
sprechen

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

Aus dem Inhalt:

**Eckstein: Sprechstile im Hörfunk –
ein geschichtlicher Überblick**

**Geißner: Rhetorische Kommunikation
und politische Verantwortung**

**Herbig / Münz: Schlüsselqualifikationen
für angehende Betriebswirte**

**Langosch: „Wir bleiben lieber unter uns“ - Ein integratives
Konzept für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht**

**Martens: Zur Sprechmelodie
in der Hamburger Umgangssprache**

Rambow: Zur Vermittlung von Kindergedichten

**Schweinsberg: Zur Geschäftsordnung!
Bemerkungen zum Versammlungswesen**

**Slembek: Botschaften im Fernsehen –
ein Mittel zur Veränderung gesellschaftlicher Zustände?**

**Wagner: Rhetorische Ausbildung
in Lehramtsstudiengängen**

Bibliographien

Rezensionen

Inhalt

Wiebke Eckstein: Sprechstile im Hörspiel – ein geschichtlicher Überblick	4
Hellmut K. Geißner: Tagungsbericht: 21. ICC in Mainz	19
Hellmut K. Geißner: Rhetorische Kommunikation und politische Verantwortung	20
Albert F. Herbig / Claudia Münz: Schlüsselqualifikationen für angehende Betriebswirte	28
Claudia Langosch: „Wir bleiben lieber unter uns“ - Ein integratives Konzept für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht	38
Peter Martens: Zur Sprechmelodie in der Hamburger Umgangssprache	44
Anja Rambow: Zur Vermittlung von Kindergedichten	56
Ilse Schweinsberg: „ZUR GESCHÄFTSORDNUNG!“ Bemerkungen zum Versammlungswesen	67
Edith Slembek: Botschaften im Fernsehen – ein Mittel zur Veränderung gesellschaftlicher Zustände?	74
Roland W. Wagner: Rhetorische Ausbildung in Lehramtsstudiengängen. Bedürfnisse – Möglichkeiten – Probleme am Beispiel von Baden-Württemberg	82
Bibliographie: Neue Bücher	97
Bibliographie: Zeitschriftenartikel und Beiträge in Sammelbänden	102
Rezensionen	109
Impressum	123

Zu diesem Heft...

Liebe *sprechen*-Leserinnen und Leser,

Editorials stehen ganz vorne und werden in der Regel ganz am Ende geschrieben – so auch in diesem Falle. Auf dem Bildschirm zeigt sich das fast fertige Heft, mit neun längeren und einigen kürzeren Beiträgen wurde es eine der dicksten *sprechen*-Ausgaben, die es je gab.

Doch wichtiger als Quantität ist bekanntlich Qualität, also sollte lieber betont werden, wie gut etliche Bereiche unseres Faches in dieser Nummer vertreten sind: Aus der Ästhetischen Kommunikation gibt es zwei „Stuttgarter“ Beiträge zu Hörspiel-Sprechstilen und zur Vermittlung von Kindergedichten, zur Rhetorischen Kommunikation finden sich gleich fünf Aufsätze aus unterschiedlichen Perspektiven (hochschuldidaktisch, medienrhetorisch, politisch, versammlungstechnisch und wirtschaftspädagogisch), der immer wichtiger werdende Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ wurde berücksichtigt und abgerundet wird das Lektüre-Angebot durch einen sprechwissenschaftlich-dialektologisch-phonetischen Artikel unseres „Altmeisters“ Peter Martens – dem wir hiermit nachträglich zu seinem 90. Geburtstag gratulieren.

Die *sprechen*-Redaktion konnte sich in den vergangenen Monaten über etliche Rückmeldungen freuen. Lob für die Beiträge und das neue Layout gab es mehrfach, konstruktive Kritik nur zweimal¹, einen „richtigen“ Leserbrief kein einziges Mal. Dürfen wir dies als Indiz für weitestgehende Zufriedenheit werten?

Mit herzlichen Grüßen aus Düsseldorf, Halle, Heidelberg und Marburg

Roland W. Wagner

P.S.: Zahlreiche *sprechen*-Leser(innen) bekamen ihr Heft verspätet, weil uns ihre aktuellen Adressen nicht vorlagen und die Post die Briefe als unzustellbar zurückschicken musste. Deshalb bitten wir alle, die demnächst umziehen, uns ihre neue Anschrift mitzuteilen. Und falls uns jemand zufällig mitteilen kann, wo sich inzwischen Susanne Cieplik, Cornelia Dietrich, Diana Klenke, Nina Christiane Placzek und Peter Volke aufhalten, dann könnten wir auch ihnen die *sprechen*-Hefte Nr. 47 und 48 senden.

¹ Einmal wurde mit Recht kritisiert, dass es im Heft 47 auf S. 88 nicht „myofunktionale“, sondern „myofunktionelle Therapie“ heißen muss. Der zweite Hinweis bezog sich auf die Angaben zu den Autorinnen und Autoren. Ein Leser hätte gerne ein wenig mehr als (nur) die Adresse und den Titel über die Autoren der Beiträge erfahren. „Einige Autoren kennt man zwar, aber sicherlich nicht alle - und hier wäre es schön, etwas über Arbeitsgebiet und (beruflichen/wissenschaftlichen) Hintergrund zu erfahren, nur ein oder zwei Sätze, mehr nicht.“ Im neuen Heft wird diese Bitte berücksichtigt.

Wiebke Eckstein

Sprechstile im Hörspiel – ein geschichtlicher Überblick

In diesem Beitrag soll ein Überblick über die Entwicklung der Sprechstile des 20. Jahrhunderts gegeben werden. Für das 21. Jahrhundert werden aktuelle Stimm- und Sprechbeschreibungen zu Rate gezogen, um darüber zu einer Aussage über heutige Sprechstile im Hörspiel und Hörbuch zu kommen.

Zum Verständnis werden die Begriffe „Stil“ und „Hörmuster“ kurz umrissen. Das „Zeit-Lexikon“ von 2005 definiert den Begriff „Stil“ als

„...die charakteristische Eigenart menschlicher Leistungen, besonders auf dem Gebiet der Sprache und Kunst, im weiteren Sinne auch für die Art und Weise des Verhaltens. Der Begriff wird seit dem 18. Jahrhundert verwendet, zunächst für als vorbildlich empfundene künstlerische Leistungen, zunehmend zur Kennzeichnung der Eigentümlichkeit von Kunst und Literatur eines Zeitabschnitts (einer Epoche), eines kulturell-geographischen Raumes, einer Stufe individueller künstlerischer Entfaltung.“

Man kann also von der Geschichte der „Sprechstile“ sprechen, wenn man sprachliche und sprecherische Eigenheiten, bezogen auf verschiedene Zeitabschnitte analysieren möchte.

Kallmeyer (1/2004, S. 51/52), von der Soziolinguistik kommend, stellt dar, welche Ebenen bei der Herausbildung eines Stils von Bedeutung sind. Er unterscheidet in „Regeln des Sprechens“, „Sprachvariationen“, „soziale Kategorisierung“,

„Formelhaftigkeit des Sprechens“, „Geschmack“ und in „Para-verbale Ausdrucksweisen“. Erst die Gesamtheit des Sprechhandelns kann somit Auskunft über einen Sprechstil geben.

Der Sprechstil einer Person hängt also einerseits signifikant vom Inhalt/Thema des Gesagten ab, ist aber andererseits auch immer von der Sozialisation des Sprechers geprägt. Jeder entwickelt im Laufe der Zeit eine bestimmte Art zu sprechen. Diese persönliche Sprechweise kann sich jedoch immer wieder verändern.

Sprechstil bedeutet auch die Sprechmode einer Generation oder Epoche; Sprechstile verändern sich im Laufe eines Lebens, aber auch im Laufe der Geschichte.

„Die stilistischen Eigenheiten des literarischen Kunstwerks sind ihrerseits geprägt durch den Stil der Zeit, in der die Dichtung entstanden ist (...)“ (Krech, 1991, S. 101).

Hörmuster

Gekoppelt an diese Veränderung sind auch der Sprachstil und das Hören. Aufnahmen aus den 1920er Jahren werden heute als lustig oder mindestens merkwürdig wahrgenommen. Die vielen Betonungen, das fast singende Sprechen, aber auch die Wortwahl und Redewendungen veranlassen uns heute eher dazu dieses Sprechen zu karikieren – weil es typisch ist für eine bestimmte Zeit. Wie oft

wurde Hitler karikiert? Man hat einen bestimmten Klang und Tonfall im Ohr, Eigenheiten der Aussprache wie das gerollte R kommen dazu. Doch wie bilden sich solche charakteristischen Höreindrücke?

In der Sprechwissenschaft geht man nach Geißner davon aus, dass jeder Mensch im Laufe seines Lebens bestimmte „Hörmuster“ erlernt. Geprägt ist er durch seine Sozialisation, das heißt in welchem Land/Kulturkreis, welchem Milieu, etc er aufwächst. Zudem entwickelt jeder bestimmte Gewohnheiten, die eine „subjektive Erscheinung“ sind. Das heißt, wir lernen zu sprechen, aber – zuerst und vor allem – zu hören. „Es entsteht im Laufe der Sozialisation ein auditives Selbst- und Fremdbild“, wenn man so will, ein selbst- und fremdbezügliches 'Hörbild'“ (Geißner in Gutenberg, 1998, S. 33). Jede Jugendgeneration entwickelt eigene Sprechweisen und erfindet neue Begrifflichkeiten. So sterben Redewendungen aus und neue etablieren sich ebenso wie bestimmte Sprecheweisen.

Geißner unterscheidet zwischen „Gewohnheit“ und „Muster“:

„Handelte es sich lediglich um eine subjektive Erscheinung, sie wäre als 'Gewohnheit' zu bezeichnen, ist es aber ein soziales Faktum, so handelt es sich um ein 'Muster'“ (Geißner in Gutenberg, 1998, S. 14).

Zudem kommt, dass man je nach Kommunikationssituation und sozialer Rolle, in der man sich gerade befindet, auf unterschiedliche Sprechmuster zurückgreift.

„WIE wir hören ist die Voraussetzung dafür WAS wir verstehen“. Dieses Zitat von Geißner veranschaulicht die Problematik einer objektiven Beurteilung von Sprechleistungen. Es macht einen Unterschied, ob ich ein Hörspiel beim Bügeln nebenher höre, oder konzentriert nur die Stimmmelodie mitzeichne. Das heißt auch: Die Grundeinstellung und Erwartungshaltung gegenüber dem zu Hörenden sind maßgeblich prägend. Das bezieht sich auch auf die „lebensgeschichtlich bedingten

Hörmuster“ (vgl. Geißner, 1984, S. 33). Wichtig dabei ist, dass die stimmlich/sprecherischen Beschreibungen/Auffälligkeiten immer im Kontext der jeweiligen Kommunikationssituation zu sehen sind. Trotzdem soll versucht werden, all-gemeingültige Aussagen über den Sprechstil der jeweiligen Zeit extrahieren zu können.

Die experimentelle Anfangszeit des Hörspiels in Bezug auf die sprecherisch-stimmliche Entwicklung

„Wenn ein Kuß wie ein Donnerwetter klang...“ (Meyer-Kalkus, 2001, S.346).

Eva Maria Krech (1991, S. 217 f.) bezeichnet den Sprechstil vom „letzten Drittel des 19. Jahrhunderts bis zum Ende des 2. Weltkrieges“ als Deklamieren. Es sei „ein bombastischer, zu überzogenem, falschem Pathos neigender deklamatorischer Vortragsstil“ gewesen. Als Merkmal führt sie an erster Stelle ein „heute als unecht, als falsch empfundenen Pathos“ an. Des Weiteren gehören dazu „eine starke, heute übertrieben wirkende Verdeutlichung des Ausdrucks und der Wertungen“, sowie einer „gewissen Distanz des Interpretieren zum Sprachkunstwerk“. Das heißt, das dem Text Innewohnende sei nicht authentisch erlebt, sondern übertrieben dargestellt worden.

Wichtig für das Sprechen war damals eine „dramatisierende Sprechinterpretation“, das heißt, dass verschiedene Rollen von einer Person voneinander abgehoben gesprochen wurden. Dies wurde zum Beispiel „durch ein Verstellen der Stimme“ erreicht. Kennzeichnend sei ein „Streben nach äußerem Effekt“ gewesen, was bedeutend für den „Gebrauch der sprecherischen Mittel“ war:

„Die Bewegungen der Sprachmelodie sind meist ausladend sowie rasch und abrupt

wechselnd. Lautheit und Sprechgeschwindigkeit werden vielfach in ihren extremen Ausprägungen realisiert und wechseln ebenfalls häufig, auffällig und unvermutet, d. h. text- und situationsinadäquat. Die Pausengestaltung erscheint oft willkürlich. Auch für die Klangfarbe gilt, daß ihre vielfältigen Nuancierungen vom Sprecher stark ausgeprägt und kontrastreich und vor allem punktuell eingesetzt werden“ (Krech, 1991, S. 217/218).

Krech bezieht sich in ihrer Analyse der Sprechstile vor allem auf das Sprechen von Dichtung. Gewisse Eigenarten des Sprechens lassen sich jedoch auch auf das Sprechen im Theater und somit – die Sprecher sind meist Schauspieler – auch auf das Hörspiel übertragen. Krechs Sichtweise spiegelt wider, wie wir heute das Sprechen von den ersten Tonaufnahmen bis in die 1940er Jahre erleben. Die Ausnutzung möglichst großer Melodiespektren war damals Zeichen für Virtuosität und Können, die plötzlichen Stimmungswechsel Zeichen innerlicher Bewegtheit.

Josef Kainz, ein österreichischer Schauspieler, der unter anderem am Deutschen Theater in Berlin spielte, wurde um 1900 berühmt. Kerr (in Meyer-Kalkus, 2001, S. 253 f.) beschrieb dessen Sprechstil in der Breslauer Zeitung:

„Er hat die rasenden Jambenjünglinge, welche Ihr Aug' in schönem Wahnsinn rollen ließen, beiseite geschoben und jene diskretere, realistischere, unserem Gefühl ungleich näher stehende Spielart eingeführt, die seitdem so oft an ihm verlacht und so oft bewundert worden ist. Er läßt nicht ungehemmtem, edelschönem Pathos stilisierte Gefühle ausströmen, sondern er zeigt ruckweise, mit halb verhaltenen seelischen Gesten, die Empfindungen moderner, nervöser, junger Leute.“

Kainz steht für den Umbruch des von Krech beschriebenen Pathos, das auf der Bühne vorherrschte, und der von Kolb (in Heißenbüttel, 1970, S. 26) für das Hörspiel geforderten Innerlichkeit:

„Das Wort des Hörspielers (...) erhält seine innere Schwingung durch die stärkste dem Menschen innewohnende Erkenntniskraft,

durch das innere Erleben. Wie die durch die Intuition gewonnenen schöpferischen Erkenntnisse zum eigenen – nicht nachempfundenen – Erlebnis werden, so auch die durch Influenz auf dem geschlossenen Stromkreis, ‚Empfangsapparat Mensch‘ übermittelten verinnerlichten Worte des Hörspielers. Vergeistigtes Sprechen, vergeistigtes Hören – Hörspieler und Hörer treffen sich gleichsam im gemeinsamen Brennpunkt seelischer Akustik. Die Wand zwischen beiden – Raum und Körperlichkeit – ist gefallen. Die seelische Einheit zwischen Hörspieler und Hörer, zwischen Mensch und Mensch ist geschaffen.“

Diese Innerlichkeit, von der Kolb spricht, wurde in den 1920er Jahren im Zusammenhang mit dem Rundfunk häufig erwähnt (z. B. Ernst Hardt, in: Meyer-Kalkus, 2001, S. 370 und Julius Witte (in: Döhl, 1992b, S. 123). Antje Vowinckel (1995, S. 132) definiert Innen und Außen:

„Das ‚Innen‘ als der Ort der Seele und deshalb der Wahrheit, das ‚Außen‘ als Abwesenheit von Wahrheit, als Schein, im günstigsten Fall als Metapher des ‚Innen‘. Die Hörspiele werden als wirklicher empfunden, weil die Dinge nun sprechen.“

So könnte man zwischen Bühne, dem nach „Außen“ gehen und dem Mikrofon, also der Großaufnahme, dem „dem-Innelebenden-nachspüren“ unterscheiden. Heute ist auch auf der Bühne und vor allem im Film die Innerlichkeit gefragt.

Wie diese Innerlichkeit zum Ausdruck kommt, können wir heute nur über Tondokumente versuchen zu verstehen. Wie die heutige Beurteilung ausfällt, kommt sicherlich auch darauf an, ob der Schauspieler damals schon die gespielte Situation nachempfinden, die „innewohnende Erkenntniskraft“ ausschöpfen konnte. Was damals schon authentisch und echt wirkte, hat große Chancen heute noch so empfunden zu werden.

1929 fand in Kassel die Tagung „Dichtung und Rundfunk“ statt, bei der über das neu entstandene Medium Radio diskutiert werden sollte. Zu diesem Zeitpunkt waren Empfangsgeräte schon weit ver-

breitet und man ging davon aus, Radio für den, laut Döblin „lebenden einfachen Menschen“, oder laut dem nationalsozialistisch gesinnten Bronner, für die „Nation“ zu machen – Radio als Massenmedium. Döblin forderte auf dieser Tagung dazu auf, eigens für den Rundfunk geschriebene neue literarische Formen zu finden. Sie sollten dem Hören angepasst sein und den Regeln „Hörbarkeit, Kürze, Prägnanz (und) Einfachheit“ folgen. Dieser Stil sollte dadurch geprägt sein, „mündlich zu sprechen und sprechen zu lassen, und sich auf den lebenden einfachen Menschen der Straße und des Landes einzustellen“. Er lehnte es ab, einfach Romane vorlesen zu lassen, da die Sprache von Romanen einerseits nicht funktionsfähig sei und die Stimme des Vortragenden den Phantasiehorizont des Hörers einenge. (Vgl. Meyer-Kalkus, 2001, S. 364 ff.) Eine Diskussion, die nach wie vor aktuell ist!

Mit den neu entstehenden radiogenen Sendungsformen wurde auch der Ruf nach einer neuen „Stimmästhetik fürs Sprechen vor dem Mikrofon“ laut. Das deklamierende Bühnensprechen war für das Mikrofon ungeeignet:

„Erforderlich war zunächst ein veränderter Gebrauch der Stimme. Keine schauspielerische Routine konnte hier bestehen, die Erfahrungen von Theater und Rednerbühne halfen nicht weiter. Jeder theatralische Ton musste deplaziert wirken, expressive Tonfälle und Sprechmelodien konnten sogar ins Peinlich-Pathetische abgleiten. Nachdem bereits der Gebrauch von Mikrofonen und Lautsprechern in der politischen Beredsamkeit einen veränderten Redestil erzwungen hatte (der weniger laut und weniger hoch war, weil die Stimme keine räumlichen Distanzen mehr zu überbrücken hatte), schloß das Radio-Mikrofon den Sprecher an das Ohr des Zuhörers, präsentierte es ihn in akustischer Großaufnahme“ (Meyer-Kalkus, 2001, S. 367).

Zudem verbat sich Ernst Jünger (in Meyer-Kalkus, 2001, S. 368) für das Radio Stimmen, „die für das Mikrofon in keiner

Weise geeignet sind, etwa wie jener Konferenziers alten Stiles, die mit falschem Pathos die mechanische Wiedergabe unbarmherzig enthüllt“. Man verständigte sich deshalb auf der Kasseler Tagung auch darauf, auf „Rezitatoren der älteren Schule, die in der Nachfolge von Kainz und Lewinsky die Sprechsäle füllten“ (ebenda) im Radio zu verzichten. Die Rezitatoren hätten kein Verhältnis zu den vortragenen Texten. Da sei es schon besser einen Autor „der sich selbst liest, der vielleicht schlecht spricht, meinetwegen lispelt“ (ebenda) ins Studio einzuladen. Interessant ist, dass sich der Sprechstil der Jahrhundertwende, der dort von Kerr noch als reiner und dem Gefühl näher beschrieben wurde, in den 1920er Jahren schon nicht mehr glaubhaft empfunden wird, zumal vor dem Mikrofon.

Auch damals überlegte man, wie die Hörer am besten zu erreichen seien. Die Problematik, kein reales Publikum vor Augen zu haben, begleitet Rundfunksprecher von der ersten Stunde an. Walter Benjamin (in Meyer-Kalkus, 2001, S. 367) konstatiert 1934 in seiner Glosse „Auf die Minute“:

„Anfänger begehen den Irrtum zu glauben, sie hätten einen Vortrag vor einem mehr oder weniger großen Publikum zu halten, das nur eben, zufällig, unsichtbar sei. Nichts ist verkehrter. Der Radiohörer ist fast immer ein Einzelner, und angenommen selbst, Sie erreichen einige Tausende, so erreichen Sie immer nur tausende Einzelner. Sie müssen sich also verhalten, als wenn Sie zu einem einzelnen sprächen.“

Auch Döblin setzte sich, so Koch (2005, S. 35) mit dem nicht sichtbar vorhandenen Hörer auseinander:

„Ich möchte bemerken, daß ich sowohl beim Vorlesen wie beim ‚Freisprechen‘ diesen Mangel an Kontakt am Radio immer sehr als Vakuum empfinde, dieses schauerliche Schweigen jenseits des Mikrofon, - ich sehe für mich keine andere Rettung als: Hörer, sichtbare, mitfühlende, im Senderraum – und unsichtbare Rundfunkabonnenten, an die ich nicht denken mag.“

Jeder Sprecher muss sich von neuem mit dieser Thematik auseinandersetzen. Hilfreich ist, dass wir heute über digitale Aufnahmegeräte verfügen und unsere Stimme und Sprechweise genau analysieren können. Für Ernst Jünger (in Meyer-Kalkus, 2001, S. 451) war es 1940 ein Erlebnis, plötzlich sich selbst zu hören:

„Am Nachmittag hörte ich zum ersten Male meine Stimme, und zwar von einer Wachsplatte. Zu meinem Erstaunen besaß sie durchaus den Tonfall jener eingefleischten und geistig prüden Hannoveraner in mittleren Jahren, die mir seit jeher unangenehm gewesen sind. So wenig kennen wir uns.“

Doch auch die beste Analyse und das beste Sprechen bringen nichts, wenn der Hörer sich nicht angesprochen fühlt. Zur Grundausbildung für das Sprechen vor dem Mikrofon sollte auch heute noch gehören, Kontakt zum Zuhörer, sozusagen eine „Wohnzimmersituation“ herstellen zu können. Ebenso aktuell ist die Auseinandersetzung mit Authentizität. Auch diese Frage wurde schon in den 1920er Jahren diskutiert. Welche prosodischen Mittel und Stimmigenschaften zu welcher Zeit authentisch wirken, ist wieder auf die Geschichte der Sprechstile zurückzuführen.

Meyer-Kalkus fokussiert sich in seinem Werk auf die Anfänge der Tonkunst. Bedauerlicherweise hat er die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht genauer unter dem medialen Aspekt untersucht. Für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg bis ca. 1990 gibt es nur wenige genauere sprecherisch-stimmliche Untersuchungen zum Hörspiel.

Das Nachkriegshörspiel in Bezug auf die sprecherisch-stimmliche Entwicklung

„Ein Hörspiel musste klingen wie geträumt“
(H. Heißenbüttel, 1970, S. 33).

Deutschland musste sich nach dem Zweiten Weltkrieg neu erfinden. Das alltägliche

Leben sollte wieder funktionieren. Trotzdem war das Interesse an kulturellen Angeboten da. Vor allem in der Literatur und der damals gegründeten Gruppe 47 wurde die deutsche Sprache an sich in Frage gestellt. Wie kann nach dem Nationalsozialismus mit der missbrauchten Sprache künstlerisch umgegangen werden?

Auch das Sprechen musste sich verändern und konnte nicht mehr so klingen wie im Nationalsozialismus. Dieser Wandel „ergab sich aus dem Bedürfnis nach Einfachheit, Natürlichkeit und Echtheit und entwickelte sich als Reaktion auf das Hohl-Pathetische der vorangegangenen Zeit (Krech, 1991, S. 217/218)“. Prägend für den Sprechstil war damals unter anderem, wie Autoren bei der Gruppe 47 ihre Texte vortrugen. In einem Interview mit Christiane Tichatschek (10/2005) erklärt Günter Grass:

„Mitte der 50er-Jahre bekam ich als noch völlig unbekannter Autor, nachdem ich einen Lyrikpreis beim Deutschen Rundfunk gewonnen hatte, eine Einladung zur Gruppe 47. Ich kam dort am Nachmittag an, da schoss Hans Werner Richter (der Begründer der Gruppe 47, Anm. d. Aut.) auf mich zu: ‚Was suchen Sie hier?‘ – und ich zeigte das Telegramm: ‚Ich habe eine Einladung!‘ Ich sah damals etwas verwegen aus, und er war misstrauisch. Er sagte, erst liest der und dann der – ‚und dann kommen Sie dran!‘ Dann ging er weg und drehte sich um: ‚Aber laut und deutlich!‘“

Die Vortragsweise der Nachkriegsgeneration benennt Krech, die „sprechstilistische Grundform des Zitierens“. Hauptmerkmal dabei sei eine „verminderte(r) Emotionalität“. Des Weiteren beruhe sie auf „einer großen Distanz des Sprechers zum Sprachkunstwerk sowie zu den Hörern“. Kritisch an dieser Form sei, dass sie „echtes Pathos“ und „ästhetische Wertungen“ vermissen lasse. Hört man sich heute Aufnahmen von zum Beispiel Ingeborg Bachmann an, kann man diese Aussage nachvollziehen.

Der Stil des Zitierens wird von Krech als „weitgehend verinnerlichte Gestaltungsweise“ (Krech, 1991, S. 218) und als „sachlich unterkühlte sprecherische Wiedergabe“ beschrieben. Zitieren bedeutet „neutral“ vorzulesen, den Text an sich wirken zu lassen, ohne ihn als Sprecher zu interpretieren. In dem Moment, wenn der Text verlautbart wird, ist aber schon eine Interpretation im Raum. Es wird also beim Zitieren versucht, möglichst sachlich, neutral, distanziert den Text in den Raum zu stellen. Wenn es gelingt, dabei keine Monotonie aufkommen zu lassen, hat eine solche Vortragsweise ihren eigenen Reiz. Durch die Distanz und die scheinbare Emotionslosigkeit kann sich manchmal gerade deshalb viel Emotion übertragen. Oder die Wortgewalt ist schon so groß, dass jedes Mehr an Nähe fehl am Platze erscheint, zum Beispiel wenn Paul Celan mit seinem ihm eigenen Akzent und Stimmklang die selbst geschriebenen Gedichte liest.

Durch den vermehrten Einsatz von Tonbändern ab 1943/1944 haben wir...

„...die Stimmen der meisten nach 1950 publizierten Autoren (...) – wie phantasmatisch auch immer – im Ohr, mit der Folge, daß wir kaum noch einen Text lesen können, ohne daß eine imaginäre Tonspur mitläuft“ (Meyer-Kalkus, 2001, S.460).

Das heißt, dass sich der Sprecher heute von der Sprechweise des Autors emanzipieren und eine eigene Interpretation finden muss.

In der Nachkriegszeit entstanden vorwiegend Hörspiele über „allgemein menschliche Inhalte“ ohne „bestimmten zeitlichen Rahmen und genaue Ortsangaben“, der Dialog zwischen den Personen sollte die Handlung erzählen (Vowinckel, 1995, S. 135). Dabei handelt es sich um „Worthörspiele“, die sich durch ihre literarische Sprache auszeichnen. „Träger ‚metaphysischer Potenz‘ bleiben das Wort und die Stimme“, so Vowinckel (1995, S.137). Die Geschichte des Hörspiels soll über die

Dialoge erzählt werden, nicht über Geräuschkulissen oder Erzähler.

Musik und Geräusche sollen sparsam verwendet werden. Schwitzke (in: Vowinckel, 1995, S. 138) meint:

„Der beste Gebrauch von Musik und Geräusch im Hörspiel ist geschehen, wenn die Hörer am Ende meinen, weder Geräusch noch Musik gehört zu haben glauben, oder aber, wenn sie Geräusch und Musik gehört zu haben glauben, aber nichts dergleichen verwendet wurde.“

Knilli (1961, S. 77 f.) greift die „Regeln“ des klassischen Hörspiels auf und weist darauf hin, dass die Personenzahl eines Hörspiels auf vier bis sechs begrenzt sein sollte. Sie sollten zur besseren Verständlichkeit als Typen erscheinen, zum Beispiel der „Geizige“, der „Einfältige“, der „Prahler“ oder nur „Er“ oder „Sie“.

„Dem herkömmlichen Hörspiel geht es um die Außenwelt der Schallvorgänge, um die Herkunft der Stimmen, um die unsichtbar Sprechenden - z. B. um Kapitän Cat, um Miss Price – um Menschen, die diese oder jene Worte, Sätze, Perioden hervorbringen, also nicht um Schallvorgänge, sondern um Seelenvorgänge, nicht um Schallanalyse, sondern um Seelenanalyse. Das innere und äußere Bild einer bestimmten Person soll durch Stimme und Sprache beim Hörer erweckt werden (...)“ (Knilli, 1961, S. 36).

Des Weiteren waren stimmliche Typen zur Unterscheidung der Stimmen für den Hörer wichtig, zum Beispiel „Baß, Alt, Tenor, Sopran“, ein „Heiserer“, der „Grobstimmige“, der „Mann mit der Dienststimme“ oder auch irrealer Stimmen wie die des „Flusses“, des „Windes“ oder der „Erde“. Dazu kommen noch die Gedankenstimme und innere Monologe. Schon in den 1920er Jahren hat man mit Gedankenstimmen gespielt. Die technischen Möglichkeiten veränderten sich jedoch und so konnte man die Stimmen immer mehr verfremden.

Festzuhalten ist, dass im Nachkriegshörspiel leisere Töne angeschlagen wurden. Das pathetisch oder bombastisch Wir-

kende der 1920er/1930er Jahre wurde abgelöst von dem Versuch, natürlicher zu sprechen. Geräuschkulissen sollten nicht verwendet werden, sondern die Personen und ihr situationsbedingtes Sprechhandeln sollten die Geschichte konturieren. Die Sprecher standen mit ihren Stimmen für bestimmte Charaktere und hatten damit auch einen bestimmten Stimmklang und/oder eine bestimmte Sprechweise zu erfüllen. In dieser Zeit entstanden viele originär für den Hörfunk geschriebene Hörspiele. Neue Techniken brachten langsam neue Formen der Hörspielproduktion und damit auch neue Anforderungen an die Sprecher. Der Sprung von den Anfängen des Hörspiels zu den Nachkriegshörspielen war nicht so groß wie der Schritt zum Neuen Hörspiel.

Das Neue Hörspiel in Bezug auf die sprecherisch-stimmliche Entwicklung

„es handeln die sprachelemente. subjekte sind die wörter (...)“ (Franz Mon, 1970, S. 128).

Beim Neuen Hörspiel handelt es sich um eine experimentelle Spielform. Knilli (1961, S. 36) beschreibt wie die Futuristen, Dadaisten und nach 1945 auch die Lettristen die Demontage der Sprache beginnen:

„In Vokale und Konsonanten zersieben die Futuristen und Dadaisten (...) Wort, Satz und Periode, und auf den Schalleib der Sprache stürzten sich nach 45 die französischen Lettristen, voran Isidor Isou; er rief: ‚Wir haben das Alphabet aufgeschlitzt, das seit Jahrhunderten in seinen verkalkten vierundzwanzig Buchstaben hockte, haben in seinen Bauch neunzehn neue Buchstaben hineinsteckt (Einatmen, Ausatmen, Lispeln, Röcheln, Grunzen, Seufzen, Schnarchen, Rülpsen, Husten, Niesen, Küssen, Pfeifen, usw. ...).‘ Solche brutalen Verstöße reißen der Sprache das Maul auf und zwingen sie ganz zur Stimme, zwingen sie zu stottern, zu

stammeln, zu schreien: es sprudeln oder stoßen hervor, verschwommen oder übersteigert die Vokale und Konsonanten, reiche oder arme Stimmen klingen, schwellen oder verstummen – ruckhaft!“

Da der Sprecher den Text des Hörspiels realisiert, stellt ihn diese sprachliche Demontage vor neue Herausforderungen. Die Manuskripte gleichen immer mehr Partituren, die im musikalischen Sinn gelesen werden müssen. Chorische Passagen wechseln sich ab mit vielstimmig überlappenden, das Tempo ändert sich schlagartig, es muss rhythmisch statt logisch betont werden oder ganz monoton gesprochen werden. Die Sprecher treten zudem nicht als bestimmte Rollen auf, da es oft auch keine klassische Geschichte mehr gibt. Sie sind vielmehr körperlose Stimmen, oder stehen für „typische Rollen“ bzw. „allgemeine Redeweisen“ (Vowinckel, 1995, S. 152):

„Daß Hörspiele dieser Art mit traditioneller Stimmführung, mit einem bis dahin üblichen Hörspiel-Sprechen nicht zu bewältigen waren, liegt auf der Hand, und ein Blick in die Textfassungen macht es überdeutlich Nicht als „Mann“, „Frau“, „Kind“ oder ähnlich sind die Stimmen einleitend ausgewiesen, sondern als „normale männliche stimme“, „normale weibliche stimme“, „sonore männliche stimme“, „altstimme“ und „kinderstimme“.“ (Döhl, in: Geißner, 1970, S. 92 ff.)

Neu ist auch die räumliche Anordnung der Stimmen in einem frei definierbaren Stereospektrum:

„Innerhalb des stereophonen Hörraums sind diesen Stimmen jeweils feste Positionen zugewiesen, wobei weitere Anweisungen lauten: „tropfend, zwischen jedem ‚nein‘ ca. 1“ abstand“ oder „abgehackt gesprochen, mit zunehmender beschleunigung“ oder „alle stimmen als flatterstimmen, mehrfach sich wiederholend“ oder „vervielfachung und verdichtung zur schallsäule““ (Döhl, in Geißner, 1970, S. 92 ff.).

Die Regieanweisungen sind einerseits für den Sprecher wichtig, auf der anderen Seite geben sie dem Tonmeister und Regisseur die Richtung an, wie die Stimme

später klingen soll. Der Sprecher bietet nur das Ausgangsmaterial. Die technische Bearbeitung scheint fast wichtiger als die Stimme an sich. Der Stimmklang kann nachträglich verändert werden:

„Aus einer Frauenstimme kann auf diese Weise eine Männerstimme gemacht werden, also nicht nur durch Herabsetzen der Bandgeschwindigkeit, sondern durch Vocoderisierung. Man könnte auf diese Weise ein ganzes Hörspiel nur mit einer Stimme machen, Chöre aus einer Stimme herstellen“ (Pörtner, 1970, S. 65).

Einige der Neuen Hörspiele sind der Neuen Musik zuzuordnen, zum Beispiel wenn Bermage von Faecke (1970b, S. 144) zitiert wird:

„Ich wollte Stimmen auf Band nehmen und komponieren, sozusagen wie eine Symphonie oder in der Art einer Fuge und somit zu einem Resultat kommen, das ich nur als *verbale Musik* bezeichnen könnte.“

Auch John Cages Stimmenspiele gehören heute zur Neuen Musik. Seine Partituren sind für Sänger häufig schon schwer umzusetzen. Die Geräusche, wie zum Beispiel Atem, Schnalzen, Schlucken etc., die im Neuen Hörspiel einen großen Stellenwert einnehmen, sind bis heute in der Neuen Musik wichtig. So stellt sich die Frage, ab welchem Punkt ein Sänger statt einem Sprecher für Hörspielaufnahmen gebraucht wird. Auch die starke Taktung bzw. Rhythmisierung ist nicht für jeden Schauspieler/Sprecher umsetzbar. Auf das echte Gefühl, auf eine tiefe Empfindsamkeit und „Innerlichkeit“ kommt es beim Sprechen im Neuen Hörspiel nicht an. Aber nicht nur Sprecher, auch Regisseure mussten sich – im wahrsten Sinne des Wortes – „neu einstellen“:

„Eine derart musikalische Stimmenführung war nicht jeden Regisseurs Sache, so daß es im Umfeld des Neuen Hörspiels fast zu einem Generationswechsel der Regisseure kommt.“ (Döhl, in: Geißner, 1970, S. 92 ff.).

Für die Hörspielmacher ist jetzt auch das mögliche Spiel mit Zeit und Raum bedeu-

tend. Durch die Stereophonie können verschiedene Stimmen aus verschiedenen Richtungen sprechen. Es wird zwar mit Dialogen gearbeitet, aber es gibt keine „zusammenhängende handlung“, die „sprachelemente“ (Mon, 1970, S. 126) handeln. Bei dieser Art von Hörspiel braucht es jemanden, der zum Beispiel Redensarten auf verschiedene Weisen einspricht, damit der Hörspielmacher Material zum „Spielen“ hat. Die Anforderungen an den Sprecher sind nach Heißenbüttel (1970, S. 34) eine Mischung:

„Mischungen in denen der reine Klang einer Stimme, ihre Klangfarbe, eine ebenso große Rolle spielt wie die Fähigkeit des Sprechers, plausibel eine Sprechmelodie durchzuhalten, in der aber auch der pure Inhalt einer überraschenden, schockierenden oder bestätigenden Information ebenso einen feststellbaren Einsatzwert hat wie die Metrik eines Geräuschs.“

Letztendlich ist wichtig, dass im Neuen Hörspiel die „wörter“ „handeln“ (Mon, 1970, S. 126), keine Personen. Die Anforderungen an die Sprecher sind eher unter technisch musikalischen Gesichtspunkten zu sehen: Rhythmus, Timing, chorisches Sprechen, Tonhöhen gezielt einsetzen, im Takt sprechen, Geräusche machen etc.

Wenn Personen auftreten, dann als Stereotype, vor allem, wenn es um das Aufzeigen gesellschaftlicher Prozesse geht. Diese Typen sollten möglichst authentisch dargestellt werden. Zu einem ehrlichen, natürlichen Sprechen gehört auch, dass „eine andere Facette des gesprochenen Wortes (...) zurückerobert (wird): die Umgangssprache, der Dialekt, der Slang. Und damit ein Stück Realität“ (Plensat, 7. Mai 2008, S. 7). Über die O-Töne wurden zudem viele lokale Redensarten eingefangen. Das Neue Hörspiel hat somit viele Impulse für modernes Sprechen gegeben: zum Beispiel den Text nicht als absolutes Heiligtum zu nehmen, sondern mit dem Sprachmaterial, das zur Verfügung steht, kreativ um-

zugehen, Versatzstücke, bekannte Zitate, Redewendungen und Wortwitz zu erkennen und für die sprechkünstlerische Interpretation zu verwenden.

Die sprecherisch-stimmliche Entwicklung nach dem Neuen Hörspiel und ein Ausblick

„Es geht um die Gesellschaft und wie der flexible Mensch sich in ihr verortet. Es scheint eine große Schwierigkeit zu sein, dass man auf der einen Seite über unendliche Angebote, Möglichkeiten und Freiheiten verfügt, doch nicht weiß: Wie positioniere ich mich eigentlich? Es hat mit den Ängsten von heute zu tun, mit Globalisierung und Verflüchtigung des Individuums. Darum geht es eigentlich bei allem, was ich mache.“ (Schorsch Kameron im Interview mit Malte Wicking, 14.09.2007)

Laut Krech u. a. spricht man heute - zumindest in der Sprechkunst auf der Bühne - von der „sprechstilistischen Grundform des Rezitierens“ (Krech, 1991, S. 218). Merkmal des Rezitierens ist, „daß der Sprecher den emotional-rationalen Ausdrucksgehalt und damit Sinnmöglichkeiten der Dichtung erfasst, interpretiert und mit echtem Pathos ausdrucksvoll sowie mit einem der Dichtung und der kommunikativen Situation angemessen Hörerbezug vorträgt.“ Bei der Rezitation soll eine „tiefempfundene, leidenschaftliche und wertende Auseinandersetzung“ mit dem Werk spürbar werden. Im Gegensatz zum Deklamieren sind die Gestaltungsmittel jedoch nicht willkürlich und stark übertrieben gesetzt. Es wird aber auch nicht nach Satzzeichen gesprochen, wie dem Zitieren oft angelastet wird.

Deklamieren, Rezitieren und Zitieren sind nicht klar voneinander abtrennbar. Welche stilistische Grundform man bei einer sprechgestalterischen Auseinandersetzung verwendet ist auch von der Text-

form - oder wie Pabst-Weinschenk (2004) es nennt, von den „sprachlichen Zeichen“ - abhängig. Im Hörspiel kommt es auf den Sprachstil des Manuskripts und die Situation und die Rolle an: Soll gerade informiert werden, oder ist die Rolle so angelegt, dass große Melodieschwankungen und ein exaltes Sprechen dazugehören? Meyer-Kalkus (2001, S. 461) stellt fest:

„Eine eigene Vortragsästhetik ist hier entstanden, die weder der klassischen Deklamation noch dem lauten Vorlesen in öffentlichen Sälen entspricht, die vielmehr den besonderen Bedingungen des Sprechens vor dem Mikrofon gerecht werden muß: Mit der akustischen Großaufnahme der Stimme und einer Mikrophysiognomik der Tongesten, die noch der feinsten Klangschattierung Bedeutung verleiht. Eine Kammermusik des Sprechens, die in keinem anderen Medium möglich gewesen wäre.“

Das heißt, dass die Anforderungen an den Hörspielsprecher andere sind als an den Bühnen-Schauspieler. Die „akustische Großaufnahme“ erfordert eine fein nuancierte Sprechweise. Vor allem bei Hörbüchern, die nur von einem Erzähler gesprochen werden ist es wichtig darauf zu achten, dass Text und Sprecher harmonieren, denn „nicht jede Stimme ist für jeden Text gleichermaßen geeignet“ (Rühr, 2004, S. 17).

„Wenn etwa H. P. Baxxter von der Teutonen-Techno-Band Scooter im breitesten norddeutschen Slang Texte von Thomas Bernhard zum Besten gibt, kann man das kaum mehr Anbiederung an ein junges Publikum nennen, sondern nur noch peinlich. (Rüdenauer, dpa medien)“

Zudem machen die Sprecher oder der Sprecher den Hauptteil eines Hörbuchs aus. Wenn man die Stimme oder Sprechweise nicht mag oder nicht passend findet, wird man kaum eine Stunde gebannt lauschen. Rühr (2004, S. 18) expliziert:

„Erst durch den Sprecher entfaltet sich der eigenständige Kunstcharakter eines Audio-books. (...) Mit den Fähigkeiten eines Spre-

chers steht und fällt die Qualität eines Hörbuchs. Vermag der Sprecher den Hörer nicht zu fesseln, so kann die Produktion noch so aufwändig gewesen sein, beim Rezipienten führt sie nicht zum gewünschten Erfolg.“

Doch was sind die sprecherischen „Fähigkeiten“ die ein Hörbuch-Sprecher heute mitbringen muss? Rühr sagt selbst:

„Der Sprecher muss ein besonderes Gespür für den zu lesenden Text besitzen. Es ist wichtig, dass er den Rhythmus des Autors der Buchvorlage trifft, die im Buch vermittelte Atmosphäre transportieren kann, verschiedene Textebenen und Figuren versinnbildlicht sowie den Spannungsbogen stets beibehält.“

In der „Zeit“ vom 6.3.2008 heißt es zum Beispiel:

„Hans Korte liest, mit manchmal geradezu metallischer Sprache, diesen großen (manchmal überkonstruierten) Roman [Anm.: Alfred Andersch: Sansibar oder der letzte Grund] mit bewundernswerter Klarheit, ja Strenge. Nur so kann der manchmal symbolisch überladene Text [...] für Hörer/Leser von heute erschlossen werden.“ (Michaelis, Zeit, 6.3.08)

Das Merkmal einer „metallischen Sprache“ oder eines „metallischen Klangs“ kommt in Hörspiel-/Hörbuchbesprechungen öfter vor. Und jeder wird eine andere „metallische Schärfe“ im Ohr haben:

„Zapatka, bestens vorbereitet und seit nahezu zwei Jahren an der Arbeit, scheint das alles aus dem Ärmel zu schütteln. Die metallene Schärfe, die er seinem Grundton gibt, birgt einen unerhörten gestischen Reichtum. Mal ist er lakonisch, mal schneidend scharf, mal erklärt er, mal deutet er mit Pathos voraus („sie werden nicht davonkommen, diese Narren“), mal verliert er sich in schauerlichen Details des Abschlachtens, mal zieht er den Bogen vom Sterben zum Trauern, wird sanft und voller Poesie. Alles blitzschnell, jeden Augenblick des Geschehens erfassend.“ (Deutschmann, faz online).

Die Stimmen der Hörspiel-Produktion von Thomas Manns Werk „Doktor Faustus“ des HR werden in dpa-medien von Rüdener beschrieben, hier seien der Erzähler, sowie der Protagonist erwähnt:

„Den großen Erzählerpart hat Hans Zischler übernommen: Der Schauspieler, Autor und Übersetzer leiht Serenus Zeitblom seine Stimme – Eine Idealbesetzung. ‚Zischler hat diesen Bildungsbürgerton‘ (...). ‚Wir brauchen jemand der kapiert was er liest.‘“

„Werner Wölbern (...) dessen Stimme aber der gepeinigten Künstlerseele Leverkühn bis in die tiefen Abgründe hinein nachspürt.“

Immer schwebt der grundsätzliche Unterschied im Raum zwischen einem Sprechen, bei dem man den Menschen zur Stimme sieht und einer „körperlosen“ Lautsprecherstimme. Die Diskussion, die das Hörspiel/ Radio von Anfang an begleitete, greift Rüdener auf:

„Wenn man die Augen schließt, dem Sprecher lauscht, der sich im Text verliert und diesem immer neue Deutungen gibt, entsteht eine unglaubliche Präsenz. Und das, obwohl der Schauspieler im Radio ja ein Beschnittener ist: Ihm fehlen Körper und Gesicht, Gestik und Mimik, Bewegung und Ausdruck. Alles legt er in die Stimme, Aufruhr und Traurigkeit, Freude und Angst. Jeder Schritt, jedes Stirnrunzeln, jedes Augenrollen muss sich im Gestus seiner Stimme erahnen lassen, in der Schwingung und Bewegung eines Satzes, im Schweben eines Tons oder in den Pausen zwischen zwei Wörtern. Im Atmen und Luftanhalten, im Singsang oder der Einsilbigkeit seines Erzählens. (...)“

Der „Hörsprecher“ muss also all seine innere Empfindungskraft in das zu Erzählende legen und dies auch einem Zuhörer vermitteln können. Im Gegensatz zum metallischen, wird oft der dunkle, weiche und warme Klang beschrieben:

„Das Hörbuch spricht der Schauspieler Sebastian Koch. Er liest mit dunkler, samtiger Stimme, nirgendwo ist der Fehlklang vorwurfsvoller Schärfe zu hören, nachdenklich und verträumt klingt vieles – womit er der Haltung des Autors sehr nahe kommt“ (Börsenblatt Spezial, 1/2006, S. 122).

„Keine Musik umhüllt den nackten Text, keine Effekte locken sich auf dem kahlgeschoren Wort. Die Sprecher treten hinter den Texten zurück, ihr Ausdruck ist gedämpft, ruhig, leise, unspektakulär. Es ist ein Drama ohne Theatralik, doch mit sublimem Dramatik“

(Schiegl, Sueddeutsche Zeitung online, 12.05.2005).

Bei der folgenden Besprechung stellen sich gleich mehrere Fragen:

„Solche Geschichten sind unbedingt in mittlerer Tonlage zu lesen. Ebenso falsch wie zu große Anteilnahme wäre lakonische Distanz. Etwas nachdenklich, etwas traurig, aber ansonsten sehr sachlich – Burkhard Spinnen findet genau den richtigen Ton für seine Berichte von kleinen Entgleisungen, die fast große Katastrophen sind“ (Börsenblatt Spezial, 1/2006, S. 120).

Was bedeutet es, einen Text „in mittlerer Tonlage“ zu lesen? Wie genau äußert sich „lakonische Distanz“. Trotzdem stellt sich ein Hörbild ein, man kann sich die Stimme vorstellen.

Ein großer Teil des Hörbuchmarktes sind Krimis: Action und Spannung werden vom Sprecher abverlangt:

„Er [Anm.: Manfred Fenner] spricht leidenschaftlich, fesselnd und in einem schwebenden Tonfall, der eine permanente Grundspannung aufrecht erhält“ (Börsenblatt Spezial, 1/2006, 124).

Doch eine gewisse Grundspannung ist nicht nur für Kriminalgeschichten, Thriller und Gruselmärchen nötig. Jede gesprochene Erzählung soll den Hörer fesseln.

Man könnte diese Auflistung endlos fortsetzen, denn in den letzten Jahren wurden Hörbücher, vor allem solche mit Romanadaptionen, zunehmend im Feuilleton vorgestellt. Wie in der Musik oder im Theater ist es schwer, Eindrücke von Stimmen zu beschreiben. Die Begrifflichkeiten sind unklar - die „mittlere Tonlage“ zum Beispiel. Zudem kommt der Verdacht auf, dass leere Worthülsen verwendet werden oder das Hörbuch mit Absicht hochgelobt wird, um die Verkaufszahlen zu steigern. Im Börsenblatt des Buchhandels gibt es zum Beispiel fast keine Negativbeschreibungen. Was wer wie aufnimmt, kann sehr unterschiedlich sein. Michaelis schreibt zum Beispiel für die „Zeit“ eine eher vernichtende Re-

zension über den sehr gut verkauften „Sprecher der Nation“ Gert Westphal und dessen „Liebes- und Ehegeschichten“ von Goethe:

„Mit Gedichten, Brief-Zitaten, Tagebuch-Notizen und Auszügen zeitgenössischer Dokumente entsteht ein anbiederndes Hörbild. Da ist Goethe „der Genius mit seiner überschweren Lebensaufgabe“, bleibt das kleine Blumenmädchen „ein beglückendes Wesen aus unverbildeter Natur“. Hier wird, wohlmeinend, in matten Farben, an einem verblichenen Bildchen von Liebe & Ehe weitergepinselt. Auch hat die Stimme des an Fontane und Thomas Mann erprobten Schauspielers [Anm.: Gert Westphal] eine solche Fülle an ironischen Unter- und Obertönen gewonnen, daß es manchmal wie Parodie wirkt, wenn der fast Achtzigjährige mit knallenden Konsonanten, sich auf Vokalen ausruhend, die gehetzten Verse, die hitzigen Geständnisse eines frisch Verliebten spricht. Ist dem nur auf Schönklang seiner Stimme bauenden Sprecher, der für jüngere Kollegen nur Verachtung hat („Regisseure wie Zadek lehnen im Grunde Schauspieler ab, die gut sprechen‘(...)) – ist da dem verehrten ‚Vorleser der Nation‘ („an dem Titel trage ich schwer genug“) nicht das Gefühl für Zeitgenossenschaft und junge Hörer etwas abhanden gekommen?“ (Michaelis, 03/1999, S.42).

Zusammenfassung

Welche Schlüsse kann man aus diesen Sprechbeschreibungen schließen? Am wichtigsten scheint zu sein, dass Text und Sprecher zu einander passen. Ist der Text überladen, braucht es Klarheit. Es ist wichtig, dass der Sprecher den Text während des Sprechens selbst versteht und ein literarisches Gespür für die Beschaffenheit (Struktur, Rhythmus, Grundstimmung) des Textes hat. Der Stimmklang sollte zur Rolle passen. Der Interpret sollte viele verschiedene Nuancierungen und Schattierungen zur Verfügung haben, sollte die prosodischen Mittel variantenreich einsetzen können, um den Text interessant zu gestalten. Er sollte Spannung erzeugen können und den Zuhörer

„fesseln“. Gut ist es, wenn er verschiedene Rollen nuanciert darzustellen weiß.

Je nach Genre und Textbeschaffenheit sind demnach unterschiedliche Sprecher geeignet den „richtigen“ Ton zu treffen. Slang und Dialekt sind manchmal gerade als Charakteristikum gewünscht. Pabst-Weinschenk (2004) beschreibt den heute beliebten Sprechstil im Hörbuch, als „extensive Gestaltungen mit sehr deutlichen Stimm- und Sprechvariationen“. Damit bezieht sie sich vorwiegend auf die Gestaltung eines Textes, bei der verschiedene Rollen von einem Sprecher realisiert werden. Trotz vieler guter Rezensionen kann es sein, dass die Interpretation dem einen gefällt und dem anderen nicht. Gerade wenn ein Buch (Roman oder Erzählung, etc.) die Grundlage bietet und der Hörer dieses schon gelesen hat, hat er vielleicht schon seine eigenen Bilder und Stimmen im Kopf und muss von der Sprecherinterpretation überzeugt werden. Bei moderneren Autoren muss der Sprecher einen eigenen Zugang zum Text finden und hat es doppelt schwer zu überzeugen, vor allem, wenn Tonaufnahmen des Autors beim Hörer präsent sind. Deshalb gibt es auf dem Hörbuchmarkt häufig Autorenlesungen als Audiobook zu kaufen.

Man kann zusammenfassend sagen, dass es sehr schwer ist, Sprecher zu beurteilen. Eigene Eindrücke können geschildert werden, trotzdem kann ein anderer diese ganz anders empfinden. Ebenso verhält es sich mit Literatur, Musik und Kunst im Allgemeinen. Über Geschmack lässt sich bekanntlich streiten.

Dessen ungeachtet kann eine stimmlich-sprecherische Veränderung im Laufe der Zeit festgestellt werden. Eine Art kollektiven Wandels, der trotz allem stattfindet. Die Angleichung passiert heute, Dank der vernetzten Welt, vermutlich sogar schneller. Gewisse sprachliche Eigenheiten haben sich grundsätzlich geändert:

Das Zungenspitzen-R wird nur noch in einigen Dialekten (z. B. im Bayrischen) und im Kunstgesang verwendet. Selbst das rollende Zäpfchen-R gehört maximal auf die Bühne, damit die Verständlichkeit in großen Räumen gewährleistet ist. Am Mikrofon kann es schnell übertrieben wirken. Für das Hörspiel heißt das, dass man als Regisseur eine solche Sprechweise gezielt einsetzen kann: Der Hörspiel-Charakter soll aus einer bestimmten Region stammen, oder er soll alt sein und ein altes Deutsch sprechen oder er soll etwas exaltiert klingen etc.

Die Lautungsstufe ist insgesamt niedriger, sowohl im Theater, als auch am Mikrofon. So muss nach dem aktuellen Duden-Aussprachewörterbuch das /r/ nach einem /a/ (z. B. Haar) nicht konsonantisch gesprochen werden und die Schwalaute müssen, wenn ein Konsonant folgt, nicht immer realisiert werden, z. B. in der Endung (Graben = /grabn/) oder el-Endung (Schnabel = /schnabl/).

Die „österreichischen Klangfarben“ (Heidkamp, 31/1996) sind, außerhalb der Dialekte, verschwunden.

Es wird grundsätzlich tiefer gesprochen. Slembek (1995, S. 109) hat dazu Untersuchungen durchgeführt:

„In Europa wird seit vielen Jahrzehnten die Tendenz des allmählichen Tieferwerdens der durchschnittlichen Stimmhöhen beobachtet. Der Sprechtonbereich hat sich bei beiden Geschlechtern um etwa eine kleine Terz abgesenkt.“

Und auch Schubert und Sendlmeier (2005, S. 15) konstatieren: „In den westlichen Kulturen ist eine starke Präferenz für tiefe Stimmen zu beobachten.“ Innerhalb des Radios sind weniger Dialekte zu hören, außer es handelt sich um spezielle lokale Sender, wie zum Beispiel SWR 4 Baden-Württemberg. Das hängt mit der landesweiten und sogar globalen Ausstrahlung zusammen. Sender können heute überall auf der Welt über das Inter-

net empfangen werden. Früher waren sie regional geprägt.

Zudem ist die Sprechgeschwindigkeit heute höher als früher. Das kommt auch daher, dass über digitale Schnittprogramme Pausen leichter verkürzt, Zwischenatmer teilweise herausgeschnitten werden. Das Tempo kann über einen Knopfdruck minimal hochgerechnet werden. Da Werbezeit teuer ist, werden die technischen Mittel zur Geschwindigkeits-erhöhung vor allem dort eingesetzt. Aber auch bei langen Hörbüchern kann dies durchaus vorkommen – ob der Verlag 6 oder 8 CDs verkaufen muss, ist ein Unterschied. Aber auch im Alltag geht es hektischer und schneller zu.

Auf der Bühne ist teilweise ein „schnodderiger“, umgangssprachlicher, slanghafter Sprechstil gefragt. Diese „Schnodderigkeit“ erfasst Haueis (2006, S. 69) in seinem Beitrag:

„In der gegenwärtigen Schauspielkunst freilich scheint die Gefahr des „Hersingens“ von Dramenversen gebannt und der „Predigerton“ auf einzelne „Ausbrüche“ des Schreiens und Brüllens reduziert zu sein. Weit verbreitet ist dagegen eine neue Art der Monotonie. Sie beruht nicht auf dem „Herbeten“ in der Spur des Metrums, sondern darauf, es durch schnelles Sprechen in einer „flachen Prosodie“ – der undeutlich artikulierten Sprechweise mancher Jugendlicher nicht unähnlich – außer Kraft zu setzen.“

Gesellschaftliche Charaktere/ Typen sind neu entstanden (z. B. die Businessfrau, der Schwule, die leicht hysterische, gut situierte Lifestyle-Mutter, ...) und damit haben sich auch die Sprechmuster verändert. Es gibt auch Charaktere, die immer noch aktuell sind, so z. B. die „Naive“, die „Göre“ oder der „Märchenonkel“. Im Hörbuch gab es eine Ausdifferenzierung zwischen Lesung („Hörbuch“ im wörtlichen Sinne) und Hörspiel. Innerhalb des Hörspiels sind normalerweise Schauspieler als Sprecher gefragt, die in eine Rolle schlüpfen. Im „Hörbuch für Blinde“ gab es lange vorwiegend Erzähler, deren

Sprechweise mit der Grundform des Zitierens beschrieben werden kann. Heute werden Geschichten oft von einem einzigen Sprecher gelesen. Mag sein, dass es günstiger ist, nur einen Sprecher zu bezahlen. Mag sein, dass man sich als Hörer so an eine Stimme gewöhnt und dieser „lauscht“. Für die, denen die Lesung nicht genug Abwechslung birgt, gibt es noch eine andere Erzählform: In den letzten Jahren hat sich das Rollenspiel ebenfalls im Hörbuch wieder etabliert. Dabei wird munter die Stimme verstellt und alle sprechgestalterischen Mittel werden ausgeschöpft. Vor allem Rufus Beck und Harry Rowohlt sind da zu nennen. Eckert (2006, S. 19) beschreibt die Unterscheidung von Rollenspiel und Simulation und bezieht sich dabei auf die Fremdsprachendidaktik und deren „drama activities“. In seiner „Analyse deutscher und englischer Hörbücher“ mit einem „interkulturellen Vergleich der Hörfunktradition“ findet Eckert folgendes heraus:

„Die britischen Hörbücher haben die Tendenz zum Rollenspiel, die deutschen die Tendenz zur Simulation. Es ist nicht zufällig, dass die englische Rollenspiel-Tradition des Vorlesens in Deutschland ihre Polarisierung zunächst über die angelsächsische Literatur erfuhr, wie z. B. in den deutschen Versionen von *Winnie the Pooh* und *Harry Potter*.“

Gerade im Rollenspiel kommt es darauf an, die einzelnen Personen der Erzählung stimmlich und sprecherisch voneinander abzugrenzen. Man muss sehr schnell von einer Rolle in die andere schlüpfen können und sich eventuell viele verschiedene Rollen merken. Aus der sprechwissenschaftlichen Sicht werden „situativ“ und „habituell“ veränderte wörtliche Reden unterschieden. „Situativ“ bedeute zum Beispiel „erstaunt, verängstigt, drohend etc“. Bei einer „habituellen“ Veränderung bekommt jede Figur „einen akustischen Charakter, zum Beispiel „durch dialektale oder pathogene Varianten wie gepresst-heiseres, raues oder behauchtes Sprechen“ (Pabst-Weinschenk, 2004).

Im Hörspiel hat man die Möglichkeit, die Stimmen mit verschiedenen Charakterstimmen zu besetzen. Dieser Hang dazu, fast schon pathologisch auffällige Stimmen (extrem tiefe, knarrende, heisere, fast aphone) in den Medien einzusetzen, lässt sich einerseits darüber erklären, dass solche Stimmen einen großen Wiedererkennungswert haben. Andererseits hat Sendlmeier in einer Studie herausgefunden, dass „ein steigender Tremorindex, (...) ähnlich wie steigende Shimmer-Werte, zu einer positiven Einschätzung“ führten. Er beschreibt weiter:

„Diese Maße, die aus dem klinischen Bereich stammen und ab einem bestimmten Ausmaß als pathologische Erscheinungen gelten und auditiv als Zitterigkeit, Rauigkeit und Heiserkeit eingestuft werden, tragen offensichtlich – solange sie unter einem bestimmten Schwellenwert bleiben – dazu bei, dass Stimmen als natürlich und angenehm wahrgenommen werden. Stimmlippen, die nahezu mathematisch exakt periodisch schwingen, wirken künstlich und kalt.“ (Sendlmeier, 2005, S. 8)

Sprache und Sprechstil wandeln sich unaufhörlich - in feinen Nuancierungen. Je größer der zeitliche Abstand, desto prägnanter können die Unterschiede und Gemeinsamkeiten beleuchtet werden. Heute scheinen tiefere Stimmen in Deutschland Mode zu sein, die knarrend und/oder behaucht sind. Inwiefern es im Hörspiel unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt, wie sich Frauenstimmen und Männerstimmen entwickelt haben, ist ohne eine Untersuchung der Rollen nicht möglich. Mit „Rolle“ ist einerseits die gesellschaftliche gemeint, auf der anderen Seite aber auch deren Abbild auf der Bühne. Der Erfahrung nach werden im Rundfunk und für Fernsehbeiträge immer noch mehr Männerstimmen gebraucht. Der klassische Erzähler, der Experte, der Wissenschaftler, der Künstler etc. Die Frauen holen jedoch auf und haben sich inzwischen auch Felder wie die Nachrichten oder die Sportschau erkämpft. Welche Auswirkungen das auf das Hörspiel

hat, wäre ein weiteres interessantes Forschungsfeld.

Literaturverzeichnis

BÖRSENBLATT „Spezial Hörbuch“, Jg. 173, 21.02.2006

DEUTSCHMANN, Christian: „„Ilias“ als Radiolösung. Sie werden nicht davonkommen“, Frankfurter Allgemeine Zeitung online, Datum k. A. <http://www.faz.net/s/Rub475F682E3FC24868A8A5276D4FB916D7/Doc~E725B6930840B432FB275CC3E07F57967~ATpl~Ecommon~Scontent.html>

DÖHL, Reinhard: Das Neue Hörspiel. Geschichte und Typologie des Hörspiels, hrsg. v. Schöning, Klaus (WDR), Darmstadt 1992

DUDEN. Das Aussprachewörterbuch. 6. Auflage. Mannheim, 2005

ECKERT, Hartwig: Wenn Bücher sprechen lernen. Gattungsspezifische Probleme bei Hörbüchern. In: WAGNER, R. W.; BRUNNER, A.; VOIGT-ZIMMERMANN, S.: (Hrsg.): hören – lesen – sprechen. S. 17-22

FAECKE, Peter: „Die Falle oder die Studenten sind nicht an allem schuld“ von Peter O. Chotjewitz. In: SCHÖNING, Klaus (Hrsg.): Neues Hörspiel. Essays, Analysen, Gespräche, Frankfurt a. M. 1970b, S. 140 – 142

GEISSNER, Helmut: „Sprechen – Hören – Lesen“. In: WAGNER, R. W.; BRUNNER, A.; VOIGT-ZIMMERMANN, S. (Hrsg.): hören – lesen – sprechen. München 2006; S. 35 - 48

GEISSNER, Helmut: Spiel mit Hörer. In: SCHÖNING, Klaus (Hrsg.): Neues Hörspiel. Essays, Analysen, Gespräche, Frankfurt a. M. 1970, S. 92 – 107

GEISSNER, Helmut: Über Hörmuster. Gerold Ungeheuer zum Gedenken. In: GUTENBERG, Norbert (Hrsg.): Hören und Beurteilen. Frankfurt a. M. 1984, S. 13 – 56

GUTENBERG, Norbert: Einzelstudien zu Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Arbeiten in Teilfeldern, Göppingen 1998.

HAUEIS, Eduard: Re-Artikulation literarisch kodierter Sprechweisen. In: WAGNER, R. W.; BRUNNER, A.; VOIGT-ZIMMERMANN, S. (Hrsg.): hören – lesen – sprechen. München 2006; S. 61 - 72

HEISSENBÜTTEL, Helmut: Horoskop des Hörspiels. In: SCHÖNING, Klaus (Hrsg.): Neues Hörspiel. Essays, Analysen, Gespräche, Frankfurt a. M. 1970, S. 18 – 36

HEIDKAMP, Konrad: „Mit den Ohren lesen“. In: Die Zeit, 31/1996, S.60
http://www.zeit.de/1996/31/Mit_den_Ohren_lesen

KALLMEYER, Werner: „Kommunikativer Umgang mit sozialen Grenzziehungen. Zur Analyse von Sprachstilen aus soziolinguistischer Perspektive“. In: Der Deutschunterricht, Jg. LVI, Heft 1/2004, S. 51 – 58.

KNILLI, Friedrich: Das Hörspiel. Mittel und Möglichkeiten eines totalen Schallspiels, Stuttgart 1961

KOCH, Hans Jürgen und GLASER, Hermann: Ganz Ohr. Eine Kulturgeschichte des Radios in Deutschland, Köln 2005

KRECH, Eva-Maria u. a. (Hg. und Autor): Sprechwirkung. Grundfragen, Methoden und Ergebnisse ihrer Erforschung, Akademie Verlag, Berlin 1991

MEYER-KALKUS, Reinhard: Stimme und Sprechkünste im 20. Jahrhundert, Berlin 2001

MICHAELIS, Rolf: „Goethe für die Ohren“, Die Zeit, 03/1999, S. 42

MICHAELIS, Rolf: „Sechs Flüchtlinge“, Zeit 06.03.2008, S. 44

MON, Franz: bemerkungen zur stereophonie. In: SCHÖNING, Klaus (Hrsg.): Neues Hörspiel. Essays, Analysen, Gespräche, Frankfurt 1970, S. 126-128.

PABST-WEINSCHENK, Marita: „Hörbücher bewerten können“. In: Praxis Deutsch, 31 (2004), Heft 185, S. 52.

PLENSAT, Barbara: Zu einigen Problemen der Regie im Hörspiel. (Manuskript. Vortrag auf der Internationalen Hörspieltagung in Zons am 7. Mai 2008) www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/Plensat_hoerspiel/Plensat_hoerspiel.pdf

PÖRTNER, Paul: Schallspielstudien. In: SCHÖNING, Klaus (Hrsg.): Neues Hörspiel. Essays, Analysen, Gespräche, Frankfurt a. M. 1970, S. 58 – 70

RÜDENAUER, Ulrich: „Es geht um Kunst – Hör-Kunst“, dpa-medien, Vorabdruck für die Hörspielabteilung des Hr2, geplante Veröffentlichung 19.10.2007

RÜHR, Sandra: Hörbuchboom? Zur aktuellen Situation des Hörbuchs auf dem deutschen Buchmarkt. In: RAUTENBERG, Ursula und TITEL, Volker (Hrsg.): Alles Buch. Studien der Erlanger Buchwissenschaft, Erlangen/Nürnberg 2004

SCHIEGL, Gregor: „Hörbuch-Kritik: Kempowskis "Der Krieg geht zu Ende". „Im Bann der Wörter“, Süddeutsche Zeitung online, 12.05.2005

<http://www.sueddeutsche.de/kultur/artikel/52/52999/>

SCHUBERT, Antje, SENDLMEIER, Walter F.: Was kennzeichnet gute Nachrichtensprecher im Hörfunk? Eine perzeptive und akustische Analyse von Stimme und Sprechweise. In: SENDLMEIER, Walter F. (Hrsg.): Sprechwirkung – Sprechstile in Funk und Fernsehen, Berlin 2005, S. 13-70

SENDLMEIER, Walter F.: Mündlichkeit – Sprechstile in den Medien. In: SENDLMEIER, Walter F. (Hrsg.): Sprechwirkung – Sprechstile in Funk und Fernsehen, Berlin 2005, S. 1 – 11

SLEMBEK, Edith: Frauenstimmen in den Medien. In: HEILMANN, Christa (Hrsg.): Frauensprechen Männersprechen. Geschlechtsspezifisches Sprechverhalten, München 1995, S. 107-119

TICHATSCHEK, Christiane: „Ein Satz muss Atem haben“. Interview mit Günter Grass, bahn mobil 10/2005, S. 7-8.

VOWINCKEL, Antje: Collagen im Hörspiel. Die Entdeckung einer radiophonen Kunst, Würzburg 1995.

WICKING, Malte: Interview mit Schorsch Kame-run auf <http://www.fluter.de/de/protest/lesen/6241/>

ZEIT-Lexikon, Hamburg 2005

Wiebke Eckstein

*Diplom-Sprecherin und
Diplom-Sprecherzieherin*

Studium an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart „Sprechkunst und Kommunikationspädagogik“. Seit 2006 freie Dozentin für eine private Ausbildungsstätte in Stuttgart. Seminare für verschiedene Institutionen (Vereine, Gymnasien, Sozialpädagogische Schulen, Medienunternehmen und die Volkshochschule) und Privatunterricht. Seit 2002 diverse Bühnenauftritte, u. a. als Mitglied des Sprecherensembles der Akademie für gesprochenes Wort Stuttgart. Seit 2007 regelmäßige Studioarbeit, vorwiegend für die ARTE-Sendung „Tracks“ und Reportagen. Seit 2009 lebt Wiebke Eckstein in Frankfurt am Main.

E-Mail: wiebke.eckstein@sprechseiten.de

Homepage: www.sprechseiten.de

Die gesamte Hausarbeit ist als Download auf www.mediaculture-online.de erhältlich.

Tagungsbericht: 21. ICC in Maine

Das Department of Communication and Journalism der University of Maine war Gastgeber des 21. International Colloquium on Communication (ICC) vom 27.-31.7.2008.

Maine? Nie gehört! Doch schon mal. Ostküste der USA, nördlich. Gibt es da nicht die berühmten Baby-Hummer? – Stimmt! Wir konnten uns davon am Abschiedsabend überzeugen, zu dem die drei (!) dort unser Fach lehrenden Profs eingeladen hatten: Kristin Langellier, Laura Lindenfeldt, Eric Peterson. Auch dies hatten sie wie das ganze Kolloquium hervorragend organisiert. Wir wohnten nicht in der Stadt Orono, nicht auf dem Campus der Universität, sondern in einzelnen Holzhäusern auf einer Halbinsel mitten im Wald, nur Minuten vom Atlantik. Dorthin gelangt waren wir vom Flughafen Bangor, weiter mit universitätseigenen (!) Autos, chauffiert von jungen Kolleg-inn-en.

Der Bundesstaat Maine ist seit langem beliebt bei Migranten, vor allem aus Afrika. Das hat beträchtliche Konsequenzen für die lokale Politik, die öffentliche Kommunikation, folglich für Schulen und die Erziehung. Das Kolloquium musste kein Thema suchen! In diesen Rahmen spannten sich die Vorträge zu Sprachpolitik, kommunikationspädagogischen Konsequenzen, Erzählformen der Einwanderer, Gesundheitspolitik, Sicherheitspolitik,

ethnischen Unterschieden, ausgreifend in ökologische Folgen für Mensch und Tier in der globalisierten Welt nach 9/11.

Die europäischen Perspektiven und Erfahrungen konnten die US-amerikanischen Bilder und Untersuchungen vervollständigen: rhetorische Kommunikation für politische Verantwortung, in der Kommunalpolitik, mit Fernseh-Sendungen, durch ökologische Metaphern und das grundsätzlich Politische der Kommunikation.

Wir hatten täglich vom gemeinsamen Frühstück (7.45) nach allen Vorträgen und in den Pausen bis zum gemeinsamen Abendessen (19.00) Zeit für viele Fachdiskussionen und für Gespräche mit Kollegen, die seit Jahren am ICC teilnehmen, und zum Kennenlernen der 'Neulinge'. Dies auch bei den Ausflügen in den 'Acadia National Park' und in die kleine Hafenstadt Bar Harbour, mit der eindrucksvollen Segeltour auf einem Dreimastschoner.

In der abschließenden 'Geschäftssitzung' wurde zunächst den Veranstaltenden noch einmal für ihre hervorragende Arbeit gedankt, dann beschlossen, das ICC fortzusetzen und die Einladung von Prof. Susanne Heine zum 22. ICC nach Wien anzunehmen.

Hellmut K. Geißner

Einige Beiträge des ICC 2008 werden in *sprechen* publiziert. In dieser Nummer erscheinen zunächst die von Hellmut Geißner und von Edith Slembek; weitere folgen in den nächsten Ausgaben.

Hellmut K. Geißner

Rhetorische Kommunikation und politische Verantwortung

Im Jahr 2008 wurden zwei meiner geistigen Kinder 40 Jahre alt, das ICC und das IRM. Es war eine schöne Gelegenheit, auf einem Kolloquium des ICC über das IRM und seine Ziele zu sprechen. Ob die beiden etwas miteinander zu tun haben?

Das **ICC** ist das 'Internationale Kolloquium für Kommunikation', das - nach mehreren Vorverhandlungen - im Sommer 1968 in Heidelberg zum ersten Mal zusammenkam. Seit jener Zeit treffen sich alle zwei Jahre Fachleute der Kommunikation - Theorie und Pädagogik - aus den USA und EUROPA; mal diesseits, mal jenseits des großen Teichs.

Das **IRM** ist das 'Institut für Rhetorik und Methodik in der politischen Bildung', das im Oktober 1968 an der Europäischen Akademie in Otzenhausen (EAO) im Saarland seine Arbeit begonnen hat. Seit jener Zeit finden dort im Lernfeld der außerschulischen Erwachsenenbildung Seminare statt, an denen inzwischen einige 1000 Menschen teilgenommen haben.

Meine Idee (damals Vorsitzender der DGSS) für die Gründung beider Institutionen war auf den ersten Blick fachlich und fachpolitisch, bei genauerem Hinsehen jedoch in beiden Fällen demokratietheoretisch motiviert. [Beide Gründungen waren nur möglich in der westorientierten demokratisch verfassten BRD; die DDR blieb lange von den Sowjets besetzt und

bis 1989 von einer Staatspartei regiert, also nur schein-demokratisch.]¹

Das ICC war die erste 'internationale' Gründung, mit der sich nach dem WW II die deklarativ emphatische "deutsche" Sprechkunde und "deutsche" Sprecherziehung aus ihrer engen nationalstaatlichen Tradition lösen konnte. Das war besonders wichtig für ein Fach, das während der rassistisch fundierten NS-Zeit mit einem biologistischen Grundkonzept (Drach) vor allem in der "muttersprachlichen" Lehrerbildung reüssierte und deshalb nach Kriegsende an Universitäten und Hochschulen fast ausgelöscht wurde. Die amerikanische Fachgesellschaft war dagegen seit Anfang des 20. Jahrhunderts auf demokratische Fundamente gebaut und konnte sich stetig weiterentwickeln mit eigenständigem Promotionsrecht und als eigenständiges Schulfach. Das beweisen die große Anzahl der Publikationen, Monografien und Periodika. (seit 1910)² Wenn das Fach in Deutsch-

¹ Zu den fachlichen Unterschieden s. die Landauer Dissertation M. Beck, 1991: 'Rhetorische Kommunikation' oder 'Agitation und Propaganda'. Zu Funktionen der Rhetorik in der DDR. St. Ingbert. und H.K. Geißner 2007: verstehen und messen. Problemgeschichtliche Aspekte; in: Sprechwissenschaft. 100 Jahre Fachgeschichte an der Universität Halle (I. Bose, Hg.). Frankfurt/Main 47-63

² ct. Herman Cohen: The History of Speech Communication. The Emergence of a Discipline 1914-1945. Annandale, VA 1994.

land noch eine Chance haben sollte, dann war es höchste Zeit, endlich über 'den eigenen Tellerrand' zu schauen und dort zu lernen, wo die Disziplin sich in einem demokratischen Kontext, sowohl an Universitäten als auch im Schulsystem etabliert hatte.

Zu den Anfängen der zunächst nur mentalen Kooperation gehört der 1963 (dt. 1964) erschienene Sammelband "Grundfragen der Kommunikation", in dem der Herausgeber Wilbur Schramm, von den Forschungsergebnissen von Lazarsfeld, Levin, Lasswell und Hovland berichtete, Festinger über die "Lehre von der 'kognitiven Dissonanz'" schrieb, Osgood über die 'Bedeutung der Bedeutung' und Mac-coby über die "neue 'wissenschaftliche' Rhetorik", außerdem gab es in diesem Band noch weitere wichtige Beiträge z.B. über Massenkommunikation, Wählerverhalten, Wirkung des Fernsehens und programmierten Unterricht. Das alles war sowohl fachwissenschaftlich als auch politisch Neuland für jene, die im Nachkriegsdeutschland über Kommunikation nachdachten, in einem Land, in dem die Demokratie noch auf 'wackligen Füßen' stand.

Manche von diesen Gedanken finden sich wieder in einem 'Podiumsgespräch', das anlässlich der 1. Tagung der DGSS im Oktober 1965 im Saarländischen Rundfunk (auch das eine Neuheit!) stattgefunden hat. "Verständigung – Miteinandersprechen und Gemeinschaft"¹. Das Gespräch lief – geprägt vom Bewusstsein der undemokratischen Geschichte Deutschlands - über Besonderheiten des gegenwärtigen Sprachwandels, über den Unterschied zwischen Verstehen und Verständigung im Alltag wie in der internationalen Politik, fragte (nicht nach Techniken, sondern) nach einer so-

zialen Haltung als Voraussetzung der Demokratisierung, nach den Widerständen auf diesem Weg und wie weit sie durch Rhetorik – verstanden als eine gesamte 'Lebensauffassung' - überwunden werden können, möglicherweise nicht von allen Bürgerinnen und Bürgern, aber von den 'Opinionleaders? "Hat man sich Gedanken gemacht, wie man an diese Leute herankommt, um über sie die Gruppen zu beeinflussen?" Als Gast schilderte Fred Casmir (SCA) die Entwicklung in den USA an Universitäten und an Schulen mit der überall geltenden Devise: 'keep the channel of communication open'. Gefragt wurde, ob das nicht speziell eine wichtige Aufgabe für die Erwachsenenbildung sei. Wo sollten Menschen lernen, mit Konflikten umzugehen, denn das sei ein Essential der Demokratie? - Das führte damals zu dem (meinem) Schlusswort: "Das redliche Miteinandersprechen, der Mut zum Konflikt, zum Kontroversdenken, zum Anhören verschiedener Meinungen (ist) ein Weg, auf dem Wahrheit gefunden werden kann. Dazu gehören allerdings Menschen, die nachdenken, zuhören und miteinander sprechen." (117)

Im Grunde war hier schon das Programm für eine demokratische Rhetorik in der Erwachsenenbildung skizziert. Es dauerte dann noch weitere drei Jahre - nach einigen Vorverhandlungen zwischen Fred Casmir (für die SCA) und mir (für die DGSS) - bis 1968 beide gegründet wurden: das ICC und das IRM, über dessen Ziele und Arbeit im Folgenden berichtet werden soll.

Da die Schulen keine Erziehung aller Jugendlichen zu demokratischer Haltung durch rhetorische Fähigkeiten leisteten, viele Erwachsene folglich ohne die entsprechende Kompetenz blieben, war eine Institution erforderlich, in der Erwachsene lernen konnten, was ihnen die Schulen vorenthalten hatten. Das konnte freilich nicht 'flächendeckend' für alle Schulen im ganzen Land gelten, nicht für alle 'Endverbraucher', sondern diese Nachholar-

¹ Sprechen-Hören-Verstehen. Tonträger und sprachliche Kommunikation. Sprache und Sprechen. (W. Höffe/ H. Geißner, Hg.) Wuppertal, Bd. 1, 1968. Podiumdiskussion 98-117

beit war sinnvoll nur für Multiplikatoren (opinionleader). Dazu war keine Hochschule, keine Universität imstand. Dieses "basisdemokratische" Konzept konnte jedoch nur in einer aktiven Organisation verwirklicht werden, die ihrerseits keine ideologischen Einflüsse geltend machte – wie es bei parteipolitischen oder kirchlichen Institutionen zu erwarten gewesen wäre. Eine entsprechende Voraussetzung fand ich – nach verschiedenen Gesprächen mit der dortigen Leitung und nach Seminaren, die ich dort gehalten hatte – in der Europäischen Akademie Otzenhausen. Dort nahm also das "Institut für Rhetorik in der politische Bildung" IRM im November 1968 seine Arbeit auf.

In einer Schrift zum 50jährigen Bestehen der Europäischen Akademie Otzenhausen (2004) schreibt die jetzige Leiterin des IRM, Eva Wessela, "Basis der Institutsarbeit ist Hellmut Geißners Konzeption der 'Rhetorischen Kommunikation', die sich in der ersten programmatischen Verlautbarung im Gründungsjahr "Ziele und methodische Grundlagen des Instituts für Rhetorik und Methodik in der politischen Bildung" so darstellt:

1. Politisches Handeln erfordert Urteilsfähigkeit. Urteilsfähigkeit braucht Informationen. Informationen gibt es nur durch Kommunikation. Informierte Kommunikation ist Aufklärung. Urteilsfähigkeit steht im Prozess permanenter Aufklärung.

2. In diesem Prozess führt die 'rhetorische Kommunikation', weil unter den Möglichkeiten sozialer Interaktion das 'Miteinandersprechen' fundamental ist. Rede und Gegenrede halten den Kommunikationskanal nach beiden Seiten offen, weil auf beiden Seiten Freiheit ist. Sie vermindert die Gefahr der Indoktrination, eröffnet die Chance von Rationalität, ist Grundlage gemeinsamen Handelns.

3. Der Terminus 'rhetorische Kommunikation' deckt im weiteren Sinne alle Versuche zu informieren, Wissen zu strukturieren, Meinungen zu bilden, Einstellungen

zu verändern, Handeln auszulösen. Verbale und nichtverbale, optische und akustische, direkte und mediale Grundlage und Modell der Kommunikation bleibt die im engeren Sinne rhetorische.

4. Deshalb sollten die Kommunikatoren (Dozenten der politischen Bildung, Referenten, Tagungsleiter, Politiker, Führungskräfte ...) ihre Funktion in diesem Kommunikationsprozess kennen und für ihre Praxis neue Methoden sich aneignen. Von diesem Ziel aus bestimmt sich – je nach Vorkenntnissen und Erfahrungen der Teilnehmergruppe – das auf Grund- und Aufbaukurse zu verteilende Programm: Grundlagen des Kommunikationsprozesses (u.a. Rollentheorie, Feld- und Situationsanalyse, Gruppendynamik), Formen der rhetorischen Kommunikation, Formen frontalen und nichtfrontalen Unterrichts (Gruppenarbeit), der Aufklärung und der Öffentlichkeitsarbeit (mit Verwendung audiovisueller Hilfsmittel und der Medien).

5. Die Kurse sind nur oberflächlich betrachtet 'Formalkurse'; denn a) werden die Formalia der Rhetorik und Methodik an einschlägigen Inhalten erarbeitet; b) ist die Arbeit an der rhetorischen Kommunikation immer zugleich materialisierte politische Bildung, weil demokratisches Verhalten eingeübt wird. Hier schlägt formale in materiale Bildung um. Auf dieses Ziel hin arbeitet das Institut mit wissenschaftlichen Grundlagen. Es bietet den einen die Möglichkeit, sich zu überprüfen und weiterzubilden (der Prozess der permanenten Aufklärung bezieht jeden ein), anderen die Möglichkeit, in die Aufgaben der politischen Bildung sich einzuarbeiten. Es sollte gelingen, politische Bildung aus der Deklamationshaltung "Appell an den guten Willen der Guten" zu lösen und ihr mit größerer Rationalität entscheidendere Wirkung zu verschaffen.¹

¹ E. Wessela: Das Institut für Rhetorik und Methodik - IRM; in: 'Im Dienste Europa'. Gollenstein 2004, 227-231; 228f.

Dieses Programm zeigt deutlich, dem IRM "geht es nicht vordergründig um Veränderung von Gesprächs- und Redefähigkeit [...], sondern um deren Veränderung als 'Bedingung der Möglichkeit' der Veränderung gesellschaftlicher Praxis".¹ Ob diese genau beschriebenen, freilich sehr optimistisch formulierten, Ziele erreicht werden konnten, d. h. ob die Arbeit des IRM die Politik in der BRD irgendwie beeinflusst hat, lässt sich nicht feststellen. Sagen lässt sich aber, dass sich das politische Bewusstsein der Teilnehmenden und ihr kommunikatives Verhalten geändert haben, vor allem ihr demokratisches Handeln. Das sollen an einigen Zielgruppen gezeigt werden:

Seminare für 'Bildungsoffiziere'. Die (west-)deutsche Wiederbewaffnung (durchgesetzt von der amerikanischen, antibolschewistischen Politik) stellte vor die Frage: Wie eine 'schlagkräftige' Armee aufbauen, ohne den Verfassungsgrundsatz zu verletzen: "Die Würde des Menschen ist unantastbar". (GG Art 1,1) Das Paradox besteht in der (nur marginal kommunikativen) militärischen Grundoperation "Befehlen und Gehorchen" und der freien Kommunikation mündiger Bürger: auf der einen Seite die Forderung nach absolutem Gehorsam bis zum 'Kadavergehorsam', mit dem das 'Kanonenfutter' auf den 'Tod fürs Vaterland' vorbereitet wird, auf der anderen Seite das Recht auf "freie Meinungsäußerung" und selbstverantwortete Wahlhandlungen als Bürger in einer demokratisch verfassten Gesellschaft. In dieser Situation entstand die Idee von der "Inneren Führung", die den Soldaten ihre Würde als "Staatsbürger in Uniform" bewahren sollte. Diese Aufgabe wurde jungen Offizieren überantwortet, den 'Bildungsoffizieren', von denen immer wieder Gruppen im IRM Methoden zum Erleichtern ihrer Spagat-Aufgabe lernen

konnten: mit den Soldaten als Menschen sprechen, sie nicht 'zur Sau machen'; entwürdigenden Landser-Jargon abgewöhnen; selbst Zuhören, nicht nur Anordnen; Abhängige ins Gespräch einbeziehen, statt nur frontal belehren; neue gruppenpädagogische Verfahren kennenlernen, statt alte Moden blind zu verteidigen; einsehen, dass Dienstrang kein Argument ist, d.h. dass auch 'Untergebene' denken; verstehen, dass es 'parlamentarische Verfahren' der Antragstellung und Entscheidung gibt; dass ... es letztlich um ihre, der Bildungsoffiziere, kommunikative Kompetenz geht, erst dann um die der von ihnen abhängigen Soldatengruppen. All die genannten Einsichten wurden nicht 'frontal' vermittelt, sondern die Teilnehmenden konnten sie in fallbezogenen (die Wehrmacht im letzten NS-Krieg, die Situation des kalten Kriegs, Vietnam, Afghanistan, Irakkrieg 1 und 2) Übungen erfahren und in Feedback-Runden diskutieren.

Das fundamentale Paradox kann auch die "innere Führung" nicht beseitigen, aber es lässt sich immerhin erreichen, dass Führende, nicht nur andere Umgangsformen lernen, sondern dass sie merken, wie stark ihre Selbstachtung und ihre Autorität davon abhängt wie sehr sie die Verantwortung für ihre 'Untergebenen' als Bürger achten. Es geht eben nicht um Techniken für Gespräch und Rede, sondern um Haltung, und Haltung ist eine moralische Kategorie, keine der körperlichen Strammheit. Haltung ist nicht einmal eine besondere Zugabe von Uniformen, gibt es doch auch Zivilisten mit Haltung.

Seminare für Lehrer. Bei dem reichlich differenzierten, also sehr unübersichtlichen deutschen Schulsystem (vom Kindergarten bis zur Hochschule), wäre es genau genommen nötig, die Angabe 'Lehrer' zu spezifizieren, wenn nicht allen Lehrenden (also: Lehrern und Lehrerinnen) etwas gemeinsam wäre: viele glauben als notorische Besserwisser sie seien anderen Menschen überlegen. Dies ist eine

¹ Hellmut Geißner: "Demokratie und rhetorische Kommunikation", in 'Rhetorik für Europa' (R. Dahmen/ A. Herbig/ E. Wessela, Hg.). Berlin 1993, 19-32; 25

Haltung, die nicht unbedingt kommunikativ zu nennen ist, weil im Allgemeinen aus ihr eher eine quasi monologisierende, beherrschende Redeweise folgt als eine höreroffene Form des Miteinandersprechens von Gleichberechtigten. Diese Einstellung wird durch die Institution 'Schule' (in der 'beamtete' Staatsdiener auf Schulpflichtige treffen) befördert, wenn nicht von ihr gefordert, sofern es dort - wie ein obsoletes Erziehungskonzept meint(e) - darum geht, dass Erwachsene systematisch auf Heranwachsende einwirken. Das führt zwangsläufig zu einem Containermodell der Kommunikation: aus einem vollen Container wird häppchenweise Wissenswertes und (nach Meinung des Staates) für das Leben Nützliche vorwiegend durch Rede in leere Container übertragen. Es ist unvorstellbar, dass sich diese unsinnige Vorstellung von Kommunikation noch am Leben hält, obwohl seit Humboldts und Schleiermachers Zeiten das Gegenteil bekannt ist: jede Rede ist das "gemeinsames Erzeugnis" des Sprechers und der Hörer. Das gilt auch in der Schule; denn auch Kinder, erst recht Jugendliche und Studierende 'denken', haben Erfahrungen gemacht in ihrer Welt, haben - vorwiegend gesprächsweise - ihr 'mentales Lexikon' entwickelt, wollen Neues lernen für *ihr* Leben. Dazu gehört auch, dass sie erleben können, wie stark ihr 'Neues' geprägt ist vom 'Alten', dass zwar ihr Leben ein Neuanfang ist, ihr Fühlen und Denken, Sprechen und Bewegen aber nicht von ihnen erfunden wird, sondern in einer geschichtlichen Kontinuität steht.

Deshalb versuchen die Seminare im IRM, die soziale Kompetenz der Lehrenden zu stärken, d. h. ihre 'Amtsautorität' abzubauen, auf die sie sich als Situationsmächtige oft ausschließlich stützen. Schulmethodisch heißt das: weniger Frontalunterricht, mehr Gruppenarbeit, angefangen von der Partnerarbeit bis zu Projekten; rhetorisch heißt das: weniger Lehrervortrag und beherrschende Rede, mehr Gespräch. Das beginnt z.B. damit,

dass sich Gruppen - im von Lehrenden vorgegebenen 'Stoff'gebiet - selbst aussuchen, worüber sie miteinander reden wollen. Dazu müssen sie zunächst einmal 'klären' was sie meinen, was ihnen an diesem Thema wichtig ist, müssen bereit sein, einander zuzuhören und nachzufragen. Gibt es verschiedene, einander widersprechende Meinungen, dann gilt es zu begründen statt zu behaupten; auch Lehrende sind begründungspflichtig! Dieses "mit Gründen streiten" (argumentieren) ist ein zentraler Seminarinhalt aus sachlogischen wie aus politischen Gründen, ist doch Demokratie keine harmonische, sondern eine streitende Veranstaltung. Lehrende haben es schwer mit dieser Einsicht, denn wie verträgt sich ihr oft autoritärer Führungsstil mit dem Anspruch der in der Sache um Gleichberechtigung streitenden Heranwachsenden? Einmal unterstellt, dass mit Schülerinnen und Schülern argumentiert wird, dass sie überhaupt etwas entscheiden dürfen. Doch die Maxime gilt uneingeschränkt für beide Seiten: "Je gründlicher geklärt wird, desto vernünftiger kann gestritten, desto verantwortlicher kann entschieden werden."¹

Während im Grundlagenseminar 'Formen des Gesprächs' erfahren (gelernt?) werden können, geht es in einem Aufbauseminar um 'Formen der Rede',² d.h. um Ansprachen, Informations- und Überzeugungsrede. Ansprachen lassen sich entwickeln aus persönlichen Erlebnissen (personal narratives³), weil sie hörerbegzogen erzählt werden müssen, also eine dialogische Haltung verlangen. Auch für den Lehr- oder Lehrervortrag, allgemein

¹ H. Geißner, 1998: Grundlagen der Gesprächsrhetorik; in: ders. u. a.: Gesprächsführung/ Führungsgespräche. St. Ingbert, 4. Aufl. 2004 11-33;28

² zur Schrittfolge vom 'Gespräch zur Rede' vgl. H. Geißner 1973: Rhetorik und politische Bildung. Frankfurt, 3. Aufl. 1986.

³ cf. K. M. Langellier and E. D. Peterson 2004: Storytelling in Daily Life. Performing Narrative. Philadelphia

für das informierende Sprechen gilt, dass es sich nur formal um einen 'Monolog' handelt. Im Sprechstil, in Einschüben, die das Verständnis sichern, auch in direkten Anreden, in der Möglichkeit, unmittelbar nachzufragen - wird die dialogische Grundhaltung spürbar. Für die dialogische Beziehung zu den Zuhörern ist das Reden nach Stichwörtern besser als das Ablesen einer ausformulierten - oder das innere 'Ablesen' einer auswendig gelernten - Rede; denn der Redende kann in der Situation auf die verbalen, mimischen oder gestischen Reaktionen der Zuhörer sofort reagieren. Aus diesem Grund wird eine Methode, Stichwörter zu finden und redewirksam zu notieren geübt, eine Methode, die das bereits in Gesprächen förderliche, situativ hörerorientierte 'Sprechdenken' (thinking by speaking) in Redehandlungen vollziehen lässt. Bei Lehrenden unnötig ist ein anderes Verfahren, das bei Redeungeübten hilfreich sein kann: anderen erst einmal zu erzählen, worum es gehen soll, dann das Erzählte aufzuschreiben, das Geschriebene wieder den anderen vorzulesen, danach über das zu diskutieren, was noch unklar ist, und schließlich das Ganze in Stichwörtern zu notieren.

In diesen Seminaren geht es vorwiegend um rhetorische Kompetenz der Lehrenden, nicht direkt um Methoden des Unterrichts; denn es ist zu unterscheiden zwischen der allgemeinen 'rhetorischen Kommunikation jeden Unterrichts' und einem fächerspezifischen 'Unterricht in rhetorischer Kommunikation', in dem es um die Entwicklung der Gesprächs- und Redefähigkeit der heranwachsenden Bürgerinnen und Bürger geht. Die Rhetorizität der Lehrenden wird nicht nur beim Unterrichten gefordert, sondern auch in der Kommunikation mit Kollegen in Konferenzen, auch in beratenden Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern, in Besprechungen mit einzelnen Eltern und in öffentlichen Elternversammlungen.

Seminare für Elternvertreter. Die gesetzlich verordnete 'allgemeine Schulpflicht' nötigt auch alle Eltern dazu, sich um Schule zu kümmern. Das 'Sich Kümmern' beschränkt sich meistens auf die schulischen Leistungen und die Schulerfolge ihrer Kinder, vor allem dann, wenn ihnen diese Leistungen Kummer machen. Dann erst überlegen Eltern, ob es nicht klug wäre, einmal mit den Lehrenden zu sprechen. Liegt das Versagen nur an meinem Kind oder doch auch am Unterricht, vielleicht an einer Eigenart des Lehrenden? Wie kann ich das ausdrücken? Die Lehrenden werden im Allgemeinen eingeschätzt als überlegen in ihrer 'gehobenen' Position, ihrem Wissen, ihrer Verbosität. Nicht selten haben noch immer 'Nicht-Studierte' Hemmungen mit ihnen zu sprechen, mit den 'Besserwissern'? Das scheint schon 'unter vier Augen' schwierig. Es gibt zwar auch Elternabende, aber wer traut sich schon, seine Sorgen, seine Fragen, seine Einwände öffentlich auszusprechen? Da hilft es, wenn Eltern sich verbünden und nach geltenden Regeln eine Sprecherin, einen Sprecher wählen.

Die tatsächlich vorhandene oder die nur 'gefühlte' kommunikative Ungleichheit kann das Zusammenleben der Menschen beträchtlich stören. Das wird besonders störend an Stellen, an denen Entscheidungen gefällt werden für das Leben. Schule als gesellschaftlich sanktionierte Selektionsinstanz ist eine solche Stelle. Deshalb müssen Eltern dort nicht nur ein Mitsprache'recht' besitzen, sondern sie müssen mitsprechen; d. h. aber auch: Wenn sie es noch nicht können, dann sollten sie es lernen. Deshalb gibt es im IRM auch Seminare für jene Eltern, die von anderen Eltern gewählt wurden, die gemeinsamen Interessen zu vertreten. Deshalb gibt es im IRM 'Seminare für Elternsprecher', für 'Elternbeiräte'.

In diesen Seminaren geht es - wichtiger als alles 'rhetorische' Können - um den Mut, "sich aus der beinahe zur Natur ge-

wordenen Unmündigkeit herauszuarbeiten" (Kant). Die Teilnehmenden müssen zwar 'ermuntert' werden zu reden, doch das ist nur ein erster, wenn auch wichtiger Schritt der Ermunterung dazu, überhaupt ihre Freiheit zu gebrauchen.¹

Die Seminare versuchen Schritt für Schritt die eingangs erwähnten Hemmungen und Bedenken der Teilnehmenden ab- und das Vertrauen in die eigene 'rhetorische Kompetenz' aufzubauen. Der Weg führt wieder vom Erzählen und aufgeschlossenen Zuhören, zu 'klärenden' Gesprächen in kleinen Gruppen, zum 'Begründen' der eigenen Meinung. Der nächste Schritt, das mit "Gründen streiten" in der ganzen Seminargruppe, verlangt schon größeres Selbstvertrauen. Dies ist auch erforderlich, wenn es darum geht, andere Eltern zur Mitarbeit zu gewinnen. Dann gilt es, zu Besprechungen einzuladen (mündlich oder schriftlich), diese Zusammenkünfte zu leiten, dafür zu sorgen, dass Entscheidungen getroffen, praktikable Beschlüsse gefasst werden.

Dafür und im öffentlichen Umgang mit Lehrern und Schulleitungen ist es außerdem erforderlich, die Regularien der Versammlungen, Einladungen, Tagesordnungen, Antragstellungen und Abstimmungen zu beherrschen. Zum Üben wenigstens der Grundformen der 'parlamentarischen Debatte' sind heitere 'Praxissimulationen' (pädagogisches Geschick vorausgesetzt) eine gute Hilfe, um diese sperrige und spröde 'Rechtsmaterie' im spielerischen Erleben in ihrem Nutzen zu erkennen, sich anzueignen, um sie später anwenden zu können. Die Feedbacks zu den Videoaufnahmen lösen nicht nur Lachsalven aus, sondern auch Nachdenklichkeit, weil deutlich wird, an welcher Stelle durch welche ungeschickte

Formulierung ein in der Sache gut begründeter, wichtiger Antrag 'untergeht'.

Auf die geschilderte Weise können Elternvertreter lernen, ihre Rechte wahrzunehmen, sowohl für das Wohl ihrer Kinder einzutreten, aber auch gleichzeitig mitzuhelfen, dass die Schule als eine 'Schulgemeinschaft' erlebt werden kann. "A democratic community [...] have cause to be in deliberate and systematic education", meinte John Dewey 1916.² Der entscheidende Weg, sei "freedom of communication" sie ermögliche "the possibility of conducting disputes, controversies and conflicts as cooperative undertakings in which both parties learn by giving the other a chance to express itself, instead of having one party conquer the other by forceful suppression of the other."³ Dewey nannte das schon damals "faith", einen Glauben an die Möglichkeiten der Kommunikation in und zur Stabilisierung der Demokratie.

Inzwischen haben nicht nur die blutigen Kriege des vergangenen Jahrhunderts, die Jahrzehnte des 'kalten' Krieges, die gegenwärtigen Kriege in Afghanistan und im Irak, die permanenten globalen Spannungen diesen blinden Glauben an die Segnungen der Demokratie beschädigt, auch weil sie im Gefolge hegemonialer Politik zum Exportartikel degradiert wird. Es hat sich gezeigt, dass es auch in der Demokratie "an invisible but effective tyranny"⁴ gibt. Die Differenz zwischen 'Wahltag' und 'Alltag' ist nicht zu überbrücken weder mit gutem Willen noch mit 'flotten' Sprüchen; kommunikative Kompetenz macht nicht satt, rhetorische Kompetenz verhindert keinen Börsenkrach, die Macht der nicht gewählten Mächtigen

¹ "Ermunterung zur Freiheit". Rhetorik und Erwachsenenbildung (H. Geißner, ed.) Frankfurt 1990; mit Beiträgen von amerikanischen IC-Teilnehmern (Casmir, Cohen; Franklin; Hadwiger; Langellier, [Lehtonen], Peterson; Sewell; Spear; Sprague)

² J. Dewey 1993: The Political Writings (D. Morris/I. Shapiro, eds) Indianapolis/Cambridge; p.110

³ ebd. 243

⁴ St. Deetz 1990; Democracy, Competence, and the Pedagogy of Critical Discourse; in "Ermunterung zur Freiheit" 93-106; 95; vgl. auch ders.. 1992: Democracy in an Age of Corporate colonization. New York.

ist größer als die der Mandatare. Also resignieren? Das IRM schließen? Oder nur sich verabschieden von unrealistischen Glaubenserwartungen. Verstehen, was übrigens schon Aristoteles in seiner 'Politeia' schrieb, dass Demokratie kein Zustand ewiger Glückseligkeit ist, sondern ein hinfälliger Prozess, eine immer wieder zu erringende Chance für eine gerechte Konvivialität. Allerdings ist diese permanente Aufgabe nicht mehr wie im Mythos von den Göttern über einen Einzigen verhängt, sondern jetzt sind wir alle Sisyphus.

Wenn es weiterhin Demokratien geben soll, dann nur, wenn sie nicht blind zukunftsgläubig sind, sondern kritisch; wie Adorno schon 1969 sagte: "Kritik ist aller Demokratie wesentlich [...] Sie wird durch Kritik geradezu definiert" (1971; 10).¹ Auch Erziehung ist jetzt und künftig nur mehr als kritische möglich. "Critical Perspectives on Communication Research and Pedagogy" war unser ICC-Impuls vor einigen Jahren². Die kritische Haltung ist in Theorie und Praxis noch dringlicher geworden, auch für Communication Theory and Communication Education. Es sei denn, die Fachleute gäben ihre Verantwortung preis, überantworteten sich z. B. der Ideologie des sog. 'freien' Marktes oder anderen beliebigen Hierarchien, überließen die Steuerung des Politischen dem Internet. Aber damit gäben die mündigen Menschen sich selbst auf und versanken wieder im Dämmer atavistischer Herden. Im Grunde wären wir dann unfähig, Rede zu stehen – wie die alten Griechen sagten: *Lógon didónai*³ - wären unfähig uns und was wir sagen zu verantworten, denn wir zerstörten - in the long run - das uns definierende Merkmal: die

Sprache, ohne die es kein Verantworen gibt.⁴

Es öffnet sich kein billiger Ausweg (allenfalls Ausflüchte), denn das

" ... is the price human beings pay for freedom, and the impossibility of remaining unique masters of what they do, of knowing its consequences and relying upon the future, is the price they pay for plurality and reality; for the joy in inhabiting together with others a world whose reality is guaranteed for each by the presence of all." (H. Arendt 1958; 244)⁵

Noch einmal treffen unsere Überlegungen in den schon im Titel dieses Vortrags 'beschworenen' Zusammenhang von rhetorischer Kompetenz und politischer Verantwortung. Vielleicht ist das überhaupt die fundamentale Leitidee von ICC und IRM. Doch das ist noch immer 'Beschwörung'. Konkreter und praktikabler ist 'kritische Mündigkeit' als Ziel rhetorischer Kommunikation. Doch auch dann bleibt ungewiss, ob alle Streitfragen 'in öffentlicher Deliberation' entschieden werden, selbst wenn alle Bürgerinnen und Bürger kritisch und mündig geworden sein sollten. Rhetorische Kommunikation selbst kann diese Gewissheit nicht schaffen, sie kann nur darauf hinwirken, 'die Bedingungen der Möglichkeit' von Veränderungen zu schaffen. Die Sisyphusarbeit bleibt.

Hellmut K. Geißner ist emeritierter ordentlicher Professor der Sprechwissenschaft.

Ausführliche Informationen unter <http://de.wikipedia.org/wiki/Geissner>.

E-Mail: hk.geissner@vtxmail.ch

¹ Th.W. Adorno 1971: Kritik. Frankfurt/Main

² cf. J. Lehtonen (ed.) 1995. St. Ingbert

³ Logon didonai. Gespräch und Verantwortung. 1996: Festschrift für H. Geißner (H. Barthel, Hg.) München/Basel

⁴ vgl. H. Geißner 2005: Sprache als demokratische Lebensform, in: Sprache und Politik. (Duden Bd. 6). (J. Kilian, ed.). Mannheim u. a. 57-73 und ders. 2005: Demokratie und rhetorische Kommunikation. St. Ingbert

⁵ H. Arendt 1958: The Human Condition. Chicago

Albert F. Herbig / Claudia Münz

Schlüsselqualifikationen für angehende Betriebswirte

1. Schlüsselqualifikationen als zentrales Lernfeld

Schlüsselqualifikationen sind in den letzten Jahren immer stärker in das Blickfeld der bildungspolitischen Diskussion geraten. Hintergrund dieser Entwicklung sind unseres Erachtens vor allem folgende Aspekte:

- Die anhaltende Klage der deutschen Arbeitgeber, dass es Hochschulabsolventen an Schlüsselkompetenzen mangelt (z. B. Institut der deutschen Wirtschaft, 2000). Die Wirtschaft kompensiert diesen Mangel seit Jahren mit entsprechenden Einstellungsverfahren (AC), Traineeprogrammen und Potenzialanalysen als Grundlage für interne Personalentwicklung.
- Die Bologna Deklaration von 1999, in deren Rahmen nicht nur die Entwicklung von wissenschaftlicher Qualifikation als Kernaufgabe der Hochschulen genannt wurde, sondern auch die „Entwicklung von Employability“ als wesentliches Ausbildungsziel. Damit wurde der Blick der Studiaausrichtung auf Differenziertheit und Variabilität von auszuübenden Aufgaben und Tätigkeiten im Laufe eines Arbeitslebens gelenkt. Der Förderung von Schlüsselqualifikationen kommt hierbei nach gängiger Meinung entscheidende Bedeutung zu (vgl. Voigt, 2005, S. 289).

- Die Festschreibung von Lernzielen im Bereich der Schlüsselqualifikationen für den mittleren Bildungsabschluss (Stichwort „Bildungsstandards“) im Rahmen der KMK-Beschlüsse aus dem Jahr 2003.

Diesen Rahmenbedingungen versucht das **Zweibrücker Modell** zur Förderung von Schlüsselqualifikationen im Rahmen der betriebswirtschaftlichen Studiengänge der FH Kaiserslautern (Campus Zweibrücken) bestmöglich Rechnung zu tragen. Die im Modell enthaltenen Module sind curricular verankert und orientieren sich am jeweiligen Entwicklungsstand der Teilnehmer (Erststudierende nach Schule oder Ausbildung bzw. Berufstätige, die sich weiterqualifizieren möchten). In seiner Vollversion thematisiert das Modell dementsprechend das ganze Spektrum der Schlüsselqualifikationen, beginnend mit der persönlichen Selbstorganisation bis hin zur Führung von Mitarbeitern.

In der nachfolgenden Darstellung erläutern wir zunächst unser Verständnis von Qualifikation, Schlüsselqualifikation und Kompetenz und stellen die schlüsselqualifizierenden Lernfelder vor (Kap. 2). Darauf aufbauend werden die Bausteine des Modells (Module und Lehrveranstaltungen)

gen) hinsichtlich ihrer curricularen Verankerung beschrieben (Kap. 3). Wir konzentrieren uns dabei auf den Fachbereich Betriebswirtschaft mit seinen grundständigen betriebswirtschaftlichen Studiengängen und stellen als Ausblick die Fortsetzung des Moduls in den Masterstudiengängen vor. Den Abschluss der Darstellung bildet eine bewertende Betrachtung der Möglichkeiten und Grenzen des Modells in einer immer noch in traditionellen Bildungs- und Lernbegriffen verhafteten Lernumgebung (Kap. 4).

2. Schlüsselqualifikationen: Konzeptualisierung und Lerninhalte

Leitidee unseres Lehrens ist die Annahme, dass die Rolle des Lehrenden unabhängig von den Lehrinhalten in einer Unterstützung des Lernenden in seiner Selbstentwicklung zu sehen ist.

Unter „Qualifikation“ verstehen wir zunächst unspezifisch jede Form von Befähigung zum Handeln (vgl. Capol 1965). Im Speziellen geht es in Berufsausbildung und Studium um die (Weiter-) Entwicklung von fachlichen, körperlichen, methodischen und sozialen Qualifikationen, die Berufstätige befähigen, heute und in Zukunft auf die sich verändernden Anforderungen flexibel reagieren zu können.

Der Begriff der „Schlüsselqualifikation“ weist in der einschlägigen Diskussion eine große Unschärfe auf. So finden sich in den verschiedenen Taxonomieversuchen so unterschiedliche Fähigkeiten wie etwa Durchsetzungsfähigkeit, Entscheidungsstärke, Führungsfähigkeit, Initiative, Kom-

munikationsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Begeisterungsfähigkeit, Zielstrebigkeit oder auch Pünktlichkeit. Didi u. a. (1993) identifizieren nicht weniger als 654 verschiedene Schlüsselqualifikationen.

Wie die Aufzählung zeigt, werden darunter sowohl Persönlichkeitsmerkmale, also genetisch und sozialisationsbedingte Merkmale, als auch Fähigkeiten, d. h. durch Lernen zu verändernde Qualifikationen verstanden. Dies sind Merkmale eines Menschen, die nur zum Teil in dem in Rede stehenden Entwicklungsstadium (Studierende sind in der Regel junge Erwachsene) noch veränderbar sind - und auch nur dann, wenn der Einzelne es möchte.

Wir verstehen mit Mertens (1974, 207) unter Schlüsselqualifikationen „Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Fähigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ ermöglichen.

Ähnlich definiert auch Arnold. Bei Schlüsselqualifikationen handelt es sich „nicht um im engeren Sinne funktionale Qualifikationen, sondern um sog. außerfunktionale Qualifikationen, wie z. B. Kreativität, Problemlösungsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit usw.“ (Arnold 1996, 43).

In diesem Sinne gehen wir von Arnolds Differenzierung in fachliche und außer-

fachliche bzw. überfachliche Schlüsselqualifikationen aus, wobei die außerfachlichen weiter in Methoden- und Sozialkompetenz differenziert werden (vgl. Abb. 1).

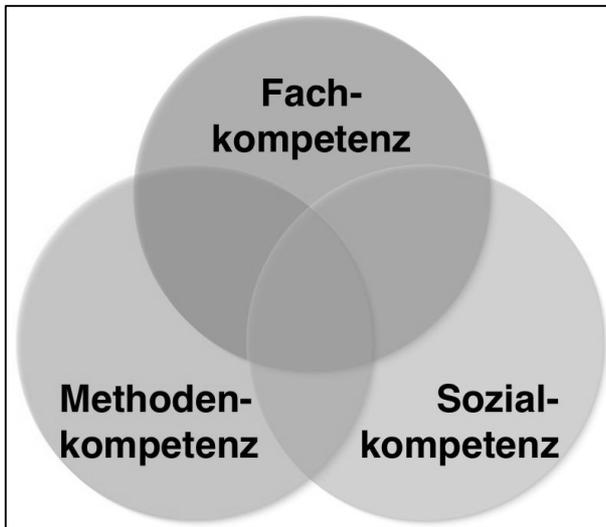


Abbildung 1: Ganzheitliche Handlungskompetenz (nach Arnold 1996, S. 20)

Im Folgenden konkretisieren wir unser inhaltliches Verständnis der drei Kompetenzbereiche:

- **Fachkompetenz** entsteht (studiengangsspezifisch) entweder durch allgemein grundlegende fachliche Inhalte oder durch spezielle fachliche Inhalte. Allgemein grundlegende fachliche Inhalte sind für einen betriebswirtschaftlichen Studiengang beispielsweise Recht oder VWL, spezielle fachliche Inhalte können je nach Studiengang beispielsweise Wertpapiermanagement oder Logistik sein.
- **Methodenkompetenz** beinhaltet Kompetenzen, die sich mit dem WIE des Arbeitens (auch Lernens) beschäftigen. Wie organisiere ich mich? Wie organisiere ich ein Projekt? Wie gehe ich bei Entscheidungen vor? Wie systematisiere und vernetze ich Wissen aus unterschiedlichen Bereichen? Beispiele hierfür sind Lern- und Arbeitstechniken, Präsentationstechni-

ken, Zeit-, Selbst- und Projektmanagement, Kreativ- und Entscheidungsfundungstechniken.

- **Sozialkompetenz** bezieht sich auf das (soziale) Miteinander im Rahmen organisatorischer Kooperation. Klassischerweise sind hier die Fähigkeiten zu Kooperation und Kommunikation im weiteren Sinne ebenso zu verstehen, wie die Fähigkeit zum Umgang mit Konflikten und zur Führung von Mitarbeitern. Beispiele für zu fördernde Fähigkeiten sind Empathie, die Bereitschaft zu Perspektivenwechsel und aktiv zuhören zu können.

Der zumeist in nichtwissenschaftlichen Kontexten verwendete Begriff der „**Soft Skills**“ wird unterschiedlich weit und zumeist schwammig und marktschreierisch für methodische und soziale Kompetenzen, teilweise aber auch nur für Sozialkompetenz verwendet. Wir verzichten deshalb auf diesen Begriff.

Andere Differenzierungen in weitere Kompetenzbereiche wie etwa „**personale**“ oder „**emotionale**“ Kompetenz oder andere Herangehensweisen hinsichtlich der Strukturierung der „Landschaft der Schlüsselqualifikationen“ (Eilles-Matthiessen u. a., 2002, 27) sind zwar konzeptionell möglich und werden auch von vielen Autoren unterschiedlicher Disziplinen vertreten. Jede stärker differenzierte Konzeptionalisierung der Schlüsselqualifikationen macht aber auch die Zuordnung einzelner Kompetenzen schwieriger (vgl. die empirische Untersuchung von Voigt 2005). Letztlich ist und bleibt jede Klassifikation abhängig von Anwendungsbereich und Verwendungszweck (zum taxonomischen Problem vgl. König 2004).

Arnolds Darstellung weist dagegen bereits durch die sich ‚überlappenden‘ Kreise auch auf die **enge Verknüpfung der drei Kompetenzbereiche** hin. So ist beispielsweise die Kompetenz, eine Besprechung zu leiten, sicherlich zum großen Teil eine kommunikative Aufgabe, die im Bereich der sozialen Kompetenz anzusiedeln wäre. Gleichzeitig hat diese Kompetenz aber auch eine starke methodische Komponente, denn strukturiertes Vorgehen sowie der Einsatz von Techniken wie etwa der Moderations- bzw. Metaplantchnik können dabei hilfreich sein, gehören aber eher dem methodischen Kompetenzbereich an. Umgekehrt gehört die Fähigkeit, Projekte zu managen, sicherlich primär in den methodischen Bereich, ist aber ohne soziale Kompetenz ebenso schwer vorstellbar.

Im Sinne der bisherigen Ausführungen umfasst **berufliche Handlungskompetenz** notwendigerweise alle drei Kompetenzbereiche oder anders ausgedrückt: Ohne die eine Kompetenz ist die andere nichts oder zumindest wenig.

Im Laufe der Jahre und im Prozess der Weiterentwicklung des Zweibrücker Modells haben wir nachfolgende Lernfelder als zentral und im Rahmen eines Fachhochschulstudiums bearbeitbar identifiziert (vgl. Abb. 2).

Diese Inhalte werden mit unterschiedlichen Lehr- und Lernmethoden und in unterschiedlicher Intensität bearbeitet. Sie werden weiterhin im Rahmen der curricularen Zuordnung aufeinander aufbauend angeboten (vgl. 3).



Abbildung 2: Schlüsselqualifizierende Lernfelder im Rahmen des Zweibrücker Modells

3. Das Zweibrücker Modell: Curriculare Verankerung des Lernfeldes „Schlüsselqualifikationen“ in den betriebswirtschaftlichen Studiengängen

Der Fachbereich Betriebswirtschaft bietet vier Bachelor-Studiengänge an: Wirtschaftsinformatik, Technische Betriebswirtschaft, Mittelstandsökonomie und Finanzdienstleistungen. Die curriculare Verankerung der „Schlüsselqualifikationen“ und ihre praktische Umsetzung in Lehrveranstaltungen (Inhalte, Lernziele, Lehrmethoden, Prüfungsleistungen) werden im Folgenden dargestellt.

3.1 Fachliche, methodische und soziale Bereiche beruflicher Handlungskompetenz

In den Curricula aller betriebswirtschaftlichen Studiengänge wird zwischen vier

Lehrbereichen unterschieden (vgl. Abb. 3). Diesen sind Module zugeordnet, welche wiederum aus wenigstens einer Lehrveranstaltung bestehen. Die vier Lehrbereiche berücksichtigen in ihrer Zielrichtung das oben vorgestellte Kompetenzmodell:

A. Fachliche Grundlagen und Vertiefungsmodulare mit der Zielrichtung der Förderung der allgemeinen betriebswirtschaftlichen Fachkompetenz

In diesem Bereich werden die fachlichen Grundlagen für den jeweiligen Studiengang gelegt. Er soll aufgrund seines Grundlagencharakters eine hohe Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Studiengängen der Betriebswirtschaft haben. Die Lehrveranstaltungen konzentrieren sich überwiegend auf den ersten Studienabschnitt.

B. Spezialisierungsmodulare mit der Zielrichtung der Förderung der studiengangsspezifischen Fachkompetenz

In diesem Bereich wird fachliches Spezialisierungswissen vermittelt, das bezüglich des angestrebten Studienabschlusses als notwendig erachtet wird. Die Lehrveranstaltungen liegen tendenziell eher im zweiten Studienabschnitt.

C. Spezielle Kompetenzmodulare mit der Zielrichtung der Förderung der Methoden- und Sozialkompetenz

Im Bereich der speziellen Kompetenzmodule sind die schlüsselqualifizierenden Lehrveranstaltungen angesiedelt. Sie beginnen bereits im Grundstudium und werden je nach Studiengang im zweiten Studienabschnitt ausdifferenziert. Dieser Bereich wird unter 3.2 genauer dargestellt.

D. Schwerpunktübergreifende Wahlbereiche mit der Zielrichtung der Förderung einer zusätzlichen und studiengangsunabhängigen Handlungskompetenz

Dieser Bereich bietet die Möglichkeit, einen zu wählenden Aspekt zu vertiefen. Hier bietet insbesondere der Wahlbereich „Projektmanagement“ die Chance, schlüsselqualifizierende Inhalte zu vertiefen. Die Wahlbereiche liegen am Ende des zweiten Studienabschnittes. Auf den Wahlbereich „Projektmanagement“ wird unter 3.3 eingegangen.

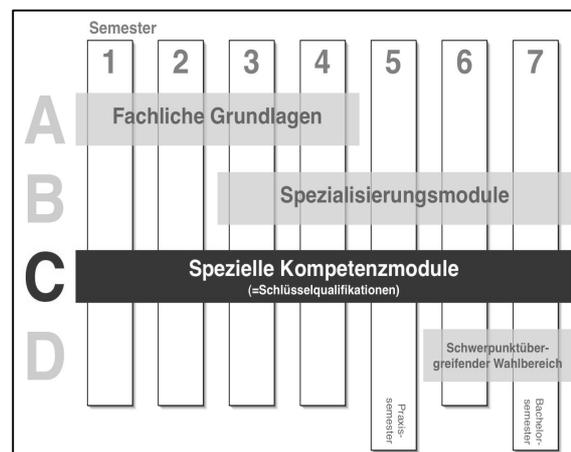


Abbildung 3: Modularer Aufbau der betriebswirtschaftlichen Studiengänge

3.2 Schlüsselqualifikationen als spezielle Kompetenzmodule

Auf der Grundlage der in Kapitel 2 vorgestellten schlüsselqualifizierenden Lernfelder des Zweibrücker Modells in Verbindung mit den eben dargestellten Lehrbereichen (vgl. 3.1) ergibt sich folgender curricularer Aufbau.

Die obligatorischen schlüsselqualifizierenden Veranstaltungen sind dem Bereich „**Spezielle Kompetenzmodule**“ zugeordnet:

- Das **Modul Arbeitsmethodik** besteht insgesamt aus 3 Lehrveranstaltungen, nämlich **Studienmethodik** (1. Semester), **Arbeitstechniken** (5. Semester) und **Projektmanagement** (5. Semester).
- Das **Modul Kommunikations- und Führungstechnik** besteht insgesamt aus 4 Lehrveranstaltungen, nämlich **Vortrags- und Präsentationstechniken** (2. Semester), **Kommunikation im Unternehmen** (3. Semester), **Techniken der Gesprächsführung** (6. Semester) und **Motivation und Führung** (7. Semester).
- Das **Modul Vernetztes Denken** dient dem Transfer von Fachwissen in konkretes (unternehmerisches) Handeln und ist mit Abstand zum Grundstudium/ dem Studium der fachlichen Grundlagen angesiedelt (5. Sem.).

Zu den Lehrveranstaltungen im 5. Semester ist anzumerken, dass sie die Studierenden bei der Bewältigung ihres ersten Projektes in der betrieblichen Praxis unterstützen sollen. Diese Unterstützung bezieht sich unter anderem auf das Anfertigen der Praxissemesterarbeit, welche als Vorstufe der später anzufertigenden Bachelorarbeit anzusehen ist.

Diese Darstellung beschreibt die Vollform des Zweibrücker Modells, wie sie im Bachelor-Studiengang Mittelstandsökonomie realisiert ist.

3.3 Schlüsselqualifikationen im Rahmen der schwerpunktübergreifenden Wahlbereiche

Im Rahmen des bereits unter 3.1 dargestellten Moduls „Schwerpunktübergreifende Wahlbereiche“ geht es um die Förderung einer zusätzlichen und studien-gangsunabhängigen Handlungskompe-

tenz. Die Studierenden haben die Möglichkeit, einen speziellen betriebswirtschaftlichen Aspekt mit 8 SWS zu vertiefen. Jeweils 2 Lehrveranstaltungen à 2 SWS im 6. und 2 Veranstaltungen à 2 SWS im 7. Semester statt. Sie können zur Zeit zwischen fünf Angeboten auswählen: International Management & Economics, Consulting, Cooperate Finance, Wertschöpfungskettenmanagement und Projektmanagement. In der aktuellen Konzeption der Wahlbereiche bietet insbesondere **Projektmanagement** im 7. Semester die Möglichkeit, schlüsselqualifizierende Inhalte zu bearbeiten.

Die komplexen Anforderungen der Projektarbeit verlangen eine breite Wissensbasis, zu der Fach- und Branchenkenntnisse ebenso gehören wie Sozial- und Methodenkompetenz. Vor diesem Hintergrund bereitet der studien-gangübergreifende Wahlbereich „Projektmanagement“ auf berufliche Tätigkeiten im Projektmanagement vor, die die Anwendung diesbezüglicher wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern. Der Schwerpunkt liegt in der Vermittlung von Kenntnissen über Management und Administration von Projekten (nicht in der Facharbeit). Der Studienschwerpunkt baut in allen relevanten Kompetenzbereichen auf Kenntnissen und Fertigkeiten auf, die im jeweiligen Studiengang vermittelt werden müssen.

Die Module dieses Wahlbereiches sind Partnering und Controlling & Closure (6. Semester) sowie Projektführung in Teams und Informationsmanagement und Projektdokumentation (7. Sem.).

3.4 Schlüsselqualifikationen im betriebswirtschaftlichen Master

Das Zweibrücker Modell zur Förderung der Schlüsselqualifikationen findet seine Fortsetzung in den entsprechenden Modulen für die beiden bereits akkreditierten Masterstudiengänge des Fachbereichs Betriebswirtschaft „Information Management“ (IM) und „International Finance and Entrepreneurship“ (F&E).

Im Rahmen der viersemestrigen Masterausbildung werden Schlüsselqualifikationen explizit im Rahmen des **Moduls Management and Communication Skills** vermittelt. Inhaltliche Schwerpunkte der Lehrveranstaltung sind **Leadership and Communication** (Führung und Kommunikation, 2 SWS) und **Argumentation and Negotiation** (Argumentation und Verhandlung, 2 SWS).

3.5 Lehr- und Lernmethoden zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen

Lernprozesse lassen sich gemäß den Erkenntnissen von Pädagogik und Psychologie dominant auf den drei Ebenen „kognitiv“, „aktional“ und „emotional“ verorten. Schlüsselqualifizierende Lehrveranstaltungen müssen unseres Erachtens auf allen drei Ebenen ansetzen:

- **kognitiv**, weil die rationale Auseinandersetzung mit Informationen zum jeweiligen Lernfeld hilft, Zusammenhänge besser zu verstehen;
- **aktional**, weil konkretes Verhalten reflektiert und verändert werden muss. Nur auf dieser Ebene können alternative Verhaltensweisen ausprobiert und

gegebenenfalls ins persönliche Handlungsrepertoire übernommen werden;

- **emotional**, weil über den Weg der direkten Betroffenheit Erfahrungen gemacht werden können, die zu Selbstreflexion und Verhaltensänderung führen.

Eine entsprechende **Balance** zwischen diesen drei Ebenen halten wir für sinnvoll. Je nach Lernfeld und Arbeitsschritt können bestimmte Ebenen im Vordergrund stehen, andere zurücktreten. Kommunikation lernt man z. B. sicherlich am wenigsten kognitiv, sondern durch Kommunikation mit anderen im Rahmen echter oder ‚künstlicher‘ sozialer Situationen. Gleichwohl kann „Wissen“ auch hier nicht schaden. Bestimmte Arbeitsmethoden müssen üben erprobt werden (aktional) und können dann gegebenenfalls in das eigene Handlungsrepertoire übernommen werden.

Die von uns angestrebten Lernziele werden in der Regel mit den jeweils optimalen **Lehr- und Lernmethoden** umgesetzt. So arbeiten wir u. a. mit Vorlesung/ Lehrgespräch, Fallstudien, Übung/ Training, Team- und Gruppenarbeit, Rollenspielen und audiovisuell gestützten Auswertungsgesprächen. Wie lange dies allerdings noch der Fall sein wird, ist angesichts steigender Studierendenzahlen bzw. Gruppengrößen fraglich (vgl. hierzu 4.)

Seit einiger Zeit arbeiten wir darüber hinaus mit **Lernplattform gestützter Begleitung**. Die Lernplattform bietet die Möglichkeit, Lehrmaterial und Arbeitshilfen strukturiert zur Verfügung zu stellen und gleichzeitig neue Kommunikationsmöglichkeiten (v. a. Chat und moderierte Foren) für und mit den Studierenden zu eröffnen (vgl. Abb. 4). Flankiert werden

diese neueren Ansätze durch den verstärkten Einsatz von **Planspielen** (Vernetztes Denken) und selbst erstellten sowie angekauften **Computer Based Trainings** (Kommunikations- und Führungstechnik, Arbeitsmethodik). Diese neuen Formen des Lernens (Stichwort: „Blended Learning“) bieten die Möglichkeit, kommunikative Situationen im Unternehmen multimedial darzustellen und der Reflektion zugänglich zu machen.

Unsere Rolle in diesen schlüsselqualifizierenden Lehr- und Lernprozessen verstehen wir dominant als **Lernbegleiter und Coach**. Wir schaffen Lernmöglichkeiten über entsprechende didaktische Designs und begleiten die Studierenden sowohl im Rahmen der gemeinsamen Präsenzphasen, wie auch im Rahmen der selbst organisierten Vorbereitung (alleine oder in Teams) (vgl. „Lernteamcoaching“ in: Berendt/ Voss/ Wildt (Hrsg.) (2002), 25).

bene der fachlichen Inhalte und Beispiele ebenso wie auf der Ebene der Auswahl relevanter Schlüsselqualifikationen. Hiermit soll den jeweiligen Studienschwerpunkten Rechnung getragen werden.

3.6 Lern- und Prüfungsleistungen

Die Lern- und Prüfungsleistungen sind je nach Modul bzw. Lehrveranstaltung Präsentation, Projektarbeit oder Klausur.

Wir konzentrieren uns bei den Lehr- und Prüfungsleistungen stärker auf den methodischen und fachlichen Bereich denn auf den sozialen Aspekt. Im Rahmen der Lehrveranstaltung „Vortrags- und Präsentationstechnik“ gehen beispielsweise die Präsentationsvorbereitung und die Präsentationsdurchführung mit jeweils 50% in die Gesamtnote ein. Im Rahmen der Veranstaltung wird sichergestellt, dass die einsetzbaren Präsentationsmethoden ausreichend gelernt und erprobt werden.

Bei der Lehrveranstaltung „Kommunikation im Unternehmen“ geht es inhaltlich um Kommunikation und Kommunikationstechniken im Unternehmen (u. a. Kommunikationsformen, Techniken für unterschiedliche Situationen). Die zentrale Lernmethode dabei ist die angeleitete und begleitete Teamarbeit. Entsprechend werden hier auch dominant methodische Aspekte dieser Teamarbeit wie strukturiertes Vorgehen, Protokollführung, Dokumentation des Arbeitsprozesses einerseits, aber auch die Teampräsentation andererseits bewertet.



Abbildung 4: Bsp. Lernplattform gestütztes Lernen im Rahmen der Lehrveranstaltung „Vortrags- und Präsentationstechnik“

Weiterhin werden alle Lehrveranstaltungen **fachnah gestaltet**, d. h. auf der E-

4. Bewertung und Ausblick – oder: „Man kann nicht nicht schlüsselqualifizieren“

Betrachtet man die vorgestellte Konzeption für die grundständigen Bachelor-Studiengänge des Fachbereichs Betriebswirtschaft, so ist gegenüber den Diplom-Studiengängen folgendes festzustellen:

- einerseits eine quantitative und qualitative Erweiterung des Angebotes von schlüsselqualifizierenden Lehrveranstaltungen,
- andererseits eine stärkere Differenzierung in und zwischen einzelnen Studiengängen.

Die Ausweitung des Angebotes ist grundsätzlich positiv zu bewerten. Sie stößt aber auch inzwischen an ihre räumlichen und personellen Grenzen: Schlüsselqualifizierende Lehrveranstaltungen benötigen kleine Gruppen, zeitintensive Lehr- und Lernmethoden und eine besondere Ausstattung der Lehrräume. Der quantitative Hinweis darauf, dass wir alleine im Grundstudium im Rahmen der Bachelor Studiengänge ca. 250 Studenten mit qualitativ hochwertigen schlüsselqualifizierenden Lehrveranstaltungen „versorgen“ müssen, mag die Anforderungen an intelligente didaktische Settings, Lehrkapazität und -personal veranschaulichen.

Es ist richtig und sinnvoll, die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen – wie in Zweibrücken festzustellen – explizit zum Thema von Veranstaltungen zu machen. Das implizite Lernen am Modell (Bandura 1986), wie es durch jeden Hochschullehrer repräsentiert wird, stellt aber entscheidende Weichen, die nur bis zu einem gewissen Grad durch „Spezialveranstaltungen“ aufgefangen werden können.

Wir schließen uns insofern der Meinung von Arnold und Schüßler an, dass „die Einsicht, dass man nicht nicht schlüsselqualifizieren kann“ (1998, 9) bei jedem Lehrenden erstrebenswert ist.

Modelllernen ist eine der grundlegenden Lernformen, die nicht nur, aber auch im sozialen Lernen ihre Wirkung subtil, unbewusst und durchgreifend entfaltet. Insofern erscheint es wünschenswert, wenn Verständnis und Grundhaltung hierzu und das Schlüsselqualifikationspotential bei der Rekrutierung von Lehrenden (sprich: Berufung von Professoren und Einstellung von Mitarbeitern) stärker als bisher überprüft und in der Weiterbildung entsprechend entwickelt werden.

Literatur

Arnold, R. (1996), Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen, München.

Arnold, R./ Schüßler, I. (1998), Wandel der Lernkulturen, Darmstadt.

Bandura, A. (1986), Social foundations of thought and action: A social cognitive theory, New Jersey.

Berendt, B./ Voss, H.-P./ Wildt, J. (Hrsg.) (2002), Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten, Stuttgart u. a.

Binner, H. F. (2005), Integrierter Qualitätsmanagement-, Organisations- und IT-Gestaltungsansatz im Hochschulbereich, in: Die Neue Hochschule, Bd. 46, Heft 2-3/05, S. 30-34.

Capol, M. (1965), Die Qualifikation der Mitarbeiter, Bern.

Didi, H./ Fay, E./ Kloft, C./ Vogt, H. (1993), Einschätzung von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive, Bonn.

Eilles-Matthiessen, C. u. a. (2002), Schlüsselqualifikationen in Personalauswahl und Personalentwicklung. Ein Arbeitsbuch für die Praxis, Bern u. a.

FIBAA: <http://www.fibaa.de> (18.01.2009)

Herbig, A. F. (2001), Kommunikation lehren mit neuen Medien - computer- und webbased Training als Weg der Vermittlung kommunikativer Kompetenz, in: Lemke, S. (Hrsg.) (2001), Sprechwissenschaftler/-in und Sprecherzieher/-in - Eignung und Qualifikation, München und Basel, S. 51 – 55 (Sprache und Sprechen; Band 39).

Herbig, A. F. (2004), Qualitätssicherung, Evaluation und Controlling im Bereich Training und Beratung, in: Sprechen Heft 42, 2004, S. 5-21. (zus. mit T. Seiler).

Institut der deutschen Wirtschaft (2000), Schlüsselqualifikationen. Studieren mit Weitblick, idw-Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln, Nr. 14 vom 6. April 2000.

König, E. (2004), Soziale Kompetenz, in: Gaugler, E./ Weber, W. (Hrsg.) (1992), Handwörterbuch des Personalwesens, Sp. 2046-2056.

Kohler, J. (2004), Schlüsselkompetenzen und „Employability“ im Bologna-Prozess, in: Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit, Positionen, 6/2004, S. 5-15.

Kultusministerkonferenz, Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Bildungsabschluss, Beschluss vom 4.12.2003, www.kmk.org/aktuell/pm031204b.htm (19.07.2005)

Mertens, D. (1974), Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Faltin, G. / Hert, O. (Hrsg.), Berufsforschung und Hochschuldidaktik 1, Hamburg, S. 204-230.

Münz, C. (2004), Soziale Kompetenz und Führung von Gruppen, Tutorenausbildung zur Erstsemesterbetreuung (3., überarb. Aufl.), Zweibrücken.

Voigt, M. (2005), Schlüsselkompetenzen in der Hochschulausbildung, in: WiSt Heft 5, Mai 2005, S. 289-293.

Zentrum für Sprach- Kommunikations- und Führungstechniken (ZSKF):

<http://www.bw.fh-kl.de/internet/herbig/zskf.htm> (20.01.2009)

Virtueller Campus Rheinland-Pfalz

(VCRP): <http://www.vcrp.de/index.php> (20.01.2009)

Prof. Dr. Albert Herbig

Kommunikations- und Führungstechnik

Prof. Dr. Claudia Münz

*Unternehmensführung und
Wissenschaftliche Weiterbildung*

Fachhochschule Kaiserslautern

Fachbereich Betriebswirtschaft

a.herbig@mx.uni-saarland.de

claudia.muenz@fh-kl.de

Claudia Langosch

„Wir bleiben lieber unter uns“

Ein integratives Konzept

für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht

1. Migration in Deutschland

„Wir bleiben lieber unter uns“, so titelte 2004 ein Artikel der Wochenzeitschrift „Die Zeit“, der sich mit dem (damals) neuen Zuwanderungsgesetz und dem darüber ausgebrochenen Parteienstreit beschäftigte¹. Der Wunsch, nach Deutschland zu immigrieren, blieb davon allerdings unberührt. In den letzten drei Jahren, also nachdem die neuen Richtlinien beschlossen wurden, stieg die Zahl der Zuwanderungen an². In Deutschland leben laut Bundesinnenministerium rund 15 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund³. Erklärtes Ziel der Bundespolitik ist es, allen Menschen, die dauerhaft in Deutschland bleiben wollen, die gleichen Rechte und Pflichten wie den Bundesbürgern zu gewähren und sie in die Gesellschaft zu integrieren. Integration bedeutet, laut Website des Ministeriums, „sich einer Gemeinschaft zugehörig zu fühlen, ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln, wie man in der Gesellschaft zusammenlebt“⁴. Dies kann nur als wech-

selseitiger Prozess gelingen. Integration setzt auf der einen Seite die Bereitschaft der Gesellschaft auf Aufnahme von Migrationswilligen voraus, auf der anderen Seite, dass die Migranten die gesellschaftlichen Regeln und Werte des Aufnahmelandes kennen und respektieren.

Jedes Jahr wagen viele Tausende den Schritt nach Deutschland, denn mit der Auswanderung sind große Hoffnungen auf ein besseres Leben verknüpft. Doch bevor die Migranten dieses Ziel erreichen, müssen sie viele Hürden überwinden. Sie müssen eine neue Sprache lernen, sich eine Wohnung und Arbeit suchen und nicht zuletzt eine Position in und zu der Gesellschaft und Kultur finden, in die sie immigrieren. In Deutschland wurde das Thema lange Zeit nicht beachtet, die Folgen sind für die Gesellschaft gefährlich und heute umso mehr spürbar. Ghettoisierung bestimmter Stadtviertel, Einwanderer, die kein einziges Wort Deutsch sprechen oder Sechsjährige, die nicht eingeschult werden können, da sie dem Unterricht aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse nicht folgen könnten, sind die alltäglichen Probleme, die zeigen, wo die Gefahren eines nachlässig betriebenen Integrationsprozesses liegen (siehe auch den Zeit-Artikel

¹ <http://www.zeit.de/2004/27/Zuwanderung>

² Migrationsbericht 2007 des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, S.15

³ siehe: http://www.bmi.bund.de/cln_104/DE/Themen/MigrationIntegration/Integration/NatIntegrationsplan/natIntegrationsplan_node.html

⁴ http://www.bmi.bund.de/cln_104/DE/Themen/MigrationIntegration/Integration/Integrationspolitik/integrationspolitik_node.html

vom 27.01.2009¹). Der Wechsel kam 2005 mit einer Koalitionsvereinbarung, die die Integration von Migranten in den Mittelpunkt der Zuwanderungspolitik stellt und sie als eine der wichtigsten innenpolitischen Aufgaben ansieht. Seither wurden Integrationskurse eingerichtet und die Einbürgerungsvoraussetzungen um einen Test der „Kenntnisse der Rechts- und Gesellschaftsordnung und der Lebensverhältnisse in Deutschland“ erweitert.

2. Der „Kulturmittler“ als neuer Weg in der Sozialarbeit

Doch Gesetze allein helfen nicht, die Zuwanderer benötigen persönliche Begleitung auf ihrem Weg. Sie werden meist von sozialen Diensten oder Vereinen unterstützt. Das größte Problem dabei ist die Verständigung mit unterschiedlichen Sprachen. Deswegen versucht man in einem neuen Projekt, Einwanderer, die bereits seit einigen Jahren in Deutschland wohnen, in den Prozess einzubinden. Den daraus entstandenen Beruf nennt man „Kulturmittler“ und er wird seit 2008 als Weiterbildung angeboten.

In der Weiterbildungsmaßnahme werden sprachlich und interkulturell qualifizierte Migranten dazu ausgebildet, Neueinwanderern bei den ersten Schritten in Deutschland zu helfen. Die Ausbildung soll dazu qualifizieren, andere Einwanderer bei der Integration zu unterstützen. Die Kulturmittler sollen die klassische Sozialarbeit nicht überflüssig machen, aber helfend unterstützen, wenn es kulturelle oder sprachliche Barrieren gibt. Dabei steht nicht nur das Dolmetschen im Blickpunkt, sondern auch die Aufgabe, sich im deutschen Alltagsleben einzufinden, Behördengänge zu erledigen, die deutsche Kultur zu verstehen und in ihr einen Platz zu finden. Die Kulturmittler sind die Schnittstelle zwischen deutschen Einrich-

tungen, wie Behörden oder Krankenhäusern, und den Migranten.

Um diese Ziele in der späteren Arbeit zu erreichen, werden in der Ausbildung unterschiedliche Inhalte vermittelt. Die Arbeitsbereiche des Theorieunterrichts umfassen zum Beispiel eine EDV-Weiterbildung, eine Einführung in die Sozialarbeit und in Rechtsgrundlagen und ein Theatertraining. Um die Deutschkenntnisse zu verbessern und zu vertiefen ist „Deutsch als Fremdsprache“ ebenfalls ein wichtiges Teilgebiet, in dem ich seit letztem Jahr mitarbeite. Der theoretische Kurs dauert insgesamt sechs Monate, danach schließt sich ein dreimonatiges Praktikum an. Das Praktikum wird im sozialen Bereich bei Trägervereinen und ähnlichen Einrichtungen absolviert.

Die Teilnehmer der Weiterbildung kann man als stark heterogene Gruppe bezeichnen. Es sind sowohl Männer, als auch Frauen, die Altersspanne reicht von Anfang 20 bis Mitte 50 und sie kommen aus ganz unterschiedlichen Ländern, zum Beispiel Russland, Nigeria, Marokko, Ägypten, Vietnam, oder Syrien. Natürlich sind auch unterschiedliche Religionen vertreten. Doch wenn man glaubt, dass dadurch Konflikte vorprogrammiert sind, dann irrt man sich. Der Umgang miteinander ist von Respekt und Neugier auf die Kultur des anderen geprägt – unverzichtbare Voraussetzungen für Kulturmittler. Denn sie werden später nicht nur Menschen ihres eigenen Landes vertreten und unterstützen, sondern alle Einwanderer, die zu ihnen kommen.

Die späteren beruflichen Anforderungen sind für den Kulturmittler sehr differenziert, er ist Anlaufstelle und Vermittler sowohl für die Deutschen als auch für die Migranten. Deswegen muss der Deutschkurs mehr leisten als nur die Sprache, ihre Grammatik und den Wortschatz zu lehren. Mein Seminarkonzept beinhaltet auch die deutsche Kultur, Gepflogenheiten, Normen, geographische und politische Kenntnisse. Wichtig sind ebenfalls

¹ <http://www.zeit.de/online/2009/05/integration-tuerken-schulabschluss>

Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion. Denn um andere zu verstehen und so Konflikten vorzubeugen, muss ich mein eigenes (Kommunikations)Verhalten kennenlernen und reflektieren können. Dies fällt vielen Teilnehmern am Anfang sehr schwer, da sie es entweder gewöhnt sind, sofort aufbrausend auf andere Meinungen zu reagieren oder ihre eigene Meinung (meist aus Höflichkeit) nicht zu vertreten. Sie müssen (durch Theorie und Praxis) erfahren, welche Kommunikationsnormen in Deutschland gelten und sie sich aneignen, um sie später auch an andere Migranten weiterzugeben. Auch dieses Lernziel ist Bestandteil des Deutschunterrichts in der Weiterbildung.

Im Folgenden werde ich die einzelnen Themenkomplexe und Lehrmethoden des Deutsch als Fremdsprache - Unterrichts genauer vorstellen.

3. Deutsch als Fremdsprache in der Weiterbildung „Kulturmittler“

Am Anfang der Weiterbildung steht eine umfassende Erfassung der sprachlichen und sprecherischen Leistungen. Hierbei werden verschiedene Tests im grammatischen, phonetischen und kommunikativem Bereich durchgeführt. Auch die Inhalte des Deutschunterrichts beschränken sich bei der Weiterbildung nicht auf Grammatik, Leseverständnis und eigene Textproduktion. Wichtig für die Kulturmittler sind einerseits umfassende mündliche Fähigkeiten und kommunikative Kompetenzen. Andererseits gehört dazu auch die Schulung der Aussprache bzw. des Sprechausdrucks, um sich mit Deutschen verständlich unterhalten zu können. Viele der Teilnehmer haben bereits Deutschkurse besucht, bei denen aber wenig oder gar nicht auf die Aussprache und mögliche phonetische Interferenzen geachtet wurde. Dadurch tritt, auch bei guten Kenntnissen in Grammatik und Textproduktion, bei vielen ein starker Akzent auf, der die mündliche Sprache schwer

(er) verständlich macht. Eine Fehlerhierarchie kann für dieses Gebiet nicht generalisiert werden, da jeder Kurs unterschiedlich zusammengesetzt ist und somit immer wieder andere Probleme auftreten.

Das Sprachniveau der meisten Teilnehmer ist hingegen gut bis sehr gut, aber es gibt auch einige, die nur sehr wenige Deutschkenntnisse besitzen. Diese unterschiedlichen Leistungsstufen aneinander anzugleichen ist mit viel Aufwand im Kleingruppenunterricht möglich. Dieses Mittel sollte allerdings unbedingt genutzt werden, da ansonsten die fortgeschrittenen Lerner gelangweilt sind, während die „Anfänger“ überfordert werden. Deswegen erschöpfen sich die Unterrichtsmethoden auch nicht im Frontalunterricht. Neben der Theorievermittlung gibt es immer wieder praktische Übungen, nicht nur im Bereich Grammatik, sondern auch zur Selbstwahrnehmung und Selbsterfahrung. Eine große Rolle spielt dabei das Feedback durch die anderen Teilnehmer und den Dozenten. Da der Deutschunterricht nur einen Teil der Weiterbildung ausmacht, gehört auch das Selbststudium, vor allem im Bereich Grammatik, in das Methodeninventar.

Wie oben bereits angesprochen, sind neben den Deutschkenntnissen ebenfalls rhetorische und kommunikative Kompetenzen nötig. Die Kulturmittler müssen sowohl für sich selbst als auch für andere argumentativ einstehen können, zum Beispiel wenn sie Fördermittel für ein Projekt beantragen oder einen Klienten bei einer Behörde vertreten. Dafür benötigen sie nicht nur Kenntnisse der Gesetze und Bestimmungen, sondern müssen auch Argumentation einsetzen und die adäquate Ansprache und den richtigen „Ton“ treffen.

Wichtig sind hier ebenfalls Kompetenzen im nonverbalen Bereich. Die Teilnehmer werden sowohl für ihre eigene Gestik und Mimik sensibilisiert, als auch für das in Deutschland „Übliche“. Über Brainstor-

ming, Gesprächsrunden und Feedback wird die Wahrnehmungsfähigkeit im non-verbalen Bereich differenziert und weiterentwickelt.

Weiterhin sind Fähigkeiten zum strukturierten Sprechen und Verbesserung des Sprech-Denkens Ausbildungsziele. Präsentation gehört ebenfalls als Teilgebiet in den Deutschunterricht, da auch Projektvorstellungen zum Berufsbild gehören.

Der dritte große Bereich ist die deutsche Kultur und Landeskunde. Kulturmittler müssen sich nicht nur mit den Einwanderern *sprachlich* verständigen und für sie dolmetschen, sondern sollen ihnen auch zeigen, welche Normen und Werte in Deutschland gelten. Damit ist keine generelle Forderung verbunden, die Kultur des Heimatlandes zu verleugnen, allerdings ist eine Kenntnis der Kultur und Werte des Immigrationslandes für eine erfolgreiche Integration unabdingbar. Nur so können die Zuwanderer tatsächlich am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben teilnehmen. Wichtig sind vor allem Kenntnisse über die Geschichte und den Staatsaufbau der BRD, die freiheitlich demokratische Grundordnung, das Parteiensystem und Grundrechte wie die Gleichberechtigung oder die Religionsfreiheit. Hinzu kommen viele kleine Dinge, die für Deutsche selbstverständlich sind und deswegen nicht mehr auffallen. Den künftigen Kulturmittlern hingegen fallen sie auf, sie können sie mit dem üblichen Verhalten in ihrem Heimatland in Beziehung setzen und dieses Wissen an andere weitergeben. Dazu ist es natürlich nötig, sich eine bestimmte Zeit in Deutschland aufgehalten und am gesellschaftlichen Leben teilgehabt zu haben.

Die drei Themenkomplexe Deutsch als Fremdsprache, Kommunikation und Landeskunde/Kultur habe ich für die Weiterbildung zum Kulturmittler in einem integrativen Seminarkonzept vereint. Die Gebiete werden im Unterricht nicht abgegrenzt behandelt und „abgehakt“, son-

dern nehmen immer wieder wechselseitig Bezug aufeinander. Somit werden die Teilnehmer darauf aufmerksam gemacht, dass Aussprache nicht nur in einer Übung wichtig ist, sondern auch, um sich zum Beispiel in einem Rollenspiel verständlich zu unterhalten. Sie merken auch, dass sie Methoden wie das Feedback nicht nur im Unterricht, sondern ebenfalls im ganz normalen Alltag gebrauchen können. In einem Aufsatz zu einem landeskundlichen Thema können grammatikalische Schwerpunkte gesetzt werden, so dass diese gefestigt und geübt werden. Im Folgenden werde ich noch näher erläutern, wie die Themenkomplexe im Unterricht miteinander verbunden werden.

3.1 Deutsch als Fremdsprache und Landeskunde

Der erste Komplex umfasst die Verbindung Deutsch als Fremdsprache und Landeskunde. Diese Verknüpfung ist Bestandteil vieler Lehrbücher. Am Anfang des Kapitels wird eine Situation durch einen Dialog oder einen Lesetext vorgestellt, anhand derer sich dann Übungen in Grammatik und Hörverstehen oder Textproduktion anschließen. Dieser Bereich wird auch im Kulturmittler - Kurs angewendet, da es mittlere bis hohe Defizite in den Bereichen Grammatik, Hörverständnis und eigenes Schreiben gibt. In der Weiterbildung zum Kulturmittler habe ich diese Standardübungen um Übungen zur Aussprache und Intonation ergänzt, um zusätzlich die phonetischen Fähigkeiten zu schulen und zu verbessern.

Themenbereiche in der Landeskunde sind eine geographische Einordnung der BRD, die Zuordnung der Bundesländer und geographische Besonderheiten der Region. Weiter geht es dann mit dem politischen Aufbau, dem Wirtschafts- und Rechtssystem, den verschiedenen kirchlichen Organisationen und dem Schulsystem. Es werden aber auch gesellschaftlich-kulturelle Themen wie Wissenschaft

und Literatur oder Normen behandelt. Gute Erfahrungen habe ich auch gemacht, geographisch einen Schwerpunkt auf bestimmte Regionen oder Städte zu legen und sie gesondert zu behandeln. So bekommen die Teilnehmer ein differenziertes Bild von Deutschland. Verbinden lassen sich das Lesen dieser Texte mit grammatischen Analysen oder einer Beschreibung der Situation im Heimatland in einem Aufsatz. Auch bieten manche Lehrwerke zum Thema Hörverstehen Dialoge an, die in einem gemäßigten Dialekt gesprochen werden. Dies schult zusätzlich die Aufmerksamkeit und erhöht die Differenzierungsfähigkeit.

3.2 Kommunikation und Deutsch als Fremdsprache

Die Beziehungen zwischen dem Bereich Kommunikation und dem Deutsch als Fremdsprache - Unterricht können auf vielfältige Weise hergestellt werden. Da die Kulturmittler als Vermittler bei deutschen Ämtern, Behörden, etc. eingesetzt werden, müssen sie verständlich sprechen. Zum einen handelt es sich dabei um die verständliche Aussprache, das richtige Bilden der deutschen Laute, das im Kurs trainiert wird, andererseits aber auch um das strukturierte gegliederte Sprechen. Argumentationen müssen sachlogisch aufgebaut werden, damit sie nachvollzogen werden können. Dies lernen die Teilnehmer durch die rhetorischen Anteile im Kurs, in Einzelübungen aber auch in Rollenspielen.

In der Vorbereitung des Kurses merkte ich, dass sich die Verknüpfungen zwischen Sprach- und Kommunikationstraining zwar in den Deutsch als Fremdsprache - Lehrwerken finden, zum Beispiel durch die Aufforderung, bestimmte Zusammenhänge im Kurs zu diskutieren. Allerdings werden keine Kenntnisse vermittelt, wie Gespräche zu führen sind oder Reden gehalten werden können. Reine Deutschlehrer sind für diese Aufgabe

meist nicht genügend ausgebildet oder legen den Schwerpunkt eher auf den grammatischen Bereich, so dass die Gefahr besteht, dass einfach irgendwie diskutiert wird. Der Vorteil der sprechwissenschaftlichen Ausbildung ist natürlich die genaue Kenntnis rhetorischer und kommunikativer Sachverhalte, die im Kurs nicht nur praktisch, sondern auch mit einer fundierten Theorie vermittelt werden können. Dazu gehören nicht nur die Situationsanalyse und das Feedback, sondern auch Teilnehmer- und Gesprächsleiteraufgaben, der Aufbau von Reden und Präsentationsmittel.

3.3 Kommunikation und Landeskunde

In diesem dritten Bereich sind die Anknüpfungspunkte sehr zahlreich. Da der Kurs im Bereich Landeskunde mit einer geographischen Einordnung beginnt, kann man hier schon kleine „Minireden“ vorbereiten lassen, in denen die Teilnehmer erzählen, wie ihr Heimatland geographisch gegliedert ist, welche Regionen besonders sehenswert sind, etc. Dies ist nicht nur wichtig, um die rhetorischen Kenntnisse zu schulen und Sprechhemmungen abzubauen, sondern auch um für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Heimatland und Deutschland zu sensibilisieren. Die Teilnehmer lernen durch diese Übung ebenfalls die Heimatländer der anderen kennen. Als Kulturmittler müssen sie sich auf ganz unterschiedliche Immigranten einstellen, deswegen sind diese Kenntnisse in der späteren Arbeit von Vorteil.

Im politischen Teil geht es dann eher um die Gesprächsrhetorik. Viele kommen aus Ländern, in denen es keine freiheitlich demokratische Grundordnung gibt. Sie mit anderen darüber zu unterhalten bzw. auch das eigene Land zu hinterfragen oder hinterfragen zu lassen, gehört allerdings zur freien und offenen Meinungsäußerung. Andere müssen erst lernen eine eigene Meinung zu formulieren bzw.

sie adäquat vorzutragen. Häufig kommt es auch dazu, dass jemand eine Meinung hat und nicht bereit ist, die Meinungen der anderen anzuhören bzw. zu akzeptieren oder zu übernehmen. Das führt im späteren Berufsleben natürlich zu Problemen. Die Teilnehmer lernen, sich gesprächsdienlich zu verhalten und ihr Gesprächs- und Konfliktverhalten zu reflektieren.

Im Kursverlauf werden die Teilnehmer dann gebeten, eine kleine Präsentation zu erstellen. Wenn die sprachlichen Fähigkeiten es zulassen, soll dabei ein Stichwortkonzept und keine Manuskriptrede verwendet werden. Hier fließen die theoretisch vermittelten Inhalte im Bereich Rederhetorik und Präsentation in einem größeren, praktischen Projekt zusammen.

4. Integrativer Deutschunterricht als Chance

Das oben vorgestellte Konzept könnte für alle Kurse eingesetzt werden, die unter dem Titel „Deutsch als Fremdsprache“ angeboten werden, nicht nur im Rahmen der Weiterbildung „Kulturmittler“. Die wechselseitige Integration der unterschiedlichen Themenkomplexe, das gegenseitige Aufeinander Bezug nehmen wird nach meinen Erfahrungen von erwachsenen Lernern sehr gut angenommen. Das Interesse am Unterricht und die Motivation mitzuarbeiten bleiben erhalten, da praktisch anwendbare Dinge gelehrt werden. Innerhalb eines Themenschwerpunkts ergeben sich ganz verschiedene Aufgabenfelder, die sich nicht in Grammatik- und Hörverstehensübungen erschöpfen. Der Transfer ist damit wahrscheinlicher und erfolgreicher.

Dieses mehrdimensionale Konzept geht zwar über das hinaus, was normalerweise Inhalt von Deutsch als Fremdsprache-Kursen ist. Es ist aber sowohl erlebnis-

als auch ergebnisorientiert und sehr praxisbezogen. Nur Teilnehmer, die den Unterricht so erleben, werden Spaß daran haben, Integration zu leben und diese Erfahrung an andere weiterzugeben. Das Konzept bietet damit die Chance nicht nur die Sprache zu lernen, sondern die Kultur zu verstehen – und damit auch die Chance für echte Integration.

Claudia Langosch

Diplom-Sprechwissenschaftlerin, geboren in Halle, studierte von 2001 bis 2006 Sprechwissenschaft und arbeitet seit 2007 an ihrer Promotion.

Ihr Forschungsschwerpunkt liegt im Gebiet der Geschichte der Rhetorik, sie arbeitet vor allem zum 18. Jahrhundert. Daneben ist sie als Kommunikations- und Rhetoriktrainerin tätig und arbeitet als Lehrbeauftragte am Seminar für Sprechwissenschaft in Halle.

*E-Mail:
claudia.langosch@sprechwiss.uni-halle.de*

Peter Martens

Anmerkungen zur Sprechmelodie in der Hamburger und Münchner Umgangssprache

Unser Ehrenmitglied Professor Dr. Peter Martens wurde am 10. Mai 90 Jahre alt. Er lehrte an der Hamburger Universität Phonetik bis 1984, setzte früh - auch in der Sprecherziehung - den Schwerpunkt "Deutsch als Fremdsprache", vergaß darüber niemals seine heimatliche niederdeutsche Dichtung zu erforschen, die er meisterlich zu rezitieren versteht. Er war und ist unserem Fach durch die Jahrzehnte hindurch eng verbunden, wie Jüngere in seinen Publikationen und in der ihm 1989 gewidmeten Festschrift "Von Lauten und Leuten" nachlesen können. ('Sprache und Sprechen', Bd. 21; Hg. E. Slembek)

Promoviert hat der gebürtige Hamburger erst 1953. "Dass ich erst so spät zur Promotion kam, lag daran, dass ich 8½ Jahre 'in Uniform' hatte zubringen müssen: Arbeitsdienst, Soldatenzeit, Kriegsgefangenschaft", schrieb er mir vor einiger Zeit. Da die Dissertation nicht wie geplant im damals 'anderen' Deutschland veröffentlicht werden konnte, sollen hier jetzt wenigstens einige Ergebnisse dieser methodisch und inhaltlich wichtigen und noch immer aktuellen Erstlingsarbeit abgedruckt werden. Lieber Peter, nimm dies als kleines Zeichen des Dankes für dein Lebenswerk.

Hellmut K. Geißner

Es ist eine Binsenweisheit, dass der Franzose anders spricht als der Deutsche und anders als der Engländer, eben weil das Laut-Inventar der Sprachen sehr verschieden voneinander ist. Wir sind es deshalb auch gewohnt, in einem guten, modernen Wörterbuch Englisch-Deutsch, Französisch-Deutsch oder Englisch-Französisch hinter den wichtigen Wörtern die phonetische Transkription der offiziellen (oder anerkannten) Aussprache zu finden. Eigentlich ist es seit dem Altertum bekannt, dass die Aussprache von Landschaft zu Landschaft Unterschiede zeigt, dass eine Sprache eben in Dialekte aufgespalten ist. Trotzdem aber ist es auch heute noch nicht selbstverständlich, dass in einem Dialekt-Wörterbuch hinter jedem

Wort die (oder wenigstens eine typische) Aussprache angegeben wird. Und doch ist es heute verhältnismäßig einfach, Schallaufnahmen der gesprochenen Sprache anzufertigen und sie für Zwecke der Untersuchung fast unbegrenzt wieder abzuspielen, um die Lautgestalt instrumentell oder mit dem Ohr zu ermitteln.

Sehr viel schwieriger ist es schon, die Intonation eines Dialektes zu untersuchen. Aber gerade hierfür haben die Verfahren der magnetischen Schallaufzeichnung eine unabdingbare Voraussetzung geschaffen, nämlich die Möglichkeit, einen aufgezeichneten Text in unveränderter Form so lange zu wiederholen, bis man ihn erfasst hat. Mit Recht hatte ZWIRNER (59; 3) darauf hingewiesen, dass Dionysios aus

Halikarnass bereits vor nahezu zweitausend Jahren von der „Sprachmelodie“, des „dialektou melos“ gesprochen hatte.

Die Frage der Sprachmelodie (oder Intonation) ist über den engeren Rahmen hinaus von Bedeutung für die Syntaxforschung und das Problem der Satzdefinition. DRACH hat (9) versucht, die Erkenntnisse der „Sprechkunde und Sprecherziehung“ für die Syntaxforschung fruchtbar zu machen. Als bis dahin zu stark vernachlässigtes Element bei der Satzdefinition hatte Drach die Betonungsgestalt eines Satzes herausgestellt. (Wobei ich im Augenblick unter „Betonungsgestalt“ sowohl das dynamische, als auch das temporale und das Tonhöhenprofil verstehen will.) EGGERS hat in „Stimmführung und Satzplan“ (10, bes. 131) darauf hingewiesen, dass die grundlegende Hinwendung zur Auffassung des Satzes als eines Klanggebildes von sprachphilosophischer und von sprachpsychologischer Seite ausging. NEUMANN (41, bes. 298) hatte 1929 den Satz definiert als [„Der sprachliche Satz ist] das, was sich in dem einheitlichen Stoß des sprachlichen Hinsetzens verwirklicht. Der Satzakkzent ist der sinnliche Ausdruck dieses geistigen Vorgangs.“ Damit war in erster Linie der sogenannte Druckakkzent gemeint. Eggers führt auch Eugen LERCHs „Versuch einer Definition“ von 1938 an (29): „Der Satz ist eine sinnvolle sprachliche Äußerung, die durch die Stimmführung als abgeschlossen gekennzeichnet ist“. „Stimmführung“ heißt hier: Tonhöhenbewegung - wie auch bei Kuhlmann (27). „Abgeschlossen“ bedeutet hierbei nur so viel wie: in sich geschlossene Einheit. Es sei den wissenschaftsgeschichtlichen Darlegungen von EGGERS hinzugefügt, dass STENZEL (49) sich bereits 1925 in ähnlichem Sinne geäußert hatte: „Die Sprechmelodie ... ist der sinnliche Ausdruck, die Repräsentation des Gesamtsinnes als Einheit“. Und 1934 nennt STENZEL (50) das „Betonungsgebilde der Sprachmelodie ... das Band, das sich um den ausgesprochenen

Satz schlingt und ihn wie der Reif die Dauben eines Fasses zusammenhält.“

Vielleicht sollte auch daran erinnert werden, dass Hermann PAUL bereits 1919 in der Einleitung zu seiner „Syntax“ („Deutsche Grammatik“, Teil 4) darüber hinaus die „abschließende“ und „weiterweisende“ Bedeutung des „Stimmtons“ unterschied, als er darauf hinwies, dass „die Abstufung des Stimmtons ... syntaktische Bedeutung hat ... im Deutschen wie in anderen Sprachen ... insofern, als sie den Abschluß eines Satzes, (einer Periode durch Senken der Stimme) bezeichnet. Nur beim Fragesatz wird die Stimme am Schluß erhoben, eben weil er so wenig wie der Vordersatz einer Periode einen Abschluß hat, den erst die Antwort bringen soll.“ (§ 2,3)

Aber auch diese Erkenntnis war nicht neu. Bereits im Jahre 1775 hatte der Londoner Musik-Theoretiker Joshua STEELE (48; 87) in seinem Essay über „Melody and Measure of Speech“ jene Formel aufgestellt, die auch heute noch im Allgemeinen Gültigkeit besitzt für alle Sprachen, die nicht zu den Tonhöhen-Sprachen gehören: Jeder „imperfect sentence (while the attention is to be kept up, for the sense of the whole, yet in suspense) ends in the acute and all complete periods end in the grave.“

Die neuere Forschung hat hier kaum etwas hinzufügen können. (Mit Ausnahme dessen, dass wir diese Feststellung nicht wie Steele nur auf die letzte Silbe des Satzes beziehen!) Und dabei ist es meiner Meinung nach unwesentlich, ob wir mit KLINGHARDT (24) von „weiterweisender Einheit“ und „abschließender Einheit“ sprechen oder mit Otto von ESSEN (13) von „terminaler und progredienter Aussage“. Die Frage lautet vielmehr: Wie stelle ich fest, welcher Satz, oder welche Sprech-Einheit „abschließend“ ist oder „weiterweisend“? Welche Kriterien sollen dafür maßgebend sein? Und mit welchen Methoden will man überhaupt die Sprechmelodie (oder Intonation) ermitteln? Von vornherein müssen wir feststel-

len, dass es sich für uns um eine sprachwissenschaftliche Fragestellung handelt, dass also rein physikalische Mess-Ergebnisse - jedenfalls unter diesem Gesichtspunkt - nur dann von Belang sind, wenn sie der Entschlüsselung sprachwissenschaftlicher Probleme dienen. Damit soll nicht das Geringste gesagt sein gegen experimental-phonetische Untersuchungen, die im Augenblick nicht auf sprachwissenschaftliche Fragestellungen ausgerichtet zu sein scheinen. Meist sind sie jedoch unabdingbare Vorarbeiten.

Und dabei ist es gleichgültig, ob die gefundenen Regeln für eine große oder für eine kleine Sprachgemeinschaft Gültigkeit besitzen, ob sie sich auf Sprachen beziehen oder auf Mundarten.

Ob wir von „Stimmführung“ sprechen, von „Intonation“ oder von „Sprachmelodie“ oder „Sprechmelodie“ ist an sich nicht ausschlaggebend. Wesentlich ist vielmehr, dass damit die, für eine Sprachgemeinschaft typische (gesamte) Klangeinheit eines Satzes gemeint ist, also nicht ausschließlich die Tonhöhenbewegung.

Wollten wir nämlich die Tonhöhenbewegung erforschen, ohne Berücksichtigung der dynamischen Hervorhebungen der Silben, so hieße dies - wohlgemerkt: vom sprachwissenschaftlichen Standpunkt! - die Zusammenhänge verkennen, die als solche bereits erkannt sind, wenn auch nicht in ihren genauen Ausmaßen. Eine solche Forschungsmethode (vgl. HORN/KETTERER, 21) müssen wir ablehnen, weil sie zu sehr isolierend ist für die Erforschung der Satz-Intonation.

Es geht darum, sowohl die Tonhöhenbewegung festzustellen als auch die Hervorhebungen. Grundsätzlich müssen wir uns vor Augen halten, dass wir mit Geräten nur die Tonhöhen-Bewegung messen können, nicht jedoch die sprachliche Hervorhebung eines - vom Sinne her wichtigen - Redeteils. Es ist deshalb nicht richtig, wenn PARMENTER/BLANC (42) sagen, sie hätten den „Akzent gemessen“,

indem sie die „intensity“ errechnet hätten aus Amplituden² mal Frequenz²!

Denn wir müssen bedenken, dass Intensität schließlich nur eine der möglichen Arten von Hervorhebung ist! Ebenso gut könnte eine Hervorhebung erzielt werden durch Abschwächung der Lautstärke, durch Vertiefung oder Erhöhung der Stimmlage, durch Dehnung, durch genauere Artikulation oder anderes.

Das Gerät kann zwar den objektiven Tatbestand genau registrieren - und zu diesem Zweck sollte man es auch weitgehend heranziehen - aber das Gerät kann nicht angeben, ob das kritiklos Aufgezeichnete nun in sprachlicher Hinsicht irgendwie bedeutsam ist. Welcher Redeteil, (der ja mit irgendeiner der Akzentuierungsmöglichkeiten verbunden sein kann) nun als sprachlich hervorgehoben betrachtet werden kann - also gleichsam als „betont“ - das vermögen letztlich nur Angehörige der Sprachgemeinschaft des jeweiligen Sprechers zu entscheiden.

Was als hervorgehoben gilt, muss also durch Abhören entschieden werden. Alle anderen Verfahren scheiden für diese - eben sprachliche - Beurteilung aus.

Die Tonhöhenbewegung lässt sich selbstverständlich am genauesten mit Geräten messen. Wenn wir jedoch nicht das genaue Auf und Ab innerhalb der einzelnen Laute untersuchen wollen, sondern einen Überblick über die Satz-Intonation gewinnen möchten, so genügt im allgemeinen eine Feststellung der Silben-Tonhöhe, aus der wir dann die Gesamtbewegung des Satzes leichter entnehmen können, als wenn wir eine verwirrende Fülle von Einzelheiten vor uns hätten.

Die Tonhöhen lassen sich bei einiger Übung, auch durch Abhören hinlänglich genau bestimmen:

Im Jahre 1951 wurde in der HNO-Klinik des Universitäts-Krankenhauses Hamburg-Eppendorf durch Oberarzt Dr. E. Meyer und in der Technischen Abteilung des damaligen Nordwestdeutschen Rundfunks durch Dr. Köster

an mir als Versuchsperson untersucht, wie lange man benötigt, um einen Ton richtig zu erkennen und wie fein das Ton-Unterscheidungsvermögen ist.

Meine längste Ton-Erkennungszeit von 5/100 Sec. für C = 64 Hz entspricht der geringsten Dauer von 0,05 Sec., die Vokale - nach den Messungen von F. Trendelenburg (in: Einführung in die Akustik, Berlin-Göttingen/Heidelberg, ²1950; 141) bei schnellem Sprechen haben können. Allerdings treten bei schnellem Sprechen meist höhere Tongebiete in den Vordergrund. Jedoch zeigte die Ton-Erkennungszeit von 0,032 sec. für c = 128 Hz, dass das Ohr das wesentliche Gleiten der Tonhöhe auch dann noch wahrnimmt, wenn es sich um Kürzen von 0,038 Sec. handeln sollte, wie W. MARTENS (39) sie 1888 für schnelles Sprechen nachweisen konnte.

Die Untersuchung meines Tonhöhen-Unterscheidungs-Vermögens zeigte, dass das Ohr eine Veränderung von 3 Hz bei einer Ausgangsfrequenz von 990 Hz und eine Veränderung von 2 Hz bei einer Ausgangsfrequenz 240 Hz zu erkennen vermag. Da in den Dialektsätzen unserer Untersuchung Sprechtonhöhen von 58 Hz bis zu 366 Hz vorkommen, bedeutet dies, dass eine Tonhöhen-Veränderung von etwa 1/16 Ton bereits deutlich wahrgenommen werden konnte. Daraus ergibt sich also, dass die Genauigkeit des Gehörs keineswegs unzureichend ist für die Zwecke der Intonations-Forschung.

Eines müssen wir allerdings noch einmal betonen: Es darf selbstverständlich bei der ganzen Bearbeitung derartiger Fragen nur eine Schallaufnahme auf Schallplatte, durch Magnetophonband, Draht oder Ähnliches zu Grunde gelegt werden, also eine Aufnahme, die in gleicher Weise jederzeit und unbeschränkt oft reproduziert werden kann. Es ist problematisch, - wie es z.B. Hubert GRIMME gemacht hat (19) - seine eigene Sprechweise dadurch zu ermitteln, dass man den Satz so oft vor sich hinspricht, bis man ihn tonhöhenmäßig erfasst zu haben meint. Dies führt fast zwangsläufig zu Irrtümern, weil ein Mensch nicht wie eine Maschine die Aussage in einer unverändert bleibenden Form beliebig oft reproduzieren kann.

Wenn die Tonhöhen ermittelt sind, so haben wir aber immer noch keine Werte, die sich unmittelbar sprachwissenschaftlich verwerten lassen. Denn es handelt sich hier um absolute Tonhöhen. Für die Sprachwissenschaft aber ist nicht die zufällige Tonhöhe von Wichtigkeit, die ein einzelner Sprecher dem Ausspruch gibt. Wesentlich ist vielmehr die Ermittlung einer gleichsam „relativen“ Tonhöhe, also einer Tonhöhe, die unabhängig ist von der Stimmlage des jeweiligen Sprechers.

Dies ist ein Gesichtspunkt, der bei allzu vielen Aufzeichnungs-Systemen außer Acht gelassen wurde. Mit Recht klagt ISACENKO (22) über das „Schwanken zwischen absoluter Notierung vermittels der Notenzeichen und einer relativen Notierung“. Dadurch wird ein Vergleichen der Ergebnisse sehr erschwert. Ich hatte deshalb 1951 vorgeschlagen (34), bei sprachmelodischen Untersuchungen den tiefsten Ton, den ein Sprecher in dem jeweiligen Gespräch aufweist, als „Grundton“ anzusetzen. Dies bedeutet eine außerordentliche Erleichterung der vergleichenden Betrachtung. Für den sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkt ist es unwesentlich, ob Herr X die Hauptbetonungssilbe eines Satzes auf cis oder auf G spricht. Wir wollen wissen, was diese Tonhöhe in seinem besonderen System bedeutet, d. h. also: ob sie nicht vielleicht den gleichen sprachlichen Wert hat wie etwa fis bei einem anderen Sprecher. Deshalb setzen wir den tiefsten Ton eines Gespräches gleich Null. Jeder höhere Ton wird dann gezählt in Viertelton-Werten über diesem Grundton. Das ist es, was gemeint ist mit „relativer“ Tonhöhe, eben jene Tonhöhe nämlich, die sprachliche Funktion hat.

Wir sind uns darüber im Klaren, dass ja auch beim Akzent, bei der dynamischen Hervorhebung die absolute Stärke der dynamischen „Betonung“ gleichgültig ist für die sprachliche Wertung. Innerhalb eines Satzes ist nur das Verhältnis der einzelnen Hervorhebungs-Stärken zueinan-

der maßgebend. Und es sei daran erinnert, dass es uns immer um die Satzintonation geht, also in gewissem Sinne um ein syntaktisches Problem. Innerhalb einer bestimmten Sprache gibt es (oder kann es jedenfalls geben) wiederum Sprechmelodien des Satzes, die einer bestimmten Mundart eigen sind. Joshua STEELE hatte 1775 (48) darauf hingewiesen, dass sich Dialekte nicht nur in Bezug auf Laute, Wortformen, Wortbestand und Satzbau unterscheiden, sondern ganz wesentlich auch durch ihre „Melody of Speech“. Die ersten Beobachtungen verschiedenartiger Melodisierungs-Systeme deutscher Mundarten machten Otto BREMER (6, bes. § 194 und § 196) und Eduard SIEVERS (45).

Bremer hatte 1893 festgestellt, dass im Norddeutschen „die stark betonte Silbe den Hochton trägt“. Eduard Sievers setzte in einer Fußnote zu seiner Studie „zu Wernhers Marienliedern“ die beiden Haupttypen der melodischen Behandlung der Hervorhebung klar gegeneinander ab: Erhöhung des Tones im Norden, Vertiefung im Süden. In seiner berühmten Rektorats-Rede vom 31.10.1901 spricht er sich dann wesentlich genauer darüber aus (wegen der Wichtigkeit wollen wir das Zitat hier vollständig wiedergeben):

„Wir finden im deutschen Sprachgebiet zwei scharf getrennte Lager. Das eine melodisiert dann in dem einen, das andere in genau umgekehrtem Sinne. Oder, wo bei der einen Gruppe von Lesern hohe Tonlage herrscht, wendet die andere Gruppe tiefe Tonlage an, wo die eine Gruppe die Tonlage steigen läßt, läßt die andere sie sinken, und umgekehrt. ...“

„Diese Umlegung der Melodien, ... beruht nämlich einfach darauf, dass im Deutschen überhaupt zwei konträre Generalsysteme der Melodisierung einander gegenüberstehen, auch in der einfachen Alltagsrede. Diese Systeme wiederum sind landschaftlich geschieden. ... Im Ganzen herrscht das eine Intonationssystem im Norden, das andere im Süden des deutschen Sprachgebietes, während das Mittelland in sich mehrfach gespalten ist. Man

kann daher die beiden Systeme vorläufig wohl als das norddeutsche und das süddeutsche bezeichnen.“ (46; bes. 62-63)

Damit waren die wesentlichen Unterschiede im Grunde erkannt.

Ganz entschieden muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass weder die grammatische Gattung, noch die Funktion von Silben, Wörtern oder einzelnen Satzteilen eine ausschlaggebende Bedeutung für die Tonhöhen-Bewegung des Satzes haben, trotz der Behauptungen von sprachphilosophischer Seite. (SNELL, 47; bes. 51-52)

Die Fragen zur Satzmelodie schienen eindeutig geklärt, bis BEHAGHEL 1911 (2, 93, § 95) gegen die Feststellungen von Bremer und Sievers Stellung nahm: „Was Bremer als norddeutsche Betonung bezeichnet, stimmt genau zu meiner eigenen süddeutschen Betonung.“

1928 wies dann WAIBLINGER nach (53), dass die Melodie-Typen, „bei denen die Haupttonsilbe höher liegt als die anderen Silben...“ sich „... über das gesamte deutsche Sprachgebiet verteilen“. KUHLMANN fand 1931 (27) „beide Betonungssysteme innerhalb der Sprechweise einer Versuchsperson“.

Seither schien nun die Lage reichlich verwirrt, obgleich v. ESSEN 1940 nachweisen konnte (12), dass ein Holsteiner den sinnwichtigsten Satzteil hoch und ein Sachse (Dresdner) ihn tief sprachen. Hier hatten wahrscheinlich unterschiedliche Voraussetzungen vorgelegen. Die Ergebnisse bei den einzelnen Untersuchungen stimmten. Also mussten vielleicht irgendwelche der Bedingungen unterschiedlich gewesen sein. Das habe ich dann zu klären versucht (35).

Mit Recht betont ZWIRNER (59; 11), dass für eine Untersuchung der Sprachmelodie „vorher eine bestimmte Gleichheit des zu prüfenden Materials gesichert sein muß“, denn „eine zu geringe Gleichheit kann der Untersuchung jeden wissenschaftlichen Sinn nehmen.“ Aus gleichartigen Überle-

gungen heraus habe ich meine Untersuchungen etwa so vorgenommen:

Die Versuchspersonen (insgesamt 19) lasen (laut) einen Gesprächstext, in den sie sich vorher ausgiebig hatten einlesen können. Der gleiche Text wurde später auch als (eine Art von) Vortrag verlesen (der Text des einen der beiden Sprecher, versteht sich).

Als Repräsentanten für „Norddeutsch“ und „Süddeutsch“ wurden Hamburger und Münchner Sprecher ausgesucht, die die Texte auf Platte (oder Band) sprachen. Von verschiedenen Abhörern wurden die Hervorhebungen festgestellt, die Tonhöhen ermittelt und mit den Aufzeichnungen der Geräte verglichen. Dann wurde - von Angehörigen des jeweiligen Mundartgebiets – festgelegt, ob es sich um stark oder weniger stark dialektale Aussprache handelte. Außerdem wurde noch beurteilt, ob sich ein (vom Sinn her) als abschließende Aussage zu betrachtender Satz auch so anhörte, als hätte der Sprecher seinen Ausspruch auch wirklich „abschließend“ gesprochen, also als beendet kennzeichnen wollen. Hierbei konnte übrigens bestätigt werden, dass für die Bezeichnung einer Äußerung als „abschließend“ oder „weiterweisend“ ausschließliche sinninhaltliche Kriterien maßgebend sind. Und das heißt: Auch wenn ein sinninhaltlich „abschließender“ Satz so gesprochen wurde, als sei die Aussage noch nicht beendet, hatte er die melodische Gestalt der „abschließenden“ Einheit.

Der Text, der den Sprechern gewissermaßen als „Rollentext“ vorlag, war so gut wie frei von gefühlsmäßigen Akzenten. Das war wichtig, weil es sich bei der Frage nach dem Unterschied der Satzintonation im Hamburgischen und Münchnerischen um ein *sprachwissenschaftliches* Problem handelt und nicht um ein *psychologisches*.

Der gewählte Text war ein Gespräch, das sich in etwa dieser Form tatsächlich abgespielt hatte: Zwei Leute sitzen neben-

einander und lesen in der Zeitung. Vorher hatten sie über kleine Einbau-Motoren für Fahrräder gesprochen. Da sieht der eine in der Zeitung die Anzeige eines Elektromotors und es entwickelt sich folgende Unterhaltung:

A.1.) *Hast du das schon gelesen?*

A.2.) *Es gibt jetzt einen Elektromotor, den kann man in jedes Fahrrad einbauen.*

B.1.) *Ist der kompliziert?*

A.3.) *Nein. Die Bedienung ist denkbar einfach.*

B.2.) *Ja, wie funktioniert er denn?*

A.4.) *Ein- und Ausschaltung sind an der Lenkstange.*

B.3.) *Wie wird denn der Motor angetreten?*

A.5.) *Kein Antreten ist nötig.*

A.6.) *Wenn man den Motor anlassen will, dreht man einen Schalter.*

B.4.) *Und wie ist das mit der Ausschaltung?*

A.7.) *Ausgeschaltet wird er, wenn man die Handbremse zieht.*

B.5.) *Das scheint ja einfach zu sein.*

A.8.) *Der Motor ist wirklich praktisch eingerichtet.*

B.6.) *Praktisch ist er; aber er kostet sicher viel!*

A.9.) *Teuer ist er außerdem auch nicht!*

A.10.) *Der Einbau kostet fünfzig D-Mark.*

B.7.) *Nur der Einbau, oder mit Motor?*

A.11.) *Mit Motor natürlich!*

B.8.) *Das geht ja noch.*

A.12.) *Das geht noch?*

A.13.) *Gut und billig ist das.*

A.14.) *Es wird sich immer lohnen!*

B.9.) *Man müsste sich ihn einmal ansehen.*

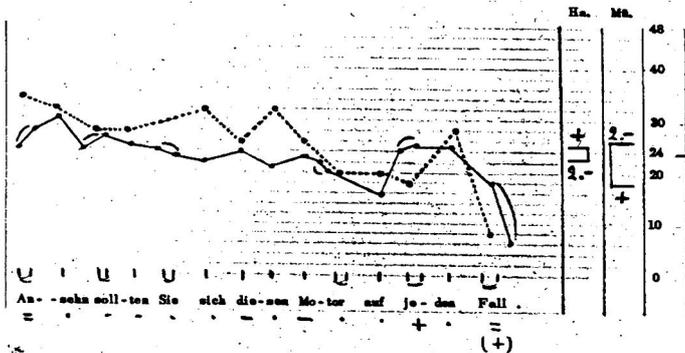
A.15.) *Ansehn sollte man sich diesen Motor auf jeden Fall!*

Es zeigte sich nun, dass der Unterschied zwischen dem Hamburgischen und dem Münchnerischen besonders deutlich auftritt in jenen Sätzen, die dem Satzplan-Schema entsprechen, das von DRACH (9) als vorherrschend erkannt worden war: Das ist jenes Schema, bei dem eine Hervorhebungsstelle am Satzanfang und eine andere am Satzende liegt. Das Ende ist dann meistens wesentlich stärker hervorgehoben als der Anfang. Das liegt zum Teil daran, dass der Satz mit einer Anknüpfung an das Vorangegangene beginnt und das Neuhinzutretende erst im Anschluss daran hinzukommt. Jedenfalls ist es aufschlussreich, dass der charakteristische Unterschied zwischen dem Hamburgischen und dem Münchnerischen nicht deutlich hervortritt, wenn das vorangehende Glied stärker hervorgehoben wird als das folgende oder wenn es mindestens ebenso stark hervorgehoben wird. Und dazu nun gleich einige Beispiele: Vo. 15, 5) *Ansehn sollten Sie sich diesen Motor auf jeden Fall.*

Wesentlich stärker hervorgehoben ist allerdings „je(den)“.

Während im Hamburgischen nun die Haupthervorhebung auf „je(den)“ eindeutig höher liegt als das vorangehende „auf“, ist es im Münchnerischen genau umgekehrt: „je(den)“ liegt tiefer als das vorangehende „auf“. Außerdem liegt die zweite Silbe von „jeden“, die ja unbetont ist, im Hamburgischen tiefer als die betonte erste Silbe, im Münchnerischen dagegen höher.

Oder nehmen wir den ersten Satz der ganzen Unterhaltung: Man hatte davon gesprochen, dass es eine große Anzahl von Einbau-Motoren für Fahrräder gäbe, da sagt der eine: A 2a, 1) Es gibt jetzt einen Elektromotor, ...

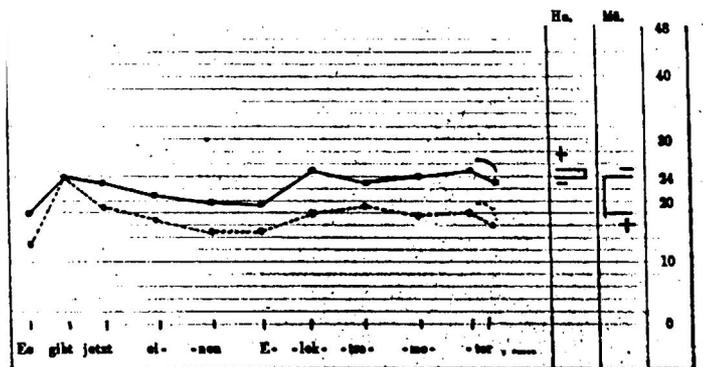


Vo.15, 5) gesprochen mit abschließender Tendenz

Die Haupthervorhebung „JE (den)“ liegt im Verhältnis zur vorangehenden Nebenhervorhebung auf „MO(tor)“

- a) im HAMBURGISCHEN 2 Vierteltöne höher,
- b) im MÜNCHNERISCHEN 8 Vierteltöne tiefer.

„An(sehen)“ schließt an den vorangehenden Satz an und trägt einen Starkton.



A 2a,1) gesprochen mit abschließender Tendenz.

Die Haupthervorhebung (E)-LEK-(tro-) liegt im Verhältnis zur vorangehenden Nebenhervorhebung auf „gibt“

- a) im HAMBURGISCHEN 1,4 Vierteltöne höher
- b) im MÜNCHNERISCHEN 6,2 Vierteltöne tiefer.

Die überragend starke Hervorhebung liegt hier auf „(E)-LEK-tromotor“.

Im Hamburgischen liegt diese Silbe „-lek-“ eindeutig höher als die umgebenden Silben. Im Münchnerischen sehen wir aber, dass die Haupthervorhebung „-lek-“ auch höher liegt als die vorhergehende Silbe, wenn auch tiefer als die folgende.

Der Unterschied zwischen der Intonation im Hamburgischen und im Münchenerischen kann also nicht einzig in der Hoch- oder Tieflage der Haupthervorhebung im Verhältnis zu den umgebenden Silben zu suchen sein. Vielmehr kommt es an auf Folgendes: Vor der Haupthervorhebung auf „(E)-LEK-(tromotor=)“ haben wir noch eine etwas weniger starke Hervorhebung auf „gibt“. Wenn wir nun die Lage dieser beiden Hervorhebungen zueinander vergleichen, so zeigt sich der entscheidende Unterschied:

im HAMBURGISCHEN liegt die Haupthervorhebung auf „(E)-LEK-(tromotor)“ höher als die vorangehende Nebenhervorhebung auf „gibt“.

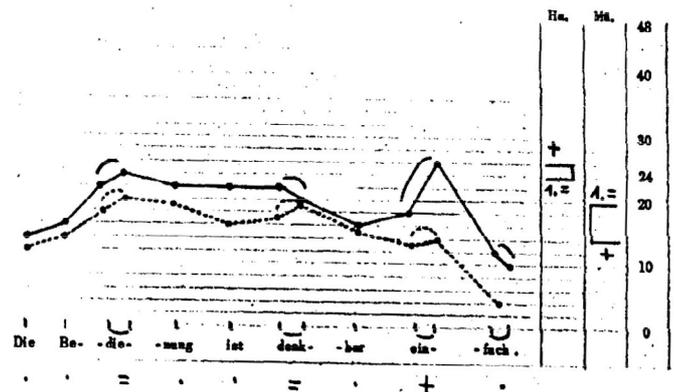
Im MÜNCHNERISCHEN dagegen liegt die Haupthervorhebung „(E)-LEK-(tromotor)“ tiefer.

Nun blicken wir noch einmal zurück zu dem ersten Beispiel: „Ansehn sollte man sich diesen Motor auf jeden Fall!“ Vor der Haupthervorhebung auf „JE-(den)“ liegt eine kleine Nebenhervorhebung auf „MO-(tor)“. Vergleichen wir wieder die Lage dieser beiden Hervorhebungen zueinander:

Im HAMBURGISCHEN liegt die Haupthervorhebung auf „JE-(den)“ 2 Vierteltöne höher als die vorangehende Nebenhervorhebung auf „MO-(tor)“. Im MÜNCHNERISCHEN dagegen liegt sie 8 Vierteltöne tiefer.

Damit ist der grundlegende Unterschied wohl deutlich. Er zeigt sich im Verhältnis der Haupthervorhebung zur vorangehenden Nebenhervorhebung Prüfen wir das gleich nach an einem anderen Satz: A3,2) Die Be-die-nung ist denk-bar ein-fach.

Die Haupthervorhebung „EIN-(fach)“ liegt im Verhältnis zur vorangehenden Nebenhervorhebung „(Be)-DIE-(nung)“



A 3,2) gesprochen mit abschließender Tendenz

a) im HAMBURGISCHEN 2 Vierteltöne höher,

b) im MÜNCHNERISCHEN 6 Vierteltöne tiefer.

Die Haupthervorhebung liegt hier also auf „EIN-(fach)“. Davor haben wir zwei Nebenhervorhebungen: auf „(Be)-DIE-(nung)“ und auf „DENK-(bar)“. Diese beiden liegen im Verhältnis zur Haupthervorhebung

im HAMBURGISCHEN tiefer und

im MÜNCHNERISCHEN höher, anders herum betrachtet:

Die Haupthervorhebung „EIN-(fach)“ liegt

a) im HAMBURGISCHEN höher und

b) im MÜNCHNERISCHEN tiefer als die vorangehenden Nebenhervorhebungen.

Bisher hatten wir nur solche Sätze betrachtet, die in sich (vom Sinn her gesehen und im Hinblick auf grammatische Vollständigkeit) durchaus abgeschlossen sind. Es sind Sätze, die ich als „abschließende Einheit“ bezeichne. Obgleich die Beispiele so gewählt sind, dass möglichst Sprechereinheit und grammatischer Satz einander entsprechen, habe ich den Terminus „Satz“ im Allgemeinen vermieden, weil es ja auch Einheiten gibt, die - im streng grammatischen Sinne - nicht als

„vollständige Sätze“ angesehen werden können, aber dennoch in sich geschlossene Aussagen darstellen. (Z.B. Ausrufe oder grammatisch unvollständige Sätze wie z.B. „Wirklich schönes Wetter heute!“)

Bis jetzt haben wir nur „abschließende Einheiten“ besprochen. Stellen wir nun dagegen solche Einheiten, die nicht in sich geschlossen sind, sondern - wiederum vom Sinn her betrachtet - über sich hinausweisen, d.h. also einer Ergänzung bedürfen. Das charakteristischste Beispiel dafür ist die Frage, auf die wir mit „Ja“ oder „Nein“ antworten müssen (also Fragen ohne Fragepartikel!).

Die Unterhaltung beginnt mit einer solchen Frage: A 1, 2) Hast du das schon gelesen?

A 1,2) gesprochen mit weiterweisender Tendenz

Die Haupthervorhebung „(ge)- LE-(sen)“ liegt im Verhältnis zur vorangehenden Nebenhervorhebung auf „das“

a) im HAMBURGISCHEN 7,5 Vierteltöne tiefer.

b) im MÜNCHNERISCHEN 2,5 Vierteltöne höher.

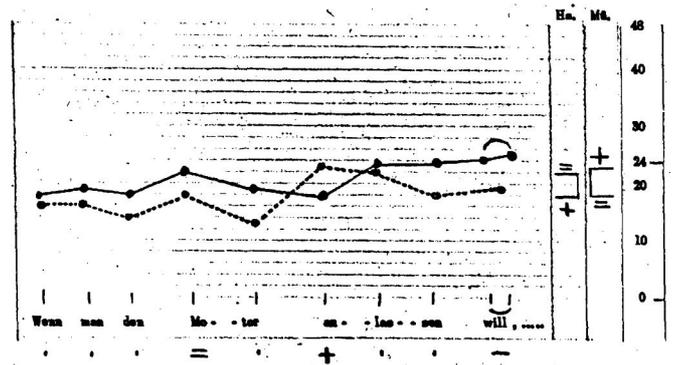
Das bedeutet also: In dieser Frage, mithin in einer weiterweisenden Einheit, liegt die Haupthervorhebung im Vergleich zur vorangehenden Nebenhervorhebung

a) im HAMBURGISCHEN tiefer, dagegen

b) im MÜNCHNERISCHEN höher.

Es ist dies also eine Umkehrung jener Verhältnisse, die wir gefunden hatten für die „abschließende Einheit“.

Neben die Intonation der Frage die wir soeben besprochen haben, wollen wir nun einen voraufgehenden Nebensatz stellen: A 6a, 1)l. Wenn man den Motor anlassen will, ...



A 6a, 1), 1. gesprochen mit weiterweisender Tendenz

Hier zeigt sich das Gleiche wie bei der Frage: Die Haupthervorhebung auf „AN-(lassen)“ liegt im Verhältnis zur voraufgehenden Nebenhervorhebung auf „MO-(tor)“

a) im HAMBURGISCHEN 3,9 Vierteltöne tiefer

b) im MÜNCHNERISCHEN 4,8 Vierteltöne höher.

Es könnte nun so scheinen, als hätten wir das gar nicht berücksichtigt, was wir vorher gesagt hatten über die Art der Realisierung. Wir hatten darauf hingewiesen, dass ein sinninhaltlich abschließender Satz ja durchaus so gesprochen werden kann, als sei er noch nicht beendet, so als solle eben noch etwas hinzugefügt werden.

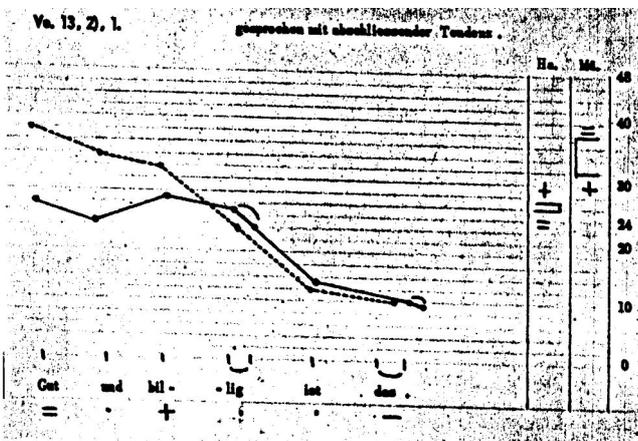
Mithin musste in einer Neben-Untersuchung geklärt werden, ob sich in einem solchen Fall eine Abweichung zeigen würde von den bisher ermittelten Regeln. Dazu nun zwei (in der Melodieführung unterschiedliche) Realisierungen des Satzes: „Gut und billig ist das.“ Zunächst Vo, 13.2), 1 (Abb. auf der nächsten Seite)

Dies erste Beispiel (für den Satz „Gut und billig ist das“) wurde gesprochen mit abschließender Tendenz, d. h.: dieser sinninhaltlich in sich geschlossene Satz (die „abschließende Einheit“) wurde auch so gesprochen, als wenn der Ausspruch beendet ist. Dabei zeigt sich der bekannte

Unterschied: Die Haupthervorhebung auf „BIL-(lig)“ liegt

a) im HAMBURGISCHEN zwar nur einen Viertelton höher als die vorausgehende Nebenhervorhebung auf „gut“, erhält jedoch durch die dazwischen liegende Senkung auf „und“ eine eindeutige Heraushebung nach oben,

b) im MÜNCHNERISCHEN dagegen geht es von vornherein abwärts, sodass die Haupthervorhebung auf „BIL-(lig)“ wesentlich niedriger liegt als die vorangehende Nebenhervorhebung auf „gut“, nämlich 6 Vierteltöne.



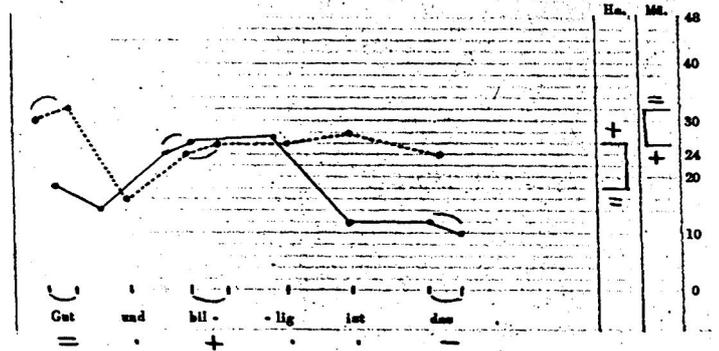
Vo. 13, 2), 1. gesprochen mit abschließender Tendenz

Halten wir nun dagegen den gleichen Satz, jedoch so gesprochen, als sei der Ausspruch noch nicht beendet, mit anderen Worten: diese „sinninhaltschließende Einheit“ wurde gesprochen mit „weiterweisender Tendenz“. Doch zeigt sich, dass trotz dieser Art der (weiterweisenden) Realisierung der abschließenden Einheit kein Unterschied auftritt in den als wesentlich erkannten Unterschieden zwischen dem HAMBURGISCHEN und dem MÜNCHNERISCHEN :

Die Haupthervorhebung auf „BIL-(lig)“ liegt im Verhältnis zur vorangehenden Nebenhervorhebung auf „gut“

a) im HAMBURGISCHEN 8 Vierteltöne höher,

b) im MÜNCHNERISCHEN 6 Vierteltöne tiefer.



Vo. 13,2),2 gesprochen mit weiterweisender Tendenz

Das zeigt also: auch hier liegt die Haupthervorhebung (BIL-) im Verhältnis zur vorangehenden Nebenhervorhebung (gut) genau so wie in den anderen Beispielen

a) im HAMBURGISCHEN höher, dagegen
b) im MÜNCHNERISCHEN tiefer.

Damit wäre dann auch der Beweis geführt, dass die Bestimmung, ob wir eine Einheit als „abschließend“ oder als „weiterweisend“ bezeichnen wollen, von sinninhaltschließenden Kriterien abhängig ist.

Das hier Gefundene ließe sich also etwa folgendermaßen zusammenfassen: Bei den sinninhaltschließenden Einheiten liegt die Haupthervorhebung im Verhältnis zur vorhergehenden Nebenhervorhebung

a) im HAMBURGISCHEN hoch, dagegen
b) im MÜNCHNERISCHEN tief.

Bei den sinninhaltschließenden Einheiten liegt die Haupthervorhebung im Verhältnis zur vorhergehenden Nebenhervorhebung

a) im HAMBURGISCHEN tief, dagegen
b) im MÜNCHNERISCHEN hoch.

Übrigens lässt sich an zusammengesetzten Sätzen aus zwei Sprecheneinheiten zeigen, dass die Haupthervorhebung der sinnwichtigsten Einheit im Verhältnis zur Haupthervorhebung der weniger sinnwichtigen Einheit

a) im HAMBURGISCHEN um 2,5 Vierteltöne höher liegt, dagegen

b) im MÜNCHNERISCHEN um 5,9 Viertöne tiefer.

Ohne dass wir hier auf Einzelheiten eingehen können, sei zur Ergänzung doch erwähnt, dass all die Sprechmelodien, die wir hier als charakteristisch bei dialektaler Aussprache herausgestellt haben für das HAMBURGISCHE und das MÜNCHNERISCHE, sich bei dialektfreier Sprechweise bis ins Gegenteil verschieben können.

LITERATUR

(hauptsächlich nach dem Stand von 1952)

- 1) Barker, L.: A Handbook of German Intonation. Cambridge 1925
- 2) Behaghel, Otto: Geschichte der deutschen Sprache. Straßburg³1911
- 3) Bethge, Wolfgang: Phonometrische Untersuchungen. zur Sprachmelodie. In: Zs. für Phonetik u. allgemeine Sprachwissenschaft 6. Jg. (1952), H.3/4, 229 ff
- 4) Ders.: Das Abhören von Lautmelodie und Silbenmelodie. In: Zs. f. Phonetik ..., 7. Jg. (1953), H. 5/6, 320 ff
- 5) Ders.: Über abgehörte und gemessene Lautmelodie. In: Zs. f. Phonetik..., 7. Jg. (1953), S. 339 ff
- 6) Bremer, Otto: Deutsche Phonetik. Leipzig 1893
- 7) Dietrich, Gerhard: Über die höheren Ordnungen phonologisch-linguistischer Gliederung im englischen Satz nebst einiger Folgerungen für die phonetische Umschrift von Texten. In: Zs. f. Phonetik..., 6. Jg. (1952), H.1/2, 31 ff, bes. 43: Die intonatorische Sinngruppe
- 8) Dittmaier, Heinz: Die rheinische Schärfung. In: Teuthonista, Zs. für deutsche Dialektforschung und Sprachgeschichte, 1934, 155 ff
- 9) Drach, Erich: Grundgedanken der deutschen Satzlehre. Frankfurt a. M., 1937
- 10) Eggers, Hans: Stimmführung und Satzplan. In: Zs. Wirkendes Wort, 6. Jg. (1955/56), H.3, 129 ff
- 11) v. Essen, Otto: Melodische Bewegung der Sprechstimme in dt. Mundarten. In: Forschungen u. Fortschritte, 16. Jg., 6 (1940), 63 ff
- 12) Ders.: Hochdeutsche Satzmelodie. In: Zs. f. Phonetik, Bd. 9 (1956), H. I, 75 ff
- 13) Ders.: Grundzüge der hochdeutschen Satzintonation. Ratingen- Düsseldorf, 1956
- 14) v. Ettmayer, Karl: Über Stimmlage und Intonation der Sprache. In: Jahresberichte der Österr. Gesellschaft für experimentelle Phonetik, XIV. u. XV., 1927/28, Sitzungsber. vom 17. 1. 1928, Wien 1930. (Separatum aus Wiener Medizin. Wochenschrift, 46, 1928)
- 15) Gericke, Ingeborg: Beobachtungen zum Intonationsgebrauch zweier Leipziger Sprecher. (Diss.:Berlin: Humboldt-Univers.) 1956
- 16) Grimme, H.: Neuhochdeutsche Sprachmelodik als Grundlage der Syntax. In: German.-Roman. Monatsschrift, 13, 1925, 274 ff
- 17) Ders.: Sprachmelodik und Syntax. In: Bericht über die Tagung der Internationalen Gesellschaft f. experimentelle Phonetik, Bonn 10.-14. 6. 1930, Hg. Paul Menzerath, Bonn, 1930, 52 ff
- 18) Ders.: Phonetik im Dienste d. syntaktischen Forschung, ebd. 54 ff
- 19) Ders.: Der musikalische und der dynamische Akzent im Neuhochdeutschen und ihr Verhältnis zueinander. In: German.-Roman. Monatsschrift 29, 1941, 117 ff und 273 ff
- 20) Heinitz, Wilhelm: Sprechrhythmus und -melodie als Mittel zur Charakteristik deutscher Sprachstämme. In: Blätter der Fehrs-Gilde, 17. Jg., 1939/40, H. I (Nr.43), 1ff
- 21) Horn, Wilhelm/ Ketterer, Kurt: Lebendige Sprache. Experimentalphonetische Untersuchungen, Hg. Horn/Ketterer Berlin, 1938 ff
- 22) Isacenko, A.V.: Besprechung von Romportl, Milan: Neuer Beitrag zum Studium der Betonungs-, Quantitäts- und Melodieverhältnisse in polnisch-tschechischen Übergangsmundarten. In: Zs. f. Phonetik..., Bd. 9 (1956), H.I, 95 ff
- 23) Van De Kerckhove, Michael: Intonationssystem einer Mundart (Rostock). In: Zs. f. Phonetik... 1948, H. 1/2, 52 ff
- 24) Klinghardt, H.: Sprechmelodie und Sprechtakt. Marburg 1923, abgedruckt in: Neuere Sprachen, Bd. 31, 1923, 1ff
- 25) Ders. Übungen im deutschen Tonfall. Leipzig 1927
- 26) Koziol, Herbert: Zur Betonung im Wiener Deutsch. In: Neuspr. Studien, Festgabe f. K. Luick. Beih. 6, d. Neueren Sprachen, Marburg 1925, 32 ff
- 27) Kuhlmann, Walter: Die Tonhöhenbewegung des Aussagesatzes. Heidelberg, 1931. (Diss. Univ. Freiburg/Br.)
- 28) Ders.: Vergleich deutscher und englischer Tonhöhenbewegung. In: Zs. f. Phonetik ..., 6. Jg., (1952), H. 3/ 4, 195 ff
- 29) Lerch, Eugen: Vom Wesen des Satzes und von der Bedeutung der Stimmführung für die Satzdefinition. In: Archiv für die gesamte Psychologie Bd. 100 (1938), 297 ff
- 30) Lottermoser, Werner: Melodien europäischer Rundfunksprecher. In: Zs. f. Phonetik ... 4 (1950), H.5/6, 369 ff

- 31) Maack, Adalbert: Neue Untersuchungen über die Beziehungen des Akzents zum Melodieverlauf. In: Zs. f. Phonetik ..., 7. Jg. (1, 1953), H. 5/6, 326 ff
- 32) Ders.: Quantität und Melodiebewegung. In: Zs. f. Phonetik ..., 8. Jg. (1955), H. 5/6, 294 ff
- 33) Ders.: Phonetische Untersuchungen über Beziehungen des Akzents zum Melodieverlauf. In: Archiv f. die gesamte Phonetik, 1. Abt., Bd. I (1937), 213 ff
- 34) Martens, Peter: Herstellung unmittelbar vergleichbarer Tonhöhenkurven. In: Zs. für Phonetik..., 5. Jg. (1951), H. 5/6, 282 ff
- 35) Ders.: Vergleichende Untersuchung der Sprechmelodie in d. Hamburger u. Münchner Umgangssprache. (Diss.: Hamburg, 1952)
- 36) Ders.: Hamburger Platt (kurze, allgemeinverständliche Einföhrung.). In: Stimme der Innenstadt, Nr. 25, Hamburg 1952, 17 ff
- 37) Ders.: Über Joshua Steeles' Abhandlung 'Melody and Measure of Speech', London 1775. Ein Beitrag zur Geschichte der Phonetik und Sprechkunst. In: Sprechmelodie als Ausdrucksgestaltung. Hamburger Phonetische Beiträge, Hg. O. v. Essen, Hamburg. 1952, 32 ff
- 38) Ders.: Zur sprachlichen Bedeutung der Tonhöhe beim Sprechen und Singen (m. e. musikwissenschaftlichen Betrachtung von H. H. Wängler). In: Zs. Sprachforum, 1. Jg., (1955), H. 3/4, 265 ff
- 39) Martens, William: Über das Verhalten von Vocalen und Diphthongen in gesprochenen Worten (Diss.: Kiel 1888) München: Oldenbourg, 1888, abgedruckt in: Zs. f. Biologie 25 (1889), 289 ff
- 40) Mutschmann, N.: Praktische Phonetik des Englischen. Leipzig, 1931 (bes. 173 über deutsche Intonation)
- 41) Neumann, Friedrich: Die Sinneinheit des Satzes und das indogermanische Verbum. In: FS. f. Edmund Husserl. (Erg.bd. z. Jb. f. Philosophie u. phänomenologische Forschung) Halle 1929, 297 ff
- 42) Parmenter, C. E. / Blanc, A.V.: An experimental Study of Accent in French and English. In: Publications of the Modern Language Association, 1933, vol. 48, 12, 548 ff
- 43) Rauh, Hans Ludwig: Zur Rhythmik und Melodik der Frankfurter Mundart. In: Von deutscher Sprache und Art. Beiträge zur Geschichte der neueren deutschen Sprache. 22. Hauptversammlung. des deutschen Sprachvereins, Frankfurt a. M 1925
- 44) Romportl, Milan: Zum vergleichenden Studium der Satzphonetik. In: Zs. f. Phonetik ..., Bd. 10 (1957), 351 ff
- 45) Sievers, Eduard: Zu Wemhers Marienliedern. Abgedr. in: Rhythmisch-melodische Studien. Heidelberg 1912, bes. 10, Anm. 1
- 46) Ders.: Über Sprachmelodisches in der deutschen Dichtung. In: Rhythmisch-melodische Studien. Heidelberg 1912, 62/63
- 47) Snell, Bruno: Der Aufbau der Sprache. Hamburg 1952, bes. 51/52
- 48) Steele, Joshua: An Essay towards establishing the Melody and Measure of Speech to be expressed and perpetuated by peculiar Symbols. London 1775 (bes. 87) Vgl. hierzu auch Nr. 37
- 49) Stenzel, Julius: Sinn, Begriff, Bedeutung, Definition. Ein Beitrag zur Frage der Sprachmelodie. In: Jahrbuch zur Philologie, Bd.1, 1925, 160 ff (Neudr.: Darmstadt 1958)
- 50) Ders.: Philosophie der Sprache. Handbuch der Philosophie. München/Berlin, 1934, bes. 45
- 51) Trebugentow, Georgij Grigorjewitsch: Die Intonation des Satzgefüges (Objekt-Nebensätze) im Deutschen und Russischen. Berlin (Diss.: Humboldt-Univ.), 1957
- 52) Wängler, H.-H.: Zur sprachlichen Bedeutung der Tonhöhe beim Sprechen und Singen (m. e. sprachwissenschaftl. Betrachtung von P. Martens) In: Zs. Sprachforum, 1. Jg., (1955), H. 3/4, 265 ff
- 53) Waiblinger, E.: Tonfall deutscher Mundarten. In: Zs. VOX, Hamburg 1925, 43 ff
- 54) Westermann, Diedrich: Tonhöhe und Sprachmelodie. In: Die dt. Vorträge auf dem Allgemeinen Stimmkongreß (Congrès universel de la voix), Paris 19.-30. 9. 1937, Druck: Metten & Co., Berlin o.J. 48 ff
- 55) Zwirner, Eberhard: Bericht über Vorföhrung v. Kurven u. Schallplatten a. d. internationalen Kongreß für Phonetik (Amsterdam 3.-8.7. 1932). In: Archives Néerlandaises de phonétique expérimentale, Bd. VIII/IX, 278 ff, bes. Abschnitt d: Phonetische Tonhöhenbezeichnung, 284 ff
- 56) Ders.: A Contribution to the Theory of Pitch Curves. In: Archives Néerlandaises de Phonétique expérimentale, Band VII, 1932, 38 ff
- 57) Ders.: Schallplattenaufnahmen deutscher Mundarten. In: Zeitschrift VOX, Hamburg 1933, H. 3/4, 19 ff
- 58) Zwirner, E. / Zwirner, K.: Phonetischer Beitrag zur Frage der neuhochdt. Lautmelodie. In: Zs. VOX, Hamburg 1935, H. I/6, 45 ff
- 59) Zwirner, E. : Probleme der Sprachmelodie. In: Zs. für Phonetik u. allgemeine Sprachwissenschaft, 1952, Berlin, H: 1/2, 1 ff
- 60) Zwirner, E. / Maack, A. / Bethge, W.: Vergl. Untersuchung. über konstitutive Faktoren deutscher Mundarten. In: Zs. für Phonetik ... 9. Jg. (1956), Berlin, H.1, 14 ff, bes. 20 ff zu 'Melodie'

Anja Rambow

Zur Vermittlung von Kindergedichten

Problemstellung und Zielsetzung

„Dichtung bedarf der Erprobung im Lautwerden.“¹

Ziel dieses Beitrags ist es, Möglichkeiten und Grenzen der sprechkünstlerischen Arbeit mit Kindergedichten aufzuzeigen und die theoretischen Grundlagen an einem selbst ausgewählten Kindergedicht exemplarisch für die Umsetzung in der Praxis anzuwenden.

Die hier behandelten Fragestellungen lauten:

- Was kennzeichnet Kindergedichte
- Welche Gedichte eignen sich für Kinder – gibt es Auswahlkriterien?
- Was macht ein gutes Kindergedicht aus?
- Wohin kann die Beschäftigung mit Gedichten im Kindesalter führen?
- Was sollen Gedichte für Kinder leisten?
- Welche Arten der Vermittlung stehen dem Sprecherzieher zur Verfügung?
- Welche Vorteile und Nachteile sind dabei zu bemerken? (Wege der Begegnung)

Zur Begriffsklärung von „Kinderlyrik“ und „Kindergedicht“

Bei dem Begriff „Kinderlyrik“ handelt es sich um einen literaturwissenschaftlichen Oberbegriff für einen relativ komplexen Bereich der Kinderliteratur. Zur Kinderlyrik gehören Texte:

- „- die in gebundener nicht unbedingt gereimter Sprache
- und in einer bestimmten Form
- von Kindern und Erwachsenen
- für Kinder vom Kleinkindalter bis zu etwa 10 Jahren verfaßt
- und von Heranwachsenden in der genannten Altersspanne rezipiert werden.“²

Man unterscheidet weiterhin zwischen

- anonymen und volkstümlichen Reimen, Gedichten und Liedern mit verschiedenen Quellen und Urhebern
- eigens von Kindern verfassten Texten
- von Erwachsenen speziell für Kinder verfasste Texte und
- Texte für Erwachsene, die ohne Änderung Kinderlyrik wurden.³

¹ zitiert nach Paul Böckmann in: Höffe, W., Interpretation, 1967, S. 25

² Franz, K., Kinderlyrik, 1979, S. 1

³ Vgl. Franz, K., Kinderlyrik, 1979, S. 34. und Reger, H., Grundschule, 2000, S. 28-31

Zum Problem der Vermittlung von Kindergedichten

„Mit Gedichten muss man sich ein bisschen aufhalten, um manchmal erst herauszufinden, was schön daran ist.“¹

Gedichte? Viele Menschen assoziieren mit diesem Begriff nur langweilige Deutschstunden, in denen sie schematisch Interpretationsaufsätze verfassen mussten oder vor der Klasse das ordentlich auswendig Gelernte zum Besten geben durften. Um das zu verhindern, soll es in diesem Beitrag um die Frage gehen:

Auf welche Weise soll ich das ausgewählte Gedicht meinen Schülern vermitteln?

Der oftmals einseitigen, analytisch-interpretierenden Herangehensweise an Gedichte stehen sogenannte handlungsbezogene oder handlungsorientierte Methoden gegenüber.

Mit Gedichten handelnd umgehen bedeutet:

- Gedichte vortragen, vorsprechen, vorsingen,
- zum Gedicht zeichnen,
- eine Performance zum Gedicht erarbeiten,
- die sprachsprecherische Inszenierung,
- pantomimische Darstellung,
- Clustern als Vorform zum Schreiben eigener Verse,
- Schreiben nach vorgegebenen Strukturen,
- vielfältige Formen konkreter Poesie kennen lernen,
- die Umsetzung von Gedichten in musikalische, rhythmische, tänzerische Darbietungen,
- die Verbindung unterschiedlicher Arbeiten und die Darstellung der Ergebnisse.²

Handelnd mit Gedichten umgehen heißt weiterhin produktiv sein.

Wir bewegen uns auf vier Ebenen, wenn wir mit Texten handeln und produktiv sind:

- Ebene des „fantasievollen Wiedergebens“
- Ebene des „weiteren Ausarbeitens“
- Ebene der „Transformation und Umstellung des Gelesenen“ und
- Ebene des „Hinausgehens über das Gelesene“.³

Für die sprecherzieherische und sprechkünstlerische Arbeit mit Kindergedichten zeichnen sich hier erste methodische Möglichkeiten ab.

Ziel der Beschäftigung mit einem Gedicht ist es, einen Zugang zum Verständnis zu schaffen, das nicht einem vorgegebenen interpretatorischen Lernziel entspricht. Der individuelle Umgang mit einem Gedicht soll angeregt werden, der dem Kind das Gedicht ganzheitlich (kognitiv, emotional-sinnlich und manuell) erschließen hilft. Deshalb wird es in dieser Arbeit auch nicht darum gehen, ein methodisches Patentrezept zu erarbeiten, sondern nach Zugangsmöglichkeiten zu suchen, die der Verschiedenartigkeit der Gedichte und deren Inhalte gerecht werden und darüber hinaus die kindliche Kreativität und Spontaneität erhalten.

Um dies zu erreichen, seien hier einige geringfügig abgewandelte Leitgedanken Ute Andresens dargestellt, die in besonderem Maße auf die sprecherzieherische und sprechkünstlerische Arbeit zutreffen. Der erwachsene Anspruch, das Gedicht sofort zu verstehen oder gar herauszufinden, was der Dichter uns damit sagen wollte und eine schematische Interpretation, wie manch früherer Deutschlehrer es von uns verlangt hat, tritt zurück.

(Fortsetzung übernächste Seite)

¹ Brecht in: Schulz, G., Umgang, 1997, S. 21

² Vgl. Schulz, G., Umgang, 1997, S. 22

³ Selnar, P., Kinder, 1998, S. 43

Übersicht: Handlungsebenen in Verbindung mit ihren methodischen Möglichkeiten

Ebene	Methoden (Beispiele)
Ebene des fantasievollen Wiedergebens	<p>= kommunikative Phase¹ mit vorläufigen Sprechfassungen (später: Darbietungsphase)</p> <ul style="list-style-type: none"> → Sprechgestaltende Interpretation: Ersprechen des Gedichtes nach emotional-intentionalem Ansatz²: inneres Füllen des Textes in Abgrenzung zum leeren Wohlklang <p>„Wiedergeben, was ein Werk im Ganzen aussagt, heißt, „es mit dem gleichen Wortlaut zu wiederholen“³</p>
Ebene des (weiteren) Ausarbeitens = Phase des Aufhaltens!	<p>= präkommunikative Erprobungsphase im Wechsel mit postkommunikativer Auswertungsphase</p> <ul style="list-style-type: none"> → sachbezogene Überlegungen und Fragen zu Inhalt und Form → Herauslösen von Teilen aus dem Ganzen, Wiedereinbettung ins Ganze (Grundstimmung/Teilstimmungen → Grundklang erarbeiten, Feinheiten in der stimmlichen Färbung erarbeiten) → Feedback, Überprüfen von Sprachaussage und Sprechgestaltung, Auswertung von Hörerreaktionen → weitere Arbeitsaufträge nun auch unter Einbeziehung des technischen Ansatzes (Sprechgestaltungsmittel) → sprechsprachliche Inszenierung (Solovortrag, Vortrag in der Gruppe, chorisches Sprechen)
Ebene der Transformation und Umstellung des Gelesenen	<p>fließt in alle drei Kommunikationsphasen mit ein</p> <ul style="list-style-type: none"> → Pantomime → szenische Umsetzung des Textes → Umsetzen des Textes in andere Gattungen, z.B. beim Zuhören zum Gedicht zeichnen oder malen, zum Gedicht passende Bilder aussuchen, musikalisch inszenieren, mit Klanginstrumenten nachgestalten
Ebene des Hinausgehens über das Gelesene	<p>= präkommunikative und kommunikative Phase</p> <ul style="list-style-type: none"> → Interpretation → Finden von Subtexten → Zu Gedichtimpulsen erzählen → Gedicht mit anderen Texten, auch Gedichten, vergleichen, kontrastieren

¹ Unterscheidung zwischen präkommunikativer, kommunikativer und postkommunikativer Phase nach E. M. Krech, Vortragskunst, 1987, S. 29.

² Unterscheidung in emotional-intentional und technisch nach Kerstin Hillegeist.

³ Höffe, W., Interpretation, 1967, S. 27.

(Fortsetzung von der vorletzten Seite)

- Unbefangen mit einem Gedicht umzugehen heißt in diesem Fall, auf der Spur des Kindes mitzugehen und nicht mehr verstehen zu wollen, als dieses vielleicht verstanden hat. (was meistens schon recht viel ist)
- Freie Assoziationen, die persönlicher sind als sonst, werden angehört und niemals in den Kategorien richtig oder falsch beurteilt.
- Selbstverständlich dürfen Gefühle geäußert werden.
- Was wir nicht sofort verstehen, darf im Dämmer, im Bereich der Ahnung verbleiben und warten, bis eine Erklärung gefunden wurde.
- Wir dürfen den schönen Klang der Worte genießen, ohne sogleich nach ihrem Sinn zu fragen.¹

In diesen Leitgedanken ist die Idee der Produktiven Hermeneutik wieder zu erkennen, wie sie auch von Prof. Thomas Kopfermann im Fach Sprechkunst und Kommunikationspädagogik in Stuttgart gelehrt wurde. Produktive Hermeneutik begreift den Verstehensprozess nicht nur als kognitiven Vorgang, sondern schließt die sinnlich-emotionale Ebene mit ein. Es geht darum, den Leser bzw. Rezipienten aktiv zu machen, den Verstehensprozess produktiv mitzugestalten. Dieser Vorgang vollzieht sich nicht auf einmal, es muss und darf immer wieder neu angesetzt werden. Die Grundidee besteht darin, sich den Text zum Gesprächspartner zu machen und auf unterschiedlichen Stufen der Texterarbeitung immer wieder zu überprüfen, was der Text von mir möchte bzw. wie der Text zu mir spricht und wirkt. Auf diese erste Handlungsstufe bauen weitere auf, u. a. die sprecherische Gestaltung². So vollzieht sich die Annäherung an der Text bis hin zur Verinnerlichung und Reproduktion.

¹ Vgl. Andresen, U., Gedichte, 1992, S. 42.

² Andere Handlungsmöglichkeiten sind z. B. Spiele mit Gedichten, Inszenierungen und literarische Exkursionen.

Zugänge zum Gedicht – erste Begegnung

Wer mit Kindern Gedichte sprechkünstlerisch erarbeiten möchte, muss wissen, dass zunächst eine „Umsetzung von Geschriebenem in Sichtbares, in Gestisches, in Laute“³ im Vordergrund stehen sollte. Die kognitive Rezeption (im engeren Sinne) erfolgt später. Die Freude am Klang und Rhythmus der Sprache in Verbindung mit Methoden, die alle Sinne ansprechen, erleichtert den Zugang zu Inhalt und Form.

Für Kinder, die noch nicht lesen können, aber natürlich auch für Leseanfänger und Kinder mit guter Lesekompetenz sind die ersten drei Zugangsmethoden besonders zu empfehlen:

1. **Auditiver Zugang** = Zugang über Klang, Rhythmus und/oder Musik(Gedichtvortrag durch den Lehrenden; Anbieten eines zum Gedicht passenden Musikstückes)
2. **Meditativer Zugang** = Fantasiereisen, assoziatives Sammeln von Wörtern (Clustern) zu den verschiedenen Sinnesindrücken,
3. **Rezeption mit allen Sinnen** (Dinge beobachten, fühlen, riechen, schmecken)⁴,
4. **stilles und lautes Lesen** und anschließendes **Gespräch** (assoziativ oder gelenkt) bzw. **Nachsprechen**, um die „Sinn-Klang-Einheit“⁵ des Gedichtes selbst nachzuvollziehen.

Sprechgestaltende Interpretation

Diese Methode erstrebt ein „gleichzeitiges Begegnen und Erfahren der Dichtung in ihrem unlöslichen Bezogensein von „Äußerem“ und „Innerem“, zunächst durch den *Sprecher*, dann aber auch durch den *Hörer*.“⁶

³ Selnar, P., Kinder, 1998, S. 45.

⁴ Vgl. Selnar, P., Kinder, 1998, 45-46.

⁵ Höffe, W., Interpretation, 1967, S.26.

⁶ Höffe, W., Interpretation, 1967, S. 25

Dies erfordert von Sprecher und Hörer eine geistige, seelische und körperliche Auseinandersetzung mit allen Komponenten der Dichtung und ihrer gegenseitigen Abhängigkeit.¹ Ein Gestalten setzt immer ein vorangegangenes Erkennen oder Erfahren voraus. Diese Art der Gedichtbegegnung schließt also kognitive Leistungen nicht aus, sondern setzt sie in Beziehung zum körperlichen und seelischen Erfahren.

Es handelt sich um ein probierendes Einüben, bei dem verschiedene Teilvorgänge beteiligt sind. Dazu gehört das erste Ansprechen, Erfassen einzelner ungefüllter Aussageeinheiten, erneutes Sprechen, Abwandeln oder Bestätigen der bisher erprobten Sprechfassung und zuletzt: Gewinnen und Begründen der vorläufigen „Endgestalt“. Diese Teilakte des Einübens ermöglichen dem Kind das Einfühlen und Eindenenken, Anverwandeln und Einverleiben des Gedichtes.² Dieser Prozess braucht Zeit. Für den Sprecherzieher ist es deshalb eine große Aufgabe, einen zeitlich großzügigen Rahmen und einen Probenraum zu schaffen, in dem es überhaupt möglich ist, sich seelisch und körperlich auf das zu Erarbeitende einzulassen. Es genügt eben nicht die inhaltliche Kenntnisnahme. Das Gedicht soll leibhaftig, geistig und seelisch im Sprechen nachgestaltet werden.

Hier schließt sich nun die Frage an, welche Maßstäbe für das angemessene Nachgestalten gesetzt werden sollen.

Dazu ist zu sagen, dass dichterische Sprache auf der Sprache des Tages basiert, d. h. die akustischen Leitbilder, die wir im alltäglichen Sprechen wahrnehmen, behalten auch im Sprechen von Dichtung ihre Gültigkeit. Freude und Trauer unterscheiden sich in ihrem stimmlichen Ausdruck bei der dichterischen Aussage nicht von dem stimmlichen Ausdruck im Alltag. Der Unterschied

besteht in der Sprachform. Sie hebt sich von der Alltagsaussage ab. Methodisch bedeutet das, dass der Sprecherzieher eine alltägliche Sprechsituation (von der Vorstellung aus) schafft, um den angestrebten Stimm- und Sprechausdruck anzuleiten und zu schaffen. Ein methodischer Zwischenschritt kann auch das Wiedergeben des Inhaltes in eigenen Worten sein. Hat er die typische Klangform erreicht, wird es dem Schüler leicht fallen, denselben stimmlichen Ausdruck auf eine sprachlich anders gefasste Form zu übertragen. Ein nicht zu verachtender methodischer Schritt ist das Vorsprechen eines Gedichtes oder Teilen daraus. Kinder lernen auch durch Nachahmung. Dabei ist natürlich nicht ein schablonenhaftes Kopieren gemeint, sondern ein Nachmachen, das individuelle Gestaltungsansätze erkennen lässt, also etwas Persönliches beinhaltet. Hörerziehung bildet in diesem Zusammenhang einen wichtigen Baustein der Sprecherziehung.³

Damit das Kind das Gedicht als Kunstwerk zu erfassen lernt, muss der Sprecherzieher auf die „unlösliche Einheit von inhaltlicher und gehaltlicher Aussage einerseits, wie der von „Idee“ und Sprachgestalt andererseits immer verweisen.“⁴

Diese Abhängigkeit kann man zeigen, indem man ein Gedicht in Alltagssprache übersetzt.

Leseförderung durch Begegnung mit Gedichten

Kindern, die bereits lesen können oder es zumindest gerade lernen, eröffnet die Beschäftigung mit lyrischen Texten vielfältige Möglichkeiten. Lyrische Texte lesen bedeutet:

- „Fantasiewelten zu eröffnen, unter Berücksichtigung des primären Lesebedürfnisses“

¹ Vgl. Höffe, W., Interpretation, 1967, S.25

² Vgl. Höffe, W., Interpretation, 1967, S.28

³ Vgl. Höffe, W., Interpretation, 1967, S.29-30

⁴ Höffe, W., Interpretation, 1967, S.26

nisses der Kinder nach Spaß und Spannung

- Die Lust am Lesen zu wecken
- Förderung sprachlicher Ausdrucksfähigkeit
- Zu erfahren, dass man Gedichte in Beziehung zu eigenen Problemen, Interessen und Bedürfnissen in Beziehung setzen kann
- Erfolgserlebnisse beim Lesen.¹

Im Folgenden sollen verschiedene Lesarten und ihre jeweilige Bedeutung für die sprechkünstlerische Arbeit vorgestellt werden.

Jede Textsorte hat eine eigene Struktur und Funktion. Man liest ein Stimmungsgedicht von Eichendorff anders als ein Gedicht der konkreten Poesie, z. B. von Ernst Jandl. Dies hat anschließend auch Auswirkungen auf die Sprechhaltung und somit stimmlich-sprecherische Gestaltung des Textes. Deshalb ist es wichtig, verschiedene Lesearten anzubahnen. Im Folgenden sollen vier Lesarten vorgestellt werden. Allen ist gemeinsam, dass sie letztendlich auf das Verstehen eines Textes abzielen. Unterschiede setzen die Schwerpunkte. Beim **informierenden Lesen**² gilt es vor allem, wesentliche Gedanken zu erkennen, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen, informationstragende Wörter und Gedanken zu erkennen. Das **Sinn- und Bedeutungerschließende Lesen** ist für die Beschäftigung mit Gedichten eine besonders wichtige Leseart, da die Sprache der Lyrik in Bezug auf ihren Bedeutungsraum weit über unsere alltagssprachliche Verständigung hinausgeht. Deutendes Lesen wird hier zu einer Schlüsselkompetenz, weil die Interpretation des Gedichtes die Basis für eine Sprechfassung bildet. In einem weiteren Schritt der Texterschließung kommt das **distanzierte Lesen** hin-

zu. Hier werden Intention und Wirkung des Textes herausgearbeitet, indem die Kinder Fragen an den Text stellen. Der Vergleich als methodisches Verfahren ist hier ein zentraler Arbeitsschritt:

- das Gedicht mit persönlichen Erfahrungen vergleichen,
- Realität und Fantasie im Text vergleichen,
- die Wirkung abschätzen und
- das Gedicht mit anderen Gedichten zum Thema vergleichen.³

Letztendlich bildet das **kreative Lesen** eines Gedichtes die Grundlage für alle weiteren sprechkünstlerischen Versuche. Indem das Kind begreifen lernt, dass für die Interpretation kein zu erreichendes festgelegtes Resultat gibt, sondern individuelle Erfahrungen berücksichtigt werden, wird ihm ein handlungsorientierter Zugang zum Gedicht eröffnet. Das kreative Lesen ist die Grundlage für eine Transformation in die Sprechgestaltung und den spielerischen Nachvollzug (Pantomime, szenische Gestaltung), aber auch das Umsetzen in andere Gattungen, wie die bildnerische Gestaltung.⁴

Wenn die **kognitive** Auseinandersetzung mit einem Gedicht eine Synthese mit der **emotionalen und manuellen** Begegnung eingeht, können Kinder Gedichte in ihrer Ganzheitlichkeit begreifen und herausfinden, „was schön daran ist“.

Das Motivieren von Kindern, ihre Umwelt bewusster wahrzunehmen und die kontinuierliche Beschäftigung mit Sprache und Dichtung bereichern die Persönlichkeit, steigern die Erlebnis- und Ausdruckskompetenz des Kindes immer weiter und damit auch das Verständnis für Sprachkunstwerke. Im Laufe der Jahre wird sich auch ein Urteilsvermögen entwickeln, das die Kinder zwischen Wertvollem und we-

¹ Selnar, P., Kinder, 1998, S. 12

² Vgl. Selnar, P., Kinder, 1998, S. 13 ff.

³ Vgl. Selnar, P., Kinder, 1998, S. 13 ff.

⁴ Vgl. Selnar, P., Kinder, 1998, S. 13 ff.

niger Wertvollem oder gar Minderwertigem innerhalb der angebotenen Literatur unterscheiden lässt.¹

Abschließend bleibt zu sagen, dass man als Sprecherzieherin offen sein muss für den Bereich des nicht Planbaren, der typisch ist für den Umgang mit Gedichten. Das bedeutet manchmal, nicht vorhersehbare Vorgänge und somit abweichenden Unterrichtsverlauf zulassen zu können.

Ein Beispiel: „Aus Glas“: Praktische Möglichkeiten zur Hinführung an Sprechfassungen

Autor und Werk

„Josef Guggenmos hat mit seinen Gedichten und Geschichten der Poesie für Kinder den Rang gegeben, wie ihn die große Dichtung besitzt.“²

Josef Guggenmos wurde am 2. Juli 1912 in Irsee, im schwäbischen Allgäu geboren. Er ist einer der bekanntesten und beliebtesten Kinderlyrikautoren. Ohne pädagogischen Zeigefinger und mit viel Humor faszinieren seine Gedichte sowohl Kinder als auch Erwachsene. Sein Spiel mit Sprache und Lauten und rätselhaften Begebenheiten in Verbindung mit ungewöhnlichen Dingen und Lebewesen eröffnen uns spannende und neue Blickwinkel.³ Dazu sagt Guggenmos selbst:

„Was kann der Poet dem in einer Sintflut von Informationen stehenden Kind erzählen? Kann er ihm noch etwas geben? Vielleicht doch: ein kleines Stück Welt, das wirklich ‚Welt‘ ist. Ein winziges Stück bewältigter Wirklichkeit, das Mut macht, Wirklichkeit zu

gestalten. Ein Stücklein Sprache, das Geschmack an der Sprache schenkt.“⁴

Besonders wichtig ist für ihn „... die Liebe zum Schlichten ... [und] zu den Dingen mit einem hohen Gehalt an Schweigen. Das ... ist es auch, meine ich, was der Verfasser von Kindergedichten als Besonderes mitbringen muss, was ihn zu der geheimen Übereinkunft mit dem Kinde befähigt.“⁵

Diese Einstellung zu Kindern und dem Schreiben von Gedichten für Kinder brachte ihm zahlreiche Literaturpreise und Ehrungen ein.

Josef Guggenmos starb im Jahre 2003 an Leukämie.

„Aus Glas“ von Josef Guggenmos

Manchmal denke ich mir irgendwas.
Und zum Spaß
Denke ich mir jetzt, ich bin aus Glas.

Alle Leute, die da auf der Straße gehen,
bleiben stehen,
um einander durch mich anzusehen.

Und die vielen andern Kinder schreien:
Ei wie fein!
Ich, ich, ich will auch durchsichtig sein!

Doch ein Lümmel stößt mich in den Rücken.
Ich fall hin ...
Klirr, da liege ich in tausend Stücken.

Ach, ich bleibe lieber, wie ich bin!

Gedanken zur Auswahl des Gedichtes

Wie bereits festgestellt, ist die Auswahl eines Gedichtes immer auch subjektiv geprägt. Beim Durchstöbern verschiedenster Anthologien kristallisieren sich erste Vorlieben heraus, die Gedichte rufen Ideen wach und werden auf ihre Um-

¹ Vgl. Höffe, W., Interpretation, 1967, S. 30-31.

² Guggenmos, S.5.

³ Vgl. Guggenmos, S. 2-4.

⁴ Guggenmos, S.2.

⁵ Guggenmos, S.2.

setzbarkeit im sprechkünstlerischen Zusammenhang mit Kindern hin überprüft. Der Bezug zur kindlichen Lebenswelt ist in „Aus Glas“ deshalb gegeben, weil es die Neugier weckt. Was denkt sich das Ich heute? In was würde mein Körper sich verwandeln, wenn er könnte? Das Spiel mit der Verwandlung und der beginnenden Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich ist für Kinder ein wesentlicher Bestandteil ihrer Lebenswelt. Das Gedicht weist weiterhin einen lebendigen, den Mitteilungswillen fördernden Gehalt auf. Trotz der Verdichtung und formalen Anordnung ist ein epischer Charakter erkennbar, der Kinder dazu motiviert, anderen Kindern oder dem Publikum etwas mitzuteilen. Die Bedeutsamkeit des Inhaltes besteht in der Reflektion über das eigene Ich und der Reaktion anderer Kinder auf bestimmte Spiel- und Verhaltensweisen.

Beurteilung des Gedichtes nach Wertungskriterien

Literarästhetischer Ansatz

Das Gedicht in seiner Wortwahl und Form zugleich einfach und variationsreich gestaltet. Der erzählende Charakter durch die Ich-Form in Verbindung mit der Chronologie und die Ausrufe der Kinder machen es besonders lebendig und spannend. Sehr ansprechend sind die Lautmalerei und Bildhaftigkeit in Zeile 12 „Klirr, da liege ich in tausend Stücken“. Der Wendepunkt, der sich zwischen Zeile neun und zehn manifestiert, wird durch das „Doch“ und die kraftvolle Wortwahl kunstvoll vermittelt.

Literaturpädagogisch

Bei dem Gedicht „Aus Glas“ stehen Lernziele im Sinne von „Was kann das Kind daraus lernen?“ eher an zweiter Stelle. Es geht in erster Linie darum, dass die

Kinder ihrer Fantasie freien Lauf lassen können. Jemand denkt sich irgendwas, und an diesem Tag, dass er aus Glas ist. Das Spiel mit der Verwandlung, das Herausstreiten aus dem alltäglichen Dasein bringt zunächst Freude und regt dazu an, dieses „Was wäre, wenn...“ weiterzuspinnen. Folgende Lernziele sind über Freude und Spaß erreichbar:

- Das Gedicht weckt die Lust, andere Erscheinungsformen auszudenken und vermittelt dem Kind somit, dass die Beschäftigung mit dem Text weiterführend sein kann, also etwas ist, dass sich nicht sofort „erledigt“ hat.
- Das Gedicht regt zum szenischen Spiel an: alles, was Kinder mit Texten nacherleben, was ihnen eindrucksvoll in Erinnerung bleibt, was sie leibhaftig mit- und nachvollziehen, führt sie weiter auf dem Weg, Gedichte und Texte zu lesen und zu sprechen.

Pädagogisch-psychologisch

Durch das Durchspielen der Vorstellung, aus Glas zu sein, setzt sich das Kind mit seinem Körper auseinander:

- Wie fühlt es sich an, aus Glas zu sein?
- Wie verändern sich meine Bewegungen?
- Was ist toll daran, aus Glas zu sein und was ist gar nicht toll daran?

Eigene Spiel- und Verhaltensweisen können reflektiert und erweitert werden.

Die Möglichkeit produktiver und kreativer Erfahrungen mit dem Text ist gegeben.

Vorstellung einer Idee zur Vermittlung

Durch die vielen Verben der Bewegung „auf der Straße gehen“, „bleiben stehen“, „stößt mich“, „fall hin“ und das Motiv, sich etwas zu anderes zu verwandeln, liegt es nahe, einen körperlichen Zugang zum Gedicht anzubieten.

Die Kindergruppe geht langsam durch den Raum. Dabei achten sie darauf, dass sie sich nicht gegenseitig anrumpeln, sondern einen freien Weg nehmen. Sie dürfen sich genau den Raum anschauen und sich einen Platz aussuchen an dem sie stehen bleiben möchten und die Augen schließen. Anschließend wäre eine Reise durch den Körper denkbar, um das eigene Körperbewusstsein zu aktivieren und zu schulen und die anschließenden Aufgaben mit einer größeren Körperlichkeit durchzuführen.

Die weiteren Schritte arbeiten direkt auf den Text hin: die Kinder strecken und räkeln sich und gehen wieder durch den Raum. Jetzt dürfen sie sich in etwas verwandeln: Aus was ist dein Körper gemacht? Wenn die Kinder große Schwierigkeiten haben, könnte man vorausgehend, Dinge nennen, aus denen sie gemacht sind: Wackelpudding, Holz, Gummi... Es ist leichter für die Kinder, wenn sich erstmal nur ein Arm oder Bein verwandelt. Wichtig dabei ist, dass es pantomimisch dargestellt wird. Jeder darf einen Moment lang für sich ausprobieren, wie es ist, sich verwandelt zu haben. Was ist anders als vorher? Wie bewege ich mich jetzt? Die Kinder erfahren an dieser Stelle ganz spielerisch und nebenbei, welche unterschiedliche Qualitäten der Körperspannung es gibt. Dann dürfen sie andere Kinder begrüßen und beobachten, in was sie sich verwandelt haben. Wenn das geschehen ist, wird die Verwandlung wieder rückgängig gemacht, aber alle gehen weiter durch den Raum. Um die Kinder weiter in Bewegung zu halten und die erste Begegnung mit dem Text herzustellen, könnte die Sprecherzieherin jetzt das Gedicht sprechen und die Kinder bitten, das Gesagte pantomimisch umzusetzen. Das Übertragen von Sprache in Pantomime macht den meisten Kindern erfahrungsgemäß großen Spaß.

Zum Beispiel: „Manchmal denke ich mir irgendwas“: Die Kinder nehmen eine denkende Haltung ein.

„Und zum Spaß / Denke ich mir jetzt, ich bin aus Glas“: Die Kinder verwandeln sich in Glas. usw. Hier vollzieht sich zum Beispiel eine Stelle des Unvorhersehbaren, Nichtplanbaren – die Sprecherzieherin muss sehen, was die Kinder umsetzen können und was nicht und darauf reagieren.

Nach der Zeile „Ach, ich bleibe lieber, wie ich bin!“ bilden alle einen Kreis. Die Sprecherzieherin könnte nun fragen, wie es sich angefühlt hat, aus Glas zu sein. Was ist toll daran, aus Glas zu sein, was nicht? Erste Eindrücke dürfen geäußert werden. Danach wird der Text ausgeteilt und reihum gelesen, jeder eine Zeile. Die Sprecherzieherin hat hier die Möglichkeit, intentional-emotional und auch technisch an der Sprechgestaltung zu arbeiten. Bei Schwierigkeiten bietet sich die Methode Vorsprechen-Nachsprechen an. Danach können die Kinder den Text szenisch umsetzen. Mögliche Aufgaben können sein:

- Teilt den Text unter euch auf: wer verwandelt sich Glas? Wer sind die Leute, die auf der Straße gehen, wer die rufenden Kinder? Wer ist der Lümmel?
- Wenn ihr euch nicht einig werdet: wechselt durch!
- Eine Bitte: der Lümmel stößt nur pantomimisch, also andeutungsweise!
- Probt eure Ideen!

Nachdem die Kinder ihre Sprech- und Spielfassungen präsentiert haben und gelobt wurden, wird an der Sprechgestaltung weitergearbeitet. Die Stelle, an der alle Kinder rufen „Ei wie fein!/ Ich, ich, ich will auch durchsichtig sein!“ wird eventuell nicht auf Anhieb chorisch sauber gesprochen sein. Auch der emotionale Wechsel und die Koordination des Sprechens von Zeile elf „Ich fall hin..“ und der Fallbewegung muss sicher geübt werden. Wichtig ist das lautmalerische „Klirr“ und die Tatsache, dass ich nun „in tausend Stücken“ liege. Der letzte Satz soll laut und deutlich

als Schlussfolgerung erkennbar sein und die Fröhlichkeit vom Anfang aufnehmen. Am Ende der Arbeitsstunde dürfen die Kinder noch einmal für sich üben und zum Abschluss ihre bisher erarbeitete Sprechfassung präsentieren.

Schlussbetrachtung

Kindergedichte bieten als eine spezielle Untergruppe der Lyrik viele Möglichkeiten, auf spielerische Art und Weise die Freude am Umgang mit Sprache zu wecken und zu fördern.

Die erarbeiteten Kriterien zur Auswahl und Wertung zeigen der Sprecherzieherin Möglichkeiten auf, wie man Kinder mit einem Gedicht erreichen kann und sie zugleich ästhetisch bildet. Festzuhalten ist, dass Gedichte einen beachtlichen Teil zur gesamten Persönlichkeitsentwicklung beitragen können. Indem die Kinder über Literatur ihre Umwelt begreifen und verstehen lernen, lernen sie auch, sich selbst in diese Umwelt einzuordnen und einen Standpunkt zu beziehen. Der lebendige Ausdruck von Emotionen, das Mitteilen von Gedanken und Erproben von Ideen erweitern den Horizont und stehen in Bezug zu einem Gegenüber: zu sich selbst, zu seinen Spiel- und Sprechpartnern und zum Publikum.

Durch diesen Prozess – der Befähigung zum künstlerischen Sprechen – kann Sprecherziehung über den Bildungskanon hinaus, zu dem im Wesentlichen die Leseförderung zu zählen ist, Erziehung zur Mitmenschlichkeit werden.

Als Methode zur Vermittlung wurde in diesem Beitrag vor allem der handlungsorientierte Umgang mit Lyrik beleuchtet.

Dabei wurde im Wesentlichen festgestellt, dass der Umgang mit Gedichten einen gewissen zeitlichen Raum benötigt, um überhaupt das Verborgene, den Kern zu erreichen. Es geht keinesfalls nur um die Abarbeitung inhaltlicher, rein kognitiv erfassbarer Verstehensprozesse, sondern

um sinnliche Erfahrungen, die gemacht werden können. Die Rezeption eines Gedichtes über unterschiedliche Sinne bildet die Basis für die Methode *Sprechgestaltende Interpretation*, die das Aneignen des Gedichtes und den sprechkünstlerischen Vortrag zum Ziel hat.

Dieser Ansatz ist somit geeignet, ein wichtiges Ziel, welches in der Herausbildung umfassender Handlungsfähigkeiten besteht – hier im Wesentlichen durch Sprache und Sprechen - zu erreichen. Das bedeutet konkret, nicht nur in der Rolle des passiven Rezipierens zu verharren. Das Wahrgenommene bleibe dann kurzweilig und folgenlos.

Es ist wichtig, vom Prozess der Rezeption in einen Prozess der Produktion zu gelangen (z. B. Sprechhandeln). Damit dies geschehen kann, muss der Prozess der Rezeption Bezüge herstellen – zum Individuum und seiner Umwelt – und Impulse geben.

Das künstlerische Dichtungssprechen ist zugleich ein Prozess der Rezeption, der diese Voraussetzungen erfüllt und ein Prozess der Handlung, der wiederum beim Hörer andere Bezüge herstellt und neue Impulse setzen kann.

Literatur

Andresen, Ute: Versteh mich nicht so schnell. Gedichte lesen mit Kindern, Weinheim: Beltz, 1992

Beriger, Leonhard: Die literarische Wertung. Ein Spektrum der Kritik. Halle/Saale: Max Niemeyer Verlag, 1938

Franz, Kurt: Kinderlyrik. Struktur, Rezeption, Didaktik. München: Wilhelm Fink-Verlag, 1979

Franz, Kurt; Gärtner, H. (Hrsg.): Kinderlyrik zwischen Tradition und Moderne, Hohengehren: Schneider-Verl., 1996

Helmers, Hermann: Sprache und Humor des Kindes, Stuttgart: Klett-Cotta-Verlag, 1971

Höffe, Wilhelm L.: Sprechgestaltende Interpretation von Dichtung in der Schule, Beispiele aus der Grund- und Hauptschule, Ratingen bei Düsseldorf: A. Henn Verlag, 1967

Kaulhausen, Marie-Hed: Das gesprochene Gedicht und seine Gestalt, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1959

Kliwer, Heinz-Jürgen: Was denkt die Maus? Gesammelte Aufsätze zur Kinderlyrik, Frankfurt a.M.: Lang, 1999

Krech, Eva-Maria: Vortragskunst: Grundlagen der sprechkünstlerischen Gestaltung von Dichtung, Leipzig: VEB Bibliografisches Institut, 1987

Pretzell, Eva: Bausteine für Musikerziehung, Sprech- und Spracherziehung mit Kindern, Mainz, London, New York, Tokyo: Schott, 1987

Reger, Harald: Kinderlyrik in der Grundschule, Literaturwissenschaftliche Grundlegung, schülerorientierte Didaktik, 4. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2000

Richter, K.; Plath, M.: Lesemotivation in der Grundschule, Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht, Weinheim, München: Juventa Verlag, 2005

Richter K.: Die Salzgewinnung in der Odyssee oder Der Sinn und Unsinn einer „Arbeitsblatt-Didaktik“, in: kjl&m, Thema: Literarisches Lernen in der Grundschule, 59. Jahrgang, München: koopaed, 2007

Sahr M.; Born M.: Kinderbücher im Unterricht der Grundschule, Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, 1990

Schulz, Gudrun: Umgang mit Gedichten: didaktische Überlegungen, Beispiele zu vielen Themen, Methoden im Überblick, Berlin: Cornelsen Scriptor, 1997

Selnar, Petra]: Kinder begegnen Gedichten, München: Oldenbourg Schulbuchverlag 1998

Anja Rambow

Diplom-Sprecherin und Diplom-Sprecherzieherin, geb. am 8. September 1983 in Wolgast bei Usedom, studierte an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart das Fach Sprecherziehung in der Klasse von Annik Fuchs-Tennigkeit.

Seit 2005 ist sie Mitglied im Sprechensemble der Akademie für gesprochenes Wort, seit 2006 unterrichtet sie an einer Privatschule in Stuttgart Grundschulkin- der im Fach Rezitation. Des Weiteren ist sie deutschlandweit auf verschiedenen Bühnen mit Soloprogrammen vertreten.

E-Mail: annis_26@hotmail.com

Wir trauern um Ilse Middendorf.



Am 2. Mai 2009 ist Ilse Middendorf, die Begründerin der Methodik vom Erfahrbaren Atem, im Alter von 98 Jahren verstorben.

Bis zu ihrem 95. Geburtstag war sie selbst noch in ihrer Berliner Praxis tätig und das beste Beispiel für die vitalisierende Wirkung ihrer Atemarbeit. Ihr Sohn Helge Langguth führt seit vielen Jahren das Lebenswerk seiner Mutter fort.

Ilse Schweinsberg

„ZUR GESCHÄFTSORDNUNG!“

Bemerkungen zum Versammlungswesen

Vorbemerkung: Unsere liebe und hochgeschätzte Kollegin Dr. phil. Ilse Schweinsberg-Reichart, Trägerin des Bundesverdienstkreuzes, langjährige Schriftführerin und Ehrenmitglied der DGSS, einige Jahre auch Redaktionsmitglied der Zeitschrift „sprechen“, ist 2007 im 88sten Lebensjahr von uns gegangen.

Ihr zum Gedächtnis drucken wir noch einmal ihren nach wie vor aktuellen Artikel zum Versammlungswesen, der ursprünglich vor über 25 Jahren im sprechen-Heft April 1984 erschien, in einer etwas gekürzten und behutsam aktualisierten Form. (rw.)

Die Prüfungsordnung für Sprecherzieher (DGSS) sieht für die Abschlussprüfung u. a. "Grundkenntnisse des Vereins- und Versammlungsrechts" vor (§ 14, 3).

Eine dazu gehörende "Regel" besagt, dass Wortmeldungen während Abstimmungen und Wahlhandlungen nicht zulässig sind.

I. Versammlungsrecht und Gewohnheitsrecht

Diese Bestimmung ist natürlich nirgendwo **gesetzlich** fixiert, sondern gehört zu den **gewohnheitsrechtlichen** Übereinkünften, die sich in langer praktischer Erfahrung für das Versammlungswesen herausgebildet haben. Sie zu kennen und situationsgemäß anzuwenden, ist nicht nur für die Versammlungsleitung (VL), sondern für alle Versammlungsteilnehmer

(TN) wichtig. Unkenntnis bzw. Fehleinschätzungen können schwerwiegende Folgen haben: Verfahrenstrategien und -taktiken sind ein beliebtes Mittel, um Sachentscheidungen zu beeinflussen.

Natürlich heißt das nicht, dass hinter jeder Anordnung eines VL, hinter jedem Geschäftsordnungs- bzw. GO-Antrag eines TN böse Absicht (Manipulation) zu vermuten ist. Zunächst ist davon auszugehen, dass Verfahrens-, Verhaltensregeln im Versammlungsleben entwickelt worden sind, um ein geordnetes Miteinander überhaupt zu ermöglichen, besonders da, wo Meinung gebildet, Meinungen ausgetauscht, Probleme bzw. Konflikte gelöst, Entscheidungen getroffen werden müssen. Und es ist auch leicht einzusehen, dass der Grad der Formalisierung des Versammlungsablaufs steigt mit der Anzahl der Beteiligten und mit dem Grad

der Verbindlichkeit der Zusammenkünfte, z. B. bei Beschlussgremien.

Gesetzliche Einschränkungen der verfassungsmäßigen Grundrechte der Meinungs-, Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit stecken nur den Grenzbereich ab, in dem Missbrauch von Freiheiten die öffentliche Ordnung stören und die Sicherheit von einzelnen gefährden könnte. Die innere Ordnung des Versammlungsablaufs wird davon nicht berührt; er obliegt jedem Gremium selbst, das sich auf der Basis der einschlägigen Gesetze (BGB, Parteiengesetz, Betriebsverfassungs- bzw. Personalvertretungsgesetz u. ä.) autonome Rechtsvorschriften in Form von Satzungen, Statuten, und Geschäftsordnungen (= GO) schafft.

GO, auch Satzungen, sofern sie Verfahrensfragen regeln, sollten aber nur das festlegen, was gewohnheitsrechtlich unterschiedliches Vorgehen vorsieht, z. B. Wahl- und Abstimmungsgänge oder Mehrheiten. Solche für kontinuierliches Arbeiten getroffenen Vorabsprachen erleichtern die sachliche Auseinandersetzung und ökonomisieren den gesamten Arbeitsablauf, der - wie wir noch sehen werden -, durch organisatorische Vorarbeiten unterstützt werden kann.

Dabei ist zu bedenken: Eine noch so gut durchdachte Satzung, eine noch so ausführliche GO wird immer wieder von der Wirklichkeit eingeholt, ja überholt. Auch in den Parlamenten kommt es zuweilen noch zu GO-Debatten.

Wir sagten. Kenntnis der gesetzlichen Bestimmungen und der Verfahrensnormen (Gewohnheitsrecht) ist für **alle** Beteiligten in einer Versammlung notwendig. Das Wissen allein genügt jedoch nicht. Entscheidend ist sinnvolles Zuordnen von Rechtspositionen und Verhaltensfragen; dieses wiederum setzt Einsicht in kausale und finale Zusammenhänge voraus. Gewohnheitsrecht ist, nach einer Definition des Bundesgerichtshofes, eine "durch einen längeren Zeitraum, in der Überzeu-

gung recht zu tun, angewandte Übung" und genau so zu beachten wie geschriebenes Recht. Wenn man also auf die Frage: Wo steht das? eben nicht auf einen Gesetzesparagrafen verweisen kann, so erleichtert vielleicht die Frage nach dem WARUM den rechten Gebrauch, so wie die Überlegung: WOZU macht er/sie das (beispielsweise: einen Geschäftsordnungsantrag stellen). u. U. Missbrauch abwenden kann.

Die Prozesse der Meinungsbildung (Aussprache) und Willensbildung (Abstimmung) sind strikt auseinanderzuhalten. Wenn abgestimmt wird, ist die Diskussion als abgeschlossen zu betrachten.

Sicherlich handelt es sich bei dem Thema Versammlungswesen nicht um bloße Formalien, sondern um ein Instrumentarium sozialen Verhaltens, das, wie der gesamte Bereich „rhetorische Kommunikation“, im Kontext politischer Bildung seinen Stellenwert erhält.

Nun kann hier nicht der Ort sein, um die hierzu erforderlichen Lerninhalte in vollem Umfang zu referieren. Besser als auf schriftlichem Wege oder nach "Lehrbüchern" geschähe dies auch in Form von Fallbeispielen, kleinen Rollenspielen u. a., in Verbindung mit der Auswertung praktischer Erfahrungen aus dem realen Versammlungsleben. Anhand einer Auswahl von Überlegungen soll jedoch aufgezeigt werden, wie Gesetzesbestimmungen und Verfahrensfragen oft sinnvoll ineinandergreifen, wie praxisorientiert das Gewohnheitsrecht ist und wie es gerade deshalb manchmal zu unterschiedlichen Verfahrensauslegungen kommen kann.

Zunächst einmal gehört das Beherrschen der Verfahrens- und Verhaltensregeln zum Führungsinstrumentarium einer Versammlungsleitung (VL). Erst wenn diese "schläft", sich irrt oder zu manipulieren versucht, greifen TN mit GOA korrigierend ein.

Das Recht zu führen, leitet die VL aus dem Versammlungsgesetz ab (Gesetz

über Versammlungen und Aufzüge, erste Fassung 1953). Es bezieht sich zwar auf öffentliche Versammlungen; die Bestimmungen, die VL und das Verhalten der TN betreffend, gelten jedoch für nichtöffentliche Versammlungen sinngemäß. Die Formulierungen der §§ 7, 8, 10 und 11 sind eindeutig: Der Gesetzgeber delegiert die Ordnungsaufgaben an die VL, der damit auch die Verantwortung für ordnungsgemäßen Ablauf übernimmt. Die TN sind "verpflichtet, die zur Aufrechterhaltung der Ordnung getroffenen Anweisungen des Leiters zu befolgen" (§ 10).

Wortgetreu gehandhabt, könnte die Leiterfunktion in eine Art "Diktatur" ausarten. Das Gewohnheitsrecht sieht deshalb Einschränkungen vor.

So darf ein VL einem Diskussionsredner nicht schon beim ersten Abweichen vom Thema das Wort entziehen und ihn auch nicht bei der ersten Störung des Saales verweisen, sondern er muss es "dreimal sagen" und erst nach dem dritten Verstoß "maßregeln", nachdem er beim zweiten Mal auf die Folgen hingewiesen hat.

Wenn es in § 7 u. a. heißt, dass die Versammlungsleitung "einem anderen übertragen" werden kann (zunächst ist der Vorsitzende einer Vereinigung VL kraft Amtes, s. § 7,2), so kennt das Gewohnheitsrecht den Fall, in dem die Leitung abgegeben werden muss: Das hat in einer Versammlung (im Unterschied zu einer Sitzung) dann zu geschehen, wenn der Leiter selbst referiert oder an der Sachdiskussion teilnehmen will.

Die VL muss dafür sorgen, dass alle Parteien (Meinungen) zu Wort kommen. Da sie außerdem für ordnungsgemäßen Ablauf verantwortlich ist (Hausrecht!), darf sie nicht selbst Partei sein; sie könnte sonst versucht sein, "kraft Amtes" unliebsame Meinungsäußerungen abzuwürgen, Entscheidungen zu beeinflussen o. ä. Ein Stellvertreter sollte also immer bereitstehen (bzw. -sitzen). Auch z. B. für den Fall, dass bei länger dauernden Zusammen-

künften der VL kurzfristig den Raum verlassen muss. Der Stellvertreter führt die Versammlung weiter (natürlich sollte das im Sinne des VL geschehen), und zwar für den ganzen Tagesordnungspunkt (TOP). Wieder zurückgekehrt, sollte der VL seinem Stellvertreter nicht einfach die Zügel wieder aus der Hand nehmen; er weiß ja nicht, wohin in seiner Abwesenheit die Fahrt gegangen ist.

II. Zum Versammlungsleiter

Vieles ist geschrieben worden (und wird gelehrt) darüber, was für eine Idealfigur ein VL zu sein habe, ein Ausbund an Geduld und Toleranz, der aber doch "führen" muss, der Diskussionen anzuregen, aber auch zu steuern weiß, beispielsweise durch Gliederungsvorschläge, weiterführende Fragen und Zwischenzusammenfassungen, ohne selbst seine eigene Meinung direkt einbringen zu dürfen, der ausgleichend wirken und auch noch Humor haben soll, wenn TN sich untereinander angiften oder auch ihn ärgern wollen, der vor allem aber auch noch jederzeit die Satzung "unter dem Arm tragen", das Versammlungsziel und nicht zuletzt die Uhr stets vor Augen haben soll.

Wenn manche dieser Erfordernisse auch nur bedingt lehr- und lernbar sind, "rhetorisch-argumentatives" Handhaben der Verfahrensnormen, das durchaus erlernbar ist (wenn auch am besten durch praktische Erfahrung), hilft sehr, auch schwierige Versammlungssituationen zu meistern.

In allen Verfahrensfragen liegt die Initiative beim VL. (s. VersGes, § 8: "Der Leiter bestimmt den Ablauf der Versammlung ...") Aber es ist letztlich eine Sache der Formulierung als Ausdruck einer bestimmten "Haltung", ob die Versammlung sich als Befehlsempfänger oder als mitgestaltender Partner empfinden kann. Das beginnt, um ein gängiges Beispiel zu bemühen, mit der Bekanntgabe der Tagesordnung (TO). Wenn auch davon

auszugehen ist, dass eine TO vorher in den zuständigen Gremien (z. B. Vorstand) wohl überlegt wurde, ist sie doch als Vorschlag zu betrachten, solange die Versammlung nicht zugestimmt hat. Eine Formulierung, wie: "Die TO ist allen zugegangen; ich verlese sie noch einmal ... Einwände dagegen höre ich nicht, damit ist sie angenommen." bzw. "Es hat doch niemand etwas gegen die TO einzuwenden?" oder so ähnlich, sind meist nicht einmal böse gemeint, aber nicht gerade gewinnend.

Manchmal dokumentiert sich "demokratischer Führungsstil" schon in einer Pause, verrät sich Überfahren einer Versammlung durch "pausenloses" Sprechen, entlarvt sich aber auch "Laisser-faire-Verhalten" in überdehntem Zuwarten, bis auch der letzte in einer Versammlung wach geworden ist und sich überlegt, ob er nicht doch noch an der TO herumbasteln sollte.

Hier liegen kleine, aber nicht unwichtige sprecherzieherische Aufgaben: Füllen von "Sozialformalien", die manchmal nur unzureichend beherrscht, manchmal als erstarrtes Ritual routiniert abgespult werden, mit sprech-sprachlichem Gehalt, so dass sie ihrer kommunikativen Funktion und ihrer argumentativen Zielsetzung gerecht werden können.

III. Geschäftsordnungsdebatte

Wird auf die Frage: "Wer hat etwas gegen die TO einzuwenden?" Widerspruch angemeldet (er kann sich auf Umstellung, Hinzufügen oder Weglassen beziehen), sind wir bereits bei der GO-Debatte.

Dass GO-Anträge die Möglichkeiten für TN darstellen, ihrerseits auf den Ablauf einer Versammlung einzuwirken, wurde bereits erwähnt. Es braucht hier sicher nicht das gesamte Verfahren dargestellt zu werden. Wir wollen einiges herausgreifen, das manchmal unterschiedlich praktiziert wird, ohne dass gewohnheitsrecht-

lich Verbindliches dazu gesagt werden kann, und wo schlicht die Frage nach WARUM und WOZU wichtig sein sollte.

Was die Rednerliste betrifft: Die VL kann - mit Rücksicht auf die fortgeschrittene Zeit - von sich aus ansagen, dass sie die Rednerliste zu schließen gedenkt (z. B. bei Zweifel an zusätzlichen Gesichtspunkten). Sie wird das nicht "diktieren", sondern argumentativ in Abstimmung mit der Versammlung tun. Ein GO-Antrag auf "Schluss der Rednerliste" ist jedoch zuweilen problematisch, z. B. wenn sich eine Gruppe "Gleichgesinnter" meldet, und der letzte von ihnen beantragt "Schluss der Rednerliste". Nach wenigen Beiträgen würde schon deutlich, dass hier Standpunkte usurpiert bzw. Redegelegenheiten schamlos ausgenutzt werden, ohne Widerspruchsmöglichkeit. Ein Antrag auf "Schluss der Debatte" wäre die Folge - wenn die Versammlung richtig reagiert.

Das Thema "Rednerliste" erlaubt einen Einschub: Schwierig ist die Aufgabe der VL, beim Führen der Rednerliste die Übersicht zu behalten. Es wird vielfach als **das** gerechte Verfahren angesehen, in der Reihenfolge der Wortmeldungen zu notieren. Abgesehen davon, dass sich das bei größeren Versammlungen nicht immer durchhalten lässt, auch wenn Stellvertreter am Vorstandstisch der VL Hilfestellungen leisten, dient das nicht immer einer sachgerechten Diskussion.

Ökonomischer und sachdienlicher wäre da schon eine Gliederungsvorgabe der VL. Das kann mit Hilfe von sogenannten Tischvorlagen geschehen. Diese Möglichkeit wird oft missverstanden, indem man TN umfangreiches Hintergrundmaterial auf den Platz legt, das zwar für die Meinungsbildung aufschlussreich sein kann, aber unmöglich während der Diskussion durchzuarbeiten ist.

Tischvorlagen sollten Unterpunkte zu Einzelthemen der TO enthalten und so andeuten, was zu einem TOP besprochen werden sollte und in welcher Rei-

henfolge. Schließt sich eine Aussprache an einen Sachvortrag an, könnte der Referent veranlasst werden, eine solche Gliederungshilfe vorzubereiten. (Sinngemäß verwendet man diese Methode ja schon zur Vorgabe von Arbeitsaufträgen an Arbeitsgruppen.)

Eine Versammlung wird sicher für solche organisatorischen Hilfen dankbar sein. Die Wortmeldungen können sich danach richten, und es erübrigen sich ständige Ermahnungen, "beim Thema" zu bleiben.

Dies gehört aber nicht mehr zum Gewohnheitsrecht, sondern versteht sich als organisatorische Erleichterung, um Diskussionen zielgerichtet und zeitökonomisch zu gestalten. Vielleicht führen solche Vorbereitungen auch dazu, die TN zur sachlichen Diskussion zu veranlassen; langatmige Gesprächsbeiträge sind oft nicht nur Zeichen rednerischen Unvermögens, sondern willkommene Gelegenheiten zur Entfaltung lang entbehrten Imponiergehabes, zur Bekämpfung von Profilneurosen oder auch ganz einfach zum Dampfablassen - gruppenspezifisch gesehen sicher auch wichtig, in Entscheidungsgremien aber eher hinderlich.

Kehren wir zu den GOA zurück. Kommt nach einem begründeten GOA auf die Frage der VL: „Wer will gegen den Antrag sprechen?“ keine Wortmeldung, dann erübrigt sich eine Abstimmung; der Antrag gilt sofort als angenommen. Erfolgt Widerspruch, muss selbstverständlich abgestimmt werden.

In der Praxis hat es sich vielfach eingebürgert, dass lediglich auf den Zwischenruf: Widerspruch! oder Einrede! abgestimmt wird. Hier zeigt sich aber das Bild einer schiefen Kommunikationssituation: Der Antragsteller bemüht sich um Zustimmung, indem er seinen Antrag argumentativ untermauert (GOA können im übrigen sehr gut zu Übungen in Kurzreden nach der 5-Satz-Methode verwendet werden), während der Gegenredner sich mit einem Zwischenruf begnügt. Wenn

die Versammlung schon abstimmen soll, müsste sie dann nicht auch vom Gegenredner eine Begründung hören? Erst dann wäre die Abstimmung wirklich eine Entscheidung, sonst eine bloße Formalität, und eine zeitraubende dazu, wenn es nur ums Abstimmen geht.

Gerade bei einem GOA auf "Schluss der Debatte", der meist nach fortgeschrittener Zeit oder auch nur dann gestellt wird, wenn die Versammlung allzu zahlreicher Wortmeldungen überdrüssig wird, wäre eine begründete Gegenrede wichtig, um Argumente für eine Weiterführung der Diskussion ins Spiel zu bringen.

Ist ein GOA auf "Schluss der Debatte" angenommen, muss aber auch sofort "Schluss der Debatte" sein. Keiner, auch nicht der VL, hat das Recht, dann noch einen Klacks Senf dem Gericht hinzuzugeben. Wird ein solcher GOA mit dem Verlangen nach Abstimmung gekoppelt, würde ein zusätzlicher Beitrag eine erhebliche Beeinflussung darstellen.

Es ist inzwischen in vielen Gremien bekannt, dass ein TN, der selbst bereits zur Sache gesprochen hat, nicht "Schluss der Debatte" beantragen sollte. Der Grund für diese Regelung ist einsichtig. Wenn allerdings in einer Versammlung von überschaubarer Größenordnung jeder TN zur Sache gesprochen hat und der VL von sich aus nicht reagiert, könnte man trotzdem die VL bitten, "Schluss der Debatte" zur Abstimmung zu stellen.

Zugegeben, man könnte solche Fälle der Kasuistik zuordnen. Aber sie kommen vor und werfen Streitfragen auf, die dann einvernehmlich gelöst werden müssen. So wurde nach heftiger Debatte über einen Protokoll-Passus in einem Stadtparlament einmütig beschlossen, das Protokoll jeweils am Ende der Sitzung zu verlesen, um Widersprüche zu vermeiden, die nachträglich nur schwer aufzuklären sind, wenn Meinung gegen Meinung steht, (s. Ruhr-Nachrichten, Halterner Ztg., 1./2. 6. 1961)

IV. Abstimmungen und Wahlen

Wir wollen abschließend noch auf einige Punkte eingehen, Abstimmungen bzw. Wahlen betreffend.

Die **Arten** der Abstimmung/Wahl sind klar: Es wird entweder **offen** oder **geheim** oder (in Parlamenten) **namentlich** abgestimmt.

Es hat sich gewohnheitsrechtlich durchgesetzt, dass - wenn Satzung bzw. GO nichts anderes vorsieht und deshalb offene Abstimmung gilt -, geheim abgestimmt werden muss, wenn ein TN dies verlangt (ohne Begründung). Es werden wichtige Beweggründe für ein solches Begehren vorausgesetzt. Auch wenn mit der Forderung auf geheime Abstimmung nur auf Zeitgewinn gespielt werden sollte, die VL hat keine andere Möglichkeit, eine solche Absicht zu durchkreuzen, als durch rasche Verteilung der Stimmzettel und zügige Auszählung das Verfahren zu beschleunigen. Ein solcher Manipulationsversuch kann aber gar nicht erst vorkommen, wenn in der Satzung bzw. GO bestimmte Abstimmungs- bzw. Wahlverfahren bereits festgelegt sind.

Eine namentliche Abstimmung hat dann ihre Berechtigung, wenn bei wichtigen Entscheidungen Abgeordnete von ihren Wählern "kontrolliert" werden sollen. Ihre im Wahlkreis oder sonst öffentlich vertretene Position muss schon mit ihrem Abstimmungsverhalten übereinstimmen. Bei beabsichtigten Abweichungen wird das meist im Parlament ausführlich kundgetan.

Diese Frage ist aber für alle übrigen Versammlungen weniger bedeutsam, wie auch der parlamentarisch (wahrscheinlich wegen seiner Bezeichnung) so beliebte "Hammelsprung".

Wichtiger in unserem Zusammenhang ist die Frage der **Mehrheiten**.

Eine **einfache** (mindestens 1 Ja mehr als Nein) Mehrheit - sie ist immer bezogen auf die Gesamtzahl der abgegebenen

Stimmen - kann zu absurden Ergebnissen führen, im Extremfall: 1 Ja / 0 Nein / 99 Enthaltungen. Ein Antrag wäre damit (einstimmig!) angenommen.

Um einer solchen "Diktatur von Minderheiten" vorzubeugen, einigt man sich oft vorher auf "stabilere" Mehrheiten (Satzung, GO). Das kann die „absolute Mehrheit“ (mehr als die Hälfte der Stimmen) oder eine andere qualifizierte Mehrheit (2/3, 3/4) sein. Dabei muss man aber wissen, wovon jeweils auszugehen ist. Es besteht die Möglichkeit, von der Gesamtzahl der Anwesenden oder aber der Mitglieder aus zu rechnen. (s. hierzu die GO des Bundestages bzw. das Grundgesetz für Wahl des Bundespräsidenten und des Bundeskanzlers).

Auch das BGB sieht z. B. zur Änderung des Zweckes eines Vereins die Zustimmung aller Mitglieder vor, die aber, falls sie am Erscheinen gehindert sind, auch schriftlich abstimmen können.

Unstimmigkeiten entstehen manchmal durch nicht richtig verstandene Formulierungen, auch in Gesetzestexten. Wenn es z. B. heißt: "...mit einfacher Mehrheit der Anwesenden" so ist die Bezugsgröße, von der die Auszählung auszugehen hat, eben die Gesamtzahl der Anwesenden (s. Anwesenheitsliste); das "einfach" relativiert die Mehrheit lediglich in Bezug zur qualifizierenden Mehrheit.

Wie unser Extrembeispiel deutlich machte, sind - bei einer einfachen Mehrheit ohne Bezugsgröße, also bei einer Mehrheit bezogen auf die abgegebenen Stimmen - Stimmenthaltungen genau das, was die Bezeichnung sagt, Enthaltungen und keine abgegebenen Stimmen. Sie werden (bei absoluter bzw. qualifizierter Mehrheit) fälschlicherweise zu den Nein-Stimmen gerechnet. Sie beeinträchtigen zwar das Abstimmungsergebnis negativ; das tun Nein-Stimmen und ungültig gemachte Stimmzettel auch, deshalb sollten die Enthaltungen nicht zum alleinigen Sündenbock gemacht werden. Es ist

durchaus legitim, sich der Stimme zu enthalten; wer nicht für etwas/jemanden ist, muss deshalb noch nicht gegen es/ihn sein.

Um zeitraubende Abstimmungs- und Wahlgänge in Grenzen zu halten, sehen Satzungen vereinfachende Verfahren vor, etwa relative Mehrheit in einem erforderlichen zweiten Wahlgang, Losentscheid bei Stimmgleichheit o. a. Auch das GG hält Alternativlösungen bereit für den Fall, dass ein Bundeskanzler bzw. Bundespräsidentenkandidat im ersten Wahlgang die vorgeschriebene Mehrheit verfehlt.

Um gewisse Peinlichkeiten zu vermeiden, werden jedoch auch Vorabsprachen unter den Wahlgremien getroffen, die nicht unbedingt in "Ämterkungelei" ausarten müssen, sondern durchaus sinnvoll sein können.

Es wäre zu bedenken, ob nicht auch in anderen, weniger im Lichte der Öffentlichkeit stehenden Beschlussgremien Vorbesprechungen dann ratsam wären, wenn es um Funktionsbesetzungen geht. Mindestens aber wäre es wünschenswert, wenn TN sich Gedanken darüber machten, wie ein zu wählendes Gremium, etwa ein Vorstand, zusammengesetzt sein sollte, und aufgrund dieser Vorüberlegung ihr Vorschlagsrecht ausnutzten.

Auch dies ist keine Frage des Gewohnheitsrechts, sondern könnte eine organisatorische Vorleistung darstellen, um Abstimmungs-/Wahlgänge zu ökonomisieren. Eine Debatte wert wäre allerdings der Einwand, ob damit evtl. basisdemokratische Prinzipien verletzt würden.

Das auf den ersten Blick sehr kompliziert, ja verworren scheinende Zähl- und Rechenwerk der Abstimmungen bzw. Wahlen löst sich in klare Übersicht auf, wenn wir von dem Grundsatz ausgehen: Je wichtiger und folgenschwerer die Entscheidung, umso stabiler die Mehrheit. Dies wird nicht nur durch festgelegte Bezugsgrößen (Mitglieder, Anwesende) er-

reicht, sondern zusätzlich durch Feststellung einer **Beschlussfähigkeit**.

Hier ist jedoch eine gewisse Vorsicht geboten. Rekrutieren sich Versammlungen aus einem Ort oder einem Betrieb, so ist dies sinnvoll, z. B. für die Parlamente, bei denen Anwesenheit vorausgesetzt werden darf (es wurden auch schon Abgeordnete im Rollstuhl oder auf einer Tragbahre zur Abstimmung gebracht). Kommen die TN jedoch (wie z. B. bei der Mitgliederversammlung der DGSS) aus dem ganzen Bundesgebiet zusammen, ist die Gefahr, dass die Beschlussfähigkeit verfehlt wird, groß. (Sie steigt auch in nicht vorhergesehenem Maße, wenn die Beschlussfähigkeit in Prozenten bzw. Bruchteilen angegeben wird. Man bedenke den Unterschied: 30% oder auch 1/3 von 100 - oder aber von 500 Mitgliedern, wenn ein Verein erfreulicherweise so werbewirksam war!)

Auch die häufig zu findende Bestimmung (z. B. bei Wohnungseigentümergeinschaften), dass die VL bei Beschlussunfähigkeit schließt und sofort eine neue Versammlung eröffnet, die dann auf alle Fälle beschlussfähig ist, bringt Probleme mit sich, Nicht anwesende Mitglieder könnten auf einer neuen Einladung bestehen (Praktikabilität). Und wenn die Neueröffnung in unmittelbarem Anschluss geschehen dürfte, wäre die ganze Frage der Beschlussfähigkeit ad absurdum geführt.

Wo Menschen mit unterschiedlichen Interessen und Meinungen zusammen sind, kann es und darf es nach demokratischem Verständnis kein geschlossenes Verhaltenssystem geben. Wie man Konsensfähigkeit mit Hilfe der Handhabung von Formalien unterstützen, vielleicht sie sogar herbeiführen kann, wäre, wie gesagt, in Fallstudien und Rollenspielen zu erproben, zu denen hiermit ermuntert werden soll. Voraussetzung dafür ist allerdings **Konsenswilligkeit**.

Edith Slembek

Botschaften im Fernsehen – ein Mittel zur Veränderung gesellschaftlicher Zustände?

Gesprochen wird in öffentlichen Kontexten viel: in Politik, Wirtschaft, Schulen ... Radio, Fernsehen. Das gilt auch für die Kirchen. Ihre Vertreter halten Gottesdienste in den Gemeinden, geben Religionsunterricht, sprechen bei Familienfesten (Taufe, Trauung, Beerdigung), sind betraut mit Seelsorge. Die Kirchen unterhalten Kindergärten, Heime und Krankenhäuser. Dabei geht es um Pflege, Betreuung Heranwachsender, alter und kranker Menschen, den Kirchen aber immer auch darum, ihren christlichen Glauben zu vermitteln. Sie leisten Sozialarbeit, nehmen Stellung zu aktuellen Problemen, begründen und verteidigen ihre Positionen; d.h. sie wollen ihre Weltsicht und deren Bedeutung für unterschiedliche Menschen an unterschiedliche Menschen vermitteln. Wie gelingt ihnen das? Werden sie gehört? Sind sie glaubwürdig? Verändern Hörende nicht nur etwas in ihrem Glauben, sondern in ihrem Leben, im Zusammenleben? Ziel, auch christlicher Kommunikation ist, 'etwas zur gemeinsamen Sache zu machen', damit gemeinsam gehandelt werden kann. (vgl. Geißner, z. B. ²2007).

In manchen Situationen verschweigen Mitglieder der Kirchen auch etwas und reden erst, wenn durch die Medien eine größere Öffentlichkeit hergestellt wurde,

ob sie dadurch auch handeln? Was bleibt ist, sie kommunizieren, auch im Verschweigen. Jede ihrer öffentlichen Äußerungen erfordert eine andere Haltung, andere Argumente, oder zumindest deren Formulierung, andere Beispiele. Zu fragen wird sein, gelingt ihnen das? 'Gelingt ihnen das' wird hier bezogen auf eine spezielle Situation öffentlichen Auftretens von Kirchenvertreter-inn-en im Schweizer Fernsehen: auf das Wort zum Sonntag.

Im öffentlich-rechtlichen Fernsehen der Schweiz ist das 'Wort zum Sonntag' (folgend: WzS) eine 4-minütige Sendung mit folgendem Auftrag:

"Es ist Zeugnis von Christen unserer Zeit. Christliche Theologen und Theologinnen greifen gesellschaftliche Themen und Probleme der individuellen Lebensgestaltung auf und versuchen, von der christlichen Botschaft her Stellung zu nehmen und aus dem Wissen gelebter Spiritualität antworten zu geben und Sinn zu vermitteln. ... Die Sprecher-innen wenden sich an ein breites Publikum, das religiöse Themen eher beiläufig als engagiert zur Kenntnis nimmt." (Gysel/Meier 2003, 1)

Das WzS wird gesendet am Samstagabend zur Hauptsendezeit. Es gibt keine bewegte Kulisse, keine Kanzel, man sieht nur die sprechende Person vorwiegend in der Halbtotale. Der Sendeplatz ist eingezwängt zwischen Tagesschau, Wetter, Werbung und nachfolgenden Unterhal-

tungssendungen. Die Einschaltquoten während der Sendung sind hoch. Dabei ist unklar, ob die Seher-inn-en wirklich zuhören, oder ob sie das WzS als 'Pause' begreifen zwischen Nachrichten, Wetter und Unterhaltung und sie nutzen, um sich mit Getränken und Chips für die nachfolgenden Sendungen zu versorgen. Ein Indiz könnte sein, wenn ein anderer Sender gesucht wird. Das geschieht nach etwa einer Minute, Das könnte heißen es wurde zunächst hingehört, wenn sich die Hörenden aber nicht angesprochen fühlen, sei es wegen der Art der Entwicklung oder der Art der Darstellung eines Themas, schalten sie auf einen anderen Sender.

Die Sprechenden und ihre Botschaften

Wer hält nun diese Ansprachen? Alle 18 Monate wird eine neue Gruppe gewählt, die die vorherige ablöst. Das Auswahlgremium setzt sich zusammen aus Medienbeauftragten der katholischen und der reformierten Kirche, Redaktionsmitgliedern des TV, einem Sprecherzieher. Die Gruppen werden nach Proporz gebildet: 2 Katholik-inn-en, 2 Reformierte, je eine Frau und ein Mann. Bei den Protestant-inn-en ist klar, dass sie zu den 'Reformierten' gehören (Calvin und Zwingli); denn seit der Reformation im 16. Jh. dominieren in der Schweiz neben den Katholiken die Reformierten. Sie sind Pfarrer-inn-en, Religionslehrer-inn-en, Angehörige der Diakonie. Geeignete Frauen zu finden ist insofern leichter, als es bei den Reformierten zahlreiche Pfarrfrauen gibt. Bei den Katholiken ist zunächst nur klar, dass sie Theolog-inn-en und Mitglieder der katholischen Kirche sind. Dennoch kann ihr Arbeitsfeld in unterschiedlichen institutionellen Kontexten liegen. Da ist z.B. ein Priester, ein Mönch, ein Sozialarbeiter. Frauen kommen in Frage als Nonne, als Religionslehrerin, als Gemeindeleiterin, als Theologin mit therapeutischer Ausbildung.

Unabhängig davon wie die jeweilige Gruppe der Sprecher-innen des WzS zusammengesetzt ist, begleite ich seit Jahren jede dieser Gruppen mit Interventionen zur rhetorischen Kommunikation. Ziel ist, dass sie ihre Gedanken und ihre Überzeugungen klar an ein mitgedachtes Publikum vermitteln. Thematisch schließt das WzS oft an aktuelle soziale Probleme an (Arbeitslosigkeit, Altersarmut von Frauen, exorbitante Gehälter von Managern, Finanzkrise ...). Themen ergeben sich auch aus den besonderen Feiertagen im Kirchenjahr (Ostern, Weihnachten, Fastenzeit ...). Die Themen werden meist mit Bibelworten und Gleichnissen unterlegt, aus denen hervorgehen soll, dass und wie Jesus, bzw. einer der Evangelien-schreiber vor 2000 Jahren vergleichbare Situationen interpretiert haben. Damit wird einmal Kontinuität unterstrichen: Probleme der Menschen sind zeitlos, insofern kann das Neue Testament dazu dienen Anregungen zu ihrer Bewältigung zu geben. Zum andern soll der Vergleich dazu dienen, Hörende zum Nachdenken anzuregen, über ihr heutiges Leben, über ihre Beziehung zu Mitmenschen, über Ungerechtigkeiten in ihrer Umgebung und wie sie zu deren Veränderung beitragen können. Deutlich wird, dass die Botschaften der Bibel als verbindlich betrachtet werden, auch für die Lebensbedingungen der Menschen heute. Deutlich wird auch, dass oft eher zu den wenig Privilegierten gesprochen wird. Hier entsteht die Frage, ob diese wirklich das Zielpublikum sein sollen, wenn es um Veränderung geht. Was können die 'Armen' an ihrer Situation ändern? Sollen sie also nur getröstet werden? Müssten nicht vielmehr diejenigen angesprochen werden, die die Macht und die Mittel haben die gesellschaftlichen Zustände zu verändern?

Für Mitteleuropa gilt, dass zahlreiche Menschen längst aus der Kirche ausgetreten sind. Manche weil sie nicht an Gott glauben, manche weil sie die dogmatischen Regeln besonders der katholi-

schen Kirche nicht akzeptieren, wieder andere, weil sie die Kirchensteuer sparen wollen. Für all diese Gruppen gilt, sie sind ein Publikum, das religiöse Themen eher beiläufig als engagiert zur Kenntnis nimmt. Anders formuliert, WER lässt sich WAS via Fernsehen von WEM sagen? Wer ist bereit wem zuzuhören?

Wie also soll also eine 4-minütige Ansprache konzipiert und gehalten werden? Wie lässt sich so sprechen, dass das Ziel 'jemanden ansprechen' überhaupt erreicht wird? 'Auch religiös oder sonst ethisch begründete Ansprachen sind als Rede rhetorisch. Wer spricht, will Hörende zum Zuhören einladen, zum Nachdenken anregen, davon überzeugen, in Zukunft vielleicht neues Handeln zu erproben. Anders gesagt: 'Das Ziel liegt bei den Hörenden' (Geißner 1998). Sollen sie erreicht werden, sollen sie über Veränderungen nachdenken – ob dies gelingt bleibt offen – muss sich die Rede in ihre Lebenswelt einfügen. Was bedeutet das für die Planung?' (Slembek 2007. 169)

Probleme bei der Planung

All das ist in den Ansprachen im TV schwierig. Es sind keine Predigten. Wären es solche, dann entspräche es dem, was im Studium gelernt wurde. Dort und in der praktischen Ausbildung lernen zukünftige Theolog-inn-en aber eher, dass ihre Aufgabe das 'Verkünden' ist. Sie lernen, ihre 'Verkündigungen' im Wortlaut aufzuschreiben. Wer verkündet, spricht mit der anwesenden Gemeinde im traditionellen Gotteshaus. Das gibt es nicht, wenn im Fernsehen ein disparates Publikum zuschaut und zuhört. Hier treten andere Regeln in Kraft, es gibt keine vertrauten Riten, keinen vertrauten Raum, keine besonderen Kleider (Talar), keine einstimmende Orgelmusik. Was für diejenigen gilt, die in der Kirche während des Gottesdienstes verkünden, gilt nicht für diejenigen, die andere Aufgabenfelder wahrnehmen. Sie haben, z.B. Zweierge-

sprache oder Arbeit mit Kleingruppen, auf alle Fälle haben sie ein real präsentenes Gegenüber, zu dem und mit dem sie sprechen. Für die Besonderheiten einer Fernsehsendung müssen die Sprecherinnen beider Gruppen erst Schritt für Schritt geöffnet werden, sie müssen auch bereit sein, sich dafür zu öffnen. Dazu gehören Überlegungen wie:

- wer schaut, hört mir zu? Sind es Jüngere, Ältere, im bürgerlichen Umfeld Lebende,
- was bewegt sie, welche Sorgen haben sie?
- Als wer spreche ich sie an? Als Pfarrerin, als Mutter von einem kranken Kind, als Gassenarbeiter, der mit Drogensüchtigen arbeitet, als Priester?
- Was ist mein Ziel, wenn ich jetzt spreche? Will ich trösten, aufmuntern, zum Handeln anregen?
- Wie muss ich formulieren, wenn ich diese oder jene Zielgruppe besonders ansprechen möchte?
- Was heißt überhaupt für die 'Schriftgelehrten', und Schreibgewohnten, die Theolog-inn-en nun mal sind, 'Formulieren fürs Hören'?

Überlegungen dieser Art sind der Gruppe zunächst fremd. Sie kamen in ihrem Studium und in der nachfolgenden Ausbildung nicht vor. Das ist ein weiteres Hindernis, wenn es im flüchtigen Medium Fernsehen darum gehen soll, Menschen zum Hinhören und Nachdenken einzuladen. Nicht jeder Theologe ist für diese Aufgabe geeignet. Deshalb gibt es Auswahlseminare. Dann eine längere Arbeit, auch an den Texten, mehr aber noch an den fernsehtauglichen Sprech- und Aufttrittsformen.

Erklärtes Ziel aber bleibt, 'von der christlichen Botschaft her Stellung zu nehmen, Antworten zu geben und Sinn zu vermitteln'... Ob aber im WzS Antworten gegeben werden auf die Fragen der Hören-

den, ob diese einen Sinn für sich darin sehen, bleibt unklar. Es gibt kaum Rückmeldungen. Mal ein paar zustimmende Mails, mal heftigen Widerstand, das ist alles. Über einige wenige Beispiele möchte ich hier berichten.

Das Wort zum Sonntag und Beispiele seiner Wirkung

Der Sozialarbeiter Urs

Urs: ursprünglich Mönch, nach eigenen Worten von einer Nonne 'verführt'. Beide verlassen das Kloster, heiraten und haben vier gemeinsame Kinder. Nach den Regeln der katholischen Kirche wird er aus dem Orden ausgeschlossen. Die Kleinstadt, in der er jetzt lebt, stellt ihn als Sozialarbeiter ein. Seither arbeitet er als Straßenarbeiter, vor allem mit Drogenabhängigen. Er akzeptiert, während 18 Monaten, einmal im Monat ein WzS zu konzipieren und zu halten. Seine Rolle als Sozialarbeiter, bleibt auch in allen seinen Fernsehauftritten erhalten. Er erzählt von den Schwierigkeiten der Drogenabhängigen und wirbt für mehr Verständnis für deren desolate Situation. Er berichtet z.B. von seinem Zögern eine Drogenabhängige in den Arm zu nehmen, als diese ihn darum bittet. Im Laufe der Zeit hat Urs erreicht, dass für sein Klientel ein Ort eingerichtet wird, an dem diese sich treffen kann. Es gibt eine Art Küche, einen Aufenthaltsraum, eine Spielecke. Dieser Raum sollte nun geschlossen werden, aus finanziellen Gründen. Aufgrund seiner Auftritte im Fernsehen, wurde Urs zur 'öffentlichen' Person, die in der Stadt gehört wird. Die Stadt gab schließlich, mit der Unterstützung der Bürger-inn-en, ihr Vorhaben auf. Der Rückzugsraum und Treffpunkt der Drogenabhängigen blieb erhalten.

Am Beispiel von Urs ist mitzuvollziehen, dass unsere Arbeit etwas verändern kann. Sicher, in diesem Beispiel spielt vor allem eine Rolle, dass ein Sozialarbeiter,

eigentlich ein kleines Licht, plötzlich zur öffentlichen Figur wird. Die Frage bleibt, wie sich die Dinge entwickelt hätten, wäre er lediglich in seiner Rolle als Sozialarbeiter einer bürgerlich dominierten Kleinstadt geblieben.

Diese Frage ist nicht unabhängig von meiner Arbeit mit den Gruppen, die ein WzS halten. Urs erschien mir anfangs als ein Mensch, der nach einem 'Chaossystem' funktioniert. Er weiß, was er will, aber er vermischt ständig 'was ist jetzt dran' mit 'wie geht es mir', 'zu wem rede ich eigentlich', 'wollen sie das überhaupt wissen', 'schätzen sie mich'. Die Arbeit mit ihm bedeutete vor allem, seinen Selbstwert zu stabilisieren und mit ihm daran zu arbeiten, dass er Schritte der Redeplanung präzise überlegt, daran die Entwicklung seiner Gedanken orientiert und schließlich seine Rede in der Situation neu für Hörende denkt und spricht. Zumindest im Fall von Urs ist es gelungen.

Die Nonne Beate

Anders liegt der Fall von Beate. Sie ist Nonne, ungefähr 50 Jahre alt, hat aber, als sie für das WzS ausgewählt wird, bereits Fernseherfahrung. In einem anderen Kontext hatte sie philosophische Sendungen angekündigt. Sie hatte einen hohen Bekanntheitsgrad bei einem Publikum, das Nischensendungen ansieht und anhört. In diesen hatte sie gelernt, mit dem Teleprompter umzugehen. Sie konnte also ablesen, was sie zuvor geschrieben hatte und was sie demzufolge sagen wird. Im WzS wird aber, ganz bewusst, nicht mit Prompter gearbeitet. Die Sprecher-inn-en reden nach Stichwörtern, aus denen sie in der Situation den Text neu denkend entwickeln. auf diese Weise sollen Hörerbezug und Intensität gesteigert werden.

Die Erfahrung mit dem Prompter hat bei Beate dazu geführt, dass ihre Ansagen gelesen wirkten, die Sätze schreibgeprägt

waren, daher für das unmittelbare Mitverstehen eines anderen Zielpublikums zu lang und zu komplex waren. Ihre Ansage war konzipiert für ein elitäres Publikum, das am Sonntagmorgen bereit ist, eine Diskussion zwischen Philosoph-inn-en, Sozialwissenschaftler-inn-en oder Kirchenleuten zu verfolgen. Das Publikum, das um kurz vor acht am Samstagabend bereit ist, sich Gedanken aus christlicher Sicht anzuhören und Schlüsse für sich selbst daraus zu ziehen, ist jedoch ein völlig anderes.

Vielleicht nimmt man es von einer Nonne nicht an, aber Beate ist Feministin. Das wird in vielen ihrer Wörter zum Sonntag deutlich. Eines hat heftige Reaktionen hervorgerufen. Sie bezieht sich darin auf einige Verse aus Johannes 8, 1-11. Sie drehen sich um eine sogenannte Ehebrecherin:

Jesus predigt, aber die Schriftgelehrten und Pharisäer bringen eine Frau zu ihm, die Ehebruch begangen hatte. Sie fordern, dass diese Frau, wie Mose geboten hatte, gesteinigt werden soll. Ihre Absicht ist, Jesus zu versuchen, damit sie einen Vorwand gegen ihn hätten. Jesus schreibt auf die Erde: 'Wer von euch ohne Sünde ist, der werfe den ersten Stein auf sie.'

'Wer von euch ohne Sünde ist, der werfe den ersten Stein auf sie'. Das sind die Worte, die aus der Bibelstelle immer wieder zitiert werden, der Kontext ist meistens nicht bekannt. Beate wendet diese Situation, in der die Frau als Ehebrecherin angeklagt ist und folgert: Zum Ehebruch gehören zwei, eine Frau und ein Mann. Wieso können Männer in der Bibelstelle also eine Ehebrecherin anklagen und fordern, dass sie gesteinigt werde? Auf unsere heutige Situation gewendet: Wieso wird Ehebruch, begangen von einem Mann eher akzeptiert, von einer Frau dagegen als Bruch des Eheversprechens und damit als verwerflich angesehen?

Auf dieses WzS erhielt Beate zahlreiche Rückmeldungen. Ehebruch betrifft beide

Geschlechter, unabhängig von deren religiösem Bekenntnis. Die Reaktionen kamen aber vor allem von Frauen. Das mag einleuchten. Von ihnen wird eheliche Treue erwartet. Wird sie von Männern nicht in gleicher Weise erwartet, müssen sie sich also nicht in gleicher Weise angesprochen fühlen, weshalb sollten sie dann Stellung nehmen?

Meine Arbeit mit Beate war vor allem, sie hinzuführen zu den Verstehensmöglichkeiten aktuell gesprochener und in der Situation neu gedachter Gedanken für eine bestimmte Zielgruppe. Dazu musste sie lernen in kurzen Sätzen zu formulieren, diese anhand von Stichwörtern zu fixieren und den Gedanken in der Situation neu zu denken und nicht abzulesen. Sie musste lernen, alltagssprachliche Wörter und Wendungen zu verwenden, die ihr Publikum erreichen konnten. Schließlich musste sie lernen, als Nonne im Habit aufzutreten, aber den daran gestellten Erwartungen nicht zu entsprechen.

Für Beate waren die Reaktionen auf ihr WzS die Initialzündung für ihre Pläne nach ihrer Zeit als Fernsehfrau. Sie blieb, mit Zustimmung ihres Ordens, in der Stadt und gründete einen Gesprächskreis für Frauen. In diesem Kreis werden nicht nur religiöse Fragen besprochen, sondern vor allem auch pädagogische und kommunalpolitische. Die Frauen besprechen aktuelle Geschehnisse, überlegen, ob sie aktiv werden wollen. Je nach Entscheidung entwickeln sie Pläne, wo und wie sie intervenieren werden.

Die Gemeindeführerin Vera¹

Vorbemerkung

Während seines Besuchs in den USA hat Papst Benedikt sich mit einigen der zahlreichen Opfer pädosexueller² Priester ge-

¹ Name geändert

² Ich spreche nicht von Pädophilie, die gr. Wurzeln verweisen auf pais, paidos = 'Kind' und philos = 'Freund'. Freund besagt aber genau das Gegen-

troffen. Der Papst hat die Opfer im Namen der Kirche um Verzeihung für die Verbrechen der Priester gebeten. In den deutschsprachigen Medien wurden insbesondere die Reaktionen der Betroffenen und von Menschen gezeigt, die für das Handeln des Papstes dankbar waren. Muss man ihm dafür wirklich dankbar sein?

Europa blieb und bleibt von pädosexuellen Verbrechen durch Priester oder Mönche nicht verschont. Bisher hat der Papst keine Worte dafür gefunden. Diese Art Verbrechen sind in der europäischen katholischen Kirche sehr wohl bekannt, sie werden aber, so gut es geht, totgeschwiegen. Wird ein Fall wirklich einmal bekannt, dann haben pädosexuelle Priester oder Mönche keine Kirchenstrafen zu befürchten. Sie werden auch keinem weltlichen Gericht überantwortet, da sie, im Unterschied zu Priestern die heiraten, im kirchlichen Sinn kein Gesetz gebrochen haben. Sie bereuen, wer bereut, dem kann vergeben werden. Sie werden vielleicht an einen anderen Ort versetzt - vorausgesetzt, der Fall wurde publik. Einen solchen Fall hat die Schweiz kürzlich wieder erlebt. Er dient als Beispiel für die Reaktionen der Kirchenoberen der katholischen Kirche auf ein WzS.

Die Sprecherin, Vera, ist studierte Theologin und Gemeindeführerin einer Gemeinde. In dieser Funktion ist sie verantwortlich für viele Aufgaben, die im allg. zum Priesteramt gehören. Sie kann z.B. Kinder taufen, seelsorgen, auch Heimbewohner-inn-en in Altenheimen die Kommunion austeilen. Was sie nicht kann, ist die Eucharistie während der Messe vollziehen. In diesen Momenten sitzt sie etwas abseits, während ein Priester dieses Amt vollzieht. Im Rahmen der Aufnahmen zu der Sendung 'Frauen – nein danke?!' äußert sich der Priester zu dieser Situati-

on: er findet sie 'beschämend'. (sf.tv 2005)

Vera bezeichnet die Katholische Kirche als ihre religiöse Heimat. Sie ist überzeugte Katholikin. Genau das führt bei ihr dazu, dass sie sich 'Gedankenfreiheit' nimmt (Stembek 1996), in ihrem Alltag und deshalb auch im WzS. Sie thematisiert immer wieder die Verkrustungen in der katholischen Kirche. Sie sucht und will Veränderung.

In ihrer Ansprache geht sie von dem Faktum aus, dass ein verheirateter Priester die Messe hält. Nach den Regeln der katholischen Kirche ist das in Sonderfällen möglich. Es gibt schließlich verheiratete Priester, z.B. wenn ein Protestant, der verheiratet ist, zur katholischen Kirche übertritt und Priester wird. Neben diesen, eher seltenen, Fällen gibt es in Südamerika eine Reihe von verheirateten Priestern, die dies mit dem Segen von Rom sind.

In ihrer Sendung stellt Vera zwei Fälle gegenüber: ein Priester, der eine reife Beziehung lebt, sei es mit einer Frau oder mit einem Mann und dies nicht verheimlicht, wird exkommuniziert. Dagegen wird ein Priester oder ein Mönch, der pädosexuellen Neigungen nachgeht, lediglich an einen anderen Ort versetzt, sofern dies öffentlich wird.

Wie gesagt, der aktuelle Anlass war der Fall eines Mönchs, der sich an einem Jungen vergangen hatte und daraufhin an einen anderen Ort versetzt wurde. Die Medien hatten den Fall aufgedeckt, der sonst einmal mehr dem öffentlichen Schweigen der katholischen Kirche anheim gefallen wäre.

Veras Ziel war nicht, die Täter anzuprangern. Sie will und wollte, dass die katholische Kirche glaubwürdig ist, dafür setzt sie sich ein. Sie will Klarheit, Transparenz, dass sich die Kirche den Tatsachen stellt. Dabei ist ihr Maßstab Jesus Christus und sein Umgang mit Menschen, sie nennt: Beziehungsfähigkeit, Barmherzig-

teil dessen, worum es geht. Wer sich Kindern in sexueller Absicht nähert, ist gerade nicht ihr 'Freund'.

keit, Klarheit. Es ist ihr unverständlich, wieso die Kirche gute Leute aufgibt, die eine reife Beziehung leben, aus einer 'einseitigen Auslegung von Tradition und Macht' (WzS 2.2.08). 'Die Kirche braucht Seelsorgerinnen und Seelsorger, die mit beiden Füßen im Leben stehen ...'. (ebd.) Wäre es da nicht sinnvoll, sie heiraten zu lassen? Nach den Worten des Psychotherapeuten, Udo Rauchfleisch, der mit den Problemen von Priestern und Mönchen vertraut ist, ist das Zölibat mitverantwortlich für pädosexuelle Übergriffe. In Kirchen, in denen die Ehe erlaubt ist, gebe es kaum Probleme mit Pädosexualität. Seiner Ansicht nach leben Priester und Mönche ihre sexuellen Bedürfnisse an den Schwächsten aus, an Kindern. (In: Der Club, sf.tv, 26.2.2008)

Vera erhält hunderte von zustimmenden Mails und Briefen. Offensichtlich erreicht sie zahlreiche Menschen in ihren Zweifeln an der Amtskirche und deren petrifizierten Strukturen. Das ist die eine Seite der Reaktionen.

Von Seiten der Amtskirche sind die Reaktionen anders. Sie wird zum Bischof beordert, der ihr in einem langen Gespräch, das sie als gutes Gespräch erlebt, die Aktionen und Reaktionen der Kirche erklärt – Dinge, die sie, nach eigenen Worten, auch vorher wusste. (vgl. 'der Club', sf.tv. 2008) In einem Artikel der 'Sonntagszeitung' wird dann ein Kirchenoberer zitiert, demnach habe sie 'einen Sturm der Entrüstung ausgelöst', sie wird bezichtigt, eine 'Boulevardpredigt' gehalten zu haben, in der sie von 'den tatsächlichen Problemen abgelenkt' habe, es handele sich um 'eine Missachtung der Opfer und ein Verhindern wahrer Ursachenbekämpfung'. (Ramspeck, 2008, 1). Für eine Nachfolgesendung, eine Gesprächssendung, in der als Gäste zwei Mönche, eine Religionspsychologin, eine Psychologin und ein verheirateter, daher exkommunizierter Priester eingeladen sind, soll ihr von einem Kirchenoberen vorgeschrieben wer-

den, was sie sagen kann und was nicht. Sie hält sich nicht daran.

Hat Vera mit ihrem WzS etwas erreicht? Das lässt sich nicht ohne weiteres sagen. Die zahlreichen Reaktionen der Hörenden sagen etwas darüber, dass viele Menschen unzufrieden sind mit ihrer Kirche, die sie nicht für glaubwürdig halten. Die Menschen erwarten von ihrer Kirche, was diese von ihnen verlangt. Nämlich, dass man ihr glauben kann, weil sie würdig ist im gemeinsamen Glauben – das sollte den Kirchenoberen zu denken geben. Die Reaktionen der Kirchenoberen sagen etwas über deren Sicht der Dinge – müssen sie etwas verändern? In der Sendung waren nur solche Vertreter der Kirche anwesend, die nicht zu den Kirchenoberen gehören. Sie können kaum etwas verändern. Veras zentrales Anliegen eine transparente, glaubwürdige Kirche zu fordern wurde kaum zur Diskussion gestellt. Das wurde nicht nur in den Zeitungsartikeln deutlich, es war auch zentrales Thema der Sendung. In ihr entzündete sich die Diskussion über Pädosexualität und vor allem am Zölibat. Veras Anliegen eine transparente, glaubwürdige Kirche zu fordern, blieb undiskutiert. Wie sollte es auch diskutiert werden. Die anwesenden Kirchenmitglieder hatten keine leitenden Funktionen, sie konnten 'für sich' sprechen, nicht aber im Namen der Kirchenoberen. Die Kirchenoberen waren nicht präsent. Das mag als eine Möglichkeit interpretiert werden, sich der Diskussion zu entziehen. Veras Ansprache hat aktuell Handlungen ausgelöst, möglicherweise bei den Antwortenden dauerhaft Bewusstsein verändert. Ist es etwa Zeichen einer Veränderung des Bewusstseins, wenn sich in der Folgezeit nichts verändert, wenn alles bleibt wie es ist? Aus verändertem Bewusstsein ist nicht nur Gedankenfreiheit zu fordern, (vgl. Slembek 1996) sondern – mit Vera – an der Veränderung zu arbeiten.

Literatur:

- Der Club (2008): Zölibat und Pädophilie. Die katholische Kirche im Kreuzfeuer. Schweizer Fernsehen sf.tv, Zürich
- Geißner, Hellmut (2000; ²2007): Kommunikationspädagogik. St. Ingbert
- Geißner Hellmut (1998): Das Ziel liegt bei den Hörenden – Überzeugen oder Überreden in rhetorischer Kommunikation? In: Wiener Jahrbuch für Theologie Bd. 2, Wien, 199-213
- Gysel, Irene/Meier, Marco (2003): Sendungskonzept für das Wort zum Sonntag. sf.tv. Schweizer Fernsehen. Zürich
- Ramspeck, Sebastian (2008): Bischöfe machen Fernseh-Theologin die Hölle heiss. In: Sonntagszeitung. www.sonntagszeitung.ch, 10.2.2008
- Slembek, Edith (2007): "Wort zum Sonntag": Von der Idee zur Rede. In: M. Peier (Hg.): Beim Wort genommen. Kommunikation in Gottesdienst und Medien. Zürich, 167-176
- Slembek, Edith (1996): Gedankenfreiheit? In: H. Barthel (ed.): Logon didónai. Gespräch und Verantwortung. München, Basel, 134-142
- Sternstunde Religion (2005): Die letzte Bastion. Die katholische Kirche und die Frauen. Schweizer Fernsehen, sf.tv, Zürich

Sternstunde Religion (2005): Frauen – nein danke!? Die katholisch-feministische Theologin Regula Strobl im Gespräch. Schweizer Fernsehen sf.tv, Zürich

Wort zum Sonntag (2.2.2008): Schweizer Fernsehen sf.tv, Zürich

Dr. Edith Slembek, PD

Privatdozentin, maître d'enseignement et de recherche retraité, Université de Lausanne.

Seit 2003 selbstständig mit Seminaren zur Rhetorischen Kommunikation in Medien, Management, Hochschuldidaktik. Außerdem zahlreiche Seminare im Bereich Gender in den französischsprachigen Universitäten der Westschweiz.

Ch. de la coudrette 21

CH-1012 Lausanne

Tél. +41 (0)21 729 97 29

E-Mail: edith.slembek@unil.ch

Das sprechen-Abonnement

(Ein Hinweis ausschließlich für jene, die sprechen noch nicht abonniert haben oder sprechen nicht als Mitglied eines DGSS-Zweigvereins bekommen)

Sprechen erscheint i. d. R. zweimal jährlich im Umfang von ca. 100 Seiten. Man kann diese Zeitschrift selbstverständlich auch abonnieren; das Abo ist jederzeit wieder kündbar.

Der Abonnementpreis für Mitglieder der DGSS und Studierende beträgt für beide Hefte einschließlich Versand € 10,00, für Nicht-Mitglieder € 12,00.

Die Bestell-Anschrift:

BVS / „sprechen“ - Feuerbachstraße 11, 69126 Heidelberg
(oder per E-Mail an: rolwa@aol.com)

Roland W. Wagner

Rhetorische Ausbildung in Lehramtsstudiengängen

Bedürfnisse - Möglichkeiten – Probleme am Beispiel von Baden-Württemberg

Selbstverständlich gibt es nicht „den Lehrer“ oder „die Lehrerinnen“, sondern viele verschiedene Menschen, die unterschiedlich engagiert, eloquent und effizient arbeiten. Nach einer Angabe des Statistischen Bundesamts vom 4.10.2007 unterrichteten im Schuljahr 2006/07 rund 792.000 hauptamtliche Lehrkräfte an Deutschlands allgemeinbildenden und beruflichen Schulen¹. Leider kenne ich keine Statistik, wie viele davon über eine positiv ausgeprägte Rede- und Gesprächsfähigkeit verfügen. Nachdem ich inzwischen schon seit über einem halben Jahrhundert Tausenden von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zuhören durfte, wage ich die These, dass deren rhetorische Kompetenzen in den meisten Fällen erweitert werden könnten und sollten.

In diesem Beitrag soll es um die folgenden fünf Fragen gehen:

- Welche rhetorischen Kompetenzen sollten zukünftige Lehrkräfte besitzen?
- Welche rhetorischen Kompetenzen wollen zukünftige Lehrkräfte besitzen?

- Wie können Lehramtsstudierende diese Kompetenzen erwerben?
- Wie können die Hochschulen rhetorische Kompetenzen vermitteln?
- Was sollte anders werden?

Die dazu am Beispiel Baden-Württembergs gegebenen Antworten basieren auf der Auswertung von Fachliteratur, Bildungsplänen, Studienordnungen und Fragebögen sowie der in fast 27 Dienstjahren erworbenen Erfahrungen als hauptamtlicher Sprecherzieher an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

1. Welche rhetorischen Kompetenzen sollten zukünftige Lehrkräfte besitzen?

Dass Lehrende einen Sprechberuf ausüben und deshalb gut sprechen können sollten, scheint eine Binsenweisheit zu sein. Vielleicht ist dies auch der Grund, warum in den amtlichen Regelungen der Lehrerausbildung die rhetorische Kompetenz nicht explizit erwähnt wird.

Das Schulgesetz Baden-Württembergs schreibt eher vor, was Lehrkräfte nicht tun dürfen; so steht im § 38 (2): „Lehrkräfte an öffentlichen Schulen ... dürfen in

¹ <http://www.morgenpost.de/printarchiv/politik/article221799/> vom 16.7.2008

der Schule keine politischen, religiösen, weltanschaulichen oder ähnliche äußeren Bekundungen abgeben, die geeignet sind, die Neutralität des Landes gegenüber Schülern und Eltern oder den politischen, religiösen oder weltanschaulichen Schulfrieden zu gefährden oder zu stören. Insbesondere ist ein äußeres Verhalten unzulässig, welches bei Schülern oder Eltern den Eindruck hervorrufen kann, dass eine Lehrkraft gegen die Menschenwürde, die Gleichberechtigung der Menschen nach Artikel 3 des Grundgesetzes, die Freiheitsgrundrechte oder die freiheitlich-demokratische Grundordnung auftritt.“

Die zurzeit in Baden-Württemberg gültigen Zulassungsvoraussetzungen zum Vorbereitungsdienst verlangen zwar neben den üblichen Examina und den „persönlichen Voraussetzungen für die Berufung in das Beamtenverhältnis“ ein amtsärztliches Gesundheitszeugnis, eine Ausbildung in erster Hilfe im Umfang von acht Übungsdoppelstunden, ein Betriebs- oder Sozialpraktikum von mindestens vier Wochen bzw. von den Bewerbern mit dem Fach Sport die „Rettungsfähigkeit im Schwimmunterricht“ und „ein Vereinspraktikum von mindestens 24 Übungsdoppelstunden“, aber nach dem Gesetz kann man ohne ausreichende sprecherische bzw. rhetorische Qualifikationen ins Referendariat gehen.

Etwas mehr Rhetorik verlangen die Prüfungsvorschriften. Die Baden-Württembergischer Realschullehrerprüfungsordnung (RPO II) fordert beispielsweise im § 19 eine „Dokumentation mit Präsentation“. Diese „ist eine Einzelprüfung und dauert etwa 20 Minuten. Der Anwärter präsentiert dabei aus seiner Dokumentation seine Resultate und Überlegungen medien-gestützt in freier Rede. Er kann sowohl für die Dokumentation als auch für die Präsentation nach Absprache mit dem Ausbilder auch die englische oder französische Sprache wählen.“ Die Notenrelevanz dieses Prüfungsteils ist jedoch ge-

ring, sie macht nur drei Einunddreißigstel der 2. Staatsprüfung aus, also weniger als 5 % der Gesamtnote, in die das erste und zweite Staatsexamen zu gleichen Anteilen einfließen. Rhetorische Aspekte können jedoch auch eine Rolle spielen bei der Bewertung der beiden obligatorischen Lehrproben, die mit je fünf Einunddreißigstel gewichtet werden. Festzuhalten bleibt: Man kann auch ohne großes rhetorisches Talent eine für die Anstellung ausreichende Note erreichen.

Nun könnte man argumentieren, dass die Redefähigkeit ja schon in der Schule bzw. in der Hochschule im ausreichenden Umfang geschult wurde. In der Tat verlangen die Bildungspläne des Faches Deutsch entsprechende Kompetenzen bereits mit dem Abschluss der 10. Klasse. So steht im Bildungsplan 2004 für das Allgemeinbildende Gymnasium auf S. 77: „Sie [die Schülerinnen und Schüler] gewinnen im Verlauf ihrer schulischen Laufbahn zunehmend Sicherheit im Gebrauch eines differenzierten Wortschatzes und sind in der Lage, Sprache als wichtiges Mittel zur Verständigung verantwortungsbewusst zu gebrauchen. Dazu gehört der Ausbau der Gesprächs- und Argumentationskompetenz in unterschiedlichen Redesituationen. Sie sind in der Lage, Konfliktlösungsstrategien anzuwenden. Sie erlernen die Grundlagen einer praxisbezogenen Rhetorik sowie einer sachangemessenen und mediengerechten Präsentation.“ Auf S. 88 steht als konkrete Kompetenzziele für die Klasse 10 unter den Überschriften „Sprechen“ und „Praktische Rhetorik“:

„Die Schülerinnen und Schüler können

- Redebeiträge liefern und eine Rede gestalten;
- sich in komplexeren Kommunikationssituationen differenziert und stilistisch angemessen ausdrücken;
- verschiedene Vortrags- und Präsentationstechniken und -formen (Vortrag/Referat, auch Gruppenreferat,

Thesenpapier, computergesteuerte Präsentation) funktional einsetzen. Sie achten dabei auch auf Gestik, Mimik und Körpersprache;

- eine Präsentation mithilfe von Bewertungskriterien beurteilen;
- bewusst und verantwortungsvoll Sprache gebrauchen...“

Klingt das nicht gut? Gut wäre es dann, wenn man für die jeweiligen Forderungen konkrete Qualitätskriterien hätte, also Lehrern wie Schülern klar wäre, welches Niveau erreicht werden soll.

Das Lehramtstudium an den Pädagogischen Hochschulen wird in Baden-Württemberg durch die Grund- und Hauptschullehrerprüfungsordnung (GHPO I), durch die Realschullehrerprüfungsordnung (RPO I) und durch die Sonderschullehrerprüfungsordnung (SPO I) geregelt; die aktuellen Fassungen stammen von 2003. In allen drei Verordnungen steht¹: „Zur Prüfung ... wird nur zugelassen, wer ... an einer Veranstaltung in Sprecherziehung teilgenommen hat“. Konkrete Hinweise zu den Zielen, Inhalten und zum Umfang dieser Veranstaltung fehlen. In der Prüfungsordnung für Gymnasiallehrer gibt es keine obligatorische Sprecherziehung, nur im Referendariat darf (nicht soll oder muss!) die Seminarleitung einige von mäßig bezahlten Lehrbeauftragten unterrichtete Stunden vergeben.

Welche rhetorischen Kompetenzen sollten zukünftige Lehrkräfte aus der Sicht der Pädagogischen Hochschulen erwerben? In Heidelberg haben wir es so formuliert: „Das grundsätzliche Ziel der Sprechpädagogik ist es, die individuelle Gesprächs- und Redefähigkeit soweit zu verbessern, dass relativ störungsfreie Kommunikation entstehen kann, also gutes „Miteinandersprechen“ möglich wird.“

Um die von Seiten der Sprecherziehung angestrebten Kompetenzen genauer zu

beschreiben, greife ich auf eine Zusammenstellung zurück, die im Jahr 2005 an unserer Hochschule gemeinsam von allen dafür zuständigen Hauptamtlichen und Lehrbeauftragten² konzipiert wurde: Weggelassen wurden dabei die für diesen Artikel weniger wichtigen Bereiche Ästhetische Kommunikation (Sprechkunst) und Therapeutische Kommunikation (Sprechtherapie). Die folgenden Lernziele halten wir unter rhetorischer Perspektive für nützlich und wichtig:

Artikulation

Die Studierenden sollten...

- unterschiedliche Aussprachevarianten akzeptieren und sich evtl. vorhandener Vorurteile bewusst sein;
- die Anforderungen der Bildungspläne in Bezug auf die „Hochsprache“ und auf „Mundart“ kennen;
- von den Aussprachenormen der deutschen Standardausssprache erfahren haben
- Nachschlagemöglichkeiten zur normgerechten Aussprache („Orthoepie“) kennen;
- die Grundsätze der deutschen Standardausssprache („Artikulationsbasis“) kennen;
- die Laute der deutschen Standardausssprache ohne phonologische Verwechslungsmöglichkeit artikulieren können;
- einige relevante regional übliche Abweichungen von der Aussprachenorm kennen;
- bei individuell festgestellten Aussprachenormabweichungen die für sie relevanten Korrekturmöglichkeiten kennen.

¹ GHPO I: § 10 Abs. 6; RPO I: § 10 Abs. 7; SPO I: § 7 (1), 5

² Dank für die Mitwirkung gebührt Susanne Bock, Andrea Brunner, Ursula Fetzer, Kirstin Gerau, Susanne Gestigkeit, Gabriele Hägele, Andrea Kropp, Anja Oser und Burkhard Schell.

Atmung

Die Studierenden sollten...

- erspüren, wo Atmung im Körper stattfindet und welche Atemräume für das Sprechen benötigt werden;
- erleben, wie eine sinnvoll praktizierte Atmung bei Lampenfieber und anderen Stresssituationen hilft, Druck abzulassen und zur Ruhe zu kommen. Hierbei ist die Bedeutung von Sprechpausen zu erkennen;
- wahrnehmen, wie die Einatmung automatisch stattfindet, sie aber bei Müdigkeit über eine aktiv vorgenommene verstärkte Einatmung mehr Energie bekommen können;
- den Zusammenhang von Artikulation, Intonation und Atmung akustisch und bei sich selbst wahrnehmen;
- die automatische Luftergänzung beherrschen und das Abspannen für die Kraftstimme einsetzen können;
- mit dem Atem dosiert umgehen können, um Verhauchungs- oder Überluftprobleme zu vermeiden
- möglichst die Einatmung durch die Nase einsetzen, um Austrocknungen vorzubeugen,
- eine physiologisch richtige und ökonomische Atmung praktizieren.

Entspannungsmethoden

Die Studierenden sollten...

- die Zusammenhänge von psychischer Spannung (Nervosität, Lampenfieber usw.) und physischer Muskelanspannung kennen;
- Spannungsunterschiede – angespannt, schlaff und eutonisch – spüren können;
- von Entspannungsmethoden gehört haben (z. B. Autogenes Training, Progressive Muskelentspannung, Kon-

zentrierte Körperentspannung, Tai-Chi, Qigong, BrainGym);

- mindestens einen Durchgang einer Übung in progressiver Muskelentspannung oder in Konzentrativer Körperentspannung erfahren haben;
- sich selbst besser einschätzen können (Wo bin ich eher verspannt, wo neige ich zu Schläffheit, wie kann ich in einen eutonischen Zustand kommen?);
- wissen, wie sie aufgeregten und verspannten Schülern helfen können (Transfer zu Schule und Schüler).

Feedback

Die Studierenden sollten...

- Kritik und Feedback unterscheiden können;
- Bewusstsein entwickeln für die Unterschiede zwischen Wahrnehmung und Interpretation;
- Regeln für das Feedback kennen lernen;
- Feedback geben und nehmen lernen;
- Feedback in seinen Funktionen im Unterricht reflektieren können.

Grundlagenmodelle der Kommunikation

Die Studierenden sollten...

- die grundsätzliche Problematik von Modelldarstellungen kennen;
- ein einfaches Kommunikationsmodell und seine Defizite kennen;
- die Grundprinzipien des Organon-Modells (Darstellung, Ausdruck, Appell) verstehen;
- sich über die unterschiedlichen Beeinflussungs- und Störmöglichkeiten einer Kommunikationssituation bewusst sein;

- die „vier Seiten einer Nachricht“ (nach Schulz von Thun) kennen;
- bei Bedarf im Rahmen von Gesprächsauswertungen auch von anderen kommunikationsbeeinflussenden Ansätzen gehört haben (Watzlawick, Grice, Cohn, Habermas, Berne, Bandler/Grinder).

Interkulturelle Aspekte

Die Studierenden sollten...

- auf wichtige interkulturelle Unterschiede nonverbaler und verbaler Ausdrucksmittel sensibilisiert werden;
- mit „fremden“ Zeichen/Symbolen umgehen können;
- Nachschlagemöglichkeiten zur differenzierten interkulturellen Kommunikation kennen.

Körpersprache

Die Studierenden sollten...

- den engen Zusammenhang zwischen innerer und äußerer Haltung erspüren und positiv verändern können;
- erleben, wie sie über einen stabilen und doch lockeren Stand sicherer auftreten;
- akustisch beobachten und selbst an sich wahrnehmen, wie stark Klang- und Atemräume von Sitz- und Standpositionen beeinflusst werden;
- erkennen, welche Funktion Gestik auf Zuschauer und sie selbst hat und wie sie eine natürliche Unterstützung durch die Hände im Stehen (auch mit Konzept) ermöglichen können;
- beim Sprechen mit Konzept oder beim Vorlesen in den Pausen Sinnschritte erfassen und mit Blickkontakt zum Publikum sprechen können;

- erkennen, wie sie den Kontakt zu anderen über den Blick intensivieren, zum Sprechen ermuntern, Feedback aufnehmen und Seitengespräche stoppen können;
- von der Bedeutung eines wechselnden Blickkontakts auch für die Natürlichkeit und Betontheit ihres Sprechens erfahren;
- die Wirkung von Körpersprache nach außen reflektieren und differenzieren können.

Phonetisches Grundwissen

Die Studierenden sollten...

- die für die deutsche Sprache relevanten Zeichen der Internationalen Phonetischen Umschrift lesen können;
- den Unterschied zwischen deskriptiver und präskriptiver Phonetik kennen;
- Grundbegriffe der Phonetik kennen;
- mit Aussprachewörterbüchern umgehen können;
- die Fähigkeit des funktionellen Hörens erwerben.

Sprechängstlichkeit („Lampenfieber“)

Die Studierenden sollten...

- Lampenfiebersymptome bei sich und anderen wahrnehmen, der kognitiv-emotionalen Ebene, der physiologischen Ebene oder der motorisch-behavioralen Ebene zuordnen können und entsprechende Möglichkeiten zum Abbau der Symptome bei sich selbst und anderen kennen und anwenden können;
- trotz Lampenfiebers situationsangemessen sprechen können;
- Techniken zur Stressbewältigung kennen, anwenden und anleiten können. (Vgl. auch Entspannungsmethoden).

Sprechausdruck

Die Studierenden sollten...

- die Sprechausdrucksmöglichkeiten der gesprochenen deutschen Sprache kennen und inhalts- und stimmungsadäquat einsetzen können;
- ihre Stärken und Schwächen im Sprechausdruck beim freien Sprechen und Vorlesen kennen lernen (durch Feedback der Gruppe/Leitung, Video und/oder Audioanalyse);
- ihre Sprechausdrucksmöglichkeiten angemessen umsetzen können.

Stimmbildung

Die Studierenden sollten...

- den Aufbau der Stimmorgane und die Funktionsweise von Stimme kennen;
- die Zusammenhänge von Atmung, Haltung, Spannung, Stimmung usw. und Stimme verstehen;
- Lockerungsübungen für Stimme kennen;
- wissen, wie man mit Stimme laut wird ohne sich zu verkrampfen (richtiger Einsatz der Kraftstimme);
- von der Indifferenzlage bzw. dem Hauptsprechtonbereich wissen und ihre(n) eigene(n) kennen;
- die verschiedenen Stimmeinsätze und die Probleme falscher Einsätze kennen sowie diese differenziert bei anderen hören können (anhand von Hörbeispielen und Eigenwahrnehmung);
- Erste-Hilfe-Maßnahmen bei akuten Stimmbeeinträchtigungen kennen;
- wissen, wie man sich stimmlich fit halten kann;
- Stimmübungen beherrschen (z. B. Wellenbewegungen mit hoch-tief-Gleitönen, Laut-leise-Schwelltöne, summen und brummen für die Reso-

nanz, Kraftstimmübungen: rufen mit angemessener Körperspannung);

- Lockerungsübungen bei Bedarf praktizieren können (Lippenflattern, Kauübung, Gähnen mit Stimme, Pleuelübung);
- Resonanz spüren und hören können, Stimmübungen dazu kennen und können (z. B. Lautstärkevarianten erproben, geeignete Texte mit Kraftstimme lesen);
- eine lockere und flexible, sprechausdrucksfähige Stimme beim Gespräch und Vortrag einsetzen können.

Stimmschonung

Die Studierenden sollten...

- ein Bewusstsein der Auswirkung von Körperhaltung auf die Stimme im Sitzen und Stehen entwickeln (Kopf, Hals, Kiefer, Schultern, Becken, Stand etc.);
- wissen, welche Körperhaltungen die Stimmgebung unterstützen;
- den Zusammenhang von Haltung - Atem - Stimme kennen (einschließlich Übungen zu Atemwurf und Abspannen);
- wissen um die Notwendigkeit, Artikulationswerkzeuge gelegentlich „aufzuwärmen“ und über ein entsprechendes Übungsrepertoire verfügen;
- wissen um Indifferenzlage und Übungen, um die eigene mittlere Sprechstimme wahrzunehmen;
- Stimmensenkungen (zum Punkt sprechen) und Sprechpausen üben, auch um die Sprechatmung zu fördern (→ Stimmmentlastung);
- durch gezieltes emotionales Sprechen die natürliche Stimmgebung fördern;

- die Stimme durch Betonungen, Melodie, temporale Variationen etc. entlasten können;
- Ersatzstrategien entwickeln können, um im Unterricht nicht laut werden zu müssen wie z. B. andere Aufmerksamkeitswecker einsetzen, Schüler direkt mit Namen ansprechen (→ Gerichtetheit).

Wahrnehmung

Die Studierenden sollten...

- wissen, dass Wahrnehmung gefiltert ist und geschult werden kann;
- spüren, dass Wahrnehmung nach innen (in mich hineinhören bzw. hinein-spüren) und nach außen gehen kann (was ist um mich herum los?);
- Selbstwahrnehmung von Fremdwahrnehmung unterscheiden können (Joharifenster als mögliche Erklärungshilfe);
- Gesprächspartner besser wahrnehmen; z. B. genau zuhören, Körpersprache beachten, Blickkontakt üben;
- Feedback geben können, das auf Wahrnehmung beruht (Grundsatz: ich bin nicht objektiv als Beobachter, sondern ich kann meine subjektive Sichtweise anderen mitteilen);
- Wahrnehmungsübungen kennen (z. B. Spannung – Entspannung: sich aufrichten und zusammenklappen wie eine Marionette mit einem Partner);
- Haltungsübungen einsetzen können (Wie stehe ich – wie kann ich locker, aber gespannt statt schlaff stehen?).

Erzählen

Die Studierenden sollten...

- in der Lage sein, eine Erzählung sachgerecht vorzubereiten und zu gliedern;

- unter Berücksichtigung der Erwartungen und Reaktionen der Zuhörenden anschaulich, präzise und abwechslungsreich erzählen können;
- Mittel der Erzählens wie variablen Satzbau, Stimmensenkungen, wörtliche Rede und rhetorische Fragen kennen und einsetzen können;
- wichtige Stilfiguren und Tropen kennen und einsetzen können;
- in der Lage sein, beim Erzählen die Zuhörenden direkt anzusprechen und einzubeziehen und auf die Reaktionen der Zuhörenden adäquat zu reagieren.

Argumentation

Die Studierenden sollten...

- sich und andere vor Manipulationsversuchen schützen können. Dazu ist die Differenzierung von Argumentation und Manipulation notwendig;
- Debatten von Diskussionen unterscheiden können;
- einfache Drei- bzw. Fünfsätze erstellen und analysieren können;
- die Grundlagen einer fairen Argumentation erkennen und anwenden können;
- Strukturen von Argumentationen analysieren können;
- sich verdeutlichen, wie zielgerichtetes Denken in Argumentationsstrukturen hilft, die eigene Situation genauer wahrzunehmen;
- die Grundlagen der Verhandlungsführung beherrschen (Differenzierung von Standpunkt, Interesse, Ziel);
- befähigt werden, stark emotionalisierte Situationen durch angemessene Strategien zu versachlichen.

Beratungsgespräche

Die Studierenden sollten ..;

- wissen, welche unterschiedlichen Beratungssituationen vorkommen können und sie als wichtige Bestandteile der pädagogischen Berufstätigkeit akzeptieren;
- informative Beratungen von solchen mit problemlösenden Anspruch unterscheiden können;
- die Risiken von intensiven Befragungen, psychologischen Interpretationen und schnellen Lösungsvorschlägen erkennen und vermeiden;
- in der Lage sein, günstige Gesprächsbedingungen zu schaffen und aufzuzeigen;
- wahrnehmbares Zuhören praktizieren können;
- mit Hilfe von Wiederholungsmethoden zum größeren Problemverständnis gelangen;
- durch gelegentliche Zusammenfassungen Gespräche strukturieren können;
- auch emotionale Aspekte ansprechen können;
- Beratungsgespräche möglichst positiv abschließen können.

Elterngespräche

Die Studierenden sollten...

- verschiedene Gesprächsformen kennen lernen;
- die Bedeutung der Sprechsituation, insbesondere die Funktionen der Sprechrollen von Lehrern/Lehrerinnen und Eltern innerhalb des Gespräches einschätzen können;
- Beratungs- von Informations- und Konfliktgesprächen unterscheiden können;

- im Ansatz Fertigkeiten in diesen Gesprächsformen kennen lernen und üben;
- Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie im Rahmen der Gesprächsführung kennen gelernt haben, auf Elterngespräche übertragen können.

Fragetechnik

Die Studierenden sollten...

- wissen, welche unterschiedlichen Funktionen Fragen haben können;
- offene und geschlossene sowie direkte und indirekte Fragen unterscheiden können;
- unechte Fragen zu echten Fragen umformulieren können;
- besondere Fragearten wie Alternativfragen, Kontrollfragen, Filterfragen, Fangfragen, Gegenfragen, Motivationsfragen, Rhetorische Fragen, Suggestivfragen, Fragenketten kennen und bei Bedarf einsetzen können;
- in Unterrichtssituationen und in anderen Gesprächssituationen begründet, motivierend und flexibel Fragen stellen können;
- nach Fragen ausreichend Antwortzeit gewähren können.

Gesprächsleitung

Die Studierenden sollten...

- das theoretische Hintergrundwissen für ein sachorientiertes Klärungsgespräch erwerben und in der Praxis anwenden können;
- lernen, wie die Gesprächsatmosphäre durch Gesprächsleitung und Teilnehmende beeinflusst werden kann;
- ein Gespräch vorbereiten und leiten können;

- in der Lage sein, ein dem Gesprächsanlass und den Teilnehmenden angemessenes Setting herzustellen;
- sich auf Elterneinzelgespräche und Elternabende richtig vorbereiten und die verantwortungsvolle Leitung bei diesen Situationen übernehmen können;
- über Grundlagen der Konfliktbearbeitung informiert sein.

Konflikte

Die Studierenden sollten...

- die Voraussetzungen und Regeln für ein Konfliktlösungsgespräch kennen;
- wissen, wie ein sachorientiertes Klärungsgespräch abläuft;
- die Kernfragen zur Strukturierung eines Konfliktlösungsgesprächs einsetzen können
- Beispiele für klassische und moderne Verhandlungsmethoden kennen
- den „Kontrollierten Dialog“ (oder eine vergleichbare Methode) als Übung für Konfliktlösungsgespräche erfahren haben.

Präsentation

Die Studierenden sollten...

- wissen, wie eine Präsentation vorbereitet und aufgebaut wird;
- verschiedene Präsentationshilfen und -medien kennen (Tafel, OHP, Flipchart, Beamer etc.) und professionell damit umgehen;
- wissen, wie eine Präsentation ansprechend gestaltet werden kann;
- erkennen, welche sprachlichen, sprecherischen und mimisch-gestischen Ausdrucksmittel und welche Präsentationsmedien geeignet sind, die Inhalte zu vermitteln;

- eine Präsentation situationsgerecht, ziel- und publikumsorientiert gestalten können. Dazu gehören sprachliche, sprecherische, mimisch-gestische, technische und methodisch-didaktische Gestaltungsaspekte.

Strukturierungshilfen

Die Studierenden sollten...

- wissen, wie die Wirkung des Gesagten durch logischen Aufbau und durch eine an den Zuhörenden orientierte Vorgehensweise erhöht werden kann;
- Strukturierungshilfen zur Vorbereitung und Planung von Gesprächsbeiträgen, Vorträgen und Reden kennen;
- deduktive und induktive Vorgehensweisen kennen und zielgruppenbezogen einsetzen können;
- kurze Erklärungen motivierend und verständlich formulieren können;
- ein Ärgernis sachlich und konstruktiv ansprechen können;
- Gesprächsbeiträge im Drei- oder Fünfschritt strukturieren können (auch als kommentierende oder vermittelnde Äußerungen);
- Methoden zur Strukturierung von Klärungsgesprächen und Diskussionen kennen und einsetzen können.

Visualisierung

Die Studierenden sollten...

- verschiedene Visualisierungstechniken kennen, z. B. Schaubilder, Grafiken, Diagramme;
- wissen, wo sie Vorlagen für Visualisierungen finden und wie sie diese ihren eigenen Zielen anpassen können;
- erkennen, ob Visualisierungen zu den getroffenen Aussagen passen;
- in der Lage sein, Visualisierungen den Kommunikationszielen entsprechend

auszuwählen, zu gestalten und einzubauen.

Methodenkompetenz

- Den Studierenden soll stets Sinn und Zweck der sprecherzieherischen Veranstaltung plausibel sein.
- Zum einen soll ihnen klar sein, dass sie hier die Chance haben, am persönlichen Sprechverhalten zu arbeiten sowie eine fachkompetente Rückmeldung und ein Gruppenfeedback zu erhalten. Durch ein verbessertes Sprechen erfüllen sie die Vorbildfunktion der Lehrkraft.
- Zum anderen sollten sie ein Gespür für Auffälligkeiten erhalten, um selbst einzugreifen, oder die Schüler über die Eltern an Fachkräfte zu verweisen.
- Zum dritten sollten sie mit den Übungen eine Möglichkeit erhalten, im Unterricht am Sprechen der Schüler zu arbeiten. Ziel ist also auch, die mündliche Kommunikation der Schüler zu verbessern.
- Daher sollten die Studierenden reflektieren, wann und in welcher Form welche Übungen zu welchem Zweck im Unterricht einsetzbar sind, zum Beispiel als Warm-up vor Diskussionsrunden.
- Die Studierenden erleben durch die Methodik der jeweiligen Sprecherzieherin/des jeweiligen Sprecherziehers ein Beispiel in Aufbau und Umsetzung von didaktischen Programmen, zum Beispiel von verschiedenen Präsentationsformen, Arbeitsgruppenbildungen, Gruppenarbeiten etc., die sie bewusst erkennen und in ihr Repertoire aufnehmen sollten.

Eine weitere Begründung für die Relevanz rhetorischer Kompetenzen liefern an den Pädagogischen Hochschulen die Schulpraktika. Bei den Beurteilungen werden mehrere kommunikative Kompe-

tenzen erwartet, nämlich sichere Beherrschung der deutschen Sprache, angemessenes Engagement, guter Umgang mit den Schüler(inne)n, Ausbildungslehrer(inne)n, Mentor(inn)en und Hochschulbetreuer(inne)n. Teamfähigkeit und Kollegialität der PraktikantInnen untereinander, gelingende Lehrer-Schülerinteraktion, Lehrersprache sowie Ziel- und inhaltsangemessener Methodeneinsatz sind weitere wichtige Kriterien.

Schließlich wird die Relevanz von Präsentations- und Rhetorikkompetenzen auch von Seiten der Schulverwaltung betont. Auf der Homepage der Regierungspräsidien Baden-Württembergs fand ich folgenden Hinweis: "Präsentation und Rhetorik haben einen besonderen Stellenwert in den neuen Bildungsplänen aller Fächer erhalten. Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeit erwerben, anderen Menschen einen Sachverhalt kurz, prägnant, strukturiert und verständlich darzulegen, eine eigene Meinung reflektiert vor anderen zu vertreten, sich in Streitgesprächen zu behaupten, die verbale Schlagfertigkeit zu verbessern, mit unredlichen Gesprächsstrategien umzugehen, mündliche Prüfungen gut und sehr gut zu bestehen, sich in Vorstellungsgesprächen überzeugend zu präsentieren, als selbstbewusste Staatsbürger in Bürgerversammlungen ihre Anliegen authentisch zur Sprache zu bringen. Das Regierungspräsidium Stuttgart, Abteilung Schule und Bildung bietet für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten zu dieser Thematik schulinterne und schulnahe Fortbildung an..."¹

2. Welche rhetorischen Kompetenzen wollen zukünftige Lehrkräfte besitzen?

Es ist in meinen Lehrveranstaltungen üblich, dass die Teilnehmenden über die Inhalte mitbestimmen dürfen. Für wichtig

¹ http://www.rp.baden-wuerttemberg.de/servlet/PB/menu/1232731_pdrucken/drucken.htm (16. Juli 2008)

halte ich dies vor allem in jenen einführenden Übungen, die Lehramtsstudierende nicht freiwillig, sondern obligatorisch besuchen. Hier füllen alle in der ersten Sitzung anonym einen Fragebogen aus, der u. a. ihre Interessenlage für neun rhetorisch relevante Themen ermittelt. Die anschließend genannten Ergebnisse basieren auf den Zahlen von 233 befragten Personen in 13 Lehrveranstaltungen des Wintersemesters 2007/08 und des Sommersemesters 2008; sie entsprechen in ihrer Tendenz dem seit vielen Jahren beobachtbaren allgemeinen Trend an der PH Heidelberg.

Am geringsten geschätzt wird die „Theoretische Rhetorik“ (Stilfiguren, Redeanalyse) mit dem Ergebnis: „Interesse gleich Null“: 69; „Interesse klein“: 131; „Interesse groß“: 31 (ohne Angabe: 2). Wenn man nachfragt, bekommt man Antworten wie: „Haben wir schon in der Schule machen müssen“ oder „Das ist so langweilig“.

Verwunderlich ist für mich das relativ geringe Interesse beim Angebot „Behandlung rhetorischer Themen im Unterricht“, das mit „Interesse gleich Null“: 52; „Interesse klein“: 138; „Interesse groß“: 37 (ohne Angabe: 6) nur den vorletzten Platz der Beliebtheits-Hitparade belegt. Erklärbar ist dieses Votum durch die nachvollziehbare „egoistische“ Tendenz: Bevorzugt werden Themen, die einem selbst nützen. Außerdem waren unter den Befragten viele, die später in den Realschulen andere Fächer als Deutsch unterrichten.

Erwartbar war hingegen das geringe Interesse an „Theorie der Rhetorik („Kommunikationsmodelle“), das insgesamt nur zu Platz 7 reichte: „Interesse gleich Null“: 47; „Interesse klein“: 136; „Interesse groß“: 45 (ohne Angabe: 5). Auch hier liegen offensichtlich viele und meist negative Schul- und Seminarerfahrungen vor, denn bestimmte Kommunikationstheorien werden in der Pädagogik wie in der Sprachwissenschaft präsentiert.

Der erste Bereich, in dem das große Interesse deutlich überwiegt, ist „Gesprächsführung und Gesprächsleitung“ (= Platz 6): „Interesse gleich Null“: 2; „Interesse klein“: 53; „Interesse groß“: 175 (ohne Angabe: 3). Über 75 % der Befragten sind also überdurchschnittlich erpicht, hier ihre Kompetenzen zu verbessern.

Die Motivation für „Wirksamer Aufbau von Gesprächsbeiträgen und Reden“ ist noch größer; es reichte mit über 78 % „großem Interesse“ zu Platz 5: „Interesse gleich Null“: 3; „Interesse klein“: 46; „Interesse groß“: 182 (ohne Angabe: 2).

Knapp einen Medaillenrang verfehlte die Thematik „Faire Argumentation und Abwehr von Manipulation“. Mit 79,4 % „großem Interesse“ ergab dies Platz 4: „Interesse gleich Null“: 1; „Interesse klein“: 42; „Interesse groß“: 185 (ohne Angabe: 5).

Die Verminderung von Sprechängstlichkeit („Lampenfieber“) ist eines der wichtigsten Ziele. 84 % waren besonders neugierig auf dieses Thema, was zu Platz 3 führte: „Interesse gleich Null“: 7; „Interesse klein“: 30; „Interesse groß“: 196 (ohne Angabe: 0).

Zweiter Sieger in der Beliebtheitsrangfolge wurde „Nonverbale Kommunikation („Körpersprache““ – über 85 % zeigten sich sehr gespannt, darüber mehr zu erfahren: „Interesse gleich Null“: 2; „Interesse klein“: 28; „Interesse groß“: 199 (ohne Angabe: 4).

Das Wichtigste, was Lehramtsstudierende in der rhetorischen Kommunikation lernen wollen, ist das „Verständliche und anschauliche Formulieren“. Die dazu ermittelten Zahlen: „Interesse gleich Null“: 3; „Interesse klein“: 24; „Interesse groß“: 204 (das entspricht 87,6 %); ohne Angabe: 2.

3. Wie können Lehramtsstudierende rhetorische Kompetenzen erwerben?

Wer in Baden-Württemberg für ein Lehramt studiert, lernt die Sprecherziehung in

der Regel entweder gar nicht oder nur kurz kennen. Zukünftige Gymnasiallehrer können an den Universitäten Heidelberg und Tübingen auf fakultativer Basis entsprechende Angebote wahrnehmen. Bei den Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehrern ist eine einzige sprecherzieherische Lehrveranstaltung obligatorisch, wenn man nicht das Fach Deutsch vertieft studiert. In Prozentzahlen ausgedrückt bedeutet dies, dass im Vergleich zu den für andere Inhalte vorgeschriebenen 120 bis 160 Semesterwochenstunden (SWS) die Sprecherziehung nur 0,62 % (bei den Sonderpädagogen), 0,71 % bei den Realschullehrern und 0,83 % bei den Grund- und Hauptschullehrern umfasst. Doch es gibt Ausnahmen: Studierende mit Fach Deutsch können in Heidelberg bis zu vier SWS ihres Pflichtstudiums nutzen, um ihre sprecherischen Kompetenzen zu verbessern.

Das Fachgebiet Sprechpädagogik der PH Heidelberg bietet drei verschiedene Arten von Lehrveranstaltungen an: Einführende Übungen, weiterführende Seminare sowie individuelle Beratungen und Übungen. In den einführenden Übungen (die für alle PH-Studierenden obligatorisch sind) steht neben einem inhaltlichen und methodischen Überblick das individuelle Feedback im Zentrum. Die weiterführenden Seminare (sie dienen primär den Studierenden des Faches Deutsch) unterscheiden sich erheblich je nach der angekündigten Thematik. In der Regel wird projektorientiert gearbeitet. Es finden sich Lehrveranstaltungen, die eher Wert auf einen gründlichen Überblick im Bereich der rhetorischen bzw. ästhetischen Kommunikation legen; andererseits werden auch einzelne Schwerpunktthemen, vor allem mit Bezug auf die Aufgaben des Deutschunterrichts, intensiv bearbeitet. In den individuellen Beratungen und Übungen ist es möglich, auf besondere Auffälligkeiten im Sprech- und Kommunikationsverhalten einzugehen.

Der Weg der rhetorischen Kompetenzerweiterung

Die klassische Rhetorik konnte sich bei den Voraussetzungen auf die Naturanlage, die Ausbildung und die Erfahrung stützen und in ihrer Methodik auf die Trias Unterricht – Nachahmung – Übung. Heutzutage könnte rhetorische Kompetenz aus vielen Quellen gespeist werden. Nachgeahmt werden nämlich eher selten die Eltern oder Lehrer, sondern die in den jeweiligen Peergroups oder Medien geschätzten und gezeigten „coolen“ Verhaltensweisen. Deren Einfluss dürfte weit mächtiger sein als die wenigen der Rhetorik gewidmeten Stunden in der Schule bzw. Hochschule, die selten besuchten außeruniversitären Seminare und die individuelle Lektüre. Umso wichtiger ist die Aufgabe, die verschiedenen Einflüsse zu reflektieren und eine situations- und zielgruppenorientierte Flexibilität zu fördern.

In den Lehrveranstaltungen der Hochschule können immerhin die bei den Teilnehmenden beobachteten positiven Verhaltensweisen sowie die unbewussten und diffusen Defizite angesprochen werden, so dass danach ein konkreteres Wissen über die jeweiligen Schwächen und Stärken vorhanden sein müsste. Die dabei empfohlenen Übungen können in den meisten Fällen nur individuell laufen; in aller Regel sollten dabei individuell und bewusst einzelne Probleme geübt werden, bis schließlich eine automatisierte Verbesserung eingetreten ist. Am Beispiel erläutert: Eine Lehrerin, die unter Stresseinfluss in eine überhöhte Stimmelage kommt, hätte keinen großen Gewinn, wenn sie erst beim nächsten Ernstfall an die Umstellung denkt – da sollten andere Aspekte im Vordergrund der Aufmerksamkeit stehen. Besser wäre es, wenn sie vorher alleine und stressfrei an ihrer Fähigkeit arbeiten würde, normale und höhere Stimmgebungen zu variieren, also ihre „Switching-Kompetenz“ zu perfektionieren.

Neben den Lehrveranstaltungen und den in ihnen behandelten Themen hätten die Studierenden auch die Möglichkeit, ihr rhetorisches Wissen per Lektüre zu erweitern. In die hochschulspezifischen Informationssystemen (z. B. „StudIP“ in Heidelberg) lassen sich Textdateien einstellen, die von den Zugangsberechtigten kostenlos herunter geladen werden können. Meine speziell für künftige Lehrerinnen und Lehrer geschriebene Bücher „Grundlagen der mündlichen Kommunikation“ und „Mündliche Kommunikation in der Schule“ fanden ebenfalls schon etliche Käufer. Doch abgesehen von der Tatsache, dass vermutlich noch niemand allein durch Lektüre das individuelle Kommunikationsverhalten wesentlich verändert hat - das rhetorische Literaturangebot steht in Konkurrenz zu einer eindrucksvollen Menge an examensrelevanter Pflichtlektüre.

4. Wie können die Hochschulen rhetorische Kompetenzen vermitteln?

Zur Beantwortung dieser Frage habe ich alle Kolleg(inn)en, die hauptamtlich an den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs den Bereich Sprecherziehung vertreten, befragt. Außer Karlsruhe – hier wurden gerade Stellen neu besetzt – haben alle geantwortet; sämtliche hier genannten Zahlen stammen aus dieser im Frühjahr 2008 durchgeführten Umfrage.

Momentan sind ca. 19.500 Studierenden an den sechs Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg eingeschrieben. Für diese gibt es ganze 13 Planstellen für Sprecherziehung, also eine Relation von ca. 1500 zu 1. Die rhetorischen Anteile an den obligatorischen Übungen der Sprecherziehung schwanken stark (zwischen 10 und 50 %).

Zur Gruppengröße: Die durchschnittliche Zahl der Teilnehmenden an den obligatorischen Übungen der Sprecherziehung liegt zwischen 10 und 21.

Zusätzlichen bieten die Pädagogischen Hochschulen pro Semester zwei bis fünf genuin rhetorische Seminare an. Deren durchschnittliche Teilnehmendenzahl bewegt sich zwischen 10 und 30.

Welche Themen mit welcher Intensität behandelt wurden, zeigt die folgende Tabelle. Dabei bedeutet 1 = sehr intensiv bzw. mehr als eine Sitzung pro Seminar, 2 = intensiv bzw. ca. eine Sitzung pro Seminar, 3 = ca. 45 Min., 4 = ca. 30 Min., 5 = ca. 15 Min. Seminarzeit; die 6 steht für „überhaupt nicht behandelt“.

Intensität	Thema
1,0	Verständliches und anschauliches Formulieren
1,375	Diskussionen
1,5	Beurteilungskriterien von Sprech- und Redeleistungen
1,75	Strukturierungen
1,875;	Gesprächs- und Verhandlungsführung, Moderation
2,0	Argumentation
2,125	Beratungsgespräche
2,125	Fragetechnik
2,25	Behandlung rhetorischer Themen im Deutschunterricht
2,25	Einleitung und Schluss
2,25	Modelle und Leitsätze zur Kommunikation
2,5	Konzepttechnik
2,625	Nonverbale Kommunikation („Körpersprache“)
2,625	Vortragsvorbereitung
2,75	Sprechängstlichkeit („Lampenfieber“)
3,25	Erzählen
3,25	Prüfungsgespräche
3,25	Visualisierungen
4,0	Rhetorische Themen im Projektunterricht
5,125	Geschichte der Rhetorik
5,375	Stilfiguren und Tropen

5. Was sollte anders werden?

Meine Umfrage dazu ergab ein relativ einheitliches Meinungsbild. In den Antworten der Kolleginnen wurden z. B. folgende Wünsche geäußert:

- „intensivere Berücksichtigung der Rhetorik in den Studien- und Prüfungsordnungen, mehr Stellen“ (Freiburg)
- „kleinere Gruppen, mehr Stellen, mehr Lehrbeauftragte, stärkere Berücksichtigung der Rhetorik in den Studien- und Prüfungsordnungen“ (Heidelberg)
- „... wir wünschen uns auch mehr Stellen und mehr Berücksichtigung der Rhetorik in Studien- und Prüfungsordnungen“ (Ludwigsburg)
- „a) eine Veränderung der Studienordnung: es sollten zwei SWS für die Grundlagenübungen zur Verfügung stehen und nicht nur eine. Oder: Neben der einen SWS Sprecherziehung für alle Studis sollte noch eine zweite SWS Rhetorik Pflicht sein.
b) eine Veränderung der Prüfungsordnung: wenn Deutschstudierenden empfohlen wird, zusätzliche LV der Sprecherziehung zu besuchen, dann sollte es dafür einen Schein geben, der auch bei der Prüfungsanmeldung vorgelegt werden muss.... Die Rhetorik sollte also auch in der Prüfungsordnung berücksichtigt werden.
c) Wenn das jeder Deutschstudierende machen MUSS, dann brauchen wir dafür natürlich zusätzliche Stellen oder Lehrbeauftragte“ (Schwäbisch Gmünd)
- „intensivere Berücksichtigung der Rhetorik in den Studien- und Prüfungsordnungen, v. a. als Schlüsselkompetenz in allen Fächern, lediglich der Bereich der Gesprächserziehung ist stärker deutschspezifisch, Berücksichtigung auch in Prüfungsordnung für Gymnasiallehramt nicht nur in der

Reduzierung auf „Stilfigurenanalyse“, d. h. rezeptives Wissen, sondern expressives Handlungswissen auch der Gymnasiallehrer in ALLEN Bundesländern“ (Weingarten)

Zusammengefasst heißt also die Forderung: Wir brauchen mehr Rhetorische Kommunikation in den Studien- und Prüfungsordnungen für alle Lehramtsstudiengänge und für alle Fächer und dafür mehr Personal! Oder noch prägnanter: Mehr Rhetorik für alle Lehrenden!

P.S.: Im Frühjahr 2008 drangen erfreuliche Nachrichten aus den Stuttgarter Ministerien für Kultus, Jugend und Sport bzw. für Wissenschaft, Forschung und Kunst. Im Strukturpapier für eine neue Lehrerbildung in Baden Württemberg vom 08.04.2008 ist die Sprecherziehung mit zwei verpflichtenden Semesterwochenstunden für alle Lehramts-Studierenden (außer Gymnasiallehramt) verankert. Pessimisten würden nun von zwei Tropfen auf dem heißen Stein reden, Optimisten können sich vielleicht über die 100 % Steigerung freuen. Drücken wir also die Daumen, dass auch das Finanzministerium bereit ist, die Verbesserung zu finanzieren.

Literaturverzeichnis

Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart: Bildungsplan 2004. Grundschule. Stuttgart 2004. Download über <http://www.schule-bw.de/entwicklung/bistand/>

Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart: Bildungsplan 2004. Gymnasium. Bildungsstandards Deutsch. Stuttgart 2004. Download über www.bildung-staerkmenschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_D_bs.pdf

Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart: Bildungsplan 2004. Realschule. Stuttgart 2004. Download über <http://www.schule-bw.de/entwicklung/bistand/>

Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen (Realschullehrerprüfungsordnung II - RPO II) vom 21. Dezember 2007 Download über: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=RSchul-Lehr2StPrO+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true>

Baden-Württemberg: Bekanntmachung der Neufassung des Schulgesetzes für Baden-Württemberg vom 01.08.1983 (GBl. Baden-Württemberg 1983,15, S. 397 ff.), zul. geänd. durch Gesetz vom 08.01.2008 (GBl. Baden-Württemberg 2008,1, S. 12 f.; ber. in GBl. 2008,2, S. 56). Download über <http://www.landesrechtbw.de/jportal/?quelle=jli>

[nk&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true](http://www.landesrechtbw.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BW&psml=bsbawueprod.psml&max=true)

Wagner, Roland W.: Methoden des Unterrichts in mündlicher Kommunikation. In: Bredel, U. u. a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn u. a., 2003. S. 747-759

Wagner, Roland W.: Grundlagen der mündlichen Kommunikation. Sprechpädagogische Informationsbausteine für alle, die viel und gut reden müssen. 9., erweiterte Auflage. Regensburg: BVS, 2004

Wagner, Roland W.: Mündliche Kommunikation in der Schule. Paderborn: Schöningh, 2006

Roland W. Wagner
Sprecherzieher (DGSS/univ.)

Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstr. 87, 69120 Heidelberg

E-Mail: wagner@ph-heidelberg.de

Rekord im Dauersingen

Manchmal bekommt man in Seminaren ganz schön schwierige Fragen gestellt, zum Beispiel, wie lange eine Stimme maximal genutzt werden kann. Wir wissen natürlich, dass bei der Antwort viele Faktoren berücksichtigt werden müssen und man deshalb nicht einfach eine simple Stundenzahl angeben darf.

Für die Gesangsstimme hat im Februar 2009 eine Frau aus Südkorea die aktuelle Bestmarke auf über 76 Stunden gesetzt. Die 54 Jahre alte Kim Sun-Ok brachte von Donnerstagvormittag bis zum Samstagnachmittag insgesamt 1283 Lieder.

Bisheriger Weltrekordinhaber war übrigens der Amerikaner Marcus Lapratt mit 75 Stunden.

Quelle: AFP / Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung 8/09 (22.2.2009), S. 12 (rw)

Bibliographie: Neue Bücher

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

AICH, Gernot: Kompetente Lehrer. Ein Konzept zur Verbesserung der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit. 2. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008. 125 S.; € 14,- (1. Auflage 2006; v. a. Transaktionsanalyse)

ALLHOFF, Dieter-W.; ALLHOFF, Waltraud: Rétorika a komunikácia. Übersetzung: Jana Bílková. Prag: Grada, 2008. 199 S. (tschech. Ausgabe von „Rhetorik und Kommunikation“)

ALLHOFF, Dieter-W.; ALLHOFF, Waltraud: Retoryka i komunikace (Sztuka Przekonywania do Własnych Racji). Übersetzung: Piotr Włodyga. Krakau: Wydawnictwo WAM, 2008. 257 S. (polnische Ausgabe von „Rhetorik und Kommunikation“)

APPELMANN, Björn: Führen mit Emotionaler Kompetenz. Ein betriebspädagogisches Konzept. Bielefeld: wbv, 2009. 330 S.; € 34,90

BACKWINKEL, Holger: NLP von A bis Z. Die Magie der Veränderung für sich selbst und andere. Berlin: Matchpoint media, 2009. 3 CDs, € 59,90

BACKWINKEL, Holger; STURTZ, Peter: Rhetorik von A bis Z. Souverän auftreten und wirkungsvoll argumentieren. Berlin: Matchpoint media, 2007. 2 CDs, € 49,00

BARLOEWEN, Constantin von; NAOUMOVA, Gala: Das Buch des Wissens. Gespräche mit den Großen Geistern unserer Zeit. Paderborn: Fink, 2009. Ca. 480 S.; € 32,90

BARTSCH, Elmar: Sprechkommunikation lehren. Gesammelte Aufsätze und Vorträge. Band 1: 1969-1983. Herausgegeben von Marita PABST-WEINSCHENK. Alpen: pabst press, 2009. 253 S.; € 24,90

BARTSCH, Elmar: Sprechkommunikation lehren. Gesammelte Aufsätze und Vorträge. Band 2: 1984-1993. Herausgegeben von Marita PABST-WEINSCHENK. Alpen: pabst press, 2009. 270 S.; € 24,90

BARTSCH, Tim-Christian; REX, Bernd F.: Rede im Studium. Eine Einführung. Paderborn: W. Fink, 2008. 173 S.; € 12,80

BAUMGARTNER, Stephan: Kindersprachtherapie. Eine integrative Grundlegung. München: Reinhardt, 2008. 350 S.; € 29,90

BEADLE, Matt: Präsentieren – Wirkungsvoll und überzeugend auftreten. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2008. 134 S.; € 6,95

BECK, Reinhilde; BIRKLE, Waltraud: Der KonfliktCoach. Material- und Methodensammlung für Lehrende, Beratende und Führungskräfte. Edingen-Neckarhausen: Interaktive Medien Verlag, 2005/2009. CD-ROM, € 89,00 (UVP)

BECKER, Georg E.: Unterricht planen. Handlungsorientierte Didaktik, Teil I. Weinheim, Basel: 2007. 252 S.; € 16,90

BECKER, Georg E.: Durchführung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik, Teil II. 9., vollst. überarb. Auflage. Weinheim, Basel: 2007. 381 S.; € 29,90

BEHRENDT, Brigitte; VOSS, Hans-Peter; WILDT, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. 2. Auflage. Stuttgart, Berlin: RAABE Fachverlag, 2006. Grundwerk € 98,-; Ergänzungen € 0,39 pro Seite.

BERKEMEIER, Anne: Präsentieren lehren. Vorschläge und Materialien für den Deutschunter-

richt. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2009. 116 S., CD-Rom; € 16,-

BIRKENBIHL, Vera F.: Menschen beeinflussen. Wie man Zustimmung erzeugt. Seminar auf DVD. Heusenstamm: Best Entertainment, 2007. 136 Min.; ca. € 10,-

BREDE, Gabi: Präsentieren, reden und begeistern für Frauen. Erfolgreich und souverän in Besprechungen, Meetings und Konferenzen. München: Redline Wirtschaft, 2008. 205 S.; € 17,90

BROICH, Josef: ABC der Theaterpädagogik. 5. Ausgabe 2009/2010. Systematischer Dokumentationsnachweis der Theatergruppen, Amateurtheatervereine, Freilichtbühnen, Fachverbände, Spielberatungsstellen, Fortbildungsträger im deutschsprachigen Raum. Mit einem Gesamtregister mit Querverweisen der erfassten Einrichtungen, Personen, Dienstleister. Köln: Maternus Verlag, 2009. 416 S., € 39,95

BRÜGGE, Walburga; MOHS, Katharina : Arbeitsheft zur Therapie der Sprachentwicklungsverzögerung. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2009. 40 S.; € 16,90

BRUNNER, Anne: Die Kunst des Fragens. 2. Auflage. München: Hanser, 2007. 128 S.; € 5,90 (auch als Hörbuch erhältlich, Daun: Radioropa, 2008; 2 CDs, € 6,90)

CELAN, Paul: Christian Brückner liest Gedichte von Paul Celan. Berlin: Parlando Verlag, 2003. 1 CD (ca. 54 Min.), € 18,90

CLARK, Morag: Interaktion mit hörgeschädigten Kindern. Der Natürliche Hörgerichtete Ansatz in der Praxis. Mit einem Vorwort von Gottfried Diller. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2009. 137 S., € 16,90

DEHNER, Ulrich; DEHNER, Renate: Konfliktlösung statt Streit (Vol. 1). Konfliktmanagement im Business-Bereich – Ich-Zustände und Transaktionen. Bonn: managerSeminare, 2009. DVD; € 122,-

DOLAR, Mladen: „His Master's Voice“. Eine Theorie der Stimme. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 2007

ECKERT, Hartwig: Sprechen Sie noch oder werden Sie schon verstanden? Persönlichkeitsent-

wicklung durch Kommunikation. München: Reinhardt, 2009. Ca. 150 S.; Audio-CD, ca. € 19,90

EDDING, Cornelia; SCHATTEHOFER, Karl (Hrsg.): Alle über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis. Weinheim: Beltz, 2009. 533 S.; € 68,-

EISENHUT, Johannes J.: Überzeugen. Literaturwissenschaftliche Untersuchungen zu einem kognitiven Prozess. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2009. Ca. 155 S.; ca. € 29,80

EISENMANN, Sandra: Selbstkompetenz für Führungskräfte (Vol. 1). Bonn: managerSeminare, 2009. CD-ROM mit 400 ppt-Präsentationen, 12 Handouts etc., € 248,-

FELDERER, Brigitte (Hrsg.): Phonorama. Eine Kulturgeschichte der Stimme als Medium. Berlin: Matthes & Seitz, 2004. 415 S.; € 34,90

FELLENBERG, Monika: Praktische Rhetorik in der Schule. Eine empirische Untersuchung verschiedener Unterrichtsmethoden zur Vorbereitung von Schülervorträgen. Augsburg: Wißner-Verlag, 2008. 179 S.; € 19,80

FISCHBACHER, Arno: Geheimer Verführer Stimme. 77 Antworten zur unbewussten Macht in der Kommunikation. Paderborn: Junfermann, 2009. 80 S.; € 9,95

FIX, Ulla; GARDT, Andreas; KNAPE, Joachim (Hrsg.): Rhetorik und Stilistik /Rhetoric and Stylistics. Ein Handbuch historischer und systematischer Forschung /An International Handbook of Historical and Systematic Research. Teilband 1. Berlin: Mouton – De Gruyter, 2008. XXV + 1129 S.; € 328,00 (Reihe: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 31/1)

FOURIER, Thomas: Spornfragen. Offenbach: Jünger-Medien, 2008. CD-ROM, € 49,-

FRANCK, Norbert; STARY, Joachim: Gekonnt visualisieren. Medien wirksam einsetzen. Paderborn u. a.: Schöningh, 2006. 146 S.; € 14,90

FREITAG, Christine M.: Autismus-Spektrum-Störungen. München: Reinhardt, 2008. 194 S.; € 24,90

FURTENBACH, Mathilde (Hrsg.): Das Zungenbändchen: die interdisziplinäre Lösung. Sprachtherapeuten in Zusammenarbeit mit Kieferortho-

päden, Stillberaterinnen und chirurgisch tätigen Ärzten. Wien: Praesens Verlag, 2007. 179 S.; € 14,60

GEISSNER, Hellmut; LEUCK, Hans-Georg; SCHWANDT, Bernd; SLEMBEK, Edith: Gesprächsführung – Führungsgespräche. 5., erweiterte und überarbeitete Auflage. St. Ingbert: Röhrig, 2008. 231 S.; € 28,- (Sprechen und Verstehen. Band 14)

GÖSSLER, Stefan: Barack Obama - Seine Sprache, seine Stärke, sein Charisma: Rhetorik einer Erfolgsgeschichte. Norderstedt: BoD, 2009. 188 S.; € 19,95

GRASS, Brigitte; ANT, Marc u. a.: Schritt für Schritt zur erfolgreichen Präsentation. Heidelberg: Springer, 2008. 157 S.; € 19,95

GRÖTZBACH, Holger; IVEN, Claudia (Hrsg.): ICF in der Sprachtherapie. Umsetzung und Anwendung in der logopädischen Praxis. Idstein: Schulz-Kirchner, 2009. 256 S.; € 29,95 (ICF = International Classification of Functioning, Disability and Health, die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit der Weltgesundheitsorganisation)

GRÖTZEBACH, Claudia: Vorsicht! Manipulation. Unfaire Dialektik erkennen und ihr wirkungsvoll begegnen. Berlin: Cornelsen, 2007. 132 S.; € 6,95

HEILMANN, Christa M.: Körpersprache richtig verstehen und einsetzen. München. Reinhardt, 2009. Ca. 160 S.; ca. € 14,90

HILLEGEIST, Kerstin: Gestaltendes Sprechen in der Schule: Beobachten und Bewerten im Deutschunterricht. Abschlussarbeit im Rahmen der Prüfung für Sprecherzieher der DGSS. Düsseldorf/Ravensburg, 2009. 99 S.

HOFFMANN, Nicolas; HOFMANN, Birgit: Selbstfürsorge für Therapeuten und Berater. Weinheim: Beltz, 2008. 206 S.; € 34,90

HOFMANN, Eva: Bedarfsorientierter Sprech-erziehungsunterricht in der Lehramtsausbildung Baden-Württemberg. Ein Ansatz zur Stimmprävention. Hausarbeit im Rahmen der Diplomprüfung des Studiengangs Sprecherziehung. Stuttgart: Staatl. Hochschule für Musik und Darst. Kunst, 2009. 84 S.

HÖSL, Gattus: Der MiteinanderMensch. Mediatives Handeln als Alltagskompetenz. Wie wir in Konflikten beziehungs-weise werden. Paderborn: Junfermann, 2009. 176 S.; € 18,-

JÖNS, Ingela (Hrsg.): Erfolgreiche Gruppenarbeit. Konzepte, Instrumente, Erfahrungen. Wiesbaden: Gabler, 2008. 260 S.; € 39,90

KAUNZNER, Ulrike A. (Hrsg.): Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein? Münster u. a.: Waxmann, 2008. 230 S.; € 24,90

KLEBER, Hubert: Konflikte gewaltfrei lösen. Medien- und Alltagsgewalt: Ein Trainingsprogramm für die Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen-Scriptor, 2003. 192 S. + CD-ROM, € 24,95

KNIFFKA, Gabriele; SIEBERT-OTT, Gesa: Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. 2., durchges. Auflage. Paderborn: Schoeningh, 2009. 244 S.; € 14,90

KOPPERSCHMIDT, Josef (Hrsg.): Heidegger über Rhetorik. Paderborn: Fink, 2009. Ca. 350 S.; ca. € 39,90

KRAUSE, Christina; FITTKAU, Bernd; FUHR, Reinhard; THIEL, Heinz-Ulrich (Hrsg.): Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn u. a.: Schöningh, 2003. 368 S.; € 17,90

KREUDER, Hans-Dieter: Studienbibliographie Linguistik. Mit einer Bibliographie zur Sprechwissenschaft von Lothar Berger und Christa M. Heilmann. 4., völlig neubearbeitete und ergänzte Auflage. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2008. 285 S.; € 20,-

KUBANDT, Melanie: Aphasie bei Kindern und Jugendlichen. Ein Ratgeber für therapeutische Berufsgruppen. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2009. 72 S.; € 8,40

KUNTZ, Bernhard: Warum kennt den jeder? Wie Sie als Berater durch Pressearbeit Ihre Bekanntheit steigern und leichter lukrative Aufträge an Land ziehen. Bonn: managerSeminare, 2008. 264 S.; € 39,90

LEUTHE, Friederike: Richtig sprechen mit demen-ten Menschen. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2009. 190 S.; € 16,90

- LINKE, Norbert: Moderne Radio-Nachrichten. Redaktion, Produktion, Präsentation. München: Verlag Reinhard Fischer, 2007. 183 S.; € 18,-
- LIST, Volker; PFEIFFER, Malte: Kursbuch Darstellendes Spiel. Stuttgart: Klett, 2009. 240 S.; € 17,95
- LIST, Volker; PFEIFFER, Malte: Kursmaterial Theater. Übungen und Hilfen für Theater-Unterricht. CD-ROM, € 23,90
- McKAY, Matthew; DAVIS, Martha; FANNING, Patrick: Gedanken und Gefühle - ein Arbeitsbuch. Wie Sie auf Ihre Stimmungen einwirken können. Techniken der kognitiven Verhaltenstherapie. Paderborn: Junfermann, 2009. 336 S.; € 28,-
- MEGGINSON, David; CLUTTERBUCK, David: Coaching und Mentoring. Individuelle Beratung für individuelle Berufskarrieren. Heidelberg: Spektrum, 2008. 216 S.; € 24,95
- METALOG training tools: Complexity. Olching: Metalog OHG, 2008. Spielmaterial im Holzkoffer, € 180,-
- METTENBERGER, Wolfgang: „Lasst mich den Löwen auch spielen!“ Regie und Spielleitung im Amateur- und Schultheater. Weinheim: Deutscher Theaterverlag, 2009. 183 S.; € 22,89
- MÖLLER, Delia; SPREEN-RAUSCHER, Maria: Frühe Sprachintervention mit Eltern. Schritte in den Dialog. Stuttgart: Thieme, 2009. 118 S.; € 39,95
- MORALDO, Sandro M. (Hrsg.): Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit. Zur Anglizismendiskussion in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Italien. Heidelberg: Winter, 2008. 286 S.; € 42,-
- MOTSCHNIG, Renate; NYKL, Ladislav: Konstruktive Kommunikation. Sich und andere verstehen durch personenzentrierte Interaktion. Stuttgart: Klett-Cotta, 2009. 261 S.; € 21,90 (Die Grundlagen der Kommunikation im Sinne der Humanistischen Psychologie von Carl Rogers)
- NITZSCHE, Isabel: Praxisbuch Konfliktlösung. Wien: Linde, 2009. 160 S.; € 14,90
- PABST-WEINSCHENK, Marita: Mündliche Kommunikation. Lernheft zu dem Grundseminar an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Alpen: pabst press, 2008. 42 S., Euro 6,80 (ISBN 978-3-941238-01)
- PABST-WEINSCHENK, Marita: Reden im Studium. Neu-Auflage. Alpen: pabst press, 2009, 175 S., Euro 9,90 (ISBN 978-3-941238-00)
- PAPPERT, Steffen; SCHRÖTER, Melani; FIX, Ulla (Hrsg.): Verschlüsseln, Verbergen, Verdecken in öffentlicher und institutioneller Kommunikation. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2008. 415 S.; € 49,80
- Professionell verhandeln. kompetent, kooperativ, zielsicher. Internet-basiertes E-learning-Programm. Schenefeld: Nitor Moderationstechnik, 2009. Ca. 4,5 Stunden; € 98,-
- Qualitätszirkel ALS Hamburg – Heike D. Grün, Katrin Laue, Maren Stallbohm (Zusammenstellung): Logopädische Therapie bei Amyotropher Lateralsklerose. Eine Übungssammlung für Therapeuten aus der Praxis für die Praxis. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2009. 44 S., € 10,95
- RACHOW, Axel (Hrsg.): Spielbar III. 62 Trainer präsentieren 83 frische Top-Spiele aus ihrer Seminarpraxis. Bonn: managerSeminare, 2009. 271 S.; € 46,-
- RODRIAN, Barbara: Sprachförderung im familiären Alltag. Ein Konzept aus Gruppenarbeit und Elternarbeit. Berlin: Spiess, 2008. 294 S.; € 29,50
- ROGERS, Carl R.: Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehung. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2009. 96 S.; € 16,90
- SACHSENMEIER, Ingeborg (Hrsg.): Die überzeugende Präsentation. Weinheim, Basel: Beltz, 2008. 219 S.; € 17,95
- SCHNEBEL, Stefanie: Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz, 2007. 176 S.; € 19,90
- SCHRANNER, Matthias: Verhandeln im Grenzbe-
reich. Strategien und Taktiken für schwierige Fälle. Düsseldorf: Econ, 2001. 255 S., € 20,- (auch als Hörbuch erhältlich: Radioropa, 2006. € 22,90)
- SCHRANNER, Matthias: Teure Fehler. Die 7 größten Irrtümer in schwierigen Verhandlungen. Düsseldorf: Econ, 2009. Ca. 224 S.; € 18,-

- SCHWARZ, Aljoscha A.; SCHWEPPE, Ronald P.: NLP Praxis. Neurolinguistisches Programmieren – die besten Techniken und Übungen für die optimale Kommunikation mit sich und anderen. München: Südwest-Verlag, 2009. 160 S.; € 16,95
- STANSCHUS, Sönke (Hrsg.): Studien in der Klinischen Dysphagiologie. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2009. 188 S., € 30,95
- STEINERT, Hajo (Hrsg.): Dichter Stimmen II. 70er Jahre. München: Der Hörverlag, 2005. 3 CD. 224 Min.; € 4,95 (Canetti, Handke, Ror Wolf, Botho Strauß, Walser u. a.)
- STUCKENBROCK, Sarah: Die Atmung in der Sprechkunst. Grundlagen, Übungen und Beispielanalysen. Hausarbeit im Rahmen der Diplomprüfung des Studiengangs Sprecherziehung. Stuttgart: Staatl. Hochschule für Musik und Darst. Kunst, 2009. 128 S. + CD
- TERNES, Doris: Kommunikation – eine Schlüsselqualifikation. Ein Lehrbuch. Einführung zu wesentlichen Bereichen zwischenmenschlicher Kommunikation. Paderborn: Junfermann, 2009. 224 S.; € 22,-
- TIEDE, Mareike: Gewaltfreie Kommunikation in der Sprecherziehung. Hausarbeit im Rahmen der Diplomprüfung des Studiengangs Sprecherziehung. Stuttgart: Staatl. Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, 2008. 60 S.
- THIELE, Michael: Öffentliche Rede im kirchlichen Raum. Regensburg: Universitätsverlag, 2008. 272 S.; € 34,90 (Theolinguistica 1)
- THIELE, Michael: Körpersprechen. Atem, Stimme, Gesundheit, Mit zahlreichen Abbildungen und Farbtafeln. Biebelsheim: Verlag für Medizin und Gesundheit, 2008. 574 S., € 79,80 (2. Auflage 2009)
- TOLKSDORF, Guido: Professionell verhandeln in schwierigen Geschäftssituationen. Gelesen von Michael Komant: 2. Auflage. Edewecht: Verlag Christian Kohfeldt, 2007. Gesamtlaufzeit ca. 91 Min.; € 19,90
- TROSCHKE, Bettina von; HAAS, Bernhard: Vertriebscoaching. Von der Führungskraft zum Coach. Wiesbaden: Gabler, 2009. 181 S.; € 29,90
- ULRICH, Stephan: Menschen grafisch visualisieren. 43 Fragen und Antworten zum Thema grafische Visualisierung. Paderborn: Junfermann, 2009. 80 S.; € 9,95
- WEIDENMANN, Bernd: Handbuch active Training. Die besten Methoden für lebendige Seminare. 2. erw. Aufl. Weinheim: Beltz, 2008, € 44,90
- WEISBACH, Christian-Rainer: Gekonnt kontern. Wie Sie verbale Angriffe souverän entschärfen. München: dtv, 2004. 190 S.; € 9,-
- WEISBACH, Christian-Rainer; SONNE-NEUBACHER, Petra: Professionelle Gesprächsführung. Ein praxisnahes Lese- und Übungsbuch. 7., vollständig überarbeitete Auflage. München: dtv, 2008. 444 S.; € 12,90
- WENDORFF, Jörg: Das LEHRbuch. Trainerwissen auf den Punkt gebracht. Bonn: managerSeminare, 2009. 332 S.; € 49,90
- WIEKE, Thomas: Rhetorik. Mit Musterreden für jeden Anlass. Eggolsheim: Edition Dörfner im Nebel Verlag, o. J. (2008?). 253 S.; € 5,-
- WOLMERATH, Martin: Mobbing. Die wahren Ursachen von Mobbing. So setzen Sie sich erfolgreich zur Wehr. So erhalten Sie Unterstützung. Kissung: Weka Media, 2008. 96 S.; € 22,50
- ZEHETNER, Ludwig: Basst scho! Wörter und Wendungen aus den Dialekten und der regionalen Hochsprache in Altbayern. Regensburg: edition vulpes, 2009. 208 S.; € 18,-
- ZEHRT, Wolfgang: Hörfunk-Nachrichten. Inklusive Audio-CD. 2., überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2005. 267 S.; € 24,90 (1. Auflage 1996)
- ZELLERHOFF, Rita: Didaktik der Mehrsprachigkeit. Didaktische Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen. Schulformübergreifende Konzepte unter besondere Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Sprache, Frankfurt: Peter Lang, 2009. 184 S.; € 39,90
- ZIMMER-WALBRÖHL, Barbara: Der Weg zu sozialer Kompetenz in 7 Tagen. Grundlagen erfolgreicher Kommunikation. Paderborn: Junfermann, 2002. 100 S.; € 15,50

Bibliographie

Zeitschriftenbeiträge und Beiträge in Sammelbänden

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

ALKE, Marit: So gelingt der Praxistransfer. Kombinierte Lernprozesse. In: *managerSeminare*, Heft 134 (Mai 2009), S. 54-60

ALPERMANN, A.; ZÜCKNER, H.: Sprechmotorische Fähigkeiten stotternder Kinder. In: *Sprache-Stimme-Gehör*, 32 (2008), 1, S. 36-40

BATLINER, G.: Praxis der Frühförderung im ersten Lebensjahr. In: *Sprache-Stimme-Gehör*, 32 (2008), 1, S. 26-35

BAYARD-BLASER, Luzia: Sozial-emotionale Aspekte und Beziehungsverhalten bei Kindern mit besonderen phonologischen Störungen. In: *L.O.G.O.S. interdisziplinär*, 19 (2009), 2, S. 106-117

BEIER, Lars-Olav: Gold in der Kehle. In „Der Spiegel“, Nr. 25, 18. Juni 2007, S. 180-182. Darin auch Stimmforscher Walter Sendlmeier von der TU Berlin (S. 181).

BENGTSON-OPITZ, E.: Anti-Aging für die Stimme. In: *Sprache-Stimme-Gehör*, 31 (2007), 2, S. 60-65

BERGEL, Stefanie: Broadcast yourself. Online-Videos für Trainer und Berater. In: *managerSeminare*, Heft 133 (April 2009), S. 60-64

BERNEGG, Elke; BRANDSTÖTTER, German: Niedriger sozioökonomischer Status als Einflussfaktor auf die Sprachentwicklung. In: *L.O.G.O.S. interdisziplinär*, 19 (2009), 1, S. 4-15

BIRK, Andrea: Hermes' Reisen durch die Welten. Ein Versuch zum Begriff Vorurteil. In: KAUNZNER, Ulrike A. (Hrsg.): *Der Fall der Kulturmauer*. Münster 2008, S. 43-55

BLASER, L.: Stimm- und Atemtherapie: Schon bei Kindern - nicht mehr bei Alten? In: *L.O.G.O.S. interdisziplinär*, 17 (2007), 3, S. 182-190

BÖNSCH, Manfred: Methodik der Differenzierung. In: *unterrichtspraxis* 43 (2009), 3, S. 17-21

BRÄGER, B.; NICOLAI, A.; GÜNTHER, T.: Therapieeffektivität der Psycholinguistisch orientierten Phonologie Therapie (P.O.P.T.): Eine Therapieeffektstudie mit Kindern unter 6 Jahren. In: *Sprache-Stimme-Gehör*, 31 (2007), 4, S. 170-175

BRUNNHUBER, Petra: Interkulturalität interlingual. Literatur als Brücke zwischen Kulturen und Sprachen. In: KAUNZNER, Ulrike A. (Hrsg.): *Der Fall der Kulturmauer*. Münster 2008, S. 135-150

BUCHELI-ZEMP, I.: Ein "merkwürdiger" Therapieansatz. Ganzheitliche Entwicklungstherapie mit Funktioneller Entspannung nach Marianne Fuchs und Neurofunktioneller Reorganisation nach Padovan. In: *L.O.G.O.S. interdisziplinär*, 18 (2008), 2, S. 120-126

BÜRKI, D., MATHIEU, S.; SASSENROTH-AEBISCHER, S.; ZOLLINGER, B.: Kleine Kinder mit Spracherwerbsstörungen: eine heterogene Gruppe. Erste Ergebnisse aus der Dokumentationsstudie "Erfassung und Therapie früher Spracherwerbsstörungen. In: *L.O.G.O.S. interdisziplinär*, 18 (2008), 4, S. 244-250

BUSSMANN, Nicole: „Ich lebe noch“. Interview mit Friedemann Schulz von Thun. In: *managerSeminare*, Heft 130 (Jan. 2009), S. 62-67

BUSSMANN, Nicole; MARTENS, Andree: Die Entwicklung einer Kommunikations-Koryphäe. Friedemann Schulz von Thun. In: *managerSeminare*, Heft 134 (Mai 2009), S. 62-65

- BÜTTNER, M.; BEIDINGER, W.: Körper und Stimme - Erfolgsinstrumente in der Kommunikation. In: Sprache-Stimme-Gehör, 31 (2007), 2, S. 41-47
- CLAUSEN-SÖHNGEN, Mechthild: Auf Augenhöhe: Das Vertragskonzept aus der Transaktionsanalyse in der logopädischen/sprachtherapeutischen Therapie. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 19 (2009), 2, S. 100-105
- CLAUSNITZER, Volkmar: Auf ein Wort: Warum müssen sich Sprachheilpädagogen und Sprachtherapeuten um Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb kümmern? In: Die Sprachheilarbeit 53 (2008), H. 2, S. 70f.
- CLAUSNITZER, Volkmar: Geschichte der Myofunktionellen Therapie (MFT), Teil I. In: logoTHEMA (Wien) 22 (2008), H. 1, S. 24-26
- CLAUSNITZER, Volkmar: Rezension zu Burhop, U.; Determann, N.; Dirks, S.; Schmölling, R.: Mundmotorische Förderung in der Gruppe. Der Berliner Therapieansatz. München, Basel: Reinhardt, 2005. In: logoTHEMA (Wien) 22 (2008), H. 2, S. 17f. Ebenso in Die Sprachheilarbeit 53 (2008), H. 5, S. 314f.
- CLAUSNITZER, Volkmar: Rezension zu Franke, U.: Artikulationstherapie bei Vorschulkindern. Diagnostik und Didaktik. 7. Aufl. München, Basel: Reinhardt, 2008. In: logoTHEMA (Wien) 5 (2008), H. 2, S. 20. Ebenso in Die Sprachheilarbeit 53 (2008), H. 5, S. 315f.
- CLAUSNITZER, Volkmar: Rezension zu Füsse-nich, I.; Geisel, C.: Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München, Basel: Reinhardt, 2008. In: logoTHEMA (Wien) 5 [= neue Zählung der Redaktion, vorher Logopädie] (2008), H. 2, S. 17f.
- CLAUSNITZER, Volkmar: Rezension zu Winkler, S., Tesak, J.: Arbeiten zur Dysphagie. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2007. In: logoTHEMA (Wien) 22 (2008), H. 1, S. 15
- DE MATTEIS, Paola: Wir und die Anderen: die Schule als interkulturelle „Werkstatt“ In: KAUNZNER, Ulrike A. (Hrsg.): Der Fall der Kultur-mauer. Münster 2008, S. 73-82
- DEHNER, Ulrich: Beratung mit Ratschlag. Tabubruch im Coaching. In: managerSeminare, Heft 131 (Februar 2009), S. 46-49 (dazu eine Replik von Rolf Meier in Heft 132 (März 2009), S. 84-85)
- DIEM, Alexandra: Entwicklungsverläufe von Kindern mit verspätetem Sprechbeginn. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 19 (2009), 1, S. 46-56
- DILK, Anja; LITTGER, Heike: Wege aus dem Stimmungstief. Launologie. In: managerSeminare, Heft 132 (März 2009), S. 28-34
- DOHMEN, Andrea: Profile eingeschränkter kommunikativer Kompetenz von Kindern: Theoretische und praktische Orientierung zur Therapie-konzeption. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 19 (2009), 2, S. 118-128
- EHRHARDT, Claus: Deutschland – Italien. Linguistische Dimensionen des Kulturvergleichs. In: KAUNZNER, Ulrike A. (Hrsg.): Der Fall der Kultur-mauer. Münster 2008, S.151-173
- ELLGER, K.: Über den therapieansatz Logotherapie und Existenzanalyse (LTEA). In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 18 (2008), 3, S. 211-213
- ENGELBERT, Sonja: Wahrnehmung, Stereotype und Vorurteile - Kenntnisse und Kompetenzen für den Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen. In: KAUNZNER, Ulrike A. (Hrsg.): Der Fall der Kultur-mauer. Münster 2008, S. 57-72
- ENNEMOSER, M.: Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb in der Mediengesellschaft: Welchen Einfluss haben elterliches Vorlesen, Freizeitlese, Fernsehen, Hörbücher und Computer? In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 17 (2007), 3, S. 191-199
- FIEHLER, R.: Kommunikation zwischen den Generationen: Wunschvorstellung oder Wirklichkeit? In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 17 (2007), 3, S. 200-207
- FORSTER, Roland: European curriculum guidelines for access programmes into higher education for under-represented adult learners. Chagal in action! (zus. mit Grete Kernegger et al.; Hg.: Council of Europe Publishing) Strasbourg, 2006
- FORSTER, Roland: Fehler als Diagnosefenster – in: Grimm, T./ E. Venohr (Hg.): Immer ist es Sprache. Mehrsprachigkeit – Intertextualität – Kultur-contrast. München, 2008. S. 49-57
- FORSTER, Roland: Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache. In: Wolff, A. et al. (Hg.): Sprache lehren – Sprache lernen. Regens-

- burg, 2005, S. 349-355 (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 74)
- FORSTER, Roland: Verschiedene Seiten einer Medaille: Mündliche Kommunikation im DaF–Unterricht. In: Europäische Sprachenvielfalt – Chance oder Herausforderung für die deutsche Sprache? Tagungsband SUNG-Tagung Banska Bystrica/Slowakei 2004. Banska Bystrica, 2006, S. 46-49
- FRIED, L.: Grundlagen der Sprachstandserhebungen in Kindergarten und Grundschule. In: Sprache-Stimme-Gehör, 30 (2006), 2, S. 47-49
- FRIED, L.: Sprachstandserhebungen für pädagogische Zwecke. In: Sprache-Stimme-Gehör, 30 (2006), 2, S. 66-81
- FRIED, L.: Sprachstandserhebungen in Gesundheits- und Bildungspolitik. In: Sprache-Stimme-Gehör, 30 (2006), 2, S. 53-65
- FRIED, L.: Standards für Sprachstandserhebungsverfahren. In: Sprache-Stimme-Gehör, 30 (2006), 2, S. 50-52
- GEISSNER, Hellmut K.: 'Aus dem Stegreif' (erweiterte Fassung). In: dgss newsletter 2/2009, S. 5-10
- GEISSNER, Hellmut K.: Rezension von Peter Martens: Plattdütsch güstern und hüüt... (Neumünster 2007). In: Zs. f. Angew. Linguistik 49 (Sept. 2008), S. 145-147
- GEISSNER, Hellmut K.: Rezension von S. Schlingplässer 'Phonaskia - das Üben der Stimme. Sprecherzieherische Stimmbildung im antiken Griechenland'. (Saarbrücken 2007). In: dgss newsletter 2008, S. 5-6
- GEYER, C.: Das Schweigen, das beredt ist. umdenken, ein-fühlen, ver-stehen, ent-decken. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 18 (2008), 2, S. 103-105
- GIEL, B.: Computereinsatz und Unterstützte Kommunikation bei Aphasie und Sprechapraxie. In: Sprache-Stimme-Gehör, 30 (2006), 3, S. 93-94
- GILLIES, Constantin: Kursmaterialien zum Selbstbedienen. In: managerSeminare, Heft 136 (Juli 2009), S. 60-63
- GRÖTZBACH, H.: Kontext-sensitive Aphasietherapie. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 18 (2008), 1, S. 26-31
- HEIDLER, M. D.: Kommunikationsprobleme gesunder alter Menschen: Ursachen, Erscheinungsformen und Prävention. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 17 (2007), 3, S. 208-216
- HEIDLER, Maria-Dorothea: Kognitiv bedingte Dysphagien - ein Fall für die Sprachtherapie? In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 19 (2009), 1, S. 36-45
- HEIDLER, M-D.: Aufmerksamkeit und Sprachverarbeitung. In: Sprache-Stimme-Gehör, 32 (2008), 2, S. 74-85
- HERBST, C.: Der Knabensolist in der Oper - Ein akustisches Portrait. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 17 (2007), 3, S. 166-174
- HEUDECKER, Sylvia; WESCHE, Jörg: Rhetorik und Stilistik der deutschsprachigen Länder in der Zeit des Barock. In: FIX / GARDT / KNAPE (Hrsg.): Rhetorik und Stilistik. Berlin 2008. S. 97-111
- HILDMANN, A.: Frühkindliche Hörstörung - eine interdisziplinäre Aufgabe. In: Sprache-Stimme-Gehör, 32 (2008), 1, S. 2-5
- HIRSCHFELD, Ursula; NEUBER, Baldur; STOCK, Eberhard: Sprach- und Sprechwirkungsforschung / Language- and speech-effect research. In: FIX / GARDT / KNAPE (Hrsg.): Rhetorik und Stilistik. Berlin 2008. S. 772-786
- HORNUNG, Antonie: Mediation - Vermittlung zwischen? Projekt einer interkulturellen Deutschdidaktik im Rahmen der Masterstudiengänge „Unternehmenskommunikation“ und „Kulturmanagement“. In: KAUNZNER, Ulrike A. (Hrsg.): Der Fall der Kulturmauer. Münster 2008, S. 27-41
- HORSCH, U.: Dialog und Bildung in der Vorschullichkeit - Zur Situation hörgeschädigter Kinder in der Frühpädagogik. In: Sprache-Stimme-Gehör, 32 (2008), 1, S. 18-25
- HORSCH, U.; SCHEELE, A.: Partner im Dialog – Eine Einzelfallstudie zur laut- und gebärdensprachlichen Entwicklung eines Kindes mit CHARGE-Syndrom. In: Sprache-Stimme-Gehör, 32 (2008), 3, S. 115-122
- JESSEN, Jens: Über die Hand in der Hosentasche. In: Zeit Magazin Nr. 6, 29.1.09, S. 9
- JURKUTAT, A.; HANSEN, D. M.: Sprachentwicklung bei Kindern mit orofazialen Spalten. Vorstellung eines Forschungsprojektes. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 18 (2008), 3, S. 176-182

- KAMMHUBER, Stefan: Lernpsychologie und interkulturelles Training. Ein Beitrag zur Qualitätssicherung. In: KAUNZNER, Ulrike A. (Hrsg.): Der Fall der Kulturmauer. Münster 2008, S. 99-115
- KAUNZNER, Ulrike A.: Grenzen überschreiten - Grenzen überwinden. Neue Herausforderungen an den DaF-Unterricht. In: KAUNZNER, Ulrike A. (Hrsg.): Der Fall der Kulturmauer. Münster 2008, S. 11-26
- KAUSCHKE, C.; LEE, H-W.; PAE, S.: Erscheinungsweisen der spezifischen Sprachentwicklungsstörung im Sprachvergleich – sprachübergreifende oder sprachunabhängige Merkmale? In: Sprache-Stimme-Gehör, 31 (2007), 2, S. 79-83
- KELLER, H.: Sozialisation durch Sprache zur Sprache. Kulturspezifische Entwicklungspfade. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 17 (2007), 3, S. 175-181
- KIESE-HIMMEL, Ch.: Wie hat sich unser Verständnis von Sprachentwicklung und ihrer Störungen verändert? Eine Reflexion aus psychologischer Perspektive. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 18 (2008), 1, S. 46-53
- KLEIN, W.: Mechanismen des Erst- und Zweitspracherwerbs. In: Sprache-Stimme-Gehör, 31 (2007), 4, S. 138-150
- KLINKE, R.: Hören lernen - die Bedeutung der ersten Lebensjahre. In: Sprache-Stimme-Gehör, 32 (2008), 1, S. 6-11
- KOPPERSCHMIDT, Josef: Rhetorik der deutschsprachigen Länder vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. In: FIX / GARDT / KNAPE (Hrsg.): Rhetorik und Stilistik. Berlin 2008. S. 146-164
- KRAMER, J.: Der selektive Mutismus - Eine Störung der Sprachentwicklung. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 17 (2007), 4, S. 284-289
- KREUTZMANN, Sebnem: Sprachtherapie für alle? Wissen als Hindernis und Chance in der sprachtherapeutischen Versorgung von MigrantInnen. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 19 (2009), 1, S. 16-25
- KROFFKE, S.: Mehrsprachige Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung: Implikationen für die Diagnostik. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 17 (2007), 4, S. 256-262
- KUCKENBERG, S.: Intensiv-Modifikation Stottern für Kinder. Ein Übungsprogramm zur Veränderung der Stotter-symptomatik bei Schulkindern zwischen sieben und zwölf Jahren. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 18 (2008), 4, S. 271-279
- LEONHARDT, A.; MÜLLER, M.: Neugeborenen-Hörscreening: Weichenstellung für das Leben. In: Sprache-Stimme-Gehör, 32 (2008), 1, S. 12-17
- LUGINBÜHL, M.: Lautsprachbegleitende Gebärden zur Unterstützung des Spracherwerbs bei kleinen Kindern mit Down-Syndrom. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 18 (2008), 2, S. 98-102
- MACK, Gabriele; SCHOCH, Sylvie: Interkulturalität - (k)ein Thema für den Dolmetschunterricht. In: KAUNZNER, Ulrike A. (Hrsg.): Der Fall der Kulturmauer. Münster 2008, S. 209-227
- MADANY, K.; FAGEL, S.: Ein virtueller Kopf für die Sprechtherapie. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 18 (2008), 3, S. 183-189
- MANNHARD, A.: ICH SCHAFFS! Gruppentherapie für stotternde Schulkinder (direkte Stottertherapie) in Anlehnung an das lösungsorientierte Programm von Ben Furmann - Ein Therapiebericht. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 17 (2007), 4, S. 268-283
- MANNHARD, A.: Schemabearbeitung in der logopädischen Therapie mit erwachsenen Patienten und Patientinnen mit psychogener Thematik. Ein praxisorientierter Ausflug in die Schematherapie. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 18 (2008), 4, S. 290-297
- MATHIS, A.; KAUSCHKE, C.: Zur Wirksamkeit der patholinguistischen Intervention bei Störungen im Pluralerwerb. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 18 (2008), 4, S. 280-289
- MAYER, Andreas: Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht. In: Die Sprachheilarbeit, 54 (2009), 3, S. 108-118
- MELTZER, F.; OTTEN, J-E.; DITTMANN, J.; LÖHLE, E.: Nasalanz- und Nasalitätsmessungen bei Patienten mit Spaltfehlbildungen. In: Sprache-Stimme-Gehör, 31 (2007), 2, S. 84-89
- METTEN, C.; ZÜCKNER, H.; ROSENBERGER, S.: Evaluation einer Stotterintensivtherapie mit Kindern und Jugendlichen. In: Sprache-Stimme-Gehör, 31 (2007), 2, S. 72-78
- MEYER, Jens-Uwe: Wie aus Ideen Innovationen werden. Kreativität als Strategie. In: managerSeminare, Heft 133 (April 2009), S. 38-42
- MORALDO, Sandro M.: Außersprachliche Kontextsensitivität und Kulturspezifika oder: Was ist

und wie übersetzt man Persilschein? Vorschlag für eine KulturspezifikaOnlineDatenEnzyklopadie in XTerm (KODEX). In: KAUNZNER, Ulrike A. (Hrsg.): Der Fall der Kulturmauer. Münster 2008, S. 195-208

MOSER, Corinna: Der Preis ist heiß. Pricing für Trainer. In: managerSeminare, Heft 133 (April 2009), S. 52-56

NEEF, Nicole; PAULUS, Walter; SOMMER, Martin: Dem Stottern auf der Spur - Diffusionstensor Magnetresonanz-Tomografie als Methode zur Grundlagenforschung des Stotterns. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 19 (2009), 2, S. 129 ff.

NOLLMEYER, O.: Stimmpraxis als die Kunst stimulativen Lehrens. Ein Diskussionsvorschlag zur Neu-Verortung der Stimme, um Partizipation und Aktivität seitens der PatientInnen/SchülerInnen zu ermöglichen. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 18 (2008), 3, S. 196-203

OCKEL, Eberhard: Rezension von Margund Hinz: Die Geschichte des Sprachheilwesens in Ostpreußen. Von den Anfängen bis 1945. In: Die Sprachheilarbeit, 52 (2007), 1, S. 31-32

OTTEN, Meike; WALTHER, Wenke: Prosodie – Bedeutung, Funktionen, Diagnostik. In: Forum Logopädie, 23, 1, S. 18-25

PABST-WEINSCHENK, Marita: Erst hören, dann sprechen. Voraussetzungen für die Hörspielarbeit. In: Grundschule Deutsch, Heft 15 (2007): Geschichten zum Hören. Kallmeyer bei Friedrich-Verlag, S. 18-19

PABST-WEINSCHENK, Marita: Genau wahrnehmen ? differenziert fördern. Lernen beurteilen. In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, Heft 12 (2007). Kallmeyer bei Friedrich-Verlag, S. 20-23

PABST-WEINSCHENK, Marita: Gesprächserziehung im Deutschunterricht. Grundlagen und Aufgaben für die Sekundarstufe I. In: Das Schulmagazin 5-10, München, Oldenbourg Schulbuchverlag, Oktober-Heft 10/2006, 5-8

PABST-WEINSCHENK, Marita: Gut zu hören und gut zuhören. In: Grundschule Deutsch, H. 15 (2007). Kallmeyer bei Friedrich-Verlag, S. 40-43 (mit Hör-Feature über Hörspielarbeit auf CD)

PABST-WEINSCHENK, Marita: Hörbar gut. Eine Buchbesprechung zum podcasten In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, Heft 14

(2008). Kallmeyer bei Friedrich-Verlag, S. 28-33 (mit Hörbeispiel zu Christian Bieniek: Immer cool bleiben. Würzburg: Arena 1993)

PABST-WEINSCHENK, Marita: Logical-Rollenspiele. Wie das logische Schlussfolgern geübt werden kann. In: Deutschmagazin, Oldenbourg, 4. Jg., 2007, H. 4, S. 9-14 (mit weiteren Materialien auf CD-ROM)

PABST-WEINSCHENK, Marita: Mündlich bewerten. Verschiedene Möglichkeiten der Evaluation. In: Deutschmagazin, Oldenbourg, 5. Jg., 2008, H. 2, S. 9-14 (Mit Aufgabenbeispielen auf CD-Rom)

PABST-WEINSCHENK, Marita: Mündliche Kommunikation - ein multimedialer eLearning-Kurs. In: Auf der Horst, Christoph; Ehlert, Holger (Hrsg.): eLearning nach Bologna. Prozesse - Projekte - Perspektiven. Düsseldorf: Grupello, 2006. S. 122-147

PABST-WEINSCHENK, Marita: Ohne äh, halt, mh vortragen lernen. Sich Hinweise zur flüssigen Sprachproduktion erarbeiten In: Meer, Dorothee; Spiegel, Carmen (Hg.): Kommunikationstrainings aus der Gesprächsforschung. Online-Verlag für Gesprächsforschung. Radolfzell, www.gespraechsforschung.de, 2009.

PABST-WEINSCHENK, Marita: Schlussfolgern ohne „äh“ und „mh“ - zur Erprobung didaktischer Modelle. In: Grundler, Elke; Vogt, Rüdiger: Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Tübingen: Stauffenberg-Verlag, 2006. S. 167-186

PABST-WEINSCHENK, Marita: Sprechkollagen: Texte einmal anders hören und vortragen. Jahrgangsstufe 12. In: Deutschmagazin, Oldenbourg, 4. Jg., 2007, H. 6, S. 9-13 (Mit Hörbeispielen auf CD-Rom)

PABST-WEINSCHENK, Marita: Wege zum freien Sprechdenken. Wie man bei Referaten mit Stichwortkonzepten auskommt. In: Deutschmagazin, Oldenbourg, 2. Jg. (2005), H. 6 mit zwei Audio-Dateien auf CD-ROM: 1. Anleitungen zum Kolibri-Flattern nach der Methode der progressiven Muskelentspannung und 2. Beispiel einer Fantasiereise zur Entspannung, S. 13-18

PABST-WEINSCHENK, Marita: Wer wäre nicht gern Produzent, Geräuschemacher, Tontechniker? In: Cwik, G. (Hg.), Jungen besser fördern. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2009. S. 108-111

- PABST-WEINSCHENK, Marita: Zuhören gestalten - So sprechen, dass man gerne zuhört. In: Deutsch Differenziert. Westermann Verlag, H. 4 (2007), S. 42-44 (mit Kopiervorlage und akustischen Übungsanleitungen auf CD sowie Titelbildgestaltung)
- PABST-WEINSCHENK, Marita; BELGRAD, Jürgen; ERIKSSON, Brigit; VOGT, Rüdiger: Die Evaluation von Mündlichkeit. Kompetenzen in den Bereichen Sprechen, Zuhören und szenisch Spielen. In: Böhnisch, Martin (Hg.): Didaktik Deutsch Sonderheft 2008, Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik -Kompetenzen im Deutschunterricht-, S. 20-45
- PABST-WEINSCHENK, Marita; SEINSCHE, Hanna: Sprachförderung - ein Arbeitsfeld für Sprecherzieherinnen und Sprecherzieher? In: dgss@ktuell, Newsletter der DGSS e. V., 2/2007, S. 11-15
- PARSCHALK, Karin: Die personal-existenzielle Theorie der funktionellen Dysphonie. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 19 (2009), 1, S. 26-35
- PENNER, H. u. a.: Auswirkungen des Lee Silverman Voice Treatments (LSVT) auf die Prosodie von Sprechern mit M. Parkinson. In: Sprache-Stimme-Gehör, 32 (2008), 2, S. 64-73
- PTOK, M.: Naturbasierte Therapieverfahren bei Kommunikationsstörungen: Ein Überblick. In: Sprache-Stimme-Gehör, 31 (2007), 3, S. 94-98
- PTOK, M.: Relaxationstherapie und Akupunktur bei Kommunikationsstörungen In: Sprache-Stimme-Gehör, 31 (2007), 3, S. 104-111
- PULS, H.: Vox sana in corpore sano? In: Sprache-Stimme-Gehör, 31 (2007), 2, S. 48-59
- PÜTTJER, Christian; SCHNIERDA, Uwe: Keine Macht den Miesepetern! Kommunikation im Job. In: managerSeminare, Heft 133 (April 2009), S. 46-50
- RAUTENBERG, Ch.: Die soziale Macht der Worte - Eine Alternative zur klassischen Linguistik? In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 18 (2008), 1, S. 32-40
- REEG, Ulrike: Interkulturelle Kommunikation und Fremdwahrnehmung: Literarische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: KAUNZNER, Ulrike A. (Hrsg.): Der Fall der Kulturmauer. Münster 2008, S. 117-133
- REIMANN, Sandra: Der Sex-Appeal italienischen Kaffees - Werbung interkulturell. In: KAUNZNER, Ulrike A. (Hrsg.): Der Fall der Kulturmauer. Münster 2008, S. 175-194
- RIEGER, Marie: Die Deutschen sind so kalt! - Nähe und Distanz in interkulturellen Begegnungen. In: KAUNZNER, Ulrike A. (Hrsg.): Der Fall der Kulturmauer. Münster 2008, S. 83-98
- RODENBECK, A.: Vom Schlafen und Lernen. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 18 (2008), 2, S. 106-107
- ROSENBERGER, Katharina: Rezension von Margund Hinz: Die Geschichte des Sprachheilwesens in Ostpreußen. Von den Anfängen bis 1945. In: mitSPRACHE, 40 (2008), 4, S. 69
- SAINT-PAUL, N. v.: Aus der Fülle ... Ressourcen- und Körperorientierung in der traumatherapeutischen Arbeit. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 18 (2008), 3, S. 166-175
- SALLAT, Stephan: Der Ton macht die Musik - und die Sprache. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 19 (2009), 2, S. 84-99
- SCHARFF-RETHFELDT, W.; MILLER, N.; MENNEN, I.: Unterschiede in der mittleren Sprechtonhöhe bei Deutsch/Englisch bilingualen Sprechern. In: Sprache-Stimme-Gehör, 32 (2008), 3, S. 123-128
- SCHELTEN-CORNISH, S.; WIRTS, C.: Beobachtungsbogen für vorsprachliche Fähigkeiten und Eltern-Kind-Interaktion (BF1). In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 18 (2008), 4, S. 262-270
- SCHÖLL, Raimund: Ihr Einfluss aufs Stimmungsbarometer. Atmosphärische Intelligenz. In: managerSeminare, Heft 130 (Jan. 2009), S. 36-42
- SCHÖNWEILER, R.; SCHÖNWEILER, B.: Medikamentöse Therapie bei Sprach-, Stimm- und Schluckstörungen (Übersicht). In: Sprache-Stimme-Gehör, 31 (2007), 3, S. 99-103
- SCHUMMER, H.; RENNER, G.: Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige (WWT 6-10). In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 18 (2008), 2, S. 127-131
- SCHÜNKE, M.; SCHULTE, E.; SCHUMACHER, U.: Überblick und oberflächliche Halsmuskeln (S. 4 f.); Supra- und infrahyoidale Muskeln (S. 4 f.); Prävertebrale und seitliche (tiefe) Halsmuskeln (S. 8 f.); Übersicht über das Nervensystem am Hals und Versorgung durch Spinalnervenäste (S. 10 f.);

Hirnnerven und vegetatives Nervensystem am Hals (S. 12 f.); Kehlkopf (Larynx): Lage, Form und Kehlkopfknorpel (S. 14 f.); Kehlkopf: Innenrelief und Systematik der Leitungsbahnen (S. 16 f.); Kehlkopf: Muskeln (S. 18 f.); Kehlkopf: Topografie und Klinische Anatomie (S. 20 f.); Rachen (Pharynx): Muskeln (S. 22 f.); Rachen: Schleimhautrelief und Verbindungen zur Schädelbasis (S. 24 f.); Rachen: Topografie und Innervation (S. 26 f.); Lunge: Funktioneller Aufbau des Gefäßbaums (S. 28 f.); Zwerchfell (Diaphragma) (S. 30 f.); Atemmechanik (S. 32 f.). In: Sprache-Stimme-Gehör, 31 (2007), 1, S. 4-33

SCHWANDT, Bernd: Seminartransfer als Selbstmanagementaufgabe (Warum Kommunikation lernen anders ist). In: GEISSNER, H.; LEUCK, H.-G.; SCHWANDT, B.; SLEMBEK, E.: Gesprächsführung – Führungsgespräche. 5., erw. u. überarb. Aufl. St. Ingbert, 2008. S. 177-194

SEIFERTH, W.; OTTEN, M.: Prosodische Merkmale in der Kommunikation als Träger bedeutungsunterscheidender Funktionen. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 18 (2008), 2, S. 114-119

SPAHN, C.: Stressbewältigung bei Angehörigen von stimmintensiven Berufen. In: Sprache-Stimme-Gehör, 31 (2007), 2, S. 66-71

SPIECKER-HENKE, M.: Körperzentrierte Maßnahmen in der Stimmtherapie. In: Sprache-Stimme-Gehör, 32 (2008), 3, S. 90-109

SPIECKER-HENKE, M.: Rhythmuszentrierte Maßnahmen – Bewegung, Stimme und Sprache in Harmonie. In: Sprache-Stimme-Gehör, 32 (2008), 2, S. 46-56

SPIECKER-HENKE, M.; BÜTTNER, M.: Fit für Kommunikation. In: Sprache-Stimme-Gehör, 31 (2007), 2, S. 40

STILLEBEN e. V.: Mündliche Zensuren für SchülerInnen, die unter bestimmten Bedingungen nicht sprechen - Hilfestellung für Eltern und LehrerInnen. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 17 (2007), 3, S. 217-218

SUBLELLOK, K.; VINBRUCK, C.: Mobbing meistern?! Eine Untersuchung von stotternden Schülern und ihren Eltern. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 18 (2008), 2, S. 84-97

SUCHODOLETZ, W. v.: Störungen der Laut- und Schriftsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Sprache-Stimme-Gehör, 31 (2007), 4, S. 136-137

Testgelesen: Neue Bücher zum Thema Präsentation. In: managerSeminare, Heft 133 (April 2009), S. 82-85

TRIARCHI-HERRMANN, V.: Sprachdiagnostik bei Mehrsprachig Aufwachsenden Kindern. In: Sprache-Stimme-Gehör, 31 (2007), 4, S. 151-162

WACHTEL, Stefan: Was ist Corporate Speaking? Integrierte Auftrittsberatung für das Spitzenmanagement. In: Kommunikationsmanager, III/2008, S. 56-61, Frankfurt am Main: FAZ-Verlag (unveränderter Nachdruck)

WERMKE, K.: Melodie und Rhythmus in Babylauten und ihr potenzieller Wert zur Frühindikation von Sprachenentwicklungsstörungen. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 18 (2008), 3, S. 190-195

WEYAND, Giso: „Der schönste Beruf der Welt“. Sabine Asgodom im Portrait. In: managerSeminare, Heft 135 (Juni 2009), S. 56-60

WEYAND, Giso: Rettung in der Krise. Acquisestrategien für Trainer. In: managerSeminare, Heft 135 (Juni 2009), S. 62-66

ZOLLINGER, B.: Das Störungsbewusstsein in der logopädischen Praxis: Was Kinder über ihre sprachlichen Probleme wissen. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär, 18 (2008), 3, S. 204-210

Die sprechen-Bibliographie gibt es auch komplett als Word-Datei auf CD-ROM – mit allen seit 1983 in sprechen veröffentlichten Bibliographien und einigen anderen wichtigen Leselisten (ca. 3.000 S. Text mit über 15.000 Buch- und Artikelhinweisen).

Diese interdisziplinäre Zusammenstellung aktueller Bücher und Aufsätze zur mündlichen Kommunikation wird regelmäßig verbessert und erweitert.

Die Einzelplatznutzung kostet €18,- (€12,- für Studierende; für Institute, Bibliotheken etc. €43,-); günstige Abonnements sind ebenfalls möglich.

Bestellt werden kann beim Autor: Roland W. Wagner, Feuerbachstr. 11, 69126 Heidelberg oder per E-Mail an rolwa@aol.com.

Rezensionen

GÜNTHER, Ullrich; SPERBER, Wolfram: Handbuch für Kommunikations- und Verhaltenstrainer. 4. aktual. und erw. Auflage. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2008. 354 S., €39,90

Das Handbuch für Kommunikations- und Verhaltenstrainer von Ullrich Günther und Wolfram Sperber, in der Erstauflage 1993 erschienen, liegt seit Ende 2008 in einer vierten, aktualisierten und erweiterten Auflage vor, weiterhin im Ernst Reinhardt Verlag.

Ein Blick in das Inhaltsverzeichnis der älteren Auflagen im Vergleich mit der neu vorgelegten zeigt, dass die Erweiterung insbesondere die Themenbereiche „Präsentation“ und „Verhandlung“ betrifft. Hier haben die Autoren erweitert, ergänzt, präzisiert und die Komplexität speziell des zweiten Themas transparenter aufgearbeitet. Auch die Literatur wurde aktualisiert, insbesondere zu den Themen Konflikt, Verhandlung und Organisationskommunikation.

Gleichzeitig ist der bewährte Kapitelaufbau erhalten geblieben, jedoch in neuem Gewande. Und dabei handelt es sich keineswegs nur um eine formale Änderung des Äußeren, sondern der Reinhardt-Verlag hat für die Lesbarkeit und Handhabbarkeit dieses Buches mit dem veränderten Layout einen entscheidenden Impuls gesetzt: Glossierungen am Rande, die ein schnelles Auffinden thematischer Schwerpunkte erleichtern, Markierungen von Textpassagen durch Piktogramme, die z. B. auf Theorieanteile, Übungssequenzen, Literaturempfehlungen

und Fallbeispiele verweisen, erleichtern den Leserinnen und Lesern, die sich dieses Handbuch nicht durchgängig erarbeiten, das Auffinden sie interessierender Themen.

Erhalten geblieben ist erfreulicher Weise die gute Lesbarkeit. Den Autoren gelingt der überaus schwierige Spagat, fachlich solides Kommunikationswissen verständlich und anwendungsorientiert einer Leserschaft ohne vertiefte Vorkenntnisse zu vermitteln. Die dargestellten Übungen bieten Gelegenheit, das neu erworbene Wissen auf spezifische Kommunikationssituationen angeleitet zu übertragen.

Christa M. Heilmann

HERBIG, Albert F.: Vortrags- und Präsentationstechnik.

Erfolgreich und professionell vortragen und präsentieren. (Kompaktwissen Kommunikations- und Führungstechnik 1) Norderstedt: Books on Demand, 2004. 208 S., 85 Abb. (ISBN 3-8334-0711-5), 2., überarb. Aufl. 2006. 210 S. (ISBN 3-8334-3902-5), kt, €15,90

Albert F. Herbig eröffnet die von ihm herausgegebene Reihe mit einem praxisnahen Handbuch zu den unterschiedlichsten Visualisierungs- und Vortragsformen. Häufig genug hört man in ‚Fachkreisen‘ gegenüber solchen Ratgebern den Vorwurf, sie behaupteten vieles nur, bewiesen aber ihre Behauptungen nicht und entbehrten jeder soliden theoretischen Grundlage. Hier liegt nun ein Vademecum vor, dem man auf Schritt und Tritt anmerkt, dass es wissenschaftlich fun-

diert ist und nicht nur thetisch vorgeht, sondern Vorschläge für die Praxis macht, die argumentativ haltbar sind und bei denen man sicher sein kann, dass man sich auf sicherem Boden bewegt.

Ich stelle einige Highlights heraus: Herbig liefert eine gute Theorie, indem er die verschiedenen Formen und Mittel (Präsentation, Vortrag, Rede, Ansprache, Referat + Präsentationstechnik) begrifflich griffig auseinanderhält und klar definiert. (17) Ebenso gut differenziert der Autor die Kommunikationskanäle verbal / paraverbal / nonverbal. (28) Eine eingängige Merkformel ist die SIMAP-Regel zur Vorbereitung in fünf Schritten, zumal sie antiken Vorbildern entspricht und den Redeaufbau im Fünfschritt parallelisiert. (33) Sehr hilfreich für den ‚allgemeinen Leser‘ ist auch die Unterscheidung von Adressaten und Zuhörern. (42) Neu und darum erhellend war mir die sozialpsychologische Begrifflichkeit von Primär- und Rezenseneffekt für den wichtigen ersten und letzten Eindruck. (51) Glücklicherweise ist auch die Differenzierung von Informationspräsentationen (mit sachlogischem, chronologischem oder vergleichendem Gliederungsschema) und Überzeugungspräsentationen (mit reihendem, folgerndem, gewichtendem oder vermittelndem Argumentationsschema). (52–57) Das Hilfsmittel schlechthin für Produktion, Analyse und Bewertung jeder Art von Präsentation ist die ZVK-Technik (zeigen, kontakten, verbalisieren), mir bisher bekannt als TTT-Methode (touch, turn, talk) oder ZDF (zeigen, drehen, formulieren). (169) Diesem Modell entspricht das ‚Präsentationsdreieck‘ PPP (Projektion, Präsentierender, Publikum) (168, 185), bei dem mir besonders sympathisch ist, dass Herbig den Präsentator als das zentrale Medium herausstreicht (173). Wie viele unsägliche PowerPointprojektionen erschlagen den Präsentierer, der doch an sich die Rolle des Vermittlers zwischen Bild und Zuschauerschaft so gut spielen könnte und damit in seinem Element wäre! Wunderbar praxistauglich sind auch kleine Hin-

weise wie der, dass die oder der Vortragende das Skript in der motorisch ungeschickteren Hand halten möge. (184)

Ich nenne einige marginale Kritikpunkte: Eine der beiden Abb. auf S. 19 bzw. 24 ist redundant; sie sind einfach zu ähnlich. Die Kontrollfrage nach dem ‚Quadrat der Kommunikation‘ auf S. 30 kann der Leser nicht beantworten, da der Begriff zuvor nicht eingeführt ist. Auf S. 61 rät der Autor vom Nominalstil ab; was das ist, wird vorher nicht erläutert. Unglücklich ist wie schon bei Geißner die grafische Darstellung des Fünfschrittes ‚Gewichten/Ausklammern‘ auf S. 56; es erschien mir sinnvoller, die letzte Ellipse nicht in die Mitte zu platzieren, was Neutralität signalisiert, sondern unter die beiden Ellipsen rechts; denn der Redner hat sich ja für diese Seite entschieden. An kleinen Druckfehlern notiere ich bspw. „mathamatical“ (207), „folgenden“ statt „folgernden“ (55), „Papst-Weinschenk“ (197, 206). Diese Punkte sind allerdings wirklich eher unbedeutend angesichts des positiven Gesamteindrucks, den das Buch hinterlässt.

Zur zweiten Auflage: Sie ist besser lektoriert; einige der genannten Ungereimtheiten sind getilgt (30, 55). Die Grafiken sind schärfer im Druck. Das Cover ist durch ein Foto und etwas anderes Layout attraktiver geworden. Es ist eine Praxisanleitung, die sich sehen lassen kann.

Michael Thiele

JACKEL, Birgit (2008): Lernen, wie das Gehirn es mag. Praktische Lern- und Spielvorschläge für Kindergarten, Grundschule und Familie. Kirchzarten bei Freiburg: VAK Verlags GmbH. ISBN 978-3-86731-014-7. 182 Seiten. € 15,95.

Sollte ich wirklich ein Buch mit praktischen Lern- und Spielvorschlägen für Kindergarten, Grundschule und Familie in „sprechen“ rezensieren? Nachdem ich es

gelesen hatte - es ist übrigens die 15. Buchveröffentlichung der langjährigen Schul- und Hochschulpädagogin Dr. Birgit Jackel - meinte ich: „ja“. Ich selbst habe trotz jahrzehntelanger therapeutischer und (hoch)schulpädagogischer Erfahrungen viel Neues lernen können. Und es hat mir viel Spaß bereitet. Vor allem habe ich die Freude und das große Engagement der Autorin empfunden, mit denen sie es verstanden hat, aktuelle neurowissenschaftliche Erkenntnisse praxisnah und allgemeinverständlich, aber keineswegs simplifizierend, aufzuarbeiten. Es war ihr Ziel, Grundsätze „hirngerechten Lernens“ zu vermitteln, d. h. darzustellen, wie das menschliche Gehirn bei der Aufnahme neuer Erfahrungen funktioniert und wie dabei angewandte Lernmethoden behilflich oder kontraproduktiv sein können.

Ein besonderes Verdienst der Autorin besteht darin, drei Entwicklungslinien in den Diskussionen ums Lernen zusammenzuführen und ihre gegenseitige Abhängigkeit zu verdeutlichen, und zwar jeweils auf der Basis neuester und mit bildgebenden Verfahren nachgewiesener neurobiologischer Fakten: 1.) Kinder lernen mit allen sieben Sinnen (Jugendliche und Erwachsene ebenso). 2.) Lernzuwachs findet dann statt, wenn bisher gespeicherte Gedächtnisinhalte nicht ausreichen, ein Problem, eine Lebensaufgabe usw. zu lösen. 3.) In jedem Lernprozess ist auch das limbische System beteiligt, d. h., Emotionen und Freude am Lernen spielen eine wichtige stabilisierende Rolle.

In ihrem Buch geht Frau Jackel nach folgenden Themenschwerpunkten vor: „Motorik - Sprache - Musik“, „Senso-Motorik“ (Beziehungen zwischen Bewegung und Wahrnehmung), „Raum- und Zeitorientierung“ und „Aufmerksamkeit und Gedächtnis“. Diesen Kapiteln können Pädagogen/innen, Therapeutinnen/en, Coachs und Eltern wie ebenso den Vorworten und Einleitungsabschnitten wertvolle Anregungen für ihren täglichen Umgang mit

Kindern, Schülern, Studenten und Klienten entnehmen, zumal stets tradierte, oft auch von ihr erfundene Spiele, Sinnesreisen, Handlungsaufträge, Lieder, Sprechspiele usw. in „gehirnorientierte(n) Lernsituationen“ (S. 14) ganz praxisnah eingefügt werden. Insbesondere hat mir gefallen, dass die Verfasserin Wert darauf legt zu betonen, dass in allen Lernprozessen die emotionale Stützung, die Freude am Lernen und auch Humor und Witz eine große Rolle spielen (sollten). Diesen Zusammenhang begründet sie wie alle ihre anderen Postulate mit Hilfe hirnhysiologischer und sogar hirnanatomischer Fakten, die oftmals uralte entsprechende Erfahrungen der pädagogischen und therapeutischen Praktiker bestätigen, weil sie erst heutzutage durch neurowissenschaftliche bildgebende Untersuchungen bewiesen werden können. Die eben genannten Erfahrungen eines freudvollen und auch humorvollen Lernens sollten noch mehr in allen pädagogischen und therapeutischen Maßnahmen Eingang finden, ohne in einen banalen und wenig nutzbringenden „Spaßunterricht“ abzugleiten.

Weiterhin empfiehlt die Autorin die Berücksichtigung solcher Grundsätze wie Individuumzentriertheit unter Beachtung der Förderung von positiven sozialen Fähigkeiten des Einzelnen, weiter die Schaffung einer ausgewogenen Balance zwischen einem ganzheitlichen Förderansatz und spezifischen pädagogischen und therapeutischen Maßnahmen, der Bereitstellung einer „Wohlfühlspannung“, von „Zeitlassen“ und „Freiraum“ je nach individueller Notwendigkeit.

Damit versucht sie ganz brisante gegenwärtige Probleme in der Erziehung und Betreuung der Kinder vom Säuglingsalter an, die allerdings bis in die Erwachsenentherapie und -pädagogik reichen, anzusprechen und praktikable Lösungsvorschläge zu unterbreiten. So führt sie eine Vielzahl von Spiel- und Übungsmöglichkeiten an, die ein „hirngerechtes Lernen“

erleichtern. Sie sind es wert, auch im Bereich der Sprecherziehung und –pädagogik angewendet zu werden. Dabei wird ein weiterer Vorzug des Buches deutlich. Frau Jackel bezieht sich in vielen Abschnitten auf die enge Verbindung allgemeiner Lernvorgänge mit sprachlichen Begleit- bzw. Initialeinflüssen. Hier weist sie wiederum auf neueste Erkenntnisse im Rahmen bildgebender neurophysiologischer Untersuchungen hin. Sie selbst versteht es, mit ihrer sprachlich-stilistischen Diktion die doch manchmal komplizierten Inhalte anschaulich und einleuchtend darzustellen.

Auch insgesamt ist die Publikation sehr leserfreundlich gestaltet, sowohl vom allgemeinen Aufbau als auch Layout her. Jedem der Schwerpunktkapitel sind Verzeichnisse zur wissenschaftlichen Literatur und zu praktischen Übungs- und Spiellesammlungen angefügt. Ein Gesamtliteraturverzeichnis folgt am Ende des Buches. Ein Abbildungsverzeichnis zeugt ebenfalls von der wissenschaftlichen Akribie der Verfasserin. Allerdings vermisst der Rezensent ein Glossar, das angesichts der Vielzahl wichtiger Einzelfakten für eine Neuauflage zu bedenken wäre. Summa summarum ist dem Buch eine große Leserschaft zu wünschen.

Volkmar Clausnitzer

MEER, Dorothee; SPIEGEL, Carmen (Hg.): Kommunikationstrainings im Beruf. Erfahrungen mit gesprächsanalytisch fundierten Fortbildungskonzepten. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung, 2009. 223 S., kostenlos zum Download, Spende erwünscht

Sprechwissenschaft und Angewandte Gesprächsforschung sind verwandte Wissenschaftsdisziplinen, die sich gegenseitig befruchten und ergänzen können, v. a. im Bereich von Gesprächsrhetorik und Gesprächserziehung. Darauf wurde bereits häufiger hingewiesen, beispielsweise von Ines Bose, die vorwie-

gend auf die Chancen einer kooperativen Bezugnahme verwies (in HSSP, Bd. 18), sowie von Annette Lepschy in ihrem Überblicksartikel (in den ‚Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung‘, UTB 2004) und erst vor Kurzem von Marita Pabst-Weinschenk im Rahmen einer umfassenden methodologischen Auseinandersetzung (in *sprechen*, Heft 47). Nun liegt mit „Kommunikationstrainings im Beruf“ ein Buch vor, das eine inhaltliche Auseinandersetzung beider Fachgebiete ermöglicht und schon allein durch die Auswahl der BeiträgerInnen eine solche darstellt.

Nach einem einleitenden Artikel von Carmen Spiegel, in dem grundsätzliche Überlegungen zur Konzeption gesprächsanalytisch begründeter Seminare vorgestellt werden, finden sich konkrete Schulungskonzepte mit einer Bandbreite von Themen – aus dem Bereich der Gesprächsforschung werden Seminare zur Schulung kommunikativer Kompetenz im Rahmen mündlicher Hochschulprüfungen, der Gesprächsführung in der Renten-Beratung, zur Dolmetscherfortbildung im Krankenhaus sowie zur ärztlichen Gesprächsführung vorgestellt. Aus sprechwissenschaftlicher Perspektive liefert Christa Heilmann einen Beitrag zum Problemfeld der Sprecherwechselorganisation („Ich komme nie zu Wort! [...]“) sowie Marita Pabst-Weinschenk Überlegungen zur Förderung der flüssigen Sprachproduktion, d. h. zur Gestaltung eines störungsfreien Sprechdenkens.

In dieser Publikation findet eine konstruktive Auseinandersetzung der Gesprächsforschung mit anderen Fachgebieten auf einem hohen wissenschaftlichen Niveau statt, die zahlreiche Anregungen für eigene Trainings bietet. Zum einen werden konkrete Übungen und Vorgehensweisen/Konzeptionen für Seminare dargestellt (= Nutzen für die Lehr-Praxis), zum anderen werden diese Übungen kenntnisreich in die theoretischen Hintergründe eingebettet (= Nutzen für die wissen-

schaftliche Arbeit). Die Sprechwissenschaft kann von den Inhalten (Erkenntnisse über Gespräche) und Methoden (Arbeit mit Transkripten) profitieren, während die Angewandte Gesprächsforschung aus den praktischen Erfahrungen mit der didaktischen Konzeption von Seminaren der Sprechwissenschaft sowie ihrem rhetorischen Wissen einen großen Nutzen ziehen kann. Somit ergibt sich Gewinn für beide Seiten.

Noch ein Wort zum Verlag des Buches: der Verlag für Gesprächsforschung hat sich der Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse (v. a. aus dem Bereich der Gesprächsforschung) verschrieben. Ziel ist es, bereits vergriffene Studien und Bücher, aber auch aktuelle Untersuchungen für interessierte LeserInnen verfügbar zu machen. Zahlreiche wissenschaftliche Texte werden online publiziert – und kostenlos zum Download bereit gestellt; so auch das vorliegende Buch. Allein um eine Spende, die für die Bereitstellung weiterer Bücher genutzt wird, wird gebeten – im vorliegenden Fall sollte von dieser Möglichkeit ausgiebig Gebrauch gemacht werden!

Heiner Apel

MIOGA, Christiane: Habitus der Prosodie. Die Bedeutung der Rekonstruktion von personalen Sprechstilen in pädagogischen Handlungskontexten. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 2006. 228 S.; €51,50 (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Bd. 17)

Warum gestalten auch Menschen einer Sprachgemeinschaft ihr Sprechen unterschiedlich? Warum und unter welchen Umständen verändert sich der Sprechstil? Wie können Erwachsene, vor allem pädagogisch Tätige, ihren Sprechstil analysieren und reflektieren? Diese Fragen sowie eine jahrelange Praxis als Seminarleiterin zur Sprechgestaltung veranlassten die an der Universität Hannover

lehrende Sonderpädagogin Christiane Miosga zur ausführlichen Beschäftigung mit dem „Habitus der Prosodie“ (Habitus versteht sie dabei als „Ensemble von Dispositionen, das Denken, Wahrnehmen, Empfinden und Handeln erzeugt“; Prosodie als „Oberbegriff für Sprechgestaltungsmittel“).

Christiane Miosga nutzt zahlreiche neuere Erkenntnisse der linguistischen Stilstik, der Neuropsychologie und der Soziologie zur Erklärung der individuellen Sprechgestaltungsmittel. Darauf aufbauend liefert sie eine Systematik der prosodischen Komponenten samt ihrer Funktionen und möglicher Interpretationen. Im vierten Kapitel wird ein Kategoriensystem vorgestellt, mit dem in Seminaren die Wahrnehmung und Veränderung von Sprechstilvariablen erleichtert wird. Abschließend geht es noch um sprechpädagogische Aspekte, nämlich die gegenwärtige Praxis der Lehrerbildung und die dafür erwünschten Veränderungen.

Die Arbeit beweist nicht nur durch das 21seitige Literaturverzeichnis eine lange und außergewöhnlich gründliche Beschäftigung mit der Thematik. Auch Fachleute dürften bei der Menge der ausgewerteten Literatur und dank der langjährigen gut reflektierten Praxis der Autorin viel Neues erfahren.

Vermisst habe ich höchstens im Abschnitt 3.2.1 eine ausführlichere Beschäftigung mit dem artikulatorischen Akzent. Etwas verallgemeinernd fand ich die These „Das menschliche Ohr nimmt Tonhöhen zwischen 16 und 20000 Hz wahr“.¹ Bei den

¹ Diese von Erika von Essen übernommene These steht zwar so ähnlich auch in manchen Lexika, stimmt jedoch nach diversen Internet-Belegen nur für die 2-5-jährigen. Die Hörfähigkeit für hohe Frequenzen nimmt kontinuierlich ab. Ein 50-jähriger Mensch hört i. d. R. noch Frequenzen bis etwa 12.000 Hz, ein 60-jähriger dagegen meist nur noch Frequenzen bis etwa 10.000 Hz. Wer sich selbst testen will:

<http://www.juiced.de/blog/2009/05/19/frequenztest-wie-hoch-koennt-ihr-hoeren/>

Singstimmen wurden Mezzosopran und Bariton nicht genannt. Widersprüchlich sind die zitierten Angaben zur Sprechtonhöhe (Hargrove/McCarr geben für den durchschnittlichen Sprechstimmumfang von Männerstimmen 120-175 Hz an, Paeschke und Sendlmeier maßen bei Scharping durchschnittlich 172 Hz und bei Lafontaine 254 Hz). Nicht gerade nutzerfreundlich fand ich ferner, dass es kein Sach- bzw. Personenregister gibt (das gut strukturierte Inhaltsverzeichnis kann diesen Nachteil nicht immer kompensieren, vor allem in den zwei Unterabschnitten mit zweistelliger Seitenzahl).

Wegen der schwer nachvollziehbaren Preisgestaltung des Peter Lang Verlags dürfte der Kauf für Geringverdiener kaum in Frage kommen. Stattdessen hoffe ich, dass möglichst viele Hochschulbibliotheken das Buch erwerben. Übrigens: In den nächsten drei Ausgaben von „sprechen“ wird Christiane Miosga ausgewählte Aspekte ihrer Prosodieforschung in einer Artikelserie vorstellen.

Roland Wagner

SCHRANNER, Matthias: Verhandeln im Grenzbereich. Strategien und Taktiken für schwierige Fälle. 7. Auflage. München: Econ Verlag, 2007. 256 S., € 20,00

SALEWSKI, Wolfgang: Die Kunst des Verhandeln. Motive erkennen – erfolgreich kommunizieren. 1. Auflage. Weinheim: Wiley-VCH Verlag, 2008. 284 S., € 24,90

Geiselnahmen werden gemeinhin als besonders schwierige Verhandlungssituationen betrachtet. Wenn nun zwei ehemalige Verhandlungsführer der Polizei Bücher über das „Verhandeln im Grenzbereich“ (Matthias Schranner) bzw. „Die Kunst der Verhandlung“ (Wolfgang Salewski) schreiben, darf man gespannt sein, was einem diese Bücher Neues ü-

ber das Führen von Verhandlungen lehren. Vorab: Leider ist es gar nicht so viel.

Schranners Reputation speist sich aus seiner Erfahrung als Verhandler im Dienst der Polizei („Spezialist für schwierige Verhandlungen mit Geiselnehmern, Verbrechern und Verbrecheropfern“ laut Klappentext) und seiner Vorliebe für eine markige, werbende Sprache („Gesetz 6: Brechen Sie jeden Widerstand“ – eine Kapitelüberschrift). Natürlich fragt man sich, was das Verhandeln im „Grenzbereich“ so besonders macht. Und stellt nach der Lektüre fest, dass es außer den Hinweisen, wie mit alkoholisierten Verhandlungspartnern umgegangen werden soll („Der Verhandlungstipp für den Grenzbereich: Gehen Sie mit Ihrem Verhandlungspartner an die Bar.“) und der Unterscheidung zwischen Drohung und Warnung bei der Ausübung von Druck auf den Verhandlungspartner recht wenig ist. Schranner referiert im Großen und Ganzen in einer leicht und flott geschriebenen Sprache Grundlagen der Gesprächs- und Verhandlungsführung ausgehend von der (schon recht alten) Maslowschen Bedürfnispyramide über Teile des Harvard-Konzepts bis hin zum Umgang mit Konflikten. Zitiert wird leider nur wenig.

Das Buch richtet sich an den anwendungsorientierten Leser und „verschont“ ihn mit zu viel (Rhetorik-)Theorie. Dieser Verzicht auf theoretische Fundierung ist an manchen Stellen nachvollziehbar und das Dargestellte ausreichend. Im Fortgang des Buches stellt es allerdings einen Mangel dar; eine ungenaue Verwendung von rhetorischen Fachbegriffen (z. B. wird Argumentation synonym zu Gesprächsführung gebraucht) kommt hinzu.

Das Fazit für den Grenzbereich: Die einfache Sprache lässt ein schnelles Lesen zu. Man findet als Lehrende/r wenig neue Inhalte, dafür aber nützliche Veranschaulichungen (z. B. für die Interessen verschiedener Partner in einer Verhandlungssituation). Das gegebene Verspre-

chen, das Besondere am Verhandeln im Grenzbereich kennen zu lernen, wird nur in Teilen erfüllt.

Wolfgang Salewski beriet ebenfalls (laut Klappentext) Polizei, BKA und die GSG 9 bei schwierigen Verhandlungen und führte als Vorstand verschiedener Unternehmen zahlreiche Verhandlungen im Wirtschaftskontext. Wahrscheinlich nahm er seine Erfahrungen daraus zum Anlass, ein Buch über die „Kunst des Verhandeln“ zu schreiben. Es wäre nicht unbedingt nötig gewesen.

Das Buch gliedert sich in drei Grundlagen-Kapitel zur menschlichen Wahrnehmung, Kommunikation und Verhandlungsführung sowie in weitere sechs Kapitel zu Verhandlungen in der Praxis (Verkaufs-, Einkaufs-, Investitions-, Ziel-, Tarifverhandlungen und Verhandlungen in Konflikt- und Krisenfällen). Diese Agenda klingt zunächst viel versprechend. Die Durchführung dieser Themen jedoch fällt aufgrund zahlreicher redundanter Formulierungen ungemein schwer lesbar aus. Bei der Lektüre stellt sich schnell das Gefühl ein, als würde ein Gemeinplatz an den anderen gefügt und eine private Theorie über Kommunikation aus alltäglichen und allzu plausiblen Anschauungen entwickelt werden.

Im Grundlagenteil werden hauptsächlich und sehr verallgemeinernd die Theorien Paul Watzlawicks dargelegt. Ziel Salewskis ist es, eine „authentische Kommunikation“ zu vermitteln, was bedeutet, dass es bei „Menschen, die miteinander kommunizieren, keinen Widerspruch gibt zwischen dem, was sie sagen, und dem, was sie meinen.“ (S. 97). Damit will der Autor sich von der Rhetorik abgrenzen, die seinem (etwas krudem) Verständnis nach „eine Welt der nicht authentischen [...] Vortrags- und Darstellungskommunikation [vermittelt], die eher [...] künstliche Wortgefechte anstelle von vermittelnder und verständnisvoller Kommunikation [pflegt].“ (S. 63)

Auch Teil II., die Praxiskapitel des Buches, sind schwer lesbar und weitschweifend geschrieben; hier kann man einige Anregungen für verschiedene Verhandlungsgebiete entnehmen – mehr aber auch nicht. Gegen Ende bezieht der Autor Stellung zur Weltpolitik im Allgemeinen und zu Drogenhandel, Entwicklungshilfe, Klimapolitik sowie Kriegen im Besonderen. Er nähert sich reichlich visionären Vorstellungen an – diese Ausführungen haben allerdings mit Verhandlungsführung nur noch am Rande zu tun.

Fazit des Buches ist die eher banale Feststellung, dass man die emotionalen Beweggründe seines Verhandlungspartners versuchen muss zu verstehen, um zu einem tragfähigen Ergebnis zu gelangen. Das Fazit dieser Rezension: das Buch ist keine Empfehlung, weder für Lehrende noch für Lernende auf dem Gebiet der mündlichen Kommunikation.

Heiner Apel

SEIP, Jörg: Einander die Wahrheit hinüberreichen. Kriteriologische Verhältnisbestimmung von Literatur und Verkündigung. (Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge 48) Würzburg: Echter, 2002. 449 S., (ISBN 3-429-02421-8), kt, €28,80

Jörg Seips vordringliches Anliegen ist es, Literatur und Predigt zusammenzubringen. Poesie und Homilie: beide bedeuten Anrede, Anspruch, Sinnbildung, Zeitanzeige – und Seip arbeitet geradezu scharf-sezierend zeitkritisch. Er untersucht analytisch die homiletische Großwetterlage (s. zur Predigt als Kunstwerk 314–412) wie den Mikrokosmos einzelner Textpassagen (s. zur Heinezensur 218–234). Der Autor sucht das Remedium in der Predigt als Literatur, weniger in der Verwendung von Literatur in der Homilie, gar nicht in ihrer christlichen Vereinnahmung (die ist für Seip ein rotes Tuch). Einzig als autonome interessieren ihn sowohl die religiöse Rede als auch der

künstlerische Text, beide in ihrem Eigenwert (143). Ziel ist allerdings nicht die literarische Predigt, wenn auch die Homilie der poetischen Sprache nahestehen mag (358), Ziel ist das Nachdenken darüber, dass der Prediger literaturwissenschaftliche, speziell rezeptionsästhetische Kriterien beim Predigen zu beachten hat. Das heißt: es geht letztlich um die Bedingungen der Homilie schlechthin. (315f.) Die Predigt sollte den ästhetischen Kategorien der Literatur genügen und simultan- gleichzeitig Zeugnis sein. (377f.) Seip will eine kritische Theorie vorlegen. Empirische Belege vernachlässigt er, für mich nachvollziehbar; praktische Anleitungen gibt er kaum, für mich ergeben sie sich zwingend aus seinen philosophischen Darlegungen. Seips Fokus liegt in den Rezeptionsbedingungen von Literatur wie Predigt und den daraus resultierenden Konsequenzen für die Textproduktion. (12) Ganz zentral ist ihm der weite Horizont der Fiktionalität von Literatur (17), dem das fundamentale Verhältnis von Fiktionalität und Offenbarung eingelesen wird (177ff., 266ff.).

Im historischen Teil, der vor allem über den Lessing-Goeze-Disput und den Katholischen Literaturstreit handelt und souverän informiert, erschien mir besonders wichtig, wie der Hamburger Hauptpastor Johann Melchior Goeze *eigentliche* Worte einfordert, während Lessing uneigentliche will. (92) Lessings Postulat wird Seip paradigmatisch für schöne Literatur wie theologische Rede. In der Fiktionalität, im Sprach-Spiel, im Uneigentlichen liegt die Wahrheit; sie wird *dargestellt*. Paradigmatisch scheint hier auch der Sinn der Ringparabel auf: Es gibt eine Wahrheit, aber sie entzieht sich dem Besitz. (95)

Sehr einleuchtend erschien mir die Differenzierung der verschiedenen Leserarten. Der fiktive Leser ist der in der Textur angesprochene Leser; der intendierte Leser ist der Leser, welchen der Schreiber im Visier hat, wenn er die Worte zu Papier bringt; der reale Leser ist der tatsächliche

Leser. Der implizite Leser nun ist, ähnlich dem Modell-Leser bei Umberto Eco, eine Textstrategie, keine Gestalt, sondern ein Konstrukt; es ist das Ensemble der Kooperationsmöglichkeiten zwischen dem (Modell-)Autor und dem Receptor (200); es ist das ideale Leserbewusstsein, das die Textur für eine ihr angemessene Rezeption anspielt (172).

Seip verrechnet die Aristotelische Katharsis ethisch. (32) Das wird für Friedrich Schillers Aufrechnung passend, wenn er die Katharsis im Rahmen seines Theaters als moralischer Anstalt deutet, für die antike Schaubühne passt es nicht so recht. Dort ist Katharsis elementar, bringt Affektabfuhr und hat mit dem Führen eines rechten sittlichen Lebens nichts zu tun.

Seip hat eine große Menge an Literatur aufgearbeitet. Wichtiges zu sagen zum Thema hat noch Ursula Baltz-Otto, Poesie wie Brot. Religion und Literatur: Gegenseitige Herausforderung, München 1989. Sie hätte Seip noch rezipieren können.

Beim Layout macht sich störend der vollständige Verzicht auf Silbentrennung bemerkbar. Besonders groß sind die Wortzwischenräume auf den Seiten 11, 110, 163 (Anm. 33), 426 (s. v. Gabriel).

Jörg Seip ist ein Meister des Wortspiels; ihn berührt „[n]icht nur, was die Zeit ist, sondern auch, was an der Zeit ist“ (6) sowie der Mensch „als am Abhang lebendes, als abhängiges Wesen“ (3), der „wiedererzählter und *widererzählter* Theologie“ bedarf (375). Hier wird Wissenschaft selbst zur Literatur. Aber nicht nur deshalb ist das Buch vergnüglich zu lesen. Es ist *spannend*, wie der Theologe den Kosmos poetischer Predigtsprache und transzendierender Poesie aufreißt, und das wirklich im Rahmen einer prinzipiellen Homiletik. An diesem fundamentalhomiletischen Werk wird keiner mehr vorbeikommen können.

Michael Thiele

STOCKHAUSEN, Anke: Schlagfertigkeit. Berlin: Cornelsen Pocket Business Training 2009, 116 Seiten, 6,95 Euro

„Frau Schreuder-Winkelmann, wieso ist da ein Fleck auf meinen Unterlagen?“ – „Ach, Chef, ist heute kein schönes Wetter?“ so oder so ähnlich verkaufen viele Ratgeber zur Schlagfertigkeit die beste Art zu reagieren. Was solche Reaktionen um der Reaktion willen oft verhehlen, ist, dass ein Gespräch oder die Geschäftsbeziehung auch irgendwie weitergehen muss bzw. ein versöhnliches Ende findet.

Dass es auch anders geht, zeigt Anke Stockhausen in ihrem Ratgeber „Schlagfertigkeit“, erschienen in der Cornelsen-Reihe „Pocket Business Training – Top im Job“. Hier wird schon im Anfang klar: Es geht nicht darum, den Gesprächspartner fertig zu machen oder schlecht dastehen zu lassen. Nein, es geht darum, rollengemäße Reaktionen zu wählen. Sowohl beruflich als auch privat. Der 116 Seiten starke Ratgeber ist in drei übergeordnete Kapitel unterteilt. Die Kapitel sind durchsetzt mit zahlreichen, rot abgesetzten Exkurs-Boxen. Diese beinhalten Übungen, Beispiele, Tests und Definitionen. Im Inhaltsverzeichnis fallen so zum Beispiel sofort die rot markierten „Magazinseiten“ auf, die jedes Kapitel ergänzen und abrunden. Durchgehalten ist auch der Rotdruck zentraler Begriffe im gesamten Text.

Kapitel 1: Schlagfertigkeit

Im ersten Kapitel geht es für den Leser darum, herauszufinden, was Schlagfertigkeit eigentlich ist, warum man sie braucht und was der Leser mit Schlagfertigkeit eigentlich erreichen will. Stockhausen tritt dabei immer wieder in den virtuellen Dialog mit dem Leser: „Sie haben offenbar zu diesem Buch gegriffen, weil Sie davon ausgehen, dass man schlagfertiges Handeln lernen kann. Prima – damit sind Sie schon einen entscheidenden Schritt weiter.“ Die Autorin beginnt mit

dem Wichtigsten: Schlagfertigkeit hat immens viel mit unserer inneren Einstellung zu tun. Mit dysfunktionalen Glaubenssätzen (Werten) die uns prägen, und mit alten Botschaften („Das wirst Du nie lernen“) die uns vielleicht schon seit der Kindheit begleiten.

Untermalt werden die Beispiele durchweg von den zwei Hauptprotagonisten, Petra Schreuder-Winkelmann und Stefan Schimmelpfennig. Auch sie sprechen den Leser stets direkt an. Gleichsam elegant wirken die Protagonisten hin zu einer Technik, schlagfertig zu werden. Nämlich, indem der Leser für sich Vorbilder modelliert, also untersucht, woran er selbst einen selbstbewussten, schlagfertigen Menschen festmacht. Das Kapitel schließt mit den „Dont's“ der Schlagfertigkeit, wie etwa Lachen, wenn einem nicht danach zumute ist.

Kapitel 2: Reaktionen für schlagfertiges Handeln

Das zweite Kapitel bildet den Hauptteil des Ratgebers. Hier gibt die Autorin ihren Lesern ein Gros von Techniken an die Hand, von der Einwort-Reaktion über den Vorteil-Fokus bis hin zu „Reaktionen, die immer gehen“. Der Leser gewinnt so Sicherheit und Souveränität, da er aus einem reichhaltigen Repertoire möglicher Techniken wählen kann. Abgerundet wird das Kapitel mit der Frage, welche Technik in welchen Business-Kontext passt.

Kapitel 3: Schlagfertigkeit durch Stimme und Körpersprache

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit einer Facette der Schlagfertigkeit, die in vielen Ratgebern gern zu kurz kommt: Wie tritt man überzeugend auf, und was kann der Leser tun, damit das inhaltliche Repertoire aus Kapitel 2 auch stimmlich verwirklicht werden kann. Die Autorin gibt hier Tipps zur Stimmhygiene, zur plastischen Artikulation und zur stimmlichen Resonanz. Übungen zur stimmlichen Schnell-Aufwärmung beenden das dritte Kapitel.

Zwischenfazit: Wer im beruflichen Kontext schlagfertiger werden will, dem sei dieser Ratgeber im praktischen Pocket-Format ans Herz gelegt. Anke Stockhausen zeigt, dass Sie aus Ihrer Seminarpraxis heraus weiß, was „Business“ braucht: Klare Strukturen und schnelle, präzise Aussagen, die nicht zu wissenschaftlich daher kommen und - obendrein mit Unterhaltungswert kitzeln. Die Leserpersönlichkeit steht hier im Vordergrund, nicht bloße Tipps für jedermann. So gehen auch die Übungen weg von bloßen Fragebögen hin zu umfangreicherem („Nehmen Sie sich 30 Minuten Zeit“). Auch Leser mit privatem Interesse können beim Preis von 6,95 bedenkenlos zugreifen, denn was hier an optischer und inhaltlicher Abwechslung geboten wird, ist buchstäblich sehenswert. Wer allerdings das konventionelle Lesevergnügen schätzt, sollte den Griff zur „Schlagfertigkeit“ zumindest überdenken: Kleindruck, viele rote Markierungen und Boxen fordern schon einiges an Aufmerksamkeit.

Stilistisch wird mancher Leser vielleicht sogar überrascht sein, dass sich ein Ratgeber zur Schlagfertigkeit genauso schlagfertig liest. Und damit schließt sich gleichzeitig der Bogen zu Stockhausens Ausbildung in Accelerated Learning und Neurolinguistischem Programmieren: „Walk what you talk“.

Das Hörbuch

Parallel zu Stockhausens Ratgeber hat Cornelsen ein Hörbuch zum Preis von 9,95 € veröffentlicht, an dem vor allem auditive Typen Ihren Spaß haben werden: Die wichtigsten Erkenntnisse des Buches werden hier zusammengefasst und mit verschiedenen Sprechern präsentiert. Hierbei legt Cornelsen vor allem Wert auf die Interaktion der Figuren miteinander und die daraus resultierenden Erkenntnisse. Zusätzlich verkörpern Sprecher verschiedene Expertenmeinungen (z. B. eines Psychologen) die über mehr als 70 Hörminuten immer wieder einfließen.

Gleich mehrerer Faktoren sind es aber, die das Hörbuch vor dem Ratgeber verblasen lassen. Das Auffälligste ist, dass die CD keine Track-Indizes besitzt. Dass heißt, ein Kapitel entspricht nicht einem Track. Vielmehr sind die insgesamt 99 Tracks ungeordnet. Möchten Hörer ein bestimmtes Kapitel noch einmal nachhören, müssen Sie sich durch die einzelnen Tracks spulen und erwischen selbst dann Erzähler und Protagonisten mitten im Satz. Bei den Sprechern fällt oft der unmotivierte Betonungswechsel auf. Stefan Schimmelpfennig ist zusätzlich dialektal ins Bayerische charakterisiert. Auch akustische Raum- und Halleffekte sind nicht stringent durchgehalten: Hall wird bspw. ebenso für Kapitelüberschriften (mit wechselndem Sprecher) wie für innere Monologe benutzt, sodass die Realisation stellenweise fast unfertig wirkt. Ein Beleg hierzu aus dem Abschnitt „Die Technik des Zugebens und Weitermachens: Erzähler: „Vermeiden Sie unbedingt das Wort Problem“, Stefan Schimmelpfennig wenig später: „Hör zu, mein Problem ist...“

Fazit: Wer die schnelle, akustische Untermalung schätzt, dem sei das Hörbuch zum Ratgeber empfohlen: Die Essenzen der „Schlagfertigkeit“ sind auch hier festgehalten und klargemacht. Wer dagegen eine Technik schnell nachschlagen und tiefer verstehen will, dem sei der Pocket-Ratgeber ans Herz gelegt.

Frank Enders

THIELE, Michael: Körpersprechen. Atem, Stimme, Gesundheit. Biebelsheim: Verlag für Medizin und Gesundheit, 2008¹. 574 S., €79,80 (ISBN 978-3-932977-09-1)

Zunächst ein paar Fakten zum Opus magnum von Michael Thiele: Es ist ganz objektiv mit 1335 g das schwerste Buch

¹ Die zweite Auflage erschien 2009.

unseres Faches, es wiegt mehr als das von Marita Pabst-Weinschenk herausgegebene „Grundlagen der Sprechwissenschaft...“ (725 g), mehr als Christian Winklers Deutsche Sprechkunde (910 g) und übertrifft sogar noch Norbert Gutenbergs zwei Habil-Bände (zusammen 1255 g). Es ist ferner besonders liebevoll und sorgfältig gestaltet: Hardcover mit klassischer Buchbindung, hochwertiges Papier, 28 Farbtafeln, zahlreiche weitere Abbildungen. Es ist drittens ein ungemein abwechslungsreiches Buch, das Texte unterschiedlicher Niveaustufen zu den Themen Körper, Atmung, Stimme und Gesundheit enthält: Einerseits werden populäre Autoren wie Ephraim Kishon ausführlich zitiert, andererseits wird häufig altphilologische Sprach- oder linguistische Terminologiekompetenz vorausgesetzt.

Nach einem originellen „Prodromus“¹ mit einer Parodie von „Femininsprech“ geht es im ersten Hauptteil um das Sprechen (Stimme, Melodie & Rhythmus, Blickkontakt sowie eine ausführliche Darstellung des „Ja-Nein-Ich-Schwarz-Weiß-Spiels“). Die Kapitel II und III beschäftigen sich mit der Sprechatmung und mit „Stimme & Stimmung“, wobei v. a. Angebote der künstlerischen Sprechbildung und Logopädie zur Prävention und Therapie von Stimmschäden vorgestellt werden. Um „Die Stimme des Rufers im Westen oder Un-Stimmigkeiten beim Predigen“ geht es im 4. Abschnitt, mit den Unterkapiteln „Vitia vocis“, „Sermo corporis“, „Vox humana“, „Praelectio“, „Confessio“ und „Summa vocis“. Besonders ausführlich (mit über 100 Seiten) geriet das Kapitel V zur Körpersprache. Im mit 295 Seiten längsten Abschnitt VI „Gesundheit kommunizieren“ bringt Michael Thiele eine stark erweiterte Fassung seines 2001 gehaltenen Habilitationsvortrags, in dem vor allem Angehörige von Gesundheitsberufen

über gelingende Kommunikation informiert werden. Ein Sach- und Personenregister schließt das Werk ab; in letzterem fällt auf, dass zwar mehrfach Horst Coblenzer, Horst Gundermann und Franz Muhar erwähnt werden, aber die großen Namen der aktuellen Sprechwissenschaft fehlen. Das Buch schließt mit einem netten Andreas-Brehme-Zitat: „Ich sage nur ein Wort: Vielen Dank“.

Dank gebührt dem Autor, denn für mich liegt der Gewinn des Buches vor allem in den vielen von Michael Thiele gesammelten Beispielen mit kommunikativer Relevanz, z. B. aus der Literatur, Medizin, Musik, Theater- oder Filmwelt, sogar aus dem Sport. Die mit „Kon-Texte“ überschriebenen Abschnitte enthalten Hunderte von gut passenden literarischen Zitaten. Das Buch ersetzt kein sprecherzieherisches Lehrbuch, aber es ergänzt vorzüglich die Standardliteratur unseres Faches.

Nur wenige Formulierungen will ich in Frage stellen, z. B. die „Faustregel. je größer Ihre Zuhörerschaft, desto langsamer sollten Sie reden.“ (S. 25). Deutlichkeit und Pausenlänge sind doch primär abhängig von der Akustik, v. a. der Nachhallzeit und der eingesetzten Verstärkungstechnik, und da braucht eine kleine Zuhörerschaft in einer großen Kirche oft längere Pausen. Oder sollten Filme in volleren Sälen langsamer laufen? Im Abschnitt „Sprechatmung“ könnten ein paar Sätze zur Atemtypenlehre das Geschriebene gut ergänzen. Problematisch finde ich auch die Prozentangaben der nonverbalen Kommunikationswirkung, die nur pauschal problematisiert werden als „möglicherweise in den Bereich der Legendenbildung“ gehörig (S. 155 f.). Und wer sich inzwischen an die neue Rechtschreibung gewöhnt hat, ist vielleicht irritiert, dass Michael Thiele weiterhin bei „daß“, „muß“ etc. bleibt.

Übrigens: Im Verzeichnis der lieferbaren Bücher und in der Deutschen Nationalbibliographie ist „Körpersprechen“ nicht auf-

¹ Schon im Fremdwörterduden von 1974 (= 3. Auflage) wurde „Prodromen“ (= Vorrede) als veraltet gekennzeichnet.

geführt. Interessierte wenden sich am besten an den Autor (tm.thiele@gmx.de).

Roland Wagner

ZELLERHOFF, Rita: Handlungsorientierung als Hilfe zum Verständnis komplexer Zusammenhänge. In: KOLBERG, Tatjana (Hrsg.): Sprachtherapeutische Förderung im Unterricht – Stuttgart: Kohlhammer 2007, S. 82-103 (226 Seiten, € 25,90; ISBN 978-3-17-019083-2)

Um den Artikel von Rita Zellerhoff richtig einzuordnen, hier einige Hinweise zu dem gesamten Buch von Tatjana Kolberg (Hrsg.).

Da Prof. Otto Braun „die Didaktik des Faches (gemeint Sprachtherapie) seit den 1970er Jahren maßgeblich mitgeprägt“ hat, will das Buch eine Übersicht über den gegenwärtigen Stand dieser fachspezifischen Didaktik geben und neue Konzeptbildungen anbieten. „Praktikern soll geholfen werden, theoriegeleiteten sprachtherapeutischen Unterricht zu entwickeln“. „Der strukturelle Aufbau des Buches spiegelt den aktuellen Arbeits- und Diskussionsstand in der sprachheilpädagogischen Didaktik wieder“. Damit wird auf die Gliederung des Buches verwiesen, vgl. die folgende Inhaltsangabe:

- Tatjana Kolberg: Was ist sprachtherapeutischer Unterricht?
- Friederike Meixner: Didaktik und Methodik in Bewegung
- Gregor Dupuis: Unterricht für Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kontext von Sprachdiagnostik und –therapie
- Otto Dobschlaff: Unterrichtsimmanente Förderung von Sprachbehinderten im der Sekundarstufe unter den Bedingungen des gemeinsamen Unterrichts von Schülern mit und ohne Sprachbehinderung
- Carla Röhner-Münch: Der Schriftspracherwerb sprachentwicklungsauffälliger Kinder – (k)ein Stolperstein!
- Arno Deuse: Computerunterstützte Förderung/Therapie von Wahrnehmung und Sprache
- Reiner Bahr: Sprachtherapeutischer Unterricht: Eine Perspektive für den Förderschwerpunkt Sprache
- Walter Rolf Bindel: Kognitives Modellieren als didaktisches Prinzip
- Ulrike Lüdtkke: „Unterricht“ als intersubjektives Konstrukt: Zur emotionalen Regulation sprachlicher Lehr-Lern-Prozesse an der Schnittstelle von Individuellem, Sozialem und Kulturellen
- Frank Schlüter: Das emotional-motivationale Erleben von Kindern als wichtigster Prozessor für die Herausbildung von Persönlichkeit und Sprache ...
- Annette Kracht: Perspektiven für eine plurale sprachliche Bildung im Förderschwerpunkt Sprache
- Axel Holtz: Das Kind, sein Gehirn und der therapeutische Unterricht, S. 210 – 225

Rita Zellerhoff (Dr. phil, Seminarleiterin i. R. Düsseldorf, Sprecherzieherin [DGSS]) war seit 1976 bis 2006 an verschiedenen Sprachheilschulen und Hochschulen sprachtherapeutisch tätig. Dabei entwickelte sie unterrichtliche Methoden in allen linguistischen Aspekten von Pragmatik, Semantik und Lexik, Morphologie und Syntax.

Unter 1) „Sprachtherapeutischer Unterricht“ plädiert sie mit Otto Braun für Flexibilität gegenüber den Stoffplänen. Hier zeigt sich bereits, dass die Einordnung ihres Artikels in die Abteilung „IV Kognitionstheoretische Konzepte“ nur teilweise berechtigt ist. Zwar ist der kognitive Zugriff immer gegenwärtig, das Hauptgewicht liegt jedoch auf der Handlungsorientierung.

2) Auf der Basis einer Handlungstheorie von 1983, die mit Bruner vom enaktiven Erleben über das ikonische „Bilden“ zum

symbolischen Denken führt, sieht sie den maßgebenden didaktischen Prozess. Nur so können Kinder gegenüber den Handlungsmustern der Erwachsenen eigene Bedeutungsmuster gewinnen und damit umgehen. Entsprechend fordert sie unter 3) in jeder Konzeption der Schule für Sprachbehinderte einen weiten Spielraum für die Differenzialdiagnostik und die kompensatorische Entfaltung von Fähigkeitspotenzialen. Unter 4) „Qualitätskriterien für den sprachtherapeutischen Unterricht“ zeigt sie, dass sich Qualitätskriterien anderer didaktischer Ansätze weitgehend mit einem kommunikativen Unterricht vergleichen lassen. In 5) „Didaktischen Entscheidungen“ weist sie auf die Komplexität der Anforderungen hin. Deswegen ist im jahrgangsübergreifender Unterricht die Ergänzung durch Wiederaufnahme von Gelerntem wichtig (Spiralcurriculum)

Unter 6) zeigt sie nun an verschiedenen Klassen - 1, 2, 3, 4-6 - konkrete Beispiele für Handlungsschritte und ihre therapeutische Wirkung. Dieser Teil S. 85-102 ist von hohem informativem didaktischem Wert.

6.1 „Das schrittweise Verfertigen einer Bastelanleitung am Beispiel eines Papierschiffchens“ (S. 85-90). Hier werden Sprachbarrieren zwischen behinderten Schülern und Senioren verdeutlicht. Diese Begegnung wird als Chance erkannt, die Differenzen in besonderer Weise zu nutzen. Ähnliches gilt für die Begegnung mit japanischen Kindern und einer daran anschließenden Faltarbeit. Hier gibt es sehr konkrete Hinweise (mit Abbildungen) für die Entwicklung differenzierter sprachlicher Begriffe, u.a. auch für Linkshänder. Die „Wechselwirkung von Sprache und Handlung“ war dabei evident.

6.2. „Spielzeug ist kein Werkzeug“ (S. 90-93). Hier geht es im Wesentlichen um Semantik und Lexik, wobei ein 2. Schuljahr an konkreten Werkzeugen den Unterschied zum Spielzeug formulieren lernte. Zellerhoff zeigt, wie Bedeutung aus

dem „Weltwissen der Kinder“ (Szagun) abzuleiten ist und nicht aus der Erwachsenensprache. Die Kombination von Sprache und gefühlsmäßigen Elementen wird hier deutlich gezeigt, nicht zuletzt über den taktile-kinästhetischen Weg des Führens“ (Affolter). Insbesondere bei Sprachrhythmusstörungen wurden hier Erfolge deutlich, so dass Speicherung und Abrufbarkeit von Lexemen ebenso gesteigert wurden, wie Wahrnehmung und Aufmerksamkeit, nicht zuletzt auch Sicherheitsbewusstsein.

6.3 „Unser SCHUL-SPIEL-HOF –Projekt“ S.93-97. Dieses sehr umfangreiche Projekt erforderte kooperative Handlungsformen, den Austausch von Wünschen und die Zuordnung von Materialien auf den Verwendungszusammenhang. Sprachlich ging es darum, insbesondere Vergleichspartikel korrekt einzusetzen, eigene Ziele und Gefühle zu äußern und auf die Perspektive anderer einzugehen. Es stellte sich heraus, dass die kommunikativ-pragmatische Komponente des Projektes eine Entwicklung morphologischer Kodierungen ermöglichte.

6.4 „Die Wirkweise von Zahnradgetrieben mit relationalen Satzgefügen beschreiben“ (Syntax 4.-6. Schuljahr; S. 98-101). Frau Zellerhoff ging es hier um komplexe Satzgefüge, insbesondere Konditionalsätze mit „wenn – dann“ und um Proportionalsätze mit „je – desto“. Am Bau von 2 Zahnradmodellen mit unterschiedlichem Durchmesser konnten die Schüler die Wirkung der verschiedenen Zahnräder ausprobieren und auf verschiedenen Abstraktionsniveaus die Relationen der Antriebe beschreiben wie auch berechnen. Das wird in Zeichnungen und sogar physikalischen Formeln gezeigt. Die Ergebnisse werden ebenfalls auf die ursprünglichen Grundmodelle handlungsorientierter Repräsentation rückgeführt.

Zusammenfassend: Der Aufsatz von Frau Zellerhoff zeigt in ausgezeichneten Beispielen eine strukturelle, klare Linie sprachtherapeutischer Entwicklung durch

handlungsorientierten Unterricht. Darüber hinaus fasziniert er durch eine sehr konkrete, persönliche Darstellung. Diese Sprache ist einerseits erfahrungsgesättigt, spiegelt andererseits immer wieder ein hohes reflektorisches Niveau der fachspezifischen, sprachtherapeutischen Didaktik. Schon allein deswegen würde sich der Kauf des Buches lohnen. Allerdings sind die anderen Aufsätze trotz einer weniger persönlichen Sprache durchaus lesenswert.

Das gesamte Buch lohnt sich natürlich für Fachleute, weil es den frischen, gegenwärtigen Stand einer integrativen Didaktik zeigt, der mancherorts noch nicht bekannt ist. Der Band ist aber auch ergiebig für Menschen, die sich überhaupt um Sprachkompetenz bemühen. TrainerInnen und Coaches werden hier manches entdecken, was ihnen selbst schon klar geworden war, das aber noch nicht hinreichend begrifflich gefasst wurde. Die Herausgeberin und der Verlag haben mit

dieser Arbeit sicherlich eine wichtige Lücke gefüllt, nicht nur als Dankesgabe an Otto Braun. Kleine Fehler des Lektorates können gut verziehen werden (auf der Rückseite des Titels „Humboldt“ nur mit d statt mit dt, auf S. 95 falscher Numerus des Verbs im Satz „da die Bänke auf dem städtischen Spielplatz...“).

Besonders hervorgehoben werden muss die umfassende Bibliographie in jedem der Artikel. Diese ist auch deswegen wertvoll, weil sie einen guten Rundblick über die derzeitig anregenden Aspekte in diesem Bereich liefert.

Elmar Bartsch

Diese Rezension gibt es auch in einer erheblich ausführlicheren Fassung, die alle Beiträge des Bandes beschreibt. Interessierte können sie beim sprechen-Herausgeber per E-Mail als Word-Datei anfordern (rolwa@aol.com).

Feedback erwünscht!

Würden Sie gerne den einen oder anderen Beitrag kommentieren?

Wurden in den Bibliographien wichtige Neuerscheinungen vergessen?

Meinen Sie, dass etwas ergänzt oder korrigiert werden müsste?

Mailen Sie an wagner@ph-heidelberg.de

oder schreiben Sie an den BVS e. V., Feuerbachstr. 11, 69126 Heidelberg.

Die sprechen-Redaktion freut sich über Rückmeldungen!

Impressum

Herausgeber:

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

Redaktion:

Prof. Dr. Christa M. Heilmann, Dipl.-Sprechwissenschaftlerin

Claudia Langosch, Dipl.-Sprechwissenschaftlerin

Dirk Meyer, Dipl.-Sprechwissenschaftler

Dr. Marita Pabst-Weinschenk, Sprecherzieherin (DGSS)

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

Beirat:

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

Dr. Brigitte Teuchert

Dr. Waltraud Allhoff

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

sprechen erscheint im
bayerischen verlag für sprechwissenschaft (bvs)
Schwanenplatz 2 · D-93047 Regensburg

Redaktions-Anschrift:

Feuerbachstraße 11, 69126 Heidelberg

Redaktions-Telefon: 06221-29548

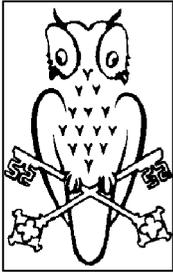
E-Mail: rolwa@aol.com

Druck:

COD Büroservice GmbH, Druckzentrum Saarbrücken,

Bleichstraße 22, 66111 Saarbrücken

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



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

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

bvs

ISSN 0724-1798

Einzelheft: €6,00
