

Heiner Apel / Alexandra Ebel / Sven Grawunder /
Susanne Voigt-Zimmermann (Hg.)

Ansprechhaltung und Adressierung – multimodal

Heiner Apel/Alexandra Ebel/Sven Grawunder/Susanne Voigt-Zimmermann (Hg.)
Ansprechhaltung und Adressierung – multimodal

Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik,
herausgegeben von Ines Bose, Sven Grawunder,
Kati Hannken-Illjes, Ursula Hirschfeld, Baldur Neuber
und Susanne Voigt-Zimmermann
Band 36

Heiner Apel / Alexandra Ebel / Sven Grawunder /
Susanne Voigt-Zimmermann (Hg.)

Ansprechhaltung und Adressierung – multimodal

peer reviewed content

Der vorliegende Band wurde von Prof. Dr. Sven Grawunder betreut.



CC-BY-NC-ND

ISBN 978-3-7329-1033-5

ISBN Open Access 978-3-7329-8895-2

DOI 10.57088/978-3-7329-8895-2

ISSN 2364-4494

Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2026.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH

Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin

info@frank-timme.de

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis

HEINER APEL (AACHEN) / ALEXANDRA EBEL (HALLE/SAALE) / SVEN GRAWUNDER (HALLE/SAALE) / SUSANNE VOIGT-ZIMMERMANN (HALLE/SAALE) Adressierung und Ansprechhaltung – multimodal. Einführung in diesen Band	7
HEINER APEL (AACHEN) / INES BOSE (HALLE/SAALE) / ANNA SCHWENKE (TETEROW) Adressatenspezifik gesprochener Nachrichten	13
SOPHIE HARTMANN (HALLE/SAALE) KI On Air – Der Einsatz von GPT-Modellen im Radiojournalismus – Eine Wirkungsuntersuchung am Beispiel der Anmoderation in einer Morgensendung	49
MONIKA MESSNER (INNSBRUCK) Multimodale Adressierungen in musikalisch-instruktiven Settings	71
ANNA WAMPRECHTSHAMMER (HAMBURG) „Gehen im Unterricht“ – Zur Rolle von Nähe und Distanz für die Adressierung im schulischen Unterrichtsdiskurs	103
ALEXANDRA EBEL (HALLE/SAALE) / ANNA WESSEL (HALLE/SAALE) Mehrfachadressierungen in Influencer-Talks und in Theaterproben	133

KAROLINE SCHÜRER (BERLIN)

Ansprechhaltung vor der Spielfilmkamera –

Eine Felddbeschreibung 155

JUDITH PIETSCHMANN (HALLE/SAALE)/

ELISABETH ZEUNER (HALLE/SAALE)/

SUSANNE VOIGT-ZIMMERMANN (HALLE/SAALE)

Therapeutische Ansprechhaltung und Adressatenbezug

im digitalen Übungsraum von aphaDIGITAL –

Ein Tool für die Aphasietherapie 183

HEINER APEL (AACHEN) / ALEXANDRA EBEL (HALLE/SAALE) /
SVEN GRAWUNDER (HALLE/SAALE) /
SUSANNE VOIGT-ZIMMERMANN (HALLE/SAALE)

Adressierung und Ansprechhaltung – multimodal

Einführung in diesen Band

Für das Gelingen von Kommunikation spielt die Adressierung der Gesprächspartner*innen eine bedeutende Rolle. Die Adressierung eines/r Zuhörer*in bzw. einer Zuhörerschaft kann dabei auf verschiedenen Ebenen erfolgen – zum einen auf der sprachlichen Ebene mit unterschiedlichen Zielstellungen, zum anderen stimmlich-prosodisch sowie nonverbal-körperlich (vgl. Ebel 2022) und damit multimodal. Darüber hinaus können Adressierungen spezifisch einzelne Akteure betreffen oder als Mehrfachadressierungen erfolgen (vgl. Kühn 1995).

In verschiedenen linguistischen Disziplinen finden sich Ansatzpunkte zur Beschreibung der Adressierungsleistung: So bezeichnet beispielsweise die sprechwissenschaftliche Literatur unter dem Terminus ‚Ansprechhaltung‘ die gesamtkörperlich wahrnehmbare Bezugnahme einer sprechenden Person auf Zuhörer*innen und Gesprächspartner*innen (vgl. Bose 2003, 47). Die Ansprechhaltung wird entweder als gerichtet oder ungerichtet angenommen und äußert sich in allen stimmlich-artikulatorischen Mitteln, Gestik, Mimik, Kinesik und Proxemik (vgl. Krech et al. 1991, 231; Klawitter/Minnich 1998, 257). In einer medienwissenschaftlichen Perspektive wird die Adressierung als ein wichtiger Faktor zur Herstellung parasozialer Interaktionen festgehalten. Als zentrale Mittel zur Sicherstellung der Adressierung werden hier ebenfalls Kinesik, Proxemik sowie die verbale Bezugnahme angegeben (vgl. Hartmann et al. 2004, 24 f.). Auch im instruktionspsychologischen Modell zum multimedialen Lernen von Mayer (2021) werden konstituierende Faktoren für die soziale Präsenz und direkte Ansprache genannt und hierbei wird insbesondere

der Stimme eine zentrale Bedeutung beigemessen (vgl. ebd., 322 ff.). Ebenso stellen die Gesprächsforschung und die interaktionale Linguistik die Relevanz multimodaler Bezugnahme und Adressierung von Gesprächsteilnehmenden heraus (vgl. Imo/Lanwer 2019, 249 ff.). In den Beiträgen des Sammelbands werden überwiegend sprech- und medienwissenschaftliche sowie gesprächsanalytische-multimodale Perspektiven auf Adressierung eingenommen, wobei vor allem die Adressierung, die nicht (bzw. nicht allein) auf der verbal-sprachlichen Ebene stattfindet, genauer in den Blick genommen wird.

Ines Bose, Anna Schwenke und Heiner Apel geben zunächst einen ausführlichen Überblick über verschiedene Begrifflichkeiten und Konzeptualisierungen der Adressatenspezifik gesprochener Sprache aus sprechwissenschaftlicher, linguistischer und medienwissenschaftlicher Perspektive. Anschließend gehen sie auf die Adressatenorientierung von gesprochenen Nachrichten ein unter besonderer Berücksichtigung speziell adressierter Nachrichten (Nachrichten für Kinder, für Deutsch-als-Fremdsprache-Lernende sowie barrierefreie Nachrichten). Der Beitrag endet mit einem Ausblick auf die Adressatenspezifik im Kontext computergenerierter Nachrichten.

Der Beitrag von **Sophie Hartmann** knüpft an diese Thematik an und beschäftigt sich mit der Gestaltung und Bewertung von Anmoderationen einer Radio-Morgensendung, die mittels künstlicher Intelligenz (KI) geschrieben wurden. Die Autorin stellt eine Wahrnehmungs- und Wirkungsstudie vor, bei der menschlich erzeugte Anmoderationen mit themengleich KI-produzierten Versionen kontrastiert werden. In der vorangestellten sprach- und sprechstilistischen Analyse werden Unterschiede zwischen den Versionen (KI- vs. journalistisch produziert) deutlich, während die Versuchspersonen der Wahrnehmungs- und Akzeptanzuntersuchung keine gravierenden Unterschiede vermerken und auch die KI-geschriebenen Anmoderationen als akzeptabel einschätzen.

Die beiden darauffolgenden Artikel betrachten Adressierung überwiegend in einer körperbetonten Perspektive aus gesprächsanalytisch-interaktionalem Blickwinkel. **Monika Messner** analysiert dafür Videoaufnahmen von Orchesterproben und Kammermusikunterricht, in denen aufgrund des musikalischen Übungssettings verschiedene Modalitäten zum Einsatz kommen müssen, um Adressierung zu erreichen. Hervorgehoben wird die Bedeutung der Blicke

sowie der indirekten Adressierung über die Modalität des Singens; dabei geschieht die Analyse unter formalen, funktionalen und sequenziellen Aspekten.

Ebenfalls vorwiegend körperbetont ist die Adressierung im Setting des Schulunterrichts, mit dem sich **Anna Wamprechtshammer** beschäftigt. Sie zeigt die besondere Rolle und das spezifische Funktionspotenzial der Proxemik im Zusammenspiel mit anderen kinetischen Dimensionen sowie verbalen Ausdrucksrepertoires im schulischen Unterrichtsdiskurs auf. Darüber hinaus wird der Einfluss der institutionellen Bedingungen auf die Realisierung non-verbaler Kommunikationsformen beleuchtet. Letztendlich kann die Autorin deutlich machen, welche große Rolle sowohl die Proxemik als auch die axiale Orientierung für die Strukturierung der Interaktion im schulischen Unterrichtsdiskurs spielt.

Die beiden folgenden Beiträge beschäftigen sich mit der Adressierung in inszenierten und teilweise medial vermittelten Kommunikationsformaten. Im Beitrag von **Anna Wessel** und **Alexandra Ebel** wird die Mehrfachadressierung und deren Funktionen in den Blick genommen. Zum einen anhand von Gesprächsvideos auf YouTube, in denen neben der Interaktion zwischen den Gesprächspartner*innen immer auch das Publikum an den Bildschirmen (mit-)adressiert wird, und zwar in unterschiedlichen Formen (direkt, indirekt, implizit). Auch in Theaterproben lassen sich Mehrfachadressierungen beobachten, die hauptsächlich von der*dem Regisseur*in ausgehen. Analysebeispiele aus beiden Settings verdeutlichen die unterschiedlichen Funktionen der Mehrfachadressierung in den verschiedenen Kontexten.

Der vorletzte Beitrag des Bandes von **Karoline Schürer** betrachtet das schauspielerische Sprechen in fiktionalen Formaten im TV oder Kino und geht dabei insbesondere auf die Ansprechhaltung als Oberbegriff für verschiedene Aggregate (Situativität, Gerichtetheit, Untertext, Durchlässigkeit/Dialogizität) des Sprechens vor der Kamera ein. Da die Autorin selbst auf diesem Gebiet arbeitet, geschieht die Analyse nicht von außen, sondern als Feldbeschreibung, die aus der Praxis kommt. Damit werden zum einen der Einfluss der Mikrophonierung auf die wahrgenommene Adressierung der Schauspieler*innen dargestellt und zum anderen der Einfluss der Filmtoneproduktion auf die Ansprechhaltung der Schauspieler*innen deutlich gemacht. Darüber hinaus diskutiert die Autorin, wie der Begriff der Ansprechhaltung

unter didaktischer Perspektive für das Sprechen vor der Kamera fruchtbar gemacht werden kann.

Im letzten Beitrag des Sammelbands werden Praktiken der Adressierung in einem therapeutischen Setting untersucht. **Judith Pietschmann, Elisabeth Zeuner** und **Susanne Voigt-Zimmermann** beschreiben die Entwicklung einer digital unterstützten Aphasie-Therapie, in deren Rahmen ein Avatar zum Einsatz kommt. Dieser als virtuelle Übungsbegleitung konzipierte Avatar begleitet und unterstützt Aphasiepatient*innen beim häuslichen Üben mittels einer App. Bei dieser besonderen Form der medienvermittelten Mensch-Maschine-Interaktion stehen die Adressierungsleistungen sowie die Ansprechhaltung des virtuellen Avatars im Zentrum. Mittels zweier Fallbeispiele werden konkrete Adressierungsformen von Therapeutinnen sowie markante sprecherisch-stimmliche Mittel einer ‚therapeutischen‘ Ansprechhaltung nachgezeichnet und Überlegungen vorgestellt, welche der sprachlichen, sprecherisch-stimmlichen und nonverbalen Merkmale als Mittel der Adressierung auf den Avatar übertragen werden können.

Literatur

- Bose, Ines (2003): *dóch da sín ja’ nur müster//.* Kindlicher Sprechausdruck im sozialen Rollenspiel. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Ebel, Alexandra (2022): *Sprechausdruck und Ansprechhaltung als Elemente der Parainteraktion.* In: Luginbühl, Martin/Meer, Dorothee (Hg.): *Parainteraktion in den Medien – Multimodale Perspektiven in TV, Radio und Hypermedien.* Frankfurt a. M.: Peter Lang, 163–184.
- Hartmann, Tilo/Schramm, Holger/Klimmt, Christoph (2004): *Vorbereitende Überlegungen zur theoretischen Modellierung parasozialer Interaktionen im Prozess der Medienrezeption.* <https://www.ijk.hmtm-hannover.de/fileadmin/www.ijk/pdf/Forschung/PSI.pdf>.
- Imo, Wolfgang/Lanwer, Jens Philipp (2019): *Interaktionale Linguistik. Eine Einführung.* J. B. Metzler.

- Klawitter, Klaus/Minnich, Herbert (1998): Sprechen. In: Ebert, Gerhard/Penka, Rudolf (Hrsg.): Schauspielen. Handbuch der Schauspieler-Ausbildung. Berlin: Henschel, 257–273.
- Krech, Eva-Maria/Richter, Günther/Stock, Eberhard/Suttner, Jutta (1991): Sprechwirkung. Grundfragen, Methoden und Ergebnisse ihrer Erforschung. Berlin: Akademie Verlag.
- Kühn, Peter (1995): Mehrfachadressierung. Untersuchungen zur adressatenspezifischen Polyvalenz sprachlichen Handelns. Berlin, Boston: Max Niemeyer Verlag.
- Mayer, Richard E. (2021): Multimedia Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Adressatenspezifik gesprochener Nachrichten

In diesem Beitrag werden zunächst Begriffe und Konzepte vorgestellt, die die Adressierung gesprochener Sprache thematisieren. Berücksichtigt werden dabei unterschiedliche Perspektiven aus Sprechwissenschaft, Theater- und Literaturwissenschaft, Sozio- und Textlinguistik, Sozialpsychologie, Gesprächsforschung und Medienwissenschaft. Auf dieser begrifflichen und konzeptuellen Basis wird anschließend die Adressatenspezifik gesprochener Nachrichten empirisch untersucht.

1 Begriffe und Konzepte zur Adressatenspezifik gesprochener Sprache

Im Folgenden werden exemplarisch Konzepte angeführt und anhand von Zitaten charakterisiert, die für die nachfolgende empirische Untersuchung der Adressatenspezifik gesprochener Nachrichten von Bedeutung erscheinen.

1.1 Mitteilungsabsicht

Bereits in der frühen Sprechkunde wurde die Adressiertheit des Sprechens thematisiert, vor allem im Kontext künstlerischen und rhetorischen Handelns auf der Bühne und im Vortragssaal sowie im Rundfunk. Dabei sind die Begriffe Mitteilung und Sprechsituation zentral, vgl. zum Beispiel Erich Drach (1926a, 14):

„Alles wirkliche Sprechen dient der Mitteilung an mindestens einen anderen Menschen. [...] Zu jedem Sprechen gehören zwei: ein Sprecher

und ein Hörer. [...] Alles wirkliche Sprechen entspringt einer gegebenen Sprechsituation. Diese umfaßt die Gesamtheit aller inneren und äußeren Voraussetzungen, die dazu führen, daß der Sprecher gerade in dem Augenblick gerade die Worte an gerade den Hörer richtet.“

Weil Sprechen an Rezipient*innen gerichtet ist, stellt Drach der Sprechsituation den Begriff der Hörsituation gegenüber. Er versteht darunter „[d]ie Gesamtheit aller vorausliegenden psychischen Erlebnisse bis zum Augenblick des Hörens, die irgend mit dem Gehörten in Beziehung stehen können.“ (ebd., 138 f.).

Marie-Hed Kaulhausen (1940; im Folgenden wird aus ²1952 zitiert) lehnt für das künstlerische Sprechen das einsame, unbeantwortete „Sagen“ ab, d. h., das mitteilungslose Sprechen, das Hörer*innen ausschließt (1952, 34 ff.). Das „erste Gesetz des künstlerischen Sprechens“ ist für sie dagegen das mitteilende Sprechen:

„In der Mitteilung [...] erkennt der Mensch sich selbst im andern; er bindet sich in der teilenden seelischen Bewegung an den ‚universalen menschlichen Geist‘, sinnlich wahrnehmbar im Gesprächspartner.“ (ebd., 12).

Drach und Kaulhausen geben Empfehlungen, wie Sprecher*innen auf der Bühne und im Rundfunk eine situationsspezifische, angemessene Mitteilungsabsicht entwickeln können: zum Beispiel durch Einfühlung in die Situation, körperliches Gesamterlebnis bzw. körperlich-motorische Vorstellung (Drach 1926b, 206 ff.). Auch Kaulhausen (1952, 49 f.) versteht die „Gebärde der Mitteilung“ körperlich, denn

„[a]n der Bindung an ein vorgestelltes ‚Gegenüber‘ wird die Aufmerksamkeit von der eigenen Person und ihren Schwierigkeiten abgelenkt, die verkrampften Muskeln lockern, die Anstrengungen verringern sich; der ganze körperliche Sprachablauf wird müheloser.“

Liegt eine situationsangepasste Mitteilungshaltung vor, hat das nach Kaulhausen förderliche Auswirkungen auf Sprecher*in und Zuhörer*in:

„Mitteilend schreit man sein Gegenüber nicht zu. Das zu laute Sprechen ist nur die Folge der Mitteilungslosigkeit, in der Affekte hemmungslos entladen werden. [...] Auch das zu schnelle Sprechen entspringt der bindingslosen Haltung. Es läßt den Hörer und sein Auffassungsvermögen unberücksichtigt. Mit der Hingabe an ihn wird das Tempo automatisch auf ein natürliches, dem Thema und der Situation angepaßtes Maß herabgesetzt. [...] Dem zu hohen Sprechen wird dadurch von vornherein gesteuert, denn das Verlassen der Indifferenzlage nach oben geschieht durch übermäßige Erregung. – Vor allem aber gewinnt das Melos der Rede an Umfang, Wohllaut und Fülle.“ (ebd., 52).

Eine situationsangepasste Mitteilungshaltung verleihe „Ruhe und Gelassenheit, die wiederum der Sprache Festigkeit, der Person Würde und Gewicht geben.“ (ebd.). Hier wird ein Ideal der angemessenen Mitteilungsabsicht deutlich, das die pädagogisch-andragogisch orientierte Sprecherziehung bis heute kennzeichnet.

Mit Bezug auf Kaulhausen verwendet Felix Trojan (1948) in seiner Lautstilkunst den Begriff der „Gerichtetheit“, die sich in drei Formen ausprägen könne: ungerichtetes, sachgerichtetes und persongerichtetes Sprechen. Die beiden letzten könnten sich auch verbinden (ebd., 162 f.). Ungerichtetes Sprechen liege dann vor, wenn ein Sprecher für sich selbst spreche. Beim sachgerichteten Sprechen sei der Sprecher „einer Welt von Gegenständen und Sachverhalten zugekehrt“ (ebd., 163). Bei persongerichtetem Sprechen „wird durch eine entsprechende Körperhaltung und besonders durch eine dem Hörer zugewendete Haltung des Ansatzrohres dafür Sorge getragen, daß diesem ein optimaler Empfang gesichert ist“ (ebd., 162). Aus seinen lautstilistischen Untersuchungen schlussfolgert Trojan, dass sich persongerichtetes Sprechen im Vergleich zu den anderen beiden Formen aufgrund der größeren körperlichen und artikulatorischen Spannung durch eine Pointiertheit auszeichnet, die unter anderem aufgrund einer präziseren Artikulation, einer stärkeren Gliederung und einer stärkeren (emphatischen) Akzentuierung zustande kommt.

1.2 (An-)Sprechhaltung

Ein weiterer Begriff, der in der Sprechwissenschaft zur Erfassung der Adressierung gesprochener Sprache genutzt wird, ist „Sprechhaltung“ (z. B. Krech 1987, 20 f.), auch mit den Synonymen „Ansprechhaltung“ und „(An-)Sprechmodus“ (z. B. Krech 1991, 221 und 231). Bezogen auf die sprechkünstlerische Kommunikation plädiert Eva-Maria Krech (1987, 20 f.) dafür, „das Sprechen von Dichtungen und das Hören gesprochener Dichtung als zwei aufeinander bezogene Handlungen zu verstehen“, und gibt eine Empfehlung für die Entwicklung einer situationsspezifischen Sprechhaltung:

„Wenn [...] der Sprecher seine Hörer tatsächlich meint und mit der Sprechhaltung erreichen will, dann wird ihm dies in der Regel um so eher gelingen, je besser er sich bei der Erarbeitung und bei der Darbietung seines Vortrags auf die konkreten Hörer in der konkreten Situation beziehen und einstellen kann (Adressatenbezug).“ (ebd., 20 f.).

Da beim Dichtungssprechen das Wissen über die möglichen Hörer*innen meist begrenzt und deren Motive und Erwartungen unbekannt seien (ebd., 20), sollten die „hypothetischen Hörer allgemein als Repräsentanten bestimmter Gesellschaftsschichten“ angesehen werden (ebd., 26).

Mittels der Ansprechhaltung könne eine bestimmte Kommunikationsabsicht umgesetzt werden, insofern drücke sich in ihr „der Beziehungsaspekt des Sprechers gegenüber seinen Hörern aus“ (ebd., 231). Annemarie Schönfelder (1987 und 1988) und Krech (1991) unterscheiden bei sprechkünstlerischen Dichtungsinterpretationen mit Verweis auf Trojan (1948) direkte und indirekte Ansprechhaltungen:

- Die direkte Ansprechhaltung beruhe auf einem starken sprecherischen Engagement und sei gekennzeichnet durch „eine intensive Zuwendung zum Hörer“ (Krech 1991, 221). Der Sprecher versuche den Eindruck zu erwecken, „als sei seine Gedichtinterpretation (relativ) gültig, seine Wertung (relativ) abgeschlossen, der Hörer habe sie anzunehmen und zu übernehmen“ (Schönfelder 1987, 236).

- Die indirekte Ansprechhaltung dagegen räume Hörer*innen für die Verarbeitung des Gehörten einen größeren Spielraum ein, denn der Sprecher „bietet seine Interpretation nur an, er stellt seine ästhetischen Wertungen dem Hörer lediglich vor. Dieser soll nicht vordergründig dazu gebracht werden, ihnen zuzustimmen.“ (Krech 1991, 232).

Typische sprecherische Merkmale der direkten Ansprechhaltung seien zum Beispiel schnelleres und lauterer Sprechen (ebd., 233), allerdings hänge der Einsatz der sprecherischen Mittel „insbesondere davon ab, ob es sich um primär rational oder primär emotional orientiertes Ansprechen handelt“ (ebd., 221). In einer experimentellen Wirkungsstudie von Schönfelder (1988) konnten Rezipient*innen sprechkünstlerische Dichtungsinterpretationen der jeweils intendierten direkten versus indirekten Ansprechhaltung eines Sprechers zuordnen. Die Ansprechhaltung ist nach Krech (1991, 231) demzufolge allein anhand des Sprechstils identifizierbar.

Egon Aderhold unterscheidet in der Sprecherziehung für Schauspieler*innen (1993) „zwei innig miteinander verbundene Kräfte“: den „Willen zur Mitteilung“ und den „Willen zur Formung“, also den „Willen, diese Mitteilung in eine dem anderen verständliche Form zu bringen.“ (ebd., 75). Die Sprechformung hänge mit der inneren und äußeren Haltung eines Sprechers zusammen (ebd., 76). Beide Kräfte müssten in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden. Wenn ein Sprecher die Aufmerksamkeit zu stark auf die Formung richte, ergebe das ein „Sprechen um des Sprechens willen, Übertreibung der Artikulation, Unkonkretheit in der Handlung, Unechtheit im sprachlichen und gestischen Ausdruck“ (ebd., 204). Der Autor bezeichnet das als „Frisiertheit des Sprechers“ (ebd., 77) bzw. „Schönsprecher“ (ebd., 204) und stellt in Bezug auf medial vermitteltes Sprechen fest:

„Ähnlich ist es, wenn eine Rundfunk- oder Fernsehansagerin sog. ‚Schleifen‘ spricht. Diese ‚Schleifen‘ sind das Ergebnis einer Überbetonung der Formung, einer äußerlich, willkürlich festgelegten Melodieführung, ohne daß auch nur der geringste echte Hörerkontakt damit erreicht würde.“ (ebd., 77).

Der Hörer werde „von den gedanklichen Verbindungen abgelenkt und seine Aufmerksamkeit auf den Sprechvorgang verwiesen.“ (ebd., 77). Ein starker Partnerbezug wirke sich dagegen positiv auf die Sprechleistung aus (ebd., 207).

Hier wird etwas deutlich, was kennzeichnend ist für viele Beiträge aus der älteren, aber auch jüngeren Sprechwissenschaft: die Adressierung wird vor allem in Bezug auf Sprecher*innen betrachtet, weniger aus der Perspektive von Rezipient*innen.

Auch außerhalb sprechkünstlerischer Gestaltung wird der Terminus (An-) Sprechhaltung verwendet. So ist für Apel, Bose und Schwenke (2021, 221) eine angemessene Sprechhaltung die Basis für hörergerichtetes medienvermitteltes Sprechen. Da Hörer*innen in ihrer medialen Sozialisation Erkennungsmuster unterschiedlicher Textgenres und Rezeptionssituationen erwerben, sei es wichtig, dass die Sprechhaltung

„einerseits die Voraussetzungen und Erwartungen der Zuhörenden berücksichtigt, andererseits jedoch auch die konkrete Sprechsituation und das Textgenre kennzeichnet. Es sollte gewährleistet werden, dass die mündliche Präsentation von Inhalten hörverständlich erfolgt, aber gleichzeitig auch der typische Klang bzw. die Anmutung der vorgetragenen Textsorte (z. B. Märchenklang oder Nachrichtensound) hergestellt wird.“ (ebd., 221).

Eine angemessene Sprechhaltung lasse sich entwickeln

„aus medialen Sozialisationserfahrungen, die im Laufe der eigenen Biografie erworben und unbewusst bzw. automatisiert zur Bewältigung alltagsnaher Aufgaben abgerufen werden.“ (ebd., 238).

Aus einer literaturwissenschaftlichen Perspektive plädiert Britta Herrmann (2020) dafür, die aktuellen multimedialen Rezeptionsbedingungen von Literatur zu berücksichtigen und die literaturwissenschaftlichen Analysekategorien zu erweitern, zum Beispiel durch Einbezug der physischen Stimme. In diesem Zusammenhang spricht sie auch von der Sprechhaltung. Darunter versteht sie „die Wahl prosodischer Mittel“ im Unterschied zur „Sprecherhaltung“, worun-

ter sie „das Verhältnis der konkret Sprechenden zu Erzähler und Erzähltem“ fasst (ebd., 38).

Alexandra Ebel (2022) versteht unter Ansprechhaltung „eine auditiv, ggf. auch optisch sowie durch funktionellen Nachvollzug gesamtkörperlich wahrnehmbare Bezugnahme einer sprechenden Person auf ZuhörerInnen und GesprächspartnerInnen“ (ebd., 177). Damit verweist die Autorin auf die hörenerseitige Wahrnehmung von Adressierung, die wesentlich (wenn auch nicht ausschließlich) über den kinästhetischen Nachvollzug, also das Erspüren von Spannungen bei den Sprechenden erfolge. Eine Sprechhaltung sei dadurch erkennbar, dass sich die Körperspannung von Sprecher*innen vor einer Äußerung verändere. Bereits vor dem Sprechen werde der Körper in Spannung versetzt und dies habe dann Auswirkungen auf die stimmlich-artikulatorischen Mittel (vgl. Ebel 2022, 177 f.). Hier wird ein Bezug zum Sprechgestus deutlich, der im folgenden Abschnitt erläutert wird.

1.3 Sprechgestus

Im Zusammenhang mit der (An-)Sprechhaltung wird in der Sprechwissenschaft und Schauspielausbildung oft auf den Gestus-Begriff von Bertolt Brecht verwiesen. Ausgehend von seiner Auffassung, dass ein Schauspieler seinem Publikum „einfach etwas mitzuteilen und vorzuführen [hat]“ (Brecht, 1993a, 604), entwickelte Brecht seit Mitte der 1920er Jahre das gestische Prinzip als grundlegendes Konzept für seine Theaterarbeit. Er hat dazu vor allem in verstreuten Notaten der 1930er Jahre publiziert, z. B. in seinem Aufsatz „Über reimlose Lyrik mit unregelmäßigen Rhythmen“ (Brecht 1993b, 357 ff.; ausführlich dazu z. B. Haase 1985 und 1997; Ritter 1986).

„Unter einem *Gestus* sei verstanden ein Komplex von Gesten, Mimik und (für gewöhnlich) Aussagen, welchen ein oder mehrere Menschen zu einem oder mehreren Menschen richten [sic!]. Ein Mensch, der einen Fisch verkauft, zeigt unter anderm den Verkaufsgestus. Ein Mann, der sein Testament schreibt, eine Frau, die einen Mann anlockt, ein Polizist, der einen Mann prügelt [...], in all dem steckt sozialer Gestus.“ (Brecht, 1993b, 616 f.).

Diesem Komplex von Gesten, Mimik und Aussagen liegt nach Brecht ein „Vorgang unter Menschen zugrunde [...] und [betrifft] die Gesamthaltung aller an diesem Vorgang Beteiligten“. Trete er bei „einem einzelnen Menschen“ auf, löse er gewisse Vorgänge aus „oder auch nur eine Grundhaltung eines Menschen (wie Zufriedenheit oder Warten). Ein *Gestus* zeichnet die Beziehungen von Menschen zueinander.“ (Brecht 1993c, 188).

Brecht geht es also um Motive, Ziele und gesellschaftliche Prägungen menschlichen Handelns, „um den sozialen Sinn von Worten und Äußerungen“ (Ritter 2004, 190). Der Kernpunkt eines solchen gesellschaftlichem Gestus sei, dass er „die Beziehungen von Menschen zueinander“ zeichne (Brecht 1993c, 188). Bezogen auf das Theater gehe es um „den Bereich der Haltungen, welche die Figuren zueinander einnehmen“ (Brecht 1993c, 89). Unter „Haltungen“ versteht Brecht nicht vordergründig Körperhaltungen, sondern körperliche und geistige „Gesamthaltungen“ (ebd., 188): „Körperhaltung, Tonfall und Gesichtsausdruck sind von einem gesellschaftlichen ‚Gestus‘ bestimmt.“ (ebd., 89).

Ein Gestus kann nach Brecht auf verschiedene Weise erzeugt werden: Er „kann allein in Worten niedergelegt werden (im Radio erscheinen)“, aber auch wie im Stummfilm in „Gesten und Mimik“ oder es können wie im Schattenspiel „nur Gesten Worte beinhalten“ (Brecht, 1993b, 617). Brecht verweist außerdem darauf, dass „Worte [...] durch andere Worte [...], Gesten durch andere Gesten ersetzt“ werden können, „ohne daß der Gestus sich darüber ändert.“ (ebd.).

Auf den Gestusbegriff von Brecht beziehen sich seit den 1970er Jahren viele sprechbildnerische und sprechkünstlerische Herangehensweisen. Die Methode des gestischen Sprechens betrachtet den Sprechvorgang als gesamt-körperliches Handeln (z.B. Minnich/Klawitter 1982; Minnich 1998; Krautschke 2007; Haase 2016; Schmidt 2010 und 2019). Jedem Sprechen geht demnach eine gesamt-körperliche Handlungsbereitschaft voraus, die durch Sprechabsicht und Sprechsituation bestimmt wird und kontrollierbare muskuläre Empfindungen auslöst – die Sprechspannung (vgl. Klawitter/Minnich 1998, 257 ff.; ähnlich Haase 2016, 219). Gestisches Sprechen vollziehe sich im „Zusammenhang zwischen der Einstellung von Sprechern, ihrer daraus resultierenden gesamt-körperlichen Haltung und der sprechsprachlichen Äußerung

in Bezug auf Hörer in einer konkreten Situation.“ (Schmidt 2019, 24). Für Cornelia Krawutschke (2007, 192) bedeutet gestisches Sprechen im Theater,

„Gefühle, Situationen und Vorgänge zu erzählen. Ohne selbst im Gefühl zu ertrinken, muss der Sprecher/Schauspieler die Gefühle lenken, sie auf den Zuhörer übertragen. Es sollen das Gefühl, die Situation als auch die Vorgänge für den Zuhörer kenntlich werden und den Zuhörer berühren. [...] Der zu erzählende Mensch oder Vorgang wird dadurch erkenn- und erfahrbar, dass sich der Sprecher/Schauspieler aus einer konkreten Situation heraus mit einem konkreten Gefühl und Anliegen zielgerichtet bewegt, also handelt. Sprechen ist Bewegung – auch innere Bewegung – und will etwas bewegen.“

Schauspielende müssen also innere Haltungen von Figuren durch äußere Haltungen mittels Körper und Stimme ausdrücken. Grundlage ist nach Krawutschke (ebd., 290) eine persönliche „zentrierte Präsenz [...], um eindeutig, zielgerichtet, konkret und überzeugend im Dialog agieren zu können, um der Figur eine unverwechselbare Authentizität geben zu können.“

1.4 Präsenz

Als weiteres Adressierungskonzept kann der theaterwissenschaftliche Begriff der (Bühnen-)Präsenz herangezogen werden. Schauspielerische Präsenz stellt nach Veit Güssow (2013, 9) eine „physisch spürbare Verbindung“ zum Publikum her, „die sich einer sprachlich präzisen Beschreibung weitgehend entzieht. Sie lässt sich vergleichen mit dem Spüren einer Energie [...] oder einer konstanten Spannung“ (ebd.). Erika Fischer-Lichte (2004) versteht Präsenz als „eine der Erscheinungen von Körperlichkeit“ (ebd., 165) und „besonders intensiven Modus von Gegenwärtigkeit“ (ebd., 166).

Güssow beschreibt Bühnenpräsenz als interaktives Verhältnis zwischen Schauspieler*innen und Zuschauenden, als „einen Zustand, der durch die Synthese einer besonderen Ausstrahlungskraft des Schauspielers und einer spezifischen Eindrucksbereitschaft des Zuschauers entsteht.“ (2013, 30). Präsenz sei bis zu einem gewissen Grad durch Techniken und Praktiken erlernbar,

setze aber auch ein gewisses Maß an Talent voraus (ebd., 22 f. und 58) und vor allem die Fähigkeit, im Moment des Spielens über die erlernten Techniken hinauszugehen. Schauspielende müssten eine Haltung verinnerlichen, die es ihnen erlaube, „während des ‚kontrollierten Rausches‘ im Moment auf den Moment reagieren zu können.“ (ebd., 85). Präsenz werde energetisch hervorgebracht und hänge ab von der Präzision und Spannkraft des Spielens auf der Bühne und vom Vertrauen in die konkrete Realität des Moments (ebd., 39). Der Darsteller erzwingt „durch seine Art des Handelns die Aufmerksamkeit des Zuschauers“. Bei eindrucksbereiten Zuschauer*innen erzeuge er damit einen „Sinneseindruck [...], der sich mit dem Bild von fließender Energie beschreiben lässt.“ (ebd., 46).

Auch in der Sprechwissenschaft wird die Adressierung verknüpft mit dem Begriff der Präsenz (s. oben die Ausführungen zum gestischen Sprechen im Theater). Präsenz wird dabei ebenfalls körperlich verstanden, vergleiche zum Beispiel Klaus Pawlowski (2004, 137 ff.) in Bezug auf medial vermitteltes Sprechen vor dem Mikrofon:

„Physiologisch hat Präsenz etwas zu tun mit Muskelspannung, besser: mit der Gesamtspannung des Körpers. Diese Spannung überträgt sich auf die Sprechspannung: die Genauigkeit der Artikulation, die Führung der Satzmelodie, den Klang der Stimme. Und sie überträgt sich auf die Hörer.

[...] Wenn ein Moderator präsent ist, haben die Hörer das Gefühl, der Moderator sei höchst interessiert daran, ihnen gerade diese Information gerade jetzt nahe zu bringen.“

Jedoch wird der Partnerbezug beim medial vermittelten Sprechen dadurch erschwert, dass das adressierte Publikum nicht anwesend ist. Nach Pawlowski genügt es deshalb nicht,

„eine klare Vorstellung vom ‚Inhalt‘ zu haben, obwohl das eine Voraussetzung ist. Erst über die Vorstellung eines Zuhörers oder Zuschauers können wir eine Ansprechhaltung entwickeln; sie verbindet Sprecher, Text und Zuhörer.“ (ebd., 21 f.).

Um unter Studiobedingungen einen möglichst angemessenen Partnerbezug herzustellen, trainieren Mediensprecher*innen in medienrhetorischen Fortbildungen, sich möglichst konkrete Rezipient*innen vorzustellen und sich verbal, paraverbal sowie körperlich auf sie auszurichten (z.B. Wachtel 2003, Buchholz 2017). Dabei geht es überwiegend darum, beim Mikrofonsprechen im Studio „authentisch“ zu sein, also keine individuellen oder genretypischen Sprechmuster zu imitieren. Die Voraussetzung dafür ist nach Stefan Wachtel (2003, 13),

„dass der Sprecher selbst überzeugt sein sollte von dem, was er sagt. Ist das nicht so, durchschaut das der Zuhörer oder Zuschauer. Die ungekünstelte Unmittelbarkeit ist leider durch Verhaltensanweisungen nicht zu erreichen.“

Bis hierhin wurden sprecherorientierte Konzepte der Adressierung vorgestellt, die die Körperlichkeit des Sprechens betonen und eine situationsbezogene Sprechhaltung der sprechenden Person voraussetzen. Linguistische Adressierungskonzepte dagegen richten den Blick stärker auf Texteigenschaften und die Genre-Verortung des Sprechens, worauf im Folgenden der Fokus liegen soll.

1.5 Adressatenzuschnitt

In der Linguistik wird in Bezug auf die Adressierung oft auf den russischen Philosophen, Kunst- und Sprachtheoretiker Michail M. Bachtin verwiesen. Er hat seit den 1920er bis in die 1950er Jahre hinein den Begriff der Dialogizität und damit der Adressiertheit von Sprache und Sprechen im Spannungsfeld von Gattung, Sprechstil und Individualität geschärft (Бахтин 1953–1954/1996; englische Übersetzung Bakhtin 1986; deutsche Übersetzung Bachtin 2017).

Demnach liegt dem Sprachgebrauch ein dialogisches Prinzip zugrunde: Konstitutiv für sprachliche Äußerungen ist ihre Adressiertheit („обращённость“), d. h., ihre Eigenschaft, an jemanden gerichtet zu sein (Бахтин 1996, 200). Adressat*innen könnten sowohl anwesende Gesprächspartner*innen sein als auch ein mehr oder weniger differenziertes nicht anwesendes Publikum (ebd.). Aus den Vorstellungen, die sich Sprecher*innen von ihren Adres-

sat*innen machten, ergebe sich ein charakteristischer Äußerungsstil (ebd.). Die Sprecher*innen würden an vorangegangene Ereignisse und an Erfahrungen mit einem bestimmten Adressatenkreis anknüpfen (ebd., 170). Ihre Äußerungen würden sie je nach ihrer Antizipation von Wissen, Einstellungen, Vorurteilen, Situationsvertrautheit der Adressat*innen stilistisch ausgestalten und damit auf ein aktives Antwortverstehen der Adressat*innen (ebd., 169) zielen, also auf deren Zustimmung, Empathie, Widerspruch, Handlungsvollzug usw. (ebd., 201).

Jede Sprechäußerung sei einerseits individuell und reflektiere den individuellen Stil einer Person, insbesondere ihre subjektive, emotional-bewertende Beziehung zum gegenständlich-semantischen Inhalt der Äußerung (Бахтин 1996, 187 f.); absolut neutrale Äußerungen hält Bachtin für unmöglich (ebd., 188).

Andererseits seien Sprechstile immer auch Sprechgattungen verpflichtet. Denn in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen hätten sich je spezifische, thematisch, kompositorisch und stilistisch relativ stabile Äußerungstypen herausgebildet, sog. „речевые жанры“ (ebd., 180): „speech genres“ in der englischen Übersetzung (Bakhtin 1986) bzw. „Redegenres“ (Nanz 2014) oder „Sprechgattungen“ (Bachtin 2017) in deutschen Übersetzungen. Sprechgattungen sind nach Bachtin einerseits durch ihre Funktion, andererseits durch die jeweiligen Bedingungen des gesellschaftlichen Bereichs bestimmt und organisieren die Sprachäußerungen fast ebenso wie grammatische Formen (Бахтин 1996, 181). Sie seien einer Sprachgemeinschaft durch Sozialisation vertraut:

„Мы научаемся отливать нашу речь в жанровые формы, и, слыша чужую речь, мы уже с первых слов угадываем ее жанр, предугадываем определенный объем (то есть приблизительную длину речевого целого), определенное композиционное построение, предвидим конец, то есть с самого начала мы обладаем ощущением речевого целого, которое затем только дифференцируется в процессе речи.“ (Бахтин 1996, 181).

(„Wir lernen unsere Sprache in Gattungsformen zu gießen, und wenn wir fremde Rede hören, so erraten wir schon von den ersten Worten

an ihre Gattung, antizipieren einen bestimmten Umfang [...], eine bestimmte Komposition, und sehen das Ende voraus, d. h. von Anfang an haben wir ein Gefühl des Sprechganzen, das sich dann erst im Sprechvollzug differenziert.“ (Bachtin 2017, 32).)

Nach Бахтин (1996, 200 und 204) sind auch die Sprechgattungen durch eine je spezifische Adressatenkonzeption charakterisiert. Je nach Situation, sozialer Stellung und persönlicher Beziehung zu den Adressat*innen wählen Sprecher*innen eine bestimmte Sprechgattung. Je besser sie sie beherrschten, umso freier und individueller könnten sie damit umgehen (ebd., 183). Allerdings würden nicht alle Sprechgattungen gleichermaßen die Entwicklung eines individuellen Stils erlauben (ebd., 181 f.). Insbesondere komplexe, hoch entwickelte, z. B. publizistische Gattungen (wie in unserem Fall die Nachrichten) seien sehr verbindlich und schränkten den individuellen stilistischen Spielraum von Sprecher*innen ein:

„Речевая воля обычно ограничивается здесь избранием определенного жанра, и только легкие оттенки экспрессивной интонации (можно взять более сухой или более почтительный тон, более холодный или более теплый, внести интонацию радости и т. п.) могут отразить индивидуальность говорящего (его эмоционально-речевой замысел).“ (Бахтин 1996, 182).

(„Der Sprechwille drückt sich hier gewöhnlich nur in der Auswahl einer bestimmten Gattung aus, und nur leichte Nuancen expressiver Intonation (man kann einen nüchternen oder eher respektvollen, einen kühlen oder eher herzlichen Ton anschlagen, durch die Intonation Freude ausdrücken u. ä.) können die Individualität des Sprechenden (seine sprachlich-emotionale Absicht) zum Ausdruck bringen.“ (Bachtin 2017, 33).)

Aber auch solchen objektiv-neutralen, rein gegenstandsbezogenen Stilen sei eine bestimmte Adressatenkonzeption eigen; auch sie

„производят отбор языковых средств не только с точки зрения их адекватности предмету речи, но и с точки зрения предполагаемого апперцептивного фона адресата речи, но этот фон учитывается максимально обобщенно и с отвлечением от его экспрессивной стороны (и экспрессия самого говорящего в объективном стиле минимальна).“ (Бахтин 1996, 203).

(„berücksichtigen bei der Auswahl der sprachlichen Mittel nicht nur deren Adäquatheit hinsichtlich des Redegegenstandes, sondern auch einen beim Angesprochenen vorausgesetzten Wahrnehmungshorizont; dieser Horizont wird allerdings in sehr abstrakter Form und unter Ausschluss aller expressiven Momente berücksichtigt (auch die Expressivität des Sprechers ist im objektiven Stil auf ein Minimum beschränkt).“ (Bachtin 2017, 57).)

An Bachtins Überlegungen zur Adressierung schließt das Konzept des Adressatenzuschnitts bzw. des Recipient Designs aus der ethnomethodologischen Konversationsanalyse an. Obwohl es sich vordergründig auf Gesprächsäußerungen bezieht und von den Beteiligten im Interaktionsprozess kollektiv hergestellt wird (Schmitt/Deppermann 2009, 106), ist es auch für die Analyse der Adressatenspezifik gesprochener Nachrichten anregend. Harvey Sacks (1992, 438) hat das Recipient Design als grundlegende Gesprächsmaxime postuliert:

„The most general sorts of maxims for the production of talk in conversation [...] runs: A speaker should, on producing the talk he does, orient to his recipient.“

Äußerungen werden demnach also nicht lediglich in Bezug auf Inhalte, sondern immer auch mit Blick auf die Eigenheiten des Empfängers organisiert (Bergmann 1988, 40 ff.). Der Begriff „Design“ weist darauf hin, dass der Adressatenzuschnitt intentional und wirkungsorientiert erzeugt wird. Das Recipient Design wird nach Sarah Hitzler (2013, 112) multimodal hergestellt und basiert auf Vorannahmen über das Wissen, die Erwartungen, Interessen und Einstellungen der Rezipient*innen. Nach Wolfgang Imo (2015, 6) werden

Gesprächsaussagen „im Normalfall so ‚zugeschnitten‘, dass die Chance hoch ist, dass die adressierten Gesprächsteilnehmer verstehen, was gesagt wurde, und dass vermieden wird, Dinge zu sagen, die möglicherweise redundant sind.“ Dabei nehmen Sprecher*innen nicht nur Bezug auf einen oder mehrere Rezipient*innen, sondern auch auf Situations- und Gattungsparameter (ebd., 9). Bei Radionachrichten kann bspw. die Formatierung – sprachlich und sprechstilistisch (s. unten) – einen solchen Bezug darstellen und damit als eine Art *advance organizer* fungieren, um im Sinne des Adressatenzuschnitts auf die Hörerwartungen des Publikums einzugehen (vgl. Apel/Schwenke 2021).

1.6 Audience Design

Das in den 1970er Jahren entstandene sozialpsychologische Konzept der Speech (bzw. später: Communication) Accomodation Theory fasst Stil (und damit auch Sprechstil) als relational bzw. interaktional auf:

„variation in speech style can be explained as speakers/communicators designing their speech/communicative output in relation to their audience“ (Coupland 2007, 54).

Der Sprechstil könne einerseits zur individuellen, unverwechselbaren Darstellung einer Person gegenüber anderen und damit zu ihrer Abgrenzung dienen, andererseits aber auch zur Signalisierung unterschiedlicher Grade der Verbundenheit mit anderen (Giles/Powesland 1975 und 1997; Giles et al. 1991). Nach dieser Theorie bewerten Menschen andere Personen dann positiver, wenn sie sie als den eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen ähnlich einschätzen. Das gelte auch für die Bewertung des Sprechstils: Je ähnlicher er dem eigenen sei, umso positiver werde er bewertet (Coupland 2007, 62). Über Ähnlichkeit bzw. Unähnlichkeit im Sprechstil könne demzufolge soziale Nähe versus Distanz zu den Adressat*innen hergestellt werden (ebd.; ebenso Giles/Powesland 1975).

Aufbauend auf dem Adressatenzuschnitt (s. Abschnitt 1.5) und auf der Akkomodationstheorie hat der Soziolinguist Allan Bell (1984; 1997; 2001) das Konzept des Audience bzw. Referee Designs entwickelt. Mediale Prä-

sentationsstile und ihre Variationen sind nach diesem Konzept vor allem als sprecherische Reaktion bzw. Adaptation auf ein antizipiertes Publikum zu beschreiben. Da es sich bei den Rezipient*innen aber um ein weitgehend unbekanntes Publikum handele, bringe das gewisse Schwierigkeiten in der Adressierung mit sich:

„A mass media audience consists of addressees (the target audience), auditors (who are not targeted but are known to be receivers), and overhearers (who are effectively) the entire remaining population, since a mass medium is defined by its general availability). [...] Particularly in a medium as accessible as broadcasting, the speaker/announcer must cater to an unknowable, heterogenous audience.“ (Bell 1984, 177).

Stilistische Variation setzt nach Bell ein Wissen über etablierte Unterschiede im Sprechen verschiedener Mitglieder(-gruppen) einer Sprachgemeinschaft voraus. In einer Untersuchung zu Aussprachevariationen im Nachrichtenstil derselben Sprecher in unterschiedlichen Radiosendern konnte der Autor zeigen, dass die Sprecher in einem „initiative style shift“ (ebd., 183 ff.) ihnen bekannte typische Sprechstile einer antizipierten (unspezifischen, idealen, nicht anwesenden) Rezipient*innengruppe aufgreifen. Diese Form der Ansprache (das sog. Referee Design; ebd., 191 ff.) führt nach Bell zu einem sender- bzw. formattypischen Stil, einem „house style, by which individual speaker differences are submerged in the corporate style“ (ebd., 172). Coupland (2007, 149 ff.) spricht in diesem Zusammenhang auch von Stilisierung.

Nicht nur Bell (2001, 162 ff.), sondern auch Coupland (2007, 150 ff.) und Cutillas-Espinosa/Hernández-Campoy (2007, 129 ff.) weisen darauf hin, dass Medienpersonen immer auch bestrebt seien, mit Hilfe des Sprach- und Sprechstils eine eigene mediale Identität aufzubauen, das sog. Speaker Design. Diese Ambivalenz im medialen Sprechhandeln hat Clara Finke (2019) anhand der adressatenspezifischen Sprechstilvariation in Radiomoderationen der morgendlichen Prime Time nachgewiesen. Grit Böhme (2019) und Anna Schwenke (2020) haben die Wirkung solcher Variationen auf die rezipientenseitige Bewertung aufgezeigt: Rezipient*innen sind demnach durchaus in der Lage,

anhand des Sprechstils von Moderator*innen und Nachrichtensprecher*innen zu erkennen, welche Zielgruppe adressiert wird.

1.7 Kommunikative Funktion

Susanne Göpferich (2006, 156 ff.) nähert sich dem Problem der Adressierung bzw. Adressatenorientierung aus einer textlinguistischen Perspektive. Ihr geht es vorwiegend um die Frage, welche Faktoren bedingen, dass ein Text für ein spezifisches Publikum verständlich (gemacht) wird. In ihrem Verständlichkeitsmodell (ebd., 155) fügt die Autorin eine Ebene ein, die mit „Auftragsdaten“ überschrieben ist. Diese Auftragsdaten eines Textes beschäftigen sich mit seiner „kommunikativen Funktion“ (ebd., 156). Wesentlich dabei ist, dass die Erfüllung seiner kommunikativen Funktion eines der hauptsächlichen Qualitätsmerkmale eines Textes ist. Letztendlich entscheide sich daran, ob ein Text ein guter Text ist, inwieweit er seine kommunikative Funktion v. a. für die Adressaten und – sicherlich untergeordnet – für den Sender erfüllt (vgl. ebd., 154 und 156). Hier finden somit die beiden Faktoren „Adressat“ und „Sender“ Eingang in den Textplanungs- bzw. Textproduktionsprozess. Die Textautor*innen müssten sich schon in der Planungsphase mit dem potenziellen Zielpublikum des Textes auseinandersetzen und dementsprechende Texteigenschaften produzieren, denn: „Wie ein Text beschaffen sein muß, damit er dem [...] spezifizierten Zweck entspricht, hängt von seinen Adressaten ab“ (ebd., 156).

Darüber hinaus beeinflussen nach Göpferich Überlegungen zum Zielpublikum die Gestaltung der „Textproduktionseckdaten“ (ebd., 158) und dort v. a. des „mental Denotatsmodells“ (ebd., 159), z. B. in der Form, dass sich Nachrichtenredakteur*innen fragen: Wie ausführlich/detailliert/konkret muss ich in Bezug auf diese spezifische Adressatengruppe den Sachverhalt beschreiben? (ebd.). Somit bestimmen die Vorstellungen über die Adressaten und Adressatinnen die konkrete sprachliche Form eines Textes mit.

1.8 Mediale Parainteraktion

Um mediale Kommunikation zu kennzeichnen, entwickelten in den 1950er Jahren der Anthropologe Donald Horton und der Soziologe Richard R. Wohl

das Konzept der Parasozialen Interaktion. Massenmedien wie Radio und Fernsehen würden die „illusion of face-to-face relationship with the performer“ erzeugen (Horton/Wohl 1956, 215). Je mehr eine Medienperson (z. B. Moderatorin, Talkmaster, Nachrichtensprecherin) ihre Performance auf die erwartete Reaktion des Publikums abzustimmen versuche, mittels Begrüßung, Anrede, Fragen, persönlichen Details u. a. m., desto mehr neige das Publikum dazu, diese Reaktion zu antizipieren. Dieses Simulakrum des dialogischen Gebens und Nehmens bezeichnen Horton und Wohl als parasoziale Interaktion (ebd.).

Martin Luginbühl und Dorothee Meer (2022, 7 ff.) verwenden mit Bezug auf Ayaß (1993) den präziseren Terminus Soziale Parainteraktion in den Medien und bestimmen sie als den Versuch von Medienpersonen, „die Einwegkommunikation insofern zu überbrücken, als sie sich verbal und auch nonverbal so verhalten, als könnte das Publikum mit einem zweiten Zug auf Formen der direkten Ansprache reagieren.“

Zwischen Medienpersonen und Rezipient*innen entsteht demnach gewissermaßen eine „Intimacy at a Distance“ (Horton/Wohl 1956), erzeugt durch den Anschein von Interaktivität, Performativität und Spontaneität (Tolson 2006, 3 ff.). Diese Nähe kann nach Patka (2018, 179) auch hörbar werden, denn

„[s]ie bildet sich in akustischen Parametern ab, kann bewusst über gezielte Verwendung von Stimme und Mikrofon hergestellt und in den ästhetischen Raum des Radios eingeschrieben werden.“

Wesentliche Voraussetzungen dafür, ob eine soziale Parainteraktion entsteht, sind nach Hartmann, Schramm und Klimmt (2004 und 2005) Art und Umfang der (multimodalen) Adressierung. Die Adressierung sei eine Leistung der Medienperson, indem sie mittels Schlüsselreizen (räumliche Distanz, verbale, para- und nonverbale Bezugnahme) ein Angebot zur Parainteraktion erzeuge. Zur Parainteraktion komme es aber nur, wenn auch die Rezipient*innen bereit seien, sich von einer Äußerung angesprochen zu fühlen (Erwartung). Hier lässt sich ein Zusammenhang zum ebenfalls interaktiven Konzept der Präsenz herstellen (s. Abschnitt 1.4).

Auf die methodischen Herausforderungen zur empirischen Untersuchung von Parainteraktion weisen Luginbühl und Meer (2022, 17) hin. Parainter-

aktion könne zwar nicht eindeutig „gemessen“ werden, allerdings ließen sich durch „eine multimodale Sichtweise relevante Phänomene im Detail rekonstruieren“ (ebd.). Mit dem Fokus auf der Sprechausdrucksgestaltung untersucht Ebel (2022) die Parainteraktion in erfolgreichen und weniger erfolgreichen Lernvideos auf YouTube sowohl anhand von Produktanalysen als auch von Userkommentaren.

1.9 Zusammenfassung: Konzepte der Adressatenspezifik gesprochener Sprache

In den hier diskutierten sprecherzieherisch-sprechwissenschaftlichen und theaterwissenschaftlichen Ansätzen werden Adressierung/Adressatenspezifik v. a. körperlich begriffen. Dabei wurde zumindest bisher überwiegend das reproduzierende Sprechen auf der Bühne, im Vortragssaal und in den audiovisuellen Medien betrachtet. Damit verbunden ist die Konzentration auf die prosodische und körperliche Gestaltung gesprochener Äußerungen. Sprechwissenschaft/Sprecherziehung geht es um die Erarbeitung von situationsangemessener Adressierung: So zielt z. B. das Gestische Sprechen auf den der Aufbau einer (inneren) Haltung mit einer entsprechenden Spannung, Präsenz und Glaubwürdigkeit. Damit sind die sprecherzieherisch-sprechwissenschaftlichen Konzepte für die empirische Auseinandersetzung mit der Adressatenspezifik unterschiedlich nutzbar. Auf der einen Seite eignen sich die Ansätze für die rhetorisch-sprechbildnerische Arbeit mit Sprecher*innen; hier dient Adressierung v. a. als didaktisches Konzept, bei dem es darum geht, Mitteilungswille und Einfühlung in die Situation mit konkreten Informationen bzw. Annahmen über die Rezipient*innen auf das Ideal einer angemessenen Ansprechhaltung zu fokussieren. Auf der anderen Seite sind die Konzepte folgerichtig für eine analytische Betrachtung der Adressierung geeignet, da sie die Erfassung und differenzierte Beschreibung von verbalen, para- und nonverbalen Charakteristika von Äußerungen konkret, systematisch und elaboriert mitberücksichtigen (und damit z. B. die Grundlage für Wirkungsuntersuchungen bieten).

Linguistisch werden Adressierung/Adressatenspezifik in einem Spannungsfeld von Kontext, Genre, Stil und Individualität betrachtet. Dabei werden auch frei formulierte Äußerungen in dialogischen Situationen berücksich-

tigt. Diesen Konzepten folgend entsteht mittels einer multimodalen Gestaltung ein Recipient Design, das als Ziel den adressatenspezifischen Zuschnitt von Äußerungen verfolgt – einerseits (und v.a.) auf der verbalen Ebene, andererseits jedoch auch auf der para- und nonverbalen Ebene. Auch hier wird analytisch eine multimodale Perspektive eingenommen, um damit verbale/textuelle sowie para- und nonverbale Charakteristika von Äußerungen zu untersuchen. Es lässt sich festhalten, dass hier, um die Adressierung adäquater und angemessener zu gestalten, nicht nur Reaktionen der Rezipient*innen berücksichtigt werden, sondern auch Annahmen über die Rezipient*innen direkt in die textuelle Gestaltung der Sprech-Beiträge einfließen. Dies gilt auch für die mediale Präsentation von Beiträgen, die bspw. einem spezifischen Referee-Design (vgl. Bell 1984) unterliegen können.

Gerade am Gegenstand der Radionachrichten zeigt sich das fein komponierte Zusammenspiel von sprachlicher Gestaltung (am Anfang des Produktionsprozesses) und prosodischer Realisation der Textgrundlage im Moment der medialen Übermittlung (am Ende des Gesamtprozesses). Insofern bieten sich Radionachrichten dafür an, das Phänomen der Adressatenorientierung näher und anhand konkreter Beispiele zu beleuchten.

2 Exemplarische Analysen zur Adressatenspezifik gesprochener Nachrichten

2.1 Adressatenspezifik von Radionachrichten

Die theoretischen Annäherungen an die Adressatenspezifik gesprochener Sprache ermöglichen es nun, die Adressierung, die in Radionachrichten stattfindet, detailliert und differenziert zu betrachten. Ausgehend von medienlinguistisch fundierten Kriterien, anhand derer sich Radionachrichten charakterisieren lassen, wird die adressatenorientierte Wirkungsweise bzw. Funktion in den Blick genommen. Die Adressatenspezifik gesprochener Radionachrichten umfasst mindestens die folgenden Aspekte:

- *Themen-Auswahl*: Sie erfolgt angepasst und zugeschnitten auf das potenzielle Zielpublikum (vgl. Schwiesau/Ohler 2016, 13 ff.).
- *Nachrichten-Form*: Standardform, O-Ton-Nachrichten oder News-Präsentation (vgl. ebd., 264 ff.; Burger/Luginbühl 2014, 255 ff.); deren Nutzung geschieht entsprechend der jeweiligen Annahmen über die Präferenzen der Hörer*innen-Gruppe.
- *Strukturelle Gestaltung*: Der Aufbau der Nachrichtenmeldungen orientiert sich am Sendeformat und damit ebenfalls an der Zuhörer*innen-Gruppe. Dazu gehören z.B. (Nicht-)Verwendung und Gestaltung eines Leadsatzes, Strukturmuster der Informationsanordnung und thematischen Progression, Reihenfolge von neuen und bekannten Informationen (vgl. Burger/Luginbühl 2014, 259 ff.; Apel/Schwenke 2021, 160 f.).
- *Syntaktisch-lexikalische Gestaltung* (Satzkomplexität und Vokabular): Sie kann unter Verständlichkeitgesichtspunkten erfolgen, wird jedoch ebenso mit Blick auf die jeweilige Zielgruppe eines Senders realisiert (vgl. Apel/Schwenke 2021, 160 f.).
- *Akustische Gestaltung*: Sie prägt mit Jingles, Trennern und Musikbett u. a. die Anmutung einer Nachrichtensendung (vgl. Bose/Föllmer 2015, 22 ff. und 35 ff.) und sorgt für deren Wiedererkennbarkeit.
- *Sprechgestaltung*: Sie zeichnet sich durch eine nachrichtentypische Formatierung aus (s. Abschnitt 2.2) und erlaubt nur wenige sprecherindividuelle Merkmale; der Gestus ist sachlich-informierend, die Ansprechhaltung eher indirekt, nach Trojan (1948) wird ein „sachgerichtetes Sprechen“ realisiert.

Bei Radionachrichten handelt es sich um eine Sprechgattung im Sinne Bachtins (2017; vgl. Abschnitt 1.5), d. h., es existieren stilistisch sehr stabile Merkmale, die Radionachrichten charakterisieren und damit diese Textsorte für Rezipient*innen (wieder-)erkennbar machen (vgl. Apel/Schwenke 2021). Innerhalb des Rahmens dieser textsortenbasierten Eigenschaften gibt es jedoch Möglichkeiten, das Produkt Radionachrichten sender- und formatspezifisch anzupassen und damit an die Erwartungen und Vorstellungen der jeweiligen Zielgruppe im Sinne eines Referee-Designs (s. Abschnitt 1.6) anzubinden. In-

sofern zeigen sich hier weniger individuelle Merkmale (die/der Sprecher*in tritt bei den Nachrichten in den meisten Fällen hinter das Produkt zurück), sondern Merkmale, die charakteristisch für die Formatierung eines Radiosenders sind (zur Formatierung von Radiosendern vgl. Heckl 2022). Während beispielsweise bei Radiomoderationen die Erzeugung einer sozialen Parainteraktion im Vordergrund steht (vgl. Bose/Föllmer 2015, 41 ff.), wird bei Radionachrichten die Adressatenorientierung vorwiegend auf der sprachlichen Ebene und durch routinierte sprechmelodische Muster erzeugt mit dem Ziel, aktuelle und relevante Informationen für die Hörer*innen zu vermitteln (s. oben). Der Sprechgestus im Sinne Brechts (s. Abschnitt 1.3) ist also *sachlich-informierend* und diese Orientierung zeigt sich in der entsprechenden inneren Haltung der Nachrichtensprecher*innen, die prosodisch nach außen wirksam wird.

2.2 Sprechstil von Radionachrichten: Format- und Senderspezifik

Wie die sprachliche Gestaltung ist auch die Sprechgestaltung von Radionachrichten stark konventionalisiert und lässt sich charakterisieren durch eine eher stereotype Sprechmelodie mit geringem Tonumfang und wenigen Melodiebewegungen, durch zahlreiche (meist dynamische) Akzente und ein hohes Sprechtempo. Pausen und Zäsuren werden oft regelmäßig und rhythmisch gesetzt; dies geschieht v.a. unter Berücksichtigung der syntaktischen und nicht immer der semantisch-lexikalischen Struktur. Radionachrichten werden mit tiefer mittlerer Sprechstimmlage und einem „seriösen“ bzw. sachlich-informierenden Stimmklang realisiert; artikulatorisch ist Standardaussprache die Regel (vgl. Schubert/Sendlmeier 2005; Apel/Bose/Schwenke 2018; Schwenke 2020). Betrachtet man davon ausgehend die Format- und Senderspezifik von Radionachrichten, lassen sich die Sprechversionen, d.h. die reinen Schallformen unabhängig vom Text, in ihrer sprechstilistischen Gestaltung beschreiben und nach Besonderheiten clustern. Anna Schwenke (2020) hat empirisch vier formatspezifische Radionachrichten-Sprechstile differenziert:

- Info: moderates Tempo – präzise Gliederung und Artikulation – wirkt seriös
- Service: langsames Tempo – lange, deutliche Pausen – angenehmer Stimmklang
- Jugend: jugendlicher, hoher Stimmklang – melodische Gliederung, bewegte Sprechmelodie – wirkt engagiert
- Privat: rasantes Tempo – kurze Pausen – dynamisch – wirkt „besonders“

Ein formatspezifischer Nachrichten-Sprechstil ist nach Schwenke (ebd., 334) zu kennzeichnen als „Kristallisationspunkt massenmedial-kultureller Sozialisation, journalistischer Sprachverwendung sowie radiorhetorischer Sprechtechnik mit einer immanenten Wirkungsabsicht“. Dies zeigt sich einerseits im Abgleich mit vorherrschenden Angemessenheitsvorstellungen der Rezipient*innen: Was die Zielgruppe „jüngerer“ Senderformate beispielsweise als *bewegt/dynamisch* beschreibt, könnte auf Info-Sender-Hörer*innen eher überdreht wirken; andersherum verhält es sich mit den Zuschreibungen *monoton/langweilig* vs. *seriös*. Andererseits zeigt sich die Wirkungsabsicht auch in bewussten und begründeten Konventionsbrüchen bei Privatsendern und Jugendsendern.

Neben diesen Formaten, die die Radiolandschaft in Deutschland weitestgehend abdecken, existiert noch eine Reihe weiterer Formen *speziell adressierter Nachrichten*, die sich an spezifische Zielgruppen wenden und weitere besondere Sprechgestaltungen erkennen lassen.

2.3 Speziell adressierte Nachrichten

Im Folgenden geht es um die Adressatenspezifik von Nachrichtensendungen, die sich an Zielgruppen mit besonderen Bedürfnissen wenden. Die spezifische Adressierung kann sowohl in der textlichen Gestaltung als auch im Sprechstil erzeugt werden. Sprecher*innen müssen daher eine Ansprechhaltung erarbeiten, die zur anvisierten Zielgruppe passt.

2.3.1 Nachrichten für Kinder

Es gibt unterschiedliche Nachrichtenangebote für Kinder (z. B. „Maus Zoom“ des WDR oder „Was diese Woche wichtig war. Nachrichten für Kinder“ vom NDR), die sich in der Themenauswahl, dem Aufbau sowie in der Text- und Sprechgestaltung von klassischen Radionachrichten unterscheiden und damit diese spezifische Adressierung sichtbar machen. Ausführlich hat Jessica Leuchte (2015) Radionachrichten für Kinder analysiert; an dieser Stelle sollen v. a. Prozesse und Strategien, die diese Angebote für Kinder spezifisch adressatenorientiert machen, vorgestellt werden:

- *Themenauswahl*: Fokussierung auf Themen, die an den Erfahrungs- und Wissenshorizont von Kindern anknüpfen und darüber hinaus potenziell interessantes Hintergrundwissen vermitteln; Nennung der eigentlichen Nachricht, des Ereignisses mit Neuigkeitswert nicht notwendig zu Beginn der Meldung (entgegen dem klassischen Leadsatz-Modell)
- *Strukturierung der Meldung*: Präsentation von Fragen eines Kindes, im Anschluss Beantwortung durch den Moderator oder die Moderatorin
- *Akustische Gestaltung*: wiedererkennbarer Eingangsjingle; illustrative Soundcollagen; Musikbett; akustische Trenner; von Kindern gesprochene O-Töne
- *Sprechhaltung und -gestaltung*: helles, freundliches Timbre; dialogisch, personengerichtet; moderates Sprechtempo; melodische Variationen; prosodische Antwortmarkierung
- *Sprachliche Gestaltung*: einfache Lexik und bildhaftes Vokabular; eher kurze Sätze

2.3.2 Nachrichten für Deutsch-als-Fremdsprache-Lernende

Die Deutsche Welle bietet auf ihrer Website aktuelle Tagesnachrichten von professionellen Nachrichtensprecherinnen und -sprechern für fortgeschrittene Deutsch-Lernende (Niveau B2) an; als Text zum Lesen und in zwei Sprechfassungen zum Herunterladen: im Originaltempo und besonders langsam gesprochen (Internetquelle 1). Die Funktion der langsam gesprochenen Nachrichten

liegt weniger in der Übermittlung aktueller Informationen, sondern es geht vorwiegend darin, mit Hilfe von Radionachrichten ein Angebot zum Erlernen der deutschen Sprache zu liefern und das Hörverstehen zu fördern. Dabei wird „besonders langsam gesprochen“ mit „besonders verständlich“ gleichgesetzt, auch ohne textliche Veränderungen der tendenziell komplex geschriebenen Nachrichtenmeldungen (ebd.).

In ihrer vergleichenden phonetischen Analyse kommen Schwenke et al. (2015) zu dem Ergebnis, dass die langsam gesprochenen Versionen nicht nur deutlich länger sind (Sprechkontinuum inklusive Pausenzeit), sondern auch Veränderungen anderer phonetischer Merkmale aufweisen (z. B. erhöhte Pausenzahl, Akzentdichte und Artikulationsspannung, sehr kleine prosodische Einheiten, zahlreiche Lautdehnungen). Aufgrund des geringen Sprechtempos und der damit verbundenen Akzenthäufung sowie der partiellen Überartikulation (ebd., 112) scheinen Überlegungen zu Fragen der Adressierung nur in geringem Maße Berücksichtigung zu finden; es handelt sich eher um ungerichtetes Sprechen bzw. indirektes Sprechen im Sinne von Trojan (1948; vgl. Abschnitt 1.1). Der Nachrichtentext wird v. a. verlautlicht, so dass ein analytisches Hörverstehen bei den Rezipierenden im Sinne Stoffels (1979) nicht gefördert, sondern sogar erschwert wird. Anhand der sprechstilistischen Merkmale ist ein besonderer Adressatenzuschnitt kaum ersichtlich. Die Melodiebögen erscheinen stereotyp und gleichförmig, der silbisch vorgetragene Text und weniger die damit zu transportierende Bedeutung steht im Mittelpunkt. Hier kann die Verbindung zu automatisierten und computerbasierten Text-to-Speech-Realisationen hergestellt werden, die ebenfalls (zumindest aktuell noch) überwiegend ungerichtet wirken, da sie relativ unabhängig vom semantischen Gehalt des Textes in Melodisierung und Akzentuierung gleichförmig gestaltet sind (s. Abschnitt 3).

2.3.3 Barrierefreie Nachrichten

Eine weitere Form spezifisch adressierter Nachrichten sind die als *barrierefrei* gekennzeichneten Angebote der öffentlich-rechtlichen Sender. Diese Nachrichten sind in Leichter Sprache bzw. in Einfacher Sprache geschrieben und richten sich vorrangig an Menschen mit kognitiven Einschränkungen, mit Aphasie oder funktionalem Analphabetismus (primärer Adressatenkreis),

aber auch an Menschen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen (sekundärer Adressatenkreis) (Maaß 2015, Bredel/Maaß 2016). Diese Nachrichtentexte sind in Satzbau und Wortschatz systematisch reduziert, setzen möglichst wenig Weltwissen voraus und enthalten – anders als Nachrichten sonst – viele Erklärungen.

Die barrierefreien Nachrichten basieren auf jeweils tagesaktuellen Meldungen aus dem regulären Programm, die in Einfache Sprache übertragen oder in Leichte Sprache übersetzt sowie geprüft und dann eingesprochen werden (ausführlich zum Konzept von Einfacher und Leichter Sprache vgl. Bock/PapPERT 2023, zum Schreiben und Sprechen von Nachrichten in Leichter Sprache vgl. Apel/Bose/Schwenke 2021). Auf den Websites der Sender können diese Nachrichtenversionen sowohl gelesen als auch (zum Teil) angehört werden.

Angebote in Einfacher Sprache gibt es beim Deutschlandfunk („nachrichtenleicht“) und beim Saarländischen Rundfunk („nachrichten einfach“); sie bestehen aus einem Wochenrückblick-Podcast (DLF) oder aus ausgewählten Regionalnachrichten (SR) und werden von professionellen Nachrichtensprecherinnen und -sprechern eingesprochen. Angebote in Leichter Sprache zum Lesen und Hören gibt es zum Beispiel auf den Websites des NDR („Nachrichten in Leichter Sprache“; gesprochen von Nachrichtensprecherinnen und -sprechern) und des MDR mit einem Tages-Podcast und einzelnen Meldungen („Nachrichten in Leichter Sprache aus Mittel-Deutschland“; gesprochen von Absolvent*innen der Sprechwissenschaft).

Da die Leichte-Sprache-Texte der beiden letztgenannten Sender im Vergleich zu den sich nicht an ein spezifisches Publikum richtenden Nachrichten stark verändert sind, können Berufssprecher*innen nicht automatisiert auf ihre Erfahrungen mit formatspezifischen Sprechstilen zurückgreifen, sondern müssen erst eine text- und adressatenbezogen angemessene Ansprechhaltung entwickeln. Daher ist im Hinblick auf die Adressatenorientierung ein Vergleich der sprechstilistischen Gestaltung der beiden Nachrichten-Angebote vom NDR (Berufssprecher*innen) und MDR (Absolvent*innen der Sprechwissenschaft) in Leichter Sprache interessant. Es fällt auf, dass die Nachrichten des NDR nachrichtlicher, sachlicher und erklärender klingen, während die Nachrichten des MDR stärker partnerorientiert und narrativ orientiert wirken (Stand Dezember 2022):

- *MDR-Meldungen in Leichter Sprache*: Tempo sehr langsam, kurze Sprechseinheiten und deutliche Pausen; Lösungstiefe weniger deutlich realisiert und geringere Sprechspannung; größerer Sprechstimmumfang und viele melodische Wechsel; Akzentuierung dynamisch und melodisch sowie häufiger legato-Rhythmus; insgesamt freundlich-helles Timbre und größere Variation
- *NDR-Meldungen in Leichter Sprache*: höheres Tempo, längere Sprechseinheiten sowie kurze Pausen; deutliche Lösungstiefe und insgesamt höhere Sprechspannung; geringer Sprechstimmumfang und wenig melodische Wechsel; Akzentuierung melodisch und dynamisch sowie staccato-Rhythmus durch Tempo-Veränderung; dunkleres Timbre

Inwieweit die unterschiedliche Sprechgestaltung der Nachrichten in Leichter Sprache von der intendierten Adressatengruppe akzeptiert wird, muss noch weiter untersucht werden. Erste Pilotstudien mit kognitiv eingeschränkten Rezipient*innen und mit aphasischen Patient*innen zeigen, dass die befragten Versuchspersonen eine sachlich-nachrichtliche Sprechgestaltung – ähnlich der NDR-Variante – bevorzugen. Inwiefern diese Ergebnisse die Angebotsausgestaltung beeinflussen, z. B. die Nachrichten in Leichter Sprache beim MDR sachlich-orientierter anzubieten, wird sich in Zukunft zeigen.

2.3.4 Zusammenfassung: Herstellung der Adressatenspezifik in gesprochenen Nachrichten

Die Adressatenorientierung bzw. Adressatenspezifik von Äußerungen im Allgemeinen und von Radionachrichten im Besonderen kann auf verschiedenen Ebenen stattfinden und mittels unterschiedlicher Konzepte beschrieben werden. Der Adressatenzuschnitt wird zunächst auf der konzeptuellen und textuellen Ebene hergestellt, indem Vorannahmen über das (allgemeine sowie kontextbezogene) Vorwissen, die Erwartungen, die Einstellungen und Interessen der Rezipient*innen berücksichtigt werden (vgl. Imo 2015, 6). Adressatenorientierung wird aber auch multimodal erzeugt; über textgattungs- und situationsspezifische Sprechhaltungen (vgl. Hitzler 2013, 112), die sich insbesondere in der prosodischen Gestaltung gesprochener Äußerungen

niederschlagen. Insofern ist Adressierung auch ein körperliches bzw. körperbezogenes Ausdrucksphänomen. Adressatenspezifisch in der Sprechgestaltung von Radionachrichten zeigt sich schließlich auch in einer formatspezifischen und textsortenbasierten prosodischen Realisierung mit einem sachlich-neutralen Stimmklang. Wie sich an den speziell adressierten Nachrichten zeigen ließ, ist hier bei Betrachtung des Produkts Radionachrichten ebenfalls die prosodische Gestaltung Teil der Adressatenorientiertheit.

3 Adressatenspezifik im Kontext computergenerierter Nachrichten

Aktuelle Entwicklungen in der computergenerierten bzw. KI-basierten Sprachsynthese menschlicher Stimmen haben mittlerweile zu Text-to-Speech-Verfahren geführt, die in akzeptabler Qualität menschliches Sprechen imitieren können: Die Websites zahlreicher Sender enthalten inzwischen eine automatische Vorlesefunktion ebenso wie eine Audio-Deskription, mit denen geschriebene Nachrichten hörbar gemacht werden, ohne dass sie von Menschen gesprochen wurden. Diese synthetisiert hergestellten „Sprechversionen“ von Nachrichten sind in Bezug auf die Adressatenspezifik interessant, denn diese wird nicht durch die Intention bzw. die Haltung von Sprecher*innen erzeugt, sondern rein technisch, anhand von akustischen Merkmalsbündeln, z. B. Grundfrequenzverlauf (und angepasste Obertöne), Range, Tempo und Tempovariation, Dynamik usw.

Der MDR arbeitet zum Beispiel mit der Video to Voice GmbH zusammen, die die neuronale Sprachsynthese von Microsoft nutzt. Basis ist die Deep Learning Technologie, also das autonome Lernen mittels neuronaler Netze. Als Standardeinstellung wird der sog. „neutrale Sprechstil“ (in der englischen Version „general“; vgl. Internetquelle 2) angeboten, fürs Englische gibt es bereits weitere Sprechstile, zum Beispiel „chat, angry, cheerful, excited, friendly, hopeful, sad, shouting, terrified, unfriendly, whispering“ (ebd.). Die betreffenden akustischen Merkmalscluster beruhen demnach auf empirischen Analysen der betreffenden Sprechstile: Aus sehr großen Datenmengen (Sprachkorpora) werden durch die Deep Learning-Software akustische Muster gesucht,

die dann spezifischen Sprechstilen zugeordnet und dementsprechend auch sprachsynthetisch verwendet werden können.

Die computergesprochenen Nachrichten klingen durchaus standardisiert-nachrichtlich, wenngleich neutral-ungerichtet und sehr distanziert-sachlich. Offenbar ist dieser Sprechstil so eindeutig, dass er sich gut technisch erzeugen lässt. Nuancen fehlen jedoch – alle Phrasen klingen gleichermaßen stereotyp. Das fällt vor allem dann auf, wenn man (wie in einem Nachrichten-Podcast) mehr als eine Meldung computergeneriert gesprochen hört. Je spezifischer die Nachrichten adressiert werden sollen, umso weniger können die sprachsynthetisch erzeugten Nachrichten momentan für die jeweilige Zielgruppe angemessen produziert werden. Eine sprechstilistische Formatspezifik, wie sie z. B. Schwenke (2020) herausgearbeitet hat, ist bei den künstlich gesprochenen Nachrichten (noch) nicht zu erkennen. Insbesondere die Nachrichten in Leichter Sprache werden durch den häufigen Zeilenumbruch, der sich aus der textlichen Formatierung ergibt, computergeneriert so gesprochen, dass ein Zusammenhang zwischen den einzelnen Äußerungsabschnitten u. E. beim Zuhören nur schwer hergestellt werden kann. Neben der Adressierung leidet somit bei dieser Art von Nachrichten auch die Verständlichkeit.

Nichtsdestoweniger wird es durch die rasante Entwicklung der technischen Systeme in näherer Zukunft höchstwahrscheinlich möglich sein, auch spezifische Formatierungen und Adressierungen von Radionachrichten synthetisch zu erzeugen. Durch detailliert beschriebene akustische Muster, die den jeweiligen Adressierungsformen zugeordnet werden, wird es möglich sein, eine computergenerierte Prosodie zu erzeugen, die den Eindruck einer intendierten Adressierung vermittelt. Hieraus entstehen für die Zukunft spannende Fragestellungen: Lässt sich auch dann noch von Adressatenspezifik sprechen, wenn menschliche Adressierende gar nicht mehr vorhanden sind, sondern durch ein technisches System ersetzt werden? Lässt sich somit Adressatenspezifik als eigenständiger Gegenstand betrachten und funktioniert das auch losgelöst vom Vorhandensein eines menschlichen Senders und dessen Intention? Hier wäre gegebenenfalls einzuwenden, dass es höchstwahrscheinlich immer noch menschliche Akteur*innen gibt, die den jeweiligen (Nachrichten-)Text zusammen- und die spezifische Adressierung einstellen, nur dass die akustische Realisierung nicht mehr durch menschliche Sprecher*innen erfolgt. Würden

dann also die körperlichen Aspekte der Hervorbringung einer Adressatenspezifik durch technische Systeme ersetzt werden (können)?

Die Möglichkeit einer funktionierenden Sprachsynthese stellt auf der einen Seite ein großes Potential an Anwendungsmöglichkeiten zur Verfügung, ergibt aber auf der anderen Seite eine (durchaus unheimlich erscheinende) Innovation: Bestimmte Bereiche des Sprechens, die bislang aufgrund ihrer Körperlichkeit dem Menschen vorbehalten waren, können u. U. von Maschinen bzw. durch computerisierte Systeme ersetzt werden (vgl. Kreye 2023). Inwieweit das auf die Adressatenorientierung von Nachrichten zutrifft, wird sich in den nächsten Jahren zeigen – und auch, ob damit ein neues Kapitel in der Produktion von Nachrichten im Radio aufgeschlagen wird.

Literatur

- Aderhold, Egon (4/1993; 1. Aufl. 1963): Sprecherziehung des Schauspielers. Grundlagen und Methoden. Berlin: Henschel.
- Apel, Heiner/Bose, Ines/Schwenke, Anna (2018): Zum Beitrag von Informationsstruktur und Prosodie für die Hörverständlichkeit von Radionachrichten. In: Vinckel-Roisin, Hélène/Gautier, Laurent/Modicom, Pierre-Yves (Hg.): Diskursive Verfestigungen. Schnittstellen zwischen Morphosyntax, Phraseologie und Pragmatik im Deutschen und im Sprachvergleich. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 279–292. (Konvergenz und Divergenz 7)
- Apel, Heiner/Bose, Ines/Schwenke, Anna (2021): Verständlich, angemessen, zielgruppenorientiert: Schreiben und Sprechen von (Nachrichten-)Texten in Leichter Sprache. In: Bose, Ines/Finke, Clara Luise/Schwenke, Anna (Hg.): Medien – Sprechen – Klang: Empirische Forschungen zum medienvermittelten Sprechen. Berlin: Frank & Timme, S. 219–241. (SSP 27)
- Apel, Heiner/Schwenke, Anna (2021): Sprach- und Sprechstil von Nachrichten als advance organizer. In: Bose, Ines/Finke, Clara Luise/Schwenke, Anna (Hg.): Medien – Sprechen – Klang: Empirische Forschungen zum medienvermittelten Sprechen. Berlin: Frank & Timme, S. 145–165. (SSP 27)

- Ayaß, Ruth (1993): Auf der Suche nach dem verlorenen Zuschauer. In: Holly, Werner/ Püschel, Ulrich (Hg.): Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 27– 41.
- Бахтин, Михаил М. (1953–1954/1996): Проблема речевых жанров. В: Собрание сочинений в семи томах. Том 5. Работы 1940-х – 1960-х годов. Редакторы тома: С. Г. Бочаров/Л. А. Гоготишвили. Москва: Русские словари, с.159–206.
- Bachtin, Michail M. (2017): Sprechgattungen. Berlin: Matthes & Seitz.
- Bakhtin, Michail M. (1986): The Problem of Speech Genres. In: Emerson, Caryl/Holquist, Michael (Hg.): Bakhtin, Michail M.: Speech Genres and Other Late Essays. Austin: University of Texas Press, S. 60–102.
- Bell, Allan (1984): Language style as audience design. In: Language and Society 13, S. 145–204.
- Bell, Allan (1997): Language style as audience design. In: Coupland, Nikolas/Jaworski, Aron (Hg.): Sociolinguistics. Basingstoke: Macmillan, S. 240–250.
- Bell, Allan (2001): Back in style: reworking audience design. In: Eckert, Penelope/Rickford, John R. (Hg.): Style and sociolinguistic variation. Cambridge: Cambridge University Press, S. 139–169.
- Bergmann, Jörg (1988): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. Kurseinheit 3: Organisationsprinzipien der sozialen Interaktion. Objekte der Konversationsanalyse. Hagen: FernUniversität GHS Hagen.
- Bock, Bettina M./Pappert, Sandra (2023): Leichte Sprache, Einfache Sprache, verständliche Sprache. Mit Beiträgen von Pirkko Friederike Dresing, Mathilde Hennig und Cordula Meißner. Tübingen: Narr.
- Böhme, Grit (2019): Moderationsstile aus Rezipientensicht. Berlin/Boston: de Gruyter. (Diskursmuster/Discourse Patterns 21)
- Bose, Ines/Finke, Clara Luise/Schwenke, Anna (Hg.) (2021): Medien – Sprechen – Klang: Empirische Forschungen zum medienvermittelten Sprechen. Berlin: Frank & Timme. (SSP 27)
- Bose, Ines/Föllmer, Golo (2015): Forschungen zur Anmutung des Radios. In: Bose, Ines (Hg.): Radio, Sprache, Klang. Frankfurt a. M.: Lang, S. 13–76. (SPIEL NF Jg. 1 (2015), Heft 1/2)
- Brecht, Bertolt (1993a): Werke. In: Hecht, Werner/Knopf, Jan/Mittenzwei, Werner/Müller, Klaus Dieter (Hg.): Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Schriften 2. Band 22.1. Berlin/Frankfurt a. M.: Aufbau.

- Brecht, Bertolt (1993b): Werke. In: Hecht, Werner/Knopf, Jan/Mittenzwei, Werner/Müller, Klaus Dieter (Hg.): Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Schriften 2. Band 22.2. Berlin/Frankfurt a. M.: Aufbau.
- Brecht, Bertolt (1993c): Werke. In: Hecht, Werner/Knopf, Jan/Mittenzwei, Werner/Müller, Klaus Dieter (Hg.): Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Schriften 2. Band 23. Berlin/Frankfurt a. M.: Aufbau.
- Bredel, Ursula/Maaß, Christiane (2016): Ratgeber Leichte Sprache. Die wichtigsten Regeln und Empfehlungen für die Praxis. Berlin: Dudenverlag.
- Buchholz, Axel (2017): Moderieren. In: La Roche, Walther von/Buchholz, Axel (Hg.): Radio-Journalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis im Hörfunk. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–64.
- Burger, Harald/Luginbühl, Martin (2014): Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Coupland, Nikolas (2007): Style for audiences. In: Coupland, Nikolas (Hg.): Style: Language variation and identity. Cambridge: Cambridge University Press, S. 54–81.
- Coupland, Nikolas/Jaworski, Aron (Hg.) (1997): Sociolinguistics. Basingstoke: Macmillan.
- Coupland, Nikolas/Mortensen, Janus (2017): Style as a unifying perspective for the sociolinguistics of talking media. In: Mortensen, Janus/Coupland, Nikolas/Thøgersen, Jacob (Hg.): Style, mediation, and change. Sociolinguistic perspectives on talking media. Oxford: Oxford University Press, S. 251–262.
- Cutillas-Espinosa, Juan Antonio/Hernández-Campoy, Juan Manuel (2007): Script design in the media: Radio talk norms behind a professional voice. *Language & Communication* Volume 27, Issue 2, April 2007, S. 127–152.
- Drach, Erich (1926a): Die redenden Künste. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Drach, Erich (1926b): Sprecherziehung. Die Pflege des gesprochenen Wortes in der Schule. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Ebel, Alexandra (2022): Sprechausdruck und Ansprechhaltung als Elemente der Parainteraktion. In: Luginbühl, Martin/Meer, Dorothee (Hg.): Parainteraktion in den Medien. Linguistische Studien zu Formen medialer Pseudo-Interaktion. Bern u. a.: Lang, S. 163–184.
- Finke, Clara Luise (2020): Senderidentität und Alltagsästhetik. Radiomoderationen in der Primetime. Berlin: Frank & Timme. (SSP 17)
- Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Giles, Howard/Coupland, Nikolas/Coupland, Justine (1991): Accomodation theory: Communication, context, and consequence. In: Giles, Howard/Coupland, Justine/Coupland, Nikolas (Hg.): Contexts of Accomodation. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1–68.
- Giles, Howard/Powesland, Peter F. (1975). Speech style and social evaluation. London: Academic Press.
- Giles, Howard/Powesland, Peter F. (1997): Accomodation theory. In: Coupland, Nikolas/Jaworski, Aron (Hg.) (1997): Sociolinguistics. Basingstoke: Macmillan, S. 232–239.
- Göpferich, Susanne (2006): Textproduktion im Zeitalter der Globalisierung. Entwicklung einer Didaktik des Wissenstransfers. Tübingen: Stauffenburg. (Studien zur Translation 15)
- Güssow, Veit (2013): Die Präsenz des Schauspielers. Über Entstehung, Wirkung und süchtig machende Glücksmomente. Berlin/Köln: Alexander Verlag.
- Haase, Martina (1985): Brechts Theatertheorie und -praxis unter dem Aspekt der sprecherischen Gestaltungsmittel. Phil. Diss. Universität Halle (Saale). (unveröff. Mskript.).
- Haase, Martina (1997): Die Genese des Begriffs Gestus bei Bertolt Brecht. In: Haase, Martina/Meyer, Dirk (Hg.): Von Sprechkunst und Normphonetik. Hanau/Halle (Saale): Dausien, S. 65–73.
- Haase, Martina (2016): Das Prinzip des gestischen Sprechens. In: Bose, Ines/Hirschfeld, Ursula/Neuber, Baldur/Stock, Eberhard: Einführung in die Sprechwissenschaft. Tübingen: Narr, S. 216–221.
- Hartmann, Tilo/Klimmt, Christoph (2005): Ursachen und Effekte Parasozialer Interaktionen im Rezeptionsprozess. In: Zeitschrift für Medienpsychologie 17 (3), S. 88–98.
- Hartmann, Tilo/Schramm, Holger/Klimmt, Christoph (2004): Vorbereitende Überlegungen zur theoretischen Modellierung parasozialer Interaktionen im Prozess der Medienrezeption. <https://www.hmtm-hannover.de/fileadmin/www.ijk/pdf/Forschung/PSI.pdf> (28.01.2026).
- Hartung, Martin (2001): Formen der Adressiertheit der Rede. In: Antos, Gerd/Brinker, Klaus/Heinemann, Klaus (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. de Gruyter: Berlin/Boston: de Gruyter, S. 1348–1355. (HSK 16/2)
- Heckl, Harald (2022): Die Entwicklung des Formatradios in Deutschland. Eine Untersuchung zur Konvergenzhypothese im Hörfunk. Baden-Baden: Nomos. (Medien und Kommunikation 11)

- Herrmann, Britta (2020): Literatur und Stimme. In: Binczek, Natalie/Wirth, Uwe (Hg.): Handbuch Literatur & Audiokultur. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 27–43.
- Hitzler, Sarah (2013): Recipient Design in institutioneller Mehrparteieninteraktion. Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. Ausgabe 14 (2013), S. 110–132. (www.gespraechsforschung-ozs.de)
- Horton, Donald/Wohl, Richard R. (1956): Mass Communication and Para-Social Interaction. Observations on Intimacy at a Distance. *Psychiatry* 19 (3), S. 215–229.
- Imo, Wolfgang (2015): Schnittmuster in der Interaktion: Adressatenzuschnitt, Situationszuschnitt, Gattungszuschnitt. Arbeitspapier Nr. 50 (01/2015). In: Interaktion Sprache Arbeitspapierreihe. <https://arbeitspapiere.sprache-interaktion.de/arbeitspapiere/arbeitspapier50.pdf> (19.11.2025).
- Kaulhausen, Marie-Hed (1940/²1952): Die Typen des Sprechens und ihr Wert für die Sprecherziehung. Emsdetten: Lechte.
- Klawitter, Klaus/Minnich, Herbert (1998): Sprechen. In: Ebert, Gerhard/Penka, Rudolf (Hg.): Schauspielen. Handbuch der Schauspieler-Ausbildung. Berlin: Henschel, S. 257–273.
- Krawutschke, Cornelia (2007): Die Stimme kann Berge versetzen – Die Arbeit des Sprecherziehers an einer künstlerischen Hochschule. In: Bose, Ines (Hg.): Sprechwissenschaft. 100 Jahre Fachgeschichte an der Universität Halle. Frankfurt a. M.: Lang, S. 287–295. (HSSP 22)
- Krech, Eva-Maria (1987): Vortragskunst. Grundlagen der sprechkünstlerischen Gestaltung von Dichtung. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Krech, Eva-Maria (1991): Wirkungen und Wirkungsbedingungen sprechkünstlerischer Äußerungen. In: Krech, Eva-Maria/Stock, Eberhard/Suttner, Jutta: Sprechwirkung. Grundfragen, Methoden und Ergebnisse ihrer Erforschung. Berlin: Akademie-Verlag, S. 193–250.
- Kreye, Adrian (2023): Messi kann jetzt sogar Englisch. Bitte anschnallen: Stimmklonen, Übersetzersoftware und Gesichtsmanipulationen läuten die „Peak Deepfake“-Ära ein. In: *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 213/2023, S. 11.
- Leuchte, Jessica (2015): Radionachrichten für Kinder. In: Bose, Ines (Hg.): Radio, Sprache, Klang. Frankfurt a. M.: Lang, S. 77–102. (SPIEL NF Jg. 1 (2015), Heft 1/2)
- Luginbühl, Martin/Meer, Dorothee (2022): Parainteraktion in den Medien – Zur Einführung. In: Luginbühl, Martin/Meer, Dorothee (Hg.): Parainteraktion in den Me-

- dien. Linguistische Studien zu Formen medialer Pseudo-Interaktion. Bern u. a.: Lang, S. 7–20.
- Maaß, Christiane (2015): *Leichte Sprache. Das Regelbuch*. Berlin u. a.: LIT-Verlag.
- Minnich, Klaus (1998): Sprecherziehung an der Hochschule für Schauspielkunst „Ernst Busch“. In: Marko, Gerda (Hg.): *Integration von Sprecherziehung, Liedgestaltung und Körpertraining in der Ausbildung zum Schauspieler. Dokumentation der Arbeitstagung der Bayerischen Theaterakademie München, 26. bis 29. März 1998*. München: Bayerische Theaterakademie, S. 23–27.
- Minnich, Herbert/Klawitter, Klaus (1982): Zur Orientierungsfunktion des Gestischen in der Sprecherziehung des Schauspielers. In: Stock, E. (Hg.): *Sprechwirkungsforschung, Sprecherziehung, Phonetik und Phonetikunterricht*. Halle (Saale): Wiss. Beitr. Univ. Halle, S. 214–219.
- Nanz, Patrizia (2014): Vielstimmige Lebenswelt. Der Begriff der „Redegenres“ in der Sprachtheorie Michail Bachtins. *DZPhil*, Berlin 5. <https://doi.org/10.1524/dzph.2003.51.2.199>.
- Patka, Kiron (2018): *Radio-Topologie. Zur Raumästhetik des Hörfunks*. Bielefeld: transcript.
- Pawlowski, Klaus (2004): *Grundlagen der Hörfunkmoderation*. Berlin u. a.: LIT-Verlag. (Journalismus: Theorie und Praxis 5)
- Ritter, Hans-Martin (1986): *Das gestische Prinzip bei Bertolt Brecht*. Köln: Prometh.
- Ritter, Hans Martin (2004): *Gestisches Sprechen*. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hg.): *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. München/Basel: Reinhardt, S. 190–197.
- Sacks, Harvey (1992): *Lectures on Conversation. Volume II*. Oxford: Blackwell.
- Schmidt, Viola (2010): *Gestisches Sprechen*. In: Stegemann, Bernd (Hg.): *Lektionen 4. Schauspielen Ausbildung*. Berlin: Theater der Zeit, S. 158–168.
- Schmidt, Viola (2019): *Mit den Ohren sehen*. Berlin: Theater der Zeit.
- Schmitt, Reinhold/Deppermann, Arnulf (2009): „Damit Sie mich verstehen“: Genese, Verfahren und Recipient Design einer narrativen Performance. In: Buss, Mareike/Habscheid, Stephan/Jautz, Sabine/Liedtke, Frank/Schneider, Jan Georg (Hg.): *Theatralität des sprachlichen Handelns. Eine Metaphorik zwischen Linguistik und Kulturwissenschaften*. München: Fink, S. 79–107.
- Schönfelder, Annemarie (1987): *Unterschiedliche sprechkünstlerische Interpretationen lyrischer Kunstwerke im Urteil der Hörer – empirische Untersuchungen und deren*

- Ergebnisse. In: Krech, Eva-Maria/Suttner, Jutta/Stock, Eberhard (Hg.): Ergebnisse der Sprechwirkungsforschung. Halle (Saale): Wiss. Beitr. Univ. Halle 19 (F 67), S. 234–240.
- Schönfelder, Annemarie (1988): Untersuchungen zu Erwartungen von Hörern hinsichtlich sprechkünstlerischer interpretierter Lyrik auf Hörer. Phil. Diss. Univ. Halle (Saale). (unveröff. Mskript.).
- Schubert, Antje/Sendlmeier, Walter (2005): Was kennzeichnet gute Nachrichtensprecher im Hörfunk? Eine perzeptive und akustische Analyse von Stimme und Sprechweise. In: Sendlmeier, Walter (Hg.): Sprechwirkung, Sprechstile in Funk und Fernsehen. Berlin: Logos, S. 13–70. (Mündliche Kommunikation 3)
- Schwenke, Anna/Barthel, Helen/Rose, Maximilian (2015): Was macht Radionachrichten verständlich(er) – Phonetische Analyse von langsam gesprochenen Nachrichten der Deutschen Welle. In: Bose, Ines (Hg.): Radio, Sprache, Klang. Frankfurt a. M.: Lang, S. 103–128. (SPIEL NF Jg. 1 (2015), Heft 1/2)
- Schwenke, Anna (2020): Nachrichten: mehr als informativ. Nachrichten-Sprechstile im Radio zwischen Formatierung und Hörverständlichkeit. Berlin: Frank & Timme. (SSP 20)
- Schwiesau, Dietz/Ohler, Josef (2016): Nachrichten – klassisch und multimedial. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Stoffel, Rainer M. (1979): Sprechdenken und Hörverstehen. In: Praxis Deutsch 33, S. 51–55.
- Tolson, Andrew (2006): Media Talk. Spoken Discourse on TV and Radio. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Trojan, Felix (1948): Der Ausdruck von Stimme und Sprache. Wien: Maudrich.
- Wachtel, Stefan (2003): Sprechen und Moderieren in Hörfunk und Fernsehen. Konstanz: UVK.

Internetquellen

- Internetquelle 1: <https://learn german.dw.com/de/langsam-gesprochene-nachrichten/s-60040332> (Zugriff 28.01.2026).
- Internetquelle 2: <https://learn.microsoft.com/de-de/azure/ai-services/speech-service/text-to-speech> (Zugriff 28.01.2026).

KI On Air – Der Einsatz von GPT-Modellen im Radiojournalismus

Eine Wirkungsuntersuchung am Beispiel der Anmoderation in einer Morgensendung

1 Einleitung

ChatGPT ist ein textbasiertes Dialogsystem, das von dem amerikanischen Softwareunternehmen *OpenAI* entwickelt wurde. Der Beiname GPT steht für „Generative Pre-trained Transformer“ und beschreibt die Funktionsweise des Tools: Auf Basis eines Beispieldatensatzes, mit dem die KI trainiert wurde, gewinnt sie Erkenntnisse und erzeugt neue Daten (vgl. Alpaydin 2019, 3 f.). Was *ChatGPT* so besonders und innovativ macht, ist seine Fähigkeit eine Konversation zu führen, die kaum mehr von einem echten menschlichen Gespräch zu unterscheiden ist. Zugleich kann *ChatGPT* auf enorme Datenmengen zugreifen, wodurch er seine Schreibfähigkeit mit einem sehr umfangreichen Wissen kombiniert. Seit *OpenAI* die generative Künstliche Intelligenz (KI) veröffentlicht hat, wird nicht an Superlativen über ihre hohe Leistungsfähigkeit gespart. Das macht sich auch an den Nutzerzahlen bemerkbar: Innerhalb kürzester Zeit entwickelte sich die Software zur am schnellsten wachsenden Verbraucherapp in der Geschichte (vgl. Internetquelle 1).

Mit dem Erfolg ließen auch die Diskussionen um die Gefahren und Risiken nicht lange auf sich warten. Schüler erkannten schnell, dass *ChatGPT* ihnen die Hausaufgaben abnehmen kann. In den USA bestand die KI sowohl das Jura- als auch das Medizinexamen (vgl. Internetquelle 2; Internetquelle 3). Weniger diskutiert, wenn auch nicht unberührt, blieb die Debatte um die Folgen der KI-Software für den Journalismus. Tatsächlich wirkt es auf den ersten Blick, als könne *ChatGPT* einige Aufgabenbereiche von Journalisten nahezu perfekt

ausführen. Dazu gehören, neben der Erstellung von Texten und Manuskripten jeglicher Art, z. B. Rechercheaufgaben sowie die Verarbeitung und Analyse von Daten. Viele Branchenangehörige fürchten darum, dass eine Automatisierung der journalistischen Produktion über kurz oder lang eine Entwertung oder gar den Verlust ihrer Arbeit sowie eine „Veränderung des journalistischen Berufsethos“ (Heesen et al. 2023, 6) zur Folge haben könnte. Was also überwiegt in puncto künstliche Intelligenz: Das Potenzial oder die Gefahr? Und wie leistungsfähig ist eine künstliche Intelligenz wie *ChatGPT* wirklich, wenn es um das journalistische Handwerk geht?

Beckett (2019, 35) führt aus, dass KI-basierte Anwendungen besonders gut einsetzbar sind, wenn sie für spezifische Aufgaben mit einem klaren Ziel entwickelt werden. In diesem Zusammenhang zählt er auch die Anmoderation von Beiträgen („content pre-moderation“) auf. Um die redaktionelle Kompetenz von *ChatGPT* für das Generieren von Moderationen zu prüfen, wurde die Anmoderation als das passendste Sendungselement für diese Untersuchung ausgewählt.

2 Merkmale und Funktionen der Anmoderation

Als Anmoderationen (kurz: Anmod) wird die sprachliche Hin- oder Überleitung von einem Programmelement zum nächsten verstanden. Auf diese Weise binden Anmoderationen journalistische Beiträge thematisch und formal in den Sendungskomplex ein (vgl. u. a. Schlickau 1996, 110 f.; Pawlowski 2004, 13 ff.; Grawunder/Kettel 2015, 153 f.). Inhaltlich sind Anmoderationen vom Thema des Beitrags vorbestimmt, den sie ankündigen. Ihre Hauptfunktion besteht darin, einen guten Einstieg in das Thema und einen inhaltlichen Verständnisrahmen zu schaffen. „Der Hörer muss wissen, was auf ihn zukommt“ (Pawlowski 2004, 15). Außerdem soll die Anmoderation das Interesse der Hörer für den angekündigten Beitrag wecken und sie zum Weiterhören animieren. (vgl. Schlickau 1996 110 f.; Pawlowski 2004, 11; Buchholz 2017, 73). Der Anmoderation kommt somit eine besonders wichtige Rolle im Sendungsverlauf zu. Wachtel et al. (vgl. 2022, 125) vergleichen Anmoderationen sogar mit Werbetexten, durch welche dem Hörer Verkaufsargumente für den Beitrag geliefert werden sollen. Lynen (2004) referiert über die Bedeutung der Anmoderation:

„Ist die Moderation missraten, interessiert der Beitrag/das Interview in aller Regel auch nicht mehr. Du hast mit einer schlechten Moderation einen Ausschaltfaktor für einen vielleicht guten Beitrag geschaffen.“ (ebd., 54).

Eine gelungene Anmoderation könne, so Lynen (vgl. ebd.), aber auch dazu beitragen, dass ein mittelmäßiger Beitrag spannend erscheint. Damit dies gelingt, wird die Anmoderation meist vorab formuliert.

3 Untersuchungsanlage und Fragestellung

Am konkreten Beispiel der Radiomoderation soll nun die Wahrnehmung und Wirkung KI-generierter Medieninhalte untersucht werden. Untersuchungsgegenstand ist die kontrastive Gegenüberstellung vier menschlich erzeugter Anmoderationen und ihrer KI-generierten Pendanten, die auf Radiobeiträgen einer Morgensendung basieren. Die KI-generierten Anmoderationen werden mit der Software *ChatGPT* gewonnen. Die Stimuluspaare werden zunächst auf sprach- und sprechstilistischer Ebene vergleichend betrachtet. In einer Wirkungsbefragung werden die Stimuli anschließend Probanden präsentiert und von diesen bewertet.

4 Stimulusmaterial

Für die Erstellung des Untersuchungskorpus bestand eine Kooperation mit dem in Erfurt ansässigen Sender „MDR THÜRINGEN – Das Radio“. Alle im Rahmen der Untersuchung verwendeten Anmoderationen basieren auf echten gebauten Beiträgen (auch „Bericht mit Einblendung“, kurz BmE) aus der Morgensendung „Johannes und der Morgenhahn“. Eingebettet in einer An- und Abmoderation, ist der BmE ein von Reportern gesprochener Bericht, der mit O-Tönen und anderen Geräuschelementen ausgeschmückt wird. (vgl. Arnold 1999, 166; Böhnisch 2009, 75).

Für die Auswahl der Beiträge und der zugehörigen originalen Anmoderationen mussten zunächst Kriterien aufgestellt werden. Diese sollten eine größt-

mögliche Neutralität beim Anhören sicherstellen, um die Einflussfaktoren bei der Beurteilung durch die Befragungsteilnehmer möglichst gering zu halten. Folgende inhaltliche Kriterien wurden bei der Auswahl der anzumoderierenden Beiträge im Vorfeld festgelegt:

- Bei dem Beitrag handelt es sich um einen BmE (Bericht mit Einblendungen) von maximal zwei Minuten Gesamtlänge.
- Das Thema des Beitrags ist von allgemeinem Interesse, besitzt jedoch keine tagesaktuelle Relevanz. Es sollte (innerhalb des Untersuchungszeitraums) zeitlos gehört werden können und dennoch Gesprächswert besitzen.
- Die Themenauswahl ist vielfältig und deckt verschiedene Themengebiete ab.
- Beiträge zu Themen, die die bundesdeutsche Politik betreffen, werden grundsätzlich ausgeklammert. Eine politische oder werteorientierte Färbung wird vermieden.

Unter Berücksichtigung dieser Kriterien ergaben sich vier Beitragsthemen und die dazugehörigen Anmoderationen.

- A1:** „Bärlauchzeit“ – Mit einem Experten werden die Regeln für das Sammeln von wildem Bärlauch im Wald erklärt.
- A2:** „Anklage gegen Trump“ – Der ehemalige US-Präsident ist wegen Schweigegeldzahlungen angeklagt und macht sich die damit einhergehende mediale Aufmerksamkeit für seine Wahlkampagne zunutze.
- A3:** „Firefighter“ – Ein neues Gerät zur Waldbrandbekämpfung im Thüringer Wald wird vorgestellt.
- A4:** „KI macht Schule“ – Ein Schulprojekt wird begleitet, das Kinder über den richtigen Umgang mit künstlicher Intelligenz aufklären soll.

Die Beiträge und die dazugehörigen originalen Anmoderationen bilden die Vergleichsgrundlage für die KI-generierten Anmoderationen. Diese wurden

im nächsten Schritt auf Basis der zugrundeliegenden Beitragsmanuskripte mit *ChatGPT* erzeugt. Um sicherzustellen, dass alle Anmoderationen unter den gleichen Bedingungen generiert wurden, wurde eine standardisiertes „Gespräch“ mit dem Chatbot entworfen. Im nächsten Schritt wurden die von *ChatGPT* ausgegebenen Moderationsskripte von Moderator Johannes Michael Noack sprecherisch realisiert und in der Postproduktion in einer mit den Originalfassungen identischen Klangumgebung eingebettet. Der finale Korpus umfasst Sprechfassungen von vier Anmoderationspaaren, jeweils bestehend aus einer Original-Anmoderation und einer KI-Variante. In der nun folgenden Sprach- und Sprechstilanalyse wird *eines* der vier Paare kontrastiv gegenübergestellt, um die Unterschiede und die methodische Vorgehensweise näher zu verdeutlichen (für eine umfassende Analyse vgl. Hartmann 2023). Der vollständige Untersuchungskorpus in Form von Audiofiles ist über den folgenden Link abrufbar: <https://lmy.de/UBSx>.

5 Sprach- und Sprechstilanalyse

Die Sprachstilanalyse orientiert sich an den Kriterien für hörverständliches und sinnvermittelndes Schreiben. Untersucht wurden die Satzkomplexität (Haupt- und Nebensatzverteilung, Satz- und Wortlänge), die Lexikalität und die Grammatik. Die Dramaturgie der Anmoderationen wurde in Anlehnung an die von Wachtel et al. (2022) beschriebene Anmoderationsstruktur betrachtet. Für die Sprechstilanalyse dienten der Kriterienkatalog von Gutenberg (2002, 71) zur Beschreibung von hörverständlich und sinnvermittelnd gesprochenen Nachrichtentexten, sowie die Analysen quasiauthentischer Radionachrichten von Schwenke (2020) als Vorbild. Untersucht wurden Gliederungssignale, Akzentzahl- und Verteilung, Intonation, sowie weitere stimmlich-sprecherische Ausdrucksmittel.

5.1 Beitrag/Anmoderation 1: Bärlauchzeit

Der gebaute Beitrag „Bärlauchzeit“ hat (ohne Anmoderation) eine Gesamtlänge von 01:59 min. Der informelle Stil sowie das Thema des Beitrags lassen sich dem Bereich der sogenannten „bunten“ Beiträge zuordnen.

Ein im Sonnenlicht lindgrün schimmernder Teppich breitet sich vor meinen Füßen im Erfurt Steigerwald aus. Bärlauch, soweit das Auge reicht. Verabredet bin ich mit [Name] von der unteren Naturschutzbehörde. Uns kommt eine Frau entgegen mit einer recht vollen Tüte Bärlauch:

Frau: „Ich weiß, es ist ein bisschen viel, aber ich ernähre fünf Familien damit“

Mann von Naturschutzbehörde: „Eigenbedarf, sagt man ja so, ist ein Handsträuschen. Wenn Sie jetzt sagen, Sie sammeln auch für Ihre Nachbarn mit, sind zwei Handsträuschen auch ok.“

Frau: „Ich hab aber auch gestern schon Leute hier gesehen mit einem vollen Handwagen.“

Reporterin: „Das ist zu viel, richtig?“

Mann von Naturschutzbehörde: „Genau, es ist verboten mehr zu nehmen als für den Eigenbedarf. Also auch zu verkaufen, damit zu handeln. Dann kann es teuer werden. Dann kann das schon schnell mal mehrere Hundert Euro kosten.“

[Mann von Naturschutzbehörde] und ich biegen in dem Wald ab. Ein großes gelbes Schild steht da mit einer Eule drauf.

Mann von Naturschutzbehörde: „Da, wo ‚geschützter Landschaftsbestandteil‘ draufsteht oder ‚Naturschutzgebiet‘, da kann man den Bärlauch natürlich nicht sammeln, weil es durch die entsprechenden Schutzgebietsverordnungen auch eingeschränkt ist. Also die Entnahme von Pflanzen und Pflanzenteilen.“

Der Bärlauch muss also stehenbleiben. Ausgraben ist übrigens prinzipiell nicht erlaubt. Wir suchen uns ein anderes Stück mit reichlich Bärlauch und sind dort auch nicht allein.

Reporterin: „Sie sammeln Bärlauch? Da sind wir ja schon zwei!“

Mann 1: „Wir sammeln jedes Jahr. Die Stängel lassen wir drinnen. Und auch nur die Blätter die schön sauber sind. Nach Möglichkeit nicht drauf rumtreten!“

Sagt er und pflückt fleißig weiter. Auch mein Körbchen füllt sich langsam. Inzwischen sind meine Finger grün und riechen ordentlich nach Knoblauch. Da sehe ich eine Frau und schaue neidisch auf ihre Hände.

Reporterin: „Oh, Sie haben Handschuhe an! Das ist clever.“
Frau 2: „Klar, die müssen ja nicht so stinkig sein. Stinkende Hände sind immer nicht so gut.“
Reporterin: „Sie machen das immer mal im Frühling mit dem Bärlauch-Sammeln?“
Frau 2: „Nur einmal im Frühjahr und das reicht dann das ganze Jahr, das Pesto“
Reporterin: „Das hält sich wirklich ein ganzes Jahr? Also mein letztes Glas wird gerade jetzt alle. Ich brauch Nachschub“
Und den gibt es gerade reichlich. Nicht nur im Erfurter Steigerwald.

Beispiel 1: Beitragsmanuskript „Bärlauchzeit“

Auf Basis des Beitragsmanuskripts wurden die folgenden Anmoderationen von der Reporterin formuliert bzw. von der KI generiert. In Tabelle II werden sie vergleichend gegenübergestellt:

Originale Anmoderation A1.1	Anmoderation ChatGPT A1.2
Wenn ein zarter Knoblauchduft durch den Wald zieht, dann ist ganz klar Bärlauchzeit. Die ersten zarten Blätter schauen schon aus der Erde und auch die ersten Sammler sind schon unterwegs. Aber was ist beim Bärlauch eigentlich alles erlaubt? Wir haben MDR THÜRINGEN Reporterin [Name] in den Wald geschickt.	Lindgrüne Teppiche aus Bärlauch, verlockend, aber nicht ohne Regeln! In unserem heutigen Bericht begleiten wir MDR THÜRINGEN Reporterin [Name] bei ihrer Exkursion in den Erfurter Steigerwald, um die geheimen Regeln des Bärlauch-Sammelns zu entdecken. Vom richtigen Eigenbedarf bis zur schonenden Entnahme und Verarbeitung – es gibt einiges zu beachten. Freuen Sie sich auf spannende Begegnungen und nützliche Tipps direkt von den Sammlern selbst. Hier ist MDR THÜRINGEN Reporterin [Name] mit exklusiven Einblicken in die Welt des Bärlauch-Sammelns.

Tab. 1: Gegenüberstellung der Moderationsskripte von A1.1 (originale Fassung) und A1.2 (KI-Fassung)

5.1.1 Sprachstilanalyse

Obwohl die KI mittels standardisierter Prompts (Eingabeaufforderungen) darauf hingewiesen wurde, die Textlänge auf eine Sprechzeit von maximal 20 Sekunden zu kürzen, ist A1.2 in Textform fast doppelt so lang wie A1.1. Auch die Informationsdichte ist in A1.2 um einiges höher als in A1.1, was sich nicht zuletzt durch die Silbenanzahl manifestiert: Diese beträgt in der KI-generierten Anmoderation durchschnittlich 30,8 Silben pro Satz. Somit ist die Silbendichte fast doppelt so hoch wie in der originalen Anmoderation, bei der ein Satz im Schnitt aus 19,25 Silben besteht. Auch die durchschnittliche Wortlänge in Silben ist bei A1.2 mit 2,02 Silben deutlich höher als bei A1.1 mit 1,63 Silben. Zu erklären ist dies mit der häufigen Verwendung von Substantiven und komplizierten Substantivierungen wie „Eigenbedarf“, „Entnahme“ oder „Verarbeitung“. Insgesamt erweckt die Sprachstilistik dadurch einen eher unnatürlichen und schriftsprachlichen Eindruck. Dies könnte sich negativ auf die Verständlichkeit der Sprechfassung auswirken.

Im Hinblick auf das Beitragsskript fällt auf, dass die KI den ersten Satz des Beitrags („Ein im Sonnenlicht lindgrüner schimmernder Teppich ...“) in leicht abgewandelter Form kopiert zu haben scheint. Ein Grund dafür könnte sein, dass es *ChatGPT* nicht gelingt, zwischen einem Fakt und einer Situationsbeschreibung zu unterscheiden. Letztere wird von der Autorin verwendet, um zu Beginn des Beitrags einen atmosphärischen Eindruck zu erzeugen. Von *ChatGPT* wird dem „lindgrünen Teppich aus Bärlauch“ offenbar jedoch ein faktischer Wert zugeschrieben, weswegen er ihn in der Anmoderation erwähnt. Vergleicht man die syntaktische Struktur beider Anmoderationen, so fällt auf, dass A1.2 eine deutlich höhere Dichte an Nebensätzen aufweist. Generell enthält die Anmoderation viele detaillierte Beschreibungen, wird dadurch aber sehr lang und verliert an Prägnanz.

5.1.2 Sprechstilanalyse

Die Transkription der Sprechfassung wurde nach GAT-2-Konventionen erstellt. Im Transkript erfolgt unter anderem eine Unterteilung in Haupt- und Nebenakzente (akZENT und akzEnt). Eine Betonung wird dann als

Hauptakzent markiert, wenn er im Vergleich zu anderen Akzenten eine besondere Prominenz besitzt. Es sei darauf hingewiesen, dass mittels GAT-2 Feintranskript nicht alle phonostilistischen und suprasegmentalen bzw. prosodischen Eigenschaften in Gänze erfasst und schriftlich abgebildet werden können. Für einen akustischen Eindruck sei noch einmal auf die hinterlegten Audiofiles hingewiesen.

Originale Anmoderation (A1.1) - GAT-2 Feintranskript

((3EB-Moderation und Jingle))

01 <<leicht rhythmisiert> wenn ein zarter knOblauchduft durch
den wald zieht->
02 °hh (-) dann ist ganz klar (.) <<leicht behaucht> BÄR-
lauchzeit;>
03 = die ersten zarten blätter (.) schauen schon aus der
Erde'
04 °h und auch die ersten SAMMler sind schon unterwEgs?
05 = aber (.) was ist beim bärlauch eigentlich alles er-
LAUBT.(-) 06 wir haben mdr thÜringen reporterin [Name]
in den wAlD geschickt-

Bei der sprechstilistischen Gegenüberstellung konnte festgestellt werden, dass die KI-Anmoderation deutlich längere Gliederungseinheiten aufweist. Es konnte beobachtet werden, dass der Moderator häufiger zu Atempausen, Zäsuren und zu teils willkürlicher Überbetonung neigte. Auffällig war außerdem, dass der Moderator zu einer monotonen Sprechweise tendierte und die Anmoderation mit weniger stimmlicher Variation realisierte. Ob diese Unterschiede auf den sprachlichen und dramaturgischen Aufbau der KI-generierten Texte zurückzuführen sind, lässt sich jedoch nicht mit Sicherheit sagen.

Anmoderationsvorschlag *ChatGPT (A1.2)* - GAT-2 Feintranskript

```
((3EB-Moderation und Jingle))
01  LINDgrüne teppiche aus BÄRlauch. (-)
02  verLOCKend aber (.) <<leicht rhythmisch> NICHT ohne
    RE:geln;
03  in unserem HEutigen BeRICHT (.) begleiten wir (.) mdr THÜ-
    ringen reporterin [Name] bei ihrer exkursion in den erfur-
    ter STEIgerwald -
04  °h um die geHEImen REgeln des bärlauchssammelns zu entDE-
    CKen.
05  vom rIchtigen eigenbedarf bis zur SCHOnenden entnAhme
    und verArbeitung
06  °h es gibt EINiges zu beACHten;
07  °h FREUen sie sich auf spAnnende begegnungen und nütZliche
    tipps dIrekt von den sAmmlern SELBST. (-)
08  hier ist (.) Mdr thÜringen Reporterin [Name] mit (.) EX-
    klusiven einblicken;
09  in die WELT <<leicht behaucht> des BÄRlauchssammelns.>
```

5.2 Zusammenfassung der Sprach- und Sprechstilanalyse

In der Kontrastierung aller vier Anmoderationspaare (vgl. Hartmann 2023) wurde deutlich, dass sich die KI-generierten Anmoderationen von den Anmoderationen menschlicher Autoren insbesondere anhand der folgenden Merkmale unterscheiden:

- Anmoderation insgesamt länger, in zwei Fällen sogar deutlich länger
- durchschnittliche Silbenzahl pro Satz in drei von vier Fällen deutlich höher, daher längere Wörter und Sätze
- höhere Informationsdichte sowie höhere Satzkomplexität durch mehr Nebensätze
- mehr Substantivierungen, mehr Nominalstil
- fehlende Ort- und Zeitmarker
- Formulierungen aus dem anmoderierten Beitrag wurden eins zu eins übernommen
- Akzenthäufung (Überbetonung) sowie Akzentsetzung an sinnwidrigen Positionen
- monotonere Sprechweise, weniger stimmliche Variation

Feststellen ließen sich aber auch große qualitative Unterschiede der KI-Anmoderationen untereinander. So sind A2.2 („Anklage gegen Trump“) und A4.2 („KI macht Schule“) hinsichtlich Dramaturgie und Sprachstilistik wesentlich radio-typischer als A1.2 („Bärlauchzeit“) und A3.2 („Firefighter“). Dies lässt sich u. U. mit dem Beitragsthema begründen. „Anklage gegen Trump“ ist ein klassischer Nachrichtenbeitrag, der als Ergänzung zu den Nachrichtenschlagzeilen im Radioprogramm platziert werden könnte. Auch bei dem Beitrag „KI macht Schule“ handelt es sich um ein Thema von allgemeinem Interesse mit einem hohen Nachrichtenwert. Das Thema Bärlauch ist hingegen ein spezifisches Interessensfeld, und der „Firefighter“-Beitrag besitzt trotz der allgemeingültigen Thematik eine regionale Bindung. Beide Themen sind außerdem vergleichsweise „bunt“ und atmosphärisch aufgebaut. Die Beitragsthemen lassen sich somit grob in die zwei Gruppen nachrichtlich und informell kategorisieren.

6 Wirkungsbefragung

Ziel der vorliegenden Arbeit ist eine vergleichende Akzeptanzuntersuchung von menschlich erzeugten und KI-generierten Anmoderationen. Es soll herausgefunden werden, ob es ChatGPT gelungen ist, Anmoderationen zu formulieren, die von den Rezipienten in gleicher oder ähnlicher Weise akzeptiert werden wie Anmoderationen menschlicher Autoren. Um die Wirkung der KI-generierten Anmoderationen zu evaluieren, wurden die Stimuli per Online-Fragebogen (Tool: „SoSci Survey“) einer Gruppe von Probanden präsentiert.

6.1 Untersuchungsdurchführung

Die Befragungsteilnehmer ($n = 119$) wurden nach dem Zufallsprinzip entweder der Experimentalgruppe mit den KI-generierten Anmoderationen (Gruppe KI; $n = 55$) oder der Kontrollgruppe mit den originalen Anmoderationen (Gruppe O; $n = 64$) zugeteilt. Die abweichende Stichprobengröße ist auf die höhere Abbruchquote in der Experimentalgruppe zurückzuführen.

ren. Zu Beginn der Befragung wurden die Teilnehmenden darüber informiert, dass es sich um eine Wirkungsuntersuchung zu Anmoderationen in Radio-Morningshows handelt. Der eigentliche Forschungsaspekt und das Thema „Künstliche Intelligenz“ blieben jedoch unerwähnt (Blindstudie). Mit Ausnahme der Stimuli sind der Aufbau und die Reihenfolge der Fragebögen beider Gruppen identisch.

6.2 Probanden

Das Alter der Probanden ($MW = 43,45$; $STAW = 16,76$) lag zwischen 13 und 83 Jahren und war in beiden Gruppen ähnlich verteilt. 61 Personen gaben an, weiblich zu sein, 57 Personen gaben ein männliches Geschlecht an. Eine Person machte zu ihrem Geschlecht keine Angabe. Insgesamt waren in der Stichprobe Probanden aus 14 Bundesländern vertreten. Mit 38,6 % hat ein Großteil der Befragten seinen Hauptwohnsitz in Thüringen. 14,3 % wohnten zum Zeitpunkt der Erhebung in Sachsen, 13,5 % in Sachsen-Anhalt. Von den 119 Befragten gaben 29 Personen an, aktuell einer journalistischen Tätigkeit nachzugehen oder einmal nachgegangen zu sein. Erhoben wurde auch die Vertrautheit der Probanden mit dem Sender „MDR THÜRINGEN – Das Radio“ und der Morningshow „Johannes und der Morgenhahn“ über eine sechsstufige Likert-Skala (1 = überhaupt nicht vertraut, 6 = sehr vertraut). Obwohl der mit Abstand größte Teil der Befragten seinen Hauptwohnsitz in Thüringen hat, war die Vertrautheit mit dem Sender im Durchschnitt „eher schlecht“ ($MW = 2,73$). Noch weniger vertraut waren die Befragten im Durchschnitt mit der Morningshow ($MW = 2,02$).

6.3 Gesamtbewertung der Anmoderationen

Die Gesamtbewertung der Medienstimuli bewegten sich je nach präsentierter Anmoderation in einem eher engeren Rahmen. Die Ergebnisse der deskriptiven Statistik zeigen, dass die Befragten der Gruppe KI in drei von vier Fällen eine höhere Gesamtwertung (1 = sehr schlecht, 6 = sehr gut) vergaben als die Befragten in Gruppe O. Eine Ausnahme bildet nur die Anmoderation A1 („Bärlauchzeit“): Hier erhielt die menschlich erzeugte Anmoderation A1.1

bessere Bewertungen (MW = 3,79; STAW = 1,38) als die KI-Version A1.2 (MW = 3,70; STAW = 1,23). Zur Prüfung der Signifikanz ($p < 0,05$) wurde ein einseitiger T-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Bei A2.1 (MW = 3,77; STAW = 1,37) und A2.2 (MW=4,21; STAW = 1,03) war der Unterschied statistisch signifikant ($p = 0,024$, ungleiche Varianz mit Levene-Test festgestellt). Bei A1 und A2 konnten keine signifikanten Gruppenunterschiede bzgl. der Bewertung der Stimuluspaare festgestellt werden. Auch bei A4 waren die Unterschiede zwischen beiden Versionen statistisch nicht signifikant ($p = 0,056$).

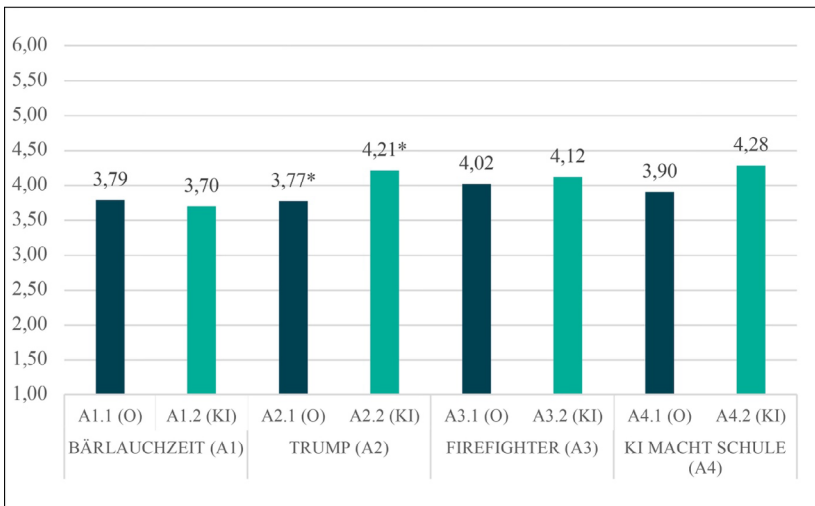


Abb. 1: Mittlere Gesamtwertung aller Anmoderationen in Gruppe KI und Gruppe O. Signifikante Gruppenunterschiede (* für $p \leq 0,05$) zwischen A2.1 ($n = 62$) und A2.2 ($n = 52$) bei ungleicher Varianz (Anmerkung: 1 = sehr schlecht; 6 = sehr gut)

6.4 Merkmalszuschreibung und Bewertungsdimensionen

6.4.1 Anmoderation A1 („Bärlauchzeit“)

Die deskriptive Statistik der Bewertungsdimensionen (siehe Tab. 2) zur Anmoderation „Bärlauchzeit“ zeigt, dass für alle Items ein höherer Mittelwert in der Gruppe mit den originalen Anmoderationen ($n = 62$; Gruppe KI: $n = 53$)

gemessen wurde. In Abbildung 2 sind die Mittelwerte beider Untersuchungsgruppen veranschaulicht. Trotz der leichten Positiv-Tendenz bei Gruppe O zeichnet sich für alle Items ein homogenes Bild im Bewertungsprofil beider Gruppen ab. Aus den Ergebnissen der Sprach- und Sprechstilanalyse ging hervor, dass ein Mangel an Verständlichkeit der KI-generierten Anmoderation erwartet wird. In den Fragebogendaten zeigt sich dies jedoch nicht. Zwar ergibt die KI-Version insgesamt leicht niedrigere Verständlichkeitswerte, der Unterschied ist jedoch sehr gering. Etwas stärker ausgeprägte Differenzen sind bei den Dimensionen Relevanz und Spannung erkennbar.

Dimensionen	Adjektivpaare
Authentizität	aufgesetzt (1) – authentisch (5)
Logik	verwirrend (1) – klar (5)
Spannung	langweilig (1) – fesselnd (5)
Originalität	abgedroschen (1) – originell (5)
Verständlichkeit	unverständlich (1) – verständlich (5)
Natürlichkeit	künstlich (1) – natürlich (5)
Relevanz	irrelevant (1) – relevant (5)

Tab. 2: Adjektivantonyme nach Bewertungsdimensionen

Auf Basis der erhobenen Daten kann davon ausgegangen werden, dass die KI-Version (A1.1) etwas weniger fesselnd und inhaltlich irrelevanter empfunden wurde. Der einseitige T-Test für unabhängige Stichproben (Varianzgleichheit mit Levene-Test festgestellt) weist hierfür jedoch keine signifikanten Unterschiede nach. In diesem Fall zeigt sich somit eine leichte Tendenz zu einem höheren Gefallensurteil bei allen Bewertungsdimensionen für die originale Anmoderation. Dies deckt sich mit den Mittelwerten des Gesamturteils (siehe Abb. 1)

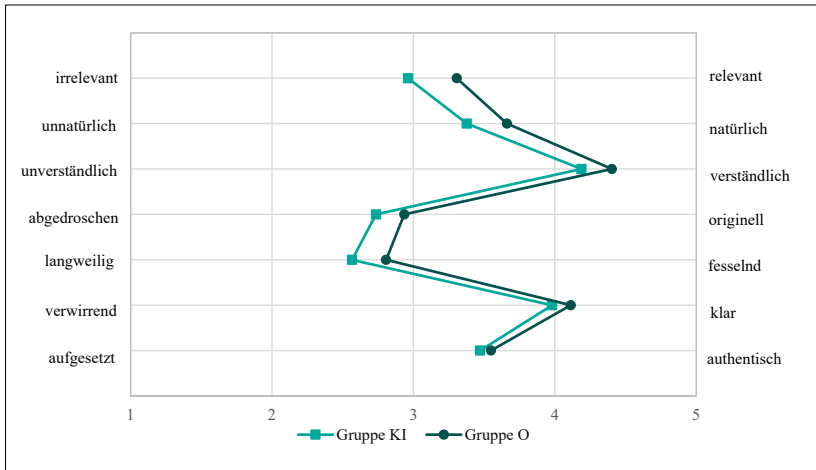


Abb. 2: Profildarstellung der Mittelwerte zu A1 („Bärlauchzeit“) für die Bewertungsdimensionen Relevanz, Natürlichkeit, Verständlichkeit, Originalität, Spannung, Logik und Authentizität. Es treten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen auf.

6.4.2 Anmoderation A2 („Anklage gegen Trump“)

Wie in Abbildung 3 ersichtlich ist, weisen die Ergebnisse beider Gruppen für die Bewertungsdimensionen Verständlichkeit, Originalität und Logik große Homogenität auf. Bei fast allen Items erzielt die KI-Version jedoch etwas höhere Ergebnisse. So wird die KI-Anmoderation ($n = 53$) etwas relevanter und etwas spannender empfunden als von den Befragten der Gruppe O ($n = 62$). Signifikante Gruppenunterschiede konnten für das Item Authentizität nachgewiesen werden ($p = 0,03$). Somit kann davon ausgegangen werden, dass die Sprechfassung der originalen Anmoderation als aufgesetzter empfunden wurde als die KI-Anmoderation. Hier muss jedoch angemerkt werden, dass eine deutliche Varianzungleichheit vorliegt, was auf eine unterschiedlich große Streuung in der Gruppenwertung hindeutet. Die Standardabweichungen in Gruppe O (1,25) und in Gruppe KI (0,94) zeigen, dass die Ausprägung der Variabilität bei den Bewertungen zum Item Authentizität in Gruppe O deutlich von Gruppe KI abweicht. Die bemerkten Gruppenunterschiede beim Item Authentizität verhalten sich jedoch konsistent mit den Werten zum semantisch vergleichbaren Item Natürlichkeit, bei welchem mit dem Levene-Test

eine gleiche Varianz nachgewiesen wurde. Auch hier schneidet die originale Anmoderation schlechter ab. Ein signifikanter Unterschied war jedoch nicht feststellbar.

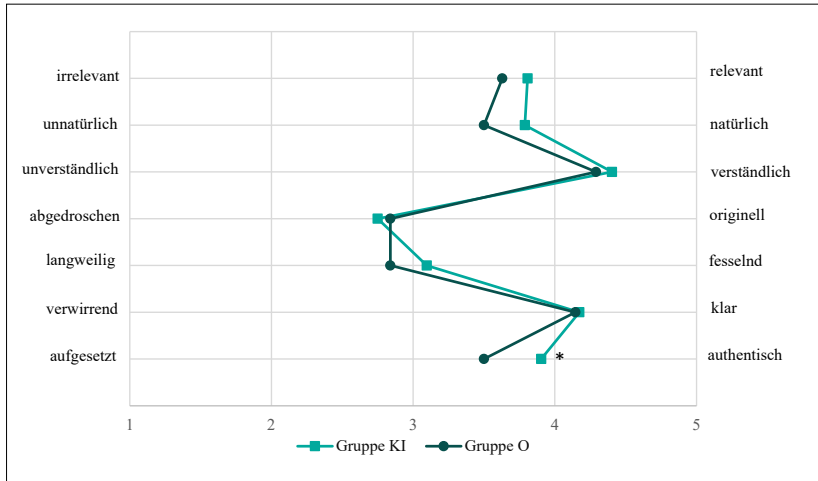


Abb. 3: Profilardarstellung der Mittelwerte zu A2 (Anklage gegen Trump) für die Bewertungsdimensionen Relevanz, Natürlichkeit, Verständlichkeit, Originalität, Spannung, Logik und Authentizität. Signifikante Gruppenunterschiede (* für $p \leq 0,05$) für Dimension Authentizität ($p = 0,03$) bei ungleicher Varianz (Levene-Test).

6.4.3 Anmoderation A3 („Firefighter“)

Für die Anmoderation „Firefighter“ lässt sich zunächst eine eindeutige Tendenz in dem Sinne feststellen, dass die Original-Version in allen Bewertungsdimensionen besser abschneidet als die KI-Version. Besonders in puncto Verständlichkeit und Logik setzt sich das Original von der KI-generierten Anmoderation ab: Für beide Items konnte mit dem einseitigen T-Test für unabhängige Stichproben ein signifikanter Gruppenunterschied belegt werden. Die Varianzgleichheit der Bewertungen wurde mit dem Levene-Test gezeigt. Bei der Dimension Logik ist für die Gruppe KI (MW = 3,88; STAW = 1,08) jedoch eine deutlich größere Streuung der Daten in den Negativbereich feststellbar als bei Gruppe O (MW = 4,29; STAW = 0,91). Dies kann darauf hindeuten, dass in Gruppe KI verhältnismäßig viele schlechtere Wertungen für

das Item Logik abgegeben wurden. Festhalten lässt sich somit, dass das Urteil der Befragten in diesem Fall zugunsten der originalen Anmoderation A3.1 ausfällt. Vor allem im Bereich Verständlichkeit und Logik hat dieser Stimulus deutlich bessere Ergebnisse erzielt.

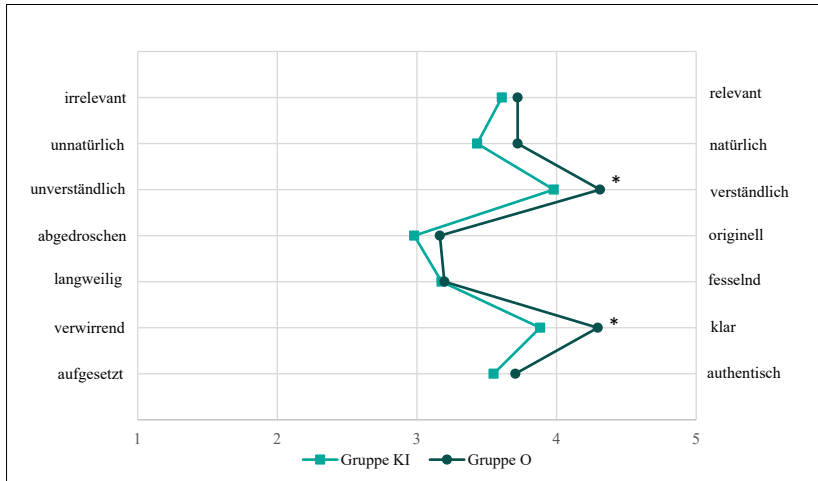


Abb. 4: Profildarstellung der Mittelwerte zu A3 (Firefighter) für die Bewertungsdimensionen Relevanz, Natürlichkeit, Verständlichkeit, Originalität, Spannung, Logik und Authentizität. Signifikante Gruppenunterschiede (* für $p \leq 0,05$) für die Dimensionen Logik ($p = 0,016$) und Verständlichkeit ($p = 0,035$) bei gleicher Varianz (Levene-Test).

6.4.4 Anmoderation A4 („KI macht Schule“)

Die deskriptive Statistik für die Einzel-Items lässt erkennen, dass die KI-Anmoderation A4.2 bei allen Bewertungsdimensionen bessere Werte erzielt als das Original. Wie aus Abbildung 5 hervorgeht, sind die größten Unterschiede bei dem Item zu beobachten, das die Bewertungsdimension Spannung abbildet (langweilig vs. fesselnd). Somit scheint es, als hätten die Probanden in Gruppe O (MW = 2,87; STAW = 1,19) die ihnen präsentierte Anmoderation etwas langweiliger empfunden als die Befragten der Gruppe KI (MW = 3,20; STAW = 1,06). Der errechnete p-Wert liegt mit 0,058 jedoch knapp unter dem festgelegten Signifikanzniveau ($p \leq 0,05$). Größere erkennbare Unterschiede wurden zudem für die Bewertungsdimension Relevanz verzeichnet. Auch hier

war keine Signifikanz feststellbar ($p = 0,071$). Insgesamt konnte bei keiner Wirkungsdimension ein signifikanter Gruppenunterschied nachgewiesen werden.

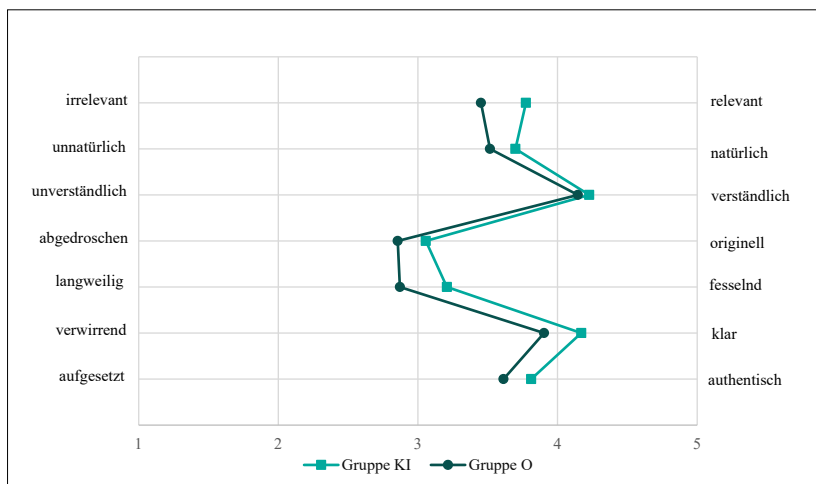


Abb. 5: Profildarstellung der Mittelwerte zu A4 (KI macht Schule) für die Bewertungsdimensionen Relevanz, Natürlichkeit, Verständlichkeit, Originalität, Spannung, Logik und Authentizität. Es treten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen auf.

7 Ergebnisdiskussion und Fazit

Auf Basis der hier erhobenen Daten kann festgestellt werden, dass die Forschungsfrage, ob die KI-Versionen der Anmoderationen von den Hörern akzeptiert werden, grundsätzlich bejaht werden kann. Unter Umständen sprechen die Daten sogar für eine größere Akzeptanz der KI-Anmoderationen. Deskriptiv ließen sich in drei von vier Fällen bessere Bewertungen für die KI-Version feststellen, wenngleich auch die Unterschiede in den Bewertungen eher gering ausfallen. Der inferenzstatistische Gruppenvergleich zeigte, dass nur im Falle einer Anmoderation (A2, „Anklage gegen Trump“) ein signifikanter Unterschied vorlag. In allen anderen Fällen sind die Abweichungen so gering, dass sie genauso gut durch Zufallseinflüsse erklärbar wären. Die Aussagekraft der Ergebnisse muss ebenso im Hinblick auf die variierenden

Stichprobengrößen kritisch eingeordnet werden. Auch die höhere Abbruchquote in der Experimentalgruppe, die die KI-Anmoderationen hörte, muss bei der Dateninterpretation berücksichtigt werden.

Die Schlussfolgerung, dass die KI-Anmoderationen bei den Probanden tatsächlich einen besseren Eindruck hinterließen als die Originalversionen, kann somit nicht eindeutig getroffen werden. Vielmehr scheint die Qualität der KI-Anmoderationen sowie deren Bewertung in Abhängigkeit des Inhalts und des Beitragsstils zu stehen: Je nachrichtlicher und sachlicher das Thema, desto besser die Bewertung der KI-generierten Anmoderation; u. U. spielt auch die Realisation der Merkmale der Textsorte „Anmoderation“ durch die KI eine Rolle in der Bewertung. Dass sich die KI-Versionen qualitativ untereinander teilweise deutlich unterscheiden, konnte bereits im Rahmen der sprach- und sprechstilistischen Analyse festgestellt werden (siehe Abschnitt 4).

Es ist zu vermuten, dass diesem Ergebnis die Funktionsweise von *ChatGPT* zugrunde liegt. Mit einer Vielzahl von Trainingsdaten hat das GPT-Sprachmodell gelernt, Informationen präzise wiederzugeben, Fakten zu kommunizieren und sachliche Aussagen zu tätigen. Die KI reproduziert dabei nur Informationen, mit denen sie zuvor – sei es mit den Trainingsdaten oder durch Prompts – „gefüttert“ wurde. Atmosphärische Texte hingegen verlangen emotionale Beschreibungen, Stimmungen und zuweilen sogar eine künstlerische Sprachstilistik. Das Kreieren von subtilen Nuancen, von Emotionalität und das Entwickeln von Kreativität kann die KI deutlich schwerer umsetzen, da sie weder Gefühle noch Empathie besitzt. Dies spiegelt sich auch im Ergebnis der Befragung zu den einzelnen Bewertungsdimensionen wider.

Als Konsequenz lässt sich daraus schlussfolgern: Als Werkzeug für effiziente Recherche und Informationsvermittlung in Form von sauberen Standardtexten stellen KI-Lösungen ein realistisches Werkzeug für journalistische Arbeitsabläufe dar und bergen das Potenzial, eine echte Arbeitserleichterung zu sein. So spricht aktuell Vieles bspw. dafür, dass die generative KI bald einen festen Platz in den Nachrichtenredaktionen von Radiosendern haben wird und zum Schreiben von Nachrichtenmeldungen in den spärlich besetzten Nachtschichten eingesetzt werden könnte. Menschliche Journalisten würden dadurch nicht nur Zeit gewinnen, sondern könnten ihre Fähigkeiten zur kreativen, empathischen und kontextualisierten Berichterstattung weiter ausbauen.

en. In der Ausbildung von Journalisten könnte das Schreiben wirkungsvoller Moderationen durch die gewonnene Zeiteffizienz einen größeren Stellenwert einnehmen. Reporter und Redakteure würden ebenfalls mehr Zeit gewinnen, um Moderationen zu schreiben, die noch stärker an die Lebenswelt der Hörer anknüpfen und die angestrebte Senderidentität noch mehr definieren und individualisieren würden.

Letztendlich liegt die Verantwortung für die Qualität und Kunstfertigkeit der Produkte weiterhin bei den Journalisten, die den Kontext, die Relevanz und die emotionale Ansprache berücksichtigen müssen, um ein überzeugendes und informatives Ergebnis zu liefern. Im konkreten Fall der Anmoderation können KI-Systeme bei der Erstellung unterstützen oder einen ersten Ideenimpuls setzen. Jedoch sind die kreative Ausgestaltung, die Intuition und das Einfühlungsvermögen von menschlichen Journalisten dabei unerlässlich. KI-Anwendungen wie *ChatGPT* sind statistische Modelle und generieren ihre Antworten basierend auf Wahrscheinlichkeiten und Mustern. Aktuell können sie die kritische Denkfähigkeit und das Urteilsvermögen eines menschlichen Journalisten nicht ersetzen. Die Kombination von menschlicher Expertise und den Möglichkeiten der KI könnten langfristig zu einer leistungsstärkeren und effektiveren journalistischen Praxis führen. Die Kunstfertigkeit von Journalisten würde damit nicht ab-, sondern womöglich sogar *aufgewertet* werden. Soziale und zwischenmenschliche Kernkompetenzen würden einen höheren Stellenwert als Gütekriterium journalistischen Arbeitens erlangen.

Die Ergebnisse dieser Arbeit stellen eine Momentaufnahme dar. Die rasante Entwicklung der Künstlichen Intelligenz geht weiter und wird zweifellos neue Möglichkeiten und Herausforderungen für die Gesellschaft und den Journalismus bereithalten. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, diese Entwicklung aufmerksam, kontinuierlich und kritisch zu beobachten.

Literatur

- Alpaydin, Ethem (2019): Maschinelles Lernen. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Arnold, Peter-Bernd (1999): ABC des Hörfunks. Konstanz: UVK. (Praktischer Journalismus, Bd. 14)

- Beckett, Charlie (2019): New powers, new responsibilities. A global survey of journalism and artificial intelligence. London School of Economics and Political Science. <https://blogs.lse.ac.uk/polis/2019/11/18/new-powers-new-responsibilities/> (28.01.2026).
- Böhnisch, Andreas (2009). Nachricht, Bericht & Co. In: Overbeck, Peter (Hg.): Radiojournalismus. Konstanz: UVK, S. 61–78.
- Buchholz, Axel (2017): Moderationen schreiben. In: La Roche, Walther/Buchholz, Axel (Hg.): Radio-Journalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis im Hörfunk. Wiesbaden: Springer, S. 65–77.
- Gutenberg, Norbert (Hg.) (2002): Schreiben und Sprechen von Hörfunknachrichten. Skizze eines Forschungsprojektes. In: Anders, Lutz-Christian/Biege, Angela/Bose, Ines/Keßler, Christian (Hg.): Aktuelle Facetten der Sprechwissenschaft. Bericht über das Ehrenkolloquium zum 65. Geburtstag von Eberhard Stock. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, S. 65–78.
- Grawunder, Sven/Kettel, Sonja (2015): Anmoderieren/Überleiten/Antexten. Was passiert zwischen Meldung und Bericht in Hörfunknachrichten? In: Bose, Ines (Hg.): Radio, Sprache, Klang. SPIEL. Neue Folge. Eine Zeitschrift zur Medienkultur 2015/1–2. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 151–170.
- Hartmann, Sophie (2023): KI on Air – Der Einsatz von GPT-Modellen im Radiojournalismus. Eine Wirkungsuntersuchung am Beispiel der Anmoderation in einer Morgensendung. Masterarbeit Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. (Unveröffentl. Mskr.)
- Lynen, Patrick (2004): Das wundervolle Radiobuch. Personality, Moderation und Motivation. Deutsche Hörfunkakademie. München: Fischer
- Pawlowski, Klaus (2004): Grundlagen der Hörfunkmoderation. Münster: LIT Verlag. (Journalismus: Theorie und Praxis, Bd. 5)
- Schlickau, Stephan (1996): Moderation im Rundfunk. Diskursanalytische Untersuchungen zu kommunikativen Strategien deutscher und britischer Moderatoren. Frankfurt a. M.: Peter Lang. (Arbeiten zur Sprachanalyse, Bd. 25)
- Schwenke, Anna (2020): Nachrichten: mehr als informativ. Nachrichten-Sprechstile im Radio zwischen Formatierung und Hörverständlichkeit. Berlin: Frank & Timme. (SSP, Bd. 20)

Wachtel, Stefan/Keil, Antje/Nicol, Clemens (2022): Sprechen und moderieren. In Radio, Fernsehen und Social Media. Köln: Herbert von Halem Verlag. (Praktischer Journalismus, Bd. 23)

Internetquellen

Internetquelle 1: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/ki-software-chatgpt-knacktrekord-beim-benutzerwachstum-100.html> (28.01.2026).

Internetquelle 2: <https://operation-karriere.de/magazin/chatgpt-schafft-us-medizinerexamen/> (28.01.2026).

Internetquelle 3: <https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/chatgpt-jura-pruefung-minnesota-100.html> (13.07.2023).

Multimodale Adressierungen in musikalisch-instruktiven Settings

1 Einleitung

Dieser Beitrag fokussiert multimodale Adressierungen in zwei musikalisch-instruktiven Settings: in Orchesterproben und im Kammermusikunterricht an einem Musikonservatorium. Adressierungen werden in musikalisch-instruktiven Kontexten von Dirigent:innen oder Lehrenden in Besprechungsphasen eingesetzt – d. h., in Phasen während der Probe, in denen der/die Dirigent:in/Lehrende korrigiert und instruiert und die Musiker:innen zuhören –, um die Aufmerksamkeit der Musiker:innen auf eine bestimmte Stelle in der Partitur zu lenken, die korrigiert werden soll oder auch um die Musiker:innen aufzufordern, ab einer bestimmten Stelle in der Partitur zu spielen. Durch eine Adressierung sollen sich die Musiker:innen in Orchesterproben/im Kammermusikunterricht angesprochen und zu einer Reaktion verpflichtet fühlen. Adressierungen stehen in beiden Settings im Dienst von Korrekturen und Instruktionen und können als instruktive Handlungen beschrieben werden, die mithilfe unterschiedlicher Praktiken vollzogen werden (vgl. Krug et al. 2020, 179–183; Messner 2023). Unter solche Praktiken fallen etwa verbale Adressierungen wie die Verwendung des Vokativs, gestisches Zeigen auf bestimmte Musiker:innen oder auch gesangliches Adressieren, d. h., der/die Dirigent:in oder der/die Lehrende vokalisiert einen Ausschnitt aus der Partitur, den nur eine spezifische Instrumentengruppe oder ausgewählte Musiker:innen zu spielen haben.

Im vorliegenden Beitrag soll untersucht werden, wie multimodale Adressierungen a) auf formaler Ebene von drei Dirigenten in Orchesterproben und einer Professorin für Kammermusikunterricht gestaltet werden, b) wo sie sequenziell in der Interaktion mit den Musiker:innen eingebettet werden und

wie die Musiker:innen darauf reagieren, und c) wofür sie eingesetzt werden, d. h., welchen funktionalen Gehalt sie haben.

2 Adressierungen in Alltagsgesprächen vs. Adressierungen in musikalisch-instruktiven Settings

Adressierungen in musikalisch-instruktiven Settings – wie die Orchesterprobe oder der Kammermusikunterricht – haben sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede mit Adressierungen, die in Alltagsgesprächen eingesetzt werden. Gemeinsam ist den Interaktionskontexten, dass sich der/die Sprecher:in durch eine Adressierung unvermeidlich in ein Verhältnis zu den Gesprächsbeteiligten setzt und dass sich in der Art seiner/ihrer Adressierung immer die soziale Beziehung zwischen den Interagierenden ausdrückt (vgl. Hartung 2001, 1349):

„Die Beschaffenheit der Beziehung [...] wird in besonders eindeutiger Weise offenkundig, wenn der Sprecher für seine Adressierung Formen benutzt, durch die soziale Kategorien bezeichnet werden (*Mutter, Chef*).“ (Ebd., Hervorhebung im Original)

In der Orchesterprobe werden die Musiker:innen von Dirigent:innen häufig als Kollektiv angesprochen, etwa indem Instrumentenfamilien (*Streicher:innen, Bläser:innen*) oder auch einfach Instrumente (*Klarinetten, Trompeten*) angegeben werden (vgl. Parton 2014; Messner 2023). Durch die Verwendung solcher metonymischer, indirekter Ausdrücke wird das Face der Musiker:innen gewahrt und gleichzeitig der face-bedrohende Akt der instruktiven Adressierungshandlung abgeschwächt (vgl. auch Brown/Levinson 1978/1987).

Eine weitere Gemeinsamkeit besteht in den Motiven und der multimodalen Beschaffenheit von Adressierungen. In Alltagssettings und in musikalisch-instruktiven Settings werden turn-initiierende Adressierungen verwendet, „[to draw] the attention of the person or persons being addressed“ (Quirk et al. 1985, 773). Dabei geschehen Adressierungen häufig entweder alleine durch Blickkontakt mit der angesprochenen Person oder durch die Verknüpfung von sprachlicher Anrede und Blick. Unterschiede ergeben sich allerdings in der

Markiertheit von Adressierungen. Während in alltäglichen Interaktionssituationen die Adressierung durch Blickkontakt als Standardfall aufzufassen ist, dienen Adressierungen über eine sprachliche Anrede zur Bewältigung besonderer Gesprächsanforderungen (etwa das Zuweisen einer Reaktionsverpflichtung bei einer Frage, die Achtung der Person bei bewusster Verwendung eines Titels oder auch das gezielte Beleidigen durch eine unangemessene Adressierung, vgl. Hartung 2001, 1349). In Alltagsgesprächen werden verbale Anreden als markiert aufgefasst. In musikalisch-instruktiven Kontexten können sprachliche Adressierungen hingegen als unmarkiert beschrieben werden, da sie den institutionellen Rahmen mit konstituieren und unumgänglich in der gemeinsamen Erarbeitung eines musikalischen Werks sind.

Ein zweiter Unterschied hinsichtlich Adressierungen in beiden Settings ergibt sich in ihrer Notwendigkeit. In alltäglichen Konversationen sind Adressierungen syntaktisch optional und teilweise redundant, etwa in dyadischen Interaktionssituationen (vgl. Clayman 2012, 1853). In Gesprächen, an denen mehrere Personen beteiligt sind, können Adressierungen verwendet werden, um eine/n nächste/n Sprecher:in auszuwählen bzw. „to disambiguate the directionality of the talk in progress“ (ebd.), wodurch ein Sprecherwechsel erfolgt (vgl. auch Sacks et al. 1974). In Orchesterproben und im Kammermusikunterricht sind Adressierungen hingegen konstitutive Bestandteile des instruktiven Settings (vgl. Stöckl/Messner 2021; Messner 2022, 2023). Durch Adressierungen wird angezeigt, an wen sich eine Instruktion richtet oder wer in der nächsten Spielphase spielen soll. Ein weiterer Unterschied ergibt sich auf der Ebene der *turn allocation* bzw. der Turnzuweisung (vgl. Sacks et al. 1974): Weder in der Orchesterprobe noch im Kammermusikunterricht vollzieht sich – in den allermeisten Fällen – durch eine Adressierung ein Sprecherwechsel: Der/die Dirigent:in bzw. der/die Professor:in für Kammermusik gibt das Rederecht nicht oder nur in seltenen Fällen weiter (vgl. auch andere instruktive Multiparty-Settings, wie z. B. Theaterproben [Wessel 2020], Tanzunterricht [Keevallik 2015] oder Sportunterricht [Evans/Reynolds 2016]). Vielmehr kann durch eine Adressierung – insbesondere, wenn diese am Ende eines Turns, d. h., vor einer anstehenden Spielphase zum Einsatz kommt – zum Spielen aufgefordert werden und dadurch von einer Modalität (verbales Kor-

rigieren und Instruieren) in eine andere Modalität (musikalische Umsetzung der Instruktion) gewechselt werden.

3 Korpus und Methode

Als Datengrundlage für die vorliegende Studie dient ein Korpus bestehend aus Videodaten zu Orchesterproben in Frankreich und Italien (*Orchestre de l'Opéra de Rouen*, *Orchestre de Paris*, *Haydn Orchester Bozen*; gesammelt im Zeitraum zwischen Frühjahr und Sommer 2016) sowie zu einer Unterrichtseinheit in Kammermusik am Musikkonservatorium *Claudio Monteverdi Bozen* (aufgenommen im April 2018). Methodisch orientiert sich der Beitrag an der Konversationsanalyse, die zentrale Konstitutionseigenschaften der Interaktion methodologisch anwendet: die Sequenzialität (das zeitliche Nacheinander von Aktivitäten), die Interaktivität (das Sich-aufeinander-Beziehen), den Handlungsbezug von Interaktionen, die Methodizität des Handelns (die systematische Verwendung von Interaktionspraktiken) sowie ihre multimodale Konstitution (vgl. Deppermann 2014b, 24). Für eine detailgenaue sequenzanalytische Untersuchung wurden Ausschnitte aus den Orchesterproben und dem Kammermusikunterricht nach Transkriptionskonventionen (nach GAT 2-Konventionen für die verbalen Anteile der Kommunikation [vgl. Selting et al. 2009] und nach Mondada [2022] für die nonverbalen Anteile) verschriftlicht.

In der Analyse wird den drei verschiedenen Ebenen, die laut Hartung (2001, 1348 f.) Bestandteil von Adressierungsverfahren sind, Rechnung getragen: a) Körperorientierung und Blickrichtung, b) sprachliche Adressierungsformen (z. B. nominale Benennungen, Personalpronomen) und c) Äußerungsgestaltung (an der Gestaltung der Äußerung wird oft schon der/die Adressat:in erkennbar). Hartung (ebd., 1349) hebt hervor, dass für eine Adressierung alle drei Ebenen in der einen oder anderen Weise realisiert sind und in ihrer Synthese den/die Adressierte:n bezeichnen. Außerdem erlauben die gewählten Formen auf den verschiedenen Ebenen sowie die Art deren Zusammenspiels die Verwendung einer adäquaten, adressatengerechten und an die jeweilige Kommunikationssituation angepasste Adressierung (ebd.).

Auf der Ebene der Körperorientierung etwa spielt in den beiden musikalisch-instruktiven Settings die körperliche Ausrichtung der Beteiligten eine Rolle. Sowohl in der Orchesterprobe als auch im Kammermusikunterricht bringen die Beteiligten ihre Körper innerhalb einer F-Formation (vgl. Kendon 1990) in eine Haltung, die es ihnen erlaubt, sich gegenseitig wahrzunehmen (vgl. auch Hartung 2001, 1350). In einer F-Formation werden die räumliche Positionierung und Körperausrichtung der Beteiligten als Ressourcen zur Bildung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus eingesetzt (vgl. Mondada 2007, 60). Eine F-Formation kann unterschiedliche Formen haben, etwa eine „face-to-face“-Form; möglich sind auch eine L-Form oder Seite-an-Seite (ebd.). In beiden untersuchten Interaktionssettings konvergieren die Blickrichtung und die Körperausrichtung zwischen den Teilnehmer:innen (vgl. Kendon 1990, 212):

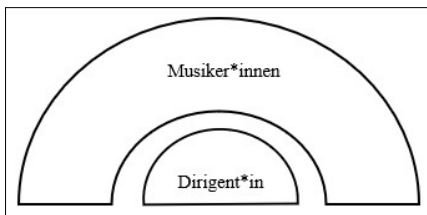


Abb. 1: Anordnung der Beteiligten in der Orchesterprobe

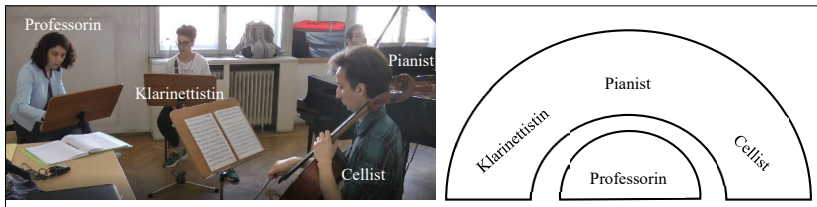


Abb. 2: Anordnung der Beteiligten im Kammermusikunterricht

Anders als im Kammermusikunterricht – wo eine Art Kreisformation vorherrscht und sich die Musikstudent:innen auch gegenseitig wahrnehmen können (s. Abb. 2) – befinden sich die Musiker:innen in der Orchesterprobe untereinander in einer *side-by-side*-Konstellation (s. Abb. 1). Sie können sich

allerdings jederzeit durch Drehen von Kopf und/oder Oberkörper (vgl. *body torque* bei Schegloff 1998) einander körperlich zuwenden.

Diese „participant constellation“ (Goffman 1981) bezieht nicht nur den Status der sprechenden Teilnehmer:innen mit ein, sondern auch jenen der nicht sprechenden Beteiligten, die entweder die Rolle von Adressierten, von Rezipient:innen oder keine der beiden Rollen einnehmen können (Auer 2018, 205; vgl. auch Gibson 2003). Während der/die Sprecher:in seine/ihre Adressat:innen auswählt, zeigt der/die Rezipient:in an, dass er/sie sich angesprochen fühlt. Dabei sollte der/die Rezipient:in – laut Auer (2018, 205) – aktiv zum Ausdruck bringen, dass er/sie sich als Zuhörer:in oder als potenzielle/r nächste/r Sprecher:in positioniert; das gilt auch für die nicht-adressierten Gesprächsbeteiligten (vgl. auch Holler/Kendrick 2015).

Für die folgende Analyse der einzelnen Beispiele ist außerdem die Unterscheidung von zwei Arten von Adressierungen wichtig:

1. Adressierungen, die zum Aufmerksamkeitsmanagement eingesetzt werden, d. h., durch eine Adressierung wird die Aufmerksamkeit der Musiker:innen auf eine bestimmte Stelle in der Partitur gelenkt, für eine nachfolgende Instruktion (*sequence-initiating*);
2. Adressierungen, die als Spielaufforderungen dienen (im Sinne von „X sollen ab Takt Y spielen“); hierbei handelt es sich um Adressierungen, die eine Instruktionssequenz abschließen und eine künftige musikalische Handlung initiieren (*sequence-closing*).

4 Analyse

4.1 Wie in Orchesterproben adressiert wird

4.1.1 Adressierungen im Dienst des Aufmerksamkeitsmanagements

Die folgenden Beispiele veranschaulichen, welche multimodalen Adressierungsverfahren Dirigent:innen in Orchesterproben einsetzen, um die Musiker:innen auf eine bestimmte Stelle in der Partitur aufmerksam zu machen, die

korrigiert werden soll. In Beispiel 1 adressiert der Dirigent zwei Instrumentengruppen auf verbaler und gestischer Ebene sowie durch Blickzuwendung.

```
Orchestre de l'opéra de Rouen
Dirigent: Antony Hermus
Aufnahme_1a_09052016, Kamera Dirigent, 0002

16:03-16:13

28 D  &*(0.3) °h: (.) euh::m pour (1.3) pour
    &blättert in Partitur-->
    *Blick-->Partitur----->

29  (0.2) premier& %et* ~□deuxième~ ☆(0.2)% *euh::m
    ,,,,,,& %.....streckt linken ZF nach links%
    ,,,,,,* ~.....Blick-->VV~
    □dreht Oberkörper nach links-->>
    ☆Blick-->Partitur-->
    •blättert in Partitur-->

30 D  (1.2)• &$quatre☆-*vingt$-§CINQ!$&
    d  ---->• &streckt Arme nach außen&
    ----->☆ *Blick-->VV-->
    km      $Blick-->D---->$ §Blick-->Partitur$

31 D  (0.8) <<t> $ja:.*&m pa> †dam LO&~:NG!1
    d      ,,,,,*&Blick-->Partitur&
    ~Blick-->VV-->>
    km      $Blick-->D-->>
```

Beispiel 1: *premier et deuxième quatre-vingt-cinq*

Der Dirigent verwendet in dem Ausschnitt die metonymischen Ausdrücke „premier“ und „deuxième“, um die ersten und zweiten Violinist:innen zu adressieren (Z29). Gleichzeitig richtet er den Oberkörper nach links aus und etabliert dadurch einen geteilten Wahrnehmungsraum mit den angesprochenen Musiker:innen (vgl. auch *focused interaction* bei Goffman 1963); die Blickrichtung des Dirigenten wechselt zwischen den Adressierten und der Partitur. Sprache, (Ober-)Körperausrichtung und Blick verstärken sich hier auf komplementäre Art und Weise (vgl. Stöckl/Messner 2021, 205 f.):

.....

1 Übersetzung: *ehm* für erste und zweite, *ehm* 85, *jam pa dam lang!*

- a) die Sprache ermöglicht eine flexible Referenz;
- b) die Körperausrichtung des Dirigenten verleiht der sprachlichen Adressierung mehr Gewicht;
- c) der Blick steuert die Adressierung, dient aber gleichzeitig auch dazu, die Auseinandersetzung des Dirigenten mit der Partitur anzuzeigen.

Der Konzertmeister reagiert auf die Adressierung des Dirigenten, indem er zu diesem blickt (Z30–31) und auf diese Weise signalisiert, dass er sich angesprochen fühlt. Der Dirigent setzt seine Adressierung hier sequenz-initiierend ein: Auf die Adressierung folgen eine verbale Lokalisierung einer spezifischen Stelle in der Partitur (Z30) sowie eine gesanglich-instruktive Demonstration (Z31). Auch der Dirigent in Bsp. 2 setzt metonymische Adressierungen auf verbaler Ebene und gleichzeitig Blick und Gestik auf nonverbaler Ebene ein, um auf eine bevorstehende Instruktion zu einer bestimmten Stelle in der Partitur hinzuweisen.

```
Orchestre de Paris
Dirigent: Gianandrea Nosedà
Aufnahme_1_09022016, Kamera Dirigent, 0008

04:07-04:16

1 D &*la:: (.)* ~à~ □à trente-huit les oboe:s e:::t les cors&
  &streckt rechten Zeigefinger nach vorne ----->&
  *Blick-->Partitur*
          ~Blick-->MM~
          □Blick-->Partitur -->
2 (0.3) e::h (0.4) e:h□ &trente-huit la acciaccatura
  ----->□ &Blick-->MM ---->
3 (.) ON the beat2 (0.5)& *(0.7)*
  ----->& *Blick-->Partitur*
```

Beispiel 2: *les oboes et les cors la acciaccatura on the beat*

-
- 2 Übersetzung: *die bei bei 38 die Oboen und die Hörner, eh 38 den Vorschlag auf den Schlag.*

Die Adressierung in diesem Ausschnitt erfolgt durch die metonymischen Bezeichnungen „les oboes“ und „les cors“ in Z1, durch den Blick des Dirigenten in die Richtung der angesprochenen Musiker:innen sowie durch einen nach vorne gestreckten rechten Zeigefinger. Während die Geste des Dirigenten eher unspezifisch ist, identifizieren der Blick und vor allem die verbale Äußerung auf signifikante Art und Weise die beiden Musiker:innen-Gruppen. Auer (2018, 201) beschreibt den Blick als effektive „turn-allocation technique“ (vgl. auch Lerner 2003), die allerdings erst durch die Kombination mit adressierenden Ausdrücken (etwa Pronomen der zweiten Person Singular) am effizientesten ist: „If gaze alone is employed, it will be less effective in allocating the turn than gaze combined with a deictic pronoun“ (Auer 2018, 201). In dem Ausschnitt aus der Orchesterprobe oben gibt der Dirigent das Rederecht zwar nicht weiter, aber er versucht, die Aufmerksamkeit bestimmter Musiker:innen zu mobilisieren (vgl. auch Stivers/Rossano 2010).

Auf die Adressierung des Dirigenten folgen eine Stellenlokalisierung in der Partitur (Z2) sowie eine Instruktion auf verbaler Ebene (Z2–3). Das heißt, die Adressierung dient – wie in Bsp. 1 – dem Aufmerksamkeitsmanagement: Der Dirigent lenkt die Konzentration zweier Instrumentengruppen auf eine spezifische Stelle in der Partitur, die er als *correctable* (vgl. Krug et al. 2020, 172 f.) definiert. Diese zeitliche Abfolge von Adressierung an erster Position, Stellenlokalisierung an zweiter und Instruktion an dritter Position ist auch in anderen Studien zu Orchesterproben beobachtbar (vgl. Parton 2014, 407; Veronesi 2014, 483; Messner 2023). Auf diese Weise wird die Aufmerksamkeit nur jener Musiker:innen mobilisiert, die für die aktuelle Instruktionssequenz als adressierte Rezipient:innen ausgewählt werden. Allerdings sind die restlichen Musiker:innen immer als Publikum bzw. als nicht-adressierte Rezipient:innen anwesend (vgl. Goffman 1981), von denen ebenfalls implizit verlangt wird, dass sie *recipieny* anzeigen (vgl. Auer 2018; Holler/Kendrick 2015).

Interessant ist, dass ein Hornist nickend auf die Anweisung des Dirigenten reagiert,³ d. h., er signalisiert – ähnlich wie der Konzertmeister in Bsp. 1 –, dass

.....

3 Diese körperliche Reaktion ist nicht im Transkript enthalten, da anhand des Videos nicht nachvollziehbar ist, wann genau der Hornist nickt.

er sich adressiert fühlt und seine Aufmerksamkeit den kommunikativen Aktivitäten des Dirigenten gilt. Während in Bsp. 1 und 2 die Adressierungen von den Dirigenten sehr explizit geäußert wurden – verbal und auch körperlich, z. B. durch Blick – zeigt Bsp. 3, dass Adressierungsverfahren auch auf implizite Art und Weise realisiert werden können.

```

Haydn Orchester Bozen
Dirigent: Arvo Volmer
Aufnahme_2_20072016, Kamera Dirigent, 0001

17:07-17:18

2  D  &quarant'UNO per favore
      &Blick-->Partitur---->(05)
3  MM ♪((spielen durcheinander 4.5'))♪
4  D  *§(1.0)§
      d  *dreht OK nach links --->>
      mm  §♪((spielen durcheinander))♪§
5  MM ♪((spielen durcheinander 1.5'))♪&
      d  ----->&
6  D  &(0.5) %is it& ~POSSIBLE to try% <t> ja:: da> †da4
      d  &Blick-->KM& ~Blick-->Partitur-->>
      km  %Blick-->D----->%

```

Beispiel 3: *is it possible to try ja da da*

Anders als Beispiel 1 und 2 beginnt dieses Beispiel mit einer verbalen Stellenlokalisierung des Dirigenten (Z2). Die Lokalisierung ist ambig, da der Dirigent den adverbialen Ausdruck „per favore“ anfügt, der die Lokalisierung in eine Spielaufforderung transformiert. Eine Disambiguierung erfolgt (erst) in Z4: Der Dirigent dreht den Oberkörper nach links, in die Richtung der Violinen und projiziert dadurch eine bevorstehende Adressierung. Diese erfolgt in Z6

.....
 4 Übersetzung: 41 bitte, ist es möglich zu versuchen ja da da.

in einem ersten Schritt durch den Blick des Dirigenten zum Konzertmeister, der den Blick erwidert:



Abb. 3: Konzertmeister erwidert Blick des Dirigenten

Auf diese Weise wird der Konzertmeister vom Dirigenten als Gesprächspartner zwischen mehreren potenziellen ausgewählt (vgl. auch Auer 2018). Nach der Adressierung in Z6 richtet der Dirigent seinen Blick auf die Partitur hin aus; der Konzertmeister hält den Blick zum Dirigenten gerichtet aufrecht. Das heißt, der Konzertmeister als adressierter Zuhörer blickt ununterbrochen zum Dirigenten als Sprecher, während der Dirigent seinen Blick weg vom Hörer und hin zur Partitur bewegt. Diese Beobachtung bestätigt Ergebnisse aus Studien zu interaktionalen Funktionen des Blicks (vgl. z.B. Kendon 1967; Argyle/Cook 1976; Goodwin 1981; Brône et al. 2017): „Generally speaking, addressees gaze more at speakers than speakers gaze at addressees.“ (Amati/Brennan 2018, 33)

In einem zweiten Schritt geschieht die Adressierung außerdem implizit durch Vorsingen einer bestimmten Stelle in der Partitur (Z6), die die Violinen unmittelbar vor dieser Besprechungsphase gespielt haben. Neben Sprache, Körperhaltung und Blick kann damit auch Singen als semiotische Ressource eingesetzt werden, um bestimmte Musiker:innen zu adressieren. Solche multimodalen Adressierungstechniken (vgl. auch Auer 2018, 229) zeigen sich ebenfalls im nächsten Beispiel.

```

Haydn Orchester Bozen
Dirigent: Arvo Volmer
Aufnahme_2_20072016, Kamera Dirigent, 0001

31:03-31:13

1 MM [♪((spielen durcheinander, 4.5''))
2 D [(<<f> abbiamo do dies- &e::h& *e::h LA!>
                                &Blick-->KK&
                                *Blick-->Partitur-->(05)
3 MM                                ♪]
4 D (0.5) sempre do diesis]
5 (0.2) mi mi ↑fa fa ↑sol ↓la la*
                                , , , , , *
6 &↑di di ~↑di di ↑di::&~ *□↓da□ da
  &.....Blick-->KK&
                                *Blick-->Partitur-->(08)
                                ~streckt rechten ZF nach rechts oben~
                                □streckt ZF nach unten□
7 K =♪((spielt si do: la la))♪
8 D =JA!* &(.) ancora!5
  --->* &Blick-->MM--->>

```

Beispiel 4: *abbiamo do dies eh la*

In diesem Beispiel erfolgt die Adressierung in mehreren Schritten:

1. Der Dirigent adressiert (und lokalisiert) auf verbaler Ebene, indem er bestimmte Noten in der Partitur zitiert (Z2 und 4: „la“ und „do diesis“); die Adressierung geschieht hier implizit und schließt jene Musiker:innen ein, für die genau diese Noten in der Partitur vermerkt sind.
2. Der Dirigent blickt in die Richtung der Kontrabassisten (Z2) und zeigt dadurch an, dass er sie als Rezipienten seiner instruktiven Korrektur ausgewählt hat.

.....

5 Übersetzung: *wir haben Cis eh A immer Cis, E E F F G A A, di di di di di da da, ja noch einmal!*

3. In Z5–6 singt der Dirigent die zu korrigierende Stelle in der Partitur vor; auf diese Weise adressiert er – ähnlich wie in Z2 und 4 – implizit jene Musiker:innen, für die diese Melodie in der Partitur festgehalten ist. Gleichzeitig grenzt er die zu besprechende Stelle in der Partitur im Sinne einer Lokalisierung genauer ein.
4. In Z6 adressiert der Dirigent die Kontrabassisten erneut durch seinen Blick.
5. Ebenfalls in Z6 setzt der Dirigent eine Geste ein, die sein Vorsingen illustriert, gleichzeitig aber auch in die Richtung der Angesprochenen (nach rechts) verweist.

Der Dirigent setzt mehrere semiotische Ressourcen ein, um die Aufmerksamkeit der Kontrabassisten als angesprochene Musiker:innen auf die Korrektur einer spezifischen Stelle in der Partitur zu lenken: Sprache, Blick, Singen und Gestik. Das Recipient Design (Sacks 1992, 438; Sacks et al. 1974, 727) ist hier auf die Kontrabassisten als Rezipienten zugeschnitten und wird „als Instrument der Inklusion und Exklusion eingesetzt [...], indem es der Fokussierung auf bestimmte Beteiligte Ausdruck verleiht“ (Hitzler 2013, 115).

Der Kontrabassist, der ganz rechts außen sitzt (vgl. Abb. 4), reagiert musikalisch auf die Adressierung und Korrektur des Dirigenten (Z7). Er nimmt sich hier in einer Besprechungsphase, obwohl noch keine neue Spielphase vom Dirigenten initiiert wurde, das Spielrecht und zeigt dadurch musikalisch – und auch durch die Blickrichtung hin zum Dirigenten (vgl. Abb. 4) – *recipieny* an. Durch diese instruierte Handlung, die unmittelbar auf die instruktive Korrektur des Dirigenten folgt (vgl. auch die Relation *instruction* – *instructed action* bei Garfinkel 2002), wird deutlich, dass Beteiligungsrollen (Goffman 1981) in der Orchesterprobe in der direkten Interaktion ausgehandelt werden können (vgl. Hitzler 2013, 115). Der Kontrabassist nimmt die Zuschreibung des Dirigenten situativ wahr und schreibt sich selbst das Recht zu, eine musikalische Antwort in die Interaktion einzubringen. Hier findet also ein „Sprecherwechsel“ im Anschluss an eine Adressierung statt, der als solcher vom Dirigenten ratifiziert und als Teil der Interaktion gutgeheißen wird (vgl. „ja!“ in Z8).



Abb. 4: Kontrabassist ganz rechts außen blickt zum Dirigenten

4.1.2 Adressierungen im Dienst einer Spielaufforderung

In den nächsten Beispielen wird aufgezeigt, dass Adressierungen von Dirigent:innen in Orchesterproben auch eingesetzt werden können, um Spielaufforderungen zu realisieren, die in eine Spielphase überleiten und die Besprechungsphase abschließen (sequenz-schließend). Beispiel 5 etwa illustriert die Verwendung metonymischer Ausdrücke, um ausgewählte Musiker:innen zu adressieren, die in einer unmittelbar anschließenden Spielphase ab einer bestimmten Stelle in der Partitur spielen sollen.

```
Orchestre de l'opéra de Rouen
Dirigent: Antony Hermus
Aufnahme_1b_09052016, Kamera Dirigent, 0006

07:21-07:30

1  D    &<<acc> s'il vous plaît> *UNE FOIS (0.2) eu::hm:: cello! (1.0)
      &blickt auf Partitur ->>
                                     *bewegt linken Zeigefinger ---->
2      eu:::h viola oboe clarinette basson.*
      ----->*
3      &(0.7) quatre avant DÉ:.6
      &streckt Arme nach vorne-->>
```

Beispiel 5: *une fois cello viola oboe clarinette basson*

.....

6 Übersetzung: *bitte einmal ehm Cello eh Bratsche Oboe Klarinette Fagott, vier vor D.*

Die metonymischen Ausdrücke, die der Dirigent Antony Hermus in diesem Ausschnitt zum Adressieren einsetzt (Z1–2), sind weniger spezifisch (vgl. auch Bsp. 2) als jene, die er in Bsp. 1 verwendet, um die Aufmerksamkeit der Violinist:innen auf eine bestimmte Stelle in der Partitur zu lenken. Die Adressierungen in Bsp. 5 bezeichnen nicht Untergruppen von Instrumentenfamilien (etwa erste und zweite Violine), sondern verschiedene Instrumentengruppen werden als Kollektiv angesprochen (durch die Singularformen „cello, viola, oboe, clarinette, basson“). Auf gestischer Ebene unterstützt die Bewegung des linken Zeigefingers, mit dem der Dirigent in die jeweilige Richtung der angesprochenen Musiker:innen zeigt, die Adressierungshandlung. Dass es sich hier um eine sequenz-schließende Adressierung handelt, die als Spielaufforderung dient, gründet auf dem Einsatz einer Geste, die ein anstehendes Dirigat vorbereitet (vgl. das Strecken der Arme nach vorne) sowie der verbalen Taktangabe in Z3, die die zu spielende Stelle in der Partitur lokalisiert.

Gemeinsam ist den Adressierungen desselben Dirigenten in Bsp. 1 und 5, dass es sich um Mehrfachadressierungen handelt: Der Dirigent adressiert formal nur einen Teil der Musiker:innen, allerdings ist die Äußerung auch für die restlichen Anwesenden wahrnehmbar. Die Musiker:innen, die nicht angesprochen werden, fungieren zwar ‚nur‘ als Publikum, sie sind aber ebenfalls ratifizierte Rezipient:innen bzw. gleichberechtigte Gesprächsteilnehmer:innen (vgl. Goffman 1979). Das heißt, sie folgen einem Gespräch auch dann, wenn sie von einer einzelnen Äußerung nicht adressiert werden, damit sie sich jederzeit kohärent beteiligen können (vgl. auch Koller/Hendrick 2015): Die nicht angesprochenen Musiker:innen etwa müssen in der anschließenden Spielphase nicht spielen. Mit dieser Beobachtung geht einher, dass das Recipient Design der Adressierung auch die nicht-adressierten, aber ratifizierten Beteiligten miteinschließt.

Orchestre de l'opéra de Rouen
 Dirigent: Antony Hermus
 Aufnahme_la_09052016, Kamera Dirigent, 0004

06:49-06:55

```

55 MM *&*((spielen 0.5''))>
    d *dirigiert mit RH-->(61)
    &.....Blick-->
56 MM >*((spielen 1.0''))>
    d KL--->(63)
57 MM [>*((spielen 0.5''))>]
58 D [<<p> ~po:h>          ]
    ~weitert Augen-->(63)
59 MM □>*((spielen 0.7''))>
    d □streckt LA nach vorne-->(61)
60 MM [>*((spielen 0.6''))>]
61 D [<<f> con$duct$!*□> ]
    d          ,,,,,,,,*□
    kl2          $Blick-->D$
62 MM *%>*((spielen 1.0''))%>
    d *dirigiert mit beiden Händen-->>
    kl1 %Blick-->D----->%
63 MM >*((spielen 0.7''))>&~
    d          ,,,,,,,&~
64 MM &*((spielen 2.0''))>
    d &Blick-->Partitur-->>
    
```

Beispiel 6: *conduct!*

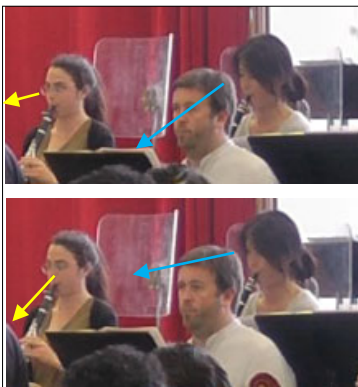


Abb. 5: Veränderung der Blickrichtung als Reaktion der Klarinetistinnen

In diesem letzten Beispiel aus einer Orchesterprobe adressiert der Dirigent die beiden Klarinetistinnen (vgl. Abb. 5) während einer Spielphase zuerst durch seinen Blick (Z55–63) und kurz darauf mimisch (geweitete Augen, Z58) sowie gestisch (der Dirigent streckt den linken Arm nach vorne, Z59). Die Klarinetistinnen blicken während dieser körperlichen Adressierungssignale des Dirigenten auf ihre Noten. Erst während bzw. nach der verbalen Instruktion des Dirigenten in Z61 reagiert zuerst die zweite Klarinetistin durch Blickzuwendung auf die Adressierung des Dirigenten (vgl. gelber Pfeil in Abb. 5 oben); in Z62 blickt auch die erste Klarinetistin zum Dirigenten (vgl. blauer Pfeil in Abb. 5 unten). Der Dirigent hält seinen Blick bis Z63 auf die beiden Klarinetistinnen behaftet; in Z64 blickt er auf die Partitur und zeigt dadurch das Ende der Adressierung an.

Der Dirigent setzt hier gleich mehrere Modalitäten gleichzeitig und nacheinander ein, um zwei Musiker:innen während der musikalischen Performance zu adressieren: Blick, Mimik, Gestik und Sprache. Durch den Blick zeigt der Dirigent an, wer adressiert wird; die weit geöffneten Augen (Z58) haben Sprechaktharakter im Sinne von ‚Achtung!‘ (vgl. auch Poggi 2002); die Geste unterstützt die Adressierung durch Blickzuwendung auf visueller Ebene; nicht zuletzt wirkt Sprache adressierend und gleichzeitig auch instruierend. An dem Beispiel wird ersichtlich, dass sich der Dirigent während der musikalischen Performance mehr bemühen und daher mehrere verschiedene semiotische Ressourcen zum Adressieren einsetzen muss, um die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, da die Musiker:innen mit dem Musizieren und ihren Noten beschäftigt sind.

4.2 Wie im Kammermusikunterricht adressiert wird

4.2.1 Adressierungen im Dienst des Aufmerksamkeitsmanagements

Die folgenden zwei Beispiele illustrieren, wie die Professorin im Kammermusikunterricht einzelne Musiker:innen adressiert, um sie auf zu korrigierende Stellen in der Partitur, aber auch auf bereits Besprochenes im Unterricht aufmerksam zu machen. Mehr als in der Orchesterprobe spielen dabei Recipient

Design sowie epistemisches Hintergrundwissen (Heritage 2012; Deppermann 2015) eine Rolle.

```
Konservatorium Claudio Monteverdi Bozen, 0001

17:34-17:50.5

207 MM &>((spielen 4.2`))&
    pr &Blick-->Partitur-->&
208 PR [&YES (0.4) and and you $ARE]
    pr &Blick-->P-->(211)
        kl                                $Blick-->PR-->(212)
209 MM [>((spielen 2.0`))& ]
210 PR like %this eh (0.3) COVER we- we: talk(ed) about no?
    pi          %Blick-->PR-->(212)
211 PR (0.3) (un) qualcosa:: una una coPERTA che tu metti& *addosso*
                                     ----->& *Blick-->CE*
212 PR &per AVVOLgere questo:$ $questo:%$ ☆(0.2) queste due voci7
    pr &Blick-->P-->>
        kl                , , , , , , $
        pi                , , , , , , % ☆Blick-->Noten-->>
                                     $nickt-->$
```

Beispiel 7: you are like this cover we talked about

Die Adressierung durch die Professorin erfolgt in diesem Beispiel primär über Sprache. Sie verwendet das Personalpronomen „you“, um den Pianisten als Rezipienten ihrer Äußerung anzusprechen; gleichzeitig blickt sie in dessen Richtung (Z208). In Z210 verweist die Professorin auf einen im Unterricht bereits besprochenen musikalischen Aspekt („like this cover we talked about no?“). Sie geht davon aus, dass der Pianist dieses Wissen mit ihr teilt (vgl. *common ground*, Clark 1996), was sie mitunter auch durch die *tag question* „no?“ am Ende ihres TCUs anzeigt. Das Recipient Design beruht hier auf einem Partnermodell (Deppermann 2015, 8; Schober/Brennan 2003), das Annahmen der Sprecherin (die Professorin) umfasst, über welches Wissen der Adressat (der Pianist) verfügt. Mehr noch, die Professorin erwartet vom

.....
7 Übersetzung: ja und und du bist wie diese eh Hülle über die wir gesprochen haben, ja? so etwas, eine eine Decke die du dir umhängst, um diese beiden Stimmen einzuwickeln.

Pianisten eine Reaktion, die erfordert, dass der Pianist über das gleiche Wissen wie sie selbst verfügt (vgl. Deppermann 2015, 8). Die Reaktion des Pianisten lässt allerdings auf sich warten: Während die Klarinetistin als nicht adressierte Interaktionsbeteiligte bereits in Z208 zur Professorin blickt (vgl. auch Holler/Kendrick 2015), wendet der Pianist erst in Z210 den Blick der Professorin zu. Er hält diese Blickrichtung bis Z212 aufrecht, wo er außerdem durch ein Nicken anzeigt, dass er sich als Adressat des Turns der Professorin fühlt. Die Klarinetistin blickt ebenfalls bis Z212 zur Professorin, sie beteiligt sich allerdings weder verbal noch nonverbal an dem Austausch zwischen ihr und dem Pianisten, d. h., sie ist und bleibt „overhearer“ (Goffman 1979, 8).

Dieses Beispiel veranschaulicht, dass das verwendete Anredepronomen („you“) der Professorin ohne Zuhilfenahme der semiotischen Ressource des Blicks situativ und vage bleibt und damit in dem Interaktionskontext nicht eindeutig bestimmbar ist. Durch die alleinige Verwendung des Pronomens können sich alle drei Musiker:innen gleichermaßen angesprochen fühlen (vgl. z. B. auch das Blickverhalten der Klarinetistin). Erst durch die Kombination von Personalpronomen und Blickrichtung gelingt eine eindeutige Referenz. Gleichzeitig fungiert der Verweis der Professorin auf bereits Besprochenes als zusätzliche Adressierung. Die Professorin zeigt einen *common ground* zwischen ihr und dem Pianisten an, der in die Gestaltung ihres Interaktionsbeitrags eingeht (Recipient Design, vgl. auch Deppermann 2015, 7). Das heißt, wenn sich die Rezipient:innen in den für eine Äußerung relevanten Voraussetzungen unterscheiden und der/die Sprecher:in nur eine/n oder nur einen Teil der Gesprächsteilnehmer:innen berücksichtigt, kann auch die Turngestaltung als Adressierungsverfahren gelten, da der/die Adressat:in aus ihr hervorgeht (vgl. Hartung 2001, 1352). Auch im nächsten Beispiel kommen Anredepronomen in Kombination mit Blickrichtungen für das Aufmerksamkeitsmanagement zum Einsatz.

```
Konservatorium Claudio Monteverdi Bozen, 0001

19:47-20:01.7

249 PR °H: in number& *TEN a little MORE,*
    pr >>Blick-->Part.&
        *Blick-->PI----->*
    pi >>Blick-->PR-->(251)
250 PI &(.) yeah
    pr &Blick-->Part.-->(252)
251 PR °h$ %eh:: *but% $★YOUR crescendo is* (0.2) DIFFERENT
    pr *.....zeigt mit linkem ZF nach links*
    pi ->$ %Blick-->Noten%
        $Blick-->PR-->
    kl ★Blick-->PR-->
252 PR (.) °H: between eh& you★ ◇CHange the◇ ■HArmony *MORE$
    pr ,,& *Blick-->KL-->
    kl ,,,★ ◇Blick-->Noten◇
        ■Blick-->PR-->
    pi ---->$
253 KL (.) mhm■*
    kl ,,,,,,■
    pr ,,,,,,*
254 PR =(and) he changes just an ACCORD no?
255 KL [in eleven ]
256 PR [xxx ] un ACCordo °H
257 KL [in eleven]
258 PR [in eLEVEN]°
```

Beispiel 8: *your crescendo is different*

Dieses Beispiel beginnt mit einer Adressierung durch die Professorin. Sie blickt in Z249 – während ihrer verbal-instruktiven Äußerung – zum Pianisten und signalisiert dadurch, dass die Instruktion an ihn gerichtet ist. Der Pianist erwidert den Blick der Professorin und reagiert mit einer verbalen Ratifikation

.....

- 8 Übersetzung: PR: *in Nummer zehn ein bisschen mehr*; PI: *ja*; PR: *eh aber dein crescendo ist anders, zwischen eh du wechselst die Harmonien mehr*; KL: *mhm*; PR: *und er wechselt nur einen Akkord, ja?*; KL: *in elf*; PR: *xxx ein Akkord*; KL: *in elf*; PR: *in elf*.

auf die Instruktion („yeah“ in Z250). Noch bevor die Professorin sich in Z251 der Klarinetistin zuwendet, zeigt der Pianist durch seine Orientierung auf die Noten an, dass die Instruktionssequenz für ihn als direkt Angesprochener beendet ist und er ab hier der Interaktion als nicht adressierter Teilnehmer weiterhin folgt (vgl. den Blick des Pianisten zur Professorin in Z251–252). In Z251 verwendet die Professorin den Possessivdeterminanten „your“ und streckt gleichzeitig den linken Zeigefinger nach links, um anzuzeigen, dass die folgende verbale Äußerung an die Klarinetistin adressiert ist. Während der Blick der Professorin auf der Partitur behaftet bleibt (Z250–252), blickt die Klarinetistin zur Professorin und signalisiert dadurch Aufmerksamkeit. In Z252 adressiert die Professorin die Klarinetistin durch das Personalpronomen „you“; erst am Ende ihres Turns blickt sie in die Richtung der Klarinetistin. Hier kommt Blick – ähnlich wie in Bsp. 2 – als „turn-allocation technique“ (Auer 2018, 201) zum Einsatz, d. h., die Professorin zeigt der Klarinetistin durch ihren Blick das Turn-Ende sowie einen möglichen Turn-Übergang an (vgl. Kendon 1967; Rossano 2010; Streeck 2014). Der Blick übt eine einladende Turn-Taking-Funktion auf die Klarinetistin aus, die der Professorin durch ein ratifizierendes „mhm“ in Z253 zustimmt (vgl. auch Auer 2018). Ab Z254 folgt ein verbaler Austausch zwischen Professorin und Klarinetistin zu einer problematischen Stelle in der Partitur.

In diesem Beispiel kommen gleich mehrere Adressierungspraktiken auf unterschiedlichen semiotischen Ebenen zum Einsatz: a) verbal – Possessivdeterminant und Personalpronomen, b) gestisch – Zeigegeste in die Richtung der Angesprochenen, c) Blickverhalten – Blick auf die Partitur vs. Blick zum/zur Adressierten. Während der Blick der Professorin mehr im Dienst eines möglichen Sprecherwechsels bzw. der Einforderung einer verbalen Rückbestätigung der Adressierten steht, wirken vor allem Sprache und Gestik in Kombination stark adressierend. Mehr noch: Durch die Geste in die Richtung der Klarinetistin können die verbalen Adressierungselemente disambiguiert und eindeutig zugeordnet werden. Sprache, Gestik und Blick spielen auch im nächsten Beispiel eine Rolle, wenn es darum geht, einen bestimmten Musiker zu adressieren, der der Professorin einen Ton vorgeben soll.

4.2.2 Adressierungen im Dienst einer Spielaufforderung

```
Konservatorium Claudio Monteverdi Bozen, 0001

08:19-08:32

123 PR (0.5) be CAREful between bar number& *FOUR and FI:*~ve
    >>Blick-->Partitur----->& *Blick-->CE->*~Blick-->Part.-->
124 (04.) eh- ta::: da:: da: da: da: da: da- ta: da: de~
                                     ,,,~

125 &*=sorry&* ~i'm out of tune,
    &Blick-->PI&
    *streckt RH nach vorne*
    ~Blick-->Part.-->
126 °H: eh:: la:::~ &* [gi                ]ve me [A:°                ]
    ,,,,~ &Blick-->PI-->(128)
          *streckt RH nach vorne-->(127)
127 CE                [((spielt ein a))]                [((spielt ein a))]
128 PI =((spielt ein a))&*
    pr                -->&*
129 PR [&la:::                ]
    &Blick-->Part.-->>
130 PI [((spielt ein a))]
```

Beispiel 9: give me a

Zu Beginn dieses Beispiels instruiert die Professorin den Cellisten zu einer bestimmten Stelle in der Partitur (Z123–124): Sie leitet ihre Instruktion verbal ein (Z123) und vervollständigt sie durch gesungene Silben (124), die veräußern, wie die Stelle zu spielen ist. In Z125 adressiert die Professorin den Pianisten durch ihren Blick sowie durch eine Geste (sie streckt die rechte Hand nach vorne). In Z126 unterstützt sie ihre Adressierungshandlung auf verbaler Ebene durch den Einsatz eines Imperativs („give me A“); Blickrichtung und Geste sind auch hier dem Pianisten zugewandt. Interessant ist, dass der Cellist sich als nicht adressierter Interaktionsbeteiligter kurzerhand einschaltet und der Professorin in Z127 den Ton A zweimalig auf seinem Instrument vorgibt.

.....

- 9 Übersetzung: sei vorsichtig zwischen Takt Nummer vier und fünf, eh ta da da da da da da da da de, entschuldigung ich bin verstimmt, eh A, gib mir ein A.

In Z128 (erst) reagiert der Pianist auf die Adressierung und Anweisung der Dirigentin. Die Professorin beachtet die musikalische Einlage des Cellisten nicht – sie reagiert darauf weder verbal, noch gestisch oder durch ihren Blick –, sondern sie wartet auf die Umsetzung ihrer Instruktion durch den Pianisten. In Z129 übernimmt sie dessen vorgespielten Ton und setzt ihn gesanglich um.

In diesem Beispiel zeigt sich eine Art von „simultaneous start“ (Auer 2021, 136 f.), wenn auch ein wenig zeitversetzt. Es kommt zu einem Wettkampf um den Floor bzw. den (musikalischen) Turn zwischen dem Cellisten und dem Pianisten, den der Pianist ‚gewinnt‘. Auer (2021, 136) beschreibt einen solchen Fall, in dem zwei „competitors“ um einen Turn ringen und jene/r Interaktionsbeteiligte, die/der nicht durch Blick adressiert wird, als erste/r startet, als „intruding“ into the second starts turn-space“. Auch der Cellist dringt in dem Beispiel in den *turn-space* des Pianisten ein, der durch Blick, Gestik und Sprache von der Professorin als nächster Sprecher bzw. Spieler selektiert wird. Der Cellist ist allerdings im großen Rahmen immer noch der (indirekt) Angesprochene, denn die in Z123–124 vorgebrachte Instruktion der Professorin bezieht sich auf eine für ihn vermerkte Stelle in der Partitur. Das heißt, hier fließen zwei Adressierungsebenen ineinander und kollidieren in einer gewissen Art und Weise.

5 Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag wurde anhand ausgewählter Beispiele gezeigt, wie in den beiden musikalisch-instruktiven Settings – Orchesterprobe und Kammermusikunterricht – adressiert wird. Auf formaler Ebene verwenden die Dirigenten in der Orchesterprobe sowie die Professorin im Kammermusikunterricht verbale adressierende Ausdrücke, die oft mit Blickrichtungen und gestischem Zeigen kombiniert werden. In der Orchesterprobe kommen metonymische bzw. kategorische Benennungen zum Einsatz, etwa „premier et deuxième“ (für erste und zweite Violine) in Bsp. 1 oder „les oboes et les cors“ in Bsp. 2; in beiden Fällen handelt es sich um Mehrfachadressierungen. Außerdem kann es zu impliziten verbalen Adressierungen kommen, indem beispielsweise Noten aus der Partitur mithilfe italienischer Tonsilben („do diesis“) zitiert werden

(Bsp. 4). Diese verbalen Anredeformeln werden von gestischen Adressierungshandlungen und Blickzuwendungen begleitet (vgl. Bsp. 1, 2, 4, 5 und 6). Blick kann auch alleine zum Adressieren eingesetzt werden, etwa in Bsp. 3, wo der Dirigent den Konzertmeister durch seinen Blick adressiert und diesen als Gesprächspartner auswählt, oder in Bsp. 6, wo die Klarinetistinnen während einer Spielphase durch den Blick des Dirigenten in deren Richtung als Angesprochene selektiert werden. Daneben kann auch die Oberkörperausrichtung des Dirigenten eine bevorstehende (verbale) Adressierung projizieren (Bsp. 3). Das Zusammenspiel mehrerer semiotischer Ressourcen ermöglicht die Realisierung einer spezifischen Adressierungshandlung, die sowohl die Aufmerksamkeit der Musiker:innen auf eine bestimmte Stelle in der Partitur lenken (sequenz-initiierend) als auch den Übergang von einem Besprechungspart in einen Spielpart (sequenz-schließend) einleiten kann, im Sinne einer Spielaufforderung. Solchen Adressierungen ist gemeinsam, dass die Musiker:innen als Kollektiv angesprochen werden.

Im Kammermusikunterricht treten hingegen vorwiegend Adressierungen an einzelne Musiker:innen auf. Auf formaler Ebene fallen die Adressierungen im Kammermusikunterricht spezifischer als in der Orchesterprobe aus, was mitunter mit der Gruppengröße zusammenhängt. Zum Adressieren – und auch zum Referieren, d. h., zum Miteinbeziehen eines/r Referent:in in die Äußerung (vgl. auch Lerner 2003) – wird das 2. Person Singular Personalpronomen „you“ verwendet. Daneben verwendet die Professorin den Possessivdeterminanten „your“ (Bsp. 8) und auch Imperative (Bsp. 9) in ihren Adressierungshandlungen. Wie die Dirigenten in der Orchesterprobe kombiniert auch die Professorin im Kammermusikunterricht ihre verbalen Adressierungen mit Blick und Zeigegesten in die Richtung des/der Angesprochenen. Der Blick in Verbindung mit dem Personalpronomen „you“ erweist sich dabei als sehr effektiv, um eine/n ausgewählte/n Musiker:in zu adressieren (vgl. auch Auer 2021, 137).

Formal betrachtet können außerdem implizite Adressierungen durch das Vorsingen einer Stelle in der Partitur, die nur eine bestimmte Instrumentengruppe in der Orchesterprobe (etwa die Violinen in Bsp. 3) bzw. nur ein/e bestimmte/r Musiker:in im Kammermusikunterricht (etwa der Cellist in Bsp. 9) zu spielen hat, veräußert werden. Insgesamt betrachtet stehen metonymische

Ausdrücke, Personalpronomen, implizite Adressierungen durch Vorsingen sowie Adressieren durch Blickzuwendung in beiden Settings über direkten Anredeformen, wie z. B. die Verwendung von Personennamen. Hier kann auch von einer Form von positiver Höflichkeit gesprochen werden, durch die sich die Dirigenten und die Professorin nicht angreifbar machen.

Auf funktionaler Ebene können die Adressierungen in den beiden betrachteten musikalisch-instruktiven Settings mit jenen Funktionen verglichen werden, die Ewing/Noverini Djenar (2019, 258) für informelle Interaktions-situationen aufgestellt haben: 1) „nominate addressee“, 2) „reinforce social relationships“, 3) „indicate a stance towards addressee and utterance“. Hinzugezählt werden kann noch eine vierte Funktion: „instruct how to play a part of the score“. Adressierungen in Orchesterproben und im Kammermusikunterricht werden von den Dirigenten und der Professorin eingesetzt, um eine/n oder mehrere direkte Adressierte aus einer Gruppe von Rezipient:innen zu selektieren. Sie teilen die Interaktionsbeteiligten in adressierte und nicht adressierte Teilnehmer:innen ein und zeigen an, dass sowohl die Aufmerksamkeit des/der Adressierenden als auch die Aufmerksamkeit des/der Adressierten – innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens – auf das jeweilige Gegenüber ausgerichtet sein soll. Adressierungen dienen also dazu, die Aufmerksamkeit herzustellen bzw. die Aufmerksamkeit bestimmter Musiker:innen oder Musikergruppen auf eine Stelle in der Partitur zu lenken, die im folgenden Performancepart korrigiert werden soll. Das heißt, durch Adressierungen wird eine Reaktionsverpflichtung (*turn-allocation*) zugewiesen, die entweder im nächsten Spielpart umgesetzt werden soll (vgl. etwa Bsp. 5) oder unmittelbar an die Adressierung anschließen soll (vgl. etwa Bsp. 9).

Auf sequenzieller Ebene konnte beobachtet werden, dass Adressierungen immer Bestandteil von Instruktionen sind und dass sie oft in Verbindung mit Lokalisierungen (explizit durch eine Taktangabe, implizit über Vorsingen einer Stelle in der Partitur) eingesetzt werden. Adressierungen treten dort auf, wo eine neue Instruktion ins Spiel kommt und stellen damit sequenz-initiierende Handlungen dar (Aufmerksamkeitsmanagement). Adressierungen können darüber hinaus auch vor Übergängen zu Spielphasen auftauchen, wo sie sequenz-schließend fungieren (Spielaufforderung). Damit bilden Adressierungen den *first pair part* eines Adjazenz-Paares, das einen *second pair part*

konditionell relevant macht. Der erste Teilpart, d. h. die Adressierung, fällt auf Besprechungsphasen, der zweite Teilpart, d. h. die musikalische Umsetzung der Instruktion, erfolgt in der anschließenden Spielphase. Allerdings kann auch das gesamte Adjazenz-Paar in einer Besprechungsphase realisiert werden, und das sowohl im Hinblick auf das Aufmerksamkeitsmanagement (vgl. etwa Bsp. 3 und 4) als auch in Bezug auf die musikalische Umsetzung (vgl. etwa Bsp. 9). Dasselbe gilt auch für Spielphasen: In Bsp. 6 etwa adressiert der Dirigent die beiden Klarinetistinnen durch Blickzuwendung sowie durch eine verbale Anweisung während einer Spielphase; die angesprochenen Musikerinnen richten sodann ihre Aufmerksamkeit zum Dirigenten hin aus und setzen seine Instruktion musikalisch um.

Sequenziell betrachtet spielen außerdem die verbalen und nonverbalen Reaktionen der Musiker:innen auf die multimodalen Adressierungen der Dirigenten und der Professorin eine Rolle. In der Orchesterprobe zeigen die Musiker:innen in Besprechungsphasen sowohl gestisch (vgl. etwa das Nicken eines Hornisten in Bsp. 2) als auch durch Blick (vgl. etwa den Blick des Konzertmeisters in die Richtung des Dirigenten in Bsp. 1) und musikalisch (vgl. etwa die musikalische Reaktion des Kontrabassisten in Bsp. 4) *recipieny* an. Vor allem auf der Ebene des Blicks ist interessant, dass in den untersuchten Beispielen meist nur einzelne Musiker:innen den Blick des Dirigenten erwidern, auch wenn mehrere angesprochen werden. In Bsp. 1 etwa reagiert ausschließlich der Konzertmeister durch Blickzuwendung auf die verbale Adressierung der ersten und zweiten Violinen durch den Dirigenten; die restlichen Musiker:innen signalisieren keine Aufmerksamkeit – zumindest weder durch ihren Blick noch körperlich –, sondern sind mit ihren Noten beschäftigt. Tauschen Adressierungen in Orchesterproben während Spielphasen auf, sind die Reaktionen der Musiker:innen mit jenen in Besprechungsphasen vergleichbar. In Bsp. 6 etwa reagieren die Klarinetistinnen zeitversetzt während bzw. nach der verbalen Instruktion („conduct!“) des Dirigenten durch ihr Blickverhalten darauf; darüber hinaus ist anzunehmen, dass sie gleichzeitig eine musikalische Reaktion zeigen. Hier ist auch geteiltes Wissen von Bedeutung: Durch seine multimodale Adressierung während der Spielphase spricht der Dirigent jene Instrumentengruppe an, für die in der Partitur eine ‚führende‘ Melodie vermerkt ist. Das heißt, um adäquat auf die adressierende Handlung des Di-

rigenten reagieren zu können, müssen Musiker:innen und Dirigent dieselben epistemischen Voraussetzungen teilen.

Im Kammermusikunterricht werden die Adressierungen der Professorin durch körperliche Displays, wie z.B. Nicken (vgl. Bsp. 7), durch Blicke (vgl. Bsp. 7, 8 und 9) oder auch durch verbale Turns (vgl. Bsp. 8) der Musikstudent:innen erwidert. Durch adressierende Handlungen tritt die Professorin in einen direkten Austausch mit einzelnen Musiker:innen und kann in der Folge adressatengerechte Instruktionen äußern. Dabei kann es zum einen dazu kommen, dass sich auch andere Musiker:innen angesprochen fühlen (vgl. etwa Bsp. 9, wo es zu einem musikalischen Wettkampf um den Floor zwischen Cellist und Pianist kommt): „[...] in multi-party interactions, an utterance that is explicitly addressed to one party is still heard by others and they too may respond despite not being explicitly nominated as next speakers“ (Ewing / Noverine Djenar 2019, 278). Zum anderen spielt geteiltes Wissen eine wichtige Rolle beim Adressieren. In Bsp. 7 etwa ist die Professorin bemüht, ihre Äußerung den epistemischen Voraussetzungen des Rezipienten (hier: der Pianist) anzupassen, indem sie auf bereits Besprochenes verweist („like this cover we talked about“). Dieses Recipient Design beruht auf den kognitiven Vorannahmen, die ein/e Sprecher:in über den Rezipient:in aufstellt. Die Professorin designt ihren adressierend-instruktiven Turn formal und inhaltlich so, dass sie damit eine/n *response-eligible* Teilnehmer:in auswählen kann. Lerner (2003, 190) stellt fest, dass „sequence-initiating actions can be understood to have been designed for a single recipient“ und dass „this form of recipient design can tacitly accomplish addressing, and thereby contribute to selection of next speaker“.

Um ein vollständigeres Bild von multimodalen Adressierungen in musikalisch-instruktiven Settings liefern zu können, könnten und sollten die in diesem Beitrag untersuchten Beispiele durch weitere ergänzt werden. Die Adressierungen der Dirigenten und der Professorin für Kammermusikunterricht könnten mit jenen von Dirigent:innen in anderen Orchesterproben und weiteren Lehrenden im Musikunterricht oder auch in Masterklassen verglichen werden. Ziel sollte es sein, ein „system of address“ (Ewing/Noverini Djenar 2019, 254) zu erstellen und darin das Zusammenspiel mehrerer semiotischer Ressourcen, die in musikalischen Multiparty-Settings zum Adressieren eingesetzt werden, eingehender zu beschreiben.

Literatur

- Amati, Franco/Brennan, Susan E. (2018): Eye gaze as a cue for recognizing intention and coordinating joint action. In: Brône, Geert/Oben, Geert (Hg.): *Eye-Tracking in Interaction*. Amsterdam: Benjamins, S. 21–46.
- Argyle, Michael/Cook, Mark (1976): *Gaze and mutual gaze*. London: Cambridge University Press.
- Auer, Peter (2018): Gaze, addressee selection and turn-taking in three-party interaction. In: Brône, Geert/Oben, Geert (Hg.): *Eye-Tracking in Interaction*. Amsterdam: Benjamins, S. 197–231.
- Auer, Peter (2021): Turn-allocation and gaze: A multimodal revision of the “current-speaker-selects-next” rule of the turn-taking system of conversation analysis. In: *Discourse Studies* 23:2, S. 117–140.
- Brône, Geert/Oben, Bert/Vranjes, Jelena/Feyaerts, Kurt (2017): Eye gaze and viewpoint in multimodal interaction management. In: *Cognitive Linguistics* 28, S. 449–483.
- Brown, Penelope/Levinson, Stephen A. (1978/1987): *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: University Press.
- Clark, Herbert H. (1996): *Using Language*. Cambridge: University Press.
- Clayman, Steven E. (2010): Address terms in the service of other actions: The case of news interview talk. In: *Discourse & Communication* 4:2, S. 161–183.
- Clayman, Steven E. (2012): Address terms in the organization of turns at talk: The case of pivotal turn extensions. In: *Journal of Pragmatics* 44, S. 1853–1867.
- Clayman, Steven E. (2013): Agency in response: The role of prefatory address terms. In: *Journal of Pragmatics* 57, S. 290–302.
- Deppermann, Arnulf (2014a): “Don’t get me wrong”: Recipient design by using negation to constrain an action’s interpretation. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang/Bücker, Jörg (Hg.): *Grammar and Dialogism. Sequential, syntactic, and prosodic patterns between emergence and sedimentation*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 15–51.
- Deppermann, Arnulf (2014b): *Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz*. In: Staffeldt, Sven/Hagemann, Jörg (Hg.): *Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg, S. 19–47.

- Deppermann, Arnulf (2015): Wissen im Gespräch: Voraussetzung und Produkt, Gegenstand und Ressource. In: *InList* 57, S. 1–31.
- Evans, Bryn/Reynolds, Edward (2016): The Organization of Corrective Demonstrations Using Embodied Action in Sports Coaching Feedback. In: *Symbolic Interaction* 39:4, S. 525–556.
- Ewing, Michael C./Noverini Djenar, Dwi (2019): Address, reference and sequentiality in Indonesian conversation. In: Bouissac, Paul (Hg.): *The Social Dynamics of Pronominal Systems: A comparative approach*. Amsterdam: Benjamins, S. 253–287.
- Garfinkel, Harold (2002): *Ethnomethodology's program: working out Durkheim's aphorism*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Gibson, David R. (2003): Participation shifts: order and differentiation in group conversation. In: *Social Forces* 81:4, S. 1335–1381.
- Goffman, Erving (1963): *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*. New York: Free Press.
- Goffman, Erving (1979): Footing. In: *Semiotica* 25:1–2, S. 1–29.
- Goffman, Erving (1981): *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, Charles (1981): *Conversational organization. Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic.
- Hartung, Martin (2001): Formen der Adressiertheit der Rede. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Sager, Sven F./Heinemann, Wolfgang (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband. Berlin: De Gruyter, S. 1348–1355.
- Heritage, John (2012): Epistemics in action. Action formation and territories of knowledge. In: *Research on Language and Social Interaction* 45:1, S. 1–29.
- Hitzler, Sarah (2013): Recipient Design in institutioneller Mehrparteieninteraktion. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zu verbalen Interaktion* 14, S. 110–132.
- Holler, Judith/Kendrick, Robin H. (2015): Unaddressed participants' gaze in multi-person interaction: Optimizing reciprocity. In: *Frontiers in Psychology* 6:98, S. 1–14.
- Keevallik, Leelo (2015): Coordinating the temporalities of talk and dance. In: Deppermann, Arnulf/Günthner, Susanne (Hg.): *Temporality in Interaction*. Philadelphia, PA: Benjamins, S. 309–366.
- Kendon, Adam (1967): Some functions of gaze direction in social interaction. In: *Acta Psychologica* 26, S. 22–63.

- Kendon, Adam (1990): *Conducting Interaction. Patterns in behaviour in focused encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krug, Maximilian/Messner, Monika/Schmidt, Axel/Wessel, Anna (2020): Instruktionen in Theater- und Orchesterproben. Zur Einleitung in dieses Themenheft. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 21, S. 155–189.
- Lerner, Gene H. (1996): On the place of linguistic resources in the organization of talk-in-interaction: ‘Second person’ reference in multi-party conversation. In: *Pragmatics* 6:3, S. 281–294.
- Lerner, Gene H. (2003): Selecting next speaker: The context-sensitive operation of a context-free organization. In: *Language in Society* 32:2, S. 177–201.
- Messner, Monika (2022): “Abbiamo detto con te no che tu hai ta da di da dim (moves right hand on the beat)” – The interplay of semiotic modes in chamber music lessons under a multimodal and interactional perspective. In: Stöckl, Hartmut/Bateman, John A. (Hg.): *Frontiers in Communication – Multimodal Coherence Across Media and Genres* 7, S. 1–13.
- Messner, Monika (2023): Die Interaktion zwischen Dirigent:in und Musiker:innen in Orchesterproben. Mehrsprachige und multimodale Interaktionsmuster zwischen Worten und Tönen, Händen und Füßen. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Mondada, Lorenza (2007): Interaktionsraum und Koordinierung. In: Schmitt, Reinhold (Hg.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Gunter Narr, S. 55–93.
- Mondada, Lorenza (2022): Conventions for multimodal transcription. https://www.lorenzamondada.net/_files/ugd/ba0dbb_3978d2a34cf44376adb7a341975d23aa.pdf (28.01.2026).
- Parton, Katharine (2014): Epistemic Stance in Orchestral Interaction. In: *Social Semiotics* 24:4, S. 402–419.
- Poggi, Isabella (2002): The Lexicon of the Conductor’s Face. In: McKevitt, Paul/O’Nualláin, Seán/Mulvihill, Conn (Hg.): *Language, Vision, and Music*. Amsterdam: Benjamins, S. 271–284.
- Quirk, Randolph/Greenbaum, Sidney/Leech, Geoffrey/Svatrvik, Jan (1985): *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Rossano, Federico (2010): Questioning and responding in Italian. In: *Journal of Pragmatics* 42, S. 2756–2771.

- Sacks, Harvey (1992): *Lectures on Conversation*. Volume II. Edited by Gail Jefferson. Oxford: Blackwell.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: *Language* 50:4/1, S. 696–735.
- Schegloff, Emanuel A. (1998): Body Torque. In: *Social Research* 65, S. 535–596.
- Schober, Michael F./Brennan, Susan E. (2003): Processes of Interactive Spoken Discourse: The Role of the Partner: In: Graesser, Arthur C./Gernsbacher, Ann Morton/Goldman, Susan R. (Hg.): *Handbook of Discourse Processes*. Mahwah, NJ/ London: Lawrence Erlbaum, S. 123–164.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402.
- Stivers, Tanya/Rossano, Federico (2010): Mobilizing response. In: *Research on Language and Social Interaction* 43:1, S. 3–31.
- Stöckl, Hartmut/Messner, Monika (2021): Tam pam pam pam and mi – fa – sol: constituting musical instructions through multimodal interaction in orchestra rehearsals. In: *Multimodal Communication* 10:3, S. 193–209.
- Streeck, Jürgen (2014): Mutual gaze and recognition: Revisiting Kendon's 'Gaze direction in two-person conversation'. In: Seyfeddinipur, Mandana/Gullberg, Marianne (Hg.): *From gesture in conversation to visible action as utterance: Essays in honor of Adam Kendon*. Amsterdam: Benajmins, 35–56.
- Wessel, Anna (2020): Vorspielen – instruktive Praktik in der Theaterprobe. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 21, S. 278–309.

„Gehen im Unterricht“

Zur Rolle von Nähe und Distanz für die Adressierung
im schulischen Unterrichtsdiskurs

1 Einleitung

Während des schulischen Unterrichtsdiskurses (Ehlich 1981) und besonders in Phasen des Frontalunterrichtes steht die Lehrperson für gewöhnlich nicht einfach nur vor der Klasse, sondern nutzt ihre physische Präsenz bewusst, um sich dynamisch im Raum zu bewegen. Indem sie sich in verschiedenen Linien zwischen Pult, Tafel, Schülerraum, Fenster- und Seitenbereichen iterativ hin- und herbewegt, positioniert sich die Lehrperson immer wieder neu zu den Objekten im Interaktionsraum und vor allem zur Schülerschaft. Innerhalb der architektonischen Begrenzung des Klassenraums nähert sie sich wechselweise der Schülerschaft an bzw. entfernt sich wieder von ihr, sodass der Klassenraum zur interaktiven Ressource wird (vgl. Hausendorf/Schmitt 2018, 87), auf die in Konstellationen institutioneller Wissensvermittlung systematisch zurückgegriffen werden kann.

Diese zu beobachtenden Formen gerichteter Körperbewegungen der Lehrperson treten zum Großteil begleitend zum verbalen Handeln auf und lassen sich dem Bereich der Proxemik zuordnen, einem Teilbereich nonverbaler Kommunikation, der „die räumliche Konstellation der Kommunikations- oder Interaktionspartner in bestimmten Situationen“ beschreibt (Poggendorf 2006, 137). Die Proxemik wird der Lokomotion (Sager 2001, Imo/Lanwer 2019) zugeordnet und entfaltet ihre kommunikative Funktion häufig im Zusammenspiel mit anderen Formen nonverbaler Kommunikation wie der Taxis, d. h. der axialen Orientierung des Körpers von Interaktanten.

In den letzten Jahren ist insbesondere aus konversationsanalytischer Sicht eine Reihe von Arbeiten entstanden, die den Zusammenhang von Bewegung und Interaktion analytisch in den Blick nehmen und von einer funktionalen Wechselbeziehung zwischen Bewegungen von Aktanten im Raum und der Interaktion ausgehen (vgl. Schmitt 2007, Schmitt 2012, Schmitt/Deppermann 2007). Dabei werden dem proxemischen Handeln in Relation zum verbalen Anteil der Kommunikation unter anderem themenbezogene, aber auch interaktionsstrukturierende Funktionen zugeschrieben (Schmitt 2012, 4). Schmitt (2013, 54) beschreibt, dass die Art des Gangs der Lehrkraft den Schüler:innen zum Beispiel Aufschluss darüber gibt, ob ein Thema fortgesetzt wird oder abgeschlossen ist. Die Proxemik erfüllt demzufolge Funktionen im Bereich der Interaktionsstrukturierung. Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass auch die unterschiedliche Positionierung der Lehrkraft im Raum – und hier besonders das bewusste Annähern und Entfernen in Relation zur Schülerschaft – im funktionalen Zusammenhang mit der turn-Organisation im Unterricht steht und damit gleichermaßen der Adressierung von Schüler:innen dient. Speziell in institutionellen Konstellationen ist es maßgeblich, wie lehrerseitig im Rahmen von verschiedenen Verfahren der Wissensvermittlung die Aufgabe erfüllt wird, die Schüler:innen zu Adressaten einer Sprechhandlung zu machen und damit zu einer Reaktion wie der Beantwortung einer Lehrerfrage (Ehlich 1981) oder der Bearbeitung von Aufgabe-Lösungs-Mustern (Ehlich/Rehbein 1986) zu verpflichten. In Anlehnung an Hartung (2001), der verschiedene Adressierungsverfahren unterscheidet, kommen im alltäglichen Gespräch wie auch im schulischen Unterrichtsdiskurs grundsätzlich auch Kommunikationsformen auf der Ebene des Nonverbalen Adressierungsfunktionen zu. Infolgedessen wird angenommen, dass die Proxemik begleitend zum Verbalen und unter Beteiligung weiterer kinetischer Ausdrucksformen ebenso eine Rolle für die Adressierung spielt, wobei die einzelnen Dimensionen der Kommunikation so aufeinander aufbauen, dass sich der übergeordnete Zweck der kommunikativen Handlungseinheit im Zusammenschluss der unterschiedlichen Dimensionen manifestiert (Ehlich/Rehbein 1982, 12).

Ziel des Beitrages ist es daher, spezifische Formen und Funktionen nonverbaler Kommunikation wie Bewegungen der Lehrperson im Raum in ihrer Funktionalität für die Adressierung im schulischen Unterrichtsdiskurs heraus-

zuarbeiten und beispielhaft zu analysieren. Nach Hartung (2001) stellen vor allem integrative Untersuchungen auf empirischer Basis, die das Funktionspotential von Adressierungen in den Blick nehmen, ein Desiderat dar. Diese Leerstelle soll hier aufgegriffen werden, indem authentische Daten aus der schulischen Kommunikation unter Bezugnahme sowohl auf sprachliche als auch auf nonverbale Adressierungsformen und funktionen untersucht werden.

Im Folgenden wird dazu zunächst auf den Forschungsstand zum Adressieren unter Berücksichtigung des schulischen Kontextes besonders aus conversationsanalytischer und funktional-pragmatischer Perspektive (vgl. Ehlich 1986/1991, 1999 und Rehbein 2001) eingegangen (Kap. 2). Letztere stellt das methodische Analyseinstrumentarium für die beispielhaften Untersuchungen bereit. Es folgt ein kurzer Überblick zur Proxematik als Teilbereich nonverbaler Kommunikation (Kap. 3). Abschließend (Kap. 4) werden anhand von Gesprächsdaten einige Realisierungen proxemischen Handelns mit Blick auf ihre Funktionalität im Rahmen der Höreradressierung exemplarisch analysiert.

2 Sprachliche und nonverbale Formen und Funktionen des Adressierens

2.1 Sprachliche Formen des Adressierens

Unter den Bedingungen sprecher- und hörerseitiger Kopräsenz (vgl. Ehlich 2007) in der unmittelbaren Face-to-Face-Kommunikation werden Interaktanten als Adressaten behandelt, an die eine sprachliche Handlung unmittelbar gerichtet ist.

Eine sprachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Adressierung als Phänomen unter besonderer Berücksichtigung von Anredeformen findet, wie Bührig et al. (2022, 43) überblicksartig darstellen, sowohl im Umfeld soziolinguistischer Untersuchungen als auch in Ansätzen des Sprachvergleichs bzw. der Sprachbeschreibung und Sprachdokumentation statt.

Auf sprachlicher Ebene können für die Adressierung verschiedene Mittel und Verfahren in Betracht gezogen werden. Schwitalla (2010) geht in seinen Untersuchungen schwerpunktmäßig auf Formen und Funktionen von Eigen-

namen als Adressierungsverfahren in Gesprächen ein. Zusammenfassend konstatiert er, dass mit der Anrede ein kommunikativer Bezug zum Adressaten hergestellt wird, „auf dessen Grundlage erst propositionales und illokutives Sprechen möglich ist. Anrede bedeutet: ‚Das, was ich sagen werde bzw. gesagt habe, geht dich jetzt in besonderem Maße an.‘“ (ebd., 196). Die kommunikative Leistung von Eigennamen verortet er daraus ableitend in der Gesprächsorganisation: „Insofern haben Anreden mit Namen gesprächsorganisierende Funktionen bei der Konstitution und Auflösung von Gesprächen, bei den Wendepunkten ihrer Teile und beim Sprecherwechsel.“ (ebd.). Ebenfalls auf ihre kommunikative Funktionalität beziehend, bestimmt Günthner (2019) onomastische Anredeformen als „dialogisch ausgerichtete Praktiken“, mit denen eine „wichtige kommunikative Ressource zur Durchführung spezifischer kommunikativer Aufgaben“ zur Verfügung gestellt wird (ebd., 2). Mit seiner analytischen Auseinandersetzung zur Funktionalität von Eigennamen liefert Hoffmann (1999) eine der wenigen Arbeiten aus den Reihen der funktionalpragmatischen Diskursanalyse, die sich mit Realisierungen der Anrede und der Adressierung als Diskursgegenstand beschäftigt. Gemäß Hoffmann (ebd., 229) erfüllen Eigennamen die Funktion, einen Zuschnitt von Themen des Wissens unter individualisierter Bezugnahme auf den bzw. die Hörer:in zu leisten.

Vor diesem Hintergrund verbindet er mit der Anrede durch Eigennamen die Realisierung einer „para-expeditiv[n]“ Prozedur (Ehlich 2007, 273), wodurch der Hörer bzw. die Hörerin auf das „Hier und Jetzt“ gelenkt werde, genauer auf sein bzw. ihr Handlungsfeld als „Potential möglicher Handlungswege, die ihm bzw. ihr zur Verfügung stehen“ (Hoffmann 1999, 229). Dadurch erfolge schließlich eine Unterscheidung von anderen Gesprächsteilnehmenden.

Neben der onymischen Anrede durch Eigennamen können weiterhin beispielsweise Formen der expliziten Adressierung durch nominale Anrede („die Frau“), oder auch Formen der deiktischen und teilweise phorischen Adressierung (durch Sie oder Du) unterschieden werden (Bührig et al. 2022, 50).

Abgesehen von den genannten sprachlichen Adressierungsverfahren lassen sich Adressaten einer Äußerung häufig aber auch über die körperliche Ausrichtung der Interaktanten zueinander bestimmen (Watson/Pottert 1962, Kendon 1979). Bspw. kann durch die Aufnahme von Blickkontakt klar zu erkennen gegeben werden, an wen sich die Aufforderung, in eine Interaktion einzutre-

ten, richtet (Argyle/Cook 1976, 85). Indem beide kommunikative Ebenen, sprachliches und nonverbales Handeln, in der Adressierung zweckmäßig zusammenwirken, bezeichnen sie gemäß Hartung (2001, 1376) den Adressaten. Die Art des Zusammenspiels der kommunikativen Ebenen steht jeweils im Verhältnis zu den Anforderungen, die die konkrete Handlungssituation an die Interaktanten stellt.

In der Schule werden die Schüler:innen in einer Konstellation der institutionellen Wissensvermittlung überwiegend zu Adressaten von Sprechhandlungen des Wissenstransfers. Adressierungen erfolgen in Abhängigkeit zu den Zwecken der Institution Schule. Das verbale Adressieren, so ist anzunehmen, erfüllt im Zusammenwirken mit anderen kommunikativen Ebenen wie dem Bewegungsverhalten der Lehrperson im schulischen Unterrichtsdiskurs bestimmte kommunikative Aufgaben. Diese Aufgaben, wie bspw. das Herstellen der Aufmerksamkeit der Schülerschaft, die Zuweisung einer Reaktionsverpflichtung (Frage) oder die Selektion eines Schülers aus der Gruppe, können analytisch nachvollzogen werden. Wichtig ist, dass die Adressierung von Schüler:innen im Unterrichtsdiskurs dabei nicht unwesentlich von der Adressierung von Gesprächsteilnehmenden im alltäglichen Gespräch abweicht und daher stark auf die spezifische turn-Organisation in der Schule bezogen zu diskutieren ist.

2.2 Adressieren im schulischen Unterrichtsdiskurs

Im Unterrichtsdiskurs erfolgt die Adressierung, zumindest was den Hauptdiskurs betrifft, eingebettet in den schulischen turn-Apparat, durch den die turn-Zuteilung geregelt wird. In dem vornehmlich durch Melden und Drannehmen strukturierten Unterrichtsdiskurs ist der Sprecherwechsel spezifisch organisiert und unterscheidet sich als Resultat institutionsspezifischer Gegebenheiten elementar von der alltäglichen turn-Organisation. So wie die Interaktion in der Schule insgesamt entsprechend den institutionellen Handlungsbedingungen in erheblichem Maße vorstrukturiert ist, ist auch die turn-Organisation, die das Auftreten der Schüler:innen im kommunikativen Handlungsraum regelt, Ausdruck der schulischen Machtverhältnisse (Ehlich 2007, 49). Das heißt, die turn-Organisation sollte – in Anlehnung an Redder

(1984, 39) – vor dem Hintergrund der spezifischen Handlungsbedingungen im Unterrichtsdiskurs untersucht werden. Anders als in alltäglichen Gesprächen, in denen der Wechsel der Beteiligungsrollen unter anderem themenabhängig miterledigt wird, wird der Sprecherwechsel hier nicht von allen Gesprächsteilnehmenden gemeinschaftlich in der Interaktion bestimmt. Die Organisation des Sprecherwechsels im Unterricht ist auf Grundlage der institutionellen Definition der Aufgaben von Lehrer:innen und Schüler:innen klar geregelt und obliegt grundsätzlich der Lehrperson. Als Agentin der Institution verwaltet sie den turn-Apparat und ist neben der Organisation der Wissensinhalte vor allem auch für die Organisation der Sprecherrollen zuständig (Ehlich 1981).

Mit der Frage nach den Besonderheiten des Sprecherwechsels in der Schule hat sich zum Beispiel McHoul (1978) beschäftigt und die größere Handlungskompetenz der Lehrperson gegenüber der von Schüler:innen auch innerhalb der turn-Organisation verortet: „Only teachers can direct speakership in any creative way“ (McHoul 1978, 188). Daraus resultiert die schulspezifische turn-Zuteilung, das Aufrufen von Schüler:innen durch die Lehrperson, die entscheidet, wer wann und wie lange zu welchem Thema sprechen darf bzw. muss (Schmitt 2011, 20). Ihre Bereitschaft, die Sprecherrolle übernehmen zu wollen, zeigen Schüler:innen durch Melden an. Da folglich nur die Lehrperson darüber entscheiden kann, welche/r Schüler/in als nächstes einen Gesprächsbeitrag leistet, die Schüler:innen untereinander aber nicht, beziehen sich die Modifikationen der von Sacks et al. (1974) erarbeiteten Regeln der Organisation des Redeablaufs oder der Folge von turns für nicht-institutionelle Zusammenhänge in der Alltagskommunikation vor allem auf die Auswahl der nächsten Sprecherin bzw. des nächsten Sprechers (Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 180).

Hinsichtlich der Besonderheiten der Rederechtsverteilung im Schulunterricht, dessen Hauptmerkmal ist, dass es vornehmlich eine/n Sprecher/in und eine Gruppe von Zuhörenden gibt, schlägt Mazeland (1983) eine Systematik vor, indem er Formen der Rederechtsverteilung durch die Lehrperson und Formen der Selbstauswahl der Schüler:innen herausarbeitet. Teilt die Lehrperson einer/m einzelnen Schüler/in den turn zu, bezeichnet Mazeland (ebd., 83) dies als gerichtete Sprechhandlungen. Lehreräußerungen, die an die ganze Klasse als Gruppe gerichtet sind und der ganzen Klasse eine Möglichkeit für

bedingte Selbstauswahl geben, werden als ungerichtete Sprechhandlungen aufgefasst (ebd.). Hierzu schafft die Lehrperson eine offene Position in einem Handlungsmuster, z. B. der Lehrerfrage, die die Schüler:innen auffüllen dürfen. Dabei kann die bedingte Selbstauswahl durch unterschiedliche Verfahren realisiert werden: Eine Form der Selbstauswahl besteht im nonverbalen Melden. Im Gegensatz zu McHoul (1978) führt Mazeland (1983) den Punkt des Meldens als Form der programmierten Selbstauswahl weiter aus. Denn die turn-Ausführung der/s Schülerin/s basiert nicht einfach auf Selbstauswahl, sondern erfolgt in einer Art Dreischritt, in dem L¹ zunächst eine turn-Zuteilung an die ganze Klasse vorbereitet, die mit Mazeland (ebd., 83) gesprochen, ungerichtet ist, und danach zwei Reaktionen der Schüler:innen zulässt: Entweder übernimmt daraufhin ein/e einzelne/r Schüler/in den turn oder einige Schüler:innen melden sich und bewerben sich um den turn. Dadurch, dass Schüler:innen auf diese Weise eine Art Vorentscheidung über den nächsten Sprechenden treffen können, ist die Rede von einer bedingten Selbstauswahl der Schüler:innen (ebd.). Wichtig ist, dass die Schüler:innen den turn an dieser Stelle aber noch nicht übernehmen, sondern der turn vorerst zurück an die Lehrperson geht, die anschließend eine/n Schüler/in auswählt. An dieser Stelle macht L dann eine gerichtete turn-Zuteilung und füllt eine turn-Position, die Mazeland (ebd.) als „turn-Zuteilungsturn“ bezeichnet (Redder 1984, 40). Demnach bringen die Schüler:innen also nicht aus Eigeninitiative den Wunsch zur turn-Übernahme zum Ausdruck, sondern die Gelegenheit zur Selbstauswahl der Schüler:innen wird vielmehr systematisch von der Lehrperson zur Verfügung gestellt. Durch die Benennung „programmierte Selbstauswahl“ versucht Mazeland (1983, 84) diesem Zusammenhang Rechnung zu tragen.

Zusammengefasst läuft die Organisation des Sprecherwechsels in der Schule über zwei Stellen der möglichen turn-Übergabe ab: Die erste beginnt mit dem Ende des Lehrerturns, in dem L eine offene Position für die Schüler:innen geschaffen hat, woraufhin sich alle Schüler:innen melden können und L eine/n Schüler/in aussucht. Gemäß Mazeland (ebd., 85–86) versucht der Lehrer im Rahmen dieser Sequenzposition eine konditionale Maximalisierung der Menge der möglichen nächsten Schüler zu erreichen. Diese turn-Übergabe-

.....

1 Die Lehrperson als Agent:in der Institution wird im Folgenden durch „L“ abgekürzt.

stelle erreicht ihr Ende, sobald L wieder den turn übernimmt, um ihn einem einzelnen Schüler zuzuteilen (ebd., 85). Die zweite Stelle des möglichen Sprecherwechsels hat als Grenze das Ende des turn-Zuteilungsturns der Lehrperson und den Anfang des turns des selektierten Schülers. Auf Grundlage dieser Überlegungen schlägt Mazeland vor, die Voraussagbarkeit der Beendigung des aktuellen Redebeitrags auf die Erkennbarkeit von verbalen oder nicht-verbalen Realisierungen von Positionen in Handlungsmustern zu basieren und postuliert einen engen Zusammenhang zwischen turn-Organisation und sequentieller Organisation (ebd., 97).

Redder (1984, 43–46) unterscheidet demgegenüber drei Verfahren der turn-Zuteilung:

1. L-initiierte Verfahren der turn-Zuteilung durch das Aufrufen eines/r bestimmten Schülers/in, mit dem der/die Schüler/in zur Übernahme des Rederechts verpflichtet wird. Dabei geht der Bestimmung des/der nächsten Sprechers/in ein Bewertungs- und Entscheidungsprozess zur Frage voraus, welche/r Schüler/in zum Beispiel das Wissen hat oder sich bisher wenig beteiligt hat.
2. Das L-S-initiierte Verfahren, in dem ein ungerichtetes „turn-Angebot“ zur turn-Bewerbung von einzelnen oder mehreren Schüler:innen führt und schließlich mit der turn-Zuteilung endet.
3. Das S-initiierte Verfahren, indem Schüler:innen ihr Verlangen nach dem turn deutlich machen, zum Beispiel durch Aufzeigen (Redder 1984, 45).

Ein detaillierterer Einblick in die von Redder (1984) vorgeschlagenen Verfahren erfolgt im Rahmen der exemplarischen Analyse von Ausschnitten aus einem Unterrichtsdiskurs. Ausgehend von dem Hinweis Schegloffs (1972), dass turns unter bestimmten sequentiellen und kontextuellen Bedingungen auch mit körperlichem Verhalten und nicht nur verbal realisiert werden können, soll datenbezogen systematisch untersucht werden, welche Möglichkeiten der kinesischen Hervorbringung bzw. Unterstützung von turn-Zuteilungen bestehen, insbesondere mit Blick auf solche nonverbalen Handlungen, die in den Bereich der Proxemik fallen (vgl. Schmitt 2007, 27).

3 Nähe und Distanz in der Interaktion

3.1 Proxemik

Sager (2001) schlägt in Anlehnung und Weiterführung des von Birdwhistell (1952) eingeführten Terminus der Kinesik eine Systematik der kinesischen Displays vor, auf deren Grundlage die für die Gesprächsforschung relevanten Bereiche der Kinesik terminologisch gefasst werden können. Hierbei werden Motorik (Mimik, Pantomimik, Gestik), Taxis (Blickorientierung, Kopforientierung, Rumpforientierung), Haptik (Selbstberührungen, Fremdberührungen), Lokomotion (Ortsveränderung) und Proxemik (Distanzregelung der Gesprächspartner) unterschieden (Sager/Bühlig 2005, 10). Verglichen mit anderen Bereichen wie der Gestik oder Mimik gibt es bezogen auf die Proxemik in ihrer systematischen Relation zum Verbalen bisher keine bzw. nur wenig umfangreiche Studien, was nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, dass der Bereich der Proxemik schwierig eindeutig innerhalb von Transkripten zu erfassen ist. Beispielsweise stellt sich bei der Transkription die Frage, in Bezug auf wen und welche Partner die axiale Orientierung bzw. die Distanzregulierung eines Gesprächsteilnehmers beschrieben werden kann (vgl. Sager 2000, 545).

Die erste Beschäftigung mit der Proxemik als „the spatial relationship between interacting participants and axial orientation that is, leaning towards or away from the communicative partner with the head or body“ (Hagemann 2014, 1311) geht auf den Anthropologen Hall (1966) zurück. Er beschäftigt sich sowohl mit dem räumlichen Verhalten der Interaktanten als auch mit dem Raum zwischen den Interagierenden. Verschiedene Studien in diesem Bereich berücksichtigen das von Hall nachgewiesene Phänomen der Distanzonen (Hall 1966), nach dem sich Menschen im Gespräch so verhalten, dass es möglich wird, verschiedene Zonen voneinander zu unterscheiden (Sager 2000, 569). Dabei regeln die vier von Hall (1966) beschriebenen Distanzonen (intime Distanzzone, persönliche Distanzzone, gesellschaftliche und öffentliche Distanzzone) das Nähe- und Distanzverhalten und sind ebenso Ausdruck der Rollenverhältnisse und des Status der Gesprächsteilnehmenden (Hagemann 2014, 1313). Sager (2000, 544) setzt an diesen Ausführungen an und beschreibt, dass Gespräche sich auf Grundlage dessen durch eine spe-

zifische Choreografie von Annäherung und Vermeidung sowie von Zu- und Abwendung der Interaktanten auszeichnen. Diese Choreografie steht in ihrer Ordnung und Regelmäßigkeit mit der grundlegenden Organisation der dialogischen Kommunikation im Zusammenhang.

Beobachtungen von Gesprächen zeigen, dass sich nicht nur die Orientierung der Gesprächsteilnehmenden zueinander, sondern auch der jeweils eingenommene Abstand fortwährend ändern. Dennoch gibt es nur wenige eingehende Studien über den Zusammenhang zwischen nonverbalen Aktivitäten wie der Regulierung der Distanz und der Orientierung der Gesprächsteilnehmenden zueinander und den verbalen Aktivitäten im Hinblick auf die Organisation des Diskurses und der thematischen Steuerung der Interaktion (vgl. Hagemann 2014, 1311).

3.2 Nähe- und Distanzverhalten im schulischen Unterrichtsdiskurs

Neben der Mimik, Gestik und Körperstellung gehört die Proxemik zu den vier Dimensionen der Körpersprache von Lehrkräften, die als wesentlich betrachtet werden, um das kommunikative Unterrichtsgeschehen zu steuern. Trotzdem werden Fragen danach, wie Lehrkräfte bspw. mit den Rahmenbedingungen des Klassenraums umgehen, wie sie sich selbst im Raum positionieren, sich im Raum bewegen und damit den Unterricht beeinflussen, bisher wenig in den Blick genommen. Während des Unterrichtsdiskurses steht die Lehrkraft in der Regel nicht nur vorn, sie bewegt sich im Raum und nähert sich damit bewusst der Schülerschaft an bzw. entfernt sich von ihr, wobei ihr Bewegungsspielraum stark von den räumlichen Gegebenheiten beeinflusst wird. Zwar befindet sich die Hauptdomäne der Lehrperson im Raum zwischen Pult und Tafel, doch kann sie diesen Raum auch verlassen, um sich den Schüler:innen zuzuwenden; sie kann auf einzelne Schüler:innen zugehen, um sie zu kontrollieren oder sich auch einzelnen Schüler:innen annähern, um ihnen zu helfen. Die unterschiedlichen Positionierungen der Lehrkraft können bewusst für unterschiedliche Elemente, Phasen und Besonderheiten des Unterrichts genutzt werden (Gudjons 2008, 8).

In einer von Sacher (2000) durchgeführten Studie zur Proxemik im Klassenzimmer wurde mittels Videoaufzeichnungen von sieben Unterrichtsstun-

den die Nähe und Distanz zwischen der Lehrkraft und den Schüler:innen betrachtet. Dabei wurde bspw. das Bewegungsverhalten der Lehrer:innen im Raum, die Verweildauer an einem Punkt oder die Beeinflussung von „Melden“ und „Aufrufen“ von Schüler:innen durch den Lehrerstandort untersucht (ebd.). Der Autor konnte feststellen, dass die Unterrichtssteuerung maßgeblich durch die Bewegung der Lehrkraft im Raum und ihrer Verweildauer an unterschiedlichen Positionen im Klassenraum unterstützt wird (ebd.). Als Motive für den Wechsel von Nähe und Distanz der Lehrkraft zu den Schüler:innen konnten Disziplinierung und Stimulation, Unterstützung, Attraktion, Vertrauen und Desinteresse bestimmt werden (ebd., 33 ff.). Dementsprechend konnte Sacher nachweisen, dass das unterrichtliche Handeln in enger Korrespondenz zum proxemischen Verhalten der Lehrkraft steht (ebd., 42).

Inwiefern auch ein Zusammenhang zwischen den Bewegungen der Lehrperson im Raum und der turn-Organisation bzw. der Adressierung der Schüler:innen besteht, soll im Folgenden exemplarisch analysiert werden.

4 Die Lehrerin „geht einen Schritt nach vorn in Richtung 02“ – Das Bewegungsverhalten von Lehrpersonen im Rahmen der turn-Organisation im Unterricht

Nachfolgenden Transkriptbeispielen² liegt der videographierte Anfang einer Geschichtsstunde aus der 10. Klasse eines Gymnasiums zugrunde. Die Stunde steht im Zusammenhang mit einer größeren Unterrichtseinheit zum übergeordneten Thema „Die Ideologie des Nationalsozialismus“. Die im Folgenden zur Analyse herangezogenen Ausschnitte entstammen der insgesamt dritten Unterrichtseinheit zum Thema und dokumentieren den Anfang der Unterrichtsstunde, in der die Lehrerin in Vorbereitung auf eine umfangreichere Partnerar-

.....

2 Die hier präsentierten Videodaten wurden im Zuge der LiMA-Video-Studie (vgl. Bührig/Duarte 2013) unter der Leitung von Prof. Dr. Kristin Bührig, Dr. Joana Duarte, Prof. Dr. Dr. h.c. Ingrid Gogolin und Prof. Dr. Jens Siemon im Frühjahr 2013 erhoben und nach dem Verfahren der halbinterpretativen Arbeitstranskription (HIAT) von mir aufbereitet und transkribiert. Für die Bereitstellung der Daten danke ich herzlich Frau Prof. Dr. Kristin Bührig.

beitsphase eine begriffliche Auseinandersetzung mit den unterrichtsrelevanten Fachbegriffen „Ideologie“, „Führerkult“ und „Volksgemeinschaft“ einleitet.

Da durch die institutionell bedingte Vorstrukturiertheit der schulischen Interaktion und des Handlungsraumes die Position von Lehrerin und Schüler:innen klar geregelt ist, und die Schüler:innen im Hauptdiskurs vornehmlich an ihrem Platz verharren, ist in Bezug auf die Fragestellung vordergründig das Bewegungsverhalten der Lehrkraft im Zusammenhang mit Adressierungen von Schüler:innen von analytischem Interesse. Die Transkription und Beschreibung des proxemischen und axialen Displays erfolgte nach HIAT (vgl. Ehlich/Rehbein, 1976) und ausgehend vom Standpunkt der Lehrerin, die der Schülerschaft im für die beispielhaften Analysen herangezogenen Unterrichtsdiskurs frontal gegenübersteht, in einer eigenen Spur für Nonverbales (nv). Die Auswahl der Daten konzentrierte sich vornehmlich auf solche Ausschnitte, die die Betrachtung konkreter Realisierungen der Höreradressierung mit Blick auf ihre Funktionalität im sprachlichen Handeln im Zusammenhang mit der körperlich-räumlichen Fokussierung der Lehrerin erlauben. Dies ermöglicht, der Fragestellung nachzugehen, wann und wo sich die Lehrerin im Umfeld von Adressierungen gegenüber der Schülerschaft als Gruppe bzw. einzelner Schüler positioniert. Den Untersuchungen insgesamt wird die These zugrunde gelegt, dass das Bewegungsverhalten der Lehrkraft im Raum im Umfeld von Handlungen des Adressierens in einem funktionalen Zusammenhang mit der turn-Zuteilung von L (Lehrerin) an die kollektive Schülerschaft einerseits und einzelner Schüler:innen andererseits steht.

4.1 Der Klassenraum als Handlungsraum

Der Klassenraum, in dem das Vorn und Hinten architektonisch angelegt ist, ist durch seinen Zweck, als räumliche Bezugsgröße für die Wissensvermittlung in der schulischen Institution zu dienen, auf spezifische Weise vorstrukturiert. Damit wird im Wesentlichen auch das Bewegungsverhalten der Lehrkraft determiniert. Der Raum wirkt sich organisierend auf die Wahrnehmungsrichtung der Schülerschaft aus. Besonders beim Frontalunterricht existiert eine eindeutige Aufteilung in vorn und hinten mit Ausrichtung der Schülerschaft auf das Vorn, das Lehrerpult, als Zentrum der Schülerwahrnehmung. Stre-

eck (1983) bezeichnet dies als fokale Zone, die dadurch relevant gesetzt wird (Schmitt 2013, 20). Das zentral im Raum verankerte Lehrerpult ist durch die Position der Fokuspersion (Schmitt/Deppermann 2007), d. h., der Lehrperson bestimmt, die einen Anspruch auf die Aufmerksamkeit der Schüler:innen erhebt. Wie bereits deutlich geworden ist, verbleibt die Lehrperson nur in seltenen Fällen fortwährend an einem Platz, sondern bewegt sich im Raum. Die Bewegungsdynamik der Schüler:innen ist demgegenüber geringer und in der Regel sind die Schüler:innen an ihre festen Plätze gebunden, die sie nur in besonderen Fällen während des Unterrichts verlassen dürfen (Schmitt 2013, 20).

4.2 Verbales und nonverbales Adressieren einzelner Schüler:innen

Auch wenn sich das lehrerseitige Handeln im Unterrichtsdiskurs grundsätzlich an alle Schüler:innen richtet, sind darüber hinaus sprachliche Handlungen festzustellen, die im besondere Maße einzelne Schüler:innen oder die Schülerschaft als Gruppe der Klient:innen adressieren und zwar einerseits mittels sprachlicher Verfahren und andererseits im systematischen Zusammenspiel mit körperlichen Ausdrucksformen. Wie das nachfolgende Transkriptbeispiel exemplarisch darlegt, erfolgt eine individualisierte Zuwendung zu einzelnen Schüler:innen durch explizite Adressierung in sprachlicher und nonverbaler Form im Rahmen des schulischen turn-Apparats vor allem in Konstellationen, in denen unter Rückgriff auf Hoffmann (1999) „die Unterscheidung der Angesprochenen von anderen Aktanten notwendig wird“ (Hoffmann 1999, 229).

Der Transkriptausschnitt (Beispiel 1) dokumentiert den unmittelbaren Beginn einer Unterrichtsstunde im Fach Geschichte, in dem vorbereitend zu einer sich anschließenden Partnerarbeitsphase lehrerseitig die Auseinandersetzung mit thematisch relevanten Fachbegriffen wie „Ideologie“, „Führerkult“ und „Volksgemeinschaft“ initiiert wird. Im Rahmen eines Lehrervortrags mit verteilten Rollen³ (Ehlich/Rehbein 1986) als zur Anwendung kommendes Verfahren

.....

3 Den Lehrervortrag mit verteilten Rollen haben Ehlich/Rehbein (1986) als eine besondere Form des Lehrervortrags rekonstruiert. Im Wesentlichen handelt sich um eine spezifische Aufteilung des Vortrags auf Lehrer:in und Schüler:innen, was durch einen bestimmten Fra-

der Wissensvermittlung initiiert die Lehrerin in dieser Phase des Unterrichts gezielt Wissensabfragen zu Teilthemen bzw. Begrifflichkeiten des gewählten Oberthemas „Die Ideologie des Nationalsozialismus“. Einige dieser Fachbegriffe wurden bereits in vorherigen Unterrichtsstunden behandelt und müssten demnach im Wissensbereich der Schüler:innen vorhanden sein. Die Diskursphase dient insgesamt der Sicherstellung einer gemeinsamen Wissensgrundlage für die Bearbeitung weiterer Materialien als Bestandteil einer sich anschließenden Partnerarbeit. Zur Hörersteuerung stellt die Lehrerin⁴ im Rahmen der Sicherstellung einer gemeinsamen Wissensgrundlage eine Reihe von Fragen vom Typus der Lehrerfrage, beginnend mit „Was versteht man unter Ideologie?“ in der Partiturfäche 4. Bei der Lehrerfrage, die von Ehlich (1981) in ihrer taktischen Funktionalität der Wissenssuche charakterisiert wurde, handelt es sich um einen spezifischen Subtyp des Fragens, der einen wichtigen Bestandteil des schulischen Unterrichtsdiskurses bildet. Zum Zweck des Wissenstransfers in der Schule ist der Fragetyp entgegen den eigentlichen Prinzipien einer Frage konstruiert, da anders als bei der Frage im alltäglichen Sinne beim Fragenden selbst kein Wissensdefizit vorliegt (Ehlich 1981, 346). Die Lehrerfrage wird dann angewendet, wenn der Fragende, hier die Lehrerin, das Wissen bereits hat, die anderen Interaktanten es hingegen nicht oder nicht in der richtigen Form vorliegen haben. Zweck der Lehrerfrage ist damit die Füllung einer lehrerseitig antizipierten Wissenslücke bei den Schüler:innen. Durch die Lehrerfrage sollen mentale Operationen angeregt werden, Suchprozesse, die es den Schüler:innen ermöglichen, diese Wissenslücke auf ihrer eigenen Wissensbasis durch produktive Wissensanwendung zu füllen (Ehlich 1981, 346). Mit der Lehrerfrage regt die Lehrerin hier eine Wissensüberprüfung an, die an die ganze Klasse gerichtet ist, sodass es sich laut Mazeland (1983) mit Blick auf die turn-Organisation um eine ungerichtete Sprechhandlung mit turn-Zuteilung an alle Schüler:innen handelt. Daraufhin melden sich verschiedene Schüler:innen, bewerben sich um den turn, der zunächst zurück an die Lehrerin geht. Im nächsten Schritt

getyp erreicht wird (Becker-Mrotzek 2009: 66). Durch entsprechende Fragen entlockt die Lehrperson den Schüler:innen die Antworten, die für seinen bzw. ihren Vortragsplan passgenau sind.

4 Im Transkript ist der Lehrerin die Sprechersigle 0171 zugeordnet.

wählt diese die Schülerin 16⁵ zur Beantwortung der Frage aus. 16 startet ihren Antwortversuch in Fläche 5 mit dem Responsiv „Ja“ als Signal und Instrument der turn-Übernahme. Nach dem schülerseitigen Antwortversuch geht der turn an die Lehrerin zurück. Mit der lehrerseitigen Einordnung des Antwortversuchs von 16 („Das ist ein Teil der Ideologie.“ Fl. 14) und ihrer anschließenden Bestätigung durch die Schülerin 16 „Ja, ein Teil.“ (Fl. 14) ist das Handlungsmuster aber noch nicht beendet. Weitere turn-Bewerbungen und Antwortversuche anderer Schüler:innen sind erwünscht.

(Beispiel 1) „Turn-Zuteilung an die ganze Klasse“

[4]

0116 [nv]	6	7	8
0171 [v]	Was versteht man unter Ideologie? ((5,6s))		
0171 [nv]			lenkt sich zwei Schritte

[5]

0116 [v]	9	10 [03:20.0]	11	12
0116 [nv]		• • • Ja, das ist • • sozusagen ein <u>Vorbild</u> , • • wie		
0171 [v]		16!		
0171 [nv]	vom Pult			

[6]

0116 [v]	13
etwas • sein soll. Also ((1,5s)) etwas hat ne bestimmten/ • •	

[7]

0116 [v]	
einen bestimmten Ablauf, bestimmtes • • • ähm	

[8]

0116 [v]	14
(unverständlich)... ((1,8s)) Halt, • • • wie s/ • dass zum	

.....

5 Im Transkript ist der Schülerin die Sigle 0116 zugeordnet.

[9]

0116 [v] Beispiel alle Leute so und so aussehen sollen und, • • wie

[10]

0116 [v] Adolf Hitler meinte, dass • • die Deutschen was besseres sind,

[11]

0116 [v] • • und dass halt die • Ideologie, • • dass nur die Deutschen

[12]

0116 [v] zum Beispiel/ ein Deutsch/ also • • Deutschland sind und ((1s))

[13]

0116 [v] so und so aussehen. • • Ich weiß, dass es nich so gut
0171 [v] Hmñ.

[14]

0116 [v] (beschreibt), aber... Ja, ein Teil.
0171 [v] Da s is ein Teil der Ideologie. Aha.
0171 [nv] /geht
0102 [nv] /meldet sich

Im Hinblick auf das besondere Zusammenspiel von verbalem und aktionalen Handeln im Sinne einer adressatenbezogenen Hinbewegung ist nun vor allem die Erteilung des nächsten turns an die Schülerin 02 (Beispiel 2, Fl. 15) von besonderem Interesse. Durch Melden signalisiert die Schülerin 02 ihre Bereitschaft, den turn zu übernehmen. Der turn-Zuteilung vorausgehend tritt die Lehrerin einen Schritt nach vorn neben das Pult und realisiert parallel dazu eine Zeigegeste (vgl. Ekman/Friesen 1969) mit der flachen Hand in Richtung 02 (Fl. 14–15). Sie orientiert sich in einem ersten Schritt in Kombination mit einer Zeigegeste auf die Schülerin. Während der Zuweisung des Rederechts durch namentliche Adressierung „02!“ (Fl. 15) macht die Lehrerin einen weiteren Schritt nach vorn in Richtung 02 und richtet sich nun ebenso axial auf die

adressierte Schülerin aus. Insgesamt lässt sich eine Bewegung in Richtung der adressierten Schülerin 02 nachvollziehen, die der Aufforderung nachkommen soll, den turn zu übernehmen und einen Antwortversuch zu verbalisieren. Dazu positioniert sich die Lehrerin in der Nähe und bleibt für die Zeit ihres Antwortversuchs körperlich manifest und auf die Schülerin orientiert.

Die beschriebene körperliche und visuelle Orientierung auf die Schülerin begleitet das verbale Handeln der Lehrerin systematisch. Das Verhältnis von verbaler und nonverbaler Kommunikation ist komitativ (Ehlich/Rehbein 1982, 9). Der kommunikative Zweck der Handlung, der in diesem Fall in der Adressierung der Schülerin 02 besteht, wird durch die Kombination von verbaler und nonverbaler Tätigkeit realisiert. So ergibt sich eine mehrdimensionale Ausdrucksform ein- und desselben kommunikativen Zwecks, wobei die einzelnen Dimensionen in einem konkordanten Verhältnis zueinanderstehen (Ehlich/Rehbein 1982, 9). Im Detail erfolgt die turn-Zuteilung an die Schülerin durch eine Bewegung in Richtung der Schülerin begleitet von einer Form expliziter sprachlicher Adressierung durch onymische Anrede (d. h. durch den Eigennamen der Schülerin) und einer vorausgehenden Zeigegeste. Gemäß Hoffmann (1999, 229) wird durch Adressierung einer anwesenden Person mit Namen diese Person auf ihre Eigenschaft als Handelnde verwiesen, indem sie in der Sprechsituation auf die möglichen Handlungspotentiale gelenkt wird. Der Name realisiert eine „para-expeditiv“ Prozedur (vgl. Ehlich 2007, 273), durch die die adressierte Person „auf eine situativ naheliegende, nahegelegte, geforderte, erwartete Handlung oder Unterlassung orientiert“ wird (Hoffmann 1999, 229). Im Falle der namentlichen Adressierung der Schülerin besteht die Orientierung in ihrer Mobilisierung zur Übernahme des Folgeturns und Verbalisierung einer Antwort. Die namentliche Adressierung wird folglich an einer Diskursstelle eingesetzt, die das Gegenüber intensiv involvieren soll, d. h., die Schülerin soll zu einer Reaktion gelenkt werden, nämlich die Beantwortung der Lehrerfrage als unmittelbare Folgehandlung in einem Handlungsmuster auszuführen. Dabei bereitet die explizite sprachliche Adressierung eine Konstellation des „In-die-Pflicht-Nehmens“ der angesprochenen Person vor. Und das insofern, als dass die Nachgeschichte der mit der Äußerung initiierten Handlung der Aufforderung in jedem Fall von der angesprochenen Person zu übernehmen ist (vgl. Bührig et al. 2022, 70). Gleichzeitig wird die Szene

der turn-Übernahme innerhalb des Interaktionsraumes zusätzlich durch die Bewegungen der Lehrerin hervorgehoben, indem sie durch Annäherung Einfluss auf die Fokusausrichtung der Schülerin nimmt. Im Unterrichtsdiskurs ist der Wahrnehmungsraum der einzelnen Schüler:innen nicht immer deckungsgleich mit dem kollektiven Handlungsraum. Infolge der Verringerung der Distanz durch das unmittelbare Zugehen auf die Schülerin stellt die Lehrerin durch Individualisierung nicht nur einen persönlichen Kontakt her, sondern trägt durch das Abgleichen eines gemeinsamen visuellen Wahrnehmungsraumes auch dazu bei, dass die Aufforderung zur turn-Übernahme einen verstärkenden verbindlichen Charakter erhält und die Illokution der Aufforderung unterstützt bzw. zunächst das Erkennen der Illokution vorbereitet wird.

Es wird deutlich, dass nicht-verbale Ressourcen, die im klassischen konversationsanalytischen turn-Taking-System (Sacks et al. 1974) in der Regel nicht ausreichend wahrgenommen werden, das Adressieren in besonderer Weise unterstützen und auch im Rahmen des turn-Apparats in ihrer Bedeutung für das Adressieren ausreichend Berücksichtigung finden sollten.

(Beispiel 2) „Sprachliches und nonverbales Adressieren einzelner Schüler:innen“

[15]

0171 [v]	02!
0171 [nv]	einen Schritt nach vorne neben das Pult und streckt die Ha aus
0102 [nv]	geht einen Schritt nach vorn in Richtung 02

[16]

0102 [v]	Vielleicht, wie auch 16 meint/ meint vielleicht das Idealbild, wie
----------	--

[17]

0121 [v]	• • Ja, also, diee •
0171 [v]	• • Jä.
0171 [nv]	/nickt /deutet mit der Ha auf 21
0102 [v]	Deutschland sein sollte.

[18]

0121 [v]	Denkweise, diee/ • dass • ähm/ • • die (im Grunde) Na/
----------	--

[19]

0121 [v]	Nationals/ Nationalsozialisten denken, dass es • • (vollkommen
----------	--

[20]

0121 [v]	würde), irgendwie. ☹ Das Land • so allgemein • (auch immer).
0171 [nv]	<i>/nickt</i> <i>/nickt mehrfach</i>

Während der schülerseitigen Antwortversuche verharrt die Lehrerin in ihrer Position und verhält sich eher statisch. Nachdem die Lehrerin die Antwortversuche der Schüler:innen 02 und 21 zunächst durch wiederholtes Nicken und bestätigendes „Ja“ in Fl. 21 (Beispiel 3) positiv beschieden hat, bewegt sie sich zwei Schritte rückwärts und nimmt wieder ihre zentrale Position am Lehrertisch ein, mittig mit dem Rücken zur Tafel. Erst in dieser Position, aus der Lehrpersonen in der Regel agieren, wenn die gesamte Klasse angesprochen wird und organisatorische Aufgabe bearbeitet werden (Kindermann 2017, 58), nimmt sie eine ausführlichere Bewertung der Schüler-Antworten als Antwortversuche vor. Als eine der letzten Positionen im Handlungsmuster der Lehrerfrage hat die Lehrperson die schülerseitigen Lösungsversuche zu überprüfen. Hinsichtlich der Antwortversuche von 02 und 21 ergibt sich eine positive Bewertung, was die Lehrerin in der Exothese „Ne, das passt gut, was ihr gesagt habt.“ (Fl. 21) kenntlich macht. Außerdem ordnet sie das in den Lösungsversuchen verbalisierte Wissen weiter ein, indem sie „Weltanschauung“ als Synonym für Ideologie einbringt. Angestoßen durch den Antwortversuch von 21, auf den sie sich in Fl. 23–24 reformulierend bezieht. Vor dem Hintergrund dieses Antwortversuchs wird die Schülerin durch körperliche Orientierung, axiale Ausrichtung, in Kombination mit einer Zeigegeste readressiert. Die Positionierung der Lehrerin in der Mitte des Raumes scheint exponiert, wenn es um die Bewertung von Schülerantworten bzw. die Überführung des im Lösungsversuch verbalisierten Wissens in den Zustand des tatsächlichen Wissens (Ehlich/Rehbein 1986) geht. Gemäß Gudjons (2008, 8) stellt die Po-

sitionierung von Lehrpersonen in der Raummitte ein Beispiel für eine spezifische Platzcodierung dar: „Steht die Lehrkraft in der Mitte des Raumes, heißt das: unbedingte Aufmerksamkeit“. Zusammengefasst geht es in bei der Positionierung der Lehrerin in dieser Unterrichtsphase um die Thematisierung von Wissen, das für alle Schüler:innen in besonderer Weise relevant ist und in der richtig Form weiterverarbeitet werden sollte.

(Beispiel 3) „Bewertung von Lösungsversuchen in exponierter Position“

[21]

32 33

34

0171 [v]	Jä. Ne, das passt gut, was ihr gesagt habt. N anderer Begriff für
0171 [nv]	<i>/nickt /geht zwei Schritte zurück</i> <i>/geht hinter das Pult</i>

[22]

..

35 [04:18.3]

36

0171 [v]	Ideologie ist auch Weltanschauung. Die Weltanschauung, ne?
0171 [nv]	<i>/dreht sich</i>

[23]

..

37

0171 [v]	Die grundlegenden Ideen, die
0171 [nv]	<i>in Richtung 21 und zeigt in seine Richtung /steckt die Hand und bewegt sie mehrfach vor und zurück</i>

[24]

..

38

39

40 [04:24.0]

0171 [v]	Denkweise, ••• wie etwas auszusehen hat. Richtig!
0171 [nv]	<i>/malt mit den Hå einen Kreis in die Luft</i>

4.3 Verbales und nonverbales Adressieren der Schüler:innen als Gruppe

Eine besondere Adressierung der Schülerschaft als Gruppe erfolgt in den Partiturflächen 27–28 (Beispiel 4) im Zusammenhang mit der Lehrerfrage „So was ist darunter zu verstehen?“. Kurz zuvor hat die Lehrerin den Begriff „Führerkult“ als einen von zwei für die Ideologie des Nationalsozialismus relevanten Aspekten, der bereits thematisiert wurde, an die Tafel geschrieben

und als Überschrift unterstrichen. Nach Beendigung des Anschriebs schiebt sie die Tafel nach oben, dreht sich von der Tafel weg und richtet sich axial zur Schülerschaft aus. Dies geschieht simultan zur Realisierung der Frage. Durch die kinetischen Mittel des Anblickens und Zuwenden des Körpers orientiert sie sich auf die Schüler:innen als adressierte Gruppe. Die Frage stellt eine Aufforderung zu einer Anschlusshandlung im Rahmen des Musters der Lehrerfrage dar. Dabei fungiert das Fragewort „Was“ als Ausdruck fokuslenkender Tätigkeit, Suchprozeduren der Schüler:innen in unterschiedlichen Wissensdomänen in Gang zu setzen, um die Aufmerksamkeit des Hörers bzw. der Hörerin auf die Wissensgebiete zu richten, in denen nach Auffassung des Lehrers bzw. der Lehrerin das richtige Wissen zu suchen und zu finden ist (Rehbein 1985, 21). Mit der Lehrerfrage gibt die Lehrerin gleichzeitig der ganzen Klasse eine Möglichkeit für bedingte Selbstauswahl. Sie schafft eine offene Position im Handlungsmuster der Lehrerfrage, die die Schüler:innen ausfüllen sollen und richtet die turn-Zuteilung an die ganze Klasse. Gemäß Redder (1984) unterstehen die Schüler:innen damit noch keiner Redepflicht, sondern einer Redeanforderung und können nach Abfrage ihres eigenen Könnens selbst entscheiden, ob sie antworten wollen.

Nach einer längeren Pause des Schweigens auf Seiten der Schülerschaft geht der turn zurück an die Lehrerin (Ff. 28). Sie gibt daraufhin einen „Wink“, eine Art Verweis auf ein bestimmtes, bekanntes, hier in der Vergangenheit geäußertes Wissen (Rehbein 1985, 25). Als Hilfestellung zur Beantwortung der Frage versucht sie, die gesuchten Wissensselemente als zeitlich auffindbar im Zusammenhang mit einer gemeinsamen Wissenserarbeitung zu Beginn einer anderen Unterrichtseinheit zu verorten („Das hatten wir relativ am Anfang, als wir über den Aufstieg der NSDAP und Adolf Hitlers gesprochen haben in dem Zusammenhang.“ Fl. 29–30). Auf die gemeinsame Wissensbearbeitung, in die die Lehrerin sich als Agentin ebenfalls einschließt, wird mittels der Personaldeixis „wir“ (Fl. 28) fokussiert. Der Wink stellt also ein Stichwort auf dem Wissensgebiet dar, in dem die Schüler:innen suchen sollen, bzw. in diesem Fall ein Stichwort zu dem zeitlichen Zusammenhang, in dem das Wissen gemeinsam erarbeitet wurde. Es handelt sich um eine Elizitierungsstrategie, die Bekanntes im Vorstellungsraum repräsentiert, sodass es nur noch kleinere Schritte zum erfolgreichen Finden des gewünschten Wissens bei den Schülern

bedarf (Ehlich 1981, 346). Währenddessen geht die Lehrerin einige Schritte nach vorne und positioniert sich neben dem Pult in der Klassenmitte. Sie richtet sich kurzzeitig axial zur rechten Klassenhälfte aus (Fl. 27–28). Kollektivsuchend bewegt sie sich folglich in die Mitte der Klasse, wenn sie versucht, schülerseitig Wissen zu reaktualisieren, das zur Beantwortung der Frage relevant sein könnte. Noch vor dem Ende des Winks tritt sie jedoch einen Schritt zurück, stellt sich neben das Pult und richtet sich zur linken Klassenhälfte aus (Fl. 29–30). Beide Klassenhälften werden damit durch Annäherung und körperliche Zuwendung der Lehrerin nacheinander gleichermaßen nonverbal adressiert. Durch das Zurücktreten in eine abwartende Position in der Nähe vom Pult, was eine mittlere Distanz zur Schülerschaft definiert, könnte die Lehrerin versuchen, die Schüler:innen in Bezug auf die Beantwortung der Frage nicht weiter unter Druck zu setzen. Denn diese scheinen ohnehin Schwierigkeiten zu haben, die Frage zu beantworten.

(Beispiel 4) „Sprachliches und nonverbales Adressieren der Schülerschaft als Gruppe“

[25]	41	42	43	44
0171 [v]	• • So wir haben <u>zwei</u> Punkte schon besprochen. Und einen			
0171 [nv]	<i>[tritt einen Schritt zurück]</i>			
[26]	..	45 [04:29.3]	46	
0171 [v]	Punkt etwas früher schon. Äh das ist der sogenannte			
0171 [nv]	<i>und dreht sich leicht zur Tafel</i>		<i>[dreht sich zur</i>	
[27]	..	47	48	
0171 [v]	Führer•kult. ((9,6s)) So was ist darunter			
0171 [nv]	<i>Tafel</i>	<i>[schreibt an die Tafel und unterstreicht die Überschrift [schiebt die Tafel nach oben,</i>		
[28]	..	49	50 [04:48.1]	
0171 [v]	zu verstehen? ((4,1s)) Das hatten wir relativ am Anfang, als			
0171 [nv]	<i>während sie sich zur Klasse dreht</i>	<i>[geht ein paar Schritte nach vorn und stellt sich neben das Pult in</i>		

[29]

..

51

0171 [v]	wir über den • • Aufstieg der NSDAP und Adolf Hitlers
0171 [nv]	<i>die Klassenmitte, richtet sich zur r. Klassenhälfte aus</i> <i>/geht zurück und stellt sich</i>

[30]

..

52

0171 [v]	gesprochen haben • • in dem Zusammenhang. • • • Ihr
0171 [nv]	<i>links vor die Tafel, richtet sich zur l. Klassenhälfte aus</i>

[31]

..

53

0171 [v]	braucht jetzt gar nicht zu blättern! ((1,1s)) Denkt lieber nach,
----------	--

[32]

54

55 [05:02.0]

0171 [v]	was/ • • • äh, was wir besprochen haben! ((2,7s)) Wir haben
0171 [nv]	<i>/geht einen Schritt nach vorn</i>

[33]

..

56

0171 [v]	das auch schon gehabt, als wir über die Hitlerjugend
0171 [nv]	<i>/geht langsam zwei Schritte vor</i>

[34]

..

57

58

59

60 [05:11.2]

0171 [v]	gesprochen haben. • Was heißt Führerkult? ((5,8s)) 20, du
0171 [nv]	<i>/geht langsam zwei Schritte zurück</i>

[35]

..

61

62

0171 [v]	brauchst nicht zu blättern! • • Überleg lieber! ((1,8s)) 12!
0171 [nv]	<i>/beugt sich leicht nach vorn</i>

[36]

63

64

0112 [v]	• • Vielleicht, dass da jemand als ähm der Führer sich...
----------	---

Schließlich bewegt sie sich mit der Verbalisierung eines weiteren Winks „Denkt lieber nach, was / äh, was wir besprochen haben! ((2,7)) Wir haben das auch schon gehabt, als wir über die Hitlerjugend gesprochen haben.“ (Fl. 31–34), der zusätzlich Anhaltspunkte zur Beantwortung der Frage geben soll, allmählich

wieder in Richtung der Schülerschaft als Gruppe. Erneut tritt sie daraufhin räumlich zur Zentralposition in die Raummitte zurück, positioniert sich dort und formuliert schließlich die Ausgangsfrage neu „Was heißt Führerkult?“ (Fl. 34).

Mit den Bewegungen im Raum als Positionierungsveränderungen definiert die Lehrerin jeweils einen unterschiedlichen Abstand zur Klasse, sie positioniert sich unterschiedlich nah zur Schülerschaft im Klassenraum. Die körperliche Orientierung sowie die Form der Nähe- und Distanzregulierung ist dabei eng mit den verbalen Aktivitäten der Lehrerin verknüpft und scheint sich strukturierend auf die verbale Interaktion auszuwirken und im Zusammenhang mit der sequentiellen Organisation des Handlungsmusters der Lehrfrage zu stehen. So wie verbale Beiträge die laufende Interaktion konstruieren und in diese eingepasst werden, werden auch Bewegungen in die Interaktion eingepasst und müssen unter Bezugnahme auf Schmitt (2013, 35) als „auf Wahrnehmbarkeit orientierte Interaktionsbeiträge“ verstanden werden. Dass die Distanz der Lehrerin zur Schülerschaft im Zuge der Verbalisierung von Winken⁶ (Ehlich/Rehbein 1986, 14) als Hilfestellungen zur Beantwortung der Frage geringer ist, legt einen Zusammenhang zwischen Sequenzposition und Nähe- und Distanzverhalten nahe. Da die Schüler:innen der Aufforderung nicht nachgekommen sind, die Frage zum Führerkult zu beantworten, ist es – bezogen auf die Verbalisierung der Winke – lehrerseitig nun besonders wichtig, die Aufmerksamkeit der Schüler:innen zu garantieren und zu kontrollieren.

Auch wenn sich die Wahrnehmungen im Unterricht grundsätzlich auf die Lehrperson konzentrieren, muss sie die Wahrnehmung der Schüler in Bezug auf ihre Kernaktivitäten immer wieder strukturieren (Putzier 2007, 197). Die Lehrer-Adressierungen einschließlich aller sprachlichen und körpersprachlichen Aktivitäten haben hier deshalb eine spezifische Struktur. Die Lehrerin bewegt sich vor, um wahrgenommen zu werden. Ihre Nähe signalisiert erhöhte Aufmerksamkeit. Sie tritt in das Wahrnehmungsfeld der Schüler:innen

6 Im Sinne von „Hinweisen“; Ehlich/Rehbein (1986, 14) unterscheiden hinsichtlich der Wiederholung von Aufgabenstellungen bei erneutem Durchlauf durch das Aufgabe-Lösungs-Muster „Aufgabenstellungen mit und ohne Wink“, also mit oder ohne Hinweis, wie die Aufgabe zu bearbeiten ist.

ein, nimmt durch die Körperorientierung mit der Schülerschaft in besonderer Weise Kontakt auf, um sie zu bestimmten Handlungen zu veranlassen. In diesem Fall sind das weitere Suchprozesse ausgehend von den Verweisen auf bekanntes, erarbeitetes Wissen, das sie in die Lage versetzen soll, die Frage zu beantworten. Das Gehen soll demgemäß die Involvierung der Hörschaft erhöhen. Der Transkriptausschnitt macht auch in Anlehnung an Rehbein et al. (2001) deutlich, dass die Lehrerin die Zu- und Abwendung zur bzw. von der Schülerschaft nutzt, um Musterübergänge zwischen komplexen sprachlichen Einheiten zu realisieren. Die Schüler:innen sollen mit Hilfe der Winke zur turn-Übernahme angeregt werden.

5 Abschlussbemerkungen

In der Zusammenschau der exemplarischen Analyse von Ausschnitten aus dem Geschichtsunterricht einer 10. Klasse wird deutlich, dass die Proxemik und die axiale Orientierung von Interaktanten eine wesentliche Rolle für die Strukturierung der Interaktion im schulischen Unterrichtsdiskurs spielen können. Darüber hinaus kann von einem Zusammenhang zwischen dem Nähe- und Distanzverhalten der Lehrperson und der Adressierung von Schüler:innen im Rahmen der schulischen turn-Organisation ausgegangen werden.

Grundsätzlich wird durch die Bewegungen der Lehrperson im Raum die Fokussierung der Schüler:innen geführt. Ihre Positionierung in der unmittelbaren Nähe zur Schülerschaft als Gruppe bzw. einzelner Schüler:innen steigert deren Aufmerksamkeit und Involviertheit in das unterrichtliche Geschehen.

Wie anhand der Transkriptbeispiele deutlich wurde, erfolgt in Phasen von Adressierungen einzelner Schüler:innen – sprachlich umgesetzt durch namentliche Adressierung – begleitend eine Bewegung in Richtung der adressierten Schülerin, wodurch sie in besonderer Weise für die turn-Übernahme mobilisiert wird. Zeitgleich erhält die Aufforderung zur turn-Übernahme sowie die Anforderung, einer Reaktionsverpflichtung in Form einer Antwort nachzukommen, noch verbindlicheren Charakter.

Die Schülerschaft als Gruppe ist im schulischen Unterrichtsdiskurs grundsätzlich adressiert. Während der Abarbeitung schulischer Handlungsmuster

wie der Lehrerfrage können jedoch Musterpositionen realisiert werden, die eine besondere Form der Aufmerksamkeit seitens der Schüler:innen einfordern. Beispielsweise dann, wenn eine Frage nicht ad hoc von den Schüler:innen beantwortet werden kann und lehrerseitig Hilfestellungen gegeben werden. Hier nähert sich die Lehrperson in Vorbereitung auf eine fokussierte Interaktion und der Übernahme des turns ebenfalls der Schülerschaft an, was einen Zusammenhang zwischen Nähe- und Distanzverhalten und sequentieller Organisation innerhalb von Handlungsmustern schlussfolgern lässt. Dieser Zusammenhang müsste aber, ausgehend von der Analyse weiterer Konstellationen, umfassender untersucht werden. Darüber hinaus ist auch ein Wechselverhältnis zwischen Nähe und Distanz der Lehrkraft und der Mitarbeit der Schüler:innen denkbar.

Zusammengefasst: wie sich Lehrpersonen im Raum verhalten, ist keineswegs trivial und sollte sowohl für Konzeptualisierungen des Sprecherwechsels in der Schule als auch in der Unterrichtsforschung in Betracht gezogen werden.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation: linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer.
- Birdwhistell, Raymond L. (1952): Introduction to Kinesics: An Annotation System for Analysis of Body Motion and Gesture. Washington, DC: Department of State, Foreign Service Institute.
- Bührig, Kristin/Fienemann, Jutta/Schlickau, Stephan (2022). Adressierung und expliziter Aktantenbezug: funktional-pragmatische Überlegungen zu institutionellen Interaktionen. In: Hohenstein, Christiane/Hornung, Antonie (Hg.): Sprache und Sprachen in Institutionen und mehrsprachigen Gesellschaften. Münster: Waxmann, S. 41–76.
- Bührig, Kristin/Sager, Sven Frederik (2005). Nonverbale Kommunikation im Gespräch – Editorial. In: dies. (Hg.): Nonverbale Kommunikation im Gespräch. Duisburg: Red. OBST, S. 5–18. (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Bd. 70)
- Ehlich, Konrad (1981): Schulischer Diskurs als Dialog? In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hg.): Dialogforschung. Düsseldorf: Schwann, S. 334–369.

- Ehlich, Konrad (2007): Sprache und Sprachliches Handeln. Band 3: Diskurs – Narration – Text – Schrift. Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1976): Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: Linguistische Berichte, 45, 21–41.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1982): Augenkommunikation. Methodenreflexion und Beispielanalyse. Amsterdam: Benjamins.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Ekman, Paul/Friesen, Wallace (1969): The Repertoire of Nonverbal Behavior Categories, Origins, Usage and Coding. In: Semiotica 1, S. 49–98.
- Gudjons, Herbert (2008): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Günthner, Susanne (2019): Namentliche Anreden in onkologischen Aufklärungsgesprächen: eine international ausgerichtete Studie zu Formen und Funktionen onymischer Anreden. In: Sprache und Interaktion (SPIN) Arbeitspapier Nr. 82 (03/2019).
- Hagemann, Jörg (2014): Proxemics and axial orientation. In: Müller, Cornelia/Cienki, Alan/Fricke, Ellen/Ladewig, Silvia/McNeil, David/Bessem, Jana (Hg.): Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction. Vol. 2. Berlin: de Gruyter, S. 1310–1323.
- Hall, Edward (1966). The hidden dimension. New, York, Toronto: Doubleday (Anchor Books).
- Hartung, Michael (2001). Formen der Adressiertheit der Rede. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: de Gruyter, S. 1374–1382. (HSK, Bd. 16/2)
- Hausendorf, Heiko/Schmitt, Reinhold (2018): Sprachliche Interaktion im Raum. In: Deppermann, Arnulf/Reineke, Silke (Hg.): Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext. Berlin: de Gruyter, S. 87–118.
- Hoffmann, Ludger (1999): Eigennamen im sprachlichen Handeln. In: Bührig, Kristin/Matras, Yaron (Hg.): Sprachtheorie und sprachliches Handeln. Festschrift für Jochen Rehbein zum 60. Geburtstag. Tübingen: Stauffenberg, S. 213–234.
- Imo, Wolfgang/Lanwer, Jens (2019): Interaktionale Linguistik. Eine Einführung. Berlin: Metzler.

- Kindermann, Katharina (2017): Die Welt als Klassenzimmer. Subjektive Theorien von Lehrkräften über außerschulisches Lernen. Bielefeld: transcript.
- Mazeland, Harrie (1983): Sprecherwechsel in der Schule. In: Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (Hg.): Kommunikation in Schule und Hochschule. Tübingen: Narr, S. 77–102.
- McHoul, Alec (1978): The Organization of Turns at formal Talk in the Classroom. In: Language in Society 7, S. 183–213.
- Paul, Ingwer (2007): Intra- und interpersonelle Koordinierung am Unterrichtsanfang. In: Schmitt, Reinhold (Hg.): Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion. Tübingen: Narr, S. 195–224. (Studien zur Deutschen Sprache, Bd. 32)
- Putzier, Eva Maria (2007): Das Chemieexperiment: Inszenierung im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Schmitt, Reinhold (Hg.): Unterricht ist Interaktion! Analysen zur *De-facto*-Didaktik. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, S. 69–107. (*amades* – Arbeitspapiere und Materialien zur Deutschen Sprache, Bd. 41)
- Poggendorf, Armin (2006): Proxemik – Raumverhalten und Raumbedeutung. In: Umwelt und Gesundheit, 4/2006, S. 37–140.
- Redder, Angelika (1984): Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses. Tübingen: Niemeyer.
- Rehbein, Jochen (1977): Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler.
- Rehbein, Jochen (1985): Einführung in die interkulturelle Kommunikation. In: ders. (Hg.): Interkulturelle Kommunikation. Tübingen: Narr, S. 7–39.
- Rehbein, Jochen (2001): Das Konzept der Diskursanalyse. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Svend F. (eds.) (2001): Text- und Gesprächslinguistik. 2. Halbband. HSK. Berlin: de Gruyter, S. 927–945.
- Rehbein, Jochen/Fienemann, Jutta/Ohlhus, Sören/Oldörp Christine (2001): Nonverbale Kommunikation im Videotranskript. Zu nonverbalen Aspekten höflichen Handelns in interkulturellen Konstellationen und ihrer Darstellung in computer-gestützten Transkripten. In: Möhn, Dieter/Ross, Dieter/Tjarks-Sobhani, Marita (Hg.): Mediensprache und Medienlinguistik. Festschrift für Jörg Hennig. Frankfurt a. M.: Lang, S. 167–198.
- Sacher, Werner (2000): Proxemik im Klassenzimmer. Studien zu Nähe und Distanz im Schulalltag. In: Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg 11.

- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel/Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50, S. 696–735.
- Sager, Sven Frederik (2000): Kommunikatives Areal, Distanzzonen und Displayartikel – Zur Beschreibung räumlichen Verhaltens in Gesprächen. In: Richter, Gerd/Riecke, Jörg/Schuster, Britt M. (Hg.), *Raum, Zeit, Medium – Sprache und ihre Determinanten*. Darmstadt: Hessische Historische Kommission Darmstadt, S. 543–569.
- Sager, Sven Frederik (2001): Probleme der Transkription nonverbalen Verhaltens. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/ders. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: de Gruyter, S. 1069–1085. (HSK, Bd. 16/2)
- Schmitt, Reinhold (2007): Einleitung. In: ders. (Hg.): *Koordination: Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, S. 7–15. (Studien zur Deutschen Sprache, Bd. 32)
- Schmitt, Reinhold (2011): Unterricht ist Interaktion! Zur Rahmung des Bandes. In: ders. (Hg.): *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, S. 7–30. (*amades* – Arbeitspapiere und Materialien zur Deutschen Sprache, Bd. 41)
- Schmitt, Reinhold (2012): Gehen als situierte Praktik: „Gemeinsam gehen“ und „hinter jemandem herlaufen“. In: *Gesprächsforschung – Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion* 13, S. 1–44.
- Schmitt, Reinhold (2013): *Körperlich-räumliche Aspekte der Interaktion*. Tübingen: Narr.
- Schmitt, Reinhold/Deppermann, Arnulf (2007): Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen. In: Schmitt, Reinhold (Hg.): *Koordination. Analysen multimodaler Kommunikation*. Tübingen: Narr, S. 95 – 128. (Studien zur Deutschen Sprache, Bd. 32)
- Schwitalla, Johannes (2010): Kommunikative Funktionen von Sprecher- und Adressantennamen in Gesprächen. In: Pepin, Nicolas/de Stefani, Elwys (Hg.): *Eigennamen in der gesprochenen Sprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 179–199.
- Streek, Jürgen (1983): *Kommunikation in einer kindlichen Sozialwelt*. Tübingen: Narr.

Mehrfachadressierungen in Influencer-Talks und in Theaterproben

1 Differenzierung des Begriffs Mehrfachadressierung

In diesem Aufsatz wird Mehrfachadressierung nach Kühn (1995) als „adressatenspezifisches Handeln *vor* mehreren und *für* mehrere.“ (251; Hervorhebungen i. O.) verstanden. Der Begriff der Adressat*innen wird von ihm interpretativ verstanden: „Adressaten ergeben sich aus Zuschreibungen, die intersubjektiv plausibel zu machen sind.“ (ebd., 252). Dadurch grenzt er sich von einer expansiven Auffassung des Begriffs ab, nach der potenziell jede*r Rezipient*in zugleich Adressat*in ist. Auf der anderen Seite ist der Adressat*innenbegriff nicht zu reduktionistisch, indem er sich lediglich auf bewusst oder absichtlich adressierte Rezipient*innen bezieht (vgl. ebd., 251). Somit fallen diejenigen in den Kreis der Adressat*innen, „deren Interessen in bestimmter Weise von der Äußerung tangiert sind.“ (ebd., 252). Das Adressieren ist unter dieser Prämisse laut Kühn auf verschiedenen Ebenen in Adressierungsformen, -typen und -arten unterscheidbar:

Adressierungsformen unterscheiden mögliche Kennzeichnungen der Adressat*innen (vgl. ebd., 108):

- Direkte explizite Adressierung liegt vor, wenn die Adressat*innen durch verbale und/oder nonverbale Mittel gekennzeichnet werden (ebd., 106). Als Beispiele führt Kühn Anreden (*Frau Schmidt*), personenbezeichnende Appellativa (*Die Schülerinnen und Schüler der fünften Klassen*), Pronomen, Performativa (*Wartende*) sowie Routineformeln mit phatischer Funktion (*Liebe Zuschauerinnen und*

Zuschauer) an (vgl. ebd., 106–107). Auf der nonverbalen Ebene sind Blickkontakt, Zeigegesten, Kopf- und Körperausrichtung zu nennen.

- Indirekte explizite Adressierungen kommen zustande, wenn über eine*n Adressat*in im Rahmen einer Kommunikationssituation mit einer direkt adressierten Person gesprochen wird und davon auszugehen ist, dass die indirekt adressierte Person in der Kommunikationssituation anwesend ist. Beispielsweise, wenn eine Moderatorin zu einer in der Sendung anwesenden Sängerin sagt, dass *die Fans* sich freuen können, weil heute die neue Single veröffentlicht wird. Auch die indirekt Adressierten können verbal über Anreden, personenbezeichnende Appellativa, Pronomen oder Performativa gekennzeichnet werden (vgl. ebd., 107). Eine nonverbale indirekte Adressierung scheint nicht möglich.

Adressierungstypen unterscheiden den Grad der Bewusstheit und Gewolltheit im Hinblick auf die Adressat*innen:

- Absichtliche Mehrfachadressierungen meint, dass „willentlich und wissentlich“ (ebd., 63) mehrere Adressat*innen angesprochen werden, wobei die Äußerung je Adressat*in unterschiedliche Handlungsmuster beinhaltet. Kühn schränkt jedoch ein, dass absichtliche Mehrfachadressierungen auch unbewusst oder routiniert ablaufen können (vgl. ebd.). Dann ist der*dem Sprechenden zwar grundsätzlich bewusst, dass mehrere Adressat*innen adressiert werden, allerdings wird dies aufgrund von situativer Routine im Moment der Adressierung nicht reflektiert.
- In Kauf genommene Mehrfachadressierung liegt dann vor, wenn die Mehrfachadressierung zwar wissentlich, aber nicht unbedingt willentlich geschieht. Die nicht gewollten Adressierungen wirken sich nachteilig aus, doch dies wird zugunsten der Vorteile, welche die eigentliche Adressierung bringt, in Kauf genommen (vgl. ebd., 67).
- Auch unabsichtliche Mehrfachadressierungen gelten laut Kühn als „prinzipiell voraussehbar und vermeidbar“ (ebd., 69), weshalb der*die Sprechende auch dafür zur Rechenschaft gezogen werden könne.

- Eine wichtige Abgrenzung dazu stellt die unverschuldete Mehrfachadressierung dar, die unwissentlich und nicht willentlich mehrere Adressat*innen erreichen (vgl. ebd., 70). Kühn schlägt in diesem Fall jedoch vor, von Mehrfachrezeption, statt -adressierung zu sprechen (ebd.).

Aus den oben genannten Adressierungstypen lassen sich wiederum verschiedene Adressierungsarten ableiten:

- Gemeinte Adressat*innen werden absichtlich, also willentlich und wissentlich angesprochen (vgl. ebd., 108). Es kann zudem zwischen bewusst-gemeinten und routiniert-gemeinten Adressat*innen unterschieden werden.
- In Kaufgenommene Adressat*innen sind der*dem Sprechenden zwar als potenzielle Adressat*innen, deren Adressierung negative Folgen hat, bekannt, sie wird dennoch wegen der überwiegenden Vorteile der absichtlichen Adressierung in Kauf genommen (vgl. ebd., 110).
- Kühn führt als dritte Art die nicht-bedachten Adressat*innen an, die sich aus der unabsichtlichen Mehrfachadressierung ergeben, und deren Adressierung somit vermeidbar gewesen wäre (vgl. ebd., 110).
- Ergänzend sollten noch unbekannte Adressat*innen hinzugefügt werden, von denen nicht erwartbar war, dass sie das Gesagte ebenfalls rezipieren.

Inwiefern nun den Adressierten bewusst ist, dass Mehrfachadressierungen stattfinden, beschreibt der Begriff der Transparenz:

- Bei der offenen Mehrfachadressierung sind sich alle Beteiligten der verschiedenen Adressierungen bewusst und können die damit verbundenen Handlungsmuster durchschauen (vgl. ebd., 113).
- Verdeckte Mehrfachadressierung liegt vor, wenn einzelne Handlungsmuster nicht offengelegt werden. „Vordergründige Adressaten und Adressierungen gelten dabei oft als Vorwand, um von den hin-

tergründigen Adressaten und Adressierungen abzulenken“ (vgl. ebd., 133). Hierbei gilt es zwei weitere Formen zu unterscheiden:

- Verdeckte Mehrfachadressierung durch Kodierung basiert auf Täuschung. Eine*r der Adressierten soll für den/die anderen ausgeblendet bleiben, damit er*sie die damit verbundenen Handlungsmuster nicht erkennen oder verstehen kann (vgl. ebd., 134), beispielsweise zu experimentellen Zwecken mit vorgetäushtem Untersuchungsziel oder aus hinterhältiger Absicht (vgl. ebd., 135–136).
- Bei der verdeckten Mehrfachadressierung durch Inszenierung wird eine der Adressierungen vorgespielt, damit der*die anderen Adressat*innen das Gefühl haben, nicht oder zumindest nicht als gemeinte*r Adressat*in angesprochen zu sein (vgl. ebd.). Diese Form wird sich auch in den nachfolgenden Beispielen zeigen.

2 Adressierungsformen und -arten in Influencer-Talks

Für die Analyse von Mehrfachadressierung in Influencer-Talks wird exemplarisch ein Video des YouTubers Leeroy Matata herangezogen. Matata, der mit bürgerlichem Namen Marcel Gerber heißt, produzierte von 2016–2023 Webvideos (vgl. Internetquelle 1). Sein YouTube-Kanal *Leeroy will's wissen* wird von 2,4 Millionen Personen abonniert (Stand Juni 2024, vgl. Internetquelle 2). Daneben betreibt Matata den Kanal *Leeroy Matata*, auf dem er unter anderem Videos von Gesprächen mit anderen Influencern und öffentlich bekannten Personen veröffentlicht. Dieser Kanal wird von rund 869.000 Menschen abonniert (Stand Juni 2024, vgl. Internetquelle 3). Eines der Gesprächsvideos wird im Folgenden näher betrachtet. Es handelt sich um ein 74minütiges Gespräch mit der Influencerin und Bodybuilderin Sophia Thiel (vgl. Internetquelle 4), das am 04.08.2022 veröffentlicht wurde. Das Interview-Setting findet sich auch in anderen Gesprächsvideos des Kanals wieder: Die Gesprächsbeteiligten sitzen jeder an einem Ende einer blauen Couch vor einem pink-blauen Hintergrund. Es kommen insgesamt drei Kameraperspektiven zum Einsatz: Halbtotale und jeweils nah auf die Gesprächspartner*innen (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Kameraperspektiven im Gesprächsvideo von Leeroy Matata mit Sophia Thiel

Analysiert wird eine Passage ab Videominute 4:50 bis 6:16. Nach der Begrüßung und einer kurzen Vorstellung von Thiel platziert Matata einen Aufruf zum Abonnement seines Kanals. Zugleich befindet er sich weiterhin im Gespräch mit Thiel, so dass die Mehrfachadressierung deutlich zutage tritt.

001	00:04:50	Matata	m:Anagement proBLEme:- da kAnnst du glaube ich AUch ein bisschen was zu [Sagen, DA;]	 B01
002	00:04:54	Thiel	[ja begrEnzt.] WEIßT ja;	 B02
003	00:04:55	Matata	[JA;]	
004	00:04:55	Thiel	[kEnnst] dich ja AUS=	
005	00:04:57	Matata	=im rEchtlichen im im rechtlichen RAHmen, (.) äh bevor es losgeht FREUNDe, ihr könnt natürlich DIEsen °h yOUTube kanAl ganz schnEll noch aktivIERen um kEInes dieser videos mehr zu ver-PASSen, °h UND (.) ähm (.)	 B03  B04  B05

006	00:05:05	Thiel	wie du immer daran dEnkst ich bin so NEIdisch gEll,=	
007	00:05:07	Matata	=nee (.) NIE- (.) ich HAB- (.) das ist wirklich die Erste folge wo ichs mir !so! fest vOrgenommen habe, (-) äh °h hIEr ist jetzt auch wie- der die staTISTik; DAS ist wichtig (.) diese [sta]TISTik;	 B06  B07
008	00:05:13	Thiel	[jA,]	
009	00:05:14	Matata	so[PHIA]; (-)	
010	00:05:14	Thiel	[jA, °h]	
011	00:05:15	Matata	in dieser statIstik SIEHT man nÄm- lich, (.) wie viele mEnschen diese videos SCHAUen? (-) AUCh bei DIR;=	 B08
012	00:05:20	Thiel	=jA;	
013	00:05:20	Matata	(-) Aber diesen kanal noch nicht abonNIERT haben.=	
014	00:05:23	Thiel	=jA-	
015	00:05:23	Matata	°h wEIßt du eigentlich was die Abos überhaupt noch BRINGen? (---)	 B09
016	00:05:25	Thiel	[sAgs-]	
017	00:05:26	Matata	[auf] auf YOUTube?	
018	00:05:27	Thiel	SAGS mir,	
019	00:05:27	Matata	lEIder sehr Wenig;	 B10
020	00:05:28	Thiel	ECHT jetzt; ich dachte [dass]	
021	00:05:29	Matata	[JA-]	
022	00:05:30	Thiel	yOUTube war doch Imm:er auch so für uns die köNigsdisziplin schlechtHIN,	

Mehrfachadressierungen in Influencer-Talks und in Theaterproben

023	00:05:32	Matata	JA und so dIEses dIEses (-) ähm dass man als zUschauer abonNIERT? (.)	 B11
023	00:05:32	Matata	ähm bringt also das da ha ich hAb ich hAb (.) youtube Intern mal gefragt so wie siehts denn eigentlich AUS, °h und die leute GUCken halt- °h EIgentlich nur noch die machen die APP auf? (.) so wie du und ICH, (.) und KLI-cken halt dArauf was (.) COOL ist= =aber gEhen nicht mehr in Ihre °hh Abobox rein= =das [machen] ganz wE-nige	 B12
024	00:05:48	Thiel	[mhm]	
025	00:05:49	Matata	[Aber] (-) die: die es Ernst meinen die mAchen das? und	 B13
026	00:05:49	Thiel	[ja;]	
027	00:05:51	Matata	wenn DIE abonniert haben dann (.) kriegen sie es dort Angezeigt, °h oder ansonsten NICHT= =die GLOCke die is aber cOOL, [°h] weil da machts BRRRRRT	 B14  B15
028	00:05:56	Thiel	[ja-]	
029	00:05:57	Matata	und dEshalb Auch- (-) Immer (.) die glOcke abonNIeren, °h Aber- (.) ähm	 B16  B17

030	00:06:01	Thiel	das mErk ich mir jetzt für meine nächsten Videos;=	 B18
031	00:06:03	Matata	=gUck, (.) Immer: und nUR und du mUsst es (.) auch drIngend am ANfang sa[gen] (.)	 B19
032	00:06:05	Thiel	[ja-]	
033	00:06:06	Matata	weil mAnche gucken ja mAnch (-) ma mAnchmal nur so die HÄLFte und dann sind sie wEg und (.) das [wa]	
034	00:06:09	Thiel	[stImmt] ja;	
035	00:06:10	Matata	Immer (-) immer mit KÖPF[chen.]	 B20
036	00:06:12	Thiel	[gUt.]	
037	00:06:12	Matata	°h gUt- (.) soPHIA. (.) ähm (1.0) lAss uns (.) lAss uns direkt unange-nehm EINsteigen;	 B21

2.1 Direkte explizite Adressierung des Publikums

In den ersten knapp fünf Minuten des Videos führt Matata ein Gespräch mit Thiel, an die seine Fragen und Redebeiträge währenddessen gerichtet sind. Unvermittelt kommt es dann zu einem Wechsel der direkten Adressierung hin zum Publikum (vgl. Z005). Sowohl verbal („Freunde“, „ihr“), als auch non-verbal, durch Kopfdrehung zur Kamera, Fingerzeig und Blick in die Kamera (Z005; B04), wird kurzzeitig das Publikum direkt adressiert. Direkt darauf (Z005; B05) wendet sich Matata mit Körperhaltung, Kopfdrehung, Blick und Gestik bereits wieder seiner Gesprächspartnerin zu und erweckt den Eindruck das Gespräch mit direkter Adressierung an Thiel weiterführen zu wollen.

2.2 Indirekte explizite Adressierung des Publikums

Thiel greift den inhaltlichen Faden der Erinnerung ans Abonnieren jedoch auf (Z006), wodurch eine Passage eingeleitet wird, in der die beiden Gesprächsbeteiligten einander direkt adressieren, das Publikum jedoch indirekt explizit adressiert wird. Obwohl Kühn (1995, 107) die nonverbale Form der indirekten expliziten Adressierung ausgeschlossen hatte, scheint sich diese im folgenden Beispiel zu vollziehen: Thiel hat mit ihrem Einwurf den Eindruck erweckt, dass Matata regelmäßig daran denken würde, seine Zuschauer*innen an das Kanalabonnement zu erinnern. Matata streitet dies jedoch ab: „*nee, nie*“ (Z007). Dabei hebt er die Arme mit geöffneten Händen bis auf Schulterhöhe und dreht den Kopf mit Blickachse zur Kamera (Z007; B06), als würde er sich bei seinen Zuschauer*innen rückversichern wollen, dass er in seinen bisherigen Videos noch nicht an das Abonnieren erinnert hätte. Während der weiteren Erklärung, dass er die Erinnerung in diesem Video erstmals ausgesprochen hätte, blickt Matata bereits wieder zu Thiel und senkt die Arme (Z007; B07). Thiel wiederum, die bislang den Kopf zu Matata gedreht hatte, blickt im selben Moment in die Kamera. Zum einen spiegelt sie dadurch Matatas Kopfbewegung, zum anderen wirkt es, als würde sie die zuvor von Matata eingeforderte Bestätigung des Publikums überprüfen wollen. Dem Publikum kann durch diese indirekte explizite Adressierung das Gefühl vermittelt werden, eine beständige Konstante auf Matatas YouTube-Kanal zu sein.

2.3 Mehrfachadressierung und Adressierungswechsel

Matata leitet nach seiner Rechtfertigung direkt auf die eingeblendete Statistik über (Z007-Z011; B08). Während er Thiel die Funktion der Videostatistik und den Nutzen der Abonnements erklärt, findet eine Adressierung auf mindestens vier Ebenen statt:

1. Thiel wird während der Erläuterung der Funktionsweise direkt explizit gemeint (vgl. Kühn 1995, 106–111), was verbal durch die namentliche Anrede (Z009) und nonverbal durch Hinwendung von Körper, Gesten und Blick gekennzeichnet wird (Z011; B08).

2. Indirekt explizit mitgemeint (vgl. Kühn 1995, 107–111) werden die Zuschauer*innen, indem über sie gesprochen wird („*wie viele Menschen diese videos schauen*“, Z011).
3. Andere YouTuber*innen können als in Kauf genommene Adressat*innen existieren. Hierbei könnte es sich um Personen handeln, die Matatas Videos nicht aus inhaltlichem Interesse schauen, sondern um sich Inspirationen und Wissen zum erfolgreichen Arbeiten auf YouTube zu holen.
4. Die Gruppe der nicht bedachten sowie der unbekannten Adressat*innen ist im Falle von Social Media-Inhalten, die potenziell jeder*jedem zugänglich sind, schwer zu umreißen. Ein Teil davon könnten beispielsweise Wissenschaftler*innen sein, die das Video zu Analyse Zwecken schauen.

Während des weiteren Verlaufs der Erläuterungen Matatas zum Nutzen der Abonnements bleibt die Mehrfachadressierung bestehen. Allerdings verändert sich die Adressierung der zweiten oben genannten Gruppe: Zunächst wird das Nutzungsverhalten der indirekt explizit mitgemeinten Zuschauer*innen beschrieben und konstatiert, dass diese die Abobox kaum nutzen würden (vgl. Z023; B12). Anschließend kommt es zu einem Bruch zwischen der verbalen und der nonverbalen Adressierungsform. Auf der sprachlichen Ebene besteht weiterhin die indirekte explizite Adressierung, indem Matata zwar Thiel direkt explizit als Gesprächspartnerin adressiert, jedoch über die Zuschauer*innen spricht: „*die, die es ernst meinen*“. Gleichzeitig adressiert er durch Blick und Fingerzeig in die Kamera die Zuschauer*innen direkt explizit (Z025; B13). Wie bereits bei der nonverbalen indirekt expliziten Adressierung des Publikums (vgl. Z007) spiegelt auch dieses Mal Thiel die Hand- und Kopfbewegung Matatas, während dieser sich bereits schon wieder ihr zugewendet hat. Sie unterstreicht damit die nonverbale direkte Adressierungsform (Z027; B14). Beide Handbewegungen fallen passenderweise exakt auf die Benennung der Adressat*innen „*die*“ (vgl. Z025; B13/Z027; B14). Als Funktion dieser indirekt/direkten Adressierung kann angenommen werden, dass die Zuschauer*innen auf ihr Nutzungsverhalten im Rahmen des Kanalabonnements aufmerksam gemacht werden sollen. Zugleich wird an die Treue der Abonnent*innen appel-

liert („*die, die es ernst meinen*“) und aufgezeigt, welche Vorteile daraus erwachsen („*kriegen sie es dort angezeigt, oder ansonsten nicht*“). Anschließend werden die Zuschauer*innen direkt explizit adressiert, indem Matata dazu aufruft, die Glocke zu abonnieren (Z029). Dieser verbale Appell wird wiederum nonverbal durch einen Blick und Fingerzeig hin zur Kamera unterstützt (Z029; B16).

Eingeleitet durch den Einwurf Thiels, dass sie sich die von Matata erläuterte Strategie für ihre eigenen Videos merken werde (Z030), kommen dann wieder die vier oben genannten Adressierungsebenen zum Tragen. Thiel ist die direkt explizit Gemeinte, während die Zuschauer*innen, über deren Nutzungsverhalten weiterhin gesprochen wird, indirekt explizit mitgemeint werden. Hinzu können in Kaufgenommene sowie nicht bedachte und unbekannte Adressat*innen kommen. Erwähnenswert ist in diesem letzten Teil der analysierten Passage, dass die Spiegelung der Gesten dieses Mal andersherum abläuft: Thiel tippt währenddessen mit dem Zeigefinger an ihre Schläfe (Z030; B18). Diese Geste wiederholt Matata kurz darauf und bestätigt, dass es sinnvoll sei, den Aufruf zum Abonnieren gezielt einzubinden: „*Immer, immer mit Köpfchen.*“ (Z035; B20).

Anschließend wird das Thema gewechselt, indem beide Gesprächsbeteiligten ein abschließendes „*gut*“ formulieren (Z036/037) und Matata dann direkt zu einem neuen Thema überleitet: „*lass uns direkt unangenehm einsteigen*“ (Z037).

2.4 Transparenz und Kameraperspektive

Das Video stellt im Großen und Ganzen betrachtet eine verdeckte Mehrfachadressierung in Form einer Inszenierung dar. Die Zuschauenden sollen den Eindruck erhalten, als würden Matata und Thiel nicht wissen, dass ihr Gespräch mit angehört wird, bzw. als würden sie es lediglich für das Publikum führen. Wie oben gezeigt wurde, wird die verdeckte Mehrfachadressierung jedoch mehrfach zugunsten einer offenen Mehrfachadressierung aufgebrochen und es werden Wechsel der indirekten und direkten Adressat*innen vorgenommen. Diese Wechsel werden teilweise auch durch die Wahl der Kameraperspektive unterstützt:

Während der Ansprache Matatas an seine Interviewpartnerin ist die Kamera in Nahaufnahme zunächst auf Thiel gerichtet (vgl. Z001; B01). Doch schon während diese antwortet (Z002; B02) wechselt die Kamera in die Halbtotale,

sodass beide auf der Couch sitzend zu sehen sind. Dadurch wird der Adressierungswechsel, den Matata fünf Sekunden später auch verbal vornehmen wird, bereits visuell vorbereitet. Diese Kameraperspektive in Halbtotale wird zunächst beibehalten, bis in Z019; B10 noch einmal zur Nahaufnahme auf Thiel geschnitten wird. Dabei bleibt es aber nur kurz und bereits in Z023; B11 befinden sich Matatas Hände im Vordergrund, wodurch man seinen von schräg hinten angeschnittenen Kopf- und Schulterbereich bemerkt. Direkt darauf (Z023; B12) wechselt die Kameraperspektive wieder in die Halbtotale, wo sie bis zum Ende der analysierten Sequenz bleibt.

3 Adressierungsformen und -arten in Theaterproben

Richten wir nun den Blick auf mögliche Formen von Adressierungen im Theater. Nach Pfister (1977) lassen sich in *Theateraufführungen* zwei Kommunikationsebenen unterscheiden: zum einen das innere Kommunikationssystem zwischen den fiktionalen Figuren innerhalb der dargestellten Situation und zum anderen das äußere Kommunikationssystem zwischen Bühne und Zuschauerraum.

Ausgehend von Kühns (1995) Systematisierung handelt es sich in Theateraufführungen um inszenierte Mehrfachadressierungen: Einerseits adressieren sich die Figuren auf der Bühne untereinander, andererseits sind Inszenierungen für ein Publikum entwickelt (vgl. Pfister 1977). Das Publikum kann von den Figuren/Schauspieler*innen sowohl direkt als auch indirekt adressiert werden – abhängig von ästhetischen Konzepten und Spielweisen, die die ‚vierte Wand‘ aufrechterhalten (indirekte Adressierung des Publikums) oder sie durchbrechen und in dem Falle dann das Publikum direkt ansprechen (vgl. dazu Roselt 2014, 280, 282; vgl. Haß 2014, 305).

Aber wie sehen Adressierungen in der Erarbeitung von Inszenierungen aus? Welche Adressierungen lassen sich auf *Theaterproben* ausmachen und wie werden sie gestaltet? Bestehen eher Einfach- oder vielmehr Mehrfachadressierungen?

Anhand eines Probenausschnitts, der 2015 am Schauspiel Leipzig im Rahmen eines siebenwöchigen Forschungsaufenthaltes dokumentiert wurde (vgl. Wessel 2024), sollen diese Fragen diskutiert werden.

3.1 Interaktionsräume und -anordnungen auf Theaterproben

Theaterproben zeichnen sich durch spezifische Interaktionsräume aus, die u. a. durch verschiedene Adressierungen gekennzeichnet sind. In vorangegangenen Untersuchungen zeigte sich, dass auf regiezentrierten Theaterproben folgende Interaktionsräume hergestellt werden (vgl. dazu Wessel 2024, 124 ff.):

- Interaktionsraum zwischen Regie und den Schauspieler*innen an der Bühne,
- Interaktionsraum zwischen Regie und den Schauspieler*innen über den Proberaum,
- Interaktionsraum zwischen Regie und Regieassistentin,
- Interaktionsraum zwischen Regie und den Gewerken,
- Interaktionsraum zwischen Regie, Schauspieler*innen und Gewerken,
- Interaktionsraum auf der Bühne zwischen den Schauspieler*innen.

Diese Interaktionsräume werden direkt oder indirekt von den Beteiligten hergestellt. Im Setting ‚institutionelle Theaterprobe‘ hat meist die Regie das Rederecht (vgl. dazu u. a. Wessel 2024, 124) und damit ist hauptsächlich sie es, die die Interaktionsräume eröffnet, ändert und auch beendet. Aber auch Schauspieler*innen gestalten Interaktionsräume auf Theaterproben, wenn sie bspw. Absprachen untereinander tätigen oder Rückfragen an die Regie haben, wie wir in dem folgenden Probenausschnitt sehen werden. Weitaus seltener ließ sich beobachten, dass Mitarbeiter*innen der Gewerke (Bühnenbild, Technik, etc.) Interaktionsräume eröffnen. Für die Analyse von Adressierungen in Theaterproben soll zunächst die Interaktionsanordnung der zu analysierenden Proben betrachtet werden: Die Regisseurin sitzt im Zuschauerraum mittig vor der Bühne, neben ihr die Regieassistentin. Die Kolleg*innen der verschiedenen Gewerke wie Ton, Musik, Bild und andere befinden sich hinter der Regie. Prominent sehen die Probenbeteiligten die Bühne – einen weitestgehend geschlossenen Kasten, mit einer Öffnung, durch die die Regie und die Beteiligten Einblick in das Geschehen in der Bühne erhalten. In der Inszenierung spielt sich vieles in der Bühne ab und wird per Videoübertragung auf die Außenwand der Bühne projiziert, womit die Zuschauer*innen das Geschehen im Kasten beobachten können (vgl. Abb. 2).

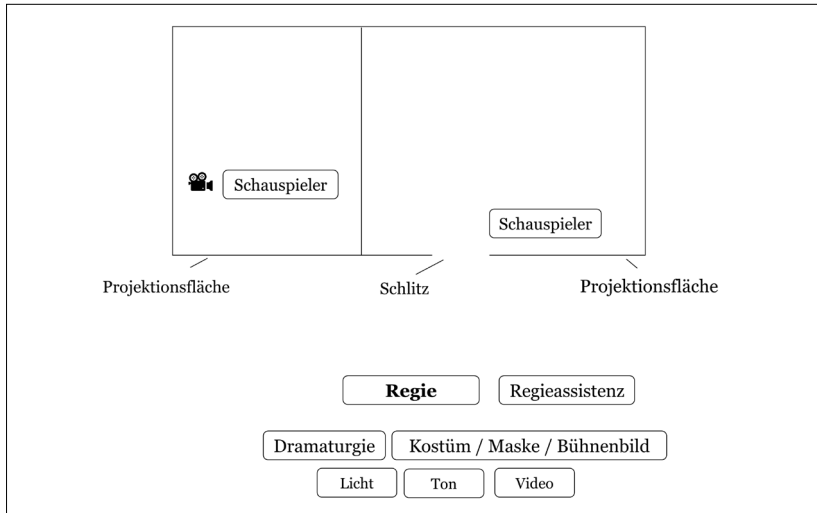


Abb. 2: Interaktionsarchitektur der Probebühne

3.2 Analyse von Adressierungen in der Texterarbeitung

Der folgende Probenausschnitt zeigt einen Ausschnitt einer Texterarbeitung aus einer Arbeitsprobe der sechsten Probenwoche. Institutionell organisierte Probenprozesse an Theatern dauern in der Regel sieben Wochen. In Arbeitsproben wird die Inszenierung Stück für Stück erarbeitet. Ab der sechsten, spätestens ab der siebten Woche beginnt die Endprobenphase mit vermehrten Durchlaufproben; in ihnen geht es dann um die Überprüfung und Festigung des zuvor Erarbeiteten.

Das Transkript zeigt die Erarbeitung der „watch your language“-Stelle, während der die Figur ‚Rafale‘, gespielt von Hajo (die Namen aller Beteiligten sind anonymisiert), auftritt. Rafale läuft aus dem linken, nicht einsehbaren, Zimmer (er ist nur auf der Leinwand zu sehen) in die Mitte der Bühne (durch die Bühnenöffnung für die Regie und das Publikum sichtbar) und bedroht ‚Riton‘, seinen Gangsterkumpanen, mit einer Waffe, weil dieser den Chef der Gangsterbande provozierte, dem Rafale loyal ergeben ist. Rafale adressiert in der „watch your language“-Stelle Riton, dem er zu verstehen gibt, dass er sich besser nicht gegen den Chef auflehnen sollte, weil er es sonst mit ihm zu tun bekomme.

Ebenso wie später in den Aufführungen kommt es in Theaterproben zu parallel bestehenden Adressierungen. Einerseits adressiert Rafale mit seinem Auftritt Riton und bedroht ihn. Gleichzeitig ist dem Schauspieler Hajo bewusst, dass er ein Angebot macht, das von der Regisseurin bestätigt, bearbeitet oder abgelehnt werden wird. Es kommt also während des Spielangebots stets zu einer Doppeladressierung. Im szenischen Spiel kann von einer als-ob-Situation gesprochen werden, die eine inszenierte Adressierung einer Figur gegenüber einer oder mehreren anderen geschieht

Im folgenden Probenausschnitt gibt die Regie Hajo die Anweisung, seinen Auftritt während der Textstelle „watch your language“ intensiver, direkter, cholerischer zu spielen. Dass es in der Szene um die Adressierung von Rafale an Riton geht, wird in der Erarbeitung als bereits erarbeitetes Wissen vorausgesetzt und nicht weiter thematisiert.

Im ersten Teil des Ausschnitts (Z145–162) erarbeiten Hajo und die Regie gemeinsam die Umsetzung des „watch your language“-Auftritts. Nach einem erneuten Spielangebot von Hajo (Z163) ergreift Fred das Rederecht, indem er sich seiner Positionsänderung in der Szene rückversichert (Z169–174). Zum Abschluss der Bearbeitungsphase fasst die Regie die Atmosphäre der Szene für alle zusammen (Z175–180).

Der Probenausschnitt gliedert sich in mehrere Teile: Die Erarbeitung der Ansprechhaltung von Rafale während der Textstelle „watch your language“ nimmt den Hauptteil dieser Erarbeitungsphase ein. Die Adressierung der Regisseurin ist direkt an Hajo gerichtet, was gleich zu Beginn des Ausschnitts an ihrer Äußerung „*aber hajo*“ in Z145 deutlich wird. Diese Ansprache ist Teil ihrer Instruktion „*da musst du reinschießen wie n haifisch ins heringsbecken*“ in Z146–148, mit der sie die Spielenergie von Rafales Auftritts mit Hilfe eines Vergleichs beschreibt. Nach dieser Instruktion bleibt der Interaktionsraum mit Hajo weiterhin bestehen: In Z152 setzt Hajo mit „*watch your language*“ die Instruktion um, was von der Regisseurin in Z154 unter Vorbehalt mit dem Einwand-Partikel „*aber*“ positiv bestätigt wird („*genau aber*“). Das in Z156 folgende „*hää*“ zeigt an, dass Hajo sich des vorangegangenen Einwands ihm gegenüber rückversichert; er hat den vorangegangenen begonnenen Kommentar („*genau aber*“) der Regie nicht verstanden. Das kann er auch nicht, weil die Regisseurin ihn als „syntactic-bodily gestalt“ (Keevallik 2015, 309) zwar sprachlich begon-

nen, aber körperlich durch die nach vorne gerichtete Pistolengeste in Z154 beendet. Die Adressierung wird von der Regisseurin nicht extra benannt, sondern durch das Vorspielen der Verhaltensweise von Hajos Figur Rafale angezeigt.

145	REG	=aber hajo-	Instruktion
146		da musst du REINschießen wie_n HAIfisch [in in]	
147	SXX	[(lacth)]	
148	REG	ins HERINGSbecken.	
149	Haj	()	
150	REG	und	
151		und hajo;	
152	Haj	<<ST>+WATCH YOUR LANGUAGE.+>	Spielangebot
	haj	+geht zu Riton---->+	
153	Haj	*(--)*	
	haj	*hebt Pistolenhand nach oben*	
154	REG	**geNAU,=aber-**	Positiv-Evaluation
	reg	[**Pistolenhand nach vorne**]	
155	SXX	[(lachen*)]	
	haj	*Pistolenhand nach vorne*	
156	Haj	[(hā?)]	
157	SXX	[(lachen)]	
158	REG	ERST die SPRache DANN die pistole.	Konkretisierung
159	Haj	ja	
160	REG	aber hajo da muss man die,=	Vorspielen
161		=<<ff, >+NJA:..>	
	reg	+rennt mit geabliten Fäusten an die Bühne+	
162	REG	da MUSST du	
163	Haj	<<ST, ff>+!WATCH! YOUR LANGUAGE.+>	Spielangebot
	haj	+rennt zu Riton---->+	
164	REG	geNAU-	
165		=aber GLEICH in den BAUCH==	
166		=GLEICH in den BAUCH.	
167		das brauch ich doch nicht den HAHN da-	Adressierung an Hajo
168		BRAUCH ich doch nicht.	
169	FRE	ICH geh auch vorher weg;	
170	REG	genau.	Adressierung an Fred
171		(-)	
172		genau=FRED du musst ABtauchen.	
173	FRE	ich bin	
174		wenn er schon ANfängt dann bin ich schon WEG.	
175	REG	<<f> das muss ALles (.)	
176		das muss alles SCHÖN-(.)	Adressierung an alle
177		cojones cojones cojones cojones cojones-	
178		<<vormachend> BUA:..>	
179		sein.>	
180		so MUSS das;	

Beispiel 1: Reinschiessen wie n Haifisch ins Heringsbecken

Das parallele Spiel von Hajo und der Regisseurin löst bei den übrigen Schauspielern ein Lachen aus – die Arbeit an dem Auftritt Rafales und damit die Adressierung der Regisseurin auf Hajo wird dadurch aber nicht aufgegeben. Auf Hajos Rückfrage hin konkretisiert die Regisseurin in Z158: „*erst die Sprache dann die Pistole*“ (erst Sprechen, dann Zeigen), um Hajo dann in Z160/161 ihre Vorstellung des Auftritts vorzuspielen. Dafür rennt sie mit geballten Fäusten, „*nja*“-schreiend an die Bühne. Hier spielt sie den gesamten Ablauf während „*watch your language*“ vor und adressiert damit weiterhin ganz explizit Hajo und damit auch seine Figur Rafale – in der gespielten Szene adressiert Hajo währenddessen dann aber Riton; diese Adressierungsrichtung lässt die Regisseurin in ihrer Instruktion hier aber unbeachtet. Die Adressierungsphase an Hajo ist mit diesem Vorspiel der Wunsch-Variante aber noch nicht abgeschlossen, sondern geht noch weiter bis Z168. In Z163 setzt Hajo die vorgespielte Instruktion „*nja*“ um: mit erhöhter Energie und dem separierten Vorgang ‚erst sprechen, dann Pistole‘. Das scheint allerdings für die Regisseurin nun doch nicht zu funktionieren und sie fordert in Z165–168, dass er die Pistole gleich an den Bauch von Riton halten soll.

Interessant ist nun Z169. Fred wirft hier ein, dass er vorher weg geht. Hier löst die Regisseurin die Adressierung zu Hajo auf und wendet sich Fred zu. Das macht sie sprachlich in ihrer Bestätigung in Z172 mit „*genau fred du musst abtauchen*“ und mit einer körperlichen Hinwendung zu Fred explizit.

Im Anschluss adressiert die Regisseurin mit „*das muss alles schön cojones*“ alle Beteiligten. Sie kennzeichnet das allerdings im Gegensatz zu den vorherigen Adressierungen nicht sprachlich, sondern nur körperlich: Sie vergrößert den Interaktionsraum, indem sie von der Bühnenkante zurücktritt. So sieht sie alle Schauspieler, nicht nur Fred und die an der Öffnung Stehenden – sondern auch diejenigen, die allein auf der Projektion der Bühnenwand zu sehen sind (vgl. Abb. 3). Darüber hinaus spricht sie nun lauter als zuvor mit Hajo und Fred. Damit sichert sie nun die Verständlichkeit für die Schauspieler ab, die verdeckt sind, ebenso wie für die Kolleg*innen der Gewerke, die im Publikumsraum sitzen. Nach Kühn lässt sich dies als routiniert-gemeinte Adressierung einordnen. Eine explizit verbale Kennzeichnung, dass diese Zusammenfassung an alle Probenbeteiligten gerichtet ist, braucht es nicht (vgl. Kühn 1995, 108).

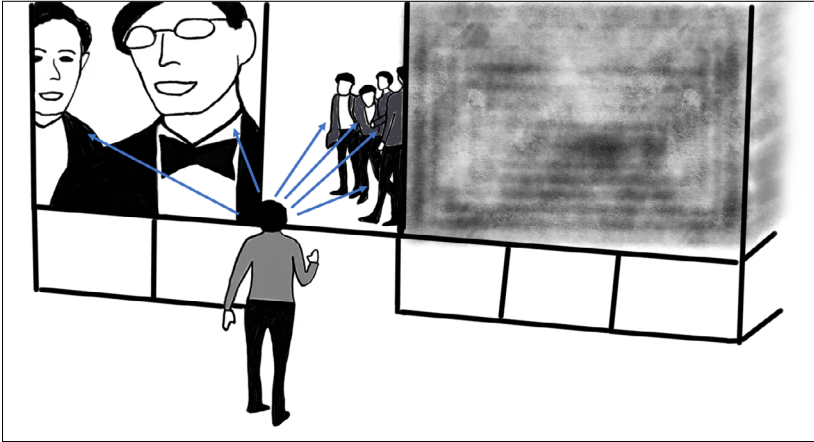


Abb. 3: Mehrfachadressierung

Während der Bearbeitung der „watch-your-language“-Stelle sind keine Nebengespräche auf der Bühne zu beobachten. Fred bringt seine Rückversicherung („*wenn er schon anfängt, dann bin ich schon weg*“) erst in dem Moment an, in dem die Erarbeitung abgeschlossen scheint: Die Regisseurin hat ihre Instruktion nach Freds Rückfrage „*hü*“ vorgespielt („*nja*“ Z161), Hajo gibt daraufhin ein eigenes Spielangebot („*watch your language*“ Z163), das die Regisseurin in Z164 bestätigt und nochmals zusammenfasst („*gleich in den bauch*“ Z165–168). Dieses Zuhören und Abwarten von Fred lässt die Vermutung zu, dass sich zumindest auch Fred in der Erarbeitungsphase adressiert fühlt, auch wenn die Regisseurin vermeintlich nur mit Hajo arbeitet und ihn und die weiteren Schauspieler implizit adressiert. Damit vollzieht die Regisseurin eine routiniert-gemeinte Adressierung gegenüber den Schauspielern, die sie nicht direkt anspricht (vgl. Kühn 1995, 107 ff.). Aber auch die weiteren Probenbeteiligten, wie bspw. Techniker*innen und die Souffleuse werden in solchen Erarbeitungen mitadressiert. Sie sind im Probenraum anwesend und hören die Erarbeitungen an der Bühne. Das ist auch insofern wichtig, da die anderen Schauspieler bzw. Figuren das Geschehen zwischen Rafale und Riton in dieser Szene beobachten sollen und die Souffleuse wissen muss, wie die Schauspieler*innen die Szene spielen, um nicht ‚falsch‘ zu soufflieren. Um technische Aspekte, wie Freds Weggehen, zeitlich takten zu können, ist es für

ihn wichtig zu wissen, wann Rafale/Hajo was tut (hier direkt mit der Pistole an Riton rantreten). So kann er dem Publikum die Sichtachse auf diesen wichtigen Aspekt der Szene ermöglichen und vorher weggehen.

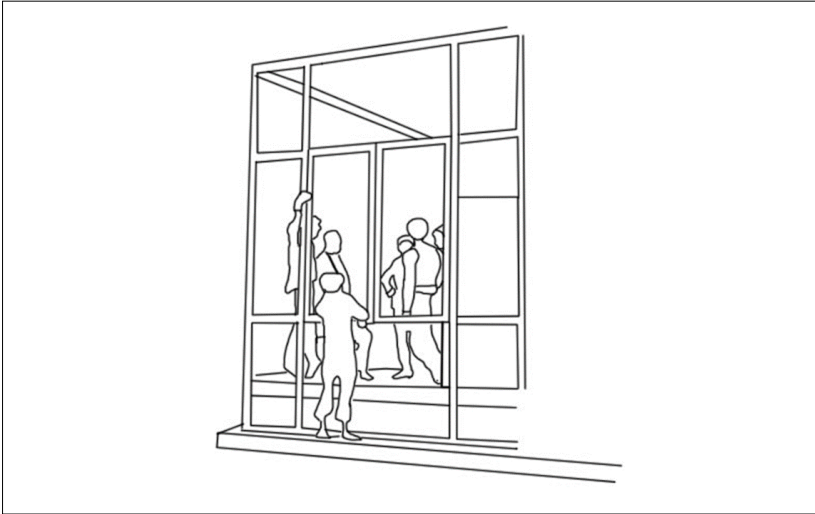


Abb. 4: O-Formation (Wessel 2024, 129)

Interessant sind an dem Ausschnitt also nicht nur die Einfachadressierungen an Hajo, sondern vor allem die Mehrfachadressierungen. Schaut man sich die körperliche Ausrichtung der Beteiligten an, so zeigt sich eine „O-Formation“ (Kendon 2010, 5). Die Schauspieler und die Regisseurin positionieren sich zueinander ausgerichtet (vgl. Abb. 4). Diese O-Formationen lassen sich in den Szenenerarbeitungen sehr oft beobachten. In diesem Beispiel stehen die Schauspieler bereits aufgrund der Inszenierung im Halbkreis um die Öffnung der Bühne. Sie verlassen diese Position allerdings nicht in der Erarbeitung der „watch your language“-Stelle, auch wenn die Regisseurin vermeintlich nur mit Hajo arbeitet. Dieses Bleiben in der Formation scheint damit ein Hinweis auf zwei Dinge zu sein: 1. halten die Schauspieler ihre Spielposition aufrecht, um unkompliziert wieder in das Spiel einsteigen zu können (gerade auch, weil während Erarbeitungen immer wieder Angebote gespielt werden); 2. zeigen solche O-Formationen in Erarbeitungen an, dass auch die anderen Schauspie-

ler sich in der Erarbeitung adressiert fühlen. Möglicherweise adressiert die Regisseurin auch diese anderen Schauspieler indirekt. Körperlich ist das hier nicht eindeutig zu auszumachen, dafür wären Analysen zu Blickrichtungen aufschlussreich.

Alle drei analysierten Adressierungen dieses Probenausschnitts lassen sich nach Kühns Systematisierung als explizite Adressierungen beschreiben (vgl. Kühn 1995, 106), wobei die Arbeit mit bestimmten Personen durch die namentliche Nennung gekennzeichnet wird und die Adressierung aller Probenbeteiligten ohne eine explizite Ansprache umgesetzt wird. Hier greift die Regisseurin sowohl auf körperlich (Positionsänderung) als auch stimmliche Ressourcen (Steigerung der Lautstärke) als Markierung zurück.

4 Zusammenfassung

Mehrfachadressierung als „adressatenspezifisches Handeln *vor* mehreren und *für* mehrere“ (Kühn 1995, 251; Hervorhebungen i. O.) lässt sich in Interaktionen mit mehr als zwei Beteiligten beobachten. Die Mehrfachadressierungen können je nach Form, Typ, Art und Transparenz unterschieden werden. Die beiden analysierten Fälle des vorliegenden Aufsatzes eint das Element der *Inszenierung*: Influencer-Talks sind für ein Publikum inszeniert; in Theaterproben wird ein Stück inszeniert.

Die diskutierten Beispiele zeigen, dass sowohl in YouTube-Videos als auch in Theaterproben sowohl Einfach- als auch Mehrfachadressierungen beobachtbar sind. In beiden Settings kommt es zu mehreren parallel bestehenden Adressierungen. Es zeigt sich, dass Mehrfachadressierungen dynamisch sind und komplexe Strukturen aufweisen. Sie müssen, um ‚zu funktionieren‘, nicht benannt werden. In den hier vorgestellten Beispielen werden die Adressierten nicht zwingend sprachlich angezeigt, sondern können allein durch eine veränderte körperliche Ausrichtung nonverbal adressiert werden. Weitere multimodale Analysen anderer Settings, beispielsweise von Unterrichtssituationen oder politischen Reden, können detaillierte Aussagen und Verständnis über die jeweils spezifischen interaktionalen Abläufe bringen.

Literatur

- Haß, Ulrike (2014): Rolle. In: Fischer-Lichte, Erika/Kolesch, Doris/Warstatt, Matthias (Hg.): Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart: J. B. Metzler. S. 300–306.
- Keevallik, Leelo (2015): Coordinating the temporalities of talk and dance. In: Deppermann, Arnulf/Günthner, Susanne (Hg.): Temporality in Interaction. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (Studies in language and social interaction, 27). S. 309–336. <https://doi.org/10.1075/slsi.27.10kee>
- Kendon, Adam (2010): Spacing and Orientation in Co-present Interaction. In: Esposito, Anna/Campbell, Nick/Vogel, Carl/Hussain, Amir/Nijholt, Anton (Hg.): Development of multimodal interfaces: active listening and synchrony. Berlin: Springer (Lecture notes in computer science, 5967). S. 1–15. https://doi.org/10.1007/978-3-642-12397-9_1.
- Kühn, Peter (1995): Mehrfachadressierung. Untersuchungen zur adressatenspezifischen Polyvalenz sprachlichen Handelns. Berlin, Boston: Max Niemeyer Verlag.
- Pfister, Manfred (1977): Das Drama: Theorie und Analyse. Wilhelm Fink: München
- Roselt, Jens (2014): Raum. In: Fischer-Lichte, Erika/Kolesch, Doris/Warstatt, Matthias (Hg.): Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart: J. B. Metzler. S. 279–287.
- Wessel, Anna (2024): Theaterproben und Interaktion. Sprech- und theaterwissenschaftliche Perspektiven. Bielefeld: transcript. (Theater 159).

Internetquellen

- Internetquelle 1: https://de.wikipedia.org/wiki/Leeroy_Matata (letzter Zugriff 2025-06-10).
- Internetquelle 2: <https://www.youtube.com/@leeroywillswissen/about> (letzter Zugriff 2025-06-10).
- Internetquelle 3: <https://www.youtube.com/@LeeroyMatata/about> (letzter Zugriff 2025-06-10).
- Internetquelle 4: <https://www.youtube.com/watch?v=dGSq6myoWGw> (letzter Zugriff 2025-06-10).

Ansprechhaltung vor der Spielfilmkamera

Eine Feldbeschreibung

1 Einleitung

Der Begriff ‚Ansprechhaltung‘ wurde vor allem im Kontext des Sprechens auf der Bühne oder vor dem Studiomikrophon verwendet. Doch welche Rolle spielt die Ansprechhaltung im fiktionalen Sprechen vor der Kamera und inwiefern prägen die technischen Bedingungen am Set die Ansprechhaltung der Spielenden? Diesen Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden. Ich beschränke meine Ausführungen allerdings auf das schauspielerische Sprechen vor der Kamera im Rahmen deutschsprachiger, fiktionaler Fernsehfilm- oder Serienproduktionen im kommerziellen Kontext. Damit werden nichtfiktionale Formate oder Experimentalfilme, Voice-Over-Aufnahmen, Synchron-Aufnahmen sowie Arbeiten im nichtdeutschsprachigen Kontext hier ausgeklammert.

Die Forschungslage zum Sprechen vor der Kamera ist sehr überschaubar. Daher versteht sich der vorliegende Artikel eher als eine Art subjektive Feldbeschreibung. Meine Kenntnisse beziehe ich aus meiner Tätigkeit als Filmtoneassistentin im oben benannten Produktionskontext. So generiere ich aus der Arbeit am Set praktische Informationen, die ich in der sprechbildnerischen Arbeit mit Schauspielstudierenden didaktisiere, anwende und überprüfe. Zu Beginn umreiße ich Ansätze zur Auseinandersetzung mit dem Begriff der ‚Ansprechhaltung‘ und leite daraus ab, wie ich den Begriff ‚Ansprechhaltung‘ didaktisch verwende (Kap. 2). Im darauffolgenden Abschnitt beschreibe ich technische Aspekte der Sprachaufnahmen zur Produktion eines Spielfilms (Kap. 3) und lege im Anschluss daran meine Rückschlüsse auf die Ansprechhaltung der Schauspieler*innen vor der Kamera dar (Kap. 4).

2 **Ansprechhaltung und verwandte Begriffe**

Der Begriff ‚Ansprechhaltung‘ ist ein zentraler Begriff der Sprechbildung und Sprechwissenschaft. Beispielsweise ist er Teil des Wertungsbogens „Vorsprechen“ (vgl. Haase 2013, 262), der zur Beurteilung von sprechkünstlerischen Leistungen im Studium der Sprechkunst an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg angewandt wurde. Trotzdem wird dieser Begriff in verschiedenen Kontexten mit abweichenden Inhalten verwendet und ist „keineswegs so klar und eindeutig [...] wie die Verwendung des Selbigen vermuten lässt.“ (Thorn 2010, 4). Zusätzlich werden auch Synonyme genutzt, die beim genaueren Hinschauen einen leicht veränderten Sachverhalt beschreiben. Beispielsweise nennt Thorn die Begriffe: ‚Gestus‘, ‚Gerichtetheit‘, ‚Handlungsabsicht‘ und ‚Nachvollziehbarkeit der Gedankengänge‘ (vgl. ebd.). Er schreibt die Verwendung des Begriffes zuerst Eva Maria Krech und Annemarie Schönfelder zu (vgl. ebd., 6; siehe auch Apel/Bose/Schwenke i. d. B.). Im Folgenden sollen einzelne Etappen der Begriffsentwicklung dargestellt werden und Elemente, die mir im Hinblick auf das Sprechen vor der Kamera relevant erscheinen, dargelegt werden.

2.1 **Ansprechhaltung nach Eva-Maria Krech und Annemarie Schönfelder**

Die Ansprechhaltung ist für Krech ein Bestandteil der Sprecherinterpretation eines literarischen Textes in einer konkreten Sprechsituation (vgl. Krech 1987, 173) und ist, als untergeordneter Teil der kommunikativen Absicht, auf eine „Zielstellung für die sprechkünstlerische Interpretation“ hin ausgerichtet (ebd., 173). „In der Ansprechhaltung [...] drückt sich so der Beziehungsaspekt des Sprechers gegenüber seinen Hörern aus“ (ebd.). Dieser dialogische Aspekt sowie die emotionale Haltung des Sprechenden zum Inhalt und zum Publikum findet sich in vielen Begriffseingrenzungen wieder. Außerdem verwendet Krech den Begriff des kommunikativen Grundgestus eines Textes, der Auswirkungen auf die Interpretation und Darbietung des Sprechenden haben sollte (vgl. ebd., 150). Sie unterscheidet ihn in den ‚Grundgestus des Nennens‘, der das Beschreiben eines Sachverhaltes kennzeichnet, und den Grundgestus

des ‚(Sich-)Aussprechens bzw. Appellierens‘, der die emotionale Beteiligung des Sprechenden in den Vordergrund stellt (vgl. ebd.). Angewandt auf die Sprechweise des/der Sprecher(s)*in findet man bei Schönfelder vergleichbare Beschreibungen (vgl. Schönfelder 1987, 235). Die *indirekte* Ansprechhaltung bezeichnet hier einen Sprechstil, der den Zuhörenden die Interpretation des Sprechenden als mögliche Deutung anbietet. Wird ein Text hingegen mit einer *direkten* Ansprechhaltung vorgetragen, fordert der Sprechende die Hörenden auf, seiner künstlerischen Interpretation zu folgen (vgl. ebd., 235 f.). Diese Zweiteilung und Begrenzung des Begriffes wird jedoch in der neuen Literatur zur Thematik nicht mehr aufgegriffen (vgl. Klawitter/Minnich 1998, 269; Haase 2004, 202 f.; Neuber 2013, 212; Schmidt 2019). Außerdem bezieht sich Krech in ihren Ausführungen auf die Darbietung von künstlerischen Texten in einer nicht-schauspielerischen Vortragssituation (vgl. Krech 1987, 143 f.). Daher erscheint mir ihre Verwendung des Begriffes ‚Ansprechhaltung‘ zu weit weg von der Arbeit an Dramatik oder den alltagsnahen Texten eines Drehbuchs. Um den Begriff auf die schauspielerische Arbeit an künstlerischen Texten auszuweiten, betrachte ich im Folgenden weitere Begrifflichkeiten, die mit dem Konzept der Ansprechhaltung jedoch in einem engen Zusammenhang stehen.

2.2 Gestus und Untertext

Ein weiterer Begriff, der im Bedeutungsumfeld der ‚Ansprechhaltung‘ immer wieder genannt wird, ist der Gestusbegriff. Entwickelt von Bertolt Brecht, weist er einige Parallelen zum Begriff der Ansprechhaltung auf, wie beispielsweise die Sprechabsicht und die Partnerorientierung. Im Gegensatz zu Krechs Ansprechhaltung bezieht sich der Gestusbegriff auch auf die Kommunikation zwischen Spielenden und wurde explizit für die Erarbeitung von (Sprech-) Handlungen auf der Bühne entwickelt. Laut Klawitter/Minnich (1998, 258) hat Brecht den Begriff Gestus für den Zusammenhang zwischen innerer Einstellung und körperlicher Haltung verwendet. Sie begründen die Verwendung dieses Begriffes damit, dass „dieser [...] bisher am besten das Gefüge von innerer Einstellung des Sprechers, Haltung, Partnerorientierung, Situationsbezug und Vollzug der Äußerung bezeichnet und den Sprechvorgang in seiner sozialen Determiniertheit erfasst.“ (ebd., 260 f.).

Ritter betont ebenso die Handlungsorientierung des Gestusbegriffs (vgl. Ritter 2004, 192) und den Aspekt der ‚Haltung‘ (vgl. ebd., 193). Die Handlungsorientierung des Begriffes findet sich auch bei anderen Autor*innen wieder (vgl. Haase 2013, 217 f.; Schmidt 2019, 20), während ‚Haltung‘ zwar verwendet wird, aber die Bedeutung und besonders die Abgrenzung des Begriffes – beispielsweise zur körperlichen Haltung oder zum Untertext – in meiner Recherche nicht eindeutig zu finden war. Stattdessen bringt Ritter den Begriff der ‚Motivation‘ und dessen didaktischer Fragestellung nach dem ‚Ich will‘ im Sinne Stanislawskis ins Spiel, der einen direkten Anknüpfungspunkt zu schauspieldidaktischen Konzepten bietet (vgl. ebd., 194). Bei Klawitter/Minnich (1998, 260) wird auf den Begriff des ‚Willensaktes‘ oder ‚Impulses‘ abgehoben, der den Handlungs- und damit den Sprechverlauf initiiert und beeinflusst. Die Handlungsbereitschaft bildet dabei die Voraussetzung, um im Gegenüber eine beabsichtigte Wirkung zu erzielen (vgl. ebd., 257 f.; Haase 2004, 203). Sie wird durch die Sprechabsicht und die Sprechsituation bestimmt (vgl. Haase 2013, 217) und löst eine angemessene Sprechspannung aus, die die Äußerung ganzkörperlich begleitet (vgl. Schmidt 2019, 25). Diese Herangehensweise erscheint mir für die Arbeit mit Schauspielstudierenden sehr praxistauglich, da das Ziel einer Handlung ein entscheidendes Mittel der/des Spielenden ist; ja sogar stärker oder verdichteter in Erscheinung tritt, als es in Alltagssprachlicher Kommunikation auftritt.

Aus der Sprechsituation, determiniert durch die W-Fragen (Wer?, Zu wem?, Was?, Wo?, Wann?, Warum? und Wozu? (vgl. Haase 2013, 218)), wird nicht nur der Gestus erschlossen (vgl. ebd.), sondern sie bildet auch die Grundlage des Untertextes, der wie eine zweite Ebene unter dem gesprochenen Text liegt (vgl. ebd., 203). Dabei fungieren laut Stanislawski aneinander gereihte Untertexte als Gedankenkette, die als „geistige[s] Leben der Rolle [...] beständig unter den Worten des Textes strömt und sie unablässig rechtfertigt und belebt.“ (Stegemann 2007, 148). Was unter dem Begriff der Ansprechhaltung bei Krech als Äußerungsabsicht dem Publikum gegenüber im größeren Zusammenhang erscheint, lässt sich möglicherweise vergleichbar als Sprechabsicht im Rahmen des Untertextes, den die Schauspieler*innen zueinander unter ihren Textzeilen mitdenken und mitsprechen, im Kleinen finden. Der Untertext einer Figur

erscheint mir daher als fortlaufender, aus sich selbst heraus entwickelnder Begründungsfaden, warum die jeweils folgende Textzeile gesprochen wird.

2.3 Denk-Sprech-Prozess und Sprechdenken

Um eine Ansprechhaltung des Sprechenden dem Hörenden zu vermitteln, spielt die Konkretheit des Denk-Sprech-Prozesses eine wichtige Rolle: „Je konkreter die Vorgänge vom Sprecher gedacht werden, umso konkreter können sie beim Hörer ankommen“ (Haase 2004, 207). Dadurch kann die/der Angesprochene den Gedanken und Sprechhandlungen folgen und sich auf das Geäußerte einlassen, was m. E. Grundvoraussetzung für eine spannende schauspielerische Kommunikation darstellt. Dadurch verstärkt ein konkreter Denk-Sprech-Prozess die Ansprechhaltung/Sprechabsicht der Sprechenden. Gelingt es nicht, den Text in einem klaren Denk-Sprech-Prozess zu verankern, werden die Untertexte unklar und die Sprache wird zum Illustrationsmittel, nicht zum Handlungsmittel (vgl. Klawitter/Minnich 1998, 271).

Pabst-Weinschenk (2004, 58) hingegen verwendet den Begriff ‚Sprechdenken‘. Sie geht davon aus, dass Sprechdenken und Hörverstehen aufeinander bezogen sind und sich gegenseitig bedingen. Dadurch legt sie besonderen Wert auf den Partnerbezug und versteht Zuhören „als einen aktiven und intentionalen Prozess, [bei dem] wir uns innerlich auch mit dem beschäftigen, was wir hören, dass wir versuchen, es – auf dem Hintergrund unserer eigenen Erfahrungen – nachzuvollziehen, um es zu verstehen“ (ebd., 58). Sie verdeutlicht auch die Prozesshaftigkeit des natürlichen Sprechens, bei der die Gedanken „erst mit dem Aussprechen verfertigt“ werden (ebd., 65). Auch wenn der Begriff bei ihr als Merkmal von freien, nicht geskripteten Reden fungiert (vgl. ebd., 63), erscheint es mir für das Sprechen vor der Kamera erstrebenswert, künstlerisch-dramatische Texte so zu sprechen, dass sie wie eine freie Rede erscheinen (vgl. Schürer 2017, 81 ff.).

2.4 Gerichtetheit und Textgestus

Als weitere Grundvoraussetzung einer schauspielerisch-gestischen Äußerung beschreibt Schmidt (vgl. 2019, 26) die Gerichtetheit des Sprechens und Han-

delns. Die Gerichtetheit der sprechenden Spieler*innen zu ihren Gesprächspartner*innen, also dem Publikum, unterliegt im Theater oft einem großen Distanzunterschied, der mit der Stimme überwunden werden muss. Während die Distanz zur/m Spielpartner*in zwar veränderbar, aber näher an der alltäglichen Kommunikation ist, ist die Distanz zum Publikum ungemein größer. So müssen nach Klawitter/Minnich (vgl. 1998, 272) die Schauspielstudierenden lernen, besonders die Distanz zum Publikum akustisch mit ihrer Stimme zu überwinden, ohne dass sich die Untertexte des Gesagten grundlegend verändern. Besonders in intimen Szenen stellt es eine Herausforderung dar, die Alltäglichkeit und Intimität im zeitgenössischen Spiel bis zum Publikum zu transportieren, ohne ins Schreien zu kommen oder die Grundhaltung zu verlieren.

Doch nicht nur Sprechende können eine Ansprechhaltung transportieren, auch Texte haben einen Gestus (vgl. Ritter 2004, 191). Die gestische Struktur eines Textes, der die Absicht des fiktiv Sprechenden erkennen lässt, beeinflusst so die Absicht und daher auch die Ansprechhaltung des potentiell Sprechenden (vgl. Haase 1987, 370). Diese Beobachtung deckt sich mit den Ansichten Krechs zur Ansprechhaltung (vgl. 1987, 150). So entsteht also die Ansprechhaltung aus dem Spannungsfeld von Text, Sprechsituation, Sprechenden und Hörer*innen. Jedoch ist der gestische Gehalt von Texten verschieden stark ausgeprägt (vgl. Haase 2013, 219). Inwieweit Drehbuchtexte gestisch geschrieben sind, müsste noch untersucht werden.

2.5 Zwischenfazit zur Ansprechhaltung

Es scheint mir, als hätte der Begriff der Ansprechhaltung in den letzten Jahrzehnten eine Veränderung und Erweiterung erfahren. Während Krech ihn als Vortragskriterium künstlerischer Texte von Sprecher*innen der Sprechkunst an deren Publikum verwendet, wird er heute zunehmend für die Beschreibung der Absicht von Sprechenden allgemein verwendet, die ihre Zuhörer*innen auf eine bestimmte Weise mit einem bestimmten Inhalt erreichen wollen. Er bezieht sich nicht mehr nur auf künstlerisches Sprechen, sondern findet sich auch in der Beschreibung von medialer Kommunikation, beispielsweise in der Analyse von telefonischen Verkaufsgesprächen (vgl. Meißner/Pietschmann

2011, 308) oder in der Forschung zur Radiorhetorik (vgl. Bose 2013, 159 und 173) wieder. In Bezug auf die Sprecherziehung von Schauspieler*innen spielt der Begriff vermehrt eine Rolle als Teil der schauspielerischen Kommunikationssituation mit der/m Spielpartner*in oder dem Publikum. Der Begriff hat sich letztendlich aus der metakommunikativen Ebene, d. h. der Haltung, die über den Text dem Publikum vermittelt werden soll, hin zu einer Verwendung innerhalb der Sprechsituation verschoben.

Schauspielerisches Sprechen wird so in zwei sich bedingenden Kommunikationssituationen betrachtet: einerseits die fiktive Situation (1. Situation) zwischen den Schauspieler*innen untereinander und andererseits die Situation zwischen Schauspieler*innen und Publikum, die Theatersituation, (2. Situation). Insofern wird die Kommunikation mit dem Publikum als eine weitere Kommunikationssituation mit Absichten betrachtet, statt sie als eine metakommunikative Bewertung des Dargestellten auf der Bühne durch den/die sprechende/n Spieler*in einzuordnen. So lässt sich das schauspielerische Sprechen als sprecherisches Handeln mit Spielpartner*innen *und* Publikum beschreiben, da das Publikum immer Teil der schauspielerischen Kommunikation auf der Bühne ist. Es gestaltet die Theatervorstellung allein durch seine Anwesenheit, seine Reaktionen und sogar durch das Ausbleiben von Reaktionen mit. Die Ansprechhaltung(en) der beiden Sprechsituationen überlagern und verbinden sich in der spezifischen Art, mit der der/die Schauspieler*in den Text äußert. Diese Sichtweise entbindet die Schauspieler*innen von metakommunikativen Überlegungen zum Spiel für das Publikum. So können sie sich ganz auf die Kommunikation mit ihren Spielpartner*innen und dem Publikum konzentrieren. Sie sind ‚im Gespräch‘ mit dem Publikum, auch wenn die vierte Wand nicht durchbrochen wird. Folgt man dieser Überlegung, gewinnt die situationsbedingte Wandelbarkeit der Sprechweise und dadurch die Natürlichkeit des schauspielerischen Sprechens eine größere Bedeutung, wodurch dieses Konstrukt besser auf das Sprechen vor der Kamera in fiktionalen Filmformaten angewendet werden kann.

2.6 Didaktische Überlegungen zur Ansprechhaltung

In der Weiterentwicklung zur Didaktisierung des Gestus für die Ausbildung von Schauspieler*innen erklärt Schmidt (2019, 21) den Begriff des Gestischen Sprechens so:

„Wir sprechen, um mit andern in Kontakt zu treten, eine Beziehung aufzunehmen [...]. Die Sprechabsicht besteht darin, Teile des Verhaltens von Kommunikationspartnern zu verändern, ohne die Fähigkeit einzubüßen, auf die veränderte Kommunikationssituation zu reagieren. Dadurch entsteht ein Wechselspiel von gerichtetem Sprechen und aktivem Zuhören.“

Zudem führt sie aus: „Ist gesamtkörperliches Sprechen motiviert und intendiert, dann ist es gestisches Sprechen“ (ebd., 22). Diese Beschreibungen vereinen die m. E. wichtigsten oben beschriebenen Elemente. Auf die Autorin bezogen, verstehe ich daher den Begriff der Ansprechhaltung im Rahmen der Sprechbildung für Schauspielstudierende als *eine ganzkörperlich kommunizierte, konkrete Absicht, mit Gesprächspartner*innen situationsabhängig sprachlich zu handeln*. Kurz zusammengefasst rege ich in Bezug auf Schmidt (2019) die Studierenden an, vom Gegenüber konkret etwas Bestimmtes zu wollen. Meine Verwendung des Begriffes der Ansprechhaltung ist geprägt vom didaktischen Nutzen in meiner praktischen Tätigkeit.

Allerdings erscheint mir der Begriff der Ansprechhaltung in der Unterrichtssituation mit Schauspielstudierenden schwer zu greifen, da mehrere Begrifflichkeiten und Inhalte parallel verwendet werden und die Ansprechhaltung auch gern mit ‚Haltung‘ abgekürzt wird, wodurch eine Verwechslungsgefahr mit dem Begriff ‚Körperhaltung‘ besteht. Außerdem scheint mir die Ansprechhaltung nach Krech den Aspekt der Dialogizität nicht ausreichend zu umfassen, gerade unter der Maßgabe der natürlichen Sprechanmutung, die heute für das filmische Sprechen nötig ist. In meiner Arbeitspraxis hat sich zur Didaktisierung der Ansprechhaltung die Unterteilung in vier Unterrichtsthemen bewährt: 1. *Situativität der Sprechhandlung*, 2. *Gerichtetheit der Sprache*, 3. *Konkretheit der Untertexte* und 4. *dialogische Durchlässigkeit/Dialogizität*.

Diese Unterteilung sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich alle vier Aspekte gegenseitig bedingen und beeinflussen.

2.6.1 Situativität

Die Situativität der Sprechhandlung beschreibt für mich die Einbettung der Sprechhandlungen in konkrete Situationen, die dargestellt werden sollen. Alle Dinge (z.B. blendende Scheinwerfer, Angst, drückende Schuhe), die nicht mit den zu spielenden Sprechsituationen in Einklang gebracht werden können, müssen von den Schauspieler*innen ignoriert werden, um sich ganz auf die Spielsituationen einzulassen. Betrachtet man jedoch schauspielerisches Handeln, muss man von mindestens zwei verschiedenen Kommunikationssituationen ausgehen, die im theatralen Kontext gleichen Zeit am gleichen Ort stattfinden (siehe oben). Die erste Situation beschreibt die fiktive Situation, in der die Schauspieler*innen als Figuren des jeweiligen Stückes miteinander sprechen. Die zweite Situation, die Theatersituation, beschreibt zum einen Zuschauer*innen, wie sie einer schauspielerischen Darbietung auf der Bühne folgen, und zum anderen Schauspieler*innen, wie sie mithilfe des Textes und ihrem Spiel das Publikum ansprechen bzw. adressieren. Durch diese Doppelung der Kommunikationssituation unterscheidet sich die Sprechweise von Schauspieler*innen *vor dem Publikum* deutlich (beispielsweise in Lautheit, Körperspannung und Artikulationspräzision) von der Sprechweise, in der die sprechenden Figuren *ohne Publikum* den Dialog verhandeln würden, auch wenn die gesprochenen Worte und die Untertexte des Gesagten unverändert blieben. Diesen Widerspruch zwischen beiden Kommunikationssituationen beschreibt Ritter als „Kommunikationskreuz“ (vgl. 2018, 23) und benennt damit ein wichtiges Moment der künstlerischen Kommunikation im Theater.

2.6.2 Gerichtetheit

Die Gerichtetheit der Sprechhandlung beschreibt m.E. die Fähigkeit, den Sprech-Impuls raum- und distanzangemessen zum/r Gesprächspartner*in zu senden, unter Berücksichtigung etwaiger Störgeräusche aus der Umgebung. Gerichtetheit benötigt ein hohes Maß an Konzentration, um die Aussage präzise und fokussiert auf einen Punkt hin zu senden. Sie beeinflusst die

Körper- und die Sprechspannung und kann durch den Blickkontakt mit dem Gegenüber und dem Sprechen aus dem Körperzentrum heraus intensiviert werden (vgl. Schmidt 2019, 53, 57 ff.). Das ‚sich-angesprochen-Fühlen‘ des Gegenübers ist dabei der Gradmesser dafür, inwieweit die Sprechhandlung das Gegenüber, also Schauspieler*innen und Publikum erreicht hat. Bei gelingendem gerichtetem Sprechen empfängt der/die Partner*in die Aussage über die rein akustische Übermittlung hinaus, unabhängig von Störungen innerhalb der Theatersituation.

2.6.3 Untertexte

Die Umsetzung von Untertexten beschreibt nach meiner Erkenntnis die Fähigkeit aus der fiktiven Sprechsituation heraus (1. Situation) eine zweite Informationsebene unter der semantischen Aussage der Äußerung zu transportieren. Der Untertext beinhaltet neben dem Ziel der Äußerung auch emotionale Bezüge, die aus dem Spannungsfeld zwischen Schauspielerpersönlichkeit, Figur und Sprechsituation heraus entstehen. Werden Untertexte aus einer Situation heraus entwickelt, sind sie konkreter und können genauer unter der Sprache transportiert werden. Reine Emotionen wie ‚verliebt‘, ‚traurig‘ und ‚wütend‘ hören sich im Spiel oft weniger authentisch an, weil sie meist nicht situationsbezogen genug sind, um eine Textzeile spannend zu gestalten. Dadurch ist das Ziel der Äußerung nicht konkret genug, um die Handlung voranzutreiben. Solche Untertexte werden dann als ‚zuständlich‘ beschrieben.

2.6.4 Durchlässigkeit/Dialogizität

Die dialogische Durchlässigkeit (Dialogizität) beschreibt den Partnerkontakt und die Bereitschaft des/r Gesprächspartner(s)*in, eine Äußerung in möglichst vielen Facetten wahrzunehmen, anzunehmen, sie auf sich wirken zu lassen und darauf zu reagieren. Das heißt: sich und seine Figur zur Verfügung zu stellen, um sich (psychisch und ggf. auch physisch) bewegen zu lassen. Durchlässigkeit/Dialogizität fördert das situationsangemessene Entwickeln von Ansprechhaltungen sowie von Untertexten und ermöglicht erst das gemeinsame Entwickeln eines Dialoges aus allen Gesprächspartner*innen heraus. Dafür sollten Körper und Psyche möglichst frei von Über- und Unterspannungen sein (also durchlässig), damit sich Impulse und Emotionen in der Sprechspannung, der

Atmung, dem Stimmklang und der Artikulation manifestieren können und sich somit in der jeweiligen Äußerung abbilden.

3 Filmtonproduktion und ihr Einfluss auf die Ansprechhaltung – technische Aspekte

Bei einer Filmproduktion kann das Sprechen und damit die Ansprechhaltung von Schauspieler*innen nur durch den Filter der Mikrophonierung aufgezeichnet werden. Nur die Frequenzen, die aufgezeichnet werden, können in der Postproduktion weiterbearbeitet werden. Daher lohnt es sich m.E., die Mikrophonierung und die weitere Bearbeitung der Sprachaufnahme sowie ihren Einfluss auf die wahrgenommene Ansprechhaltung kurz zu umreißen.

3.1 Mikrophontypen

3.1.1 Lavaliermikrophon

Die Aufnahme der Sprechakte von Schauspieler*innen wird, grob gesagt, mit zwei Mikrophontypen durchgeführt. Das Lavaliermikrophon, auch Ansteckmikrophon genannt, verfügt über eine Kugelcharakteristik. Es wird – für die Kamera nicht sichtbar – unter der Kleidung oder am Körper versteckt. Da die Membran sehr klein ist und außerhalb der Sprechrichtung am Körper angebracht wird, nimmt es jedoch weniger Frequenzen als das Richtmikrophon auf. Es erzeugt ein engeres Klangspektrum und bildet die Perspektive des Bildes sowie die Bewegungen der Spielenden nicht ab. Das Klangbild wirkt dadurch weniger direkt und die Äußerung ungerichteter. Daraus ergibt sich, dass hiermit nicht die bestmögliche Qualität der Äußerung aufgezeichnet werden kann, was m. E. die Feinheiten der Ansprechhaltung beschneidet. Aus diesen Gründen wird die Aufnahme des Lavaliermikrophons in der Tonmischung vor allem benutzt, um die Aufnahmen des Angelmikrophons zu unterstützen.

3.1.2 Angelmikrophon

Im Gegensatz dazu wird als Angelmikrophon ein stark gerichtetes (Hyper-) Nierenmikrophon verwendet, das an einer Tonangel (genannt ‚Boom‘) meist

über dem Bildausschnitt mit den Schauspieler*innen mitgeführt wird. Es ist sehr empfindlich und kann somit ein sehr großes Frequenzspektrum abbilden. Durch die starke Richtcharakteristik zeichnet es den Klang in einem mehr oder weniger spitzen Winkel vor der Mikrofonöffnung auf und ist weniger sensibel für Geräusche, die von der Seite oder von hinten auf das Mikrofon treffen. Das Mikrofon wird meist so nah wie möglich an den Mund des/der Sprechenden herangeführt, abhängig von der jeweiligen Bildkante der Kameraeinstellung. Typischerweise wird aus einer Position über dem Kopf des Sprechenden in Blickrichtung auf den Mund bzw. einen Punkt etwa 10 cm vor dem Mund oder auf den Brustkorb gezielt. Der so aufgezeichnete Sprechschall ist sehr direkt und kann die Gerichtetheit einer Äußerung sehr gut abbilden. Äußerungen außerhalb dieses ‚Sweet Spots‘ hingegen klingen schon bei einer geringen Abweichung ungerichtet, wodurch die Ansprechhaltung leidet, aber auch die Sprachverständlichkeit schnell in Mitleidenschaft gezogen wird.

3.2 Kameraeinstellungen und Mikrofonabstand zur Schallquelle

Der Abstand zwischen Angelmikrofon und Schallquelle wird in erster Linie von der Bildkante der Kameraeinstellung determiniert und muss von Einstellung zu Einstellung angepasst werden. Hierdurch kann der Abstand zwischen dem Mund des/der Schauspieler(s)*in und dem Mikrofon stark variieren, was wiederum eine Anpassung der Ansprechhaltung erfordern kann. Die Distanz, die stimmlich zu überwinden ist, kann häufig wechseln, obwohl die dargestellten Figuren ihre Position zueinander und gelegentlich auch zum Publikum im fertig geschnittenen Film nicht zu verändern scheinen.

Beispielsweise ist die ‚Totale Einstellung‘ ein sehr weiter Bildausschnitt, der die Schauspieler*innen in Gänze sowie ihre Umgebung zeigt. Äußerungen können meist nur mit einer großen – akustisch wahrnehmbaren – Distanz aufgezeichnet werden. In einer ‚Halbnahen Einstellung‘ ist der Bildausschnitt so gewählt, dass zwei Schauspieler*innen, die sich unterhalten, gemeinsam aufs Bild passen und die Ansprechhaltung der beiden Spieler*innen zueinander gut abgebildet werden kann. Das Sprechen der Schauspieler*innen für das Publikum klingt jedoch immer noch weiter weg als eine Aufnahme im Tonstudio. In

einer ‚Nahen Einstellung‘ und im ‚Close-up‘ hingegen lässt der Bildausschnitt meist eine sehr nahe Mikrophonierung zu, dessen Klangeindruck ähnlich der Distanz in einer Studioaufnahme ist.

3.3 Bildinhalt und Ansprechhaltung

In einer Gesprächssituation werden üblicherweise nähere Einstellungsvarianten als ‚Schuss-Gegenschuss‘ aneinandergeschnitten. Ist ein/e Schauspieler*in nicht im Bild, kann auch mit Stand-Ins gedreht werden oder die/der Spielpartner*in spielt nur mit halber Kraft. Für eine situative und dialogische Ansprechhaltung müssen die Spieler*innen den/die Spielpartner*in und ihre Reaktionen dann imaginieren. Was zu einem spezifischen Bild tontechnisch aufgenommen wird, ist davon abhängig, was das jeweilige Bild zeigt. Spricht einer der Darsteller*innen beispielsweise aus dem Off, ist es üblich, dessen geangelte Sprachaufnahme aus einer anderen Einstellung zu nutzen. Dadurch werden jedoch der Sprechprozess und das Aushandeln der Sprechsituation unterbrochen und ein genaues Abnehmen erschwert. Das ‚Gespräch‘ der Spielpartner*innen entsteht erst durch die Zusammensetzung von zeitlich getrennt aufgenommenen Sprechakten. Eine ähnliche Problematik ergibt sich bei der Einhaltung von kleinen ‚Schnittpausen‘ in Sprecherwechseln, zu denen Spieler*innen angehalten werden. Grund für solche (künstlichen) Schnittpausen sind Schwierigkeiten, die im Schnitt entstehen, wenn einzelne Texte zweier Sprecher*innen sich akustisch überlappen, die in der Postproduktion aus unterschiedlichen Kameraeinstellungen gegeneinander geschnitten werden. Diese Gegebenheiten erschweren es den Spieler*innen eine durchgehende Ansprechhaltung zu entwickeln und aufrecht zu erhalten.

3.4 Weitere Etappen der Tonproduktion

3.4.1 ‚Nurtöne‘

Der Ton für eine Spielfilmproduktion entsteht in mehreren Etappen. Die Dialoge der Schauspieler*innen werden vom Ton-Team weitestgehend am Set aufgenommen, zeitgleich mit den Kamerabildern. Ist es nicht möglich, während der Einstellungen einzelne Textzeilen tontechnisch gut aufzunehmen, werden

sogenannte ‚Nurtöne‘ am Set aufgenommen, in denen Schauspieler*innen ihre Texte ohne Bildaufzeichnung nachsprechen. Dieses Verfahren erleichtert es den Schauspieler*innen, in der gleichen Stimmung und am gleichen Ort die eben gespielten Ansprechhaltungen bestmöglich zu reproduzieren.

3.4.2 Nachsynchronisation

Trotz hervorragender Mikrophontechnik kann es passieren, dass ein Sprechakt nicht verständlich aufgezeichnet wurde. Einige Probleme können in der Postproduktion behoben werden. Dennoch kann nur das bearbeitet werden, was auch aufgenommen wurde. Ist ein Sprechakt zu leise, kann der Pegel zwar im Nachgang gehoben werden, aber wenn die Aufnahmen nicht präsent genug sind, erscheint das Klangbild dennoch dünn und diffus und die Ansprechhaltung entspricht nicht der der Spielsituation. Gelingt es nicht, den Originalton zu retten, müssen Textstellen nachsynchronisiert werden. In den meisten Fällen wird jedoch versucht, eine Nachsynchronisation zu vermeiden, da die Lebendigkeit und damit auch die Ansprechhaltung des Sprechens am Set in einem Tonstudio fast nie erneut hergestellt werden kann (vgl. Lensing 2018, 134). Trotzdem kommt fast kein Spielfilm ohne eine Nachsynchronisation aus (vgl. ebd.).

3.4.3 Weitere Aspekte der Postproduktion

Nachdem die Szene abgedreht ist, werden aus dem so entstandenen Originalton die besten Takes ausgewählt und in der Postproduktion weiter bearbeitet. Unter anderem werden Störgeräusche herausgefiltert sowie Lautauffälligkeiten und Klangfarben optimiert, was den Eindruck einer direkten Gerichtetheit zum Publikum hin sowie die Sprachverständlichkeit verbessern kann. Außerdem wird die Tonspur durch Geräusche, Spezialeffekte, Atmosphären und Hall verdichtet und die einzelnen Elemente in ihrer Lautheit aufeinander abgestimmt sowie auf die in der jeweiligen Endmischung verfügbaren Lautsprecher verteilt. Ob und inwieweit diese Bearbeitung der Sprachaufnahmen auch Auswirkungen auf die Wahrnehmung der schauspielerischen Ansprechhaltung hat, muss allerdings noch ausführlicher untersucht werden.

4 Auswirkungen der Filmtoneproduktion auf die Ansprechhaltung – schauspielerische Aspekte

Die Arbeit der Schauspieler*innen am Set unterscheidet sich stark von der Arbeit im Tonstudio oder auf der Bühne (vgl. Schürer 2017, 51 f.). Inwieweit diese technischen Besonderheiten Auswirkungen auf die Ansprechhaltung der Spielenden untereinander sowie zum Publikum hin haben, wird in diesem Kapitel dargestellt. Zum besseren Verständnis werde ich zuerst auf die fiktive Spielsituation eingehen und Folgen der Arbeitsweise am Filmset für die genannten Teilaspekte der Ansprechhaltung (Situativität, Gerichtetheit, konkrete Untertexte und Dialogizität) beschreiben. Im zweiten Abschnitt stelle ich die Auswirkungen auf die Ansprechhaltung der Spieler*innen zum Publikum zur Diskussion.

4.1 Ansprechhaltung im Dialog zwischen Schauspielenden

Ähnlich wie im Theater ermöglicht ein situatives Zusammenspiel eine angemessene Ansprechhaltung. Durch das Kommunikationskreuz vereint das Sprechen vor der Kamera ebenfalls mehrere Kommunikationssituationen. Dabei spielt die fiktive Spielsituation jedoch eine größere Rolle für das Spiel als im Theater, da das Publikum nicht direkt mit den Schauspieler*innen interagiert, wie es im Theater der Fall ist. Stattdessen arbeitet das Filmteam teils sehr nah an der Szene, was jedoch für das Publikum nicht in Erscheinung treten soll. Daher ist es notwendig, dass sich Spieler*innen absolut auf die Spielsituation fokussieren können. Mitunter ist das eine schwierige Aufgabe, da Technik im Weg stehen kann, Absprachen präzise eingehalten werden müssen oder Teammitglieder sich mit den Aktionen der Spieler*innen mitbewegen. Auch von einem Angelmikrophon, das 10 cm über dem Kopf schwebt, dürfen sich die Spieler*innen nicht ablenken lassen. Manche technischen Anforderungen verhindern, dass Schauspieler*innen Blickkontakt zueinander aufbauen oder ihre Bewegungen in natürlicher Größe ausführen können. Ein klarer Fokus auf die Spielsituation und ein Ausblenden der technischen Bedingungen sind dabei hilfreich und erleichtern die Wiederholungen einer Szene für das Drehen weiterer Kameraeinstellungen.

4.1.1 Situativität

Da Film vorwiegend als visuelles Medium gedacht wird, wird die Spielsituation v.a. durch die visuelle Darstellung erzählt. Durch die Location, das Szenenbild, die Kostüme und die Maske, aber auch durch die Kameraeinstellungen wird die Situation realistischer gezeigt, als es im Theater möglich ist. Auch das Sounddesign trägt zur Gestaltung einer Situation bei. Daher muss die Spielsituation nicht so deutlich durch das Spiel und das Sprechen der Spieler*innen erzählt werden, wie es im Theater nötig ist. Dennoch geschieht das Sprechen in einer gespielten Situation, und die Sprechweise sollte die Spielsituation bedienen. Im Gegensatz zum Ohr, das akustische Reize inhaltlich filtert, kann das Mikrophon keine Geräusche qua ihrer Bedeutung für die Zuhörenden hervorheben. Dadurch werden Geräusche deutlicher aufgezeichnet, als sie in der Realsituation gehört werden würden. Werden Szenen mit lauten Umweltgeräuschen gedreht, die im Bild sichtbar sind, wie Gespräche von Kompars*innen in einem Café, wird die Komparserie oft gebeten, Tätigkeiten und Gespräche nur anzudeuten, damit das Ton-Team das Sprechen der Schauspieler*innen sauber aufnehmen kann. Natürlicherweise unterhalten sich Menschen in einem Café lauter und gerichteter als in einem leisen Wohnzimmer. So sollten die Spielenden ihre Ansprechhaltung der Spielsituation, also auch den/r sprechenden Café-Besucher*innen anpassen, damit ihr Sprechen nach dem Einmischen der Café-Geräusche noch verständlich und authentisch wirkt.

4.1.2 Gerichtetheit

Dadurch, dass das Sprechen durch Mikrophone aufgenommen wird, kann die Gerichtetheit vom Publikum nicht in der Spielsituation wahrgenommen werden, sondern wird durch die Reaktion des/r Spielpartner(s)*in dargestellt. Eine direkte, ‚präsente‘ Schallaufzeichnung erzeugt zudem den Eindruck, dass die Spieler*innen gerichtet zueinander sprechen. Damit dieser Eindruck nicht gestört wird, muss die Präsenz und Direktheit der geschnittenen Dialoge im Sinne der Spielsituation nachvollziehbar erscheinen. Um durch verschiedene Einstellungsgrößen hindurch den Eindruck der Gerichtetheit zwischen den Spieler*innen zu erhalten, werden häufig nahe Einstellungen für den Ton verwendet oder zumindest weitere Kameraeinstellungen mit einer Sprachaufzeichnung versehen, die unnatürlich näher aufgenommen wurde. Wird der

Ton mit größerem Abstand zum Sprechenden aufgenommen, was z. B. bei einem Schrei nötig ist, werden automatisch mehr Hall, Atmo und Störgeräusche aufgenommen (vgl. Holman 2010, 57). Die Sprache klingt indirekter, besonders wenn leise gesprochen wird und die Aufnahmen sind schwerer zu schneiden. Außerdem ist es nur selten nötig, den/die Spielpartner*in über eine große Distanz hin anzusprechen, um von ihm/ihr und dem Publikum verstanden zu werden: das Mikrophon überwindet diese Distanz. Zugleich müssen im Spielfilm tendenziell geringere Distanzen zwischen den Schauspieler*innen überwunden werden, weil sie näher zusammen agieren als es auf großen Bühnen der Fall ist. Daher spielt die Lautheit beim Sprechen vor der Kamera eine untergeordnete Rolle. Nur wenn explizites Rufen oder Schreien erzählt werden soll, wird dies auch aufgenommen.

Dennoch spielt die Gerichtetheit eine zentrale Rolle. Stimmen, die gut aufzeichenbar sind, erscheinen intensiver, klangreicher und gerichteter, aber nicht unbedingt lauter als andere Stimmen. Durch die spezielle Richtcharakteristik der Angel-Mikrophone kann also auch leises Sprechen in bestimmten Grenzen aufgenommen werden. Die Gerichtetheit zum/r Spielpartner*in hin fördert eine Intensität, die die Tonaufnahme verbessert und damit die Verständlichkeit gewährleistet, auch wenn sehr leise gesprochen wird. Nach meiner Beobachtung scheint es Schauspielstimmen zu geben, die trotz größerer Entfernung und leiserer Sprechweise in das Mikrophon zu ‚fliegen‘ scheinen, während andere Stimmen, gerade bei vermehrter Lautheit der Äußerung, ungerichtet wirken und weniger Schärfe oder Brillanz haben. Zwar sind alle Stimmen mit einer optimalen Angelposition aufzeichenbar, aber die Klangunterschiede scheinen sich durch eine Mikrophonaufnahme – im Vergleich zu nicht-mikrophonvermitteltem Sprechen – zu verstärken. Ob sich dieser auditive Eindruck empirisch bestätigen lässt und wodurch er auftritt, bedarf einer weiteren Prüfung. M. E. spielt dabei die Gerichtetheit hin zum/zur Spielpartner*in eine entscheidende Rolle. Je präziser die Äußerung gerichtet werden kann, umso besser ist sie aufnehmbar. Außerdem vermute ich, dass allein das Bewusstsein für die Position des Angelmikrophons und das unbewusste Senden zum Mikrophon hin einen großen Einfluss darauf hat, wie gut leises Sprechen aufnehmbar ist. Welche Bedeutung der Vordersitz der Artikulation und damit der Stimmsitz

sowie der Geräuschanteil der Stimme dabei hat, scheint mir eine wichtige und bisher ungeklärte Frage zu sein.

Situationen, wie sie gelegentlich vorkommen, in denen Spielende sich nach dem Take darüber austauschen, dass sie so leise gesprochen haben, dass sie sich untereinander nicht verstehen konnten und sie nur aus dem Drehbuch wussten, was das Gegenüber gesagt habe, erschweren nicht nur dem Ton-Team die Aufzeichnung, sondern verhindern auch ein dialogisches Zusammenspiel und beeinträchtigen nicht zuletzt die Sprachverständlichkeit. Aus meiner Sicht könnte also ein situationsangepasstes Adressieren mit dem Ziel, vom/von der Spielpartner*in etwas zu ‚wollen‘, die Verständlichkeit der Dialogtexte schon im Stadium des Set-Tons deutlich verbessern, ohne der Spielhandlung entgegenzuwirken. Sprechen Spielende so laut, dass der Partner sie versteht, trotz der dem Bild entnommenen Umweltgeräusche, kann auch das Tongewerk die Aufnahmen gut aufzeichnen. Möglicherweise kann genau dieses Grundelement der sprecherzieherischen Arbeitsweise ein Schlüssel zu mehr Sprachverständlichkeit im Fernsehen sein.

4.1.3 Untertexte

Während beim natürlichen Sprechen die Untertexte weitgehend automatisch mitgesprochen werden, müssen sie im schauspielerischen Kontext zu einem Fremdtext einer Figur entwickelt werden. Das bedeutet, dass Spielende nicht ausschließlich auf ihre eigene Kommunikationsbiographie und Emotionalität zurückgreifen können, sondern ihre bekannten Kommunikationsweisen verlassen und im Dialog mit dem/r Spielpartner*in neue, der Situation angemessene Untertexte entwickeln und sich zu eigen machen müssen. Das gilt gleichermaßen für Bühnen- und Filmtexte. Ein Drehbuchtext birgt oft weniger artikulatorische, metrische oder grammatikalische Hürden, als es bei vielen Theaterstücken der Fall ist. Er ist meist umgangssprachlich formuliert, abgesehen von wenigen Literaturverfilmungen. Wenn ein Text nicht ‚über die Lippen will‘, kann er in Absprache mit Produktion und Regie angepasst werden. Dennoch ist ein durchgängiger Denk-Sprech-Prozess m.E. genauso wichtig für das Sprechen vor der Kamera wie auf der Bühne. Durch die Mikrophonierung können kleinste Nuancen der Untertexte aufgezeichnet werden. Ungenauigkeiten, die sich auf einer großen Bühne möglicherweise ‚verspielen‘,

werden im Film dadurch sofort hörbar. Außerdem helfen Untertexte, auch in einer neuen Einstellung oder im Tonstudio anschlussfähige Vorgänge zu sprechen. Der Denk-Sprech-Prozess einer Figur, der sich in der Tonspur abbildet, ist ein wichtiges Mittel, um den Szenenzusammenhang aus verschiedenen zusammengeschnittenen Einstellungen im fertigen Film herzustellen. Alltagstexte wie bspw. Obduktionsberichte im Kriminalfilm können durch die Arbeit mit Untertexten spannend und vielschichtig gesprochen werden, weil sie Widersprüche der Figur aufzeigen, Emotionen, Ziele und Beziehungen prozesshafter erzählen.

4.1.4 Dialogizität

In einem Interview beschrieb der Regisseur Christian Petzold den Zwischenraum zwischen Schauspieler*innen vor der Kamera als das Element, das die Filmarbeit von der Theaterarbeit unterscheidet. Auf der Bühne entsteht der (Spiel-)Raum zwischen Publikum und Spieler*innen, während im Film der Raum für Konfrontation und Spannung zwischen den (beiden) Spielpartner*innen entsteht (vgl. Internetquelle 1). Dialogizität, das ehrliche Einlassen auf ein Gespräch, ohne zu wissen, wie es ausgeht, ist m. E. die Variable, die diesen Raum zwischen Schauspieler*innen spannend macht. Da die Mikrophone am Set alle Feinheiten einer Äußerung aufnehmen, kann mit sehr kleinen schauspielerischen Mitteln gearbeitet werden. Die Spannungszustände im Mund, die Qualität der Atmer, aber auch Schmatzer werden aufgezeichnet, auch wenn sie nicht oft in den Film hineingeschnitten werden. Je näher die Einstellung ist, umso differenzierter können schauspielerische Mittel eingesetzt werden und umso wichtiger ist eine authentische Dialogizität. Hinzu kommt, dass die Alltagssprachlichen Drehbuchtexte nur durch ein wirkliches Zuhören, ein ‚voneinander Abnehmen‘ und ein ‚aufeinander Reagieren‘ gefüllt werden können und so die Beziehung zwischen den Figuren dargestellt werden kann. Im Gegensatz dazu bringen literarische Theatertexte durch ihren gestischen Gehalt in der Wortwahl und dem (ggf. syntaktisch geprägten) Rhythmus die Beziehungen der Gesprächspartner*innen m. E. deutlicher zum Ausdruck.

Im Vergleich zum Theaterbetrieb weniger zu proben, bedeutet auch, weniger Zeit zu haben, in der Schauspieler*innen das Abnehmen und Reagieren probieren können. Dialogizität und echtes Zuhören heißt, nicht nur auf die

Cues zu warten, sondern auch die Untertexte und Zwischentöne wahrzunehmen. Dies ist ein wichtiges Mittel, um trotz geringer Probenzeit eine authentische Szene zu spielen. Doch nicht immer wird vor der Kamera dialogisch gearbeitet. Beispielsweise hat sich eine spezifische Sprechweise etabliert, die als ‚Mumbling‘ bezeichnet wird. Sie beschreibt meiner Beobachtung nach, dass Spieler*innen Texte nur bedingt veräußern, sie behalten den Klang eher im Mund und sprechen mit sehr kleinem Kieferöffnungswinkel. Die Folge ist, dass Spieler*innen sich gegenseitig u. U. akustisch nicht verstehen. Das Verstehen der Äußerung des/r Spielpartner(s)*in ist jedoch Grundlage jeder Dialogizität, es sei denn, der Vorgang, dass sie sich akustisch nicht verstehen, wird dargestellt. Außerdem liefern nicht selten Schauspieler*innen, wenn sie nicht im Bild sind, nur ihren Text ab, ohne in das gemeinsame Spiel einzutau-chen. Dadurch hat die/der Spielpartner*in vor der Kamera nur bedingt die Möglichkeit, wirklich dialogisch zu arbeiten. Leider sind diese Einstellungen oft sehr nahe Einstellungen, die dann wiederum aus technischen Gründen häufig in den Film geschnitten werden. Um den Denk-Sprech-Prozess der Figuren als Zuschauer*in nachvollziehen zu können, ist es m. E. unabdingbar, in jeder Spielsituation dialogisch zu arbeiten. Auch wenn dies nicht immer gewährleistet ist, achten Schauspieler*innen darauf, dass Dialoge sich über die verschiedenen Einstellungen hinweg nicht zu stark unterscheiden, damit die einzelnen Einstellungen inhaltlich noch zusammengeschnitten werden können.

4.1.5 Natürlichkeit und Verständlichkeit

Authentisches und natürliches Spiel gilt als ‚filmisch‘. Eine Art Realitätsnach-bildungsvereinbarung scheint ein Gestaltungsgrundsatz zu sein. Die Neigung, emotionale Situationen über nahe Einstellungen zu erzählen, begünstigt einen natürlichen und ‚ehrlichen‘ Ton bzw. fördert ihn sogar. Daher wird der natürliche Eindruck der Sprechweise im Film immer wieder gefordert (vgl. Hildebrandt, 2014, 7) – besonders in Abgrenzung zum Sprechen auf der Theaterbühne. Dieses Spannungsfeld rückt immer wieder in den Fokus der Diskussion (vgl. Schürer 2017, 81 ff.), wenn es um die Sprachverständlichkeit geht. Meiner Ansicht nach muss jedoch nicht zwischen natürlichem Sprechen und Verständlichkeit abgewogen werden, wenn man das Kriterium der An-

sprechhaltung in Betracht zieht. Stimmt die Ansprechhaltung zwischen den Spielpartner*innen, lassen sich Äußerungen technisch meist einwandfrei aufnehmen, weil sich auch die Einstellungsgrößen der Kamera, die die Position der Angel determiniert, an der Spielsituation orientieren. Passen Spieler*innen ihre Ansprechhaltung an die Spielsituation an und sprechen so, wie sie natürlicherweise in dieser Situation sprechen würden, also so, dass sie sich gegenseitig verstehen können, kann der Dialog auch gut aufgezeichnet werden. Die Diskussion zwischen Natürlichkeit und Verständlichkeit läuft demnach m. E. weitestgehend am Kern des Problems vorbei. Die Frage ist eher, inwieweit die Spielenden mit ihrem/ihrer Spielpartner*in sprecherisch handeln wollen und eine angemessene Ansprechhaltung miteinander finden oder sich auf die Veräußerung von Zuständlichkeiten (siehe Kap. 2.6.3) mit den vorgegebenen Textzeilen beschränken. Einige Filmschaffende vermuten, dass das Nuscheln oder Wegsprechen auch als ‚Trick‘ verwendet werden, um einem aufgesetzten, nicht authentischen Spiel einen authentischen Anstrich zu geben, ohne sich der Spielsituation auszusetzen (vgl. ebd., 82). Darunter leidet nicht nur die Verständlichkeit, sondern auch die Dialogizität, Gerichtetheit, Situativität und letztlich die Natürlichkeit des Spiels. Die Folge können spannungslose Monologe, ein damit einhergehendes geringeres Entwicklungspotential der Figuren und unklare oder überwiegend zuständliche Untertexte sein. Daher ist eine sprechbildnerische Ausbildung und insbesondere das Erlernen von angemessenen Ansprechhaltungen gerade für Filmschauspieler*innen nötig.

4.2 Ansprechhaltung der Schauspielenden zum Publikum

4.2.1 Situativität

Anders als im Theater sind Spieler*innen und Publikum nicht zur selben Zeit am selben Ort, vergleichbar mit der Produktion von Hörspielen. Diese sind jedoch darauf ausgerichtet, dass nur über akustische Mittel eine Spielsituation erzählt wird. Im Vergleich zum Sprechen auf der Bühne ist es beim Sprechen vor der Kamera sicher schwerer, eine gemeinsame Situation mit dem Publikum durch die Ansprechhaltung zu erzeugen. Das Publikum ist nicht aktiv an der Verfertigung der Situation beteiligt, sondern es schaut ‚voyeuristisch‘ zu: Das Publikum ist ‚dabei‘ ohne ‚teilzunehmen‘. Im Theater werden die Zu-

schauer*innen unter Umständen durch die Ansprechhaltung Teil einer bestimmten Situation, werden Richter, Liebhaber, Verkäufer oder Freunde. Die Schauspieler*innen vermitteln nicht nur die Inhalte des Textes, sondern auch Informationen über die Spielsituation wie Ort, Zeit und Abstand, mit dem gesprochen wird. Im filmischen Kontext werden viele dieser Informationen durch visuelle Gestaltungsmittel gezeigt. Daher müssen einzelne Situations-elemente zwar durch die Ansprechhaltung der Spieler*innen bedient werden, sie aber nicht erschaffen.

4.2.2 Gerichtetheit

Die Gerichtetheit des Sprechens wird im Film – anders als im Theater – verstärkt durch die Aufnahmetechnik beeinflusst, vergleichbar mit dem Hörspiel-sprechen. Sprecher*innen können das Publikum ansprechen, indem sie das Mikrophon als Medium zu den Zuhörer*innen adressieren (vgl. Hollmach 2013, 206). Der Abstand zum Mikrophon bleibt im Hörspielstudio dabei mehr oder weniger gleich. Bedingt durch die veränderbaren Mikrophonierungsabstände kann das für eine Originaltonaufnahme am Set nicht gelten. Die Wahl der Mikrophone hat auf die Gerichtetheit der Sprache, die das Publikum hört, einen großen Einfluss: eine starke Richtcharakteristik kann Störgeräusche besser herausfiltern und einen ähnlichen Eindruck erzielen wie das selektive Hören des menschlichen Ohres. Ein Mikrophon mit weiterem Aufnahmearadius erzeugt eine überblicksartige Anmutung für den/die Zuhörer*in. Die Stimmen erscheinen weiter weg vom Publikum. Ein Mikrophon mit starker Richtcharakteristik erzeugt einen fokussierteren Höreindruck. Wird ein Satz sehr nah, im Sweet-Spot des Sprechschalls geangelt, erzeugt das eine Aufnahme, die sehr gerichtet wirkt. Die Schallwellen werden aufgezeichnet, bevor ihre Eigenschaften durch Brechungen, Überlagerungen, Störgeräusche und Raumatmosphären zu stark verfälscht werden und der Signal-Rauschabstand zu klein wird (vgl. Holman 2010, 57): ein ‚direkter Sprechschall‘ wird aufgezeichnet. Dabei scheint der Eindruck einer zum Publikum gerichteten Sprechweise weniger durch eine große Lautheit als vielmehr durch den Vordersitz der Artikulation und den Äußerungswillen, sowie die Aufnahme von direktem Sprachschall zu entstehen.

Ein guter Angelton ist verständlich, klar, präsent, mit wenig Hall und ohne Störgeräusche (vgl. Lensing 2018, 77 ff.). Das scheint mir ein Grund dafür zu sein, warum überwiegend eine nahe Tonperspektive im Film genutzt wird, die eine nahe Ansprechhaltung unterstützt. Die Distanz zwischen Mikrophon und Schauspieler*in und damit eine vom Bild unabhängige Hörperspektive wird selten als künstlerisches Mittel eingesetzt, um mit der Ansprechhaltung an die Zuschauer zu spielen. Außerdem verbindet der kontinuierliche Eindruck der Tonspur eine Szene über verschiedene Einstellungsgrößen hinweg (vgl. Chion 2018, 48).

Neben der Qualität des Originaltons haben auch die Mischung der einzelnen Tonelemente, die Kompression und der Einsatz von frequenzändernden Filtern einen Einfluss auf die Gerichtetheit der Sprache. Tonsignale, die räumliche Höreindrücke ermöglichen, welche für die Wahrnehmung eines gerichteten Sprechens relevant sind, können am Set nur bedingt aufgenommen werden. Dabei werden insbesondere die Direktheit des Klanges und die Distanz der Schauspieler*innen zur Kamera abgebildet. Spricht die/der Spieler*in eher von links oder rechts im Bild, muss diese Positionierung in der Postproduktion hergestellt werden, da die Sprache üblicherweise am Set als MONO-Aufnahme aufgezeichnet wird.

4.2.3 Untertexte

Drehbuchtexte sind eher Gebrauchstexte und beinhalten selten eingeschriebene Ansprechhaltungen, die das Publikum betreffen. Auch Untertexte, welche die vierte Wand durchbrechen und mit denen sich die Schauspieler*innen direkt an das Publikum richten, sind aktuell eher selten im Film zu finden. Eine Ansprechhaltung, wie sie bei Krech (vgl. Krech 1987, 173 ff.) oder Brechts Gestusbegriff (vgl. Brecht 1977, 140 ff.) als Haltung des Sprechenden zum Text den Zuhörer*innen mitgeteilt wird, kann ich eher nicht erkennen. Dennoch scheint sich eine typische Anmutung des Sprechens vor der Kamera etabliert zu haben. Im Kontext des Mumblings kann ein sehr leises Sprechen den Eindruck von Nähe erzeugen, ähnlich dem Nahbesprechungseffekt im Tonstudio, um damit dem Publikum emotional und persönlich näher zu erscheinen (vgl. Chion 1999, 51). Das könnte einen Anhaltspunkt liefern, warum besonders nuschelnde Schauspieler*innen sich großer Beliebtheit erfreuen. Dennoch lässt

ein permanentes Ton-Close-Up ein geringeres Frequenzspektrum entstehen, und die Bandbreite der zu spielenden Untertexte verkleinert sich, wenn ein/e Schauspieler*in immer unnatürlich leise spricht. Transportiert sich dadurch wirklich Nähe zum Publikum oder handelt es sich bei Mumbling eher um einen durchgehenden zuständlichen Untertext, der eine typische Anmutung des Tonfilmsprechens bedient? M.E. könnte eine dialogische, an die Spielpartner*innen oder die Zuhörer*innen gerichtete Sprechweise nicht nur die Verständlichkeit der Texte, sondern auch die schauspielerische Vielschichtigkeit verbessern.

4.2.4 Dialogizität

Im Gegensatz zum Spiel auf Theaterbühnen teilt das Publikum eines Films nicht die gleiche Situation mit den Schauspieler*innen. Eine Kommunikation ist daher nur durch Kamera und Mikrophon möglich, als einseitige Verbindung zwischen beiden. Eine Reaktionsoption besteht nur, wenn man Einschaltquoten, die Zuschauerpost an die Sender oder das Zuschauerfeedback im Kino miteinbezieht. Ob bei einer so geringen Reaktionsmöglichkeit von einem Dialog und Dialogizität in Bezug auf das Publikum gesprochen werden kann, ist fraglich. Nichtsdestotrotz lassen sich hier einige Gedanken anmerken.

Die unterschiedlichen Kameraperspektiven, mit denen eine Szene gedreht wird, sowie der Zusammenschnitt der Szene in der Postproduktion leiten die Wahrnehmung des Publikums. Daraus entstehen auch wechselnde Distanzen zwischen dem Publikum und den Figuren; auch die Angelposition und somit der Höreindruck des Publikums kann sich dadurch – meist passend zum Bild – verändern. Damit haben die Kameraperspektive und der Schnitt einen großen Einfluss auf die Wirkung, die eine Szene auf das Publikum hat. Der Einflussbereich der Spielenden auf die Äußerungsabsicht des Films wird im Vergleich zum Theater geringer. Dennoch sind sie sich dessen bewusst, dass ihr Handeln aufgezeichnet wird. Allein das könnte eine Ansprechhaltung wie: ‚Wir sind für dich, das Publikum da‘ oder ‚ihr dürft zuschauen‘ beinhalten. Schauspieler*innen sprechen oft davon, dass sie mit der oder für die Kamera spielen, also versuchen, Kontakt mit dem Publikum herzustellen – ähnlich wie in einer Bühnensituation. Aus eigener Erfahrung erscheint es mir jedoch eher

die Ausnahme als die Regel zu sein, dass das Mikrophon als gleichwertiges Kommunikationsmedium zum Publikum verstanden wird.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Aufnahme des Originaltons eine wichtige Rolle beim Generieren einer Ansprechhaltung und hier insbesondere in Bezug auf die Gerichtetheit, die Verständlichkeit und damit die Nachvollziehbarkeit der Untertexte einnimmt. Aber auch der Schnitt und die Mischung der Tonspur haben großen Einfluss auf die Ansprechhaltung der Schauspielenden untereinander und zum Publikum, besonders bezüglich der Aspekte Dialogizität, Gerichtetheit und Situativität. Speziell die Ansprechhaltung der Schauspieler*innen zum Publikum wird deutlich durch die Technik der Aufzeichnung gestaltet. Dadurch entzieht sie sich dem Einflussbereich der Spielenden. Dennoch liefern Schauspieler*innen durch ihre Sprechakte die Grundlage für die Bearbeitung der Tonaufnahmen. Daher ist für das Filmschauspiel die Ansprechhaltung zwischen den Schauspielenden selbst und der Bezug auf die technischen Aufzeichnungsgeräte (Mikrophon und Kamera) wesentlich, während die Ansprechhaltung zum und das Adressieren des Publikums in der zeitgenössischen Filmästhetik eher eine untergeordnete Rolle spielt.

5 Zusammenfassung

Fasse ich meine Überlegungen zusammen, halte ich die Ansprechhaltung für ein anwendbares und produktives Konzept, das besonders im Dialog zwischen Schauspieler*innen Authentizität, nachvollziehbare Denk-Sprechvorgänge und eine technische Aufnahmefähigkeit der gesprochenen Fremdtex te befördert. Die technischen Gegebenheiten der Arbeit am Set haben einen großen Einfluss auf die Ansprechhaltung der Spielenden. Im Vergleich zum Sprechen auf der Bühne gewinnt die Präzision des Denkens, Sprechens und Sendens gegenüber einem Sprechen über große Distanzen an Bedeutung. Eine fokussierte Ansprechhaltung kann m. E. nicht nur die Ausdrucksmöglichkeiten der Spieler*innen bereichern, sondern auch die Sprachverständlichkeit im Fernsehen erhöhen, deren Verbesserung unter Filmschaffenden und Publikum in den letzten Jahren intensiv diskutiert wird. Mit dem Konzept der Ansprechhaltung

können Schauspieler*innen ihr Spiel differenziert auf die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen am Set anpassen. Die Dialogizität und situative Unter-
texte unterstützen die Natürlichkeit des Spiels, so dass die Diskussion um die
,natürliche‘ Anmutung des Sprechens vor der Kamera versus der Sprachver-
ständlichkeit der gesprochenen Texte keine Entscheidungsfrage mehr bleiben
muss. In diesem Punkt zeigt sich m. E. deutlich die Notwendigkeit einer fä-
cherübergreifenden Zusammenarbeit zwischen Sprechwissenschaftler*innen
und Tonschaffenden aus Filmproduktionen. Gerade durch die technikbasierte
Arbeitsweise am Set sollten beide Gewerke zusammenarbeiten, um die techni-
schen und künstlerischen Möglichkeiten des Sprechens vor der Kamera weiter
zu erforschen und für die Schauspielausbildung zu didaktisieren. Diese For-
schungsergebnisse könnten zu einem spannenderen, kreativen und verständ-
licheren Sprechen in fiktionalen Fernsehformaten beitragen.

Literatur

- Bose, Ines (2013): Medienrhetorik. In: Bose, Ines/Hirschfeld, Ursula/Neuber, Baldur/
Stock, Eberhard (Hg.): Einführung in die Sprechwissenschaft. Tübingen: Narr,
S. 155–176.
- Brecht, Bertolt (1977): Über Kunst und Politik. Leipzig: Reclam.
- Chion, Michel (1999): The Voice in Cinema. New York: Columbia University Press.
- Chion, Michel (2018): Audio-Logo-Vision im Kinofilm. Berlin: Schiele & Schön.
- Haase, Martina (1987): Brechts Theorie des Gestus – ihre Bedeutung für die Sprechwis-
senschaft. In: Krech, Eva-Maria/Suttner, Jutta/Stock, Eberhard (Hg.): Ergebnisse
der Sprechwirkungsforschung. Kongreß- und Tagungsberichte der Martin-Luther-
Universität Halle-Wittenberg. Universität Halle (Saale), S. 369–372.
- Haase, Martina (2004): Beispiel für eine künstlerische Erarbeitung. In: Pabst-Wein-
schenk, Marita (Hg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung.
München: Reinhardt, S. 202–208.
- Haase, Martina (2013): Beurteilungskriterien für sprechkünstlerische Leistungen. In:
Bose, Ines/Hirschfeld, Ursula/Neuber, Baldur/Stock, Eberhard (Hg.): Einführung
in die Sprechwissenschaft. Tübingen: Narr, S. 259–262.

- Hildebrandt, Elisabeth (2014): Sprachverständlichkeit im Fernsehen. Diplomarbeit, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.
- Hollmach, Uwe (2013): Hörspiel. In: Bose, Ines/Hirschfeld, Ursula/Neuber, Baldur/Stock, Eberhard (Hg.): Einführung in die Sprechwissenschaft. Tübingen: Narr, S. 205–206.
- Holman, Tomlinson (2010): Sound for Film and Television. New York, London: Focal Press Taylor & Francis Group.
- Klawitter, Klaus/Minnich, Herbert (1998): Sprechen. In: Ebert, Gerhard/Penka, Rudolf (Hg.): Schauspielen. Handbuch der Schauspieler-Ausbildung. Berlin: Henschel, S. 257–273.
- Krech, Eva-Maria (1987): Vortragskunst als Gegenstand der Sprechwirkungsforschung. In: Krech, Eva-Maria/Suttner, Jutta/Stock, Eberhard (Hg.): Ergebnisse der Sprechwirkungsforschung. Kongreß- und Tagungsberichte der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Universität Halle (Saale), S. 131–195.
- Laabs, Christina (2019): Die zeitgenössischen Sprechweisen im Lehrkonzept der Sprecherziehung. In: Kiesler, Julia/Petermann, Claudia (Hg.): Praktiken des Sprechens im zeitgenössischen Theater. Berlin, Theater der Zeit, S. 151–161. (Recherchen 141)
- Lensing, Jörg U. (2018): Sound-Design, Sound-Montage, Soundtrack-Komposition. Über die Gestaltung von Filmtönen. Berlin: Schiele & Schön.
- Meißner, Swetlana/Pietschmann, Judith (2011): Zur Beurteilung der Gesprächsqualität im telefonischen Verkauf – Zwischenbericht über ein Forschungsprojekt. In: Bose, Ines/Neuber, Baldur (Hg.): Interpersonelle Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 303–312. (HSSP 39)
- Neuber, Baldur (2013): Vorstellungen von sprechkünstlerischen Prozessen. In: Bose, Ines/Hirschfeld, Ursula/Neuber, Baldur/Stock, Eberhard (Hg.): Einführung in die Sprechwissenschaft. Tübingen: Narr, S. 208–213.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2004): Hörverstehen und Sprechdenken. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München: Reinhardt, S. 57–80.
- Schmidt, Viola (2019): Mit den Ohren sehen. Die Methode des gestischen Sprechens an der Hochschule für Schauspiel Ernst Busch. Berlin: Theater der Zeit.
- Schönfelder, Annemarie (1987): Unterschiedliche sprechkünstlerische Interpretationen lyrischer Kunstwerke im Urteil der Hörer – empirische Untersuchungen und deren

- Ergebnisse. In: Krech, Eva-Maria/Suttner, Jutta/Stock, Eberhard (Hg.): Ergebnisse der Sprechwirkungsforschung. Kongreß- und Tagungsberichte der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Universität Halle (Saale), S. 234–240.
- Schürer, Karoline (2017): Sprechen für die Kamera. Spezifische Bedingungen und stimmlich-sprecherische Anforderungen an Schauspielerinnen und Schauspieler. Masterarbeit Universität Halle (Saale) (unveröff. Mskr.).
- Ritter, Hans Martin (2004): Gestisches Sprechen. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München: Reinhardt, S. 190–197.
- Ritter, Hans Martin (2018): Sprechen auf der Bühne. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Hentschel.
- Stegemann, Bernd (Hg.) (2007): Stanislawski Reader. Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst und an der Rolle. Berlin: Hentschel.
- Thorn, Christof (2010): Ansprechhaltung. Eine Begriffsbestimmung. Diplomarbeit Universität Halle (Saale) (unveröff. Mskr.).

Internetquelle

Internetquelle 1: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/der-theaterpodcast-136.html>
(Zugriff erfolgte am 18.01.2026).

JUDITH PIETSCHMANN (HALLE/SAALE) /
ELISABETH ZEUNER (HALLE/SAALE) /
SUSANNE VOIGT-ZIMMERMANN (HALLE/SAALE)

Therapeutische Ansprechhaltung und Adressatenbezug im digitalen Übungsraum von aphaDIGITAL

Ein Tool für die Aphasietherapie

Einleitung

Mit dem Projekt ‚Aphasietherapie digital – Entwicklung einer digitalen sprachtherapeutischen Versorgung‘ (aphaDIGITAL) bewegen wir uns interaktionstheoretisch in einem sehr spezifischen Feld der parasozialen Interaktion (vgl. Horton/Wohl 1956; Ulrich/Knape 2014). Ein als virtuelle Übungsbegleitung konzipierter Avatar begleitet und unterstützt Aphasiepatient*innen beim häuslichen Üben via App. Die virtuelle Assistentin *Eva* soll u. a. Übungen anleiten, ergebnisorientiert Feedback geben, motivieren und die gesamte Übungssitzung interaktiv rahmen. Neben der Frage nach den Besonderheiten der Adressierung und des Adressatenbezugs rückt auch die Frage nach der Ansprechhaltung in dieser besonderen Form der medienvermittelten Mensch-Maschine-Interaktion in den Blick. Die Verkörperung einer grundlegend therapeutischen Ansprechhaltung durch einen künstlichen Avatar mit menschlicher Stimme markiert einen zentralen Aspekt der Forschungs- und Konzeptionsarbeit von aphaDIGITAL (vgl. Pietschmann et al. 2022).

Im Artikel geben wir zunächst Einblick in den Stand der digitalen Aphasietherapie (Kap. 1) und zeichnen den interaktiven Ansatz, den wir bei der Konzeption der digitalen Übungsumgebung verfolgt haben, nach (Kap. 2). Im Anschluss erfolgt die rollentheoretische Beschreibung, der die parasoziale Interaktion etablierenden Persona. Persona ist in diesem Fall die virtuelle

Übungsbegleiterin *Eva*. Konzeptionell ist sie angelehnt an die Therapeut*innenrolle und die mit ihr verbundenen interaktiven Aufgaben und Kompetenzen (vgl. Homburg/Lüdtke 2003; Dehn-Hindenberg 2007; 2010; Sachse 2016). In diesem Zusammenhang ergibt sich auch die Frage nach einer adäquaten Übertragung der mit dieser Rolle verbundenen Adressierungsleistungen auf den Avatar. Zudem bedarf es einer detaillierten Analyse der multimodalen Ressourcen, die im sprachtherapeutischen Kontext (insbesondere in der Aphasitherapie) als Mittel der Ansprechhaltung eingesetzt werden. Bei der Übertragung auf den Avatar werden aber v. a. die verbale und paraverbale Ebene gezielt in den Blick genommen mit der Frage: Wie gelingt und wie transportiert sich eine therapeutische Ansprechhaltung über Stimme, Sprechausdruck und Sprachgebrauch?

Anhand einer Fallanalyse geben wir einen Einblick in unsere Forschungsarbeit und zeichnen sequenzanalytisch an zwei Übungssequenzen die konkreten Adressierungsleistungen der Therapeutinnen sowie die markanten sprecherisch-stimmlichen Mittel der ‚therapeutischen‘ Ansprechhaltung nach. Abschließend zeigen wir, welche der sprachlichen, sprecherisch-stimmlichen und nonverbalen Merkmale als Mittel der Ansprechhaltung auf den Avatar übertragen werden können.

1 Digitale Aphasitherapie

1.1 Hintergrund

Fachkräftemangel, demographischer Wandel und deren Auswirkungen auf die medizinisch-therapeutische Infrastruktur stellen die Gesundheitsbranche deutschlandweit vor enorme Herausforderungen. Besonders prekär ist die Versorgungssituation in strukturschwachen und ländlichen Regionen. Der Einsatz digitaler Anwendungen hat das Potenzial, die Gesundheitsversorgung nachhaltig zu verbessern. Digitale Gesundheitsanwendungen sind inzwischen fester Bestandteil der Versorgung und werden staatlich gefördert, so auch im BMBF-Projekt ‚Translationsregion Digitale Gesundheitsversorgung‘ (TDG; Internetquelle 1).

In einem Verbundprojekt aus Hochschule und Wirtschaft entwickelt die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg derzeit eine App für die Aphasitherapie. Die Aphasie markiert das zentrale Störungsbild älterer Menschen in der Sprachtherapie. Sie zählt in den Bereich der neurologisch bedingten, multimodalen Sprachstörungen und zeichnet sich durch einen partiellen Verlust der Sprachfähigkeit aus (Sprachrezeption und -produktion; vgl. Bilda 2022, 13). Die kommunikativen und sozialen Folgen erleben Betroffene und deren Angehörige in allen Schweregraden einer Aphasie als extrem belastend und einschränkend. Eine hochfrequente Therapie, die über die Rehabilitation in der Akutphase hinausgeht, ist für alle Formen der Aphasie indiziert (vgl. Ziegler 2012). Sie erhöht die Aussicht auf den Therapieerfolg und die Verbesserung der kommunikativen Teilhabe der Patient*innen (vgl. Breitenstein et al. 2017). Diesem sprachtherapeutischen Anspruch steht eine Versorgungsrealität gegenüber, die für viele der Betroffenen beklagenswerter kaum sein könnte: Fehlende Therapeut*innen in den sprachtherapeutischen Praxen; lange Wartelisten; kaum oder keine Therapieangebote im ländlichen Raum; lange Anfahrtszeiten; Immobilität der Betroffenen u. a. m.

Das Projekt aphaDIGITAL (Internetquelle 2; 3) verfolgt das Anliegen, mit der Entwicklung einer digitalen Anwendung diese Leerstelle in der sprachtherapeutischen Versorgung zumindest teilweise zu schließen. Ziel ist, die multifunktional einsetzbare App in die sprachtherapeutische Versorgungskette zu implementieren und eine kombinierte digitale Lösung für die Teletherapie und das Eigentraining bereitzustellen.

Mit Abschluss der ersten Projektphase wurde als Prototyp zunächst eine Web-Anwendung entwickelt, mit deren Hilfe erste Wirksamkeitsstudien durchgeführt werden können. Zugleich dient die Web-Anwendung dazu, die Spracherkennungskomponenten auf die aphasische Sprache hin zu trainieren und anzupassen (vgl. Pietschmann et al. 2025).

1.2 aphaDIGITAL – ein digitales Übungstool für die Aphasitherapie

Mit Blick auf den Markt digitaler Angebote, insbesondere im Bereich der Aphasitherapie, wird deutlich, dass die Idee einer Therapie-App bei weitem nicht

neu ist. Es existiert eine ganze Reihe von Anwendungen für den Einsatz in der Therapie mit Aphasiebetroffenen. Die wohl bekannteste und reichweitenstärkste Applikation ist die *Neolexon-Aphasie-App* (Internetquelle 4). Das Entwicklerteam hat auf der Grundlage von Evidenzstudien den Wirksamkeitsnachweis erbringen können, so dass Neolexon seit 2024 als anerkannte Digitale Gesundheitsanwendung (DiGA) dauerhaft von den Krankenkassen in die Regelversorgung aufgenommen wurde (Internetquelle 5; 6; 10).

Neuansatz und zugleich Alleinstellungsmerkmal des aphaDIGITAL-Projektes ist – neben der KI-basierten Spracherkennung aphasischer Sprache – die Interaktion und Übungsbegleitung der Patient*innen durch den Avatar *Eva*. Diese virtuelle Begleitung soll die Patient*innen beim häuslichen Eigentraining interaktiv unterstützen sowie minimal therapeutische Hilfestellung in Form von visualisierten Anlauthilfen geben. Die interaktive und (sprech-)rollenadäquate Ausgestaltung des Avatars als Persona markiert damit eine ganz wesentliche Aufgabe im Rahmen des Projektes. Es gilt das interaktive Aufgabenspektrum einer Übungssitzung ebenso abzubilden, wie die konkrete Äußerungsgestaltung und Formulierungsdynamik der Avatar-(Inter)-Aktionen. Genau in diesem Punkt fokussieren wir die im Call der GAL-Jahrestagung 2022 aufgerufenen Konzepte *Ansprechhaltung* und *Adressierung*.

1.3 Ansprechhaltung und Adressierung im digitalen Übungssetting

Ansprechhaltung gerät aus unserer Perspektive v. a. als didaktisches Konzept bei der sprecherischen Umsetzung der verbalen Avatar-Aktionen in den Fokus. Ganz bewusst haben wir uns gegen eine Sprachsynthese entschieden. Die menschliche einer synthetischen Stimme vorzuziehen, basiert auf der Bedeutung der therapeutischen Beziehungsebene, die als stärkste Einflussgröße für den Therapieerfolg betrachtet wird. Beziehungsebene und Interaktionsqualität sind maßgebliche Einflussgrößen in der Aphasitherapie. Um dem Avatar in der App ‚eine Stimme zu verleihen‘, fertigen wir alle Texte und Aufnahmen mit einer professionellen Sprecherin ‚von Hand‘ an. Für diese Sprecherin gilt es, bei den Aufnahmen eine therapeutische Grundhaltung einzunehmen, die von Wertschätzung und – für Betroffene besonders wichtig – Ermutigung und

Motivation geprägt und v.a. hörbar ist. Diese Ansprechhaltung sollte an der sprecherisch-stimmlichen Realisierung der jeweiligen Sprechfassungen ablesbar bzw. hörbar sein.

Formen der **Adressierung** werden bei der Erstellung der Sprechtexte für die Avatar-(Inter)-Aktionen relevant. Hier geht es darum analysebasiert abzuleiten, wie Therapeut*innen eine Übungssitzung auf der Beziehungsebene rahmen, um diese Erkenntnisse auf die Sprechhandlungen des Avatars zu übertragen. Die Adressierung nimmt dabei eine beziehungskonstituierende Funktion ein. Datenbasiert können Rückschlüsse sowohl über Quantität, z. B. die Häufigkeit der Namensansprache, als auch über Qualität bestimmter Adressierungsformen gezogen werden. Hier interessiert z. B., ob und wann bestimmte Handlungstypen von den Therapeut*innen als gemeinsam zu bewältigende Aufgaben geframt werden.

Im Artikel wird am Beispiel von zwei Fallanalysen beschrieben, wie wir uns diesen beiden Konzepten interaktionsanalytisch nähern und welche Erkenntnisse sich für die Avatar-Modellierung in Bezug auf Ansprechhaltung und Adressierungsformen ableiten lassen. Ausgangspunkt ist dabei der teilhabeorientierte und interaktive Ansatz in der Aphasietherapie (vgl. Spitzer et al. 2013; Weng/Storch 2016; 2017).

2 Interaktive Rahmung der digitalen Übungsumgebung

Die Idee der virtuellen Übungsbegleitung durch einen Avatar basiert auf dem ganzheitlich-inklusiven Ansatz nach dem Vorbild der *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) der World Health Organization (WHO – Internetquelle 7). Dieser Klassifikations- und Therapieansatz markiert einen Paradigmenwechsel im therapeutischen Vorgehen und steht im Kern für eine ganzheitlich-inklusive Betrachtungsweise der aphasischen Störungsspezifika. Dabei werden nicht mehr nur systematische Übungen zur Verbesserung der sprachlichen Leistungen berücksichtigt, vielmehr stehen die kommunikativen und sozialen Auswirkungen der Erkrankung im Mittelpunkt und werden in der therapeutischen Arbeit aufgegriffen. Diesem Ansatz folgend soll die Interaktion mit der virtuellen Übungsbegleiterin *Eva* bei der Nutzung

der App das Teilhabeerleben der Patient*innen bestärken und den Transfer der sprachsystematischen Übungen unterstützen.

2.1 Kommunikativer Übungsansatz

Die Praxis zeigt, dass die therapeutisch relevanten sprachlichen Leistungen nur begrenzt in den kommunikativen Alltag der Betroffenen transferiert werden können (vgl. Glindemann et al. 2002). Vor diesem Hintergrund setzt das Forschungsprojekt auf die Kombination therapeutischer Methoden, die sowohl die Sprachfähigkeit der Patient*innen verbessern als auch die kommunikative Alltagsaktivität fördern.

Zentral ist die format- und zielgruppenspezifische Konzeption und Animation der virtuellen Übungsbegleiterin *Eva*. Sie wurde nach einem humanoiden Abbild als weibliche Persona animiert und übernimmt die Anleitung sprachlicher sowie kommunikativer Übungsaufgaben. Die präzise Animation der Mundbewegungen nach dem deutschen Phonetikstandard soll das Hörverständnis der Nutzer*innen unterstützen und dient der Anregung zur artikulatorischen Nachahmung. Zugleich unterstützen realitätsnahe Animationen nonverbaler Kommunikationsmittel die Interaktionsfähigkeit. Damit *Eva* situationsadäquat auf Äußerungen der Anwender*innen ‚reagieren‘ kann, entwickelt das Team um aphaDIGITAL eine Künstliche Intelligenz (KI) zur Sprach- und Schrifterkennung. Diese wird insbesondere darauf trainiert, aphasische Sprache zu analysieren und fehlerspezifische Rückmeldungen zu geben.

2.2 Multimodaler Therapieansatz

Zur Förderung der sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten wird in der Web-Anwendung von aphaDIGITAL ein multimodales Übungsspektrum implementiert. D.h. in einer Übungssitzung werden immer alle Ebenen der Sprachrezeption und -produktion trainiert: Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen, sowie die Förderung non- und paraverbaler Kommunikationskompetenzen. Durch die Auswahl verschiedener Übungstypen können sprachliche Defizite, die in einer bestimmten Modalität besonders stark ausgeprägt sind, mit Ressourcen der anderen sprachlichen Ebenen kompensiert werden.

Zudem erweitern Übungen auf verschiedenen linguistischen Ebenen (Laut-, Wort-, Satz- und Textebene) das Aufgabenspektrum der Anwendung. Die Ebenen bestimmen den Schwierigkeitsgrad einer Übung und sollen künftig auch über eine weitere Benutzeroberfläche durch die behandelnden Therapeut*innen definiert werden.

Je nach Leistungsniveau und Zielsetzung kann in den Übungseinheiten also zwischen den Modalitäten sowie den sprachlichen Ebenen und Schwierigkeitsstufen gewechselt werden. Um letztlich die interaktiven Kompetenzen der Patient*innen noch besser zu stärken, wird stets zwischen unterschiedlichen Kommunikationsanforderungen gewechselt. Das daraus resultierende breite Übungsangebot ermöglicht ein hohes Maß an Individualisierbarkeit und Nutzer*innenspezifik, wodurch ein effektiveres Arbeiten möglich wird.

Der multimodale Ansatz zeigt sich auch in der Komplexität der Hilfestellungen. Jede Unterstützung erreicht die Nutzer*innen auf unterschiedlichen Verarbeitungskanälen. Das Feedback wird sowohl auditiv als auch visuell präsentiert – Letzteres in unterschiedlichen Erscheinungsformen: als Text, Grafik, nonverbalen Reaktionen des Avatars oder auch in Form des präzise animierten Mundbildes. So soll sich das häusliche Üben möglichst weit an eine reale Therapiesituation annähern.

2.3 Virtuelle Übungsbegleitung

Die Web-Anwendung soll eine zielgruppenspezifische Usability und Accessibility gewährleisten. Dies wird zum einen über das Design (klare und reduzierte Abbildungen der Übungspakete, einfache und klar kodierte Farbgebung des UserInterface, Schriftgröße, einheitlicher realitätsnaher Stil der Abbildungen etc.) und zum anderen durch die Gestaltung und Animation des Avatars sichergestellt.

Um den Avatar an die Erwartungen und Bedürfnisse der Zielgruppe anzupassen wurde im Vorfeld der Gestaltung und Animation eine Pilotstudie mit aphasie-betroffenen Proband*innen und einer Vergleichsgruppe durchgeführt. Dabei zeigte sich in der Auswahl verschiedener humanoider Gestalten eine besondere Akzeptanz der weiblichen, mittelalten Übungsbegleitung für das digitale Übungssetting (vgl. Rykova/Walther 2024). Auf sprecherisch-stimm-

licher Ebene (auch hier lagen Aufnahmen verschiedener Sprecher*innen vor) wurde allen grundlegenden Parametern eine große Bedeutung beigemessen. Bei der Umsetzung der Sprachaufnahmen wurden insbesondere auf eine geringe Artikulationsrate und das damit verbundene langsame Sprechtempo geachtet, sowie eine präzise standardsprachliche Artikulation und eine therapeutische Ansprechhaltung bei der Animation und Aufnahme berücksichtigt. Für *Eva* definierte das Forschungsteam neben sprachlichen Anforderungen auch konkrete ‚Regieanweisungen‘ für die sprecherische Realisierung. Die therapeutische Erfahrung der professionellen Sprecherin der Avatarstimme war von großer Bedeutung, um eine wertschätzende, empathische und motivierende Übungsatmosphäre zu schaffen. Nachweislich kann eine von Empathie geprägte Kommunikation den Aufbau einer therapeutischen Beziehung begünstigen (vgl. Bartels 2006).

Neben der Sprechweise wurden auch die Mimik und Kopfbewegungen nach therapeutischem Vorbild animiert (vgl. Abb. 1). Diese vielfältigen Gestaltungsmerkmale sollen es den Patient*innen erleichtern, *Eva* als Übungspartnerin zu akzeptieren und sich durch sie unterstützt und begleitet zu fühlen.

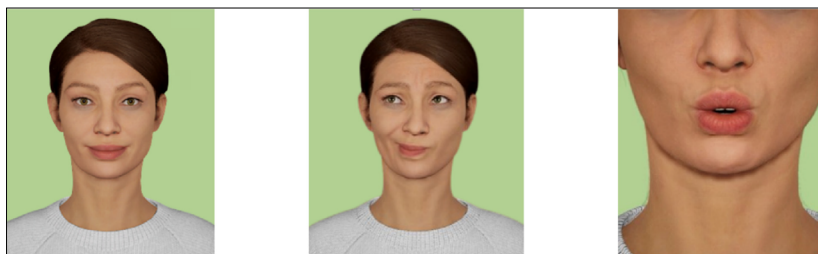


Abb. 1: Mimik und Mundbild der virtuellen Übungsbegleiterin Eva

3 Parasoziale Interaktion und Implikationen für die Konzepte Ansprechhaltung und Adressierung im digitalen Raum

Betrachtet man das interaktive Übungssetting der App, wird deutlich, dass wir uns bei dieser Form der Mensch-Maschine-Interaktion zugleich im Be-

reich der parasozialen Interaktion bewegen (vgl. Horten/Wohl 1956). Die digitale Anwendung ist zunächst ein Angebot zur Mediennutzung für das Eigentraining der Patient*innen. Zugleich eröffnet sie mit dem Angebot zur Aphasitherapie-Unterstützung einen spezifischen sozialen Handlungsraum mit klar umrissenen Handlungsrollen (Patient*in und Avatar in der Rolle der therapeutischen Begleitung und Unterstützung) und Handlungsaufgaben (Übungen anleiten, durchführen, auswerten usw.). Die App zielt darauf ab, dass sich Nutzer*innen nicht nur auf das Handlungsangebot digitale Therapieunterstützung, sondern auch auf den damit eröffneten Handlungsraum und die mit ihm verbundenen Rollen und Aufgaben einlassen. Patient*innen sollen die virtuelle Übungsumgebung grundlegend akzeptieren und sie bestenfalls als anregend, motivierend und wertschätzend erleben. Diese Zielstellung verlangt eine Auseinandersetzung mit der Interaktionstheorie und -praxis für medienvermittelte Kommunikation und der Interaktion medialer Figuren.

Im Sinne des symbolischen Interaktionismus (vgl. Blumer 2015) erschaffen und gestalten Nutzer*innen medialer Angebote Handlungsräume und Handlungsrealitäten aktiv mit. Design und Architektur der App, visuelle Gestalt und Animationen des Avatars sowie die sprachliche und sprecherisch-stimmliche Umsetzung der unterschiedlichen Aufgaben- und Übungsformate dimensionieren die Usability und entwerfen zugleich ein Interaktionssetting, das als Angebot zur Mediennutzung bestmöglich auf die Erwartungen und (mentalen) Konzepte der Patient*innen zugeschnitten werden sollte. Der Avatar als Persona, d. h. konkret die virtuelle Übungsbegleiterin *Eva*, ist wesentlicher Teil dieses Interaktionssettings. Patient*innen, die die App nutzen, treten mit ihr in Kontakt und in eine parasoziale Interaktion und Beziehung. Mit dem sprechwissenschaftlichen Konzept der Ansprechhaltung steht ein didaktisches Modell bereit, das für den passgenauen Zuschnitt bei der Sprechrollengestaltung geeignet scheint. Was der Sprechausdruck auf paraverbalen Ebene für die parasoziale Beziehungsdimension leistet, steuern Formen der Adressierung u. a. auf verbaler Ebene bei. Dies gilt es durch die Analyse realer Fallbeispiele zu rekonstruieren (Kap. 4) und die Erkenntnisse auf das zu modellierende multimodale Interaktionsverhalten des Avatars zu übertragen (Kap. 4.3).

Im Folgenden werden die o. g. theoretischen Konzepte dargestellt und auf die digitale Therapiesituation übertragen (Kap. 3.1). Im Anschluss (Kap. 3.2)

wird auf das Konzept der Ansprechhaltung und die u. a. über Formen der Adressierung realisierte Haltung und Sprechrollengestaltung eingegangen.

3.1 Symbolischer Interaktionismus und parasoziale Interaktion als grundlegende Theorien interaktionaler Mediennutzung

Nach dem Konzept der *parasozialen Interaktion*, mit dem Horten und Wohl (1956) ursprünglich eine Modellvorstellung zu Perzeption von Medienangeboten und die darüber entstehenden „Zuschauer-Performer-Beziehungen“ (Hippel 1996, 56) entwickeln, wird Mediennutzung bzw. Medienkonsum als konstruktiver Akt analog zur menschlichen Kommunikation betrachtet (vgl. Krotz 1996, 73). Medienangebote werden demnach nicht einfach nur aufgenommen und verarbeitet, sondern in einem interpretativen Prozess mit individuell konstruierten Bedeutungsinhalten angereichert und angeeignet. Medienkommunikation verstehen Horten und Wohl (1956) als einen auf Austausch angelegten Akt, eine Form des Gesprächs, bei dem das individuelle Erleben medienbezogener Angebote als innerer Dialog gedacht wird. Im Gegensatz zu zwischenmenschlicher Interaktion ist die mediengerichtete Kommunikation jedoch einseitig, was durch die Bezeichnung als *parasozial* zum Ausdruck kommt.

„Auf Seiten des Produzenten gibt es nur eine antizipierte Übernahme der vermuteten Nutzerperspektive; hingegen muß das rezipierende Individuum die Aufgabe der ständigen Perspektivübernahme und darauf folgenden Rückkehr zu sich selbst, also eines immer wieder unternommenen imaginären Rollentausches, ganz ebenso wie bei der interpersonalen Kommunikation betreiben, um das kommunikative Angebot zu verstehen.“ (Krotz 1996, 79).

Diese Modellvorstellung fußt auf den Annahmen des Symbolischen Interaktionismus (SI). Der SI geht davon aus, dass die Bedeutung von Dingen oder Symbolen erst aus der Interaktion heraus entsteht. Die prozessuale Konstruktionsweise, von der der SI bei der durch menschliches Handeln erzeugten so-

zialen Realität ausgeht, verlangt eine wechselseitige Perspektivverschränkung aller beteiligten Akteure (vgl. ebd. 76). Für das kommunikative Gegenüber im medialen Raum entwickeln Horton und Wohl (1956) das Konzept der *personae*, als typische Abbilder bzw. Figuren sozialer Charaktere (bzw. Rollen) einer Gesellschaft, die medial präsentiert werden.

In unserem Fall konstruieren wir mit dem Avatar ein typisches Abbild bzw. die Figur einer Sprachtherapeutin. Sie fungiert, ähnlich wie Moderator*innen im Radio, als Bindeglied zwischen dem Medienangebot der App und den Nutzer*innen. In ihrer parasozialen Funktion soll sie quasi zur Bezugsperson der Patient*innen beim häuslichen Üben werden und damit auch eine Form von ‚Nähe‘ im Sinne einer emotionalen Relation bzw. ‚inneren Annäherung‘ (vgl. Finke 2019, 18) herstellen. Dabei versuchen wir bei der Entwicklung dieser *persona* bestmöglich an die Lebensrealität der Nutzer*innen anzuknüpfen. Ziel ist, dass sich die Patient*innen bei der Nutzung der App in ihrer Alltags- und Erfahrungswelt abholt und angesprochen fühlen und auch auf parasozialer Beziehungsebene eine Therapeut*in-Patient*in-Beziehung konstruieren und gestalten. Gemäß der oben angesprochen Produzentenebene, die wir als Entwickler*innen der digitalen Anwendung und des Übungssettings einnehmen, gilt es die Perspektive und Lebenswirklichkeit der Nutzer*innen zu antizipieren und das Kommunikat darauf zuzuschneiden. Konzeptionell muss dieser Zuschnitt beim Entwurf der *persona* auf allen Interaktionsebenen, also multimodal erfolgen.

Aus linguistischer Perspektive prägt Imo (2015) für die zwischenmenschliche Interaktion den Begriff der ‚Schnittmuster‘. Gemeint sind die komplexen und antizipierten ‚Zuschnittsleistungen‘ (Adressatenzuschnitt, Situationszuschnitt und Gattungszuschnitt), die in der Interaktion zusammenfallen. Eben-diese Schnittmuster gilt es im Rahmen unserer Projektarbeit an authentischen Aphasie-Therapie-Interaktionen analytisch herauszuarbeiten und als Muster (d.h. Vorlagen) für die Sprech-Rollen-Gestaltung des Avatars zu nutzen.

3.2 Spezifika der Kommunikationssituation in Human-Computer-Interaction

Eine Besonderheit, die u.a. auch Auswirkungen auf Verfahren der Adressierung in medienvermittelter Kommunikation hat, ergibt sich aus der Spezifik der Interaktionssituation in Human-Computer-Interactions (HCI). Sie resultiert aus der zwangsläufigen Heterogenität der Adressat*innen und deren individuellen Verstehensvoraussetzungen. Die Lesart einer Äußerung und der Rezeptionsprozess sind damit niemals eindeutig oder vollständig vorhersehbar (vgl. Hartung 2001). Auch wenn die Nutzer*innen der App als soziale Gruppe (Patient*innen mit Aphasie) zunächst vergleichsweise homogen erscheinen, so unterschiedlich sind die individuellen Verstehensvoraussetzungen gerade bei diesem Störungsbild. Interaktionstheoretisch und konzeptionell rückt damit die Spezifik der Mehrfachadressierung in den Blick. Die User*innen nehmen hier die Rolle der passiven, dennoch primär adressierten Rezipient*innen ein. Das digitale Format und Medienangebot der App wird schließlich passgenau und zielgruppenspezifisch für sie entworfen und um ihretwillen produziert.

Den Nutzer*innen mit ihren individuellen Verstehensvoraussetzungen gegenüber steht in der HCI die vermenschlichte Maschine, der künstliche Mensch. Die virtuelle Übungsbegleiterin *Eva* sowie die Architektur der App sind als Angebot zur Mediennutzung so zu konzipieren, dass sie den antizipierten Erwartungen der Nutzer*innen bestmöglich entsprechen. Das digitale Übungssetting soll als Abbild der sozialen Interaktionsform Aphasietherapie einen möglichst realistischen sozialen Handlungsraum entwerfen. Trotz einiger Variablen, insbesondere in Bezug auf Störungsgrad und -spezifik und dem Grad der damit verbundenen kommunikativen Beeinträchtigung, weist der Adressat*innenkreis auch Konstanten auf (überwiegend ältere Menschen; überwiegend männlich; überwiegend Digital Immigrants; Aphasie i. d. R. als Folge von Schlaganfall o. ä. Trauma mit Hirnverletzung). Die (Sprech-)Handlungsrolle der virtuellen Übungsbegleiterin ist klar definiert: Sie rahmt kommunikativ die Übungssession, erklärt Übungen, leitet an, gibt Hilfestellung und Feedback, sie ist freundlich und motivierend, fungiert als sprachliches Vorbild und verleiht der Interaktion sprachtherapeutischen Charakter.

Wie Studien belegen, attribuieren menschliche Nutzer*innen von Computer- und Dialogsystemen mit diesen sowohl soziale als auch humanoide Eigenschaften (vgl. u. a. Lotze 2018; 2019; 2022). D. h. sie verhalten sich in der Mensch-Maschine-Interaktion im Wesentlichen so wie in der Kommunikation unter Menschen und übertragen zwischenmenschliche Kommunikationsgewohnheiten und -maximen sowie soziale Erfahrungs- und Verhaltensaspekte auf die Kommunikation mit der KI. Es ist daher davon auszugehen, dass die Nutzer*innen der App sich auf das damit verbundene parasoziale Beziehungsangebot einlassen und die Übungssessions, dem ICF-Ansatz gemäß, als einen partizipativen Kommunikationsraum mit sozialer (und therapeutischer) Relevanz erleben. Maßgeblich für dieses Erleben sind u. a. Verfahren der Adressierung sowie eine rollenadäquate Sprech-Realisierung, die über das Konzept der Ansprechhaltung bei der Produktion der Sprachaufnahmen zum Tragen kommt. Das Ineinandergreifen von verbalen, paraverbalen und nonverbalen Anteilen in der Interaktion legt eine multimodale Betrachtungsweise auch in den zugrundeliegenden Analysen authentischer Therapie-Interaktionen zwingend nahe (siehe Kap. 4.)

3.3 Verfahren der Adressierung

In der Interaktion übernehmen Verfahren der Adressierung grundlegend die Funktion, das Gegenüber anzusprechen und eine Äußerung als an jemanden spezifisch gerichtet zu markieren. Der/die Adressat*in soll sich gemeint und zu einer Reaktion aufgefordert fühlen (vgl. Hartung 2001). Zugleich geben Adressierungsverfahren Aufschluss über Beziehungen und soziale Konstellationen, über Situationskonstellationen und -einschätzungen oder über die Formatspezifika der jeweiligen Interaktion. Über ihren spezifischen Zuschnitt lassen Adressierungsverfahren letztlich den/die Adressat*in als ‚näher bestimmt‘ erkennen (vgl. ebd., 2).

Hartung (2001) unterscheidet dabei die drei Ebenen *Körperorientierung*, *sprachliche Adressierungsformen* und *Äußerungsgestaltung*, die in zentrierten Interaktionen zusammenfließen: „[S]ie sind in der einen oder anderen Weise realisiert und bezeichnen in ihrem Zusammenspiel den Adressaten.“ (ebd., 1).

„Die Art des Zusammenspiels und die gewählten Formen auf den verschiedenen Ebenen erlauben es dabei dem Sprecher, sehr differenziert auf die jeweiligen Anforderungen der Situation zu reagieren. Das für eine Äußerung gewählte Adressierungsverfahren setzt sich also grundsätzlich aus unterschiedlichen Formen der Adressiertheit zusammen und kann nur in dieser Komplexität die Vielfalt an Aufgaben lösen, die sich bei der Adressierung in authentischen Gesprächssituationen stellen können“ (ebd.).

Grundlegend für *Körperorientierung* ist die Etablierung des visuellen Kanals. Dies gilt in der synchron-medienvermittelten Kommunikation ebenso wie in der ko-präsenten face-to-face-Kommunikation, den sog. zentrierten Interaktionen. Auf *verbaler Ebene* stehen unterschiedliche Mittel und Direkttheitsgrade an Adressierungsformen zur Verfügung, über die direkte Namensansprache bis hin zur Zuweisung sozialer Rollen oder über das nominale Anredesystem einer Sprache. Die *Gestaltung einer Äußerung* (verbal und paraverbal) lässt in ihrem spezifischen Zuschnitt oft schon den/die Adressat*in erkennen. Durch diesen Äußerungszuschnitt soll ein besseres Erreichen des Gegenüber erzielt und letztlich bestmögliches Verständnis gesichert werden. Dies gelingt, indem der/die Produzent*in seine/ihre Äußerungen an die antizipierten Voraussetzungen und Gegebenheiten der Rezipient*innen anpasst (recipient design), also z. B. dem Sprachniveau, -stil oder auch der Formstufe (Fach- oder Umgangssprache, Regio- oder Soziolekt).

Die nachfolgende Auflistung liefert eine grobe Orientierung einzelner konstitutiver Elemente der Ebenen, über welche Adressierungen realisiert werden. Sie können zugleich als analytische Kategorien genutzt werden. Wie die Analyse im folgenden Kapitel zeigen wird, lassen sich so spezifische Schnittmuster in der Therapeut*in-Patient*in-Interaktion herausarbeiten und auf die HCI und das digitale Übungs- und Interaktionssetting der App übertragen.

Körperorientierung

- Blickkontakt: Herstellen und Halten von Blickkontakt; Lösen des Blickkontaktes (z. B. als Zeichen der Aufmerksamkeitsverschiebung);

Adressierung durch Blickkontakt; Blickkontakt zur Koordination des Gesprächs (z. B. Goodwin 1981)

- Körperausrichtung: Nähe-Distanz, Zu- oder Abwendung (körperliche Orientierung aufeinander; Alignment)
- Körperspannung (Körperhaltung): Aufrichtung oder Spannungsabfall (Zusammenfallen)

Sprachliche Adressierung

- nominale Anredeformen: und Benennungen (Namen, Verwandtschaftsbezeichnungen, Titel, Rang, Relationen, Anreden, soziale Rollen usw.)
- pronominale Anreden: Personalpronomen

Äußerungsgestaltung

- verbal: Sprachniveau, -stil oder Wissensbestände (Fach- oder Umgangssprache, Regio- oder Soziolekt); Dialekt- oder Standardsprache bzw. unterschiedliche Formstufen der Standardsprache
- paraverbal: Sprechtempo, Syntax in Relation zum Störungsbild und Sprachverständnis der Patient*innen

Das Ineinandergreifen von verbalen, paraverbalen und nonverbalen Anteilen in der Interaktion legt daher eine multimodale Betrachtungsweise auch in den zugrundeliegenden Analysen authentischer Therapie-Interaktionen zwangsläufig nahe (siehe Kap. 4).

3.4 Konzept der Ansprechhaltung

Begriff und Konzept der Ansprechhaltung sind zutiefst in der sprechwissenschaftlichen Fachtradition verankert und scheinen über die Fachgrenzen hinaus nur wenig bekannt und etabliert. Wie erwähnt, gerät die Ansprechhaltung als didaktisches Konzept der Sprechrollengestaltung, z. B. in der Medienrhetorik oder der sprechkünstlerischen Kommunikation in den Blick (vgl. z. B. Schönfelder 1986; Krech 1987). Dabei geht es um eine Passung zwischen innerer Haltung (oder Gestus in der Sprechkunst) und äußerem, leibhaftem

und sprecherisch-stimmlichen Ausdruck. So wie Verfahren der Adressierung einen Situations- und Partnerbezug erkennen lassen, leistet dies die Ansprechhaltung in Kommunikationssituationen für einen breiten und inhomogenen Adressatenkreis. Als interaktives bzw. kommunikatives Konzept bildet die Ansprechhaltung gewissermaßen die Brücke zu den (Zu-)Hörer*innen und soll bewirken, dass eben diese sich gemeint und zum Mitdenken, -handeln, -empfinden etc. aufgerufen fühlen. Konzeptionell ist damit die Ansprechhaltung interpersonell und situativ verortet. Der Effekt dessen, was eine spezifische Ansprechhaltung hörerseitig auslösen soll, wird zwischen Produzent*in und Rezipient*in durch das Aufeinander-Bezug-nehmen im Sinne der Ko-Konstruktion hergestellt. Die Rezipient*innen sind, wie es auch die Theorie der parasozialen Interaktion begreift, nicht einfach nur passiv. Sie gestalten den (Medien-)Kommunikationsprozess aktiv mit. Die situative Verortung liegt auf der Hand: So wie ein konkreter Kontext für eine konkrete Rolle und Haltung verantwortlich ist, also die Rolle und Ansprechhaltung determiniert, wirkt die konkret realisierte Ansprechhaltung zurück auf den Kontext und übernimmt in diesem Sinne Kontextualisierungsfunktion. Voraussetzung ist der gemeinsame Zeichenvorrat, auf den multimodal zurückgegriffen werden kann.

Als didaktisches Konzept bezieht sich Ansprechhaltung auf den/die Sprecher*in und Produzent*in einer Äußerung bzw. eines Beitrags. Sie involviert die Intentionalität, also das, was rezipientenseitig ausgelöst werden soll, sowie Verfahren des Adressaten- und Situationsbezugs (siehe Kap. 3.2) und eine reflektierte und situationsangemessene Rollengestaltung. Dabei wird ein gewisses Maß an Antizipationsfähigkeit sowie eine differenzierte Sprechausdrucksfähigkeit vorausgesetzt (vgl. Thorn 2010). Hörerseitig müssen bestimmte Voraussetzungen vorliegen, damit es zu dem Effekt des ‚Sich-angesprochen-Fühlens‘ kommt: Das Vorhandensein einer potentiellen Handlungsbereitschaft und Aufmerksamkeit (Zuhören), die Gerichtetheit auf das Gegenüber (den/die Produzent*in), Empathiefähigkeit und schöpferisches Denken, eine kontext-sensitive Rollenerwartung sowie eine eigene Haltung und Wertebewusstsein (vgl. ebd.).

Mit Blick auf den therapeutischen Interaktionsrahmen, in dem wir uns mit aphaDIGITAL bewegen, lassen sich zunächst aus theoretischer Perspektive (therapeutische Grundhaltung und Interaktionskompetenzen) Schlussfolge-

rungen für die Dimensionierung einer situations- und rollenadäquaten Ansprechhaltung ziehen. Echtheit, Empathie und Akzeptanz zählen demnach zu den zentralen Elementen der Grundhaltung, die in einer offen-verstehenden und wertungsfreien Kommunikation münden. Mit Blick auf das Aufgabenspektrum, welches die Sprechrolle von Therapeut*innen prägt, fallen verschiedene (Rollen-)Aspekte zusammen: Im therapeutischen Prozess sind sie Expert*innen und Ansprechpartner*innen, Koordinator*innen, Berater*innen, Zuhörer*innen sowie Begleiter*innen.

In der folgenden Analyse verbinden wir die beiden Konzepte (Kap. 3.2 und 3.3) und rekonstruieren an authentischen Übungs-Sequenzen von Aphasietherapiesitzungen Verfahren und Mittel der Adressierung und therapeutischen Beziehungsgestaltung. Daraus werden Schlussfolgerungen für die Erarbeitung einer rollen- und settingadäquaten Ansprechhaltung der virtuellen Übungsbegleiterin *Eva* abgeleitet. Die Konzeption und Entwicklung des Übungskorpus der App umfasst, neben Übungskollektionen, Hilfestufen und Lösungspfaden etc., v. a. die interaktive Rahmung. Die Übungen müssen angekündigt, erklärt und angeleitet sowie konstruktiv mit Feedback begleitet und ausgewertet werden. Dazu werden in einem ersten Schritt alle Beiträge/Äußerungen des Avatars verskriptet und als Verbalskript angelegt. Hier fließen die Analyseergebnisse aus der Sequenzanalyse insbesondere mit Fokus auf die Äußerungsgestaltung und Formulierungsdynamik ein (vgl. Deppermann 2008). Die Verbalskripte werden dann mit Informationen zum Sprechausdruck angereichert, die dann als Text- und Regieanweisung das Einsprechen der Textpassagen durch eine professionelle Sprecherin unterstützen.

4 Fallanalyse: Adressierungsverfahren und Ansprechhaltung in der Aphasietherapie

4.1 Daten und Methode

Die nachfolgende Gesprächsanalyse geht als exemplarische Fallanalyse qualitativ vor. Untersucht werden kommunikative Verfahren und interaktive Ressourcen (verbal, paraverbal, vokal, kinetisch), die therapeutinseitig zur

Adressierung von Patient*innen in der Aphasietherapie eingesetzt werden. Diese sollen für das Konzept der Ansprechhaltung und (Sprech-)Rollengestaltung im digitalen Übungssetting bei der Konzeption und Animation der virtuellen Übungsbegleiterin *Eva* nutzbar gemacht werden. Datengrundlage sind authentische, videografierte Therapiesitzungen mit Aphasiepatient*innen einer sprachtherapeutischen Praxis in Leipzig. Diese Aufnahmen wurden im Frühjahr 2022 unter Einhaltung aller datenschutzrechtlich relevanten Auflagen durchgeführt. Sowohl das therapeutische Setting als auch die Spezifik des Störungsbildes Aphasie ergeben eine extrem sensible Datenerhebungssituation. So ist es wenig verwunderlich, dass das Korpus, welches im Rahmen der Projektarbeit systematisch aufgebaut werden sollte, bis heute aus nur wenigen Aufnahmen besteht. Die Datenerhebung mit zwei Kameras, eine für die Frontalperspektive der Therapeut*innen, die andere für die Halbperspektive (Profil) der Patient*innen, ist, besonders mit Blick auf das therapeutische Setting, ausgesprochen invasiv.

Für die nachfolgende Analyse wurde die Aufnahme einer kompletten Therapie-Sitzung aus dem Korpus ausgewählt, für die auch die Einwilligung zur anonymisierten Publikation vorliegt. Das Video (V_1) hat eine Länge von ca. 38 Minuten. Die Aufzeichnung erfolgte aus den o.g. Perspektiven: Therapeutin in der seitlichen Frontalperspektive (Kamera_1); Patient im Profil (Kamera_2). Beide Kameras fangen auch den Tisch (coronabedingt sind Therapeutin und Patient in der Sitzung durch eine Scheibe getrennt) als gemeinsamen Interaktions-, Bezugs- und Übungsraum ein (hier liegen die Arbeitsblätter und das Übungsmaterial, auf das während der Übungen referiert wird – vgl. Abb. 2).

Als weiterer Fall wurde ein im April 2020 bei Youtube veröffentlichtes Video (Internetquelle 8; vgl. Abb. 3) einer Sprachtherapeutin analysiert, die Übungssitzungen mit einem Patienten aufgezeichnet und online gestellt hat. Es finden sich verschiedene Aufzeichnungen der beiden auf Youtube. Für die Analyse wurde die Übung ‚Wortpaare‘ (ca. 8 Minuten lang) ausgewählt, in der der Patient aufgefordert wird, den zweiten Teil einer Redewendung zu ergänzen. Es handelt sich hierbei um eine Wortabrufübung im Bereich der automatisierten Sprache.



Abb. 2: Therapiesetting und Aufnahmeperspektive V_1 (Kamera_1)

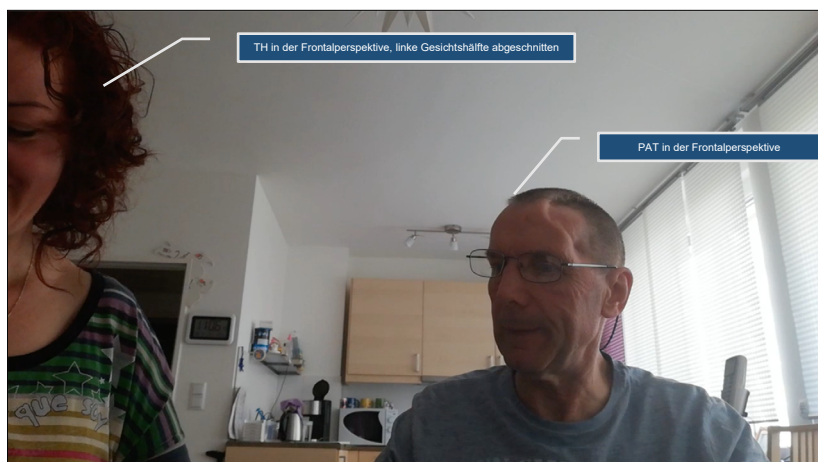


Abb. 3: Therapiesetting und Aufnahmeperspektive V_2 (vermutlich Frontkamera Laptop)

Aus beiden Aufnahmen wurden Ausschnitte für die detaillierte Sequenzanalyse ausgewählt (vgl. Deppermann 2008, 53 ff.). Untersuchungsleitend und für die Sequenzauswahl ausschlaggebend war die Frage, wo und welche Adressierungsverfahren besonders dicht zutage treten und wie u. a. darüber die the-

rapeutische Ansprechhaltung ablesbar und rekonstruierbar gemacht werden kann.

Für beide Sequenzen wurden in einem ersten Schritt GAT 2-Basistranskripte (vgl. Selting et al. 2009) mit dem Transkriptions- und Annotations-tool ELAN (Eudico Linguistik Annotator; Internetquelle 9) angefertigt. ELAN eignet sich besonders gut für multimodale Transkriptionen, bei denen die interaktiven Ressourcen (verbal, para- und nonverbal) sehr differenziert aufgeschlüsselt und abgebildet werden sollen. Für die multimodale Interaktionsanalyse wurden die Parameter *Blickrichtung* (1), *Augenbrauen_Blick* (2), *Kopfbewegung* (3), *Lippen* (4), *Hand-/Zeigegeste* (5) und *Ausrichtung Oberkörper_Körperachse* (6) als analytische Kategorien angelegt (vgl. Abb. 4) und ein entsprechendes multimodales Transkript angefertigt.

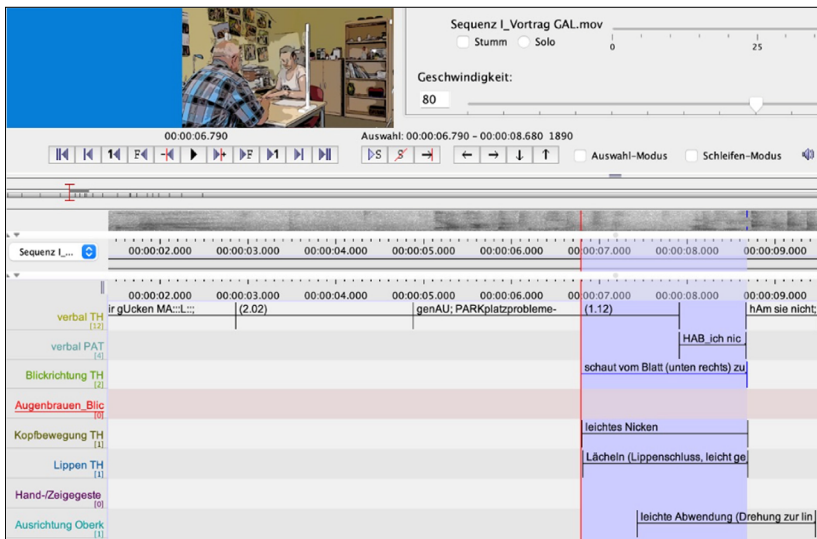


Abb. 4: Ausschnitt Multimodales Transkript und Analyseebenen V_1 in Elan

Für die Darstellung der Analyseergebnisse haben wir uns für die Anfertigung eines bebilderten Verbaltranskriptes entschieden (vgl. vom Lehn 2014). Dieses Präsentationsskript, das einen überwiegend illustrierenden Charakter hat, eignet sich v. a. durch seine vereinfachte Darstellung und gute Lesbarkeit (vgl.

Rothe 2022). Um dynamische Körper-, Kopf- und Blickbewegungen abzubilden, wählten wir Bildfolgen zur Darstellung.

Methodisch bewegen wir uns im Bereich der linguistischen Gesprächsforschung und verbinden makro- und mikroskopische Analyseperspektiven. Makroskopisch wurde zunächst die pragmatische Struktur bzw. das Aufgabenschema der ausgewählten Übungssequenzen rekonstruiert. Die detaillierte Sequenzanalyse orientierte sich an folgenden Fragestellungen:

1. An welchen Stellen in der Sequenz zeigt sich (deutlich) die Ansprechhaltung der Therapeutin?
2. Über welche Mittel und Verfahren (verbal, paraverbal und nonverbal) kommt diese zum Ausdruck?
3. Welche Adressierungsverfahren nutzt die Therapeutin um die Übungssitzung und Beziehungsebene zu rahmen?
4. Was davon ließe sich im digitalen Setting modellieren und auf den Avatar übertragen?

Aus der Makroperspektive galt unser Interesse den konkreten Aufgaben, die bei der Übungsdurchführung zusammenfallen. Hieraus leiteten wir das Aufgabenschema als pragmatisches Gerüst für die verbale Verskription der Avatar-Interaktionen ab.

4.2 Analyse und Ergebnisse

4.2.1 Sequenzanalyse Fall I – Parkplatzprobleme

Im ersten Analysebeispiel betrachten wir eine Übungssequenz mit der Aufgabenstellung, einen Lückentext auszufüllen. Die Übung involviert sowohl die Sprachrezeption (Lesen) als auch die Sprachproduktion (Wortabruf und Schreiben). Zur Übungsvorbereitung schreibt die Therapeutin die Zielitems, die in den Lückentext eingefügt werden sollen, auf einen Zettel und benennt diese dabei laut. Methodisch dient dies einer ersten Orientierung, welche Zielstrukturen im Text fehlen und eingesetzt werden sollen.

Patient (PAT) ist ein älterer Herr mit einer leichten Aphasie, der schon mehrere Jahre in sprachtherapeutischer Behandlung ist. Bei Aufnahmestart zu

Beginn der Therapieeinheit wird zunächst Organisatorisches (ein vermeintlicher Ausfalltermin) besprochen. Im Anschluss erfolgt die Kontrolle der Aufgaben für das häusliche Üben und Eigentaining. Es folgt eine erste längere Übungseinheit (ca. 15 Min.), bei der der Patient aus vorgegebenen Satzteilen ganze Sätze bilden und aufschreiben soll. Nach einer kurzen Smalltalksequenz gibt die Therapeutin (TH) dem Patienten eine Hausaufgabe (mit Übungsblatt). Es folgt eine weitere organisatorische Sequenz, in der die Therapeutin den anstehenden Therapeutinnenwechsel abspricht und terminiert. In Minute 21:53 leitet die Therapeutin dann die nächste Übungseinheit ein. Hier setzt die Detailanalyse an.

Segment	Sprecher	Transkript
0001	TH	↑SO::;
0002	TH_Blick TH_Hand	(5.62) <i>Blick nach unten gesenkt sortiert Arbeitsblätter</i>
		
0003		wir gUcken erstMA:L::;
0004		(2.02)
0005	TH_Blick TH_Hand	ich_schrEib ihnen die wörter AUF? (1.91) <i>Blick zur Seite nimmt Stift und schreibt</i>
		
0007		die sie BRAUchen;

Transkriptausschnitt 1: Fall I – Parkplatzprobleme

Die Therapeutin eröffnet die neue Übung mit dem auffallend lang gedehnten Einleitungssignal ↑SO:::; (sehr melodios, mittelfallende Intonationskontur) und schließt nach einer langen Pause mit der Einleitungsphrase in Segment (Seg.) 0003 wir gucken erstmA:L::; an. In der ca. 5 Sek. langen Pause (Seg. 0002) hat sie den Blick gesenkt und blättert die auf den Tisch liegenden Übungsblätter durch. Diese Pause nutzt sie, um sich zu orientieren, die Blätter für die kommende Übung zu sortieren und ihre nächste Handlung anzukündigen. Die Verwendung der pronominalen Anrede ‚wir‘ rahmt sowohl diese Orientierung als auch die folgende Übung als eine gemeinsame Handlung. Sie adressiert den Patienten hier nur indirekt, schließt ihn aber durch die Verwendung des ‚wir‘ mit in die Übungsvorbereitung ein. Nach einer erneuten Pause (Seg. 0004) kündigt die Therapeutin dann ihren nächsten Handlungsschritt zur Übungsvorbereitung an: ich_schrEib **ihnen** die wörter AUF?-die **sie** BRAUchen;. Implizit führt sie damit auch in das nächste Aufgabenformat ein: Ein Lückentext soll vervollständigt werden. Hier erfolgt die Adressierung des Patienten direkt durch die pronominale Verwendung (s.o. Seg. 0005 und 0007 – Markierung im Verbaltranskript in Fettdruck).

In den darauffolgenden 1.07 Minuten notiert die Therapeutin die Lösungswörter auf einem Zettel. Beigeleitet wird diese Sequenz von einem Smalltalkgespräch. Der Patient kommentiert das erste Lösungswort (Kleingeld) und berichtet von seiner Parkpraxis (er nutzt i.d.R. die App zum Bezahlen). Die Therapeutin kommentiert dies mit Lachen, bestätigt seine Aussage. Nachdem sie alle Lösungswörter notiert und benannt hat, leitet sie in Seg. 0010 erneut die Übung ein.

Segment	Sprecher	Transkript
0008	TH	gÜt .
0009		(1.28)
0010		wir gUcken MA::L::;
0011		(2.02)
0012		genAU; ↑!PARK!platzprobleMe,
0013		(1.12)
0014	PAT	HAB_ich nich;
0015	TH	HAM: sie nich;
0016		°h[na hIEr(.) -]
0017	PAT	[ich_hAb]EI:N-
0018	TH	(0.79)
0019		°hh einen Eigenen,
	TH_Blick	Blick zum PAT Augenbrauen hochgezogen
		
0020	PAT	JA:;
0021	TH	A::ch SO;-=
0022		=also (.) jetzt mit gaRAge?

Transkriptausschnitt 2: Fall I – Parkplatzprobleme

Auffällig ist dabei die nahezu wortgleiche Wiederholung der Einleitungsphrase in Segment 0010 (sehr melodios, mit langen Vokaldehnungen). Über die pronominalen Anrede (,wir‘) wird der Patient erneut indirekt adressiert und die nun folgende Übung als eine ‚gemeinsam zu bewältigende‘ Aufgabe gerahmt. Die auffallend melodiose Themenankündigung !PARK!platzprobleMe in Segment 0012 eröffnet zum einen das semantische Feld des Lückentextes und ist zum anderen paraverbal stark markiert (Tonhöhen sprung, starker melodischer Akzent, mittel-steigende Endmelodie). Möglicherweise dient dies dazu, Spannung zu erzeugen und den Patienten für die kommende Aufgabe zu motivieren. Der Patient nutzt die Themenankündigung, um von sich zu erzählen und initiiert eine weitere kurze Smalltalksequenz (Seg. 0014 – 0021).

Die Therapeutin baut auch hier den Smalltalk aus und stellt Adressatenbezug her, indem sie Formulierungen des Patienten aufgreift und diese verbal und v.a. paraverbal nahezu identisch kopiert (Seg. 0014 und 0015), mit Spezifikationsfragen anschließt (Seg. 0019 und 0022) und intensiv Blickkontakt herstellt. Die Adressierung erfolgt hier v.a. auf der Ebene des Blickkontaktes: Die Frage *°hh ein EIGenen*, (Seg. 19), begleitet sie nach einer kurzen Pause (mit leicht geöffneten Lippen) mit dem Hochziehen der Augenbrauen und einer gespannten und zugewandten Körperhaltung (s.o. Transkriptausschnitt 2). So signalisiert sie Zugewandtheit und Interesse und erhöht dadurch ggf. auch die Antwortmotivation.

Der Smalltalk wird in der Folge über ein paar Turns aufrechterhalten. Therapeutisch werden solche Sequenzen initiiert und genutzt, um die Spontanspracheproduktion anzuregen. Der nächste Transkriptausschnitt (3) setzt an der konkreten Aufgabestellung an.

Segment	Sprecher	Transkript
0033	TH	SO.; na dAnn (.) sie dürfen VORlesen und (.) in die LÜcken (.) kommen dann die WÖRter;
0034	PAT	(29.11) <i>liest Lückentext vor</i>

Transkriptausschnitt 3: Fall I – Parkplatzprobleme

Diese wird von der Therapeutin mit der Verbalphrase *SO.; na dAnn (.)* eingeleitet. Daraufhin adressiert sie den Patienten direkt mit *sie* und verbindet die Handlungsaufforderung zum Vorlesen mit der Modalverbkonstruktion *dürfen VORlesen* (Seg. 0033). Die Verwendung des Modalverbs kann als ein Versuch auf der Beziehungsebene gewertet werden, die Handlungsaufforderung in dieser Situation zu entschärfen und damit das bestehende und hier offenbar werdende Asymmetrieverhältnis auszugleichen.

Segment	Sprecher	Transkript
0035	TH	dIE[::-]
0036	PAT	[die] sInd alle (0.9) beSETZT;
0037	TH	jA: (.) was könnte dEnn !PAS!sen?
0038	PAT	ah hIEr-
0039	TH	mhm::?
0040	PAT	(4.1)
0041	TH	alsO:: bei mAnchen müssen <u>se</u> dann AUch ma::l ähm (.) die MEHRzahl draus machen. (..) ne?
0042	PAT	(1.2)
0043	TH	°dIE[::~]
	TH_Blick	Blick zu PAT
	T_Hand	Zeigefinger / Daumen an Kinn
		
0044	PAT	[so.] ↑↑PARK↑↑bucht;
0045	TH	jA:? und wie hEißen MEHRere? die:: [PARK(.)?]
0046	PAT	[park]BUchten;
0047	TH	<<aspiriert >JA-> a [die pArk]buchten; geNAU.
0048	PAT	[JA::;]
0049	TH	dAs passt [da REIN.]
0050	PAT	[die::]PARKbuchten;
0051	TH	m:hm?

Transkriptausschnitt 4: Fall I – Parkplatzprobleme

Auf mesostruktureller Ebene lassen sich die einzelnen Handlungsschritte der Therapeutin in dieser Sequenz wie folgt beschreiben. Die Auflistung zeigt in Klammern die konkreten Realisierungsformen der Therapeutin.

Sprechhandlungen und Sprechgestaltung der Therapeutin

- Übungseröffnung und -thema: („*Wir gucken mal*“; „*Parkplatzprobleme*“)
- Smalltalk (Beziehungsarbeit: Gesprächsangebot PAT „*hab ich nicht*“ – TH Reformulierung „*ham sie nicht*“)
- Aufgabenstellung („*Sie dürfen vorlesen*.“)
- Zuhören und Zuhören anzeigen (z. B. durch Nicken, Mitlesen)
- Lösungsfindung einleiten (konkretisierende Frage „*Ja was könnte denn passen?*“)
- Lösungsfindung unterstützen (Hilfestellung durch Konkretisierung der grammatischen Struktur – Pluralbildung und unterstützende Handgeste für ‚mehrere‘; Vorgabe des Artikels vom Lösungswort *die ...*)
- Lösungsangebot bestätigen (ergebnisorientiertes und motivierendes Feedback durch Lachen „*ja*“, Nicken, „*genau*“ und „*mhmm?*“ „*das passt da rein*“)
- Aufschreiben des Lösungswortes in den Lückentext beobachten und bestätigen

4.2.2 Sequenzanalyse Fall II – zwischen Tür und Angel

Im zweiten Analysebeispiel besteht die Aufgabenstellung für den Patienten darin, bekannte Redewendungen zu ergänzen. Die Übungsbezeichnung bei YouTube lautet „Wortpaare“. Diese Übung zielt auf die Sprachproduktions-ebene (Sprechen) im Bereich der automatisierten Sprache. Die Therapeutin präsentiert dazu den ersten Teil einer Redewendung, der Patient soll dann das fehlende Wort ergänzen (Wortabruf). Patient ist in diesem Fall ein älterer Herr mit einer mittelgradigen Aphasie. Genauere Informationen stehen öffentlich nicht zur Verfügung. Aus dem Aufnahmesetting wird deutlich, dass die Therapiesitzung im häuslichen Umfeld (vermutlich des Patienten) stattfindet. Auffällig ist zudem, dass die Therapeutin den Patienten mit „du“ adressiert, was auf einen höheren Grad an Vertrautheit zwischen den beiden schließen lässt als im ersten Analysebeispiel. Eine weitere Besonderheit liegt im Aufnahmesetting, denn Therapeutin und Patient sind beide frontal zur Kamera ausgerichtet. D. h. sie sitzen sich nicht, wie sonst üblich, einander gegenüber.

Nach einer einführenden Erläuterung der Übung, welche die Therapeutin mit „du kennst die schon so ähnlich“ kommentiert, gibt sie zunächst ein illustrierendes Beispiel („mit Sang und Klang“). Im Anschluss präsentiert sie verschiedene Redewendungen („bei Wind und Wetter, außer Rand und Band, mit Leib und Seele“ etc.). Der Patient soll jeweils das fehlende letzte Wort ergänzen. Die Analysesequenz beginnt nach zehn präsentierten Wortpaaren in Minute 3:51. Die Therapeutin gibt in Segment 0001 die Zielstruktur zwischen TÜR und- vor. Die Adressierung erfolgt hier v. a. nonverbal. Dazu wendet sich die Therapeutin seitlich dem Patienten zu, der neben ihr sitzt. Zugleich senkt sie dabei den Blick und nimmt Blickkontakt zu ihm auf.

Die Präsentation der Zielstruktur ist zudem paraverbal markiert. Wie auch im Fallbeispiel eins nutzt die Therapeutin hier v. a. melodische Mittel, um die Redewendung einzuleiten. Dazu setzt sie einen starken Tonhöhenakzent auf dem Wort ↑TÜR↑ (Seg. 0001). Über den schwebenden Endmelodieverlauf der Phrase wird die Turnübergabe realisiert und der Patient zur Vervollständigung der Redewendung aufgefordert. Diese Aufforderung unterstützt die Therapeutin nicht nur durch die Aufnahme des Blickkontaktes, sondern auch durch ein Lächeln und die leicht geöffneten Lippen. Auf den Antwortversuch des Patienten in Segment 0003 reagiert die Therapeutin ebenso v. a. para- und nonverbal. Sie lehnt den Kopf in den Nacken und hebt den Blick, die Augen schauen nach oben und begleitet wird dies durch das lang gedehnte Häsitationspartikel >°h> mhm: : : – mit hörbarer nasaler Einatmung und steigender Intonation (Seg. 0006 und 0007). Damit zeigt sie zum einen den mentalen Prozess des Überlegens an, zum anderen macht sie dem Patienten damit implizit deutlich, dass das Wort ‚Tür‘ nicht der richtigen Lösung entspricht.

Nach einer Pause von 2.64 Sek. richtet sie sich wieder an den Patienten, indem sie den Blick senkt und zu dessen linker Hand schaut, mit der er zuvor die Handgeste zur Illustration der sich öffnenden Tür ausgeführt hat. Auch hier zeigt der Blickwechsel den Aufmerksamkeitsfokus der Therapeutin an, was sie in Seg. 0009 auch verbalisiert ZEIG mir ma nochmAl was **du** gerade jeZEIGt hast. Die Adressierung passiert hier also zunächst über den Blick, dann verbal durch die pronominale Anrede und den Imperativ ‚zeig‘. Sprecherisch-stimmlich ist diese Aufforderung im Vergleich zur markierten sprachlichen Vorgabe der Redewendungen deutlich tiefer, mit einem hohen

Sprechtempo (Artikulationsrate), weniger präzise artikuliert und deutlich weniger melodios.

Segment	Transkript
0001	zwischen ↑TÜR↑ und-
0002	<i>Blick zum Patienten</i> <i>wendet sich Patienten zu</i> <i>leicht geöffnet, lächelt</i>
	
0003	(4.27) ähm° (0.98) TÜR-
0004	<i>schaut vor sich zu seiner Hand</i>
0005	<i>greifende Handbewegung links</i>
0006	(9.28) <i>schreibt etwas auf</i> (1.2) <i>Blick nach oben</i> <i>legt Kopf leicht in den Nacken</i>
	
0007	<<hörbare nasale Einatmung>°h> mhm:::- (2.64)
0008	<i>Blick zur Handgeste des Pat.</i>
	
0009	ZEIG mir ma nochmal was du gerade je- zeIGt hast-

Transkriptausschnitt 5: Fall II – zwischen Tür und Angel

5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Wie die Analyse zeigen konnte, lassen sich Mittel der therapeutischen Ansprechhaltung und Verfahren der Adressierung mittels der multimodalen Gesprächsanalyse gut herausarbeiten. Einschränkend muss jedoch erwähnt werden, dass die Datengrundlage mit dem hier skizzierten Stand der Analyse kaum überindividuelle Aussagen zulässt. Damit liegt mit der Gesprächsanalyse ein zwar geeignetes, zugleich aber aufwendiges und fallspezifisches Analysewerkzeug vor. Hier sollten weitere, ggf. auch automatisierte Untersuchungen breiterer Datenmengen ansetzen.

Das Ineinandergreifen der verbalen, paraverbalen und nonverbalen Ressourcen lassen sich dennoch gut nachzeichnen und für die Konzeption der Skripte und auf die Realisierung der Ansprechhaltung bei den Sprachaufnahmen der virtuellen Übungsbegleiterin *Eva* übertragen. Um adressatengerecht zu sprechen, wurde bei den Aufnahmen Folgendes beachtet und umgesetzt:

- direkte Adressierung bei der Übungseröffnung und Aufgabenstellung,
- langsames Sprechtempo und präzise Artikulation,
- melodiose Sprechweise,
- v. a. melodische Akzente,
- Lautdehnungen in Artikeln mit schwebender Intonation zur Unterstützung der Wortfindung,
- schwebende oder steigende Endmelodieverläufe in Kombination mit Pause zur Turnübergabe bei Lösungsunterstützung und Aufgabenstellung.

Auch bei der Animation konnten wir die Erkenntnisse auf den Avatar übertragen. Hier eignen sich z. B. Blickwechsel (Avatar schaut erst in Richtung Lösungsfeld, dann in Richtung der User*innen), um das Ansprechen und die Adressierung im digitalen Setting zu unterstützen. Aber auch ein ange-deutetes Lächeln, d. h. die leicht geöffneten Lippen als Zeichen der freudigen Erwartung, sollen das Antwortverhalten motivieren und die Lösungsfindung unterstützen. Gleichmaßen wurden Kopfbewegungen und Bewegungen der

Augenbrauen als nonverbale Interaktionsressourcen animiert, um die therapeutische Ansprechhaltung von *Eva* zu unterstützen. Zu vermeiden sind jedoch zu realistische Animationen, weil sie Gefahr laufen, den Uncanny-Valley-Effekt zu provozieren. Dieser als ‚Gruselgraben‘ oder ‚Akzeptanzlücke‘ bekannte Effekt beschreibt ein paradoxes Phänomen in Bezug auf die Akzeptanz künstlicher menschenartiger Figuren. Diese steigt nämlich nicht proportional zur Menschenähnlichkeit einer Figur, sondern fällt in einem bestimmten Bereich des Kontinuums zwischen unrealistisch und komplett realistisch talartig ab.

In Bezug auf die Adressierung über pronominale Anredeformen haben wir uns bei der Verskription der Avatar-Sprechtexte für die Anrede in der zweiten Person Singular entschieden. Wir folgen dabei der Therapeutin in Fallbeispiel II. Hier findet die Therapie im häuslichen Umfeld des Patienten statt. Einen gleichen Einsatz beabsichtigen wir mit der App. Patient*innen sollen sie in ihrem vertrauten Umfeld nutzen, und sich in vertrauter Weise angesprochen (und adressiert) fühlen.

Inwieweit Patient*innen sich tatsächlich auf die virtuelle Übungsbegleitung einlassen und sich von ihr angemessen angesprochen, adressiert und bei der Übungsdurchführung unterstützt fühlen, müssen künftige Usability-Studien untersuchen. Denkbar sind dann auch weitere Einsatzfelder in der Sprachtherapie.

Literatur

- Bartels, Henrik (2006): Das Therapeutische Handlungsprofil (THAP). Ein neues Instrument zur Bewertung praktischer Prüfungsleistungen. In: Forum Logopädie 20 (3), S. 30–36.
- Bilda, Kerstin (2022): Basiswissen Aphasie. München: UTB Verlag.
- Blumer, Herbert (2015): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Burkart/Hömberg (Hg.): 24–41. Wiederabgedruckt aus: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.) (1973): 80–146.
- Breitenstein, Caterina et al. (2017): Intensive Speech and language therapy in patients with chronic aphasia after stroke: a randomised, open-label, blinded-endpoint, controlled trial in a health-care setting. In: The Lancet 389 (10078), S. 1528–1538.

- Dehn-Hindenberg, Andrea (2007): Patientenbedürfnisse in der Logopädie. Die Qualität der Kommunikation bestimmt die Therapiebewertung. In: Forum Logopädie 21 (4), S. 26–32.
- Dehn-Hindenberg, Andrea (2010): Gesundheitskommunikation im Therapieprozess. Lehr- und Arbeitsbuch für Ausbildung, Studium und Praxis. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. In: Bohnsack, Ralf/Flick, Uwe/Lüders, Christian/Reichert, Jo (Hg.): Qualitative Sozialforschung (Bd. 3). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Finke, Clara Luise (2019): Senderidentität und Alltagsästhetik. Radiomoderationen in der Primetime. Berlin: Frank & Timme. (= SSP 17)
- Glindemann, Ralf/Ziegler, Wolfram/Kilian, Beate (2002): Aphasie und Kommunikation. Sprache, Kontext, Kommunikation. In: Goldenberg, Georg/Pössl, Josef/Ziegler, Wolfram (Hg.): Neuropsychologie im Alltag. Stuttgart: Georg Thieme Verlag, S. 78–97.
- Goodwin, Charles (1981): Conversational Organization. Interaction between speakers and hearers. New York u. a.: Academic Press.
- Hartung, Martin (2001): „Formen der Adressiertheit der Rede“. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang,/Sager, Sven (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik 2. Halbband: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, S. 1348–1355.
- Hippel, Klemens (1996): Personae. Zu einer texttheoretischen Interpretation eines vernachlässigten Konzepts. In: Vorderer, Peter (Hg.): Fernsehen als „Beziehungskiste“. Parasoziale Beziehungen und Interaktionen mit TV-Personen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 53–66.
- Homburg, Gerhardt/Lüdtke, Ulrike (2003): Zur Komplexität sprachtherapeutischen Handelns. Sprachheilpädagogische Therapietheorie: Die Kunst der Balance in einem dreidimensionalen theoretischen Raum. In: Grohnfeld, Manfred (Hg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. (Bd. 4). Stuttgart: Kohlhammer, S. 114–133.
- Horton, Donald/Wohl, Richard (1956): Mass communication and para-social interaction: Observations on intimacy at a distance. In: Psychiatry, 19 (3), S. 215–229.

- Imo, Wolfgang (2015): ‚Schnittmuster‘ in der Interaktion: Adressatenzuschnitt, Situationszuschnitt, Gattungszuschnitt. In: Studentische Arbeitspapiere zu Sprache und Interaktion 50 (1), S. 1–28.
- Krech, Eva-Maria (1987): Vortragskunst. Grundlagen der sprechkünstlerischen Gestaltung von Dichtungen. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Krotz, Friedrich (1996): Parasoziale Interaktion und Identität im elektronisch mediatisierten Kommunikationsraum. In: Vorderer, Peter (Hg.): Fernsehen als „Beziehungskiste“. Parasoziale Beziehungen und Interaktionen mit TV-Personen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 73–90.
- Lotze, Netaya (2018): Zur sprachlichen Interaktion mit Chatbots – Eine linguistische Perspektive. In: Theo Hug, Günther Pallaver (Hg.). Talk with the Bots – Gesprächsroboter und Social Bots im Diskurs. Innsbruck: University Press. S. 29–50.
- Lotze, Netaya (2019): Psycholinguistik der KI-Forschung – Beeinflussen Künstliche Intelligenzen unsere Art zu kommunizieren? In: Psychologische Aspekte von Automation und Robotik. Psychologie in Österreich 4/2019, S. 310–316.
- Lotze, Netaya (2022): Zur Adressierung des Unbelebten – Grenzen von pragmatischer Konzeption. In: Schmidt-Jüngst, Miriam (Hg.). Mensch – Tier – Maschine: Sprachliche Praktiken an und jenseits der Außengrenze des Humanen. Bielefeld: transcript Verlag. S. 305–327.
- Pietschmann, Judith/Werth, Julia/Voigt, Josephine/Birke, Christoph (2022): Interaktive Feedbackleistungen in der digitalen und avatargestützten Aphasitherapie – eine Projektdarstellung und Fallanalyse. In: Sprechen und Kommunikation – Zeitschrift für Sprechwissenschaft. S. 37–62. (ISSN 2751-1928)
- Pietschmann, Judith/Voigt-Zimmermann, Susanne/Zeuner, Elisabeth/Fiebelkorn, Richard/Rykova, Eugenia/Walther, Mathias (2025): Digitale Aphasitherapie – Konzeption und Prototyp der multimodalen und interaktiven Trainings-App aphaDIGITAL. In: Grawunder, Sven. (Hg.): Elektronische Sprachsignalverarbeitung 2025. Tagungsband der 36. Konferenz Halle/Saale, 5.–7. März 2025. Dresden: TUDpress. S. 308–314. (= Studentexte zur Sprachkommunikation 110)
- Rothe, Ingmar (2022): Die Transkription folgt den Daten. Multikonventionelles Transkribieren. In: Schwarze, Cordula/Grawunder, Sven (Hg.): Transkription und Annotation gesprochener Sprache und multimodaler Interaktion: Konzepte, Probleme, Lösungen. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 132–162.

- Rykova, Eugenia/Walther, Mathias (2024): AphaDIGITAL. Digital Speech Therapy Solution for Aphasia Patients with Automatic Feedback Provided by a Virtual Assistant. In: Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS), S. 3385–3394. (<https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/1faaf6f3-fff6-4f7b-8714-6585db751157/content>; 28.01.2026).
- Sachse, Rainer (2016): *Therapeutische Beziehungsgestaltung*. Göttingen: Hogrefe.
- Schönfelder, Annemarie (1986): Allgemeine Erwartungen des Hörers bezüglich des Sprechers von Dichtungen und bezüglich sprechkünstlerisch interpretierender Dichtungen – experimentelle Untersuchung und deren Auswertung. In: Wissenschaftlicher Rat der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hg.): *Hallesche Schriften zur Wirkung von Sprache und Literatur* 12. Wissenschaftliche Beiträge der Universität Halle 1986/28 (F61), S. 59–74.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elisabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzluff, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10. S. 353–402.
- Spitzer, Lena/Grötzbach, Holger/Beushausen, Ulla (2013): Störungen der Exekutivfunktionen bei Aphasie. Bedeutung und Vorstellung einer teilhabeorientierten Therapie. In: *Forum Logopädie* 27 (6), S. 24–29.
- Thorn, Christof (2010): *Ansprechhaltung. Eine Begriffsbestimmung*. Dipl. Universität Halle (Saale) (unveröff. Mskr.).
- Ulrich, Anne/Knape, Joachim (2014): *Medienrhetorik des Fernsehens. Begriffe und Konzepte*. Bielefeld: transcript Verlag. (= Edition Medienwissenschaft 6)
- vom Lehn, Dirk (2014): Transkription und ethnomethodologische Videoanalyse. In: Christine Moritz (Hg.): *Transkription von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung*, 391–406. Wiesbaden: Springer VS.
- Weng, Ingrid/Storch, Günther (2016): Zur Didaktik der teilhabeorientierten Aphasiotherapie. Teil 1: Kommunikatives Handeln und kognitive Teilleistungen. In: *Forum Logopädie* 30 (6), S. 16–21

- Weng, Ingrid/Storch, Günter (2017): Zur Didaktik der teilhabeorientierten Aphasietherapie. Teil 2: Sprachdidaktische Grundlagen eines situativ handlungsorientierten Ansatzes. In: Forum Logopädie 31 (1), S. 36 41
- Zeuner, Elisabeth/Pietschmann, Judith/Voigt-Zimmermann, Susanne/Rykova, Eugenia/Walther, Mathias (2022): aphaDIGITAL – Avatar-gestützte digitale Aphasietherapie. DGSS Annual Conference 2022 ‚Stimme und Geschlecht im Wandel‘ – Implikationen für Theorie und Praxis in der Sprechwissenschaft und Phonetik, Jena, Germany. <https://rb.gy/k0jcn>. (13.03.2024)
- Ziegler, Wolfram et al. (2012): Rehabilitation aphasischer Störungen nach Schlaganfall, S1-Leitlinie, 2012. In: Deutsche Gesellschaft für Neurologie (Hg.): Leitlinien für Diagnostik und Therapie in der Neurologie. Online: <https://dgn.org/leitlinie/277> (28.01.2026)

Internetquellen

- Internetquelle 1: <https://aphadigital.webflow.io/> (28.01.2026).
- Internetquelle 2: <https://inno-tdg.de/projekte/aphadigital/> (28.01.2026).
- Internetquelle 3: <https://inno-tdg.de> (28.01.2026).
- Internetquelle 4: <https://neolexon.de/patienten/aphasie-app/> (28.01.2026).
- Internetquelle 5: <https://www.bundeswirtschaftsministerium.de/Redaktion/DE/Schlaglichter-der-Wirtschaftspolitik/2024/03/03-jahreswirtschaftsbericht-2024.html> (13.02.2026).
- Internetquelle 6: <https://diga.bfarm.de/api/diga-vz/media/2067> (28.01.2026).
- Internetquelle 7: <https://www.who.int/> (28.01.2026).
- Internetquelle 8: <https://www.youtube.com/watch?v=rsmmJ0yjYII> (28.01.2026).
- Internetquelle 9: <https://www.mpi.nl/corpus/html/elan/> (28.01.2026).
- Internetquelle 10: Bundesministerium für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM): <https://diga.bfarm.de/de> (28.01.2026).

HALLESCHESCHRIFTEN ZUR SPRECHWISSENSCHAFT UND PHONETIK

Die dieser Reihe vorausgehende Reihe „Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik“ wurde von Eva-Maria Krech und Eberhard Stock begründet. Die Bände 1–15 wurden von Eva-Maria Krech und Eberhard Stock herausgegeben; die Bände 16–32 von Lutz Christian Anders, Ursula Hirschfeld, Eva-Maria Krech und Eberhard Stock; die Bände 33–51 von Lutz Christian Anders, Ines Bose, Ursula Hirschfeld, Eva-Maria Krech, Baldur Neuber und Eberhard Stock (vgl. <http://www.sprechwiss.uni-halle.de/publikationen/>).

- Bd. 1 Eva-Maria Krech/Eberhard Stock (Hg.) (1996): Beiträge zur deutschen Standardausprache. ISBN 978-3-7684-6538-0
- Bd. 2 Eva-Maria Krech/Eberhard Stock (Hg.) (1997): Sprechen als soziales Handeln. ISBN 978-3-7684-6739-1
- Bd. 3 Eva-Maria Krech/Eberhard Stock (Hg.) (1999): Sprechwissenschaft – Zu Geschichte und Gegenwart. ISBN 978-3-631-34697-6
- Bd. 4 Yvonne Anders (2001): Merkmale der Melodisierung und des Sprechausdrucks ausgewählter Dichtungsinterpretationen im Urteil von Hörern. ISBN 978-3-631-37005-6
- Bd. 5 Margret Bräunlich/Baldur Neuber/Beate Rues (Hg.) (2001): Gesprochene Sprache – transdisziplinär. ISBN 978-3-631-37730-7
- Bd. 6 Eva-Maria Krech (Hg.) (2002): Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen – interdisziplinäre Kooperation in der Therapie. ISBN 978-3-631-38620-0
- Bd. 7 Baldur Neuber (2002): Prosodische Formen in Funktion. ISBN 978-3-631-38998-0
- Bd. 8 Eberhard Stock/Ludmila Velickova (2002): Sprechrhythmus im Russischen und Deutschen. ISBN 978-3-631-36631-8
- Bd. 9 Ines Bose (2003): dóch da sín ja’ nur mûster II. ISBN 978-3-631-50142-9
- Bd. 10 Eva-Maria Krech/Eberhard Stock (Hg.) (2003): Gegenstandsauffassung und aktuelle phonetische Forschungen der halleschen Sprechwissenschaft. ISBN 978-3-631-39273-7
- Bd. 11 Wieland Kranich (2003): Phonetische Untersuchungen zur Prosodie emotionaler Sprechausdrucksweisen. ISBN 978-3-631-51029-2
- Bd. 12 Lutz Christian Anders/Ursula Hirschfeld (Hg.) (2003): Sprechsprachliche Kommunikation. ISBN 978-3-631-50466-6
- Bd. 13 Kati Hannken-Illjes (2004): Gute Gründe geben. ISBN 978-3-631-51028-5
- Bd. 14 Annaliese Benkowitz (2004): Kontrastive phonetische Untersuchungen zum Rhythmus. ISBN 978-3-631-52902-7
- Bd. 15 Norbert Gutenberg (Hg.) (2004): Schreiben und Sprechen von Hörfunknachrichten. ISBN 978-3-631-52009-3
- Bd. 16 Christiane Ulbrich (2005): Phonetische Untersuchungen zur Prosodie der Standardvarietäten des Deutschen in der Bundesrepublik Deutschland, in der Schweiz und in Österreich. ISBN 978-3-631-54414-3

HALLESCHE SCHRIFTEN ZUR SPRECHWISSENSCHAFT UND PHONETIK

- Bd. 17 Christiane Miosga (2006): Habitus der Prosodie. ISBN 978-3-631-54391-7
- Bd. 18 Ursula Hirschfeld/Lutz Christian Anders (Hg.) (2006): Probleme und Perspektiven sprechwissenschaftlicher Arbeit. ISBN 978-3-631-54476-1
- Bd. 19 Ramona Benkenstein (2007): Vergleich objektiver Verfahren zur Untersuchung der Nasalität im Deutschen. ISBN 978-3-631-56176-8
- Bd. 20 Beate Wendt (2007): Analysen emotionaler Prosodie. ISBN 978-3-631-56381-6
- Bd. 21 Uwe Hollmach (2007): Untersuchungen zur Kodifizierung der Standardaussprache in Deutschland. ISBN 978-3-631-54261-3
- Bd. 22 Ines Bose (Hg.) (2007): Sprechwissenschaft. ISBN 978-3-631-56536-0
- Bd. 23 Ute Gonnermann (2007): Quantifizierbare Verfahren zur Bewertung von Dysphonien. ISBN 978-3-631-57332-7
- Bd. 24 Mariam Hartinger (2008): Untersuchungen der Sprechmotorik von Polterern mit Hilfe der Elektromagnetischen Mediosagittalen Artikulographie (EMMA). ISBN 978-3-631-55886-7
- Bd. 25 Beate Redecker (2008): Persuasion und Prosodie. ISBN 978-3-631-56929-0
- Bd. 26 Kerstin Reinke (2008): Zur Wirkung phonetischer Mittel in sachlich intendierter Sprechweise bei Deutsch sprechenden Russen. ISBN 978-3-631-57165-1
- Bd. 27 Johanna Steinberg (2008): Geflüsterte Plosive. ISBN 978-3-631-57286-3
- Bd. 28 Cordula Hunold (2009): Untersuchungen zu segmentalen und supra-segmentalen Ausspracheabweichungen chinesischer Deutschlernender. ISBN 978-3-631-58065-3
- Bd. 29 Svetlana Nossok (2009): Kontrastive phonologische und phonetische Analyse Weißrussisch-Deutsch und Analyse interferenzbedingter Ausspracheabweichungen. ISBN 978-3-631-58499-6
- Bd. 30 Lutz Christian Anders/Ines Bose (Hg.): Aktuelle Forschungsthemen der Sprechwissenschaft 1. ISBN 978-3-631-59490-2
- Bd. 31 Ursula Hirschfeld/Baldur Neuber (Hg.) (2009): Aktuelle Forschungsthemen der Sprechwissenschaft 2. ISBN 978-3-631-59435-3
- Bd. 32 Cordula Schwarze (2010): Formen und Funktionen von Topoi im Gespräch. ISBN 978-3-631-58804-8
- Bd. 33 Ursula Hirschfeld/Eberhard Stock (Hg.) (2010): Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch-Deutsch. ISBN 978-3-631-60854-8
- Bd. 34 Elena Travkina (2010): Sprechwissenschaftliche Untersuchungen zur Wirkung vorgelesener Prosa (Hörbuch). ISBN 978-3-631-60269-0
- Bd. 35 Ulrike Sievert/Susanne Voigt-Zimmermann (Hg.) (2011): Klinische Sprechwissenschaft. ISBN 978-3-631-60501-1

HALLESCHE SCHRIFTEN ZUR SPRECHWISSENSCHAFT UND PHONETIK

- Bd. 36 Hans Krech (2011): Beiträge zur Sprechwissenschaft I. Ausgewählte Schriften zur Therapie von Stimm-, Sprech-, Sprach- und Atmungsstörungen. Herausgegeben von Eva-Maria Krech. Mit einem Beitrag von Lutz Christian Anders. Mit einer Audio-CD. ISBN 978-3-631-61738-0
- Bd. 37 Hans Krech (2011): Beiträge zur Sprechwissenschaft II. Die Behandlung gestörter S-Laute. Sprechkundliche Beiträge zur Therapie der Sigmatismen. Herausgegeben von Eva-Maria Krech. Mit einem Beitrag von Volkmar und Renate Clausnitzer. ISBN 978-3-631-61739-7
- Bd. 38 Hans Krech (2013): Beiträge zur Sprechwissenschaft III. Ausgewählte Schriften zur Phonetik, Sprechkünstlerischen Gestaltung und Fachgeschichte. Herausgegeben von Eva-Maria Krech. Mit einem Beitrag von Eva-Maria Krech. Mit einer Audio-CD. ISBN 978-3-631-61740-3
- Bd. 39 Ines Bose/Baldur Neuber (Hg.) (2011): Interpersonelle Kommunikation: Analyse und Optimierung. ISBN 978-3-631-61276-7
- Bd. 40 Gottfried Meinhold/Baldur Neuber (Hg.) (2011): Irmgard Weithase – Grenzgänge. ISBN 978-3-631-61931-5
- Bd. 41 Angelika Braun/Christa M. Heilmann (2012): SynchronEmotion. ISBN 978-3-631-61518-8
- Bd. 42 Se-Jin Park (2013): Ausspracheabweichungen bei koreanischen Deutschlernenden und Empfehlungen für Ausspracheübungen. ISBN 978-3-631-62637-5
- Bd. 43 Lutz Christian Anders/Ines Bose/Ursula Hirschfeld/Baldur Neuber (Hg.) (2013): Aktuelle Forschungsthemen der Sprechwissenschaft 3. ISBN 978-3-631-62883-6
- Bd. 44 Ulrike Nespital (2013): Wirkungen des funktionellen Nachvollzugs physiologischer Gesangsstimmen auf die Qualität der Sprechstimme. ISBN 978-3-631-62616-0
- Bd. 45 Ulrike Groß/Michael Thiergart (Hg.) (2013): Sprache und Musik. ISBN 978-3-631-64362-4
- Bd. 46 Augustin Ulrich Nebert (2013): Der Tonhöhenumfang der deutschen und russischen Sprechstimme. ISBN 978-3-631-64322-8
- Bd. 47 Stephanie Kurtenbach/Ines Bose (Hg.) (2013): Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. ISBN 978-3-631-62923-9
- Bd. 48 Marit Fiedler (2013): Modernhebräisch und Deutsch. ISBN 978-3-631-62686-3
- Bd. 49 Salam Omar Mahmood (2014): Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlernender aus dem Irak und didaktische Überlegungen zum Ausspracheunterricht. ISBN 978-3-631-65282-4
- Bd. 50 Björn Fiedler (2014): Coachingbasiertes Training. ISBN 978-3-631-65434-7
- Bd. 51 Ines Bose/Baldur Neuber (Hg.) (2014): Sprechwissenschaft: Bestand, Prognose, Perspektive. ISBN 978-3-631-64740-0

SCHRIFTEN ZUR SPRECHWISSENSCHAFT UND PHONETIK

- Bd. 1 Anne Zarend (2015): Höflichkeit in der interkulturellen Kommunikation Russisch – Deutsch. Sprechwissenschaftliche Untersuchungen zum Höflichkeitsgrad in telefonischen Servicegesprächen. 324 Seiten. ISBN 978-3-7329-0148-7
- Bd. 2 Alexandra Ebel (2015): Aussprache russischer Namen in der bundesdeutschen Standardsprache. Untersuchung zur Akzeptanz verschiedener Eindeutschungsgrade. 252 Seiten. ISBN 978-3-7329-0180-7
- Bd. 3 Friderike Lange (2015): Standardaussprache englischer Namen im Deutschen. Sprechwissenschaftliche Untersuchungen zur Eindeutschung. 288 Seiten. ISBN 978-3-7329-0164-7
- Bd. 4 Wieland Kranich (2015): Sprechwissenschaftliche Grundlagen der Prosodieperzeption. 412 Seiten. ISBN 978-3-7329-0212-5
- Bd. 5 Ursula Hirschfeld/Hans-Joachim Solms/Eberhard Stock (Hg.) (2016): Otto Bremer – Wegbereiter der sprechwissenschaftlichen Phonetik an der Universität Halle. 202 Seiten. ISBN 978-3-7329-0230-9
- Bd. 6 Susanne Voigt-Zimmermann/Stephanie Kurtenbach/Gabriele Finkbeiner/Anke Bergt/Wanda Mainka (Hg.) (2016): Stimmstörungen – ein Fokus der Klinischen Sprechwissenschaft. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft, Forschung und Praxis. 178 Seiten. ISBN 978-3-7329-0240-8
- Bd. 7 Ursula Hirschfeld/Friderike Lange/Eberhard Stock (Hg.) (2016): Phonetische und rhetorische Aspekte der interkulturellen Kommunikation. 298 Seiten. ISBN 978-3-7329-0270-5
- Bd. 8 Astrid Schmiedel (2017): Phonetik ironischer Sprechweise. Produktion und Perzeption sarkastisch ironischer und freundlich ironischer Äußerungen. 190 Seiten. ISBN 978-3-7329-0320-7
- Bd. 9 Baldur Neuber/Judith Pietschmann (Hg.) (2017): Dialogoptimierung in der Telekommunikation. 222 Seiten. ISBN 978-3-7329-0316-0
- Bd. 10 Sandra Reitbrecht (2017): Häsiationsphänomene in der Fremdsprache Deutsch und ihre Bedeutung für die Sprechwirkung. 328 Seiten. ISBN 978-3-7329-0350-4
- Bd. 11 Ines Bose/Kati Hannken-Illjes/Ursula Hirschfeld/Baldur Neuber (Hg.) (2017): Forschung und Didaktik der Sprechwissenschaft. Aktuelle Beiträge. 218 Seiten. ISBN 978-3-7329-0358-0
- Bd. 12 Judith Pietschmann (2017): Optimierung von Gesprächen in der professionellen Telefonie. 356 Seiten. ISBN 978-3-7329-0395-5

SCHRIFTEN ZUR SPRECHWISSENSCHAFT UND PHONETIK

- Bd. 13 Heiner Apel (2018): Nachrichten: hörbar informativ. Eine Untersuchung zur Text- und Hörverständlichkeit von Radionachrichten. 466 Seiten. ISBN 978-3-7329-0439-6
- Bd. 14 Josefine Méndez (2018): Gesprächseffizienz – Merkmale und Einflussfaktoren. Sprechwissenschaftliche, linguistische und ökonomische Perspektiven. 254 Seiten. ISBN 978-3-7329-0456-3
- Bd. 15 André Hüttner (2019): Zur Entwicklung der sprechwissenschaftlichen Phonetik an der Universität Halle (Saale) bis 1961. Mit einem Ausblick auf die weitere Entwicklung des Fachs. 266 Seiten. ISBN 978-3-7329-0537-9
- Bd. 16 Ines Bose/Kati Hannken-Illjes/Stephanie Kurtenbach (Hg.) (2019): Kinder im Gespräch – mit Kindern im Gespräch. 300 Seiten. ISBN 978-3-7329-0540-9
- Bd. 17 Clara Luise Finke (2019): Senderidentität und Alltagsästhetik. Radiomoderationen in der Primetime. 366 Seiten. ISBN 978-3-7329-0542-3
- Bd. 18 Susanne Voigt-Zimmermann/Frank Lorenz/André Hüttner (Hg.) (2019): Sprechwissenschaftliche Phonetik. 364 Seiten. ISBN 978-3-7329-0575-1
- Bd. 19 Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska (2020): Rhetorische Kompetenzen in der Fremdsprache Deutsch (DaF). Wirkung und Verständlichkeit polnischer Studentinnen in der interkulturellen Hochschulkommunikation. 350 Seiten. ISBN 978-3-7329-0543-0
- Bd. 20 Anna Schwenke (2020): Nachrichten: mehr als informativ. Nachrichten-Sprechstile im Radio zwischen Formatierung und Hörverständlichkeit. 424 Seiten. ISBN 978-3-7329-0641-3
- Bd. 21 Eberhard Stock (2020): Fachgeschichtliche Notizen: Zur Entwicklung der halleschen Sprechwissenschaft zwischen 1945 und 1990. 178 Seiten. ISBN 978-3-7329-0657-4
- Bd. 22 Sarah Heinemann (2020): Die Macht der Gedanken. Eine kritische Analyse der Lehren des Positiven Denkens. 306 Seiten. ISBN 978-3-7329-0660-4
- Bd. 23 Robert Skoczek (2020): Aussprache polnischer Namen in der bundesdeutschen Standardsprache. 372 Seiten. ISBN 978-3-7329-0702-1
- Bd. 24 Susanne Voigt-Zimmermann (Hg.) (2021): Miteinander sprechen – verantwortlich, kompetent, reflektiert. 254 Seiten. ISBN 978-3-7329-0647-5
- Bd. 25 Debora Diehl (2021): Aussprache japanischer Namen in der bundesdeutschen Standardsprache. Sprechwissenschaftliche Untersuchungen und Empfehlungen zur Eindeutschung. 318 Seiten. ISBN 978-3-7329-0746-5

SCHRIFTEN ZUR SPRECHWISSENSCHAFT UND PHONETIK

- Bd. 26 Christian Gegner (2021): Mündliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. Stimmliche Leistungsfähigkeit, rederhetorische und sprechkünstlerische Kompetenzen bei künftigen Deutschlehrkräften. 418 Seiten. ISBN 978-3-7329-0775-5
- Bd. 27 Ines Bose/Clara Luise Finke/Anna Schwenke (Hg.) (2021): Medien – Sprechen – Klang. Empirische Forschungen zum medienvermittelten Sprechen. 368 Seiten. ISBN 978-3-7329-0732-8
- Bd. 28 Xiang Li (2023): Aussprachetraining im Bereich der Prosodie für chinesische DaF-Lernende. 438 Seiten. ISBN 978-3-7329-0947-6
- Bd. 29 David Fujisawa (2023): Phonetische Bewusstmachung durch Visualisierung. Analysen und Konzepte für den DaF-Unterricht. 304 Seiten. ISBN 978-3-7329-0984-1
- Bd. 30 Susanne Voigt-Zimmermann/Anna Wessel/Martina Haase (Hg.) (2024): Stimme – Sprechen – Theater. Sprechwissenschaft im Dialog. 256 Seiten. ISBN 978-3-7329-1031-1
- Bd. 31 Ulrich Thilo Hoffmann (2024): Aussprachenormen für das Sprechen und Singen auf der Bühne im 19. Jahrhundert. Mit besonderer Berücksichtigung von Vokalen und Diphthongen. 262 Seiten. ISBN 978-3-7329-1030-4
- Bd. 32 Erich Drach (2024): Die redenden Künste / Grundgedanken der deutschen Satzlehre. Herausgegeben und eingeleitet von Norbert Gutenberg. 326 Seiten. ISBN 978-3-7329-0918-6
- Bd. 33 Theresa Strätz (2024): Mixed-Methods-Designs in der Spracherwerbsforschung. Eine multiperspektivische Untersuchung des Empathieausdrucks von Kindern. 304 Seiten. ISBN 978-3-7329-1096-0
- Bd. 34 Katharina Muelenz-Goli (2024): Mündliche Kommunikation bei deutsch-japanischen Jugendlichen. Sprechwissenschaftliche Untersuchungen und pädagogische Perspektiven. 302 Seiten. ISBN 978-3-7329-0988-9
- Bd. 35 Anneke Pogarell (2025): Sprechflüssigkeit als Element kommunikativer Sprachkompetenz. Deutsch als Fremdsprache für japanische Lernende. 280 Seiten. ISBN 978-3-7329-1076-2
- Bd. 36 Heiner Apel/Alexandra Ebel/Sven Grawunder/Susanne Voigt-Zimmermann (Hg.) (2026): Ansprechhaltung und Adressierung – multimodal. 224 Seiten. ISBN 978-3-7329-1033-5

Die Adressierung eines realen Gegenübers, einer vermuteten Hörerschaft oder eines imaginären Publikums stellt einen wesentlichen Baustein für gelingende Kommunikation dar. In der Sprechwissenschaft steht die stimmlich-sprecherische Adressierung als Ansprechhaltung im Zentrum. Gesprächsanalytische und linguistische Perspektiven erweitern diesen Blick um zusätzliche Aspekte auf nonverbaler und verbaler Ebene. Sie eröffnen so eine multimodale Sicht auf das Sprechen und Kommunizieren.

Die Beiträge dieses Bandes untersuchen Adressierung in ihrer ganzen Breite: bei gesprochenen Radionachrichten, beim Einsatz von KI bei der Adressierung von Moderationen, in musikalisch-instruktiven Settings, im Unterrichtsdiskurs, in Influencer-Talks und im Rahmen von Theaterproben, beim Sprechen vor der Spielfilmkamera sowie bei digitalen Tools zur Aphasietherapie. Der Band liefert somit einen umfassenden Überblick dazu, wie multimodal adressiertes Sprechen seine Wirkung entfaltet.

Heiner Apel, Dr. phil., ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft der RWTH Aachen im Bereich Präsentation, Rhetorik, Kommunikation.

Alexandra Ebel, Dr. phil., ist Sprechwissenschaftlerin und nahe Halle im Schuldienst tätig.

Sven Grawunder, Dr. phil., ist Professor für Sprechwissenschaft und Phonetik an der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg.

Susanne Voigt-Zimmermann, Dr. phil. habil., ist Professorin für Sprechwissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg.

