
sprechen

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

Aus dem Inhalt:

**Apel, von Laguna, Méndez: O Brother, Where Art Thou?
Bestandsaufnahme der (universitären) Ausbildung von
Rhetoriktrainern und ein Seminar-Beispiel der RWTH Aachen**

Benkenstein: Nasalität von Vokalen im Deutschen

Geißner: Sprechstimmen systematisch beurteilen

Herbig: E-Learning als Herausforderung

**Hillegeist: Gestaltendes Sprechen:
Beobachten – Bewerten – Beurteilen**

**Hirschfeld / Neuber: Methodische Überlegungen
zur Untersuchung phonetischer und rhetorischer Parameter
im interkulturellen Wissenschaftsdiskurs**

**Meinhold: Der Blankvers – Metrum und Rhythmus
in einigen lyrischen Texten von Rainer Maria Rilke**

**Miosga: Interdisziplinäre Perspektiven
auf Sprechen und Sprechstil (Teil 1)**

**Trenschel: Das Fachstudium "Sprechkunde" an der Martin-
Luther-Universität Halle-Wittenberg 1949 - 1954 und seine
Auswirkung auf die Arbeit an der Universität Rostock**

Bibliographien

Rezensionen

Inhalt

Heiner Apel, Katrin von Laguna, Josefine Méndez: O Brother, Where Art Thou? Bestandsaufnahme der (universitären) Ausbildung von Rhetoriktrainern und ein Seminar-Beispiel der RWTH Aachen	4
Ramona Benkenstein: Nasalität von Vokalen im Deutschen. Eine Annäherung an die akustische und auditive Nasalität von Vokalen über objektive Messverfahren	14
Hellmut K. Geißner: Sprechstimmen systematisch beurteilen	19
Albert F. Herbig: E-Learning als Herausforderung: "Kommunikation" lehren und lernen in sich verändernden Bildungsmärkten	29
Kerstin Hillegeist: Gestaltendes Sprechen: Beobachten – Bewerten – Beurteilen	38
Ursula Hirschfeld und Baldur Neuber: Methodische Überlegungen zur Untersuchung phonetischer und rhetorischer Parameter im interkulturellen Wissenschaftsdiskurs	45
Gottfried Meinhold: Der Blankvers – Metrum und Rhythmus in einigen lyrischen Texten von Rainer Maria Rilke	56
Christiane Miosga: Interdisziplinäre Perspektiven auf Sprechen und Sprechstil. Teil 1	73
Walter Trenchel: Das Fachstudium "Sprechkunde" an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1949 - 1954 und seine Auswirkung auf die Arbeit an der Universität Rostock	89
Bibliographie: Neue Bücher	93
Bibliographie: Zeitschriftenartikel und Beiträge in Sammelbänden	97
Rezensionen	101
Impressum	111

Zu diesem Heft...

Liebe *sprechen*-Leserinnen und Leser,

diesmal entstand ein Heft mit mehreren besonders langen Überschriften, da könnte zum Ausgleich das Vorwort vielleicht etwas kürzer ausfallen.

Aufmerksamen Leser(inne)n wird eine Veränderung in den Rubriken „Neue Bücher“ und „Rezensionen“ auffallen, die wir der Deutschen Post zu verdanken haben: Es gibt keine Preisangaben mehr! Eine kostengünstigere „Büchersendung“ geht nämlich nur, wenn der Innenteil werbefrei ist. Und wenn ein besonders pingeliger Post-Verantwortlicher meint, dass eine Preisangabe als Werbung zu verstehen ist (wo doch viele im hohen zweistelligen Eurobereich eher vom Kauf abschrecken), dann müssen wir das hinnehmen, denn die Konkurrenz ist noch teurer. In der für wenig Geld bestellbaren CD-ROM-Fassung der *sprechen*-Bibliographie werden übrigens weiterhin die Preise genannt!

Noch ein weiteres, leider mehrfach aufgetretenes Missverständnis muss hier angesprochen werden. Mich erreichten in den letzten Monaten einige Beschwerden von DGSS-Mitgliedern, dass sie kein *sprechen*-Heft bekommen hätten. Deshalb hier ein Hinweis auf die „Rechtslage“: Ausschließlich die Mitglieder der Landesverbände aus Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz-Saarland, Nordrhein-Westfalen und des Mitteldeutschen Verbands bekommen „*sprechen*“ regelmäßig und ohne Berechnung ins Haus geliefert. Die beiden Landesverbände Hessen-Niedersachsen-Hamburg-Bremen und Berlin-Brandenburg sowie die DGSS selbst haben bisher kein Sammel-Abo abgeschlossen. Also bleibt deren Mitgliedern nur das individuelle Abo übrig, wenn sie sich aktuell über neue Entwicklungen in unserem Fach informieren wollen.

In diesem Sinne wünschen wir nicht nur unseren neuen Abonnenten anregende Lektüre!

Mit herzlichen Grüßen aus Düsseldorf, Halle, Heidelberg und Marburg

Roland W. Wagner

P.S.: Die *sprechen*-Redaktion gratuliert Ihrem Mitglied Prof. Dr. Christa M. Heilmann zum neuen Ehrenamt: Sie wurde am 2. Oktober 2009 zur Vorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung gewählt.

Ebenfalls gratulieren wir unserem Redaktionsmitglied Dr. Marita Pabst-Weinschenk zur Wahl als stellvertretende DGSS-Vorsitzende. Nach acht verdienstvollen Jahren als Vorsitzende wollte sie „nur“ noch für dieses Amt kandidieren.

Heiner Apel, Katrin von Laguna, Josefine Méndez

O Brother, Where Art Thou?

Bestandsaufnahme der (universitären) Ausbildung von Rhetoriktrainern und ein Seminar-Beispiel der RWTH Aachen

(Ausarbeitung eines Vortrags im Rahmen der Salzburg-Tübinger Rhetorikgespräche 2008)

Vorweg: was macht einen „guten“ Rhetoriktrainer aus?

Die Antwort auf diese Frage muss zwangsläufig sehr unterschiedlich ausfallen – je nachdem, ob man Teilnehmer eines Rhetorik-Kurses fragt, Auftraggeber solcher Kurse, Personalmanager von Trainingsinstituten, Fachwissenschaftler – oder Rhetoriktrainer selber.

Stellt man die Frage nach Kriterien eines „guten“ Rhetoriktrainers Studierenden der Kommunikationswissenschaft an der RWTH Aachen, erhält man (in einer nicht-repräsentativen Umfrage) folgende Antworten (nicht nach Wertigkeit geordnet): Bewusstsein für die eigene Arbeit; starke Interaktion mit Seminarteilnehmern, d. h. sich selbst nicht zu sehr in den Mittelpunkt stellen; herausragende rhetorische Kompetenzen - im Sinne eines adäquaten Verhältnisses von Wissen und Handeln; stetiges Hinterfragen der eigenen Handlungsweise; Fingerspitzengefühl sowie sensibles Eingehen auf die Bedürfnisse der Teilnehmer; Offenheit für Kritik und Mut zur persönlichen Weiterentwick-

lung; Unvoreingenommenheit; Selbstsicherheit und Leistungswille; Bewusstsein über die eigene Wirkung; ein dickes Fell; Überzeugungskraft und nicht zuletzt: große Lust auf diese Art von Arbeit.

Dieses Bündel von Merkmalen erscheint zunächst recht ungeordnet und vielfältig, enthält nach Meinung der Autoren dieses Beitrags jedoch schon zahlreiche notwendige und elementare Kompetenzen eines „guten“ Rhetoriktrainers. Weitere Hinweise auf die Antwort der Autoren auf die vorweg gestellte Frage lassen sich aus der inhaltlichen Gestaltung des in Teil II. vorgestellten Seminars ablesen – die Einstiegsfrage ist damit aber noch lange nicht vollständig behandelt. Um es vorweg zu nehmen: dies wird im Folgenden auch nicht geschehen. Die Autoren versuchen stattdessen, die Situation der universitären Ausbildung von Rhetoriktrainern zu beschreiben (Teil I), um im Anschluss (Teil II) eine Möglichkeit der Vermittlung von Grundlagen-Kompetenzen für Rhetoriktrainer an einer Hochschule darzustellen.

Teil I: Ausbildung von Rhetoriktrainern

Brigitte Teuchert (2001, S. 130) untersuchte, „welches fachliche Know-How für potenzielle Arbeitgeber [von Rhetoriktrainern] wichtig ist, welche pädagogisch-didaktischen Fähigkeiten sie [die potenziellen Arbeitgeber] voraussetzen und ob es sonstige Qualifikationen gibt, die Bewerbern Vorteile verschaffen.“

Ergebnis ihrer Umfrage ist: „Wirtschaftliche Ausbildungen und Studiengänge in Verbindung mit intensiver Praxiserfahrung schienen den befragten Instituten die wichtigsten Kriterien, um Mitarbeiter/-innen ein gutes Entree zu verschaffen.“ (ebd., S. 131). Praktische Erfahrung erwies sich in dieser Befragung wichtiger als jeder Hochschulabschluss (mit rund 70% Zustimmung), an zweiter Stelle standen ein VWL- oder BWL-Studium, auf den mittleren Rängen kamen psychologische Kenntnisse und nur rund 30% der befragten Arbeitgeber nannten Erfahrung in kommunikativen Grundsätzen als eine Voraussetzung dafür, ob eine Bewerbung erfolgversprechend sei oder nicht (vgl. ebd., S. 131). Dies ist ernüchternd und könnte dazu verleiten, eine fundierte Ausbildung von Rhetoriktrainern ganz abzuschreiben, wo anscheinend in erster Linie praktische Erfahrungen nachgefragt werden.

Dem ist jedoch mit Hellmut Geißner energisch zu widersprechen, der mit Blick auf eine Bibliografie zur Wirtschaftsrhetorik konstatiert:

„Die Durchsicht dieser ‚praktischen Rhetoriken‘ verleitet zur Umkehrung des Gemeinpruchs: *Wie soll in der Praxis richtig sein, was in der Theorie nichts taugt*. Genaugenommen ist der Ausdruck Theorie unangebracht; denn eine zusammenhängende systematische Darstellung der grundlegenden Begriffe, Regeln fehlt (zumeist) ebenso wie eine darauf gestützte Begründung ihrer Anwendbarkeit [Hervorhebungen im Original].“ (Geißner 1994, S. 353)

Betrachtet man zudem die Angebote an offenen Seminaren für Rhetorik- und Kommunikations-Trainings, die Dirk Meyer (2001, S. 136) in seinem ebenso plakativ wie treffend überschriebenen Beitrag „Nie wieder sprachlos! [...]“ darstellt, beschleicht einen noch stärker der Verdacht, dass eine nachhaltige und wissenschaftlich fundierte Ausbildung zum Rhetoriktrainer so falsch nicht sein könnte.

Diese Ansicht bestätigt wiederum die Untersuchung von Teuchert (2001, S. 131), in der 118 von 143 Rückmeldungen der Trainingsinstitute, d. h. der potenziellen Arbeitgeber von Rhetoriktrainern, eine „Trainerausbildung eines renommierten Instituts“ (jedoch nicht unbedingt im kommunikativen Bereich) forderten.

Sieht man zahlreiche der Selbstdarstellungen von Rhetoriktrainern im Internet durch, fällt auf, dass diese Profession durch zahlreiche ‚Fachfremde‘ (d. h. keine Sprechwissenschaftler oder Sprecherzieher) ausgeübt wird, sondern durch Psychologen, Kommunikations-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler/-pädagogen, ehemalige Manager usw., deren fachlicher und methodisch-didaktischer Hintergrund aus (meist privaten) Trainerausbildungen und rhetorischen Weiterbildungen besteht. Hier drängt sich die Vermutung auf, dass die fachliche (rhetorische bzw. methodisch-didaktische) Qualität nicht in jedem Fall sehr hoch sein dürfte (vgl. Meyer 2001; Stiftung Warentest 2006b).

Ausbildungen zu Rhetorik- und Kommunikations-Trainern werden von einigen privaten Bildungseinrichtungen angeboten bzw. beinhaltet das Train-the-Trainer Ausbildungsangebot solcher Unternehmen zahlreiche rhetorische Inhalte¹. Betrachtet man die angebotenen Ausbildungsinhalte und den Zeitraum ihrer

¹ Vgl. Liste am Ende des Beitrags mit Beispielen einiger Unternehmen, die Train-the-Trainer bzw. Rhetoriktrainer-Ausbildungen anbieten

Vermittlung² im Verhältnis, so erhält man ein Bild, das sich nur mit den Umschreibungen ‚Schmalspurausbildung‘ oder ‚ein Kratzen an der Oberfläche‘ von Kommunikationspraxis und -theorie bezüglich mündlicher Kommunikation resp. Sprechwissenschaft/Sprecherziehung (z. B. im Sinne Gutenbergs (2001) oder Neubers et al. 2003) kennzeichnen lässt. Eine qualitativ hochwertige und nachhaltige Ausbildung – inbegriffen die Verbindung von wissenschaftlich fundierten theoretischen Grundlagen und deren praxisbezogener Anwendung (vgl. dazu Pietzsch 2004, S. 263 ff und Stock 2006) – garantiert nach Meinung der Autoren zunächst die Ausbildung an einer Universität oder vergleichbaren Einrichtungen.

An welchen Universitäten existieren nun bereits Ausbildungs- bzw. Studiengänge zum Rhetoriktrainer? Dazu kann man zunächst festhalten: Die universitäre Ausbildung von Rhetorik- oder Kommunikationstrainern ist ein Desiderat – an keiner Universität, Hochschule oder Fachhochschule ist es möglich, einen Abschluss als „Rhetoriktrainer“ zu erwerben.

Einschränkend muss man sich allerdings fragen, ob eine universitäre Ausbildung mit einem solchen Abschluss überhaupt möglich und wünschenswert ist, da der Begriff „Rhetoriktrainer“ vor allem auf einen praktisch auszuübenden Beruf rekurriert und somit die für eine universitäre Ausbildung übliche Trennung von Wissenschaft (Theorie) und Didaktik (Lehre) negiert. Norbert Gutenberg bezieht sich auf die „höchst ehrwürdige Tradition“ der antiken Rhetorik (allerdings bezogen auf

das Selbstverständnis des Fachs Sprechwissenschaft/Sprecherziehung), wenn er schreibt:

„Die Theorie war auf Lehre hin ausgerichtet, die Didaktik war theoretisch begründet; die Sophisten und Aristoteles waren selber Rhetoriklehrer, sie wandten ihre Theorie und Didaktik selber an und demonstrierten auch als Redner, was sie zu lehren versprachen. Diese systematische und personale Einheit von Können, Wissen und Lehre, von Praxis, Theorie und Didaktik heißt auf Griechisch *téchne*, lateinisch *ars*. [...] ‚Kunst‘ ist immer noch eine brauchbare Übersetzung für beide Wörter, sofern man dabei das Lehrbar-Handwerkliche, das durch Ausbildung erworbene Können nicht vergißt, ebensowenig wie die Tatsache, daß die Ausbildung in der soliden Theorie des Gegenstandes begründet ist.“ (Gutenberg 2001, S. 18f)

In dieser Beschreibung der ‚Kunst der Rhetorik‘ könnte eine Art Zukunfts-Programm für einen Studiengang der „Praktischen Rhetorik“ liegen, in dem Theorie und Praxis der Rhetorik Hand in Hand gehen und der für die Ausbildung von Rhetoriktrainern sorgen könnte.

Wie sieht nun die Gegenwart in der deutschen Hochschullandschaft aus? Es gibt (glücklicherweise) eine Reihe von Einrichtungen, an denen die Theorie und Praxis mündlicher Kommunikation (für den rhetorischen Bereich, aber auch darüber hinaus) gelehrt wird, exemplarisch sollen hier einige genannt werden (ohne Anspruch auf Vollständigkeit):

- das Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik am Institut für Slawistik und Sprechwissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Abschlüsse als B. A. Sprechwissenschaft und M. A. Sprechwissenschaft),
- die Prüfstellen der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS³; studien- oder berufsbegleitende Ausbildung mit

²z. B. „In sechs eininhalbtägigen Ausbildungsmodulen wird das Repertoire der Rhetorik-Techniken vervollständigt. Besondere Sprechsituationen werden vom optimalen Ablauf her trainiert und die persönlichen Stärken und Talente der Teilnehmer hinsichtlich ihrer Trainer-Tätigkeit in Form eines Trainer- & Arbeits-Profiles optimiert.“ – Kurzbeschreibung der Ausbildung zum Rhetoriktrainer der ‚Karriere Schmiede Wels‘ (http://www.ifj.at/a_rhetorik-komm.htm - letzter Zugriff 29.06.2009)

³ Siehe auch www.dgss.de

- Abschluss als Sprecherzieher/-in DGSS),
- das Fachgebiet Mündliche Kommunikation und Sprechwissenschaft an der Universität Regensburg (Abschlüsse als Sprecherzieher/-in (Univ.) und Master of Speech Communication and Rhetoric),
 - das Institut für Germanistische Sprachwissenschaft der Philipps-Universität Marburg (Abschlüsse als B.A. Sprache und Kommunikation und M.A. Speech Science),
 - das Seminar für Allgemeine Rhetorik der Eberhard-Karls-Universität Tübingen (Abschlüsse als B.A./M.A. Allgemeine Rhetorik).

Mit Abschluss dieser Ausbildungsgänge ist man zwar noch kein diplomierter (bzw. nach dem Bologna-Prozess ‚bachelorisierter‘) Rhetoriktrainer, hat aber zumindest eine solide fachwissenschaftlich fundierte Grundlage für die Ausübung dieses Berufs.

Teil II: Die Situation an der RWTH Aachen

Wie sieht die Situation an der Hochschule der Autoren dieses Beitrags aus? Hier existiert ebenfalls keine komplette universitäre Ausbildung zum Rhetoriktrainer.

Die Autoren lehren am Lehrstuhl für Deutsche Philologie (Inhaber: Prof. Dr. Ludwig Jäger) des Instituts für Sprach- und Kommunikationswissenschaft und bieten dort sogenannte Sprachpraxisseminare, d. h. obligatorische Seminare für Studierende der Sprach- und Kommunikationswissenschaft, des Lehramts Deutsch und der Technik-Kommunikation (im Erstfach) sowie der politischen Wissenschaften, Betriebspädagogik und Wissenspsychologie, Anglistik, Literaturwissenschaft und Philosophie (im Zweitfach) an. Diese Seminare sind rhetorische

Theorie- und Praxisseminare und bearbeiten (laut Titel) Themen wie „Frei Sprechen“, „Präsentationstraining“, „Sprechdenken und Hörverstehen“, „Professionell Gespräche führen“, „Moderationstraining“, „Verhandlungsführung“, „Argumentationstraining“, „Medienrhetorik“ u. a.

Die Absolventen dieser Studiengänge arbeiten nach ihrem Abschluss häufig in kommunikationsintensiven Berufen, z. T. sehen sie sich vor die Aufgabe gestellt, selbst Schulungen und Trainings durchzuführen. Aus diesem Grund wurden immer wieder „Train-the-Trainer“ Seminare nachgefragt, d. h. Seminare, in denen die methodisch-didaktischen Qualifikationen für die Leitung von (Rhetorik-)Kursen vermittelt werden. Daraus ergab sich für die Autoren die Notwendigkeit zu überlegen, wie diese Nachfrage befriedigt werden könnte. Es stellte sich also die Frage: wie kann man in diesen artverwandten Fächern (zunächst) ein Semester so effektiv nutzen, dass erste Grundlagen für eine Ausbildung zum „Rhetoriktrainer“ ohne eigenen Studiengang gelegt werden können?

Die Überlegung der Autoren war, ein Grundlagenseminar zu entwickeln, welches auf den rhetorischen Übungsseminaren aufbaut und rhetorische sowie methodisch-fachdidaktische Kenntnisse vermittelt. Dieses Seminar „Methodik und Didaktik bei der Gestaltung von Rhetorikseminaren“ wurde bislang vom Wintersemester 2007/08 bis zum Sommersemester 2009 erfolgreich durchgeführt und wird in Zukunft weiterhin angeboten.

Das Seminar „Methodik und Didaktik bei der Gestaltung von Rhetorikseminaren“

Ziel des Seminars ist es, fachdidaktisch-methodische mit rhetorischen Grundlagen zu verbinden und diese praxisnah durch die persönliche Erfahrung der Teilnehmer sowie die Reflexion dieser Erfahrungen

zu vermitteln. Daraus ergeben sich drei Schwerpunkte der Arbeit im Seminar:

1. die theoretische Fundierung der fachdidaktisch-methodischen Inhalte,
2. die Selbsterfahrung der Teilnehmer und damit verbunden die Vermittlung rhetorischer Inhalte, sowie
3. eine intensive (Selbst-) Reflexion durch ein umfassendes Feedback der Teilnehmer und Dozenten.

Schwerpunkt: Theoretische Fundierung

In den theoretischen Grundlagen werden Seminareinheiten zu Gruppendynamik, didaktischen Prinzipien, methodischen Prinzipien und konzeptionellem Arbeiten durchgeführt.

Als Schwerpunkte der *gruppendynamischen Einheit* werden bearbeitet:

- Anfangssituationen und Auflockerungen (Warm Ups) (z. B. Geißler 1997; Meyer 1997);
- Gruppendynamik: Theorie und Grundlagen (z. B. Antons 2000, S. 11 ff; Birkenbihl 1999, S. 47 ff; Wellhöfer 1993, S. 3 ff);
- Phasen eines Gruppenprozesses (z. B. Antons 2000, S. 310 ff; Lahninger 1998, S. 55 f; Schrader et al. 1984, S. 97 ff);
- Teilnehmerrollen und der Umgang mit ihnen im Seminar (z. B. Birkenbihl 1999, S. 55 ff; Wellhöfer 1993, S. 14 ff).

In der Einheit zu (*fach-*) *didaktischen Prinzipien* steht die Frage im Vordergrund: Welche Themen nehme ich in mein Kurskonzept auf – und wie ordne ich diese an? Zunächst muss geklärt werden, *was* (didaktischer Aspekt) in einem intendierten Rhetorikseminar vermittelt werden soll, um dann im zweiten Schritt zu bestimmen, *wie* (methodischer Aspekt) diese Vermittlung gestaltet sein soll (vgl. Birkholz/Dobler 1986/2001, S. 90/114). Hier werden Themen bearbeitet

wie: pädagogische Grundprinzipien (ebd., S. 108), Vorgehensweisen (induktiv vs. deduktiv) im Vermittlungsprozess, Lernwege und Grundvarianten des Unterrichts (ebd., S. 135), Vermittlungsprinzipien (Meier 2003, S. 149) und die Dramaturgie von Kursen (vgl. Günther/Sperber 2009, S. 282 ff).

Im *methodischen Bereich* wird geklärt, wie die gefundenen didaktischen Inhalte vermittelt werden können, d. h. welche Übungen sinnvoll für verschiedene Inhalte sind. Grundsätzlich stellt sich hier die Frage: Wie und wo finde ich Übungen für meine Seminarthemen? Zu diesem Zweck erhalten die TN die Aufgabe, aus einem breit gefächerten Bücherangebot („Bücherbasar“) drei Bücher auszuwählen, diese auf ihre Eignung hin einzuschätzen und den anderen TN im Seminar vorzustellen. Zudem werden im methodischen Bereich verschiedene Möglichkeiten von Ankündigungstexten eines Kurses/eines Seminars vorgestellt und diskutiert.

In der *konzeptionellen Arbeit* wird ausgehend von Überlegungen zu einzelnen Übungen die Vorgehensweise für die Planung eines kompletten Kurskonzeptes thematisiert. Die bis dahin kennen gelerten methodisch-didaktischen Prinzipien bilden dafür die Grundlage. Für die Teilnehmer häufig sehr interessant ist die Frage, wie sie ein solches Kurskonzept für ihre eigene Arbeit visualisieren bzw. als Unterrichtsmanuskript gestalten können. Auch hierfür werden Beispiele gegeben – mit dem Hinweis, dass jede/r seinen eigenen Weg der Notation finden muss, mit der er/sie sinnvoll und effektiv arbeiten kann.

Mit diesen methodischen Hinweisen finden die theoretischen Grundlagen ihren Abschluss; in den Folgesitzungen finden die *Praxisproben* der Teilnehmer statt, in denen sie die vorgestellten Konzepte und Überlegungen praktisch ausprobieren und erste eigene Erfahrungen in der Trai-

nerrolle (im geschützten Raum des Seminars) sammeln.

Schwerpunkt: Selbsterfahrung der Teilnehmer

Der zweite Schwerpunkt der Arbeit im Seminar – die Selbsterfahrung der Teilnehmer – wird durch das Ausführen der *Praxisprobe* erfüllt. Diese Praxisprobe besteht darin, dass zwei Teilnehmer des Seminars als „Trainer“ auftreten und eine rhetorische Kurseinheit mit den anderen Studierenden des Seminars durchführen. Zu diesem Zweck überlegen sich die Studierenden-Trainer die Zielgruppe ihres Seminars, erstellen einen Überblick über die Gesamtkonzeption/den Ablauf des gesamten (fiktiven) Seminars, schreiben einen Ankündigungs- bzw. Ausschreibungstext mit einer Beschreibung des Kursprogramms und planen eine Kurseinheit (45 min.) detailliert. Als sehr wichtig hat sich dabei erwiesen, die Ziele und Inhalte der Lehrprobe zu bestimmen sowie eine ausführliche Situationsanalyse durchzuführen. Dies geschieht im Vorfeld der Praxisprobe und ist (noch) theoretisches Arbeiten. Die praktische Durchführung ermöglicht die eigentliche Selbsterfahrung der Teilnehmer. Im Anschluss an die Praxisprobe erfolgt ein ausführliches Feedback durch die anderen Teilnehmer und den/die Dozenten.

Die im Vorfeld der Praxisprobe geleisteten Arbeiten werden tabellarisch zusammen gefasst; im Anschluss an die Praxisprobe erstellen die Teilnehmer eine ausführliche Ausarbeitung, welche die Vorarbeiten und darüber hinaus die durch die gemachten Erfahrungen und das Feedback gewonnenen neuen Erkenntnisse enthält.

Thematisch bestehen die Praxisproben aus rhetorischen Gegenständen und vermitteln somit Grundlagen rhetorischen Handwerks. Konkret werden folgende Themengebiete behandelt:

- das Situationsmodell nach Geißner (vgl. Geißner 1981 und 2000; Wagner 1990),
- Sprechdenken und Hörverstehen (vgl. Baer 2003; Gudjons 1992; Pabst-Weinschenk 2004; Pawlowski et al. 1995),
- die Freie Rede (vgl. Allhoff/Allhoff 2006; Ebeling 1997; Pabst-Weinschenk 1995),
- Körperausdruck trainieren (vgl. Bernhard 2003; Bührig/Sager 2005; Rosenbusch/Schober 2004),
- Einführung in die Argumentation (vgl. Bartsch et al. 2005; Günther/Sperber 2009; Pawlowski et al. 1995),
- Einführung einer Argumentationsstruktur: der 5-Satz (Geißner 1981 und 2000; Pawlowski et al. 1995; Wagner 1990),
- Was soll ein Gesprächsleiter? (Geißner et al. 1998; Geißner 2000; Günther/Sperber 2009; Lüschoff et al. 2004; Pawlowski/Riebensahm 2000; Seifert 2001).

Schwerpunkt: Selbst-Reflexion

Während des gesamten Seminars werden verschiedene Themen auf einer „Metaebene“ besprochen und gemeinsam reflektiert, z. B.:

- Ziele rhetorischer Übungen: wie sehen Unterschiede zwischen inhaltlichen und methodischen (gruppendynamischen) Zielen aus?
- Sinn und Unsinn von Warm Ups: wann sind Warm Ups besonders wichtig und wann vernachlässigbar?
- Wie kann eine Zielgruppe spezifiziert werden? Wie sieht der Umgang mit disparaten Zielgruppen aus?
- Trainertypen und -situationen: welche Kriterien sollte ein „guter“ Trainer erfüllen – aus Teilnehmer-, Trainer- und Auftraggeberperspektive?

- Umgang mit Kunden: wie gelingt der Spagat zwischen Teilnehmern und Auftraggeber (vgl. z. B. Edding 1999)?
- Team-Teaching: welche Vorteile bzw. welche Nachteile erwachsen aus gemeinsam durchgeführten Trainings?
- Gender-Problematik: welchen Einfluss hat das Geschlecht des Trainers/der Trainerin auf den Umgang mit den Teilnehmern?

Ein wesentlicher Teil der Selbst-Reflexion besteht aus einer ausgeprägten Feedback-Kultur im Seminar. Zu diesem Zweck werden zum einen zahlreiche Feedback-Methoden im Seminar vorgestellt, zum anderen erfolgt ein intensives, strukturiertes Feedback durch die studentischen Teilnehmer nach der Praxisprobe, dem sich ein Feedback der/des Dozenten anschließt. So erhalten die Teilnehmer eine große Zahl von Rückmeldungen über ihr Auftreten, ihre Wirkung und Vermittlungskompetenz als Trainer. Zudem kann im Rahmen dessen über Veränderungen bzw. Vorschläge zur Verbesserung an der inhaltlichen und methodischen Gestaltung der Kurseinheit gesprochen werden – diese Überlegungen fließen direkt in die Ausarbeitungen der Studierenden ein.

Ziele des Seminars

Mittels der drei Schwerpunkte des Seminars „Methodik und Didaktik bei der Gestaltung von Rhetorikseminaren“ sollen die Studierenden folgende Kompetenzen erwerben:

- Fähigkeit und Einsicht in die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Fundierung der zu vermittelnden rhetorischen Inhalte;
- regelmäßiges Hinterfragen sowie kritische Reflexion der eigenen Methoden und Überprüfung ihrer Wirksamkeit und Angemessenheit;

- Fähigkeit zur flexiblen Anpassung der eigenen (Seminar-) Konzepte an verschiedene Zielgruppen bzw. unterschiedliche Lernsituationen;
- Schulung der eigenen Wahrnehmung bezüglich der tatsächlichen Bedürfnisse der Teilnehmer, aber auch des eigenen Verhaltens.

Darüber hinaus geht es darum, den Teilnehmern deutlich zu machen, dass neben den fachlichen Kenntnissen methodisch-didaktische Aspekte eine wichtige Rolle im Vermittlungsprozess spielen und beide Bereiche in der kritischen Reflexion durch die Trainer-Persönlichkeit verknüpft werden sollten.

Konnten diese Ziele erreicht werden? Die Autoren meinen, dass – auch aufgrund der Rückmeldung der Teilnehmer im Seminar – die Veranstaltung durchaus erfolgreich war. Der Besuch des Seminars ersetzt keineswegs eine Trainer-Ausbildung, dennoch kann man mittels dieses Seminars ein Semester so effektiv nutzen, dass die Studierenden erste Grundlagen einer Ausbildung zum „Rhetoriktrainer“ erfahren.

Resümee

Anhand des vorgestellten Beispiel-Seminars wurde eine Möglichkeit vorgestellt, wie, auch ohne einen eigenständigen Studiengang mit dem Abschluss „Rhetoriktrainer“, Grundlagen für eine spätere berufliche Tätigkeit in diesem Beruf gelegt werden können. Diese Vorgehensweise stellt selbstverständlich nur *einen* möglichen Weg dar. Die universitäre Ausbildung von Rhetoriktrainern bleibt, wie oben dargestellt, ein Desiderat, etwas ‚Wünschenswertes‘.

Wo bleibt er nun, der „gute“ Rhetoriktrainer – *O Brother, Where Art Thou?* Er oder sie ist unserer Meinung nach überall dort zu finden, wo sich selbst gegenüber kritische Persönlichkeiten arbeiten, die

theoretisch fundierte Rhetorik vermitteln, welche die Persönlichkeiten ihrer Kurs-Teilnehmer wahr- und ernst nehmen, diesen mittels konstruktiven Feedbacks etwas mehr Selbst-Bewusst-Sein vermitteln, methodisch-didaktisch durchdachte und abwechslungsreiche Seminare durchführen; und dies alles nicht zuletzt mit großer Freude an dieser verantwortungsvollen Arbeit.

Literaturverzeichnis

- ALLHOFF, Dieter W.; ALLHOFF, Waltraud: Rhetorik und Kommunikation. München, Basel 2006
- ANTONS, Klaus: Praxis der Gruppendynamik. Göttingen 2000
- BAER, Ulrich: 666 Spiele: für jede Gruppe, für alle Situationen. Seelze-Velber 2003
- BARTSCH, Tim-Christian; HOPPMANN, Michael; REX, Bernd F.; VERGEEST, Markus: Trainingsbuch Rhetorik. Paderborn 2005
- BERNHARD, Barbara Maria: Sprechen im Beruf – Der wirksame Einsatz der Stimme. Wien 2003
- BIRKENBIHL, Michael: Train the Trainer. Arbeitshandbuch für Ausbilder und Dozenten. Landsberg/Lech 1999
- BIRKHOLZ, Waldemar; DOBLER, Günter: Der Weg zum erfolgreichen Ausbilder. Ede- wecht 1986/2001
- BÜHRIG, Kristin; SAGER, Sven F. (Hgg.): Nonverbale Kommunikation im Gespräch. Duisburg 2005. (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie [OBST] Bd. 70)
- CASWELL, Chris; NEILL, Sean: Körpersprache im Unterricht. Techniken nonverbaler Kommunikation in Schule und Weiterbildung. Münster 1996
- EBELING, Peter: Rhetorikhandbuch. Stuttgart 1997
- EDDING, Cornelia: Verkaufte Gefühle – Balanceakte in der Trainerrolle. In: KÖNIG, O. (Hg.): Gruppendynamik: Geschichte, Theorien, Methoden, Anwendungen, Ausbildung. München/Wien 1999. S. 314-327
- GEIßLER, Karlheinz A.: Anfangssituationen. Weinheim und Basel 1997
- GEISSNER, Hellmut K.: Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation. Königsstein 1981
- GEISSNER, Hellmut K.: Der ungedeckte Scheck. Eine Bilanz marktkonformer Rhetorik. In: BARTSCH, E. (Hg.): Sprechen, Führen, Kooperieren in Betrieb und Verwaltung. Kommunikation in Unternehmen. München, Basel 1994. S. 349-357. (= Sprache und Sprechen, Bd. 29)
- GEISSNER, Hellmut K.: Kommunikationspädagogik. Transformation der „Sprech- Erziehung“. St. Ingbert 2000. (= Sprechen und Verstehen. Schriften zu Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, Bd. 17)
- GEISSNER, Hellmut K.; LEUCK, Hans Georg; SCHWANDT, Bernd; SLEMBEK, Edith (Hgg.): Gesprächsführung, Führungsgespräche. St. Ingbert 1998. (= Sprechen und Verstehen. Schriften zu Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, Bd. 14)
- GUDJONS, Herbert: Spielbuch Interaktions- erziehung. 185 Spiele und Übungen zum Gruppentraining in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1992
- GÜNTHER, Ullrich; SPERBER, Wolfram: Handbuch für Kommunikations- und Verhaltenstrainer. München, Basel 2009.
- GUTENBERG, Norbert: Einführung in Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Frankfurt/Main 2001
- LAHNINGER, Paul: Leiten, präsentieren, moderieren: lebendig und kreativ; Arbeits- und Methodenbuch für Teamentwicklung und qualifizierte Aus- und Weiterbildung. Münster 1998
- LÜSCHOW, Frank; ZITZKE, Eike; PABST- WEINSCHENK, Marita: Gesprächsleitung und Moderationsmethodik. In: PABST- WEINSCHENK, M. (Hg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München, Basel 2004. S. 143-152
- MEIER, Rolf: Seminare erfolgreich durchführen. Ein didaktisch-methodischer Handwerks- koffer. Offenbach 2003
- MEYER, Dirk: Nie wieder sprachlos! Vom „Verändern der ‚Life-Line‘“ zum „Winner“ in jeder Lebenslage“. In: LEMKE, S. (Hg.):

Sprechwissenschaftler/in und Sprecherzieher/in. Eignung und Qualifikation. München, Basel 2001. S. 136-141. (= Sprache und Sprechen, Bd. 39)

MEYER, Dirk: Von der Lust des Beginns. Über Eröffnungssequenzen (Warming-Up-Phasen) in Rhetorik-Kursen. In: Sprechen II/1997. S. 40-49

NEUBER, Baldur unter Mitarbeit von Angela BIEGE, Ines BOSE, Eberhard STOCK: Gedanken über den Gegenstand der Sprechwissenschaft. In: KRECH, E. M.; STOCK, E. (Hgg.): Gegenstandsauffassung und aktuelle phonetische Forschungen der halleschen Sprechwissenschaft. Frankfurt/Main 2003. S. 11-22. (= Hallesche Schriften zu Sprechwissenschaft und Phonetik [HSSP], Bd. 10)

PABST-WEINSCHENK, Marita: Reden im Studium. Berlin 1995

PABST-WEINSCHENK, Marita: Hörverstehen und Sprechdenken. In: Dies. (Hg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München, Basel 2004. S. 57-81

PAWLOWSKI, Klaus; LUNGERSHAUSEN, Helmut; STÖCKER, Fritz: Jetzt rede ich. Ein Spiel- und Trainingsbuch zur praktischen Rhetorik. Hannover 1995

PAWLOWSKI, Klaus; RIEBENSAHM, Hans: Konstruktiv Gespräche führen. Hamburg 2000

PIETZSCH, Thomas: Zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung und Methodologie. In: PABST-WEINSCHENK, M. (Hg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München, Basel 2004. S. 263-271

ROENBUSCH, Heinz S.; SCHÖBER, Otto (Hgg.): Körpersprache und Pädagogik. Das Handbuch. Baltmannsweiler 2004

SCHRADER, Einhard; GOTTSCHALL, Arnulf; RUNGE, Thomas: Der Trainer in der Erwachsenenbildung. Rolle, Aufgabe, Verhalten. München, Wien 1984. (= Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung, Bd. 5)

SEIFERT, Josef W.: Visualisieren Präsentieren Moderieren. Offenbach 2001

STIFTUNG WARENTEST (Hg.): Lehren will gelernt sein. Weiterbildungstest ONLINE/23.05.2006a. S. 1-6

STIFTUNG WARENTEST (Hg.): Reden wie die Großen. In: Finanztest 6/2006b. S. 23-25

STOCK, Eberhard: Dynamik der halleschen Sprechwissenschaft. In: HIRSCHFELD, U.; ANDERS, L. C. (Hgg.): Probleme und Perspektiven sprechwissenschaftlicher Arbeit. Frankfurt/Main 2006. S. 9-24. (= Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik [HSSP], Bd. 18)

TEUCHERT, Brigitte: Rhetoriktrainer/-in – der schnellste Weg zur Manipulation. Zum Berufsbild Seminarleiter/-in. In: LEMKE, S. (Hg.): Sprechwissenschaftler/in und Sprecherzieher/in. Eignung und Qualifikation. München, Basel 2001. S. 130-135. (= Sprache und Sprechen, Bd. 39)

WAGNER, Roland W.: Grundlagen der mündlichen Kommunikation. Regensburg 1990

WELLHÖFER, Peter R.: Gruppendynamik und soziales Lernen. Stuttgart 1993

Beispiele von Unternehmen, die Train-the-Trainer bzw. Rhetoriktrainer Aus- und Weiterbildungen anbieten:

- 2coach – individual change management: www.2coach.de/index.html (letzter Zugriff 29.06.2009)

- Akademie für Erwachsenenbildung Schweiz: www.aeb.ch/index.cfm?nav=1,3,7,119&SID=1&DID=1 (letzter Zugriff 29.06.2009)

- IME – Institut für Management-Entwicklung: www.ime-seminare.de/seminare/kommunikation-und-soziale-kompetenz/ (letzter Zugriff 29.06.2009)

- Karriere Schmiede Wels: www.ifj.at/a_rhetorik-komm.htm (letzter Zugriff 29.06.2009)

- Sonnenholzer-Beratung: www.sonnenholzer.de/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=7&Itemid=25 (letzter Zugriff 29.06.2009)

Vgl. weitere in: Stiftung Warentest 2006a und 2006b.

Heiner Apel*Dipl. Sprechwissenschaftler*

Studium an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg von 1999 bis 2005. Freier Trainer für Rhetorik, Kommunikation, Präsentation, Sprecherziehung und Stimmbildung. Seit 2007 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Deutsche Philologie der RWTH Aachen im Bereich Sprechwissenschaft/Rhetorik. Arbeit an einer Promotion zum Einfluss der Prosodie auf die Verständlichkeit von Hörfunknachrichten. Daneben seit 1999 freier Schauspieler und Theaterproduzent.

E-Mail: h.apel@isk.rwth-aachen.de

Homepage: www.isk.rwth-aachen.de/hapel.html**Katrin von Laguna***M.A., Sprecherzieherin DGSS*

Zwischen 1996 und 1998 Studium der Germanistik und Romanistik an der RWTH Aachen. Von 1998 bis 2002/03 Studium an der Philipps-Universität in Marburg in den Fächern Neuere Deutsche Literatur und Medienwissenschaft, Deutsch als Fremdsprache und Pädagogik; zudem Ausbildung zur Sprecherzieherin DGSS. Sie arbeitet seit 2000 frei als Stimm- und Sprecherzieherin und seit 2004 als Stimm- und Sprechtrainerin an der Theaterakademie in Köln.

Seit 2003 Tätigkeit in der Lehre für Phonetik und Phonologie, Rhetorik, Vortragskunst, Stimmbildung und Artikulationsschulung sowie Therapie von Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen am Lehrstuhl für Deutsche Philologie der RWTH Aachen, seit 2006 als wissenschaftliche Angestellte.

E-Mail: k.vonlaguna@isk.rwth-aachen.de

Homepage: www.isk.rwth-aachen.de/kvonlaguna.html**Josefine Méndez***Dipl. Sprechwissenschaftlerin*

Studium an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg von 1998 bis 2005. Seit 2003 Arbeit als freie Referentin für Kommunikation und soziale Kompetenzen; zudem von 2004 bis 2006 Sprecherzieherin an der Hochschule für Musik Dresden „Carl Maria von Weber“. Seit 2006 Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Deutsche Philologie der RWTH Aachen im Bereich Sprechwissenschaft/Rhetorik. Neben ihrer Dozententätigkeit arbeitet sie an einer Promotion zum Thema Rednerwirkung und engagiert sich für die (Vor-)Leseförderung von Jungen.

E-Mail: j.mendez@isk.rwth-aachen.de

Homepage: www.isk.rwth-aachen.de/jhendrik.html**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!

Ramona Benkenstein

Nasalität von Vokalen im Deutschen

Eine Annäherung an die akustische und auditive Nasalität von Vokalen über objektive Messverfahren

1. Nasalität und definitorische Trennschärfe

Nasalität ist eine permanente und grundlegende Erscheinung des Sprechens und stand daher in vielerlei Hinsicht im Fokus unterschiedlicher Wissenschaften. Während die Sprechererkennung anhand nasaler Laute und Nasalkonsonanten eine Identifikation der Sprecher vornimmt, befasst sich die Medizin eher mit den pathologischen Erscheinungen der Veränderung des Nasenraumes beispielsweise bei Patienten mit Lippen-Kiefer-Gaumensegel-Spalten.

Nicht zuletzt die Sprechwissenschaft und Phonetik haben sich mit der Nasalität auseinandergesetzt. Zum einen ist der Einsatz der Nasalität beim Sprechen von Interesse. Zum anderen erfolgt im Fachgebiet der Phonetik und Sprechwissenschaft die Beschreibung der akustischen Auswirkungen der Beteiligung des Nasenraumes. Mehrere Arbeiten der letzten fünfzig Jahre (z. B. Fant, 1960; Stevens, 1998) beschreiben die artikulatorisch-akustischen Zusammenhänge, die zu den allgemeinen Merkmalen der akustischen Nasalität führen, sowie Gründe für die intra- und interindividuelle Variation. Instrumentalphonetische Studien haben zudem gezeigt, dass die Nasalität ein gradientes Phänomen ist, abhängig von vielen Faktoren wie Zungenhöhe, Tempo,

Betonung und Koartikulation in der Umgebung von phonologischer Nasalität.

Die unterschiedlichen Herangehensweisen an die Erscheinung der Nasalität haben unter anderem eine terminologische Ungenauigkeit nach sich gezogen. Laver (1980, 68) fasste es mit folgenden Worten zusammen: „It nevertheless remains an area characterized in phonetic writings by misconceptions and vagueness.“ Trotz der Forschung der letzten Jahrzehnte hat diese Aussage ihre Gültigkeit noch immer nicht verloren. Terminologische Genauigkeit und präzise Strukturbeschreibungen sind jedoch sowohl für die phonetische Forschung als auch für korrekturphonetische und insbesondere medizinische Anwendungen im Rahmen der Diagnostik und Therapie organischer und funktioneller Nasalitätsstörungen unabdingbar. Daher wird mittels Attribuierung folgende Definition vorgeschlagen.

Phonologische Nasalität

Phonologische Nasalität beschreibt den Einsatz der Nasalität zur Herstellung von Bedeutungsunterschieden in den Äußerungen einer Sprache.

Die Nasalität ist in der deutschen Standardaussprache allein bei den Nasallauten /m n ŋ/ distinktiv. In anderen Sprachen – die bekannteste ist Fran-

zösisch – treten daneben Nasalvokale auf. Im Deutschen soll bei den Vokalen der Nasenraum hingegen nicht angekoppelt werden bzw. wird diese Art der Nasalisierung als nicht wahrnehmbar (wenn auch messbar) eingestuft (vgl. Trenschele, 1994; Neppert, 1999).

Physiologische Nasalität

Das Velum sollte zusammen mit der seitlichen und hinteren Rachenmuskulatur einen luftdichten Verschluss zwischen Nasen- und Mundrachenraum (Mesopharyngokonstriktion) bei der Bildung von Orallauten herstellen können.

Senkt sich das Velum und stellt damit eine velopharyngeale Öffnung her, entsteht (physiologische) Nasalität, die Nasallauten eigen ist. Es ist dabei nicht der Luftstrom durch die Nase entscheidend, sondern vielmehr das Mitschwingen der im Nasenraum – v. a. in den Nasennebenhöhlen – befindlichen Luft und Weichteile (wie der Schleimhaut).

Pathologische Nasalität

Pathologische Nasalität beschreibt das überhöhte oder verminderte Maß an hörbarer Nasalität, was unter anderem auf velopharyngeale Insuffizienz oder Belüftungsstörungen des Nasaltraktes schließen lässt.

Akustische Nasalität

Akustische Nasalität charakterisiert jene Signaleigenschaften, die auf Nasalschall zurückzuführen sind. Verschiedene Studien (z. B. Fant, 1960; Stevens, 1998) haben bereits artikulatorisch-akustische Zusammenhänge aufgezeigt, die zu den allgemeinen Merkmalen der akustischen Nasalität führen. Die auditiven Auswirkungen sind hier nicht relevant.

In einer aktuellen Studie wurde durch den gemeinsamen Einsatz der Nasometrie

und Spektrografie das Phänomen der akustischen Nasalität im Deutschen detailliert beschrieben (vgl. Benkenstein, 2007).

Auditive Nasalität

Auditive Nasalität bezeichnet gehörte/wahrgenommene Nasalität.

Im Bereich der phonetischen Realisierung und der Wahrnehmung von Nasalität gehen die wissenschaftlichen Betrachtungsweisen weit auseinander. Unklarheit besteht insbesondere darüber, ob und in welchem Maß Nasalität bei der Bildung von Lauten auftritt, die phonologisch als nicht-nasal gelten. Die Meinungen sind hier divergent.

Trenschele (1994, 2000) und andere Autoren lehnen das Vorkommen von (auditiver) Nasalität bei nicht-nasalen Lauten strikt ab. Trenschele (1994) gesteht dabei zwar durchaus zu, dass aus verschiedenen Gründen (z. B. mangelnde Konzentration beim Sprechen, dialektale Färbung) ein Luftstrom durch die Nase gemessen werden kann, nur wird dieser im Vergleich zum oralen Luftstrom als bedeutungslos herabgestuft.

Dieser Auffassung stehen allerdings eine Reihe von konträren Meinungen gegenüber. Bereits Seeman (1965) und andere Autoren beschreiben, dass beim Sprechen und Singen „Tonwellen unter gewissen bewußt gebildeten Bedingungen in die Nasen und die Nasenrachenhöhle“ (Seemann, 1965, 171) eindringen. Seemann folgert, dass zur (auditiven) Nasalität „eine bewusst gebildete erhöhte Nasenresonanz gehört, die einen ästhetischen Zweck verfolgt, die Tragkraft der Stimme erhöht und die Anstrengung der Kehlkopfmuskeln vermindert“ (Seemann, 1965, 171). Von Pahn und Pahn (2000) wird die verstärkte Nutzung der so genannten Nasalresonanz sogar als Therapiemethode funktioneller Stimmstörungen beschrieben.

In der phonetischen Forschung und Lehre setzte sich die Auffassung durch, dass Vokale reine Orallaute sind. Das Auftreten von Nasalität „beruht auf ungenauer Artikulation“ (Trenschel, 2000, 27). Diese Meinung hielt Einzug in die therapeutische Praxis beispielsweise von Lippen-Kiefer-Gaumensegelspalt-Patienten. Bei der Anwendung objektiver Messverfahren wie der Nasometrie führte die Auffassung von rein oral gebildeten Vokalen in den letzten Jahren allerdings zu Unklarheiten und Problemen.

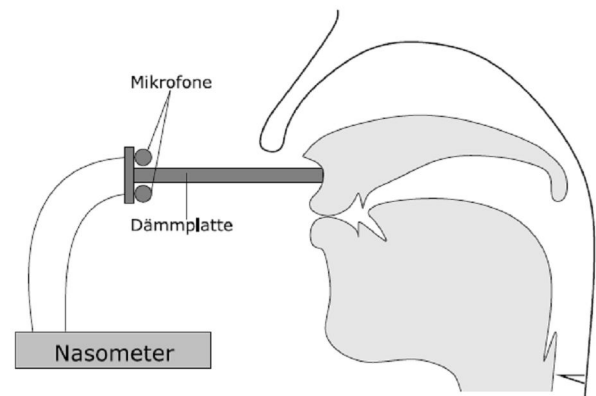
2. Objektives Messverfahren zur Messung der Nasalität: Nasometrie

Bereits Czermak sprach 1857 von einem Zusammenhang zwischen dem Verhältnis von oraler und nasaler Schallfülle sowie der auditiven Nasalität (vgl. Czermak, 1879). Doubek (1955) stellte etwa 100 Jahre später ein Gerät her, das nasalen und oralen Schall getrennt voneinander aufnimmt und so lautstärkeunabhängig neben Vokalen auch Wörter und Sätze messbar macht. Krech griff in Halle die Ideen Doubeks (1955) auf und übertrug dieses Verfahren auf gesunde Personen. Er kam durch seine Forschung zu dem Schluss: "Durch die Beziehung auf die Differenz zwischen Mund und Nasenschalldruckkurve in dB entsteht die Möglichkeit, sprechsprachliche Ergebnisse der Logopädie, Phoniatrie, Phonetik und Sprechwissenschaft zu normieren und exakt zu vergleichen." (Krech, 1960, 107) Diese Arbeit wurde leider nach dem Tod Krechs nicht weiter verfolgt.

In den späten 1970er Jahren veröffentlichte hingegen die angelsächsische Forschung erste Erfolge in der technischen Umsetzung des Gedankens der getrennten Schalldruckmessung (vgl. Shelton et al., 1967; Fletcher und Bishop, 1970), die mit dem Ziel weiter vorangetrieben wurde, Medizinern ein Messgerät zur Objektivierung der Nasalitätsbestim-

mung in die Hand zu geben. Das Nasometer und später das NasalView entstanden aus diesen Anstrengungen heraus.

Das Prinzip der separaten Aufzeichnung des oralen und nasalen Schalls wird wie folgt realisiert: Die Trennung der beiden Schallsignale wird durch eine Dämmplatte gewährleistet, die unter der Nase ansetzt (vgl. Abbildung). Über und unter der Platte befindet sich je ein Mikrofon, das zum einen das orale und zum anderen das nasale Signal zur Verarbeitung weiterleitet.



Die Intensitäten der oralen und nasalen Signale werden nach einer Tiefpassfilterung durch die Berechnung der Nasalanze zueinander in Beziehung gesetzt und in Prozent angegeben.

$$\text{Nasalanze} = \frac{\text{nasal}}{\text{oral} + \text{nasal}} * 100$$

Die Nasometrie fand in der medizinisch-therapeutischen Praxis als objektives Messinstrument für die Nasalität Anwendung, wobei Normwerte (für das Deutsch vgl. Müller 2004) und die Korrelation der Nasalanzwerte mit der wahrgenommenen Sprache ermittelt wurden (vgl. z. B. Hardin et al., 1992). Man schließt daraus, dass die auditive Nasalität mit diesem Verfahren objektiv gemessen wird.

Erstaunlich war jedoch in diesem Zusammenhang, dass die Normnasalanalzstudien für das Englische und später auch für das Deutsche zum Teile enorme Nasalanzwerte für Vokale angaben, wobei diese auch isoliert oder in nichtnasalem Kontext auftraten. Schließlich gelten Vokale als reine Orallaute bzw. ist deren Nasenraumbeteiligung nicht wahrnehmbar (vgl. v. a. Trenschele 1994, 2000). Aus den gemessenen Werten lässt sich jedoch schließen, dass das nasale Schallsignal gegenüber dem oralen eine gewisse Bedeutung hat, und Vokale eine auditive Nasalität haben.

In einer weiteren Studie sollte überprüft werden, ob die auditive Nasalität sich auch spektral messen lässt, d. h. ob Vokale neben der auditiven auch akustische Nasalität aufweisen. Daher wurden die objektiven Messverfahren Nasometrie und Spektralanalyse gemeinsam angewendet (vgl. Benkenstein, 2007). Es konnte gezeigt werden, dass akustische Nasalität immer mit Nasalanzwerten einhergeht, jedoch geringe Nasalanzwerte nicht immer Auswirkungen auf die spektrale Darstellung haben. Die akustische Nasalität der Vokale zeigte sich vor allem als Energiekonzentrationen zwischen 200 und 250 Hz, um 500 sowie zwischen 1000 und 1200 Hz.

Zusammenfassung

Man kann nach dem neuesten Stand der Wissenschaft nicht mehr davon ausgehen, dass Vokale reine Orallaute sind. In jeder denkbaren Lautumgebung und bei jedem Vokal ist sowohl auditive als auch akustische Nasalität nachweisbar. Sicherlich treten vokal-, lautkontext- und sprecherspezifische Abstufungen auf, jedoch kann man hier nicht mehr von mangelnder Artikulation sprechen, sondern muss die Bildung der Vokale neu definieren: Vokale sind Laute, bei denen zumeist das orale Schallsignal stärker ist, jedoch immer auch der Nasenraum in

Form von auditiver und akustischer Nasalität beteiligt ist.

Literaturverzeichnis

BENKENSTEIN, Ramona: Vergleich objektiver Verfahren zur Untersuchung der Nasalität im Deutschen, Frankfurt/Main 2007 (= Hallische Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik. 19).

CZERMAK, Johann N.: Ueber das Verhalten des weichen Gaumens beim Hervorbringen der reinen Vocale. 1879 (1). – <http://vlp.mpiwgberlin.mpg.de/lise/lit16182>

DOUBEK, Franz: Die Prüfung der Sprechfunktion bei Gaumenspaltenoperationen. In: Fortschritte der Kiefer- und Gesichtschirurgie. Ein Jahrbuch. Stuttgart 1955, S. 104–111

FANT, Gunnar: Acoustic theory of speech production (with calculations based on X-ray studies of Russian articulations). The Hague u. a., 1960

FLETCHER, Samuel G. & BISHOP, Milo E.: Measurement of nasality with tonar. In: Cleft Palate Journal 7 (1970), S. 610–621

HARDIN, Mary A.; DEMARK, Dunane R. van; MORRIS, Hughlett L.; PAYNE, M. M.: Correspondence between nasalance scores and listener judgements of hypernasality and hyponasality. In: Cleft Palate-Craniofacial Journal 29(4) (1992), S. 346–351

KRECH, Hans: Über ein einfaches Verfahren zur Aufzeichnung des oralen und nasalten Schalldruckanteils gesprochener Sprache. In: Aktuelle Probleme der Phoniatrie und Logopädie 1 (1960), S. 100–108

LAVIER, John: The phonetic description of voice quality. Cambridge, 1980

MÜLLER, Kristin: Vergleichsstudie zur diagnostischen Wertigkeit der Nasometrie für Patienten mit Lippen-Kiefer-Gaumen-Segelspalten und Gesunde. Jena, Universität Jena, Dissertation, 2004

NEPPERT, Joachim M. H.: Elemente einer akustischen Phonetik. 4. Auflage Hamburg, 1999

PAHN, Johannes & PAHN, Elke: Die Nasalisierungsmethode. Übungsverfahren der Sprech- und Singstimme zur Therapie und Prophylaxe von Störungen und Erkrankungen. Rostock, 2000

SHELTON, Ralph L.; KNOX, Albert W.; ARNDT, William B.; ELBERT, Mary: The relationship between nasality score and oral and nasal sound pressure level. In: Journal of Speech and Hearing Research 10(3) (1967), S. 549–557

SEEMANN, Miloslav: Sprachstörungen bei Kindern. Berlin, 1965

STEVENS, Kenneth N.: Acoustic Phonetics. Cambridge Mass. u.a., 1998

TRENSCHEL, Walter: Oralität und Nasalität in der deutschen Standardausprache. Versuche zur Erfassung der intranasalen und oralen Schallintensität sowie deren phonetische Interpretation und Diskussion. Trier, 1994

TRENSCHEL, Walter: Sprechwissenschaft und Phonetik. Ausgewählte Publikationen von Walter Trenchel als Festgabe zum 75. Geburtstag. Rostock, 2000

Dr. Ramona Benkenstein

Lehrerin für Deutsch, Geschichte, Rhetorik und Informationstechnische Grundbildung, Promotion in Germanistischer Sprachwissenschaft

Studium an der Friedrich-Schiller-Universität Jena – sowohl Lehramt für Regelschulen als auch Zertifikatsstudium Sprechwissenschaft

Seit 2009 am Philipp-Melanchthon-Gymnasium Grünheide/Mark unter anderem als Lehrerin des Faches Rhetorik, Mitverantwortliche des Lehrplänenwurfes und Autorin eines Rhetorik-Lehrwerkes tätig.

E-Mail: mail@ramona.benkenstein.net

Homepage: www.benkenstein.net

**Ein Hinweis für die sprechen-Abonnenten,
die uns eine Einzugsermächtigung ausgestellt haben:**

**Um Verwaltungsaufwand und Kosten zu sparen, wird der
Lastschrifteinzug für die sprechen-Jahrgänge 2009 und 2010
zusammengelegt.**

Die Abbuchung erfolgt voraussichtlich im März 2010.

Hellmut K. Geißner

Sprechstimmen systematisch beurteilen

Mit der Themenformulierung sind andere Stimmphänomene ausgegrenzt, - z. B. Rülpsstimme, Jodelstimme, Singstimme, alle Instrumentalstimmen und Tierstimmen - obwohl es nicht selten nach allen Seiten Grenzüberschreitungen gibt.

Unter 'Sprechstimme' wird verstanden die von einem Menschen - im Zusammenwirken von Ausatemluft, Stimmlippen-schwingungen und Resonanzräumen - hirngesteuert und sprachlautgeprägt erzeugte, für andere Menschen hörbare, Informationen und Emotionen tragende 'Klang'masse, die in 'Höhe, Dauer und Stärke' nicht fixiert ist.

Die Attribute 'hirngesteuert und sprachlautgeprägt' schließen die Bezeichnung 'Schall'-masse aus, denn die Kombination von Geräusch und Ton ist zwar physikalisch betrachtet - wie jedes andere von Menschen z. B. in Magen oder Darm produzierte Hörbare - Schall, aber vom Gesamtphänomen aus betrachtet ist es unsinnig von Sprech-'schall' zu reden, impliziert 'sprech', bzw. Sprechen doch unausweichlich den Zusammenhang mit Sprache als dem geschichtlich gewordenen, gesellschaftlich geprägten (exteriorisierten) Bedeutungs- und Verständigungssystem.

Absichtlich wird auch die Pluralform Sprech-'stimmen' verwendet, weil 1) jeder Mensch im Spektrum seiner Emotionen mehrere Stimmen hat, die 2) geschichtlich 'interkulturell', d. h. überindividuell sind, und die 3) im situativen Vollzug abhängig sind von der wechselseitigen

Steuerung (wenigstens zweier Personen). Ein derartiges Verständnis von Sprechstimmen schließt die Reduktion ausschließlich auf die physiologischen Prozesse ihrer Genese aus. Diese Prozesse können jedoch unbestritten auch kommunikative Wirkungen haben, z. B. beim Gähnen, Stöhnen, Rülpsen, Wimmern, Seufzen, Schmatzen, Brummen, Pfeifen, Jodeln, Lallen und Weinen. Das sind 'phonische' Formen, aber im Unterschied zum 'Lachen' keine sensu strictu 'vokale'. Das frühkindliche (nicht das narkotisierte) 'Lallen' ist ein prälinguistisches, wenn auch bereits phonemgeprägtes, z. T. schon intonationsnahes Übergangsphänomen zur jeweiligen Sprache, 'Jodeln' - zumindest regional - bereits eine bedeutungsvolle, auch chorische Singform, 'Pfeifen' - ebenfalls regional - eine semantisierte Verständigungsform in Gruppen, Gangs, auf den Canaren und in West-Afrika sogar in einer 'Pfeifsprache'. Am stärksten 'vokal', also sprachnah (weil fundamental 'human'), ist das (in vielen indogermanischen Sprachen) mit allen Vokalen mögliche 'Lachen' (vgl. GEISSNER 2002; 99-109). 'Weinen' gibt es dagegen auch völlig stimmlos (vgl. Pleßner 1941/1961).

Das auf die Physiologie der Genese reduzierte, des aus Geräusch und Tönen gebildeten Schallprodukts ist kurz gesagt keine Sprechstimme. Während die von Menschen produzierten Schallprodukte relativ einfach apparativ zu konservieren und mehrfach zu analysieren sind, stellen Konservierung und Analyse der Sprech-

stimmen vor beträchtliche Aufgaben; denn Sprechstimmen gibt es lebensweltlich nur 'in vivo' (d. h. weder im Labor, noch in einer präparierten artifiziellen Darbietung), originär nur in einer face-to-face-Kommunikation. Sie findet statt

- zwischen realpräsenten Menschen,
- die partizipieren (teilgeben und teilnehmen),
- wechselseitig in uneingeschränkter Symptomfülle,
- bei Präsenz aller kommunikativer Dimensionen und Modalitäten,
- sowie bei Reziprozität der Perspektiven.

Diese Merkmale bezeichnen keineswegs eine 'soziale Symmetrie', vielmehr geht

es um die Bestimmung der Voraussetzungen, die es möglich machen, dass "jeder/jede sowohl jeden/jede hören und sehen als auch jeder/jede mit jedem/jeder sprechen kann. [. . .] Der Prototyp der F2F-Kommunikation ist folglich das Gespräch. Es ist:

- 1. angesichtig
- 2. mündlich
- 3. wechselseitig
- 4. (real) kopräsent
- 5. zeitgleich
- 6. raumgleich
- 7. komplex

	1	2	3	4	5	6	7
GESPRÄCH	+	+	+	+	+	+	+
REDE	+	+	-	+/-	+	+	-
BRIEF	-	-	+/-	-	-	-	-
TELEFON	-	+	+	-	+	-	-
Handy	-	+	+	-	+	-	-
Anrufbeantworter	-	+	-	-	-	-	-
Bildtelefon	+	+	+	-	+	-	+/-
Telekonferenz	-	+	+	+/-	+	-	-
TELEFAX	-	-	-	-	-	-	-
Intranet	-	-	-	-	-	-	-
RUNDFUNK	-	+	-	-	-	-	-
FERNSEHEN							
Produzenten	+	+	+	+	+	+	+
Rezipienten	+/-	+/-	-	-	-	-	-
Duplex	-	+	+	-	+	-	+/-
Videokonferenz	+	+	+	-	+	-	+/-
INTERNET/ INTERFACE							
i-Handy/e-mail	-	-	+	-	+/-	-	-

Abb. 1: Face-to-Face-Kommunikation und ihr Jenseits (GEISSNER 2001;18)

Schon jetzt mag deutlich geworden sein, dass Sprechstimmen ohne Verlust wesentlicher Implikate technisch nicht, zumindest nicht einfach zu konservieren sind. Es ist nicht nur eine Folge des "Written Language Bias of Linguistics" (P. Linell 1982), dass Ton- und Videoaufnahmen translitteriert werden müssen, wenn Analysen aussagekräftig sein sollen.

Zuvor wurde entwickelt, dass 'Sprechstimmen' unverkürzt nur in ihrer Einbettung in eine F2F-Kommunikation gegeben sind. Selbst wenn das situative Verstehen oder nachträgliche Analysen nur das Stimmliche, umfassender: das Hörbare (des Gesprochenen) fokussieren, sie können das unvermeidlich mitgegebene Sprachliche so wenig ausschließen wie das fundierend Leibhaftige. Kommunikatives oder beobachtendes Verstehen und Analyse sind folglich gleichzeitig immer mit drei Dimensionen konfrontiert:

- dem Verbalen (das Sprachliche),
- dem Paraverbalen (sprachgebundene Suprasegmentalia) und
- dem Extraverbalen (sprachfreie Körperhaltungen und -bewegungen)

Die Zweiteilung: verbal : nonverbal ist zwar üblich, wird aber dadurch so wenig richtig wie die Zweiteilung: sprachlich : körpersprachlich. Das Verstehens- und (lange vernachlässigte) Forschungsinteresse an 'Sprechstimmen' erklärt, warum das Paraverbale die unverzichtbare dritte Dimension ist, die weder aus der verwendeten Sprache noch aus Haltungs- und Bewegungsmustern unmittelbar zu erschließen ist.

Es liegt nahe, dass alle drei Dimensionen vielfältig untergliedert sind. In der gegenwärtigen Entwicklung mag es genügen, für jede Dimension nur ein paar Subkategorien anzugeben:

verbal:

- Wortformen und -bedeutungen
- Satzformen und -komplexität

- stilistische Varietäten
- Standard-, Umgangssprache, Dialekt

paraverbal:

- melodische Muster
- dynamische Muster (verschiedene Akzente)
- temporale Gliederung: Tempo, Pausen
- Artikulation in verschiedenen Sprachstufen

extraverbal:

- Distanz und Nähe, Zu- oder Abwendung
- Haltungen (posture) (Kopf, Oberkörper, Schultern, Beine . . .)
- Gestik (Arme, Hände, Finger . . .)
- Mimik (Augen, Mund, Stirn . . .)

Auf den ersten Blick können bei der Konzentration auf die multimodalen Sprechstimmen die extraverbalen Modalitäten am ehesten unberücksichtigt bleiben, wenngleich sie unüberhörbar - nicht nur bei den antiken Schauspielern 'unter der Maske (persona)' oder zeitgenössisch am Telefon - mitbestimmen Was gesagt und Wie es gesagt wird, auch: was mitbewegend gehört und verstanden wird. Hierauf beruht die Faszination von Telefon- und Radiostimmen. Das ist aber auch die Grundlage der Versuche, aus ihnen auf Geschlecht, Alter, Größe und Aussehen der Sprechenden Personen zu schließen. (z. B. Bühler, Herzog; Slembek 2000)

Des Weiteren haben die Sprechstimmen im interaktiven, d. h. im wechselseitigen Kommunikationsprozess entscheidende Ausdrucks- und Eindrucksfunktionen. (vgl. GEISSNER 2000) Hier ist noch einmal zu unterscheiden das, was im Sprechen absichtlich (intentional) zum Ausdruck gebracht wird von dem, was gleichzeitig unbeabsichtigt zum Ausdruck kommt. Beides gilt sowohl für die besprochenen Inhalte, die Sachen, die Redegegenstände als auch für das, was Spre-

chende gleichzeitig von sich selbst zeigen, zu erkennen geben, z. B. ihre eigene Befindlichkeit, ihr Interesse an den Hörenden und/oder an den Sachen.

Die Bemerkung: "Nimm den Schirm mit" kann zum Beispiel je nach Situation und Hörer/in ganz Verschiedenes ausdrücken – z. B. "Vorsicht, es wird regnen; Deine Jacke genügt nicht; Ich mach mir Sorgen; Du bist zu leichtsinnig; Erkälte dich nicht; Ich an deiner Stelle..." Auf der Eindrucksseite kann die Bemerkung ebenfalls ganz Verschiedenes auslösen, je nach der Beziehungsgeschichte der Partner, der 'Partnerhypothese' und den lebensgeschichtlich erworbenen Hörmustern (vgl. GEISSNER 1984 und 2006) ist es etwas anderes, was der/die Hörende als Eindruck in sich eindringen lässt, oder: was unbeabsichtigt eindringt. – "Danke, dass du mich daran erinnerst; Ich freu mich auf den Regen; Du meinst, ich kann nicht auf mich aufpassen; Ich finde es fürsorglich von dir; Musst du mich wieder bevormunden?" usw. usw. Es handelt sich nicht einfach um 'speech perception', sondern um die Apperzeption.

Die bis hierhin entwickelten Kriterien können in der folgenden Skizze zusammengefasst werden. Diese Darstellung kann aber zugleich verdeutlichen, warum es unmöglich ist, sämtliche Modalitäten in allen drei Kanälen (bildlich: sämtliche der über 100 Kästchen) bewusst und gleichzeitig zu kontrollieren – ein vor allem von rhetorischen Anfängern oft geäußelter Wunsch. Der Versuch dieser totalen Ausdruckskontrolle mindert nicht nur die Spontaneität, er landet im günstigen Fall beim sich selbst lähmenden Tausendfüßlereffekt, im ungünstigen Fall in der Psychiatrie. Aufgrund langjähriger Beobachtungen kann ich jedoch sagen, dass das unbeabsichtigt Geäußerte wie das unbeabsichtigt Eingedrungene meistens stärker wirken als das intentional (absichtlich) 'zum Ausdruck Gebrachte' und das absichtlich zum Eindruck Zugelassene'. Es ist zu berücksichtigen, dass das absichtlich Ausgedrückte, das Rationale, im Cortex kontrolliert wird, während das Unabsichtliche, das emotional Situative, im limbischen System.

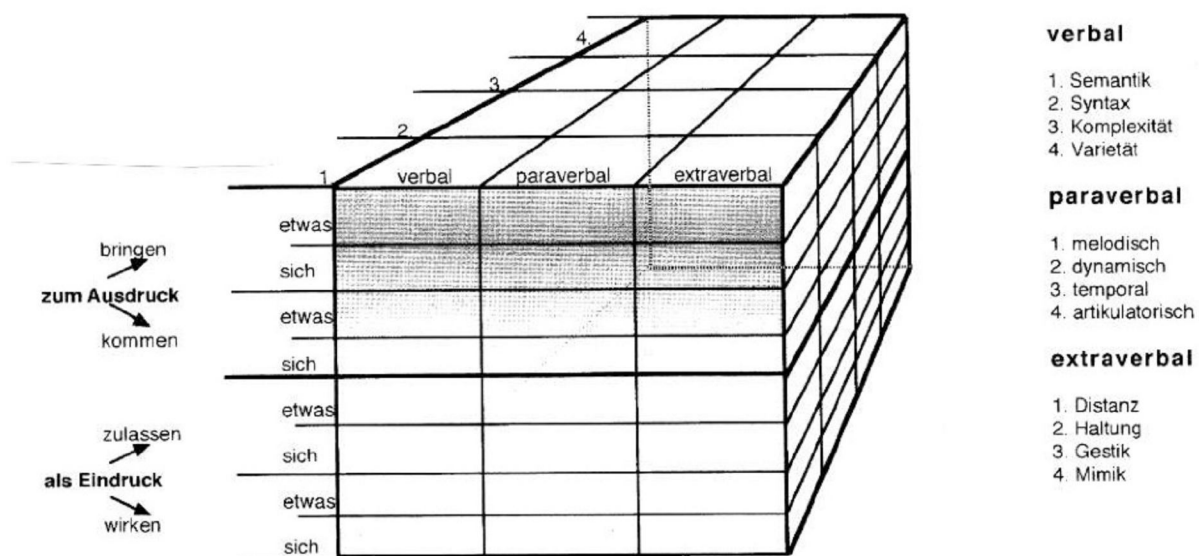


Abb. 2: Ausdruck : Eindruck (GEISSNER 1992; 255)

Im kommunikativen Alltag werden Sprechstimmen einfach wahrgenommen, - vielleicht als freundlich oder unfreundlich, anziehend oder abstoßend, einladend oder zur Vorsicht mahnend – jedoch kaum 'beurteilt'. Wenn nun aus verschiedenen Gründen versucht wird, Sprechstimmen zu beurteilen, - sei es um Kommunikationsprozesse besser zu verstehen, sei es um zu übersituativen Forschungsergebnissen zu kommen, sei es um verallgemeinerbare Präskripte zu finden -, dann sind das Interessen eines externen Beobachters. Wenn aber Sprechstimmen sich schon verändern, weil andere (nicht Involvierte) zuhören, gar der/die "eingeschlossene Dritte", dann ist das 'Beobachterparadox' nicht 'phonognomisch' zu übergehen. In jedem der genannten Fälle gilt es die paraverbalen Funktionen zu elementarisieren. Das heißt allerdings, dass die Modalisierungen durch die Einflüsse sowohl der verbalen als auch der extraverbalen Dimen-

sion temporär ausgeklammert werden müssen.

Wie schon dargestellt, werden zur Beschreibung des Paraverbalen vier Felder (melodisch, dynamisch, temporal, artikulatorisch) angenommen, die jeweils (zunächst einmal) vierfach untergliedert sind. Auf diese Weise ist der "Kleine Katalog der Sprechausdrucksmittel" entstanden, der in seinen Feldern durchdekliniert wurde. (vgl. GEISSNER 1986; 92) Er lieferte später auch das Grundgerüst für die Deskription der

- linguistischen (standard-, regional-, gruppensprachlich),
- sozialen (institutionelle, situative, rollentypische) und
- diagnostischen (konstitutionelle, habituelle, okkasionelle)

Funktionen des Sprechausdrucks; d. h. für die kommunikative Einbettung der beobachteten hörbaren Phänomene. (GEISSNER 1988; 122)

	A linguistische			B soziale			C 'diagnostische'		
	A 1.	A 2.	A 3.	B 1.	B 2.	B 3.	C 1.	C 2.	C 3.
	standard-sprachl.	regional-sprachl.	gruppensprachl.	institutionelle	situative	rollentypische	konstitutionelle	habituelle	okkasionelle
1. melodische 1.1 Tonhöhe 1.2 'Satz'melodie 1.3 Klangfülle 1.4 Klangfarbe									
2. dynamische 2.1 Betonung 2.2 Betonungswechsel 2.3 Lautstärke 2.4 Lautstärkewechsel									
3. temporale 3.1 Geschwindigkeit 3.2 Tempowechsel 3.3 Pausendauer 3.4 Pausenart									
4. artikulatorische 4.1 Deutlichkeit 4.2 Deutlichkt.wechsel 4.3 Lautbindung 4.4 Lautungsstufen									

Abb. 3: Funktionen des Sprechausdrucks 1988, 122

Es führte zu weit, an dieser Stelle an Beispielen noch einmal Einzelheiten durchzumustern. Wichtiger scheint im jetzigen Zusammenhang, dass bereits die umfangreiche Tabelle einen Eindruck davon vermitteln kann, was verlangt wird, wenn Sprechstimmen beurteilt werden sollen. 'Lebenspraktisch' muss das im allgemeinen ad-hoc geschehen; z. B. wenn Reden von Politikern im Rundfunk 'live' zu kommentieren sind, wenn Sprechversuche Lernender einzuschätzen sind, die auf Vorschläge warten, zur Vermeidung von 'Fehlern', wenn es sich um Sprechstimmen handelt, die eine psychogene Dysphonie vermuten lassen usw. . In diesen und ähnlichen Fällen fehlt den distanzierenden, d. h. aus der unmittelbaren kommunikativen Handlung ausgeschlossenen, sachverständigen Beobachtern meistens die Zeit für eine apparative Unterstützung, gar für eine computergestützte Frequenzanalyse. Dabei sei einmal unterstellt, entsprechende Geräte wären vorhanden und die Urteilenden wären in der Lage, sie 'in Echtzeit' sachgerecht zu benutzen: Wem sollten die Ergebnisse Was in der konkreten Situation nützen? In den meisten Fällen hilft ad-hoc nur die auditive Differenzierungs- und Urteilsfähigkeit der Beobachtenden.

Eine weitere Herausforderung im paraverbalen Bereich entsteht, wenn sich die 'verbale' Grundlage ändert, wenn es nicht mehr nur um zwecksprachliche Informationen geht, nicht nur informative Texte zu lesen sind, sondern auch fiktionale, d. h. literarische, poetische. Dies ist eine Situation, die im Rundfunk und Fernsehen häufig vorkommt, nicht nur bei 'Mikrofonprüfungen'. Dann gilt es, je nach Zeithof und Formstufe der Textsorte, auch 'rhythmisch-melodische' Kategorien zu berücksichtigen. Diese Texte verlangen Ausdrucksqualitäten, die die alltags-sprachlichen Melodieformen und Zeitgliederungen, Akzentuierungen und Artikulationen 'ästhetisch' überformen. So entstand in der Empirie durch jahrelange

Beobachtungen und Versuche, gleichsam in der Doppelung des kleinen Katalogs durch Fixierung der überformenden Komplexqualitäten der "Große Katalog der sprecherischen Ausdrucksmittel". (GEISSNER, erstmals veröffentlicht 1989). (vgl. Abb. 4) Zu seiner leichteren Benutzung wurden später den einzelnen Kategorien adjektivische Beschreibungen angefügt, auch für diejenigen, die in der Beurteilung von Sprechstimmen weniger erfahren sind.

Die Entwicklung des "großen Katalogs" mit der großen Anzahl der aufgelisteten und kommentierten Kategorien und Kriterien mag an ein anderes Wahrnehmungsfeld erinnern: die Farben. In der Schule hatte der erste Kasten für Wasserfarben vier Schalen für die Grundfarben rot, gelb, blau, grün. Der Blechkasten in der Oberstufe enthielt dann schon 10 Schalen, näherte sich den Übergängen in der Chromatik des Regenbogens. Im großen, hölzernen Farbkasten für Künstler hat schließlich jede der einzelnen Grundfarben mehr Abstufungen als der ganze Schulfarbkasten, wengleich auch für Maler noch immer nicht alle Nuancen - z. B. 'Grüntöne' – enthalten sind, die das menschliche Auge unterscheiden kann. Es muss noch immer auf der Palette gemischt werden; da hilft kein Chromatometer.

Ganz sicher können einige der aufgelisteten Kategorien 'gemessen' werden, z. B. der 'Sprecherformant' (Anders 2008) oder der Schalldruck verschiedener Akzente in Dezibel, die Grundtempi und 'hesitation phenomena' in Millisekunden, Frequenzen der koartikulatorischen Vokal-, Konsonantenverhältnisse oder der intonatorischen Distanzen und Kadenzen (Winkler 1979). Mag es auf diese Weise auch gelingen, einen unverwechselbaren 'voice print' herzustellen, der in der Kriminalistik erforderlich ist, doch die Frage sei erlaubt: cui bono, - wen interessiert er, wem nützt er?

(Fortsetzung S. 27)

Der 'große Katalog' der sprecherischen Ausdrucksmittel

1	GRUNDQUALITÄTEN □	KURZKOMMENTAR
11	melodische	
111.	Tonhöhe	hoch – tief (=f o) (keine festgelegten Werte; variabel)
112.	Tonhöhenbewegung	großes – kleines Intervall ('melodiös' – monoton)
113.	Tonhöhenbewegungswechsel	bewegt – gleichförmig (variabel – isoton)
114.	Klangfülle	voll – eng (vorwiegend faukale Distanz)
115	Klangfarbe	hell – dunkel; Timbre (harmon. Obertöne)
116	Klangfarbenqualität	Ausdrucksfarbe d. Stimmungen; z. B. fröhlich, wütend
12	dynamische	
121	Betonung	gehäuft – selten [die melodischen und temporalen
122	Betonungsart	stark – schwach ['Akzente' gehören zu 122, bzw. 136]
123	Betonungswechsel	gleichförmig - sprunghaft
124	Lautstärke	laut – leise (keine festgelegten Werte; variabel)
125	Lautstärkewechsel	anwachsend - abnehmend (crescendo - decrescendo)
126	Art des Lautstärkenwechsels	atemabhängig - beliebig, bzw. zufällig - intendiert
13	temporale	
131	Geschwindigkeit	schnell – langsam (keine festgelegten Werte, variabel)
132	Tempowechsel	beschleunigen - verlangsamen (acceler. - ritardando)
133	Häufigkeit d. Tempowechsels	oft - kaum
134	Pausenzahl	viele - wenige
135	Pausendauer	lang – kurz(keine festgelegten Werte; variabel)
136	Pausenqualität	spannend – lösend (gliedernd – grenzend)
14	artikulatorische	
141	Lautart	vokalisch - konsonantisch
142	Lautungsgriff	groß – klein (vorwiegend 'Vordermund')
142.	Vokalismus	durchgreifend – flach (Gesamtansatzrohr)
142.	Konsonantismus	scharf – verwaschen (z. B. Grad der Aspiriertheit)
143	Deutlichkeit	deutlich – undeutlich
144	Lautdauer, -bindung	abgehackt – bindend (staccato – legato; Bindung über Silbenfugen hinweg; Auslaut-'n' verlängern)
145	Lautungsstufen	Mundart – Standard (umgangssprl. Zwischenstufen)

2	KOMPLEXQUALITÄTEN	KURZKOMMENTAR
21	rhythmische	
211	Tonhöhenbewegungswechsel	= 113 bewegt - gleichförmig
212	Betonungswechsel	= 123 gleichförmig – sprunghaft
213	Lautstärkenwechsel	= 125 anwachsend – abnehmend
214	Art d. Lautstärkenwechsels	= 126 atemabhängig - beliebig
215	Tempowechsel	= 132 beschleunigen - verlangsamen
216	Häufigkeit d. Tempowechsels	= 133 oft - kaum
217	Pausenqualität	= 136 spannend - lösend
218	Lautbindung	= 144 staccato - legato
219	rhythmische Bindung	groß'wellig' – klein'wellig'
220.1	Wechsel der rhythm. Bindungen	regelmäßig - unregelmäßig
220.2	Qualität dieser Wechsel	stoßartig - kreisend
22	melodische	
221	Tonhöhenbewegung	= 112 großes –kleines Intervall
222	Tonhöhenbewegungswechsel	= 113 bewegt – gleichförmig (variabel – isoton)
223	Klangfarbe	= 115 hell - dunkel
224	Klangfarbenqualität	= 116 Ausdrucksfarbe der jeweiligen Stimmung
225	Betonungsart	= 122 stark - schwach
226	Lautstärkenwechsel	= 125 anwachsend - abnehmend
227	Lautungsgriff	= 142 groß - kleine
228	Lautbindung	= 144 staccato - legato
229	Kadenzierung	fallend - bleibend / schwebend - steigend
23	Intensität	
231	Intensitätsgrad	stark - schwach
232	Intensitätsverlauf	expressiv – impressiv
233	Intentionalität (Gerichtetheit)	ungerichtet - gerichtet
233.1	- Selbst	zentrifugal - zentripetal
233.2	- Hörer	mitweltlich - überweltlich (mundan – transzendent)
233.3	- Sache	real - irreal
233.4	- Ziel	konkret - utopisch
234	innere Zeitgliederung	
234.1	- protentional	vorlaufend - gipfelnd
234.2	- retentional	rücklaufend / vergegenwärtigend - punktuierend
234.3	- präsentiel	umkreisend – schwebend (hinausgreifend)

Abb. 4: Der große Katalog der sprecherischen Ausdrucksmittel (GEISSNER 1989; 76/77)

(Fortsetzung von S. 24)

Es ist ähnlich wie mit dem 'finger print'; im gemeinen Leben ist der Fingerabdruck weniger wichtig als der Händedruck.

Statt Messergebnisse zu diskutieren, oder die Einzelheiten zu kommentieren, die sich aus den Verfeinerungen des Kleinen Katalogs ergeben (Nr. 1-22), möchte ich kurz auf die in phänomenologischer Beschreibung gewonnenen Intensitätskategorien am Ende des Katalogs (Nr. 23 ff) eingehen, die vor allem für Sprechstimmen in Prozessen ästhetischer Kommunikation wichtig sind. Der als Oberbegriff gewählte Ausdruck 'Intensität' bleibt merkwürdig vage, auch zur Bezeichnung von Sprechstimmen; aber auch 'impressionistische' Kriterien sind nützlich, sei es als Vorstufe exakter Analyse, sei es, weil es um Phänomene geht, die nicht messbar sind. (GEISSNER 2007) Es geht um das Empfinden von Spannungen auf der Ausdrucks- wie der Eindrucksseite, von Gespanntheit, die in der Artikulation der Konsonanten, den sog. 'Lautungsgriffen' verbunden mit signifikanten 'Klangformen' sich eher zeigt als in der Lautstärke. Die Unterkategorien 'stark-schwach' können anzeigen, dass z. B. eine laute Stimme nur eine schwache Intensität hat und umgekehrt eine leise Stimme eine starke Intensität. Dies ist eine wichtige Einsicht, auch zur Einschätzung/Beurteilung des gesamten Intensitätsverlaufs z. B. beim interpretierenden Textsprechen, beim Rollenspielen; d. h. zur Wahrnehmung der Tendenz der Gespanntheit: Geht die Intensität nach außen (expressiv) oder nach innen (impresiv)? Diese Verlaufsqualität wird gesteuert von den mentalen Prozessen der Intentionalität, der Gerichtetheit, die sich auf das sprechende Selbst zurückbeziehen, auf die (innerweltlichen oder transzendenten) Hörenden, reale oder irrealen Gegenstände oder auf ein bestimmtes Ziel richten kann, sei es konkret oder utopisch. Ein Dilemma entsteht allerdings in

der paradoxen Situation einer 'nicht-intentionalen Intentionalität'. (vgl. dazu: GEISSNER 2000; 85)

Mit den genannten Intentionalitäten wird gleichsam der mit den Sprechstimmen zu füllende Raum umrissen. Diese Tendenzen der in den Sprechstimmen nacherlebbarer Verräumlichung lassen sich beziehen auf die von Husserl (1928) beschriebenen Phänomene der 'inneren Zeitgliederung'. Es geht dabei um den Zeithof, der um den jeweils wandernden Jetztpunkt entsteht. Entweder kreist die Intensität 'präsentisch' um den Jetztpunkt, oder sie läuft zurück in Vergangenes (retentional), oder sie spannt sich voraus (protentional) auf zu Erwartendes. Zwar handelt es sich um 'Ekstasen' der 'inneren' Zeitgliederung und Räumlichung, d. h. aber nicht, dass sie nur introspektiv zugänglich wären. Eine adäquate Ko-sensibilität erlaubt auch eine Wahrnehmung der multimodalen Intensität der Sprechstimmen, in ihren den Rhythmus konstituierenden Zeitigungen und ihrem Räumlichungsanspruch.

Insgesamt fordern nicht erst die geschilderten Intensitätsabstufungen den urteilenden Beobachtern eine vergleichbare Differenziertheit ab. Ohne diese Differenziertheit bleiben freilich urteilende Äußerungen nicht nur über die komplexen Sprechstimmen, erst recht in ästhetischen Kontexten, ohnedies fragwürdig.

Literatur

- Anders, L. Chr., 2008: Die Sprecherstimme – Natürliches und Künstliches, in: Das Phänomen Stimme. Natürliche Veranlagung oder kulturelle Formung. (H. K. GEISSNER, Hrsg.) St. Ingbert, 155-165
- Bühler, K., ²1968: Ausdruckstheorie. Stuttgart
- Buse, R., 1973: Ausdruckspsychologie. München-Basel
- Fährmann, R., 1960: Die Deutung des Sprechausdrucks. Bonn

- Fonagy, I., 1967: Hörbare Mimik; in: *Phonetica* 16, 36-57
- GEISSNER, H. K., 1984: Über Hörmuster, in: *SuS (= Sprache und Sprechen)* 12, 13-56
- ders., 1984: Funktionen des Sprechausdrucks in der Sinnkonstitution, in: *SuS* 13, 9-26
- ders., ³1986 (1975): Der kleine Katalog; in: *Rhetorik und politische Bildung*
- ders., ²1988: *Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation*. Frankfurt/Main
- ders., 1989: Der große Katalog; in: *SuS* 21, 69-82
- ders., 1992: Deutsch als Fremdkommunikation am Beispiel mündlicher rhetorischer Kommunikation; in: *Handb. Deutsch als Fremdsprache* 18, 242-268
- ders., 1998: Höreindruck – Stimmausdruck. Individuelle Marken oder gesellschaftliche Muster. In: *Stimmen hören* (H. K. GEISSNER, Hrsg.) St. Ingbert, 29-39
- ders., 2000: *Kommunikationspädagogik. Transformationen der 'Sprech'-erziehung*. St. Ingbert
- ders., 2001: Jenseits der face-to-face Kommunikation, in: *SuS* 39, 44-50
- ders., 2002: Lachen ist gesund?, in: *Stimmkulturen* (H. K. GEISSNER, Hrsg.) St. Ingbert, 99-109
- ders., 2006: Sprechen – Hören – Lesen; in: *SuS* 43, 35-47
- ders., 2007: verstehen und messen. Problemgeschichtliche Aspekte; in: *Sprechwissenschaft* (I. Bose, Hsgn.). Frankfurt/Main u. a., 47-63
- Herzog, H., 1933: Stimme und Persönlichkeit; in: *Zs. f. Psychologie* 130, 300-369
- Husserl, E., 1966: *Phänomenologie des inneren Zeitbewußtseins* (1928). *Husserliana* Bd. X. Amsterdam
- Kesting, J., 2002: Sind wir farbentaub?; in: *Stimmkulturen* (H. Gundermann, Hrsg.) St. Ingbert, 71-80
- Linell, P., 1992: *The written Language Bias of Linguistics*. Linköping
- Pleißner, H., 1961: *Lachen und Weinen* (1941). Bern, München
- Schwarz-Friesel, M., 2007: *Sprache und Emotion*. Tübingen und Basel
- Seidner, W. /J. Wendler, ³1997: *Die Sängerstimme*. Berlin
- Slembek, E., 2000: Frauenstimmen hören – Ein Vergleich zwischen verschiedenen Kulturen, in: *Stimmen hören*. St. Ingbert, 271-177
- Trojan, F., 1952: *Der Ausdruck der Sprechstimme*. Wien
- Winkler, Chr., 1979: *Untersuchungen zur Kadenzbildung in deutscher Rede*. München
- 1931: "Was erraten wir aus der menschlichen Stimme? in: *Der deutsche Rundfunk* H. 33, Berlin (vgl. dazu Bühler 192f. und Herzog)

Prof. em. Dr. phil. H. K. GEISSNER

21 Chemin de la Coudrette,

CH -1012 Lausanne

E-Mail: hk. geissner@vtxmail. ch

Albert F. Herbig

E-Learning als Herausforderung: "Kommunikation" lehren und lernen in sich verändernden Bildungsmärkten

"CBT" (Computer based Training), "WBT" (Web based Training), "Lernplattformen", "Autorentools", "Online-seminare", "Webinare" (Web basierte 'Seminare'), "Web 2.0" und "rapid e-Learning" sind die Termini eines Wandels, der auch vor Lehrenden/ Trainern auf dem Gebiet "Kommunikation" nicht halt macht.

Mit den Möglichkeiten dieser neuen Medien, v. a. mit dem rapiden Anwachsen der Leistungsfähigkeit des Internets, sind neue Wege entstanden, zu lernen bzw. Lernprozesse zu unterstützen - und sie entwickeln sich mit rasender Geschwindigkeit fort. Einschlägige Fachmessen demonstrieren jährlich den aktuellen Stand, inzwischen auch online. Betroffen davon sind alle Bereiche: Training und Personalentwicklung, Aus- und Weiterbildung sowie Unterricht und Studium in Schule und Hochschule.

Wer sich als Lehrender/Trainer auf diesem Bildungsmarkt behaupten will, muss nicht nur die aktuellen Tendenzen im Bereich e-Learning kennen, er muss sich auch mit den Inhalten und der Didaktik der gängigen Lehr-/Lernprogrammen und -ansätzen auskennen.

Der vorliegende Beitrag versucht, einen kritischen Überblick über den e-Learning Markt zu geben, neuere Ansätze zu skizzieren und einen Ausblick auf zukünftige Entwicklungen zu geben. Der inhaltliche Fokus liegt dabei auf den Themen "Kommunikation" und "Schlüsselqualifikationen" und auf der "Didaktik" elektronisch gestützter Lehr-Lernarrangements.

Zum Begriff des 'e-Learnings'

Unter e-Learning versteht man generell (multi-) medial gestütztes Lernen mit modernen Informations- und Kommunikationstechnologien. Leider hat sich für das Lernen mit diesen elektronischen Medien der Begriff des "e-Learnings" durchgesetzt und etabliert. Unglücklich zum einen, weil das 'Lernen' nach wie vor nicht 'elektronisch' geschieht, unglücklich zum anderen, weil die Semantik des Ausdruckes v. a. die 'technische' Seite betont. Der didaktische Aspekt geht bei dieser Begrifflichkeit unter. Aber auch wenn eine ganze Branche mit ihren entsprechenden "Lösungen" viel Umsatz generiert, sollte die Technik nicht mehr (aber auch nicht weniger) leisten, als auch in anderen Bereichen, nämlich 'funktionieren', d. h.

Lernprozesse unterstützen und "ermöglichen"¹. So warnte auch die OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) bereits 2001 davor, Technologie allein als Garanten für 'Lernerfolg' anzusehen².

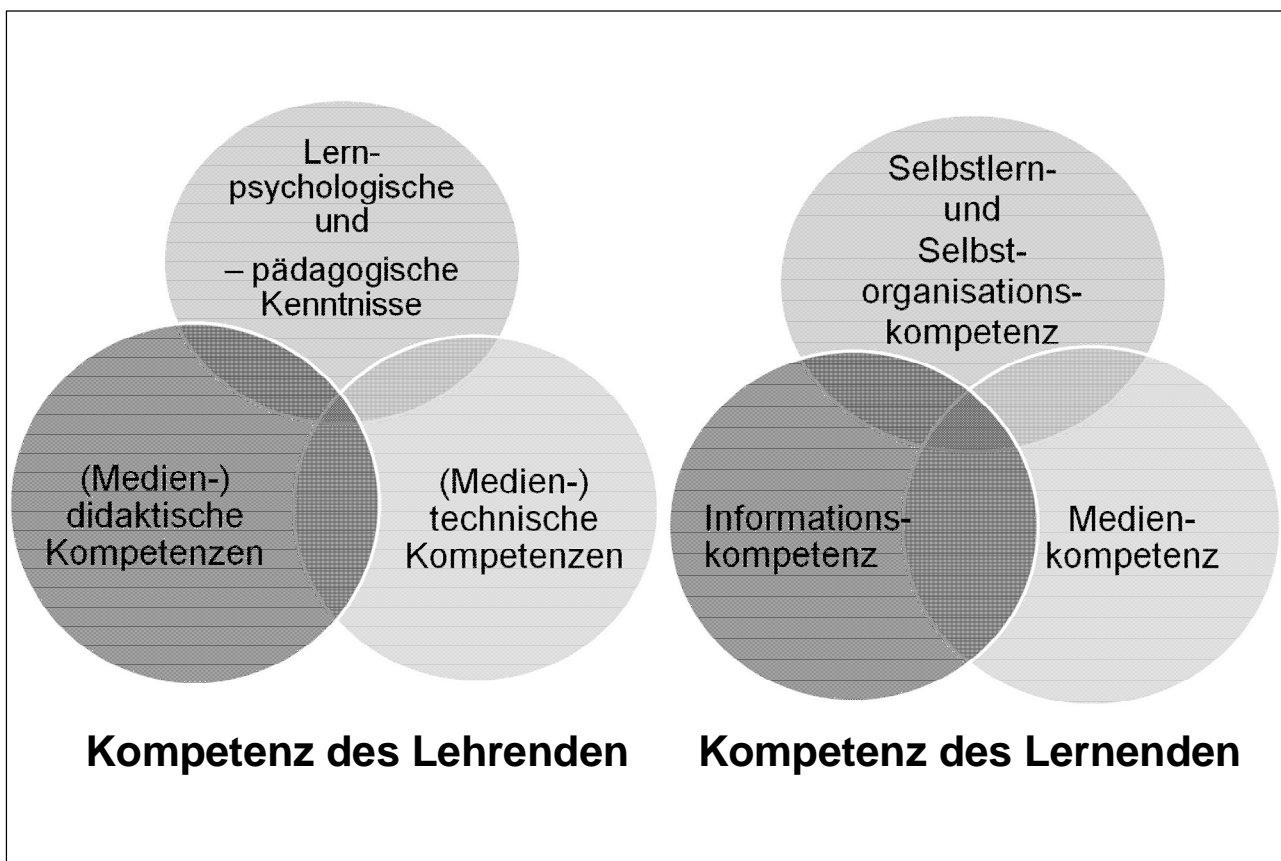
Didaktische Aspekte des e-Learnings

E-Learning ist nicht grundsätzlich besser oder schlechter als Lernen mit herkömmlichen (d. h. im Lernprozess bekannten) Medien. Sowenig die "Summierungsthese" richtig ist, dass die so genannte 'mehrkanalige' Aufnahme von Information der 'einkanaligen' prinzipiell überlegen ist, sowenig erzeugt auch der bloße Einsatz von e-Learning bereits einen didaktischen

Mehrwert. Lernen kann – konstruktivistisch betrachtet - immer nur ermöglicht werden und mit veränderten Rahmenbedingungen und Möglichkeiten muss über die Frage, wie dies am besten geschehen kann, immer wieder neu nachgedacht werden. Damit e-Learning Lehr- und Lernprozesse fruchtbar unterstützt, müssen auf der Seite der Lehrenden und auf der Seite der Lernenden entsprechende Kompetenzen vorhanden sein oder entwickelt werden:

Auf der Seite des mit Unterstützung von e-Learning Lehrenden müssen - wie für jeden Lehr- und Lernprozess – zunächst lernpsychologische und -pädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten vorhanden sein.

Abbildung 1: e-learning Kompetenzen



¹ Arnold 1996

² vgl. OECD 2001, S. 24 f

Weiterhin benötigen Lehrende (medien-) didaktische Kompetenzen, d. h., sie müssen wissen, wie sie welche Medien unterstützend in die Lernprozesse integrieren können. Aber auch (medien-) technische Kompetenzen werden immer wichtiger, weil ohne die Kenntnisse der Möglichkeiten Potenziale nicht ausgeschöpft werden können bzw. im schlimmsten Fall Berührungsgängste einen entsprechenden Einsatz verhindern. "E-Lehrkompetenz ist damit nicht eine bloße Addition des Bereichs technischer Kompetenzen zu einer bereits vorliegenden Lehrkompetenz. Diese entwickelt sich erst in der Ausdifferenzierung des fachbezogenen Methodenrepertoires"³.

Aber auch auf der Seite des Lerners müssen Kompetenzen vorhanden sein oder entwickelt werden. Lernende müssen sich gut selbst organisieren können (Selbstorganisationskompetenz) und auch in der Lage sein, Aufgaben selbstständig zu bearbeiten (Selbstlernkompetenz). Sie müssen in der Lage sein, einschlägige Informationen zur Aufgabebearbeitung und Problemlösung schnell und sicher zu finden und auszuwerten (Informationskompetenz) und sie müssen sicher im Umgang mit den im Lernprozess eingesetzten Medien und Tools sein (Medienkompetenz).

Kritische Bilanz des e-Learning Marktes

In zahlreichen Publikationen werden Best Practice Beispiele aus der Welt der (Weiter-) Bildung vorgestellt und beschrieben, und in der Tat findet man auch hervorragende Ansätze e-Learning gestützter Lehr-Lernarrangements. Gleichzeitig zeigen aber auch viele Untersuchungen⁴, dass Ernüchterung aufseiten vieler Unternehmen und Hochschulen eingeleitet ist. Während große Konzerne wie SAP,

Allianz, Henkel, Telecom trotz allem ihre Corporate Universities vorantreiben, halten hohe Kosten v. a. den Mittelstand davon ab, ernst zu nehmende e-Learning Strategien zu entwickeln⁵.

Die Ernüchterung, die der anfänglichen Euphorie hinsichtlich des e-Learnings in vielen Bereichen folgte⁶, lässt sich sicherlich zu guten Teilen damit erklären, dass die auf beiden Seiten notwendigen Voraussetzungen (Kompetenzen) nur unzureichend vorhanden waren (und sind). Die vielerorts versprochene netzbasierte "Massenqualifizierung"⁷ musste z. B. in vielen Unternehmen wieder dem in die Personal- und Organisationsentwicklung eingebundenen Lehr-Lernarrangement weichen (Stichwort "lernende Organisation").

Auf der Seite der Lerner sind längst nicht alle mit den notwendigen Tools und der Technik vertraut, selbst an Hochschulen kennt zwar jeder Student StudiVz, aber sehr viele müssen bei der Handhabung von Blogs, Vlogs (ein Blog, der statt Texten Videos zum Inhalt hat), Wikis (von den Nutzern bearbeitbare Sammlung von Webseiten), Foren etc. passen. Seufert fasst die neuen Lernvoraussetzungen der "Net Generation" mit den Begriffen "multimodale Kommunikationskultur", "Do it yourself-Kultur" und "Choice Kultur" zusammen. Next Generation Learning muss nach Seufert den Lernenden als "Inhaltslieferant" und "eigenverantwortlichen Akteur für selbst gesteuertes Lernen" in den Mittelpunkt stellen⁸.

Auf der Seite der für die Lehr-Lernprozesse Verantwortlichen (Trainer, Personalentwickler, etc.) fehlen vielfach medientechnische und mediendidaktische Kenntnisse. Auch schreitet die technische Entwicklung so schnell voran, dass kaum

³ Kerres u.a. 2005, S. 17 f

⁴ vgl. ILTEC 2006

⁵ vgl. Grotlüschen 2006, S. 184

⁶ zum "eLearning Hype Cycle" vgl. Hoyer/Berkel 2006

⁷ Sauter/Sauter 2002, S. 5

⁸ Seufert 2007, S. 7

Zeit bleibt, bestehende Lehrangebote in e-basierte zu transformieren.

Kommunikative Lerninhalte sind besonders schwierig zu vermitteln: Als Schlüsselqualifikationen erfordern sie in besonderer Weise eine methodisch adäquate Erarbeitung⁹, da sie eng mit der Entwicklung der Persönlichkeit verbunden sind. Die marktgängigen CBTs und WBTs werden deshalb v. a. im Bereich der Grundlagenqualifikation eingesetzt, z. T. in Form von Blended Learning Lernszenarien (Kombinationen aus Präsenz- und begleitendem elektronisch gestütztem Lernen). Die wenigsten Lernprogramme sind wissenschaftlich fundiert. Häufig werden Sie von Content Anbietern entwickelt und transportieren meist wenig mehr als die marktübliche Ratgeberliteratur. Eine Ausnahme bilden hier die vielfach ausgezeichneten Angebote der Fa. Nitor. Umso höher die Führungsebene, umso weniger sind e-Learning gestützte Lehr-Lernarrangements anzutreffen.

Weiterhin hat die technische Entwicklung der letzten Jahre stark dazu beigetragen, den Blick weg zu lenken vom Primat der Didaktik: Statt bei der Konzeption von Lehr- und Lernprozessen nach Zielen und Inhalten zu fragen, um dann die geeigneten Methoden und Medien für den Lernprozess zu definieren, wird und wurde in der Praxis oftmals der umgekehrte Weg gegangen.

Aber auch das Fehlen einer etablierten Didaktik des e-Learnings, sowie didaktisch begründeten Anleitungen zur Einführung von e-Learning in Organisationen, tragen zu einer eher mageren Bilanz hinsichtlich der Akzeptanz von e-Learning bei¹⁰. Anders als viele e-Learning Szenarien vermuten lassen, betrachtet die Lernforschung Lernen längst nicht mehr als reine Informationsaneignung mit dem Ziel, dem Gedächtnis Informationen hinzuzufügen. Vielmehr wird

Lernen als individueller Prozess der aktiven Konstruktion von Wissen gesehen, das sich jeder Lerner selbst erarbeiten muss. In diesem Prozess kommt den sozialen und emotionalen Aspekten eine große Bedeutung zu, weshalb z. B. Schulmeister den Einsatz von e-Learning für Studienanfänger für problematisch hält¹¹. Für das Lernen mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien bedeutet diese konstruktivistische Perspektive, dass zum einen eine aktive und selbst gesteuerte Verarbeitung von Informationen durch den Lernenden stattfinden sollte, zum anderen, dass die Interaktion und Kommunikation in der Gruppe eine entsprechende Berücksichtigung finden muss. Dazu müssen Lernende mit komplexen Ausgangsproblemen in authentischen, multiplen und sozialen Kontexten konfrontiert werden und können darüber hinaus instruktional durch Bereitstellung notwendiger Ressourcen zum Lernen sowie durch tutorielle und beratende Betreuung unterstützt werden¹².

Neuere Ansätze im Bereich des e-Learnings

Vor dem Hintergrund der geringen Akzeptanz von e-Learning im Mittelstand, startete das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie das Förderprojekt LERNET¹³, das 2007 zu Ende ging. Drei Leitprojekte und entsprechende Begleitforschung sollten gerade den KMU (Kleine und Mittelständische Unternehmen) neue Möglichkeiten zum Einsatz von e-Learning eröffnen. Entstanden sind dabei u. a. ein Leitfaden zur erfolgreichen Nutzung und Produktion moderner e-Learning Angebote, sowie 'EXPLAIN', ein erstmals um eine didaktische Komponente erweiterter Methoden- und Werkzeugkasten, der es mittelständischen Unter-

⁹ vgl. Herbig/Münz 2006, S. 11

¹⁰ vgl. Hansen 2007, S. 3; Grotluschen 2006

¹¹ vgl. Schulmeister 2005, S. 232 f.

¹² vgl. Mandl 2003, S. 7

¹³ www.lernet.de

nehmen erlaubt, webbasiert und mit geringem Zeitaufwand multimediale Lerninhalte zu erzeugen.

Auf europäischer Ebene versucht die EU im Anschluss an das 'lebenslange Lernen' das Thema e-Learning auf vielfältige Weise voranzubringen. "E-Learning Europa"¹⁴ analysiert laufend die Entwicklung in den verschiedenen Organisationen und Gemeinwesen. Man versucht neben dem technologischen Aspekt auch anderen relevanten Bereichen wie etwa der Pädagogik, der Qualität und der Evaluation entsprechenden Raum einzuräumen. Europäisch orientiert ist auch die Initiative "eureleA", die mit dem europäischen e-Learning Award 'Best Practice' Beispiele auf europäischer Ebene auszeichnet¹⁵.

Neuere Ansätze zur Einführung bedarfsgerechte Lehr- und Lernarrangements wie etwa der von Hansen, skizzieren wissenschaftlich begründete Modelle zur Einführung von e-Learning. Sie gehen der zentralen Frage eines jeden Lehr-Lernprozesses nach, nämlich der Frage, wie sich e-Learning situationsbezogen und bedarfsgerecht entwickeln lässt, um einen identifizierten Bildungsbedarf zu decken und dabei die Bedürfnisse der Lerner und die gegebenen Rahmenbedingungen ausreichend zu berücksichtigen. Lehr-Lernarrangements werden dabei als Produkt der "Instruktionsstrategie"¹⁶ betrachtet, die operativ als "Unterricht"¹⁷ umgesetzt wird. Weiterhin wird unter dem Schlagwort "Strategie" zunehmend stärker nach Lernbereichen wie Aus- und Weiterbildung bzw. berufliche Bildung, Schule, Hochschule sowie Groß- und mittelständischen Unternehmen differenziert¹⁸.

Im Bereich des verhaltensorientierten Lernens, also dem Erwerb von so ge-

nannten "Schlüsselqualifikationen" für die Bereiche Kommunikation und Führung, liegen viele Blended Learning (bzw. hybride) Lehr-Lernszenarien vor¹⁹. Die netzbasierte "Massenqualifizierung"²⁰ konnte sich hier nicht durchsetzen. Hinter dem Konzept des Blended Learnings verbergen sich vielfältige Versuche der Kombination der elektronischen Lehr- und Ausbildungsumgebung mit klassischen Lehr- und Ausbildungskonzepten. Auch Hochschulen setzen stark auf diesen Trend.

Das von Niegemann²¹ im Rahmen des LERNET Projektes (Explain) eingebrachte und aus der Architektur und dem Softwaredesign aufbauende instruktionspsychologische Konzept der "didaktischen Entwurfsmuster (pedagogical design patterns)" versucht eine Systematik didaktischer Entscheidungsfelder bei der Entwicklung multimedialer Lehr- und Lernarrangements zu entwickeln. V. a. die Entscheidungen über das strategische Format ("strategische pattern") helfen, top down e-Learning Gestaltungsmuster zu unterscheiden und umzusetzen. Je nachdem, ob es sich um ein e-Kompendium, eLectures, fallbasiertes Lernen, Produkttraining oder eine aufgabengeleitete Simulation handelt, werden die nachfolgenden Gestaltungsebenen der "Content-Strukturierung", der "Multimedia Gestaltung" und der "Interaktivitäts-Pattern" eingeschränkt.

In der Sozialpsychologie hat die Arbeitsgruppe um Redlich (Univ. Hamburg) Möglichkeiten getestet, sozial kommunikative Kompetenzen mittels Computerunterstützung abzuprüfen. Da sozial kommunikativ kompetente Verhaltensweisen nur situationsbezogen beurteilt werden können, sind der Überprüfung zwar Grenzen gesetzt, es lassen sich aber mit Hilfe von Videobeispielen aus CBTs/ WBTs erfolg-

¹⁴ www.elearningeuropa.info

¹⁵ vgl. Henning/Brandner/Lehr 2005

¹⁶ Hansen 2007, S. 25

¹⁷ Stadtfeld 2004, S. 121

¹⁸ vgl. Henning/Hoyer 2006

¹⁹ vgl. u.a. Ludwigs/Timmler/Tilke (2006)

²⁰ Sauter/Sauter, S. 5

²¹ Niegemann/Niegemann/Bergenthal 2006, S. 5 ff

reich kognitive und intuitive Einschätzungs- und Transferfähigkeit prüfen²².

Viele Unternehmen und Hochschulen experimentieren derzeit auch mit Second Life. Möglichkeiten im Bereich Kommunikations- und Führungstechnik liegen hier v. a. darin, Rollenspiele und Verhaltensexperimente mit Hilfe von Avataren zu simulieren. Derzeit hindert die noch nicht ausgereifte Technik jedoch sehr stark einen entsprechenden Einsatz. Statt Teams in Hochseilgärten und Outdoortrainings zu schicken, werden hier sicherlich bald neue Möglichkeiten mit dreidimensionalen Rollenspielen entstehen.

Ausblick

Glaut man den Anbietern der 'technischen' Lösungen für e-Learning basierte Lernszenarien, dann sind die Schlüsselbegriffe der nächsten Jahre Lernen "anytime and anywhere", "rapid e-Learning" und "learning on demand" auf der einen Seite sowie "social web" und "Web 2.0" (tw. Web 3.0 Stichwort: 'semantisches Web') auf der anderen Seite. Auf der einen Seite mobilitätsorientiert durch die Nutzung von Podcasts (Mediendatei) für I-Pod und Handy, auf der anderen Seite sozial orientiert durch Bildung und Förderung von Austausch und Interaktion ('communities', Wikis, Foren etc.).

e-Learning Strategie entwickeln

Bevor e-Learning effektiv eingesetzt werden kann, werden viele Unternehmen zunächst eine Strategie hinsichtlich ihrer Personalentwicklung mit e-Learning entwickeln müssen²³. Viele Unternehmen sind heute noch nicht einmal soweit, dass sie klassische Instrumente des e-Learning wie CBTs/WBTs in ihre Personalentwicklungsprozesse integriert haben.

Zusammenwachsen von e-Learning und Wissensmanagement

Wissensmanagement und e-Learning werden mehr und mehr zusammenwachsen (müssen). Im Sinne einer 'lernenden' Unternehmenskultur müssen beide Bereiche eng miteinander verzahnt werden. So stellte auch das EU Projekt HELIOS fest, dass das Lernen der Zukunft wegen der Flut an zu verarbeitender Information mehr und mehr zum 'Knowledge Management' wird. Auch wird e-Learning verknüpft werden müssen mit bestehenden Mitarbeiterereinführungs- und entwicklungsprogrammen (Mentoring- und Traineeprogramme).

User generated Content

Web 2.0 erreicht langsam das Intranet von Unternehmen und Weiterbildungsorganisationen. Es wird verstärkt darüber nachgedacht und damit begonnen, die Mitarbeiter selbst in die Entwicklung von Lerninhalten einzubeziehen. So können Mitarbeiter z. B. ihre Erfahrungen mit einem neu eingeführten CRM-System in Form von Wikis festhalten, Entwickler wiederum können diese Erfahrungen für ihre Entwicklungsprozesse nutzen.

Social Computing

Kollaborative Formen des Arbeitens und Lernens in netzbasierten Teams (mit Voice und Video Anteilen) werden zunehmen. Die Tatsache, dass viele Web 2.0 Tools den Lernenden aus der privaten Nutzung bestens bekannt sind, wird zukünftig auch stärker für Unternehmenskommunikation genutzt werden. Corporate Blogs (auf einer Website publizierte Artikel und Stellungnahmen zu einem Thema) beispielsweise können sowohl für die Wissensteilung, wie auch als Instrument der Selbstreflexion eingesetzt werden, wenn Mitarbeiter damit routinisierte Abläufe und Verhaltensweisen thematisieren. Im gleichen Atemzug damit sind auch die Wikis zu nennen, die sich v. a.

²² vgl. Kilburg u.a. 2005, S. 2 ff

²³ vgl. Ruprecht 2006, S. 93

für kollaboratives Arbeiten in Projekten (Projektmanagement und -dokumentation) eignen. Aber auch Social Networks, also Kommunikationsplattformen, die Kontakte der Benutzer untereinander verlinken (ein bekanntes Beispiel ist die Plattform XING), ermöglichen völlig neue Kommunikationsprozesse in Lehr-/ Lernzusammenhängen.

Vom Trainer zum Begleiter

Die durch neue Techniken ermöglichten neuen Formen des Lernens werden auch die Lehr-Lernbeziehung verändern. Es wird für die Lernenden stärker darauf ankommen, eigenständig Information zu finden, zu bewerten und zu organisieren (s. o. "Informationskompetenz"), andererseits wird den Lehrenden stärker die Aufgabe des Beratens und Begleitens zukommen. Professionelle Betreuung wird zu einem wesentlichen Qualitätsfaktor von elektronisch gestützten Lehr-Lernszenarien werden.

Bereichsübergreifend

Weiterhin werden nach und nach immer mehr Bereiche von e-Learning ergriffen werden: Kommunikationstraining, Vertriebsschulungen, Führungskräfteentwicklung, Ausbildungs- und Traineeprogramme. Ein Beispiel hierfür mag das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) sein, zu dem schon nach kürzester Zeit mehr als 10 e-Learning Angebote in Form von WBTs auf dem Markt waren²⁴.

Ausrichtung an der 'Net 'Generation

Bisher gibt es wenig Untersuchung zur neuen 'Generation' der mit dem Netz aufgewachsenen Lerner. Seufert fordert eine stärkere Ausrichtung der Lehr-Lernszenarien an dieser Zielgruppe: "Next Generation Learning muss den Lernenden als Inhaltslieferant und eigenverant-

wortlichen Akteur für selbst gesteuertes Lernen in den Mittelpunkt stellen."²⁵ Gefördert werden muss eine "lernerzentrierten Lernkultur, welche auf eigenverantwortlichem und selbst gesteuertem Lernen basiert und gleichzeitig eine Brücke zu den Präferenzen und Gewohnheiten der Net Generation schlägt"²⁶.

Mobiles Lernen und rapid e-Learning

Lernen wird in Zukunft stärker entbunden von traditionellen Lernorten stattfinden. Zwar geht die Forderung 'zu jeder Zeit an jedem Ort' möglicherweise etwas weit, aber auch hier eröffnen neue Techniken auch neue Möglichkeiten. Mit der entsprechenden Hardware (Handy, I-Pod, PDAs, Datenplayer etc.) können lernrelevante Informationen in unterschiedlichen Formaten grundsätzlich ortsunabhängig bearbeitet werden. Aber auch die Produktion entsprechender Lernmodule wird zunehmend leichter: Hinter den Begriffen "rapid e-Learning" und "Authoring on the fly" verbergen sich neue Tools, die es ermöglichen, Lernmodule einschließlich Folien und Begleitmaterial schnell und günstig zu produzieren und bereitzustellen.

Distance e-Learning

Das Thema "Distance Learning" wird durch die neuen technischen Möglichkeiten weiterhin an Bedeutung gewinnen. Die durch das Deutsche Institut für Normierung e. V. (DIN) in Kraft gesetzte neue Qualitätsnorm PAS 1037 setzt für die Fernlehre neue Standards und ist kompatibel zu internationalen Standards wie ISO 9001. Distance Learning Anbieter können ihre Prozesse nach der neuen Norm zertifizieren und damit ihre e-Learning gestützten Bildungsangebote für den Markt transparent gestalten.

²⁴ vgl. e-l@ning, 01/ 2007, S. 18 ff

²⁵ Seufert 2007, S. 16

²⁶ ebda.

ePortfolios

ePortfolios sollen zu einem wichtigen Medium für Lehr-/ Lernprozess werden. ePortfolios sollen dabei alle lernrelevanten Daten enthalten, von Bewerbungsunterlagen angefangen über multimedial aufbereitete informelle Lernerfahrungen wie z. B. Weblogs, Wikis, Projektberichte etc. bis zu Audio- und Videomitschnitten von Präsentationen oder Lerntagebüchern²⁷.

Lerneffizienz mit e-Learning

Trotz aller Innovation auf wurden die Themen 'Qualität', 'Evaluation' und 'Transfersicherung' bis jetzt eher am Rande betrachtet. Das Bildungscontrolling muss sich zukünftig stärker mit der Frage beschäftigen, was Lerneffizienz im Zusammenhang mit e-Learning bedeutet und wie sie gemessen werden kann. Notwendig dazu ist ein jeweils organisationsspezifisches "Framework", wie es exemplarisch von Müller²⁸ entwickelt wurde.

Fazit

Abschließend ist festzuhalten, dass in der aktuellen Diskussion v.a. die didaktisch orientierten Ansätze als besonders hilfreich zu werten sind, sei es, dass sie zu mehr Orientierung am Bedarf ("bedarfsgerechte Lehr-Lernarrangements"), an den Adressaten ("Ne(x)t Generation") oder zu einer reflektierteren Wahl der einzusetzenden Methodik führen.

Wer sich als Lehrender/Trainer zukünftig auf dem Bildungsmarkt behaupten will, muss nicht nur die aktuellen Tendenzen im Bereich e-Learning kennen, er muss sich auch mit den Inhalten und der Didaktik der gängigen Lehr-/Lernprogrammen und -ansätzen aus-

kennen, diese empfehlen oder sogar selbst einsetzen können. Weiterhin sollte er/sie in der Lage sein, Lehr-/Lernszenarien zu entwickeln, die über das reine Präsenztraining hinausgehen.

Die sich rasant verändernden technischen Möglichkeiten haben aber nicht nur Einfluss auf das Lehren und Lernen kommunikativer Prozesse, sie verändern auch ihren Gegenstand nachhaltig: 'face-to-face' Kommunikation mag zwar nach wie vor der Prototyp der Kommunikation bleiben, er wird aber längst durch vielfältige andere Formen modifiziert²⁹. Diese Formen müssen verstärkt erforscht und reflektiert werden, bevor sie didaktisch fruchtbar gemacht werden können.

Kommunikationswissenschaftler und -pädagogen sollten diesen Markt und die Diskussion über seine Möglichkeiten nicht kampflos anderen Disziplinen überlassen, sondern sich vielmehr aktiv einmischen und Stellung beziehen. "Reden und reden lassen"³⁰ erschien immerhin bereits 1975, lange vor jedem e-Learning Programm!!

Literatur

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

Badura, B. u. a. (1975), Reden und reden lassen. Rhetorische Kommunikation. Begleitbuch zur gleichnamigen 13-teiligen Fernsehreihe (SWF, ORF), Stuttgart.

e-l@ring, Ausgabe 01/ 2007

E-Learning Europa,
<http://www.elearningeuropa.info> und
<http://www.elearningpapers.eu>. 28.04.2007

Geißner, H. (2000), Kommunikationspädagogik. Transformationen der 'Sprech'-Erziehung, St. Ingbert.

²⁷ vgl. Grotlüschen 2006, S. 190

²⁸ Müller 2004, S. 126 ff

²⁹ vgl. Geißner (2000), S. 196 und 211 ff

³⁰ vgl. Badura, B. u.a. (1975).

- Grotlüschen, A. (2006), E-Learning, Web Based Learning, Telelearning, Fernunterricht und Blended Learning, in: Bröckermann, R./ Müller-Vorbrüggen, M. (Hrsg.) (2006), Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung, Stuttgart, S. 179-193.
- Hansen, S. (2007), Bedarfsgerechte Lehr-Lernarrangements. Zielgruppen- und ressourcenorientierte Planung von Inhalten, Methoden und Medien, Lohmar.
- Henning, P./ Brandner, T./ Lehr, A. (2005), eurelea. the european e-learning award. Best Practice in E-Learning, Berlin.
- Henning, P. (2006), eLearning in Deutschland, in: Henning, P./ Hoyer, H. (Hrsg.) (2006), eLearning in Deutschland, Berlin, S. 11 - 24.
- Herbig, A./ Münz, C. (2006), Sind Schlüsselqualifikationen lehrbar? In: Rundschau der FH Kaiserslautern 12/ 2006, S. 13-18.
- Hoyer, H./ Berkel, A. (2006), Strategische Überlegungen zum Einsatz von eLearning an Hochschulen, in: Henning, P./ Hoyer, H. (Hrsg.) (2006), eLearning in Deutschland, Berlin, S. 231-240.
- ILTEC (2006), Der Einsatz von E-Learning im Unternehmen, www.iltec.de/downloads/eLearning_leitfaden.pdf (26.11.2006)
- Kerres, M. u. a. (2005), Lehrkompetenz für eLearning-Innovationen in der Hochschule, SCIL Arbeitsbericht 6, Oktober 2005, 16.02.2006
- Kilburg, S./ Otto, M./ Redlich, A./ Rogmann, J. (o. J.), Computerunterstützte Prüfung sozialkommunikativer Kompetenzen - die Quadratur des Kreises? Handout, Hamburg.
- LERNET, www.lernet.info
- Ludwigs, S./ Timmler, U./ Tilke, M. (Hrsg.) (2006), Praxisbuch E-Learning, Bielefeld.
- Müller, M. (2004), Lerneffizienz mit E-Learning, München.
- Niegemann, H./ Niegemann, L./ Bergenthal, K (2006), Didaktische Patterns und Didaktischer Assistent. Entwicklung einer Komponente zur Förderung der Qualität der didaktischen Konzeption von e-Learning-Produkten, EXPLAIN Whitepaper Nr. 5: Erfurt.
- OECD (2001), E-Learning. The Partnership Challenge. Centre für Educational Research and Innovation, Paris, www1.oecd.org/publications/e-book/9601061e.pdf, 20.04.2007
- Rundschau der Fachhochschule Kaiserslautern, 12/2007, Kaiserslautern.
- Ruprecht, G. (2006), E-Learning als Bestandteil des Wissensmanagements: Strategische Überlegungen für den Mittelstand, in: Henning, P./ Hoyer, H. (Hrsg.) (2006), eLearning in Deutschland, Berlin S. 93
- Sauter, A./ Sauter, W. (2002), Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining, Neuwied.
- Schulmeister, R. (2005), Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik. 2. Aufl., Oldenbourg
- Seufert, S. (2007), "Ne(x)t Generation Learning": Was gibt es Neues über das Lernen? in: Seufert, S./ Brahm T. (Hrsg.) (2007), "Ne(x)t Generation Learning": Wikis, Blogs, Mediacasts & Co. - Social Software und Personal Broadcasting auf der Spur, SCIL Arbeitsbericht 12, Februar 2007, S. 2 - 19.
- Stadtfeld, P. (2004), Allgemeine Didaktik und Neue Medien. Der Einfluss der Neuen Medien auf didaktische Theorie und Praxis, Bad Heilbrunn/Obb.

Kontakt

*Prof. Dr. Albert F. Herbig, M. A.,
Sprecherzieher (DGSS)*

Fachbereich Betriebswirtschaft

*Lehrgebiet „Kommunikations- und
Führungstechnik“*

a.herbig@mx.uni-saarland.de

Kerstin Hillegeist

Gestaltendes Sprechen:

Beobachten – Bewerten – Beurteilen

Die Thematik des Bewertens von ästhetischen Präsentationen ist sowohl innerhalb der Sprecherziehung¹ wie auch im Deutschunterricht mit gewissen Hemmungen versehen. Selten liegen konkrete Kriterien zur Beurteilung vor und können deswegen auch nicht für den Lernenden transparent gemacht werden.

Natürlich kann kritisch hinterfragt werden, inwiefern es überhaupt nötig ist, Sprechgestaltung zu bewerten, oder ob es nicht sinnvoller wäre, Ästhetik in einem wertungsfreien Raum rein zum Genuss zu praktizieren. Vergleichbare Überlegungen gibt es in anderen künstlerischen Bereichen wie Musik und künstlerisch-plastischem Gestalten.

Doch die derzeitige Kompetenzdiskussion in den Didaktiken fordert geradezu heraus, sich der Möglichkeit einer Akzeptanz von Sprechgestaltung durch Überprüfbarkeit² zu stellen. Kommunikation nimmt da-

¹ Das zeigt die aktuelle Diskussion über die von Nebert und Neuber (2009) vorgeschlagenen Kriterien zur Beurteilung und Bewertung stimmlich-sprecherischer und künstlerischer Leistungen.

² Gestaltendes Sprechen fällt dabei unter die Kategorie „weicher Bereich“, der schwer zu fassen und zu beurteilen ist: „Weiche Fächer sind Fächer oder Fachgebiete, in denen qualitative Verfahren gegenüber quantitativen, hermeneutischen, interpretierenden Aussagen gegenüber nachmessbaren überwiegen (...).“ Huber, Ludwig (2005, S. 105).

bei eine Doppelrolle ein: Zum einen ist sie *Leistungsgegenstand* in Form von ästhetischen Präsentationen, zum anderen *Beschreibungsmittel* innerhalb der Erarbeitungs- und Rückmeldungsgespräche. Beobachten und Beschreiben öffnet damit eine intensive Möglichkeit zur Thematisierung und Realisierung von Kommunikation.

1. Zu den Begrifflichkeiten

Seit der ersten PISA-Untersuchung im Jahr 2000 ist die Diskussion über kompetenzorientiertes Unterrichten im Gange. Experten auf den unterschiedlichsten Ebenen suchen nach Möglichkeiten, die Forderungen „nach“ PISA umzusetzen.

In diesem Zusammenhang gewinnt die Lernstandserhebung an Bedeutung. Die Begriffe *Beobachten*, *Bewerten*, *Beurteilen* werden in der Literatur teilweise synonym verwendet oder unterschiedlich definiert³.

Der Schulpädagoge Thorsten Bohl (²2004, S. 60) unterscheidet in seinen diagnostischen Grundlagen zwischen

³ Schuster geht in Anlehnung an Fritzsche von den Begriffen Bewerten (Feststellen und Beurteilen von Kenntnissen und Fähigkeiten), Beurteilen (auf Norm bezogen), Benoten (in Ziffer zusammengefasst) und Korrigieren (Verändern und Kommentieren für Überarbeitung) aus, benutzt dabei aber eine andere Definition. Schuster, K. (2001; S. 182)

Leistungsvereinbarung, Leistungserbringung, Leistungsbeobachtung, Leistungsbeschreibung, Leistungsbewertung, Leistungsbeurteilung, Leistungsdokumentation und Leistungsprognose.

In der Phase der *Leistungsvereinbarung* werden die Kriterien zur Beobachtung der Leistung in einem Gespräch zwischen Lehrkraft und Lernenden besprochen und festgelegt. Die *Leistungserbringung* des/der Vortragenden werden dann an Hand dieser Kriterien von Seiten aller Teilnehmer und des Lehrers beobachtet⁴.

In der Phase der *Leistungsbeschreibung* tauschen sich die Beobachter und der Präsentierende über die beobachteten Verhaltensweisen aus. Darin liegt die Chance für die Lernenden, Teilhaber des Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesses und damit ein reflektierter Experte der eigenen prozess- und produktorientierten Entwicklung zu sein.

In Angrenzung dazu findet eine *Bewertung* der Leistung dann statt, wenn der Leistungsbeobachtung ein klar definierter Bewertungsmaßstab zu Grunde gelegt wird, der konkrete Kriterien beinhaltet und über ein nachvollziehbares skaliertes Raster verfügt. Erst die Beobachtung über einen längeren Zeitraum ermöglicht eine *Leistungsbeurteilung*, die in eine Note mündet.

Zu ergänzen ist meiner Meinung nach die Unterphase der Leistungserarbeitung. Diese Phase durchläuft der Präsentierende vor der Leistungserbringung.

Konkret bezogen auf die ästhetischen Präsentation heißt das: der Vortragende setzt sich in Eigenarbeit mit dem Text auseinander, beispielsweise im Lesen

⁴ Langner/Langer/Theimer (2002, S. 12) verweisen in ihrer Begriffsklärung auf das Lexikon der Pädagogik, in dem *Beobachtung* als „aufmerksame, planmäßige, methodische Sinneswahrnehmung“ definiert wird. Diese Erklärung ist gerade auf die visuelle und auditive Wahrnehmung von ästhetischen Präsentationen gut übertragbar.

und Assoziieren, aber auch gemeinsam mit einem Sprechcoach⁵, der Rückmeldung über die Wirkung gibt.

Bezogen auf den kommunikativen Prozess teilen sich die Phasen der Leistung folgendermaßen auf:

Präkommunikative Phase⁶:

Leistungsvereinbarung, Leistungserarbeitung

Kommunikative Phase:

Leistungserbringung, Leistungsbeobachtung

Postkommunikative Phase:

Leistungsbeschreibung, Leistungsbewertung, Leistungsbeurteilung, Leistungsdokumentation, Leistungsprognose.

Die Schüler lernen dabei zwei Perspektiven einzunehmen: Als Präsentierende bringen sie ihre kommunikative Handlung in die Beobachterrunde ein und sind damit *Beobachtungsobjekt*. Wiederum gehen sie auch selbst in die Rolle des *Beobachters* einer Präsentation und lernen dabei differenziert Rückmeldung zu geben.

Die Kriterien, nach denen die Leistung beschrieben und bewertet wird, sind zugleich eine Art „Checkliste“ für die Erarbeitung der Präsentation und Mittel der Beschreibung von Wirkung. Daraus ergeben sich folgende Funktionen der Kriterien in der jeweiligen kommunikativen Phase:

⁵ *Sprechcoach*: Eine dialogische Methode zur Umsetzung von Beobachten und Bewerten von Gestaltendem Sprechen: Der Sprechcoach ist für den Präsentierenden Ansprechpartner für die gerichtete Sprechhaltung, zugleich Zuhörer und Hörverstehender, der Feedback gibt und im Erarbeitungsprozess der Sprechinterpretation Helfer über aktives Zuhören. Die beiden Schüler wechseln sich in der Rolle ab und erfahren darüber beide Perspektiven (Hillegeist 2009, S. 82).

⁶ Orientiert an Krechs Einteilung „Handlungen des Sprechers im sprechkünstlerischen Kommunikationsprozess“ (1987, S. 30).

Phase:	Kriterien als:
Präkommunikative Phase	<ul style="list-style-type: none"> - Vereinbarung zur Beobachtung der Leistung - Orientierungshilfe zur Erarbeitung der Präsentation
Kommunikative Phase	<ul style="list-style-type: none"> - Mittel der Beobachtung von Präsentationen
Postkommunikative Phase	<ul style="list-style-type: none"> - Mittel zur Beschreibung der Präsentation - Leitfaden zur Feststellung der Fähigkeiten des Schülers - Orientierungshilfe mit Verbesserungsmöglichkeiten zur Förderung des Schülers

Die Kriterien werden damit von verschiedenen Aspekten aus beleuchtet.

2. Zu den Funktionen und Bezugsgrößen

Paradies/Linser/Greving (2005, S. 31) ordnen den Phasen verschiedene Funktionen zu:

- Förderfunktion: welche Anreize tragen zur Stärkung der Persönlichkeit bei?
- Kontrollfunktion über das Arbeitsverhalten und die Ergebnisse,
- Berichtfunktion als Rückmeldung an die Lernenden,
- Selektionsfunktion als Empfehlung für die weitere Laufbahn,
- Prognosefunktion als Einschätzung des inner- und außerschulischen Verhaltens.

Innerhalb dieser Phase der Bewertung orientiert sich die Lehrkraft bewusst oder unbewusst an normativen Grundlagen, die Bohl (²2004, S. 63) in drei Bezugsnormen⁷ aufschlüsselt:

- *Individuelle Bezugsnorm*, d. h. der Lernfortschritt des Einzelnen wird bewertet und in Relation zu seinen bisherigen Leistungen gestellt.
- *Soziale Bezugsnorm*, d. h. die Leistung des Einzelnen wird in Bezug zur Klasse als Vergleichsmaßstab gestellt.
- *Sachliche Bezugsnorm*, d. h. die Leistung wird in Abhängigkeit zu den festgelegten Lernzielen wie beispielsweise den Anforderungen des Bildungsplans bewertet.

Meiner Meinung nach hat in den jeweiligen Phasen eine andere Bezugsnorm die Priorität. Die sachliche Bezugsnorm ist die Grundlage für die Festlegung innerhalb der Leistungsvereinbarung. Die Phasen des Beobachtens und Beschreibens sind auf den Lernprozess des Einzelnen hin ausgerichtet und orientieren sich deshalb stärker an der individuellen Bezugsnorm. Wiederum ist das Bewerten klar produktorientiert, so dass hier am Ende des Lernprozesses die Vergleichbarkeit innerhalb der Lerngruppe (z.B. Klasse) bezogen auf die soziale Bezugsnorm steht. Insgesamt ist der Prozess *spiralcurricular* zu betrachten, d.h. die Entwicklung findet nicht chronologisch statt, sondern folgt einer eigenen Dynamik, bei der die individuelle und soziale Bezugsnorm stärker zum Tragen kommt. Die sachliche Bezugsnorm wie beispielsweise der Bildungsplan steht dabei für die Anlehnung an Niveaustufen im Hintergrund.

⁷ Baumann und Dehn (2004) gehen von derselben Einteilung aus, verwenden aber die Begriffe fachliche, individuell (intra-individuelle) und gruppenbezogene (interindividuelle) Bezugsnorm.

3. Probleme bei der Beobachtung und Bewertung

Bei der Beobachtung und Bewertung können Probleme hinsichtlich der Betrachtung des Leistungsgegenstands entstehen. So stellen Langner/Langer/Theimer (2002, S. 13) die *Objektivität von Wahrnehmung* prinzipiell in Frage. Damit folgen sie der konstruktivistischen Denkweise. Demnach gibt es kein „wahres“ Abbild der Wirklichkeit, sondern Wahrnehmung ist immer durch Filter geprägt⁸. Bohl (2004, S. 61) weist auf das Problem der Inferenz hin und unterscheidet zwischen *hoher Inferenz* und *niedriger Inferenz*, d.h. wie kommt der Lehrer zu seiner Schlussfolgerung beim Beurteilen der Leistung. Hohe Inferenz entsteht durch die Abstraktion verschiedener Situationen von Seiten des Lehrers. Er beobachtet beispielsweise den Lernenden in verschiedenen Präsentationssituationen und kommt zu seinem verallgemeinerten Urteil: Der Vortragende verfügt über Präsentationskompetenz⁹. Niedrige Inferenz entsteht wiederum in konkreten Unterrichtssituationen, in denen der Lehrer die Indikatoren für die direkte Präsentation des Schülers mitnotiert. Langner/Langer/Theimer (2002, S. 13) sehen hierbei das Problem der zu schnellen Verallgemeinerung, also der hohen Inferenz. Die Beschreibung sollte also möglichst urteilsfrei und präzise sein und sich auf das konkret Wahrnehmbare beschränken. Insofern ist eine bewusste Abgrenzung zwischen Beobachtungs- und Bewertungskriterien notwendig, um die Schlussfolgerung entsprechend begründen zu können.

⁸ „Die Filter bringen wir selbst in die Situation ein und sind geprägt durch unsere eigenen Erfahrungen, Erwartungen, Interessen und Bedürfnisse, durch unsere momentane Verfassung, unsere Einstellungen und Werthaltungen, unser Gedächtnis und von der Art und Intensität der Reize sowie der Begrenztheit unserer Wahrnehmung.“ Langner/Langer/Theimer (2002, S. 13).

⁹ Paradies/Linser/Greving (2005, S. 35f).

Darüber hinaus können in der konkreten Situation der Leistungsbeurteilung Fehlerquellen durch die Person des Bewerbers entstehen, der trotz seines Bemühens um Objektivität bewusst oder unbewusst weitere Einflüsse einbezieht. Paradies/Linser/Greving (2005, S. 35f) gehen davon aus, dass die Lehrperson den Lernenden bereits kennt und über *Vor- und Zusatzinformationen* verfügt. Darüber baut sich eine gewisse Erwartungshaltung auf, die wiederum die Wahrnehmung beeinflusst (*subjektive Theorien*). Auch der *Einfluss von Sympathie und Geschlecht* können eine Rolle spielen. Durch allgemeine Eindrücke und hervorstechende Merkmale wie Kleidung oder Ruf des Schülers kann die Lehrkraft zu voreiligen Schlussfolgerungen kommen (*Halo-Effekt und logische Fehler*). Es gilt auch zu hinterfragen, ob der Bewerter wirklich über eine *stabile Urteilstendenz* verfügt. Oft werden Noten mit Tendenz zur Mitte erteilt oder es kommt zu Strenge- oder Mildefehlern, bis hin zu Extremurteilen. Entscheidend ist auch der *Reihenfolgeeffekt*: Je nach Positionierung des Leistungsbeitrags kann der Vergleich zu vorausgehenden Beiträgen anderer Schüler zum Tragen kommen.

4. Vorteile der Leistungsmessung und -bewertung

Was auf den ersten Blick wie die starke Normierung und „Standardisierung des Schülers“ wirkt, birgt genauer besehen die Erfüllung der sprecherzieherischen Forderung nach *Mündigkeit* des Schülers durch *Mündlichkeit*¹⁰ in sich.

Der dialogische Prozess ist zum einen Methode zur Beschreibung und Bewertung, zum anderen ein Gütekriterium zur Beurteilung in Form von kommunikativer Validierung. Innerhalb von Metagesprä-

¹⁰ Gutenberg (2004, S. 15): „Mündlichkeit ist damit auch eine elementare Voraussetzung einer Erziehung zur Mündigkeit.“

chen über das Bewertungsverfahren werden die Normen stets dem Arbeits- und Lernprozess angepasst und bei Bedarf verändert (Paradies/Linser/Greving 2005, S. 45). Die Lernenden verfügen demnach nicht nur über die Fähigkeit, ihr gelerntes Wissen weiterzugeben, sondern können ihr eigenes Lern- und Handlungswissen einschätzen und beschreiben (Paradies/Linser/Greving 2005, S. 10). Darüber erlangen sie eine Stärkung ihres Selbstwertgefühls und kommen so zu „höherer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung“ (Druyen 2008, S. 109). Studien dazu belegen, dass eine hohe Korrelation zwischen Selbstkonzept und Leistung besteht, d. h. die individuelle Verantwortung für Leistung erhöht die „motivationalen Aspekte, also die Leistungsbereitschaft des Einzelnen“ (ebd. 2008, S. 109).

5. Beobachten – Bewerten – Beurteilen ästhetischer Präsentationen

Die Entwicklung innerhalb des Beobachtens und Bewertens von ästhetischen Präsentationen zielt von der *Prozessorientierung* hin zur *Produktorientierung*. Zu diskutieren ist dabei der Zeitpunkt der Beobachtungsintention von Prozess auf Produkt und damit von Beobachten auf Bewerten.

Beobachtungs- und Bewertungsphasen im Unterricht treten allerdings nicht als isolierte Methoden auf, sondern beruhen auf einer „vertrauensvollen Beziehungsstruktur zwischen allen Beteiligten“¹¹ (Bohl, 2004, S. 125).

In der Phase des *Beobachtens* wird die ästhetische Präsentation mit Hilfe von

¹¹ „Bei der Beratung dieser Fragen sollten sich die Lehrerin oder der Lehrer zurückhalten. Denn die Chancen für Lernerfolg steigen, wenn Schülerinnen und Schüler sich selbst Ziele setzen und die Bedingungen der Überprüfbarkeit selbst bestimmen. Lediglich bei unrealistischen Zielen, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler überfordern würden, sollte die Lehrerin oder der Lehrer eingreifen.“ (Pabst-Weinschenk, M. 2000, S. 138).

Beobachtungskriterien beschrieben. Sie unterstützen primär die ästhetische Entwicklung des Schülers und haben deswegen keinen wertenden, sondern *prozessorientierten Charakter*. Im Mittelpunkt steht die Einschätzung des eigenen Lern- und Handlungswissens durch die Selbst- und Fremdbeobachtung der Schüler, konkret auf der Rückkopplung zwischen intendierter und erzielter Sprechwirkung.

In der Phase des *Bewertens* steht das *Produkt*, die ästhetische Präsentation im Mittelpunkt. Daran werden die Fähigkeiten des Vortragenden festgestellt.

Der dafür vorgesehene Bewertungskatalog wird erst nach einem intensiven Lernprozess im Bereich Sprechgestaltung angewendet. Die *Bewertungskriterien* sind an den Beobachtungskriterien orientiert, werden jedoch reduziert und stärker auf die Wirkung hin formuliert. Dabei bildet eine Skalierung die Wertungsgrundlage. Die Lernenden haben in der Phase der Beobachtung bereits ein Bewusstsein für Sprechgestaltungsmittel und deren Wirkung entwickelt. Damit ist die Bewertung transparent.

Der *Beurteilung* gehen mehrere Bewertungen über einen längeren Zeitraum hinweg voraus, eh diese in einer Note¹² oder als verbale Bewertung zusammengeführt werden (Bohl 2004, S. 60). Mündlichkeit realisiert sich im situativen Kontext, der letztendlich in der Beurteilung mitbeachtet werden muss. Dazu schlagen Baurmann und Dehn (ebd. 2004, S. 8) vier Modi prozessorientierten Beurteilens vor, die auf das Gestaltende Sprechen übertragen werden können:

1. *produktüberschreitendes Beurteilen*: Eine Gesamtbeurteilung sprachlichen und literarischen Lernens, die auf den Prozess der Erarbeitung – Feststellen der Leistung durch Selbst- und Fremd-

¹² Noten orientieren sich stärker an juristischen Grundlagen (Bohl 2004, S. 60).

beobachtung – Förderung angewendet werden kann.

2. *summatives Beurteilen*, d. h. eine Teilleistung des Schülers für die Beurteilung heranziehen. Im Rahmen des Prozesses zum Gestaltenden Sprechen ergeben sich hierzu wiederholt Präsentationsmöglichkeiten, die mit dem Schüler abgesprochen werden können.
3. *entwicklungsorientiertes Beurteilen*, das die Dokumentation der Entwicklung beispielsweise im Hinblick auf den Sprechausdruck über einen längeren Zeitraum beurteilt.
4. *explizites Beurteilen von Lernprozessen*, das das Lernen des Lernens beurteilt. Baurmann und Dehn merken an, dass dies insofern schwierig ist, als dass es „in den Köpfen stattfindet“ (2004, S. 8).

Baurmann und Dehn weisen darauf hin, dass durch die „Flüssigkeit mündlicher Äußerungen“ die Beurteilung gesprochener Sprache eindeutig schwerer ist. Sie empfehlen hierzu „Videomitschnitte oder Äußerungen im Sinne lauten Denkens“. Diese Lösung schlägt auch Pabst-Weinschenk vor: Durch die Videodokumentationen werden die Beobachtungen belegt und die Einschätzungen auch im rechtlichen Sinne nachvollziehbar gemacht (ebd. 2008, S. 11). Zum anderen wird mehr und mehr die aus der Linguistik stammende Arbeit mit Transkripten eingesetzt (ebd. 2008, S. 12).

Fazit

Die Ausgangsfrage meiner Arbeit, die ich im Rahmen meiner Abschlussprüfung zur Sprecherzieherin DGSS geschrieben habe war: Wie kann der Bereich des Gestaltenden Sprechens im Deutschunterricht etabliert werden? Doch im Verlauf der Arbeit stellte sich für mich mehr und mehr die Frage: Wie kann das Beobachten und Bewerten innerhalb der Sprechwissen-

schaft/ Sprecherziehung an Bedeutung gewinnen?

Die Basis hierfür ist längst geschaffen: Selbst- und Fremdwahrnehmung und die damit verbundene Feedbackmethode sind eine der Hauptaufgaben der Sprecherziehung.

Ob dies wiederum die Nachbardisziplinen Pädagogik und Deutschdidaktik wissen, sei dahin gestellt.

Aus sprechwissenschaftlicher Sicht sollte es ein Ziel sein, Sprechdenk- und Hörverstehensprozesse im Literarischen Lernen an Schulen und Hochschulen stärker zu etablieren.

Eine Möglichkeit soll dieser Aufsatz aufzeigen: die Notwendigkeiten von Bewertung zu akzeptieren und den differenzierten Blick für die Intention der jeweiligen Handlung zu eröffnen.

Welche Auswirkungen das Einbeziehen von Beobachten und Bewerten auf die Form des Feedbacks hat, möchte ich in der nächsten Ausgabe von *sprechen* thematisieren.

Literaturverzeichnis

- BAURMANN, J.; DEHN, M. (2004): Beurteilen im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch Nr. 184, Seelze: Friedrich, S. 6-13.
- BOHL, T. (2004): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim: Beltz.
- DRUYEN, C. (2008): Wie benote man eine Gruppenarbeit? In: Friedrich Jahresheft: Individuell lernen - kooperativ arbeiten, S. 108-111.
- GUTENBERG, N. (Hg.) (2004): Sprechwissenschaft und Schule. München: Ernst Reinhardt.
- HILLEGEIST, K. (2009): Gestaltendes Sprechen in der Schule: Beobachten und Bewerten im Deutschunterricht. Abschlussarbeit im Rahmen der Prüfung der Sprecherzieher der DGSS. Düsseldorf/Ravensburg.
- HUBER, L. (2005): Standards auch für die „weichen Fächer“. In: Friedrich Jahresheft: Standards 23, S. 105-107.

KRECH, E.-M. (1987): Vortragskunst. Grundlagen der sprechkünstlerischen Gestaltung von Gedichten. Leipzig: VEB.

LANGNER, A.; LANGNER, H.; THEIMER, H. (2002): Lehrer beobachten und beurteilen Schüler. München: Oldenburg.

NEBERT, A. U.; NEUBER, B. (2009): Beurteilung und Bewertung stimmlich-sprecherischer und künstlerischer Leistungen. In: dgss @ktuell 1/2009.

SCHUSTER, K. (2001): Mündlicher Sprachgebrauch im Deutschunterricht. Denken – Sprechen – Handeln. Hohengehren: Schneider.

PABST-WEINSCHENK, M. (2000): Die Sprechwerkstatt. Braunschweig: Westermann.

PABST-WEINSCHENK, M. (2008): Mündlichkeit bewerten. In: Deutschmagazin, Nr. 2/08. München: Oldenburg, S. 9-14.

PARADIES, L.; LINSER, H.-J.; GREVING, J. (2005): Leistungsmessung und -bewertung. Berlin: Cornelsen.

Kerstin Hillegeist

Sprecherzieherin (DGSS)

Atem-, Sprech- und Stimmlehrerin

Theaterpädagogische Spielleiterin

Seit 1996 Sprecherzieherin an der Pädagogischen Hochschule Weingarten,

Sprechtraining für Moderatoren des SWR und Radio 7.

Außerdem zahlreiche Seminare in der Lehrerfortbildung und freien Wirtschaft.

E-Mail: hillegeist@ph-weingarten.de

Homepage: www.ph-weingarten.de/deutsch/lehrende-hillegeist

Nachruf für Margarete Saatweber

(geboren am 12.11.1944 - gestorben am 12.10. 2009)

Atem-, Sprech- und Stimmlehrerin;
langjährige Studienleiterin der Schule Schlaffhorst-Andersen (Bad Nenndorf)

Wir trauern um eine geschätzte Kollegin, die von jungen Jahren an bis zu ihrem Tod mit Begeisterung, Ausdauer und Zielstrebigkeit für die Arbeit mit und an der Stimme im Sinne von Clara Schlaffhorst und Hedwig Andersen gelebt hat. Sie suchte die kollegiale Nähe und den fachlichen Austausch, sowohl auf der Ebene der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS) als auch in der „Berufsvereinigung Mündliche Kommunikation Nordrhein-Westfalen (bmk/NRW)“. Auf zahlreichen nationalen und europäischen Tagungen führte Margarete Saatweber mit Freude in die praktische Arbeit der Schule Schlaffhorst-Andersen ein, knüpfte viele Kontakte und setzte auch hier den fachlichen Austausch fort. Ferner verdanken wir ihr die Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen und Konzeption dieser Arbeit in ihrem Buch „Einführung in die Arbeitsweise Schlaffhorst-Andersen. Atmung, Stimme, Sprache, Haltung und Bewegung in ihren Wechselwirkungen“ (1. Aufl. 1990). Kurz vor ihrem Tod konnte sie noch zusammen mit ihrer Kollegin Antoni Lang die vollständig neu überarbeitete 7. Auflage des Buches fertig stellen, die im Winter 2009/10 erscheinen wird.

Die Liebe zu ihrer Arbeit teilte Margarete Saatweber gerne mit vielen Menschen. Ihr Haus im Westerwald war für viele Interessierte aus allen Berufsgruppen ein Ort des Begegnens, Lernens und des Regenerierens. Wir erinnern uns gerne an die engagierten und lebendigen Dialoge und danken ihr von Herzen für die Schätze, die sie uns lehrte.

Regina Toth, Johann Scheidner, Dr. Annette Mönnich

Ursula Hirschfeld und Baldur Neuber

Methodische Überlegungen zur Untersuchung phonetischer und rhetorischer Parameter im interkulturellen Wissenschaftsdiskurs

1. Zum Begriff Wissenschaftsdiskurs

Eine genaue Definition von Wissenschaftsdiskurs ist nach unserer Auffassung vor der Planung entsprechender Untersuchungen unerlässlich, da sowohl Rhetorizität als auch phonetische Form-Funktions-Beziehungen durch zahlreiche äußere und innere situative Merkmale bestimmt werden, die nur über eine Kategorisierung bzw. Typologisierung operationalisiert werden können.

In grober Einteilung sollte eine Sprechsituation zunächst folgende Merkmale aufweisen, um in die Kategorie „Wissenschaftsdiskurs“ zu fallen:

- a) Es werden wissenschaftliche Erkenntnisse präsentiert und / oder diskutiert.
- b) Es existieren (mindestens latent) Kritikangebote, z. B. in Form von methodenkritischen Äußerungen oder Falsifikationsversuchen.
- c) Adressaten sind (tatsächliche oder auch anonyme) Kommunikationspartner, die über fachbezogenes Vorwissen verfügen (Expertenstatus oder bedingter Expertenstatus) und wissenschaftsmethodische (Grund-)Kenntnisse besitzen.

Hier stellt sich zunächst die Frage, wozu solch eine Operationalisierung dienlich sein soll, denn schließlich könnte man jegliche Art von Kommunikation in akademischen Kontexten als Wissenschaftsdiskurs betrachten. Der Grund liegt zunächst darin, dass das wechselseitige Verstehenshandeln sich nicht auf den Text beschränkt, sondern von den Wissensbeständen, Vorannahmen und Vorurteilen der Kommunikationspartner sowie von zahlreichen paraverbalen und nonverbalen Informationsanteilen bestimmt wird. So wird z. B. ein deutschsprachiger Linguist das Bühlersche Kommunikationsmodell sofort „verstehen“, auch wenn es chinesisch beschriftet ist, ein Erstsemestler aber wohl nicht. Hingegen wird weder der deutsche Linguist noch der Studierende das fernöstliche Argumentationssystem ohne weiteres ergründen können, das u. a. Gesichtswahrung vor offene Kritik stellt und sich in diesem und in vielen weiteren Punkten erheblich vom abendländischen und ursprünglich aus der griechischen Antike stammenden These-Antithese-Prinzip unterscheidet, es sei denn, die in diesem Beispiel fiktiven Rezipienten haben sich vorab eingehend mit fernöstlichen Vorstellungen von Rhetorizität befasst.

Nach unseren Forschungserfahrungen werden häufig wiederkehrende Sprechsituationen – vermutlich in jeder Kultur – in vielfältiger Hinsicht sprachlich und außersprachlich musterhaft gestaltet (vgl. Neuber 2002) bzw. stilisiert. So kann man z. B. den Sprechduktus eines Sportreporters während der Reportage sehr genau von dem eines Geistlichen während einer rituellen Sprechhandlung (Predigt, Messe) unterscheiden, und das auch dann, wenn nur die prosodischen Merkmale hörbar sind (sog. „Hören durch die Wand“). Nun gleicht aber der Sprechduktus eines Geistlichen der russisch-orthodoxen Kirche nicht dem des Pfarrers im „Wort zum Sonntag“ der ARD, d. h. die Stilisierungen sind kulturgebunden (vgl. unter 2.). Es ist ungeheuer schwierig, die Grenzen einer „rhetorischen und/oder phonetischen Kulturgemeinschaft“ exakt zu definieren, denn Interkulturalität gibt es hier auch innerhalb der Sprechergemeinschaften. So weichen z. B. die Vorstellungen darüber, wie sich „gutes Nachrichtensprechen“ auf Deutsch anhören muss, zwischen einzelnen Sendeanstalten erheblich von einander ab. Darüber hinaus gibt es landesspezifische Unterschiede in Deutschland, Österreich und der Schweiz, die bis hin zu eigenen nationalen Aussprachestandards reichen. Diese lassen sich empirisch begründen, werden also nicht nur normativ durch „Sprachexperten“ hergestellt, sondern beruhen auf in soziophonetischen Untersuchungen erfragten Vorstellungen der jeweiligen Sprechergemeinschaft (vgl. Hollmach 2007, Jochmann 2000, Krech u.a. 2009).

In Analogie gilt dies auch für die Rhetorizität der Äußerungen. In einem Verkaufsgespräch ist mit manipulativen Argumentationsstrategien im Deutschland der Gegenwart von vornherein zu rechnen, in der DDR war so etwas absolut unüblich, ja politisch verpönt. In einem wissenschaftlichen Diskurs, z. B. innerhalb einer Dissertationsverteidigung, würde sich ein Kommunikant, der vordergründig manipulativ argumentiert, gegenüber den

Kommunikationspartnern quasi selbst demontieren, heute wie damals – aber was gilt hier für alle Kulturen und vergleichbare Sprechsituationen auf dieser Welt?

Die Frage der Stilisierung hängt eng mit der Frage der „Normierung“ von Situationen durch die Gepflogenheiten (im Sinne von interiorisierten Normen) der Sprechergemeinschaft zusammen. Zumindest in Deutschland ist das, was wir unter Wissenschaftsdiskurs verstehen wollen, in erheblichem Maß „normiert“. So sind z. B. auf Fachkongressen, aber auch im alltäglichen Lehrbetrieb das Zeitraster (z. B. s.t. vs. c.t.), die zulässigen Formate („Workshops“ darf es auf Fachtagungen geben, nicht aber als Pflichtveranstaltung in einem BA-Studiengang) sowie die Verteilung von Rederecht und Redepflicht, also nahezu alle festlegbaren Sprechsituationsparameter gesellschaftlich (und teilweise sogar juristisch) definiert. Diese Tatsachen legen die Schlussfolgerung nahe, dass für Wissenschaftsdiskurse in erheblichem Maße die eingangs genannten Stilisierungen zu erwarten sind. Auffällig ist hierbei aber auch, dass es sich nicht etwa um solche interiorisierten Normen handelt, die allein aus der Nationalkultur hervorgehen, denn eine Dissertationsverteidigung an einer Philosophischen Fakultät verläuft anders als an einer medizinischen oder theologischen, sie zeichnet sich beispielsweise an der Philosophischen Fakultät der Universität Tübingen durch erhebliche Abweichungen von der an der gleichartigen Fakultät der Universität Jena aus und diese unterscheidet sich wiederum von der an der Universität Halle usw. Völlig gleichartig sind alle lediglich in Bezug auf die Tatsache, dass die jeweiligen Kommunikationsprozeduren strikt reglementiert bzw. ritualisiert sind.

Im Folgenden sollen die oben angegebene Merkmalsauswahl (a-c) näher ausgeführt werden:

zu a) Wissenschaftliche Diskurse sind nach unserer Auffassung von benach-

barten Diskursformen wie z. B. der Lehr-Lern-Kommunikation (einschließlich der Lehre an akademischen Einrichtungen, z. B. auch von studentischen Seminarreferaten) klar zu separieren. Man kann sich hier Weinrich (1995, 161 ff.) inhaltlich voll anschließen, der typische „Essentials“ der kommunikativen Korrelate wissenschaftlicher Tätigkeit benennt. Hierzu zählen die „sorgfältig dokumentierte Kenntnissnahme des Standes der Forschung“ und die „spezifische Forschungsleistung“, deren Ergebnisse kritisch zu diskutieren sind, sowie ein „Ausblick“, um künftige Forschungsaufgaben kenntlich zu machen (ebd.). In mündlichen Diskursformen müssen diese Bestandteile nicht komplett vorhanden sein, es muss jedoch von der jeweiligen Kommunikationsgemeinschaft anerkannt sein, dass es sie gibt und dass sie vorhanden sein könnten. So würde z. B. das mündliche Referat eines Studierenden über einen bereits komplett von anderen Urhebern beschriebenen wissenschaftlichen Sachverhalt zwar als Studienleistung gelten, nicht aber als wissenschaftliche Leistung oder als Bestandteil eines wissenschaftlichen Diskurses. Im Rahmen einer Diskussion beginnt wissenschaftlicher Diskurs dort, wo Thesen nach wissenschaftlichen Regeln verifiziert bzw. falsifiziert werden, denn Argumentation ohne fachwissenschaftliche und wissenschaftsmethodische Grundlegung gibt es in nahezu jeder Form der mündlichen Kommunikation.

zu b) Ein Spezifikum des wissenschaftlichen Diskurses muss es sein, dass Falsifikationsversuche unternommen werden (dürfen). Natürlich ist es denkbar, dass längere Text-, oder Gesprächspassagen ausschließlich „Wissenskundgabe“ beinhalten, aber aus solchen sprachlichen Ereignissen lässt sich nicht klar erkennen, ob z. B. eine reine Lehr-Lern-Situation (z. B. Vermittlung des Alphabets an Erstklässler) oder gar eine Verkündung „dogmatischer Lehren“ statt eines wissenschaftlichen Diskurses vorliegt. Es

gibt hier nach unserer Auffassung eine ganz klare Form-Funktions-Relation zwischen sprachlicher Oberfläche und Denksystem: Wissenschaftliche Prozesse und Resultate können jederzeit in Frage gestellt werden und dies muss sich in der Diskursivität widerspiegeln. Falsifikationsversuche und gelungene Falsifikationen als Arbeitsprinzip sind positive Qualitätsmerkmale gelungener Wissenschaft. „Ein empirisch-wissenschaftliches System muss an der Erfahrung scheitern können.“ (Popper 2005, 17).

So lässt sich z. B. die fachkommunikative Erörterung eines medizinischen Diagnoseverfahrens nicht eindeutig als Element eines wissenschaftlichen Diskurses klassifizieren (denn es kann sich – je nach Sprechsituation – z. B. auch um akademische Lehre oder um eine Patienteninformation unter Fachleuten handeln), wohl aber der Versuch, mittels wissenschaftlicher Argumente die Effektivität des Verfahrens in Frage zu stellen.

zu c) Wissenschaftlicher Diskurs ist engstens mit Fachkommunikation, d. h. mit der für das jeweiligen Wissenschaftsgebiet typischen Terminologie, mit den sprachlichen und außersprachlichen spezifischen Darstellungsformen usw. verbunden. Er unterscheidet sich dadurch erheblich von anderen Diskursformen, wie z. B. in der populärwissenschaftlichen oder Experten-Laien-Kommunikation. So wird z. B. ein Arzt in einem wissenschaftlichen Diskurs immer versuchen, die jeweils exakt zutreffenden – zumeist lateinischen – Fachtermini für die Benennung von Vorgängen und Sachverhalten zu verwenden, in einem Patientengespräch wird er diese hingegen teilweise in alltagssprachlichen Wortschatz transformieren müssen. Unterlässt er dies, so wird der Verstehensprozess und somit die Diskursivität an sich gefährdet, denn jegliche Diskursivität entsteht nur im Verständigungshandeln. Es ist hierbei weniger entscheidend, wie die physisch realen Kommunikationspartner tatsächlich wis-

senschaftlich vorgebildet sind. Wichtig ist vielmehr, welche Vorerfahrungen (Grad des Expertenstatus') durch die Kommunikanten antizipiert werden. Eine Bedingung für den empirisch untersuchbaren wissenschaftlichen Diskurs ist ein relativ hoher Grad der Begriffsschärfe und der methodologischen (Grund-)Kenntnisse der Beteiligten, der diese Diskursart überhaupt erst ermöglicht. Das Merkmal der Fachkommunikativität ist übrigens in jeder Scientific Community anerkannt, die kulturell grenzüberschreitende Diskursivität pflegt.

2. Interkulturalität im Wissenschaftsdiskurs

Die in 1. dargelegten Spezifika beziehen sich selbstverständlich auch auf interkulturelle Sprechsituationen. Das für die interkulturelle Kommunikation ausschlaggebende Bedingungsgefüge aus sozialen, kulturellen, sprachlichen, para- und nonverbalen sowie situativen Parametern weist in der Regel mehr Züge von Fremdheit, mehr Abweichungen von dem in bestimmten kommunikativen Situationen Gewohnten und Erwarteten auf als ein Gespräch unter sprachlich und kulturell weitgehend homogenen Personen. Bei Untersuchungen interkultureller Kommunikationssituationen ist diese besondere Problematik zu berücksichtigen: Es muss relativ stabile und beschreibbare Unterschiede zu vergleichbaren „intra-kulturellen“ Situationen bzw. Situationserwartungen der jeweils beteiligten Partner geben, da sonst eine Vergleichbarkeit nicht gewährleistet ist und die „Situation“ nur selbstreflexiv (z. B. hermeneutisch) interpretiert werden kann.

Um die Besonderheiten interkultureller Situationen beschreiben zu können, braucht man also detaillierte Informationen über die Besonderheiten äquivalenter intra-kultureller Situationen. Diese sind von Forschern immer dann relativ einfach

zu beschaffen, wenn Systemwissen bereits vorliegt, also z. B. Wissen über die Phonetik der Sprache A gegenüber der Sprache B oder Wissen über den Verlauf von Begrüßungen im Kulturkreis A gegenüber dem Kulturkreis B. Im Falle der (insbes. mündlichen) Diskursivität sind die intra-kulturellen Systeme – zumindest in den Bereichen Rhetorik und Phonetik – vermutlich aber auch in anderen Bereichen nicht hinlänglich bekannt und beschrieben. Es gibt keine klare Abgrenzbarkeit zwischen deutscher, englischer, französischer ... akademischer Rhetorik, allenfalls gemeinsame abendländische Traditionslinien mit erheblicher Veränderung und Ausdifferenzierung im Verlauf der Entwicklung der Nachfolgekulturen. Ebenso wenig gibt es einen kodifizierten deutschen vs. französischen vs. englischen „akademischen Sprechstil“, wohl aber klare intra-kulturelle Vorstellungen darüber, welche Stile in bestimmten Situationen jeweils erwartet werden und akzeptabel (und vor allem, welche inakzeptabel) sind.

Wir sehen daher hier momentan vor allem folgende Möglichkeiten einer gegenstandsadäquaten Forschung:

1. Entwicklung eines empirisch prüfbar Modells, das sämtliche intervenierenden Situationsvariablen ausschließen kann und alle Parameter außer dem der Interkulturalität konstant hält.
2. Annahme der Existenz von universellen, d. h. weltweit identischen, Prinzipien und Untersuchung von Kultur-differenzen bzw. -interferenzen bei deren diskursiver Umsetzung.

Es sind in beiden Fällen empirisch überprüfbare Merkmale interkultureller Sprechsituationen zugrunde zu legen. Für gewöhnlich sind das die Parameter einer tatsächlichen, d. h. physisch existenten Sprechsituation, gegebenenfalls auch noch in Berücksichtigung einer „historischen Differenz“, d. h. die Gespräche werden nicht oder nicht nur aus der Ist-

Situation heraus beobachtet und bewertet, sondern aus Aufzeichnungen (Audio, Video, Transkript usw.) dieser Situation.

3. Theoretische Bedingungen für empirische Untersuchungen zu interkulturellen Wissenschaftsdiskursen

Wenn wir mit Watzlawick (1969: 239) davon ausgehen, dass der „existentielle Nexus eines Menschen nicht in demselben Sinn beobachtbar ist wie seine zwischenmenschlichen Beziehungen“, dass also internalisierte Systeme, Muster etc. sich empirischen Zugängen – zumindest nach heutigem Wissensstand – entziehen, und dass wir zugleich nur wenig Systemwissen über diskursive Situativität haben, kommen wir nicht umhin, mit bescheidenen Modellannahmen über international gültige kommunikative Prinzipien zu beginnen, und der Frage nach deren Besonderheiten in interkulturellen Wissenschaftsdiskursen nachzugehen. Zuständigkeithalber spezifizieren wir diese Überlegungen im Folgenden für die Teilbereiche Rhetorik und Phonetik.

3.1 Normativität und Modellannahmen

Wie bereits angedeutet gibt es in wissenschaftlichen Diskursen normative und deskriptive Aspekte. Als wichtigstes Element der Normativität müssen wir unterstellen können, dass ein optimaler Informationsaustausch angestrebt wird. Geht es in einem Diskurs um Verschleierung oder Täuschung, so kann dieser allem möglichen dienen, nicht aber der Wissenschaft. Ein weiterer normativer Aspekt liegt darin, dass wissenschaftliche Diskurse der Erkenntnisfindung bzw. Erkenntnisdiskussion dienen. Um hier zwischen elementaren Lehr- und Lernprozessen und qualifizierter Wissenschaft

(und den daraus folgenden diskursiven Unterschieden) differenzieren zu können, müssen die zu untersuchenden Kommunikationssituationen gut vergleichbar sein. Nach unserer Erfahrung bei der Auswertung interkultureller Gespräche erscheint es uns sinnvoll, mit naturwissenschaftlichen Diskursen über internationalisierte Probleme (z. B. Genforschung, Medizin) zu beginnen. Diese haben folgende entscheidende Vorteile:

- Der internationale bzw. transkulturelle „Neuheitswert“ lässt sich klar benennen (eine Abgrenzung vom akademischen Unterrichtsdiskurs ist damit möglich).
- Die lokale kulturelle Bindung der Inhalte und Methoden (und damit auch die der Argumentativität) ist deutlich geringer als z. B. in der Sozial- und Geisteswissenschaften.
- Es gibt z. T. internationale standardisierte begriffliche Systeme, so dass eine wesentliche intervenierende Variable wegfällt.

3.2 Modellannahmen über universelle Konstanten in phonetischen Form-Funktions-Beziehungen

Aus der kontrastiven Phonetik und Phonologie ist hinlänglich bekannt, dass sich Sprachen in Bezug auf die Nutzung der phonetischen Mittel zur phonologischen Codierung, aber auch zur Signalisation paralinguistischer Informationen (z. B. des Grades der Emotionalität der gesprochenen Äußerung) erheblich unterscheiden. In der Aussprache von Nichtmuttersprachlern kommt es deshalb in der Regel zu Auffälligkeiten und Fehlern, die interferenzbedingt und somit systematisch sind, weil sie auf die Strukturen und Regeln einer oder mehrerer anderer Sprachen zurückgehen. Alle Sprachen der Welt haben in der phonetischen Form-

Funktions-Dichotomie jedoch folgende gleichartige Prinzipien:

1. Es kann die Möglichkeit eines Optimums der phonematischen und prosodischen Verständlichkeit vorausgesetzt werden, d. h. es lassen sich in jeder Sprache Aussprachestandards bzw. „Modellsprecher“ annehmen und auch empirisch ermitteln, denen die Sprechergemeinschaft maximale Verständlichkeit und optimale soziophonetische und phonostilistische Angemessenheit zubilligt. In realen Sprechsituationen hingegen gibt es Desiderate, die z. B. an verminderter Verständlichkeit messbar sind.
2. In jeder Sprache existieren häufig wiederkehrende (phonologische wie auch prosodische) Muster sowie Stilisierungen. Diese weisen relativ hohe sprachinterne Stabilität auf und markieren u. a. Sprechsituationen. Wenn also die intrakulturellen Sprech- bzw. Stimmausdrucksmuster hinreichend beschrieben sind, lassen sie sich interkulturell vergleichen.
3. In konkreten Sprechsituationen gibt es messbare Wirkungen der phonetischen Parameter auf kommunikative Parameter.

Legt man diese Prinzipien einem interkulturellen Vergleich zugrunde, so werden Interferenzen in den phonetischen Form-Funktionsbeziehungen prinzipiell vergleichbar.

In weiteren Untersuchungen authentischer, d. h. nicht auf Modellsprecher bezogener Kommunikation, ist zu berücksichtigen, dass das Ausspracheniveau einzelner am Diskurs beteiligter Personen in hohem Maße durch individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten, durch Lern- und Sprechmotive und sprachlich-kulturell geprägte Möglichkeiten bestimmt wird. Die Aussprache kann bei Deutschsprechenden der gleichen Herkunftssprache und mit vergleichbarer Sprachausbildung dem Standard oder situativ bestimmten

Gebrauchsnormen sehr nahe kommen, also unauffällig sein, oder aber so starke Abweichungen davon aufweisen, dass die Verständlichkeit und somit die Akzeptanz elementar beeinträchtigt werden. Dies korrespondiert dabei in der Regel mit dem Grad an Verständlichkeit, dem Eintreten intendierter Wirkungen und der Bewertung einer Äußerung als akzeptabel. Je nach Situation kann aber auch schon ein leichter fremder Akzent zu ungewollten, z. B. emotionalen Wirkungen führen und die Akzeptanz massiv beeinträchtigen. Andererseits kann ein starker Akzent in bestimmten Situationen und bei bestimmten Hörern auch positiv wirken und somit akzeptabel sein (vgl. Hirschfeld 2001: 83 ff.).

3.3 Modellannahmen über universelle Konstanten der Rhetorizität

Die besondere Schwierigkeit der Beschreibung von Rhetorizität in interkulturellen Sprechsituationen liegt in der Vielzahl der Variablen einer Sprechsituation. Rhetorizität ist u. a. von den Inhalten des Gesagten abhängig, aber auch von den sozialen Rollen der Kommunikanten, von deren Statusverhältnissen, von Erwartungsansprüchen und deren Erfüllung bzw. Nichterfüllung, von den Nachwirkungen vorausgehender Kommunikationsereignisse u. v. m. Jeder Forscher weiß zudem, dass es weltweit eine enorme Vielfalt an Formen, Formaten und Inhalten wissenschaftlicher Diskurse gibt, selbst innerhalb hochspezialisierter Fachgebiete.

Innerhalb einer Kulturgemeinschaft (die in unserem Fall wohl eher eine Scientific Community sein sollte als eine nationale- bzw. Sprachgemeinschaft) müsste es jedoch so etwas wie „anerkannte Diskursprinzipien“ geben, die zu einer von der Gemeinschaft getragenen Akzeptanz bestimmter Diskursformen führen. Für wissenschaftliche Diskurse vermuten wir,

dass die folgenden Kriterien international maßgeblich sind:

- Grad der fachlichen Angemessenheit,
- sprachliche (und sprachbegleitende) Darstellungsqualität,
- Qualität der Argumentation.

Unter fachlicher Angemessenheit können wir uns vorstellen, dass auf maximal möglichem Niveau fachlich kommuniziert werden muss. Das heißt z. B., dass eine bereits in der jeweiligen wissenschaftlichen Gemeinschaft falsifizierte Erkenntnis nicht ohne neue Argumente akzeptiert wird. Seit z. B. die sogenannte neurochronaxische Theorie der Stimmerzeugung auf empirisch-theoretischem Wege falsifiziert und durch die myoelastisch-aerodynamische Theorie abgelöst wurde, kann sie (bis heute) weltweit nicht mehr zur Erklärung sprechphysiologischer Vorgänge herangezogen werden, d. h. es gibt eine „weltkulturelle“ Übereinstimmung in der Bewertung der fachlichen Angemessenheit bzw. Unangemessenheit durch die Scientific Community. Wer also nunmehr im wissenschaftlichen Diskurs über die neurochronaxische Theorie reden wollte, müsste gravierende neue fachliche Gesichtspunkte in Spiel bringen. Tatsächlich gehen die Versuche von Erweiterungen und Neuerungen gegenwärtig international von den Grundannahmen der myoelastisch-aerodynamischen Theorie aus; diese wird also von der Expertengemeinschaft als fachlich angemessen und somit diskursfähig angenommen.

Es ist außerdem die Hypothese aufzustellen, dass der Grad der fachlichen Angemessenheit eine Unterscheidung zwischen Wissenschaftsdiskurs und anderen benachbarten Diskursformen (Experten-Laien-Kommunikation, populärwissenschaftliche Diskurse) ermöglichen muss.

Mit der sprachlichen und außersprachlichen Darstellungsqualität ist gemeint, dass der Diskussionsgegenstand mit den

jeweils qualifiziertesten kommunikativen Möglichkeiten behandelt wird. Eine allein verbale Beschreibung eines Zusammenhangs wird durch die Fachwelt z. B. nicht akzeptiert, wenn dieser zugleich adäquat in einer Formel darstellbar ist. Für zahlreiche Wissenschaftsgegenstände gelten visuelle Darstellungen (z. B. Zahlendarstellungen, Grafiken, Zeichnungen Diagramme usw.) in Verknüpfung mit sprachlicher Darstellung (z. B. unter dem Gebot Einhaltung terminologischer Normen der jeweiligen Wissenschaft) als unerlässlich. Kein Ingenieur auf dieser Welt würde generell auf die Zeichnung als Mittel der Kommunikation verzichten können und jeder Radiologe würde – wenn irgend möglich – die Exponate seiner bildgebenden Verfahren in einen Diskurs einbeziehen. Die Anforderung an die Darstellungsqualität unterliegt somit in zahlreichen Wissenschaften – oftmals weltweit einheitlichen – internalisierten und/oder sogar präskriptiven Normvorstellungen. Auch für die Darstellungsqualität müssten sich also sprachkulturübergreifende Konstanten finden lassen.

Im Rahmen argumentativer Handlungen gibt es im Wissenschaftsdiskurs – im Gegensatz zum Alltagsdiskurs – einige wenige „Grundregeln“, die nach unserer Auffassung kulturübergreifende Gültigkeit besitzen, zumal sie – zumindest in abendländischen Kulturen – eine lange akademische Tradition haben. Sie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Eine wissenschaftliche These behält so lange ihre Gültigkeit, bis sie widerlegt wurde.
- Widerlegungsversuche bestehender Thesen sind jederzeit möglich (und statthaft).
- Wissenschaftliche Argumentationen müssen widerspruchsfrei sein, sie dürfen insbesondere keine logischen Fehler enthalten.

Sind diese Grundbedingungen nicht oder nicht vollständig erfüllt, so sind Diskurse

nicht mehr vergleichbar, selbst wenn sie in einem akademischen Kontext stattfinden.

Die Qualität der Argumentation schließlich lässt sich nach unserer Auffassung an drei Merkmalen interkulturell vergleichen:

- a) logische Widerspruchsfreiheit,
- b) Gegenstandsadäquatheit,
- c) Stringenz bzw. Plausibilität argumentativer Ableitungen.

Um den Faktor „Interkulturalität“ in diskursiver Rhetorizität problemadäquat beschreiben zu können, sollten möglichst viele der anderen Sprechsituationsfaktoren konstant gehalten werden. Es müsste also z. B. ein wissenschaftlicher Gegenstand von gleichrangigen Experten diskutiert werden, die sich zumindest darin einig sein sollten, wo der „wissenschaftliche Ausgangspunkt“, d. h. wo der bisherige Erkenntnisstand der Community gegenüber der neuartigen Erkenntnisfindung innerhalb des Diskurses zu suchen ist.

4. Methodische Vorgehensmöglichkeiten

Zur Realisierung eines solchen Forschungsvorhabens eignen sich insbesondere die Methoden der phonetischen und rhetorischen Wirkungsforschung (zur Sprechwirkungsforschung vgl. Stock 1991; Hirschfeld; Neuber; Stock 2009 a und b). Untersucht werden sollten sowohl die Realisierungsvarianten einzelner Phoneme als auch komplexe Artikulationsweisen (Sprechstile, Sprechausdrucksweisen) sowie rhetorische Strukturen und ihre Wirkungen bzw. ihre Relevanz in der interkulturellen Kommunikation. Untersuchungsmethode sind in der Regel Kommunikationsexperimente, in denen geschulte und/oder nicht geschulte Hörer auf die Videoaufnahmen von Nichtmuttersprachlern reagieren (Bewertung der

Sprechenden und der kommunikativen Abläufe). Die Methodenbreite reicht von qualitativen Untersuchungen auf der Basis von Expertenurteilen bis hin zu repräsentativen quantitativen Erhebungen (Interviews und Fragebogenerhebungen auf der Basis von Polaritätenprofilen mit anschließender statistischer Auswertung). Die phonetischen Formuntersuchungen erfolgen entweder auditiv (d. h. durch Hörbeurteilung von Laien und/oder Experten), zumeist nach vorgegebenen und validierten Kriterien, oder apparativ (mittels akustischer Analysegeräte bzw. computerphonetischer Analyse- und Auswertungsprogramme). Im Einzelnen sind folgende Möglichkeiten in Betracht zu ziehen:

- Form-Funktions-Untersuchungen,
- Kommunikationsexperiment und in-vivo-Forschung am authentischen Ereignis,
- qualitative und quantitative Empirie.

Gegenüber bisherigen Sprechwirkungsuntersuchen weist die vorliegende Aufgabe folgende Besonderheiten auf:

- Phonetische und rhetorische Analysen müssen synthetisiert werden.
- Unterschiedliche situative Parameter müssen in den Forschungsgang einfließen (z. B. durch Methodenkombination aus Gesprächsanalyse und Kommunikationsexperiment).
- Ein integrativer Forschungsansatz ist erforderlich, der z. B. ethische und sprachpsychologische Aspekte involviert.

Theoretisch zu klären wären insbesondere die folgenden Fragen:

- Wo beginnt und wo endet jeweils das „interkulturelle Moment“?
- Wann kann ein Diskurs als „wissenschaftlich“ bzw. „akademisch“ gelten?

- Welche Kommunikationsereignisse stellen mögliche „Prototypen“ für wissenschaftliche Diskurse dar?
- Wie ist die Problematik der Sprechsituation einschließlich ihrer zahlreichen Faktoren zu behandeln?
- Wie ordnet man die „unausgesprochenen“ aber äußerst wichtigen Informationsanteile (wie visuell dargestellte Formeln, Abbildungen, experimentelle Demonstrationen) in das Forschungsdesign ein?
- Wie ist mit den motivationalen und emotionalen Kommunikationsanteilen in dieser speziellen Diskursform zu verfahren?

Als mögliche bzw. notwendige Arbeitsschritte sind vorzusehen:

1. Korpuserstellung: Videoaufnahmen von Diskussionsbeiträgen, Fachvorträgen und Diskussionsleitungen
2. Anfertigen von Transkripten aus Auszügen des gewonnenen Materials
3. Sprechwissenschaftlich-rhetorische und phonetische Analyse von Materialauszügen durch Experten. Die Analyse erfolgt unter folgenden Fragestellungen:
 - Welche Einschränkungen der phonetischen Verständlichkeit treten auf?
 - Welche phonetischen Interferenzen treten auf?
 - Welche Abweichungen von Erwartungswerten in der Rhetorizität treten auf?
 - Welche Besonderheiten auf non-verbaler und paraverbalen Ebene treten auf?
4. Wirkungsuntersuchungen des Materials bei muttersprachlichen Akademikern. Untersucht werden die (sozio-)

phonetische und die rhetorische Akzeptanz

5. Erarbeitung didaktischer Schlussfolgerungen für phonetische und rhetorische Angemessenheit in der akademischen Vortrags- und Diskussionsleitertätigkeit in Deutsch als Fremdsprache.

5. Ausblick

In den vorangegangenen Abschnitten wurde deutlich, dass die Frage nach kulturspezifischen vs. interkulturellen wissenschaftlichen Diskursen hinsichtlich ihrer theoretisch-empirischen Untersuchbarkeit äußerst komplex ist. Will man ihr ernsthaft nachgehen, so ist zu überlegen, wie die entsprechenden Forschungskapazitäten bereit gestellt werden können.

Zu überlegen ist außerdem, welche Sprechergemeinschaften bzw. Scientific Communities zur Klärung der Frage nach der Rolle des Deutschen in dieser Form der Diskursivität heranzuziehen sind oder ob sich vielleicht eher eine Verlagerung in die Bereiche „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ und in deren spezifischen Forschungsfragestellungen anbietet. Dieser Vorschlag soll ebenfalls als „Diskursanregung“ dienen und unsere ersten Überlegungen zunächst abrunden.

Zusammenfassung

Je nach Kommunikationssituation und Äußerungsinhalt werden im interkulturellen Wissenschaftsdiskurs phonetisch und rhetorisch angemessene Äußerungen erwartet. Verstöße führen zu negativen Bewertungen des Sprechers und somit zu Wirkungen, die die Kommunikation beeinträchtigen. Als Rezipienten schließen wir aus den phonetischen und rhetorischen Merkmalen auf Eigenschaften der Spre-

cher, des Textes sowie auf Einstellungen und Haltungen der Sprechenden Personen gegenüber den Kommunikationspartnern. Dies empirisch für den interkulturellen Wissenschaftsdiskurs in deutscher Sprache zu belegen, gehört zu den Forschungsaufgaben der Sprechwissenschaft. Im Folgenden soll eine mögliche Forschungsmethodik und deren Umsetzung erörtert werden. Da die Sprechwissenschaft vorwiegend theoretisch-empirisch vorgeht, sollen zunächst der Begriff „Wissenschaftsdiskurs“ und interkulturelle Aspekte des Wissenschaftsdiskurses diskutiert werden. Darauf aufbauend werden theoretische Bedingungen für empirische Untersuchungen interkultureller Wissenschaftsdiskurse in Form von Modellannahmen über universelle Konstanten in phonetischen Form-Funktions-Beziehungen und in der Rhetorizität dargestellt. Schließlich werden methodische Vorgehensmöglichkeiten vorgestellt, die auf der Sprechwirkungsforschung basieren und neben Form-Funktions-Untersuchungen Kommunikationsexperimente, in-vivo-Untersuchungen authentischer Ereignisse sowie qualitative und quantitative Analysen umfassen.

Literaturverzeichnis

- HIRSCHFELD, Ursula; NEUBER, Baldur; STOCK, Eberhard: *Phonetische Sprechwirkungsforschung im Bereich der interkulturellen Kommunikation*. Erscheint in: *Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik*, Peter Lang Verlag, Berlin, Bern usw. 2009a
- HIRSCHFELD, Ursula; NEUBER, Baldur; STOCK, Eberhard: *Sprach- und Sprechwirkungsforschung*. In: Fix, Ulla; Gardt, Andreas; Knape, Joachim (Hg.): *Rhetorik und Stilistik*. (Rhetoric and Stylistics.) Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. 1. Halbband/Volume 1. Berlin, New York 2009b, S. 771-786
- HIRSCHFELD, Ursula: *Der „fremde Akzent“ in der interkulturellen Kommunikation*. In: Margret Bräunlich / Baldur Neuber / Beate Rues (Hg.), *Gesprochene Sprache – transdisziplinär* (Festschrift für Gottfried Meinhold), Frankfurt a. M. u. a. 2001, S. 83-91
- HOLLMACH, Uwe: *Untersuchungen zur Kodifizierung der Standardaussprache in Deutschland*. (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 21.), Frankfurt a. M. 2007
- JOCHMANN, Tanja: *Zur Einschätzung soziophonetischer Befragungen – Kontrolluntersuchung zu einem geplanten gesamtdeutschen Aussprachewörterbuch*. Aachen 2000
- KRECH, Eva-Maria / STOCK, Eberhard / HIRSCHFELD, Ursula / ANDERS, Lutz Christian (2009, in Vorb.): *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin: de Gruyter.
- NEUBER, Baldur: *Prosodische Formen in Funktion. Leistungen der Suprasegmentalia für das Verstehen, Behalten und die Bedeutungs(re)konstruktion*. (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 7.) Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Brucke, New York, Oxford, Wien 2002
- POPPER, Karl: *Logik der Forschung*. 11. Auflage. Tübingen 2005
- STOCK, Eberhard: *Grundfragen der Sprechwirkungsforschung*. In: Krech, Eva-Maria/Richter, Günther/Stock, Eberhard/Suttner, Jutta: *Sprechwirkung*. Berlin 1991, S. 9-58
- WEINRICH, Harald: *Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft*. In Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald: *Linguistik der Wissenschaftssprache* (Forschungsbericht 10 der Akademie der Wissenschaften zu Berlin.) Berlin 1995, S. 155-174
- WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet H.; JACKSON, Don D.: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern 1969

Die Autoren

Ursula Hirschfeld

Prof. Dr. phil. habil., Dipl.-
Sprechwissenschaftlerin

Professorin für Phonetik am Seminar für
Sprechwissenschaft und Phonetik an der
Martin-Luther-Universität Halle-
Wittenberg; Lehr- und Forschungs-
schwerpunkte: Phonetik und Phonologie
des Deutschen, kontrastive und ange-
wandte Phonetik, Aussprachenormen und
-varianten im Deutschen, Didaktik und
Methodik der Ausspracheschulung im Be-
reich Deutsch als Fremdsprache.

E-Mail: Ursula.Hirschfeld@sprechwiss.
uni-halle.de

Homepage: <http://www.sprechwiss.uni-halle.de/>

Baldur Neuber

Prof. Dr. phil. habil., Dipl.-
Sprechwissenschaftler

Studium und Promotion an der Martin-
Luther-Universität Halle-Wittenberg, Habi-
litation an der Friedrich-Schiller-Univer-
sität Jena. Tätigkeiten in allen Teilgebie-
ten der Sprechwissenschaft an verschie-
denen Universitäten wie auch Privatun-
ternehmen. Seit 2008 Professor an der
Universität Halle und Geschäftsführender
Direktor des Seminars für Sprech-
wissenschaft und Phonetik. Forschungs-
schwerpunkte: Phonetik und Rhetorik,
insbes. im Bereich Telekommunikation.
Gegenwärtige Lehrbereiche: Rhetorik,
Sprechkunst und Phonetik.

E-Mail: Baldur.Neuber@sprechwiss.uni-
halle.de

Homepage: <http://www.sprechwiss.uni-halle.de>

Tagung zur Interkulturellen Kommunikation

Vom 12.-14. März 2010 finden die 4. Interdisziplinäre Mosbacher Gespräche statt.
Das Thema ist diesmal: „Multikulti oder Sprachverwirrung?“ Aspekte der interkulturellen
Kommunikation in der Logopädie, Phoniatrie, Sprachheilpädagogik und Sprechwissen-
schaft/Sprecherziehung)

Zehn Referentinnen berichten an drei Tagen von neueren Ansätzen und demonstrieren
ihre Methoden in zahlreichen Workshops. Die Tagung beginnt am Freitag (12.3.2010)
um 15.00 Uhr und endet am Sonntag (14.3.2010) nach dem Mittagessen.
Einige wenige Plätze sind noch frei!

Ausführlichere Informationen und Anmeldung über den Berufsverband sprechen (BVS),
Roland W. Wagner, Feuerbachstr. 11, 69126 Heidelberg, Tel. 06221-29548;
E-Mail: rolwa@aol.com; Homepage: www.bvs-bw.de.

Gottfried Meinhold

Der Blankvers – Metrum und Rhythmus in einigen lyrischen Texten von Rainer Maria Rilke

Im sprachlichen Kunstwerk, zumal bei Texten mit versgebundenem, metrisch geordnetem Sprachrhythmus, spielen Strukturen verschiedener Ebenen im Sinne einer „Polyphonie“ zusammen, und zwar in unterschiedlicher Weise, entweder eher konvergierend, in einer Art Parallelismus, oder divergierend, stets aber mehr oder weniger „interdependent“ bzw. miteinander interferierend, sich überlagernd. Die verschiedenen sprachlichen Formebenen – z. B. die syntaktische, morphologische, prosodische – stehen einmal untereinander in Beziehung, sind jedoch letztlich in ihrer aktuellen Strukturbesonderheit in engem Zusammenhang mit den Gegebenheiten des Gehaltes zu interpretieren. Die deutlichste Vergegenwärtigung wird sprachlichen Kunstwerken – mit wenigen Ausnahmen – durch die sprechkünstlerische Gestaltung zuteil: In dieser Form hat die Textrezeption am ehesten die Chance, zum besonders intensiven (nachhaltigen) Erlebnis zu werden. Die Schriftform dürfte, damit verglichen, nur ein prosodisches Potenzial bieten, dem der Sprechende, künstlerisch gestaltende Mensch „Leben“ einhauchen oder Farbe verleihen muss, damit die akustischen, phonetischen (segmentalen und suprasegmental-prosodischen) Eigenschaften wahrnehmbar sind. Just um einige solcher Eigenschaften soll es im Folgenden gehen, damit grundsätzliche Orientierungen für die Beurteilung der

sprechkünstlerischen Realisation poetischer Texte verfügbar sind. Metrisch-rhythmischen Sachverhalten kommt hierfür vor anderen prosodischen Gegebenheiten eine so erhebliche Bedeutung zu, dass man bei der detaillierten Betrachtung sprechkünstlerischer Qualität(en) sogar von ihnen ausgehen kann.

Hauptsächlich bieten Abweichungen von der metrischen Grundordnung, dem Versmaß, besondere ästhetische Reize – und zugleich sehr oft interessante Aufschlüsse bezüglich der Beziehung zwischen Textform und Textgehalt. Einmal handelt es sich bei den Abweichungen um jene metrischen „Freiheiten“, die der Autor beim Schaffen des Textes „produziert“, zum anderen aber auch diejenigen, die bei der Gestaltung des Textes durch den Sprecher entstehen.

Es ist eine Dreistufigkeit mit zwei möglichen Transformationsschritten zu erkennen: Zugrunde liegt (1) das metrische Schema als (abstraktes) „Muster“, an dem die Realisation zu messen ist und das sich durch Skandieren „konkretisieren“ lässt; (2) an ihm orientiert sich der Autor, jedoch kann er bei der Textproduktion davon abweichen, z. B. kann er Akzentstellen, die nach dem metrischen Schema an einer bestimmten Stelle zu erwarten wären, nicht mit akzentuierbaren („hebungsfähigen“) Silben besetzen oder so genannte metrische Drückung

realisieren, nämlich Akzente um eine Silbenposition „verschieben“ (bei freirhythmischen Strukturen gilt das auch, es ist nur schwerer feststellbar). Der Sprecher tut gut daran, den vom Autor vorgesehenen Deviationen Folge zu leisten, doch wird er möglicherweise (3) bei der rhythmischen („sprecherischen“) Realisierung der Textvorgabe neue, zusätzliche Deviationen hervorbringen, weil sich dies beispielsweise beim kraftvolleren Einsatz expressiver Mittel und bei den damit verbundenen stärkeren Akzentuierungen oftmals ergibt. Man betrachte das metrische Schema in Rilkes Gedicht *Der Panther*, Zeile 1 und 2, hier – der Skansion entsprechend – mit allen Akzenten realisiert, wie es dem metrischen Schema, das übrigens mit dem des Blankverses identisch ist, entspricht:

Sein | Blíck ist | vóm Vor | über | géhn der
| Stábe |

so | múd ge | wórden, | dáß er | níchts
mehr | hált |.

Also: x | ẋ x | ẋ x | ẋ x | ẋ x | ẋ x |
x | ẋ x | ẋ x | ẋ x | ẋ x | ẋ |.

(In der vereinfachten metrisch-rhythmischen Strukturbeschreibung, die hier Anwendung findet, bezeichnet das Symbol „x“ die Silbe, bei der nur zwischen „betont“ und „nichtbetont“ unterschieden wird, ohne also Akzentgrade zu berücksichtigen. Ansonsten werden die Taktstriche auch am Ende des letzten Taktes der Verszeile gesetzt. Fehlt der Taktstrich am Beginn der Verszeilen, so handelt es sich um (unbetonte) Auftaktsilben.)

Schon der erste (skandierende) Sprechversuch lässt erkennen, dass die Präposition „vom“ in der ersten Zeile den ihr metrisch zukommenden Akzent nicht erhalten darf: „vom“ ist nicht „hebungsfähig“, die Akzentuierung würde als prosodischer Fehler wirken, kann somit vom Autor nicht gewollt sein. Anders bei der Konjunktion „daß“ in Zeile 2: Bei besonders deutlicher Hervorhebung von „nichts“ ist die Akzentlosigkeit der Konjunktion sehr wahrscheinlich. (Zugleich würde sicherlich die mögliche Zäsur vor „daß“ unterbleiben.) Dies ergibt sich aber womöglich

erst bei der Sprechgestaltung, ist also dem Ermessen des Sprechers überlassen. Ob es der Autor bereits einkalkuliert hatte, bleibt fraglich. Fakultativ wäre auch die Betonung auf dem Element „-géh“ des Verb-Kompositums „Vorübergeh“n“. Im Beispiel sei dieser Akzent – streng genommen ein „Nebenakzent“ – realisiert. In Z. 1 ergibt sich also eine metrische bzw. rhythmische Abweichung vom strikten Blankversmaß, die folgendermaßen aussähe:

x | ẋ x x x | ẋ x | ẋ x | ẋ x |.

Durch den Ausfall des Akzentes für „vom“ entsteht also in Z. 1 ein im metrischen Ausgangsschema nicht vorgesehener viersilbiger Takt – drei nichtbetonte Silben in Folge („ist vom Vor-“). In Zeile 2 wäre bei Nichtbetonung von „daß“ eine vergleichbare Abweichung gegeben: „wórden, daß er“ würden dann ebenfalls einen (viersilbigen) Takt bilden. Eine weitere – sprecherbedingte – Transformation könnte eintreten, wenn die Betonung von „so“ angemessener erschiene als die für die Auftaktposition prinzipiell vorgesehene Akzentlosigkeit. Die Akzentuierung an dieser Stelle dürfte intensiverer Expressivität zuzuschreiben sein, wie sie der anthropomorphen Empathie des lyrischen Subjektes entspricht, das sich in die existenzielle Situation der gefangenen Kreatur einfühlt. Nach der Akzenthäufung am Versbeginn (só múd) könnte dann sogar der Akzent von „geworden“ ausfallen, da die Sequenz vor „nichts“ mit beträchtlicher agogischer Beschleunigung zu dieser starken Akzentstelle hindrängt. Diese mehrfachen Deviationen der zweiten, rhythmischen (sprecherbedingten) Transformationsstufe würden also letztlich in Zeile 2 zu dieser Form führen:

| ẋ | ẋ x x x x | ẋ x | ẋ | ,

also sogar mit einem sechssilbigen Takt. Trotz der Deviationen ist die Blankversstruktur dennoch zu erkennen, weil die Sequenz von zehn Silben komplett erhalten blieb und die beiden letzten Takte

noch der ursprünglichen Struktur (mit männlicher Kadenz) entsprechen. Die rhythmische „Gangart“ des Verses hat sich allerdings verändert: Statt der leichteren, beweglicheren („jambischen“) Bewegung, die bekanntlich sogar etwas Tänzerisches, Hüpfendes haben kann, entsteht ganz zu Beginn des Verses momentan eher der Eindruck eines schweren Schreitens. Doch wird dieser Eindruck durch die akzelerierte Sequenz „geworden, dass er“ wieder aufgehoben.

Manche solcher Erscheinungen lassen sich im Rahmen eines sprachtheoretischen Konzeptes von Ausdruck und Inhalt und der jeweiligen Teilsysteme gut erklären. Phänomene der Ikonizität interferieren mit den Auswirkungen verschiedener Grade und Arten der Expressivität, diese wiederum geht vor allem aus semantischen Gegebenheiten hervor; doch seien solche Erklärungszusammenhänge nur gelegentlich bemüht – im Wissen darum, dass bei lexikalisch-syntaktischen Strukturzwängen auch dem Zufall ein nicht geringer Einfluss zugestanden werden muss. (Selbst wenn sich zuweilen ursächliche Beziehungen zwischen verschiedenen Teilsystemen, etwa dem metrisch-rhythmischen und dem syntaktischen oder lexikalischen als zwingend herausstellen.) Wie stark Argumente für einen stringenten Zusammenhang zwischen Gehalt und Gestalt u. a. bei Formen der Ikonizität sprechen, dafür finden sich in der englischen Lyrik hochinteressante Beispiele (W. G. Müller 2007).

Bei der aktuellen Betrachtung einiger lyrischer Texte von Rainer Maria Rilke sei hier ein Erklärungszusammenhang bemüht, der gelegentlich den Sprechenden, sprechkünstlerisch gestaltenden Menschen ausdrücklich mit einbezieht. Die Berücksichtigung seiner Kompetenz – die sprachliche wie die kommunikative, soziale – ist unverzichtbar, umschließt sie doch auch das Vermögen des Sprachwerke wahrnehmenden, erlebenden Hörers. Gerade bei der Bildung ästhetischer

Urteile über Deviationserscheinungen der höheren, „rhythmischen“ Transformationsstufe ist jedenfalls – wie in obigem Beispiel ersichtlich – die Bezugnahme auf den potenziellen Sprecher als eine Art letzter Instanz unerlässlich. Seine Betonungsformen, seine Ausdruckskraft, sein Sprechtemperament bilden einige der Einflussgrößen, die schematische Mustervorgaben der Form variieren.

An Simplizität und Übersichtlichkeit der metrischen Grundordnung ist der Blankvers wohl schwerlich zu überbieten. Der Versumfang von zehn oder elf Silben – je nachdem, ob „männlicher“ (einsilbiger) oder „weiblicher“ (zweisilbiger) Kadenztakt das Versende bilden – markiert die ideale Ausdehnung einer Tongruppe: Sie folgt jenem zeitlichen Umfang, dem Zweisekundenschritt nämlich, der bei der Redeäußerung als optimale Planungszeit für einen „Sinnschritt“ gelten kann. Die mittlere Sinnschrittlänge spontan gesprochener Sequenzen, die Sprechdauer zwischen zwei Pausen also, liegt nämlich etwa bei dieser Zeitspanne von zwei Sekunden, die auch einer mittleren Normalgeschwindigkeit des Sprechablaufes von 5,0 bis 5,5 Silben pro Sekunde entspricht – zumindest für germanische Sprachen wie das Deutsche. Dieser Sachverhalt lässt zunächst eine strukturelle Deckungsgleichheit von Vers – als metrischer Einheit – und syntaktischer Einheit erwarten: die Versgrenze (Zeilenende) ist zugleich eine syntaktische Grenze, entweder Satzschluss oder eine (Satz-)Grenze innerhalb einer umfassenderen syntaktischen Struktur (Grenze eines Gliedsatzes oder Teilsatzes oder einer Konstruktion). Zugleich wäre die Tendenz anzunehmen, dass der Vers eine prosodische Einheit bildet, nämlich eine sogenannte Tongruppe. (Eine Tongruppe ist prosodisch dadurch charakterisiert, dass in ihr nur *ein* Tonmuster existiert [das ist der Melodieverlauf von der hauptbetonten Silbe an, der hauptsächlich steigend, fallend oder gleichbleibend realisiert werden kann], weiterhin nur *eine* hauptbetonte

Silbe [Tonsilbe oder Iktus] und somit *eine* Tonstelle [das ist die Silben- bzw. Taktfolge, die mit dem Iktus beginnt und über die sich die Tonmustermelodie erstreckt].) Ein solcher metrisch-syntaktischer Parallelismus wird jedoch nur ausnahmsweise strikt eingehalten. Zum einen können nämlich syntaktische Einschnitte auch innerhalb des Verses liegen, zum anderen überschreiten syntaktische Einheiten häufig die Versgrenze. Es erscheinen dann sogar besonders enge, „engste“ Enjambements, wenn nämlich die Versgrenze inmitten eng zusammengehöriger syntaktischer Einheiten liegt, z. B. zwischen Artikel und Nomen oder *nach* Konjunktionen oder Relativpronomen statt *davor*. Solche Erscheinungen treten zum Beispiel im Blankvers des Dramas besonders häufig auf, zumal dann, wenn die (kognitive, emotionale) Bewegungsintensität der sprechenden Figur(en) umfangreichere Satzvolumina mit weit sich ausdehnenden Tongruppen, sei es bei einfachen erweiterten Sätzen oder Satzgefügen, benutzt. (Anders als bei I. Weithase, die die Bezeichnungen „weites“, „mittleres“ und „enges“ Enjambement verwendet, sei hier von nicht-engen, engeren und engsten Enjambements gesprochen, durchaus im Wissen um die Ermessensspielräume, die derzeit einer strikten Klassifikation der Enjambements nach dem Enge-Grad immer noch hinderlich sind.)

Der elfsilbige Vers hat bereits in antiken Strophenformen, sowohl in der alkäischen als auch in der sapphischen Strophe jeweils in den ersten zwei bzw. drei Zeilen seinen Platz, wenn auch mit einer variableren metrisch-rhythmischen Form, als sie im Blankvers oder dem ihm rhythmisch entsprechenden „Endecasillabo“ der italienischen und spanischen Literatur zu finden ist. Für diese „Elfsilbler“ gilt zunächst die sehr einfache Struktur mit fünf zweisilbigen Takten und einer Auftaktsilbe, also:

x | ẋ x | ẋ x | ẋ x | ẋ x | ẋ x |

entsprechend dem Metrum der Zeile

Her I áus in I éure I Schátten, I rége Wípfel I
(Goethe, Iphigenie, Zeile 1)

Deren Struktur wäre durch die Zahlenangaben der jeweiligen Taktfüllung allein (also die Anzahl der Silben pro Takt) besser zu überblicken: 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |, so dass diese Darstellung von nun an zur Kennzeichnung metrisch-rhythmischer Sachverhalte verwendet werden soll. (Die erste Position wird von der [stets unbetonten] Auftaktsilbe eingenommen: der vor der „1“ fehlende Taktstrich markiert ebendiese Auftaktsilbe. Fehlt der Auftakt, wird diese Position mit einer „0“ besetzt. Mit einem Terminus aus der fußmessenden Strukturbeschreibung, wie sie u. a. bei antiken Versmaßen Verwendung findet, würde man hier von „jambischem“ Vers sprechen; fehlte der Auftakt, läge eine „trochäische“ – oder, bei dreisilbiger Taktfüllung, „daktylische“ – Struktur vor. Jedoch sind diese Termini der fußmessenden Versstrukturdeskription bei einer Strukturbeschreibung nach dem Prinzip der Taktgliederung logischerweise möglichst zu vermeiden.)

Verszeilen derartiger metrischer Form (manchmal als fünffüßiger Jambus oder jambischer Pentameter bezeichnet) haben vor allem in der europäischen Literatur der letzten Jahrhunderte eine lebhaft Konjunktur erlebt, und zwar in allen literarischen Gattungen, voran im Drama, aber auch – dann seltener reimlos – in der Lyrik, weniger häufig im Epos. Die Simplizität und der hohe rhythmische Ordnungsgrad, der dieser ursprünglich fast nur elfsilbigen (hendekasyllabischen), d. h. weiblich ausgehenden Verszeile zu eigen ist, haben – vor allem im Dramenvers – dafür gesorgt, dass durch häufige Abweichungen von der metrischen Grundform die rhythmische Stereotypie, die sich nur allzu leicht bei dieser Versform einstellt, im Sprechablauf vermieden wird. Es kommt gerade bei einer metrisch simplen, regelmäßig alternierenden, mit gleicher (jeweils zweisilbiger) Taktfüllung versehenen Grundstruktur eine Art Stereotypie-

Furcht (ein „horror stereotypiae“) zum Tragen, die in gewissen Grenzen Unregelmäßigkeit, nämlich Durchbrechung oder Abwandlung des „metrischen Schemas“, aus ästhetisch begründetem Variationsbedürfnis geradezu fordert. (Mit Stereotypie-Furcht sei hier eine in hoch entwickelten Kulturen für die Ästhetik elementare Gegebenheit benannt, die das ästhetische Verlangen nach Vielfalt und Variabilität – vor allem der Form – nährt und iterative, parallelistische Erscheinungen vermeiden lässt.) Elfsilbige, „hendekasyllabische“ Verszeilen sind schon in einigen antiken Strophenformen von Takten mit nicht-zweisilbiger (vorwiegend dreisilbiger) Füllung durchsetzt, um reizvolle Variabilität zu bewirken, so in den ersten beiden Zeilen der alkäischen Strophe:

Willkómmen dán, o Stílle der Schátten-
wél! (Hölderlin, An die Parzen)

mit der Struktur 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1

oder in den ersten drei Zeilen der sapphischen Strophe:

Blúme, du stéhst verpflánzet, wó du
blúhest (Klopstock, Die tote Clarissa)

mit der Struktur 0 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1, wobei in den folgenden Zeilen der sapphischen Strophe der Takt mit der dreisilbigen Füllung sich jeweils um eine Position nach rechts verschiebt. (Die Stereotypie-Furcht ist der Grund dafür, in der Prosa Sequenzen mit zweisilbiger Taktfüllung [sog. „Jambenfluss“] zu vermeiden. Hölderlin freilich verstößt mit der deutlichen Rhythmizität im *Hyperion* häufig gegen diese Regel: „Des Hérzens Wóge schäumte nícht so schön empór und wúrde Géist...“ mit der Struktur 1 | 2

1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1.)

In der italienischen und spanischen Literatur hat der elfsilbige Vers in der bereits bekannten metrischen Grundstruktur mit zweisilbiger Taktfüllung bei einsilbigem Auftakt schon früh – bei Dante Alighieri oder Francesco Petrarca – eine dominie-

rende Anwendung gefunden. Seine größte Verbreitung jedoch erfuhr er – dann meist als Blankvers, also reimlos – in der europäischen Dramenliteratur. Gerade die Verwendung im Drama ließ aber die Variationsbedürftigkeit der Blankversstruktur evident werden, eben mit dem Ziel, gleichmäßig fließenden Versrhythmus zugunsten erhöhter expressiver, prosodischer Kontraste zu vermeiden. Ohnehin wechseln im Blankvers elf- und zehnsilbige Versumfänge miteinander ab, je nach der Füllung des letzten Taktes: weiblicher (zweisilbiger) und männlicher (einsilbiger) Kadenztakt stehen zur Wahl.

„Prosanah“ werde der Blankvers gestaltet, er sei „bewegt“, stellt Arndt (1994) fest und meint damit sicherlich vor allem den Blankvers des Dramas mit seiner vom lebendigen Sprechfluss überformten, von Deviationen geprägten Struktur. Sprecherische, gestalterische Freiheiten führen zur Überformung der zugrundeliegenden metrischen Ordnung: einmal (1) hinsichtlich der Anzahl der Takte pro Verszeile, die vergrößert oder verringert werden kann, weiterhin (2) in Bezug auf die Akzentpositionen, die verschoben werden können, und die, wenn (3) zusätzliche Akzente realisiert werden, zu zwei oder mehr gleichgewichtig betonten, nebeneinander liegenden (Haupt-) Akzenten (also „even stress“) führen. Schließlich kommt es (4) durch den Ausfall von Akzenten zu größeren Taktfüllungen, die im Verein mit den zusammengedrängten Hauptakzenten solch erhebliche Abwandlungen des alternierenden Versflusses bewirken, dass oftmals der Eindruck des freien Rhythmus entsteht. Die das Versende übergreifenden syntaktischen Strukturen, die für engere und engste Enjambements sorgen, tragen zur freirhythmischen Öffnung des Blankverses bei.

Häufen sich in der sprecherischen Realisation solcherlei Abweichungen von der zugrunde liegenden metrischen Struktur – egal, ob sie vom Autor oder zusätzlich

vom Sprecher stammen – so kann streckenweise die intendierte rhythmische Struktur des Blankverses undeutlich werden und verschwinden, was übrigens am ehesten geschieht, wenn vom Sprecher starke Expressivität gefordert wird: Sie kann die dem Text innewohnenden potenziellen prosodischen Kontraste – Akzentstärke, Akzenthäufung, Tempowechsel – erheblich steigern. Schon nicht-enge, vor allem aber die engen und engsten Enjambements verlocken vor allem im Sprechtheater dazu, das Verszeilenende nicht mehr prosodisch durch ein Innehalten, ein punktuelltes Ritardando (eines finalen Einzellautes), oder durch eine kleine Zäsur zu kennzeichnen, sondern die Zeilengrenze gänzlich zu eliminieren. Damit entstehen Sequenzen von verschiedener Länge, die wie rhythmische Einheiten anderer Art wirken oder eben als „prosanaher“ Realisation erscheinen. Gerade die moderne Theaterregie und ihr laxer Umgang mit dem Text des Dramenautors riskiert die Auflösung höherer rhythmischer Ordnungsgrade des dichterischen Textes nur zu gern.

Der Anfang von Goethes Drama „Iphigénie auf Tauris“ liefert zu Beginn, in den ersten beiden Zeilen, die der metrischen Ordnung genau entsprechenden Wortakzente:

Heráus in éure Schátten, rége Wípfel

Des álten héilgen, díchtbeláubten Háines

so dass jeweils die Struktur 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | vorliegt. Dennoch wäre auch denkbar, dass – vor allem bei etwas beschleunigtem Sprechen – die Akzente bei „eure“ und „-laubten“ ausfallen, wonach an diesen Stellen viersilbige Takte entstehen: „-áus in eure“, „díchtbelaubten“.

Die erste obligatorische Deviation tritt in Zeile 3 auf:

Wie in der Góttin stílles Héiligtúm

wo der metrisch regulär auf „in“ erwartete Akzent um eine Stelle nach links verschoben wird (metrische Drückung), so-

mit der Auftakt verschwindet und stattdessen ein Takt mit dreisilbiger Füllung entsteht, was die rhythmische Gangart verändert und dem Ernst des Erhabenen Gewicht verleiht; außerdem liegt, anders als in den ersten beiden Versen, eine – immerhin regelrechte – einsilbige Kadenz vor:

0 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | .

Diese Erscheinung wiederholt sich – mit dem gleichen expressiven Effekt einer „erhabenen Gewichtigkeit“ – in der nächsten Zeile; hinzu kommt eine nicht realisierbare Akzentstelle (nichthebungsfähige Endsilbe, die 3. Silbe von „scháuderndem“), die bewirkt, dass ein viersilbiger Takt („scháuderndem Ge-“) aus zwei Takten mit je zweisilbiger Taktfüllung entsteht:

Trét ich noch jétzt mit scháuderndem Gefühl.

Bei dieser rhythmischen Struktur – 0 | 3 | 2 | 4 | 1 | 1 | – besteht außer der Silbenzahl (Zehnsilbigkeit) keine evidente Ähnlichkeit mehr mit der zugrunde liegenden Blankversstruktur. Die nächste Zeile:

Als ób ich ihn zum érsten Mál betrâte

ergibt, wenn „ihn“ wirklich betont wird, was fakultativ sein dürfte, wiederum die komplette rhythmische Realisation, zeigt also keine Akzentverschiebung und keinen Akzentverlust – und kehrt zur ursprünglichen, gleichmäßig bewegten rhythmischen Gangart zurück:

1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | .

Solch ein Wechsel von rhythmisch strengeren und freieren Realisationen der metrischen Grundstruktur ist gerade für den Blankvers des Dramas bezeichnend; ein hochexpressiver Autor wie Kleist bietet dafür Exemplarisches. (Siehe Dethlefsen 1970). Eine aus Gehalt oder Expressivität abzuleitende Begründung für das Auftreten einzelner deviatorischer Erscheinungen liegt zuweilen nahe, doch ist gerade

im Dramentext auch mit dem Zufall zu rechnen, den beispielsweise die Lexik mit sich bringt, wenn sie den Autor nötigt, wegen mangelnder Passfähigkeit der Akzente im verfügbaren Wortmaterial Abweichungen von der metrischen Grundstruktur in Kauf zu nehmen. In lyrischen Texten fallen die Begründungen umso plausibler aus, je höher die literarische, poetische Qualität des Textes zu veranschlagen ist. Das lyrische Werk eines so eminent formbewussten Dichters wie Rilke bietet ganz besonders ergiebige Fälle dafür, wie die Eigenschaften verschiedener Strukturebenen – einmal der semantischen mit der syntaktischen, zum anderen der rhythmischen mit der generell prosodischen (Tongruppengliederung, Tempo, Akzentuierungsgrade, Akzentpositionen) – interferieren. Zum Beispiel würde der Optimalfall der Kongruenz von rhythmisch-prosodischer und syntaktischer Einheit dann vorliegen, wenn die Vers(zeilen)grenze zugleich die Grenze einer Tongruppe (im strengen Sinne: der prosodischen Einheit mit einem einzigen Tonmuster und einer Tonsilbe [Iktus]) ist, und wenn dieser prosodischen Einheit deckungsgleich eine syntaktische Einheit oder Teileinheit – Satz, Teilsatz, Gliedsatz, Konstruktion, Parenthese usw. – entspräche. Selbstverständlich kommen diese Fälle tatsächlich vor, nicht einmal selten, doch bilden sie – jedenfalls im Drama – eine Minderheit. Gerade die syntaktische Struktur – aber auch das lexikalische Material – lassen sich nicht immer von den strukturellen Vorgaben des metrischen Schemas integrieren, die Inkompatibilität sperrigen Materials sprengt das Gefäß des vorgegebenen Musters oder – umgekehrt – wird der „Vers“, die Verszeile durch syntaktische Verknappung (Ellipsenbildung, Anrufungen) ein- oder mehrfach gebrochen. Brecht hat in dem Aufsatz „Über reimlose Lyrik mit unregelmäßigen Rhythmen“ vorgeführt, was er zu tun gedenkt, um die penetrante Regelmäßigkeit metrischer Strukturen zu stören.

Eine andere höchst wirksame Erscheinung hinsichtlich der Auffälligkeit von Abweichungen bieten die Enjambements mit ihren verschiedenen „Enge-Graden“. Auf Rilkes „Liebeslied“ sei wegen seiner rhythmischen Blankversstruktur ein Blick geworfen, obwohl es sich, wie „Der Panther“, um ein gereimtes Gedicht handelt. Die interessanten, teils „engsten“ Enjambements – solche nach einem Artikel, einer Konjunktion, einem Personalpronomen – fordern in diesem Gedicht einen sehr nuancierten Einsatz möglichst unauffälliger prosodischer Mittel zur Kennzeichnung der Verszeilengrenzen. Zwischen den Zeilen 1 und 2, auch 2 und 3, sowie 4 und 5, dann noch einmal zwischen den Zeilen 6 und 7 liegen die engsten Enjambements vor, während zwischen den Zeilen 5 und 6 ein nicht-enges Enjambement auftritt, bei dem die syntaktische Struktur noch nicht abgeschlossen ist und fortgeführt wird:

- 1 Wie soll ich meine Seele halten, daß
- 2 sie nicht an deine rührt? Wie soll ich
sie
- 3 hinheben über dich zu andern Dingen?
- 4 Ach gerne möcht ich sie bei irgendwas
- 5 Verlorenem im Dunkel unterbringen
- 6 an einer fremden stillen Stelle, die
- 7 nicht weiterschwingt, wenn deine Tie-
fen schwingen.

Bei den engsten Enjambements erfolgt die phonetische Kennzeichnung des Verszeilenendes bzw. des -beginns am besten durch punktuelle, sich fast nur auf das finale Segment erstreckende Verzögerungen (Dehnung), wobei sich ein besonders vorsichtiger Einsatz dieses phonetischen Mittels empfiehlt, weil eine bereits geringfügige Überdehnung willkürlich oder gekünstelt wirken würde.

Zwischen den Zeilen 8 und 9 sowie 9 und 10 gibt es weniger enge bzw. sogar (zwischen Z. 9 und 10) ein nicht-enges Enjambement:

- 8 Doch alles, was uns anrührt, dich und mich,
 9 nimmt uns zusammen wie ein Bogenstrich,
 10 der aus zwei Saiten *eine* Stimme zieht.

Bei dieser Gelegenheit lohnt sich übrigens auch ein Blick auf die Gestaltung des Versbeginns: Der metrischen Struktur des Blankverses entsprechend, steht am Versbeginn in der Regel die akzentlose Auftaktsilbe, an zweiter Stelle sodann die erste akzentuierte Silbe. In den Verszeilen 2, 3, 4, 7, 8, 9 wird zwar jeweils höchstwahrscheinlich oder sogar obligatorisch die erste Silbe betont, doch die zweite verliert nicht, wie es bei metrischer Drückung geschieht, ihren Akzent: Hier kommen also schwebende Betonungen zustande, Akzentballungen oder „Hebungsprall“ (W. Schröder) nämlich, und somit eine Struktur, die fast stets Retardation verursacht. Nur in Z. 10 und 6 liegt typische metrische Drückung vor, weil in Z. 10 das Relativpronomen „der“ den Akzent trägt (dér aus zwei Sáiten) bzw. in Z. 6 der unbestimmte Artikel kein Akzentträger sein kann (án einer frémden).

Die metrische Struktur des Blankverses findet bei Rilke sehr oft, eben auch in Verbindung mit dem Reim – wie im „Liebeslied“ –, Verwendung (Der Panther; Die Flamingos; Don Juans Kindheit; Das Karussell; Spanische Tänzerin). Besondere Berücksichtigung sollen jedoch in dieser Betrachtung die Blankverse im engeren Sinne, also die reimlosen Strukturen, finden. Die Requiems dürften besonderes Interesse beanspruchen, doch auch die Vierte und die Achte Duineser Elegie oder das Gedicht *Orpheus. Eurydike. Hermes*. In diesen lyrischen Großtexten besteht am ehesten die Chance, angesichts besonders variabler Versstruktur Begründungen für wirkungsvolle Abweichungen ausfindig zu machen.

Es wäre plausibel, wenn der Autor bei den Gedichtanfängen möglichst genau die metrisch-rhythmische Regularität realisierte und erst in den folgenden Verszeilen die Deviationen, die ja durch den Bezug auf die gewissermaßen vorgegebenen kompletten Muster die rechte Deutlichkeit erreichen. Hinsichtlich der Akzentuierung war dies bei den ersten Zeilen der *Iphigenie auf Tauris* auch wirklich gegeben, das verhältnismäßig enge Enjambement zwischen der ersten und zweiten Zeile stört diesen Eindruck nicht, da es eine deutliche prosodische Zäsur, sogar eine Pause zulässt. So ist es etwa in der Achten Elegie, wo Vers 1 trotz eines engeren – aber nicht engsten – Enjambements zur Zeile 2 die komplette Struktur zeigt, sogar eine abgeschlossene syntaktische Einheit vortäuschend: *Mit allen Augen sieht die Kreatur* – danach der fortsetzende Vers: *das Offene* erscheint dann wie ein überraschender Nachtrag, ein mit plausiblen Zögern addierter Zusatz, dem das Stocken der Nachdenklichkeit vorangeht. Weiter: *Nur unsre Augen sind* – Vers drei: *wie umgekehrt und ganz um sie gestellt* – dann folgt, zu Beginn von Vers 4, prosodisch wie der Beginn von Vers 3, wiederum mit Stocken also: *als Fallen, rings um ihren freien Ausgang*. Auf die ersten vier Zeilen verteilen sich also zwei Sätze ungleicher Länge: der erste endet schon zu Beginn der Zeile 2, der folgende schließt am Ende von Vers 4. Mit dieser Bewegung wird auf einen Duktus hingearbeitet, der die ganze Elegie, ihre philosophisch-reflektierende Entfaltung, kennzeichnet. Es gibt, solcher Entfaltung entsprechend, eine Neigung, die syntaktischen Strukturen über die Versgrenzen ausgreifen zu lassen. Dies wird in den nächsten fünf Versen sichtbar, wo in drei Fällen sehr enge Enjambements vorliegen:

- 5 Was draußen *ist*, wir wissen's aus des Tiers
 6 Antlitz allein; denn schon das frühe Kind

- 7 wenden wir um und zwingen's, daß
es rückwärts
8 Gestaltung sehe, nicht das Offne, das
9 im Tiergesicht so tief ist. Frei von Tod.
10 *Ihn* sehen wir allein; das freie Tier
11 hat seinen Untergang stets hinter sich
12 und vor sich Gott, und wenn es geht,
so geht's
13 in Ewigkeit, so wie die Brunnen gehen.

Es ist in der Tat faszinierend zu sehen, wie der syntaktische Schwung, von der gedanklichen Entfaltung getragen, besonders von Zeile 6 an (*denn schon das frühe Kind...*), aber vorbereitet durch das enge Enjambement zwischen den Zeilen 5 und 6, die Versgrenzen geradezu überflutet: Die drei nächsten, teils sehr engen Enjambements sind Resultate solchen Strömens oder Überströmens. (*Frei von Tod.* – das hier wie ein Nachtrag, vom Satz abgelöst, hingestellt wird, sollte als in ihn inkorporiert betrachtet werden.) Im Hinausdrängen der syntaktischen und syntagmatischen Volumina über die Versgrenze manifestiert sich der denkerische Gestus einer auf immer weiteren Zugriff dringenden Gedanklichkeit mit zugleich inkorporierendem sowie auf Verzweigung, Entfaltung gerichtetem Fortgang.

Will man diese Zeilen strukturgerecht, mit angemessener Prosodik sprechen, so muss man vor allem mit denjenigen temporalen Mitteln, die Zäsuren oder Pausen – falls man sie nicht verwenden will – zu kompensieren vermögen, sehr vorsichtig dosiert umgehen. Die letzten vier Zeilen der ersten Versgruppe der Elegie bieten mit weniger engen Enjambements einen eher beruhigten syntaktischen Fluss. In beinahe regelmäßigen Abständen kommt es zu Beginn der Verszeilen zu metrischer Drückung oder zur Akzenthäufung mit schwebender Betonung: Z. 3: *wie umgekehrt*; Z. 6: *Ántlitz alléin*; Z. 7: *wénden wir úm*; Z. 10: *Íhn séhen wir al-*

léin; Z. 11: *hát séinen Úntergáng*. Andere Deviationen im Versinneren kommen in dieser ersten Versgruppe kaum vor.

Ganz anders der Beginn der Vierten Dui-neser Elegie: Hier scheint es, als ob strengere rhythmische Ordnung sich erst nach der dritten Zeile richtig ausprägt, dann aber geradezu plötzlich, nachdem zuvor eine merkwürdige metrische Unruhe herrschte, sogar mit einem höchst ungewöhnlichen Silben-Enjambement, bei dem die Versgrenze im Wortinneren liegt: *Zug-vögel*. In der ersten Zeile bereits lässt sich nicht vermeiden, zusätzliche Akzente zu realisieren, weil die beiden Interjektionen („o“) nicht unakzentuiert bleiben dürfen. Damit erleidet das metrische Profil eine Deutlichkeitseinbuße, und zwar trotz des *Ritardandos*, das mit dieser Art Akzentuierung verbunden ist: *Ó Bäume Lébens, ó wánn wínterlich?* (dass Suffixe, hier *-lich*, zum Akzentträger werden, ist häufig der Fall). Insofern ergibt sich das folgende rhythmische Bild: | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |

In Z. 2 setzt sich diese Profilverniedrigung fort: *Wir sínd (nícht éinig, sínd nícht wie die Zúg-)*, somit | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | .

Die nächste Zeile (3) beginnt mit metrischer Drückung: *vögel verständig. Úberhólt und spät.* – also: | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |

Diese Zeilen bedürfen einer besonderen prosodischen Akkuratess, bei der die Akzentgraduierung und die temporale Retardation aufeinander abzustimmen sind: Eine Zäsur zwischen *Zug* und *vögel* ist unvermeidlich, sie ist aber nur dann plausibel, wenn das Zögernde oder das Allmählich-Tastende des gedanklichen oder verbalen Suchvorgangs (des Autors) im Duktus des Sprechers Ausdruck findet.

- 1 O Bäume Lebens, o wann winterlich?
- 2 Wir sind nicht einig. Sind nicht wie die Zug-
- 3 vögel verständigt. Überholt und spät,

- 4 so drängen wir uns plötzlich Winden
auf
5 und fallen ein auf teilnahmslosen
Teich.
6 Blühh und verdorn ist uns zugleich
bewusst.
7 Und irgendwo gehn Löwen noch und
wissen,
8 solange sie herrlich sind, von keiner
Ohnmacht.

Die nächsten Zeilen (4 bis 8) weisen nach dem turbulenten Beginn der Elegie eine maximale, verlässliche Erfüllung der metrischen Grundordnung auf; sie erwecken den Eindruck einer auslaufenden Wellenbewegung: nur eine einzige metrische Drückung fällt auf (Z. 6: Bei *Blühh und verdorn* wird die „metrische“ Akzentposition von „und“ auf „Blühh“ verschoben), alle anderen Akzente sind genau im Sinne des metrischen Schemas verwirklicht.

Je enger die Enjambements sind – womöglich gleich mehrere in aufeinander folgenden Verszeilen – umso größer ist der wohl kognitiv-emotiv zu verstehende „Drang“ zu veranschlagen, ausladende gedankliche Volumina syntaktisch zu formen und die syntaktische „Suprastruktur“ über die rhythmisch-prosodische dominieren zu lassen. In dieser Hinsicht gibt es ganz sicher so etwas wie eine Periodizität des Ansteigens und Zurückgehens gedanklicher Verarbeitungsangebote, den Wechsel von kognitiver Eskalation und Reduktion. Prosodisch wirkt sich solche Periodizität von kognitiver „Ebbe“ und „Flut“ auch auf den Wechsel der Tempi, die Agogik, aus: Akzelerierende und retardierende Strecken wechseln einander – womöglich mit ungleicher Ausdehnung – ab. Ein maximales Ansteigen der syntaktischen Strömungsflut ereignet sich in der Vierten Elegie mit dem Satzgefüge zwischen Z. 37 und 47, und dann noch einmal von Z. 47 bis 56. An dieser Stelle „unterliegt“ das lyrische Subjekt offenbar

einem anrührenden, aufwühlenden Andrang sehr konkreter und sehr persönlicher Erinnerungen an den toten Vater, der direkt angesprochen wird; es werden schmerzliche Konfliktlagen angerührt, deren quälende Erinnerung beim lyrischen Subjekt einen drängenden und bedrängenden Gedankenstrom in Gang setzt:

- 37 Hab ich nicht recht? Du, der um mich
so bitter
38 das Leben schmeckte, meines kostend, Vater,
39 den ersten trüben Aufguß meines Müssens,
40 da ich heranwuchs, immer wieder kostend
41 und, mit dem Nachgeschmack so fremder Zukunft
42 beschäftigt, prüftest mein beschlagnahmtes Aufschau, –
43 der du, mein Vater, seit du tot bist, oft
44 in meiner Hoffnung, innen in mir, Angst hast,
45 und Gleichmut, wie ihn Tote haben, Reiche
46 von Gleichmut, aufgibst für mein bißchen Schicksal,
47 hab ich nicht recht?

In dieser Passage gibt es wenigstens vier engere und engste Enjambements (37/38; 41/42; 43/44; 45/46), aber auch nicht-enge (38/39; 39/40; 42/43).

Im nächsten Satz (Z. 47 bis Z. 56), in dem sich das lyrische Subjekt anderen verstorbenen nahestehenden Menschen seiner Kindheit und Jugend zuwendet, setzt sich dieser Duktus bedrängender Erinnerung in einem weiteren ausladenden Satzgefüge fort. Und wie zum Aufatmen folgt endlich, daran anschließend, mit dem rettenden chiffrenhaften Bild der Puppenbühne die Zitierung des Engels,

jener mythisch-metaphorischen Figur der Elegien, als Mitspieler – zusammen mit der Puppe im völlig veränderten syntaktischen Duktus:

57 Engel und Puppe: dann ist endlich
Schauspiel.

58 Dann kommt zusammen, was wir
immerfort

59 entzwein, indem wir da sind. Dann
entsteht

60 aus unsern Jahreszeiten erst der
Umkreis

61 des ganzen Wandelns. Über uns
hinüber

62 spielt dann der Engel.

Sieh die Sterbenden,

64 sollten sie nicht vermuten, wie voll
Vorwand

65 das alles ist, was wir hier leisten. [...]

Das Ausklingen umfänglicherer lyrischer Texte – wie die Duineser Elegien es sind – sollte sich, möchte man meinen, in einem sich weit erstreckenden Ritardando vollziehen, eben als ein Vorgang der Allmählichkeit, zumal dann, wenn die temporal wechselhafte reflektierende Bewegung den Gesamttext und seine Spannungsdramaturgie prägt. Dabei nämlich wechseln Stellen mit der angestregten Bewegung größerer gedanklicher Last und kürzerem, schwerem Schritt – wie bei mühsamem steilem Anstieg – und dagegen kontrastierende Stellen einander ab, wo sich Lösung und Schwung ergibt und wo der gestaute Denk- und Vorstellungsfluss wieder beschleunigt, vielleicht sogar ungezügelt strömt. Man könnte in der dieser Vierten Elegie eine Rückkehr zum rhythmisch-metrischen Gleichmaß der Zeilen 4 bis 8 erwarten – dennoch bleibt der rhythmische Gang beweglich und veränderlich, und wird dann beinahe wie im Abbruch angehalten, wenn in der letzten Zeile die Verkürzung auf zwei Takte erfolgt, nämlich in Zeile 86: „*ist unbe-*

schreiblich“ – mit der im Ritardando sich ergebenden Taktstruktur | 1 | 2 | 2 | . In der Versgruppe der letzten zehn Zeilen dieser Elegie (Z. 77 bis 86) kommen bei neun Zeilenübergängen mindestens sieben als engere oder engste Enjambements vor, nicht ein einziges Mal fallen Satzende und Versende zusammen, die Syntax „überflutet“ also das metrische Gliederungsangebot der Verszeile – mehr noch: die Satzstruktur erzwingt tiefe Einschnitte mitten im Versinneren, ihre syntagmatischen Reichweiten frakturieren die Versstruktur und trennen sie auf: Bei der Hälfte der zehn Zeilen – mit einiger Toleranz sogar in sechs Fällen – liegen Satzschlüsse mitten in der Verszeile, womit Versfragmente entstehen, die zusammen mit den engen Enjambements eine neue Strukturierung vorstellen, bei der nur noch eine entfernte Ähnlichkeit mit der Blankversstruktur erlebt werden kann. Würde man die Zeilen 77 bis 82 nach der syntaktischen Gliederung notieren (/ Verszeilengrenzen, // Tongruppengrenzen), so ergäbe sich etwa der Text:

Wer zeigt ein Kind, so wie es steht? //

Wer stellt / es ins Gestirn //

und gibt das Maß des Abstands / ihm in
die Hand? //

Wer macht den Kindertod / aus grauem
Brot, das hart wird, – //

oder läßt / ihn drin im runden Mund, //

so wie den Gröps / von einem schönen
Apfel? //

Nur die letzte dieser sechs Tongruppen ergibt – zufälligerweise – wieder einen Blankvers, freilich einen mit Deviationen.

Diese interferierende Struktur, bei der die Verszeilengrenzen (durch / bezeichnet) weitestgehend eliminiert sind, lässt die übergreifenden prosodischen Einheiten, die von der syntaktischen Struktur determiniert sind, mit aller Deutlichkeit in Erscheinung treten. Begünstigt durch rhythmische Deviationen (metrische Drü-

ckung oder Akzenthäufung) – werden neue, im Blankvers nicht angelegte rhythmische Bewegungselemente erlebbar. (Die zweite Zeile des angeführten Ausschnitts (Wer stellt es ins Gestirn), lässt, mit eigenem (steigendem) Tonmuster gesprochen, auch wenn der Verszeilenbruch (/) beim Sprechen noch durch ein punktuell Retardieren, eine Dehnung von „l“ und „t“ bei „stellt“ angedeutet wird, eine Taktsequenz mit viersilbiger Taktfüllung erkennen: | Wér | stéllt es ins Ge | stírn | – also | 1 | 1 | 4 | 1 | 1 |. (Dass „wer“ unbetont bleiben könnte, sei nicht ganz ausgeschlossen, sollte aber als eine weniger günstige interpretatorische Variante gelten.) Die nächste Zeile, in der die Frage fortgesetzt wird, erweckt durch die prosodische Separierung dieses ersten Teils als eigene Tongruppe den Charakter eines drangvollen, spontanen Nachtrags und signalisiert somit erhöhte kognitive Bewegung.

In Rilkes Achter Duineser Elegie liegen die Verhältnisse anders: Die Rückkehr zur Ordnung strengerer Blankversstruktur nach Stellen mit engeren Enjambements und weiter syntaktischer Ausladung scheint hier leichter zu fallen (und näher zu liegen), weil der Gedankenfluss in dieser Elegie von vornherein weniger reißend oder überströmend verläuft als in der Vierten Elegie. Hier bietet die Annäherung an den Schluss sogar mehr und mehr beinahe aphoristische Prägnanz und epigrammatische Verknappung mit kleinschrittiger Syntax. Diese Formgebung, die auch für eine markante Binnengliederung der Verszeile sorgt, erreicht in den Zeilen 66 bis 69 ihre größte Deutlichkeit:

66 Und wír: Zúschauer, ímmer, úberáll,
 67 dem állen zúgewándt und níe hínáus!
 68 Uns úberfüllt's. Wir órdenen's. És
 zerfállt.
 69 Wir órdenen's wíeder únd zerfállen
 sélbst.

Auf den jeweils ersten Silben (Wörtern) der Zeilen 66-68 sind keine Akzente eingetragen, dass sie aber akzentuiert werden können und damit ihre Auftaktfunktion verlieren, ist nicht zu leugnen. Die Binnengliederung der Zeilen 66 und 68 ist, zusammen mit strenger Vermeidung jeglichen Enjambements, markant: Die Interpunktion Rilkes weist gerade in Zeile 68 darauf hin, dass drei selbständige Tongruppen zu sprechen sind. Tongruppengrenzen liegen aber auch mitten in den Sätzen und Verszeilen: Z. 67 und Z. 69 jeweils vor „und“. Der Abneigung des Autors gegen wuchtige Schlussakkorde mag es geschuldet sein, dass es nach diesem finalen Fazit noch eine Fortsetzung gibt, etwas leise Ausschwingendes, sich Auflösendes.

70 Wer hat uns also umgedreht, daß wir,
 71 was wir auch tun, in jener Haltung
 sind
 72 von einem, welcher fortgeht? Wie er
 auf
 73 dem letzten Hügel, der ihm ganz sein
 Tal
 74 noch einmal zeigt, sich wendet,
 anhält, weilt –,
 75 so leben wir und nehmen immer Ab-
 schied.

Über reichlich zwei Zeilen (ab Z. 70) erstreckt sich ein Fragesatz in Form eines ausladenden, tief gestaffelten Satzgefüges; ein weiteres, letztes Satzgefüge nimmt die nächsten mehr als drei Zeilen ein (Z. 72-75): noch einmal mit einem engsten (Z. 72/73) und zwei engeren Enjambements (Z. 73/74 und Z. 74/75), in Zeile 72 verbunden mit dem tiefen syntaktischen Einschnitt (nach dem Fragesatz) im Versinneren. Dann aber, in der Schlusszeile der Elegie (Z. 75) erfolgt die Rückkehr zur streng und regelrecht gebauten Blankverszeile mit der Kongruenz von Satz und Vers: so leben wir und nehmen immer Abschied. (Wobei wieder,

wie für die Zeilen 66-69 festgestellt, der Auftaktsilbe „so“ auch ein Akzent zugeteilt werden könnte, was dann freilich als ein die rhythmische Gangart verlangsamender, beschwerender Akzentprall [schwebende Betonung] zur Wirkung käme. Die Schwere wäre der Melancholie dieses Schlussgedankens durchaus angemessen.)

Über die evidente rhythmisch-metrische und syntaktische Formverschiedenheit dieser beiden zum Vergleich einladenden Elegien seien hier nur Vermutungen geäußert. Die kognitive, sucherische Beweglichkeit, auch die Spontaneität im etwas unruhigen heuristischen Ertasten, vielleicht zudem die Unsicherheit oder Vorsicht erweisen sich in der Vierten Elegie als beherrschendes, den Duktus bestimmendes Charakteristikum, in der Achten Elegie dagegen scheinen – trotz mancher vergleichbarer Bewegungsformen – bei größerer Abgeklärtheit des lyrischen Subjekts die poetischen „Erkenntnisse“ gegen Ende der Elegie einen höheren Festigkeitsgrad erreicht zu haben; dementsprechend gewinnen die syntaktischen bzw. syntagmatischen Bauteile mehr Selbständigkeit und Gewicht – mehr strukturelle Selbständigkeit zumal, weil mehr Eigengewicht. Ihre Abgrenzung voneinander wird also schärfer, schneidet tiefer ein, es ergibt sich gelegentlich kompakte Knappheit – was der Autor in Z. 68 mit Hilfe des striktesten Grenzsymbols der Interpunktion, mittels des Punktes nämlich, markiert. Eine gewisse Kantigkeit der syntaktischen Bauteile begünstigt gerade in dieser Sequenz statt der sonst näher liegenden legatohaften Verlaufsform der Elegie das Staccato. (Man könnte sich in Zeile 68 auch Kommata statt der Punkte vorstellen, doch würde die damit signalisierte engere Bindung der Sätze sich auch prosodisch [z. B. durch Vermeidung fallender Tonmuster] auswirken.) Dass sich diese rhythmische Andersartigkeit gerade im Schlussteil der Elegie zeigt, deutet auf die gewachsene Zielstrebigkeit des kognitiven Ablaufs hin;

anstelle des sucherischen Sich-treibenlassens der Vierten Elegie erlebt man in der Achten Elegie eher die Bemühung um die Errichtung eines – wenn auch nicht sehr voluminösen – Gedankengebäudes.

Im Gegensatz zu diesen sehr offenen, streckenweise eher athematisch oder thematisch gefächert wirkenden Gedichten, in denen (metaphorische) Bildkreationen und Reflexion miteinander im Wettstreit zu liegen, sich auch gelegentlich ineinander zu verlieren scheinen, ist der dritte lyrische Text, der zur Betrachtung ansteht – *Orpheus. Eurydike. Hermes* – geradezu von lyrisch-epischer Geschlossenheit, bewegt sich mit seinem Geschehen sogar in einer – ganz unlyrischen – Einheit von Raum und Zeit. Des Orpheus scheiternder Versuch, seine Gattin Eurydike aus der Unterwelt ins Leben zurückzuführen, daraus der entscheidende Augenblick, wo sich Orpheus umdreht, bilden ein Geschehen von größtmöglicher situativer Kohärenz. Der Beginn im unterirdischen Milieu – Bergwerk, Silbererz, Porphyrt –, das die drei auf dem Weg nach oben durchqueren müssen, ist trotz einer Satzgrenze im Versinneren (Zeile 3) und eines Akzentausfalls (Z. 4: „zu“) bis zur Z. 5 eher streng im Sinne der metrischen Versstruktur:

- 2 Wie stille Silbererze gingen sie
- 3 als Adern durch sein Dunkel. Zwischen Wurzeln
- 4 entsprang das Blut, das fortgeht zu den Menschen,
- 5 und schwer wie Porphyrt sah es aus im Dunkel.
- 6 Sonst war nichts Rotes.

Beim Übergang von Z. 3 zu Z. 4 ergibt sich zwar ein engeres Enjambement, doch eines, das eine deutliche Zäsur duldet. Merkwürdig übrigens der dann folgende Übergang von Z. 6 zu Z. 7: Es beginnt eine neue Versgruppe, und zwar mit der metrischen Komplettierung der Z. 6: *Felsen waren da* – bildet die zweite

„Halbzeile“ von Z. 6, beide „Halbzeilen“ ergeben zusammen einen vollständigen Blankvers. Nur noch ein einziges Mal kommt im Gedicht ein vergleichbarer Fall an wesentlicher Stelle zwischen Z. 82 und 83 vor.

Bis zur Z. 49 fehlen engste Enjambements; dort heißt es dann, bei zunehmender expressiver Intensivierung

49 daß eine Welt aus Klage ward, in der
50 alles noch einmal da war: Wald und
Tal

Engere Enjambements treten schon zuvor auf, doch keine des höchsten Enjambements wie in diesem Fall. Es ergibt sich bis Z. 47 f. (*Die So-Geliebte, daß aus einer Leier / mehr Klage kam als je aus Klagefrauen;*) der Eindruck von eher ruhvollem Gleichmaß. Bis Z. 46 sind 37 % der Versenden zugleich Satzgrenzen (z. T. auch durch die Interpunktionszeichen ; und : markiert). Satzgrenzen im Versinneren kommen nur bei 10 % der Verszeilen vor. (Dieser Anteil gilt auch für den Gesamttext.)

Die „dramatische“ Kulmination des Gedichtes tritt in den Zeilen 83 bis 86 ein; sprunghaft steigt hier die Sprechspannung in der wörtlichen Rede des Gottes Hermes und sinkt dann sofort in die melancholisch-düstere Indifferenz emotionaler Agonie:

82 Sie war schon Wurzel.
83 Und als plötzlich jäh
84 der Gott sie anhielt und mit Schmerz
im Ausruf
85 die Worte sprach: Er hat sich umge-
wendet –,
86 begriff sie nichts und sagte leise:
Wer?

Die Zeilen 82/83 ergeben, wie erwähnt, zusammen eine komplette Verszeile. Dennoch liegt zwischen diesen Halbzeilen – mittels Leerzeile markiert – ein tiefer, vielleicht der tiefste Bruch in diesem

Gedicht, eine wirkliche Klüftung. Zur metaphorisch, zutiefst gedankenvollen Aussage „Sie war schon Wurzel.“, die einer geradezu meditativ gedämpften Realisierung mit eher geheimnisvoller Sanftheit bedarf, bildet das nächstfolgende, schockierende Ereignis den größtmöglichen prosodischen Kontrast: Ein Kontrast in Spannungsgrad, Timbre, Haltung, Gestimmtheit wird verbal signalisiert: „plötzlich jäh“ – dies eine Stelle von deutlich abbildhafter Ikonizität, wo bereits im narrativen Textteil, das heißt, vor Beginn der direkten Rede, die dem Sprechen des Hermes zukommende spezifische Expressivität zu vergegenwärtigen ist: der Konsonantismus von „plötzlich“ mit den scharfen Obstruentenkonturen um die Kurzvokale der Silbenkerne herum signalisiert die Abruptheit des Umschlagens von der geheimnisvoll-meditativen Sanftheit zum schmerzhaften Erschrecken, das in der Vokabel „jäh“ sich in seiner Schmerzhaftigkeit voll entfalten kann. An dieser Stelle, dem großen exponierten Ausdrucksgipfel des Textes, wird sein sonstiger expressiver Charakter, der melancholischen Dichte und Nähe zur Getragenheit im Geschehen entsprechend, durchbrochen; denn die Schilderung der drei Figuren auf ihrem Weg zuvor ist nicht auf scharfe (prosodische) Kontrastierung ausgerichtet, sondern auf hochdifferenzierte, feine Nuancierung: Der Schmerz, in Verbindung mit dem jähen, erschreckenden Innehalten, ragt heraus, ein Aufblitzen, das mit Eurydikes Nichtbegreifenkönnen und ihrer tonlosen Frage „Wer?“ sofort nach der entsetzten Feststellung des Hermes wieder erlischt. Spannungsgrad und Timbre müssen also beim Sprechen sogleich wieder auf die Einstellung zurückgeführt werden, wie sie in der letzten Zeile der vorangehenden Versgruppe („Sie war schon Wurzel.“) gegeben ist. Zwei engere oder engste Enjambements (von Z. 83/84 sowie von Z. 84/85) entsprechen – mit deutlicher Ikonizität – dem mit voller Vehemenz über die Grenzen vorgegebener metrisch-

prosodischer Form hinweg drängenden, erschütternden Ereignis.

Nach diesem Schnitt gibt es keine Rückkehr mehr ins Geschehen: Selbst Orpheus vergeht in der Unkenntlichkeit des Entferntseins, ist nur noch jemand, „dessen Angesicht / nicht zu erkennen war“. Der Ausklang des Gedichts erstreckt sich über acht Zeilen (von Z. 87-95), ein allmähliches Versiegen in einem aufgefächerten Satzgefüge (S. 89-95) mit sechs Enjambements, davon nur zwei „engeren“ (Z. 90-91; 91-92):

- 87 Fern aber, dunkel vor dem klaren
Ausgang,
88 stand irgend jemand, dessen Ange-
sicht
89 nicht zu erkennen war. Er stand und
sah,
90 wie auf dem Streifen eines Wiesen-
pfades
91 mit trauervollem Blick der Gott der
Botschaft
92 sich schweigend wandte, der Gestalt
zu folgen,
93 die schon zurückging dieses selben
Weges,
94 den Schritt beschränkt von langen
Leichenbändern,
95 unsicher, sanft und ohne Ungeduld.

Ein Blick auf die Versanfänge ergibt die häufige Abweichung hinsichtlich der Auftaktsilbe: Sie trägt des öfteren einen Akzent, entweder als Folge einer Akzenthäufung, weil es dem Sprecher – wohl aus „semantischen“ Gründen – widerstrebt, das erste Wort akzentlos zu lassen (*férn áber; stánd írgend jémand; díe schón*). In anderen Fällen liegt nur metrische Drückung, die Verschiebung der Akzentposition um eine Stelle nach links, vor: *nícht zu; wíe auf dem*.

Es handelt sich bei diesem Ausklang um ein ausgedehntes Decrescendo, dessen

Intensitätsabbau in winzigen Schritten vonstatten geht, zusammen mit dem dunkler und weicher werdenden Timbre im Sinne eines „Versiegens“. Der Vollständigkeit halber seien die Akzentverluste in Augenschein genommen, die in diesen Schlussversen des Gedichts auftreten. Es bleiben also unakzentuiert in Z. 87 „vor“; Z. 89 „war“; Z. 90 „eines“; Z. 92 „der“. Mit diesen „Untererfüllungen“ des metrischen Musters müsste bereits der Autor gerechnet haben, sie gehören also der ersten (unteren) Realisationsstufe an.

Auch wenn es über das Ziel dieser Studie hinaus reichte – so nahe es auch immer liegen mag –, die Requiems Rilkes zur vergleichenden Betrachtung heranzuziehen: wenigstens ein kurzer Blick sei jener Stelle im Requiem für Wolf Graf von Kalckreuth gewidmet, wo in der gedanklichen Entfaltung und diskursiven Lebhaftigkeit, um nicht zu sagen aus poetischer Vehemenz und Dringlichkeit heraus ein Satzgebilde entsteht, das sich über 16 Zeilen (von Z. 67 bis Z. 82) erstreckt und bei dem in 11 von 15 Zeilenübergängen engere und engste Enjambements vorliegen. Da diese Stelle als ein Extrembeispiel der Inkongruenz von syntaktischen, prosodischen (Tongruppen) und metrischen (Verszeilen) Einheiten auffällt, sei sie komplett vorgestellt:

- 67 nicht mehr hineingehn.] Hätte eine
Frau
68 die leichte Hand gelegt auf dieses
Zornes
69 noch zarten Anfang; wäre einer, der
70 beschäftigt war, im Innersten be-
schäftigt,
71 dir still begegnet, da du stumm hi-
nausgingst,
72 die Tat zu tun –; ja, hätte nur dein
Weg
73 vorbeigeführt an einer wachen Werk-
statt,

- 74 wo Männer hämmern, wo der Tag
sich schlicht
- 75 verwirklicht; wär in deinem vollen
Blick
- 76 nur so viel Raum gewesen, daß das
Abbild
- 77 von einem Käfer, der sich müht, hi-
neinging:
- 78 du hättest jäh bei einem hellen Ein-
sehn
- 79 die Schrift gelesen, deren Zeichen du
- 80 seit deiner Kindheit langsam in dich
eingrubst,
- 81 von Zeit zu Zeit versuchend, ob ein
Satz
- 82 dabei sich bilde: [ach, er schien dir
sinnlos.]

Als engere und engste Enjambements können in dieser Vers-Sequenz jene gelten, bei denen am Verszeilenende kein Satzzeichen steht, hinzu käme der Übergang von Z. 70 zu Z. 71, weil hier ein besonderer Erwartungsdruck zum Schließen der Satzkonstruktion besteht. Bemerkenswert, dass – anders als in der Schlussequenz von *Orpheus, Eurydike. Hermes* – die Versanfänge regelrecht, mit (unbetonten) Auftaktsilben also, realisiert werden, und zwar ausnahmslos.

Dass diese Versfolge besonders muster-
gültig gebaut ist und zu einem gewissen
Gleichmaß neigt, erweist sich auch im
Fehlen von metrischer Drückung; nur ei-
nige wenige nichtrealisierte Akzentstellen
sind zu bemerken: Z. 70: Bei „Innersten“
ist die Endsilbe „-ten“ nicht „hebungsfä-
hig“; Z. 71: „dá du stúmm“ [„da“ wird un-
akzentuiert bleiben müssen]; Z. 73: „ei-
ner“ bleibt akzentlos; Z. 76: „daß“ bleibt
akzentlos; Z. 78: „einem“ bleibt akzentlos.
Fakultativ – also dem Sprecher überlas-
sen – ist es, ob in Z. 77 „einem“ Akzent
erhält oder nicht, ebenso in Z. 80 „in“ –

oder ob „seit“ durch metrische Drückung
anstelle der Betonung von „deiner“ einen
Akzent erhält. In Z. 82 liegt zwar die Be-
tonung „dabéi“ näher, doch könnte man
sich auch die schwebende Betonung
„dábéi“ vorstellen. Der Expressivität ent-
sprechend, sollte in Z. 72 bei „ja“ die Ak-
zentuierung eintreten, so dass hier zwei
betonte Silben nebeneinander stehen.
Läge vor „ja“ kein Pauseneinschnitt, so
würde sich mit einer Folge von drei Ak-
zentsilben ein „Hebungsprall“ von beson-
derer Ausdehnung ergeben, da „tún“
desgleichen einen (metrisch vorgesehe-
nen) Akzent zugeteilt bekommt. Auf jeden
Fall ist durch die zusätzliche expressive
Betonung von „ja“ – mit entsprechender
Dehnung – an dieser Stelle eine ikonisch
wirksame Deviation eingetreten, die übr-
igens auch vom Autor in der Interpunktion
(Gedankenstrich) markiert wird.

Rilkes Sprache, seine Metaphorik und der
ausgreifende Duktus seines Reflektierens
bieten Phänomene, die die Variabilität der
Blankversstruktur, die rhythmischen Ab-
weichungen von der metrischen „Norm“
besonders gut erkennen und begründen
lassen, und zwar mit dem Blick auf den
Gedankenfluss, das kognitive Tempera-
ment, Art oder Kraft der Expressivität und
die Beschaffenheit der Vorstellungsräume
und ihrer Einrichtung. Dabei stellen sich
Zusammenhänge zwischen den sprachli-
chen Strukturebenen von „Ausdruck“ und
„Inhalt“ heraus, die auch für die phonet-
ische Realisation, die sprechkünstlerische
Darbietung poetischer Texte und ihre Be-
urteilung, Aufschlüsse liefern können. Die
hier für den speziellen Fall, den Blank-
vers, erschlossenen strukturellen Zu-
sammenhänge dürften als Beitrag zu ei-
ner sensiblen „Text-Diagnose“ von prinzi-
piellem Interesse sein. Jedenfalls ist eine
adäquate, stimmige Verlebendigung des
literarischen Textes durch den sensiblen
Sprecher zur Erzielung angemessener
Erlebnistiefe bei der Rezeption unver-
zichtbar.

Literatur

Arndt, Erwin (1994): Deutsche Verslehre. 12., durchges. Aufl. Berlin: Volk und Wissen

Dethlefsen, Dirk (1970): Zu Metrum und Rhythmus des Blankverses in den Dramen Heinrich von Kleists. München: Wilhelm Fink Verlag

Meinhold, Gottfried (2008): Metrisch-rhythmischer Wechsel in lyrischen Texten von Goethe, Heine und Ingeborg Bachmann. Ternes-Festschrift (im Druck)

Müller, Wolfgang G. (2007): Metrische Inversion und Enjambement im Kontext syntaktischer und morphologischer Strukturen. In: P. Gallmann, C. Lehmann, R. Lühr (Hrsg.): Sprachliche Motivation. Zur Interdependenz von Inhalt und Ausdruck. Tübingen: Gunter Narr Verlag

Müller, Wolfgang G. (1999): Rilke, Husserl und die Dinglyrik der Moderne. In: M. Engel und D. Lamping (Hrsg.): Rilke und die Weltliteratur. Düsseldorf: Artemis und Winkler

Schröder, Werner (1992): Der Versbau der Duineser Elegien. Sitzungsberichte der Wiss. Ges. an der Univ. Frankfurt am Main, Band XXVIII, Nr. 4. Stuttgart: Steiner

Weithase, Irmgard (1980): Sprachwerke – Sprechhandlungen. Über den sprecherischen

Nachvollzug von Dichtungen. Köln, Wien: Böhlau Verlag

Gottfried Meinhold

Prof. Dr. phil. habil.;
Dipl.–Sprechwissenschaftler

1959 Diplom für Sprechwissenschaft und Germanistik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

1964 Promotion zum Dr. phil. an der Humboldt-Universität zu Berlin.

1968 Habilitation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

1985 a. o. Professur

1993 Ernennung zum Universitätsprofessor an der Friedrich-Schiller-Universität; Lehrstuhl für Phonetik und Sprechwissenschaft

2001 Eintritt in den Ruhestand

E-Mail: Gottfried.Meinhold@uni-jena.de

Christiane Miosga

Interdisziplinäre Perspektiven auf Sprechen und Sprechstil

Teil 1

Menschen gestalten ihr Sprechen sehr unterschiedlich. Sie sprechen z. B. sehr laut oder auffallend langsam. Individuell bevorzugte Sprechgestaltungsmittel können dabei situativ zum Erreichen bestimmter kommunikativer Ziele eingesetzt werden. Oder sie können als habituelle Variable einen personalen Sprechstil kennzeichnen.

Die Auseinandersetzung mit dem Verständnis des Sprechstil-Begriffes in verschiedenen Disziplinen erweitert die Perspektiven zur Entwicklung und Veränderung des Sprechens und in der Konsequenz das Handlungsrepertoire in der Praxis. Der folgende Beitrag soll mit „Blick über den Tellerrand“ die Konzeptionen von Sprechstil in den Nachbarwissenschaften vorstellen und daraus erweiterte Perspektiven für Theorie und Praxis ableiten.

Konzeptionen zum Sprechstil

Die traditionelle Verwendung des Stilbegriffs in Kunst und Literatur bezieht sich nicht auf menschliches Handeln, deshalb werden im Folgenden in der Auseinandersetzung mit Stilkonzeptionen der Linguistik und der Sozialwissenschaften Kriterien erarbeitet, die habituell präferierte prosodische Gestaltungsmittel als personalen Sprechstil konstituieren.

Der Stilbegriff in der Linguistik

Die Anwendung des Stilbegriffs in der Sprachwissenschaft auf gesprochene Sprache, anstatt auf fast ausschließlich literarische Texte, wurde durch die amerikanische Soziolinguistik angeregt. Hymes (1979) definiert in seinem Artikel über „Ways of Speaking“ Stil als „*die Art und Weise, etwas zu tun*“ (ebd.: 167). Dieser neutrale Stilbegriff findet sich auch in den Nachschlagewerken der linguistischen Stilistik: „*Bezogen auf die Unterscheidung von Inhalt (Was) und Form (Wie) beschäftigt sich die linguistische Stilistik mit dem Wie der sprachlichen Äußerungen, [...]*“ (Püschel 1980: 304). In dieser hat sich in den letzten Jahrzehnten eine Entwicklung vollzogen: Stil ist nicht mehr lediglich als unterschiedliche „Verpackungsmöglichkeit“ für denselben Inhalt zu sehen, es besteht eine eigene „stilistische Bedeutung“, die direkten Einfluss auf das „WAS“ hat und am Sinn der Äußerung „maßgeblich beteiligt“ ist (Sanders 1995: 388). Mit der kommunikativ pragmatischen Fundierung der linguistischen Stilistik im Rahmen der Sprachhandlungstheorie (vgl. Sandig 1986) und der interaktionalen Orientierung der Soziolinguistik im Symbolischen Interaktionismus (vgl. Selting / Hinnenkamp 1989; Selting 1997) wird durch die weiteren Fragen nach dem „WARUM“ und „WOZU“ der reine Bedeutungsaspekt um

Aspekte wie Stilabsicht und Stilwirkung ergänzt. Mit der Frage nach dem sozialen Sinn wird der kommunikative Grundcharakter von Stil konstituiert. Demnach betrachten Selting und Hinnenkamp (1989: 5) „*Stil als sozial und interaktiv interpretiertes Signalisierungsmittel*“. Durch Einführung der interpretativen interaktiven Kategorie wird der Begriff von „*Stil als Norm*“ (Püschel 1980: 306) überwunden.

Gegenüber traditionellen Stilauffassungen in der Soziolinguistik wird Stil in der neueren interpretativen Soziolinguistik nicht mehr als vom Kontext (wie z. B. von der Sozialgruppenzugehörigkeit) determinierte Variable aufgefasst. Es wird vielmehr von einer wechselseitigen Beziehung zwischen Kontext und Stil ausgegangen (vgl. Selting 1997).

Desweiteren bezieht Stil sich vor allem auf Funktionen der Kontextualisierung und ist auf Dynamik, Variation, Intentionalität im wechselseitigen Sprecher-Hörer-Bezug ausgerichtet. Er informiert den Hörer über den Sinn der Äußerung im situativen, kommunikativen, personalen und gesellschaftlichen Zusammenhang, mit anderen Worten: wie das, was gesagt wurde, gemeint ist, z. B. ironisch/ernst, auffordernd/ bittend, feststellend/fragend.

Die linguistische Stilanalyse beschränkt sich jedoch lediglich auf die Funktion von sprachlichen Mitteln in spezifischen Kontexten. Da der personale Sprechstil nicht nur im unmittelbaren Kontext und nicht isoliert von einem allgemeinen Handlungsstil betrachtet werden kann, werden im Folgenden sozialwissenschaftliche Stilkonzepte beschrieben.

Der Stilbegriff in den Sozialwissenschaften

Von den Sozialwissenschaften wird die Verwendung des Terminus Stil in der Kunst „*zum Zweck verallgemeinernder Hinweise auf kulturell, epochal, regional*

oder schichtenspezifisch zu verortende Gestaltungsmerkmale“ größtenteils übernommen. Denn er lässt sich auf alle Bereiche des menschlichen Handelns anwenden: auf äußere Bewegungen und innere Vorgänge, auf Körperliches und Seelisches. Voraussetzung ist, dass sich in den Handlungen oder ihren Resultaten **charakteristische Merkmale** finden lassen. Bei Stilen handelt es sich um Eigentümlichkeiten, die für ein Individuum, eine Gruppe oder eine ganze Kultur **typisch** sind. Es geht dabei nicht um rein „technisch“ bedingte Ähnlichkeiten. Dass Menschen, die z. B. über große Entfernungen sprechen, überindividuell konstant laut sprechen, ist solange noch kein Indiz für Stil, wie es sich dabei um die sachlich erforderliche Voraussetzung des Erfolgs handelt, nämlich gehört zu werden. Erst wenn Haltungen fixierbar sind, die eher expressiver als instrumenteller Natur sind, handelt es sich um Stilelemente (vgl. Hahn 1986). Die Dominanz einer expressiven gegenüber einer instrumentellen Haltung lässt sich für den Beobachter nur durch eine **Kontrasterfahrung** identifizieren. Wenn der Beobachter nur eine Stimme kennen würde, ließe sich die instrumentelle Komponente der reinen Verstehbarkeit nicht von der individuell differenten Ausprägung trennen. Sind ihm hingegen viele Stimmen bekannt, erkennt er schon an dem ersten Wort, wer ihn z. B. anruft, obwohl es sich stets um dasselbe Wort *Hallo* handelt.

Ein Stil impliziert also auch immer den Vergleich mit anderen verfügbaren/alternativen Stilen, wie Bourdieu (1990) hervorhebt.

Man kann demnach vom Stil einer Person sprechen, wenn in allen ihren Handlungen ein zunächst nicht leicht oder überhaupt nicht definierbares, aber doch klar unterscheidbares und wahrnehmbares Prinzip beobachtbar ist, das als ein konstantes Moment in den verschiedenen Aktivitäten nur moduliert wird. Diese Modulation ergibt sich z. B. für bestimmte

Textsorten bzw. kommunikative Gattungen, für bestimmte Gruppen oder für bestimmte soziale Rollen, die Individuen übernehmen können oder müssen (z. B. Gastgeber/Gast, Vater/Sohn, Lehrer/Schüler etc.). Quer durch verschiedene Textsorten, Situationen, soziale Gruppen und Rollen lassen sich aber **isomorphe Strukturen** identifizieren, die man als **stilistische Konstanten** (vgl. Hahn 1986) ansetzen könnte. Dabei ist der Individualstil nicht unabhängig von sozialen Rollen, denn das Individuum ist geprägt von gesellschaftlichen Mustern, ohne die es auch sein individuelles nicht entwickeln kann.

Stil in diesem Sinn entspringt nicht notwendig bewussten Stilisierungen, mittels derer der Handelnde seinen Handlungen eine besondere Gestalt verleiht. Die Existenz von stilistischen Isomorphien kann ihren Sprechern völlig verborgen bleiben. Eine habituelle Sprechweise kann aber auch mittels der Aufklärung durch den Beobachter reflexiv werden, so dass der Sprecher sie selbst als Stil wahrnimmt.

Bedingung für das Funktionieren eines Stils kann sein spontaner Charakter sein. Er ist **authentisch**, wenn innere Denk- und Handlungsschemata (Einstellungen) mit der äußeren Darstellung (Formgebung), dem äußeren Auftreten und Handeln (Selbstpräsentation) übereinstimmen. Die Nachahmung fremder Stile, z. B. als Identifikation mit höherem Status als Inszenierung eines sozialen Typs, beraubt den Stil seines spontanen Charakters. Die vollendete Übernahme fremder Stile (Stilisierung) ist umso schwerer, da die spontane Stilkompetenz mit einer die gesamte Lebensführung umfassenden Formgebung verbunden ist (Lebensstil). Es besteht zwar die Möglichkeit, einen Sprechstil mit einiger Übung zu imitieren (Stimmimitatoren), aber bei spontanem Sprechen ist davon auszugehen, dass der personale Sprechstil unwillkürlich manifest wird.

Stil in diesem Sinne ist Ausdruck eines inneren Habitus, der sich durch Dispositionen unbewusst konstituiert. Das Habitus-Konzept (Bourdieu 1994) als umfassendes sozialisationstheoretisches Stilkonzept bestätigt den unbewussten und stabilen Charakter. Der Habitus bezeichnet ein System von Dispositionen, das Denken, Wahrnehmen, Empfinden, Bewerten und Handeln erzeugt. Begriffe wie Gewohnheit, Haltung, Erscheinungsbild, Stil, Fähigkeiten werden im Habitus-Konzept zusammengeführt. Gegenstand der Habitus-theorie ist die Frage, wie soziale Praxis und damit auch stilistische Affinitäten der sozialen Akteure zustande kommen und wie die Akteure die soziale Praxis, die sie strukturieren und gleichzeitig von ihr strukturiert werden, wahrnehmen, erfahren und erkennen. Der Habitus stellt dabei ein Produktionsprinzip von Praktiken dar. Er ist ein Regelsystem von Denk-, Handlungs-, Wahrnehmungs- und Klassifizierungsmustern, das für einen Handelnden oder eine Gruppe von Handelnden charakteristisch ist. Ausgehend von dieser Definition, lässt sich Stil als ein Produkt des Habitus darstellen. Als praxisgenerierendes Prinzip, gekennzeichnet durch die beiden Leistungen Erzeugung/Produktion und Wahrnehmung/Interpretation von Praktiken strukturiert der Habitus den gesamten Lebensstil, die Art und Weise des Tätigseins, d. h. körperliche und mentale Haltung, zeitliche Struktur, Rhythmus, Tempo, Tonlage. Lebensstile bilden „*systematische Produkte des Habitus, die in ihren Wechselbeziehungen entsprechend den Schemata des Habitus wahrgenommen*“ werden (Bourdieu 1994: 281). Dieser Lebensstil drückt sich z. B. in der Sprache, im Geschmack, in Konsumgewohnheiten, durch Vorlieben in der Freizeitgestaltung oder in Formen des Familienlebens aus: Habitus als Fundament der Lebensstile. Bourdieu betont die Kohärenz von Habitus, Geschmack und Lebensstil. Die „Stilwahl“ ist Bourdieu zufolge primär nicht als bewusste Strategie oder gar als Befolgung von Regeln zu

interpretieren, sondern als unbewusste, vom Habitus generierte Strategie. Stil ist automatisierte Gewohnheit, die sozial erworben, unwillkürlich, aber strategisch eingesetzt wird. Er wird gekonnt, aber nicht notwendigerweise gewusst, solange er sinnvolle kommunikative Effekte im sozialen Umfeld erzielt. Strukturen werden einverleibt, verinnerlicht und werden zu körperlichen und mentalen Dispositionen: „Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wiederbetrachtbares Wissen, sondern das ist man“ (Bourdieu 1987: 135).

Den vorgestellten Stilkonzeptionen ist eine interaktionistisch-funktionale Betrachtungsweise von Stil gemeinsam. Um ein Kategoriensystem zur rekonstruktiven Erfassung von personalen Sprechstilen zu entwickeln, wird der Stilbegriff auf der Basis eines umfassenden sozialisationstheoretischen Stilkonzepts erweitert und als **personaler Stil** konzipiert.

Zur Charakterisierung des personalen Stils wird ein sozialwissenschaftlicher Stilbegriff, basierend auf dem Habitusbegriff Bourdieus, gewählt: Der Stil ist danach ein Produkt des Habitus. Er berücksichtigt damit das Zustandekommen sozialer Bewertungen und individueller/kollektiver Präferenzen von Stilmitteln. In bestimmten Teilbereichen des Stils, wie z. B. der Kleidung, der Sprache, des Essens oder der Körpersprache schlägt sich ein und dieselbe Ausdrucksintention nieder. Bei der Rekonstruktion von personalen Stilen wird damit sowohl die individuelle Erfahrungsgeschichte als auch das Ausüben von sozialen Rollen berücksichtigt.

Stil lässt sich definieren als interaktiv bedeutsame Art der Handlungsdurchführung; in Bezug auf mündliche Kommunikation als die interaktiv bedeutsame Art des Sprechens, die für einen Sprecher, eine Gruppe von Sprechern oder eine ganze Sprechkultur als typisch interpretiert werden kann und die sich in verschiedenen Kontexten als identifizierbar manifestieren lässt. Aufbauend auf die-

sen grundlegenden Aussagen zum Stilbegriff soll nun die Rolle der Prosodie für die Charakterisierung des Sprechstils geklärt werden.

Prosodische Präferenzen im personalen Sprechstil als Produkte des Habitus

In der interpretativen Soziolinguistik wird Stil in o. g. weiterem Sinn und Sprechstil als mündlicher verbaler Stil verwendet. Dabei werden Stilmittel aus unterschiedlichen linguistischen Subsystemen zu Merkmalsbündeln kombiniert. Mit Hilfe kookkurrierender Stilmittel aus den Bereichen der Rhetorik, der Lexiko-Semantik, der Syntax, der segmentalen Phonetik-Phonologie und der Prosodie werden also Sprechstile hergestellt, die vom Hörer i.d.R. als holistische, d.h. ganzheitliche, Gestalten intuitiv wahrgenommen und funktional interpretiert werden. Um die Funktion von Sprechstilen in der interpersonellen Kommunikation zu analysieren, müssen die holistischen Gestalten jedoch bis in ihre kleinsten Merkmale dekomponiert werden, um anschließend die Kombinationsmöglichkeiten und -beschränkungen der einzelnen Stilmittel zu holistisch interpretierbaren Stilen zu beschreiben. Die interpretative Soziolinguistik bietet zunehmend Arbeiten, die neben verbalen auch prosodische Parameter als relevante Stilmittel bei der Herstellung von mündlichen Sprechstilen beschreiben. Dieser Ansatz definiert Prosodie als stilistisches Mittel, das nur kookkurrierend mit anderen Mitteln interpretierbar ist, aber trotzdem als ein „autonomes Signalisierungssystem“ (Selting 1995), d.h. als nicht determiniert durch syntaktische Planungen, aufgefasst wird. Demnach werden der Prosodie einerseits syntaktische oder andere linguistische Funktionen zugesprochen; andererseits hat sie jedoch auch autonome paralinguistische Funktionen und ist vor allem relevant für Beziehungsherstellung und Selbstdarstellung in der interpersonellen Kommunikation. Der

Sprechstil umfasst damit alle Mittel, die in der mündlichen Kommunikation kookkurrierend zum Tragen kommen.

In der sprechwissenschaftlichen Tradition hingegen ist aufgrund ihrer Affinität zu Phonetik und Ausdruckspsychologie die Prosodie schon immer Gegenstand. Entsprechend definiert Gutenberg (1983) den Ausdruck „Sprech“ in Sprechstil: er meint nicht *„jemandes Stil in Sprache beim Sprechen“*, sondern *„Stil im Sprechschall“*. „Sprech“ meint das Medium, nicht die Sprachhandlung Sprechen. Im Anschluss an Gutenberg soll „Sprech“ im engeren Sinne definiert werden, als die Seite des körperlichen, klanglichen Ausdrucks der Äußerung. „Sprech“ verweist auf das Medium, also die prosodische Gestaltung der Äußerung, d. h. **Sprechstil ist prosodischer Stil**.

Dieser Definition folgend wird Sprechstil nicht in Konkurrenz zu sprachlichen und außersprachlichen Stilen gesehen, sondern lässt sich nur mit diesen zu einem allgemeinen Kommunikationsstil sowie übergeordneten Lebensstil interpretieren. Der Sprechstil ist nach Bourdieu (1990) nie zu trennen von den übrigen Ebenen der Sprache, und darüber hinaus sind die sprachlichen Merkmale niemals eindeutig von den sozialen Merkmalen des Sprechers zu trennen. Er ist wie alle anderen Merkmale ein Produkt des Habitus.

Das Erlernen des Sprechens ist eine Dimension des Erlernens eines globalen Körperschemas. Sprechen wird somit als Körpertechnik, als eine Dimension der physischen Erscheinung begriffen, in der sich das ganze Verhältnis zur sozialen Welt manifestiert. So ist die häufigste Artikulationsstellung Teil eines umfassenden Stils des Mundgebrauchs (beim Essen, Trinken, Lachen usw.), also Körper gewordener Lebensstil. Das Sprechen ist in die gesamte Haltung integriert. Der gesamte Körper reagiert und artikuliert sich in die Situation hinein. Als Kapazität, die sprachlichen (prosodischen) Möglichkeiten zu nutzen, die mit der praktischen

Bewertung der Möglichkeiten, von dieser Kapazität Gebrauch zu machen einhergeht, beinhaltet der sprachliche (prosodische) Habitus Schemata der Produktion und Evaluation. Dieser in die körperlichen Dispositionen eingeschriebene praktische Sinn der Akzeptabilität orientiert, so Bourdieu, die sprachlichen Praktiken. In diesem doppelten Sinn, als „Artikulationsstil“ und als Sinn für Akzeptabilität, ist der sprachliche (prosodische) Habitus körperlich gewordener Lebensstil. Im Sprechstil (bei Bourdieu Artikulationsstil, Akzent, klangliche Seite des Diskurses genannt), als körperlich gewordener Lebensstil offenbaren sich, wie in allen Äußerungen des Habitus, das Wesen und die soziale Position einer Person.

Der Habitus der Prosodie generiert personale Sprechstile und deren Bewertung durch andere. Er leitet unbewusst spezifische Sprechgestaltungsstrategien an. Obgleich unbewusst, folgen die Sprecher dabei doch nur ihren eigenen Interessen. Unterschiedliche Sprechstile sind nach Bourdieu an unterschiedliche Erwerbsbedingungen gebunden. In einer Gesellschaft/Kultur sind viele voneinander unterschiedene Sprechstile vorhanden. Sie stimmen mit den Teilungsprinzipien der sozialen Welt überein, d.h. sie sind sozial, sexuell und generationell klassifiziert. Die stilistischen Charakteristika werden alle kulturspezifisch erworben und müssen somit von Kultur zu Kultur variieren. Ein pädagogischer Sprechhabitus zeigt eine pädagogische Interaktionssituation an, kann jedoch variieren, je nach Interaktionspartner. Der individuelle Sprechstil variiert zwar in Bezug auf Kontext, Rolle und Interaktionspartner, die Variationen in wechselnden Praxisformen sind jedoch gekennzeichnet durch den Stil der Person. Der eigene Stil, der sich im Individualhabitus äußert, kennzeichnet die eigene Art der Variation. Zwischen den verschiedenen Formen des Individualhabitus, wie sie aus der unverwechselbaren Geschichte des Subjekts hervorgehen, be-

stehen Homologiebeziehungen, die sich als Klassenhabitus verstehen lassen (Bourdieu 1994). Im personalen Sprechstil manifestieren sich Teile des Klassenhabitus einer Kultur/ Gesellschaft. Dieser bestimmt auch die Variation im Kontext, in bestimmten Rollen und zu bestimmten Interaktionspartnern. Umgekehrt haben diese Einfluss auf den personalen Sprechstil.

Aneignung des Sprechstils und Möglichkeiten zur Veränderung

Es wird davon ausgegangen, dass die prosodischen Präferenzen im personalen Sprechstil unwillkürlich während der Sozialisation gelernt werden, d. h. nach ihrem kommunikativen Effekt werden bestimmte prosodische Mittel präferiert, andere verworfen. Als Produkte des Habitus sind sie Ausdruck einer allgemeinen Haltung, Teil des gesamten Lebensstils. Der Habitus sagt nichts darüber aus, ob jemand laut, leise, gepresst oder verhaucht spricht, sondern ob jene Sprechstilvariablen gemäß den durch den Habitus erzeugten Bewertungsschemata geduldet werden. Auf der Basis des Habitus werden die körperlichen, sozial vorgefundenen Sprechgestaltungsformen und -mittel in und mit der interpersonellen Sprechfähigkeit angeeignet und realisiert. Darüber hinaus verlagern sich die habituellen Schemata auch in die innere Position des Erwachsenen und wirken dort insbesondere in Form unbewusster und/oder vorbewusster psychischer Prozesse. Die Kenntnis dieser vorbewussten Prozesse der habituellen Regulationsmechanismen in der interaktionalen Abstimmung personaler Sprechstile gibt Aufschlüsse über Möglichkeiten der Veränderung.

Die Ausbildung von Schemata im Mithandeln erfolgt nach Bourdieu (1987) vorrangig in der primären Sozialisation. Es werden dabei allgemeine Haltungen und Kontexte angeeignet, die auf unterschiedliche Produkte des Lebensstils bezogen

werden können. Dies geschieht nach Bourdieu hauptsächlich über das unbewusste Lernen, d.h. die implizite Übernahme des praktischen Wissens. Die Übernahme erfolgt indirekt und basiert auf dem Umstand, dass in jeder Handlung die gesamte symbolische Ordnung eingeschrieben ist. Durch das Nachahmen von Handlungen werden unbewusst auch die impliziten Strukturen übernommen, auf denen die Handlung aufbaut. Auf diese Weise ist ein Lernen der symbolischen Ordnung möglich, ohne dass dies dem Lernenden bewusst wird. So wird auch die Muttersprache durch unbewusstes Lernen angeeignet, denn dabei werden die Sprachregeln nicht bewusst und systematisch, sondern implizit, durch Vollzug des Sprechens, gelernt. Im Grunde geschieht dies bei jeder Handlung, nicht nur bei der Nachahmung, denn jede Handlung findet in einer gegebenen Ordnung statt und bezieht sich damit auf diese Ordnung. Durch diese Form des Lernens schreiben sich die Inhalte der Ordnung implizit in Sprache und Körper ein. Zusätzlich gibt es in jeder Gesellschaft „Strukturübungen“, die dazu dienen, das Gelernte in konsequenzlosen Situationen, beispielsweise im Spiel, auszuprobieren und zu festigen.

In Bezug auf pädagogische Handlungsziele, stellt sich die Frage nach der Veränderung des Habitus. Nach Bourdieu lässt sich der Habitus, der als „einverleibt“ verstanden wird, nur mit einiger Anstrengung verändern, da er den Kern des Selbst ausmacht. Die dauerhafte Art und Weise, sich zu geben, zu sprechen, zu gehen und darin auch zu fühlen und zu denken, erscheint gezwungenermaßen „natürlich“ und daher als unaussprechbar und unkommunizierbar. Hinzukommt noch, dass die „Zwänge in Präferenzen“ verwandelt werden, so dass „man hat, was man mag, weil man mag, was man hat“ (Bourdieu 1994: 285f.). Daher gibt es auch keinen Veränderungswunsch bei den Betroffenen. Kritik ist notwendig, aber nicht hinreichend zur Infragestellung des-

sen, „*was stillschweigend als selbstverständlich genommen wird*“ (ebd.: 331). Hinzukommen müssen zum einen neue kulturelle und soziale Kontakte und zum anderen der „kritische Bruch“, das „*Fremdwerden der vertrauten, familialen und angestammten Welt*“ (ebd.: 15) provoziert durch eine „zweifache Reflexion“ (Bourdieu 1987). Veränderungen erfolgen also nur bei sozialen oder kulturellen Krisen, d. h. durch Konfrontation mit einem anderen kommunikativen Umfeld und Umgang. Diese Veränderungen können z. B. institutionell (Schule), positionell (Beruf), regional (Umzug) oder kulturell (Bildung) bedingt sein.

Zweifache Reflexion bedeutet, sich der zugrunde liegenden Mechanismen, der Kriterien, nach denen gehandelt, klassifiziert und interpretiert wird, bewusst zu werden, um so zu einer größeren Freiheit und Variabilität zu gelangen und damit über den Habitus verfügen zu können. Bezieht man diese Überlegungen auf den personalen Sprechstil, so wäre eine Veränderung der habituellen, prosodischen Präferenzen demnach nur über eine Meta-Meta-Kommunikation möglich. Die unbewusste Abstimmung in der Praxis, die Selbstverständlichkeit der automatisierten Sprechbewegungs-, Wahrnehmungs- und Klassifikationsschemata, muss zunächst einmal auf eine Bewusstseins-ebene gebracht werden. Durch Bewusstmachung des Sprechstils und seiner Interpretation im kommunikativen Umfeld wird die Aufmerksamkeit auf die automatisierten Muster gelenkt. Das Ergebnis dieser Reflexion ist die Kenntnis der habituellen Sprechstilvariablen und ihrer Wirkung auf einen ganz bestimmten Kommunikationspartner in einer ganz bestimmten Situation. Dies bewirkt nach Bourdieu jedoch noch keine Veränderungen des Habitus, sondern höchstens einen kurzfristigen Austausch seiner Produkte. Das Ziel der zweifachen Reflexion ist es, über früh gelernte, habituelle Beziehungsmuster und den damit verbundenen habituellen

Sprechbewegungs- und Wahrnehmungsschemata neu verfügen zu lernen. Dabei geht es nicht darum, sie durch einen neuen Habitus, durch neue habituelle, Beziehungs- und Sprechgestaltungsmuster zu ersetzen, sondern darum, immer wieder etwas Neues, anderes in der Praxis auszuprobieren, zu experimentieren, der jeweiligen Situation entsprechend, und nicht dem jeweiligen Habitus gehorchend, zu handeln. Durch die Aufhellung des „blinden Flecks“ erreichen Sprecher eine erweiterte Zugänglichkeit vorbewusst verankerter Strukturierungen ihres Sprechstils, womit sich der Bereich entscheidungsoffener Situationen prinzipiell vergrößert. Dadurch erweitern sich die Grenzen der zur Verfügung stehenden Sprechgestaltungsmittel, und eine variable, situationsangemessene Sprechgestaltung wird ermöglicht und erfahrbar. Das gleiche gilt für die habituellen Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata des Sprechstils anderer.

Ausbildung und Funktionsweisen von prosodischen Präferenzen im personalen Sprechstil

Es ist anzunehmen, dass die Ausdrucksformen des Habitus, wie die habituellen Sprechstilpräferenzen und andere Lebensstilpräferenzen, im Wesentlichen durch sensomotorisches, emotionales und intersubjektives Imitationslernen bestimmt sind. Dieses bedeutet, dass eine intersubjektive Haltung, die mit bestimmten Ausdrucksmodalitäten verbunden ist, unbewusst gelernt wird. Beispiele dafür sind Schwimmen und Tennisspielen; effektive Bewegungsmuster werden durch Nachahmung und affektive Abstimmung verinnerlicht, ohne bewusst repräsentiert zu sein. Die bewusste Repräsentation ist erfahrungsgemäß dem Erlernen eher hinderlich. Zeitliche und räumliche Organisation werden aufeinander abgestimmt, so dass bestimmte zeitliche Muster unbewusst präferiert werden. Z. B. kann zu langsames oder zu schnelles Sprechen

einer Person der eigenen inneren Zeitor-
ganisation widersprechen und unbewusst
negative Bewertungen bis hin zur Ab-
wehr zur Folge haben. Die sensomotori-
schen Lernprozesse, die zu habitualisier-
ten sensomotorischen Ablaufmustern füh-
ren, können über die Entwicklung „Funk-
tioneller Systeme“ (Anochin 1978, Lurija
1992) und die „Schichtenstruktur“ des
Sprechens (Lindner 1996) näher betrach-
tet werden. In diesen Konzepten werden
Einzelkomponenten zusammengefasst,
die am Zustandekommen eines „nützli-
chen Tätigkeitsresultates“ (vgl. Zieger
1992) bzw. kommunikativen Effekts betei-
ligt sind. Die Rückmeldung darüber er-
folgt über verschiedene Kontrollkreise:

Der **auditive Kontrollkreis** bezieht sich
sowohl auf die hörbaren prosodischen
Klangqualitäten und auf die Fremdpro-
duktion als auch auf die rückgekoppelte
Eigenproduktion. Er dient daher vorwie-
gend dem Vergleich und der Angleichung
an ein akustisches Vorbild.

Der **kinästhetische Kontrollkreis** be-
zieht sich auf die beim Sprechen entste-
henden motorischen Qualitäten (Berüh-
rungs-, Lage- Vibrations-, Spannungs-
empfindungen der am Sprechvorgang be-
teiligten Organe). Über ihre Wiederholung
entstehen komplexe motorische Ablauf-
muster, die im motorischen Gedächtnis
eingepägt, bewahrt und in entsprechen-
den kommunikativen Situationen repro-
duziert werden. Sie sind, so Lindner
(1996), nur dem Sprecher zugänglich. In-
direkt sind die kinästhetischen Empfin-
dungen der Sprecherbewegungen jedoch
über den sog. „Funktionellen Nachvoll-
zug“ bzw. die „interne Stimulation“
(Eckert/Laver 1994) auch dem Hörer zu-
gänglich. Der „Funktionelle Nachvollzug“
beschreibt Übertragungsprozesse musku-
lärer Bewegungsabläufe der Atem-,
Stimm- und Artikulationsmuskulatur vom
Sprecher zum Hörer, die zu einem unbe-
wussten kinästhetisch-motorischen Mit-
bzw. Nachvollziehen sprecherseitiger
Spannungszustände beim Hörer führen.

Der Effekt ist unbewusst und erinnert an
im Lesen Ungeübte, die sich einen Text
erarbeiten und dabei die Lippen tonlos
mitbewegen. Ennenbach (1989) bestätigt
die untrennbare Verbindung eines jeden
Wahrnehmens mit einem „vorgestellten
Sich-Bewegen“, das wiederum auf kon-
krete Bewegungserfahrungen zurückzu-
führen ist: Vermittels der bei wiederholter
Bewegungsausführung entstehenden In-
nervationsempfindungen entwickelt der
sich Bewegende eine dynamische Vor-
stellung, ein Maß für die Bewegung hin-
sichtlich ihrer Form und des nötigen Auf-
wandes. Nimmt dieser Bewegungen ei-
nes anderen Menschen wahr, ohne sie
aktiv nachzuahmen, so führt schon die
bloße Vorstellung derselben zu den die-
sen Bewegungen analogen Muskelinner-
vationen, wenn auch mit einem signifikant
schwächeren Aufwand. Die mit jeder
Wahrnehmung von Bewegungen oder Af-
fekten einhergehenden „Mitbewegungen“
sind dem Hörer aufgrund von „kinästheti-
schen Engrammen“ bzw. Erinnerungsbil-
dern früherer, selbst vollführter oder vor-
gestellter affekt- und kontextabhängiger
Bewegungen möglich. Seit der „Entde-
ckung der Spiegelneuronen“ kann dieses
Phänomen auch neurophysiologisch er-
klärt werden (vgl. Bauer 2005).

Der **visuelle Kontrollkreis** bezieht sich
auf die sichtbaren Bewegungen, die beim
Sprechen an den Lippen, dem Unter-
kiefer, an der Zungenspitze, am vorderen
Zungenrücken, am Mundboden und am
Kehlkopf entstehen. Die Effekte des visu-
ellen Kontrollkreises sind dem Sprecher
in der Regel nicht zugänglich (es sei
denn, er sieht sich im Spiegel). Jedoch
führen sie beim Kommunikationspartner
zu Fremdeindrücken, und über diese wir-
ken sie wiederum auf den Sprecher zu-
rück.

Nach Lindner (1994) ist der Kontrollkreis,
in den der Partner einbezogen wird, in
der aktuellen Kommunikation der wich-
tigste. Über ihn vollzieht sich der Lern-
prozess, die Bestätigung, ob die Kommu-

nikationsabsicht ihr Ziel erreicht hat, und über ihn erfolgt auch die emotionale Bewertung des Kommunikationsaktes. Auf den nach außen gerichteten Kontrollmechanismus ist die Aufmerksamkeit gerichtet, während die inneren unbewussten Kontrollkreise voll aktiv sind. Das Entstehen eines Effektes und die Rückmeldung über seine korrekte Ausführung wirken dabei unmittelbar zusammen. Anochin (1978) und Lurija (1992) bezeichnen dies als Afferenzsynthese. Konstituierendes Merkmal der Verhaltensorganisation und -regulation ist nach Anochin die sog. Reafferentation, über die das umweltoffene System Orientierungen über den Erfolg antizipierter nützlicher Tätigkeitsresultate einholt und Verhaltensänderungen einleiten kann. D.h. durch Vergleich zwischen dem antizipierten Resultat und dem Ergebnis der Reafferentation ist das funktionelle System durch gedächtnismäßige Speicherung und Reproduktion nützlicher Tätigkeitsresultate zur Selbstoptimierung und Neuanpassung auf veränderte innere und äußere Lebensbedingungen fähig (vgl. Zieger 1992). Das Konzept der „Theorie der funktionellen Systeme“ als entwicklungsregulierendes Prinzip im Sinne der „Systemogenese“ erklärt sowohl die Aneignung der präferierten Gestaltungsmittel als auch deren habitualisierte Verwendung im situativen Kontext. Die Entwicklung funktioneller Systeme ermöglicht durch wiederholte positive kommunikative Effekte auf bestimmte Sprechgestaltungsvariablen die Stabilisierung und präreflexive Reproduktion ihrer Ablaufmuster. Ebenso ermöglicht es bei Nichtübereinstimmung des antizipierten Effektes eine Angleichung oder Erweiterung sprecherischer Gestaltungsmöglichkeit. Der kommunikative Effekt bestimmt also die Angleichung oder Korrektur bestimmter Sprechbewegungs- und Wahrnehmungsmuster.

Bei der Herausbildung komplexer funktioneller Systeme muss neben dem bisher Gesagten noch eine hierarchische Orga-

nisation der sensomotorischen Steuerungsprozesse angenommen werden. Lindner (1996) beschreibt diese als Schichtenstruktur des Sprechens.

Die Kernaussage dieser Betrachtungsweise liegt darin, dass die höheren Schichten eine immer höhere Komplexität aufweisen und die Funktion der niederen Ebenen bestimmen. Erfolgt keine Steuerung durch die übergeordneten Schichten, geht die Steuerung auf die unterste Schicht zurück. Sie kann daher auch zwischen den Schichten auf- und abgleiten. Für das Sprechen nimmt Lindner vier übereinandergelagerte Schichten an:

Die unterste Schicht betrifft die Sprechbewegung bei der Koordination von Atmung, Phonation und Artikulation. Die komplexen feinmotorische Bewegungsabläufe und Einstellungen der Sprechwerkzeuge sind vorausgreifend orientiert auf die spezifische Sprechgestaltung einer Sprache oder eines Dialekts und verlaufen völlig automatisiert. In der darüber liegenden Schicht wird der kontinuierliche Fluss der Abläufe der miteinander verflochtenen Bewegungen durch Akzentuierung modifiziert. Durch die prosodische Differenzierung wird das, was der Sprecher für wichtig hält, durch größere Lautstärke, höhere Stimmlage, Verlangsamung des Sprechtempos, größere Bewegungspräzision etc. hervorgehoben. Die Merkmale des prosodischen Parameters „Akzent“ können auf intensivere neuronale Impulse bei der Steuerung zurückgeführt werden. Umgekehrt wird weniger Wichtiges durch unpräzise, angedeutete, zeitlich ineinander verschränkte Bewegungen als Reduzierung markiert.

Die darüber liegende Schicht betrifft die Gestaltung von Sinneinheiten. Durch Pausen, Intonation etc. werden Anfang, Ende und Gliederungsstrukturen von Sinneinheiten markiert. Ein Teil der Kapazität des Bewusstseins wird hierbei schon für die höchste Schicht gebraucht, nämlich für die Konstruktion eines inner-sprachlichen Konzepts.

Die höchste Schicht der mündlichen Kommunikation ist die effektive Führung eines Gesprächs. Hierbei wird alles dem kommunikativen Ziel untergeordnet. Um das Ziel zu erreichen, wird das Sprechen der Situation und dem Partner angepasst, wobei die Aufmerksamkeit vor allem auf die Wort- und Sprachstilwahl gerichtet ist. Die Tätigkeiten der darunter liegenden Schichten laufen dabei automatisiert ab.

Dabei gilt für jede Schicht, dass sie mit Automatismen unterbaut sein muss, damit sie gut funktioniert. Diese Automatismen entstehen nur durch ihren Gebrauch und ihre Wiederholung in entsprechenden Situationen. Jede dieser Schichten kann zwar als führende in das Bewusstsein gelangen, es ist jedoch nicht möglich, alle Schichten gleichermaßen bewusst zu beachten und zu gestalten. Ähnliches gilt für die Perzeption des Gesprochenen. Der Hörer kann den gesamten Informationsgehalt nicht bewusst erfassen. Seine bewusste Verarbeitung bezieht sich meistens auf inhaltliche Aspekte. Weitere Informationen, wie z. B. Informationen über den Sprecher, emotionale Anteile, Interaktionsregulierung, die in der prosodischen Gestaltung enthalten sind, werden meist nur implizit wahrgenommen. Selbst bei unvollständigen Informationen ermöglichen automatisierte „Hörmuster“ (Geißner 1984) eine Ergänzung und Rekonstruktion des Unvollständigen. Die Sprechbewegungsmuster sowie ihre entsprechenden Hörmuster verlaufen als „kinetische Melodie“ (Lurija 1992: 177) entsprechend unbewusst auf den unteren Schichten, so dass der Sprechende *„überhaupt nicht darüber nachdenkt – und davon nichts weiß“* (Lindner 1996: 53). So spricht auch Bourdieu von einer präreflexiven Abstimmung der Kommunikationspartner. Um die Absicht des anderen zu erkennen, braucht man sich nicht bewusst in ihn hineinzusetzen, bewusstes Kommunizieren setzt vielmehr voraus, dass die Kommunikationspartner *„das Unbewusste miteinander gemein haben“* (Bourdieu 1987: 109). Es gibt dem-

nach eine Kommunikation, die unter den Argumenten liegt, die die sprachliche Interaktion weitgehend bestimmt. Die Automatismen der unteren Schichten konstituieren somit den Sprechstil als automatisierte Gewohnheit, die sozial erworben, unwillkürlich, aber strategisch eingesetzt wird; er wird gekonnt, aber nicht gewusst, solange er sinnvolle kommunikative Effekte im sozialen Umfeld erzielt.

Die Herausbildung von habituellen Sprechstilvariablen beruht auf den beschriebenen sensomotorischen Lernprozessen. Diese erfolgen immer unter Einbezug emotional-motivationaler und gedächtnishafter Bewertungsprozesse. Bei der Verwendung prosodischer Präferenzen werden daher auf der Grundlage der „Afferenzsynthese“ nicht einfache Bewegungsprogramme freigesetzt, sondern auch eine eindeutige emotionale Absicht. Auch bei der Aneignung von prosodischen Präferenzen haben diese emotionalen Prozesse einen sehr bestimmenden Einfluss. Das Lernen von Bewegungs- und Wahrnehmungsmustern ist immer auch ein Lernen des Kontextes mit seinen spezifischen Erlebnisqualitäten. Dabei stellen die frühen Mutter-Kind-Interaktionen in der primären Sozialisation schon die Basis für ein unbewusstes Lernen einer Haltung dar, die mit bestimmten Ausdrucksmodalitäten verbunden wird. Die Herstellung des sozialen Kontaktes zum Säugling erfolgt durch emotionale Zuwendung der Bezugsperson, die auch in ihrer Sprechgestaltung zum Ausdruck kommt. Nach den Erkenntnissen der neueren Säuglingsforschung sind die ersten Lernprozesse durch ein intersubjektives Imitationslernen bestimmt. Dabei stellen die **Affektansteckung** und die **Affektanpassung** Bedingungen für die zunehmende Gestaltung der anfangs ungesteuerten Vokalisationen des Säuglings dar.

Hatfield et al. (1992) definieren emotionale Ansteckung *„als die Tendenz Bewegungen, Ausdrücke, Haltungen und*

Stimmgebungen einer anderen Person automatisch nachzuahmen sie zu synchronisieren und in Folge davon emotional zu verschmelzen“ (ebd.: 154). Die Eltern imitieren bzw. „spiegeln“ den Säugling dabei häufiger als umgekehrt, und geben ihm so die Möglichkeit aktiv im Dialog wirksam zu werden (Papoušek/Papoušek 1989). Die Vorgänge interaktiver Synchronisierung sind über die Emotionen hinaus auch bei Erwachsenen zu beobachten. Untersuchungen zeigen z. B. unwillkürliche und unbewusste mimische Imitationen von Schmerz, Lachen, Lächeln, Ärger, Ekel, Stottern etc. Giles (1982) beobachtet eine „interpersonale Akkomodation“ in der vokalen Kommunikation: Interaktionspartner nähern sich im Verlauf des Gesprächs in ihrer Sprechgestaltung einander an und übernehmen wechselseitig Sprechgestaltungsmerkmale. Beobachtet wurde diese unbewusste Angleichung bezüglich des nonverbalen Verhaltens und der prosodischen Parameter Sprechtempo, Pausenlänge, Aussprache, Lautstärke und Stimmlage (bei Kindern im Gespräch mit ihren Eltern). Durch diese Phänomene ist ein unmittelbarer Zugang zum anderen möglich, so dass sie häufig als das unterste Fundament der Empathie betrachtet werden.

Darüber hinaus gibt es explizit affektive soziale Phänomene, die Stern (2000) als Affekt Abstimmung bezeichnet. Es handelt sich dabei um die Synchronisierung von gleichzeitig ausgeführten Verhaltensweisen zweier Personen, die im Dialog die Sinnesmodalitäten überschreiten. Die Parameter der Abstimmung werden von ihm in der Intensität, dem zeitlichen Verlauf und der Gestalt der Bewegungsabläufe gesehen, die sich in ganz verschiedenen Sinnesmodalitäten zeigen können.

Die Wahrnehmung von Intensitätsverläufen und Verlaufsgestalten eröffnet den Säuglingen bestimmte Erlebnisqualitäten, die Stern als Vitalitätsaffekte bezeichnet. Es handelt sich dabei um dynamische Verlaufsqualitäten wie z. B. rasch, plötz-

lich, fließend, polternd, heftig, wogend, crescendo-decrescendo. Die Vitalitätsaffekte, d. h. die intra- und intersubjektiven Zustände kommen in der intermodalen und interaktionellen Synchronizität zwischen den verschiedenen Verhaltenskanälen von Mutter und Kind zum Ausdruck. Ein wesentlicher Bereich des affektiven Lernens spielt sich in diesen zeitlich organisierten Intensitätsveränderungen ab.

Die Verknüpfung von bestimmten Gestaltungsmustern und Situationen führen nach Stern zu frühen, präverbalen Repräsentationen von Interaktionen. Die frühesten Proto-Repräsentationen konkreter Interaktionserfahrungen werden in der weiteren Entwicklung sukzessive zu verallgemeinerten Interaktionsrepräsentationen integriert. Die den verschiedenen Interaktionserfahrungen gemeinsamen, invarianten Konturen werden herausgefiltert und zu „generalisierten Interaktionsrepräsentationen“. Sie werden aktiviert, wenn Aspekte einer bekannten, prototypisch gespeicherten Situation auftauchen. Die den früheren Erfahrungen entsprechenden Affekte und Verhaltenstendenzen werden dabei wirksam. Auch die jeweils spezifische Sprechgestaltung wird zu einem wiederkehrenden Begleitmerkmal einer emotional bewerteten Situation und kann später als Bestandteil der Situation diese ganz repräsentieren (Lindner 1994). Dabei bildet sich nach Stern aus einer Vielzahl von generalisierten präverbalen Interaktionserfahrungen das „Kern-Selbst“ und das Empfinden eines „Kern-Anderen“ heraus, so dass bestimmte Zeit-, Intensitäts- und Verlaufsmuster auch als Attribut einer intersubjektiven Haltung des Erwachsenen angesehen werden können.

Offenbar gehen die ursprünglichen Mechanismen nicht verloren. Vielmehr bleiben sie im Wesentlichen funktionstüchtig und werden, nur lose an die neuen kognitiven Prozesse gekoppelt, zu einer Komponente in einem komplizierten Mehrkomponentenprozess der Erlebnisverar-

beitung Erwachsener. Auch als Erwachsene erleben wir den Affektausdruck anderer u. a. auf der Basis generalisierter Vitalitätsaffekte und Interaktionsrepräsentationen. Sie betreffen die Art und Weise, wie ein konventionalisierter Affekt zum Ausdruck gebracht wird – das „WIE“ eines Lachens, des Gehens, des Bewegens. Durch die Ausführungshinweise eines Verhaltens können, was Zeitmuster, Intensität und Gestalt betrifft, vielfältige Vitalitätsaffekte ein und desselben Zeichens oder Signals oder ein und derselben Handlung gestaltet werden. Die Übersetzung von der Wahrnehmung in das Gefühl erfordert die über den cross-modalen Transfer erfolgende Umwandlung der Wahrnehmung von Zeitmuster, Intensität und Gestalt in Vitalitätsaffekte, die intrapersonal empfunden werden. Entsprechend wird automatisch versucht, Wahrnehmungsqualitäten des Verhaltens eines anderen Menschen in Gefühlsqualitäten zu übersetzen.

Die amodalen, ganzheitlichen, subjektiven Erlebnisqualitäten bleiben nach Stern (2000) auch dem Erwachsenen in der Wahrnehmung und Gestaltung von Rhythmus, Intensität und Verlaufskonturen erhalten. Die zeitliche, dynamische und intonatorische Verlaufskontur der Sprechgestaltung anderer wird immer auf der Basis persönlicher interaktiver affektiver Erfahrungen erlebt. Im personalen Sprechstil ist eine invariante Intensitätsstruktur, zeitliche Struktur und Form zu erkennen. Dies gilt entsprechend für den gesamten Stil der Person. Betrachtet man die einzelnen Verhaltensweisen einer Person, so stimmen die Abstufungen des Intensitätsniveaus, der Zeitstruktur und der Gestalt einer bestimmten Verhaltensweise oder sensorischen Modalität gewöhnlich mit denen einer anderen Verhaltensweise überein. Beispielsweise entspricht die Lautstärke der Stimme bei einem Wutausbruch gewöhnlich der Kraft einer gleichzeitig erfolgenden Bewegung, und zwar nicht nur absolut gesehen, sondern auch im Hinblick auf die Intensitäts-

kontur (z. B. anschwellend, abschwel-
lend) der Verhaltensweisen.

In Kenntnis des Habitus, der insbesondere auf die leibliche Verankerung abhebt, werden Ausdrucksschemata schon in der Affektabstimmung mit psychischen und sozialen Haltungsschemata verbunden. Der Leib fungiert dabei als Speicher für Gefühle, die in prinzipiell vertrauten Situationen wirksam werden. Indem motorische Schemata und automatisierte Körperreaktionen gemäß des gruppenspezifischen Habitus verinnerlicht werden, wird der Leib zur „Gedächtnisstütze“, zum Speicher für die Aufbewahrung fundamentaler Prinzipien. Mit der Einnahme einer bestimmten Haltung können daher Gemütszustände heraufbeschworen werden.

Für die Veränderung habitueller Sprechstilpräferenzen ist die Kenntnis ihrer Herausbildung und Funktionsweisen besonders wichtig. Sensomotorische Automatismen, verbunden mit affektivem Erleben, bestimmen die Kommunikation in der konkreten Interaktionssituation entscheidend mit. Sie stellen dabei einen selbstverständlichen Teil des Selbst dar. Für ihre Veränderung reicht es, nach aller Erfahrung, nicht aus, die unteren Schichten des Sprechens, also die automatisierten Sprechbewegungen auf eine bewusste Ebene zu bringen, neue motorische Muster zu „trainieren“ und sie damit zu automatisieren. Als Produkt des Habitus lassen sich präferierte Sprechstilvariablen nur über Bewusstmachung ihrer zugrundeliegenden funktionalen psycho-sozialen Mechanismen verändern. Diese müssen in der konkreten Praxis erfahrbar werden, d.h.: Zeitstruktur, Intensitätsstruktur und Gestalt des Sprechstils müssen in ihrer Verbindung zu affektivem Erleben, geistigen Haltungen und kommunikativen Effekten erfahrbar werden. Neue intersubjektive affektive Erfahrungen in der Interaktion ermöglichen neue Erlebnisqualitäten und damit verbunden eine größere Freiheit in der Sprechgestaltung. Die be-

schriebene Veränderung vom Habitus der Prosodie zu einer flexiblen, bewusst orientierenden Sprechgestaltung ist für spezifische kommunikative Kontexte von besonderer Bedeutung.

Effekte von personalen Sprechstilen im Lehrberuf und Perspektiven für die Praxis der Sprecherziehung

Die Effekte von personalen Sprechstilen in pädagogischen Handlungskontexten werden im Folgenden am Beispiel des Lehrers diskutiert, für den sich die Reflexion seiner habituellen prosodischen Präferenzen als besonders bedeutsam erweist (vgl. Miosga 2006b).

Wie aus den bisherigen Ausführungen ersichtlich wurde, erlaubt der Habitus – wie seine Produkte – eine schnelle und effektive vorbewusste Anpassung und Abstimmung in der Interaktion. Er ordnet die Welt und macht eigenes und fremdes Handeln besser antizipierbar. Für immer wiederkehrende Kommunikationssituationen stellen die habituellen Sprechgestaltungs- und Wahrnehmungsmuster eine funktionale, zeitökonomische und stabilisierende Bewältigungsform der alltäglichen kommunikativen Anforderungen dar. Jedoch wirkt sich der Habitus auch nachteilig aus, indem er sich selbst bestärkt und dadurch zu konstanten, unflexiblen Einstellungen führt. Dies gilt auch für den situativen Gebrauch der Sprechstilpräferenzen. Konstante Einstellungen im Sprechstil ermöglichen nur die Bewältigung konstanter Kommunikationssituationen und -anforderungen. Sogenannte „sprechende Berufe“ (Allhoff 1997), wie z. B. der des Lehrers, Juristen, Theologen, Schauspielers, Funk- und Fernsehsprechers oder -moderators, Vertreters, Therapeuten, Arztes etc. erfordern flexible kommunikative Fähigkeiten. Ihnen gemeinsam ist, dass das Miteinander- und Zueinandersprechen zu einer der Hauptaufgaben zählt und dass ihre Kommunikationspartner sehr unterschiedlich sind.

Sie müssen sich ständig auf neue, wechselnde kommunikative Voraussetzungen und Bedürfnisse einstellen, was eine variable, partnerorientierte und situationsangemessene Sprechgestaltung erfordert. Der Pädagoge im Besonderen fungiert durch seine eigene Sprechgestaltung einerseits als Modell und andererseits als Initiator bei der Bewältigung sozial unterschiedlicher kommunikativer Situationen. Er ist damit nicht nur für das Erreichen seiner eigenen kommunikativen Ziele verantwortlich, sondern trägt ebenfalls Verantwortung für die mündliche, kommunikative Kompetenz der Lernenden, welche ein allgemeines Bildungsziel darstellt. Wenn beispielsweise Lehrer ihre Schüler auf spätere berufliche Anforderungen vorbereiten wollen, stellt die Kommunikationsfähigkeit ein entscheidendes Kriterium beruflicher Leistungsfähigkeit in unterschiedlichsten Berufsgruppen dar.

Zum Erreichen dieses Ziels stellt die Lehrperson, durch eine flexible, unterschiedlichen kommunikativen Anforderungen genügende Sprechgestaltung, selbst ein Lernmedium dar. Zur Bewältigung dieser kommunikativen Anforderungen ist es notwendig, den personalen Sprechstil zu rekonstruieren, habituelle Einstellungen im Sprechstil und in der Selbstdarstellung und damit konstante kommunikative Haltungen bewusst wahrzunehmen. Mit dieser Erkenntnis wird es möglich, variable kommunikative Haltungen einzunehmen und prosodische Variablen auch in Bezug auf die Zielgruppe im Sinne einer orientierenden Sprechgestaltung einzusetzen. Dabei ist es eine wesentliche Voraussetzung, die unterschiedlichen kommunikativen Voraussetzungen der einzelnen Schüler zu beachten: Wenn Lehrende nicht imstande sind, ihren Sprechstil zu reflektieren und zu variieren, dann laufen sie Gefahr, ihr eigenes Verhalten unkritisch absolut zu setzen und auch ihre Hörer danach zu beurteilen. Aufgrund habitueller Wahrneh-

mungsschemata werden die Sprechstile unreflektiert beurteilt und nicht in Beziehung zur Kommunikationsbiographie der Schüler sowie zur Sprecher-Hörer-Beziehung gesetzt. Aufgrund des präreflexiven, habituellen Charakters des personalen Sprechstils ergeben sich zudem vielfältige nicht intendierte Wirkungen bei den Kommunikationspartnern. Neben aktuell intendierten mentalen Absichten spiegeln sich gleichzeitig habituelle innere Einstellungen und antizipierte Vorstellungen von Gesprächspartner und -situation im Sprechstil wider.

Als Produkt des Habitus ist der personale Sprechstil des Lehrenden immer Ausdruck seiner Kommunikationsbiographie. Aus früheren und frühesten Erfahrungen geprägte Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsschemata sind implizit in den aktuellen Sprech- und Hörmustern enthalten. Der präreflexive Charakter des Sprechstils, der „blinde Fleck“ beim Sprechenden, bewirkt häufig eine Diskrepanz von akustischem Selbstbild und attribuiertem Fremdbild, so dass nicht intendierte Wirkungen auf allen Kommunikationsebenen im Unterricht entstehen können. Auch wenn die Intention der Lehrperson primär auf die Vermittlung von Sachinformationen gerichtet ist, sind in allen Aussagen aufgrund konstanter Einstellungen im Sprechstil, implizit auch Selbstoffenbarung, Beziehungsdefinition und Appell enthalten. Konstante Einstellungen im personalen Sprechstil des Lehrenden (z. B. ein erhöhtes Sprechtempo, ein behauchter Stimmklang etc.) haben so implizit immer Einfluss auf die Wirkungen bei den Schülern, ohne dass dies dem Lehrenden bewusst wird. Sind die konstanten Einstellungen zudem noch spannungsvoll (z. B. erhöhte Stimmlage, spannungsvolle Zögerungspausen, gepresster Stimmklang etc.), überträgt die Lehrperson diese Spannung durch den funktionellen Nachvollzug und die Bewegungssynchronisation auch auf die Schüler. Diese „Mitbewegungen“ sind dem Schüler nicht bewusst. Er erfährt sie je-

doch als affektive Erlebnisqualität. Die Lehrperson überträgt damit ungewollt physische wie psychische Spannungszustände auf die Schüler. Wenn diese darauf mit Unruhe reagieren, kann dies als unbewusste Abwehrreaktion auf Sach- und Beziehungsebene im Sinne einer möglichen Bewältigungsstrategie der Schüler interpretiert werden.

Konstante, unbewusste Einstellungen im Sprechstil des Lehrenden können daher eine partnerorientierte, situationsangemessene Sprechgestaltung verhindern und zudem die Einstellungen der Schüler entsprechend beeinflussen. Bei ausbleibender oder positiver Rückmeldung der Schüler kommt es zur kommunikativen Erhaltung der habituellen Sprechstilvariablen. Schüler und Lehrer reproduzieren die herrschenden Kommunikationsmuster der pädagogischen Praxis. Die Kommunikationssituation Unterricht ist somit geprägt von habituellen Handlungs- und Wahrnehmungsschemata. Sie ist häufig eine Kommunikation ohne anderen Inhalt als eben den der Kommunikation.

Das bedeutet für den pädagogischen Prozess:

„Erkennendes Verstehen bedarf der Störung von dahinlebendem Einverständnis, muß gelebtes Leben in Gedachtes überführen. Damit wird Störung entgegen unserer Alltagsmeinung zu einem zentralen Faktor des Verstehens“ (Uhle 1986: 229).

Für die Veränderung des Habitus der Prosodie bedarf es somit der Störung des Selbstverständlichen! Die Konfrontation mit den selbstverständlichen habituellen Sprechstilvariablen und ihren kommunikativen Effekten sowie ihr bewusstes Erleben stellen eine wesentliche Voraussetzung für neue, variable kommunikative Einstellungen und Erfahrungen dar. Aufgrund der Bedeutung sprechstilistischer Wirkungen in pädagogischen Kommunikationssituationen sollten Pädagogen in Aus- und Fortbildung die Gelegenheit bekommen, die impliziten Funktionen ihres Sprechstils zu reflektieren. Auch bei der

Entwicklung von Bachelor-/Master-Studiengängen und Curricula zu den so genannten soft skills bzw. Schlüsselkompetenzen in der Lehrerbildung sind daher Veranstaltungen zur Sprecherziehung zu integrieren (vgl. Miosga 2006b). Die Prüfung der gegenwärtigen Praxis zeigt, dass Angebote zur Selbstreflexion, Selbsterfahrung und Selbsttätigkeit in mündlicher, insbesondere vokaler, Kommunikation in hochschuldidaktischen Curricula nicht oder nur in sehr geringem Umfang enthalten sind (vgl. u.a. die Ergebnisse der MDVS-Untersuchung 2008).

Für die Umsetzung in der Praxis bedarf es eines Kategoriensystems zur Rekonstruktion von personalen Sprechstilen. Dies ermöglicht den Lehrenden, prosodische Sprechstilvariablen bei sich und bei anderen zu registrieren, zu interpretieren und zu verändern und auch in Bezug auf die Zielgruppe im Sinne einer orientierenden Sprechgestaltung zu benutzen. Damit wird auch verhindert, dass Lehrende ihre Schüler nach habituellen Wahrnehmungsschemata beurteilen. Mit dem Rückgriff auf die Habituskomponente wird dabei sowohl die individuelle Erfahrungsgeschichte als auch das Ausüben von sozialen Rollen berücksichtigt.

Dementsprechend müssen für die Rekonstruktion von personalen Sprechstilen, Beschreibungsparameter operationalisiert werden, um eine Beschreibungsgrundlage für die Konfrontation mit personalen prosodischen Präferenzen bereitzustellen. (Vgl. Teil 2, Sprechen 50, Terminologische Diskussion der Begriffe zur Beschreibung des Sprechens.) Durch Konfrontation gelangen automatisierte Bewegungsmuster zunächst einmal auf eine bewusste Ebene. Da diese immer mit einer habituellen, affektiven Erlebensqualität oder geistigen Haltung verbunden sind, bedarf es ihrer kommunikativen Interpretation. Für diese müssen Kriterien bereitgestellt werden, die eine Grundlage für die Konfrontation mit möglichen kommunikativen Effekten darstellen. (Vgl.

auch hierzu Teil 2, Sprechen 50, Terminologische Diskussion der Begriffe zur Interpretation der Effekte des Sprechens.) Die Diskrepanz zwischen Selbstbild und attribuiertem Fremdbild kann sich dadurch verringern, dass die den prosodischen Präferenzen zugrundeliegenden Mechanismen erfahrbar und interpretierbar werden. Mit dieser Erkenntnis und Erfahrung wird es möglich neue und andere geistige Haltungen und Intentionen einzunehmen, über die sich die Sprechgestaltung ändert (Vgl. Teil 3, Sprechen 51, Praktische Arbeit mit Prosodieanalyse und -förderung).

Literatur

Die Fülle der verwendeten Literatur lässt im Rahmen dieses Artikels nur eine Auswahl zu. Für Interessierte sei deshalb auf Miosga 2006 verwiesen.

ALLHOFF, D.-W. (1997): Schlüsselqualifikation 'Mündliche Kompetenz'. In: Sprechen 2, S. 50-54

ANOCHIN, P.K. (1978): Beiträge zur allgemeinen Theorie des funktionellen Systems. Jena: Fischer

BAUER, J. (2005): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.

BOURDIEU, P. (1987): Sozialer Sinn - Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp

BOURDIEU, P. (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller

BOURDIEU, P. (1994⁷): Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M.: Suhrkamp

ECKERT, H./LAVIER, J. (1994): Menschen und ihre Stimmen. Aspekte der vokalen Kommunikation. Weinheim: Beltz PVU

ENNENBACH, W. (1989): Bild und Mitbewegung. Schriftenreihe: Betrifft: Psychologie & Sport : Sonderband 13. Köln: bps-Verl.

GEISSNER, H. (1984): Über Hörmuster. In: GUTENBERG, N. (Hrsg.): Hören und beurteilen. Frankfurt/M.: Cornelsen Verl. Scriptor, S.13-56

GILES, H. (1982): Interpersonelle Akkomodation in der vokalen Kommunikation. In: SCHERER, K. R. (Hrsg.): Vokale Kommunikation. Nonverbale Aspekte des Sprachverhaltens. Weinheim, Basel: Beltz, S. 253- 278

- GUTENBERG, N. (1983): Sprechstile. Ansätze einer sprechwissenschaftlichen Stilistik. In: SANDIG, B. (Hrsg.): Stilistik. Bd. 1, Hildesheim: Olms, S. 209-286
- HAHN, A. (1986): Soziologische Relevanzen des Stilbegriffs. In: GUMBRECHT, H. U./ PFEIFFER, K. L. (Hrsg.): Stil: Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurselements. Frankfurt/ M.: Suhrkamp, S. 603-611
- HATFIELD, E./ CACIOPPO, J.T./ RAPSON, R.T. (1992): Primitive emotional contagion. In: CLARK, M.S. (ed.): Emotion and social behavior. Newbury Park: Sage Publications, S. 151-177
- HYMES, D. (1979): Über Sprechweisen. In: BAUMANN, R./ SHERZER, J. (Hrsg.): Soziolinguistik. Zur Ethnographie der Kommunikation. Frankfurt: Suhrkamp, S.166-192
- LINDNER G. (1994): Entwicklung von Sprechfertigkeiten. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand
- LINDNER, G. (1996): Schichtenstruktur des Sprechens. In: Sprechen 1, S.47- 59
- LURIJA, A. R. (1992): Das Gehirn in Aktion. Einführung in die Neuropsychologie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- MDVS-Untersuchung (2008): Sprecherziehung für Lehramtsstudierende. In: DGSS @ktuell 3/2008, <http://www.dgss.de/newsletter/dgssaktuell2008-3-5.php#neuigkeiten>
- MIOGA, C. (2006): Habitus der Prosodie – Die Bedeutung der Rekonstruktion von personalen Sprechstilen in pädagogischen Handlungskontexten. Frankfurt/M.: Peter Lang
- MIOGA, C. (2006b): Reflexion der Sprechgestaltung in der stimmlich-sprecherischen Lehrerbildung. In: Bahr, R. & Iven, C. (Hrsg.): Sprache, Emotion, Bewusstheit. Idstein: Schulz-Kirchner, S. 391 - 340.
- PAPOUŠEK, M./PAPOUŠEK, H (1989): Stimmliche Kommunikation im frühen Säuglingsalter als Wegbereiter der Sprachentwicklung. In: KELLER, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Berlin u.a.: Springer, S. 465-489
- PÜSCHEL, U. (1980²): Linguistische Stilistik. In: ALTHAUS, H. P./ HENNE, H./ WIEGAND, H. E. (Hrsg.): Lexikon der germanistischen Linguistik. Studienausgabe Bd. 2. Niemeyer: Tübingen
- SANDERS, W. (1995): Stil und Stilistik. In: STICKEL, G. (Hrsg.): Stilfragen. Jahrbuch 1994 des Instituts für deutsche Sprache. Berlin/New York: de Gruyter, S. 386-391
- SANDIG, B. (1986): Stilistik der deutschen Sprache. Berlin/ New York: Sammlung Göschen
- SELTING, M. (1997): Interaktionale Stilistik: Methodologische Aspekte der Analyse von Sprechstilen. In: SELTING, M./SANDIG, B. (Hrsg.): Sprech- und Gesprächsstile. Berlin: de Gruyter, S. 9-43
- SELTING, M. (1995): Prosodie im Gespräch. Tübingen: Niemeyer
- SELTING, M./ HINNENKAMP, V. (Hrsg.) (1989): Stil und Stilisierung. Arbeiten zur interpretativen Soziolinguistik. Tübingen: Niemeyer
- STERN, D. N. (2000⁷): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta
- UHLE, R. (1986): Verstehen in pädagogischer Hinsicht. In: LUHMANN, N./ SCHORR, K.E. (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen: Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 219-246
- ZIEGER, A. (1992): Neurophysiologie und Pädagogik. In: MÖLLER, B. (Hrsg.): Logik der Pädagogik - Pädagogik als interdisziplinäres Aufgabengebiet, Bd. 3., Oldenburg: BIS-Verlag

Dr. Christiane Miosga

Studium der Sonderpädagogik mit den Schwerpunkten Musik und Sprachheilpädagogik. Seit 1991 selbstständige Tätigkeit in den Bereichen Logopädie, Sprecherziehung und Kommunikationstraining. Seit 2002 Akademische Rätin in der Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie an der Leibniz Universität Hannover. Die Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen im Bereich der vokalen Kommunikation (Prosodieforschung, Sprecherziehung, Stimmbildung, Theorie und Therapie bei Stimmstörungen und Stottern).

*Philosophische Fakultät
Leibniz Universität Hannover
Schloßwender Str. 1
D-30159 Hannover*

christiane.miosga@ifs.phil.uni-hannover.de

Walter Trenchel

Das Fachstudium "Sprechkunde" an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1949 - 1954 und seine Auswirkung auf die Arbeit an der Universität Rostock

(Für Diplomgermanistin Christa Trenchel, geb. Rahn, aus Neustrelitz)

Verzögert durch Einberufung in den letzten Kriegsjahren und Nachholprozesse in der Ausbildung begann ich im Wintersemester 1949/50 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg mein Studium in den Fächern Anglistik als Hauptfach sowie Germanistik und Pädagogik als Nebenfächer. Gleich zu Beginn schrieb ich mich in die angekündigte Lehrveranstaltung „Technik und Phonetik des Sprechens“ bei Richard Wittsack ein, die im Auditorium Maximum stattfand. Der große Raum war voller Studenten, denn Wittsack hatte durchgesetzt, dass alle Studierenden bis zum 6. Semester eine Prüfung in „Sprecherziehung“ abzulegen hatten, für die ein Beleg erteilt wurde, der beim Staatsexamen vorzulegen war. Das Audimax, wie es der Brauch war zu sagen, war voll besetzt, und nach und nach wurde es in der Vorlesung etwas unruhig. Als das Stimmengewirr eine beträchtliche Lautstärke erreichte, trat Wittsack vom Pult weg zur Seite und rief mit lauter schneidender Stimme: „Mord, Mord, herbei! Greift zu den Waffen alle, mit Blut gerächt sei die blut'ge Tat!“ (Schiller, aus „Die Braut von Messina“). Danach war es totenstill und Wittsack setzte seine Ausführungen fort

Während der Zeit meines Studiums war das Gebiet „Sprechkunde“, das ich statt „Pädagogik“ wählte, im Souterrain des Melanchthonaneums untergebracht. Man

musste also den Flur entlang die gerundete Treppe zum Kellergeschoss hinunter gehen, um schließlich über den Hof, der zwischen den hohen Universitätsgebäuden lag, in Wittsacks Arbeitsbereich zu gelangen. Entsprechend ihrer Situation im Untergeschoss waren einzelne Räume nicht ganz hell - ein Eindruck, der durch dunkle Schränke verstärkt wurde. Im eigentlichen Hörsaal und Seminarraum waren kleine rechteckige Fenster, die entsprechend dem Straßenverlauf draußen leicht anstiegen.

Die Vorlesung hielt Wittsack wie gesagt im Audimax, auch das in kleine Gruppen aufgeteilte Seminar, an dem ich teilnahm. Zur Sprechprobe hatte man das sehr hoch gelegene Pult zu besteigen. Ausgesucht war ein Pflichttext, der Anfang der Rede des Demosthenes über den Frieden: „Ich sehe zwar, Ihr Männer Athens, dass die gegenwärtigen Angelegenheiten voller Schwierigkeiten und Verwirrungen sind, nicht nur, weil wir vieles preisgegeben haben, und es unnütz sein würde, über das Verlorene schöne Worte zu machen, sondern auch, weil bei den Übriggebliebenen nicht in einem einzigen Punkte alle einmütig denken über das, was uns förderlich ist, sondern die einen so und die anderen anders meinen...“. Außerdem durfte man einen selbst gewählten Text aus Lyrik, Epik und Dramatik darbieten.

Weil mich Vorlesung und Seminar beeindruckten und ich mehr kennen lernen wollte, wandte ich mich an Wittsack und fragte, ob ich nicht bei seinem Assistenten Dr. Hans Krech Einzelunterricht erhalten könnte. Da reckte sich Wittsack, hob beide Arme und erwiderte: „Na, woll'n Sie denn nicht zu mir komm'n?" Sofort wurde ein Termin am Spätnachmittag festgelegt.

Im Beisein von Hans Krech wurden vor allem Balladen gesprochen, auch an Friedrich Schillers „Das verschleierte Bild zu Sais" erinnere ich mich sehr genau. Diese gemeinsamen Rezitationen mit Hans Krech, in die sich auch immer wieder Wittsack einklinkte, sind fest in meinem Gedächtnis geblieben.

Wittsack, der im Jahre 1920 zu den Gründungsmitgliedern der „Arbeitsgemeinschaft für Lektoren der Vortragskunst an den deutschen Universitäten“ zählte, besaß eine außergewöhnliche Suggestivkraft, und man durfte nicht in den Fehler verfallen, ihm nachzusprechen. Beachtenswert aus der Seminararbeit ist die Vorführung eines intakten Edison-Phonographen aus dem großen Geräteinventar des Instituts gewesen. Ebenfalls sei an Wittsacks umfangreiche Schallplattensammlung, an die er niemanden heranließ, erinnert. Das Grammophon bediente nur er selbst.

Richard Wittsack war Mitglied der NSDAP gewesen und trat nach 1945 der SED bei, um -wie mir Elisabeth Lotsen, seit den zwanziger Jahren Mitarbeiterin im Institut, wörtlich sagte - das Institut zu retten, was wohl durchaus den gegebenen Realitäten entsprach. Es herrschte damals in Mitteldeutschland eine sozialistische Diktatur, die von westlicher Seite aus nicht leicht zu durchschauen war. „Drüben“, so sagte man im Osten häufig für Westberlin und Westdeutschland, begann sich eine Konsumgesellschaft - unterstützt durch den Marshallplan - herauszubilden. Im Osten standen in Abhängigkeit von Moskau in den ersten Jahren vor allem Reparationen auf dem Plan.

Für Wittsack ergab sich mit der neuen Parteimitgliedschaft ein Freiraum. Er arbeitete eng mit dem ehemaligen „Staatssekretariat für das Hochschulwesen“ zusammen und verfasste vor allem neue Studienpläne. Wittsacks Vorlesungen und Seminare erlebte ich in neutraler Atmosphäre, auch ließen sich in der Auswahl der Texte keine politischen Tendenzen erkennen. Anders zu bewerten wäre Richard Wittsacks Herausgabe des Echtermeyer („Auswahl deutscher Gedichte“, hier bezogen auf die 49. Auflage von 1937), der wohl im grünen Einband war, aber als „brauner Echtermeyer“ bezeichnet wurde.

Richard Wittsack, der einen sehr engen Kontakt mit den Studenten pflegte, war zwar im Jahre 1951 häufiger krank, aber sein Tod am 6. März 1952 traf seine damaligen Seminarteilnehmer besonders hart und versetzte alle in eine Art Schockzustand; zu ihnen zählten u. a. Egon Aderhold, Heinz Fiukowski, Eva-Maria Krech, Gert Lotzmann, Ekkehart Rudolph und Christina Zacharias. Die Beerdigung, an der neben offiziellen Vertretern des Staatssekretariats für das Hochschulwesen auch der Ordinarius der Germanistik Ferdinand-Joseph Schneider (von den Studenten „Fejo“ genannt) teilnahmen, wurde zu einem erschütternden Erlebnis. Der Schmerz über den Tod Wittsacks war groß. Die offizielle Trauerfeier fand am 1. April 1952 in der Aula der Universität statt.

Nachfolger von Wittsack wurde sein Assistent Dr. Hans Krech, mit dem ein neuer Abschnitt in der Entwicklung des Instituts einsetzte. Zunächst sorgte er dafür, dass das Fach eine voll anerkannte akademische Grundlage erhielt. Zu diesem Zweck habilitierte sich Krech mit einer umfassenden Arbeit über das Gebiet der Sigmatismen in Jena bei Prof. Dr. Irmgard Weithase (veröffentlicht unter dem Titel „Die Behandlung gestörter S-Laute“, Marhold, Halle 1955, 2. Auflage 1969, überarbeitet von E. M. Krech).

Die erste Zeit seines Direktorats in Halle war für Krech sicher nicht einfach, weil die gesamte studentische Ausbildung mit den vielfältigen Nebenarbeiten auf ihm und seinem damaligen Assistenten Werner Orthmann lastete. Sehr bald initiierte er den Umzug des Instituts in größere Räumlichkeiten, die über einem Schuhgeschäft in der Leipziger Straße nahe dem belebten Halleschen Marktplatz lagen, den man vom Arbeitsplatz des bewährten und hilfsbereiten Technikers Werner Prescher voll einsehen konnte. Die Entfernung von den Universitätsgebäuden betrachtete ich als großen Nachteil. Krechs Vorlesungen und Seminare vermittelten stets einen wissenschaftlichen Einblick in die betreffenden Lehrgebiete mit langen Literaturlisten. Sein früher Tod am 12. April 1961, also schon neun Jahre nach Wittsacks Heimgang, wird ein unfassbares Ereignis in der Halleschen Institutsgeschichte bleiben.

Die solide Ausbildung am „Institut für Sprachwissenschaft“ an der Martin-Luther-Universität in Halle verschaffte mir die Möglichkeit, in der Nachfolge von Fritz Lockemann ab 1. September 1954 eine Assistenz am Germanistischen Institut der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock anzutreten, das von Prof. Dr. Hermann Teuchert geleitet wurde.

Mit erheblichem Kostenaufwand habe ich in Rostock sofort damit begonnen, nach dem Vorbild meines Heimatinstituts in Halle ein kleines sprechwissenschaftliches Institut einzurichten, das im zweiten Stock neben der Theologischen Fakultät im Seitenflügel des Palaisgebäudes angesiedelt war. Zweckmäßig für die Ausbildung der Studenten stellte ich in diesem Institut umfangreiche Anschauungsmaterialien und entsprechende Tonbänder zur Verfügung.

Gleich nach meinem Abschlussexamen Ende August 1954 in Halle begannen in Rostock ab Oktober 1954 die Lehrveranstaltungen, und ich übernahm das für Lehrerstudenten obligatorische Seminar

„Sprecherziehung“ nach den vorgegebenen Lehrplänen und dem Schema Atmung, Einsatz, Ansatz sowie Sprechen im Gesamttablauf wie auch alle geforderten Lehrveranstaltungen, insbesondere auch für die medizinische Fakultät. Bald umfasste mein Stundenvolumen - ab 1959 als Lektor mit 20 Wochenstunden - die gesamte Palette sprechkundlicher Angebote. Zur Schulung des Großraumsprechens wurde die Aula der Universität und bei Theologen an Ort und Stelle die Universitätskirche genutzt.

Dass die hohe Stundenzahl sich nicht kreuz und quer über den Tag und die ganze Woche verteilte, sondern in zeitlichem Zusammenhang stand, verdanke ich dem damaligen Assistenten am Institut für Allgemeine Sprachwissenschaft, Dr. Achim Fahs. Als „gesellschaftliche Aufgabe“ musste er - der Kenner zahlreicher Sprachen - den Stundenplan für die gesamte Philosophische Fakultät aufstellen, wobei er darauf achtete, dass meine Lehrveranstaltungen in zeitlichem Zusammenhang blieben. Mir wurde als gesellschaftliche Aufgabe die Rolle eines Luftschutzbeauftragten zugewiesen, dessen Schulungen oft Heiterkeit bei den Genossen auslösten. Die Eingewöhnung in den Norden wurde mir u. a. durch den Mitarbeiter und späteren Herausgeber des Mecklenburgischen Wörterbuchs, Herrn Dr. Jürgen Gundlach, erleichtert.

Zu den besonderen Ereignissen im Leben einer Universität gehört die Verleihung des Titels eines Ehrendoktors. Vor überfüllter Aula wurde der Politikwissenschaftler Prof. em. Dr. phil. Hermann Ludwig Leo Weber zum Dr. h. c. ernannt. Wie ich später bemerkte, studierte Weber an der SED-Parteihochschule „Karl Marx“ in Klein Machnow bei Berlin und anschließend in Mannheim Politikwissenschaft, Soziologie und osteuropäische Geschichte. Seit ich seinem Schüler, dem jetzigen Dekan der philosophischen Fakultät Herrn Prof. Dr. Werner Müller, auf diese Laufbahn seines

Lehrers aufmerksam machte, entzieht er sich einer Aussprache.

Da in den 50er Jahren in Rostock die Sprecherziehung nur für Germanisten obligatorisch war, konnte ich ab 1956 auf Antrag des Direktors der Stomatologischen Klinik, Oskar Herfert, beim Rektor der Universität Rostock, Herrn Prof. Dr. Schlesinger, die logopädische Betreuung der Gaumenspaltpatienten als Nebenaufgabe übernehmen und auch unter dem Nachfolger Herferts, Herrn Prof. Dr. Armin Andrae, weiter führen.

Aus der Arbeit und Betreuung dieses Patientenkreises entwickelte sich u. a. die Erkenntnis, dass eine normale Artikulation nur bei festem Verschluss des velum palatinum möglich ist. Versuche hinter dem Röntgenschild bestätigten dabei die Ansicht, dass auch bei Vokalen der Nasenrachenraum durch das angehobene Gaumensegel luftdicht verschlossen sein muss, was durchaus nicht immer der damaligen Lehrmeinung entsprach. Aus der Erfahrung, die ich mit dieser Personengruppe machte, schlug ich die allgemeine Rehabilitation der Spaltpatienten vor, die daraufhin in der HNO-Klinik und der Nervenambulanz in Rostock-Gehlsdorf vorgestellt wurden. Für diesen Behandlungsweg prägte der Operateur Prof. Dr. Armin Andrae die treffende wissenschaftliche Bezeichnung „komplexe Rehabilitation“.

Als Hilfe bei der abwechslungsreichen Gesamttätigkeit hatte mir die Klinik eine ungelernete Kraft zur Verfügung gestellt, die eingearbeitet werden musste, damit sie auch bei einfachen logopädischen Übungen helfen konnte. Später erhielt ich 1983 eine akademische Mitarbeiterin, heute Frau Dr. Yvonne Anders; die 1989 zum Studium der Sprechwissenschaft nach Halle ging.

Durch die Sprecherziehung bei Gaumenspaltpatienten erschloss sich mir folgerichtig das umfassende Gebiet der Nasalität. Zunächst schrieb ich eine historische Studie unter dem Titel „Das Phänomen

der Nasalität“, Akademie-Verlag, Berlin 1977. Eine besondere Unterstützung wurde mir durch den damaligen Direktor des Phonetischen Instituts der Universität Trier, Prof. Dr. Jens Peter Köster, zuteil, der alle mit dem Druck der Habilitation zusammenhängenden Aufgaben übernahm. So konnte der wissenschaftliche Verlag Trier meine Habilitation als Buch „Oralität und Nasalität in der deutschen Standardaussprache“ (1994) herausbringen. Schließlich wurde ein Teil meiner wissenschaftlichen Aufsätze in dem Buch „Sprechwissenschaft und Phonetik“ (Rostocker Beiträge zur Sprachwissenschaft, Heft 9, 2000) veröffentlicht.

Nach meinem Ausscheiden aus dem aktiven Dienst 1990 ist das Institut unter meinem Nachfolger zerfallen. Von dem großen Inventar sind keine nennenswerten Stücke erhalten geblieben - die umfangreichen Sammlungen und Fachbücher sind verloren.

In Dankbarkeit und Freude blicke ich auf meine akademischen Lehrer zurück, unter denen ich hier - neben den bereits gewürdigten Sprechwissenschaftlern - nur die Anglisten und Phonetiker, den Daniel Jones-Schüler Prof. Dr. Gerhard Dietrich und den vor allem als Kenner der schottischen Mundarten hervorgetretenen und einsam in Halle lebenden Prof. Dr. Otto Ritter hervorheben möchte. Ihr Vorbild begleitete mich während meiner gesamten 36jährigen praktischen, rezeptionswissenschaftlichen und wissenschaftlichen Arbeit an der alten Universität Rostock.

*Dozent Dr .phil.habil. Walter Trenschele
August-Bebel-Str. 43, 18055 Rostock*

Zu diesem Beitrag können zwei farbige Arbeitsraum-Fotos als Word-Datei bei der sprechen-Redaktion angefordert werden (Mail an: rolwa@aol.com).

Bibliographie: Neue Bücher

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

Die folgenden bibliographischen Angaben dienen ausschließlich zur Information über die aktuelle Publikationslage im Fach. Sie sind keinesfalls als Werbung zu verstehen!

ABRAHAM, Ulf: Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg i. Br.: Fillibach Verlag, 2008. 188 S.

AICH, Joachim: Erfolgsgeheimnis Stimme. Besser sprechen – mehr erreichen. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 2009. 188 S.; (Reihe: Das professionelle 1x1; incl. Audio-CD mit Hörbeispielen und Anleitungen für Sprechübungen)

ANDRESEN, Sabine: Aktuelle Begriffe und Konzepte der Erziehungswissenschaft. Vorlesungsreihe an der Universität Bielefeld, Sommersemester 2007. Augsburg: Jokers Edition, 2007. 8 CDs

ANTOS, Gerd (Hrsg.): Verständlichkeit. Tübingen: Niemeyer, 2009. Ca. 180 S. (Reihe: Rhetorik - Ein internationales Jahrbuch. Band 28)

ARTOBOLEVSKIJ, Georgij V.: Vortragskunst. Buch für Lehrer und Leiter künstlerischer Laiengruppen. Zu Studienzwecken herausgegeben von Henner Barthel. Aus dem Russischen übertragen von Kristine Langenstein in Zusammenarbeit mit dem Herausgeber. Für die Drucklegung überarbeitet von Nathalie Baumeister in Zusammenarbeit mit dem Herausgeber. Materialien für Lehre, Aus- und Weiterbildung, Band 33. Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2009. 183 S.

BAECKER, Dirk: Form und Formen der Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2007. 285 S. (2009)

BARUCH-BUSH, Robert A.; FOLGER, Joseph P.: Konflikt-Mediation und Transformation. Weinheim: Wiley, 2009. 281 S.

BAUER, Angelika; AUER, Peter: Aphasie im Alltag. Stuttgart: Thieme, 2009. 167 S.

BECKER-MROTZEK, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengarten, 2005. 592 S. (Reihe: Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3)

BEERMANN, Susanne; SCHUBACH, Monika: Spiele für Workshops und Seminare. Plannegg: Haufe, 2007. 126 S. (2. Aufl. 2009)

BERGER, Ruth: Warum der Mensch spricht. Eine Naturgeschichte der Sprache. Frankfurt/M.: Eichhorn, 2008. 302 S.

BINGEL, Claudia; BERNDT, Christian: Problemlösungen effizient moderieren. Bonn: managerSeminare, 2009. CD-ROM, Trainerleitfaden u. a.

BITTERLICH, Axel: „Hört mal her!“ Rhetorik für den Berufsalltag. Basis-Wissen zu den Themen Argumentieren und Diskutieren. Mönchengladbach: DVDBuch-Verlag, 2006.

BONKOWSKI, Frank: Gruppen formen. 55 spielerische Impulse. Neukirchen-Vluyn, 2006. 72 S. (4. Aufl. 2009)

BOVET, Gislinde; HUWENDIEK, Volker (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. 5., überarb. u. erw. Auflage. Berlin: Cornelsen-Scriptor, 2008. 604 S. (Rezension in Leben und Lernen 2009, 3, S. 37-38)

BRÜGGE, Walburga; MOHS, Katharina: Therapie funktioneller Stimmstörungen. Übungssammlung zu Körper, Atem, Stimme. 6., überarb. Auflage. München: Reinhardt, 2009. 187 S.

CECH-WENNING, Stephanie: So präsentiere ich meine Arbeitsergebnisse. Verlag an der Ruhr, 2005. 76 S.; Ringeinband (für die Grundschule)

DEHNER, Ulrich; DEHNER, Renate: DVD - Konflikte deeskalieren. Konfliktlösung statt Streit (Vol. 1). Konfliktmanagement im Business-Bereich – Ich-Zustände und Transaktionen. Bonn: managerSeminare, 2009. 30 Minuten Laufzeit.

DEHNER, Ulrich; DEHNER, Renate: DVD - Konflikte deeskalieren. Konfliktlösung statt Streit (Vol. 2). Erfolgreicher Umgang mit Reklamationen, wütenden Mitarbeitern, ärgerlichen Kollegen. Bonn: managerSeminare, 2009. Ca. 30 Minuten Laufzeit.

EDDING, Cornelia; SCHATTENHOFER, Karl (Hrsg.): Handbuch - Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis. Weinheim: Beltz, 2009. 538 S.

EHRlich, Karoline: Wie spricht man „richtig“ Deutsch? Kritische Betrachtung der Aussprachenormen von Siebs, GWDA und Aussprache-Duden. Wien: Praesens V., 2008. 170 S.

EICHER, Iris: Sprachtherapie planen, durchführen, evaluieren (Praxis der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik; 1). München: Reinhardt, 2009. 125 S.

ENDRES, Wolfgang; BERNARD, Elisabeth; KUHN, Veronika: Methoden-Magazin: Präsentation und freies Sprechen in der Grundschule. Unterrichtsmaterialien mit Kopiervorlagen. Weinheim: Beltz, 2008. 127 S.

ENDRES, Wolfgang; KÜFFNER, Moritz: Methoden-Magazin. Rhetorik und Präsentation in der Sekundarstufe I. Mit Unterrichtsideen, Kopiervorlagen und Videotraining (auf DVD). Weinheim: Beltz, 2008. 127 S. + Video-CD

ENDRES, Wolfgang; KÜFFNER, Moritz: Methoden-Magazin: Rhetorik und Präsentation in der Sekundarstufe II. Mit Unterrichtsideen, Kopiervorlagen und Videotraining (auf DVD). Weinheim: Beltz, 2008. 128 S. + Video-DVD.

FUCHS, Sebastian: Beatboxing als Unterstützung des Artikulationstrainings für die Bühne. Hausarbeit im Rahmen der Diplomprüfung des Studiengangs Sprecherziehung. Stuttgart: Staatl. Hochschule für Musik und Darst. Kunst, 2008. 76 S. (Beatboxing = Er-

zeugen von Percussions- bzw. Schlagzeuggeräuschen mit dem Mund)

GERICKE, Cornelia: Rhetorik – wirkungsvoll kommunizieren. Zweisprachig: deutsch-englisch. Berlin: Cornelsen Verlag scriptor, 2009. 175 S. (Reihe „Training international“, hrsg. v. Jochem Kießling-Sonntag)

GERICKE, Cornelia: Rhetorik. Die Kunst zu überzeugen und sich durchzusetzen. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag scriptor, 2009. 126 S. (als CD 2007 erschienen: 70 Min.)

GRUEN, Sarah: Vorlesekompetenz im Bereich der Bilderbuchliteratur. Hausarbeit im Rahmen der Diplomprüfung des Studiengangs Sprecherziehung. Stuttgart: Staatl. Hochschule für Musik und Darst. Kunst, 2009. 67 S.

Handbook of the International Phonetic Association. A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet. Tenth Printing. Cambridge u. a.: Cambridge University Press, 2009. 204 S. (unveränderter Nachdruck der 1. Auflage von 1999)

HANSEN, Hilke: Therapiearbeit. Eine qualitative Untersuchung der Arbeitstypen und Arbeitsmuster ambulanter logopädischer Therapieprozesse. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2009. 412 S.

HARSTE, Uwe; HANDROCK, Anke: Das Patientengespräch. Therapieerfolg durch professionelle Beratungsgespräche. Kiel: Buchner, 2008. 158 S.

HEEPER, Astrid; SCHMIDT, Michael: Verhandlungstechniken. Vorbereitung, Strategie und erfolgreicher Abschluss. Berlin: Cornelsen Verlag scriptor, 2007. CD 70 Min.

HEILMANN, Christa M.: Körpersprache richtig verstehen und einsetzen. Mit Cartoons von Jana Heilmann. München: Reinhardt, 2009. 137 S.

JÄGER-GUTJAHR, Ingrid: Schritt für Schritt zum Präsentieren: Klasse 3-4. Buxtehude: Aol im Persen Verlag, 2004. 40 S.

KERWER, Jürgen; PETRISCHAK, Hannes; SCHOLZ, Lothar, WESSELA, Eva (Hrsg): Mut zur Nachhaltigkeit: Ein Thema für Schule und Unterricht. Wiesbaden: Hessischen Landeszentrale für politische Bildung (HLZ) 2009, 118 S. (POLIS 51. Analysen - Meinungen – Debatten)

- KLOSE, Michael; KRITZER, Christiane; PRETZSCH, Silvia: Aussprachestörungen bei Kindern. Sprachentwicklung, Diagnostik, Therapie. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2009. 208 S. (Reihe „BWT Basiswissen Therapie“)
- KRAUSE, Matthias Paul: Elterngespräche Schritt für Schritt. Praxisbuch für Kindergarten und Frühförderung. München: Reinhardt, 2009. 219 S.
- KRECH, Eva-Maria; STOCK, Eberhard; HIRSCHFELD, Ursula; ANDERS, Lutz Christian: Deutsches Aussprachewörterbuch. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2009. 1076 S. + Audio-DVD
- KRELLE, Michael; SPIEGEL, Carmen (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2009. 295 S.
- LENZ, Friedrich (Hrsg.): Schlüsselqualifikation Sprache. Anforderungen – Standards – Vermittlung. Frankfurt am Main u. a.: P. Lang, 2009. 253 S.
- MARTIN, Günter: Vorträge und Präsentationen mit PowerPoint. Ein Step-by-Step-Training mit 230 Tipps. Inklusive interaktivem Workshop auf der Website zum Buch. Augsburg: Jokers edition, 2009. 327 S. (Ursprünglich 2003 unter dem Titel: „Powerpräsentationen mit PowerPoint“ in Offenbach bei Gabal für 29,90 erschienen)
- McMINN, Robert M. H.; HUTCHINGS, Ralph; LOGAN, Bari M.: Anatomie für Gesundheitsberufe. Fotoatlas und Kurzlehrbuch. Bern: Huber, 2009. 192 S.
- MOLCHO, Samy: ABC der Körpersprache. Kreuzlingen, München: Heinrich Hugendubel Verlag, 2006. 111 S. (4. Auflage 2009)
- MOLCHO, Samy: Das 1x1 der Körpersprache der Kinder. Kreuzlingen, München: Heinrich Hugendubel Verlag, 2008. 111 S.
- MONSCHEIN, Maria: Die 50 besten Spiele zur Sprachförderung. München: Don Bosco, 2007. 70 S. (6. Aufl. 2009)
- MÖSSINGER, Heike; GELLERT, Frank: 300 Top-Übungen für Seminare und Trainings. Offenbach: Gabal, 2009. CD-ROM
- MÖSSINGER, Heike; GELLERT, Frank: Seminarkonzepte für Kommunikationstrainings. 3 Seminarkonzepte für je 1/2-Tag mit Trainingsabläufen, Präsentationen, Videoclips, Handouts und Arbeitsmaterialien. Offenbach: Gabal, 2009. CD-ROM
- MOTTE, Petra: Moderieren – Präsentieren – Faszinieren. Witten: W3L, 2009. 302 S.
- MUHR, Rudolf: Österreichisches Aussprachewörterbuch. Österreichische Aussprachendatenbank. Frankfurt u. a.: Peter Lang, 2007. 524 S. und CD
- NICOL, Clemens: Künstlerisches Sprechen am Mikrofon. Hausarbeit im Rahmen der Diplomprüfung des Studiengangs Sprech-erziehung. Stuttgart: Staatl. Hochschule für Musik und Darst. Kunst, 2009. 68 S.
- NÜNNING, Ansgar, ZIEROLD, Martin: Kommunikationskompetenzen. Erfolgreich kommunizieren in Studium und Berufsleben. Stuttgart: Klett Lerntraining, 2008. 174 S.
- PABST-WEINSCHENK, Marita: Lernheft. Theorie und Praxis mündlicher Kommunikation. Alpen: pabst-press, 2008. 42 S.
- PABST-WEINSCHENK, Marita; THIEL, Bertram: Dialogisch Lernen im Seminarfach. Handbuch für Kommunikation und wissenschaftliches Arbeiten. Wissenschaftspropädeutische Grundlagen für die gymnasiale Oberstufe und das Grundstudium. Alpen: pabst press, 2009. 288 S.
- PAHLKE, Sabine: Handbuch Synchronisation. Von der Übersetzung zum fertigen Film. Leipzig: Henschel, 2009. 144 S.
- PORTMANN, Rosemarie: Die 50 besten Entspannungsspiele. München: Don Bosco, 2005. 74 S. (6. Aufl. 2009)
- RITTER, Hans Martin: Zwischenräume: Theater-Sprache-Musik. Grenzgänge zwischen Kunst und Wissenschaft. (Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik, Band VII). Berlin, Milow, Strasburg: Schibri-Verlag, 2009. 238 S.
- ROTTMANN, Verena: Business-Knigge. Verhaltensregeln im Beruf. Köln: Helmut Lingen Verlag, 2009. 168 S.
- ROTTMANN, Verena: Das Vorstellungsgespräch. Den richtigen ersten Eindruck vermitteln. Köln: Helmut Lingen Verl., 2009. 168 S.

- SABATTI, Christa: Sofortwissen kompakt: Erfolgreich präsentieren. Businesswissen in 50 x 2 Minuten. Freiburg: Heragon Verlag, 2009. 54 Karten
- SCHILLER, Sandra: Fachenglisch für Gesundheitsberufe. Physiotherapie, Ergotherapie, Logopädie. Heidelberg: Springer, 2008. 205 S.
- SCHLESIGER, Claudia: Sprachtherapeutische Frühintervention für Late Talkers. Eine randomisierte und kontrollierte Studie zur Effektivität eines direkten und kindzentrierten Konzeptes. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2009. 336 S.
- SCHMIDT, Andrea; BINZ, Katja: KombiS – Kombinierte Sprachförderung. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2009. 360 Seiten, (Ringbuch; Therapiematerialien für den Kindergarten)
- SCHMIDT, Thomas: Konfliktmanagement-Trainings erfolgreich leiten. Der Seminarfahrplan. Bonn: managerSeminare, 2009. 488 S.
- SCHRIES, Manfred: Sofortwissen kompakt: Körpersprache im Beruf. Businesswissen in 50 x 2 Minuten. Freiburg: Heragon Verlag, 2009. 54 Karten.
- SCHULZE-SEEGER, Jürgen: Schwarzer Gürtel für Trainer. Wie Sie im Seminar nichts und niemand zu Boden wirft. Weinheim: Beltz, 2009. 312 S.
- SIMONIS-KALK, Stefan; KALK, Anja: Spielend richtig sprechen lernen: die Laute /c/ und /x/ sowie /f/. 40 Kopiervorlagen mit Übungsvorschlägen für Logopäden, Eltern und Lehrer. Gengenbach: Antiopa, 2009 (www.antiopa-verlag.eu)
- STEIN, Margit: Allgemeine Pädagogik. München: Reinhardt, 2009. 170 S.
- STEINER, Astrid: Unterrichtskommunikation. Eine linguistische Untersuchung der Gesprächsorganisation und des Dialektgebrauchs in Gymnasien der Deutschschweiz. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2007. 396+78 S.
- STÜRMER, Stefan: Sozialpsychologie. München: Reinhardt, 2009. 190 S.
- TETENS, Holm: Philosophisches Argumentieren. Eine Einführung. 2., durchges. Auflage. München: Beck, 2006. 311 S.
- THIELE, Michael: Predigt als wahre Rede. Regensburg: Universitätsverlag 2009, 308 S.; € 34,90 (Theolinguistica 3)
- TOMASELLO, Michael: Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2009. 410 S.
- TOPF, Cornelia: Erfolgreich verhandeln für Frauen. Souverän, kompetent, überzeugend. München: Redline Verlag, 2009. 213 S.
- TRAGESER, Waltraud: Die NLP-Kartei. Master-Set. Paderborn: Junfermann, 2009. 150 Lernkarten.
- UEDING, Gert (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 9: St – Z. Tübingen: Niemeyer, 2009. V, 819 S.
- UEMMINGHAUS, Monika: Lernen und Lernerkontrolle in der Weiterbildung. Überlegungen zu einem Konzept der Lernstandortbestimmung erwachsener Lernender. Augsburg: ZIEL-Verlag, 2009. 272 S.
- WELLS, John C.: Longman Pronunciation Dictionary. Third Edition. Harlow (GB), 2008. 922 S. + CD-ROM
- WHITAKER, Todd: Was gute Lehrer anders machen. 14 dinge, auf die es wirklich ankommt. Weinheim, Basel: Beltz, 2009. 125 S.
- WINTERBAUER, Julia: „Mit Worten lässt sich's trefflich streiten“ – Kommunikationstraining an der Hauptschule als Hilfe für eine gelingende Konfliktlösung. Wissensch. Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Heidelberg: Pädagogische Hochschule, 2009. 102 S.
- ZELLERHOFF, Rita: Didaktik der Mehrsprachigkeit. Didaktische Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen. Schulformübergreifende Konzepte unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Sprache. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, 2009. 184 S.
- ZIMMER, Renate: Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. Freiburg: Herder, 2009. 219 S.

Bibliographie

Zeitschriftenbeiträge und Beiträge in Sammelbänden

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

ANDERS, Lutz Christian: Stimm-, Sprechstörungen. In: UEDING, Gert (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 9: St – Z, Sp. 99-108

BARSCHE, Sebastian: Rezension von Margund Hinz: Die Geschichte des Sprachheilwesens in Ostpreußen. Von den Anfängen bis 1945. In: Barsch, S.; Bendokat, Tim (Hg.): sonderpaedagoge.de! Portal für Sonderpädagogik. Köln, www.sonderpaedagoge.de, 2005

BARTHEL, Henner: Artikel 'Zungenrede'. In: UEDING, Gert (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 9: St – Z, Sp. 1569-1578

BECKER, Helmut: Textvortrag und ästhetische Erfahrung. Ein Arbeitsbericht zur Funktion der prosodischen Schulung in der Schauspielausbildung. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Heft 76 (2009), S. 61-82

BECKER, Susanne; GERMAN, Heide: „Lesen mit geschlossenen Augen“. Literarisches Hörverstehen im Deutschunterricht. In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, Heft 19 (2. Quartal 2009), S. 38-41

BERTHOLD, Siegwart: Worte, die verletzen – Beleidigungen. In: Deutschunterricht, 60 (2007), 5, S. 16-20 (im selben Heft stehen sechs weitere Beiträge zu „Konflikte – darstellen, erklären, beurteilen“)

BEUSHAUSEN, Ulla: Evidenzbasierte Praxis in der Lehre. Vorgehensweise und Beispiele zur praktischen Umsetzung im Unterricht. In: Forum Logopädie 23 (2009), 5, S. 28-33

BIEG, Sonja; MITTAG, Waldemar: Die Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen und Un-

terrichtsemotionen für selbstbestimmte Lernmotivation. In: Empirische Pädagogik, 23 (2009), 2, S. 117-142

BITTELMEYER, Andrea: Vom Wert der Wertschätzung. Anerkennung im Arbeitsleben. In: managerSeminare Heft 138 (Sept. 2009), S. 20-26

BOGNER, Barbara: Das Neugeborenen-Hörscreening in Deutschland. In: Sprachheilarbeit, 54 (2009), 4, S. 168-171

BOSE, Ines; GUTENBERG, Norbert: Vermittlung mündlicher Kompetenz in der Lehrerbildung. In: BECKER-MROTZEK, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler, 2005. S. 202-220

CASPARI, Martina: Familie Baumann – ganz neue Folgen. Hörbücher selbst fortsetzen und produzieren. In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, Heft 19 (2. Quartal 2009), S. 44-46

COMMER, Andrea: Mehr Therapieerfolg durch Motivierende Gesprächsführung. Gelingene Kommunikation im logopädischen Kontext. In: Forum Logopädie 23 (2009), 5, S. 18-21

CZERNY, Gabriele: „Wir werden mit dem Einigen kämpfen, wovon wir mehr haben – mit unserem Geist“ (aus „Sparkleshark“ von Philip Ridley). Szenisches Vorlesen und Präsentieren von zeitgenössischen Jugendtheaterstücken im Deutschunterricht. In: Lehrern und Lernen, 32 (2006), 11, S. 5-10

DANNERER, Monika: Entwicklung mündlicher Erzählkompetenz – Schulbücher, Curricula, Standards und die Linguistik. In: LENZ, Friedrich (Hrsg.): Schlüsselqualifikation Spra-

- che. Anforderungen – Standards – Vermittlung. Frankfurt am Main, 2009. S. 25-48
- DEPPERMAN, Arnulf; SCHMITT, Reinhold: Verstehensdokumentationen: Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. In: Zs. f. Dt. Sprache, 36 (2008), 3, S. 220-245
- DÖNGES, Jan: Sprachanalyse: Du bist, was du sprichst. In: Gehirn & Geist, Heft 1/2 2009, S. 24-28 (über das Linguistic Inquiry and Word Count-Programm von Pennebaker)
- DÜSTERHAUS, Gerhard: Rezension von Margund Hinz: Die Geschichte des Sprachheilwesens in Ostpreußen. Von den Anfängen bis 1945. In: Preußenland. Mitteilungen der Historischen Kommission für Ost- und Westpreußische Landesforschung und aus den Archiven der Stiftung Preußischer Kulturbesitz, 45 (2007), 2, S. 63-64
- DZIERZBICKA, Agnieszka: „Das ist aber unfair!“ Kinder am Verhandlungstisch. In: Päd. Rundschau 60 (2006), 6, S. 635-643
- ELL, Sabine: Sprachliche Inhalte – Herzstücke einer elektronischen Kommunikationshilfe. In: Sprachheilarbeit 54 (2009), 5, S. 204-211
- FÄNDERL, Wolfgang: Die Synergie-Landkarte. Methoden der Erwachsenenbildung in der Praxis. In: Erwachsenenbildung 55 (2009), 1, S. 30
- FEIGE, Daniel Martin: Verstehen und Diskurs. Ein Geistergespräch zwischen Gadamer und Foucault. In: Spr. u. Lit. 36 (2005), 2, S. 2-19
- FUCHS, Birgitta: Schleiermachers Theorie des Gesprächs. In: VjSchr.f.Wiss.Päd. 84 (2008), 4, S. 386-400
- GEISSNER, Hellmut K.: Artikel 'Zielgruppe'. In: UEDING, Gert (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 9: St – Z, Sp. 1529-1533
- GEISSNER, Hellmut K.: Rhetorical Education for Public Responsibility. In: E. E. Peterson (Hg.): Communication and public policy: Proceedings of the 2008 International Colloquium on Communication. Digital Library and Archives, University Libraries, Virginia Tech. S. 4-10 (<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ICC/2008/ICC2008.pdf>)
- GLÜCK, Christian W.; OBERGFÖLL, Katharina: „ein-die-die (eins-zwei-drei)“ – Diagnostik des phonologischen Arbeitsgedächtnisses bei aussprachegestörten Kindern. In: Sprachheilarbeit, 54 (2009), 4, S. 138-145
- HABERSTROH, Julia; NEUMEYER, Katharina; PANTEL, Johannes: Kommunikations-TAnDem. Kommunikationstraining für Angehörige von Demenzkranken. In: Forum Logopädie 23 (2009), 5, S. 12-17
- HAUEIS, Eduard; KLOTZ, Peter: Ästhetik der Sprache – Sprache der Ästhetik. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Heft 76 (2009), S. 5-12
- HECKENDORF, Jörg: Kollegiale Beratung/Fallbesprechung in der Schule - Dokumentation einer Lehrveranstaltung. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 56 (2008), 3, S. 339-358
- HIELSCHER-FASTABEND, Martina; JAECKS, Petra; SCHNEIDER, Barbara: Variationen emotionaler Kommunikation. In: LENZ, Friedrich (Hrsg.): Schlüsselqualifikation Sprache. Anforderungen – Standards – Vermittlung. Frankfurt am Main, 2009. S. 205-233
- HOFFMANN, Andreas: Studentische Lehrveranstaltungsevaluation – Ein Zerrbild der Qualität akademischer Lehre? In: Empirische Pädagogik, 23 (2009), 1, S. 19-49
- HORSCHIG, Andy: On Air: Schüler produzieren Radionachrichten. In: Deutschunterricht, 62 (2009), 3, S. 46-51
- Interkulturelle Kommunikation - Interkulturalität: Themenschwerpunkt in: Der Deutschunterricht, 60 (2008), 5, S. 2-79
- KAISER, Ruth: Gegenrede: Vom Mythos einer Methodenform. „Jetzt machen wir Gruppenarbeit!“ In: Weiterbildung, 19 (2008), 5, S. 22-25
- KAUNZNER, Ulrike A.: Anglizismen in der Sport-Werbung. Deutschland und Österreich im Vergleich. In: Moraldo, Sandro M. (Hrsg.): Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit. Heidelberg: Winter, 2008. S. 177-191
- KAUNZNER, Ulrike A.: Sprecherzieherische Maßnahmen im Phonetik-Unterricht bei italienischsprachigen Deutschlernern. In: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, 15 (2008), 3, S. 55-78
- KLOTZ, Peter: Reflexion über Sprache und Ästhetik – unter dem Blickwinkel sinnlicher Erkenntnis. In: Osnabrücker Beiträge zur

- Sprachtheorie (OBST), Heft 76 (2009), S. 161-182
- KNECHT, Gerhard: Spielpädagogische Perspektiven für die Erwachsenenbildung. In: DIE III/2009, S. 29-31
- KOTTHOFF, Helga: Gesprächsstilistik: Erzählstile, Figurenstilisierungen und Hyperstilisierungen. In: Der Deutschunterricht, 61 (2009), 1, S. 31-43
- McELVANY, Nele; KORTENBRUCK, Marthe, BECKER, Michael: Lesekompetenz und Lesemotivation. Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. In: Zs. f. Päd. Psych., 22 (2008), 3-4, S. 207-219
- MÖNNICH, Annette: Die freie Rede im Unterricht. In BECKER-MROTZEK, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler 2005. S. 525-543
- MÖNNICH, Annette; SPIEGEL, Carmen: Kommunikation beobachten und beurteilen. In BECKER-MROTZEK, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler 2005. S. 429-444
- N. N.: Arbeitshilfen: Kommunikationsmodelle. In: Weiterbildung, 16 (2005), 6, S. 55-58
- N. N.: Arbeitshilfen: Konfliktmoderation. In: Weiterbildung, 18 (2007), 6, S. 55-58
- N. N.: Arbeitshilfen: Moderationskompetenz. In: Weiterbildung, 18 (2007), 5, S. 47-50
- N. N.: Arbeitshilfen: Phantasiereise. In: Weiterbildung, 19 (2008), 6, S. 55-58
- N. N.: Arbeitshilfen: Reflexiver Medieneinsatz. In: Weiterbildung, 20 (2009), 3, S. 55-58
- N. N.: Arbeitshilfen: Seminargestaltung. In: Weiterbildung, 20 (2009), 2, S. 55-58
- N. N.: Arbeitshilfen: Sprachspiele. In: Weiterbildung, 20 (2009), 1, S. 55-58
- N. N.: Arbeitshilfen: Veranstaltungsformen. In: Weiterbildung, 20 (2009), 4, S. 55-58
- N. N.: Arbeitshilfen: Wahrnehmung. In: Weiterbildung, 19 (2008), 5, S. 55-58
- NEBERT, Augustin Ulrich: Stimmübungen im Fremdsprachenunterricht? Ein Stimmlagenvergleich an einem deutsch-russischen Beispiel. In: Deutsch als Fremdsprache, 46 (2009), 2, S. 105-113
- NEBERT, Augustin Ulrich; NEUBER, Baldur: Beurteilung und Bewertung stimmlich-sprecherischer und künstlerischer Leistungen. In: DGSS@ktuell, 1/2009, S. 5-11
- NEUBER, Baldur: Phonetische und rhetorische Wirkungen sprechstimmlicher Parameter. In: Deutsch als Fremdsprache, 43 (2006), 3, S. 151-156
- NOTHDURFT, Werner: The Politics of Communication: An Essay on Theorizing Social Interaction. In: E. E. Peterson (Hg.): Communication and public policy: Proceedings of the 2008 International Colloquium on Communication. Digital Library and Archives, University Libraries, Virginia Tech. S. 65-67 (<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ICC/2008/ICC2008.pdf>)
- OCKEL, Eberhard: Der Text und seine Deutungen – die unendliche Geschichte für jeden Sprecher. In: Der Sprachdienst, 51 (2007), 4, S. 133-145
- REINHARD, Marc-André: Wahrnehmung: Lügen erkennen. In: Gehirn & Geist, Heft 5 2009, S. 24-26
- RICHHARDT, Thomas: Methoden des szenischen Schreibens – ein Baustein der Sprachförderung. In: Lehren und Lernen, 32 (2006), 11, S. 11-14
- RITTER, Hans Martin: Zurück zu den "Meistersingern"? Zur Frage der Beurteilung und Bewertung stimmlich-sprecherischer und künstlerischer Leistungen – Kleiner kritischer Kommentar aus dem "Off". In: DGSS@aktuell 3/2009, S. 12-14
- SCHÄFERS, Claudia: „Ausgesprochen gut...!“ – Präsentationen bewerten. In: Deutschunterricht, 62 (2009), 4, S. 24-29
- SCHRANNER, Matthias: Ghost Negotiation – Kommunikationsstrategien für Profis. Verhandeln im Grenzbereich. In: Weiterbildung, 20 (2009), 1, S. 10-13
- SCHRÖDER, Caroline; STADIE, Nicole: Kindliche Aphasie: Eine Fallbeschreibung. In: Sprachheilarbeit, 54 (2009), 4, S. 146-157
- SCHWARZ, Andreas: Planspiel für die politische Bildung. Methoden der Erwachsenenbildung in der Praxis. In: Erwachsenenbildung 55 (2009), 2, S. 98
- SLEMBEK, Edith: Christian Telecasts and their Impact on Communal Life. In: E. E. Pe-

- terson (Hg.): Communication and public policy: Proceedings of the 2008 International Colloquium on Communication. Digital Library and Archives, University Libraries, Virginia Tech. S. 68-73 (<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ICC/2008/ICC2008.pdf>)
- SPIEGEL, Carmen: Streitschlichtung. In BECKER-MROTZEK, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler 2005. S. 512-524
- Sprache und Kommunikation in Deutschland Ost und West. Ein Reader zu fünfzig Jahren Forschung. In: Germanistische Linguistik, 192-194 (2008), S. 9-637 (33 Beiträge)
- Sprachförderung – aber wie? Schwerpunktthema in: Bildung und Wissenschaft, 10/2009. S. 14-22
- SPRANZ-FOGASY, Thomas: Argumentation als alltagsweltliche Kommunikationsideologie. In: Dt. Sprache, 33 (2005), 1, S. 141-156
- STERN, Elsbeth; HERRMANN, Ulrich: Neurodidaktik: Frischer Wind ins Klassenzimmer. In: Gehirn & Geist, Heft 6 2009, S. 60-65
- STOCKHAUSEN, Anke: "... da würde ich schon gerne mal zurückhauen" – Funktioniert Schlagfertigkeit mit einer wertschätzenden und kooperativen Grundhaltung? In: DGSS-aktuell 2009-3, S. 5-8
- THIEL, Bertram: Besserer Unterricht durch ausgebildete Gesprächskompetenz. Gedanken zu Kompetenzorientierung, Kommunikation und Lernbegleitung. In: DGSS-aktuell 2009-3, S. 9-11
- THIELE, Michael: Die sinnstiftende Predigt, in: Hans Schmid (Hg.), Angebot der Volkskirchen und Nachfrage des Kirchenvolks, (LLG Leiten. Lenken. Gestalten – Theologie und Ökonomie 29) Wien, Zürich, Berlin, Münster: LIT, 2009, S. 105-118
- THIELE, Michael: Nonverbale Kommunikation, in: Rektorat der Hochschule Karlsruhe – Technik und Wirtschaft (Hg.), Forschung aktuell 2009, Redaktion Karl-Heinz Meisel, Cordula Boll, Monsheim: VMK Verlag für Marketing und Kommunikation, 2009, S. 91-92
- THIELE, Michael: Sprechakte beim Predigen, in: Iwona Bartoszewicz, Joanna Szczęk, Artur Tworek (Hgg.), *Linguistica et res cotidianae*. Linguistische Treffen in Wrocław, vol. 2, (Beihefte zum Orbis Linguarum 68) Wrocław, Dresden: ATUT, Neisse, 2008, S. 13-24
- THIELE, Michael: Predigt als religiöse Rede. In: Lutz Friedrichs, Wilhelm Gräb (Hg.), Freude am Predigen. 40 Jahre Predigtstudien 1968–2008, Arbeitsstelle Gottesdienst, Jg. 23, H. 02/2009, 63–71
- THIELE, Michael: Exegesieren und Etymologisieren. In: Iwona Bartoszewicz, Martine Dalmas, Joanna Szczęk, Artur Tworek (Hg.), Germanistische Linguistik extra muros – Aufgaben, Linguistische Treffen in Wrocław, vol. 4, (Beihefte zum Orbis Linguarum 85) Wrocław, Dresden: ATUT, Neisse 2009, 89–96
- TÖBBE, Franz: Sprechend gestalten – ein szenisches Spiel für alle. In: Deutschunterricht, 62 (2009), 1, S. 22-27
- VENEMA, Charlotte: Interview mit Foad Forghani, Ghost Negotiator – Ein „Geist“ als persönlicher Berater? In: Weiterbildung, 20 (2009), 1, S. 6-8
- WAGNER, Roland W.: Communication Education and (Local) Politics. In: E. E. Peterson (Hg.): Communication and public policy: Proceedings of the 2008 International Colloquium on Communication. Digital Library and Archives, University Libraries, Virginia Tech. S. 21-30 (<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ICC/2008/ICC2008.pdf>)
- WALDECK, Susanne: Superhero. Gestaltungsmittel von Lesungen kennen. In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, Heft 19 (2. Quartal 2009, S. 34-37 (mit Beispielen auf CD)
- WESTERHOFF, Nikolas: Systemische Therapie: Im Labyrinth. In: Gehirn & Geist, Heft 4 2009, S. 20-24
- WEYAND, Giso: „Trainer wollte ich niemals werden“. Rolf H. Ruhleder im Portrait. In: managerSeminare H. 138 (Sept. 2009), S. 62-66
- WITTE, Ulrike: Systematische Implementierung evidenzbasierter Therapie. Ein Beispiel aus den Therapie-Diensten des Universitäts-spitals Basel. In: Forum Logopädie 23 (2009), 5, S. 22-27

Rezensionen

AICH, Joachim: Erfolgsgeheimnis Stimme. Besser sprechen – mehr erreichen. Berlin: Cornelsen Verlag scriptor, 2009. 188 S. (Reihe: Das professionelle 1x1; incl. Audio-CD mit Hörbeispielen und Anleitungen für Sprechübungen)

Leicht lesbare Bücher mit guten Tipps zum besseren Sprechen gibt es viele, doch nur ganz wenige Autoren verbinden Sachkompetenz, Sprechberufserfahrung und Schreibkompetenz. Joachim Aich ist nicht nur Sprecherzieher (DGSS), sondern auch erfahrener Rundfunksprecher, und dazu beherrscht er die Technik, klare, verständliche und stellenweise sogar amüsante Texte zu verfassen.

Der Haupttitel untertreibt, denn geboten wird weit mehr als bloßes Stimmtraining. Es gibt Kapitel zur Atmung, zum Sprechausdruck, zur sprecherischen Präsenz, zum Lampenfieber, zu den Sprechberufen, zur Gender-Thematik, einen „Erst-Hilfe-Kasten für akute oder chronische Fälle“, Tipps zur Gesunderhaltung der Stimme und dazu noch eine Audio-CD mit 70 Tracks (Hörbeispiele und Übungen).

Dass bei Aichs lockerer Schreibe gelegentlich etwas verallgemeinert wird, ist verständlich. Nachdem ich dem Buch einen hohen Absatz und eine baldige Neuauflage wünsche, möchte ich doch ein paar missverständliche Formulierungen anführen:

- „Langsam sprechen heißt, die Vokale zu verlängern“ (S. 85) – und wenn nun bei naiven Sprechern die kurzen Vokale zu langen werden?

- „Die Sprechatmung ist eine reine Mund-einatmung!“ (S. 90) – sollte man sich also die Naseneinatmung abgewöhnen?

- „Bei ‚a‘ und ‚ä‘ den Mund in Gähnhaltung bringen, so dass ungefähr zwei Finger in die Öffnung passen“ (S. 93) – Welche Finger sind gemeint (Daumen oder kleiner Finger, vertikal oder horizontal)? Und könnte das nicht zur „Nussknacker-sprache“ verleiten?

- „S“ spricht sich immer stimmhaft, wenn ein Vokal folgt“ (S. 107) – Was ist mit „Erbse“, „Chanson“, „ausatmen“ usw.?

- „Wenn ein ‚ä‘ im Wort auftaucht, wird es auch wie ‚ä‘ gesprochen“ (S. 110) – Das Duden-Aussprachewörterbuch erlaubt – dem überwiegenden Sprachgebrauch folgend – doch seit 2000 auch das [e:]!

Kleine Ergänzungen verdienen m. E. die Informationen zum Stimmversagen (S. 177; die Viren als Hauptursache werden nicht erwähnt) und zu den Abhilfemaßnahmen bei Heiserkeit (S. 181; hier sollten die direkt auf die Kehlkopfschleimhäute einwirkenden Sprays genannt werden). Und als gebürtiger Bayer muss ich eine Behauptung auf S. 109 korrigieren: Auch im Bayerischen Rundfunk wird von den Profisprecher(inne)n das auslautende –ig überwiegend als „ich“ gesprochen.

Eines noch fand ich seltsam: Warum endet die sonst sehr nützliche und gut besprochene CD ausgerechnet mit „Ich kann das nicht mehr hören“?

Genug der Detailkritik – die übrigen 180 Seiten haben mir ausgezeichnet gefallen.

Roland W. Wagner

ARTOBOLEVSKIJ, Georgij V.: Vortragskunst. Buch für Lehrer und Leiter künstlerischer Laiengruppen. Zu Studienzwecken herausgegeben von Henner Barthel. Aus dem Russischen übertragen von Kristine Langenstein in Zusammenarbeit mit dem Herausgeber. Für die Drucklegung überarbeitet von Nathalie Baumeister in Zusammenarbeit mit dem Herausgeber. Materialien für Lehre, Aus- und Weiterbildung, Band 33. Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2009. 183 S.

Als Theoretiker der Vortragskunst wie als Vortragskünstler hat sich Georgij Artobolevskij (1908-1943) in Russland einen Namen gemacht. Jahrzehnte nach seinem Tod wurden seine Arbeiten von K. A. Lubenskaja 1978 unter dem Titel "Vortragskunst" herausgegeben. Die auf diesen Band sich stützende Übertragung möchte 'kulturhistorisch' interessierte Fachleute mit A's Ansichten zu Theorie und Praxis der Vortragskunst bekanntmachen.

Diese Absicht ist gelungen; denn zum ersten Mal haben deutsche Leser/innen die Möglichkeit, von der Geschichte der russischen Vortragskunst zu erfahren, Ansätze der dortigen Theoriebildung kennenzulernen und mit Bekanntem zu vergleichen. Dabei sind des Russischen nicht mächtige Lesende – wie ich – ausschließlich auf die übertragenen Textstellen verwiesen, können die Beweiskraft der nur im Original gegebenen Belegstellen nicht überprüfen. Es hätte die "Lesbarkeit des Textes" erheblich verbessert, wären wenigstens Rohfassungen einiger Schlüsselstellen beigegeben worden, vor allem in den Kapiteln 5 (Puschkin) und 6 (Majakovskij). Die Kurzkommentare zu den einzelnen Kapiteln sind hilfreich.

1. (1-24) Nach einer Skizze der russ. Vortragskunst im 19. Jahrhundert, wird diese in ihrer Verschiedenheit an sechs bedeutenden Vortragskünstlern dargestellt. Es heißt "Die Revolution 1917 ermöglichte ein Aufblühen der Vortragskunst. Das führte dazu, dass sie

als eigenständiges Genre betrachtet wurde" (9), bzw. - hier allerdings mit einer Begründung - "Erst 1926/27 wurde die Sprechkunst, die bis dahin politisch genutzt worden war, als eine eigenständige Kunstform anerkannt." (21) Der Unterschied wird von A. nicht beachtet.

2. (25-65) Aufgabe des Vortragskünstlers sei es nicht, ein Werk "ausdrucksvoll ertönen" zu lassen (25), sondern sich in den Text (mit "Talent, Kultur, Wissen und Professionalität") einzuleben, um ihn "ehrlich und wahrheitsgetreu" vortragen zu können. Grundlegend ist die "Fähigkeit, das Werk zu analysieren" (26). Dieser Analyse sind alle Mittel der Vortragskunst unterzuordnen. Zur Analyse (eher quantifizierend, HG) muss sich allerdings das "Verstehen" (qualifizierend, HG) gesellen. "Der Verstehensprozess ist die grundlegendste Bedingung für das wirkungsvolle Sprechen des Vortragskünstlers." (33) Dies wird an späterer Stelle pointiert. "Verstehen, verstehen, verstehen – das ist die Grundlage für den richtigen Vortrag Majakovskijscher Verse." (176) Unterschied und Zusammenhang zwischen Analyse und Verstehen gründen – nach A. - auf dem Unterschied zwischen "Aussage" ("der grammatisch organisierten Anordnung von Wörtern") und "Sinn" (der abhängig ist von Stimmung, Umgebung, auch vom Ziel der Aussage). "Die objektive Aussage ist klar, aber der subjektive Sinn kann unterschiedlich sein." (33)

Auf dieser Basis handelt Artobolevskij von den "Elementen der sprecherischen Ausdrucksfähigkeit": Intonation, Pausenarten, Satzmelodie, aber auch von den Bauformen der Texte (Aufzählung, Ausführung; Gegenüberstellung, Erklärung; Erweiterung, Ursache-Wirkung, Schlussformen, Frage und Antwort, Bruch), deren "Gliederung in sinnhafte (thematische) Teile", von Rhythmus, (individueller) Agogik und sinnbildlicher Melodik.

Er hält eine gründliche Arbeit am Text für erforderlich – nennt einmal 2-3 Monate als Erarbeitungszeit -, aber auch die "Komposition" eines Werkes für den Vortrag, das nicht nur auszuwählen sei nach dem "Rollenfach" des Künstlers (59), sondern redaktionell bearbeitet werden müsse (Kürzungen, Montagen).

3. (67-128) Nach diesen Vorüberlegungen zu den Grundlagen geht es um "Die Kunst des Vortrags". Zunächst beschreibt A. die russische Erzähltradition, an die vom Erzähler zu findende "Klangmaske" (68), die zu finden sei für den an die sozialen Umstände angepassten Sprechstil. Verstexte verlangten eine andere Sprechweise als Prosa. Dabei sind metrische, syllabische und tonische Unterschiede, z. T. Besonderheiten der russischen Sprache, zu berücksichtigen. Es geht nicht nur um die lautliche Organisation, Euphonie, der Verse, sondern auch um ihre Bauformen. Erstaunlich ist in diesem Kontext folgende – allerdings auch nicht weiter diskutierte Feststellung - "Man sollte jedoch nicht die Schlussfolgerung ziehen, dass unsere Poesie eine rein klangliche Kunst ist. [...] (Sie kann) "auch mit dem Auge wahrgenommen werden. Ein erfahrener Musiker braucht keine laute Darbietung der Noten, um ein Musikstück zu verstehen: Er kann sie mit den Augen lesen und sich gleichzeitig vorstellen, wie sie klingen. Genauso ist es beim wahren Liebhaber der Poesie. [...] (Er kann die Gedichte) stumm lesen und sich vorstellen, wie sie klingen müssen." (85) Mit dem etwas hilflos wirkenden Satz versucht A. dann ohne jede Begründung ins alte Gleis zurückzukehren: "Doch am ausdrucksstärksten ist die Poesie in der Vortragskunst."

Er schließt hier einige Bemerkungen zu Sprechen auf der Bühne an, zur Beziehung zu den Hörern, zum Gebrauch von Gesten, ehe er sich wieder der "klingenden" Literatur zuwendet,

4. (129-152) Stil und Genre. Es geht um Vortragsmethode (Vortragen oder Erzählen), um Aufbau des Vortrags (pathetisch, erzählend, charakterisierend), um Stilanalyse (Sprache, Epoche, Autor); dann werden Einflüsse der literarischen Genres benannt (aus dem 'Volkskunstschaffen', Fabeln, Lyrik). Zwar sei "jede Konkretisierung des Gedichts durch Schaffung der physischen Dichtergestalt zum Scheitern verurteilt", aber in Stimmumfang, Sprechtempo, Stimmhöhe und Timbre sei der "Autorenstil unbedingt mit zu berücksichtigen." (150f.)
- 5./6. (154-183) Die beiden abschließenden Kapitel sind der Vortragskunst von Puschkin und Majakovskij gewidmet, mit eigenen Vortragserfahrungen A's und in "Lehrstunden" erarbeiteten Vorschlägen zum Vortragen von Werken dieser Autoren.

Artobolevskij verbindet literaturwissenschaftliche, poetologische mit sprechkünstlerischen Aspekten und ist auf diese Weise - trotz seiner eher 'optimistischen' Erwartungen an die Vortragskunst - kritischer als hiesige Ansätze, die glauben, Sprechkunst habe literaturwissenschaftliche und poetologische Kenntnisse nicht nötig.

Weniger kritisch ist Artobolevskij allerdings den marxistisch-leninistischen, ideologischen Grundlagen der Lenin-Stalin-Zeit gegenüber. Fast bekenntnishaft schreibt er: "Der Stil eines Werkes entspricht der wahrgenommenen und widerspiegelten Wahrheit." Er problematisiert diesen Wahrheitsbegriff so wenig wie die (früher) zitierte Meinung von der 'Objektivität' einer Aussage, vielmehr bindet er sie ein in "weltanschauliche" Annahmen. "Das Thema und seine Bearbeitung, die von der sozialen und künstlerischen Weltanschauung bestimmt werden, charakterisieren im Zusammenhang mit der künstlerischen Form den Stil eines Werkes." (129) "Jede Epoche, jede Gesellschaft, jede Gesellschaftsschicht hat

ihren Stil, der in materiellen Denkmälern die jeweilige Weltanschauung aufbewahrt." (134) Es gehe in der Vortragskunst um die "künstlerische Widerspiegelung der nationalen Formen." (140)

Da der Herausgeber diese Tendenzen Artobolevskijs im Vorwort kritisch anmerkt, ist anzunehmen, dass auch er eine gründlichere Auseinandersetzung erwartet hätte. Nicht ganz verständlich ist, warum er dann die Ausdrücke "materialistischer Ansatz" und "kulturhistorisch" nicht erklärt. Auch auf das Scheitern von Artobolevskijs Versuch, die historische Differenz durch historisierendes Sprechen zu überwinden, kann aus den mitgeteilten Passagen nicht geschlossen werden. So bleiben viele Fragen offen, auch zu dem Interpretationsansatz Artobolevskijs, aber dem Herausgeberteam ist zu danken, dass diese Fragen überhaupt gestellt werden können, dass die ethnopoetische Landkarte in Russland deutliche Konturen gewonnen hat.

H. K. Geißner

Becker, Nils: Überzeugen im erotischen Partnerwerbungsgespräch. Berlin: Weidler Buchverlag. 2009. 370 S.

Als ich den Titel und die Inhaltsangabe dieses Buches las, konnte ich mir ein Lächeln nicht verkneifen. Aha, da will jemand „Anbaggern“ verwissenschaftlichen. Und - so viel sei vorweg gesagt - es gelingt Nils Becker vorzüglich.

Beckers Untersuchung entstand im Rahmen des Tübinger DFG-Projekts „Courtship-Rhetorik“. Analog zum Diskursbegriff als „Textzusammenhang, in denen sich eine Gesellschaft über bestimmte Themen verständigt“ entwickelt der Autor den Begriff des erotischen Diskurses. Das Thema des Buches ist „die strategische Kommunikation zwischen Männern und Frauen bei der Entstehung, Aushandlung und Entwicklung (potenziell) erotischer Beziehungen...“(S.16). Nach einem Vor-

wort und der Einleitung definiert Becker im ersten Kapitel den rhetoriktheoretischen Rahmen, in welchem er sich bewegt. Man erkennt sehr stark die Tübinger Schule, was ich mir als Sprechwissenschaftlerin (und damit durch ein differierendes Rhetorikverständnis geprägt) in der weiteren Sicht des Buches immer wieder vergegenwärtigen musste. Becker klammert beispielsweise das Para- und Nonverbale als Wirkungsebenen des Rhetorischen in dieser Untersuchung komplett aus und konzentriert sich auf die rein sprachliche Ebene eines Gesprächs. Im dritten Kapitel stellt Becker Forschungsliteratur zur Courtship-Kommunikation vor, welche er fundiert und gut strukturiert zusammenfasst. Im vierten Teil wird verschiedene Ratgeberliteratur „zur Verführungskommunikation“ untersucht und kategorisiert.

Der für mich jedoch interessanteste Teil ist die qualitative Gesprächsanalyse im fünften Kapitel. Becker untersucht anhand eines computervermittelten Kommunikations-Rollenspiels, „wie solche Erstbegegnungsgespräche generell aufgebaut sind, welche lokalen Gesprächsintentionen Männer und Frauen dabei verfolgen, welche sprachlichen Handlungsstrategien sie dabei einsetzen, auf welche Probleme und Widerstände Männer bei ihren Adressatinnen dabei stoßen können und wie sie mit diesen Widerständen umgehen“ (S. 216) Hierfür untersuchte er experimentell die Paar-Kommunikation zwischen Männern und Frauen in einem extra dafür entworfenem Chat-Szenario.

Nach diesen computervermittelten Gesprächen bekamen beide Partner die Gesprächsprotokolle vorgelegt und sollten bestimmte Aussagen kommentieren bzw. Fragen zum Gespräch beantworten. Hieraus ergaben sich sowohl exakte Gesprächsprotokolle als auch auf der Metaebene Reflektionen der direkt Beteiligten.

Die Gespräche werden teilweise komplett teilweise in Auszügen analysiert und ausgewertet. Dabei nimmt Becker Bezug

zum „Verfahren der sprechakttheoretischen Verlaufsanalyse“ (S. 234). Er zielt auf die Darstellung zentraler Elemente der Handlungsstruktur, weist aber auch darauf hin, dass in der Einzelanalyse Abweichungen möglich sind. Einzelne Gesprächsteile werden intensiver untersucht, beispielsweise die Widerstände der Frauen. Die Ergebnisse der Untersuchung, d. h. die erfassten Gesprächsintentionen werden abschließend aufgeführt und gemäß den einzelnen Gesprächsphasen zusammengefasst. Damit hat Becker sein Ziel erreicht „typische Sprechhandlungsmuster für diesen Gesprächstyp zu ermitteln“ (S. 342).

Becker reflektiert seine Vorgehensweise in der Untersuchung, was ich mir jedoch an einigen Stellen intensiver gewünscht hätte. Auch der Ausblick (S.344) lässt leider Punkte offen, die mir interessant und für das Gesamtthema „Persuasion“ wichtig erscheinen, wie zum Beispiel potenzielle „Persuasionsstrategien“ aus Sicht von Frauen.

Grundsätzlich finde ich dieses Buch wissenschaftlich anspruchsvoll, klar strukturiert und sehr gut lesbar. Natürlich gibt es Desiderate, ganz besonders die vermeintliche Vernachlässigung paraverbaler Faktoren. Da Becker jedoch sehr klar erläutert und begründet, warum er nur die sprachliche Ebene als rhetorische Ebene ansieht, kann ich das gut akzeptieren. Alles in allem ein gelungenes Werk der „rhetorischen Gesprächsanalyse“ und durchaus zu empfehlen

Josefine Méndez

FIX, Ulla; GARDT, Andreas; KNAPE, Joachim (Hrsg.): Rhetorik und Stilistik/Rhetoric and Stylistics. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung/An International Handbook of Historical and Systematic Research. 1. Halbband. Berlin: Mouton – de Gruyter, 2008. XXV + 1129 S. (Reihe: Handbücher zur

Sprach- und Kommunikationswissenschaft 31.1)

Nachdem im letzten ‚sprechen‘-Heft Roland Wagner ein Buch auf die Waage legte, soll diese eher rustikale Art und Weise der Bücherbegutachtung hier fortgesetzt werden: das vorliegende Buch, der erste Halbband zum Thema „Rhetorik und Stilistik“ aus der Reihe der zu Recht sehr angesehenen Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, ist ein echtes Schwergewicht. Ein Schwergewicht in Punkto Seitenzahl (1154), Gewicht (ca. 2040g) und Preis (328,- €). Hier setzt das Buch also erste Wegmarken.

Die Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK) stellen nahezu ausnahmslos wissenschaftlich sehr fundierte Zusammenstellungen zahlreicher Forschungsfelder der Sprach- und Kommunikationswissenschaft dar (interessant z. B. für die Sprechwissenschaft Bd. 16: Text- und Gesprächslinguistik; Bd. 19: Deutsch als Fremdsprache; Bd. 24: Psycholinguistik). Namhafte Autoren stellen ihr Wissen komprimiert in überblicksartigen Artikeln dar, sodass der Leser zum einen die Systematisierung des jeweiligen Fachgebiets anhand der Auswahl und Strukturierung der Artikel nachvollziehen und zum anderen die Inhalte inklusive weiterführender Literatur miteinander in Beziehung setzen kann.

Der vorliegende Band thematisiert Rhetorik und Stilistik. Seit alters her sind beide eng verbunden; überwiegend befasst sich die Stilistik mit dem angemessenen, die Rhetorik mit dem zielorientierten Verfassen von Texten in mündlicher und schriftlicher Form. Eine Abgrenzung scheint jedoch wegen vielfältiger systematischer Überschneidungen kompliziert; einig sind sich die Herausgeber darin, dass die Beschreibung und theoretische Durchdringung der Stilformen und der kommunikativen Strategien, die das Schreiben und Sprechen von Menschen steuern, ihr Aufgabengebiet ist. Ist diese Verbindung als Gegenstand eines Handbuchs zur

Sprach- und Kommunikationswissenschaft sinnvoll? Ja, denn tatsächlich zeigen sich in den Kapiteln zahlreiche Parallelen und Bezugsmöglichkeiten.

Dieses Handbuch versucht, einen historischen und systematischen Überblick über die wissenschaftlich fassbaren Gegenstandsbereiche von Rhetorik und Stilistik zu geben. Hierfür wird zunächst die Theoriegeschichte von Rhetorik und Stilistik dargestellt (14 Artikel). Daran schließt sich eine Praxisgeschichte von Rhetorik und Stilistik an (15 Artikel). Ein dritter Teil widmet sich den systematischen Bereichen der klassischen Rhetoriktheorie (9 Artikel); dieser Abschnitt wird fortgeführt von einem sehr interessanten vierten Teil, der Theoriebereiche und Forschungsfelder moderner Rhetorik umfasst (z. B. Persuasionsforschung, Argumentationstheorie, Metaphernforschung, Nonverbale sowie Emotionale Kommunikation, Sprach- und Sprechwirkungsforschung, Medienwirkungsforschung; 20 Artikel). Abgeschlossen wird dieser erste Halbband von einem Kapitel über Theoriebereiche und Forschungsfelder moderner Stilistik (8 Artikel). Der geplante zweite Halbband (erscheint Anfang 2010) fokussiert auf Textgestaltung von Rhetorik und Stilistik, die Verbindung zu anderen Wissenschaften der Gegenwart sowie vielseitige Anwendungsfelder.

Schaut man sich dieses Buch in Gänze an, wird allerdings auch die Wirkung der Herausgeber sichtbar. Durch Joachim Knappe (der vermutlich den Rhetorikbereich verantwortete; demgegenüber Ulla Fix wahrscheinlich die Stilistik und Andreas Gardt die historischen Teile) wirkt der Einfluss des Tübinger Rhetorikkonzepts im Buch sehr stark. Dies zeigt sich einerseits in dem ausführlichen Kapitel zur klassischen Rhetoriktheorie sowie andererseits in den historischen Kapiteln.

In der Auseinandersetzung über einen aktuellen Rhetorikbegriff, die Josef Kopferschmidt in dem Artikel über die ‚Rhetorik der deutschsprachigen Länder vom

Beginn des 20. Jahrhunderts bis zur Gegenwart‘ führt, werden zwar unterschiedliche Begriffsperspektiven deutlich. Der sprechwissenschaftliche Rhetorikbegriff wird sogar aufgrund seiner „methodologischen Informiertheit und pragmatischen Orientierung“ (S.152) als der von manchen Autoren für den relevantesten und nützlichsten gehaltenen bezeichnet (dann jedoch nicht weiter erwähnt oder ausgeführt). Dennoch setzt sich sowohl hier als auch im Artikel von Dagny Guhr und Joachim Knappe über die ‚Rhetorische Praxis im Deutschland des 20. Jahrhunderts‘ sowie in der Systematik der beiden Bände der Tübinger Rhetorikbegriff als Leitmotiv und Paradigma der Betrachtung durch – und das ist durchaus kritisch zu sehen.

In beiden Halbbänden wird eine klassische (Tübinger) Sichtweise auf Rhetorik fixiert. Hier fügt sich die Verbindung zur Stilistik selbstverständlich ein, da beide (vorwiegend) schriftgeprägt existieren und bearbeitet werden. In einem Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft jedoch einen so weit von Kommunikationstheorien und Kommunikationskompetenzen entfernten Ansatz so ausgedehnt beschrieben zu sehen, erstaunt. Zentrale Konzepte der (sprechwissenschaftlichen) Rhetorik werden nicht betrachtet: Dialogizität, kommunikative Situation, die Unterscheidung von Gesprächs- und Rederhetorik, das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie die Pragmatik der Rhetorik. Dem gegenüber steht eine historische und historisierende Betrachtung von Rhetorik, die sich vor allem auf den Orator als zentralen („archimedischen“, S. 587) Punkt fokussiert – die gemeinsame Sinnerzeugung von Sprecher und Hörer, die jeder Kommunikationssituation eigen ist, wird ignoriert.

Wäre es nicht an der Zeit, die sprechwissenschaftliche Rhetorik als Paradigma in der Theorielandschaft zu stärken und auszubauen? Dazu gehört es, die Ver-

bindung zur Sprach- bzw. zur Kommunikationswissenschaft herzustellen, die Rhetorik in der Pragmatik zu verorten und Konzepte jener Wissenschaften zu integrieren (was durchaus begonnen wurde und möglich ist). Hier wurde eine Chance vergeben – und darum enttäuscht dieses Buch aus sprechwissenschaftlicher Perspektive ein wenig.

Nichtsdestotrotz zeigt die Existenz dieser beiden Halbbände, dass die „Wiederkehr der Rhetorik“ (S. 149) im 20. Jahrhundert erfolgreich war und ein Forschungsfeld bereitstellt, das in andere Gebiete hineinwirken kann. Dieses internationale Handbuch besteht aus 66 Artikeln in überwiegend deutscher Sprache (ansonsten in englischer), jedem Artikel ist ein englischsprachiges Abstract vorangestellt. Es wird, abgesehen von den erwähnten Einwänden, eine große Zahl der Forschungen zu Rhetorik und Stilistik abgebildet. Wenn man ausführliches Wissen über Rhetorik und Stilistik in komprimierter Form sucht, wird man es hier finden; man darf also auf Halbband 2, der im Januar 2010 erscheint (und wahrscheinlich ähnlich schwer sein wird), gespannt sein und sich freuen.

Heiner Apel

KRÖNINGER, Karin (2009): Analyse von Hörfunknachrichten. Eine sprechwissenschaftlich-empirische Studie. Frankfurt a. M. Peter Lang, 2009. 121 S.

Die vorliegende Publikation ist als Dissertation Teil eines recht umfassend angelegten Forschungsprogramms (vgl. Guttenberg, 2005) mit dem Ziel, die Verständlichkeit von Hörfunknachrichten zu untersuchen, insofern sie von den miteinander interagierenden Faktoren Sprachstil und Sprechstil abhängt, also Wortwahl, Satzbau und Prosodie. Dafür habe ich (2005, S. 12) folgende Hypothesen als Standards für gut geschriebene und gut sprechbare Nachrichtentexte formuliert, die :

„Sprachstil: (1) Sinnschritte schreiben: pro Informationseinheit ein Sinnschritt, Informationsblöcke sukzessive entwickeln, eher nebenordnend (als Satzreihe), dabei Teilsätze mit Gelenkwörtern (Konjunktionen, Adverbien) anbinden; (2) Satzplan einhalten: Hauptinformation, Sinnkern ins Nachfeld, sparsam sein mit Aufgliederungen von Vor- und Nachfeld durch Umstandsbestimmungen und Nebensätze (siehe (1)), dadurch Zahl der Worte pro Satz gering halten und Überdehnung der Satzklammern vermeiden; (3) Standard 1 und Standard 2 ermöglichen: – eher Verben als Substantive – eher Aktiv (hält die Silbenzahl pro Wort gering) als Passiv (Passiv provoziert überdehnte Klammern) – Wortanzahl: ca. 6 pro Sinnschritt [...]. Sprechstil: (1) ermöglicht Sinnschrittsprechen: Gliedern von Satzgefügen und -reihen durch lösende Pausen und fallende Melodie; (2) ermöglicht: sinnrichtige Betonung des Informationskerns, verhindert: Betonungshäufung; (3) verringert: Sprechgeschwindigkeit; erleichtert: sprecherische Gliederung (siehe(1)).“

Diese 'Hypothesen' sind nichts weniger als sprecherzieherische Lernziele, die ich (und andere Sprecherzieher/innen) seit vielen Jahren in der Sprecher/innen-, Moderator/innen- und Journalist/inn/en-Aus- und Weiterbildung systematisch verfolgen. Das Forschungsprogramm ist deswegen auch gleichzeitig eine Evaluation medienrhetorischer Bildungsarbeit.

Daher bilden u. a. auch Sendemitschnitte und Sendemanuskripte das Korpus des Projekts, die im Saarländischen Rundfunk (SR) zur Begutachtung und für Trainings von Redakteur/inn/en und Sprecher/inn/en hergestellt wurden. Mit zwei solcher Teilkorpora beschäftigt sich Kröningers Dissertation: „Vom 13.8.1991 bis 7.11.1991 mit 20 Nachrichtensendungen und 126 Meldungen von insgesamt vier Sprechern und vom 23.11.1994 bis 4.1.1995 mit 17 Nachrichtensendungen und 116 Meldungen von ebenfalls vier Sprechern. [...] Es handelt sich um 15.00 Uhr- und auch um 20.00 Uhr-Nachrichten auf SR1 des Saarländischen Rundfunks“ (S. 70). Dabei geht es ausdrücklich nicht um Verstehenstests oder Verständlichkeitsmes-

sungen. Verstehenstests wären mit einem solch 'alten' Korpus auch unsinnig, weil das Weltwissen der Probanden das von 2007 ist und nicht von 1991 oder 1994.

Kröniger untersucht lediglich die vorgelegte Hypothese: spezifische sprachliche Merkmale führen (bei Berufssprecher/innen) zu spezifischen sprecherischen Merkmalen.

Nach der Einleitung gibt Kröniger „eine Charakterisierung von 'Hörfunknachricht' und ihre Verortung als 'Text' mit den zu erfüllenden Textualitätskriterien“ (S. 14). Knapp, aber präzise definiert sie Textsorte sowohl textlinguistisch als auch medienwissenschaftlich, weil auch die letztlich angestrebten Tests und Messungen die journalistischen Charakteristika der Textsorte 'Radionachrichten', das 'Format', berücksichtigen müssen.

Kapitel 2.4. „stellt verschiedene Textproduktionsmodelle vor, die unterschiedliche Aspekte der Textproduktion hervorheben und den Zusammenhang von Sprach und Sprechstil verschieden gewichten“ (S. 14). Kröniger diskutiert hier linguistische Modellierungen des Prozesses der Textproduktion und arbeitet sehr gut die Spezifik der doppelten Produktion bei den Hörfunknachrichten heraus: Im ersten Schritt die schreib-denkende Produktion eines Schrifttextes, die idealerweise die Eigenart des zweiten Schrittes berücksichtigt – die sprecherische Produktion eines Hörtextes, der gleichzeitig die exakte Reproduktion des Schrifttextes ist.

Einen Abriss zur Verständlichkeitsforschung bietet Kapitel 2.5., wobei eine Unterscheidung zwischen Verstehen und Verständlichkeit erfolgt, verschiedene Modelle der kognitiven Verarbeitung und der Einfluss einzelner Merkmale des Sprechstils auf das Verstehen von Hörfunknachrichten dargestellt werden.

Kapitel 3 diskutiert die sprachlichen Kategorien, die besonders für die Textsorte Nachrichten relevant sind, etwa Substan-

tivierung, Klammerbildung und Passiv. Kapitel 4 liefert die Begriffsbestimmung dessen, was unter Prosodie, bzw. Sprechstil im Detail verstanden werden soll und gibt einen Überblick über die linguistische bzw. sprechwissenschaftliche Forschung. Insgesamt aber fällt die Rezeption englisch- und französischsprachiger Intonationsforschung zu knapp aus. Die Diskussion deutschsprachiger Literatur könnte ausführlicher sein.

Kapitel 5 begründet, warum auch bei den schriftsprachlichen Hörfunknachrichten die sprachliche Einheit 'Satz' durch sprecherische Einheiten wie 'Sinnschritt' und 'Ausspruch' ergänzt werden muss, und definiert diese in Relation zu 'Satz'. Kapitel 6 legt die mit der 'Sinnschritt-' bzw. 'Ausspruchrealisation' verbundenen prosodischen Merkmale fest: Pausen, Akzentuierung, Sprechgeschwindigkeit. Dabei werden auch vorliegende Ergebnisse sprechwissenschaftlicher Analysen (nicht nur von Hörfunknachrichten) diskutiert.

Kapitel 7 beschreibt Korpus und Methodik. Kapitel 8 präsentiert die Analyseergebnisse im Vergleich zu anderen Nachrichtenanalysen und stellt den Bezug zur Ausgangshypothese her.

Mit Bezug auf die Ausgangshypothese kommt die Arbeit zu einigen interessanten Ergebnissen. Im Sprachstil zeigen sich im jüngeren Korpus (94/95) kürzere Sätze mit einer folglich geringeren Silbenzahl, sowohl bei eingliedrigen als auch bei mehrgliedrigen. Interessant auch, dass der Anteil des Passivs mit 8,8 % für 91 und 11,9 % für 94/95 genau auf der Mitte zwischen 13,08 % bei geschriebenen und 7-9 % für gesprochene Texte liegt, die man in der Literatur findet. Dass im Korpus 94/95 das Passiv stärker vertreten ist als 1991, könnte damit zu tun haben, dass Passivformulierungen dazu dienen, den Sinnkern (RHEMA) ins Nachfeld zu verlegen, Dies zu untersuchen wäre ein weiterer Analyseschritt, der eine präskriptive Notation des Korpus bedingt – abseits des deskriptiven

Ansatzes dieser Arbeit! Widersprüchlich sind die Befunde bei der Klammerbildung: Klammer 1 (Typus: Artikel – Substantiv), Klammer 2 (Typus: Verb – abgetrennte Vorsilbe), Klammer 3 (Typus: Hilfsverb – Partizip) werden weniger, die Zahl der eingeklammerten Silben sinkt, Klammer 4 (Typus: erweiterter Infinitiv mit zu) wird mehr (eine Folge von mehr Verbalstil?), die Zahl der eingeklammerten Silben steigt bis zur Überdehnung der Klammer.

Nicht signifikant sind Veränderungen im Verhältnis von Wort-, Silben- und Akzentanzahl pro Sinnschritt und Ausspruch. Dagegen steigt die Zahl der Ausspruchspausen. Die Sinnschrittpausen sind signifikant länger.

Die Ergebnisse selber sind nicht spektakulär, erhärten aber die Ausgangshypothese entscheidend. Die Qualität dieser Arbeit liegt vielmehr in der Notation und Auswertung des Korpus. Die beiden Teilkorpora sind in den für die Fragestellung relevanten sprachlichen und prosodischen Kategorien und Merkmalen durchnotiert, durchgezählt und durchgemessen, sodass bei künftigen Verstehens- bzw. Verständlichkeitsmessungen sofort Korrelationen mit der Textstruktur hergestellt werden können.

Literatur:

Gutenberg, Norbert (Hg.) (2005): Schreiben und Sprechen von Hörfunknachrichten. Zwischenergebnisse sprechwissenschaftlicher Forschung. Berlin.

Bose, I. (2009) Sprechwissenschaftliche Studien zur Sprache und Sprechen von Hörfunknachrichten (Vorüberlegungen). In: Anders, L. C.; Bose, I. (Hg.) Aktuelle Forschungsthemen der Sprechwissenschaft 1. Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen / Sprache und Sprechen von Hörfunknachrichten. (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Bd. 30). Frankfurt / Main, 77-87

Norbert Gutenberg

Die vorstehende Rezension von Norbert Gutenberg liegt auch in einer erheblich ausführlicheren Fassung vor. Interessierte können sie beim sprechen-Herausgeber per E-Mail als Word-Datei anfordern (rolwa@aol.com).

NÜNNING, Ansgar, ZIEROLD, Martin: Kommunikationskompetenzen. Erfolgreich kommunizieren in Studium und Berufsleben. Stuttgart: Klett Lerntraining, 2008. 174 S.

In der Reihe „Kernkompetenzen“ des Klett Lerntraining Verlags für Studierende ist ein bemerkens- und lesenswertes Buch erschienen, das sich mit einem grundlegenden Thema sprechwissenschaftlicher/sprecherzieherischer Arbeit beschäftigt, nämlich dem, „Kommunikationskompetenzen“ zu vermitteln. Dabei scheint schon im Titel die Herangehensweise der beiden Autoren Ansgar Nünning und Martin Zierold auf: sie sprechen eben nicht von einer einzigen (und damit der „wahren“) Kommunikationskompetenz, die es zu erwerben gilt, sondern betonen immer wieder, dass „erfolgreiches Kommunizieren ein ganzes Bündel an Fähigkeiten und Kompetenzen [erfordert], die jeweils gleichzeitig und je nach Situation und Kontext in unterschiedlichen Gewichtungungen zum Einsatz kommen.“ (S. 96) – eben Kommunikationskompetenzen.

Nünning und Zierold betrachten in einer angenehm sachlichen, durchweg leicht verständlichen und anschaulichen (aber nicht zu einfachen Sprache) zunächst Kommunikationstheorien und Kommunikation als sozialen Prozess, um sich dann zentralen Aspekten von Kommunikationskompetenz und situationsgerechter und zielgruppenspezifischer Kommunikation zuzuwenden. Abgerundet wird das

Buch durch zwei Kapitel zu Kommunikation in Studium und Beruf.

Sehr überzeugend (nämlich sprechwissenschaftlichen Ansichten sehr nahe und darum bemerkenswert) ist, dass die Autoren Kommunikationskompetenz nicht eindimensional als „schematisches Handbuchwissen oder [als] Verhaltensregeln“ (S. 96) betrachten, sondern ihr Buch die Leser „im besten Fall in die Lage versetzt, auf Basis von reflektierten Erkenntnissen [...] Ihre Kommunikationskompetenz jenseits von konkreten Einzelfällen grundsätzlich und lebenslang zu entwickeln.“ (S.96). Somit zielt das Buch nicht auf das Abhaken von Checklisten und Ausführen von Handlungsanweisungen ab, sondern versucht anhand von Beispielen, die in Modelle und Theorien eingebettet sind, eine Reflexions- und Lernfähigkeit bezüglich zahlreicher verschiedener Aspekte von kommunikativen Verhaltensweisen zu erzeugen – was ihm durchaus gelingt.

Konkret werden beispielsweise sprachliche Fähigkeiten zur Vermittlung klarer Botschaften thematisiert, Möglichkeiten zum Aufbau von Zuhörfähigkeit und Empathie als Voraussetzung für Perspektivenübernahme aufgeführt und Achtsamkeit als Voraussetzung für eine richtige Situationseinschätzung hervorgehoben.

Ein weiterer Gesichtspunkt, der an dem Buch auf- und gefällt, ist der kooperative Ansatz: kompetentes Kommunizieren soll zu einer ‚erfolgreichen‘ Kommunikation führen; dabei wird unter ‚erfolgreicher‘ Kommunikation „nicht in erster Linie das Durchsetzen eigener Ziele, sondern eine Kommunikation [verstanden], die [...] partnerschaftlich und zielorientiert zugleich ist und so auf interpersonales Verstehen [...] ausgerichtet ist“ (S. 97).

Verstehen heißt hier, in einen kommunikativen Prozess und somit einen Dialog einzutreten und dabei zu akzeptieren, „dass unterschiedliche Lesarten und auseinandergehende Perspektiven keine Probleme, Fehlinterpretationen oder Miss-Verständnisse sein müssen, sondern den Normalfall von Kommunikation darstellen“ (S. 54). Somit lässt sich den Autoren zufolge Kommunikationskompetenz „produktiver deuten: Es geht [...] um eine Sensibilisierung für die verschiedenen, zunächst stets gleichberechtigten Perspektiven und Lesarten. [...] Eine zentrale Kommunikationskompetenz ist damit die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme.“ (S. 54). Obwohl Hellmut Geißner oder Elmar Bartsch sowie andere sprechwissenschaftliche Autoren leider nicht zitiert (und somit anscheinend nicht rezipiert) wurden, deckt sich doch diese Herangehensweise überraschend stark mit zentralen Ansichten beider Autoren.

Durchweg richtet sich das Buch in einem klaren und ansprechenden Duktus sowie mit seinem moderaten Preis an Studierende und ist somit als Literaturempfehlung für grundlegende Kommunikationskurse (die das Buch selbstverständlich nicht ersetzen kann) sehr geeignet. Ein kleiner Makel ist das eher nichtssagende Bild des Covers und die Frage danach, warum dieses Buch „Passgenau zu den neuen Bachelor-/Masterstudiengängen“ (ebenfalls laut Cover) sein soll – diesen (wahrscheinlich rein marketingbedingten) Hinweis hätte das Buch gar nicht nötig.

Heiner Apel

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.

Weitere Informationen und Bestellungen:

R. Wagner, Feuerbachstr. 11, 69126 Heidelberg oder per E-Mail an rolwa@aol.com).

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:

sprechen c/o BVS e. V.; Feuerbachstraße 11, 69126 Heidelberg

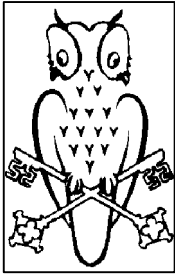
Redaktions-Telefon: 06221-29548; E-Mail: rolwa@aol.com

Druck und Versand:

COD Büroservice GmbH, Druckzentrum Saarbrücken,

Bleichstraße 22, 66111 Saarbrücken, Tel. 0681-393530

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
