
sprechen

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

Aus dem Inhalt:

**Barthel: Rede vor ‚Gott‘: Ethische und kritische
Notizen zur Mediengeschichte des Psalms**

Csellich-Ruso: Sprachentwicklung nur mit dem Kehlkopf?

**Gärtner: Rhetoriktrainings sind effektiv –
eine Einzelfallstudie anhand von Schülergruppen**

**Geißner: Evolution oder Involution?
Eine Frage an die politische Ethik**

**Miosga: Reflexion und Entwicklung von
stimmlich-sprecherischer Gestaltungsfähigkeit**

BVS Bayern: Aktuelle Entwicklungen

Nachruf auf Prof. Dr. Elmar Bartsch

Bibliographien

Rezensionen

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| Henner Barthel: Rede vor ‚Gott‘: Ethische und kritische Notizen zur Mediengeschichte des Psalms | 4 |
| Die Lieblingsdialekte im Raum Berlin-Brandenburg | 14 |
| Renate Csellich-Ruso: Sprachentwicklung nur mit dem Kehlkopf? | 15 |
| Carolin Gärtner: Rhetoriktrainings sind effektiv – eine Einzelfallstudie anhand von Schülergruppen | 25 |
| www.forvo.com - Die Aussprachedatenbank im Internet | 38 |
| Hellmut K. Geißner: Evolution oder Involution? Eine Frage an die politische Ethik | 39 |
| Christiane Miosga: Reflexion und Entwicklung von stimmlich-sprecherischer Gestaltungsfähigkeit – die Praxis der Prosodieanalyse und -förderung | 46 |
| BVS Bayern: Aktuelle Entwicklungen | 66 |
| Bayerisch ist der beliebteste deutsche Dialekt | 67 |
| Nachruf auf Prof. Dr. Elmar Bartsch | 68 |
| Bibliographie: Neue Bücher, CD-ROM und DVD | 71 |
| Bibliographie: Zeitschriftenartikel und Beiträge in Sammelbänden | 75 |
| Rezensionen | 81 |
| Impressum | 94 |

Beilage:

Tabelle von Renate Csellich-Ruso zur kindlichen Sprachentwicklung

Zu diesem Heft...

Liebe *sprechen*-Leserinnen und Leser,

stets freuen wir uns über Anregungen aus dem Kreis unserer Leser(innen). Vor einigen Monaten kam zum Beispiel eine Mail mit der Bitte, vom zweispaltigen Artikel-Layout in ein einspaltiges zu wechseln. Dank der modernen Textverarbeitung ist es ja inzwischen ganz leicht, derartige Änderungen vorzunehmen. Also wurde für die Redaktions- und Beiratsmitglieder eine Entscheidungshilfe erstellt: 16 Varianten mit unterschiedlichen Schrifttypen, mal einspaltig, mal zweispaltig. Und nach angemessener Bedenkzeit kamen die folgenden Meinungsäußerungen:

- *... aus meiner Sicht würde ich beim 2spaltigen Druck bleiben, da es ansonsten zu sehr von der Zeitschriften- zur Buchform wechselt.*
- *Beim Vergleich ein- und zweispaltig habe ich gemerkt, dass mir das zweispaltige besser gefällt, es gehört irgendwie zum Heft dazu.*
- *Für uns sieht es so aus: 2-spaltig ist eindeutig schneller und ermüdungsfreier zu lesen...*
- *Ich würde die einspaltige Variante bevorzugen...*
- *Variante 10: Calibri 12 Pkt, einspaltig, Blocksatz...*
- *Wenngleich ich mit einigen Varianten leben könnte, gefällt mir doch kein Layout besser als das jetzige.*

Ergebnis: eine deutliche Mehrheit für die bisherige, überwiegend zweispaltige Gestaltung. Wer jedoch trotzdem eine andere Formatierung will, könnte von mir kostenlos eine Word-Fassung der Zeitschrift erhalten (per E-Mail an rolwa@aol.com). Diese Textdatei ließe sich dann mit wenigen Klicks in ein beliebiges anderes Layout transformieren – zumindest am Bildschirm.

Als ungewöhnliche Premiere enthält dieses Heft eine Beilage im DIN A 3-Format. Sie war nötig, um die ausführliche Tabelle von Renate Csellich-Ruso zur kindlichen Sprachentwicklung in lesbarer Form reproduzieren zu können. Zum Glück wurden die entstandenen Mehrkosten durch die Anzeige auf der vorletzten Seite kompensiert. So kann auch im Jahr 2011 unser konkurrenzlos günstiger Verkaufspreis gehalten werden.

Mit herzlichen Grüßen aus Düsseldorf, Halle, Heidelberg und Marburg

Roland W. Wagner

Henner Barthel

Rede vor ‚Gott‘ – Ethische und kritische Notizen zur Mediengeschichte des Psalms

Gliederung:

1 Zielstellung; 2 Psalmen im Altertum; 3 Psalmen im Mittelalter; 4 Psalmen in der Neuzeit und in den neuen Medien; 5 Schluss

1 Zielstellung

1.1 Am Anfang stand der eine Mensch mit seinem Wort, seinem Gebet, seinem Lied. Er hat es gemurmelt, gesprochen, (mit Saitenspiel) gesungen, geschrien, geflucht, gesegnet und gebetet: sein Leid, seine Freude. Andere erkannten darin den Ausdruck ihrer eigenen Situation, sie sprachen den Text nach – privat, oder im offiziellen Gottesdienst. So entstehen Modelle und Formulare (Psalmen), die menschliche Grunderfahrung aussprechen und durch mehr als zwei Jahrtausende gültig bleiben.

Wir gebrauchen zahlreiche Redewendungen in der Alltagskommunikation, ohne an die Psalmen zu denken, denen sie entstammen. Einige davon seien hier genannt: ‚Von Gott verlassen sein‘ (Ps. 8); ‚Die Stillen im Lande‘ (Ps. 34); ‚Ein Ende mit Schrecken‘ (Ps. 73); ‚Von Ewigkeit zu Ewigkeit‘ (Ps. 90); ‚Auf Händen tragen‘ (Ps. 90); ‚Der Wein erfreut des Menschen Herz‘ (Ps. 104); ‚Den Seinen gibt's der Herr im Schlaf‘ (Ps. 143).

Die rhetorische Bedeutung der Psalmen durch die Jahrhunderte hindurch zeigt sich unter anderem darin, dass sie bis zum heutigen Tage gesprochen und gehört (Oralität), vertont und gesungen, geschrieben und gelesen (Literalität), kalligraphisch gestaltet, aktualisiert und digital verfremdet (Elektrizität) worden sind. Das beginnt etwa mit dem leierbegleiteten Lied, wird weiter geführt über die synagogalen und später gregorianisch psalmodierenden Responsorien, Bach-Motetten, geht über zu den Gospel-Sängern, zu Schallplatten, Rundfunk-Übertragungen und endet (vorläufig) in „Auftritten“ im Internet.

In diesen Notizen soll am Beispiel ausgewählter Psalmen ihre Mediengeschichte beleuchtet werden.

1.2 Psalmen sind zwischen dem 10. und dem 3. vorzeitlichen Jahrhundert entstanden. Aus ihrem ursprünglichen kultischen Sitz im Leben sind sie in die Religion „abgewandert“ und haben dort ihre Formen und Gattungen ausgebildet. Es handelt sich um Äußerungen, genauer re-

ligiöse Gebete und Lieder des Menschen an Jahwe („Gott“). (vgl. demgegenüber Arbeiten über Zungenrede in ritueller Kommunikation, in der unverständliche Äußerungen als Rede „Gottes“ an die Menschen gedeutet werden; z. B. Barthel 2009)

Psalmen sind zugleich Gedichte, d. h. im parallelismus membrorum gestaltete Texte. Ihr Merkmal besteht darin, dass in der zweiten Zeile ein ähnlicher Gedanke wie in der ersten formuliert wird. Der Reim ist unbekannt. Dafür finden sich andere Stilmittel, z. B. die Alliteration, das Wortspiel oder der Beginn jeden Verses mit einem – in der Reihenfolge der Buchstaben im Alphabet – entsprechenden Wort.

Im weiteren Sinne bezeichnen Psalmen nicht nur geistliche Lieder und Psalm-Dichtungen, sondern auch musikalische Kompositionen. Hier zeigt sich ein weiteres Mal die umfassende kulturrhetorische Bedeutung der Psalmen, die lebens- und frömmigkeitsgeschichtlich eminent bedeutsam sind, die eine Schnittstelle von Liturgie und Poesie ausmachen.

Eine umfassende Analyse machte die rhetorische Formbestimmtheit der Psalmen bewusst, die fundamentale Sprechakte wie Loben, Danken, Bitten und Klagen, aber auch Lehre und Mahnung repräsentieren. (Schröer 2005, Sp. 401) Vergrößernd lassen sich dann nach Aufbau und Funktion auch sieben Hauptgattungen der Psalmen unterscheiden: Klage-, Bitt-, Lob-, Dank-, Zions-, Königs- und Weisheitspsalmen. (Zenger 2005, Sp. 396f.)

Der hebräische Text wie auch die Septuaginta (und ihr folgend die Vulgata) fasst 150 Psalmen – unterschiedlicher Herkunft und Zeit – in einem (biblischen) „Buch der Psalmen“, dem „Psalter“ (nach M. Luther eine „kleine Biblia“) zusammen. Das griechische Wort ‚Psalter‘ geht auf ein Saiteninstrument, eine Standleier (auch Harfe) zurück. (Hossfeld/Zenger 1993, 3) Die

Texte des Psalters wollen einerseits als Einzeltexte, andererseits als Teiltex-te größerer „Psalmen-Gruppen“ bzw. des ganzen Psalmen-Buchs gelesen und verstanden sein. (Aber auch an weiteren, meist strukturell herausragenden Stellen der Bibel finden sich Psalmen, beispielsweise im Hohelied Salomos, in den Königs- und Prophetenbüchern.) Schriftstellern und Musikern dient der Psalter von jeher als Quelle ihrer Inspiration...

1.3 Ausgangshypothese: Im (nicht immer) verantwortungsvollen Umgang mit (ausgewählten) Psalmen offenbart sich die Rezeptions- und Mentalitätsgeschichte der Menschen mit ihren sozialen Wirkungen. Bezogen auf die Notizen soll sich der Umgang wiederfinden in (ausgewählten) Psalm-„Auftritten“, heißt in bildnerischen, musikalischen und/oder rhetorischen Kommunikationen.

1.4 Methodisch gesehen wird eine Synthese in einem neuen zeitbezogenen Rahmen versucht: Konkret geht es um die Synthese aus akustischer und optischer Kultur, das ist ein Neben- und Miteinander von „stummen“, zu lesenden Texten einerseits, von Bildern, Ton und Handlung andererseits. Ein „Kriterienraster“ zur Gebrauchstauglichkeit von Psalm-„Auftritten“ soll dazu helfen, die Mediengeschichte der Psalmen besser zu erfassen – vom biblischen Sprechgesang (mit instrumentaler Begleitung) über die akustische ‚Stammeskultur‘ des Mittelalters und die verengte, ein-kanalige typografische Kultur der (frühen) Neuzeit bis zur heutigen mehrkanaligen Kultur der neuen Medien. (McLuhan zit. nach Küpper 2008, 432f.)

Dem Grundgedanken einer sozialpragmatischen ‚Ethik des Dialogischen‘ verpflichtet, ergibt sich gleichzeitig der Anspruch auf ‚Wahrhaftigkeit‘, ‚Richtigkeit‘

und ‚Verantwortung‘. (Geißner 1995, 443 u. 449f.)

Das folgende Raster gibt dann die ‚Tools of Rhetoric‘ wieder, mit deren Hilfe die

Psalm-„Auftritte“ – hinsichtlich ihrer ethischen Dimensionen – analysiert und interpretiert werden können.

| | Inhalt des Ps.-Auftrittes | Gestaltung/Design des Ps.-Auftrittes | Struktur/Verbindung (engl. Linking) des Ps.-Auftrittes |
|--|---------------------------|--------------------------------------|--|
| (Ethischer) Anspruch auf Wahrheithaftigkeit, d. h. Gesprächshaftigkeit (Dialogizität) | (nicht) erfüllt | (nicht) erfüllt | (nicht) erfüllt |
| (Ethischer) Anspruch auf Richtigkeit/Wahrheit der offenbaren „Sachen“ | (nicht) erfüllt | (nicht) erfüllt | (nicht) erfüllt |
| (Ethischer) Anspruch auf Verantwortlichkeit, d. h. Perspektivenübernahme („You-Orientation“) | (nicht) erfüllt | (nicht) erfüllt | (nicht) erfüllt |

Tab.: Kriterienraster zur Gebrauchstauglichkeit von Psalm-„Auftritten“ (angelehnt an Geißner 1995 u. Küpper 2008, 473-484)

1.5 Die nachfolgenden Notizen 2, 3 und 4 behandeln (ausgewählte) Psalm-„Auftritte“ im Altertum (1000 v. Z. – 4. Jh.), Mittelalter (4. Jh. – 15. Jh.) und in der Neuzeit (15. Jh. – 20./21. Jh.).

2 Psalmen im Altertum

2.1 Für die Darstellung und Interpretation der Psalm-„Auftritte“ im frühen Altertum stehen – neben archäologischem Material – das Deuteronomistische und Chronistische Geschichtswerk sowie Psalmen (!) zur Verfügung, hier stellvertretend Ps. 15 und Ps. 150. Es werden vorgestellt: König

David (um 10. Jh. v. Z.) als Initiator der Kultmusik und Hieronymus‘ „Commentarioli in Psalmos“ (dt. „Anmerkungen zum Psalter“) sowie musikalische „Auftritte“ (Aufführungspraxis); (zur Existenz einer psalmodischen Praxis in der frühen Synagoge siehe 3.2).

2.2 Der Psalm 15 „Herr, wer darf Gast sein in deinem Zelt [...]“ stammt vermutlich aus nach-exilischer Zeit, also nach 539 v. Z. (Gunkel 1986, 49)

Psalm 15

„[Ein Psalm Davids.]
 Herr, wer darf Gast sein in deinem Zelt,
 wer darf weilen auf deinem heiligen Berg?
 2 Der makellos lebt und das Rechte tut;
 der von Herzen die Wahrheit sagt
 3 und mit seiner Zunge nicht verleumdet;
 der seinem Freund nichts Böses antut
 und seinen Nächsten nicht schmäht;
 4 der den Verworfenen verachtet,
 doch alle, die den Herrn fürchten,
 in Ehren hält;
 der sein Versprechen nicht ändert,
 das er seinem Nächsten geschworen hat;
 5 der sein Geld nicht auf Wucher ausleiht
 und nicht zum Nachteil des Schuldlosen
 Bestechung annimmt.
 Wer sich danach richtet,
 der wird niemals wanken.“

(aus: Die Bibel – Einheitsübersetzung.)

Der Psalm 15 wird meist als ‚liturgisches Formular‘ interpretiert (z. B. Groß/Reinelt 1978, 83; Krauss 1961, 111; Schneider 1995, 113)). Wie im alt-orientalischen Kultus allgemein üblich, handelt es sich dabei um eine Art ‚Wechselgespräch in drei Akten‘: 1. Frage der Pilger vor dem Tempeltor nach dem Zutritt zum Jerusalemer Heiligtum (V. 1); 2. Antwort des (levitischen) Torhüters, der eine Reihe von Bedingungen aufzählt (V. 2-5c); 3. Zusage / Verheißung, gesprochen von einem Priester der Heilsgaben (V. 5de). (Zenger 2005, 40)

Der Schwerpunkt der Antwort liegt in der Erhaltung menschlicher Würde und Integrität sowie von Recht und Wahrheit (Weber 2001, 95), im ‚wahrhaftigen Reden aus lauterer Gesinnung‘ (V. 2b; Hossfeld 1993, 107) und im mitmenschlichen Ethos (V. 3b; vgl. zweite mosaische Tafel des Dekalogs; Deissler 1964,67).

„Dies starke Betonen des Sittlichen macht die innere Hoheit des schlichten Psalmes aus.“ (Gunkel 1892/1986, 48)

Die „ethischen Ansprüche“ sollten sich wohl in seinen „Auftritten“ wiederfinden...

2.3 König David (s. Überschrift im Ps. 15) ist gleichsam der wahre Israelit, der Repräsentant für den Gehorsam gegenüber Gottes Geboten (Thora). (Weber 2001, 94)

Nach 2 Samuel 6,5 vollzog sich das Einholen der Bundeslade bei der geplanten Tempelgründung mit Musik und dem Kult-Tanz des Königs David. Den Psalmen 33,2-3 und 92,2-4 zufolge scheint es ein feststehendes Ensemble von Kult-Instrumenten gegeben zu haben. Dazu sind interessante Angaben im Ps. 150 „Halleluja! Lobet Gott in seinem Heiligtum [...]“ zu finden:

Psalm 150

„Halleluja! Lobet Gott in seinem Heiligtum, lobt ihn in seiner mächtigen Feste!

2 Lobt ihn für seine großen Taten, lobt ihn in seiner gewaltigen Größe!

3 Lobt ihn mit dem Schall der Hörner, lobt ihn mit Harfe und Zither!

4 Lobt ihn mit Pauken und Tanz, lobt ihn mit Flöten und Saitenspiel!

5 Lobt ihn mit hellen Zimbeln, lobt ihn mit klingenden Zimbeln!

6 Alles, was atmet, lobe den Herrn! Halleluja!“

(aus: Die Bibel – Einheitsübersetzung.)

Die literarische Struktur des Psalms entspricht der Tempelstruktur: Zuerst wird aus dem Tempelgebäude ‚Gott‘ mit Hörnern gepriesen. Es folgen die Musiker mit Harfe (auch Leier, Psalter) und Zither am Rand des Vorhofs der Priester. Im Vorhof der Laien loben die Frauen ‚Gott‘ mit Pauken (Rahmentrommeln) und Tanz. Berufsmusiker spielen mit Saiteninstrumenten auf. Das Volk lärmt mit Zimbeln. (nach Seidel 1994, 443)

Während der hellenistisch-römischen Zeit (3.-1. Jh. v. Z.) wird David als bedeutendster Musikorganisator, als Dichter von Psalmen und Liedern sowie als Erbauer von Musikinstrumenten angesehen. (Seidel, 444)

2.4 Die „*Commentarioli in Psalmos*“ hat Hieronymus (um 347-419/420) etwa 386-388 geschrieben. Der Reiz dieser Psalmen-Erklärung besteht darin, dass es sich nur um kurze Notizen handelt.

Beispiel: Ps. 15 (LXX u. Vulgata: Ps. 14)

„3d *Und Schmähung gegen seine Nächsten nahm er nicht an.* Niemals wird er von seinen Nachbarn als schuldig angeklagt.

4b *Die aber den Herrn fürchten, preist er.* Nicht die Reichen preist er, nicht die Mächtigen, sondern nur die, die den Herrn fürchten.“ (Hieronymus 2005, 107; übers. aus dem Lat.)

Hieronymus vergleicht sein Vorgehen mit dem des Kartographen: Dieser stelle mit wenigen Strichen und Zeichen die Lage von Ländern und Städten auf einer kleinen Tafel dar und gebe damit einen Ü-

berblick über ausgedehnte Gebiete. Die Anmerkungen Hieronymus‘ bieten jedoch nicht allein Erklärungen zum Verständnis der Psalm-Texte, sondern auch Hinweise auf das theologische Denken und die Auseinandersetzung mit den Häretikern dieser Zeit. (Risse 2005, 7, 23 u. 54ff.)

2.5 Interpretation der Psalm-„Auftritte“ im Altertum

Es gab Berufsmusiker im Kult und auch außerhalb des Kultes. Als Kultmusiker waren ausschließlich Männer tätig. Sie spielten Leier, Harfe und (in nach-exilischer Zeit) die Becken. Wie die Psalm-Überschriften ausweisen, verfügten die Musiker über ein Inventar an Texten und Aufführungsmodi. Aus der poetischen Struktur von Psalmen lässt sich auf einen liturgischen Wechselgesang und auf den responsoralen Wechsel zwischen Vorsänger / Kantor bzw. Chor / Gemeinde schließen. Die Gemeinde antwortete mit Rufen und Akklamationen wie „Amen“, „Halleluja“, „ewig währt seine Treue“ u. ä. Die Musiker konnten den Gesang mit Instrumenten begleiten. Die Psalm-Überschriften enthalten Angaben zur Aufführungspraxis, die kaum noch deutbar sind. (Seidel 1994, 445) Infolgedessen sind die Psalm-„Auftritte“ auch nicht mehr „bewertbar“.

Gegenüber ausführlicheren Kommentaren verlangen die Notizen Hieronymus‘ vom Lesenden mehr eigenes Nachdenken. Er wird nicht am Text der Psalmen entlang geführt, sondern jeweils nur an eine bestimmte Stelle gesetzt und muss

sich den Kontext mit Hilfe der kurzen Notiz erschließen. (Risse 2005, 7) Danach erfüllt der Übersetzer, Exeget und Theologe Hieronymus wohl den (ethischen) Anspruch auf Verantwortlichkeit, d. h. Perspektivenübernahme („You-Orientierung“).

3 Psalmen im Mittelalter

3.1 Vor der Interpretation (ausgewählter) Psalm-„Auftritte“ im Mittelalter soll auf die psalmodische Praxis in der frühen Synagoge eingegangen werden, um auf dieser Grundlage dann die Gesangsformen des Gregorianischen Chorals zu entwickeln.

3.2 Psalmodie bezeichnet die musikalischen Vortragsweisen (Kantillation) der Psalmen und Psalm-Töne des AT und NT. (Praßl 2003, Sp. 1785)

Wie neuere musikethnologische Untersuchungen belegen, war die hebräische Psalmodie schon zur Zeit des 2. Tempels (21 v. Z.) in der Synagoge verankert. (Adler/Flender 1994, 448) Das Rezitieren der Psalmen gehörte zu einer breit im jüdischen Volk verankerten Sitte, die kaum an einen festen liturgischen Kontext gebunden war. Wie die Thora- und Prophetenlesung ist die Psalmodie eine spezifische Form des Sprechgesangs der heiligen Schriften. Ihre wichtigsten strukturellen Rezitationselemente sind: Melodieanstieg (initium), der Tenor zum Rezitieren des Psalmes, Halbschlusswendung (mediatio) und Abstieg zum Schlusston (finalis) der Psalm-Formel. (Michels 1997, 163 u. 181)

3.3 Um das Jahr 400 sind bereits alle (responsorialen und antiphonalen) Formen und Vortragsarten der Psalmodie ausgebildet, die für den späteren Gregorianischen Choral konstitutiv werden sollten. (Harden 2007, 19) Der heute noch praktizierte einstimmige, lateinische, litur-

gische Gesang der katholischen Kirche ist (legendenhaft) nach Papst Gregor I. (590-604) benannt. Ein Monochord auf dem Schoß, diktiert Gregor in einer spätmittelalterlichen Darstellung Mönchen eine Chormelodie, die ihm der Hl. Geist in Gestalt einer Taube eingibt. (Harden 2007, 17)

Die Grundidee des Gregorianischen Chorals besteht darin, dass jeder liturgischen „Station“ in den Gottesdiensten eine ganz bestimmte „Spielart“ choralischen Musizierens zugeordnet ist. Dadurch bekommt jeder der rituellen Dienste sein unverwechselbares musikalisches Verlaufsprofil. In seiner Gesamtheit stellt der Gregorianische Choral eine höchst komplexe Architektur von großartiger Vielfalt und Ausgewogenheit dar. (Harden, 22)

3.4 Orlando di Lasso (1532-1594), berühmter Komponist der Hochrenaissance (!), ist mit einem Zyklus von sieben umfangreichen Motetten berühmt geworden, denen als Texte die Psalmen 6, 31, 37, 50, 101, 129 und 142 zugrunde liegen. Seit der Spätantike wurden sie als eine zusammengehörige Gruppe von Texten zur Buße empfunden.

Jede Seite der Chorbücher (mit den Psalm-Motetten) wurde vom Münchner Maler Hans Mielich mit prachtvollen Miniaturen ausgestattet, die zum Bedeutendsten an Buchmalerei aus dem 16. Jh. zählen. Abgebildet ist unter anderem eine Szene („Die Gläubigen loben Gott in ihren Tugenden“) aus der Bibel, die sich als Kommentar oder Illustration zum (von Lasso komponierten) Psalm 150 deuten lässt. (s. Luchtman/Schaefer 1994, Tafel 37)

3.5 Interpretation der Psalm-„Auftritte“ im Mittelalter

Die rhetorische Bedeutung der Gregorianik liegt in ihrer ursprünglich öffentlichen Bedeutung. Die Übernahme gesellschaft-

licher Veröffentlichungsweisen („Auftritte“) dient primär der Vermittlung der „Botschaft“ und gibt dieser Vokalmusik nicht allein erbaulichen und laudativen, sondern auch öffentlichen Sinn (d. i. ethischer Anspruch auf Wahrhaftigkeit, Gesprächshaftigkeit). Dabei lässt die Psalmodie dem Text sein eigenes Recht. Sie ist nicht Ausdruckskunst, sondern eine in sich selbst nicht sakrale Formfunktion mittels der acht Psalm-Töne. (Schröer 2005, Sp. 404)

Um 1455 erscheint der erste große Druck Johann Gutenbergs (um 1400-1467), die „42-zeilige Bibel“. Der Buchdruck verbreitet sich schnell über Europa und eröffnet ungeahnte neue Bildungs- und Unterrichtsmöglichkeiten...

4 Psalmen in der Neuzeit und in den neuen Medien

4.1 Für die Darstellung und Interpretation der Psalm-„Auftritte“ in der Neuzeit stehen mannigfache Belege in Literatur und Musik. Pluralismus in jeder Hinsicht ist dafür kennzeichnend. (Krieg 1994, 483)

4.2 Glanzpunkte aus der Neuzeit:

- 16. Jh.: Treffend hat Martin Luther (Vorrede 1528, WA DB 10, 1, 102) die auf ‚Gott‘ und Glauben affektiv bezogene rhetorische Bedeutung der Psalmen herausgestellt: „Da siehest du allen Heiligen ins Herz, wie in den Tod, ja wie in die Hölle [...]. Also auch wo sie von Frucht und Hoffnung reden, brauchen sie solche Worte, daß dir kein Maler also könnte die Frucht oder Hoffnung abmalen und kein Cicero oder Redekundiger also Vorbildern“. (s. a. Luthers Zusammenfassung zu Ps. 15 in WA 38, 23, 1-8)

Seit der Reformation gehörte der Psalm zu den am meisten gebrauchten literarischen Gattungen. (Kurz 1997, 259) Das sollte sich auch in zahlreichen mu-

sikalischen Kompositionen niederschlagen, wie es die nachfolgenden Beispiele belegen mögen:

- 17. Jh.: Heinrich Schütz (1585-1672), „Aus der Tiefe rufe ich, Herr, zu Dir [...]“ (vgl. J. S. Bach, 18. Jh.!), Ps. 130 aus: Psalmen Davids; Johann Rosenmüller (ca. 1619-84), „Vespro della beata Vergine“.
- 18. Jh.: Der Text des Psalms 130 bildete die Grundlage der Kantate „Aus der Tiefe ruf ich, Herr, zu Dir [...]“ (BWV 131) von Johann Sebastian Bach (1685-1750).

Mit Aufklärung, Idealismus und Klassik ergibt sich ein weiterer Schritt in der Mediengeschichte des Psalms. Die Poesie übernimmt jetzt die Aufgabe religiöser Erbauung mit distanzierter Haltung zur Kirche (etwa im Sinne Goethes weltlichem Evangelium). Oden und Hymnen werden gedichtet, ausdrückliche Beispiele bieten Klopstock, Hölderlin und Novalis.

- 19. Jh.: Franz Lachner (1803-1890), Ps. 15 aus: Geistliche Chorwerke; Felix Mendelssohn, 1809-49, „Singet dem Herrn ein neues Lied [...]“, Ps. 98).

Nach der Romantik herrscht eher Zurückhaltung, doch mit dem Expressionismus wird die Gattung der Psalm-Dichtungen (ohne Reimzwang) wieder entdeckt und bis in die Gegenwart vielfach genutzt.

- 20. Jh.: Paul K. Kurz (z. B. 1997) hat vorzügliche Anthologien solcher Psalm-Dichtung herausgegeben. Markant ist u. a. Bertolt Brecht (zit. bei Schröer 2005, Sp. 403) mit der Notiz: „Ich muß noch einmal Psalmen schreiben; das Reimen hält zu sehr auf“. Die freien Rhythmen als neue poetische Möglichkeit fördern diese Tendenz. Stark beteiligt ist immer die Poesie jüdischer Tradition, auch wenn manche Lyrikerinnen (wie Else Lasker-Schüler, Nelly Sachs) den Gattungsbegriff deutlich vermei-

den, aber doch faktisch Psalmen verfassen. Ein Höhepunkt ist Paul Celans vielzitiertes Psalm ‚Niemand knetet uns wieder‘. Ingeborg Bachmann und Peter Huchel schaffen ebenfalls Gedichte mit dem Titel „Psalm“ auf höchstem Niveau. Die Veränderungen der literarischen Situation zeigte Marie Luise Kaschnitz in ihrem „Tutzinger Gedichtkreis“ (1951)... Neue Texte nehmen die Psalm-Dichtung mit Verfremdung auf. Poetisch eindringlich formuliert sind auch die Psalm-Gedichte von Kurt Marti, Ernst Eggimann und Thomas Bernhard. Selbst wenn auf den Titel „Psalm“ verzichtet wird, kommt poetische Nähe auf, z. B. in Peter Handkes Gedicht „Auf die Dauer“.

Die Funktion, die in der Rhetorik dem ornatus zukommt, erfüllt im (lutherischen) Kirchenlied die Musik. (Schröer 2005, Sp. 403f.) Bspe.: Mahalia Jackson, „Der Herr ist mein Hirte [...]“, Ps. 23; Bob Marley, „Rivers of Babylon“, Ps. 137; Sinéad O’Connor, Psalms in „Theology“ u. a.

Nur wenige Beispiele aus den neuen Medien des 21. Jh.:

- Volker Eigenbrod, Ps. 15 aus: „Die biblischen Psalmen zum Lesen (und) zum Anhören“, www.psalmen.de (Hier kön-

nen die biblischen Psalmen gelesen und in einer Sprechfassung von Volker Eigenbrod gehört werden.)

- „Das Psalmenprojekt“, www.psalmenprojekt.de (In dem Projekt singen oder sprechen unter anderem die Schauspielerin Eva Mattes, der Popkünstler Xavier Naidoo, der „Live-Keyboarder“ und Dozent Florian Sitzmann.)

4.4 Interpretation der Psalm-„Auftritte“ in der Neuzeit und in den neuen Medien

Sollte es angesichts der Fülle an Psalm-„Auftritten“ von Literatur und Musik in der Neuzeit zu einer Interpretation kommen, so wären (in einem größeren Kontext) zahlreiche Momente zu berücksichtigen. Vergrößernd kann indessen festgehalten werden: Vom 16. bis zum 20. Jh. gibt es sehr eindrucksvolle Zeugnisse für den verantwortungsvollen Umgang mit Psalmen. In Internet-Auftritten des 21. Jh. stoßen die „Psalmenisten“ mitunter auf Grenzen ihrer eigenen Endlichkeit und lassen ihre Suche nach Identität in einer ‚ungereimten‘ Welt erkennen, deren Sinn an den Rändern im Unerkennbaren verblasst. (B. Russel zit. bei Krieg 1994, 492)

| | Inhalt des Ps.-Auftrittes | Gestaltung/Design des Ps.-Auftrittes | Struktur/Verbindung (engl. Linking) des Ps.-Auftrittes |
|---|---------------------------|--------------------------------------|--|
| (Ethischer) Anspruch auf Wahrhaftigkeit, d. h. Gesprächshaftigkeit (Dialogizität) | Eher nicht erfüllt | Eher nicht erfüllt | Eher nicht erfüllt |
| (Ethischer) Anspruch auf Richtigkeit/Wahrheit der offenbaren „Sachen“ | Eher erfüllt | Eher nicht erfüllt | Eher nicht erfüllt |
| (Ethischer) Anspruch auf Verantwortlichkeit, d. h. Perspektivenübernahme („You-Oriented“) | Eher nicht erfüllt | Eher nicht erfüllt | Eher nicht erfüllt |

Tab.: Kriterienraster zur ‚Usability‘ von Psalm-„Auftritten“ in den neuen Medien (angelehnt an Geißner 1995 u. Küpper 2008, 473-484)

5 Schluss

In den diesen Notizen sollte am Beispiel ausgewählter Psalmen ihre Mediengeschichte (Altertum – Mittelalter – Neuzeit) beleuchtet werden.

Da keine Datenrepräsentanz angestrebt worden ist, kann die Analyse der ausgewählten Psalm-„Auftritte“ zwar nicht die Ausgangshypothese (s. 1.3) verifizieren. Dennoch zeigen die ersten Ergebnisse der Analyse ansatzweise, wie sich – im (nicht immer) verantwortungsvollen Umgang mit Psalmen – die Rezeptions- und Mentalitätsgeschichte der Menschen mit ihren sozialen Wirkungen offenbart. Dieser Schluss wiederum berechtigt wohl später dazu, den Untersuchungsgegenstand (Mediengeschichte des Psalms) in einem größeren, semiotisch und auf Datenrepräsentanz angelegten Projekt besser zu erfassen. Darin könnte dann gezeigt werden, wie stärker noch (als hier geschehen) die Psalmen auch die künstlerische Musik beeinflusst haben (20 Jh.: P. Tschaikowski, A. Bruckner, M. Reger, I. Stravinski, K. Penderecki, L. Bernstein, K. Stockhausen u. a.). Das Verhältnis von Liturgik und Konzert, Kult und Poesie würde ebenso nachdrücklich erkennbar sein wie in der Dichtung. (Schröder 1997, 635)

Es sollte deutlich geworden sein, dass jeder einzelne uns überlieferte Psalm aus der Entstehungsgeschichte heraus gehört und gelesen werden muss: aus einer langen und breiten (mündlichen und schriftlichen) Vorgeschichte, an deren Ende vielleicht die „elektronische Revolution“ (W. S. Burroughs) des Psalmes steht?

Die Tragweite der Psalmen in der bildenden Kunst ist noch wenig erforscht, obwohl es auch dafür überzeugende Beispiele gibt. Sie bedeuten mehr als nur Illustrationen (z. B. das Standardwerk „Das Buch der Psalmen. Ein Eschbacher Bilderpsalter“).

Die Psalmen sind Gebete, Lieder, Texte aus unserer eigenen Geschichte: Daher

sollten sie aus der (religiösen) Nischenlyrik herausgenommen – und geschützt werden.

Literatur

- Adler, Israel, und Reinhard Flender (1994). „Musik und Religion II“. *TRE* 23. Ed. G. Müller. a. a. O. 446-452.
- Bach, Inka, und Helmut Galle (1990). Deutsche Psalmendichtung vom 16. bis zum 20. Jahrhundert. Berlin, de Gruyter.
- Barthel, Henner (2009). „Zungenrede“. *HWRh* 9. Ed. G. Ueding. a. a. O. Sp. 1569-1578.
- Berger, Klaus (1997). Psalmen aus Qumran. Frankfurt am Main, Leipzig: Insel.
- Betz, Hans-D., Hg. (2003). Religion in Geschichte und Gegenwart. 6. Bd. 4. Aufl. Tübingen: Mohr.
- (Die) Bibel: Einheitsübersetzung – Gesamtausgabe (2001). Mit Kommentar v. E. Beck. Stuttgart: Kath. Bibelwerk GmbH.
- Bonhoeffer, Dietrich (1940/2006). Die Psalmen. 17. Aufl. Gießen: Brunnen.
- Burkhardt, H. u. a. (Hg.) (1996). Das große Bibellexikon. Wuppertal, Gießen: R. Brockhaus, Brunnen
- Cornill, Carl Heinrich (1905). Einleitung in die kanonischen Bücher des Alten Testaments. 5. Aufl. Tübingen: Mohr (P. Siebeck).
- Deissler, Alfons (1964). Die Psalmen. Düsseldorf: Patmos.
- Delitzsch, Franz (1867). Biblischer Kommentar über die Psalmen. Leipzig: Doerffling & Franke.
- Egelkraut, H. (1996). „Psalter“. *Das große Bibellexikon* 4. Hg. H. Burkhardt u. a., a. a. O. 1923-1931.
- Geddes, Jane (2010). Der Albani-Psalter. 2. Aufl. Regensburg: Schnell & Steiner.
- Geißner, Hellmut (Autumn 1995). „Über dialogische Ethik“. *Rhetorica* XIII.4: 443-453.
- Groß, Heinrich, und Heinz Reinelt (1978). Das Buch der Psalmen I (Ps 1-72). Düsseldorf: Patmos.
- Gunkel, Hermann (1985). Einleitung in die Psalmen. 4. Aufl. Göttingen: V & R.
- ders. (1986). Die Psalmen. 6. Aufl. Göttingen: V & R.

- Harden, Ingo (2007). *Epochen der Musikgeschichte*. Hildesheim: Gerstenberg.
- Havelock, Eric A. (2007). *Als die Muse schreiben lernte*. Berlin: Wagenbach.
- Hieronymus (2005). *Commentarioli in Psalmos / Anmerkungen zum Psalter*. Übers. u. eingel. v. Siegfried Risse. Turnhout: Brepols.
- Hossfeld, Frank-Lothar (1993). „Psalm 15: Die Bedingungen für den Eintritt ins Heiligtum“. *Die Psalmen I (Ps 1-50)*. Hg. Frank-Lothar Hossfeld u. Erich Zenger. a. a. O. 103-107.
- ders., u. Erich Zenger (Hg.) (1993). *Die Psalmen I (Ps 1-50)*. Würzburg: Echter.
- Kinder, Hermann, und Werner Hilgemann (1995). *dtv-Atlas zur Weltgeschichte* 1. 29. Aufl. München: dtv.
- Kraus, Hans-J. (1961). *Psalmen* 1. 2. Aufl. Neukirchen: Neukirchener Verlag.
- Krieg, Gustav, A. (1994). „Musik und Religion IV“. *TRE* 23. Ed. G. Müller. a. a. O. 457-495.
- ders. (1995). „Gesungenes Lob – gesungene Klage“. *EvErz* 47: 55-63.
- Küpper, Reiner (2008) *Angewandte Hypertext-Rhetorik*. Duisburg: Univ.verl. Rhein-Ruhr.
- Kurz, Paul K., Hg. (1997). *Höre Gott! Psalmen des Jahrhunderts*. Zürich, Düsseldorf: Benziger Verl.
- Leuchtman, Horst, und Hartmut Schaefer (1994). *Orlando di Lasso: Prachthandschriften und Quellenüberlieferung*. Tutzing: H. Schneider.
- Luther, Martin (1883ff.). *Kritische Gesamtausgabe*. Weimar: Böhlau.
- Martin, Friedrich, Hg. (1901). *Die Psalmen Davids: Kurze Erklärung von 54 ausgewählten Psalmen*. 3. Aufl. Bunzlau: G. Kreuschmer.
- Michels, Ulrich (1997). *dtv-Atlas Musik*. 17. Aufl. München: dtv.
- Mowinckel, Sigmund (1921-24). *Psalmenstudien*. 6 Bde. Oslo: Kristiana.
- Mühlhaupt, Erwin, Hg. (1959). *D Martin Luthers Psalmen-Auslegung*. 3 Bde. Göttingen: V & R.
- Müller, Gerhard, Hg. (1994). *Theologische Realenzyklopädie (TRE)*. Bd. 23. Berlin, New York: de Gruyter.
- ders., Hg. (1997). *Theologische Realenzyklopädie (TRE)*. Bd. 27. Berlin, New York: de Gruyter.
- Praßl, Franz K. (2003). „Psalmodie“. *RGG* 6. Ed. H.-D. Betz. a. a. O. Sp. 1785f.
- Risse, Siegfried (2005). „Einleitung“. *Hieronymus*. a. a. O. 7-66
- Said (2007). *Psalmen*. München: Beck.
- Schmeisser, Martin, Hg. (1990). *Das Buch der Psalmen: Ein Eschbacher Bilderpsalter in acht Bänden*. Eschbach / Markgräferland: Verl. am Eschbach.
- Schneider, Dieter (1995). *Das Buch der Psalmen*. 1. T. (Ps 1-50). Wuppertal, Zürich: R. Brockhaus.
- Schröer, Henning (1997). „Psalmen/Psalmenbuch I“. *TRE* 27. Ed. G. Müller. a. a. O. 634-637.
- ders. (2005). „Psalm“. *HWRh* 7. Hg. G. Ueding. a. a. O. Sp. 396-405.
- Seybold, Klaus (1991). *Die Psalmen*. 2. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Weber, Beat (2001). *Werkbuch Psalmen*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Stier, R., und K. G. W. Theile (1864). *Die poetischen Bücher des Alten Testaments*. 3. Aufl. Bielefeld: Velhagen & Klasing.
- Ueding, Gerd (Hg. (1992ff.)). *Historisches Wörterbuch der Rhetorik (HWRh)*. Tübingen, Niemeyer.
- Westermann, Claus (1967). *Der Psalter*. Stuttgart: Calwer Verl.
- Zenger, Erich (2005). *Stuttgarter Psalter*. Stuttgart: Kath. Bibelwerk.

[Dieser Beitrag ist die deutsche Version eines englischen Vortrags beim 22. International Colloquium on Communication, Universität Wien, Juli 2010]

Zum Autor:

Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Henner Barthel, Dipl.-Sprechwissenschaftler

Ausbildung: Habilitation, Humboldt Universität zu Berlin, 1987; postdok. Zusatz-zertifikat 1981, Puschkina-Institut Moskau; Promotion 1978, Diplom 1971, Martin-

*Luther-Universität Halle-Wittenberg.
 Dienst: Professor, Abt.-Leiter, Universität
 in Landau, 1994-.*
*Gesellschaften: Deutsche Gesellschaft
 für Sprechwissenschaft und Sprecherzie-
 hung e. V. ; Gesellschaft für Angewandte
 Linguistik ; International Society for the
 Study of Argumentation ; European
 Communication Research and Education
 Association . Ergänzung: Autor, Gutach-
 ter; Publikationen in Sprechwissenschaft /
 Rhetorische Kommunikation.*

*Adresse: Universität in Landau
 Institut für Kommunikationspsychologie,
 Medienpädagogik und Sprechwissen-
 schaft (IKMS) – Abt. Sprechwissenschaft
 Fortstraße 7, 76829 Landau (Pfalz)*
Tel.: 0049-6341-280-33402
E-Mail: barthel@ikms-uni-landau

Die Lieblingsdialekte im Raum Berlin-Brandenburg

Im Sommer 2010 hat Radio Berlin Brandenburg (rbb) 30 „Dialekte und Mundarten“ (eigentlich waren es Sprachvarietäten) zusammengestellt und gefragt: Welcher ist Ihr Lieblingsdialekt? Die Zuschauer konnten im Internet abstimmen. Hier das gesendete Ergebnis:

- | | | | |
|----|------------------|----|------------------|
| 1 | Berliner Dialekt | 16 | Badisch |
| 2 | Sächsisch | 17 | Hessisch |
| 3 | Plattdeutsch | 18 | Denglisch |
| 4 | Wienerisch | 19 | Saarländisch |
| 5 | Kölsch | 20 | Westfälisch |
| 6 | Hochdeutsch | 21 | Amtsdeutsch |
| 7 | Mecklenburgisch | 22 | Pfälzisch |
| 8 | Schwäbisch | 23 | Türkischdeutsch |
| 9 | Thüringisch | 24 | Niederrheinisch |
| 10 | Bayrisch | 25 | Mannheimerisch |
| 11 | Schwyzerdütsch | 26 | Frankfurterisch |
| 12 | Fränkisch | 27 | Schlesisch |
| 13 | Erzgebirgisch | 28 | Friesisch |
| 14 | Moselfränkisch | 29 | Ruhrpott-Sprache |
| 15 | Hamburgisch | 30 | Allgäuerisch |

Leider gab es weder in der TV-Sendung noch im Internet genauere Informationen zur Umfrage, z. B. über die Zahl der Befragten oder die jeweils abgegebenen Stimmen. (rw)

Renate Csellich-Ruso

Sprachentwicklung nur mit dem Kehlkopf?

1. Ausgangslage kindlicher Entwicklung

Sprechen lernen und Sprache erwerben ist Teil der kindlichen Entwicklung. Doch wie genau verläuft die kindliche körperliche Entwicklung? Kleine Kinder sind Bewegungsmenschen. Sie wollen die sie umgebende Welt im wahrsten Sinne des Wortes durch Tätigkeiten begreifen und mit allen Sinnen erfahren und nicht vorwiegend durch und über das Denken.

Die geistigen und körperlichen kindlichen Entwicklungsvorgänge sind eng miteinander verbunden. Überblick über diese fein aufeinander abgestimmten Vorgänge möchte die in der Beilage befindliche Übersichtstabelle der geistigen und körperlichen Entwicklung bieten.

Bei der gesamten kindlichen Entwicklung spielen sowohl Gene als auch angemessene Umwelthanregungen eine wichtige Rolle. Einerseits bestimmen die Gene, wann etwas reift, wann also eine neue Fähigkeit oder Fertigkeit erworben werden kann, andererseits bestimmt die Umwelt wiederum, wie gut oder eben mangelhaft eine Fähigkeit ausgeprägt werden kann.

Um die Welt zu begreifen, bedarf es vielfacher und vielfältiger Sinneserfahrungen. Wird der kindliche Bewegungsraum und – drang eingeschränkt, so entwickelt das Kind ein nur mangelhaftes Körperschema. Damit wird das verinnerlichte Bild des eigenen Körpers - also der im Gehirn gespeicherten, auf den Kopf gestellten, verzerrten und seitenverkehrten „Landkarte“

des eigenen Körpers verstanden (Sensorischer Homunculus) (Kandel, Schwartz, Jessel 1995). Mangelnde Bewegungserfahrungen, ein dadurch mangelhaftes Körperschema kombiniert mit nur ungenügend beherrschten, körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten erklärt so manches „Schulproblem“ und Sturz. Ein Kind ohne ausreichendes räumliches Vorstellungsvermögen „entwickelt“ Probleme immer dann, wenn es gilt etwas, neben hinter oder über etwas zu stellen oder zu legen. Denn dafür muss das Kind Bezug zwischen sich selbst und anderen Gegenständen hergestellt werden. Dafür wurde der Begriff der Figur-(Hinter)-Grund-Differenzierung geprägt (Bielefeldt E. 1996). Gerade diese umfassende Sichtweise erscheint für Sprecherzieher besonders wichtig. Da „Sprachprobleme“ nur sehr selten isoliert, sondern zumeist kombiniert mit teils sehr diskreten körperlichen Problemen einhergehen, bedarf es zusätzlichen Wissens über die gesamte kindliche Entwicklung. Dieses will die beigelegte Tabelle ermöglichen. Sie bietet Sprecherziehern, Logopäden, Pädagogen, Ergotherapeuten, Physiotherapeuten, Pädiatern und Kinder- und Jugendfachärzten einen Überblick über die parallel zueinander bzw. zeitlich nacheinander stattfindenden Entwicklungsvorgänge; seien sie psychomotorischer, neurologischer oder taktilkinästhetischer Natur.

Damit allgemeines Verständnis über die Zusammenhänge hergestellt werden kann, wird in der Folge die körperliche kindliche Entwicklung näher erläutert.

2. Überblick der körperlichen (psychomotorischen) Entwicklung

2. 1. Nervensystem

Um die körperliche (psychomotorische) Entwicklung des Kindes besser verstehen zu können, werden die Aufgaben des menschlichen Nervensystems vereinfacht dargestellt.

Das menschliche Nervensystem unterteilt sich in zwei große Bereiche:

- das Zentralnervensystem (ZNS) und
- das periphere Nervensystem

Das Zentralnervensystem (ZNS) unterteilt sich seinerseits in

- das Rückenmark und
- das Gehirn

Das periphere Nervensystem unterteilt sich in

- das willkürliche und
- das unwillkürliche Nervensystem

Das willkürliche Nervensystem regelt die Beziehungen des Organismus zur Außenwelt und steuert lebenserhaltende Funktionen, wie Atmung, Verdauung, Drüsentätigkeit und Stoffwechsel. Dabei werden die vom willkürlichen Nervensystem gesammelten Sinneseindrücke vorerst in bioelektrische Energie umgewandelt, zusätzlich hinsichtlich Art, Stärke, Ort und Dauer verschlüsselt und über sensible Nervenbahnen zum Gehirn und Rückenmark weitergeleitet. Mittels Nervenbahnen wird die Verbindung zwischen Gehirn bzw. Rückenmark und den ausführenden „Organen“, wie beispielsweise Muskeln, sicher gestellt (Kandel E. R., Schwartz J., Jessel T. M. (Hrsg.) 1995).

Damit Eindrücke bis ins Gehirn gelangen können, sind die informationsweiterleitenden Teile der Nervenfasern ummantelt. Das Ummanteln beschleunigt das Weiterleiten der elektrischen Signale, verhindert

zugleich das vorzeitige Austreten von Informationen und isoliert die Nervenzellen voneinander (Eliot L. 2003, S 50, S 190).

Auf ihrem Weg ins Gehirn kreuzen einander die Nervenbahnen in etwa dort, wo das Rückenmark in den Kopf eintritt. Das erklärt, weshalb die linke Körperhälfte von der rechten Gehirnhälfte gesteuert wird und umgekehrt (Kandel E. R. Schwartz J., Jessel T. M. (Hrsg.) 1995).

Das Gehirn ist ein sich ständig rückkopplendes System. Permanent werden eingehende Informationen der Sinnessysteme überprüft, miteinander verknüpft, neuerlich überprüft und erst darauf angemessene Reaktionen veranlasst.

2. 2. Entwicklungsgeschichte

Stark vereinfacht betrachtet, verläuft die kindliche Entwicklung vom Einfachen zum Komplexen, von innen nach außen, bzw. von oben nach unten, bei größtmöglichem Gegensatz und kleinstem Kraftaufwand. Ein Kind erwirbt folglich vorerst grobmotorische Fähigkeiten und Fertigkeiten, bevor es feinmotorische Bewegungen, wie greifen oder sprechen planen und ausführen kann, da diese ein genaues Koordinieren von fein aufeinander abgestimmten Bewegungsfolgen erfordern.

2. 3. Motorische kindliche Entwicklung

Betrachtet man die motorische Entwicklung eines Babys ein bisschen näher, so stellt man rasch fest, dass ein Kind während des ersten Lebensjahres enorm viele Fähigkeiten und Fertigkeiten erwirbt. Bei einem Baby werden anfänglich viele Eindrücke / Sinneserfahrungen von tief im Inneren befindlichen Gerhirnbereichen, verarbeitet. Erst mit dem allmählichen Reifen des Gehirns, werden eingehende Eindrücke in höhere Hirnregionen weitergeschaltet und Reaktionen durch diese Hirnbereichen ermöglicht (Eliot L., 2003, S 387).

2. 3. 1 Motorische Schaltkreise werden aktiv

Ein Neugeborenes ist zumeist in der Lage, reflexhafte und reflexartige Ganzkörperbewegungen durchzuführen. Im Lauf der ersten Lebenswochen werden bei einem Neugeborenen die motorischen Schaltkreise des Gehirns aktiv. Dabei werden die vorerst ausschließlich auf Rückenmarksebene (Pyramidenbahn) verschalteten Reaktionen von hirnstammgesteuerten Reaktionen abgelöst. Der Hirnstamm verarbeitet Wahrnehmungen von Haut und Gelenken an Kopf, Hals und Gesicht, wie auch von einzelnen Sinnen, etwa Gehör, Geschmacks- und Gleichgewichtssinn“ (Eliot L., 2003, S 387).

2. 3. 2 Reifen zentraler Körperpartien

Während des zweiten großen Entwicklungsschritts, reifen die zentralen Körperpartien. Dabei erlangt das Kind nunmehr bewusste Kontrolle über Kopf, Rumpf, Arme und Beine. Im Gehirn einlangende Eindrücke werden vorerst bis in mittlere Hirnbereiche weitergeleitet (Eliot L. 2003, S 387).

2. 3. 3 Primäres motorisches Reifen

Zuletzt, während des primären motorischen Reifens, erlangt das Kind Kontrolle über Finger und Zehen. Dabei nehmen allmählich die äußeren Regionen des Gehirns Ihre Funktion auf (Eliot L. 2003, S 388).

3. Vom Sprechen und von der Sprache

Je nach vertretener Spracherwerbtheorie und Grundüberlegung meinen die Anhänger des Nativismus, Innatismus oder Mentalismus (vgl. dazu Chomsky N.), ein Kind re-kreiert das genetisch determinierte Regelsystem von Sprache, oder es lernt sprechen und erwirbt Sprache durch die

Fähigkeit des Handelns in sozialen Kontexten (Behaviorismus) (vgl. dazu Skinner, Bruner, Tomasello) oder auf Grund angemessener sensorischer Reize und darauf folgender motorischer Reaktionen (Konstruktivismus oder Kognitivismus) (vgl. dazu Nelson, Bloom und Piaget), oder durch aufeinander bezogenes Handeln (Interaktionismus) (vgl. dazu Vygotsky, Golinkoff, Locke und Bates). Natürlich laufen sowohl körperliche als auch geistige Entwicklungsvorgänge parallel zueinander und einander überlappend ab. Der besseren Nachvollziehbarkeit sind sie „isoliert“ voneinander beschrieben.

Auf Altersangaben wurde bewusst verzichtet, da sich der kindliche Erstspracherwerb beispielsweise im Falle einer Frühgeburt oder in Folge dramatischer oder traumatischer Ereignisse verschieben kann.

3.1. Kindlicher Erstspracherwerb

Verallgemeinert ließe sich der kindliche Spracherwerb in:

- die vorsprachliche Entwicklung,
 - die Sprachentwicklung,
 - den Syntaxerwerb und
 - das (sich entwickelnde) Satzverständnis
- unterteilen (vgl. dazu Papousek M, 1994)

3. 1.1. Vorsprachliche Entwicklung

Während der sogenannten vorsprachlichen Entwicklung erzeugt ein Kind anfänglich einfach nur Laute, Töne und Geräusche. Eben auch solche, die in der eigentlichen Muttersprache gar nicht vorkommen (Mehler J., Jusczyk P., Lamberth G., Halsed N., Bertonicini J. & Amiel Tison C. 1988, Jusczyk P., 1991) Es erlebt und integriert Erfahrungen in den verschiedenen Tätigkeiten. Es unterscheidet zwischen Gegenständen und Personen (Zollinger B., 1992).

Mittels der auditiven und zentralen Wahrnehmung und über einen Abgleich mit anderen, z. B. visuellen Sinneswahrnehmungen, können schließlich, in etwa mit einem halben Lebensjahr - alle nur erdenklichen Vokalisationsmuster wie Wörter, Klänge, Tonfolgen und Sprachmelodien entschlüsselt werden. Zugleich hört sich das Kind im wahrsten Sinne des Wortes auf die jeweilige Muttersprache ein (Papousek 1994, Kent R. D., Murray A. D. 1982, Oller D. K. 1980, Stark R. E. 1981).

Unterstützt wird es dabei vom reifenden neuromotorischen System des Gehirns, das die eigene Lautproduktion zunehmend in Richtung Muttersprache verändert, indem verstärkt regelhafte Phoneme der Muttersprache produziert werden (Papousek M. 1994, Zollinger B., 1992). Es erfasst Sprache ganz global und schreibt einzelnen Wörtern eine vorläufige Bedeutung zu. Im Spielen mit den Lauten entwickelt es stimmliche und sprecherische – auf alle Fälle kulturell geprägte – kommunikative Bedeutungen und Fähigkeiten.

3.1. 2 Sprachliche Entwicklung

Ein nur wenige Wochen altes Baby gurr einfach vor sich hin. Es versucht alle nur erdenklichen Laute zu produzieren. Schließlich gelingt das immer besser, bis es plappert und genüsslich Silben verdoppelt. (Papousek M., 1994) Wenn im Zuge dieses Silbenverdoppelns die Silbe „Mama“ fällt, eilt die vermeintlich erstmals Gerufene glücklich lächelnd herbei. Zumeist ist das Kind daraufhin kurz verduzt, weil es Lautfolge, Bedeutung und Person noch nicht in Bezug zueinander setzen kann.

Kurz darauf beginnt für Bezugspersonen das zumeist heitere Begriffe-Raten, wie beispielsweise „Nimpferl“ für Nilpferd und „Toni“ für Zitrone (Reiman B., 1996). Derartige zumeist undeutlich artikulierte wortähnliche Laute mit erkennbarem Bedeutungszusammenhang werden als Protowörter bezeichnet (Papousek M. 1994, S

73, Reimann B, 1996). Darauf folgen tatsächlich die ersten Worte, diese werden im Deutschen gefolgt von Zweiwortsätzen, geformten Mehrwort-Sätzen – und mit dem allseits beliebten Fragealter „Warum“ vollzieht sich der Erstspracherwerb des Deutschen (Reiman B. 1996). Zugleich und zusätzlich lernt jedes Kind sowohl familiensprachliche, als auch konventionelle Assoziationen und Bedeutungen von Lautmustern und –kontrasten.

3.1. 3 Semantikerwerb / Syntaxerwerb

Der Grammatikerwerb eines Kindes verläuft parallel zum Laut- bzw. Worterwerb und wird nur der besseren Verständlichkeit wegen getrennt voneinander beschrieben. Vorerst erfasst ein Kind Sprache ganz global. Es überträgt markant erscheinende Merkmale auf andere Gegenstände. Dadurch werden beispielsweise alle runden Gegenstände wie Deckenlampe, Apfel oder Rad zum Ball (Semantik) (Uzgiris u. a. 1992, in Reimann B., 1996, S 27). Die meisten Kinder bilden vorerst eigene grammatikalische Regeln. Manche Kinder lernen durch Nachahmen, andere erwerben die notwendige Grammatik durch Versuch und Irrtum (Syntax).

Kinder lernen weiters, die melodischen Unterschiede von Frage und Aussage. In der Äußerung (utterance) „Du kannst jetzt gehen!“, kann die Bedeutung, je nach Betonung und Situation völlig unterschiedlich sein.

3.1. 4. Satzverständnis / Idioms of Distress / Metaphern

Was lässt sich daraus ableiten? Im Deutschen ergibt sich das Satzverständnis teilweise über die Betonung. Im Englischen trägt die Wortstellung maßgeblich zum allgemeinen Satzverständnis bei. Im Türkischen wiederum hängt das Satzverständnis von den gebildeten Fällen ab. Im Italienischen kommt den semantischen Merkmalen große Bedeutung zu.

Die jeweiligen grammatikalischen Strukturen in Kombination mit unterschiedlichen (soziokulturell geprägten) Konnotationen und grammatikalisch bedingten Umschreibungen / Metaphern *Idioms of distress* beeinflussen das sich entwickelnde Verständnis. Dieses Problem tritt vorwiegend bei Übersetzungen auf. Dabei stellen sich Fragen der wortwörtlichen oder inhaltlichen / sinngemäßen Übersetzung oder des Übersetzens von vermeintlich Verstandenem. So ist beispielsweise das englische Wort „handsome“ im Deutschen nur bedingt übersetzbar. Gleichwohl es im österreichischen Dialekt das Wort „handzahn“ gibt, dessen Bedeutung sich von „handsome“ jedoch unterscheidet.

4. Ausdrucksmittel

4.1 Sprecherische Ausdrucksmittel

Kaum geboren, versucht ein Kind mit seiner sozialen Umwelt Kontakt aufzunehmen. Mittels mimisch-gestischer und sprecherischer Ausdrucksmittel versucht es seinen Gefühlen, Bedürfnissen und Befindlichkeiten Ausdruck zu verleihen. Obwohl es noch gar nicht sprechen kann, sind Bezugspersonen zumeist rasch in der Lage die jeweilige kindlichen Befindlichkeiten zu interpretieren. Sie verlassen sich dabei auf Tonhöhe, Betonung, Tempo und Rhythmus und gegen Ende des ersten Jahres auf die stimmlichen kommunikativen Fähigkeiten = sprecherischen Ausdrucksmittel (Geißner H. K., 2010).

Sprechen bedeutet das Hörbar machen = lautlicher Ausdruck koordinierter motorischer Fähigkeiten. Wie bereits beschrieben erwirbt ein Kind im Zuge der motorischen Entwicklung die erforderlichen feinmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten die zum Steuern des Kehlkopfes und der Artikulationsorgane erforderlich sind, sodass es gezielt Laute zu Wörtern formen kann.

4.2 Sprachliche Ausdrucksmittel

Parallel dazu entwickeln sich die geistigen Fähigkeiten, die es dem Kind ermöglichen, Lautfolge, Bedeutung und Sprecher in Bezug zueinander zu setzen. Ohne diese hinzukommenden geistigen Fähigkeiten bliebe jedes Sprechen sinnentleert.

Sprachkompetenz bedeutet die Fähigkeit, Sprache (Grammatik und Vokabular) zu verstehen und richtig zu gebrauchen (Österr. Wörterbuch, 41. Auflage, ÖBV S 370). Wörter gelten als sprachlichte Ausdrucksmittel.

Jedes Kind lernt Sprache und Sprechen, um sich zu äußern. Bereits im Uterus erfasst das noch Ungeborene, dass es beim Sprechen immer um ein Miteinander geht. Sprechen können wir nur, indem wir zuhören und im Miteinander reden für das Miteinander Reden lernen (Geißner H. K., 2000).

4.3 Mimisch-gestische Ausdrucksmittel

Heilmann bezieht in ihre Überlegungen, nebst Gesichts-, Arm- und Handbewegungen auch persönliche und architektonische Raumdistanzen, soziokulturelle und kommunikative Räume und die sich im jeweiligen Gespräch entwickelnde Kommunikationsgeschichte (Heilmann Chr., 2009).

Weithin deutlich sicht- und erlebbar an sich ändernden Körperdistanzen. In unserem Kulturkreis gilt als öffentliche Distanzzone fremden Personen gegenüber die Länge eines ausgestreckten Armes als angemessen. Im Süden Europas kommt man einander im Gespräch körperlich rasch näher.

Beim öffentlichen Gespräch hierzulande sind die Standpositionen halb offen. In anderen Gefilden steht man einander genau gegenüber, ohne dass der Gesprächspartner dies als Bedrohung empfindet.

In einigen Kulturkreisen gilt es als unangemessen, dem Gegenüber intensiv oder länger als nur flüchtig in die Augen zu blicken.

All diese ungeschriebenen kulturellen Gepflogenheiten, Vorstellungen, Normen,

Werte und Einstellungen prallen bei Begegnungen zusätzlich aufeinander. Ausdrucksformen und deren Zusammenspiel ändern sich von Gegend zu Gegend, erst recht von Sprache zu Sprache.

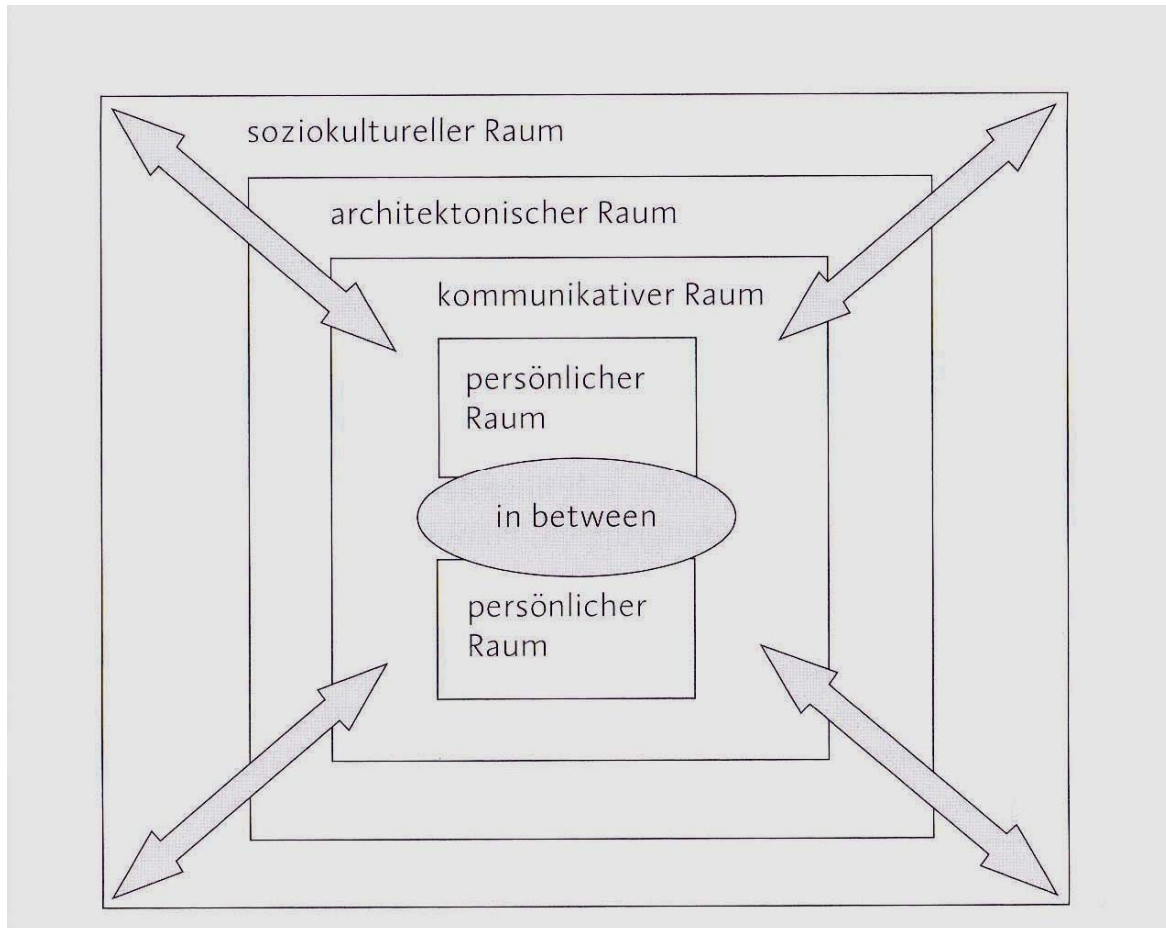


Abb. 1: Heilmann, Christa M. (2009)

5 Erläuterungen zur Übersichtstabelle

5. 1. Allgemeines

In der beiliegenden Übersichtstabelle werden körperliche und geistige Entwicklung nebeneinander dargestellt. (Erklärungen zur Übersichtstabelle und der darin enthaltenen Begriffe).

Da die kindliche Entwicklung nicht linear verläuft, sondern innerhalb bestimmter Zeiträume, wurde in der Tabelle auf exak-

te Altersangaben verzichtet. Dies insbesondere in Hinblick auf mögliche Verzögerungen der kindlichen Entwicklung durch Frühgeburt, Unfälle, Trennung der Bezugspersonen, Todesfälle naher Angehöriger, Migration oder traumatischer Erlebnisse uvm.

Die „Zeilen“ der Tabelle quer gelesen bietet Überblick über die parallel zueinander stattfindenden Entwicklungsabläufe. Dies bietet Sprechlerziehern, Logopäden, Sprachheilpädagogen, Pädagogen, Mediziner und Therapeuten die Möglichkeit

des abgesprochenen disziplinübergreifenden Anbahnens von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Mit ein Grund des Nutzens der Tabelle innerhalb interdisziplinäre Teams.

Die Tabelle beschreibt disziplinübergreifend und im Überblick die geistige und körperliche Entwicklung während der ersten Lebensjahre.

5. 2. Geistige Errungenschaften

Den geistigen Errungenschaften sind zwei Spalten gewidmet, jene des Sprechalters und jene des Sprachverständnisalters.

Als Sprachverständnisalter wird jenes Alter bezeichnet, ab dem das Kind die Bedeutung einzelner Wörter wohingegen das Sprechalter durch den eigenständigen kindlichen Gebrauch der Wörter gekennzeichnet ist.

Bekanntlich geht das Sprachverständnis dem kindlichen Sprechvermögen tendenziell bis zu einem ½ Jahr voraus (vgl. Vygotsky L. S. 1978, Papousek M. 1994).

5. 3. Körperliche Errungenschaften

Die körperlichen Errungenschaften wurden in die Bereiche

- der sensorischen Integration,
 - der Neurophysiologischen Grundlagen und
 - der Psychomotorik
- unterteilt.

Zum besseren Verständnis werden die in der Tabelle verwendeten Begriffe und Bezeichnungen nachfolgend näher erläutert.

J. Ayres versteht unter sensorischer Integration einen Prozess, bei dem alle sinnlichen Eindrücke, (sensorische Inputs) so geordnet und verarbeitet werden, sodass angemessene Körperreaktionen, sinnvolle Wahrnehmungen, Gefühlsreaktionen und/ oder Gedanken entstehen

können. Sie definiert unterschiedliche Funktionsniveaus (Ayres J., 1979). Dem jeweiligen Funktionsniveau entsprechend werden alle im Gehirn eingehenden Reize integriert und bearbeitet. Störungen auf untergeordneten Funktionsniveaus beeinträchtigen demnach höhere Funktionen. Ayres gliedert in drei große Bereiche:

- taktil/kinästhetisches System
- Propriozeptives System Körpererfahrung
- Vestibuläres System Gleichgewichtssystem

Mit dem Begriff taktil werden Eindrücke des Tastsinns bezeichnet. Kinästhetisch beschreibt Bewegungsempfindungen der Muskel. Die entsprechenden Eindrücke des Tastsinns und der Bewegungsempfindungen werden im taktil-kinästhetischen Bereich beschrieben.

5. 4. Neurophysiologie

Die Physiologie beschreibt die Grundlagen des allgemeinen Lebensgeschehens, besonders die normalen Lebensvorgänge und Funktionen, z. B. Verdauung und Atmung innerhalb des menschlichen Organismus. Folglich befasst sich die Neurophysiologie mit den „normalen“ Lebensvorgängen und Funktionen des Nervensystems. (Duden Fremdwörterbuch 5. Auflage)

Die Psychomotorik umschreibt das sich nach psychischen Gesetzen vollziehende Bewegungsleben, in dem sich ein bestimmter normaler (oder krankhafter) Geisteszustand der Persönlichkeit ausdrückt. (Duden Fremdwörterbuch 5. Auflage).

Mit Lateralität wird motorische, visuelle, und auditive Seitigkeit umschrieben, beispielsweise das bevorzugte Verwenden einer Körperseite, das Führen eines Auges oder das bevorzugte Verarbeiten akustischer Eindrücke durch das darauf spezialisierte Ohr. Mit dem Begriff ce-

rebrale Dominanz oder Hemisphärendominanz ist das stärkere Einstimmen einer Hirnhälfte auf spezielle Funktionen gemeint (Kandel E. R., Schwartz J., Jessel T. M. [Hrsg.] 1995).

Der Hirnstamm ist am oberen Körperende, in der Nähe des Übergangs vom Rückenmark ins Gehirn lokalisierbar. Einige Kerne des Hirnstamms erhalten Informationen von Haut- und Körpermuskulatur. Andere kontrollieren die motorischen Reaktionen von Gesichts- Hals und Augenmuskel. Überdies beherbergt der Hirnstamm spezielle Nervenzellen, die Kopf- und Halsmuskel kontrollieren (Kandel E. R., Schwartz J., Jessel T. M. [Hrsg.] 1995)

Die *Formatio Reticularis* befindet sich im Gegensatz zum Hirnstamm tief im Inneren des Gehirns. Der auch als reticuläre Formation bezeichnete Bereich ist mit zahlreichen motorischen Nervenzellen und den meisten anderen Stellen des Großhirns verbunden, und für das Integrieren und Verarbeiten sensomotorischer Aktivitäten (Reize) bedeutend. Unter dem Begriff sensomotorisch versteht man sensorische Wahrnehmungen und darauf folgende motorische Reaktionen (Kandel E. R., Schwartz J., Jessel T. M. [Hrsg.] 1995; Brüggebors G. 1992; Ayres J., 1979).

Das Kleinhirn wölbt sich an der Hinterseite des Kopfes hervor und hüllt den Hirnstamm ein. Ständig unterstützt es die motorischen Bereiche des Gehirns beim Orientieren im Raum und beim Koordinieren feiner Bewegungen beispielsweise der Arme, Beine und Augen. Durch ständiges Ab- und Vergleichen aller eingehender Informationen ist das Kleinhirn fähig, motorische Befehle zu modifizieren, Bewegungsfolgen zu unterstützen oder zu hemmen. Das Kleinhirn stellt den Ablauf geplanter Bewegungen sicher (Kandel E. R., Schwartz J., Jessel T. M. [Hrsg.] 1995).

Der Thalamus befindet sich im Zwischenhirn, wohingegen die Basalganglien den tief innen liegenden Strukturen des Großhirns angehören. Der Thalamus verarbeitet und verknüpft beinahe alle sensorischen und motorischen Informationen der Großhirnrinde. Darüber hinaus reguliert er den Wachheitsgrad und die emotionale Färbung von Empfindungen (Brüggebors G., 1992).

Die Basalganglien koordinieren das selbständige Anpassen des Tonus sensorischer Informationen für Haltung und Bewegungen auf Grund eingehender sensorischer Informationen (Brüggebors G. 1992).

Die Fähigkeit des Planens von Bewegungsabläufen wird als Praxie bezeichnet.

5. 5. Nutzen der Tabelle

Die Übersichtstabelle bietet verschiedenen Berufsgruppen, wie Sprecherziehern, Pädagogen, Logopäden, Sprachheilpädagogen, Ergotherapeuten, Physiotherapeuten, Pädiatern, Kinder- und Jugendfachärzten, Kinder und Jugendpsychiatern, Neurologen, Medizinern und Therapeutenteams im Rehabilitationsbereich Überblick über die verschiedenen, fein aufeinander abgestimmten kindlichen Entwicklungsschritte während der ersten Lebensjahre.

Da auf einen Blick abgelesen werden kann, welche Entwicklungsschritte parallel zueinander und in zeitlicher Abfolge nacheinander erfolgen, ermöglicht das „Querlesen“ innerhalb eines Therapeutenteams sowohl Planen und Abstimmen verschiedener Maßnahmen. Dadurch wird die Zusammenarbeit innerhalb eines Teams erleichtert und zugleich individuelles Fördern möglich.

Wie bereits dargelegt geht das Verstehen einzelner Wörter dem kindlichen Gebrauch bis zu einem ½ Jahr vorausgeht. Allgemeinmedizinern, Kinder- und Ju-

gendfachärzten ist dies seltener geläufig. Es bedarf des Wissens, dass zwischen dem Anbahnen und dem gesicherten Anwenden seitens des Kindes, dem Klienten oder Patienten bis zu ½ Jahr Zeitdifferenz liegen. Auch die Fülle der parallel zueinander stattfindenden Entwicklungsschritte erklärt diese Zeitdifferenz.

Im Falle eines Schlaganfalles (unvorhersehbarer Ereignisse), stellte bereits Jakobson fest, dass sowohl zuletzt erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten (als auch Wissen) zuerst wieder verloren gehen. (Jakobson R., 1969).

Mittels Tabelle lässt sich der Ist-Stand nachvollziehen und daraus fachlich und logisch begründete Maßnahmen, wie neuerliches bewusstes Anbahnen einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten ableiten.

Durch gleiche Sichtweisen innerhalb eines Teams wird die Zusammenarbeit mit Bezugspersonen und Behördenvertretern erleichtert.

Wissen um die fein aufeinander abgestimmte geistige und körperliche Entwicklung ermöglicht Verstehen. Fördern und Unterstützen von Entwicklungsvorgängen setzt Wissen um die parallel zueinander stattfindenden Entwicklungsvorgänge voraus. Die Tabelle bietet die Möglichkeit des disziplinübergreifenden Erfassens verschiedener Entwicklungsschritte und – Vorgänge um daraus koordinierte Fördermaßnahmen abzuleiten, sodass im und durch „miteinander-Reden“ „miteinander-gehandelt“ werden kann.

Literatur

Ayres, Jean. 1979: Bausteine der kindlichen Entwicklung, Springer Berlin, Heidelberg, S. 261

Bates, Elisabeth; Genigni, L.; Bretherton, Inge; Camaioni, L. & Volterra, V., 1979: The emergence of symbols, Cognition and communication in infancy, N. Y. Academic

Bates, Elisabeth; Bretherton, Inge.; Snyder, L. 1988: From first words to grammar, Individual differences and dissociable mechanism, Cambridge, Cambridge University Press

Bielefeldt, Elfriede., 1996: Tasten und Spüren, Wie wir bei taktil-kinästhetischer Störung helfen können, München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag

Bloom, Lois; Hood, Lois; Lightbown, Patsy 1974: Imitation in language development: if, when and why, Cognitive Psychology 6, 380 - 420

Bloom, Kathleen. 1975: Social elicitation of infant vocal behavior, Journal of Experimental Child Psychology 20, 51 - 58

Bruner, Jerome. 1975: The ontogenesis of speech acts, Journal of Child Language 2., 1-19

Bruner, Jerome. 1975: Early social interaction and language acquisition, In Schaffer H. R., (Ed.) Studies in mother-infant interaction (pp. 271 - 289, London Academic

Bruner, Jerome. 1984: Child`s talk: Learning to use language. New York, Norton: dt. Übersetzung 1987, Wie das Kind sprechen lernt, Bern Hans Huber

Brüggebors, Gela. 1992: Einführung in die Holistische Sensorische Integration (HSI) Teil 1, Sensorische Integration (SI) und holistische Evaluation, Borgmann Dortmund

Chomsky, Noam. 1965: Aspects of the theory of syntax, Cambridge, MA: MIT Press

Chomsky, Noam. 1981: Language and the mind, Psychologie Today, (9), 46-48

Csellich-Ruso, Renate. 2009: Praxis-Buch Bewegung in Kindergarten und Früherziehung, Schubi Lernmedien AG, Schaffhausen

Duden, Fremdwörterbuch, Band 5, Dudenverlag Mannheim, Leipzig Wien Zürich

Ehlich, Konrad; Hornung, Antonie (Hrsg.). 2006. Praxen der Mehrsprachigkeit. Münster, Waxmann

Eliot, Lise. 1999: Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren, Berlin Verlag

Geißner, Hellmut K.. 2000: Kommunikationspädagogik, Transformationen der „Sprech“-Erziehung. Sprechen & Verstehen, Band 17

- Geißner, Hellmut K., 2010: Sprechstimmen systematisch beurteilen in *Sprechen*. 27. Jahrgang, Heft 49, BVS, S. 19
- Golinkoff, Roberta Michnick (Ed.). 1983: *The transition from prelinguistic to linguistic communication*, Hillsdale: New York, Erlbaum
- Heilmann, Christa M., 2009: *Körpersprache richtig verstehen und einsetzen*, Ernst Reinhardt Verlag München Basel
- Jakobson, Roman 1969: *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Jusczyk, Peter W., 1991: *Undoing Hockett's Wringer: Discovering the sound pattern of the native language*, *Reports on Child Language Development* 30
- Kandel, Eric; Schwartz, James; Jessel, Thomas (Hrsg.). 1995: *Neurowissenschaften*, Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg
- Kent, Raymond D & Murray, Ann D. 1982, *Acoustic features of infants' vocalic utterances at 3, 6 and 9 months*, *Journal of Acoustical Society of America* 72, 353- 365
- Locke, John L. 1990: *Structure and stimulation in the ontogeny of spoken language*. *Developmental Psychobiology*, 23, 621 - 643
- Locke, John L., Pearson Dawn M., 1990: *Linguistic significance of babbling: Evidence from a tracheostomized infant*, *Journal of Child Language*, 17, 1-16
- Mehler, Jaques, Jusczyk, Peter, Lambertz, Ghislaine, Hales, Nilofar, Bertonicini, Josiane & Amiel Tison, Claudine. 1988: *A precursor of language acquisition in young infants*. *Cognition* 29, 243- 178
- Nelson, Kathrine 1981: *Individual differences of language development: Implication of development and language*: *Developmental Psychology* 17, 170 - 187
- Nelson, Kathrine, 1973: *Structure and strategy in learning to talk*, *Monographs of the Society for Research in Child Development* 38, no., 1-2, Serial No 149
- Oller, D. Kimbrough. 1980: *The emergence of the sounds of speech in infancy*: in G. H. Yeni-Komshian, J. F. Kavanagh & C. A. Ferguson (Eds.) *Child Phonology*, Vol. 1: Production (pp. 93-112) New York Academic Press
- Österreichisches Wörterbuch, 41. Auflage, ÖBV S. 370
- Piaget, Jean. 1962: *Play, dreams and imitation in Childhood*, N. Y., Norton
- Papousek, Mechthild. 1995: *Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*, Verlag Hans Huber, Bern
- Reimann, Bernd, 1996: *Die frühe Kindersprache*, Luchterhand Berlin
- Stark, Rachel E, 1981: *Infant vocalization: A comprehensive view*: *Infant Mental Health Journal* 2, 118 - 128
- Szagun, Gisela, 2007: *Das Wunder des Spracherwerbs, So lernt Ihr Kind Sprechen*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- Tomasello, Michael, *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation* 2008: Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Uzgiris, Ina C. and Kruver, J. C., 1992: *The links between imitation and social referencing*. In Feinmann S (Eds.) *Social referencing and the social construction of reality*, Plenum Press, New York
- Vygotsky, Lev Semenovich, 1978: *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press
- Zollinger, Barbara, 1992: *Die Entdeckung der Sprache*. Bern: Haupt Verlag

Mag. Dr. Renate Csellich-Ruso
hat Seminare bei Prof. Dr. H. Geißner besucht und auf seine Empfehlung an der Universität Wien das Magisteriumsstudium der "Kommunikationspädagogik" mit der Promotion zum Dr. phil. abgeschlossen.

Derzeit beschäftigt sie sich u. a. mit den Wechselwirkungen und Auswirkungen unterschiedlicher Kulturen und Sprachen auf kommunikative Ausdrucksmittel und Ausdrucksformen.

Tel. : + 43 676 / 55 76 232

Homepage: www.csellich-ruso.at

Mail: renate.csellich@aon.at

Carolin Gärtner

Rhetoriktrainings sind effektiv – eine Einzelfallstudie anhand von Schülergruppen

Heutzutage gelten kommunikative Fähigkeiten als die sogenannten wichtigen Soft Skills für den Alltag sowie für den beruflichen Werdegang. Schlüsselqualifikationen sind grundlegende Fähigkeiten, die für viele Bereiche bedeutsam sind und zugleich helfen, andere, spezifische Qualifikationen zu erschließen. Das Reden ist solch eine Schlüsselqualifikation (nach Pabst-Weinschenk 1995, S. 7). Wie kann das Reden vor einem Publikum effektiv gelehrt werden? In der Masterarbeit „Die Effektivität eines Rhetoriktrainings – Eine Einzelfallstudie anhand von Schülergruppen“ ging es darum, zu untersuchen inwiefern ein Rhetoriktraining die kommunikativen Fähigkeiten verbessern kann. Anhand von zwei Schülergruppen der 7. und 8. Klasse eines Gymnasiums wurde untersucht, wie effektiv ein Rhetoriktraining ist. Schülervorträge wurden vor und nach dem Rhetoriktraining aufgezeichnet und anhand eines dafür entwickelten Kriterienkatalogs ausgewertet. Hierzu wurden drei Beobachtergruppen herangezogen: Schüler, Laien und Experten.

Das erfreuliche Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass alle Schülervorträge nach dem Rhetoriktraining besser bewertet wurden, als vor dem Rhetoriktraining. Damit steht fest: alle Schüler haben ihre rhetorischen Fähigkeiten optimiert und das Training hat damit den gewünschten Effekt hervorgebracht. Des Weiteren wurde festgestellt, dass sich die Schüler in dem Bereich der Körpersprache am

meisten optimierten. Hingegen konnten sprecherische Kompetenzen nur wenig verbessert werden. Ein weiteres interessantes Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass die Schüler sich in ihren defizitären Bereichen am meisten gesteigert haben und Gelerntes umsetzten. Hingegen haben sich die Schüler in den Bereichen, welche bereits vor dem Training befriedigend bewertet wurden, nur minimal verbessert. Es lässt sich die Hypothese aufstellen, dass Teilnehmer eines Rhetoriktrainings Defizite ihrer rhetorischen Fähigkeiten minimieren.

Die drei Beobachtergruppen wiesen verschiedene Bewertungen der Schülervorträge auf. Sowohl beim Erstvortrag wie auch beim Abschlussvortrag vergaben die Schüler bei der Bewertung die besten Noten, die Laien-Beobachter hingegen die schlechtesten Notenwerte. Die Experten vergaben bessere Noten als die Laien, aber schlechtere als die Schüler. Insgesamt wurde in der Bewertung der einzelnen Gruppen eine Notendifferenz von bis zu 0,99 festgestellt. Aufgerundet entspricht dies einem ganzen Notensprung. Spannenderweise stellte sich heraus, dass alle drei Beobachtergruppen bei der Bewertung der Erstvorträge demselben Schüler die beste Note gaben und sich alle Beobachter einig darüber waren, welcher Schüler die schlechteste Note erhalten soll. Beim Zweitvortrag erhielten jeweils verschiedene Schüler die Bestnote bzw. die schlechteste Note, hier wie-

sen die Beobachtergruppen keine Synchronität auf. Um diese Ergebnisse zu untermauern, wurde eine Schülerbefragung hinzugezogen. Durch den Schülerfragebogen stellte sich heraus, dass die Mehrheit der Schüler bereits vor dem Training mehr als fünf Referate in der Schule gehalten hatte. Erfahrungen mit dem Vortragen waren demnach gegeben. Die Schüler gaben an, wenig auf das Halten von Referaten vorbereitet worden zu sein. Der Methodentag (ähnlich wie eine Projektwoche) wurde am häufigsten als Vorbereitung genannt. Nur drei Schüler gaben an, im Deutschunterricht auf das Thema vorbereitet worden zu sein. Die deutliche Mehrheit der befragten Schüler sieht Gründe dafür, wieder an einem Rhetoriktraining teilzunehmen. Dieses Ergebnis kann dahingehend interpretiert werden, dass die Schüler eine eigene Effektivität wahrnahmen. Die Hälfte der Schüler hält das Erlernen von rhetorischen Fähigkeiten für sehr wichtig, eine weitere Mehrheit als wichtig. Dies zeigt, dass die Schüler selbst motiviert sind die rhetorischen Fähigkeiten zu optimieren und dies auch als bedeutend empfinden.

Die Mehrheit der Schüler war sehr zufrieden mit dem Kurs. Es ist offensichtlich, dass die Schüler Freude an dem Erlernen von rhetorischen Fähigkeiten hatten. Alle Schüler gaben an, dass sich ihre rhetorischen Fähigkeiten optimiert haben. Sie selbst empfanden das Rhetoriktraining also als effektiv. Das Ergebnis dieser Befragung unterstreicht die Ergebnisse der erhobenen Daten durch die Beobachtungsbögen. Die Schüler gaben verschiedene Bereiche an, von denen sie glauben, sich verbessert zu haben. Körpersprachliche Aspekte sowie freieres, flüssigeres, besseres und/oder deutlicheres Sprechen wurden am häufigsten benannt. Interessanterweise konnte die sprecherische Optimierung durch die Daten der Beobachtungsbögen nicht bestätigt werden. Damit wird eine Differenz zwischen Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung deutlich. Auch, dass die Schü-

ler sich nun besser auf Referate vorbereiten können, wurde wiederholt beschrieben. Die Bewertung der drei Beobachtergruppen stellte ebenso heraus, dass sich die körpersprachlichen Aspekte optimiert haben. Stimmliche/sprachliche Optimierungen konnten durch die erhobenen Daten der Beobachtergruppen nicht deutlich festgestellt werden. Es zeigt sich, dass die Schüler verschiedene rhetorische Fähigkeiten erlernt und/oder optimiert haben. Damit ist eine Vielfalt der erlernten Fähigkeiten bewiesen.

Bei der Frage nach der favorisierten Seminareinheit wurde „Körper- und Stimmtraining“ sowie das Thema „Körpersprache“ am häufigsten genannt. „Aufbau und Struktur von Referaten“ sowie das Thema „Persönlichkeit“ wurde auch oft angeführt. Es kristallisiert sich heraus, dass die körpersprachlichen Aspekte, sowie das Körper- und Stimmtraining den Schülern mit am besten gefallen haben und auch viele Schüler gerade in diesen Bereichen ihre eigene Optimierung sehen. Hiermit bestätigt sich erneut die Verbesserung im Bereich der Körpersprache.

Die hier vorgestellte Masterarbeit geht der Frage nach der Effektivität von Rhetoriktrainings nach. Die Schüler selbst gaben an, dass sich ihre rhetorischen Fähigkeiten gesteigert haben. Die Mehrheit war mit ihrem Abschlussreferat zufrieden. Es wurde deutlich, dass die Schüler viele verschiedene Gesichtspunkte der Rhetorik beachten und selbst wissen, was sie wie optimieren können. Die Schüler gaben an, in Bezug auf das Vortragen eine positive Veränderung an sich selbst zu sehen. Zusätzlich gaben sie an, dass sie nun zwischenmenschliches Verhalten anders und/oder genauer wahrnehmen. Die Schüler haben also nicht nur ihre eigenen rhetorischen Fähigkeiten in Bezug auf das Referatehalten verbessert, sondern auch Inhalte für Bereiche außerhalb der Schule verinnerlicht.

Aufbau und Durchführung der Studie

Untersuchungsgegenstand waren 24 Schüler der 7. und 8. Klasse eines Gymnasiums in Niedersachsen. Das Rhetoriktraining fand insgesamt elfmal in einem Zeitraum von vier Monaten statt. Die Trainerin war Carolin Gärtner, die das Rhetoriktraining im Rahmen des fem instituts (für ein miteinander: www.fem-institut.de) in Rotenburg Wümme durchführte. Als Methode für die Überprüfung der Effektivität des Rhetoriktrainings wurde ein Vorher-Nachher-Vergleich durch das Aufnehmen von Kurzvorträgen mit Videoaufzeichnungen gewählt. Das Videomaterial aller Kurzvorträge wurde einer Expertengruppe sowie einer Gruppe von Laien vorgespielt und auch diese füll-

ten den gleichen Beobachtungsbogen für jeden einzelnen Schüler aus. Zusätzlich füllten alle teilnehmenden Schüler pro Vortrag einen Beobachtungsbogen aus. Anhand dieses Datenmaterials wurde die Effektivität des Rhetoriktrainings untersucht. Jeder Beobachter füllte pro Schüler einen Beobachtungsbogen für den ersten Kurzvortrag aus sowie einen Beobachtungsbogen für den Abschlussvortrag. Die Laien-Beobachter sowie die Experten-Beobachter wurden anhand eines Zufallsprinzips ausgewählt.

Das Rhetoriktraining fand nach der Schule wöchentlich statt. Eine Einheit dauert 90 Minuten. Folgender Ablauf wurde eingehalten

| | Themen und Inhalte |
|----|------------------------------------|
| 1 | Kennenlernen |
| 2 | Kurzreferate (Erstvorträge) |
| 3 | Aufbau u. Struktur eines Referates |
| 4 | Körpersprache I |
| 5 | Körpersprache II |
| 6 | Feedbackregeln + Spontenvortrag |
| 7 | Feedback erhalten |
| 8 | Körper- und Stimmtraining |
| 9 | Persönlichkeit |
| 10 | Kurzreferate (Abschlussvorträge) |
| 11 | Abschluss |

Inhaltlich ging es schwerpunktmäßig darum, das Referatehalten zu üben. Es wurde darauf geachtet, dass die Seminareinheiten sehr praktisch und spielerisch durchgeführt wurden. Es wurde Wert darauf gelegt, so viele Redebeiträge der Schüler zu schaffen wie möglich. Ebenso wurden verschiedene Methoden verwendet: Lehrvortrag, Gruppenübungen, Part-

nerübungen, Einzelübungen, Plenumsarbeit, etc. Es wurde darauf geachtet, dass die Schüler verschiedene Methoden und Visualisierungstechniken kennenlernten. So verwendete die Trainerin abwechselnd PowerPoint, Handouts, Thesenpapier, Flipchart, Metaplan, Tafelbilder, etc., um den Schülern Beispiele und Anregungen für die eigene Vortragsweise zu ge-

ben. D. h. es wurde u. a. das Ziel verfolgt, den Schülern durch ein vorbildliches Dozieren Handwerkzeug für das Referatehalten mitzugeben.

Die Schüler erhielten alle Inhalte in Form von Handouts und/oder ausgedruckten PowerPoint-Präsentationen.

Im Folgenden wird jede einzelne Seminareinheit in ihrem Ablauf aufgeführt sowie auf die gewählte Methodik und Didaktik eingegangen.

Seminareinheit 1: Kennenlernen

In dem ersten Treffen wurde eine Einführung zur Thematik des Kurses gegeben und das Ziel verfolgt, die einzelnen Schüler zu einer Gruppe zusammenzuführen und das Vertrauen in der Gruppe zu stärken. Für die Teamentwicklung und das nähere Kennenlernen wurde das Spiel „Kennenlern-Memory“ nach Seifert/Göbel durchgeführt (Seifert/Göbel 2001, S. 26-27). Ziel dieser Übung war ein spontanes Kennenlernen. Anschließend wurde in einer Plenumsarbeit das persönliche Ziel eines jeden Schülers in diesem Seminar entwickelt. Hierfür wurde gemeinsam ein Tafelbild in Form einer Mind Map erstellt. Durch ein Zurufe-Verfahren fand ein Brainstorming zu der Frage „Was kann und will ich in diesem Rhetorikseminar lernen?“ statt. Die Kernpunkte wurden in die Mind Map aufgenommen. Jeder Schüler notierte sich sein wichtigstes Ziel. Eine Einführung zu dem Gebrauch von den Sprachkarten von Lingva Eterna (nach Defersdorf 2008) wurde in Form eines Lehrvortrags (Frontalunterricht) gegeben. Ziel war es, dass sich die Schüler eine bewusste Wortwahl und Ausdrucksweise aneignen. Hierfür erhielten die Schüler in jeder Unterrichtseinheit eine Sprachkarte, welchen Inhalt sie auf eine kleine Karteikarte abschrieben. Jede Woche hatten sie die Aufgabe, eine Karte bei sich zu tragen und sie wiederholt durchzulesen. Es wurde der Grundkasten der

Sprachkarten von Lingva Eterna verwendet, sowie die Ergänzung der Trainer- und Pädagogen-Karten (Mechthild R. von Scheurl-Defersdorf: Grundkartensatz Die Kraft der Sprache, 80 Karten für den alltäglichen Sprachgebrauch. Und: Mechthild R. von Scheurl-Defersdorf und Gudrun Klask: Kartensatz, 40 Karten für Pädagogen und Trainer).

Am Ende der ersten Seminareinheit erhielt jeder Schüler die Aufgabe, einen Kurzvortrag für die kommende Woche vorzubereiten. Das Thema stand frei, es wurden Texte mit inhaltlichen Vorschlägen zur Auswahl zur Verfügung gestellt. Dies galt als Hilfestellung für diejenigen, die zunächst keine Idee hatten.

Seminareinheit 2: Vorträge

Jeder Schüler hielt vor der Gruppe und der Videokamera seinen vorbereiteten Kurzvortrag von ca. 5 Minuten.

Seminareinheit 3: Aufbau und Struktur von Referaten

Die dritte Seminareinheit wurde anhand einer PowerPoint-Präsentation durchgeführt. Es gab einen theoretischen Input an die Schüler, der die Bestandteile der Einleitung, des Hauptteils und des Schlusses eines Referates darstellte. Inhaltlich richtete sich der Lehrvortrag nach dem Trainingshandbuch Rhetorik (Bartsch/ Hoppmann/Rex/Vergeest 2005, S. 35/36) und Literatur von Klaus B. Enkelmann (nach Enkelmann 1999, S. 122–124). Ziel dieses Lehrvortrages war es, den Schülern einen Überblick darüber zu geben, wie die formalen Rahmenbedingungen eines Referates aussehen. Die Schüler erhielten hierzu ein passendes Handout. Es folgte eine praktische Übung, um für die Schüler einen direkten Praxisbezug herzustellen. Die Gruppenübung „Die Drei-A-Technik“ (= Anschauen, Ansehen und Aussprechen; nach Enkelmann 1999, S. 148) wurde durchgeführt. Lernziel war hier die Gliederung eines Referats zu ü-

ben und gleichzeitig das „Wie“ des Vortragens zu trainieren. Im Folgenden wurden Methoden der Referatsvorbereitung besprochen. Anhand einer Plenumsarbeit wurde die Methode des Mind Mappings thematisiert. Hier wurde sich nach den Inhalten des Trainingshandbuchs Rhetorik gerichtet (vgl. Bartsch/Hoppmann/Rex/Vergeest 2009, S. 27–29) sowie nach dem Methodenmagazin von Wolfgang Enderes und Moritz Küffner (Enderes/Küffner 2008, S. 103–125). Anhand eines Lehrvortrages wurde den Schülern vermittelt, wie ein eigenes Skript erstellt und eine Informationssuche für ein Referatsthema gehandhabt werden kann. Anschließend wurde den Schülern erläutert wie ein optimaler Stichwortzettel gestaltet wird. Auch hier wurde sich nach den Inhalten des Trainingshandbuchs Rhetorik gerichtet (vgl. Bartsch/Hoppmann/Rex/Vergeest 2009, S. 60–64). Abschließend schrieben die Schüler in Einzelarbeit nach dem vorgegebenen System Stichwortzettel für das Referatsthema vom 17.09.09 (Einzelarbeit). Anhand einer Plenumsarbeit wurden die Stichwortzettel durchgesprochen und ggf. korrigiert. Ziel war es, den Schülern Methoden zu vermitteln, ihr Referat vorzubereiten und einzelne Aspekte gleich praktisch zu üben. Durch die Lehreinheiten mit PowerPoint bekamen die Schüler ein Beispiel einer Visualisierungstechnik (mehr dazu in Seminareinheit 6).

Seminareinheit 4: Körpersprache I

Einzelne Schüler berichteten über die Inhalte ihrer Sprachkarte von der vorherigen Woche. Alle Teilnehmer schrieben sich eine neue Sprachkarte. Zwei Schüler trugen ihre Sprachkarte vor der Gruppe vor, wendeten die Drei-A-Technik an und erhielten ein Feedback von der Trainerin.

Anhand einer PowerPoint-Präsentation wurde Basiswissen der Körpersprache vermittelt. Schwerpunktthemen waren:

der erste Eindruck, Umgang mit Signalen, Haltung, Stand, Fußpositionen, rechte vs. linke Gehirnhälfte und Körperhaltung bei einem Vortrag. Inhaltlich wurde sich auf Samy Molcho (nach Molcho 2001, S. 146–179) und Vera F. Birkenbihl (nach Birkenbihl 2002, S. 32–34 und 43–45) gestützt. Ebenso wurden viele Inhalte von Gabriele Gärtner übernommen, Trainerin und Expertin im Bereich Körpersprache. Die PowerPoint-Präsentation enthielt viele Bilder und Fragen, so entstand ein Dialog zwischen Trainerin und Schülergruppe (Plenumsarbeit). Ziel des Körpersprachentrainings war es, den Schülern die Macht von Körpersignalen zu vermitteln und einzuüben, wie der Körper optimal für das Referat genutzt werden kann.

Seminareinheit 5: Körpersprache II

Es wurden die Inhalte der Seminareinheit Körpersprache I wiederholt, da die Herbstferien zwischen dieser und der vorangegangenen Einheit lagen. Das Basiswissen Körpersprache wurde wie in Seminareinheit 4 vermittelt, diesmal mit den Themen: Abstand und Territorialverhalten, Gestik, Händedruck und Stand. Ziel war es, den Schülern aufzuzeigen, wie wirkungsvoll Gestik und Stand für ein Referat sind. Die Themen Abstand und Territorialverhalten vermittelten den zwischenmenschlichen Umgang mit dem Thema Raum. Es wurde auf die Proxemik eines Vortrages eingegangen. Der Händedruck wurde thematisiert in Hinblick auf die zukünftige Laufbahn der Schüler, z. B. für ein Vorstellungsgespräch. Abschließend wurden in dieser Seminareinheit die wichtigsten körpersprachlichen Elemente für ein Referat zusammengefasst.

Seminareinheit 6: Feedbackregeln und Spontanvortrag

Verschiedene Visualisierungstechniken wurden in einer Plenumsarbeit durchge-

sprochen. Die Schüler erhielten ein ausführliches Handout und diskutierten zu jeder Visualisierungsmöglichkeit Vor- und Nachteile. Zusätzlich wurde der technische sowie körperliche Umgang einzelner Visualisierungsmöglichkeiten besprochen und aufgezeigt. Es wurde auf folgende Arten und Einsatz von Medien eingegangen: Flipchart, Tafel, Beamer/Notebook, Metaplan, auditive/visuelle Medien (CD-Spieler, Tonbänder, Filme, etc.), haptische Medien, Umgang mit den Medien, Visualisierung mit Folien (via PowerPoint), Handouts, Zeigelemente, räumliche Verhältnisse und Diagrammdarstellungen. Alle vermittelten Inhalte stellte die Trainerin selbst zusammen und stützte sich dabei auf ihre eigene Erfahrung.

Als zweites Thema dieser Seminareinheit wurde als Thema Feedback behandelt. Anhand eines Handouts wurden Feedbackregeln besprochen bzw. erstellt. Literatur nach Fengler 2009, S. 22–26 war hier richtungweisend. Es ging darum, Feedback zu formulieren und den Umgang damit, Feedback zu erhalten. Zusätzlich erhielten die Schüler einen von der Trainerin erstellten Beobachtungsbogen mit verschiedenen rhetorischen Aspekten eines Vortrags. Anschließend wurde eine Übung durchgeführt: Jeder Schüler suchte sich eine „Gesprächsstoffkarte“ (Gesprächsstoff „Original“ von Kylskåpsösi AB, ASIN: B000W8ID7W) aus und bereitete zu der Antwort auf diese Frage einen zwei Minuten langen Vortrag vor. Ziel war es, alles Gelernte der vorangegangenen Wochen umzusetzen und nun zusätzlich selbst Feedback zu geben und Feedback zu erhalten. Die Schüler trugen ihre Kurzvorträge vor und wurden mit der Videokamera aufgenommen.

Seminareinheit 7: Feedback erhalten

Einzelne Schüler berichteten über die Inhalte ihrer Sprachkarte von der vorangegangenen Woche. Alle Teilnehmer

schrieben sich eine neue Sprachkarte. Zwei Schüler trugen ihre Sprachkarte vor der Gruppe vor, wendeten die Drei-A-Technik an und erhielten ein Feedback von ihren Mitschülern. Hierbei wurden die erlernten Feedbackregeln der vorangegangenen Woche beachtet. Die Trainerin vervollständigte lediglich das Feedback. Ziel war es, das Vortragen vor der Gruppe zu optimieren sowie das Feedbackgeben und -nehmen zu üben.

In der siebten Seminareinheit schaute sich die Gruppe die Videoaufnahmen der vorangegangenen Woche an. Nach jedem Vortrag wurde das Video gestoppt und jeder Schüler erhielt ein Feedback von der Gruppe sowie von der Trainerin. Die Feedbacknehmer schrieben ihr Feedback mit. Es wurde darauf geachtet, dass jeder Schüler seine Stärken erkennt und Optimierungsanregungen mitnimmt. Ziel war es, dass die Schüler einen Eindruck bekommen, wie sie selbst beim Halten eines Vortrages wirken und ihnen deutlich zu machen, was sie besonders gut machen und was sie verbessern können. Zusätzlich übten die Schüler das Feedbackgeben und -nehmen. Anschließend wurden die Schüler per Zufallsprinzip in Zweiergruppen eingeteilt (Partnerarbeit). Sie erhielten die Aufgabe, ihr Originalreferat (vom 17.09.09) durchzusprechen in Hinsicht auf Gliederung/Aufbau und Visualisierungsmöglichkeiten. Die Schüler diskutierten verschiedene Möglichkeiten und notierten sich Anregungen für die Optimierung ihres Originalvortrags. Ziel war es, den Schülern die Möglichkeit der Vorbereitung des Abschlussreferats zu geben sowie sich gegenseitig zu unterstützen. Gleichzeitig konnten sie Gelerntes aus den letzten Seminareinheiten umsetzen.

Seminareinheit 8: Körper- und Stimmtraining

Zuerst wurde die Sprachkartenübung wie unter Seminareinheit 7 beschrieben

durchgeführt. Anschließend folgte eine Stunde mit hohem Praxisbezug. Die Gruppe führte unter Anleitung der Trainerin verschiedene Körper- und Stimmübungen durch. Diese richteten sich nach Inhalten der Loschky-Methode (nach Loschky 2008, S. 13–26), Coblenzer und Muhar (nach Coblenzer/Muhar 2002, S. 42, 45, 68, 75/76, 86) und Marita Pabst-Weinschenk (nach Pabst-Weinschenk 2000, S. 15–42). Ziel war es, den Schülern spielerisch zu zeigen wie Körper und Stimme zusammenhängen und welche große Rolle beides bei dem Referieren spielt. Es wurden Übungen durchgeführt, die das deutliche Sprechen übten, sowie eine passende Atmung für das Vortragen.

Abschließend bereiteten die Schüler einen Kurzvortrag zu dem Thema „Meine drei Stärken sind ...“ vor und hielten diesen vor der Gruppe und bekamen ein Feedback. Ziel war es, den Schülern das positiv Gesagte der vorherigen Stunde noch einmal deutlich zu machen und zu erreichen, dass sie selbst realisieren welche Stärke sie besitzen. Durch die Betonung der Stärken wurden die Schüler selbstbewusster. Die Übung diente auch dazu, dass die Schüler wieder das neu Gelernte anwenden und ein Feedback erhalten.

Seminareinheit 9: Persönlichkeit

In der zehnten Seminareinheit ging es um die Persönlichkeit jedes Schülers. Hierfür wurden verschiedene Übungen durchgeführt nach Thomas Gordon und Vera F. Birkenbihl. Ziel war es, dass die Schüler sich selbst besser kennenlernen und sich die Gruppe über Kontrolle und Eigenverantwortung austauscht. Abschließend wurden die Übungen im Plenum diskutiert und die Schüler berichteten von ihrer Erfahrung. Als weitere Übung durften die Schüler eine Farbkarte ziehen und die Bedeutung dieser nachlesen. Hierbei ging es darum, sich in der Gruppe spielerisch selbst zu reflektieren und zu schauen:

Wer bin ich eigentlich? Und wie könnte man mich beschreiben? Ziel war hier auch das Kennenlernen der eigenen Persönlichkeit. Das Thema Persönlichkeit wurde so intensiv behandelt, da nach Erfahrung der Trainerin Persönlichkeit und Vortragsstil eng miteinander zusammenhängen. Nur wer weiß, wie er wirkt, kann bewusst bewirken.

„Dieser engen Verknüpfung von Persönlichkeit und Präsentation muss daher in der Vorbereitung der Schülervorträge besonders Rechnung getragen werden.“ (Fellenberg 2008, S. 49)

Seminareinheit 10: Kurzreferate

Jeder Schüler hielt vor der Gruppe und der Videokamera seinen vorbereiteten Kurzvortrag von ca. 5 Min. Inhaltlich gab es die Vorgabe, das gleiche Thema wie beim Erstvortrag zu behandeln. Aufbau, Struktur und Umsetzung durften neu gestaltet werden.

Seminareinheit 11: Abschluss

Die Schüler füllten alle den Feedback-Fragebogen aus. Hier wurden Fragen zu den Inhalten des Seminars, zu der Vorerfahrung und zur eigenen Beurteilung gestellt. Als Abschlussübung suchte sich jeder eine Postkarte aus einem Stapel aus und schrieb sich selbst eine Nachricht. Aufgabe war es, das aufzuschreiben, was jeder Einzelne unbedingt von diesem Seminar für sich persönlich mitnehmen wollte. Ziel war es, Gelerntes, was für wichtig empfunden wurde, schriftlich festzuhalten und die Schüler nach einer kleinen zeitlichen Pause daran zu erinnern.

Beobachtungskriterien

Der Beobachtungsbogen wurde in Anlehnung an Fengler 2009, S. 45–53, S. 71–77, S. 110–114, Bastian/Combe/Langer 2007, S. 19–40, S. 89–97, 108ff, Bartsch/Hoppmann/Rex/Vergeest 2009,

S. 18–76 und Wagner 2006, S. 81–83 sowie den Bewertungsbogen für die Richterbank im Zusammenhang eines Debatierwettbewerbs erstellt. Der praxisorientierte Beobachtungsbogen von Sylvia Schubert-Henning (Universität Bremen) war ebenso richtungweisend. Der von der Trainerin erstellte Beobachtungsbogen enthält Auszüge aus Elementen, die in den Seminareinheiten gelehrt wurden. So wurden folgende Aspekte beachtet: 1. Körpersprache, 2. Stimme/Sprechen, 3. Struktur/Inhalt und 4. Rahmenbedingungen.

Als Wertmaßstab wurden Schulnoten gewählt, um es den Schüler-Beobachter einfach zu machen. Bei der Bewertung der Referate ging es darum, dass subjektive Empfinden des einzelnen Beobachters festzuhalten von der Skala 1= sehr gut bis zur Note 6 = ungenügend. Der Beobachtungsbogen hat nicht den Anspruch, alle rhetorischen Elemente abzufragen, sondern ist auf wesentliche Merkmale beschränkt, welche im Kurs behandelt wurden. Eine Argumentation für die Wahl dieser Kriterien ist in der vollständigen Arbeit nachzulesen.

Resümee und Ausblick

Es ist zu vermerken, dass die Anfertigung und Auswertung geeigneten Datenmaterials zur Überprüfung von rhetorischen Fähigkeiten sehr kompliziert und aufwendig ist. Somit war die Stichprobengröße begrenzt und die Studie ist damit nicht repräsentativ. Die Untersuchung zeigt vielmehr ein Beispiel geeigneter Unterrichts- und Untersuchungsmethoden und bietet eine Grundlage für weitere vertiefende Forschungen. Die Studie zeigt eine Untersuchungsmöglichkeit für die Überprüfung von der Entwicklung von rhetorischen Fähigkeiten. Ebenso können die Ergebnisse dieser Einzelfallstudie als Tendenz für andere Rhetoriktrainings übertragen werden. Ziel dieser Untersuchung war es, festzustellen inwiefern ein

Rhetoriktraining die rhetorischen Fähigkeiten von Schülern optimieren kann. Die Forschungsfrage, die dieser Arbeit zugrunde liegt, lautet: Wie effektiv ist ein Rhetoriktraining? Die Effektivität des durchgeführten Rhetoriktrainings anhand von Schülergruppen wurde in der Masterarbeit nachgewiesen.

Die Schüler selbst empfanden das Training als effektiv und auch die Beobachtergruppen bewerteten die Abschlussvorträge mit besseren Noten als die Erstvorträge. Im Folgenden wird ein Ausblick gegeben, welche organisatorischen sowie inhaltlichen Aspekte bei einer erneuten und/oder ähnlichen Durchführung dieser Studie von der Trainerin verändert werden würden. Methodisch ist es dringend notwendig, die Stichprobenanzahl zu vergrößern, damit signifikante und repräsentative Ergebnisse festgestellt werden können. Sowohl die Anzahl der Teilnehmer als auch die Anzahl der Beobachter, die eine Bewertung vornehmen, müssten vergrößert werden. Es ist eine intensive und ausführliche Entwicklung des Beobachtungsbogens wichtig. Diese Arbeit gibt Anregungen für die Gestaltung der Inhalte eines Rhetoriktrainings. Mit der Durchführung der Seminareinheiten ist die Trainerin sehr zufrieden. Die Gestaltung des Trainings sowie die gewählten Übungen sind empfehlenswert. Optimieren lassen sich insbesondere zwei Dinge: 1. In den Seminareinheiten müssten mehr Prüfungssituationen geschaffen werden, sodass die Schüler in einem Referat/Vortrag Gelerntes umsetzen können. Es war sehr auffällig, dass die Schüler beim Abschlussvortrag einiges nicht umsetzen konnten, was sie bereits in den Übungseinheiten umgesetzt hatten. Die Situation des Abschlussvortrags ist eher mit einer realen Prüfungssituation zu vergleichen als Vorträge in den Seminareinheiten. Die Schüler waren sehr nervös

(Fortsetzung auf Seite 34)

Beobachtungsbogen

Kurzreferat vom _____ Vortragende/r: _____
 Bitte gebe deine Beobachtung in Schulnoten an. Die Note 1 bedeutet sehr gut, die Note 6 hingegen ungenügend.

1. Körpersprache

Körperhaltung und Stand

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

Blickkontakt/
Kontakt zum Publikum

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

Bewegung im Raum

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

Angemessene Gestik
(Armbewegungen)?

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

2. Stimme/ Sprechen

Stimmliche Lautstärke

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

Sprechgeschwindigkeit

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

Passende Pausensetzung

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

Angemessene
Stimmführung/ Melodie

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

Deutlichkeit/ Artikulation

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

3. Struktur/ Inhalt

Ansprechender Einstieg

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

Klare nachvollziehbare
Gliederung

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

Umgang mit Stichwortzettel

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

 kein Stichwortzettel

4. Rahmenbedingungen

Zeiteinteilung

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

Beziehung zum Publikum
Wirkung/ Ausstrahlung

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|

(Fortsetzung von Seite 32)

und verhielten sich anders als in den Seminareinheiten. Daraus lässt sich schließen, dass es mehr realen Prüfungssituationen bedarf, um das Gelernte dann auch in „echten“ Situationen umzusetzen. Dies würde sich realisieren lassen, wenn die Schüler „echte“ Referate für Schulfächer in dem Rhetoriktraining vorbereiten. Würde das Training über ein Schulhalbjahr gehen, wäre dies möglich. 2. Das Thema Visualisierung und der Umgang mit Hilfsmitteln und Präsentationsmedien sollte intensiver behandelt werden. Sowohl das Gestalten von Folien, die Anzahl der Folien als auch das Weiterklicken während des Vortrags sollten ausführlich geschult werden. Die Studie von Monika Fellenberg zeigt, dass gerade das Schulen des Medieneinsatzes wirksam war.

„Besonders wirksam stellten sich die durchgeführten Rhetorikübungen für den Umgang mit dem eigenen Körper, die Präsentation allgemein, speziell den Medieneinsatz und die Moderation des Vortrags heraus.“ (Fellenberg 2008, S. 101)

Es war auffällig, dass viele Schüler gelernte Techniken „zwanghaft“ umsetzten und die Natürlichkeit fehlte. Das Erlernen von rhetorischen Fähigkeiten stellt einen Prozess dar, welcher nicht innerhalb von elf Seminareinheiten beendet ist. Dadurch, dass der Umgang mit dem eigenen Körper inklusive der Stimme neu war, entstand eine Unnatürlichkeit. Diese Situation lässt sich vergleichen mit dem Zusammensetzen eines Theaterstückes. Erst, wenn die Schauspieler ihre Texte gelernt haben und sie sich in die Rolle ihres zu spielenden Charakters hineinversetzt haben, können sie ihre Rolle natürlich und überzeugend spielen. Eine Phase der Unnatürlichkeit geht voraus. Für

eine erneute Durchführung dieser Seminareinheiten ist ein längerer Zeitraum wünschenswert, sodass die Schüler mehr Gewohnheit in dem Halten von Referaten erlangen.

Die vorgestellte Masterarbeit liefert Ansätze zur Weiterforschung. Das Ergebnis, dass alle Schüler angaben, sich in ihren rhetorischen Fähigkeiten optimiert zu haben, lässt eine neue Vermutung entstehen. Es wird die These aufgestellt, dass die Schüler allein durch die Steigerung des Selbstwertgefühls – der Glauben daran, dass sich die eigenen rhetorischen Fähigkeiten verbessert haben – bessere Vorträge halten. Mit „bessere“ ist gemeint, dass die Schülervorträge von den Beobachtergruppen mit besseren Schulnoten bewertet werden. Allein das Vertrauen in das eigene Können lässt den Referenten selbstbewusster und überzeugender auftreten. Diese Überlegung lässt sich in weiteren Untersuchungen erforschen.

Studien von M. Fellenberg und R. Langhammer weisen interessante Aspekte in Hinsicht auf die Schulung von rhetorischen Fähigkeiten auf. Eine intensive Erforschung ist meiner Meinung nach wünschenswert, weil so empirisch belegt werden könnte, welche Inhalte und Übungen dazu beitragen, die eigenen rhetorischen Fähigkeiten zu verbessern. Zusätzlich könnten repräsentative Ergebnisse dazu führen, dass das Thema Rhetorik in Schulen und Universitäten mehr Platz und Raum gewinnt.

Am Ende dieser Arbeit steht der Wunsch, die Effektivität von Rhetoriktrainings in weiteren Studien zu überprüfen und Kriterien zu entwickeln, was ein effektives Rhetoriktraining ausmacht:

Poeta nascitur, orator fit.
(Ein Dichter wird geboren,
ein Redner wird gemacht)

(Lateinisches Sprichwort)

Literaturverzeichnis und weiterführende Literatur

- Aderhold, Egon/Wolf, Edith (2002): Sprecherzieherisches Übungsbuch. Berlin, Henschel Verlag.
- Anderson, Oivind (2001): Im Garten der Rhetorik. Die Kunst der Rhetorik in der Antike. Darmstadt, WBG Verlag.
- Argyle, Michael (1979): Körpersprache und Kommunikation. Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation. Paderborn, Jungfermann Verlag.
- Asendorpf, Jens (2007): Psychologie der Persönlichkeit. Heidelberg, Springer Medizin Verlag.
- Bartsch, Tim-Christian/ Hoppmann, Michael/ Rex, Bernd F./ Vergeest, Markus (2009): Trainingshandbuch Rhetorik. Paderborn, Verlag Ferdinand Schöningh.
- Bastian, Johannes/Combe, Arno/Langer, Roman (2007): Basis-Bibliothek Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.) (2009): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Behr, Klaus/Grönwoldt, Peter/Nündel, Ernst/Röseler, Richard/Schlotthaus, Werner (1978): Folgekurs für Deutschlehrer: Didaktik und Methodik der sprachlichen Kommunikation. Begründung und Beschreibung des projektorientierten Deutschunterrichts. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- Bergauer, Ute G. (1998): Praxis der Stimmtherapie. Logopädische Behandlungsvorschläge und Übungsmaterialien. Berlin, Springer Verlag.
- Berkemeier, Anne (2004): Wie Schüler(innen) ihr nonverbales Handeln beim Präsentieren und Moderieren reflektieren. In: Schober, Otto (Hrsg.): Körpersprache im Deutschunterricht. Praxisanregungen zur nonverbalen Kommunikation für alle Schulstufen. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S. 58–72.
- Berthold, Siegwart (2001): Gesprächs- und Rederhetorik im Deutschunterricht. In: Allhoff, Dieter-W. (Hrsg.): Förderung Mündlicher Kommunikation durch Therapie, Unterricht und Kunst. München und Basel, Ernst Reinhardt Verlag, S. 84–98.
- Berthold, Siegwart (2004): Methoden zur Schulung des nonverbalen Verhaltens im Rede- und Gesprächsunterricht. In: Schober, Otto (Hrsg.): Körpersprache im Deutschunterricht. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, S. 73–91.
- Birkenbihl, Vera F. (2002): Signale des Körpers. Körpersprache verstehen. Landsberg – München, mvg Verlag.
- Blod, Gabriele (2007): Präsentationskompetenzen – überzeugend präsentieren in Studium und Beruf. Stuttgart, Klett Verlag.
- Bornemann, Michael/Bornemann, Monika/Ising, Annegret/Richter, Hans-Jörg (2006): Referate, Vorträge, Facharbeiten. Von der cleveren Vorbereitung bis zur wirkungsvollen Präsentation. Mannheim, Dudenverlag.
- Büttner, Ralf (1999): Rhetorik in der Schule. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 46. Jahrgang, Heft 3, S. 350–373.
- Coblener, Horst/Muhar, Franz (2002): Atem und Stimme. Anleitung zum guten Sprechen. Wien, ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Cohn, Ruth (1997): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart, Klett Verlag.
- Debye-Göckler, Gabriele (2001): Unterricht in Mündlicher Kommunikation. Ergebnisse einer Sprachbuchuntersuchung für die Sekundarstufe I NRW. In: Allhoff, Dieter-W. (Hrsg.): Förderung Mündlicher Kommunikation durch Therapie, Unterricht und Kunst. München und Basel, Ernst Reinhardt Verlag, S. 121–132.
- Defersdorf, Roswitha (2008): In der Sprache liegt die Kraft: Klar reden, besser leben. Freiburg im Breisgau, Verlag Herder GmbH.
- Dieckmann, Andreas (2005): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Verlag.

- Dürschmidt, P./Koblitz, J./Mencke, M./Rolofs, A./Rump, K./Schramm, S./Strasmann, J. (2005): Methodensammlung für Trainerinnen und Trainer. Bonn, Manager Seminare Verlags GmbH.
- Endres, Wolfgang/Bernard, Elisabeth/Kuhn, Veronika (2008): Methoden-Magazin: Präsentation und freies Sprechen in der Grundschule. Unterrichtsmaterialien mit Kopiervorlagen. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- Endres, Wolfgang/Küttner, Moritz (2008): Methoden-Magazin: Rhetorik und Präsentation in der Sekundarstufe II. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- Enkelmann, Nikolaus B. (2000): Mit Freude erfolgreich sein. Motivieren, Begeistern, Überzeugen. Arbeitsbuch zur Persönlichkeitsbildung. Landsberg, mvg Verlag.
- Enkelmann, Nikolaus B. (1999): Rhetorik Klassik. Die Kunst zu überzeugen. Offenbach, Gabal Verlag.
- Fast, Julius (1995): Körpersprache. Reinbek, Rowohlt Verlag.
- Fellenberg, Monika (2008): Praktische Rhetorik in der Schule. Eine empirische Untersuchung verschiedener Unterrichtsmethoden zur Vorbereitung von Schülervorträgen. In: Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Augsburgs Studien zur Deutschdidaktik. Augsburg, Wißner-Verlag.
- Fengler, Jörg (2009): Feedback geben. Strategien und Übungen. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- Fischbacher, Arno (2008): Geheimer Verführer Stimme. Erfolgsfaktor Stimme. Paderborn, Junfermann Verlag.
- Geißler, Karlheinz (2005a): Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- Geißler, Karlheinz (2005b): Schlusssituationen. Sie Suche nach dem guten Ende. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- Glass, Lillian (2005): Sprich doch einfach Klartext. Wie man selbstbewusst kommuniziert und die Initiative ergreift. München, Goldmann Verlag.
- Goffman, Erving (2009): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München, Piper Verlag.
- Gordon, Thomas/Adams, Linda/Breuer, Karlpeter (2002): Handbuch für Kursleiter und Kursleiterinnen. Konfliktlösung für pflegende Berufe. Ort unbekannt, Akademie GmbH (Sitz Bonn), Gordon Training International Inc. (Ausbildungsmaterialien zur Gordonlizenz)
- Grünwaldt, Hans Joachim (1984): Mündliche Kommunikationsübungen. Frankfurt am Main, Berlin und München, Verlag Moritz Diesterweg.
- Gutzeit, Sabine (2003): Die Stimme wirkungsvoll einsetzen. Weinheim, Basel und Berlin, Beltz Verlag.
- Hamann, Claudia (2000). Stimme. Mehr Ausdruck und Persönlichkeit. München, Graefe und Unzer Verlag.
- Heilmann, Christa M. (2009): Körpersprache richtig verstehen und einsetzen. München, Ernst Reinhardt Verlag.
- Heller, Eva (2008): Wie Farben wirken. Farbpsychologie, Farbsymbolik, Kreative Farbgestaltung. Reinbek, Rowohlt Verlag.
- Holm, Kurt (1975): Die Frage. In: Holm, Kurt (Hrsg.): Die Befragung 1. Der Fragebogen – Die Stichprobe. Tübingen u. a., S. 22–64.
- Jaskolski, Ernst/Pabst-Weinschenk, Marita (2004): Körpersprache. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Grundlage der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München, Ernst Reinhardt Verlag, S. 48–57.
- Kießling-Sonntag, Jochem (2003): Handbuch Trainings- und Seminarpraxis. Berlin, Cornelsen Verlag.
- Kolmer, Lothar/Rob-Santer, Carmen (2002): Studienbuch Rhetorik. Paderborn, UTB Schöningh.
- Landauer, Adele (2004): 30 Minuten für mehr Charisma & Charme. Offenbach, Gabal Verlag.
- Langhammer, Ralf (1995): Debattenwettbewerb in der Schule. In: sprechen, 13. Jahrgang II/1995, S. 18–28.
- Langhammer, Ralf (1997a): Mündliche Leistungen: Literatur, schulrechtliche Vorgaben, Notenstufenentwurf. In: sprechen, 15. Jahrgang I/1997, S. 20–39.

- Langer, Nicole (2005): Referate und Vorträge halten. Gezielt vorbereiten und präsentieren. München, Compact Verlag.
- Langhammer, Ralf (1997b): Schulprogramm: Mündliche Kommunikation. In: Zeitschrift für Sprechwissenschaftlicher, Sprechpädagogik, Sprechtherapie, Sprechkunst. BVS Verlag, 15. Jahrgang II/1997, S. 21–37.
- Loschky, Eva (2008): Gut klingen – gut ankommen. Effektives Stimmtraining mit der Loschky-Methode. München, Kösel-Verlag.
- Molcho, Samy (2001): Alles über Körpersprache. München, Wilhelm Goldmann Verlag.
- Molcho, Samy (1983): Körpersprache. München, Mosaik bei Goldmann.
- Mühlisch, Sabine (2007): Fragen der Körpersprache. Antworten zur non-verbale Kommunikation. Paderborn, Junfermann Verlag.
- Nollmeyer, Olaf (2007): Die souveräne Stimme. Ganzheitliches Stimmtraining mit interaktiver CD-ROM. Offenbach, Gabal Verlag.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2000): Die Sprechwerkstatt. Sprech- und Stimmbildung in der Schule. Braunschweig, Westermann Schulbuchverlag.
- Pabst-Weinschenk, Marita (1995): Reden im Studium. Ein Trainingsprogramm. Berlin, Cornelsen Verlag.
- Paradies, Liane/Greving, Johannes (2009): Pocket Teacher – Sekundarstufe I – Referate vorbereiten und halten. Kompaktwissen Klasse 5–10. Berlin, Cornelsen Verlag.
- Philippi, Reinhard (2005): 30 Minuten für die persönliche Inszenierung. Offenbach, Gabal Verlag.
- Presler, Gerd (2004): Referate halten – Referate schreiben. München, Fink Verlag.
- Prost, Winfried (2010): Rhetorik und Persönlichkeit. Wie Sie selbstsicher und charismatisch auftreten. Wiesbaden, Gabler Verlag.
- Püttjer, Christian/Schnierda, Uwe: Geheimnisse der Körpersprache. Mehr Erfolg im Beruf. 2006, Campus Verlag.
- Richter, Günther (1978): Rhetorische Wirkungsforschung. Leipzig, Verl. Enzyklopädie.
- Scherer, Klaus/Wallbott, Harald G. (Hrsg.) (1979): Nonverbale Kommunikation: Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- Schmidt-Tanger, Martina (2009): Charisma-Coaching. Von der Ausstrahlungskraft zur Anziehungskraft. Präsenz Coaching für Wesentliches. Paderborn, Junfermann Verlag.
- Schulz von Thun, Friedemann (2001): Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Verlag.
- Schürmann, Uwe (2007): Mit Sprechen bewegen. Stimme und Ausstrahlung verbessern mit atemrhythmisch angepasster Phonation. München, Reinhardt Verlag.
- Schuster, Karl (2001): Mündlicher Sprachgebrauch im Deutschunterricht. Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren.
- Seifert, Josef W./Göbel, Heinz-Peter (2001): Games. Spiele für Moderatoren & Gruppenleiter. Offenbach, Gabal Verlag.
- Slembek, Edith (1998): Feedback. Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder. St. Ingbert, Röhrig Verlag.
- Spies, Stefan (2004): Authentische Körpersprache. Ihr überzeugender Auftritt im Beruf – Erfolgsstrategien eines Regisseurs. Hamburg, Hoffmann und Campe Verlag.
- Teuchert, Brigitte (2001): Wissenschaft Mündliche Kommunikation: Freiheit oder Verpflichtung. In: Allhoff, Dieter-W. (Hrsg.): Schlüsselkompetenz mündliche Kommunikation. München, Reinhardt, S. 155–162.
- Wagner, Roland W. (2001): Die Schlüsselkompetenz „Mündliche Kommunikation“ im Unterricht. Bedürfnisse – Möglichkeiten – Probleme. In: Allhoff, Dieter-W. (Hrsg.): Förderung Mündlicher Kommunikation durch Therapie, Unterricht und Kunst. München und Basel, Ernst Reinhardt Verlag, S. 205–217.
- Wagner, Roland W. (2006): Mündliche Kommunikation in der Schule. Paderborn, Verlag Ferdinand Schöningh.
- Wagner, Roland W. (1987): Sprechen lehren in der Schule. Vorschläge zur Verbesserung der schulischen Gesprächs- und Redepädagogik. In: Allhoff, Dieter-W. (Hrsg.): Förderung Mündlicher Kommunikation durch Therapie, Unterricht und Kunst. München und Basel, Ernst Reinhardt Verlag, S. 132–139.

Wallbott, Harald G. (1988): Nonverbale Phänomene. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K.J. (Hrsg.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. De Gruyter, Berlin und New York, 1227–1237.

Wiater, Werner (2007): Unterrichten und Lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik. Donauwörth, Auer Verlag.

Zabel, Hermann (1984): Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit in der Sekundarstufe I. Lernzielverschiebungen in neueren Richtlinien und Lehrplänen für den Deutschunterricht. In: Berthold, S./ Naumann, C. L. (Hrsg.): Mündliche Kommunikation im 5.–10. Schuljahr. Bad Heilbrunn/Obb., Julius Klinkhardt V., S. 11-25.

Internetquellen:

Bildungsstandards für das Schulfach Deutsch (Beschluss vom 4.12.2003) auf der Website der Kulturministerkonferenz:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (eingesehen am 23.01.2010)

<http://www.playtime-activities.de/> (eingesehen am 20.11.2009)

Website des Verbands des Debattierclubs an Hochschulen e. V.:

http://www.vdch.de/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=61 (eingesehen am 28.08.09)

Carolyn Gärtner

Master of Speech Communication and Rhetoric

E-Mail: c.gaertner@fem-institut.de

Eine ausführlichere Fassung der Arbeit ist einzusehen unter

<http://www.fem-institut.de/biografie-carolin.php>

www.forvo.com - Die Aussprachedatenbank im Internet

Wer ohne die Hilfe eines Aussprachewörterbuchs wissen will, wie ein bestimmtes Wort ausgesprochen wird, kann sich kostenlos beim (laut Eigenwerbung) „größten existierenden Aussprache-Guide“ www.forvo.com einloggen. In einer Datenbank haben Internetnutzer die Aussprache als kleine Audio-Dateien hinterlegt - für über 843.000 Wörter in 267 Sprachen, davon sind über 43.000 deutsche Stichwörter (Stand: 6.1.2011). FORVO lebt wie das Online-Lexikon "Wikipedia" von der Mitarbeit der Nutzer. Man kann sich ganz einfach registrieren und beliebige Wörter einsprechen; Voraussetzung ist nur ein Mikrofon am Rechner. Das Problem bei FORVO ist allerdings: Nicht jedes Aussprachebeispiel ist brauchbar, viele sind leise oder mit geringer Artikulationsschärfe gesprochen und manches entspricht nicht der Aussprachenorm (z. B. Pfennig, Walnuss, Zucchini).

Sinnvoll wäre also eine intensivere Beteiligung von Fachleuten. Für Freiberufler gäbe es dafür noch ein Argument: Die eingesprochenen Wörter (z. B. der eigene Name oder die Firmenbezeichnung) sind auch über die Google-Suche auffindbar und in dem kleinen "Profil", das man auf FORVO über sich anlegen kann, lässt sich zusätzlich ein für das individuelle Google-Ranking hilfreicher Link auf die eigene Website setzen.

(rw.)

Hellmut K. Geißner

Evolution oder Involution?

Eine Frage an die politische Ethik

Wohin bringen uns die ‚Neuen Medien‘? Die Frage lässt sich nicht allgemein beantworten. Sie lässt sich schon gar nicht beantworten ausschließlich von ihrer Funktion in der menschlichen Kommunikation, ob die Medien mehr oder minder taugliche, gar effektive ‚Kommunikationsmedien‘ sind? Das hängt daran, dass Human-Kommunikation nie isoliert ‚aus sich selbst‘ und, für sich selbst‘ geschieht, nie isoliert ‚individualistisch, sondern unweigerlich eingebettet ist in soziale, d. h. auch in politische Situationen. Diese Situationen haben sich – im Unterschied zu den genetischen Konstanten – historisch verändert. Aber bedeutet Veränderung auch Fortschritt? Es kommt darauf an, was unter ‚Fortschritt‘ verstanden wird: Wer schreitet von welchem Ausgangspunkt, von welchem status quo, ‚fort‘, gemeint ist ‚vorwärts‘ (ahead), nicht einfach weg (away). Selbst wenn es um ‚vorwärts‘ geht, dann bedeutet das zunächst nur: ‚nicht rückwärts‘; denn allgemein ist vorwärts ‚ziellos‘. Also ist erneut zu fragen ‚wohin‘? Welche Richtung wird eingeschlagen? Wo liegt das Ziel? Doch das nötigt uns Kommunikationsmenschen in die Grundfrage: Hat denn Kommunikation überhaupt ein ultimatives Ziel?

Wer sich mit einer gemeinplätzigen Antwort auf die Zielfrage nicht begnügt, wird weiterfragen müssen, was die Medien für die Kommunikation bedeuten, nicht nur

für die Informationsbeschaffung, sondern besonders für die verständigungsorientierte, handlungsbezogene Kommunikation.¹ Sprechen oder Schreiben ist nicht der Inhalt der Kommunikation, wenn es auch manchmal so scheint, sondern nur der Vorgang zur Übermittlung von Gedanken und Gefühlen. Folglich ist die Entwicklung dieser Inhalte wichtiger als die ‚Erziehung‘ von Sprechen oder Schreiben. Motto: „Was nützt die beste Sprecherziehung den Menschen, die nichts zu sagen haben.“ Für das Fernsehen hat Pierre Bourdieu festgestellt: „Der Austausch von Gemeinplätzen ist eine Kommunikation ohne anderen Inhalt als eben den der Kommunikation. [...] Aufgrund ihrer Banalität sind sie dem Sender wie dem Empfänger gemeinsam. Im Gegensatz dazu ist Denken von vornherein subversiv : Es muss damit beginnen, die ‚Gemeinplätze‘ zu demontieren.“²

Zu befragen sind verschiedene Zielrichtungen und Zielgebiete des ‚vorwärts‘:

- weg vom Gegenwärtigen
- quantitative Erweiterung
- qualitative Veränderung
- Vollendung

¹ H. Geißner: Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation. ² 1986 und ders.: Vor Lautsprecher und Mattscheibe. Medienkritische Arbeiten 1965-1990. 1991

² P. Bourdieu: Über das Fernsehen. (dt.) Frankfurt 1998; 39f.

Versuchen wir, die vier Dimensionen zu befragen, in ihrer Bedeutung für die Kommunikation:

1) Wahrscheinlich kann angenommen werden ‚vorwärts‘ bedeutet ein allgemeines Streben weg vom immer gleichen Gegenwärtigen: *Mode*, auch aus den üblichen ‚Sprechmoden‘, aus dem Langweiligen, *nicht nur ‚täglich Brot‘, mehr ‚Spiele‘*, auch ‚Sprechspiele‘. Ausflug aus den gewohnten alltäglichen, selten amüsanten Unterhaltungen, aber auch aus dem tristen Ernst des Lebens: *Glücksspiel in der Spaßgesellschaft*, die sich als ‚Informations‘-gesellschaft missversteht und als ‚Wissens‘-gesellschaft selbst verhöhnt.

2) Das - biologisch betrachtet - ‚Mängelwesen Mensch‘³ hat viele seiner Defizite und Fehlkonstruktionen durch technische Hilfen quantitativ beseitigt⁴: *Brille, Rad, Maschine, ‚Ortswechsel‘ mit Eisenbahn, Auto, ‚Fernruf‘ mit dem Telefon, ‚femde Situationen‘ mit Radio, Film, ‚Fernsicht‘ mit Fernglas und Fernsehen ...* All diese Prothesen sind in ihrer Nützlichkeit unbestritten, sind in der Mehrzahl ‚irreversibel‘, aber haben sie zu einer qualitativen Veränderung geführt? Wem helfen – ‚abgesehen von den verbesserten Vermarktungschancen der ‚Olympioniken‘ - die Sportmaximen: *„altius, citius, fortius“*? Verbessert der erfolgreiche Formel-I-Bolide den Motor des Kleinwagens? Während der Turm von Babel einstürzte, steht zwar der Turm von Dubai noch, aber jene Utopie hat auch er nicht erfüllt. Wenn gilt *„Zeit ist Geld“*, dann ist Zeitgewinn durch höhere Geschwindigkeit goldwert, aber um welchen Preis und wofür? *Compressed speech* ist allenfalls tauglich zur funktionalen Positionsübermittlung unter Piloten von Düsenjägern.

³ vgl. A. Müller: Art. ‚Mängelwesen‘, in: HWbPhs. Bd. 5, 1980, 712-714.

⁴ vgl. F. Kittler. Grammophon, Film, Typewriter. Berlin 1986; ders.: Aufschreibesystems 1800-1900. München ³.1995

Maschinenkraft hat die Mühen des Arbeitens verringert, doch was haben die Arbeitenden von der gesteigerten Produktion, die Hausfrauen von der Erleichterung ihrer täglichen Pflichten, die Kommunizierenden von Sprech- und Hörmaschinen?

3) Mag es sogar – hie und da - den Umschlag einer Quantität in eine neue Qualität geben, auch in der Kommunikation? Ganz sicher gibt es keinen Fortschritt in Kunst und Moral. Der „große Schreitende“ von Alberto Giacometti hat - gerade für 94 Millionen den Besitzer gewechselt, aber - keinen Vorsprung vor dem „Diskuswerfer“ des Praxiteles; die Felsenbilder von Lascaux zeugen für ihre Zeit wie Picassos „Guernica“ für die unsere. Eine pentatone ‚stabat mater‘ ist nicht rückständig verglichen mit einem zwölftonigen Requiem.

Und eine qualitative Veränderung der Moral? Sind die neuen Lügner, die ganze Völker in den Irakkrieg getrieben haben, integrierter oder nur raffinierter als die alten? Ist ein Banker, der seinen Klienten wertlose Derivate andreht, ein besserer Verräter als jener Judas für seine paar Silberlinge?

4) Kann es überhaupt eine Vollendung der Kommunikation geben? Könnte dies wirklich mehr bedeuten als ‚post mortem‘ einen Zustand zu erreichen, in dem sie überflüssig wird? Seien es die Visionen vom ‚himmlischen Jerusalem‘, seien es ‚Milch und Honig in den himmlischen Gärten‘, sei es im utopischen ‚topos hyper ouranios‘ das ‚ewige Leben‘ im wiedergewonnenen Paradies. Die Zeitmaschine tickt nicht mehr. Die Denkmaschine verrostet. Die Mäuler und die Kommunikationsmaschinen stehen still. Die electronic cloud scheint vom Winde verweht.

Was McLuhan vor Jahren erwartet hatte: *The computer [...] promises by technology a Pentecostal condition of universal understanding and unity*⁵, sollte es sich

⁵ M. McLuhan: Understanding Media. 1964; 79

jetzt ‚online‘ erfüllen? *The condition of weightlessness that biologists say promises as physical immortality may be paralleled by the condition of speechlessness that could confer a perpetuity of collective harmony and peace.*⁶

Die menschlichen Seelen schweben durch die himmlischen Gefilde, strahlen in SEINEM Angesicht, singen ‚Halleluja‘ mit den Engeln – kein Atem für Worte, keine ‚guten Gründe‘ mehr, auch kein „zwangloser Zwang für das bessere Argument“⁷. Die ‚kontrafaktisch‘ entworfene ‚ideale Sprechsituation‘ ist faktisch erreicht, das unterstellte Einverständnis kollektiv gegeben, jede kommunikative Anstrengung überflüssig. „Der Rest ist Schweigen“.

„Da es aber nicht so ist“, sagte Kafka, ist weiter nach den Zielen der Kommunikation zu fragen, on- und offline. Ganz sicher haben die Medien das Leben der Menschen verändert, auch die Art wie sie kommunizieren, wenngleich nicht zu vergessen ist, dass manche der einmal für ‚revolutionär‘ gehaltenen technischen Fortschritte längst wieder verschwunden sind: Wer telegraphiert noch (sofern es noch ein Telegrafienamt gibt), wer – zumal von den Jungen - telefoniert noch im ‚Festnetz‘ und nicht mit dem ‚mobile‘, wer ‚faxed‘ noch, wo ‚simsen‘ doch viel schneller geht und billiger ist?

[Es läge nahe, hier einen Exkurs einzufügen über die Veränderung der Kommunikationspädagogik unter dem Einfluss der Entwicklung der av-Technik: vom wire-recorder zum I-phone, vom Dia-projektor zum Beamer...]

Die größte Veränderung brachte das WWW mit der Möglichkeit, ohne räumliche Begrenzung in Echtzeit mit allen, die online sind, über alles zu ‚kommunizieren‘. Allerdings ist fraglich, ob das wechselseitiges, ‚verständnisorientiertes

Handeln‘ ist, oder einseitiges, einbahniges Abrufen von Informationen, die möglicherweise nichts anderes erreichen als die ‚user‘ mental zu ‚uniformieren‘. Dabei können sich die ‚user‘ zu erkennen geben oder anonym bleiben. Die ‚elektronische Wolke‘ bedeckt und versteckt. Das Web bietet mit seinen Datensammlungen die Möglichkeit, sich über alles zu informieren, auch über entlegene Gebiete, auf andere Weise kaum zugängliche Berichte und Bilder. Das Web bietet aber auch die Möglichkeit, Kontakte ‚in alle Welt‘ aufzunehmen, sich mit fremden Menschen in fernen Ländern und fremden Kulturen auszutauschen. Das Web bietet ganz ohne erkennbare Kontrolle auf diese Weise auch die Möglichkeit, Gleichgesinnte zu finden für eigene Meinungen, politische Ansichten⁸, religiöse Praktiken, eigene Vorlieben (kulinarisch wie musikalisch), Sehnsüchte (Reiseziele, Theateraufführungen), auch Obsessionen (Zwangshandlungen, sexuelle Praktiken), seien sie ‚ehrbar‘ oder kriminell. WWW ermöglicht nicht nur die heimliche Vorbereitung von Verbrechen („allein oder mit anderen“), z. B. Herstellung von Bomben, Planung von Überfällen, Verabredung von Angriffen, sondern auch die verdeckte Teilnahme an Verbrechen, einer Teilnahme, die den Teilnehmer zum Verbrecher macht.

Das ist der Fall – um das Gemeinte an einem konkreten Fall zu belegen - bei der Kinderpornografie. Es besteht wahrscheinlich Einverständnis darüber, dass Kinderpornografie ein Verbrechen ist. Strafbar ist auch die Verteilung, der Verkauf, selbst schon das Betrachten kinderpornografischer Bilder (und Texte). Was auf dem kommunalen Marktplatz gefährlich ist, kann auf dem elektronischen Marktplatz unbeobachtet „vom Auge des Gesetzes“ gefahrlos getätigt werden.

⁶ ebd.80

⁷ J. Habermas: Wahrheitstheorien; in: Wirklichkeit und Reflexion. 1973;240

⁸ G. Selnow: Electronic Whistle-Stops. The Impact of the Internet on American Politics. 1998

Während vulgäre pornografische Praktiken, Bilder und Filme, sog. ‚hard pornos‘, zwischen Erwachsenen eher eine Frage des Geschmacks als des Strafrechts sind, ist der sexuelle Missbrauch von Säuglingen, Kleinkindern, Heranwachsenden in jedem Falle strafbar. Was nämlich den Kindern angetan wird, - je aktuell: physische Schmerzen und Beschädigungen, z. T. nur vergleichbar einer Peinigung unter Folter, das ist „Seelenmord“. Es bleiben seelischen Schäden, die die Missbrauchten ein Leben lang belasten, ein erfülltes Sexualleben verhindern, in vielen Fällen zum Suicid führen. Das Verbrechen entzieht sich der Verantwortung der Unmündigen („infantes“). Verbrecher sind die strafmündigen Täter, sodann aber auch strafmündigen Voyeure, auch wenn sie sich die Bilder ‚nur‘ ansehen;⁹ es handelt sich um Opfer von Verbrechen, nicht um pin-up boys and girls.

Da die Unmündigen sich nicht selbst vor den Verbrechen schützen können, gehört es zur Sorgfaltspflicht des Staates, „gesetzliche Bestimmungen zum Schutze der Jugend“¹⁰ zu erlassen, besonders den Schutz der Minderjährigen zu garantieren. Aus diesem Grund hatte die deutsche Bundesregierung im April 2009 ein Gesetz gegen den Missbrauch von Kindern vorbereitet, mit dem Ziel, die inkriminierten ‚sites‘ sperren zu lassen, und dieses Gesetz im TV angekündigt. Eine junge Frau (Franziska Heine) liest im Internet wütende Beiträge gegen die Absicht der Regierung, schickt online eine Petition an die Familienministerin und findet am folgenden Tag auf Twitter die Aufforderung an alle: „Unbedingt diese Petition unterzeichnen“, es ist ihre Petition. Bis zum Ende der Frist unterschreiben mehr als 130.000 Menschen. Es ist eine

der größten Massenpetitionen in der Geschichte der Bundesrepublik¹¹.

Worum geht es? Die Protestierenden fürchten eine allgemeine ‚Zensur‘ missliebiger sites; man nennt sie ‚missliebiger‘, weil sie Ausdrucksorgan von Gruppen sind, die sich nicht dem mainstream anpassen. Diese fordern aber gestützt auf die Verfassung, in der es heißt „Eine Zensur findet nicht statt“¹² unbeschränkte Freiheit der Internetbenutzung! Es bildet sich rasch (wie in den späten 60er Jahren) eine neue APO – außerparlamentarische Opposition -, z. T. mit ähnlichen Zielen wie die kurz zuvor entstandene „Piratenpartei“¹³. Bei der Bundestagswahl im Oktober 2009 wählten fast 1 Million Menschen diese Partei, eine politisch zu beachtende Gruppe (fast 2 % der Wähler/innen). Diese neue „Bewegung“ – es ist keine flashmob-Verabredung zum ‚Komasaufen‘ - kämpft gegen die Einschränkungen der bürgerlichen Freiheiten, die im Gefolge des 9./11. - nicht nur in den USA - begonnen haben. Sie kämpfen explizit für „Freiheit, Gleichheit und Demokratie.“

Inzwischen steht fest: *Die heftig umstrittenen Internetsperren gegen Kinderpornografie, im vergangenen Herbst vom Parlament beschlossen, wird es nicht geben. Zum ersten Mal hat die Online-Community damit in Deutschland ihre Kampffähigkeit bewiesen.*¹⁴ Das heißt aber auch: Die Online-Community hat nur ihren eigenen Freiheitsanspruch durchgesetzt, sie schützt damit aber zugleich die Verbrechen und die Verbrecher. Sie kümmert sich nicht um den im Grundgesetz formulierten „Gesetzesvorbehalt“. Die Freiheitsrechte „finden ihre Schranken in den Vorschriften der allgemeinen Gesetze, den gesetzlichen Bestimmun-

⁹ Urteil des OLG Hamburg 15.2.2010

¹⁰ Grundgesetz Art. 5. 2

¹¹ Die ZEIT v. 27.08.2009

¹² GG Art. 5. 1, Satz 3

¹³ Piratenpartei, vgl. Wikipedia 20.12.2009

¹⁴ H. Welfing in: Die ZEIT v. 18.02.2010, Nr.8, S.10

gen zum Schutze der Jugend und in dem Recht der persönlichen Ehre.“¹⁵

Zwar hat der Bundespräsident jetzt ein verändertes Gesetz unterzeichnet¹⁶ - „Löschen statt Sperren!“ - (wobei prinzipiell fraglich ist, ob die Exekutive, einen Beschluss der Legislative substanziell verändern darf) - , aber auch dieses veränderte Gesetz reicht nur bis an die Grenzen des Nationalstaates, allenfalls an die Grenzen der EU, doch das Problem und das WWW sind global. Es bleibt nur zu hoffen, dass es dennoch gelingt, die Kinder zu schützen.

Entscheidend ist an diesem ‚casus‘, dass er zeigt, wohin die mediale Evolution führen kann. Das war der Grund, den Gegenbegriff ‚Involution‘ in die Überlegungen aufzunehmen. Involution bedeutet soziologisch „Verfall eines sozialen Organismus“ oder hier noch zutreffender: „Rückentwicklung demokratischer Systeme und Formen in vor- oder antidemokratische.“¹⁷ Was bedeutet der geschilderte Fall für die Demokratie, für die Durchsetzungsfähigkeit des Rechts im Internet?

Mit der technischen Evolution, mit seiner „bruchlos fortschreitenden Entwicklung“ schafft das Internet die Möglichkeit, dass Menschen sich zusammenschließen, dass sie ‚ihr Recht auf freie Internetnutzung‘ fordern und durchsetzen, jedoch damit zugleich die Legislativkraft des gewählten Parlaments unterlaufen, die gewählten Volksvertreter ‚entmündigen‘, die ein Gesetz zum Schutze der Kinder beschlossen haben.

Das neu entstandene ethische Paradox ist in alten Worten die dialektische Spannung zwischen Freiheit und Ordnung, zwischen der staatlichen Ordnung menschlichen Zusammenlebens und der

individuellen Freiheit, allerdings in den Grenzen von Ordnungen, wenn das Zusammenleben nicht ‚chaotisch‘ (d. h. ‚ungeordnet) werden soll oder ‚anarchistisch‘.¹⁸ Allgemein ist folglich zu fragen: „Wieviel Ordnung ist nötig, damit wie viel Freiheit möglich ist“ oder umgekehrt: „Wieviel Freiheit verträgt wie viel Ordnung?“¹⁹

Es wäre ahistorisch, die Erscheinungsform gegenwärtiger Demokratien am attischen Prototyp zu messen. Schon damals gab es verschiedene Arten von Demokratien, doch wie Aristoteles sagt²⁰: „Die Grundform der demokratischen Staatsform ist die Freiheit.“ (203). Ein weiteres Zeichen der Demokratie ist es, „dass man leben kann, wie man will“. Daher kommt, „dass man sich nicht regieren lässt“, wenn schon, dann nur im „Sinne von Gleichheit“, d. h. „alle herrschen über jeden und jeder abwechselungsweise über alle.“ (204). Doch auch die nützlichsten und von allen Bürgern einstimmig angenommenen Gesetze sind zwecklos, wenn die Bürger nicht an die Verfassung gewöhnt und in ihr erzogen sind. Wenn sie tun, was nicht verfassungsgemäß ist, dann kommt das daher, dass „sie den Begriff der Freiheit falsch auffassen; denn Gehorsam gegen die Verfassung darf man nicht als Knechtschaft auffassen, sondern als Rettung der Verfassung.“ (187) Demokratisch ist, „dass alle über alles beraten, denn eine solche Gleichheit erstrebt die Demokratie“ (157), aber auch in einer vollendeten Demokratie ist Vieles „tyrannisch“. (195)

Was schon vor 2.500 Jahren für die Demokratie einer Gruppe von einigen tausend Vollbürgern (Gäste, Sklaven und

¹⁵ GG Art. 5. 2

¹⁶ Gesetz zur Bekämpfung der Kinderpornografie, 23.02.2010

¹⁷ DUDEN Deutsches Universal-Wörterbuch. 1989; 778

¹⁸ Platon. Staat. IX, 575 („ohne Herrscher keine geordnete Regierung“)

¹⁹ H. Geißner: Grundfragen der Gesprächsrhetorik; in: Gesprächsführung/Führungsgespräche (ders.u.a. ⁵20005. 11-34; 24

²⁰ Aristoteles: Politik. (übers.u.hg. v. O. Gigon) ⁷1996

Frauen hatten in Athen kein Stimmrecht) in einem Stadtstaat gegolten haben mag, kann unverändert nicht Muster sein für einen Staat mit Millionen von Bürgern und Bürgerinnen. Konnten dort auf der Agora, zumindest in den symbuleutischen Versammlungen „alle über alles“ beraten und Entscheidungen ‚deliberativ‘ finden, so ist das in einer ‚repräsentativen‘ Massendemokratie ausgeschlossen. Es gibt keinen ‚Marktplatz‘ für alle, und so verwundert es nicht, dass schließlich Abstimmungen und der Wahlakt für das ‚essentiell‘ der Demokratie gehalten wird. [Es heißt dann nicht selten, wenn es strittig wird: „Stimmen wir ab, wir sind doch Demokraten!“] Aber wer ist wirklich ‚frei‘ in seiner Wahlentscheidung, wer nicht abhängig von Traditionen, von beruflichen, ökonomischen oder religiösen Einflüssen, von clandestinen Zwängen? Stan Deetz hat früh gefolgert: „Voting and free expression which gives voice to that which is not one's own, makes democracy an invisible but effective tyranny.“²¹

Es wäre illusionär anzunehmen, das sei auf dem globalen marketplace des Internet anders. Der Streit zwischen Freiheit und Ordnung ist zentral und global. Er ist mehr als nur ein Randphänomen der Kommunikation. Doch selbst, wenn er als Randphänomen verstanden wird, dann zeigte diese Marginalität, dass er die erfüllte dialogische Kommunikation nicht ist.

Während die Probleme der globalen Durchsetzungsfähigkeit des Rechts eine Frage für Juristen ist, bleibt dieser Streit zwischen Freiheit und Ordnung eine Herausforderung auch für Kommunikationswissenschaftler.

Im Unterschied zu den genetisch festgelegten Tieren haben Menschen mit der allgemeinen Freiheit zu wählen auch die Möglichkeit, nicht nach ihrem genetischen

Programm zu reagieren oder nur nach Vorschrift zu leben. Sie können miteinander ‚frei‘ kommunizieren und verantwortlich handeln. Doch immer wieder stößt die Freiheit an Grenzen, in denen die allzu oft ignorierte Abhängigkeit jeglicher Kommunikation von der jeweiligen Machtposition zum Vorschein kommt, - wie gesagt - die dialektische Beziehung zwischen subjektiver Freiheit und gesellschaftlicher Ordnung.

Je mehr Menschen sich den befohlenen Ordnungen unterordnen, desto stabiler wird das autoritäre System, aber desto maschinenmäßiger wird ihr Zusammenleben. Je mehr Menschen ihre Freiheit gebrauchen, desto labiler wird ihr staatliches Zusammenleben, aber desto menschlicher wird es. Doch auch da gibt es Missbrauch in beiden Richtungen: Je mehr Menschen sich der befohlenen Ordnung unterordnen, desto unmenschlicher wird das System; je mehr Menschen ungeschützt ihre Freiheit gebrauchen, desto verletzbarer sind sie (z. B. im Internet durch mobbing, Häme, Ehrabschneiden...) Eine dauerhafte ‚kontra-faktische‘ Lösung dieses Konfliktes kann es nicht geben, obwohl es ärgerlich ist, dass in ihm oft blinde Macht unbefragt exekutiert wird. Es bleibt ‚faktisch‘ nur die ständige Herausforderung durch den Konflikt und der letztlich immer wieder zu wagende Versuch, die Spannung auszuhalten, das Paradox zu ‚demokratisieren‘, das ist der Versuch gemeinschaftlich wenigstens ein labiles Gleichgewicht zu schaffen zwischen Ordnung und Freiheit .

Das heißt konkret: Es ist wichtig, die Kommunikation nicht dem undialogischen Machtspiel der Mächtigen zu überlassen, nicht nur die Machtansprüche auf ihre Legitimation zu befragen, die Einschränkungen der Freiheit nicht widerstandslos hinzunehmen, sondern zu versuchen, sich miteinander im Gespräch mit überzeugenden Argumenten über die gegenwärtige Situation zu verständigen, wichtiger noch: über Ziele und Wege künftigen

²¹ St. Deetz: Democracy, Competence, and the Pedagogy of Critical Discourse; in: Ermunterung zur Freiheit (H. Geißner, ed.) 1990. 93-106; 95

Handelns. Doch sind das - nicht nur ‚angesichts‘ des Internet – schon wieder ‚kontrafaktische‘ Ansichten? Alle situativen Versuche sich zu vergewissern, ergeben keine dauerhafte Gewissheit. Es gibt keine Argumente für „alle Fälle“, gültig in „allen Ländern“ des Globus, auch die Überzeugungen fallen nicht vom Himmel, sie bilden sich „zu Lebzeiten“ nur in den Erfahrungen des Lebens, oder wie Wittgenstein sagt: «Unsere Rede erhält durch unsere übrigen Handlungen ihren Sinn.»²²

Epilog:

Zu den Erfahrungen unseres Lebens gehören – um noch einmal auf diesen Fall zurückzukommen - die Verbrechen an Kindern, die Nutzung dieser Verbrechen durch Internetbenutzer, sowie die Tatsache, dass die Missbrauchten sich oft erst nach Jahren ‚outen‘, wenn die Verjährungsfrist für diese Verbrechen abgelaufen, eine Strafverfolgung also nicht mehr möglich ist. Vielleicht wäre es eine konkrete, sogar verfassungskonforme Möglichkeit kommunikativen Einwirkens, wenn die Mitglieder der neuen „Bewegung zur freien Nutzung des Internet“ sich nicht nur um die eigene Freiheit kümmern, sondern um die Freiheit der Missbrauchten, wenn sie sich jetzt kollektiv dafür stark machen, dass wenigstens die Verjährungsfrist für diese Verbrechen aufgehoben wird.

Der vorliegende Beitrag ist die deutsche Übersetzung eines Vortrags, den Hellmut Geißner auf dem 22. „International Colloquium on Communication“ (ICC) 2010 in Wien hielt. Das Tagungsthema lautete: „Einfluss der Evolution der Medien auf Rhetorik und Gesellschaft: kritische und ethische Streitfragen“.

Zum Autor:

Prof. em. Dr. phil. Hellmut K. GEISSNER

*21 Chemin de la Coudrette, CH -1012
Lausanne*

E-Mail: hk.Geissner@vtxmail.ch

*Ausführliche Informationen unter
[http://de.wikipedia.org/wiki/
Hellmut_Geissner](http://de.wikipedia.org/wiki/Hellmut_Geissner)*

²² L. Wittgenstein: „Über Gewissheit“. 1970; 63

Christiane Miosga

Reflexion und Entwicklung von stimmlich-sprecherischer Gestaltungsfähigkeit – die Praxis der Prosodieanalyse und -förderung

Aufbauend auf die theoretische Auseinandersetzung mit der Entwicklung und Veränderung von personalen Sprechstilen (vgl. Miosga 2006/ 2010, Teil 1 in Sprechen 49) und der terminologischen Diskussion zur Prosodie (vgl. Miosga 2006/ 2010, Teil 2 in Sprechen 50) soll dieser Beitrag Konsequenzen für die Praxis der Sprecherziehung und die praktische Arbeit mit Prosodieanalyse und -förderung aufzeigen.

Für die Veränderung von personalen Sprechstilen ist die Rekonstruktion – d. h. die bewusste Wahrnehmung der konstanten Einstellungen im Sprechstil und die Erfahrung der kommunikativen Effekte – die wesentliche Voraussetzung. Die differenzierten Beschreibungs- und Interpretationskriterien zur Prosodie sind die grundsätzliche systematische Basis. Die pädagogische Intervention verfolgt dabei das Ziel, habituelle Sprechstilvariablen bewusst wahrzunehmen, zu verändern und im Sinne einer für die Kommunikationspartner orientierenden Sprechgestaltung zu verwenden. Zum besseren Verständnis der folgenden Schritte soll kurz ein typischer Seminarablauf beschrieben werden: Die Teilnehmenden erarbeiten gemeinsam Beschreibungs- und Interpretationskriterien der prosodischen und nonverbalen Gestaltung. Die Ergebnisse werden in einem **Kategoriensystem** (Mi-

osga 2006: 247ff) zusammengefasst und dienen als Basis für die weitere Auseinandersetzung mit personalen Sprechstilen. Das erworbene Wissen wird angewendet und erprobt, indem zunächst einmal Sprechstile aus verschiedenen kommunikativen Kontexten per Video beobachtet und interpretiert werden. Ergebnisse können in der **Beobachtungsmatrix** (Miosga 2006: 245) festgehalten werden. Auf der Basis der erworbenen Handlungskompetenz sind dann Konfrontation und Feedback zu den eigenen habituell bevorzugten Sprechstilvariablen möglich. Für die Rekonstruktion personaler Sprechstile im Rahmen der pädagogischen Intervention stellt die Gruppensituation eine notwendige Voraussetzung dar, da die kommunikativen Effekte des personalen Sprechstils nur interpersonell interpretiert werden können: Erst durch das Feedback verschiedener Teilnehmer können unterschiedliche Effekte und damit die Notwendigkeit einer partnerorientierten Gestaltung registriert werden. Darauf aufbauend werden Erfahrungen mit veränderter intentionaler Variation der Sprechgestaltung möglich. Der allgemein sensiblere Umgang bewirkt eine effektivere Gestaltung kommunikativer Situationen. Bei den exemplarisch dargestellten Methoden handelt es sich um Vorgehensweisen, die in vielen Kontexten bereits von Sprecherziehern praktiziert werden.

Modell zur Beobachtung und Interpretation personaler Sprechstile

Um in pädagogischen Gruppensituationen einen Zugang zur systematischen Beobachtung und Interpretation von personalen Sprechstilen der Teilnehmenden zu bekommen, ist es notwendig, ein Modell bereitzustellen, mit dem differenziert die vielfältigen Form-Funktionsbeziehungen beschrieben werden können. Aufgrund des präreflexiven Charakters des personalen Sprechstils, sind differenzierte Beschreibungskriterien für den Sprecher zunächst nicht begrifflich fassbar. Bei der Aufforderung „Beschreibe deinen eigenen Sprechstil“ geben Seminarteilnehmer häufig Antworten wie „normal, nicht auffällig, freundlich, ruhig, konfus, zaghaft, lebendig“ oder „weiß ich nicht, kann ich nicht beschreiben“. Das macht deutlich, dass entweder gar keine begriffliche Beschreibung möglich ist oder dass eine Umwandlung der Wahrnehmung von Zeitmuster, Intensität und Gestalt in Vitalitätsaffekte erfolgt, die der Sprecher intrapersonell empfindet. Entsprechend neigen die Seminarteilnehmer auch automatisch dazu, Wahrnehmungsqualitäten des Sprechstils eines anderen Menschen in Gefühlsqualitäten zu übersetzen. Auf die Frage „Kennst du eine Person, deren Sprechstil dir gefällt/missfällt? Wenn ja, warum? Welche Merkmale hat dieser Sprechstil?“ folgen daher ebenfalls Antworten wie „freundlich, nett, warm, weich, ruhig, kräftig etc.“. Auch der Sprechstil anderer wird nicht in Bezug auf die Qualitäten Zeitmuster, Intensität und Gestalt wahrgenommen, sondern ganz unmittelbar als Vitalitätsaffekt erlebt. Ausnahmen bildeten Teilnehmer, die durch Gesangsunterricht, Stimmtherapie oder Praktikumsbeurteilungen schon auf spezifische Sprechstilvariablen aufmerksam gemacht wurden. Antworten wie „Im Praktikum hat man mir gesagt, dass meine Stimme ganz angenehm ist, da sie nicht so kreischig ist. Allerdings hat man mir auch ge-

sagt, dass ich lieber nicht singen soll“ weisen darauf hin, dass Rückmeldungen häufig nur über problematische Sprechstilvariablen aus einer berufsspezifischen Perspektive gegeben wurden.

Beobachtungsmatrix zur Rekonstruktion des personalen Sprechstils

Für die Rekonstruktion von personalen Sprechstilen in konkreten Kontexten steht eine leere, vom Beobachter auszufüllende Matrix zur Verfügung (vgl. Miosga 2006: 245). Die Parameter der Prosodie und ihre Beschreibungsabstufungen dienen dem Beobachter dabei als differenzierte Beschreibungskriterien eines Sprechstils. Präferierte Sprechstilvariablen können markiert, mögliche kommunikative Effekte können für den spezifischen Kontext mit Hilfe der Interpretationskriterien des Kategoriensystems interpretiert werden. Die Beobachtungsmatrix wird dabei erweitert um die nonverbalen Parameter und den Gesamteindruck.

Kategoriensystem zur funktionalen Interpretation von personalen Sprechstilen

Zu den prosodischen Parametern und ihren Beschreibungsabstufungen werden die erarbeiteten Interpretationskriterien aufgeführt. Mögliche kommunikative Funktionen der präferierten Sprechstilvariablen können so den verschiedenen Interpretationsebenen zugeordnet werden. Das Kategoriensystem soll dabei dem Beobachter von Sprechstilen zur Orientierung dienen. Das System gibt Hinweise zu möglichen kommunikativen Funktionen einzelner Sprechstilvariablen, indem es die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen in spezifischen Kontexten zusammenfasst (vgl. Miosga 2006: 247ff.). Der Beobachter wird mit Hilfe dieses Kategoriensystems in die Lage versetzt, Sprechstile differenzierter zu beschreiben

und die ihnen zugrunde liegenden Mechanismen zu reflektieren.

In Seminaren kann auch eine verkürzte, gemeinsam erarbeitete Version zur Anwendung kommen. Bei den ersten Versuchen, Sprechstile von bekannten Sprechern differenzierter zu beschreiben und zu interpretieren, stellt dieses Kategoriensystem meiner Erfahrung nach tatsächlich eine große Hilfe dar. Auch bei darauf aufbauendem gegenseitigem Feedbackgeben und -nehmen zeigt sich diese Basis als praktikabel für die Akzeptanz des Feedbacks.

Beispiel zur Rekonstruktion des personalen Sprechstils

Exemplarisch sei anschließend die Rekonstruktion des Sprechstils einer Schul-

praktikantin im Kontext Deutschunterricht einer 4. Klasse angefügt, die Seminarteilnehmer eines Hochschulseminars zur „Sprechgestaltung im Unterricht“ im Rahmen der Lehramtsausbildung anhand einer Videoaufzeichnung vorgenommen haben. Jedem Seminarteilnehmer stand eine leere Beobachtungsmatrix zur Verfügung, die während und nach der Videobeobachtung ausgefüllt werden konnte. Die Sprecherin war bei der Videobeobachtung anwesend und hatte vor/nach einem Gruppenfeedback selbst das erste/letzte Wort. Unterschiedliche Wahrnehmungen und Interpretationen konnten anschließend auf der Grundlage der Matrix ausgetauscht, diskutiert und reflektiert werden:

| Beschreibung | Interpretation / kommunikative Funktionen |
|--|--|
| <p>Lautstärke <i>Level</i></p> <p>laut leise</p> <p><i>Variation</i></p> <p>lokal global</p> | <p>spricht laut, auch in der letzten Reihe akustisch gut verständlich, wirkt dadurch bestimmt; reduziert die Lautstärke nur, wenn sie sich einzelnen Schülern zuwendet oder wenn sie bestimmte Aussagen nicht so verbindlich meint oder sich etwas unsicher ist; erhöht die Lautstärke noch, wenn die Klasse unruhig ist</p> |
| <p>Tonhöhe <i>Stimm Lage</i></p> <p>hoch tief</p> <p><i>Variation</i></p> <p>breit schmal</p> | <p>spricht meistens hoch, überschreitet ihre Indifferenzlage und wirkt dabei gereizt und angespannt; die breite Tonhöhenvariation klingt inszeniert („Kindergartenton“), wirkt dadurch etwas übereifrig und etwas „künstlich“</p> |

| Beschreibung | Interpretation / kommunikative Funktionen |
|--|---|
| <p>Akzent</p> <p><i>Akzentart</i> melodisch dynamisch temporal</p> <p><i>Akzentstufe</i> unbetont schwach betont stark betont überbetont</p> <p><i>Häufigkeit</i> viel wenig</p> <p><i>Verteilung/Position</i></p> | <p>benutzt viele und starke, vor allem melodische Akzente (Tonsprünge nach oben) in kurzen Akzentgruppen mit gleichmäßiger Verteilung („Singsang“) am Anfang und am Ende einer Phrase, um die Aufmerksamkeit der Schüler zu erhalten oder wieder herzustellen und als Aufforderung zur Aktivität. Sie versucht dadurch auch, ihre Aussagen in kurze verständliche Teile zu gliedern und zu segmentieren. Wirkt häufig etwas gleichförmig, weil dadurch die Akzente nicht unbedingt auf Sinnschwerpunkte gesetzt werden (s. auch Lautdauer)</p> |
| <p>Intonation</p> <p><i>Tonsprünge/</i> <i>Stimmlagenwechsel</i></p> <p> nach oben nach unten</p> <p><i>Tonhöhenrichtung</i></p> <p><i>Kadenz</i></p> <p> fallend steigend gleichbleibend</p> <p><i>globale Kontur</i></p> <p> monoton isoton variabel</p> | <p>benutzt häufig Tonsprünge nach oben, um die Schüler zu „aktivieren“, bei Lob und um Aufmerksamkeit herzustellen oder zu erhalten, kurzfristige Stimmlagenwechsel nach unten benutzt sie, wenn sie sich einzelnen Schüler zuwendet (wirkt dann entspannt), zweimal wechselt sie in eine extrem tiefe Stimmlage (unterhalb der Indifferenzlage), um die Schüler zu ermahnen, wirkt dann drohend</p> <p>benutzt häufig steigende Kadenzen, um die Schüler aufzufordern, einen Gedankengang fortzuführen, um Aufmerksamkeit zu erhalten, wirkt auffordernd, appellierend, benutzt gleichbleibende Kadenzen nur, wenn sie mit den Schülerantworten nicht ganz einverstanden ist, fallende Schlusskadenzen benutzt sie kaum, wirkt durch die geringe Variabilität gereizt und angespannt</p> |
| <p>Sprechtempo</p> <p><i>Grundtempo</i></p> <p> schnell langsam</p> <p><i>Tempovariation</i></p> | <p>spricht durchschnittlich langsam, um die Schüler nicht zu überfordern, erhöht das Sprechtempo nur, wenn sie sich einzelnen Schülern zuwendet oder wenn sie einzelne Aussagen nicht so verbindlich meint, wird am Ende der Stunde schneller, um noch möglichst viel Inhalte unterzubringen, wirkt dann desinteressiert an den Schülern und überhastet (keine Partnerorientierung)</p> |
| <p>Rhythmus</p> <p><i>Rhythmusmuster</i></p> <p> gleichbleibend wechselnd</p> <p><i>Kontinuität</i></p> <p> Akzentverdichtung Sprechunflüssigkeit</p> | <p>setzt Akzente nicht auf Sinnschwerpunkte, sondern an Anfang und Ende von Phrasen, wirkt dadurch fast monoton bis gereizt („Singsang“, Isotonie): die intendierte Verstehens erleichterung misslingt</p> |

| Beschreibung | Interpretation / kommunikative Funktionen |
|--|--|
| <p>Nonverbale Parameter <i>Nähe</i> <i>Orientierung</i> <i>Blickkontakt</i> <i>Mimik</i> <i>Körpertonus</i> <i>Haltung</i> <i>Gestik</i></p> | <p>steht den Schülern zugewandt in der Mitte des Klassenraumes, aber relativ weit entfernt, hält Distanz, steht gerade mit festem Halt, unvariabel und mit verschränkten Armen oder Aufzeichnungen festhaltend, relativ angespannter Körpertonus (hochgezogene Schultern), Mimik und Gestik sind eher reduziert, werden aber teilweise unterstützend eingesetzt (auffordernde Handbewegungen, Kopfbewegungen nach vorne bei Akzenten), direkten Blickkontakt nimmt sie nur zur Redeübergabe auf oder wenn sie sich einzelnen Schülern zuwendet, um ihnen etwas zu erklären</p> |
| <p>Gesamteindruck Hörerbezug/ Selbstbezug/ Situationsbezug/ Sachbezug</p> | <p>Der Kontext „Frontalunterricht“ bestimmt die primäre Intention der Verstehenssicherung und Aufmerksamkeitserhaltung aller Schüler, eine variable Partnerorientierung und der direkte Kontakt zu einzelnen Schülern sind daher reduziert, die implizit enthaltene angespannte Selbstpräsentation ist nicht intendiert</p> |

Auswertung der Beobachtungsergebnisse in der Gruppe

Im beobachteten Kontext wurden einige konstante Anteile im Sprechstil der Praktikantin festgestellt: Demnach spricht sie meistens laut, deutlich, langsam, mit erhöhter Stimmlage, in kurzen Akzentfolgen mit stereotypen Intonationskonturen und Betonungsmustern mit hoher Anfangsakkentuierung und steigenden Kadenzten auf dem Endakzent sowie mit einer breiten Tonhöhenvariation.

Der durchschnittlich relativ hohe Lautstärkelevel, das hohe Deutlichkeitsniveau und das relativ langsame Grundtempo dienen der Verstehenssicherung und der Markierung eines offiziellen Rahmens. Die durchschnittlich erhöhte Lautstärke und Artikulationspräzision führen fast automatisch zu einer erhöhten mittleren Sprechstimmlage, da mit der Erhöhung des subglottalen Drucks bei konstanter Stimmlippenspannung die Vibrationsfrequenz der Stimmlippen erhöht wird, so dass der Sprechstil insgesamt durch einen hohen Spannungsgrad geprägt ist. Auf der selbstexpressiven Ebene wurde

sie daher als gereizt und angespannt empfunden. Das durchschnittlich relativ langsame Sprechtempo führte eher zum Abschalten der Schüler und damit nicht zur intendierten Verstehenserleichterung. Es repräsentierte auf der selbstexpressiven Ebene eine reduziert involvierte Selbstdarstellung zugunsten einer informierenden Sachdarstellung. Nur ein variables Sprechtempo mit schnelleren Passagen, die den Zuhörer involvieren, und langsameren Passagen, die Komplexität, Wichtigkeit oder Neuheit markieren, erleichtert den Schülern die Verarbeitungsprozesse. Das hohe Sprechtempo am Ende der Stunde kombiniert mit komplexen Inhalten markierte auf der Beziehungsebene eine Geringschätzung der Schüler. Der Quantitätsehrgeiz der Sprecherin signalisierte gleichzeitig ein Desinteresse an den Schülern und damit eine reduzierte Partnerorientierung. Die Kombination von langsamem Sprechtempo mit erhöhter Lautstärke und verlängerter Lautdauer sichert zwar das akustische Verständnis, jedoch werden gleichzeitig auf der selbstexpressiven Ebene Dominanz, Überheblichkeit und Überkorrekt-

heit signalisiert. Partnerorientierte Variabilität und eine symmetrische Beziehungsgestaltung wurden hierbei zugunsten informierender Verstehbarkeit zurückgestellt.

Die stereotypen Intonationskonturen mit breiter Tonhöhenvariation bewirken Assoziationen mit einem rollenstereotypen „Kindergartenton“, da sie Elemente des „Motherese“ darstellen. Die kurzen Akzentfolgen mit emphatischer Anfangsakkentuierung am Beginn eines jeden Sinnschrittes und die appellierende Endbetonung sollen die Aussagen in kurze verständliche Teile gliedern und segmentieren und damit das Verstehen erleichtern. Da die häufigen und starken Akzente nicht unbedingt auf Sinnschwerpunkten liegen und einen monotonen Rhythmus bewirken, sind sie der Sinnvermittlung nicht zuträglich.

Globale Lautstärke-, Stimmlagen-, Deutlichkeits- und Tempowechsel fanden nur punktuell statt. So wurden die Lautstärke und die Deutlichkeit nur vorübergehend reduziert, wenn sie sich einzelnen Schülern zuwandte oder einzelne Teilaussagen abschwächen oder als unverbindlich markieren wollte. Der ohnehin erhöhte Lautstärkelevel und die Stimmlage wurden zur Ermahnung und als Reaktion auf einen erhöhten Lautstärkepegel in der Klasse noch einmal erhöht, so dass die Stimme bei einzelnen Tonsprüngen ins Kopfregeister überschlug. Der intendierte Ärgerausdruck sowie der Appell zur Ruhe wurden dadurch ungewollt abgeschwächt. Aus diesem Grund versuchte sie vereinzelt, durch Flüsterstimme und eine erhöhte Lautspannung der Konsonanten, die fehlende Lautstärke auszugleichen. Stimmlose, mit hohen Frequenzen gesprochene Laute, die dann das Ruhe herstellende *Psch* oder *Pst* ersetzen, sowie das willkürliche Zurücknehmen der Vokale sollten „gefährlich leise“ wirken und Ruhe und Aufmerksamkeit herstellen.

Aus der primären Intention, das Verstehen aller Schüler zu gewährleisten und die Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum zu erhalten, entstehen bevorzugt prosodische Mittel, die eine spezifische pragmatische (Aufmerksamkeitsherstellung, Aufforderung, Ermahnung, Bewertung, Markierung des offiziellen Rahmens) und eine impressiv strukturierende Funktion (Verstehenssicherung, Gliederung in kurze Redeeinheiten, Reduktion von Komplexität) aufweisen. Die selbstexpressiven, hier insbesondere die beziehungskonstituierenden Funktionen dieser Mittel sind implizit enthalten, werden jedoch nicht notwendigerweise intendiert.

Insgesamt ist der Sprechstil geprägt durch physiologisch und kommunikativ einseitig bevorzugte Einstellungen, die durch einen relativ hohen Spannungsgrad gekennzeichnet sind. Der hohe Spannungsgrad führt längerfristig zu großer Sprechbelastung und zu physiologischer Stimmüberlastung seitens der Sprecherin und zur ungewollten Übertragung physischer wie psychischer Spannungszustände auf die Schüler.

Die intentionale und sprechstilistische Orientierung der Praktikantin entsteht aus dem Kontext des Frontalunterrichts. Eine variable Selbstpräsentation, Partnerorientierung und Strukturierung wird auch durch den unvariablen Kontext verhindert.

Das Beispiel zeigt, dass sich innere Einstellungen, intersubjektive Erlebnisqualitäten, mentale Absichten und antizipierte Vorstellungen von Gesprächspartner und -situation in der Sprechgestaltung widerspiegeln. Die präferierten Sprechstilvariablen vermitteln eine ihnen zugrunde liegende geistige Haltung und sind – wie im Folgenden zu zeigen sein wird – auch aus dieser heraus veränderbar. Für die Erweiterung der Sprechgestaltungs-kompetenz ist es notwendig, andere, variable Intentionen zu entwickeln. Über die Abstimmung auf den Partner, die Involvierung und die aussageninterne Strukturie-

rung ergeben sich vielfältige Variationen: So können z. B. fallende Kadenz erreicht werden, indem die Sprecherin die Intention entwickelt, den Zuhörern am Ende von Sinnschritten, die Möglichkeit zur Verarbeitung des Gesagten und zur Einstellung auf einen neuen Gedanken zu geben. Über die Intention, einen Sinn- schwerpunkt auf neue oder wichtige In- formationen pro Aussage zu setzen, ver- ändern sich die stereotypen Intonations- konturen und Betonungsmuster. Durch eine involvierte Selbstdarstellung erhöht sich das Sprechtempo automatisch, so dass eine aussageninterne Tempovariati- on erreicht wird. Indem die Sprecherin versucht, Vorstellungsbilder zu entwickeln und damit auch den Zuhörer zu inneren Vorstellungsbildern anzuregen, ergeben sich Tempovariationen z. B. durch die i- konische Abbildung schneller oder lang- samer Vorgänge und durch die Kenn- zeichnung von Sach- versus Selbstdar- stellung. Durch eine bewusst intendierte Beziehungs- und Selbstdarstellung erge- ben sich zudem Lautstärke-, Stimmlagen- und Deutlichkeitsvariationen.

Es wird im Folgenden zu zeigen sein, wie diese veränderten Intentionen in Grup- penseminaren entwickelt werden können.

Bedingungen zur Veränderung des personalen Sprechstils

Aus der vorgestellten theoretischen Per- spektive sind für die Veränderung von personalen Sprechstilen vom Habitus der Prosodie zur flexiblen intentionalen Füh- rung der Sprechgestaltung Konfrontation und Rückmeldung sowie neue, variable kommunikative Erfahrungen und Effekte wichtige Voraussetzungen. Der Weg von einer habituellen zu einer flexiblen, inten- tionalen Sprechgestaltung führt von der Bewusstwerdung präferierter Sprechstil- variablen und ihrer kommunikativen Ef- fekte, über das Experimentieren mit un- gewohnten Sprechstilvariablen und ihrem interpersonellen Effekt, hin zu einer inten- tionalen kontext- und partnerorientierten

Variation. Voraussetzung dafür ist auf al- len Ebenen der unmittelbare sensomoto- rische Vollzug der leibhaften Vorgänge.

Zu Konfrontation und Rückmeldung eigen- sich besonders gruppenpädagogi- sche Methoden wie Feedback-Übungen, Aktivitäts- und Textgestaltungsgruppen, Rollenspiele, Soziodramatisches Spielen, Diskussionsgruppen, Empathieübungen etc. Durch diese Methoden werden inter- personelle Effekte von Sprechstilvariab- len erfahrbar und erlebbar.

Konfrontation und Feedback

Die erste Stufe der Veränderung habituel- ler sprechstilistischer Einstellungen ist die Konfrontation des Sprechers mit präfe- rierten Sprechstilvariablen und ihren spe- zifischen Funktionen im konkreten Kon- text. Wer sich und seine Sprechge- staltung entwickeln will, ist angewiesen auf Informationen darüber, was wahrge- nommen wird und welchen Effekt es hat. Solche Informationen werden als Feed- back bezeichnet. Sinn und Zweck des Feedbacks ist es, die Diskrepanz zwis- chen Selbst- und Fremdbild, die Ver- schiedenheit von Selbst- und Fremdein- schätzung zu verringern. Implizites Feed- back ist in jeder Mitteilung enthalten, wo- bei sich dabei habituelle Muster jedoch nur meistens selbst bestätigen, indem der Feedbackgeber gemieden wird oder ihm gegenüber ein habituelles Muster durch ein anderes ersetzt wird. Beim expliziten Feedback werden diese Hörerempfin- dungen absichtlich zum Ausdruck ge- bracht. Das Hauptinteresse im sozialen Lernprozess des Feedbackgebens liegt im Bereich des „blinden Flecks“. Durch die Aufhellung des „blinden Flecks“ ent- stehen Veränderungen von Selbst- und Fremdwahrnehmung im Verlauf eines Gruppenprozesses.

Als Beispiel sei eine Methode der Umset- zung erläutert: Bei der unter der Bezeich- nung „Fish-bowl“, „Zwiebelschale“, „Alter Ego“, „Innen/Außenkreis“ oder „Tandem“

bekannten Methode (vgl. Geißner 1982, Antons 1996) geht es um ein **Paarfeedback** in Gruppen, d. h. zwei Gesprächspartner, die sich selbst wählen, geben sich im Anschluss an einen Gesprächsprozess wechselseitig Feedback. Für diesen Gesprächsprozess werden Sprecher- und Beobachter-Funktionen getrennt. Für eine Zeitspanne (min. 20 min.) übernimmt eine Gruppe in einem Innenkreis das Gespräch, während eine zweite Gruppe im Außenkreis ausschließlich beobachtet. Diese Beobachtergruppe kann mit Hilfe der Beobachtungsmatrix präferierte Sprechgestaltungsvariablen festhalten. Nach der festgesetzten Zeit wechseln die beiden Gruppen ihre Position. Nach Beendigung der zweiten Runde geben sich die zwei Wahlpartner – von denen der eine zum Innen-, der andere zum Außenkreis gehörte – Feedback.

Dabei darf nach Slembek (1996), Thiel (2001) und Hillegeist (2010) Feedback nicht mit Kritik oder Beurteilung verwechselt werden. Kritik wie „Du bist einfach immer zu langsam und zu kompliziert“ oder „Du wirkst gekünstelt und arrogant“ ist kontraproduktiv und löst unmittelbar Abwehr aus. Allgemein liegt das „Recht“ zur Kritik bei den Situationsmächtigen. Das sind in Seminarsituationen meistens Seminarleiter. Was Kritik im pädagogischen Prozess so problematisch macht ist, dass sich der Kritisierende die Definitionsmacht gibt. Das ruft nach Spangenberg (1974) Reaktionen wie „Rebellion, Unterwürfigkeit oder Sichzurückziehen“ hervor. Auch wenn sich Gleichgestellte die Definitionsmacht geben, z. B. wenn Lerngruppen sich untereinander kritisieren, löst das „zerstörerischen Wettstreit“ aus (ebd.: 57). Positive Rückmeldungen wie „Das war gut“, „Du wirkst kompetent, präsent und natürlich“ oder „Ich hab nichts auszusetzen, du klingst ganz normal“, bewirken zwar, dass sich der Feedbacknehmer evtl. beruhigt oder geschmeichelt fühlt, es besteht jedoch kein Anlass zur Reflexion solange kein Hinweis darauf erfolgt, durch welche proso-

dischen Mittel diese Wirkung zustande kommt. Slembek (1996) betont, dass die häufig in der Gruppenarbeit verwendeten Kategorien „positiv/negativ, konstruktiv/destruktiv, falsch/richtig“ ein Urteil beinhalten und nicht ins Feedback gehören. In diesen Kategorien zu ordnen ist zwar einfach, weil es unmittelbar aus den bequemen Denk- und Wahrnehmungsmustern der Kritikgewohnheiten hervorgeht, wobei unbedacht und unbedenklich Wahrgenommenes in eine bekannte, vorstrukturierte Ordnung gebracht wird, aber die Anstrengung, differenziert wahrzunehmen wird dabei umgangen. Aus diesem Grund werden in gruppenspezifischen Prozessen häufig sogenannte Feedback-Regeln aufgestellt wie z. B. die aus der Themenzentrierten Interaktion (TZI) bekannte Aufforderung „Sprich per 'Ich' und nicht per 'Wir' oder 'Man'“, die dazu dienen, „verantwortliche Aussagen zu machen, Projektionen zu vermeiden und weder eigene Kreativität noch Irrtümer zu vertuschen“ (Cohn 1975: 124) (detailliertere Feedbackregeln, s. z. B. bei Pallasch et al. (1993) für die unterrichtliche Supervision). Diese Regeln sind nach Geißner (1996) nur in begrenztem Maße hilfreich, denn sie bewirken noch keine veränderte innere Einstellung. In pädagogischen Prozessen ist „die Umformung in 'du anredende Ichaussage' schlichtweg Täuschung“ (ebd.: 293). Da sich innere Einstellungen, mentale Absichten und antizipierte Vorstellungen von Gesprächspartner und -situation in der prosodischen Gestaltung widerspiegeln, bewirkt die veränderte sprachliche Form eher eine inkongruente Botschaft. Ähnliches geschieht z. B. bei der Regel für Lehrende, die aus Überdross am Frageunterricht, Aufforderungssätze statt Frageformen verwenden sollten. Der illokutionäre Akt der Frage oder die mentale Haltung wird stattdessen prosodisch markiert, so dass sich die Lehrperson ihres fragenden Ausdrucks weniger bewusst ist, jedoch keine Veränderung der Kommunikationssituation bewirkt. Anstatt rigider formaler Re-

geln sollte daher eher das Ziel des Feedbacks vermittelt werden. Um dieses zu erreichen sind bestimmte interpersonelle Einstellungen und differenzierte Beschreibungs- und Interpretationskriterien notwendig, die sich dann auch in der gesamtkörperlichen Ausdruckshaltung widerspiegeln.

Die Hauptrichtung des Feedbacks zum Habitus der Prosodie betrifft vor allem das unabsichtlich mitgeäußerte, die habituellen, konstanten Einstellungen im Sprechstil. Es geht dabei nicht darum, dem Sprecher die Abweichung von irgendeiner Norm mitzuteilen und ihn im Sinne dieser Norm zu verändern, sondern um den Unterschied zwischen dem, was der Sprecher intentional zum Ausdruck bringen wollte und dem, was gleichzeitig unbeabsichtigt zum Ausdruck kommt. Um diesen blinden Fleck der Sprechenden aufzuhellen versuchen die Gruppenmitglieder, in einem dialogischen Prozess mitzuteilen, was sie aneinander wahrnehmen, wie das Wahrgenommene auf sie wirkt und wie sie auf diese Wirkung reagieren. Vereinfacht gesagt geht es um: Wahrnehmung – Beschreibung – Funktion in einem spezifischen Kontext. Da es sich bei der Wahrnehmung und Wirkung von Sprechstilvariablen um Erlebnisqualitäten handelt, sind diese im Allgemeinen zunächst kaum in Worte zu fassen. Mit Hilfe des Kategoriensystems werden Beschreibung und Wirkung besprechbar. Der Feedbackgeber kann differenzierte Informationen zu unwillkürlich präferierten Gestaltungsmitteln geben, wie z. B. viele steigende Kadenzen, wenig Gliederungspausen, erhöhter Lautstärkelevel im Vergleich zu den anderen Gesprächsteilnehmern, etc. Dem Feedbacknehmer wird damit Information darüber vermittelt, wie er gehört wird. In einem weiteren Schritt wird er darüber informiert, wie das Gehörte wirkt. Dem Feedbackgeber dient dabei das Kategoriensystem, mit möglichen kommunikativen Funktionen der gehörten Sprechgestaltungsmittel, zur Orientierung. Aus die-

sen Informationen kann der Feedbacknehmer ersehen, inwieweit diese Wirkungen seiner Sprechgestaltung seinen Intentionen entsprechen. Ein solches Feedback könnte beispielsweise lauten: „der leise Lautstärkelevel hatte bei mir auf Dauer Unverständnis zur Folge, es hat mich angestrengt, dir zuzuhören, ich habe abgeschaltet“ (impressiv strukturierende Funktion) oder „das leise Sprechen löst in mir eine Doppelwirkung aus: Es wirkt auf mich sehr vorsichtig und erinnert mich an Liebesgeflüster, das wiederum bewirkt bei mir den Impuls, dich beschützen zu wollen, dir näher zu kommen. Andererseits nützigst du mich mit dem leisen Sprechen, dir zuzuhören. Das empfinde ich als Dominanzsignal“ (selbstexpressive/pragmatische Funktion). Das Feedback hat zwei Lernziele: Erstens nicht intendierte kommunikative Signale und damit Missverständnisse zu verringern; und zweitens:

„zu der Einsicht zu verhelfen, daß 'ich auf verschiedene Partner unterschiedlich wirke', daß es Objektivität nicht gibt; auch das Feedback des 'Experten' ist subjektiv, wenngleich er/sie (hoffentlich) über differenzierte 'Kriterien' verfügt“ (Geißner 1982: 44).

Diese Erfahrung macht der Feedbacknehmer und -geber vor allem im **Gruppenfeedback**. Wer zuhört, wie andere Feedback geben, kann erfahren, was noch zu hören wäre. Wer bei sich selbst beobachtet, welche Sprechgestaltungsmittel immer wieder gefallen oder stören, kann Hinweise bekommen auf eigene Wahrnehmungsschemata, so dass auch „taube Flecken hellhörig“ werden (Geiger 1996: 304f.). Nach Geißner (1982) ist es daher sinnvoll, Gesprächssequenzen aus dem Feedbackprozess auf Video aufzuzeichnen, und diese dann „kommentarlos zur 'Selbstkontrolle' vorzuführen. Slembek (1996) verwendet Video- und Tonbandaufzeichnungen als Anlass zur Konfrontation des Sprechers mit seinem Sprechstil und dessen Wirkungen. Der Sprecher selbst hat so die Möglichkeit, seine Sprechgestaltung aus einer profes-

sionellen Distanz, quasi von außen zu hören und zu interpretieren. Vor einem Gruppenfeedback liegt das erste Wort beim Sprecher selbst.

Der Vorteil von Gesprächsaufzeichnungen liegt darin, dass der Sprecher sich selbst ein Feedback geben kann. Sie ermöglichen ihm zunächst, seine Aufmerksamkeit auf automatisierte Sprechgestaltungsmuster zu lenken und diese – von der Unmittelbarkeit des Augenblicks abstrahierend – im Nachhinein zu betrachten. Außerdem lassen sich bestimmte Wahrnehmungen mehrfach demonstrieren, so dass differenzierter gehört und geklärt werden kann wie bestimmte Wirkungen entstehen. Zudem besteht die Möglichkeit, Sprechstile auch für spezifische Kontexte außerhalb der Gruppensituation zu rekonstruieren, bei denen Feedbackgeber nicht anwesend sein können oder sollen, wie z. B. Unterrichts- oder Fördersituationen. Nachteile der Konfrontation mit Gesprächsaufzeichnungen liegen darin, dass bestimmte Wirkungen beim Hörer auf kinästhetische Bewegungsempfindungen zurückführbar sind, die die Video- oder Tonbandaufnahmen nicht erfassen können. Bestimmte Einstellungen der Sprechorgane, wie z. B. die spannungsvolle Zögerungspause, sind zwar in der direkten interpersonellen Kommunikation spürbar, jedoch in Aufzeichnungen nicht immer hörbar oder sichtbar. Ein zweiter Nachteil liegt darin, dass der Sprecher, der seine Stimme das erste Mal „von außen“ wahrnimmt, zunächst mit Befremdung und Enttäuschung reagiert, da bestimmte gewohnte Frequenzen nicht hörbar werden, so dass er sich nicht mit dem Gehörten identifizieren kann. Das gilt auch für diejenigen, deren Sprechgestaltung von den Feedbackgebern als angenehm beurteilt wird. Das hat oftmals eine größere auditive Kontrolle zur Folge, anstatt eine variable, am Partner orientierte Sprechgestaltung. Nach mehrmaliger Konfrontation mit dem anderen stimmlichen „Ich“, beginnt jedoch ein Gewöhnungsprozess, so dass dann die Vorteile

dieser Methode nutzbar gemacht werden können. Der Sprecher wird in die Lage versetzt, seinen Sprechstil in unterschiedlichen Kommunikationssituationen mit unterschiedlichen Kommunikationspartnern zu rekonstruieren.

Die unbewusste Abstimmung in der Praxis, die Selbstverständlichkeit der automatisierten Sprechbewegungs-, Wahrnehmungs- und Klassifikationsschemata kann durch die beschriebenen Feedbackübungen mit Hilfe des Kategoriensystems zunächst auf eine Bewusstseinsebene gebracht werden. Indem der Feedbacknehmer die kommunikativen Effekte seines Sprechstils bei unterschiedlichen Kommunikationspartnern in unterschiedlichen Situationen erfährt, entstehen Perspektiven zur Veränderung.

Wenn ein Sprecher von einem Gruppenmitglied z. B. das Feedback erhält, dass seine präferierten Sprechstilvariablen (erhöhte Stimmlage, Kopffregister) auf den Zuhörer primär kindlich und hilfsbedürftig wirken, was bei diesem einen fürsorglichen Impuls auslöst, jedoch von einem anderen Gruppenmitglied mit einem anderen kommunikativen Effekt konfrontiert wird, wie z. B. dass die wahrgenommenen Sprechstilvariablen bei ihm einen aggressiven abwehrenden Impuls auslösen, lernen die Gruppenmitglieder, dass sie auf verschiedene Kommunikationspartner und in verschiedenen Situationen unterschiedliche Wirkungen ausüben, die wiederum durch habituell präferierte Wahrnehmungsschemata konstituiert werden. Sie lernen ebenfalls, dass dadurch unbewusste Beziehungsmuster ko-konstruiert werden. Mit dieser Erkenntnis wird es möglich, für die verschiedenen Signale sensibel zu werden, durch die Beziehungsmuster realisiert werden können. Das schafft die Voraussetzung dafür, über variable Sprechgestaltungsmittel und Beziehungskonstruktionen zu verfügen. Das Ziel der Rekonstruktion des persönlichen Sprechstils und des Feedbacks ist es, über habituelle Beziehungsmuster und

die damit verbundenen habituellen Sprechbewegungs- und Wahrnehmungsschemata, neu verfügen zu lernen.

Durch die Aufhellung des „blinden Flecks“ erreichen Sprecher eine erweiterte Zugänglichkeit vorbewusst verankerter Strukturierungen ihres Sprechstils, womit sich der Bereich entscheidungsöffener Situationen prinzipiell vergrößert. Dadurch erweitern sich die Grenzen der zur Verfügung stehenden Sprechgestaltungsmittel. Das gleiche gilt für die habituellen Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata des Sprechstils anderer. Im Feedback werden auch die der Wahrnehmung des Anderen zugrunde liegenden Mechanismen bewusst.

Intentionale Sprechgestaltung

Wenn die Sprecher sich ihrer konstanten Einstellungen im Sprechstil und den damit verbundenen interpersonellen Effekten bewusst sind, bedarf es zur Erweiterung der Sprechgestaltungskompetenz der Bereitstellung eines interaktiven Experimentierfeldes. Bei dieser Erweiterung geht es nicht darum, habituelle Sprechstilvariablen und konstante Einstellungen durch neue habituelle Einstellungs- und Sprechgestaltungsmuster zu ersetzen, sondern darum, immer wieder etwas Neues, anderes in der Praxis auszuprobieren, zu experimentieren und zu handeln – der jeweiligen Situation entsprechend, und nicht dem jeweiligen Habitus gehorchend. Das bedeutet keine bedingungslose Flexibilisierung oder eine Abschaffung von Authentizität, sondern eine „zweifache Reflexion“ der mit der Authentizität verbundenen habituellen Einstellungen. Außerdem kann authentisch sein auch bedeuten, variabel und sensibel zu sein. Dafür muss den Agierenden die Möglichkeit gegeben werden, aus unterschiedlichen geistigen Haltungen, Stimmungen und Absichten heraus, verschiedene Sprechgestaltungsvariablen auszuprobieren und ihre kommunikativen Effekte zu erfahren. Diese Form der Selbster-

fahrung erfolgt in Rollenspielen oder im Lesen von Geschichten, in denen unterschiedliche Stimmungen vermittelt und verschiedene Protagonisten durch Redewiedergabe dargestellt werden können. Beim „interpretierenden Textsprechen“ und „interpretierenden Textspielen“ gibt es keine „Vorschriften“ für ein ‚zwingendes‘ Verständnis oder eine ‚Richtigkeitsbreite‘. Überall eröffnen sich Spielräume“ (Geißner 2000: 64). Durch die Übernahme fremder Rollen können konstante Einstellungen des Selbst, und damit verbunden des Sprechstils, überwunden werden. Ein Perspektivenwechsel ermöglicht, zunächst spielerisch, aus anderen geistigen Haltungen und Intentionen heraus, ungewohnte Sprechgestaltungsvariablen zu realisieren und ihre kommunikativen Effekte zu erfahren. In Diskussionsgruppen können verschiedene informative, narrative, persuasive etc. Formen der Sprechgestaltung erprobt werden. In sozio- und psychodramatischen Formen des Spiels können konkrete vergangene oder gegenwärtige Kommunikationssituationen wieder erlebbar gemacht, imaginäre Bilder und Phantasien dargestellt und Zukunftsentwürfe erprobt werden (Kriwet 2001).

Im Gruppenprozess muss ein Experimentierfeld für die Selbsterfahrung der Strukturierung, Selbstexpression, Beziehungsgestaltung und der Gesprächssteuerung durch Sprechgestaltungsvariablen bereitgestellt werden. Über geistige Haltungen und Intentionen und die Erfahrung der vielfältigen kommunikativen Effekte in der interpersonellen Kommunikation können die Sprechstilvariablen variabel eingesetzt werden.

Intentionale Variation personaler Sprechstilvariablen

Es ist nicht ausreichend, den Sprecher mit seinen automatisierten Sprechbewegungen und prosodischen Präferenzen zu konfrontieren und darauf aufbauend neue motorische Muster und alternative

Sprechstilvariablen zu „trainieren“ und zu automatisieren. Konstante Einstellungen müssen variiert und ungewohnte Sprechgestaltungsvariablen in ihrer Wirkung erfahren werden. Als Produkt des Habitus lassen sich präferierte Sprechstilvariablen nur über Bewusstmachung der ihnen zugrunde liegenden funktionalen psychosozialen Mechanismen, d. h. ihrer kommunikativen Effekte verändern. Diese müssen in der konkreten Praxis erfahrbar werden: Zeitstruktur, Intensitätsstruktur und Gestalt des Sprechstils müssen in ihrer Verbindung zu affektivem Erleben, geistigen Haltungen und kommunikativen Effekten erfahrbar werden.

Nachdem sich die Gruppenmitglieder über konstante Einstellungen und präferierte Sprechstilvariablen bewusst geworden sind, und nachdem sie über variable Einstellungen des Selbst, zur Situation und zu den Zuhörern zu einer Gestaltungsvariation befähigt wurden, sollten sie versuchen, gerade die Einstellungen und Sprechstilvariablen bewusst zu realisieren, die ihnen nicht selbstverständlich sind. Wie bereits gezeigt wurde, sind diese wegen automatisierter Bewegungs- und Wahrnehmungsmuster besonders schwer zu variieren. Sprecher, die z. B. ein konstant erhöhtes Sprechtempo präferieren, haben zunächst große Probleme, dies zu variieren oder zu verlangsamen. Sprecher, die präferiert seltene und kurze Pausen verwenden, haben nach eigenen Angaben häufig Angst davor, dass die Pause zu lang würde. Dem könnte zugrunde liegen, dass der Sprecher in Gesprächen häufig die Erfahrung gemacht hat, bei den Pausen das Rederecht zu verlieren. Es bedarf deshalb einiger Zeit des Ausprobierens und des kommunikativen Feedbacks, bis die Stille oder Nicht-Aktivität „ausgehalten“ werden kann. Nur über die wiederholte affektive Erfahrung, dass über die Pause z. B. auch Spannung bei den Zuhörern erzeugt werden oder dass diese darüber das Gesagte gut verarbeiten und sich auf einen neuen Gedanken einstellen konnten,

kann die Pausengestaltung variiert und flexibel eingesetzt werden. Mit diesen Erfahrungen kann aus flexiblen kommunikativen Intentionen heraus eine flexible, partnerorientierte und situationsangemessene Sprechgestaltung entstehen.

Konsequenzen für spezifische Praxisfelder

Exemplarisch sollen im Folgenden Konsequenzen für die **Sprecherziehung in der Lehrerbildung** aufgezeigt werden: Studierenden sollte bereits in der Lehramtsausbildung die Möglichkeit gegeben werden, sich mit ihrem Sprechstil und seinen kommunikativen Effekten auseinander zu setzen und ihre Sprechgestaltungscompetenz zu erweitern. Für die Integration entsprechender Veranstaltungen in das Seminarangebot sprechen folgende Argumente: Die Studierenden werden für kommunikative Situationen und Anforderungen im Studium (Referat, Diskussion, Diskurs, Gruppenarbeit) vorbereitet und können diese effektiver mitgestalten. Sie können sich auf kommunikative Anforderungen im späteren Beruf vorbereiten. In den berufsvorbereitenden Praktika können sprechstilistische Orientierungen als habituelle Praxisform verstanden und reflektiert werden, was dazu beiträgt, dass das Unterrichtsgeschehen besser verstanden wird. Bei isolierter Betrachtung einzelner Aspekte z. B. Handlungsbedingungen, Didaktik, Methodik, Beziehung bleibt das Unterrichtsgeschehen eher unerklärlich, weil es in sich selbst so widersprüchliche Züge zeigt. In der neuen Kommunikationssituation „Unterricht“ kann kommunikativ experimentiert werden, und es können variable Haltungen ausprobiert und wechselseitige Effekte erfahren werden, was gleichzeitig die unreflektierte Übernahme vorgelebter institutioneller pädagogischer Praxis verhindert.

Da das Ziel der vorgestellten Umsetzung nicht die Ausbildung eines neuen fachspezifischen Habitus ist, sondern die Er-

kenntnis seines Vorhandenseins und der Zugang zu seiner Reflexion und zur Erweiterung der Sprechgestaltungs-kompetenz, wird die Ausbildung eines normierten pädagogischen Habitus verhindert und der Umgang mit zukünftigen wechselnden kommunikativen Anforderungen und Kommunikationspartnern ermöglicht. Damit wird gleichzeitig dazu beigetragen, dass Studierende als zukünftige Lehrer nicht ihr eigenes Verhalten unkritisch absolut setzen und ihre Schüler nach habituellen Wahrnehmungs- und Klassifikationsschemata beurteilen. Die angenommenen Interpretationen der Schüler beeinflussen die „Theorie des Geistes“ des Lehrers (Velichkovsky 1994; „theory of mind“, Astington/Jenkins 1999). Indem die Lehrperson auch die Schülersprechstile als ein Produkt des Habitus betrachtet, in denen sich nicht nur die Einstellung zur konkreten Situation, sondern auch die in sie eingehende Erfahrungsgeschichte widerspiegelt, kann sie auf unterschiedliche Lern-, Leistungs- und Kommunikationsvoraussetzungen der Schüler reagieren, indem sie jene Einflüsse, die die Lernenden selbst auf den Lernprozess ausüben, beachtet, akzeptiert und an sie anknüpft. Die prosodische Gestaltung durch die Lehrperson erlaubt also bei entsprechender Partnerorientierung die geistige Führung der Kommunikationspartner und kann so die Kommunikationsfähigkeit der Schüler entscheidend fördern¹.

Die Prüfung der gegenwärtigen Praxis zeigt, dass Angebote zur Selbstreflexion, Selbsterfahrung und Selbsttätigkeit in mündlicher, insbesondere vokaler, Kom-

munikation in hochschuldidaktischen Curricula zur Lehrer/-innenausbildung nicht oder nur in sehr geringem Umfang enthalten sind (Ergebnisse der MDVS-Untersuchung, 2008).

Anknüpfend an die bildungspolitische Diskussion um allgemeine und fachspezifische „Schlüsselqualifikationen“ wird daher aus sprechwissenschaftlicher Perspektive eine breit angelegte Ausbildung in mündlicher kommunikativer Kompetenz gefordert (vgl. u. a. Lemke 2006 / Lemke et al., 2004 / Hammann 2000; 2004 / DGSS Initiative „Sprecherziehung im Lehramt“, 2005). Speziell der Bereich Stimm-bildung wird als besonders wichtig erachtet, da stimmliche Auffälligkeiten bei Lehramtsstudierenden zunehmen (Lemke 2006, Gutenberg/Pietzsch 2003) und Lehrer/-innen sehr viel häufiger von stimmlichen Beschwerden bis hin zu Stimmstörungen betroffen sind als Angehörige anderer Berufe (2,5 bis 10-fach, je nach Erhebung) (Hammann 2005).

In der Konsequenz werden zum Teil sprecherische und stimmliche Eignungstest (Lemke et al., 2004) und Beratung (Gutenberg & Pietzsch, 2003), sowie ein entsprechendes quantitativ und qualitativ ausreichendes Lehrangebot (Hammann, 2000) gefordert, das Fertigkeiten trainiert (vgl. auch DGSS Initiative „Sprecherziehung im Lehramt“, 2005). Mit dem Ziel, eine belastungsfähige Stimme zu erreichen wird für eine höhere Gewichtung der Stimm-bildung (Völker 1996) bzw. für eine Trennung von Stimm- und Sprechbildung (Hammann 2001) plädiert. Nach Hammann (2000) sollte der methodische Schwerpunkt – neben allgemeinen Basisinformationen zu Stimm-bildung, -hygiene, -pflege und -störungen – auf regelmäßigen Übungen zu den Elementarprozessen des Sprechens, d. h. auf Atem- und Stimmkräftigungsübungen liegen².

¹ Eine Übertragung der vorgestellten Konzeption auf die Schüler im Sinne einer Anleitung zur Reflexion der Schülersprechstile ist in der Primarstufe aufgrund noch nicht vorhandener metasprachlicher und metakognitiver Fähigkeiten sicher nicht sinnvoll. Eine Anwendung in Form von vielfältigen kommunikativen Erfahrungen der Sprechgestaltung im Spiel stellt jedoch eine altersgerechte Förderung dar.

² Dazu sollten gehören u. a.: Haltungskontrolle und -korrektur als Voraussetzung für eine ökonomische Atmung, Erarbeitung der Zwerchfell-

Nach Geißner (2000) geht diese neu geforderte Sprecherziehung zurück auf ihre traditionellen Anfänge als „Stimmkunde“ und „Sprechtechnik“ zu Beginn des 20. Jahrhunderts und sollte längst überwunden sein. Die von Drach (1922) konzipierte „Stufenfolge“ – vom Atem zur Stimme, von der Stimme zum Laut, vom Laut zur Silbe, von der Silbe zum Wort, von Wort zum Satz, vom Satz zur Rede – findet sich in dieser Vorstellung von der „Erziehung zum [leistungsfähigen] Sprechen“ wieder (vgl. Geißner 2000: 30/34). Die mündlich kommunikativen Anforderungen des Lehrberufs werden hierbei auf die Belastungsfähigkeit der Lehrerstimme beschränkt und entsprechen den Zielsetzungen, „das Sprechen des einzelnen planmäßig zur individuell möglichen Höchstleistung [zu] führen“ (Drach 1922: 4), der Anfänge der Sprecherziehung³.

Dieses biologisch-technische Grundverständnis von Sprechen und Stimme, selbst wenn die ursprüngliche „Sprechtechnik“ zur „Sprecbildung“ und „Stimmbildung“ umetikettiert wurde, sowie die daraus folgende pädagogische Intervention muss hinsichtlich der Grundannahmen, Zielsetzung, und Methodik auch aus der hier vorgestellten Perspektive kritisch betrachtet werden. Die isolierte Betrachtung und Übung der physiologischen Prozesse ist aus folgenden Gründen eine

Flanken-Atmung, Atemstütze, Kieferschütteln, Kauübungen zur Einstellung der Indifferenzlage, Federungs- und Atemwurfübungen zum Stimmeinsatz und zum Stimmabsatz, Stimmübungen zum Ansatz und zur Mundmotorik etc. (vgl. Hammann 1994)

³ Um dieses Ziel zu erreichen, werden z.B. Stimmkräftigungsübungen auf zunächst sinnlosen Silben wie *Ho, hop, he, hep* durchgeführt, um ein physiologisches Zusammenspiel zwischen subglottalem Druck und Muskelspannung des Kehlkopfes beim Stimmeinsatz zu erzeugen. Danach werden gezielt Wörter und Sätze aus Sammlungen ausgewählt, die Wörter nach Lautgruppen ordnen und somit gezieltes Üben bestimmter Stimmfunktionen ermöglichen sollen (vgl. Hamman 1994).

verkürzte Betrachtung des komplexen Phänomens Sprechen:

- Die Stimme bzw. die Prosodie wird unabhängig von der Sprache, wenn nicht gar in Konkurrenz zu dieser, betrachtet. Die Stimme wird jedoch nie zum Selbstzweck, und auch nicht neben der sprachlichen Formulierungen, sondern als deren spezifische Ausprägung und Modifikation produziert (Gartmann 1999). Aus der vorgestellten Perspektive kann die Prosodie nicht additiv zu linguistischen oder nonverbalen Kategorien, sondern nur in Konkurrenz zu diesen in einer interpersonellen Einbettung betrachtet werden.

- Das Sprechen wird auf die biologischen Grundlagen des Sprechens eines „individuellen Subjekts“ reduziert. Dabei macht es keinen Unterschied, ob vom rein Physiologischen ausgegangen wird oder ob das „Psychophysische“ (im einzelnen Sprecher) in die Betrachtung eingeschlossen wird, solange die interaktive und interpretative Relevanz unberücksichtigt bleibt. Individualistische Ansätze verfehlen notwendigerweise die soziale Prozessqualität des Miteinandersprechens.

- Teilleistungen des Sprechens werden isoliert geübt, so dass kein Transfer erfolgt, wenn aus einer konkreten Mitteilungsabsicht unter ganz anderen Umständen gesprochen wird, als in der Übungssituation. Wenn es aber darum geht, die leibhafte Funktionseinheit der komplexen Kommunikationstätigkeit zu optimaler Variabilität zu führen, dann kann „an keinem Elementarprozess [...] als Elementarprozess gearbeitet werden. Muster für Elementarprozesse können nicht ‘für sich’, sondern nur als Realisierungsmuster von Komplexprozessen gelernt werden“ (Gutenberg 1996: 35f.).

- Bei einem „Fertigkeitstraining“, das sich, mit dem alleinigen Ziel, eine leistungsfähige Stimme zu erreichen, nur an der „physiologischen Norm“ orientiert, geht es im Verfolgen unaufgedeckter kommunika-

tiver, gesellschaftlicher Normen um Vereinheitlichung, letztlich um Uniformierung und nicht um Variabilität. Wenn „soziale Unterschiede“ (Bourdieu 1990) nur als „biologische Unterschiede“ wahrgenommen werden, dann werden sie übert ‚egalisiert‘, d. h. in ihre körperlich-technischen Normwerte eingepasst (Geißner 2000: 46).

Die angeführten Einwände gegen ein isoliertes Übungsprogramm der Elementarprozesse sowie gegen eine Trennung von elementarer Stimmbildung und rhetorischer Kommunikation implizieren jedoch nicht die Auffassung, dass sich aus der richtigen Einstellung die Fertigkeit praktisch ohne Üben ergäbe oder dass den Elementarprozessen keine größere Bedeutung zukäme (vgl. Geißner 1982: 199). Nur geübt werden sollte nicht zum Selbstzweck, sondern in kommunikativen Kontexten aus intentionalen Einstellungen heraus.

Mit Geißner (1982) übereinstimmend sollten Übungen auf diesem Gebiet zudem weder Selbstzweck werden noch als „Grundlage“ betrachtet werden. Die Grundlage des Miteinandersprechens ist weder richtiges Atmen noch eine tragfähige Stimme noch die Standardlautung, sondern die Kommunikationsfähigkeit. Da niemand kommunikationsfähig ist, der nur in einer Situation, aus einer Haltung, in einer Stimmung, aus einer Absicht, mit einem Ziel, mit einem Partner, in einer SprechEinstellung, über einen Gegenstand sich äußern kann, sondern nur der, der in verschiedenen Situationen, aus verschiedenen Haltungen und Stimmungen, mit verschiedenen Absichten und Zielen, mit verschiedenen Partnern, in verschiedenen SprechEinstellungen, über verschiedene Gegenstände sich verständigen kann, gehört zur Kommunikationsfähigkeit nicht maximale „Richtigkeit“, sondern optimale Variabilität (vgl. ebd.: 199).

Ansätze, die die Elementarprozesse nicht auf ihre technische Funktion beschrän-

ken, sondern versuchen, die individuelle stimmliche Ausdrucksfähigkeit zu verbessern, indem sie mit inneren Vorstellungsbildern und Persönlichkeitsausdruck arbeiten (vgl. z. B. Saatweber 2004 zur Arbeitsweise Schlaffhorst-Andersen), vernachlässigen ebenfalls die soziale Funktion des Sprechens. Da der Sprechstil über intersubjektive Abstimmungen erlernt und angewendet wird, ist er auch über diese veränderbar. Übungen zu spezifischen Sprechstilvariablen und deren Variation sind für die Selbsterfahrung und kinästhetische Bewusstmachung der motorischen Bewegungsmuster sinnvoll, die aus bestimmten situativen Intentionen und Emotionen heraus entstehen. Die kinästhetische Selbstwahrnehmung bezieht sich auf die bei bestimmten Sprechgestaltungsvariablen entstehenden motorischen Qualitäten (Berührungs-, Lage-, Vibrations-, Spannungsempfindungen der am Sprechvorgang beteiligten Organe). Über ihre Wiederholung entstehen komplexe motorische Ablaufmuster, die im motorischen Gedächtnis eingepägt, bewahrt und in entsprechenden kommunikativen Situationen reproduziert werden.

Aus der vorgestellten Perspektive ist auch die geforderte Stimmeignungsprüfung vor Beginn des Studiums zu überprüfen, da sie aus den physiologischen Kategorien heraus selektiert. Ein phoniatisches Gutachten sagt nur etwas über den evtl. pathologischen Befund eines abweichenden Schwingungsvorganges aus und nichts über evtl. konstante SprechEinstellungen oder kommunikative Variabilität. Zudem untersteht die Berufswahl der Selbstverantwortung. Die Angebote von Studienberatung, theoretischen Seminaren zu den Grundlagen mündlicher Kommunikation sowie Seminaren zur Selbsterfahrung sollten aus genannten Gründen intensiviert werden.

Auch wenn die stimmliche Leistungsfähigkeit eine kommunikative Anforderung unter anderen im Lehrberuf darstellt, bleibt fraglich, ob dieses Ziel durch iso-

lierte Übungen zur ökonomischen Stimmbildung ohne Berücksichtigung der interpersonellen Effekte erreicht werden kann. Nur konstante unökonomische Einstellungen im Sprechstil führen zu einer Stimmüberlastung. Durch eine intentionale variable Sprechgestaltung wird sowohl einseitigen physiologischen Überlastungen vorgebeugt als auch den unterschiedlichen kommunikativen Anforderungen im Umgang mit verschiedenen Voraussetzungen von Kommunikationspartner und -situation Rechnung getragen. Das Ziel ist dabei weder die physiologische noch die fachspezifische Norm, sondern eine aussageinterne Variation, Einstellungsvariation und Sensibilisierung, so dass die Sprechgestaltung immer anderen kommunikativen Anforderungen angepasst werden kann. Die variable Sprechgestaltung ist dann Ausdruck flexibler, variabler Haltungen.

Dieses Ziel impliziert nicht, dass jeder alles können soll/will. Sprecher in pädagogischen Berufen sollten aber reflektieren können und gegebenenfalls variieren wollen/können. Außerdem soll damit nicht für das Aufgeben von Authentizität plädiert werden: (1) Ob jemand echt, zuverlässig u. glaubwürdig wahrgenommen wird bestimmen die kontextabhängigen Sprecher-Hörer Kommunikationen. Demnach ist Authentizität keine feststehende objektive Größe, sondern eine intersubjektiv hergestellte. (2) Eine flexible, sensible Haltung gegenüber Situation und Gesprächspartner kann auch Ausdruck von Authentizität sein. (3) Der Habitus – wahrgenommen als Authentizität – ist nicht generell abzulegen, er hat ja auch Vorteile, Personen werden einschätzbar, er macht eigenes und fremdes Handeln besser vorhersagbar und ermöglicht eine schnelle und effektive vorbereitete Anpassung und Abstimmung in der Interaktion. Man muss sich aber über Vor- und Nachteile im Klaren sein und entsprechend wählen können. (4) Die intentionale Variation präferierter Sprechstilvariablen erweitert die Sprechgestaltungskom-

petenz, um zu Bereichen der eigenen Stimme vorzudringen, die nicht zum bisherigen stimmlichen Selbstverständnis passen. Die an der Intention orientierte Erweiterung des stimmlichen Radius führt zu einer Bereicherung des Selbstbildes. Zunächst fremde Stimmanteile können so integriert und Teil des authentischen Stimmausdrucks werden.

In ihren grundlegenden Annahmen und Ergebnissen impliziert die vorliegende Konzeption zum personalen Sprechstil Anregungen und Perspektiven für weitere pädagogische Praxisfelder. Anknüpfungspunkte ergeben sich insbesondere für die Intervention bei Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen, für Beratung, Supervision und Erwachsenenbildung sowie für die Fremdsprachendidaktik und interkulturelle Pädagogik. In der **Sprech- und Stimmtherapie** bietet das Kategoriensystem zur rekonstruktiven Erfassung von personalen Sprechstilen ein Instrumentarium zur förderdiagnostischen Berücksichtigung der Prosodie. Insbesondere in der Stimmtherapie, die auch heute noch eine Domäne der Phoniatrie ist, könnte die vorgestellte interaktive und funktionale Perspektive, das vorherrschende individuumzentrierte Vorgehen erweitern (vgl. zu aktuellen Ansätzen Anders 2007; Hammer 2009). Für die **Sprachtherapie** ergeben sich ebenfalls Anknüpfungspunkte. So wurden prosodische Aspekte im Zusammenhang mit verschiedenen Sprachstörungen untersucht⁴. Bei sprachbeeinträchtigten Kindern zeigt sich häufig ein ungestalteter Sprechstil sowie eine redu-

⁴ vgl. Weinert (1996), zur Rolle der Prosodie für die Sprachverarbeitung sprachentwicklungsverzögerter Kinder; Zimmer (1999), zur Bedeutung prosodischer Schwächen für die Sprachverarbeitung von dysgrammatisch sprechenden Kindern; Hargrove/McGarr (1994), zur Rolle der Prosodie für die Therapie von Kommunikationsstörungen; Fikkert/Penner/Wymann (1998), zur Rolle prosodischer Störungen für Diagnose und Therapie phonologischer Störungen; Bindel/Günther (2001), zur besonderen Rolle der Prosodie für die Artikulation und die Artikulationstherapie etc.

zierte Aufmerksamkeitshaltung für Sprachinhalt und Sprachgestaltung. In therapeutischer Konsequenz muss das Kind mehr gestaltete Sprache erleben und verwenden. Eine besondere Interventionsvariable zum Sprachlernen ist deshalb die Prosodie, da sie Aufmerksamkeit des Hörers intensiv führen kann. Die Sprechgestaltung des Therapeuten sollte daher ein impressives Modell darstellen, welches Aufmerksamkeit herstellt, die sprachliche Struktur verdeutlicht, verschiedene Funktionen von Sprache präsentiert und die Übernahme der Sprache ermöglicht. Entscheidend ist die emotionale Mitteilung und die soziale Beziehung. Beide drücken sich prosodisch aus (selbstexpressive Funktion). Ist dies in der Sprechgestaltung des Therapeuten gewährleistet, übernimmt das Kind ganze Klanggestalten, ganze Dialogpassagen und ganze geistige Haltungen (vgl. Bindel 2003).

Für berufs- und problembezogene **Beratungs- und Supervisionssituationen** stellt die vorgestellte Konzeption zum personalen Sprechstil ebenfalls Anregungen bereit. Beratung ist eine Kommunikationssituation, die durch Metakommunikation gekennzeichnet ist. Aus systemischer Sicht ist es die Aufgabe von Beratung, die Klienten bei der Verwirklichung selbstgewählter Ziele zu unterstützen. Dazu ist eine symmetrische Kommunikationssituation und die gezielte Unterstützung der Klienten durch die Strukturierung der Situation und Interaktion erforderlich. Die prosodische Gestaltung spielt dabei als strukturierendes Element, ebenso wie zur Vermittlung von Wertschätzung und Akzeptanz auf der Beziehungsebene, eine wesentliche Rolle. Die Kenntnis von und die Sensibilität für die beziehungskonstituierenden Wirkungen der Prosodie (Dominanz – Submissivität, Nähe – Distanz, Wertschätzung – Geringschätzung), von der Ko-Konstruktion verschiedener Beziehungsmuster und der Prozesse der Übertragung und Gegenübertragung durch habituelle Sprechgestaltungsmus-

ter sind für den Berater wichtige Voraussetzungen zur Gestaltung der Kommunikationssituation Beratung.

Die verschiedenen Supervisionsformen (Einzelfall-, Gruppen-, Teamsupervision) stellen eine Methode zur berufsbezogenen Problemlösung, zur Erweiterung der Handlungskompetenz und zur Qualitätssicherung dar. Da in der gesamtkörperlichen Selbstpräsentation immer auch evtl. nicht intendierte soziale Rollen ausgeübt werden und interpretierbar sind, ermöglicht ihre Interpretation im Rollenspiel und anschließendem Feedback einen Zugang zur berufs- und problembezogenen Erkenntnis der subjektiven Empfindungen und Ambivalenzen in der Supervision. Verfestigte Handlungsstrategien lassen sich über die Beobachtung und Interpretation der habituellen Einstellungen in der gesamtkörperlichen Selbstpräsentation rekonstruieren und über modifizierte Intentionen und Erfahrungen verändern.

Im **Fremdsprachenunterricht** stellt die Sprechgestaltung sowohl ein Unterrichtsinstrument als auch einen Unterrichtsgegenstand dar. Der Fremdsprachenlehrer sollte sich der Bedeutung seiner Sprechgestaltung in den verschiedenen Sprachen, einerseits für die Gestaltung der Kommunikationssituation „Unterricht“ und andererseits für die Übermittlung kulturspezifischer Haltungen, bewusst sein. Als Unterrichtsgegenstand stellt die Sprechgestaltung einen wesentlichen Bestandteil zum Erlernen einer Fremdsprache dar. In einem prosodiezentrierten Sprachunterricht unter komplexen kommunikativen Bedingungen, in dem Situation, Körper, Sprache und kommunikative Intention zu einem Ganzen vereint werden, kann der Lernende die Modifikation der zeitlich und räumlich abgestimmten Bewegungen erleben und so in die spezifische Sprechgestaltung einer Fremdsprache hineinkommen.

Die Rekonstruktion von kulturspezifischen Sprechstilen und von eigenen Klassifikations- und Wahrnehmungsschemata bie-

tet daher auch Anregungen für die **interkulturelle Pädagogik** und den Umgang mit Fremdheit. Die Konfrontation mit der Andersartigkeit der Sprechgestaltung kann aggressive und distanzierende oder ablehnende Reaktionen hervorrufen, wenn sie im Widerspruch zum Habitus der eigenen Kultur steht.

Zuletzt möchte ich für diejenigen, die sich vertieft mit dem theoretischen Hintergrund und der Operationalisierung auseinandersetzen möchten, auf meine Publikation Miosga (2006): „Habitus der Prosodie“ verweisen.

Literatur

- Anders, L. Ch. (2007): Funktionelle Stimmbehandlungsmethoden. In: Nawka, T., Wirth, G. (Hg.): Stimmstörungen. Lehrbuch für Ärzte, Logopäden, Sprachheilpädagogen und Sprechwissenschaftler. Deutscher Ärzte Verlag Köln, 343 - 386
- Antons, K. (1996): Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. 6. Aufl., Göttingen
- Astington, J.W./Jenkins, J. (1999): A Longitudinal Study of the Relation Between Language and Theory-of-Mind Development. In: Development Psychology 35/5, 1311-1320
- Bindel, W.R. (2003): Förderung der Sprachentwicklung durch das dialogische Bilderbuchlesen. In: Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland (Hrsg.): Frühes Lernen – Bildung im Kindergarten. Saarbrücken, 87-97.
- Bindel, W.R./Günther, H. (2002). Artikulationstherapie bei Vorschulkindern: Von der klassischen Übungstherapie über die phonologische Instruktionstherapie zum situativen Lernen in der Konversationstherapie. In: Berg, R./ Anders, L.C./Miethe, E. (Hg.) (2002): Interdisziplinäre Sorge um Kommunikationsstörungen. München, Basel, 135-168
- Bourdieu, P. (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie sprachlichen Tausches. Wien
- Cohn, R.C. (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart
- Drach, E. (1922): Sprecherziehung. Die Pflege des gesprochenen Wortes in der Schule. Frankfurt/M.
- Fikkert, P./Penner, Z./Wymann, K. (1998): Das Comeback der Prosodie – Neue Wege in der Diagnose und Therapie von phonologischen Störungen. In: L.O.G.O.S. Interdisziplinär 2, 84-98
- Gartmann, S. (1999): Die Stimme als Gegenstand der Sprechwissenschaft. Anregungen zum Nachdenken aus Anlaß einer Neuerscheinung zum Thema „Sprechstimme“. In: ZS Sprechen I, 45-53
- Geiger, W. (1996): Feedback-Rituale. Lernen von dem, was andere hören. In: Lemke, S./Thiel, S. (Hg.): Sprechen – reden – mitteilen. München, 300-306
- Geißner, H. (1982): Sprecherziehung: Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation. Königstein/Ts.
- Geißner, H. (1996): „Linien ziehen im Fließenden“ (W. Dilthey). Vom Oberflächen- zum Tiefenfeedback. In: Lemke, S. /Thiel, S. (Hg.): Sprechen – reden – mitteilen. München, 290-299
- Geißner, H. (2000): Kommunikationspädagogik: Transformationen der `Sprech` - Erziehung. St. Ingbert: (Sprechen und Verstehen; Bd. 17)
- Gutenberg, N. (1996): Grundzüge einer Methodenlehre der Sprecherziehung. In: Lemke, S./Thiel, S. (Hg.): Sprechen – Reden – Mitteilen. Prozesse allgemeiner und spezifischer Sprechkultur. München, 35-42
- Hammann, C. (1994): Der stimmige Lehrer – Der schweigende Pädagoge – Stimmstörungen im Lehrerberuf. Diss. Heilpäd. Fakultät, Universität zu Köln
- Hammann, C. (2000): Stimmbildung an Universitäten – Verschenktes Geld? – oder: Wie kann die Stimm- und Sprecherziehung für Lehramtsstudenten effizienter gestaltet werden? In: Die Sprachheilarbeit 45, 29-32
- Hammann, C. (2001): Stimmbildung in der ehemaligen DDR. Relikt aus der Vergangenheit oder Wegweiser in die Zukunft? Zukunftsorientierte Bewertung einer Lehrerbefragung. In: Die Sprachheilarbeit 46 (1), 24-31
- Hammann, C. (2004). Die Lehrerstimme im Ausbildungsnotstand: Problemevaluation und

Lösungsdiskussion. In S. Zimmermann/ C. Iven/ V. Maihack (Hrsg.), *Hauptsache Stimme! Neues aus Praxis und Forschung zur Diagnostik und Therapie von Stimmstörungen* Köln: Prolog, 161-202

Hillegeist, K. (2010): Die Rolle des Feedbacks. Zur Beobachtung und Bewertung von Präsentationen im Unterricht. In: *Sprechen* 50, 21-29

Kriwet, I. (2001): Erkenntnisprozesse in psychodramatischen Supervisions- und Beratungsgruppen. In: Haubner, A./Tichy, E./Zillmer, H. (Hg.): *Warum spielt der Mensch ... Theater? Streifzüge durch die Pädagogik mit Inszenierungen von Alltag und Gesellschaft*. Hannover, 69-77

Lemke, S. (2006): Die Funktionskreise Respiration, Phonation, Artikulation - Auffälligkeiten bei Lehramtstudierenden. *Sprache - Stimme - Gehör* 1/2006, 24-28.

Lemke, S./ Thiel, S./ Zimmermann, S. (2004): Zur Notwendigkeit der Überprüfung stimmlich-sprecherischer Eignung für den Lehrerberuf. In N. Gutenberg (Hrsg.), *Sprechwissenschaft und Schule. Sprecherziehung – Lehrerbildung – Unterricht*. München/Basel: Reinhardt., 164-171

MDSV-Untersuchung (2008). *Sprecherziehung für Lehramtsstudierende*. DGSS @ktuell, 2008 (3), <http://www.dgss.de/newsletter/dgssaktuell2008-3-5.php#neuigkeiten> (17-8-2008).

Miosga, C. (2006): *Habitus der Prosodie – Die Bedeutung der Rekonstruktion von personalen Sprechstilen in pädagogischen Handlungskontexten*. Frankfurt/M.: P. Lang

Miosga, C. (2010): Interdisziplinäre Perspektiven auf Sprechen und Sprechstil". In: *Sprechen* 49, 73-88

Miosga, C. (2010): Der Ton macht die Musik - Terminologische Diskussionen zur Prosodie und ihr Nutzen für Theorie und Praxis. In: *Sprechen* 50, 48-66

Pallasch, W./Reimers, H./Kölln, D./Strehlow, V. (1993): *Das Kieler Supervisionsmodell (KSM). Manual und Kopiervorlagen zur unterrichtlichen Supervision*. Weinheim

Saatweber, M. (2004⁶): *Einführung in die Arbeitsweise Schlawffhorst-Andersen*. Idstein

Slembek, E. (1996): Kritik oder Feedback in der Arbeit mit Gruppen. Am Beispiel einer

Sendeanalyse. In: Lemke, S. /Thiel, S. (Hg.): *Sprechen – reden – mitteilen*. München, 322-329.

Spangenberg, K. (1974): *Chancen der Gruppenarbeit. Gruppendynamische Modelle für Erziehung und Unterricht*. 5. Aufl., Weinheim

Thiel, B. (2001): Wertungsfreies Mitarbeiter-Feedback auf der Grundlage eines offenen Feedback-Bogens. In: Allhoff, D. und W. (Hg.): *Schlüsselkompetenz Mündliche Kommunikation*. München: Ernst Reinhardt., 175-182.

Velichkovsky, B.M. (1994): Sprache, Evolution und die funktionale Organisation der menschlichen Erkenntnis. In: Kornadt, H.-J./Grabowski, J./Mangold-Allwinn, R. (Hg.): *Sprache und Kognition*. Heidelberg, 113-131

Völker, A. (1996): Stimm- und Sprechbildung für Lehramtsstudenten. In: *Sprechen* 1/96, 8-21

Weinert, S. (1996): Prosodie-Gedächtnis-Geschwindigkeit: Eine vergleichende Studie zu Sprachverarbeitungsdefiziten dysphasisch-sprachgestörter Kinder. In: *Sprache und Kognition* 15, 46-69

Zimmer, C. (1999): *Dysgrammatismus, Prosodie, Rhythmus*. Kölner Arbeiten zur Sprachpsychologie Bd. 9, Frankfurt/M.

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

Aus den Landesverbänden

BVS Bayern: Aktuelle Entwicklungen

Am 30. Oktober 2010 tagte die Mitgliederversammlung der BVS Bayern anlässlich des 31-jährigen Bestehens der bayerischen Berufsvereinigung der Dozenten für Rhetorik, der Sprecherzieher und Sprechtherapeuten in Bayern e.V. Laut dem ehemaligen 1. Vorsitzenden Dr. Allhoff machte die damalige Situation der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung in der BRD im Gründungsjahr 1979 – neben der DGSS – einen eigenen Landesverband notwendig. Dem Beispiel Bayerns folgten in den kommenden Jahren weitere Bundesländer. Am 30. Oktober wählte die bayerische Mitgliederversammlung den neuen Vorstand, der sich aus Christian Gegner (1. Vorsitzender), Johannes Weber (Schriftführer und Kassier), Uta Kirschnick, Tanja Smith (stellv. Vorsitzende), Monika Klein, Sandra Bauer, Martin Walczuch (erweiterter Vorstand) und Dr. Brigitte Teuchert als Kassenprüferin zusammensetzt. Die geplanten Aktivitäten der BVS gehen in fünf Richtungen:

1. Verstärkte Kooperation mit Weiterbildungseinrichtungen
2. Weitere Verankerungen des Faches an den Universitäten
3. Öffentlichkeitsarbeit
4. Fortbildungsveranstaltungen
5. Verstärkte Einbindung zusätzlicher Mitglieder

Zu 1.: Durch eine intensiviertere Kooperation mit Weiterbildungseinrichtungen, wie dem Bayerischen Volkshochschulverband, der IHK, dem Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV) und der

Katholischen Erziehergemeinschaft Bayern (KEG), sollen zusätzliche Arbeitsmöglichkeiten für Sprecherzieherinnen und Sprecherzieher eröffnet werden. Überdies wird angestrebt, derartige Weiterbildungseinrichtungen stärker an die BVS zu binden.

Zu 2.: Bei der Verankerung des Faches an den Universitäten richtet sich ein Fokus der Bestrebungen auf die Ausbildung zukünftiger Referendarinnen und Referendare im Fach Sprecherziehung in Bayern. Ein nicht haltbarer Zustand sei es in diesem Zusammenhang, dass die Ausbildung in Sprecherziehung für Referendare von Nicht-Sprecherziehern, so z. B. Schauspielern etc., vorgenommen wird. In diesem Zusammenhang sind auch die Bemühungen des Lehrgebietes Mündliche Kommunikation und Sprecherziehung zu sehen, Rhetorik und Sprechbildung in die Lehramtsausbildung zu integrieren. Bereits seit drei Semestern konnten fakultative Veranstaltungen für zukünftige Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer von Uta Kirschnick und Christian Gegner in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg angeboten werden. Von Studierenden wie auch Lehrenden an der Universität Regensburg wird diese Entwicklung in der Lehrerausbildung befürwortet, welche hoffentlich durch die drohenden Einsparungsmaßnahmen für die bayerischen Universitäten nicht behindert wird.

Zu 3.: Um den Bekanntheitsgrad der BVS weiterhin zu steigern und zu festigen, soll für die Berufsvereinigung Sprechen in

Bayern ein neuer Internetauftritt konzipiert werden, der auch von Weiterbildungsanbietern und Interessenten auf der Suche nach potentiellen Trainern und Trainerinnen genutzt werden kann.

Zu 4.: Neben den genannten Kooperationsprojekten sollen für die BVS-Mitglieder ab dem Jahr 2011 qualifizierende Weiterbildungsveranstaltungen zu allen Fachbereichen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung angeboten werden, um auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes bestmöglich reagieren zu können. So schloss auch die Sitzung des BVS Bayern am 30. Oktober 2010 mit einem wissenschaftlichen Vortrag von Frau Prof. Dr. Heilmann (Marburg) über Nonverbale Kommunikation in der Themenzentrierten Interaktion (nach Ruth Cohn).

Zu 5.: Verstärkte Einbindung neuer Mitglieder: Hierbei sollen auch Studierende des Faches Mündliche Kommunikation

und Sprecherziehung an der Universität Regensburg nach abgelegter Zwischenprüfung angesprochen werden. Ein Ziel ist es, den zukünftigen Absolventen den Einstieg ins Berufsleben zu erleichtern. Als zentrale Anliegen der BVS gelten weiterhin die Förderung qualifizierten Nachwuchses und das Eintreten für wirtschaftliche und soziale Belange aller Mitglieder.

Der neue Vorstand möchte sich an dieser Stelle herzlich bei den Gründungsmitgliedern Dr. Dieter Allhoff, Roland Wagner, Dr. Georg Schmitt und dem langjährigen Vorstandsmitglied Dr. Brigitte Teuchert für ihr Engagement und ihre Leistungen im BVS Bayern bedanken und freut sich auf eine positive und konstruktive Zusammenarbeit mit allen Dozenten für Rhetorik, Sprecherziehern und Sprechtherapeuten in Bayern.

Christian Gegner
(1. Vorsitzender BVS Bayern)

Bayerisch ist der beliebteste deutsche Dialekt

Eine im Februar 2008 bei 1814 Deutschen ab 16 Jahren durchgeführte Umfrage („Welche Dialekte hören Sie besonders gern?“) des Instituts für Demoskopie in Allensbach ergab: Bayerisch ist der beliebteste Dialekt, 35% der Befragten gaben an, dass sie diesen Dialekt besonders gerne hören. Auf Platz 2 rangiert norddeutsches Platt mit 29%, es folgt Berlinerisch mit einer Beliebtheit von 22% und Schwäbisch mit 20%. Auf Platz 5 der beliebtesten Dialekte liegt das Rheinländische und Hessisch belegt mit 13% Platz 6 – den gleichen Platz wie auf der Liste der Dialekte, die die größten Aversionen auslösen. Besonders unbeliebt ist Sächsisch, über die Hälfte (54%) der Befragten wollen es überhaupt nicht hören. Eine Abneigung gegen das Bayerische und Berlinerische hegen immerhin je 21% der Befragten, Schwäbisch wollen 17 % nicht.

Warum Bayerisch so beliebt ist, könnte – wie die Meinungsforscher vermuten - mit dem ausgeprägten sprachlichen Selbstbewusstsein der Bayern zusammenhängen. Immerhin finden 77% der Bayern ihren Dialekt besonders schön. Das gleiche sagen von ihrem eigenen Dialekt nur 65% der Norddeutschen und 46% der Berliner.

Ein weiteres Ergebnis der Umfrage war, dass Dialekte immer weniger gesprochen werden. Gaben im Jahr 1991 noch 28% der Westdeutschen an, dass ihre normale Umgangssprache ein Dialekt sei, so waren es bei der Umfrage von 2008 nur noch 24%. Bei den Ostdeutschen sank dieser Wert von 41% auf 33%. Dennoch gibt es auch regionale Unterschiede: Besonders in Bayern, Sachsen und Thüringen sprechen viele Menschen „eigentlich immer“ Dialekt. (rw)

Nachruf auf Prof. Dr. Elmar Bartsch

Am 6.11.2010 ist Elmar Bartsch im Alter von 81 Jahren gestorben. Sein Tod kam für seine Familie, Freunde und Kollegen sehr überraschend. Die DGSS trauert mit, sie verliert einen kompetenten Fachkollegen, der sich bis ins hohe Alter hinein in Vorstand, Beirat und auf Tagungen engagiert hat. Von 1985 bis 1991 war Elmar Bartsch erster Vorsitzender der DGSS, und er hat 1977 in Neuss und 1993 in Duisburg die großen Jahrestagungen für die DGSS ausgerichtet.

Elmar Bartsch wurde am 6. April 1929 in Frankenstein in Schlesien geboren. Von 1954 bis 1958 war er im kirchlichen Dienst in der DDR, z. T. auch inhaftiert in Bautzen. Sein fachlicher Werdegang führte von der Theologie zur Sprechwissenschaft. Elmar Bartsch war von 1958 bis 1970 Assistent an der Universität München und promovierte in katholischer Theologie. Anschließend studierte er dort Germanistik und Sprechwissenschaft bei Irmgard Weithase. Seine Sprecherzieher-Prüfung legte er 1971 in Saarbrücken ab. Ab 1966 war er am Institut für Katechetik und Homiletik in München beschäftigt, dort erweiterte er die homiletische Abteilung in Richtung theologischer Erwachsenenbildung. Von 1967 bis 1969 war er Direktor dieses Instituts. 1971 verließ Elmar Bartsch den kirchlichen Dienst und wurde Dozent für Sprecherziehung an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abteilung Neuss. Dort wurde er 1974 zum Professor für Didaktik des Deutschen mit Schwerpunkt „mündliche Kommunikation“ berufen. Im Zuge der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten 1980 in NRW wurde er an die Universität Duisburg versetzt mit der Nomination „Didaktik der deutschen Sprache, Schwerpunkt Sprechwissenschaft“.

Die Ausbildung des Nachwuchses lag Elmar Bartsch immer sehr am Herzen, so leitete er von 1974 bis 1994 eine DGSS-Prüfstelle, zunächst in Neuss, dann in Duisburg und nach dem Tod von Rudolf Rösener kommissarisch auch in Münster. Seit 1975 gehörte er zur Trainerfakultät des HERNSTEIN-Instituts für Internationales Management in Wien und hat dort und in zahlreichen anderen Institutionen wie dem Auswärtigen Amt oder der Süddeutschen Zeitung Seminare und Kurse abgehalten. Da für ihn die Arbeit im Team immer wichtig war, hat er verschiedene Trainerteams initiiert und mit ihnen zusammengearbeitet. Lange bevor das Konzept „Lernen durch Lehren“ propagiert wurde, hat Elmar Bartsch es schon mit seinen Studierenden praktiziert. Immer wieder hat er seine Studierenden vor neue praktische Vermittlungsaufgaben gestellt und sie damit veranlasst, sich neue Fachinhalte zu erschließen. Für ihn war die Praxis im Sinne Karl Bühlers immer zugleich Quell- und Mündungsgebiet der wissenschaftlichen Beschäftigung. Im Kollegenkreis hat er sich für den fachlichen Austausch eingesetzt und 1982 die Sprech-Kontakte, ein interdisziplinäres Kolloquium über Sprech-Kommunikation für Experten, Studierende und Interessierte aus Wirtschaft, Wissenschaft, Weiterbildung und Verwaltung begründet. Diese allmonatlichen Abendveranstaltungen mit Referenten haben schon zum *Networken* eingeladen, lange bevor das allgemein aktuell wurde. Die Sprechkontakte, die seit einigen Jahren zusammen von der Universität und VHS in Düsseldorf angeboten werden, hat Elmar Bartsch noch bis einschließlich Wintersemester 2007/2008 selbst mit organisiert und moderiert.

Elmar Bartsch hat sein theoretisches Konzept auch selbst gelebt. Wer Vorlesungen oder Seminare von ihm erlebt hat, weiß, dass er ein exzellenter Redner war, ein Mündlichkeitsmensch, bei dem man die Kraft des entwickelnden Sprechdenkens spüren konnte. Auch wenn er sich intensiv mit allen Bereichen der mündlichen Kommunikation (vom Textsprechen bis zur Sprechtherapie) beschäftigt hat, so verbinden doch viele seiner Schüler, Kursteilnehmer und Kollegen die Kooperative Rhetorik mit seinem Namen. Als ich ihn 2006 anlässlich der 40-Jahr-Feier des Hernstein-Instituts nach den fünf wichtigsten Kriterien seiner Rhetorik fragte, sagte er, dass sie für ihn permanenter Hörerbezug sei und dass es für ihn wichtig sei

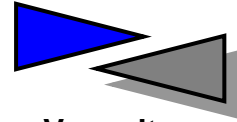
1. die Zuhörer immer mit ihrer Motivation, also ihren Erwartungen, Bedürfnissen, Fragen, Problemen, Kenntnissen und Erfahrungen dort abzuholen, wo sie gedanklich stehen.
2. bei der Begriffsbildung von den Problemen aus der Sicht der anderen auszugehen, so dass diese den Prozess immer mitdenken können.
3. die Lösungsideen und Punkte, die die Zuhörer im Kopf haben, aufzugreifen und ernsthaft in der Argumentation mit zu berücksichtigen.
4. dem Zuhörer Arbeit abzunehmen und ihm neue Lösungsansätze anzubieten.
5. andere nicht zu dominieren und zu manipulieren, sondern genügend Freiheitssignale zu setzen, so dass der andere sich nicht unter Druck gesetzt fühlt und sich traut, seine eigene Entscheidung zu treffen.

Genau das hat Elmar Bartsch selbst auch getan: Er hat seine Studenten und Seminarteilnehmer immer dort abgeholt, wo sie stehen, ihre Sichtweise argumentativ berücksichtigt, ihnen Denkarbeit abgenommen und ihnen dennoch immer genügend Freiheit zur eigenen Entscheidung gelassen. Darin zeigt sich auch sein christliches Menschenbild. Überhaupt hat er sich im Alter verstärkt mit Fragen der Ethik befasst. Er wurde Mitglied im Deutschen Netzwerk Wirtschaftsethik und nahm noch in den letzten Jahren Lehraufträge zur Wirtschaftsethik an der Fachhochschule für Technik und Wirtschaft in Berlin sowie bei den Stadtverwaltungen in Düsseldorf und Köln an.

Elmar Bartsch hat seinen Studenten, Seminarteilnehmern und Kollegen viele Anregungen gegeben. Seine frühen Aufsätze haben wir zu seinem 80. Geburtstag 2009 in zwei Sammelbänden herausgegeben. Der dritte Band seiner gesammelten Aufsätze ist in Arbeit und wird bald erscheinen, ebenso seine Abschiedsvorlesungen von 1994, an denen er noch bis zum Schluss gearbeitet und die er noch selbst fertig gestellt hat. Schade, dass er diese Publikationen nicht mehr miterleben durfte.

Marita Pabst-Weinschenk
und Christa M. Heilmann
für den Vorstand der DGSS

Sprech-Kontakte



Kommunikation in Wirtschaft, Wissenschaft, Weiterbildung, Verwaltung
Interdisziplinäres Kolloquium für Experten, Studierende und Interessierte
seit 1982, begründet von Prof. Dr. Elmar Bartsch (†), Universität Duisburg

Extra-Sprechkontakte-Abend am 17. März 2011

Kooperative Rhetorik

In memoriam Elmar Bartsch

CALL FOR PAPERS

Am 6.11.2010 starb Prof. Dr. Elmar Bartsch, der Urheber des Prinzips der „Kooperativen Rhetorik“, der Begründer, langjährige Gestalter, Organisator und Sponsor der Veranstaltungsreihe „Sprechkontakte“.

Ihm zu Ehren und in seinem Gedenken plant das Organisationsteam der „Sprechkontakte“ eine Sonderveranstaltung am 17.03.2011 unter dem Thema „Aspekte der Kooperation in der Kommunikation“.

Wir stellen uns vor, dass

- ehemalige Schüler, Kollegen, Freunde und Weggefährten Elmar Bartschs,
- Freunde und Verfechter des Gedankens der „Kooperativen Rhetorik“,
- Verbreiter und Weiterentwickler der Idee der Kooperation in der Kommunikation,
- Diskurspartner aus verschiedenen Disziplinen und
- alle, die sich dem geistigen Erbe Elmar Bartschs verbunden fühlen,

in kurzen Statements (höchstens 10 Minuten) zu einer schlaglichtartigen und facettenreichen Darstellung und Würdigung des Werks und der Wirkung der Ideen Elmar Bartschs beitragen.

Wer diesen Abend mitgestalten möchte, sendet bitte **bis zum 06.02.2011** eine kurze Beschreibung bzw. Zusammenfassung des geplanten Beitrags an pabst@phil.uni-duesseldorf.de

(Eine Verschriftlichung und Veröffentlichung der Beiträge wird in Betracht gezogen.)

Ort: Volkshochschule Düsseldorf, Weiterbildungszentrum am Hauptbahnhof,
Bertha-von-Suttner-Platz 1, 40227 Düsseldorf, Saal 2, jeweils 19 – ca. 21.30 h



Veranstalter: Peter Schreuder und
Dr. Marita Pabst-Weinschenk
Professurvertretung Germanistik IV,
Mündlichkeit, Universitätsstr. 1, 40225 Düsseldorf
in Kooperation mit der Volkshochschule Düsseldorf

<http://www.sprechkontakte.de.vu>

Bibliographie: Neue Bücher, CD-ROM und DVD

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

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

ALLHOFF, Dieter-W.; ALLHOFF, Waltraud: Rhetorik & Kommunikation. Ein Lehr- und Übungsbuch. 15., aktualisierte Auflage. München: Reinhardt, 2010. 271 S.; € 17,90

AMON, Ingrid: Gut bei Stimme. Richtig sprechen im Unterricht. Linz: VERITAS, 2010. 142 S., mit Audio-CD; € 24,90

ANDERS, Lutz Christian; BOSE, Ines (Hrsg.): Aktuelle Forschungsthemen der Sprechwissenschaft 1. Sprach-, Sprach- und Stimmstörungen / Sprache und Sprechen von Hörfunknachrichten. Frankfurt am Main u. a.: Verlag Peter Lang, 2009. 195 S., € 39,80 (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Band 30)

BENKENSTEIN, Ramona: Lehrplan Rhetorik SEK II. Entwickelt an den docemus Privatschulen. Leipzig: Polymathes Verlag, 2010. 13 S.

BENKENSTEIN, Ramona; FISCHER, Anemone: Lehrplan Rhetorik SEK I. Entwickelt an den docemus Privatschulen. Leipzig: Polymathes Verlag, 2010. 18 S.

BERNER, Winfried: Change! 15 Fallstudien zu Sanierung, Turnaround, Prozessoptimierung, Reorganisation und Kulturveränderung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2010. 376 S.; € 49,95

BERTHOLD, Siegwart; DIEHL, Renate; KÜHNE, Joachim: Methodentraining: Präsentationstechniken. Handlungsorientierte Materialien zum mündlichen und mediengestütz-

ten Vortrag. 5.-10. Klasse. Buxtehude: Persen Verlag, 2010. 79 S. + CD-ROM, € 24,90

BIECH, Elaine: 10 Schritte zum Erfolg als Trainer, Berater, Coach. Die wichtigsten Schlüsselemente für den Trainingserfolg. Offenbach: Gabal, 2010. 200 S.; € 29,90

BITTNER, Stefan: Das Unterrichtsgespräch. Formen und Verfahren des dialogischen Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2006. 183 S.; € 16,90

BOLDT, Ulrike: Vorsprechen an der Schauspielschule. Erfolgreich durch die Aufnahmeprüfung. Leipzig: Henschel, 2010. 160 S.; € 14,90

BONNES, Barbara; MELANDER, Randi: Balladen handlungsorientiert vermitteln. Binnendifferenzierte Aufgaben für selbständiges Arbeiten. Buxtehude: AOL-Verlag, 2010. 48 S.; € 14,95 (für die Klassen 7-8)

BRINKER, Klaus; SAGER, Sven F.: Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. 5., neu bearb. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2010. 220 S.; € 17,80

BRINKER, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 7., durchgesehene Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2010. 160 S., € 17,80

BROICH, Josef: ABC der Theaterpädagogik 6, Ausgabe 2011/2012. Systematischer Dokumentationsnachweis der Theatergruppen, Amateurtheatervereine, Freilichtbühnen, Fachverbände, Spielberatungsstellen, Fort-

bildungsträger im deutschsprachigen Raum. Köln: Maternus Verlag, 2011. 448 S., € 39,95

BROICH, Josef: Seniorenspiele. Einhundert-zehn neue Gruppenspiele mit Bewegung, Kontakt, Vergnügen. 2., erw. u. überarb. Auflage. Köln: Maternus Verlag, 2011. 144 S., € 14,95

BROICH, Josef: Theaterpädagogik konkret Ansichten, Projekte, Ausblicke. 2., überarb. Auflage, Köln: Maternus Verlag, 2011. 128 S., € 19,95 (Kölner Beiträge zur Theaterpädagogik, Band 2)

BUDNIAK, Johann; OBERREUTER, Susanne: Präsentieren leicht gelernt. Trainieren und sich informieren. Buxtehude: AOL-Verlag, 2010. 64 S.; € 16,95 (für die Klassen 5-10)

BUDNIAK, Johann; OBERREUTER, Susanne: Schüler^{innen} lernen präsentieren. Mit Beispiel-Präsentationen und Planungshilfe. 6., unveränd. Auflage. Buxtehude: AOL-Verlag, 2009. 64 S.; € 18,95 (für die Klassen 5-13)

DAMM, Marcus: Psychologie der Kommunikation. Erfolgreich Partnersuche, Zweierbeziehung und Berufsalltag meistern. 2. Auflage. Paderborn: Junfermann, 2006. 140 S.; Preisbindung aufgehoben (ca. € 3,50)

DEHN-HINDENBERG, Andrea: Gesundheitskommunikation im Therapieprozess. Lehr- und Arbeitsbuch für Ausbildung, Studium und Praxis. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2010. 167 S.; € 29,95

EBERT, Gerhardt: ABC des Schauspielens. Talent erkennen und entwickeln. 3. Auflage. Leipzig: Henschel, 2010. 160 S.; € 14,90

ETRILLARD, Stéphane: Charisma. Einfach besser ankommen. 55 Fragen und Antworten zum Mythos Charisma. Paderborn: Junfermann, 2010. 80 S.; € 9,95

FRÄDRICH, Stefan: Günter, der innere Schweinehund, wird Kommunikationsprofi. Ein tierisches Verständnisbuch. Offenbach, GABAL, 2010. 216 S.; € 9,90

FRÖHLER, Horst: Didaktik des Sprechens im Pflichtschulbereich. Unterrichtskonzepte zur sprachlichen Förderung der Lernenden. Wien: HF Verlag, 2010. (Reihe Deutschdidaktik – Band 4). 247 S.; € 37,- (Bezug über: www.froehler.at)

GEISSELHART, Oliver: Souverän freie Reden halten. Die Power der Memo-Rhetorik. Ungekürzte Hörbuchfassung. Offenbach: Gabal, 2010. 245 Minuten, € 39,90

GELLERT, Frank: Seminarkonzepte für Motivationstrainings. Offenbach: Jünger TrainTools, 2010. CD-ROM, € 49,-

GELLERT, Frank: Tools und Vorlagen für Feedback und Selbstanalyse. Offenbach: Jünger TrainTools, 2010. CD-ROM, € 49,- (Rezension in *Training aktuell* 21/10, S. 26: „...bietet die CD-ROM nichts, was sich nicht jeder Trainer hätte auch selbst ausdenken können“)

GRAF, Jürgen (Hrsg.): Seminare 2011. Das Jahrbuch der Managementweiterbildung. Bonn: managerSeminare, 2010. 480 S.; € 49,90

GUGEL, Günther: Praxisbox Streitkultur. Konflikteskalation und Konfliktbearbeitung. Mit DVD und Bildkarten. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik, 2010. 64 S., 30 Bild- und Textkarten, DVD-Video 23 Min.; € 26,-

GUTZEIT, Sabine F.; NEUBAUER, Anna: Auf die Stimme kommt es an. Das Praxisbuch für Lehrer und Trainer. Weinheim, Basel: Beltz, 2010. 119 S.; € 19,90

HABIG, Hubert: Schauspielen. Gestalten des Selbst zwischen Sollen und Sein. Heidelberg: Winter, 2010. 422 S., € 45,-

HAHN, Britta: Mama, was schreist du so laut? Wut in Gelassenheit verwandeln. Erfahrungen mit der GFK bei unwillkürlichem Handeln und Fühlen. Paderborn: Junfermann, 2011. 140 S.; € 19,90

HECKNER, Kathrin; KELLER, Evelyn: Teamtrainings erfolgreich gestalten. Fahrplan für ein dreitägiges Seminar zur Teamentwicklung und Teamführung. Bonn: managerSeminare, 2010. 360 S.; € 49,90

HERMANN-RUESS, Anita: Highlight-Rhetorik. Anleitung zur emotionalen Rhetorik mit 70 Highlights. Offenbach: Gabal, 2010. 224 S.; € 17,90

HILLEGEIST, Kerstin: Gestaltendes Sprechen: Beobachten und Bewerten im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010. VIII, 135 S.; € 14,-

HIRSCHFELD, Ursula; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Aktuelle Forschungsthemen der Sprechwissenschaft 2. Phonetik, Rhetorik und Sprechkunst. Frankfurt am Main u. a.: Verlag Peter Lang, 2009. 361 S., € 49,80 (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Band 31)

HIRSCHFELD, Ursula; STOCK, Eberhard Stock (Hrsg.): Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch – Deutsch. Frankfurt am Main u. a.: Verlag Peter Lang, 2010. 294 S., € 52,80 (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Band 33)

HOLLER, Ingrid: Mit dir zu reden ist sinnlos! ... Oder? Konflikte klären durch Mediation mit Schwerpunkt GFK. Ein Mediationshandbuch mit DVD. Paderborn: Junfermann, 2010. 232 S., € 29,90

IVEN, Claudia; KLEISSENDORF, Barbara (Hrsg.): St-t-tt-ttottern. Aktuelle Impulse für Diagnostik, Therapie und Evaluation. Tagungsbericht zum 11. Wissenschaftlichen Symposium des dbs in Halle 2010. Idstein: Schulz-Kirchner, 2010. 196 S. € 22,00

KANNENGIESER, Simone: Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. München: Urban & Fischer, 2009. 445 S.; € 61,95

KESSLER, Annette: Vom Small Talk zur Konversation. Unterhaltsames aus Kunst, Literatur und Musik von A bis Z. Offenbach, GABAL, 2010. 160 S.; € 17,90

KLEIN, Zamyat M.: Zauberwelt der Suggestopädie. Ein innovativer Ansatz für Ihr Business-Training. Bonn: managerSeminare, 2010, 384 S., € 49,90

KOLOSSA, Bernd: Methodentrainer Gesellschaftswissenschaften. Sekundarstufe II. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 2010. 280 S.; € 19,95

KRECH, Eva-Maria; STOCK, Eberhard; HIRSCHFELD, Ursula; ANDERS, Lutz Christian: Deutsches Aussprachewörterbuch. Mit Beiträgen von Peter WIESINGER, Walter HAAS und Ingrid HOVE. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2010. 1176 S.; Broschur; Hörbeispiele online. € 39,95

KUTEJ, Waltraud: Prävention von Stimmstörungen. Die Stimme als wichtiges Arbeitsinstrument in Sprechberufen. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2011. 144 S.; € 30,99

KUTTER, Uta; ZÜRN, Guntram (Hrsg.): Im Anfang war das Wort. Literarisches Portrait. Ludwig Harig zum Achtzigsten. Stuttgart: Akademie für gesprochenes Wort, 2010. 127 S. + CD; € 18,- (ISBN 978-3-9813599-1-6)

LAUER, Norina; BIRNER-JANUSCH, Beate: Sprechapraxie im Kindes- und Erwachsenenalter. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart: Thieme, 2010. 179 S.; € 39,95

LUTZER, Birgit: Bringen Sie es auf den Punkt. Treffend formulieren in Wort und Schrift. Paderborn: Junfermann, 2010. 80 S.; € 9,95

MANGOLD, Christiane (Hrsg.): Grundkurs Darstellendes Spiel. Theatertheorien. Hannover: Schroedel, 2010. 251 S. + DVD, € 19,50

MARQUARDT, Petra Paula; JERG, Stefanie (Hrsg.): Theaterspielen mit Kindern ab zwei Jahren. Mit 130 Spielen für Krippe und Kindergarten. Berlin: Cornelsen-Scriptor, 2010. 199 S. (+ DVD), € 29,95

MEYER-BLANCK, Michael; SEIP, Jörg; SPIELBERG, Bernhard (Hrsg.): Homiletische Präsenz. Predigt und Rhetorik, (Ökumenische Studien zur Predigt 7) München: Don Bosco 2010

MITTELSTÄDT, Holger; MITTELSTÄDT, Rainer: Präsentationen und Referate. Besser in allen Fächern. Methoden und Tipps für Bestnoten ab 10. Klasse. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 2010. 128 S.; € 12,95

MÖLLER, Heidi: Beratung in einer ratlosen Arbeitswelt. Interdisziplinäre Beratungsfor-schung. Göttingen: Vandenhoeck und Rupprecht, 2010. 204 S.; € 26,90

PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Medien: Sprech- und Hörwelten. München: Reinhardt, 2010. 204 S.; € 26,90 (Sprache & Sprechen, Band 45)

PANKNIN, Harald; ELSÄSSER, Urban: NLP für Logopädie und Sprachtherapie. München: Reinhardt, 2010. 140 S.; € 19,90

PLATT, Antje: Peter punktet bei Pauline. Übungsbuch für die Therapie mit jugendlichen und erwachsenen stotternden Menschen. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2010. 168 S.; € 25,95

PUFFER, Heidi: ABC des Sprechens. Grundlagen, Methoden, Übungen. Leipzig: Henschel, 2010. 160 S.; € 16,90

RICKHEIT, Gert; STROHNER, Hans (Hrsg.): Handbook of Communication Competence. Berlin: de Gruyter, 2008. 538 S.; € 198,-

ROSENBAUM, Martina; KRONECK, Ulrike: Das Psychodrama. Eine praktische Orientierungshilfe! Stuttgart: Verlag Kreuz, 2007. 100 S.; Preisbindung aufgehoben (ca. € 2,95)

ROSSIÉ, Michael: Ruhe bitte! Wir proben! Kleines Handbuch für Regieassistenten. Berlin, Köln: Alexander-Verlag, 2010. 232 S.; € 14,90

SCHOLZ, Janina: LingoZin. Materialsammlung zur Aphasietherapie. Idstein: Schulz-Kirchner, 2010. 342 S.; € 32,95

SCHUBERT, Anja: Dysarthrie. Diagnostik, Therapie, Beratung. 3., überarbeitete Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2011. 104 S.; € 21,99

SCHÜRMAN, Uwe: Vorlesen und Vortragen leicht gemacht. Mit 73 Hörbeispielen auf Audio-CD. München: Reinhardt, 2010. 153 S.; € 19,90

SCHWARZE, Cordula: Formen und Funktionen von Topoi im Gespräch. Eine empirische Untersuchung am Schnittpunkt von Argumentationsforschung, Gesprächsanalyse und Sprechwissenschaft. Frankfurt am Main u. a.: Verlag Peter Lang, 2010. 362 S.; € 59,80 (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Band 32)

SEIDNER, Wolfram: ABC des Singens. Stimmgebung, Gesang, Stimmgesundheit. Leipzig: Henschel, 2007. 160 S.; € 14,90

THIELE, Michael: Sprechen & Reden. Theorie und Praxis sprachlicher Ausdrucksformen, In Verbindung mit Gerhild Bernard, Thomas Reschke, Waltraud Schlingplässer-Gruber

und Beate Schneider, Marburg: Tectum 2010, ISBN 978-3-8288-2357-0, 168 S., Hardcover, € 29,90

THYME-FRØJKØER, Kirsten; FRØJKØER - JENSEN, Børge: Die Akzentmethode in Theorie und Praxis. Übersetzt ins Deutsche von Karl-Heinz Stier und Rainer Stückle. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner, 2011. 188 S. + Audio-CD mit 10 Übungen; € 41,99

TOPF, Cornelia: Einfach mal die Klappe halten. Warum Schweigen besser ist als Reden. Offenbach: GABAL, 2010. 256 S.; € 19,90

TRAVKINA, Elena: Sprechwissenschaftliche Untersuchungen zur Wirkung vorgelesener Prosa (Hörbuch). Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 2010. 244 S.; € 47,80 (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Bd. 34)

TSCHAMLER, Herbert u. a.: Theaterpädagogik Multimedial. Spiel- und Theaterpädagogik. Übungen – Training - Spielformen. Ein Projekt der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn: Zentrum für Kulturforschung, 2010. DVD-ROM, € 30,- (ursprünglich 2002 als 4 CD-ROM erschienen)

VIDAL, Francesca: Rhetorik des Virtuellen. Die Bedeutung rhetorischen Arbeitsvermögens in der Kultur der konkreten Virtualität. Mössingen-Talheim: Talheimer Verlag, 2010. 440 S.; € 39,-

WEIDENMANN, Bernd: Handbuch Kreativität. Weinheim: Beltz, 2010. 284 S.; € 39,95

WENDLANDT, Wolfgang (unter Mitarbeit von Sandra NIEBUHR-SIEBERT): Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Behandlung. 6., aktualisierte Auflage. Stuttgart, New York: Thieme, 2011. XV, 199 S., mit Sprachbaumposter, € 39,95

Westfälische Wilhelms-Universität Münster / Heinrich-Heine-Institut Landeshauptstadt Düsseldorf (Hrsg.) / LÄMKE, Ortwin (Regie): „Aber ist das eine Antwort?“ Heinrich Heine zum 150. Todestag. Münster, 2009. Audio-CD mit 37 Titeln; Gesamtspielzeit: 79'15.

Bibliographie

Zeitschriftenbeiträge und Beiträge in Sammelbänden

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

APEL, Heiner: Medienwirkungen und Prosodie. Zum Einfluss der prosodischen Gestaltung auf das Verstehen und Behalten von Hörfunknachrichten. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Medien: Sprech- und Hörwelten. München: Reinhardt, 2010 (= Sprache & Sprechen, Bd. 45). S. 55-59

BAUER, A.; AUER, P.: Gesprächsanalyse – ein Instrument für Aphasieforschung und -therapie. In: Sprache-Stimme-Gehör, 34 (2010), 2, S. 92-99

BAUMGARTNER, Stephan: Sprechverhaltenstherapie am Beispiel des Camperdown Programms. In: Sprachheilarbeit, 55 (2010), 6, S. 301-309 (Programm für stotternde Jugendliche und Erwachsene)

BEHRENS, Janina: „Vom Leser zum Hörer?“ In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Medien: Sprech- und Hörwelten. München: Reinhardt, 2010 (= Sprache & Sprechen, Bd. 45). S. 60-65

BERENDES, K. u. a.: Die Bedeutung von Phonembewusstheit und semantisch-lexikalischen Fähigkeiten für Schriftsprachleistungen in der Grundschule. In: Sprache-Stimme-Gehör, 34 (2010), 3, S. e33 ff.

BIHLER, Sarah M. E.: Ein Lexikon im Kopf? – Wie unser Gehirn Sprache speichert. In: Sprachreport, 26 (2010), 1, S. 20-27

BITTELMEYER, Andrea: Leistung ohne Lob. Motivation für Selbständige. In: managerSeminare 152 (November 2010), S. 34-39

BÖSSHENZ, Katja V.; RISSMANN, Yvonne; DEPPERMAN, Arnulf: Sprachwissenschaftliche Analyse und Optimierung von Callcen-

tergesprächen. In: Sprachreport, 26 (2010), 1, S. 17-19 (Böshenz / Reißmann)

BRAND, Markus; ION, Frauke K.: Klarheit durch Blick auf sich selbst. In: Weiterbildung, 21 (2010), 1, S. 21-23 (zum Einsatz des Reiss-Profiles im Training)

BRENDEL, B.; ACKERMANN, H.: Sprechplanungsprozesse in der Bildgebung. In: Sprache-Stimme-Gehör, 34 (2010), 3, S. 133-138

CLAUSNITZER, Volkmar: Geschichte der MFT, Teil II. In: logoTHEMA 6 (2009), H. 1, S. 13-17

CLAUSNITZER, Volkmar: Rezension zu Biedert, E.: Essstörungen (2008). In: Die Sprachheilarbeit 54 (2009; H. 1, S. 35f; ebenso in: logoTHEMA 6 (2009), H. 1, S. 27f.

CLAUSNITZER, Volkmar: Rezension zu Bühling, S., v. Kirchbach, B.: MyoTeam (2008). In: logoTHEMA 6 (2009), H. 1, S. 27; ebenso in: mitSprache 41 (2009), H. 3, S. 61f.

CLAUSNITZER, Volkmar: Rezension zu Füssenich, I.; Geisel, C.: Literacy im Kindergarten (2008). In: mitSprache 41 (2009), H. 3, S. 62-64

CLAUSNITZER, Volkmar: Rezension zu Jackel, B.: Lernen, wie das Gehirn es mag (2008). In: sprechen 26 (2009), H. 48, S. 110-112; ebenso in: logoTHEMA 7 (2010), H. 1, 26f. und in: www.ccmf.de/literature vom 29.06.2009

CLAUSNITZER, Volkmar: Rezension zu Klunker, C.; Rätzer, A.: Therapie bei Gaumensegelstörungen, 2 Teile (2007, 2009). In: logoTHEMA 7 (2010), H.1, S. 25

Die deutsche Ballade im 20. Jahrhundert. Themenschwerpunkt mit 13 Beiträgen in: Jb. f. Int. Germanistik, Reihe A – Band 93 (2009), S. 1-231

DILK, Anja: Schluss mit dem Alltagshorror. Meeting-Kultur. In: *managerSeminare* 153 (Dezember 2010), S. 30-35

DITTMANN, J.; ABEL, St.: Verbales Arbeitsgedächtnis und verbales Lernen: Wort- und Pseudowortlernen in einem Fall von pathologischer Arbeitsgedächtnisbeeinträchtigung. In: *Sprache-Stimme-Gehör*, 34 (2010), 2, S. e1-e9

EICHER, Iris; VAN THIEL, Irmela: Therapiebausteine in der Stimmtherapie. In: *LOGOS interdisziplinär*, 18 (2010), S. 110-117

ENDERS, Frank; SEINSCHKE, Hanna: „Footing“ in den Medien – eine Einführung aus sprechwissenschaftlicher Perspektive. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): *Medien: Sprech- und Hörwelten*. München: Reinhardt, 2010 (= *Sprache & Sprechen*, Bd. 45). S. 66-72

FIEBACH, Constanze: Die Darstellung psychisch Kranker in den Medien. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): *Medien: Sprech- und Hörwelten*. München: Reinhardt, 2010 (= *Sprache & Sprechen*, Bd. 45). S. 73-80

FRIEDE, S.; GRÖNE, B.; ABEL, S.; HUBER, W.: Intensive Benennungstherapie bei postakuter globaler Aphasie. In: *Sprache-Stimme-Gehör*, 34 (2010), 1, S. 48-49

FRONTZEK, Gabriele: Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie – Partner im Dialog der Disziplinen. In: *Spracheheilarbeit*, 55 (2010), 4, S. 182-183

FUCHS, Verena: Theorie und Praxis der Diagnostik des Sprachverstehens im Vorschulalter. In: *Spracheheilarbeit*, 55 (2010), 5, S. 241-250

GEISSNER, Hellmut: Über die gemeinsame Hörspielarbeit mit Ludwig Harig. In: KUTTER, Uta; ZÜRN, Guntram (Hrsg.): *Im Anfang war das Wort. Literarisches Portrait. Ludwig Harig zum Achtzigsten*. Stuttgart. 2010. S. 65-71

GEISSNER, Hellmut: Wie Ludwig Harig spricht, und was er übers Sprechen schreibt. Sämtliches aus seinen Werken colligieret und

aus gegebenem Anlass colligieret von Hellmut Geißner. In: KUTTER, Uta; ZÜRN, Guntram (Hrsg.): *Im Anfang war das Wort. Literarisches Portrait. Ludwig Harig zum Achtzigsten*. Stuttgart. 2010. S. 72-80 (Nachdruck aus der kaum zugänglichen Festschrift für Max Mangold. Saarbrücken 1993)

GERDES, Jens: Als die Sprache zur Welt kam. Was Linguisten über die Evolution von Sprache zu sagen haben. In: *Sprachreport*, 26 (2010), 1, S. 9-16

GLOGER, Axel: Tausche Maus gegen Malstift. Präsentieren heute. In: *managerSeminare* 153 (Dezember 2010), S. 56-62

GOSCH-CALLSEN, Silke; PFEIL, Silke Maren: Aphasie oder Demenz? Der Beitrag der Sprachtherapie zur Differentialdiagnose und zur therapeutischen Intervention. In: *Forum Logopädie*, 24 (2010), 6, S. 6-13

GRAF, Jürgen: Marktübersicht: 36 psychologische Testverfahren im Überblick. In: *Seminare 2011. Das Jahrbuch der Managementweiterbildung*. Bonn, 2010. 27 S.

GRAF, Jürgen: Trainerhonorare im Sinkflug. In: *Training aktuell*, 22 (2011), 1, S. 6-9

GRANDE, M. u. a.: Eine Leseschwäche, viele Ursachen – kognitive Subtypen der Entwicklungsdyslexie. In: *Sprache-Stimme-Gehör*, 34 (2010), 3, S. e16-e23

GÜNTHER, T.; KELLER, K. L.; KLINGNER, M.: Transfer in die Spontansprache bei Kindern mit einer phonetischen Aussprachestörung: Kindergartenkinder und Grundschüler im Vergleich. In: *Sprache-Stimme-Gehör*, 34 (2010), 3, S. 173-179

HARTSUIKER, Robert J.; NOTEBAERT, Lies: Lexical Access Problems Lead to Disfluencies in Speech. In: *Experimental Psychology*, 57 (2010), 3, S. 169-177

HEITWERTH, Resi; HILLEGEIST, Kerstin: „Ich könnte auch ein Schnitzel sprechen“ – ein didaktisches Modell für authentisches Sprechen in den Medien. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): *Medien: Sprech- und Hörwelten*. München: Reinhardt, 2010 (= *Sprache & Sprechen*, Bd. 45). S. 171-178

HIRSCHFELD, Ursula; NEUBER, Baldur: Prosodie im Fremdsprachenunterricht Deutsch – Ein Überblick über Terminologie,

Merkmale und Funktionen. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 47 (2010), 1, S. 10-16

HOPF, Diether: Erfolgreiches Lehren in der Schule. Anmerkungen zum Stand der Forschung. In: *Die Deutsche Schule*, 102 (2010), 3, S. 268-279

HORNBOSTEL, Michaela: Trainingsansätze für „interkulturelle Medienkompetenz“. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): *Medien: Sprech- und Hörwelten*. München: Reinhardt, 2010 (= *Sprache & Sprechen*, Bd. 45). S. 179-191

Interkulturelle Kommunikation: Themenschwerpunkt in: *Der Deutschunterricht*, 60 (2008), 5, S. 2-79

ISENBERG, Meike: AUDITORIX – Hören mit Spaß und Qualität. Hörerziehung als Bestandteil von Medienkompetenzförderung. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): *Medien: Sprech- und Hörwelten*. München: Reinhardt, 2010 (= *Sprache & Sprechen*, Bd. 45). S. 166-170

JACKEL, Birgit: Sprache „ertanzen“ – Welt erobern. In: *Sprachheilarbeit*, 55 (2010), 4, S. 194-196

JAECKS, P.; HIELSCHER-FASTABEND, M.: Pragmatik und Aphasie. In: *Sprache-Stimme-Gehör*, 34 (2010), 2, S. 58-62

JANSEN, Hannah; KONDZIOLKA, Anna; MAYER, Andreas: Phonologische Informationsverarbeitung und Schriftspracherwerb – eine empirische Untersuchung. In: *Sprachheilarbeit*, 55 (2010), 4, S. 170-181

KAUSCHKE, C.; FAUCK, A.; NACHBARSCHULTE, A.: Zur hierarchischen Organisation des mentalen Lexikons bei Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung. In: *Sprache-Stimme-Gehör*, 34 (2010), 4, S. 228-236

KEHREIN, Roland: Dialektalität von Vorleseausssprache im diatopischen Vergleich - Hörerurzeit und phonetische Messung. In: *ZDL*, 76 (2009), 1, S. 14-54

KIESE-HIMMEL, C.; REEH, M.: Hör-Gedächtnisspanne für mehrsilbige Wortfolgen im Kindesalter: Ein Gruppenvergleich. In: *Sprache-Stimme-Gehör*, 34 (2010), 2, S. e10 ff.

KLEINSCHMIDT, Katrin; POHL, Thorsten: Zwei Sammelwerke zum Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören. In: *Didaktik Deutsch* 29/2010, S. 101-113 (Sammelrezension von BECKER-MROTZEKs „Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik“ sowie von KRELLE/SPIEGELs „Sprechen und Kommunizieren“)

KNEIDL, O.: Pragmatische Störungen beim Stottern. In: *Sprache-Stimme-Gehör*, 34 (2010), 2, S. 80-83

KOCH, Axel: Wir wissen alles, aber tun nichts dagegen. In: *Weiterbildung*, 21 (2010), 1, S. 27-29 (zum Umsetzungsproblem beim Praxistransfer)

KOLLBRUNNER, Jürg; FRITSCHI, Sandra; ZIMMERMANN, Alexander; SEIFERT, Eberhard: Stottern als familiäre Kommunikationsstörung. Teil 1: Der Stellenwert psycho- und familiendynamischer Konzepte in der Behandlung des Stotterns. In: *LOGOS interdisziplinär*, 18 (2010), S. 96-109

KOPPETSCH, Sabine; MENDEL, Eduardo: Neue Kommunikationshilfe mit der eigenen Stimme bei drohendem Stimmverlust. In: *Sprachheilarbeit*, 55 (2010), 5, S. 251-254

KRAL, A.: Angeborene Gehörlosigkeit. In: *Sprache-Stimme-Gehör*, 34 (2010), 4, S. 193 ff.

KRETZENBACHER, Heinz Leonhard: „Man ordnet ja bestimmte Leute irgendwo ein für sich...“ Anrede und soziale Deixis. In: *Deutsche Sprache*, 38 (2010), 1, S. 1-18

KRÖGER, B. J.: Computersimulation sprechapraktischer Symptome aufgrund funktionseller Defekte. In: *Sprache-Stimme-Gehör*, 34 (2010), 3, S. 139-148

KUBANDT, Melanie: Aphasien bei Kindern – ein unterschätztes Phänomen. In: *Forum Logopädie*, 24 (2010), 6, S. 20-25

KUCHTA, Iris: „Mündigsein“ im digitalen Zeitalter. Adornos Bildungsideal und seine Relevanz im 21. Jahrhundert. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): *Medien: Sprech- und Hörwelten*. München: Reinhardt, 2010 (= *Sprache & Sprechen*, Bd. 45). S. 24-39

LANG, Alexander; OTTO, Barbara: Erreichen vorbereitete Verhandlungsführer mehr? Ü-

- berprüfung eines Trainings zur Planung von Verhandlungen. In: Zs. f. Arbeit- u. Organisationspsych. 54 (2010), 2, S. 92-103 (*Antwort: Ja*)
- LASZIG, R.; ASCHENDORFF, A.; ARNDT, S.: Aktuelle Trends in der Cochlear-Implant-Versorgung bei Kindern. In: Sprache-Stimme-Gehör, 34 (2010), 4, S. 188-192
- LEFTON-GREIF, M. A.; McGRATH-MORROW, S. A.: Schlucken und Atmung: Entwicklung, Koordination und praktische Vorgehensweisen. In: Sprache-Stimme-Gehör, 34 (2010), 1, S. 18-24
- LÜTJE-KLOSE, Birgit; FUCHS, Andrea: Perspektiven einer ganzheitlich orientierten Sprachförderung im Anfangsunterricht für Kinder mit Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen. In: Sprachheilarbeit, 55 (2010), 4, S. 184-189
- MAEHRLEIN, Katharina: Positionieren mit Kalkül. Statusverhalten im Job. In: managerSeminare 154 (Januar 2011), S. 40-45
- MARTENS, Andree: Schlauer schlau. Coaching von Hochbegabten. In: managerSeminare, Sept. 2010, S. 64-69
- MARX, Sandra: Zur Theorie der Stimme heute: Die Ästhetik des Performativen. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Medien: Sprech- und Hörwelten. München: Reinhardt, 2010 (= Sprache & Sprechen, Bd. 45). S. 40-54
- MEFFERT, E. u. a.: Basisparameter ungestörter Spontansprache: Voraussetzung für die Aphasiediagnostik. In: Sprache-Stimme-Gehör, 34 (2010), 3, S. e24-e32
- MEIS, Verena: Thomas Bernhards Sprech- und Hörwelten. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Medien: Sprech- und Hörwelten. München: Reinhardt, 2010 (= Sprache & Sprechen, Bd. 45). S. 81-85
- MÖLLER, D.; RITTERFELD, U.: Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und pragmatische Kompetenzen. In: Sprache-Stimme-Gehör, 34 (2010), 2, S. 84-91
- MONNET, Claudia; LINKER, Wolfgang J.: Gehirn-Führerschein ist Pflicht. In: Weiterbildung, 21 (2010), 1, S. 18-20 („Lernen zu steuern ohne Kenntnis des Gehirns, ist wie Autofahren ohne Führerschein“)
- MORONI, Manuela; GRAFFMANN, Heinrich; VORDERWÜLBECKE, Klaus: Überlegungen zur Prosodie im Bereich DaF. In: Info DaF, 37 (2010), 1, S. 21-40
- MOSER, Corinna: Mit Modelmaß ins Management. Karrierefaktor Schönheit. In: managerSeminare, Sept. 2010, S. 51-57
- MOSER, Corinna: Was taugen Tests? Persönlichkeit erkennen. In: managerSeminare 154 (Januar 2011), S. 68-73
- MUIGG, F.; NEKAHM-HEIS, D.; JUEN, F.: Hörgeschädigte Kinder in Regelschulen – Selbstkonzept, Integrationserleben, psychosoziale Aspekte und pädagogische Rahmenbedingungen. In: Sprache-Stimme-Gehör, 34 (2010), 4, S. 237-224
- MÜLLER, H. M.; WEISS, S.: Elektrophysiologische und hämodynamische Verfahren zur Untersuchung von Sprache. In: Sprache-Stimme-Gehör, 34 (2010), 2, S. 106 ff.
- N. N.: Befragen Sie Ihr inneres Team. In: Weiterbildung, 21 (2010), 3, S. 55-58
- N. N.: Impuls Persönlichkeitsentwicklung. In: Weiterbildung, 21 (2010), 2, S. 55-58
- N. N.: Phon und Phonem – Die Bedeutung für kindliche Aussprachestörungen. In: Sprache-Stimme-Gehör, 34 (2010), 3, S. 115
- N. N.: Sprechapraxie. In: Sprache-Stimme-Gehör, 34 (2010), 3, S. 120
- N. N.: Sprich, damit ich dich sehe - Telefoninterviews professionell geführt. In: Weiterbildung, 21 (2010), 4, S. 55-58
- N. N.: Stimmheilkunde I – Stimmstörung nach intensiv-medizinischer Behandlung? In: Sprache-Stimme-Gehör, 34 (2010), 3, S. 116
- N. N.: Stimmheilkunde II – Stimmübungstherapie - Erste Schritte in China. In: Sprache-Stimme-Gehör, 34 (2010), 3, S. 117
- N. N.: Stimmheilkunde III – Translationale Medizin in der Stimmübungstherapie
- N. N.: Trainingskonzeptionen entwickeln – Wie gehe ich vor? In: Weiterbildung, 21 (2010), 1, S. 55-58
- N. N.: Verständigungshilfen im Dialog mit aphasischen Gesprächspartnern (Patienteninformation). In: Sprache-Stimme-Gehör, 34 (2010), 3, S. 180

- NATKE, U. u. a.: Langzeiteffekte der Intensiv-Modifikation Stottern (IMS) . In: Sprache-Stimme-Gehör, 34 (2010), 3, S. 155-172
- NEBERT, Augustin Ulrich: Beurteilung stimmlicher Leistungen in der Hörfunkausbildung. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Medien: Sprech- und Hörwelten. München: Reinhardt, 2010 (= Sprache & Sprechen, Bd. 45). S. 86-90
- OCKEL, Eberhard: Rezension von Uwe SCHÜRMAN: Mit Sprechen bewegen, In: Muttersprache, 118 (2008), 4, S. 370-371
- PABST-WEINSCHENK, Marita: Eine Doku ist eine Doku ist eine Doku, oder doch nicht? In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Medien: Sprech- und Hörwelten. München: Reinhardt, 2010 (= Sprache & Sprechen, Bd. 45). S. 138-144
- PABST-WEINSCHENK, Marita: Mündliche Kommunikation in einem Blended-Learning-Konzept. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Medien: Sprech- und Hörwelten. München: Reinhardt, 2010 (= Sprache & Sprechen, Bd. 45). S. 91-95
- PABST-WEINSCHENK, Marita: Quo vadis? In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Medien: Sprech- und Hörwelten. München: Reinhardt, 2010 (= Sprache & Sprechen, Bd. 45). S. 9-23
- PABST-WEINSCHENK, Marita; WEINSCHENK, Markus: Was bringt ein virtuelles Klassenzimmer? In: Deutsch 5-10, Heft 24/2010, S. 44-45
- RAHN, Horst-Joachim: Was machen gute Lehrer anders? In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 58 (2010), S. 22-29
- REIMANN, Sascha: Trends von der Online Educa Berlin. Social Learning statt Seminar. In: Training aktuell, 22 (2011), 1, S. 10-12
- REIMANN, Sascha: Wachsen am Widerspruch. Kritik annehmen. In: managerSeminare 151 (Oktober 2010), S. 46-53 („Kritik ist mehr als nur Feedback“)
- RICKHEIT, G.: Pragmatik und Sprachstörungen. In: Sprache-Stimme-Gehör, 34 (2010), 2, S. 57
- RIEGEL, I.; BÜDEL, S.: Hierarchisch strukturiertes Material für die Sprechpraxietherapie. In: Sprache-Stimme-Gehör, 34 (2010), 3, S. 149-154
- ROLF, M.-K.: Väter und Mutismus – Eine bindungstheoretische Untersuchung . In: Sprache-Stimme-Gehör, 34 (2010), 4, S. 225-227
- SCHÄFER, Christoph: Vor dem Lesen kommt das Vorlesen. Impulse für die Lesebiografie durch Vorleseprojekte. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Medien: Sprech- und Hörwelten. München: Reinhardt, 2010 (= Sprache & Sprechen, Bd. 45). S. 96-102
- SCHECKER, M.: Pragmatische Sprachstörungen bei Alzheimer-Demenz . In: Sprache-Stimme-Gehör, 34 (2010), 2, S. 63-72
- SCHENK, Klaus: Das literarische Hörspiel der 50er und 60er Jahre. Analysen und didaktische Hinweise . In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Medien: Sprech- und Hörwelten. München: Reinhardt, 2010 (= Sprache & Sprechen, Bd. 45). S. S. 103-111
- SCHMICH, J. u. a.: Alltags- und kommunikationsbezogene Dysarthriediagnostik: Ein Fragebogen zur Selbsteinschätzung. In: Sprache-Stimme-Gehör, 34 (2010), 2, S. 73-79
- SCHRÖTER, Melani: Vollmundige Rhetorik oder redundantes Ritual? Die Textsorte Tischreden bei Staatsbesuchen als Äußerungsform symbolischer Außenpolitik. In: Muttersprache, 118 (2008), 4, S. 295-306
- SCHÜTZ, Sandra; DE LANGEN, Ernst G.: Der Partner-Kommunikations-Fragebogen (PKF). Ein pragmatisch-funktionales Messverfahren in der Aphasiediagnostik. In: Sprachheilarbeit, 55 (2010), 6, S. 282-290
- SEIDELMANN, Erich: Prosodische Merkmale deutscher Zweizeiler und die Frage des Silbenschritts. In: ZDL, 76 (2009), 1, S. 55-65
- SICHELSCHMIDT, Lorenz u. a.: Alignment in aufgabenorientierten Dialogen: ein multimodales Such- und Vergleichskorpus. In: Ling. Berichte 222/2010, S. 205-230
- SPANG, Wolfgang; LEIBRECHT, Oliver: „Hörfunk-Monitoring“ (SQC®) Das Qualitäts-Steuerungs-Verfahren im Hessischen Rundfunk. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Medien: Sprech- und Hörwelten. München: Reinhardt, 2010 (= Sprache & Sprechen, Bd. 45). S. 145-165

SPIEGEL, Carmen: Multikulturalität im Unterricht – Was können Fachdidaktik und empirische Unterrichtsforschung bieten? In: Der Deutschunterricht, 60 (2008), 5, S. 10-20

STAIGER A.; AICHERT, I.: Einheiten der sprechmotorischen Planung: theoretische Aspekte und Implikationen für die Sprechapraxietherapie. In: Sprache-Stimme-Gehör, 34 (2010), 3, S. 128-132

STEINHART, Annelore: Die Projektmethode – Herausforderung oder lästiges Übel? In: Erziehungswissenschaft und Beruf 1/2010, S. 51-61

STOLLMANN, Rainer: Was ist Autorenfernsehen? In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Medien: Sprech- und Hörwelten. München: Reinhardt, 2010 (= Sprache & Sprechen, Bd. 45). S. 112-118

Theater: Themenschwerpunkt mit 14 Beiträgen in: ide 1/2009, S. 9-115

THIELE, Michael: „Königin aller Dinge, die Rede“. Rhetorische Präsenz, in: Michael Meyer-Blanck, Jörg Seip, Bernhard Spielberg (Hgg.), Homiletische Präsenz. Predigt und Rhetorik, (Ökumenische Studien zur Predigt 7) München: Don Bosco 2010, 172–186

THIELE, Michael: Ökonomie versus Ökonomie versus Ökonomie: Shakespeare, Lenz und Brecht, in: Germanica Wratislaviensis 130 (2010), Acta Universitatis Wratislaviensis No 3226, 65–81

VATER, Heinz: Sprachspiele: Kreativer Umgang mit Sprache. In: Ling. Berichte 221/2010, S. 3-36

VELTJENS, Barbara: DIN ISO 29990 – Die neue Norm für alle Fälle? In: Training aktuell, 22 (2011), 1, S. 34-36

VOLMERT, Johannes: Ruhrgebietsprache – Abschied von einer regionalen Varietät? In: Der Deutschunterricht, 62 (2010), 2, S. 77-90

VON TILING, Johannes: Die Angst vor dem Stottern und ihre Ursachen. Neue sozialpsychologische Studien und ihre Implikationen für die Stottertherapie. In: Sprachheilarbeit, 55 (2010), 6, S. 291-300

VORWERG, C.: Psycholinguistische Methoden zur Erforschung von Sprachstörungen.

In: Sprache-Stimme-Gehör, 34 (2010), 2, S. 100-105

WAGNER, Miriam: Keine Angst vor der Angst. Lampenfieber im Job. In: manager-Seminare 154 (Januar 2011), S. 56-61

WAGNER, Roland W.: Spielend Mediensprechen lernen. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Medien: Sprech- und Hörwelten. München: Reinhardt, 2010 (= Sprache & Sprechen, Bd. 45). S. 192-202

WEHR, Helmut: Kooperatives Lernen - Methodenbox. In: unterrichtspraxis 44 (2010), 6, S. 41-45

WÖRFFEL, Linus: Die Stimmgewalt Klaus Kinskis und deren Rolle auf Kinskis Weg zur deutschen Kino-Ikone. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Medien: Sprech- und Hörwelten. München: Reinhardt, 2010 (= Sprache & Sprechen, Bd. 45). S. 119-127

YILMAZ, Turap: Stumme Stimme: Über die Kulturen des Schweigens. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Medien: Sprech- und Hörwelten. München: Reinhardt, 2010 (= Sprache & Sprechen, Bd. 45) (= Sprache & Sprechen, Bd. 45). S. 128-137

ZANG, J.; ZÜCKNER, H.; SCHULTE, K.: Erprobung eines Diagnostikinstrumentes zur Erfassung verdeckter Merkmale in der niederfrequenten ambulanten Stottertherapie. In: Sprache-Stimme-Gehör, 34 (2010), 3, S. e10-e15

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 rolwa@aol.com oder schreiben Sie an den BVS e. V., Feuerbachstr. 11, 69126 Heidelberg.

Die sprechen-Redaktion freut sich über Rückmeldungen!

Rezensionen

BERTHOLD, Siegwart; DIEHL, Renate; KÜHNE, Joachim: Methodentraining: Präsentationstechniken. Handlungsorientierte Materialien zum mündlichen und mediengestützten Vortrag. 5.-10. Klasse. Buxtehude: Persen, 2010. 79 S. DIN-A4, mit Begleit-CD. €24,90

Die aktuellen Lehr- bzw. Bildungspläne erwarten von den Schüler(inne)n auch die Beherrschung unterschiedlicher Präsentationstechniken - die Schulbuchverlage haben sich inzwischen darauf eingestellt und bieten zahlreiche Lehrwerke und Arbeitshilfen an. Eine ganz besonders brauchbare Materialiensammlung kommt aus dem Persen-Verlag, der es geschafft hat, mit dem erfahrenen Sprecherzieher Siegwart Berthold (er unterrichtete bis zu seiner Pensionierung an der Universität Bonn), der Grund- und Hauptschullehrerin Renate Diehl und dem Lehrer und Lehrerfortbildner Joachim Kühne ein gleichermaßen kompetentes wie praxisbezogenes Autorenteam zu formen.

Das Arbeitsheft bietet gut strukturiertes und aufeinander aufbauendes Material zu vielen wichtigen Präsentationsthemen: Personen vorstellen, ein Geschenk überreichen, Sachinformationen liefern, Erklärungen, Referate, Visualisierungen. Auf der Begleit-CD finden sich zahlreiche PDF- und Word-Vorlagen, Beispiele und zwei Lehrfilme zur Genese einer Impress- bzw. Powerpointpräsentation. Das Trainingsprogramm passt optimal für die Sekundarstufe I; einzelne Bausteine sind sogar für jüngere oder ältere Schüler nützlich. Außerdem eignet es sich auch zur selbstständigen Schülerarbeit.

Vorschläge für die nächste Auflage? Banale Tipps wie „Nicht zu kurz, auf keinen Fall zu lang reden“ (S. 13) verdienen eine Konkretisierung, andererseits sind partiell widersprüchliche Regeln wie „Nicht mehr als 10 Folien für 10 Minuten Vortrag“ (S. 66) bzw. „eine Folie sollte 90 Sekunden sichtbar sein“ (S. 72) zu pedantisch. Die Anweisung „Thema höchstens in drei bis (höchstens) fünf Unterthemen gliedern“ (S. 12) ist nicht nur wegen der Wortwiederholung problematisch (die Autoren halten sich selbst auch nicht konsequent daran). Schließlich entspricht die Aussage „eine Beamer-Lampe kostet über 300 Euro“ (S. 71) in den meisten Fällen nicht mehr dem aktuellen Preisniveau (am 4.1.2011 fand ich bei idealo 1763 günstigere und nur 1148 Angebote über € 300, die billigste Lampe gab es für € 5,80!)

Trotz dieser Kleinigkeiten hätte ich keine Bedenken, für das insgesamt höchst hilfreiche Werk die Schulnote „sehr gut“ zu vergeben.

Roland W. Wagner

CHILLA, Solveig; ROTHWEILER, Monika; BABUR, Ezel: Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen-Störungen-Diagnostik, München: Ernst Reinhardt, 2010. 138 S., 10 Abbildungen, 5 Tabellen, €19,90

Die Autorinnen, Prof. Dr. Solveig Chilla (geb. Kroffke), Prof. Dr. Monika Rothweiler und die Lehrerin Ezel Babur haben im Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit der Universität Hamburg zusammen-

gearbeitet und ihre Ergebnisse wissenschaftlich dokumentiert.

Hier geht es den Autorinnen eher um eine allgemeinverständliche Darstellung ihrer Erkenntnisse, die sie einer breiten Leserschaft didaktisch wohl überlegt erläutern. Die Materie ist so aufgearbeitet, dass auch komplexe Sachverhalte nachvollziehbar erklärt werden. Die Autorinnen erläutern ihre Ausführungen durchgängig mit Beispielen und fügen Übungen an, mit der die Leser ihr Wissen anwenden können. Lösungshilfen finden sich am Ende des Buches.

Die Erfahrung, dass die Entwicklung der Mehrsprachigkeit in Stufen, wenn auch mit unterschiedlichem Tempo verläuft, belegen die Autorinnen mit aktuellen Untersuchungen. Hier werden die typischen Variationen der Aneignung beschrieben, die mit dem Beginn des Kontaktes mit der Zweitsprache sowie der Intensität und der Qualität des Inputs in Verbindung stehen. Demnach sind vielfältige Faktoren zu beachten um zu entscheiden, ob Erwerbsauffälligkeiten in der mehrsprachigen Aneignung erwartbar sind oder auf eine genuine Spracherwerbsstörung hinweisen. Wenn es für spezifische Sprachentwicklungsstörungen eine genetische Grundlage gibt, so ist zu erwarten, dass mehr- und einsprachige Kinder im gleichen Maße betroffen sind. Sprachpädagogische Diagnostik muss berücksichtigen, dass sich die Bilingualität nicht als Summe der Sprachen darstellt, sondern sich in Wechselwirkung mit vielfältigen Faktoren zu individuelle Sprachbiographien ausformt. Erhellend für die Sprachbiographie der Kinder können Elterngespräche sein. Im Vorabdruck erscheint hier bereits eine Tabelle des Diagnostikums BiLSES mit Leitfragen für ein Elterngespräch auf Deutsch und auf Türkisch (104-106), das von Solveig Chilla unter Mitarbeit von Ezel Babur entwickelt wird.

Das Buch ist sehr übersichtlich gestaltet. Beispiele, Übungen, Zusammenfassun-

gen und Abbildungen sind eindeutig markiert. Zu speziellen Fragestellungen gibt es Exkurse, die auf spannende Weise dem Leser neue Perspektiven aufzeigen. Das Buch fasst die wesentlichen aktuellen Erkenntnisse übersichtlich zusammen und gibt einen Ausblick auf noch zu bewältigende Aufgaben in der Bewertung der sprachlichen Leistungen und bei der Diagnostik möglicher Störungen der kindlichen Mehrsprachigkeit.

Ich möchte das Buch allen Pädagogen und sprachtherapeutisch Tätigen empfehlen. Mit seinem systematischen Aufbau erachte ich es auch als Lehrbuch in der Ausbildung von Pädagogen, Sonderpädagogen und Therapeuten als besonders empfehlenswert.

Dr. Rita Zellerhoff

DEHN-HINDENBERG, Andrea: Gesundheitskommunikation im Therapieprozess. Lehr- und Arbeitsbuch für Ausbildung, Studium und Praxis. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2010. 167 S.; € 29,95

„Gesundheitskommunikation“ steht als Lemma noch nicht in der Wikipedia, obwohl es bereits vor mindestens zehn Jahren in die fachwissenschaftliche Terminologie eingeführt wurde. Klaus Hurrelmann und Anka Leppin definierten damals: „Gesundheitskommunikation bezeichnet die Vermittlung und den Austausch von Wissen, Meinungen und Gefühlen zwischen Menschen, die als professionelle Dienstleister oder Patienten/Klienten in den gesundheitlichen Versorgungsprozess einbezogen sind und/oder als Bürgerinnen und Bürger an Fragen von Gesundheit und Krankheit und öffentlicher Gesundheitspolitik interessiert sind“. Es geht also einerseits um die eher publizistischen Themen Gesundheitsberichterstattung, Gesundheitsbildung, Gesundheitserziehung und Gesundheitsaufklärung, aber auch um die konkrete Ge-

sundheitsberatung im individuellen Gespräch. Vor allem dieser Aspekt dürfte deshalb für jene nützlich sein, die entweder selbst therapeutisch tätig sind oder die therapeutisch Tätigen zu einer besseren Interaktion verhelfen wollen.

Andrea Dehn-Hindenberg, die an der Universität Hildesheim mit einer Dissertation über das Thema "Analyse und Optimierung der Kommunikationskompetenzen von Therapeuten der Gesundheitsberufe der Logopädie, Ergotherapie und Physiotherapie" promoviert wurde, hat sich ausgiebig in die medizinische, psychologische und soziologische Fachliteratur eingearbeitet. Leider findet sich im elfseitigen Literaturverzeichnis mit der Ausnahme von Klaus Pawlowskis „Konstruktiv Gespräche führen“ keine weitere sprechwissenschaftliche Publikation.

Das Buch liefert zunächst eine Reihe anschaulicher Modelle zur Kommunikation im Therapieprozess, beschreibt anschließend (in einer eher abstrakten Form) den Transferprozess der Fachsprache in eine für Laien verständliche Sprache und erklärt im folgenden Kapitel „Kommunikationsleistungen“ die Aufgaben, die in therapeutischen Gesprächen bewältigt werden müssen. Mit Hilfe von Grafiken, Leitfragen und Gesprächsbausteinen erhält man eine tragfähige Basis für die therapeutische Gesprächskompetenz; auch Kommunikationsbarrieren und Interaktionen mit Kindern, mit schwierigen, älteren bzw. dementen Patienten werden in ausreichender Ausführlichkeit behandelt. Der fünfte Abschnitt „Beratung“ beschreibt vor allem kooperative, system-, lösungs- und ressourcenorientierte Ansätze; nondirektive Beratungskonzepte (z. B. nach Rogers und Tausch) werden nicht erwähnt. In den abschließenden Kapiteln zur Motivation und zur Krankheitsbewältigung beschreibt Andrea Dehn-Hindenberg zahlreiche bewährte und aktuelle Vorgehensweisen.

Für alle, die "Gesundheitskommunikation im Therapieprozess" praktizieren oder lehren, sollte das gleichnamige Buch ein unverzichtbares Grundlagenwerk werden.

Roland W. Wagner

ECKERT, Hartwig: Sprechen Sie noch oder werden Sie schon verstanden? Persönlichkeitsentwicklung durch Kommunikation. München, Basel: Reinhardt, 2010. 219 S.; mit 31 Hörbeispielen auf Audio-CD, €19,90 (2., aktualisierte Auflage 2010)

Wir tun es jeden Tag, sprechen! Doch wissen wir eigentlich WAS wir tun, und wie wir dabei auf andere wirken?

Dass die Basis dafür, richtig verstanden zu werden, „richtiges Zuhören“ ist, macht uns Hartwig Eckert schon zu Beginn seines Buches klar.

Viele Hörbeispiele (auf der dem Buch beiliegenden CD) sensibilisieren den Leser, um genauer hinzuhören. Umfassend und fundiert werden verschiedenen Hörverstehensstrategien vorgestellt, und anhand von praktischen Übungen vor allem erfahrbar gemacht. Aufgrund der vielen Beispiele wird deutlich, welche enorme Bandbreite an Informationen dem Zuhörer aus Stimmeigenschaften und Stimmmodulation zur Verfügung stehen. Wann stimmt die Botschaft der Stimme mit der Botschaft der Worte überein, und wann nicht?

Der Ausgangspunkt ist die Bewusstwerdung des sprachlichen Verhaltens und der damit verbundenen Persönlichkeit, mit dem Ziel das Verhalten zu ändern.

In dem darauffolgenden Schritt lernt der Leser Stimme und Wortwahl gezielt einzusetzen, um so auch seine kommunikativen Ziele klarer auszudrücken. Wissenschaftliche Erkenntnisse werden hier mit praktischen Übungen zusammen gebracht. Dieses Buch hilft dabei die Kom-

munikationsfähigkeiten zu stärken, um die eigene Sprechwirkung zu erhöhen. Hierbei wird neben der Stimme (Intonation, Stimmlage, Sprechmuster) auch die Sprache, Semantik und Grammatik mit einbezogen.

Die Art wie wir sprechen ist Ausdruck unserer Persönlichkeit, und wer seine Kommunikationsfähigkeiten verbessern möchte, hat mit diesem Buch ein sehr effizientes Werkzeug an der Hand. Lassen sie sich auf neue Denk- und damit verbunden Handlungsmuster ein, es lohnt sich!

Sabine Schüller, M. A.

FRÖHLER, Horst: Didaktik des Sprechens im Pflichtschulbereich. Unterrichtskonzepte zur sprachlichen Förderung der Lernenden. Wien: HF Verlag, 2010. (Reihe Deutschdidaktik – Band 4). 247 S.; €37,- (Bezug über: www.froehler.at)

Ausgehend von der Erfahrung der zunehmenden Sprech- und Sprachverkümmern der Kinder und Jugendlichen kommt Fröhler zu dem aus sprecherzieherischer Sicht sympathisch klingenden Vorschlag, die Grammatik-Stunden zu Gunsten der mündlichen Kommunikation zu kürzen, ja die mündlichen Ziele an die „Spitzenposition zu setzen (S. 37) und ihnen den „absoluten Vorrang „ vor allen anderen Zielen einzuräumen (S. 49).

Das Buch zielt insgesamt auf den praktischen Gebrauch von Lehrkräften, die Kindern leicht eingängiges Handwerkszeug für die mündlichen Herausforderungen des Lebens an die Hand geben wollen. Schon die erste Durchsicht des Inhaltsverzeichnisses macht neugierig auf für Kinder wichtige und spannend klingende Gesprächssituationen wie ‚Witze erzählen‘, ‚lautes Vorlesen‘, ‚Entschuldigungen annehmen‘, ‚eine Antwort verweigern‘ und ‚Bei uns herrscht nicht das Faustrecht‘.

Die einfache, klare, eindringliche Art des Schreibens von Horst Fröhler und seine Fähigkeit mit wenigen Worten das Nötige zu sagen und in ebenso prägnanter und eingängiger Weise Anleitungen zum praktischen Gebrauch auf kürzestem Raum zu liefern, beeindruckt mich auch in seinem jüngsten Buch.

Die Kapitel beschäftigen sich mit guten Umgangsformen für vielfältige Situationen (Grüßen, Telefonieren, sich nicht alles gefallen lassen, Bewerbungsgespräch uvm.) und der Gesprächs- und Diskussionskultur im Unterricht.

In einem weiteren Kapitel werden vielen Sprecherziehern schon vertraute sprechaktivierende Spielen vorgestellt, wie ‚Warme Dusche‘, ‚Kofferpacken‘, ‚Dingda-Spiel‘. Auch ein Kapitel zum Eigensprechen der Lehrkräfte ist vorhanden. Ein wichtiger Aspekt, wie ich meine, da wie auch Fröhler häufig bemerkt, Kinder vor allem und viel leichter am Vorbild lernen (S. 236) und die Glaubwürdigkeit und Ernsthaftigkeit des Anliegens mit den Kommunikationsfähigkeiten der Lehrpersonen steht und fällt.

Da das Buch für die Schule in Österreich geschrieben wurde, nimmt das ‚Erlernen der Schriftsprache‘, wir würden sagen: das Erlernen des Hochdeutschen‘, breiten Raum ein. Es lohnt jedoch einmal darüber nachzudenken, ob nicht auch in Deutschland eine offensichtliche Notwendigkeit angesichts der bei vielen deutschen Kindern verkümmerten Umgangssprache und der zusätzlich vielen Kinder mit anderssprachlichem muttersprachlichen Hintergrund gegeben ist, die hierzulande eher unterschätzt wird.

Überrascht war ich vom äußerst übersichtlich gehaltenen Literaturverzeichnis, hier werden außer den bekannten Werken Klipperts (Methodentraining) nur noch Tausch/Tausch und Watzlawick als Impulsgeber benannt. Sollte es tatsächlich keine ähnlich gelagerten Veröffentli-

chungen geben? Weitere Stichworte wie ‚Sachebene‘, ‚Beziehungsebene‘, ‚5-Satz‘, ‚Gedichtvortrag‘, ‚Brainstorming‘ etc. lassen jedoch vermuten, dass die von Fröhler wahrgenommene Bandbreite der Grundlagen der Kommunikation größer ist als die vorhandenen Literaturhinweise vermuten lassen.

Schließlich enthält das Werk als Zugabe etliche Download-Vorlagen z. B. zu den vorgeschlagenen Spielen und denen von Fröhler anstelle von Noten vorgeschlagen Anerkennungszeichnungen.

Ich wünsche dem Buch, was sowohl als Grundlagenwerk für Neueinsteiger sowie als Nachschlagwerk und Methodenpool für alte Hasen geeignet ist, eine ausge dehnte Verbreitung. Für Sprecherzieher, die mit Lehrkräften arbeiten, ein absolut wichtiges Buch!

Ulla Kloß

GROSSTÜCK, Karen: SIGMA PLUS – Gruppenkonzept zur Behandlung des Sigmatismus. Idstein: Schulz-Kirchner, 2010. 115 S.; €29,95

Endlich ist wieder einmal ein praktisches Fachbuch zur Dyslalietherapie erschienen, speziell zur Behandlung des Sigmatismus, der ja immer noch als einer der häufigsten Sprechfehler gilt und in der breiten Öffentlichkeit leider zu wenig Aufmerksamkeit erfährt, wie man im Fernsehen und Rundfunk, auf der Theaterbühne, vor allem aber in Schulen und Hochschulen, auch bei Lehrern und Hochschullehrern, selbst bei Sprechern feststellen muss. Diese laxen Einstellung zum Sigmatismus gipfelt sogar in solchen defätistischen Auffassungen, dass man diesen Sprechfehler doch einfach überhören und akzeptieren solle, also nicht mehr beseitigen müsse! Schon aus diesen Gründen ist das Buch von Frau Grosstück sehr zu begrüßen, zumal es sich in die Reihe der Klassiker zur Sigmatis-

mustherapie von Hans Krech (letzte Auflage 1969) und Josefine Kramer (letzte Auflage 1988) sowie der Arbeit von Schlenker-Schulte/Schulte aus dem Jahr 1990 ebenbürtig einordnet. Deshalb ist der Autorin und dem Verlag für diese Edition zu danken.

Worin sind die Gründe dafür zu sehen, dass das Buch SIGMA PLUS den heutigen Stand der Sigmatismustherapie widerspiegelt, ja markiert? Zum einen wird ein systematisch aufgebautes, gut strukturiertes Programm vorgestellt, das speziell für Gruppen ausgearbeitet und fast 20 Jahre lang weiter entwickelt wurde. Zum anderen ist es an fast 650 Kindern und Jugendlichen durch die Autorin selbst und 16 ihrer MitarbeiterInnen, die sie sympathischerweise auch alle namentlich aufführt (S. 7), erprobt und modifiziert worden. Und schließlich zeigt sich die Modernität des Verfahrens in der Tatsache, dass die myofunktionelle Therapie (MFT) in den gesamten Ablauf organisch einbezogen wird, was man in vielen anderen Veröffentlichungen zur Dyslaliebehandlung immer noch vermisst.

Das Buch SIGMA PLUS ist in zwei große Teile differenziert: Teil I enthält die theoretischen Grundlagen zum Sigmatismus und dessen Therapie, zum SIGMA PLUS-Programm sowie Ausführungen zu einer großen Longitudinalstudie über den Verlauf und die Ergebnisse dieses Konzeptes bei 643 Kindern und Jugendlichen (50 Seiten). Im II. Teil folgt ein sehr detaillierter protokollarischer Ablauf der 12 Gruppenstunden nach dem vorgestellten Programm (17 Seiten). Daneben finden wir Vorwort, Einleitung (4 Seiten) und einen umfangreichen Anhang (30 Seiten) mit verschiedenen Anschreiben (an Eltern), Materialien und Kopiervorlagen sowie ein kleines, aber ausreichendes Literaturverzeichnis.

Das 1. Grundlagenkapitel beschäftigt sich in angemessenem Umfang mit Einteilung und Definition des Sigmatismus, seiner

Häufigkeit und dem Erwerbssalter des S-Lautes beim Kind sowie mit den Ursachen und Therapiemöglichkeiten der S-Lautstörung. Hierbei fällt auf, dass sich die Autorin im wesentlichen auf A. Fox (2003) und B. Dodd (1995) stützt, wobei auch andere Autoren und deren Vorschläge zumindest hätten erwähnt werden müssen. Bezüglich der Ätiologie und Therapie der Sigmatismen werden nur C. Van Riper (1976) und U. Franke (1990) herangezogen. Auch hier hätten weitere Autoren und Methoden wenigstens kurz genannt werden sollen, vor allem deutsche und österreichische. Die in diesem Zusammenhang eingefügten umfangreichen Angaben aus den Anamnesen ihrer vielen eigenen Sigmatiser (S. 16 bis 18) sind sehr wertvoll und aufschlussreich, insbesondere zu den engen Beziehungen zwischen S-Lautfehlern und myofunktionellen Störungen. Einleuchtend werden auch die Gründe für eine Gruppentherapie beim Sigmatismus interdentalis und ad-dentalis (S. 21), die verschiedenen Gruppenformen und ihre therapeutischen Effekte (S. 22) sowie das gesamte Konzept von SIGMA PLUS (S. 25 bis 29) dargelegt. Ebenso wichtig sind die Ausführungen zu verschiedenen organisatorischen Problemen im Rahmen der SIGMA PLUS-Therapie (S. 51 bis 56), unter anderem zu den Kosten der Therapie und den in Deutschland verwirrend komplizierten Abrechnungsmodi, weiter zu Erfahrungen mit schwierigen Situationen in der Gruppentherapie (S. 59 bis 62) und zur Einbeziehung weiterer Gruppenkonzepte in das vorgestellte Programm: MyoTeam, MuMo-Gruppen und Gruppen zur Schetismusbehandlung (S. 57f.). Diese drei Behandlungsangebote werden dem SIGMA PLUS-Programm vorangestellt, wenn erhebliche weitere (meist mundmotorische) Defizite bestehen: MyoTeam (S. Bühling/B. v. Kirchbach, 2008) für Kinder und Jugendliche ab dem 8. Lebensjahr, für Vorschulkinder die MuMo-Gruppen in Anlehnung an B. Padovan

von P. Schuster (2006) sowie für Kinder und Jugendliche mit Schetismus ein streng strukturierter Übungsablauf in 12 Stunden von K. Grosstück/B. Fiedler/S. Fricke (ohne Literaturangabe). Alle diese Programme einschließlich SIGMA PLUS vermitteln eine Fülle von Anregungen und Tipps, vor allem auch für BerufsanfängerInnen, und zeigen deutlich die endlich als notwendig erkannte Abkehr von den wenig systematischen Behandlungskonzepten der letzten Jahre. Der Erwerb neuer Verhaltens- und damit auch Sprach- und Sprechmuster erfordert auch aus neurophysiologischer Sicht klare Lernstrukturen, die ebenfalls viel Spaß bereiten können – was die Autorin mit ihrem Konzept beweist.

Sehr interessant und für die gesamte Forschung zur Behandlung von Dyslalien und myofunktioneller Störungen anregend ist die im 4. Kapitel ausgeführte wissenschaftliche Auswertung der Therapie von 643 Kindern und Jugendlichen aus den Jahren 1992 bis 2008 (S. 31 bis 50). Danach konnte Frau Grosstück eine hohe Wirksamkeit und Effizienz ihres vorgestellten Verfahrens konstatieren, wobei auch dessen Grenzen nicht verschwiegen wurden. Beispielsweise erwies sich bei erheblichen myofunktionellen Defiziten und schwierigen Zahn- und Kieferstellungsanomalien der vorgesehene stringente Zeitrahmen als zu knapp.

Im Folgenden muss aber auch auf einige inhaltliche Ungereimtheiten eingegangen werden. So ist die definitorische Beschränkung der Artikulationsstörungen auf Sigmatismen, Schetismen und die multiple Interdentalität inkorrekt (S. 13). Rhotazismen, Chitismen usw. können ebenfalls eine phonetische Sprechstörung sein. Der Begriff „Stammeln“ darf nicht als Synonym für den Sigmatismus benutzt werden (S. 13), er meint die Dyslalien insgesamt. Weiter ist in einem sonst so bemerkenswerten Buch zum Sigmatismus schon eine vollständige Auf-

listung aller Sigmatismusformen zu erwarten (S. 14), wenn auch die interdentalen, addentalen, lateralen und stridenten Gruppen die häufigsten sind. Die Definition eines offenen Bisses als „frontale Stufe“ (S. 14) ist zumindest ungewöhnlich. Der Begriff „Stufe“ ist für die horizontalen Bissabweichungen gebräuchlich, z. B. für sagittale Stufe (Prognathie). Unter offenem Biss ist ein vertikales Auseinanderklaffen der beiden Zahnreihen zu verstehen.

Schließlich soll auf eine nicht immer korrekte Anwendung der phonetischen Umschrift verwiesen werden. Schon die Einklammerung der Laute in Schrägstrichen ist den Phonemen vorbehalten, daher irritiert z. B. die Schreibweise /ks/, /gs/, /chs/ sowie (um sie der Vollständigkeit hinzuzufügen) /x/ und /cks/ für das Phon [ks] bzw. Phonem /ks/. Schreiben könnte man <gs> bzw. einfach gs usw. Für S und Sch im Text brauchte man keine Klammern, es sei denn, man meint das Phonem /s/ oder das Phon [z] = stimmhaftes S, wie die Autorin sie an anderer Stelle richtig einsetzt: S. 14 z. B.: „dass ...Laute: [z] und [s] (und [j])“. Daher fragt man sich auch, warum Schlangen stimmhaft zischen: /z/, oder ist [ts] = Z wie in „Zug“ gemeint? Und Bienen summen traditionell in der Sigmatismustherapie stimmhaft: [z], hier im Buch so auf S. 98, aber falsch bezeichnet: „stimmhaftes /s/-Silben“. Auf S. 105 wird für die Eltern im Informationsblatt diese Symbolisierung auch richtig erklärt, nur eben phonetisch falsch geschrieben.

Zur Zitierweise der Literatur ist kritisch anzumerken, dass z. B. die Quellen fehlen zu B. Dodd (1985) (S. 13) und „Der Mediziner, 2008“ – S. 15 (Sind hier eine Zeitschrift mit welchem Jahrgang und welcher Artikel mit welchen Autoren gemeint?) Außerdem sind im Literaturverzeichnis Van Riper, C./Irwin, J. V. falsch zitiert, im Text dagegen richtig. Auch die alphabetische Reihenfolge der Autoren

geht im Literaturverzeichnis etwas durcheinander (S. 115).

Der gesamte Aufbau des Buches ist klar gegliedert und übersichtlich. Die Gestaltung und das Layout sind ansprechend, wie beim Schulz-Kirchner Verlag gewohnt, wozu die sehr guten Schwarz-Weiß-Abbildungen der Autorin, die Tabellen sowie das schöne Papier beitragen. Auch die Handhabung ist aufgrund der Ringbindung sehr leserfreundlich. Und – was heutzutage schon hervorhebenswert ist – es gibt kaum Druckfehler.

Zusammenfassung: Trotz der kleinen Mängel hat die Lektüre von SIGMA PLUS dem Rezensenten viel Spaß bereitet, sogar der Humor fehlte nicht (z. B. bei den Sprüchen S. 107). Es war dem Ganzen anzumerken, wie viel Freude die Therapie der Autorin bereitet hat. Vor allem überzeugte die gründliche Auswertung der vielen mit SIGMA PLUS behandelten Patienten, wodurch das Übungssystem eine solide wissenschaftliche Grundlage erhielt. Daher ist dieses Buch aus der Praxis für die Praxis jedem/r Therapeuten/in ebenso wie den an der Weiterentwicklung der Sigmatismusbehandlung theoretisch Interessierten bestens zu empfehlen.

Prof. Dr. Volkmar Clausnitzer

KUTEJ, Waltraud: Prävention von Stimmstörungen. Die Stimme als wichtiges Arbeitsinstrument in Sprechberufen. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2011. 144 S.; €30,99

Die österreichische Logopädin Waltraud Kutej verteilte im Herbst 2009 über 1300 Fragebögen an Lehrende der allgemein bildenden höheren Schulen in Kärnten, von denen immerhin 502 verwertbare zurückkamen. Erfragt wurden die subjektiven Wahrnehmungen von Stimmstörungen, die individuellen Einfluss- und Risikofaktoren, die bereits bekannten stimmhygienischen Informationen, die jeweils

angewandten Früherkennungsmaßnahmen sowie die Häufigkeit von Leistungseinschränkungen und Krankheitstagen.

56 % der Befragten sahen bei sich keine Einschränkungen aufgrund von Stimmstörungen, 33 % gaben geringgradige, 7 % mittelgradige und 4 % hochgradige Einschränkungen an. Dabei gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen sowie zwischen jüngeren und älteren Lehrkräften. Auch die Zahl der unterrichteten Wochenstunden spielte bei der Selbsteinschätzung keine Rolle.

Die von den Lehrenden genannten Einfluss- bzw. Risikofaktoren waren v. a. „staubige, trockene Luft“ (81%), hoher Umgebungslärm (81%), Stress (77 %), Rückenbeschwerden (68 %), Halsentzündungen (65 %) sowie Atemprobleme (31 %). Nur 36 % gaben an, bereits Informationen zur Stimmhygiene erhalten zu haben, während 89 % Interesse daran signalisierten. Noch geringer (26 %) war der Anteil jener Lehrkräfte, die bereits Früherkennungsmaßnahmen erfahren hatten. 51 % der Befragten waren aufgrund von Stimmstörungen bereits „im Krankenstand“.

Fazit der methodisch sauber durchgeführten Studie ist, dass die Vermeidung von Risikofaktoren und rechtzeitige Früherkennungsmaßnahmen für alle Ausübende eines Sprechberufs unverzichtbar sein sollten. Obligatorische Stimmtauglichkeitsuntersuchungen wären folglich angebracht.

Mit diesem Anliegen dürfte Waltraud Kutej bei den sprechen-Lesern offene Türen einrennen. Viel wichtiger wäre eine weite Verbreitung des Buches bei jenen Menschen, die für die Lehrerausbildung verantwortlich sind.

Roland W. Wagner

PASIERBSKY, Fritz, REZAT, Sara: Überreden oder Überzeugen? Sprachlichen Strategien auf die Schliche kommen. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2006. 300 S., €24,80

„Überreden oder Überzeugen?“ – diese grundlegende Frage der Rhetorik trägt dieses Buch im Titel, verbunden mit dem Hinweis im Untertitel, dass man durch das Lesen des Buches sprachlichen Strategien „auf die Schliche“ kommt. Kann das Buch diesen Anspruch erfüllen? Die kurze Antwort lautet: Ja, durchaus, wenn auch mit kleinen Einschränkungen.

Überreden wird hier vorwiegend alltags-sprachlich als das Senden emotionaler, interessenbetonter Botschaften gesehen, die das Gegenüber emotional umstimmen sollen, während *überzeugen* den Autoren zufolge das Übermitteln von sachlichen, vernunftbetonten (rational-) argumentativen Informationen bedeutet (S. 17). Ein wenig klingt an, dass *überreden* gegen den Willen des Gegenübers arbeitet, während *überzeugen* dem Gegenüber mehr Wahlmöglichkeiten lässt - insofern deutet sich hier ein Anschluss an sprechwissenschaftlich-rhetorische Ansichten an.

Grundlegendes Ziel des Buches und der Autoren (beide sind Sprachwissenschaftler) ist es, Strategien der Manipulation mittels und von Sprache aufzudecken und über diese aufzuklären. Interessant und anregend ist, dass sie gerade diese sprachliche Ebene sehr kompetent und facettenreich analysieren und damit erklären, wie sich durch geringfügige Unterschiede sprachlicher Formulierungen Absichten und Ziele verschleiern bzw. aufdecken lassen. Die Analyse geschieht mit Hilfe von sprachwissenschaftlichen (syntaktischen, semantischen, grammatischen, pragmatischen, logischen) Kategorien und Kriterien. Exemplarisch hierfür sind die Analyse von indirekten bzw. direkten Sprechakten, von sprachlicher Verdichtung und Entfaltung, von logi-

schen Schlüssen und v. a. von logischen Fehlschlüssen, die sich u. U. bei der intuitiven Verwendung von Schlussregeln einstellen. Bei dieser Analyse gehen die Autoren sehr ins Detail und damit weit über bloße Allgemeinplätze hinaus; vereinzelt geschieht die Darstellung jedoch auch ein wenig zu kleinteilig.

Daneben versuchen sie, ihre Ausführungen nicht zu kompliziert und trocken werden zu lassen. Daraus resultiert der gelungene Aufbau des Buches in zwölf Kapitel, die jeweils ein zur Manipulation einsetzbares Phänomen der Sprache vorstellen. Jedes Kapitel ist dreigeteilt: Zunächst wird eine Geschichte aus dem Alltag erzählt, in der überredet bzw. überzeugt wird. Daran schließt sich ein Teil an, der die betreffende Strategie möglichst verständlich analysiert und offen legt, warum und auf welche Art und Weise hier Manipulationsversuche stattgefunden haben könnten. Im dritten Teil werden weiterführende Informationen bzw. Literaturhinweise zu den wissenschaftlichen Hintergründen gegeben. Insofern behandelt das Buch zwölf potentiell manipulative, kommunikative Phänomene sehr differenziert, wissenschaftlich begründet und nachvollziehbar. Diese Analysen gelingen gut und bieten reichhaltiges Material, um strategische Prozesse, die im Alltag auftreten können, evident und durchschaubar werden zu lassen. Insofern vermögen es die Autoren auf inhaltlicher Ebene tatsächlich, „sprachlichen Strategien auf die Schliche“ zu kommen.

Einziges Wermutstropfen ist das Bemühen um eine möglichst verständliche Darstellung. Bei diesem an sich lobenswerten Ziel sind die Autoren m. E. ein wenig über das Ziel hinausgeschossen. Die Sprache wirkt in manchen Teilen eher bemüht als originell, die Alltags-Geschichten ein wenig zu konstruiert und ausgedacht, als dass man sie mit Genuss lesen würde. Ähnliches gilt auch für die

Überschriften der einzelnen Kapitel, die (wahrscheinlich) zugleich Interesse wecken und inhaltlich erklärend wirken sollen, aber eher ein wenig unbeholfen klingen und damit weder das eine noch das andere erreichen. Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Übersichtlichkeit des Buches: da die Kapitel-Überschriften nicht deutlich machen, worum es im Wesentlichen geht, fehlt ein klarer Überblick darüber, welche Phänomene eigentlich betrachtet werden; zudem gibt es kein Register, das dem Leser das zielgerichtete Suchen nach bestimmten Schlagwörtern erleichtert hätte. Ebenso wird ein Literaturverzeichnis für das gesamte Buch vermisst, da die Literatur in jedem einzelnen Kapitel vorgestellt wird; auch das wäre aus Gründen der größeren Übersicht wünschenswert gewesen.

Als Fazit kann dennoch festgehalten werden, dass die Autoren eine sehr differenzierte und in Teilen anschauliche Analyse sprachlicher Strategien vorlegen, die durch ihre wissenschaftliche Fundierung und nachvollziehbare Betrachtung tatsächlich zur Bewusstmachung und Aufklärung persuasiver Prozesse auf sprachlicher Ebene beiträgt.

Heiner Apel

PLATT, Antje: Peter punktet bei Pauline. Übungsbuch für die Therapie mit jugendlichen und erwachsenen stotternden Menschen. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2010. 168 S.; €25,95

Das in praktischer Spiralbindung erschienene Übungsbuch der Lehrlogopädin Antje Platt bietet umfangreiche Materialien zur Stottertherapie. Es eignet sich sowohl für Menschen mit spezifischen Lautängsten als auch zur allgemeinen Förderung der Sprechsicherheit. Geübt werden kann auf der Laut- und Silbenebene, auf der Wortebene (mit umfangreichen Listen zu allen Lauten und Lautverbindungen in ein- und mehrsilbigen Wörtern), auf der

Satzebene (mit Lese- und Nachsprechsätzen, die zungenbrecherartige Häufungen der jeweiligen Laute beinhalten) und auf der Textebene (mit Geschichten, in denen die jeweiligen Laute gehäuft produziert werden müssen). Ein Beispielsatz gefällig? „Detektiv Dudenhäuser durchsuchte dreizehnmal die düstere Dachgeschosswohnung des dämlichen Diebes Dagobert“ (S. 112).

Für jeden im Deutschen vorkommenden Laut in der Anlautposition gibt es ansprechend gestaltete Übungsblätter. Sie zeigen die Artikulation in dreifacher Visualisierung (ähnlich dem 1958 erschienenen Wänglerschen „Atlas deutscher Sprachlaute“). Wegen des systematischen Aufgreifens aller deutschen Sprachlaute und des logischen Aufbaus von der Laut- bis hin zur Textebene kann das Material ebenfalls in der Therapie anderer Sprechstörungen eingesetzt werden. Das intensive Üben der Texte fördert sprechmotorische Sicherheit; viele Übungen lassen sich gut für therapeutische Hausaufgaben bzw. für Transferübungen nutzen. Besonders gefiel mir der abschließende Text „Entdecken Sie Balbutien!“, der auf zwei Druckseiten die zentralen Informationen zum Stottern und seinen Therapieansätzen in einer fast märchenhaften Form präsentiert.

Wer also zeitgemäßes Übungsmaterial zur Stottertherapie oder eine moderne Abwechslung zum „Kleinen Hey“, zu Heinz Fiukowskis „Sprecherzieherisches Elementarbuch“ und zu den Lautüberfüllungen von Felix Rellstab sucht, ist mit diesem Buch bestens bedient.

Roland W. Wagner

PUFFER, Heidi: ABC des Sprechens. Grundlagen, Methoden, Übungen. Leipzig: Henschel, 2010. 160 S.; € 16,90

Endlich! Endlich hat sich jemand die Mühe gemacht all die vielen Übungen, die

wir als SprecherzieherInnen in etlichen Seminaren immer wieder brauchen, aufzuschreiben. Und das in beeindruckender Form: Ein handliches Buch mit übersichtlichen 159 Seiten, klar gegliedert und sogar mit etlichen Analysebögen zur Selbsteinschätzung und zur Zusammenstellung des persönlichen Trainingsprogramms.

Die Qualitäten des Werkes im Einzelnen: Mehr als 80 Seiten widmen sich im ersten Teil (**A**) den Grundlagen der Stimmproduktion: Körper, Atmung und Stimme. Schon dieser Teil lohnt die Investition von 16,90 Euro. Nach einer kurzen theoretischen Einführung in den Bereich Körper können sich die Leser schon auf die ersten Übungen freuen. Diese sind ausführlich und anschaulich beschrieben und laden zum Nachahmen ein. Teilweise sorgen unterstützende Fotos für noch größere Klarheit und erläutern die Erklärungen. Treffende Übungsnamen erleichtern das Merken und Wiederfinden.

Ebenso reichen der Autorin fünfeinhalb Seiten für die Begründung Ihres Atemkapitels und die folgenden Übungen reizen zum Ausprobieren.

In knappen neun Seiten wird anschließend erklärt, weshalb die Stimme der Spiegel der Seele ist und weshalb sie in ihrer einzigartigen Ausdruckskraft trainiert werden soll. Auf den nächsten 30 Seiten werden sich den Lesern wieder viele verschiedene Übungen zur Stimmbildung, zum Stimmausdruck, zur Stimmqualität und zur Kraftstimme präsentiert.

Ein weiteres Highlight: Das tägliche Körper-Stimmtrainingsprogramm zu dem Heidi Puffer einlädt. Sie zeigt einfühlsam wie jedeR LeserIn etwas für sich tun kann, um Körper, Atmung und Stimme zu fördern.

Im zweiten Teil (**B**) geht es um Soziale und individuelle Aspekte des Sprechens, ein Analyseinstrument für Gesprächssituationen wird vorgestellt; und Übungen zum Sprechausdruck, Betonung, Klang-

farbe, Tempo und Pausensetzung sowie Artikulation runden das Kapitel ab.

Im letzten Teil, der das ABC des Sprechens komplettiert, zeigt die Autorin Wege zur Selbsteinschätzung, ermuntert zur Einholung von Feedback anderer und gibt Hilfestellung bei der persönlichen Zielsetzung.

Auch ein Übungsverzeichnis wurde nicht vergessen. Dies könnte allerdings mit jeweils einem erläuternden Satz zu den einzelnen Übungen noch verständlicher werden.

Alles in allem ein äußerst lesens- und empfehlenswertes Buch, das sogar als Nachschlagewerk zur Vorbereitung von Sprechunterricht genutzt werden kann.

Danke, darauf haben wir lange gewartet!

Heidi Puffer ist Sprecherzieherin, Linklater-Trainerin und Diplom-Pädagogin. Sie gibt seit vielen Jahren Trainings in Verwaltung und Wirtschaft und doziert seit 2002 an verschiedenen Hochschulen für Schauspielkunst.

Burkhard Schell

SCHUBERT, Anja: Dysarthrie. Diagnostik, Therapie, Beratung. 3., überarbeitete Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2011. 104 S.; €21,99

Dysarthrien sind organisch bedingte Störungen, die über die wörtliche Übersetzung hinaus nicht nur die Artikulation, sondern auch die Atmung, die Stimmgebung und die Prosodie betreffen. Sie treten häufig nach Schlaganfällen, Schädel-Hirn-Traumen, bei Morbus Parkinson, Multipler Sklerose, Amyotrophe Lateralsklerose und Zerebellärer Ataxie (Kleinhirnbeeinträchtigungen) auf. Mit diesen und anderen grundlegenden Informationen beginnt auch das in der Reihe „Basis Wissen Therapie“ erschienene Buch der in Bayern und Sachsen praktizierenden Logopädin Anja Schubert.

Neben der Theorie und der Diagnostik von Dysarthrien steht deren Therapie im Mittelpunkt des Buches. Dank eines lesefreundlichen und lernfördernden Layouts mit zahlreichen Merksätzen, Bildern und Tabellen sowie durch zahlreiche Fallbeispiele und Übungsbeschreibungen dürfte nach der Lektüre eine angemessene Behandlungskompetenz zu erwarten sein, vor allem, wenn man die 16 Übungsaufgaben korrekt bearbeitet hat.

Schade ist höchstens, dass keine Hörbeispiele per Audio-CD oder Link zur Verfügung gestellt wurden – vielleicht lässt sich dies bei der 4. Auflage korrigieren.

Roland W. Wagner

THYME-FRØJKØER, Kirsten; FRØJKØER -JENSEN, Børge: Die Akzentmethode in Theorie und Praxis. Übersetzt ins Deutsche von Karl-Heinz Stier und Rainer Stückle. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner, 2011. 188 S. + Audio-CD mit 10 Übungen; €41,99

Den therapeutisch qualifizierten Sprech-Leser(inne)n muss man die Akzentmethode wohl nicht mehr vorstellen. Sie wurde ursprünglich von dem dänischen Phonetikprofessor Sven Smith entwickelt und in Zusammenarbeit mit Kirsten Thyme-Frkjaer und Borge Frkjaer-Jensen zu einem therapeutisch-pädagogischen Konzept für die Behandlung kranker Sprechstimmen verfeinert. Ziel ist die Verbesserung der Koordination von Atmung, Phonation, Körperbewegung, Gestikulation, Artikulation und Sprache. Die Akzentmethode bietet ein gut erforschtes Übungsprogramm für die Behandlung von Stimm-, Sprechstörungen und Stottern, das Übungen zur Entspannung, Atmung und Stimme abdeckt und auch den Transfer zum lauten Lesen und mündlicher Kommunikation enthält.

Das nun bereits in dritter Auflage vorliegende Buch beschreibt zunächst die Ge-

schichte und die Prinzipien der Akzentmethode. Es folgt eine anschauliche Darstellung der sprechrelevanten Grundgebiete Respiration, Phonation und Artikulation. Gut nachvollziehbare und humorvoll bebilderte Atmungs-, Entspannungs-, Stimm-, Artikulations-, Trommel- und Akzentuierungsübungen finden sich in den nächsten Kapiteln. Ein eigener Abschnitt ist der Behandlung des Stotterns gewidmet. Sehr hilfreich für die therapeutische Praxis dürften die Hinweise zur objektiven Befunderhebung sein, beschrieben werden Elektrolottografie, Luftstromregistrierungen, Stimmfeldmessungen und Laryngoskopie. Zweifler an der Wirkung der Akzentmethode können sich schließlich durch die beiden abschließenden Kapitel überzeugen lassen, in denen faktenreich und glaubwürdig belegt wird, wie bei Hunderten von Therapeuten und Patienten positive Veränderungen erzielt wurden.

Fazit: Das Buch ist informativ, schön gestaltet, gut lesbar und somit für alle therapeutisch Interessierten sehr zu empfehlen.

Roland W. Wagner

VIDAL, Francesca: Rhetorik des Virtuellen. Die Bedeutung rhetorischen Arbeitsvermögens in der Kultur der konkreten Virtualität. Mössingen-Talheim: Talheimer Verlag, 2010. 440 S., €39,-

Durch die Einführung der neuen Informations- und Kommunikationsmedien (eiergehend mit digitalen Vernetzungen und Virtualisierungen in allen Lebensbereichen) hat sich das Kommunikationsverhalten der Menschen grundlegend verändert. Die Arbeitsfähigkeit jedes einzelnen hängt ab von spezifischen rhetorischen Kompetenzen.

Die Rhetorikerin und Philosophin Francesca Vidal von der Universität Koblenz-Landau denkt in ihrem neuen Buch „Rhetorik des Virtuellen“ nach über die Bedeu-

tung der Rhetorik für die Kommunikationsprozesse im virtuellen Raum des Internet. Und sie tut dies gründlich und tief-schürfend anhand eines kultur- und kommunikationswissenschaftlich angelegten Rhetorikbegriffs, den sie aus der klassischen Rhetorik herleitet. Es geht ihr um nichts weniger als den Nachweis der Notwendigkeit, die Rhetorik in ihrer systematischen Breite und ihrer historischen Gestaltung für die virtuellen (Arbeits-)welten zu reklamieren.

Im Kapitel „interaktive Medien im rhetorischen Kontext“ hinterfragt sie den „Mythos Netz“. Hier werden u. a. die Rhetorizität der Medien und ihre Bedeutung für das rhetorische Handeln, die Differenz von Nutzer und Orator und die technischen und menschlichen Speicherfähigkeiten näher bestimmt.

Vidal belegt in ihrem neuen, umfassenden Werk mit einem konsequent rhetorikwissenschaftlichen Ansatz die Möglichkeiten des handelnden Menschen, der Entwicklung der Kommunikation im Virtuellen eine Richtung zu geben, zum aktiven Gestalter der virtuellen Welt zu werden, sofern er über rhetorisches Wissen, Reflexion und interaktive Kompetenz verfügt.

Im Kapitel über die „Widerständigkeit kommunikativer Modi in einer Kultur der konkreten Virtualität“ untersucht die Autorin das multimediale Zusammenspiel verschiedener Codes (Schrift, Bild, Ton).

Schließlich beschäftigt sie sich mit der „Arbeitswelt als Ort des rhetorischen Handelns in der Kultur der konkreten Virtualität“. Sie erschließt das Potential der Rhetorik für die interaktiven Medien auch auf der konkreten Alltagsebene des einzelnen Betriebes und des einzelnen Beschäftigten und verbindet in diesem Kapitel überzeugend Theorie mit beruflicher Praxis.

Francesca Vidal kommt zur Erkenntnis, dass es zur Aufgabe der Rhetorik im 21.

Jh. wird, „rhetorisches Handeln in und für die ‚Kultur der konkreten Virtualität‘ zu lehren.“ Wesentlich bleiben nach ihrer Auffassung die beteiligten Instanzen Redner, Redegegenstand und Adressat. Stets und immer noch gelte der aristotelische Grundsatz, dass der Adressat nicht einfach Objekt sei sondern die Richtung bestimme. Die Wissenschaftlerin knüpft in ihrer Studie an die Tübinger Rhetorikkonzeption an (sie promovierte bei Gert Ueding über Ernst Bloch), die die philosophischen und anthropologischen Kräfte der Rhetorik betont.

Ihre Untersuchung gibt uns keine konkreten Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von virtuellen Räumen, sondern vielmehr die Zuversicht, dass wir uns darin zurechtfinden und bewegen können, vorausgesetzt wir lassen uns nicht in die Rolle des unkritischen Adressaten, des Objekts drängen. Die Autorin sieht den Erfolg der Anstrengungen um „Kultivierung der neuen Netzwelten“ in einem Zusammenhang mit den rhetorischen Fähigkeiten der Akteure. Orator und Adressat sind zu (ideologie-)kritischem und emanzipierten rhetorisches Handeln im virtuellen Raum aufgefordert.

Die Arbeit besticht durch einen unpräzisen Sprachduktus, einen klaren und nachvollziehbaren Argumentationsaufbau sowie durch methodische Plausibilität der Schlussfolgerungen.

Diese grundlegende kulturwissenschaftliche Forschungsarbeit liefert einen umfassenden Nachweis für die Bedeutung der sprecherzieherischen Arbeit im Zeitalter der Internetkommunikation. Für die Umsetzung des Anspruchs, zum rhetorischen Handeln zu befähigen, um sich in virtuellen Arbeitswelten glaubwürdig behaupten zu können, sollten wir Sprecherzieher/innen uns als zuständig betrachten.

Dr. Sieglinde Eberhart

WENDLANDT, Wolfgang (unter Mitarbeit von Sandra NIEBUHR-SIEBERT): Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Behandlung. 6., aktualisierte Auflage. Stuttgart, New York: Thieme, 2011. XV, 199 S., mit Sprachbaumposter, €39,95

Wolfgang Wendlandts Werk „Sprachstörungen im Kindesalter“ kann man nach fünf erfolgreichen Auflagen (die erste erschien 1992) zweifellos als Standardwerk bezeichnen. Es vermittelt grundlegendes Fachwissen aus den Bereichen Logopädie, Sprachheilpädagogik, Psychologie, Pädagogik und Medizin; der als Poster beiliegende „Sprachbaum“ zeigt anschaulich die Zusammenhänge von Artikulation, Wortschatz, Grammatik, Kommunikation, Sprachverständnis, Sprechfreude und die sie beeinflussenden Faktoren.

In der unter Mitwirkung von Sandra Niebuhr-Siebert entstandenen 6. Auflage wurde der gesamte Text gründlich überarbeitet und zum Teil maßgeblich erweitert, einzelne Buchteile wurden umgestellt, mehrere Kapitel durch neue ersetzt, z. B. zu den Voraussetzungen des Spracherwerbs und zu seinem Ablauf und zu den myofunktionellen Störungen.

Besonders zu loben ist die Gestaltung des Buches: Farblich abgesetzt beginnt z. B. jedes Kapitel mit einer Inhaltsübersicht und mit Angaben zum Informationsziel sowie zu den Einsatzmöglichkeiten. Dass bei dem relativ hohen Preis in einer Zeit, in der ein CD-Rohling nur noch wenige Cent kostet, keine akustische Beispielsammlung mitgeliefert wird, ist zu bedauern. Trotzdem ist das Buch sehr empfehlenswert - für die Beratung der Eltern ist es optimal, für die Prüfungsvorbereitung von Studierenden (auch der Sprecherziehung und der Sprachheilpädagogik) gut geeignet, und sogar Fachleute dürften von den Verbesserungen der Neuauflage profitieren.

Roland W. Wagner

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. So ist inzwischen die „Bibliographie der deutschsprachigen Veröffentlichungen aus Sprechwissenschaft und Sprecherziehung seit der Jahrhundertwende“ von Hellmut Geißner und Bernd Schwand eingearbeitet.

Die Einzelplatznutzung kostet € 18,- (€ 12,- für Studierende und € 43,- für Institute, Bibliotheken etc.); günstige Abonnements sind ebenfalls möglich.

Bestellt werden kann per E-Mail an rolwa@aol.com.

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 Berufsverband sprechen e. V.; Feuerbachstr. 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.

DE GRUYTER

JETZT ALS BROSCHUR ERHÄLTlich



DEUTSCHES AUSSPRACHE- WÖRTERBUCH

*Von Eva-Maria Krech,
Eberhard Stock, Ursula Hirschfeld
und Lutz Christian Anders
Mit Beiträgen von Peter Wiesinger,
Walter Haas und Ingrid Hove*

09/2010. 1176 Seiten. Hörbeispiele online.

Broschur € 39,95 (D) / *US\$ 56,00

ISBN 978-3-11-018203-3

Das *Deutsche Aussprachewörterbuch* ist das neue maßgebliche Referenzwerk zur deutschen Standardaussprache. Es informiert zuverlässig über die deutsche Aussprache und gibt den Standard so wieder, wie er heute von den meisten Deutschsprachigen als hochsprachliche Norm empfunden und verwendet wird. Das Wörterverzeichnis umfasst ca. 150.000 Lemmata und wird ergänzt durch zahlreiche Infokästen zur Erläuterung von phonetischen Grundregeln und Aussprachemerkmalen des Deutschen sowie einen Einführungsteil mit ausführlichen Darstellungen zum behandelten Wortschatz, zu den phonetischen Grundlagen und Ausspracheregeln sowie zur phonostilistischen Differenzierung.

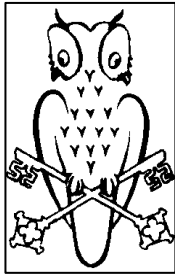
Gesprochene Tonbeispiele zu den dargestellten Phänomenen können über die Verlagsplattform *Reference Global* aufgerufen werden.

*Preise für Bestellungen aus Nordamerika.

Preisänderungen vorbehalten. Preise inkl. MwSt. zzgl. Versandkosten.

DE
|
G

www.degruyter.com



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
