
sprechen

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

Aus dem Inhalt:

Ramona Benkenstein: Rhetorik als Schulfach

**Renate Csellich-Ruso: Chancen und Risiken
sozialer Netzwerke für Jugendliche**

**Hellmut Geißner: Randkommunikation.
Über Befehlen und Gehorchen**

**Sven Grawunder, Kati Hannken-Illjes: Die Kunst im Nicht-
Künstlerischen und die Sprechwissenschaft in der GAL...**

**Kati Hannken-Illjes: Sinnüberschuss.
Von Sprechkunst und Rhetorik.**

**Birgit Jackel: Eine neuronale Zweiwegeverbindung
zwischen Sprachzentren – oder wie Hirnreifung und
sprachliche Entwicklung bei Kindern einander bedingen**

**Alexis Krüger: Valium für Bildungsbürger
oder: Sprechkunst heute**

Michael Speer: Lesen heißt „Reisen im Kopf“...

**Anna Wessel: Tendenzen der Kursgestaltung
in der kommerziellen Rhetorik**

Bibliographien

Rezensionen

Inhalt

Ramona Benkenstein: Rhetorik als Schulfach. Eine in der Praxis erprobte Konzeption in Form von Lehrplänen und Lehrwerken	4
Renate Csellich-Ruso: Chancen und Risiken sozialer Netzwerke für Jugendliche	11
Hellmut Geißner: Randkommunikation: Über Befehlen und Gehorchen	19
Sven Grawunder, Kati Hannken-Illjes: Die Kunst im Nicht- Künstlerischen und die Sprechwissenschaft in der GAL- Etwas mehr als ein Tagungsbericht	33
Kati Hannken-Illjes: Sinnüberschuss. Von Sprechkunst und Rhetorik. Antrittsvorlesung. Aufgeschrieben.	37
Birgit Jackel: Eine neuronale Zweiwegeverbindung zwischen Sprachzentren – oder wie Hirnreifung und sprachliche Entwicklung bei Kindern einander bedingen	47
Alexis Krüger: Valium für Bildungsbürger oder: Sprechkunst heute	55
Michael Speer: Lesen heißt: "Reisen im Kopf" oder: Warum sich hartnäckig das Gerücht hält, dass das Lesen gut für unsere Kinder sei	61
Anna Wessel: Tendenzen der Kursgestaltung in der kommerziellen Rhetorik	66
Siegrun Lemke: Nachruf für Annegret Sarnow	78
Aus den Landesverbänden (BVS Baden-Württemberg)	80
Bibliographie: Neue Bücher, CD-ROM und DVD	81
Bibliographie: Zeitschriftenartikel und Beiträge in Sammelbänden	86
Rezensionen	91
Impressum	115

Zu diesem Heft...

Liebe *sprechen*-Leserinnen und Leser,

seit dem ersten Heft 1983 ist Orange unsere Umschlagfarbe. Deshalb las ich neulich ganz neugierig in der besten Tageszeitung Heidelbergs die Interpretation dieser Farbwahl: „Orange hellt die Stimmung auf“¹.

Im Internet fand ich anschließend die folgende Charakterisierung²: „Als Mischung aus Rot und Gelb vereint Orange die Wirkung seiner Stammfarben: Lebendigkeit und Erregung (Rot) sowie Wärme und Freundlichkeit (Gelb). Orange wirkt offen und abenteuerlustig [...] Helles Orange lässt an Gesundheit, Frische, Qualität und Kraft denken. Je neutraler Orange wird, desto geringer wird seine Aktivität, während es eine gewisse Kultiviertheit beibehält und exotisch wirkt“.

Schön, dass die Farbpsychologie unsere Intentionen unterstützt – und besonders freut mich, dass die Artikel in diesem Heft ganz gut als Beispiele für die genannten positiven Attribute taugen. Vielleicht können unsere Leser(innen) auch mit Briefen und Mails der unterstellten Gefahr geringerer Aktivität begegnen?

Die Redaktion freut sich über Reaktionen!

Mit herzlichen Grüßen aus Düsseldorf, Halle, Heidelberg und Marburg

Roland W. Wagner

Ein Hinweis für die *sprechen*-Abonnenten

Wie bereits vor zwei Jahren wird aus Gründen der Verwaltungsvereinfachung der Abo-Lastschrifteinzug für die *sprechen*-Jahrgänge 2011 und 2012 zusammengelegt.

Die Abbuchungen erfolgen voraussichtlich erst im März 2012. Dann werden auch die Abo-Rechnungen an jene verschickt, die uns keine Einzugsermächtigung ausgestellt haben.

Die Mitglieder der Landesverbände BVS Bayern, BVS Baden-Württemberg, BMK Nordrhein-Westfalen, des DGSS-Landesverbands Rheinland-Pfalz/Saarland sowie des Mitteldeutschen Verbands für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung betrifft dies nicht: Für sie zahlt der Landesverband.

¹ Rhein-Neckar-Zeitung, Nr. 268/2011, S. 19. Die RNZ ist die einzige in Heidelberg erscheinende Tageszeitung.

² Timothy Samara, Grafik Design | Praxis, 2007; Stiebner München; <http://blog-satz.blogspot.com/2008/07/kleine-farbpsychologie-orange.html> (18.12.2011)

Ramona Benkenstein

Rhetorik als Schulfach

Eine in der Praxis erprobte Konzeption in Form von Lehrplänen und Lehrwerken

Rhetorische Bildung

In der Zeitschrift für Sprechwissenschaft liegt es auf der Hand, wenn ich die Wichtigkeit der rhetorischen Bildung betone. Seit langer Zeit führt der Weg in der Sprechwissenschaft hin zu einem weiten Rhetorikbegriff als eine „seit der Antike praktizierte Wissenschaft, die verschiedene Aspekte der Kommunikation untersucht [...] und sich vor allem mit ihrer Wirksamkeit beschäftigt. Sie untersucht dabei unterschiedliche Gesprächs- und Redeformen und gibt Anregungen zur Verbesserung.“ (Wagner, 65)

Wenn ich jedoch als Lehrerin die Bedeutung der Mündlichkeit herausstelle, ist das noch immer nicht selbstverständlich. Zwar beschloss die Kultusministerkonferenz 2003 in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss Folgendes:

„Die Schülerinnen und Schüler bewältigen kommunikative Situationen in persönlichen, beruflichen und öffentlichen Zusammenhängen situationsangemessen und adressatengerecht.

Sie benutzen die Standardsprache. Sie achten auf gelingende Kommunikation und damit auch auf die Wirkung ihres sprachlichen Handelns. Sie verfügen über eine Gesprächskultur, die von aufmerk-

samem Zuhören und respektvollem Gesprächsverhalten geprägt ist.“

Trotzdem fristet die Rhetorik erfahrungsgemäß in den meisten Schulen ein Schattendasein als Anhängsel im Deutschunterricht. (Vgl. Fellenberg 2008) Die Gründe mögen in unterschiedlichen Bereichen zu suchen sein. Fellenberg (2008) fordert aber vor allem eine Investition in die Ausbildung und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer, um Verunsicherungen im Bereich der praktischen Rhetorik abzubauen und Lehrende wieder als Vorbilder und somit Multiplikatoren einzusetzen. Dass sich diese Investitionen vor allem für die Lernenden lohnen könnten, hat Gärtner (2011) in ihrer Masterarbeit herausgestellt. Wenn Fellenberg (2008, 126) schlussfolgert, dass „[z]ur Förderung rhetorischer Fähigkeiten [...] viele Redesituationen für die Schüler im Unterricht nicht [ausreichen], sondern das Üben gezielter Aspekte erforderlich ist“, dann kann ich ihr nach den Erfahrungen im Rhetorikunterricht an den docemus Privatschulen nur zustimmen. Seine Konzeption, die sich in Lehrplänen und Lehrwerken niederschlägt, werde ich im Folgenden vorstellen, um zu zeigen, dass die Forderungen der Fachwissenschaft umgesetzt werden können, aber auch um zur Nachahmung einzuladen.

Rhetorikunterricht

Jetzt mag man sich fragen, ob das Einrichten eines neuen Faches sinnvoll ist, wo doch tendenziell in der Pädagogik das Verfächern eher verurteilt wird. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass die Mündlichkeit durch das Schulfach Rhetorik sowohl bei den Lernenden und Lehrenden als auch bei den Eltern einen besonderen Stellenwert erfährt. Der Kritik der Verfächerung lässt sich durch fächerübergreifendes Lernen und gemeinsame, im Rhetorikunterricht erprobte Bewertungskriterien begegnen. Der Erfolg der letzten Jahre bestätigt dabei das Konzept. Lehrerinnen und Lehrer kommunizieren eine gestiegene Qualität in ihren Fächern – v. a. in der Präsentation von Arbeitsergebnissen, fachlichen Diskussionen und Fachvorträgen. Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich in Gesprächs-, Vortrags- und Prüfungssituationen sicherer.

Damit trägt das Schulfach Rhetorik wesentlich zum Bildungsziel bei, nämlich Lernende in ihrer Persönlichkeit zu stärken und auf ein verantwortungsvolles Handeln in einer demokratischen Gesellschaft vorzubereiten.

Lehrpläne

Damit dieses Bildungsziel erreicht wird, benötigt man einen curricularen Rahmen, ein Konzept, das in den Lehrplänen der Sekundarstufe I und II festgeschrieben wurde.

Hierbei fand eine Einteilung in drei Lern-/Kompetenzbereiche statt:

- Vortrag
- Grundlagen der Kommunikation und Gesprächsrhetorik
- Redekunst

In diesen bilden die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Kompetenzen aus, indem sie die theoretischen Grundlagen kennenlernen und diese in der Praxis anwenden. Schließlich verfügen sie über vielfältige Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie bei der Problemlösung anwenden können.

Dabei spielt das Prinzip der Wiederholung und die Anwendung in neuen Situationen eine wichtige Rolle, sodass sich für ein Spiralcurriculum entschieden wurde. Das bedeutet, dass beispielweise im Lernbereich VORTRAG die Lernenden in der siebten Klasse¹ Grundlegendes zum Vortrag erlernen, dieses in der achten Klasse wiederholen und zusätzlich die Möglichkeiten der computergestützten Präsentation kennenlernen sowie ausprobieren. In der neunten Klasse haben die Lernenden neben der Wiederholung des Bekannten Kontakt mit der Theorie und Praxis des Handouts beim Vortrag.

Neben dem Rhetorik-Unterricht werden diese Kompetenzen in den anderen Fächern ebenso gefordert und gefördert sowie anhand ähnlicher Kriterien bewertet. Bei der Verteidigung der Facharbeiten² oder im jährlich stattfindenden Debattierwettbewerb ab Klasse 9 können die Schülerinnen und Schüler ebenso ihre rhetorischen Kompetenzen unter Beweis stellen. Nicht zuletzt in Prüfungs- und Vorstellungsgesprächen profitieren sie von dem erweiterten Lernangebot.

Lehrwerke

Die Vorgaben der Lehrpläne wurden bereits in den letzten Jahren erfolgreich umgesetzt. Ein Problem stellte jedoch das Unterrichtsmaterial dar. Bekannte Veröffentlichungen waren entweder für ältere Lernende gedacht oder behandelten nur einen Ausschnitt der rhetorischen Bildung. Daher entstanden aus den bisher als Kopien erstellten und erprobten Materialien Lehrwerke, die sowohl die Theorie als auch die Praxis der Rhetorik thematisieren: *Rhetorica docens* und *Rhetorica utens*.

Rhetorica docens ist das Lehrbuch für Rhetorik, dessen Einsatz ab Klasse 7 er-

¹ In Brandenburg beginnt die weiterführende Schule ab Klasse 7.

² An den Gymnasien der docemus Privatschulen werden jährlich wissenschaftliche Arbeiten von den Schülern verfasst und anschließend verteidigt, um sie auf das Studium vorzubereiten.

probt ist. Es soll sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden theoretische Grundlagen zu den drei Lernbereichen der Lehrpläne vermitteln.

Rhetorica utens sind Arbeitshefte, die sich sowohl an den Lehrplänen als auch am Lehrbuch orientieren und ein Angebot an praktischen Übungen zur Verfügung stellen. (Hierbei ist das Arbeitsheft für die Sekundarstufe II (Rhetorica utens 3) noch in Arbeit.)

Fazit

Nun befinden sich die Gymnasien der docemus Privatschulen dank ihrer humanistischen Ausrichtung in der guten Situation, Rhetorik als eigenes Schulfach anzubieten. Wünschenswert ist natürlich, dass sich das herumspricht und weitere Schulen ihren Lernenden solche Angebote machen.

Bis dahin können die Lehrpläne den Lehrenden Hinweise geben, was aus der Sprechwissenschaft in der Schule unterrichtet werden könnte. Sie stellen damit eine Schnittstelle zwischen Fachwissenschaft und Schule dar.

Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass die Lehrwerke im Deutschunterricht parallel zum Lehrbuch eingesetzt werden. Auch Projekte ähnlich denen von Gärtner (2011) sind denkbar, die durch die Lehrwerke Unterstützung erfahren könnten. Denkbar wäre auch, Lehrerfortbildungen anzubieten, die auf diese Materialien aufbauen und so die Lehrerinnen und Lehrer ermutigen, Kompetenzen im Bereich der rhetorischen Bildung zu fördern.

Literatur

Benkenstein, Ramona & Fischer, Anemone (2010): Lehrplan Rhetorik SEK I, Leipzig.

Benkenstein, Ramona (2010): Lehrplan Rhetorik SEK II, Leipzig.

Benkenstein, Ramona (2011): Rhetorica docens. Lehrbuch für Rhetorik, Leipzig.

Benkenstein, Ramona (2011): Rhetorica utens 1. Arbeitsheft Rhetorik 7–8, Leipzig.

Benkenstein, Ramona (2011): Rhetorica utens 2. Arbeitsheft Rhetorik 9–10, Leipzig.

Fellenberg, Monika (2008): Praktische Rhetorik in der Schule. Eine empirische Untersuchung verschiedener Unterrichtsmethoden zur Vorbereitung von Schülervorträgen, Augsburg.

Gärtner, Carolin (2011): Rhetoriktrainings sind effektiv. Eine Einzelfallstudie anhand von Schülergruppen, in: sprechen 51 (28. Jahrgang, S. 25–38).

Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Beschluss vom 04.12.2003) abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (Stand: 30.06.2011)

Wagner, Roland W. (2006): Mündliche Kommunikation in der Schule, Paderborn.

Zur Autorin:

Dr. Ramona Benkenstein ist als Lehrerin für Rhetorik, Deutsch und Geschichte an den docemus Privatschulen tätig und engagiert sich in der Lehrplan- sowie Lehrwerkerstellung und der Lehrerfortbildung.

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

E-Mail:

ramona.benkenstein@docemus.de

Homepages mit weiteren Informationen:

www.docemus.de

www.polymathes.de

Probeseite aus „Rhetorica docens“ (S. 40, im Original mehrfarbig)

Rhetorica docens

III Vortragen

Man unterscheidet beim Vortragen

- die klassische Rede (vgl. Kapitel III. 3. 1),
- den (vorbereiteten) Sachvortrag als Referat bzw. Kurzvortrag und
- die Präsentation im engeren Sinn, womit das Vorstellen von Ergebnissen gemeint ist.



Beim Vortragen im Allgemeinen findet auf den ersten Blick ein Monolog statt: der Sprecher informiert oder unterhält das Publikum zu einem Thema (vgl. Abbildung 15: Dreieck der Rhetorik). Betrachtet man jedoch eine Vortragssituation genauer, fällt auf, dass es sich auch hier um Kommunikation handelt, bei der mindestens zwei Partner beteiligt sind, denn das Publikum ist nicht passiv, nur weil es nicht sprechen soll. Es nimmt die Informationen des Sprechers auf, verarbeitet diese und gleicht sie mit dem bereits vorhandenen Wissen ab. Im Idealfall lernt der Zuhörer etwas aus dem Vortrag (= Gegenstand) oder fühlt sich unterhalten und langweilt sich nicht.

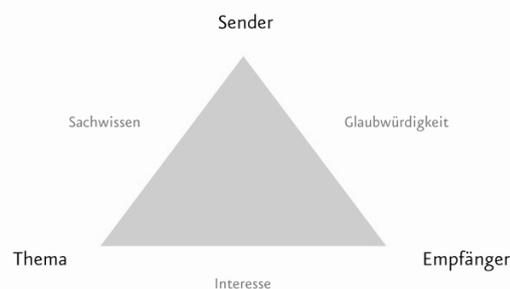


Abbildung 15: Dreieck der Rhetorik nach: Gora (2001, S. 10)

Probeseite aus „Rhetorica docens“ (S. 55, im Original mehrfarbig)

Vortragen

Stimmhygiene

Damit die Stimme im Vortrag optimal eingesetzt werden kann, sollte man einige Punkte beachten und pflegsam mit ihr umgehen.

Mach ein „Warm Up“ vor Sprechsituationen.

Man muss bedenken, dass auch die Stimme durch Muskeln funktioniert. Nicht nur Sportler müssen sich erwärmen, auch Sprecher.

Sprich in der optimalen Stimmlage.

Eine ständig zu hohe Sprechtonhöhe ist sehr stimmschädigend. Die Stimmlippen sind dann übermäßig gespannt, was Verspannungen im Kehlkopf verursacht und damit die Gefahr einer Stimmerkrankung birgt. Da man oft bei Stress und beim Sprechen im Lärm geneigt ist, eine zu hohe Stimmlage zu benutzen, sollte man derartige Situationen vermeiden bzw. deutlicher artikulieren, um der Stimme mehr Tragfähigkeit und mehr Durchdringungsfähigkeit im Lärm zu geben.



Dosiere den Stimmgebrauch.

Zu häufiger, übermäßiger Stimmgebrauch schadet der Stimme. Sie sollte maximal sechs Stunden belastet werden. Alles was darüber liegt, kann sich negativ auswirken.



Passe das Sprechtempo an.

Zu wenige Pausen und ein zu rasches Sprechtempo können sich stimmschädigend auswirken. Man sollte daher auf eine gute rhythmische Gliederung des Vortrags mit ausreichend Pausen achten. Nur so kann der Stimmapparat die notwendigen Einstellungen beim Artikulieren ohne Zeitdruck vornehmen.

Huste statt zu räuspern.

Beim Räuspern wird der Kehlkopf übermäßig gespannt und es kann zur Schleimhautreizung kommen, die zu einem Kreislauf des Trockenheitsgefühls und Räusperns führt. Man sollte besser leicht husten und einen Schluck Wasser trinken.



Betreibe vor Stimmbeanspruchungen nicht „Völlerei“.

Die Ernährung hat zwar keinen direkten Einfluss auf die Stimme, dennoch sollte man für den Stimmapparat schädliche Substanzen vermeiden (z.B. Rauch, Staub). Außerdem ist es wichtig zu wissen, dass kalte, heiße und scharfe Getränke/Speisen sowie salzreiche Nahrung zum Austrocknen der Schleimhaut führen können. Direkt vor einer Sprechsituation sind Alkohol, Milchprodukte, Kakao, Cola, Nüsse und Zitrusfrüchte eher kontraproduktiv im Bezug auf eine „gute Stimme“.



Probeseite aus „Rhetorica utens 1“ (S. 5, im Original mehrfarbig)

I.2 Situationsanalyse



Die Kommunikation mit dem Sender-Empfänger-Modell zu beschreiben reicht oft nicht aus, um diesen komplexen Vorgang zu erfassen. Denn man muss immer bedenken, in welcher Situation die Informationen ausgetauscht werden. Für die Analyse und Planung der Situation sollte man sich nach Geissner¹ folgende Fragen stellen:



Wann?



Was wird ausgetauscht?



Wer kommuniziert mit wem?



Warum wird kommuniziert?



Wie wird die Nachricht übermittelt?



Wozu bzw. mit welchem Ziel verständigt man sich?



Wo?

Aufgabe:



Sieh dir die folgenden Situationsbeschreibungen (A) bis (C) genau an und plane die optimale (Sprech-)Situation, sodass die Wahrscheinlichkeit erhöht wird, dass die Kommunikation gelingt. Stelle dir dazu die einzelnen Fragen der Situationsanalyse und beantworte sie in Stichpunkten. Bereite mithilfe deiner Stichpunkte eine kurze Präsentation deiner Ergebnisse vor.



(A) Jan möchte mit seinem Mathelehrer über einen Punkt sprechen, den er noch nicht verstanden hat, aber der bestimmt in der nächsten Mathearbeit abgefragt werden wird.

(B) Lea würde gern in den nächsten Sommerferien mit ihrer Freundin und deren Familie an die Ostsee fahren. Dafür braucht sie das Einverständnis ihrer Eltern.



(C) Ron muss seinen Eltern beichten, dass er auf dem Weg zur Schule sein Handy verloren hat, obwohl sie ihm nicht erlaubten, es überhaupt mitzunehmen.

¹ vgl. Geissner, Hellmut: Rhetorik und politische Bildung, Otzenhausen 1973.

Probeseite aus „Rhetorica utens 2“ (S. 17, im Original mehrfarbig)

Gesprächsrhetorik

IV.2 Vorstellungsgespräch

Aufgabe:

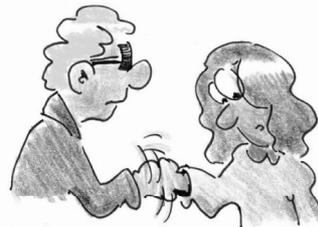


Sieh dir die Bewerber auf den Bildern an und bewerte ihr Auftreten im Vorstellungsgespräch. Formuliere anschließend Regeln für das Verhalten in dieser Situation. Ergänze solche, die dir außerdem wichtig erscheinen.

1



2



3



5



4



Renate Csellich-Ruso

Chancen und Risiken sozialer Netzwerke für Jugendliche

Soziale Netzwerkplattformen sind derzeit in aller Munde, doch nur wenige Menschen machen sich Gedanken über die damit verbundenen Chancen und vor allem Risiken.

Stellt sich als erstes die Frage, wer benutzt soziale Netzwerkplattformen und wofür? Hauptzielgruppe sozialer Netzwerkplattformen sind Personen zwischen 7 und 28 Jahren und Menschen ab 55 Lebensjahren. Warum genau diese Gruppen? Die Personengruppe ab 55 Jahre benutzt dieses Medium, um mit ihren Kindern bzw. Enkelkindern – auch über räumliche Distanzen hinweg – in Kontakt zu bleiben und erstere, weil dieses moderne Medium genau von und für Jugendliche konzipiert wurde.

Es empfiehlt sich, vorerst einen Überblick über das Verhalten von Jugendlichen zu geben, dann Bildrechte und Datenschutz zu thematisieren, um anschließend konkrete Handlungsmöglichkeiten Erwachsener aufzuzeigen, damit diese Jugendliche im Umgang mit modernen Medien anleiten können.

Überblick der Aktivitäten Jugendlicher

Üblicherweise verfügen Jugendliche zwischen 7 und 28 Jahren über Accounts/Profiles sozialer Netzwerkplattformen.

Die hier präsentierten Daten entstammen der EU-Kids-Online Studie Final Report, 2009, der Web2.0 Chancen und Risiken-

Präsentation 2009, Schaefferberger M., 2008 sowie eigenen Beobachtungen.

Was findet sich üblicherweise an Statusmeldungen, Kommentaren und Bildern? Ein junges „Schischa“ rauchendes Mädchen, das glücklich lächelnd direkt in die Kamera blickt, „Bum zua, danke Freunde für die tolle Nacht!“, oder „Super, ich hör am rechten Ohr nix, wtf (what the fuck)?“

Was „bewegt“ Jugendliche in sozialen Netzwerken? Sie schauen Profile oder Bilder von Freunden an, sie chatten, sie kommentieren das Auftreten und Verhalten anderer, sie suchen nach Musik zum Downloaden, sie setzen Statusmeldungen ab – sprich sie schreiben online den eigenen Lebenslauf –, sie betrachten Bilder und Profile von Fremden, sie schließen sich unreflektiert Gruppen an, wie „wieder einsam am 14.2.“, sie stellen eigene Bilder oder Bilder von Freunden ins Netz, oder sie geben Bewertungen ab mittels dem Button „gefällt mir“ (Jugendkultur.at.2009, Folie 15).

Welches technische Equipment benutzen Jugendliche 2009 bzw. benutzen sie 2011? Laut Umfragen (Jugendkultur.at. 2009, Folie 6) nutzen für Aktivitäten in sozialen Netzwerken 2009 99% der Jugendlichen den Computer. 2011 wird dieses Ranking wohl von Mobile-Phones bzw. Smartphones angeführt werden.

Welche Art der Kommunikation bevorzugen Jugendliche, um miteinander in Kontakt zu treten? 2008 gaben Jugendliche zu 91 % an, bevorzugt face-to-face mit-

einander zu kommunizieren, gefolgt von 72 % Festnetzkontakten und 43 % Mobile-Phone-Kontakten. Ca. 70 % gaben an, miteinander zu chatten, 66 % sandten einander Short Messages (SMS). Zählt man die „Public-access“ Kontakte (also Festnetzkontakte und Mobile-Phone-Kontakte) zusammen, so stellt man fest, dass schon damals das Telefon das Kommunikationsmedium der ersten Wahl für Jugendliche war (Schaeferberger M., 2008, Folie 11).

2011 wird vermutlich die Kommunikation via soziale Netzwerke das Ranking anführen, gefolgt von Mobile-Phone-Kontakten und Face-to-Face Kontakten.

Welche sozialen Netzwerkplattformen benutzen Jugendliche? Sie sind auf „Facebook“, „Netlog“, „Myspace“, „SchülerVZ“, - „sonstige“, - „Szene 1“- und „StudiVZ“ online (Jugendkultur.at .2009, Folie 10).

Dabei ergaben sich auch altersmäßige Unterschiede (Jugendkultur.at. 2009, Folie 3). Die 11- bis 14-Jährigen nützen zu 37 % „Netlog“, gefolgt von 31 % „Facebook“ und 12 % „SchülerVZ“ (Jugendkultur.at. 2009, Folie 3). „Netlog“ ist bei dieser Altersgruppe beliebt, weil es sich für erste Schritte auf sozialen Netzwerkplattformen eignet – sprich einfach „handhabbar“ ist. Außerdem ist „Netlog“ eine Plattform zum performen, zum Wechseln der Persönlichkeit und zum Spielen mit verschiedenen Rollen und Identitäten. All dies sind Gründe, weshalb Jugendliche zwischen 11 und 14 Jahren „Netlog“ bevorzugen.

15- bis 19-Jährige kommunizieren hingegen zu 45 % über einen „Facebook-Account“, zu 18 % via „Myspace“ und nur zu 17 % mittels „Netlog“ miteinander (Jugendkultur.at. 2009, Folie 3). Diese Altersgruppe verfügt bereits über einige Erfahrung im Umgang mit sozialen Netzwerkplattformen. Jugendliche dieses Alters glauben vielfach „alles zu wissen“ und unter eigener Kontrolle zu haben, daher benützten sie „Facebook“ (Jugendkultur.at. 2009; Folie 3).

Interessanterweise sind laut der Jugendkulturstudie dabei 15- bis 19-Jährige Burschen aktiver als Mädchen (Jugendkultur.at, 2009, Folien 4, 9).

Zusätzlich wurden Unterschiede, hinsichtlich der Nutzungshäufigkeit zwischen Migranten und „Einheimischen Jugendlichen festgestellt (Jugendkultur.at, 2009, Folie 4, 15, 16). Wobei der Status Migrant in der Studie nicht näher definiert wurde. Laut dieser Studie nützen Migranten „Netlog“ viel häufiger als „einheimische“ Jugendliche. Dieser Effekt könnte auch durch Freundesempfehlungen aus den jeweiligen Herkunftsländern oder durch unterschiedlich bevorzugten Gebrauch anderer Netzwerkplattformen in anderen Ländern entstanden sein.

Wie gestalten Jugendliche ihre Profile auf sozialen Netzwerkplattformen? Zu finden sind aktuelle Passwörter, reale Telefonnummern, tatsächliche Adressen, Geburtsdaten, persönliche Vorlieben und vieles mehr (Jugendkultur.at. 2009, Folie 31 und Schaeferberger M., 2008, Folien 15, 16).

Üblicherweise sind Mädchen dabei vorsichtiger (EU Kids-Online: Final Report, 2009, 16). Burschen legen zumeist unreflektiert sämtliche Angaben für jedermann offen und wundern sich dann, wenn deren Profile „geklaut“ werden Medienberichten zu Folge wurden im Februar 2011 von zwei Betreibern einer Partnerbörse 1000 Profile von sozialen Netzwerkplattformen entwendet und für firmeneigene Zwecke verwendet und Online gestellt.

Datenschutz und Bildrechte

Damit rückt der Themenbereich des Datenschutzes in den Blickpunkt. In Deutschland und Österreich gibt es eine teils verdeckte Debatte darüber.

Bei „Facebook“ können derzeit Daten verschlüsselt weitergegeben werden. Das bedarf zusätzlicher und ausdrücklich auszuwählender Einstellungen. Die Firma „Facebook“ ändert sehr häufig Einstellun-

gen, ohne dies den „Usern“ (Nutzern) kundzutun. Auf Grund häufiger, angeblich technischer Pannen sind „Facebook-Accounts“ immer wieder für jedermann stundenlang einsehbar.

Bei den derzeit erhältlichen „I-Phones“ werden zahlreiche Userinformationen im Hintergrund abgefragt, gespeichert und an Firmen verkauft, die diese Daten ihrerseits gezielt für Werbung nutzen. Um unaufgefordert entsprechende Angebote zu erhalten, reicht das einmalige Aktivieren des Buttons „gefällt mir“. Die Tageszeitung „Der Standard“ berichtete am 28. Jänner 2011, dass künftig „Postings“ von Freund(inn)en mittels Button „gefällt mir“, auch für Werbung bei eben diesen Freund(inn)en von Firmen genutzt werden werden.

Im Mai 2011 wurde ein Deal zwischen „Facebook“ und „Amazon“ publik, demzufolge Daten zwischen diesen beiden Unternehmen ausgetauscht werden, sofern Kunden über ein Konto bei einer der entsprechenden Unternehmen verfügen (Computerbild, 2011, S. 132).

Anfang Juli 2011 (7. Juli 2011), berichtete die Tageszeitung „Der Standard“ über das einander Annähern von „Facebook“ und „Skype“ – einem Internettelefonanbieter. Demzufolge soll es Kunden von „Facebook“ und „Skype“ künftighin einfach möglich sein, auch mittels Internet-Telephonie über die Facebookplattform miteinander in Kontakt zu treten.

Im Allgemeinen sind virtuelle soziale Netzwerkfreundschaften relativ anonym. Virtuelle Kontakte können auch lediglich über einen relativ begrenzten Zeitraum hinweg bestehen. Und im Gegensatz zu realen Freundschaften, die gepflegt werden müssen, können Netzwerkkontakte unter Kontrolle der eigenen verfügbaren Zeit, also kurzfristig gemanagt werden.

Besonders problematisch wird es, wenn dabei Streit über privat geknipste und „Online gestellte“ – also hochgeladene – Schnappschüsse entsteht. Die nachfol-

genden Aussagen beziehen sich daher vorwiegend auf den Privatbereich.

Jede Veröffentlichung, die an sich oder in Verbindung mit dem Begleittext geeignet ist, die berechtigten Interessen des Abgebildeten zu verletzen, ist unzulässig; daraus ergibt sich ein Unterlassungsanspruch. Generell gilt: Veröffentlichte Bilder dürfen Abgebildete weder bloßstellen noch herabsetzend sein (Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (ÖIAT), 13).

Der eigens dafür geschaffene § 78 des Urheberrechtsgesetzes in Österreich lautet:

§ 78

Durch § 78 soll jedermann gegen einen Missbrauch seiner Abbildung in der Öffentlichkeit geschützt werden, insbesondere auch dagegen, dass er durch die Verbreitung seines Bildnisses bloßgestellt, dass dadurch sein Privatleben der Öffentlichkeit preisgegeben oder sein Bildnis auf eine Art benützt wird, die zu Missdeutungen Anlass geben kann oder entwürdigend oder herabsetzend wirkt. Berechtigte Interessen sind verletzt, wenn bei objektiver Prüfung des Einzelfalles die Interessen des Abgebildeten als schutzwürdig anzusehen sind, (stRsp ÖBI 1995,91 Leiden für die Schönheit mwN uva, 4OB 211/03/p).

Für die Bejahung der Erkennbarkeit reicht es aus, dass die abgebildete Person von solchen Leuten beim Lesen erkannt (und später auch wiedererkannt) wird, die sie schon öfter gesehen haben; dazu gehören nicht nur die Angehörigen und Bekannten im engeren Sinne, sondern auch diejenigen Personen aus der näheren und weiteren Nachbarschaft, die dem Abgebildeten regelmäßig oder doch häufig – auf der Straße, in Geschäften; Verkehrsmitteln udgl. – begegnet sind, ohne den Namen und die sonstigen Verhältnisse dieses Menschen zu kennen (4 OB 194/97f).

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass im Privatbereich Interessen viel früher beeinträchtigt sind, dies gilt insbesondere auch für private geschlossene Veranstaltungen z. B.: einer Party.

Welchen unliebsamen Überraschungen sehen sich Jugendliche auf sozialen Netzwerkplattformen gegenüber?

Jugendliche klagen über Spams, manipulierte, falsche oder peinliche Profile, Videos und Fotos, über verletzend, pornographische, rassistische oder hasserfüllte Botschaften.

Überraschenderweise sind davon viel mehr Burschen betroffen. Speziell sie scheinen eher mit verletzenden, hasserfüllten oder anzüglichen Inhalten konfrontiert zu sein. Sie erhalten vermehrt Zugang zu Seiten mit pornographischen Inhalten, verbunden mit der Aufforderung "vermeintliche" Onlinefreunde auch tatsächlich real zu treffen (Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (ÖIAT), 16).

Der Tageszeitung „Der Standard“ vom 22. Februar 2011 veröffentlichte einen Artikel, demzufolge sich ein Mann via „Facebook“, „Skype“ und „MSN“ männlichen Jugendlichen, die sich hinsichtlich ihrer sexuellen Identität unsicher waren, als Berater angetragen hat. Zwei 14-jährige Wiener haben ausgesagt, von dem Mann missbraucht worden zu sein. Einmal soll es im Auto des Beschuldigten zum Übergriff gekommen sein und einmal in der Wohnung des Minderjährigen!

Mädchen sind eher von anstößigem, verletzendem und pornographischem Material betroffen. Sie erhalten von Fremden unerwünschte sexuelle Kommentare und werden, obwohl sie gerade das zu verhindern versuchen, oftmals nach persönlichen Informationen und Vorlieben befragt (Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (ÖIAT), 16).

Zusammenfassend lässt sich sagen, bei Burschen lässt sich deren Risiko eher

durch deren Verhalten begründen (Stichwort „Offenlegen der Profile“), wogegen Mädchen eher mit Kontaktrisiken konfrontiert sind (EU-Kids-Online Studie Final Report, 2009, S 16).

Beide Gruppen sind immer wieder und vermehrt Zielgruppen von Cyber Mobbing. Gewalt und Mobbing verfolgen beide Schädigungsabsichten. Mobbing ist zusätzlich durch ein Machtungleichgewicht der daran beteiligten Personen gekennzeichnet.

Grundsätzlich kann zwischen verschiedenen Formen von Mobbing unterschieden werden: Als verbales Mobbing gilt Verspotten, Verbreiten von Gerüchten oder peinlichen Fotos, Beschimpfen, Erpressen bis hin zu sexueller Belästigungen. Als physisches Mobbing wird Schlagen, Stoßen, Rempeln angesehen. Unter psychischem Mobbing wird das Ignorieren oder das Ausschließen aus einer Gruppe angesehen. Zumeist erfolgt Mobbing sowohl verbal als auch mittels psychischer Gewalt (Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (ÖIAT), 7).

Im Unterschied zum Cyber-Mobbing endet Mobbing zumeist beim Schultor oder dann, wenn Menschen physisch auseinandergehen. Cyber Mobbing hingegen „funktioniert“ rund um die Uhr. Dafür werden Blogs ebenso benutzt wie Instant Messengers, Mobile-Phones und eben soziale Netzwerkplattformen. Mit Cyber Mobbing wird ein großes Publikum erreicht. Mit einem einzigen „Klick“ werden beispielsweise peinliche Partyfotos oder freizügige Sommerurlaubsbilder an zahlreiche Menschen versandt. Dagegen hilft auch kein Löschen, weil die Inhalte bereits weiter versandt oder in Archiven anderweitig gespeichert wurden.

Worum geht's bei Mobbing unter Jugendlichen? Viele wollen sich dadurch eigener Aggressionen entlasten, manche Jugendliche wollen damit innerhalb ihrer Gruppe anerkannt zu werden, einige verfolgen das Ziel, dadurch innerhalb der Gruppen-

gemeinschaft mächtig zu sein. Eine weitere Gruppe will eigenen Attacken aus dem Weg gehen und wird derart vom Opfer zum Täter. Bleibt noch jene Gruppe zu erwähnen, die mit diesen Handlungen das Gruppengefühl stärken will (Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (ÖIAT), 9). Jugendliche Täter glauben oftmals, ihre IP-Adressen seien nicht eruiert. Für IT-Spezialisten bzw. Schüler entsprechender Ausbildungsstätten (in Österreich: Höherer technischer Lehreinrichtungen, Abteilung IT, Netzwerktechnik, Medientechnik und/oder Computertechnik und ähnliches) ist dies jedoch möglich.

Welchen allgemeinen Risiken und Chancen sehen sich Eltern Jugendlicher gegenüber?

Laut EU-Kids Online Studie können Eltern höherer Bildungsschicht, mit höherem sozioökonomischem Status und guten Englischkenntnissen ihre Kinder besser schützen als Eltern mit mangelnden Englischkenntnissen von bildungsfernen, niedrigen sozialen und ökonomischen Schichten - obwohl Letztere genau das Gegenteil dessen wünschen (EU-Kids Online: Final Report, 16 und 20).

Üblicherweise haben Eltern keine Vorstellungen über die Onlineaktivitäten ihrer Kinder, sie schätzen vielfach deren Kompetenzen falsch ein und manche sind schlichtweg nicht motiviert, sich damit auseinanderzusetzen. (EU-Kids Online: Final Report, 17).

Je mehr Eltern selbst das Internet nützen, desto mehr sind sie auch bereit, den Internetgebrauch ihrer Kinder zu begleiten. Ursprünglich waren es Eltern der „COFACE Gruppe“, die anderen Eltern hilfreiche Prinzipien an die Hand geben und dabei unterstützen wollten, ihre Verantwortung wahrzunehmen. Hilfreiche Tipps sind auch heute unter der jeweiligen Landesendung herunterladbar unter www.saferinternet.at bzw. www.saferinternet.de.

Je mehr sich Eltern mit Risiken und Chancen im Internet und auf sozialen Netzwerkplattformen auseinandersetzen, desto weniger müssen Regierungen, Schulen oder die Industrie als Regulatoren eingreifen (EU Kids Online: Final Report, 21).

In der EU-Kids-Online-Studie wurde ein Zusammenhang zwischen religiöser Zugehörigkeit und Internetgebrauch bzw. Fernsehgewohnheiten festgestellt. Ihr zufolge machen Eltern katholischen Glaubens Jugendlichen eher Vorgaben bezüglich des TV-Konsums, wohingegen Eltern evangelischen Glaubens eher den Internetgebrauch reglementieren (EU Kids Online: Final Report, 21).

In einigen Ländern ist es durchaus üblich, mit Kindern über das Internet zu sprechen und Erfahrungen auszutauschen. In anderen Ländern wird dies als Eingriff in die Privatsphäre der Kinder verstanden (EU Kids Online: Final Report, 20). Es hängt also von kulturell geprägten Erziehungsvorstellungen, Einstellungen, Werthaltungen, Normen und Vorstellungen ab, ob und was Eltern als Risiko ansehen.

Üblicherweise entsteht durch das ins Netz-Stellen realer Daten das größte Sicherheitsrisiko. Laut Pan-European Eurobarometer stoßen Kinder zu Hause auf viel mehr Risiken als in der Schule (EU Kids Online: Final Report, 16).

Häufiger, unbegleiteter und unkontrollierter Gebrauch des Internets kann zur Sucht führen. Dass dies ein Problem ist, lässt sich auch an den dafür eigens geschaffenen medizinischen Zentren, die sich mit Internetsucht befassen, feststellen. Für Laien ist dieses Faktum nur schwer feststellbar. Allgemein lässt sich feststellen, dass davon Personengruppen jeglichen Alters betroffen sein können. Jugendliche werden häufig krank, wobei die Beschwerden vorerst zu keinerlei medizinisch schlüssigen Diagnosen führen, wollen nicht in die Schule gehen, erzielen daher schlechtere Schulergebnisse als bisher, haben Schlafstörungen, sind ge-

reizt und nervös, verbringen viel Zeit vor dem Computer und sprechen kaum noch mit Erwachsenen, sondern verschwinden rasch in ihren Zimmern und geben vor, Hausaufgaben am Computer zu fertigen (Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (ÖIAT), 19).

Wie können Erwachsene Jugendliche konkret unterstützen?

Nehmen Sie Jugendliche als Gesprächspartner ernst, hören Sie ihr/ihm zu, zeigen Sie Interesse, fragen Sie nach, was dem(n) Jugendlichen an sozialen Netzwerken gefällt, was ihm/ihr missfällt und wie Freunde damit umgehen.

Fragen Sie und lassen Sie sich zeigen, was Jugendliche Online schreiben. Umgekehrt gilt, wenn Sie selbst über einen Account/Profile verfügen, dann zeigen Sie Jugendlichen, was Sie selbst schreiben! Erkundigen Sie sich nach Online-Aktivitäten in der Schule bzw. im Unterricht. Aktualisieren und überprüfen Sie in regelmäßigen Abständen, anfänglich gemeinsam, die Sicherheitseinstellungen. Vermitteln Sie Jugendlichen „Think before post“, denn schließlich schreiben die Teilnehmer sozialer Netzwerkplattformen Online den eigenen virtuellen Lebenslauf. Einmal „Online-geklickt“, ist das Löschen mit erheblichem Aufwand verbunden und manchmal schlichtweg unmöglich, weil sich die Bilder verselbständigt haben oder andernorts bereits gespeichert wurden.

Am 11. Juni 2011 veröffentlichte die Wiener Zeitung einen Artikel, in dem eine Anleitung zum Schutz von „Facebook“ vor „Facebook“ präsentiert wurde. Darin enthalten war der Verweis auf Gratis-Tools, mit deren Hilfe bereits anderweitig gespeicherte Daten zur eigenen Person effektiv und nachhaltig gelöscht werden können („UProtect.it“).

Bilder dürfen nur mit persönlicher Erlaubnis hochgeladen werden. Im Fall des Falles können Sie den Webseite-Betreiber nur freundlich darum ersuchen, die

betreffenden Bilder ehestmöglich zu entfernen. Persönliche Daten bleiben zum Selbstschutz und zum Schutz anderer persönlich und daher geheim. Wenn Jugendliche über Vorfälle berichten, nehmen Sie das ernst! Wenn Jugendliche verletzende, hasserfüllte Nachrichten oder Postings bekommen, stehen mehrere Möglichkeiten offen: Derartige Inhalte können unter www.stopline.at respektive www.stopline.de bzw. unter www.safer-internet.at sowie www.saferinternet.de gemeldet werden. Im Falle neonazistischen Inhalts werden die Meldungen ins Innenministerium weitergeleitet und jene über Kinderpornographie an eine speziell dafür geschaffene Stelle: www.safer-internet.at bzw. www.saferinternet.de.

Im Falle von Mobbing in der Schule sind sofort Klassenleitung, Direktor(in), Elternvertreter, Schülervertreter und auch die entsprechende Exekutive zu informieren. In Österreich sind Pädagogen gesetzlich verpflichtet, im Falle von Mobbing zu reagieren.

Gerade bei Mobbing in der Schule ist rasches Handeln in richtiger Reihenfolge entscheidend, wobei richtigerweise das erste Gespräch mit dem Opfer zu erfolgen hat, denn sonst wird es neuerlich Opfer! Darauf folgt ein Gespräch mit dem/den Täter(n), anschließend mit den informierten Bezugspersonen. Einige Wochen später sollte dann ein neuerliches Elterngespräch erfolgen (Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (ÖIAT), 19).

6- bis 10-Jährige sind oft naiv und gutgläubig und stellen deswegen viele Dinge ins Netz. Sie meinen, wenn Betreiber nach Angaben fragen, so hat das einen Grund. Sie können „gefakede“ Seiten nicht erkennen und Hintergedanken noch nicht erfassen. Kurz: Kinder dieses Alters können Dinge noch nicht durchschauen; sie brauchen Eltern als Gesprächspartner und Begleiter.

9- bis 17-jährige Jugendliche glauben, alles zu wissen zu können und unter eige-

ner Kontrolle zu haben, doch sie reflektieren ihr Verhalten zu wenig. Gerade für sie ist es wichtig, Ansprechpartner zu haben. Da heißt es immer wieder nachfragen, Interesse bekunden, ernst nehmen, Geduld haben und vermitteln, dass der betreffende Jugendliche Online den eigenen Lebenslauf schreibt.

Im März 2011 wurde ein 20-jähriger Oberösterreicher (Bezirk Ried) verurteilt, weil er als Jugendlicher neonazistisches Gedankengut auf seiner „Facebookseite“ geladen hatte. 500 Freunde haben das gesehen und auch gemeldet. Obwohl der mittlerweile Erwachsene sich nunmehr von diesen Inhalten klar distanziert, wurde er verurteilt. In Zeiten vor „Facebook“ war es möglich, dieses Verhalten innerhalb der Dorfgemeinschaft zu regeln. Heute ist das bedingt durch Online-Freunde unmöglich, da „Postings“ auf sozialen Netzwerkplattformen einsehbar sind.

Vor einiger Zeit berichtete ein Vorstand: „Du weißt, wir suchen neue Mitarbeiter. Der Personalvorstand ist derzeit auf Urlaub, daher kommen die Mitarbeiter der Personalabteilung ständig zu mir und zeigen mir irgendwelche dummen Videos oder Postings. Du würdest nicht glauben, was sich alles findet. Die Bewerber nehmen wir natürlich nicht!“

Ganz dramatisch sind auch die Fälle von Jugendlichen, die auf Grund dummer Kommentare, freizügiger Urlaubsfotos oder „besoffener“ Videos dann weder eine Praktikumsstelle noch eine unbefristete Anstellung finden.

Es geht nicht darum, das Medium Internet abzulehnen, es geht auch nicht darum Verbote auszusprechen oder es aus dem Unterricht zu verdammen, es geht vielmehr darum, Jugendliche zu informieren und anzuleiten, sinnvoll damit umzugehen. Daher ist es wichtig, Gesprächspartner zu sein. Jugendliche benötigen Ansprechpartner, um die Welt zu begreifen. Deshalb reden Sie mit und zu Jugendlichen, denn nur dadurch können aus ju-

gendlichen sozialen Netzwerk-Usern selbstbewusste, überlegt handelnde und für ihr Handeln einstehende Erwachsene mit Herz, Hirn und Verstand werden!

Literatur:

Computerbild, 12/2011, Amazon lässt seine User ihr Facebookprofil bei ihrer Anmeldung hinzufügen. S 132,

Der Standard, 22. Februar 2011, Printversion „Missbrauch“

Der Standard, 28. Jänner 2011, Printversion „Button gefällt mir“

Der Standard, 7. Juli 2011, „Facebook integriert Skype für Videochat“

EU Kids Online: Final Report, 2009, Sonia, Livingstone and Leslie Haddon Coordinator, EU-Kids-Online, The London School of Economics and Political Science

Jugendkultur.at. 2009, Web.2.0 Chancen und Risiken; Jugendkultur.at; Institut für Jugendkulturforschung, für Safer-Internet-Beiratssitzung, 23. März 2010

Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (ÖIAT), Aktiv gegen Cyber-Mobbing, Vorbeugen-Erkennen-Handeln, Schulmaterialien, 1 Auflage 2009,

Schaeferberger M., 2008, Online Communities, Schutz der Privatsphäre im Internet, Persönliche Öffentlichkeiten oder Öffentliche Persönlichkeiten, Jugendkultur.at, Institut für Jugendkulturforschung, für Safer-Internet-Beiratssitzung, 23. März 2010

Wiener Zeitung, 11. Juni 2011, „Deine Daten sind das neue Öl“

www.parlament.gv.at/PAKT/VHK/XXII/II-1324.index.shtml, Urheberrechtsgesetz Nov. 2006, Urhg-Nov., 2006, stRsp ÖBI 1995,91 Leiden für die Schönheit mwN uva, 4OB 211/03/p,4 OB 194/97f

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. Außerdem ist sie geprüfte Sprecherzieherin. 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

Neues E-Journal zur Dysphagie

Im September 2011 erschien erstmalig das neue E-Journal DYSPHAGIEFORUM - die Fachzeitschrift für die Diagnostik und Therapie von Schluckstörungen. Der Schulz-Kirchner Verlag erweitert damit sein Fachzeitschriften- und Buchprogramm im Bereich der „Logopädie“ um ein halbjährlich erscheinendes Periodikum zum Thema Dysphagiologie.

DYSPHAGIEFORUM ist die neue Fachzeitschrift für die Diagnostik und Therapie von Schluckstörungen. Mit der Veröffentlichung von wissenschaftlichen Fachartikeln auf dem Gebiet der Klinischen Dysphagiologie soll ein Beitrag zur Förderung des wissenschaftlichen Diskurses und der Verbreitung evidenzbasierten Vorgehens geleistet werden. DYSPHAGIEFORUM sieht sich im Wesentlichen den Grundsätzen und Zielen der Dysphagia Research Society (DRS) verbunden.

Autorinnen und Autoren sind Fachleute aus Deutschland und Europa, deren primäre Sprache nicht Englisch ist. Dahinter steht die Absicht, nicht englisch-sprachige klinische Dysphagologen an den vorwiegend in englischer Sprache geführten internationalen Diskurs heranzuführen und sie an den Erkenntnissen der Dysphagiologie teilhaben zu lassen. Veröffentlicht werden prospektive (nicht-)randomisierte und retrospektive nicht-randomisierte Gruppenstudien, Einzelfallstudien und systematische Reviews.

DYSPHAGIEFORUM erscheint zweimal jährlich (jeweils im März und September) und wird ausschließlich im digitalen Abonnement vertrieben. Kontakt: Schulz-Kirchner Verlag, Fachzeitschrift DYSPHAGIEFORUM, [sstanschus@schulz-kirchner.de](mailto:ssstanschus@schulz-kirchner.de), www.schulz-kirchner.de/logopaedie/zeitschrift_dysphagieforum.htm

Hellmut K. Geißner

Randkommunikation: Über Befehlen und Gehorchen

1.

Wird der Begriff Kommunikation als Nachrichtenübermittlung verstanden, dann beschreibt er Prozesse, in denen Menschen versuchen, sich zu verständigen. Die Tatsache, dass sie miteinander leben, garantiert keineswegs, dass sie auch gemeinsame Ziele haben. Deshalb müssen sie sich über Ziele und Wege jetzigen und künftigen Handelns verständigen. Im Unterschied zum einfachen Dahinleben bedeutet 'Handeln' das bewusste (intentionale), folglich verantwortbare, zielorientierte Tätigwerden im Zusammenleben mit anderen. Dafür fehlt uns Menschen eine einfache biologische Programmierung, wie sie Tieren eingeboren ist. Das erklärt zugleich, warum unsere am Handeln orientierte Kommunikation nicht nur eine beliebige Unterhaltungsmöglichkeit ist, sondern eine unverzichtbare «Lebensform».¹

Es ist unvermeidlich, die aus verschiedenen Begabungen, Erfahrungen, Wünschen entstehenden verschiedenen Lebensziele und Zukunftserwartungen, Hoffnungen und Überzeugungen in ihrer Widersprüchlichkeit ernst zu nehmen, es sei denn die Unterschiede, die Widersprüche sollten mit dem Machtanspruch einer autoritären Ideologie 'egalisiert' werden. Ohne ideologische Machtaus-

übung bleibt uns nur die Möglichkeit, die Brüche und Widersprüche zu verstehen und zu versuchen, „sich wechselseitig“ mit guten Gründen von einer für - im Idealfall - alle Menschen guten Lösung zu überzeugen. Woher aber die «guten Gründe» nehmen, die eine brauchbare Überzeugung stützen? Schon ARISTOTELES wusste, dass etwas «überzeugend» ist immer nur für jemanden (in einer bestimmten Situation).²

Wäre es nicht klug und vernünftigen Menschen zuzumuten, alle möglichen Überzeugungshindernisse für eine verabredete Zeit einzuklammern, um den «zwanglosen Zwang des besseren Arguments» zu akzeptieren? Das geschieht nach HABERMAS kontrafaktisch, in einem *Diskurs*.³ Im Unterschied zu dieser universalpragmatischen Theorie des kommunikativen Handelns geht die sozial-pragmatische Theorie der Kommunikation von der faktischen Lage der vergesellschafteten Menschen aus, vom *Gespräch*,⁴ in dem durch wechselseitiges Überzeugen einvernehmliche Lösungen gefunden werden können. «*Gespräch, als Prototyp der Kommunikation, ist als mündliche Kommunikation die intentionale, wechsel-*

¹ L. Wittgenstein: Phs. Untersuchungen. 1960; 300- vgl. auch H. Geißner: Demokratie als sprachliche Lebensform; in: Sprache und Politik (J. Kilian, Hg.) 2005, 57–73

² Aristoteles Rhet. 1356b28

³ J. Habermas: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz; in: Habermas/Luhmann 1971; 117 u.ö. und: Erläuterungen zur Diskursethik. 1991; 119ff.

⁴ H. Geißner: Gesprächsrhetorik; in: lili 43/44. 1981, 66–89 und: Hist.Wb.Rhetorik 3. 1996 ; 953–964

seitige Verständigungshandlung mit dem Ziel, etwas zur gemeinsamen Sache zu machen, bzw. etwas gemeinsam zur Sache zu machen.»⁵

Ob «Diskurs» oder «Gespräch», beide Ansätze können nicht ausblenden, müssen wahrnehmen, auch wenn sie es nicht wahrhaben wollten, dass Menschen überall Anordnungen folgen müssen und Geboten folgen, die die gesamtgesellschaftliche Maschinerie in Gang halten. Das gilt generell, unabhängig von der jeweiligen Staatsordnung, also auch in demokratisch verfassten Gesellschaften. «Folgen» ist hier kein beschönigendes Synonym für «gehören», vielmehr handelt es sich um die im Gehören vollzogene Folgsamkeit, denn «gehören» bildet – sprachlich wie interaktional – mit «befehlen» ein Paar – wie «antworten» mit «fragen». Was bedeutet der Zusammenhang von «gehören und befehlen», von «Befehl und Gehorsam» für das Zusammenleben der Menschen?

2.

Es soll zunächst ein Grundverständnis allgemein beschrieben werden, was befehlen und gehorchen bedeuten, ehe es im Folgenden in einzelnen Schritten entwickelt wird.

In dem Begriffspaar *befehlen - gehorchen*, davon abgeleitet in *Befehl - Gehorsam*, manifestiert sich eine sprachliche und zugleich soziale Beziehung zwischen Situationsmächtigen und Abhängigen.

Die *sprachliche Ausdrucksseite* lässt sich als Befehlsform, -satz oder Imperativ bestimmen, der formelhaft ritualisiert oder situationsspezifisch ausformuliert sein kann und in der linguistischen Pragmatik (Sprechakttheorie) als direkter Sprechakt bezeichnet wird. Ein solcher kann - im Unterschied zu den indirekten befehlenden Sprechakten - durch eine performative Formel eingeleitet werden („Ich befeh-

le dir zu...“), durch die Anfangsstellung eines finiten Verbs gekennzeichnet sein („Folgen Sie mir!“), oder auf vielfältig andere Weise. Formelhafte Kürze weist dabei der militärische Befehl auf, der als Kommando außerdem sprecherisch (artikulatorisch und intonatorisch) markiert ist. Ein Befehl kann jedoch auch ohne Sprache durch optische (Gesten, Feuerzeichen, Farbcodes u. a.) und akustische (Sirenen, Trompeten, Trillerpfeife u. a.) Signale vollzogen werden.

Die *soziale Ausdrucksseite* bezeichnet ein rollenspezifisches Verhältnis von Situationsmächtigem und Gehorsamspflichtigem, im militärischen Paradigma von Vorgesetztem und Untergebenem, das Rollentausch ausschließt. Dieses asymmetrische Verhältnis kann mit Begriffen wie Macht, Herrschaft, Führung, Autorität, Amtsgewalt oder Befugnis semantisch differenziert werden. Ein Befehl ist kein Eröffnungszug eines Gesprächs, folglich sprachlich nur auf eine formelhafte („Ja-wohl“, „Zu Befehl“ u. a.) und handlungspraktische Reaktion des Befehlsempfängers angelegt, d. h. auf eine als ‚selbstverständlich‘ erwartete Ausführung (Befolgung), nicht aber auf eine Antwort, gar in Form einer Nachfrage. Widerspruch oder Befehlsverweigerung ziehen Sanktionen nach sich, die von Verweis und Rüge bis zur nonverbalen Repression und zur Verurteilung (im Kriegsfall: Todesurteil) reichen können. Kontrolle und Durchsetzung sind also ebenfalls konstitutionelle Momente der befehlsförmigen Interaktion. Das Kriterium des rechtswidrigen Befehls, bzw. des Befehlsnotstandes ist ein juristisches Kontrollinstrument für Befehl und Befehlenden. („Mord auf Befehl“, „Völkermord“). Hier zeigt sich der Zusammenhang von Befehl und Moral, Rechtsstaatlichkeit und Gewissensentscheidung.

Die Formen des Befehls, die Funktion des Befehls sowie Tun oder Lassen auf Befehl realisieren sich in einem je spezifischen Aktionsraum: Militär (Oberbefehlshaber), Jurisdiktion (Strafbefehl), Seefahrt

⁵ H. Geißner: Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation. 1981; 45

(Kommando), Wirtschaft (Anweisung), Kirche (Gebot, Päpstliche Verfügung, *ex cathedra*, *catechismus ex decreto*), Institutionen (Amtsverordnung), Medizin (Verordnung), Schule (Anordnung), Familie (Etikette) können als Beispiele für Befehlsvarianten genannt werden. Befehle können mündlich oder schriftlich vermittelt oder überbracht werden. Die Stufung und der Ausdruck der Intensität befehlsartiger Äußerungen zeigen sich an Begriffen wie Kommando, Dekret, Erlass, Ukas, Aufruf, Aufforderung, Anweisung, Verordnung, Verfügung, Auftrag, Weisung oder Gesetz, (auch im religiösen Sinne) Gebot bzw. Verbot. Zu den *pathologischen* Formen der Befehlsbefolgung gehören bedingungslose Unterwerfung (*Proskynese*), blinder Gehorsam oder Kadavergehorsam.

Die Notwendigkeit und Funktionalität von Befehlsstrukturen und -gewalten wird noch immer vorrangig mit militärisch-kriegerischen Erfordernissen legitimiert: *Führung als disziplinierender, handlungs-koordinierender und gruppenstabilisierender Anspruch.*⁶ Diese Kriterien gelten jedoch in ähnlicher Weise für andere gesellschaftliche Gruppenprozesse; z. B. für jeden Mannschaftssport, in dem ein 'Coach' (ursprünglich Kutscher, jetzt Einpauker, früher: 'Trainer'), im Rahmen allgemeiner Spielregeln, mit seiner autoritär, d. h. undemokratisch gehandhabten, verbalen 'coach whip' (Peitsche) eine besondere Taktik einpaukt, mit der die Dressierten im Vereins- und Fan-, nicht zuletzt: Sponsoreninteresse den 'Sieg' erringen sollen. Aber lässt sich diese Beschreibung im Prinzip nicht - mit einigen Abstrichen und Modifikationen - übertragen auf jeden 'Pauker', Dirigenten, Regisseur, CEO: auf jeden organisierten Unterricht, auf jedes Orchester, auf jedes Theater, auf jeden Großbetrieb? Immer können 'Männer' oder Frauen für die Idee eines - keineswegs notwendig 'hö-

heren' - Zieles auf ihre persönlichen Freiheitsrechte verzichten, sich disziplinieren lassen, sich freiwillig unterwerfen, um eines Zieles willen, das sie als Einzelne nicht erreichen können, nur in einer 'Mann- oder Frauschaft'. Die wechselseitige, verständigungsorientierte Kommunikation gerät an den Rand, wird im wahrsten Sinne des Wortes nur mehr 'marginal'.⁷

3.

Wie erzählen und zuhören, fragen und antworten, wird es in Menschengruppen befehlen und gehorchen schon zurzeit der 'Jäger und Sammler' gegeben haben. Es wird sogar angenommen, dass sich die menschliche Sprache aus den Befehls-Monemen entwickelt hat.⁸

Durch die Jahrtausende wird das 'private' in Gruppen, später auch das staatliche Zusammenleben der Menschen organisiert, indem sie optisch oder akustisch, mit oder 'ohne Worte' aufeinander wirken und sich 'zum Tun oder Lassen' veranlassen. Prototypisch sind überall die Interaktionen Befehlen und Gehorchen, seien es explizite Imperative, seien es alltäglich abgeschwächte (oft den Befehlsanspruch tarnende) Formen: um etwas bitten, jemand warnen, sich etwas wünschen. Es entstehen kohärente Lebensregeln, die von Generation zu Generation überliefert werden.

Älteste schriftliche Zeugnisse finden sich in **Ägypten**, in den Papyri der 'Weisheitsbücher', von denen die «Maxims of Ptahhotpe» komplett erhalten sind.⁹ Dieser Grosesir eines Pharaos hat - etwa 2350 Jahre vor Aristoteles Tod (40) - für seinen

⁶ In demokratischen Staaten mit juristischer Kontrollmöglichkeit: Dienstvergehen; Befehlsverantwortung.

⁷ Vgl. A. Astels doppelsinniges Epigramm: «Wer die Mitte verloren hat, muß den Rand halten» (1968); auch eine späte Reaktion auf die Begeisterung, die Sedlmayr mit «Verlust der Mitte» (1955) auslöste.

⁸ Vgl. W. Schapp, in M. Theunissen: *Der Andere*.² 1987; 402

⁹ *The Maxims of PTAHHOTPE*. eingel. v. E. Blythin, übers. v. R.O. Faulkner, Yale 1986

Sohn Lebenregeln formuliert: «*Then said the majesty of this God: Teach him, what has been said in the past [...] Speak to him, for there is none born wise*» (2) und gebietet befehlsmäßig: «*Do not be arrogant because of your knowledge ..., do not speak to him until he calls..., do not oppose..., do not take away..., refrain yourself from all kinds of evil.*»

Diese Ratschläge zum «rechten Leben» sind gleichzeitig Regeln für angemessenes Sprechen, weniger für Reden in der Öffentlichkeit als für 'private Gespräche'.¹⁰ Im Unterschied zur griechischen Rhetorik werden Beherrschtheit und Schweigen besonders betont. Die ägyptischen Weisheitsbücher haben das frühe **Christentum** beeinflusst; im AT beispielsweise das 'Buch der Sprüche': «Alles hat seine Stunde. ... eine Zeit zum Schweigen/und eine Zeit zum Reden». (Koh. 3.1) Auch die zehn Gebote, die Moses um 1250 aufschrieb und verkündete, zeigen vergleichbare Forderungen, eine 'pharaonische' Befehlsqualität. Die Worte des Weltschöpfers sind Befehl: «ER sprach - und es ward...» ER befiehlt den ersten Menschen: «Seid fruchtbar und mehret euch, macht euch die Erde untertan und herrschet über...». (1.Mos 1,28) Später gibt es im NT manche Befehle, hervorzuheben sind Taufbefehl und Missionbefehl (Math 28,19-20), aber auch der Befehl zur Volkszählung (Luk 2) und der Befehl des Herodes zum Kindermord.

In **Griechenland**, dem anderen Kulturkreis, hat sich in anderen Formen gesellschaftlichen (Polis) und agonalen politischen Zusammenlebens nicht nur die Demokratie, sondern das Regelwerk der Rhetorik entwickelt. Überliefert sind vor allem militärische Befehlsformen. In der «Odyssee» wird allerdings ein wichtiger Unterschied zum militärischen Befehl betont: «einem Denkenden gibst du Befehle.»¹¹

Die andere Regierungs- und Verwaltungsstruktur in **Rom** zeigt ein nach den Machtverhältnissen (Herrscher, Senat, Gericht, Behörde, Volk) differenziertes Begriffsinventar: Befehl, Verordnung, Vorschrift, Weisung, Machtspruch, Anordnung, Dekret, Plebiszit (iussum, praeceptum, praescriptum, mandatum, imperium, edictum, decretum, plebiscitum). Freilich gab es auch 'civile' Anweisungen: «Audiatur et altera pars!» (Die Gegenseite muss gehört werden), «Festina lente!» (Eile mit Weile), „Carpe diem!“ (Genieße den Augenblick), nicht nur Marsch, Kriegs- und Kampf-, Mordbefehle. Monströs bleibt Neros Brandbefehl.

4.

Die zuvor erwähnte Beziehung zwischen Rhetorik und Befehl ist nicht zufällig. Die überlieferte Rhetorik ist rednerorientiert, in der Konsequenz 'monologisch'. Lediglich in der beratenden Rede (genos symboleutikon, genus deliberativum) wird den Hörenden eine größere Mitwirkungs-chance eingeräumt, wengleich auch da von einer gleichberechtigten 'Dialogizität', einem wirklichen Dialog kaum gesprochen werden kann.¹² Eine Theorie des Dialogs und Regeln einer **Gesprächsrhetorik** sind nicht überliefert. Die **Redner-rhetorik** ist gekennzeichnet durch eine historisch entstandene und sozial akzeptierte oder eine situativ angemessene machtrelevante Ausprägung der Beziehung zwischen Rederecht und Gehorsamspflicht. Sie gerät nicht selten an den Rand der wechselseitigen, symmetrischen Kommunikation, der schließlich erreicht wird im Befehl. Jede gouvernementale Rhetorik ist asymmetrisch, basiert auf Befehlen. Es gibt keinen Rollentausch.

¹⁰ M.V. Fox: Ancient Egyptian Rhetoric; in: Rhetorica 1,1983, 9–22; 12

¹¹ Od. 16, 136

¹² Zu dieser historischen Entwicklung vgl. z.B.: W. Eisenhut: Einf. i. d. antike Rhetorik u. ihre Geschichte (1974); M. Fuhrmann: Die antike Rhetorik (1984); O.A. Baumhauer: Die sophistische Rhetorik. Eine Theorie sprachlicher Kommunikation (1986); G. Ueding (Hg.): Rhetorik. Begriff-Geschichte-Internationalität (2005)

Der Intention des Redenden, einen oder mehrere andere - auch ohne weitere Begründung - zu einem Tun oder Lassen zu veranlassen, korrespondiert die widerspruchsfreie Ausführung des Befohlenen (Angeordneten) durch die Gehorchenden. Vorausgesetzt ist dabei die unter sozialem (oft ökonomischem oder religiösem) Zwang installierte Intensivierung des Hörens zum Gehorchen (früher der Hörenden zu Hörigen), die Disziplinierung der Hörenden zu Gehorchenden, zum Verzicht der Gehorchenden auf Widerspruch und freier Betätigung eigenen Willens zum Verfolgen eigener Ziele. Der Befehlende gebraucht die Gehorchenden als Mittel zum Zweck des Erreichens seiner oder der ihm in Hierarchien selbst auferlegten Ziele. Der Befehlende versucht, was KANT der Rhetorik allgemein vorhält, «Menschen als Maschinen [...] zu bewegen».¹³ Die formelhaften imperativen Sprachmuster von 'lakonischer' Kürze sind nicht 'dialogkonstituierend', nicht 'deliberativ', sie verbieten letztlich Nachfrage nach dem Sinn des Befehls und eine Auseinandersetzung über das Befohlene. Es geht nicht um den Verständigung ermöglichenden kommunikativen Prozess des sich wechselseitig Überzeugens, des 'sym-peithein'¹⁴; „wechselseitig“ heißt: Es geht darum, aus eigener Überzeugtheit jemanden zu überzeugen, der sich überzeugen lassen will und eigene Überzeugungen hat. Doch da nicht vorhersehbar ist, wer sich in welcher Lebenslage wovon und von wem überzeugen läßt, ist überzeugen nicht lehrbar. Folglich bleiben Überzeugungsversuche „einseitig“. Bei Situationsmächtigen, die selten bereit sind, sich überzeugen zu lassen, erlangen diese einseitigen Versuche oft unausdrücklich Befehlsqualität. Dann bleibt eine, wenn auch formal bestätigte, mehr oder weniger un-überzeugte Befolgung

des Befehls unter institutionellem Zwang. Wer herrscht, hat nicht immer Recht, kann aber immer befehlen und hat das 'Machtwort'. Nur eine Bienenkönigin kann nicht befehlen.

Die kommunikative Randstellung, genauer der Rand der Kommunikation (verstanden als wechselseitige Interaktion) ist erreicht in den **militärischen** und bedingungslosen Gehorsam einfordernden Befehlen. Musterbeispiel der Entpersönlichung sind *Geländeübungen*, in denen Kommandos zwar noch verbal „Hinlegen!“ „Auf marsch, marsch!“ gegeben werden oder mit der Trillerpfeife, die sadistischen Unteroffizieren die Gelegenheit bieten, sich als Herren aufzuspielen. Die beim «Schleifen» nicht selten bis an den Rand der physischen Kräfte gehenden, oft absurden Anordnungen können äußersten Falles legitimiert werden mit der unkalkulierbaren Tödlichkeit des 'Kriegshandwerks'. Ein anderes Beispiel geben die *Exerzierkommandos* für die nicht nur in der Kleidung Uni-Formierten. Was in vorindustrieller Zeit Grundlage taktischer Massenbewegungen war, wenn ganze Regimenter als Block (preußisch) oder 'in Linie' (englisch) angriffen oder verteidigten, gerät in Zeiten von Luft-, Panzer- und Seeschlachten strategisch betrachtet zur Farce, erst recht in Zeiten von Streubomben und 'taktischen' Atomwaffen. Zweck der Übungen ist nicht die publikumswirksame Theatralik synchroner Kopf-, Hand- und Beinbewegungen (Dressur für ein großes Tattou wie bei den Tillergirls im Varieté) von großen Gruppen im Gleichschritt oder Parademarsch, sondern bleibt auch hier die Unterordnung, die gehorsame Befolgung ('wie im Schlaf auszuführender') Befehle. Ein feudales Überbleibsel ist die 'große Oper' eines 'Großen Zapfenstreichs'. In der Demokratie - auch in der geplanten 'Freiwilligenarmee' - bleibt das Paradox unvereinbarer Forderungen: einerseits gleichberechtigte Mitwirkung an demokratischer Beratung und Entscheidung, andererseits unmündige

¹³ I. Kant,;WW Bd. V, 1957 ; 431a

¹⁴ Vgl. H. Geißner: sympeithein. Von der Notwendigkeit des Überzeugens; in: (D. Krallmann/H.W. Schmitz, Hg.): Perspektiven einer Kommunikationswissenschaft. 2 Bde., 1995. 2; 391-405

Unterordnung. Deshalb wird versucht (Soldatengesetz), den moralischen Spagat mit dem Konzept der «inneren Führung» und in der BRD dem Ideal «Staatsbürger in Uniform» erträglich zu machen.¹⁵ Gleichzeitig wurde im totalitären System der DDR an der innerdeutschen Grenze (vor allem an der Berliner Mauer) der «Schießbefehl» exekutiert und bis zum 3. Oktober 1989 über 100 Menschen erschossen.

In der **Gerichtsrede** hat die peroratio des Urteils, zumal im Akt der Urteilsverkündung, oft Befehlscharakter, im schriftlichen Verfahren manifest als Strafbefehl. Auch die Aufforderung die Eidespflicht zu befolgen und die Eidesformel können Befehlsform haben. Besondere Konsequenzen verlangt die Befehlsverweigerung die im Allgemeinen nach den Regeln der Militärgerichtsbarkeit geahndet wird. Eine Ausnahme macht eine Befehlsverweigerung bei gleichzeitigem militärischem Erfolg. Hier zeigen sich kulturspezifische Unterschiede. Während Kleists 'Prinz von Homburg' (1810) trotz seines gegen den Befehl erfochtenen Sieges zum Tod verurteilt wurde, konnte in der k. u. k. Armee ein Offizier mit dem 1757 von Maria Theresia gestifteten Militärorden ausgezeichnet werden. Die Legende machte daraus eine 'Belohnung für Insubordination'. Faktisch wurde der Orden jedoch nur an jemanden verliehen, «wenn er eine erfolgreiche Tat vollbracht hatte, die ohne jegliche Befürchtung hierfür zur Verantwortung gezogen zu werden, stattfand, jedoch grundsätzlich unter den üblichen Umständen nicht hätte vorgenommen werden dürfen.»¹⁶ Eine spezielle **Kriegsrhetorik**, oder «die Kunst, auf das Gemüth des Soldaten zu wirken»,¹⁷ ist weni-

ger wichtig, «wenn strenge Disziplin herrscht», (53) jedoch vor einer Schlacht «Enthmutung, Heimweh oder Furcht» (39) zu beobachten sind. Dann gilt es durch aufmunternde Appelle an das Ehrgefühl, an die Tapferkeit, die Vaterlandsliebe, «dulce et decorum est pro patria mori» (Es ist süß und ehrenvoll für das Vaterland zu sterben), den Kampfgeist der Soldaten zu steigern. Die Feldherrenrede an die Armee ist als 'Kampfparänese' seit Thukydides bekannt, doch auch die unmittelbare Ansprache des Fähnrichs an seine Mannschaft ist wirkungsvoll, weil sie seinen Mut, seine Fürsorge, seine Aufopferungsbereitschaft bewundert. Bereits seit dem 19. Jh. werden allerdings Tagesbefehle und Proklamationen gedruckt, im 20. Jh. über Lautsprecher verbreitet, im 21. Jh. im Intranet. Erhalten hat sich bis heute als mündliche Form die 'Parole' oder 'Losung', das 'mot d'ordre', das durch den befehlenden Anruf eines Wachpostens geforderte 'Kennwort' für freies Passieren, das 'Schibboleth' (Richter 12,6). Erhalten hat sich die Sequenz der Planungsschritte für einen militärischen Einsatz: «Ort- und Zeit, eigene Lage, Feind, Entschluss, Befehl», die schwach an Goethes Forderung erinnern mag: «sinne, beschließe, befehle». Erhalten haben sich auch die kollektiven, 'autoimperativ' anfeuernden 'Schlachtrufe': Vorwärts! Hurra!

Die auch heute in der zivilen **Gesellschaft** noch immer vorherrschende

Einschätzung des Militärischen als Prototyp des Befehlens kann als Relikt autoritärer Zeiten verstanden werden. «*Das öffentliche Leben der Deutschen geht in Schreibstuben und auf Paradeplätzen vor. [...] Unter dem Wechsel auch der wortreichsten Befehlshaberei und einer noch so redseligen Folgsamkeit, unter Verordnungen und Berichten, dem Commandorufe und seinem Wiederhalle gedeiht keine Sprache. Wo alle Verwaltung Regierung, und nichts als Regierung ist, bildet sich zwischen Herren und Knechten eine Kluft, über die das lebendige*

¹⁵ H. Geißner: Befehlen und Gehorchen. Denkschrift zum Fragenkreis 'Soldat und Sprache'. Beilage zu Sprechkunde und Sprecherziehung. Bd. III 1957; 171–181 auch Rhetorische Kommunikation u. politische Verantwortung; in: sprechen 2009, 20–27; 23

¹⁶ Brief an Verf. Militärhist. Institut Wien vom 30.9.2009

¹⁷ Die Kriegerische Beredsamkeit. Leipzig 1819

Wort bald nicht mehr hinüberreicht.»¹⁸ Es bildete sich eine Kluft, die nurmehr durch Befehlen und Kommandieren zu überbrücken war. Wenn jedoch diese Kluft beseitigt ist, wenn es - wenigstens formaldemokratisch - weder Herren noch Knechte gibt, dann ist der militärische Befehl nicht mehr prototypisch, vielmehr gilt er nur als eine «Grundform des Sprachgebrauchs». ¹⁹ Er kümmert sich nicht um die Meinung des Angesprochenen, - ganz evident in der Hypnose -, ist sprachlich schmucklos, als unmittelbar handlungsauslösend, letztlich nur eine monologische Randform der dialogischen Kommunikation. Dennoch wird der Befehl in der Ontogenese sprachlich und sozial gelernt; redensartlich: «Wer befehlen will, muss gehorchen gelernt haben.» Dies scheint eine standesgebundene Forderung; denn Nietzsche denkt auch das Gegenteil: «Kinder aus bescheidenen Familien muss man eben so sehr das Befehlen durch Erziehung lehren, wie anderen Kinder das Gehorchen». ²⁰

Schon Kleinkinder verwenden – untereinander und mit ihren Puppen oder Teddybären - beim Spiel Imperative (Komm! Geh weg! Gib mir! ...) und verlangen Gehorsam. Sie erweitern ihren Befehlsraum in der Peergroup und lernen unter dem - oft in Befehlen geäußerten – Erziehungsanspruch der Familie, z.B. mit Benimmregeln (Sitz doch still! Iss mit der rechten Hand! Putz dir die Zähne!) Formen eines gemäßigten Gehorsams. Sie werden zur 'Folgsamkeit' erzogen. Die Aussage «Das Kind folgt nicht» ist synonym für «Es gehorcht nicht». Doch der dressierte Hund «folgt aufs Wort». In der vom Staat mit besonderer Sanktionsmacht ausgestatteten Schule erfahren Kinder neue - überindividuelle - disziplinierende Befehlsformen und Gehorsamsansprüche (Herhören! Aufgepasst! Ruhe!...). In der Peergroup gelten andere (z. B. Komm

her! Spring! Hau ab!) als beim Sport (Auf die Plätze! Fertig! Los! Bahn frei! Gib ab! Arme beugt! Arme streckt!). Im alltäglichen Leben gibt es viele Befehle z. B. 'bürgerliche': Einsteigen! Zurückbleiben! Vorsicht! Herhören! Aufhören! aber auch polizeiliche: Halt, stehenbleiben! Hände hoch! Zeigen Sie mal Ihren Ausweis! Es gibt viele Gebots- mehr Verbots-Schilder: Betreten verboten! Keine Durchfahrt! WC! Park! Rauchen verboten! Reitweg! Hunde an die Leine! Es gibt sprachlose, nicht nur die 'Stechuhren' an Werkstoren, vor allem die runden rotgeränderten Verkehrsschilder: Einbahnstraße! Halten verboten! Parken verboten! Es gibt die 'stillen' Befehle: Radar! Fußgängerstreifen, Verkehrsampeln, Warnblinkanlage, die Funktionspantomime des Verkehrspolizisten auf der Kreuzung (und der Flugbegleiterinnen); aber auch die schrillen: die Trillerpeife dieses Polizisten, die Sirenen der Feuerwehr, der Ambulanz, bei Alarm. Auch die Radiomeldung befiehlt «Achtung Geisterfahrer!», ausdrücklich: «Fahren Sie rechts, überholen Sie nicht!» Kombiniert sind Schweigebefehle in Lichtkästen: Achtung Aufnahme! Der Nächste! OPI; der international gültige Flaggencode - wie jeder 'code' keine Sprache, sondern eine 'ja:nein' Ordnung - regelt die Seefahrt befehlsmäßig.

So entwickelt jede/r im Lauf der Jahre abhängig von den im Zusammenleben unvermeidlichen Anforderungen, ein eigenes Aktions- und Reaktionsmuster der asymmetrisch komplementären Tätigkeiten Befehlen und Gehorchen. Die 'freien' Citizen sind eingesponnen in ein Netz von Befehlen, oder wie Max Weber sagt: in einem neuen «Gehäuse der Hörigkeit». ²¹

Im **Berufsleben** ist es oft zweckmäßig, Tätigkeiten durch Befehle zu koordinieren ohne damit mehr als einen funktionalen Herrschaftsanspruch zu erheben. Z. B. wenn auf einem Baugerüst einer «Hammer!» ruft, dann «Zange!» und ihm ein

¹⁸ K.G. Jochmann: 1828, Ndr. 1968; 236, 209, 233

¹⁹ C. Winkler: Dt. Sprechkunde. ²1969; 47

²⁰ F. Nietzsche: KSA 1988, 2; 268

²¹ M. Weber: Ges. Ausgabe 1984, I, 15; 464

anderer die Werkzeuge bringt,²² das geschieht ebenso, wenn auch bei rangabhängiger Funktionsteilung, im Operationssaal: «Skalpell!», dann «Tupfer!». Genau betrachtet sind diese 'elliptischen', oft auf den Wortstamm verkürzten Imperative schon situative Ausnahmen; denn Sprechende haben gelernt, ihren Handlungsauftrag nicht nur direkt als barschen Befehl, sondern ihren Befehlswunsch auch indirekt zu äußern. Es gibt verschiedene sprachliche Möglichkeiten, einen Befehl auszudrücken.²³ Dabei müssen Befehlende sich manchmal nicht persönlich offenbaren, sondern können auf die anonyme Positionsmacht innerhalb der Hierarchie vertrauen. Beispielsweise wirkt im sog. 'Management by objectives' die Festsetzung der Gewinnmarge durch den Vorstand 'top down' als Befehl, der alle abhängigen Abteilungsleiter veranlasst, die von ihnen Abhängigen ('Mitarbeiter/innen') durch spartenbezogene Subbefehle auf das Erreichen der präntierten Gewinnmarge zu verpflichten, d. h. bei Nichterreichen zu sanktionieren. Hier ist kein Platz für 'laissez faire', keine Chance für eine Beeinflussung 'bottom up', gar für mitbestimmende 'Kooperation', der Führungsstil in den meisten Hierarchien ist 'autoritär'. Auch die 'freie' Marktwirtschaft ist oft - wie die Planwirtschaft immer - eine Befehlswirtschaft.

Wie das Beispiel zeigte, muss nicht immer 'ausdrücklich' befohlen werden, es gibt auf verschiedene Weise verschleierte Möglichkeiten, andere zum Gehorchen zu veranlassen. Bei den sprachlich abgeschwächten Befehlsformen handelt es sich nicht einmal um **indirekte Sprechakte**. «Nicht-direkt ist ein Sprechakt, wenn eine Dissoziation zwischen der intendierten kommunikativen Funktion und dem Satztyp der Äußerung [...] besteht.»²⁴ Wenn A sagt «Wie oft hab' ich

dir das schon gesagt?» und B antwortet «sieben mal», dann ist der Satztyp 'Frage' verstanden, nicht aber der kommunikative Sinn der Warnung, des indirekten Befehls. Die Sprechakttheorie hat derlei pragmatische 'Doppelfunktionen' untersucht. AUSTIN rechnet 'befehlen' in seiner Klassifikation der Sprechakte zu den *exercitives*, deren Funktion er in den Unterschieden zu anderen Sprechakten verdeutlicht.²⁵ Angeregt durch Austin unterscheidet SEARLE, (in den überindividuellen Regeln zur Generierung von Sätzen) fünf Typen illokutionärer Akte darunter *direktive*, die Hörer zur Handlung bewegen.²⁶ Die bei Searle nach der *Sprecher-intentionalität* differenzierten Sprechakte werden kommunikativ jedoch nur, wenn ihnen eine differenzierte *Hörerintentionalität*²⁷ entspricht. Kommunikationspädagogisch verlangt dies, dass Sprecher-Regeln und gleichgewichtige Hörer-Regeln einander entsprechen. Das gilt sogar noch für das „*intentionale Verhalten*“²⁸ in den Schablonen asymmetrischer Kommunikation, z. B. speziell der Gehorchenden. HABERMAS kommt bei seiner Suche nach *dialogkonstituierenden Universalien* mit einer anderen Begründung zu einer anderen Klassifikation. Für ihn gehört 'befehlen' zu den *regulativa*, die den Sinn²⁹ hätten, die «praktische Verwendung von Sätzen auszudrücken.»³⁰ Mit Hilfe regulativer Sprechakte wird im interaktiven Sprachgebrauch «die Art der

1972; 256

²⁵ J.L. Austin: How to do things with words. ²1975; 155; vgl.dt.1972; 170ff .

²⁶ J.R. Searle: Speech Acts. 1970 ; 66f.; zur sich anschließenden Debatte Searle-Derrida vgl. M. Frank: Das Sagbare und das Unsagbare 1990; 491–560.

²⁷ Erstmals ausformuliert in D. Geulen: Das vergesellschaftete Subjekt. 1977, 426–433; vgl. auch H. Geißner: Sprechwissenschaft 1981; 98

²⁸ H. Geißner: Kommunikationspädagogik 2000; 85

²⁹ In: Habermas-Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. 1971; 112

³⁰ In: Habermas: Was heißt Universalpragmatik? In: Apel (Hg): Sprachpragmatik und Philosophie 1976 ; 239

²² Vgl. L. Wittgenstein: Phs. Untersuchungen. 1960; 267

²³ Die DUDEN-Grammatik zählt 13 Möglichkeiten (230)

²⁴ Ehrlich/Saile: Über nicht-direkte Sprechakte, in: Wunderlich (Hg): Linguistische Pragmatik

hergestellten interpersonalen Beziehung» thematisiert. Diesen Gedanken verschärft er: «Aber nur in regulativen Sprechakten (in Befehlen und Ermahnungen, in Verboten und Weigerungen ...) wird der Geltungsanspruch eines normativen Hintergrundes explizit angerufen».³¹ Der Geltungsanspruch der Regulativa heißt «Richtigkeit, Angemessenheit».³² Freilich ist hier der Unterschied zwischen kommunikativem und strategischem Handeln zu beachten, den Habermas schon früher problematisiert hatte.³³ Anders WUNDERLICH, der «von dem spezifischen Situationskontext einer Sprechhandlung und dem spezifischen sozialen Verhältnis zwischen den Sprechern (...)» absieht.³⁴ Diese jedoch sind in Prozessen rhetorischer Kommunikation entscheidender als in einer strikt rednerorientierten Rhetorik, zumal wenn diese weniger kommunikativ als *strategisch* vorgeht. Eine (auf der folgenden Seite abgedruckte) Skizze der kommunikativen Handlungen und damit zugleich auch der Ziele von Gesprächs- und Rederhetorik gibt HABERMAS.³⁵

Eine übliche Form der Abschwächung ist die Einkleidung des Befehls in eine Bitte; noch stärker gepolstert in die Form einer bittenden Frage: «Könntest du bitte den Brief mitnehmen?» Anstelle des kruden Befehls «Nimm den Brief mit!» kann der/die Angesprochene entscheiden, ob er/sie die Bitte – überhaupt, sofort oder später – erfüllt. Nicht-direkte Sprechakte geben Hörenden relative Freiheit. Das ist freilich keine neue Einsicht der Sprechakttheorie. Vor den Gefahren des Gesangs der Sirenen warnt Kirke den Odysseus, wenn *bitten* nicht hilft, dann der

Mannschaft *befehlen* (Od. 12; 53), ein Rat, den Odysseus zu seiner Rettung befolgt (Od. 12; 163). Bei Luther heißt es: «deshalb *bitt* ich und *befehl* euch.»³⁶ Im Faust II sagt Mephistopheles «Zuvörderst *bitten*, dann *befehlen*».³⁷ Das gilt auch allgemein pädagogisch, schon 1844: «*Der erziehende Lehrer überdenke reiflich, was er befiehlt oder verbietet. Sein Wille muß nie als Willkür erscheinen, sondern überall als stehendes Gesetz. [...] Er kann wohl zur rechten Zeit sein Verlangen auch als einen Rath oder als eine Bitte aufstellen, denn es muß eben nicht immer kategorisch (unbedingt) geboten und verboten werden; eine Bitte, ein Rath ist gar oft die erste schöne Stufe, von der der Lehrer immer noch zu einem bestimmten Gebieten oder Verbieten fortschreiten kann. Er läßt dabei dem Kinde das Bewußtsein der Freiheit ...*»³⁸

Mitmenschen, auch Kinder, sind eben keine dressierten Zugtiere, die der Fuhrknecht mit einem Peitschenknall in Bewegung setzt, denen er mit «Hüh oder Hott» die Richtung vorschreibt, die er mit «Brrr» zum Stillstand bringt. Je nach Intensität der mitmenschlichen Beziehung werden Wunsch, Bitte, Rat, Warnung, Weisung, Ge- oder Verbot sprachlich verschieden geäußert. «Der Redende will sich zum Hörenden in seelischen Verkehr setzen, will [...] nicht nur etwas, sondern sich selbst aussprechen.» Das geschieht auf ganz verschiedene Weise, freundlich, besorgt, herzlich, geringschätzig usw. «Diese Art der Befehlserteilung läßt den Angeredeten überhaupt nicht mehr als Person gelten.»

³¹ Ebd. 241

³² Habermas: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns 1984; 427

³³ Habermas: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'. 1968; 64

³⁴ D. Wunderlich in: Apel (Hg.): Sprachpragmatik 1976; 442

³⁵ Habermas: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd.1, 1981, 384; vgl. auch Knappe et al. 'Strategie'; in: HWbRh 2009. 9, 152–172

³⁶ Vgl. Grimm DtWb 1255

³⁷ Goethe: WW Darmstadt 1998 Bd. 3 V; 360

³⁸ W.C. Münch: Universal-Lexikon der Erziehungs- und Unterrichtslehre, 3 Bde. Augsburg 1844. Bd. 1; 121; neue Beispiele in Rüttimann/Hüppi: Erfolgreich kommunizieren. Köln 2010

Handlungs- situation \ Handlungs- orientierung	erfolgsorientiert	verständigungsorien- tiert
nicht-sozial	instrumentelles Handeln	—
sozial	strategisches Handeln	kommunikatives Handeln

Jürgen Habermas: Skizze der kommunikativen Handlungen

Hieran zeigen sich die «ethische Sekundärfunktion» des Grammatischen¹, aber auch die «sozialen Triebkräfte» der Sprache; z. B. in der «potentialen Fassung eines Befehls» ... in der «Einkleidung in den wünschenden Optativ» einen «Imperativus inclusivus» ('Gehen wir').² Ältere Grammatiken kennen noch einen 'Jussiv', eine befehlende Möglichkeitsform. Wäre «Achtung» der Ausruf besonderer Wertschätzung, dann könnte beim Militär dieser Ruf des Befehlstonns entbehren, so aber bleibt er die Einforderung einer besonderen Ehrenbezeugung, die ein «Stillgestanden» begleitet, das befehlsmäßig in einem «Rührt euch!» gelöst wird.

Es gibt - genau betrachtet - eine imperative Kette vom Gehorsam heischenden Eckpunkt der sprachlichen Schrumpfform des Kommandos über den entwickelnden Befehl, - über Auffordern, Anordnen, Warnen, Wünschen, Bitten - bis zum anderen Endpunkt im Versprechen, in dem sich der Versprechende selbst - mit oder ohne performative Formel: «ich verspreche dir...» - zu einem Tun oder Lassen verpflichtet. Grundlage der Glaubwürdig-

keit, die einem Versprechenden gewährt wird, ist letztlich der *hypothetische Imperativ* der 'goldenen Regel' «Was ihr von anderen erwartet, das tut ebenso auch an ihnen» (Luk 6,31). Gebietet der Anspruch dagegen 'unbedingt', dann ist es ein «*Kategorischer Imperativ*»; den KANT als «Grundgesetz der reinen praktischen Vernunft»³ so fasste: «Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne.»⁴ Diese Unbedingtheit ist die notwendige Bedingung auch der Verbindlichkeit. Sie ist «die Notwendigkeit einer freien Handlung unter einem kategorischen Imperativ der Vernunft»⁵ und steht auch hinter der Erklärung eines Versprechens, das REINACH - in Abgrenzung von einem 'Befehl' - als «Ursprung von Anspruch und Verbindlichkeit» betrachtet.⁶ Hans LIPPS schließt hier an: «In bezug auf das gegebene Wort hat einer mehr zu gewärtigen als bloß verantwortlich gemacht zu werden in dem Sinn, wie jedes gesprochene Wort zu verantworten

¹ F. Kainz: Psychologie der Sprache Bd. 1. 1941; 224

² W. Havers: Handbuch der erklärenden Syntax 1931; 188

³ Zur Entwicklung der Formel in «Grundlegung der Metaphysik der Sitten», vgl. P. Reisinger HWbPhs 4, 1976; 242-247

⁴ I. Kant: WW IV; 140

⁵ Ebd. 327

⁶ A. Reinach: Zur Phänomenologie des Rechts [1913] 1953; 54

ist [...] der eine *verbürgt* sich hier dem andern für etwas.»⁷ Wer aber kann 'sich verbürgen', wer traut sich, etwas zu versprechen? Wäre damit das Paradox eingeholt, von dem NIETZSCHE sprach: «Ein Tier heranzuzüchten, das *versprechen darf* - ist das nicht gerade jene paradoxe Aufgabe selbst, welche sich die Natur in Hinsicht auf den Menschen gestellt hat? Ist das nicht das eigentliche Problem *vom Menschen?*»⁸ Ist im Versprechen das Paradox aufgelöst oder ist diese Annahme nur ein weiteres Beispiel für - wie WITTGENSTEIN sagt - die «Verhexung unsres Verstandes durch die Mittel unserer Sprache».⁹ Folgen wir nur einer Regel? «Einer Regel folgen, das ist analog dem: einen Befehl befolgen»¹⁰, aber «Ich folge der Regel blind.»¹¹ Die ganze Kette der Sprachspiele vom 'selbstverpflichtenden' Versprechen bis zum 'fremdpersonalen' Befehl bleibt gebunden an die konkrete Situation in der jeweiligen Lebensform, ist ethisch nur deontisch zu legitimieren.¹²

Oft bleibt unbemerkt, dass auch Nichtuniformierte in einem oft unerkannt bleibenden Befehls-Gehorsams-System leben, gilt dies doch ab origine für die **Welt des christlichen Glaubens**. Im **AT** ist das Wort des welterschaffenden Pankrators Befehl: '*Er sprach: Es werde ... - und es ward*'. Er befiehlt sogar dem Abraham, seinen Sohn Isaak zu opfern (1.Mos 1,28). Abraham gehorcht, vollzieht aber das Opfer auf Gottes Anweisung nicht. Der segnet ihn, «weil du auf meine Stimme gehört hast.» (1.Mos 22,18) Dies ist der Quellpunkt der drei abrahamitischen Religionen, denen - vermittelt durch Moses - die 10 Gebote befohlen werden. (Ex 20,1-17) Doch Moses vertraut nicht auf

die unmittelbare Wirkung der Gebote, er droht Fluch und grässliche Strafen an für Ungehorsam (Lev 26, 14-38), warnt die Ungehorsamen ausdrücklich in einer Litanei von Schreckensbildern (Deut 28, 16-46). Hier wird der Zusammenhang von Befehl und Fluch deutlich, die Befehlsqualität von Fluch und Verwünschung. Es geht nicht nur darum, den 'Zorn Gottes herabzuwünschen', der sagt: «ich töte sie durch die Worte meines Mundes» (Hos 6.5). Der päpstliche «Bannfluch» (Anathema) sollte im Mittelalter nicht nur kirchenrechtlich jemanden exkommunizieren, sondern ihn in der «Acht» der weltlichen Gerichtsbarkeit für «vogelfrei» erklären. Allgemein geht es darum 'jemanden zu verwünschen, zu verfluchen', auch um den «Fluch der bösen Tat» (Schiller, Piccolomini V, 1) – in verschiedenen Kulturen bis zum sprachlosen, aber rituell inszenierten 'Voodoo'.

Die Befehlsqualität der Gebote wird in 'Sollensformulierungen' sprachlich kaum abgeschwächt, heißt es doch «im Schweiß deines Angesichts/ sollst du dein Brot essen» (Gen 3, 19), aber auch explizit: «Der Herr sprach zu Mose: Gib den Isrealiten folgenden Befehl.» (Num 26, 2). An vielen Stellen heißt es im **AT** «nach dem Befehl des HERRN». Das Gemeinte wird deutlich: «Wir haben übel an Dir getan, dass wir nicht gehalten haben die Gebote, Befehle und Rechte, die Du geboten hast Deinem Knecht Mose.» (Neh 1,7) Im **NT** imponieren Befehle besonders zweimal (Mt 28, 19-20): «Darum geht zu allen Völkern und macht alle Menschen zu meinen Jüngern» (*Missionsbefehl*), «tauft sie auf den Namen des Vaters, des Sohnes und des heiligen Geistes und lehrt sie, alles zu befolgen, was ich euch geboten habe.» (*Taufbefehl*) Ihre aggressive Ausprägung fanden diese sanftmütigen Befehle sowohl in den Kreuzzugs- und Ketzerpredigten, die unter dem 'Banner der Kirche' tausendfachen Tod von Heiden und Ketzern zur Folge hatten, aber auch in den Verhörmethoden von Inquisitoren, die in unserer

⁷ H. Lipps: die Verbindlichkeit der Sprache 1944, 97–106; 100. (Vgl. H. Geißner: Der Mensch und die Sprache. Studien z. Philosophie v. Hans Lipps. Diss. 1955)

⁸ Nietzsche KSA 5; 291

⁹ L. Wittgenstein: Phs. Untersuchungen 1960; 342

¹⁰ Ebd. 382

¹¹ Ebd. 386

¹² Vgl. D. Horster: Ethik. 2009; 13–39

Zeit bis zum «waterboarding» in Guantanamo reichen.

Viele *liturgische Formeln* haben noch heute Befehlsqualität: 'Oremus!', spürbar noch in den Eindeutschungen: Wir beten!, Wir singen!, Wir stehen auf!, schwieriger schon in 'Gaudete': Freut euch! Jauchzet! Die Befehlsstruktur ist spürbar vom allgemeinen Anspruch: «Metanoëite!» ('Kehrt um! denn das Himmelsreich ist nah') Johannes des Täufers (Mt 3,2) und Jesu (Mt 4,17) bis in die apollinisch rauernde Formel Rilkes «Du musst dein Leben ändern» (1908)¹³ und deren sozialhygienische Übernahme bei Sloterdijk (2009)¹⁴.

Befehlend ist selbst ein alltägliches Tischgebet: «Komm (*Imperativ*), Herr Jesus (*Vokativ*), sei unser Gast (*Konj. I*), und segne (*Imperativ*), was du uns bescheret hast.» (*indirekte Aufforderung*). Derlei Wunschqualität in indirekter Befehlsform hält sich durch in ganz und gar säkularen chorischen, gestisch gemeinsam ausgeführten Tischsprüchen wie «Gesegnete Mahlzeit»; oder direkt, wenn in einer Jugendgruppe nach dem Vorspruch «Nun ess ein jeder was er kann» alle gemeinsam rufen: «Alle Mann ran!»

In der **politischen Rede** sind Befehle immer überindividuell, zielen auf Gruppen, wenn nicht auf Völker. Seit Jahrhunderten üblich, gewinnen sie in der Reformationszeit an Bedeutung. Die Schlagwörter der Flugschriften sind zu verstehen als elliptische Befehle. Das gilt auch für Luthers Aufruf «Wider die räuberischen und mörderischen Rotten der Bauern». (1525) Später wird den Herrschenden «Knappheit und Befehlston» empfohlen,¹⁵ Empfehlungen, die die Redner der 'Französischen Revolution' nicht mehr nötig haben. Der Befehlscharakter ihrer Schlagwörter «Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit» ist unüberhörbar. Wenn Danton sagt «Ich

verlange, dass der Konvent einen Wohlfahrtsausschuß als provisorische Regierung einsetzt [...] verlange, daß ihr meinen Vorschlag unverzüglich annehmt», (1793) dann übertrifft der Befehlston die Formulierung. Bald singen die Massen: «Allons, enfants!» (Marseillaise). Rebellierende Gruppen werden in Berlin zurückbefohlen «Ruhe ist die erste Bürgerpflicht!» (1806) Im 'Hessischen Landboten' fordert Büchner «Friede den Hütten. Krieg den Palästen!» (1834) und das 'Kommunistische Manifest' befiehlt: «Proletarier aller Länder, vereinigt euch!» (1848) Aus diesem Geist appelliert Bebel an seine Kölner Zuhörer «Darum Vorwärts, und abermals Vorwärts und zum dritten Male, Vorwärts.» (1903) Der 1. Weltkrieg realisiert die nur 'rhetorischen' Befehle auf fatale Weise, und die der russischen Revolution folgenden 'Jahre der Kampfzeit' stabilisieren Befehlsstrukturen, ob Lenins 'Agitation und Propaganda' oder Hitlers 'Mein Kampf'. (1923) In Deutschland entwickelt sich mit der allgemeinen mentalen wie textilen Uniformierung eine Gehorsamseuphorie, die im 2. Weltkrieg herrscht. Goebbels bringt sie in seiner Sportpalastrede in der als Frage kaschierten Befehlsform zum makabren Ausbruch «Wollt ihr den totalen Krieg...?» (1943) Dort und immer wieder schrien kollektiv die Entmündigten «Führer befehl! Wir folgen dir»!

Was in kultischen Praktiken und mit der Lektüre religiöser Texte verinnerlicht wurde, kann in der 'schönen' **Literatur** wieder gefunden werden.¹⁶ Schon Märchen überraschen - nicht nur Kinder - mit Befehlen, etwa mit der Folge: «Tischlein deck dich» für das Menu, «Bricklebritt» für den Goldesel und schließlich «Knüppel aus dem Sack», in dem der Knüppel die durch

¹³ R.M. Rilke: «Archaischer Torso Apollos; in SW in 6. Bdn. (Hg.v. E. Zinn) 1955. I; 557

¹⁴ P. Sloterdijk: «Du musst dein Leben ändern». 2009

¹⁵ J. Klein: Politische Rede. HWbRh 2003. 6; 1489

¹⁶ 'Befehl' kann als Titel von (Trivial-) Romanen („Der letzte Befehl“) oder in metaphorischer Verwendung auftreten: „Kunst auf Befehl“, „Befehl des Gewissens“, „Gottes Befehl“, „Befehl des Herzens“ oder „Befehl der Liebe“.

Habgier gestörte Ordnung wieder herstellt. «Willst du schweigen [...] noch ein Wort und ich fresse dich auf». Eher indirekt befehlend ist «Rapunzel! Lass dein Haar herunter!» verglichen mit «Sesam, öffne dich!» oder der Zauberformel «Simsalabim». Hier geschieht 'märchenhaft', was menschlicher Befehl realiter nicht kann: der Natur befehlen, aber auch den Mitmenschen. Emotionales befehlen: schlafen, sich freuen, lieben, träumen, kreativ sein ... Schon der Versuch, kann Widerspruch erzeugen: das kannst du mir nicht befehlen, du hast mir nichts zu befehlen. Es wundert kaum, dass nicht erst im Sturm und Drang der Mensch dem obersten Gott befehlen will «Bedecke deinen Himmel, Zeus...!» Später kennt Goethe die Ambivalenz des Vorgangs: «Wer befehlen kann, wird loben/ Und er wird auch wieder schelten.»¹⁷ Hier wird Lob und Tadel der Stimmung des Einzelnen überlassen, was Lessing standesgemäß verallgemeinert: «Warum soll der Graf hier dienen, wenn er doch selbst befehlen kann.»¹⁸ Hundertfünfzig Jahre später meint ein 'Idealistisches Manifest': «Ihr braucht uns nichts zu befehlen, denn wir gehorchen euch nicht mehr»¹⁹; eine Meinung, um die sich ein Songtext von 2009 nicht mehr kümmert: «Es kann nur Einer befehlen»²⁰

Heute folgt der auf seine Individualität stolze Mensch 'in Echtzeit' kollektiv am **Computer** den Zwängen anonymer Befehle, lebt aber in der Illusion der Freiheit, die in der Möglichkeit zu liegen scheint, der Maschine zu befehlen, indem er sie eigenhändig 'mit der Maus' steuert. Ohne 'Enter!' geht nichts. 'Help!', 'Kopieren!', 'Ausschneiden!', 'Einfügen!', 'Steuerzeichen löschen!', 'Suchen!' „Kaufen!“ „in den Einkaufswagen!“ Erst allmählich wird vielen „usern“ klar, in welcher unerwarteten Befehls-Gehorsamsstruktur sie sich bege-

ben, nicht erst im „facebook“. Man kann die Performance (Zeit) von Befehlen testen. Es gibt ein Kommandozeilentool für das zeitgesteuerte Ausführen von Befehlen, auch eine Tabelle mit sämtlichen HTML-Befehlen. Es gibt «Angriffe durch Einschleusung von SQL Befehlen», also Angriffe auf Websites, die auf relationalen Datenbanken basieren. Es gibt Befehls- und Meldegeräte, die die Grundfunktionen des PC 'befehlen und melden' überwachen. Freilich wäre es kurzsichtig, nur die Befehlswelt des meist stimmlosen Internet zu berücksichtigen. Viele 'user' können sich auch das Autofahren ohne **Navigator** nicht mehr vorstellen, dessen stimmlichen Befehlen sie unentwegt folgen, sogar wenn diese unsinnig sind, wie die Unfallstatistik zeigt.

Noch in diesen apersonalen, technischen Konstellationen zeigt sich der verinnerlichte Zusammenhang von Befehlen und Gehorchen. Es wäre naiv zu meinen, diese *Lebensform* der Kommunikation wäre eine zu beseitigende Fehlform, allerdings ist zu fragen nach ihrer Legitimation, letztlich nach der ethischen Fundierung von Befehl und Gehorsam.²¹ Wenn das Begriffs- und Aktionspaar 'Befehlen und Gehorchen' in all seinen erwähnten Erscheinungsweisen als *Randphänomen* verstanden wird, dann zeigt gerade diese Marginalität, dass es die erfüllte, verständigungsorientierte, also im wirklichen Sinn dialogische Kommunikation nicht ist.

Im Unterschied zu den genetisch festgelegten Tieren haben Menschen mit der allgemeinen Freiheit zu wählen auch die Möglichkeit, nicht nach ihrem genetischen Programm und nur auf Gebote zu reagieren - «Der Sabbat ist für die Menschen da, nicht die Menschen für den Sabbat» (Mk 2,27) - sondern miteinander 'frei' zu kommunizieren und verantwortlich zu handeln. Spätestens in den Rändern zeigen sich die Grenzen dieser Freiheit. In ihnen kommt die allzu oft ignorierte Ab-

¹⁷ Goethe: ... Divan 1998; 333

¹⁸ Lessing: Emilia Galotti II.4; 317

¹⁹ E. Mühsam. Ndr. 1984; 104

²⁰ www.magistrik.de SWISS II, 2009

²¹ H. Geißner: Über dialogische Ethik; in: Rhetorica 4, 1995, 443–453

hängigkeit jeglicher Kommunikation von der jeweiligen Machtposition zum Vorschein, die dialektische Beziehung zwischen subjektiver Freiheit und gesellschaftlicher Ordnung. Dazu gehört auch die Freiheit, den ‚Rand zu halten‘ und als Teil der schweigenden Mehrheit zu ‚leiden‘. 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. Es bleibt die demokratische Grundfrage: «Wieviel Ordnung ist nötig, damit wieviel Freiheit möglich wird?»²²

Eine dauerhafte ‚kontra-faktische‘ Lösung dieses Konfliktes kann es nicht geben, weil «befehlen und gehorchen» die notwendige Ordnung garantieren, obwohl ärgerlich ist, dass in ihnen oft blinde Macht unbefragt exekutiert wird. Es bleibt ‚faktisch‘ nur die ständige Herausforderung durch den Konflikt und der letztlich immer wieder zu wagende Versuch, «befehlen und gehorchen» zu demokratisieren. Das aber verlangte, die Kommunikation nicht von ihrem undialogischen Rand dominieren zu lassen, sondern sowohl die Machtansprüche auf ihre Legitimation zu befragen, als auch zu zeigen, dass der einschränkende Rand nicht die Mitte ist, niemals die Fülle der lebendigen interaktiven, entwerfenden, künstlerischen Kommunikation. Das wiederum verlangt konkret, zu versuchen sich miteinander im Gespräch mit überzeugenden Argumenten über die gegenwärtige Ordnung zu verständigen, mehr noch: über Ziele und Wege künftigen Handelns.

Doch alle situativen Versuche sich zu vergewissern, ergeben keine dauerhafte

Gewissheit. Dabei kann es nur um „Versuche“ gehen. Alles andere wäre Idealisierung, Glaube oder Selbsttäuschung (nicht nur pädagogische). Auch verständigungsorientierte Kommunikation führt weder zwingend zur Verständigung noch gar zur Beseitigung der sie bedingenden Machtstrukturen. Es gibt keine situationslosen Argumente für «alle Fälle». Auch die Überzeugungen fallen nicht vom Himmel. Sie bilden sich nur in den Erfahrungen des Lebens, oder wie Wittgenstein sagt: «Unsere Rede erhält durch unsere übrigen Handlungen ihren Sinn.»²³ Doch woher nehmen „unsere übrigen Handlungen ihren Sinn“?

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 H. Geißner: «Grundfragen der Gesprächsrhetorik»; in: Gesprächsführung/Führungsgespräche. ⁵2008, 11–34; 24 – Ders.: Evolution oder Involution. Eine Frage an die politische Ethik; in ‚sprechen‘ 51, 2011, 39–45

²³ L. Wittgenstein: „Über Gewissheit“. 1970; 63

Sven Grawunder, Kati Hannken-Illjes

Die Kunst im Nicht-Künstlerischen und die Sprechwissenschaft in der GAL

Etwas mehr als ein Tagungsbericht

1. Die erste GAL-Sektionenkonferenz

Die Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik (GAL) ist (oder sollte doch zumindest sein) seit langer Zeit fester Bestandteil des sprechwissenschaftlichen Konferenzkalenders. Die Sprechwissenschaft ist in dieser Gesellschaft und somit auch auf dieser Tagung immer mit einer eigenen Sektion vertreten.

Dieses Jahr hat eine Neuerung in der Tagungsorganisation gebracht. Bisher waren die Tagungen traditionell in ein Rahmenthema mit dazugehörigen Panels und Arbeit in den Sektionen geteilt. Hier passen oft Rahmenthema und Sektionsarbeit nicht optimal zusammen, was nicht unbedingt problematisch, aber doch unschön war. Ab diesem Jahr wird die GAL im jährlichen Wechsel eine Sektionentagung (kleine GAL), auf der die Sektionen eigene Schwerpunkte setzen und auch aus der herkömmlichen Zeitstruktur ausbrechen können, und einen Kongress (große GAL), der durch ein Thema bestimmt wird und auf dem die Sektionen nicht als Einheiten explizit vertreten sind, veranstalten.

Diese neue Struktur bietet für die Sektionsarbeit die Möglichkeit noch stärker Eigenes zu entwickeln. Das haben wir für die Sprechwissenschaft und Phonetik in

diesem Jahr versucht und sind mit dem Ergebnis ganz zufrieden. Und weil wir unsere Zufriedenheit nicht nur für uns genießen möchten kommt im Folgenden ein ausführlicher Tagungsbericht mit dem wir drei Ziele verfolgen: zu informieren über das was war, dadurch zu motivieren, es sich beim nächsten Mal nicht entgehen zu lassen und zu diskutieren, was von dem allen zu halten ist.

2. Kunst und Nicht-Kunst

Der Titel der Sektion hieß in diesem Jahr "Die Kunst im Nicht-Künstlerischen – Probleme und Umgang mit der Ästhetizität des Sprechens". Die Rückmeldungen auf dieses Thema reichten von "verschwurbelt" bis famos und deuten auf etwas Wichtiges hin: irgendwie waren wir uns noch nicht so klar darüber, wie ganz konkret das zu fassen wäre, was wir da meinten (und mit-meinten). Zugleich ist diese Verbindung von Kunst und Nicht-Kunst für die Sprechwissenschaft (und natürlich nicht nur dort) hochrelevant.

Die Sektion begann mit einem thematischen Impuls der beiden LeiterInnen und so wollen wir es auch hier halten: also: was soll das alles?

Menschen die Sprechwissenschaft studiert haben oder sprechwissenschaftlich

arbeiten, denken Phänomene der Mündlichkeit aus verschiedenen methodologischen Perspektiven (naturwissenschaftlich, sozialwissenschaftlich quantitativ und qualitative, geisteswissenschaftlich). Außerdem haben sie Mündlichkeit aus rhetorischer, therapeutischer, phonetischer und eben auch künstlerischer Perspektive gedacht und getan. Sprechwissenschaftlerinnen zeichnen sich dadurch aus, dass sie über künstlerisches Sprechen/ ästhetische Kommunikation nicht nur reflektiert, sondern sie auch selbst gemacht haben. Sie haben sich idealerweise die Theorie und den analytischen Zugriff einverleibt.

Aus diesem immer schon Zusammengehören entstand der Verdacht, dass viele Sprechwissenschaftlerinnen in Grenzbereichen von Kunst und Nicht-Kunst arbeiten und ästhetische Kategorien für ihre Arbeit hochrelevant sind. Dass das so ist zeigten die Vorträge.

Doch als Begründung für eine Sektion will das noch nicht reichen, scheint es doch zu pragmatisch. Möglicherweise ist die Verbindung von Kunst und anderen Aspekten des Mündlichen in der Sprechwissenschaft einfach ein Zufall, entstanden aus einer etwas eigenartigen Disziplin. Dass das nicht so ist zeigten zum einen die Tagungsbeiträge, zum anderen möchten wir dafür einige Gedanken liefern.

Die Verbindung von künstlerischem und nicht-künstlerischem, von Dingen die ästhetische Wirkung beanspruchen und solchen die nicht unter Kunstverdacht stehen, lässt sich in Analyse und Rezeption und Produktion unterscheiden. An dieser Stelle sollte nun wohl spätestens eine Definition dessen stehen, was wir unter Kunst und ästhetisch verstehen. Die kommt nicht.

Welche Rolle spielen also ästhetische Kategorien für die Analyse von Phänomenen und Artefakten? Dieser Frage geht auch die Wissenschaftsästhetik nach. Anspruch an gute Forschung, so dieser Ansatz, ist implizit oft auch, dass

die Ergebnisse „schön“ sind, eine klare Form haben. Dieses Phänomen ist insbesondere für die Naturwissenschaften beschrieben, die Präferenz für eine gute Dramaturgie der Ergebnisse, die nicht selten durch die Zurichtung der Ergebnisse für die Publikation in eine bestimmte Form gebracht werden und dadurch erst zu diesen Ergebnissen werden.

Noch deutlicher wir der Einfluss ästhetischer Kriterien in der phonetischen Arbeit und Arbeiten mit Stimmbewertungen. Was Sprechwissenschaftlerinnen als *déformation professionell* häufig kennen – in allen geeigneten und ungeeigneten Kontexten auf die ästhetischen Qualitäten einer Stimme zu achten. Diese Orientierung kann hier auch zum Hindernis werden.

3. Die Beiträge

Auf die Konstituierung der Sitzung folgten sieben Vorträge, die das Thema von ganz unterschiedlichen Stellen aus in den Blick nahmen: Stimme im Radio, Unterrichten mit künstlerischen/literarischen Texten, Theatermethoden im Kommunikationstraining und Fragen schauspielerischen Sprechens, Status der Sprechkunst in der Sprechwissenschaft.

Diese Beiträge sollen nun im Folgenden kurz dargestellt werden.

Ines Bose und Golo Föllmer stellte die „Entwicklung eines Analyseinstrumentariums von Radiostimmgestaltung und Radio Broadcast Design“ vor. Grundlegende Frage ist hier, wie sich das Phänomen, dass Radiosender einen charakteristischen Sound haben, eine akustische Anmutung wie Bose/Föllmer sagen, fassen und beschreiben lässt. Eine speziell sprechwissenschaftliche Fragestellung ist in diesem Zusammenhang welche Rolle Stimm- und Sprechmerkmale in der Herstellung dieser Anmutung spielen. Aber auch inwiefern die Inszenierung der gesprochenen Wortbeiträge in das Design der gesamten Sendung eingepasst werden kann, kann als Perspektive für die

Moderatorinnen und Nachrichtenpräsentatorinnen angenommen werden.

Alexandra Zepter, ausgebildete Tänzerin und Linguistin mit Spezialisierung in Schreibforschung nannte ihren Vortrag „TextBewegung: Ästhetische Sprech-, Schreib und Bewegungserfahrungen im Lehramt Deutsch“. Sie beschrieb einen Ansatz im kreativen Schreiben mit Schülerinnen und Schülern in der sich tänzerische Bearbeitung eines Themas mit der Schreibenden abwechselt und verbindet. Das Tanzen eröffnet den SchülerInnen Verstehensmöglichkeiten, die in das Schreiben einfließen und vice versa. Grundlage für ihre Arbeit sind Theorien zum Embodiment, also Ansätze die betonen, dass sich kognitive Tätigkeiten nicht vom Leib in dem und durch den sie sind abteilen lassen.

Zepter eröffnete damit eine Reihe von drei Vorträgen die sich mit der Nutzung von Literatur in nicht-literarischen Kontexten auseinandersetzen. Eine ähnliche Situation ergibt sich bei der Arbeit mit Fremdsprachenlernern, zu der Beate Redecker dieses Motiv in ihrem Vortrag zu „Literarische[n] Texten im korrektiven Phonetikunterricht“ aufnahm. An einem Fallbeispiel zeigt Redecker wie ein Hinwenden zur künstlerischen Bearbeitung eines Textes als Ergebnis auch eine deutliche phonetische Verbesserung bei der tschechischen Muttersprachlerin brachte. Als künstlerischen Ansatz wählte Redecker den Gestus, der am Ende verhilft, wie sie sagt, „Hemmungen abzubauen“ und für beide Seiten nervigen Drill, i. S. Korrekturen phonetischer Details, zu sparen.

Als dritter und das Feld „Arbeit mit Literatur“ abschließender Beitrag berichtete Ute Lienhöft über „die Anwendung künstlerischer Texte und Methoden im Stimm- und Sprechtraining“. Sie rahmte ihren Beitrag ausdrücklich als den einer Prakti-

kerin. Sie beleuchtete drei Aspekte der Arbeit mit künstlerischen Texten. Als erstes, ähnlich wie Redecker, die Wirkung, die künstlerischer Text auf das Erlernen phonetischer, hier rhythmischer, Phänomene hat. An zweiter Stelle beschrieb sie ihre Arbeit mit inneren Bildern und Sätzen als Hilfsmittel, um Angemessenheit im Ausdruck zu erreichen. An letzter Stelle nannte sie unter der Überschrift „Heil-Kunst“ die magische Funktion von Texten, die die Vortragenden und oder Rezipientinnen spirituell berühren.

Auf die Bedeutung literarischer Texte für die Lehrpraxis folgten Vorträge zur Rolle schauspielerischer Arbeit. Torsten Rother überschrieb seinen Vortrag mit „Improvisationstheater im Rhetoriktraining - Anwendungsmöglichkeiten für die Sprecherziehung“. Rother gab eine kurze Einführung in die Grundprinzipien des Improvisationstheaters/ Theatersports und stellte dann Anwendungsmöglichkeiten im Kommunikationstraining vor. Die Möglichkeit die Methoden aus dem Improvisationstheater bieten sind das schnelle, spontane Agieren und Reagieren. Durch einen klar spielerischen „als-ob“ Rahmen geht es hier weniger um Probehandeln als vielmehr um eine grundlegende Flexibilität. In der Diskussion tauchte die Frage auf, inwiefern sich das gute Gefühl aus dem Training für den Transfer eignet.

Im Anschluss sprach Baldur Neuber über die Bedeutung der Sprechkunst für die berufliche Arbeit von Sprechwissenschaftler/innen und Sprecherzieher/innen. Er konstatierte ein Defizit der Sprechkunst im Vergleich mit anderen Feldern in Bezug auf die Anwendbarkeit und formulierte hier professionelle Handlungs- und Tätigkeitsfelder. Für uns interessant war dabei der deutlich geäußerte Geltungs- und Anwendungsanspruch der im Künstlerischen wirkenden Sprecherziehung und Stimmbildung. Das heißt, dieser muss über den klar definierten Bereich der Vortragskunst und die Arbeit mit

Schauspielern hinaus auch eine veränderte Auffassung der Sprechkunst nach sich ziehen. Auch ein Rapper möchte letztendlich seine Stimme nicht verlieren und kann von sprechkünstlerischer Arbeit profitieren, so Neuber.

Zuletzt legte Michael Thiele einen Fokus auf schauspielerische Praxis. Ausgehend von einem vielkolportierten Missverständnis zu Stanislawski, dass die vollständige Identifizierung des Ichs mit der Rolle unterstellt, untersucht er die Perspektive der Laien wie Profis die sich in verschiedenen Situationen künstlerisch tätig wiederfinden. Über das von Hogrebe adaptierte ‚Wir existieren szenisch‘ reflektiert er damit die Position und Rolle des Schauspielers und unweigerlich aller die sich in einer „Rolle“ wiederfinden.

Auch in der Abschlussdiskussion hatten wir durchaus den Eindruck, dass ein weiterer Bedarf an der gewählten Thematik besteht. Wir erkennen ebenso eine Notwendigkeit, die Praxis an diesen Diskurs anzukoppeln, fragen uns aber natürlich nach dem geeigneten Wie.

4. So etwas wie ein Resümee

Auch im Sinne des Vorhergenannten geht das *neue* Sektionentagungskonzept unserer Ansicht nach auf. Es bietet die Möglichkeit, eine themenzentrierte Arbeit in einer kleineren Runde (Sektion), so wie schon in den letzten Jahren praktiziert, fortzusetzen. Hier sei an alle die sich nicht in einer künftigen Ausschreibung einer Sektion wiederfinden und vielleicht sogar von der Sektion abgelehnt werden: 1. Die GAL ist nicht teuer und lohnt sich auf jeden Fall, 2. Die zukünftige große Jahrestagung wird mehr offene Slots haben. Der Vorteil hierbei ist, dass man auch andere als die eigenen Fachkollegen im Publikum hat.

Dabei hat sich auch unser expliziter Aufruf an die ausgesprochenen PraktikerInnen bewährt, weil sich hier eine Quelle für fallreiche Schilderungen von Erfahrungs-

wissen auftut. Dies ist zweifelsohne nicht neu, doch nicht selbstverständlich, weil die wissenschaftliche Reflektion ja üblicherweise in Personalunion stattfindet. Dabei soll zum anderen nicht verkannt werden, dass diese Beiträge einen größeren Klärungsbedarf auf beiden Seiten erfordern. Deshalb wird der Raum für solche Art Beiträge auch unbedingt erhalten bleiben, d.h. wir ermutigen dazu.

Äußerst interessant wird es in jedem Falle, wenn Beiträge - sei es im Vortrag oder den Diskussionen – von „Disziplinaußen-seitern“ (Deutschdidaktiker, Literatur- und Sprachwissenschaftler etc.) hinzukommen. Dies ist klar Teil unserer Motivation und ein unbedingter Vorteil der GAL-Tagungen. Dieser Vorteil gilt sowohl für die Vortragenden in den Arbeitsgruppen (Sektionen) als auch für die Teilnehmenden an den Themenbereichen (Symposien). Es ermöglicht auch, sich produktiv und komplett von der Vorstellung zu entöhnen, die Sprechwissenschaft wäre als Disziplin, die sich mit den Problemen von Mündlichkeit und deren Vermittlung beschäftigt, singular.

Zu den AutorInnen:

Sven Grawunder ist Wissenschaftler an der Abteilung Linguistik des Max-Planck-Instituts für evolutionäre Anthropologie in Leipzig.

Kati Hannken-Illjes ist Professorin für Sprechwissenschaft an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart.

E-Mail-Adressen:

grawunder@eva.mpg.de

kati.hannken-illjes@mh-stuttgart.de

Kati Hannken-Illjes

Sinnüberschuss.

Von Sprechkunst und Rhetorik.

Antrittsvorlesung. Aufgeschrieben.

Vorbemerkungen

Dieser Aufsatz ist ein Vorlesungsmanuskript. Am 30. November 2011 habe ich meine Antrittsvorlesung an der Musikhochschule Stuttgart gehalten. Nun soll das, was ich dort gesagt habe, hier geschrieben werden. Dieses Geschriebene entspricht weitestgehend dem Manuskript. Damit fällt vieles an Verweisen und Einordnungen weg, das in einen Aufsatz gehört. Diese Einordnung liefere ich in Form annotierter Fußnoten nach.

Bei der Antrittsvorlesung ging es mir darum, laut zu denken, mit all der Unabgeschlossenheit, die damit verbunden ist. Ich verstehe also diesen Aufsatz als Gesprächsbeitrag, wohl wissend, dass ich viele Schleifchen, so bald ich sie zu gemacht habe, sofort wieder aufziehe, wie ein sehr geschätzter Hörer bemerkte. Das ist kein Versehen.

Am Anfang der Rede stand natürlich ein Willkommen und ein Dank. Dieser Dank gehört auch hier her: ich danke meinen Kolleginnen und Kollegen und Studentinnen und Studenten in Stuttgart ganz herzlich für die freundlich Aufnahme (eine echte Untertreibung) und die große Offenheit.

1. Zwei Ausgangspunkte

Erster Ausgangspunkt: Meine Forschung in den letzten Jahren bezog sich auf Fragen, welche Karrieren Geschichten und Argumente in Strafverfahren machen bis sie es dann in den Gerichtssaal schaffen. Wie sie immer umerzählt und zitiert werden, wie sie bisweilen scheitern¹. Nimmt man das Feld des Strafverfahrens hier raus, interessiert mich, wie Wissen produziert wird. Wie kommt es also dazu, dass ich das was ich in einer Rede sagen kann? Welche Geschichte haben die Aussagen, wie sind sie für diese Auf-führung vorbereitet, redigiert, wiederholt, gescheitert?

Zweiter Ausgangspunkt: Es gibt eine Rede vor dem Deutschen Bundestag die einen großen Eindruck bei mir hinterlassen hat. Sie hat mich seit meiner Diplomzeit begleitet und beeindruckt mich immer noch. Es ist die Rede Otto Schilys in der Debatte zur Wehrmachtsausstellung „Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht 1941-1944“ des Hamburger Instituts für Sozialforschung². Es ging

¹ Vgl. dazu u.a. Hannken-Illjes 2006a &b, 2011, Hannken-Illjes, Holden, Kozin, & Scheffer 2007, Scheffer, Hannken-Illjes & Kozin 2010.

² Die Debatte fand am 13. März 1997 statt.

noch um die erste Fassung dieser Ausstellung. In München war sie unter großer öffentlicher Anteilnahme und Auseinandersetzung gezeigt worden. Nun debattierte der Bundestag, ob die Ausstellung auch dort gezeigt werden sollte. Die Debatte begann nicht weiter ungewöhnlich mit scharfen, polemischen Reden – Gerald Häffner von den Grünen und Alfred Dregger von der CDU schenkten sich nichts. Dann kam Otto Schily. Zur Mitte seiner Rede sagte er „Gestatten Sie mir an dieser Stelle einige persönliche Bemerkungen“ (Deutscher Bundestag 1997/ XIII/163, 14714). Und er begann zu erzählen. Stockte immer wieder, da er die Tränen nur schwer zurückhalten konnte. Er erzählte von seinen Brüdern, von einem Onkel, seinem Vater. Alle keine Hurra-Hitleristen, aber alle – auch stolze – Wehrmachtssoldaten. Und er erzählte von seinem Schwiegervater Jindrich Chajmovic, einem jüdischen Russen, der als Partisane gegen eben diese Wehrmachtssoldaten gekämpft hatte. „Nun sage ich einen Satz, der in seiner Härte und Klarheit von mir und uns allen angenommen werden muss: der einzige von allen vier genannten Personen – er einzige! – der für eine gerechte Sache gekämpft hat, war Jindrich Chajmovic.“ (ebd.) Was klingt wie eine klare Schlussfolgerung ist keine und gibt Raum für den Rest der Debatte. Schily zeigt einen Widerspruch auf den er nicht schließt. Hier die geliebte, geschätzte Familie – dort die Tatsache, dass diese Schuld auf sich geladen hat. Und beides muss nebeneinander bestehen. Schily schafft etwas, was für unser rhetorisches Handeln wichtig ist: Widersprüche nicht nur zu benennen, sondern sie in der eigenen Person zu zeigen und auch dem Impuls zur Auflösung widerstehen und den Widerspruch aushalten.

Mir geht es im Folgenden darum, rhetorische Praxis **auch** anders zu denken. In Formen zu denken und zu agieren die der Geschwindigkeit und vor allem der Relativität von modernen Wissensprozessen

Rechnung tragen. Die auf das Werden von Wissen konzentrieren und die solche Werdens-Prozesse weniger nennen als vielmehr auch zeigen. Hier kann das Zusammendenken von Sprechkunst und Rhetorik weiterbringen.

2. Worum es geht

Nein, ich bin keine Sprachwissenschaftlerin – auch wenn ich nicht böse werde, wenn mich jemand so nennt. Die Tatsache, dass ich aber nicht Sprach-, sondern Sprechwissenschaftlerin bin ist für diesen Vortrag nicht ganz irrelevant. Die Sprechwissenschaft an sich ist eine etwas besondere Disziplin: sie kreist um Phänomene der Mündlichkeit/ des Sprechens – dies aus verschiedenen Perspektiven. In der Sprechwissenschaft finden phonetische, klinische, ästhetische und rhetorische Sichten auf das Sprechen, die Stimmlichkeit, die Mündlichkeit zusammen. Finden zusammen, um dann in ihrer Bearbeitung von Fragen und Untersuchung von Phänomenen auch über Mündlichkeit wieder hinaus zu gehen und auch die Schnittstellen zwischen verschiedenen Modi – schreiben und sprechen, mündliche Schriftlichkeit und schriftliche Mündlichkeit – zu untersuchen.

Aus diesen verschiedenen Sichten ergibt sich auch, dass die Sprechwissenschaft eine Disziplin ist, in der ganz unterschiedliche Forschungslogiken zusammenkommen: naturwissenschaftliche, geisteswissenschaftliche, sozialwissenschaftliche, qualitative und quantitative, empirische und hermeneutische. Eine Disziplin, die an sich schon interdisziplinär konstituiert ist. Und eine Disziplin, die auf besondere Weise zwei Wissensformen vereint: *knowing-that* und *knowing-how*, deklaratives und prozedurales Wissen. Tanja Probst, eine Studentin von mir in Jena, hat einmal gesagt, die Sprechwissen-

schaft machte aus, dass man sich hier die Theorie immer einverleiben würde.³

Ein sprechwissenschaftlicher Blick ist immer auch dadurch bestimmt, dass er die Materialität von Kommunikation ins Zentrum nimmt. Wir interessieren uns nicht nur für das, was gesagt und was gemeint wird, sondern auch dafür, womit diese Bedeutung evoziert wird. Der kürzlich verstorbene Friedrich Kittler hat für ein solches Denken wichtige Grundlagen gelegt⁴. Das Medium, durch das etwas ausgedrückt wird, bestimmt nicht nur wie etwas gesagt wird, sondern auch was gesagt werden kann – es bestimmt unser Denken, bestimmt es doch zumindest mit. Was mündlich, stimmlich geäußert wird unterliegt bestimmten Bedingungen. Hier wird wichtig, dass mit der Stimme immer der eigene Körper, oder vielmehr die eigene Leiblichkeit ins Spiel kommt. Wir sagen und meinen nicht nur, im Mündlichen **zeigen** wir auch immer. Möglicherweise geht es gar nicht nur um Sinn, sondern auch um – mit Gumbrecht⁵ – Präsenz.

Ich glaube die Verbindung von Sprechkunst und Rhetorik bietet die Möglichkeit etwas zu verbinden, was zusammengedacht neue Formen von Herstellung und Bearbeitung von Inhalten bietet; neue Formen der Darstellung und Herstellung von Wissens- und Sinnprozessen. Das ist etwas was insbesondere in Philosophie und angewandten Theaterwissenschaft in den letzten Jahren unter *lecture performance* oder *performance lecture* verhan-

delt wird. Diese Benennung möchte ich aber hier gleich wieder in den Hintergrund treten lassen – sie hilft glaube ich nicht, schränkt zu sehr ein. Es geht, mit Eva-Maria Gauß, um Sinnerfassungsmaßnahmen.

Ich unterstelle hier natürlich erst einmal grundsätzlich Unterschiede zwischen Rhetorischem und Sprechkünstlerischem. Das ist sicher nicht besonders strittig. Ich möchte hier jetzt drei Kriterien abklopfen, ohne Anspruch alles zu umfassen. Diese drei Kristallisationspunkte sind Fiktionalität, Leiblichkeit und Subjektivität.

3. Unterscheidung Sprechkunst/Rhetorik

Die Rhetorikerin soll das Fiktionale nicht lieben, schließlich beziehen sich die Entscheidungen, auf die sie hinführt, die sie vorbereitet, nicht auf eine mögliche, sondern eine als sehr real angenommene Welt, es geht nicht um Probehandeln, sondern um ein Handeln, das in seinen Konsequenzen real ist. Aristoteles benennt denn auch die Fabel als den schlechtesten Beispielbeweis, der sich zwar für das einfache Volk eignet, aber nicht die Überzeugungskraft einer historischen Erzählung erreichen kann. Münteferings Heuschrecken waren so ein Fall.

Allerdings: Aristoteles behandelt die Fabel in seiner Rhetorik. Fiktionales scheint also schon einen Platz, wenn auch am Rande, in der Rhetorik zu haben. „Leichter also ist es, mit Hilfe der Fabel zu argumentieren, wirksamer aber bei der beratenden Rede durch den Verweis auf historische Fakten, denn für gewöhnlich ist das, was geschehen soll, dem Geschehenen ähnlich“ (Aristoteles 1993,135) Auch spielt das Erzählen in der Rede immer schon eine zentrale Rolle neben der Argumentation, oder auch verbunden mit der Argumentation. Und dabei geht es dann ausdrücklich nicht um die möglichst genaue Wiedergabe einer wahren Begebenheit, sondern um deren par-

³ Damit ist allerdings nicht gemeint, dass Sprechwissenschaft sich dadurch auszeichnen würde immer die Sprecherziehung mitzudenken. Vielmehr beinhaltet in der Sprechwissenschaft das kognitive Wissen in der Regel auch ein leibliches Wissen.

⁴ Vgl. Kittler 1985

⁵ Vgl. Gumbrecht 2004. Den Präsenzbegriff, so wie Gumbrecht ihn entwickelt, halte ich für die Sprechwissenschaft für hochrelevant – diese Relevanz wird im Vortrag allerdings nur angetickt.

teilsche Schilderung, als Schilderung von etwas, das geschehen sein könnte. Diese Erzählungen erheben also immer den Anspruch wahrscheinlich zu sein. Damit sind sie nicht fiktional, aber sie zielen gezielt die Grenzen dessen, was als möglich gilt.

Die Sprechkunst hingegen bedient sich klassischerweise literarischer Texte, Texte die mögliche Welten erschaffen und keinen Anspruch auf große Nähe zu einer Realität haben. Sprechkunst heißt oft: Fiktionales vortragen.

Das ist natürlich ein spezieller ein Blick auf Sprechkunst. Ein anderer, würde alle Formen von Texten umfassen, durchaus auch Gebrauchstext und nicht-fiktionales. Der Fokus wäre dann eher darauf, inwieweit in Erarbeitung, Aufführung und Rezeption eine ästhetische Perspektive überwiegt. Ob das ganze unter Kunstverdacht steht.⁶

Aber auch dann würde der Aufführungsrahmen immer noch als „als-ob“ verstanden. Die Unterscheidung findet sich dann vor allem in den Folgen der Aufführung wieder – sie sind nicht real oder werden als nicht real verstanden. Allerdings müssen hier schon die ersten Einschränkungen kommen. Es lassen sich zum einen durchaus eine Reihe von Performances benennen, die eben damit arbeiten Wirklichkeit zu verändern, zum anderen hinterlässt jede Aufführung, auch jede sprechkünstlerische Aufführung, Spuren in der Wirklichkeit. Auch wenn die Sprecherin einer Rosa-Luxemburg-Rede nicht auf Agitation des Publikums hofft. Das Kriterium der Fiktionalität grenzt also ab, aber nicht besonders gut.

⁶ Als Gewährsleute für beide Richtungen seien hier beispielhaft Eva-Maria Krech und Norbert Gutenberg angeführt. Für Krech bestimmt sich Sprechkunst immer auch über das literarische Werk, für Gutenberg steht die ästhetische Dimension im Vordergrund – die Tatsache, dass bei der Rezeption die ästhetische, genussbringende Dimension im Vordergrund steht. Vgl. u. a. Krech 1987, Gutenberg 2003.

Mal sehen wie es mit dem nächsten geht: Leiblichkeit. Der Status der Körperlichkeit oder besser der Leiblichkeit. Rhetorik: gering. Sprechkunst: hoch?

Sprechkunst findet nicht vom Kehlkopf aufwärts statt. Texte auf einer Bühne zu sprechen heißt, mit der eigenen Leiblichkeit einen Raum einzunehmen, mich in gegenseitiger Anwesenheit mit anderen zu befinden, in leiblicher Ko-Präsenz, und diese auch sinnlich erfassen zu können. Diese Ko-Präsenz drückt sich aus in dem was Fischer-Lichte (2004) als feedback-Schleife beschreibt. „In diesem Sinne lässt sich behaupten, daß die Aufführung von einer selbstbezüglichen und sich permanent verändernden *feedback-Schleife* hervorgebracht wird. Daher ist ihr Ablauf auch nicht vollständig planbar und vorhersagbar“ (59). Sprechend verweise ich nicht nur auf den Sinn eines Textes, bin ich nicht nur mental sondern auch mit meinem Körper in diesen Prozess involviert. Das ist überhaupt keine Neuigkeit.

Für die Rhetorik gilt das vielleicht auch. Aber würden die Rhetoriker unterschreiben, dass das, was sie tun den Gesetzmäßigkeiten einer Aufführung unterliegt? Mein Verdacht: Eher nein. In der Rhetorik wird die eigene Leiblichkeit nur sehr eingeschränkt als Mittel der Darstellung genutzt – der Fokus liegt auf der Argumentation, der Strukturierung, dem sprachlichen Ausdruck. Die Leiblichkeit kommt nur insofern ins Spiel als dass sie nicht stören soll.

Stimmt denn das? Arbeiten wir nicht auch in der praktischen Rhetorik an Körperausdruck, Blick, Distanzverhalten und anderem? Ja, aber doch in einem oft sehr instrumentellen Rahmen. Der leibliche Ausdruck soll keine eigene Sinnstruktur aufbauen, er soll den sprachlichen Ausdruck idealerweise komplementieren, zumindest nicht stören. Auch spielt die

leibliche Präsenz theoretisch eine eher geringe Rolle.⁷

Nach Fiktionalität und Leiblichkeit nun eine dritte Möglichkeit der Unterscheidung: die Bindung des Textes an die Sprecherin/ den Sprecher. Also: Subjektivität in dem Sinne, welche Spuren des Subjekts sich in der Aufführung finden. Rhetorik: objektivierend, Sprechkunst: subjektivierend?

Der Text für eine Rede ist **mein** Text, ich eigne ihn mir nicht nur an, ich bin auch – oder fungiere doch zumindest als – seine Autorin. Dadurch, dass ich diese Vorlesung halte, mache ich mir das was ich sage vollkommen zu Eigen und signalisiere meine Bereitschaft dafür Rechenschaft abzulegen. Ich erhebe Geltungsansprüche dadurch, dass ich diesen Vortrag vortrage, und ich bin auch bereit diese diskursiv einzulösen.

Davon ganz unbeeindruckt kann dieser Text natürlich von mir als Autorin abgelöst werden und ein Eigenleben entwickeln. Er kann zitiert werden, Zitate können zirkuliert werden, der Text dadurch von seinen Entstehungsbedingungen und vor allem seinen Aufführungsbedingungen abgelöst werden. Ich habe ihn aufgeschrieben, er wird aufgezeichnet. Er kann von mir gelöst werden. Aber nicht in dieser Aufführung.

Rhetorisches wäre dann also eng an das Subjekt gebunden. Aber: gehe ich in der rhetorischen Rede auch davon aus, dass die Sprecherin für das was sie sagt einsteht, so finden sich doch häufig Objektivierungsstrategien. Persönliche Meinung muss in allgemein akzeptierte überführt

bzw. als allgemein akzeptierte dargestellt werden. Es wird gesagt, wie etwas ist, auch wenn es nur sehr persönliche Meinung ist. Die Rede von Otto Schily, die ich am Anfang genannt habe, ist auch deshalb besonders, weil sie von Persönlichem erzählt und weil sie persönliche Betroffenheit erahnen lässt. Weil in einer Rede auf einmal eine Subjektivität durchleuchtet, die man dort vielleicht nicht vermutet hätte. Subjektivität, die nicht nur sprachlich vermittelt ist, sondern durch das Stocken, Neuordnen des Manuskriptes, aufkommende und dann unterdrückte Tränen erscheint.

Den Anspruch auf „grade-stehen“ für die erhobenen Geltungsansprüche hat der Vortrag nicht-eigener Texte in der Sprechkunst gerade nicht. Da die Sprecherin nicht in eine Rolle geht, eignet sie sich den Text nicht als eigenen an. Es bleibt eine Distanz. Einwände können sich hier nur auf die Angemessenheit einer Fassung beziehen. Aber die Künstlerin erhebt keine Wahrheitsansprüche – sie würde nach Vortrag von Robert Gernhardtts „Materialien zu einer Kritik der bekanntesten Gedichtform italienischen Ursprungs“ („Sonette find ich so was von beschissen, so eng, rigide, irgendwie nicht gut“) nicht befragen werden, was sie denn nun gegen Sonette habe.

Aber diese Distanz hebt sich auf, wenn es um den Zugriff geht: die Künstlerin kann natürlich einen subjektiven Zugriff auf ihre Arbeit haben und muss ihn auch nicht rechtfertigen. Ich weiß nicht ob künstlerische Arbeit möglich ist, ohne diese Arbeit an die Person zu binden. Und das auch nicht näher begründen zu müssen.

Es bestehen also Unterschiede zwischen Sprechkunst und Rhetorik. Und die bringen auch ein gewisses Maß an augenscheinlicher Plausibilität mit. Doch halten die Unterscheidungen nie vollständig. Sprechkünstlerisches und rhetorisches

⁷ An dieser Stelle muss ein Verweis auf Christa Heilmanns Arbeit im Bereich Körperausdruck/ Körpersprache stehen (vgl. Heilmann 2009). Auch Heilmann stellt ja fest, dass die Leiblichkeit – bei ihr der Körper – in der Sprechwissenschaft nicht genügend bearbeitet wird. Und die eigene Leiblichkeit in einer rhetorischen Situation zum Thema zu machen und nicht nur zu besprechen, sondern auch zu zeigen, setzt auch noch einen anderen Akzent.

liegen sehr eng beieinander⁸. Daher versuche ich nun das Ganze noch einmal über die Gemeinsamkeiten und drehe das Ganze einmal: Die Gemeinsamkeiten die ich untersuchen will, sind die drei: der Wirklichkeitsbezug, die Leiblichkeit und die Subjektivität.

4. Gemeinsamkeiten Sprechkunst/ Rhetorik

In der Verbindung von Rhetorik und Sprechkunst an sich liegt schon ein Schlüssel für das Zeigen von Wissensprozessen. Rhetorik und Sprechkunst sind eng verbunden. Im antiken Griechenland wird die Rhetorik als *techné* gefasst, das heißt als Technik, aber auch als Kunst beziehungsweise als Kunstfertigkeit. Für Aristoteles ist Rhetorik eben keine Theorie oder Wissenschaft wie manche deutsche Übersetzung nahe legt, sondern eine Kunst, wie es im Englischen in der Regel übersetzt wird.

Diese Idee der Rhetorik als Kunst, oder zumindest als Disziplin mit hohem ästhetischen Anspruch findet sich auch wieder in dem Verständnis von Rhetorik, das über viele Jahrhunderte hin prägend war: Rhetorik als Schmuck, als die äußere Form. Die Kunstfertigkeit der Rednerin würde sich dann dadurch ausdrücken, dass sie Redefiguren angemessen einsetzen kann und so bei der Hörerin nicht nur Überzeugung, sondern auch Gefallen weckt. Dass sie einen Genuss an guter sprachlicher Form ermöglicht. Nun fällt dieses Verständnis von Rhetorik zusammen mit einem pejorativen Rhetorikbegriff. ‚Das ist ja nur Rhetorik.‘ Das heißt ja fast immer: das ist nur Äußerlichkeit, das ist nur Gebimmel, um vom Eigentlichen abzulenken.

⁸ Das ist natürlich so auch keine Neuigkeit. Vgl. z.B. Geißner 1988. Nun geht es mir nicht darum zu zeigen, dass beides Gemeinsamkeiten aufweist, sondern zu schauen, was es für die Rhetorik bedeuten könnte, diese Gemeinsamkeiten einmal auszubuchstabieren.

Was ist das Eigentliche? Das Eigentliche wäre dann die Substanz, der Gegenstand, das Argument. Nun ist dieses Eigentliche vom Ausdruck vielleicht gar nicht zu trennen. Vielleicht gibt es nichts hinter der Rede außer neuer Rede. Vielleicht wird nicht der Redeschmuck auf einen Gegenstand gepropft, sondern die sprachliche Form bestimmt den Gegenstand. Es gibt kein Eigentliches außerhalb der Rede. Es gibt kein Eigentliches, das nicht schon sprachlich zugerichtet wäre. Diese Auffassung findet sich seit den Sophisten über Giambattista Vico bis hin zur Neuen Rhetorik des 20. Jahrhunderts unter Überschriften wie „rhetoric as epistemic“.⁹ Rhetorik vermittelt keine Inhalte, kein Wissen, sie konstituiert es.

Achtung: das ist kein radikalkonstruktivistischer Ansatz. Das heißt vielmehr, dass Wissen immer wieder aktualisiert, aufgeführt werden muss, und in dieser Aufführung sind nicht nur sprachliche und inhaltliche Dimension nicht klar zu trennen, sondern in sie spielt auch die Materialität der Kommunikation zentral hinein.

Doch nun zur Frage der Gemeinsamkeit im Begriff der Wahrscheinlichkeit. Aristoteles beschreibt in der *Poetik* die Rhetorik als Grundlage der Dichtkunst, denn auch der Dichtkunst geht es um Wahrscheinliches, nicht Wahres. Damit haben *Poetik* und Rhetorik einen ähnlichen Weltbezug: es geht um das Darstellen und Herstellen von Möglichem, neben dem auch immer anderes möglich bleibt. Dies ist sicher für die Sprechkunst unproblematisch zu bejahen. Aber auch die Rhetorik ist bestimmt durch das Bewusstsein, dass alles auch anders sein kann. Dies ist als Grundlage schon vom Vorsokratiker und Sophisten Protagoras beschrieben, der konstatierte, dass es von jeder Sache zwei Seiten gäbe, und dass es am Rhetor liege, die eine oder die andere Seite als die stärkere darzustellen. Das heißt auch, dass keine Seite per se stärker ist.

⁹ Vgl. dazu u. a. Scott 1967

Rhetorisches Handeln wird dann wichtig, wenn Un-Eindeutigkeit besteht, der Weg nicht klar und vorgegeben – geschweige denn alternativlos – ist, aber für die vorliegende Situation eine Lösung gefunden, eine Entscheidung getroffen werden muss. Rhetorik heißt immer verschiedene potenziell gleichwertige Möglichkeiten zu verhandeln. Hans-Christoph Koller (1999) sieht den Wert der Rhetorik in ihrer Fähigkeit diese Ungewissheit, die durch den Mangel an Wahrheit und der Omnipräsenz von Wahrscheinlichkeit gegeben ist, zu bearbeiten. Er spricht, in Anlehnung an Jörg Ruhloff, von Ungewissheitsmanagement.

Das ist sicher unter Rhetorikerinnen unumstritten: Rhetorik bearbeitet Ungewissheit. Debatten gründen sich darauf, dass aus dem Widerstreit von Meinungen eine Entscheidung erwachsen kann. Das amerikanische Strafrechtssystem hat das gleiche Paradigma der Wahrheitsfindung. Lasse ich nur gegensätzliche Seiten lange genug gegeneinander laufen, kann das Publikum eine gute informierte Entscheidung treffen.

Koller geht aber noch einen entscheidenden Schritt weiter, der uns interessieren muss „Was Rhetorik leisten kann (bzw. soll), ist meiner Überzeugung nach also weniger *Kompensation*, als vielmehr *Vergegenwärtigung* von Ungewissheit“ (1999, 172, Hervorhebung im Original). Ungewissheit nicht nur besprechen und auflösen, sondern auch zeigen.

Hier kommt nun ein Begriff ins Spiel der eine Lösung bringen soll. Sinnüberschuss. Alle Formen sprachlichen Handelns eint ein Charakteristikum: Die Herstellung und Bearbeitung von Sinnüberschuss. Nun ist der Sinnbegriff so einfach nicht: Sinn verstehe ich nicht essentialistisch als etwas Eigentliches das hinter dem vordergründigen Zeichen und seiner Nutzerin liegen könnte. Sinn verstehe ich als das, was von den Teilnehmerinnen als solcher bearbeitet wird. In der Sprechkunst erscheint häufig der Begriff

des Sinnangebots, das die Künstlerin macht. Doch das ist sehr von einer starken Akteurin aus gedacht. Ich biete etwas an, was von den anderen, den Rezipienten nur noch verstanden werden muss. Sinn verstehe ich vielmehr als einen Zuschreibungsprozess. Geißners (1988) Verständnis von Sinnkonstitution im kommunikativen Prozess meint wohl ähnliches.

Oh, nun habe ich es doch gesagt: Kommunikation. Richtig, ein weiterer Kristallisationspunkt. Der mich aber hier nicht weiter bringt und mich im Zweifel nur in die Debatte verstickten würde, ob denn sprechkünstlerisches Tun Kommunikation ist. Darauf gibt es dann die originelle Antwort: kommt ganz drauf an, was man unter Kommunikation versteht.¹⁰

Einen Überschuss an Sinn zu produzieren ist auch für die Rhetorik grundlegend. Dieser Begriff des Sinnüberschusses ist eng an den Begriff der Metapher gebunden: Durch metaphorisches Sprechen öffne ich immer deutlich mehr als einen Bedeutungshorizont. Genette (1966) hat darauf hingewiesen, dass die grundsätzlich angelegte Mehrdeutigkeit von Sprache im Gebrauch rhetorischer Figuren besonders deutlich wird. Hier wird Sinnüberschuss hergestellt.

Der schon vorhin angeführte Koller (1999) nimmt Genettes (1966) Auffassung auf und leitet sie zu de Man weiter: ist bei Genette die rhetorische Figur ein Mittel um die fundamentale Mehrdeutig-

¹⁰ Dieser kurze Einwurf zur Kommunikation stand zwar im Manuskript, ich habe ihn aber ausgelassen. Dass er den Weg in das Manuskript zurück gefunden hat, liegt daran, dass ich hier natürlich einen zentralen Begriff einfach beiseitelasse. Dafür gibt es gute Gründe: Für mein Anliegen war der Kommunikationsbegriff nicht zentral, vielleicht schon zu selbstverständlich. Gleichzeitig kann man dem, was ich hier darlege, aber sicher auch den Vorwurf machen, doch sehr wenig dialogisch zu denken. Aber nur weil ich etwas nicht zentral setze, heißt das nicht, dass ich es nicht bedeutsam finde. Im Gegenteil.

keit von Sprache in den Fokus zu stellen, geht es de Man (1988) darum, dass Rhetorik dazu dient unterschiedliche Lesarten gegeneinander zu setzen und die Unmöglichkeit der Entscheidung zu zeigen, welcher Lesart nun der Vorrang eingeräumt werden muss.

Nun ist diese Sichtweise völlig entkoppelt von einer Entscheidungslogik, die aber für Rhetorik im politischen und juristischen konstitutiv ist. Wunderbar, es gibt verschiedene Lesarten – feiern wir die Differenz. Das enthebt mich aber als Juristin beispielsweise nicht der Notwendigkeit zur Entscheidung.

Und doch: ein Großteil rhetorischer Arbeit ist auch Klären, ist Sinn herzustellen, als was etwas gelten könnte, und hier wäre es eine Möglichkeit nicht Sinn im Singular, sondern im Plural herzustellen. Zwei Seiten einer jeden Sache – sich nicht für eine zu entscheiden, sondern beide zu bearbeiten.

Dadurch, dass alles sprachliche Handeln – sei es sprechkünstlerisch oder rhetorisch – einen Sinnüberschuss generiert und vielfältige Bezugsrahmen möglich macht, verbinden sie sich nicht nur im Wahrscheinlichen, sondern auch in jeder aktuellen rhetorischen Situation, in jeder Aufführung. Sinnüberschuss wird immer wieder ganz unterschiedlich hergestellt und kann so bearbeitet werden. Die Pluralität an möglichem Gemeintem offen zu lassen, durch die Rezipientinnen selbst einsetzen zu lassen. Auch dann, wenn möglicherweise Widersprüchliches dastehen kann.

Nun entsteht Sinnüberschuss nicht nur durch sprachliche Zeichen, sondern auch durch die Verbindung von sprachlichem und leiblichem. Diese Verbindung ist für sprechkünstlerisches und rhetorisches Arbeiten zentral. Im Sprechen entsteht Sinn durch zwei Sorten von Zeichen: durch symbolisches/ sprachliches Handeln. Ich sage etwas. Was diese etwas ist, ist nie ein-eindeutig, sondern ambig. Siehe oben. Sinn entsteht auch durch die

Leiblichkeit und vor allem die Stimmlichkeit. Die Stimme ist nach Sybille Krämer und Doris Kolesch (2006) ein Schwellenphänomen. „denn sie ist immer zweierlei: sie ist sinnlich und sinnhaft, ...sie sagt und zeigt zugleich, in ihr mischen sich sprachliches und Bildliches. ...“ (12). Wenn es eben bei der Sprechkunst ganz kurz um Sinn und Sinnüberschuss ging – ganz kurz, da es eben als sprachliches Handeln auch immer Sinnüberschuss produziert – dann ist ja auch entscheidend wodurch der erfahrbar wird. Der Sinnüberschuss wird aufgeführt, wird präsent gemacht.

Diese Möglichkeit der Sinnkonstitution kann ich versuchen zu kontrollieren, aber auch sie auszubeuten. Die Aufnahme von Sinnüberschuss ist hier, anders als in Bezug zur Wahrscheinlichkeit poetischen und rhetorischen Redens, eine Verbindung von verschiedenen Medien. Die Komplementierung der rhetorischen Rede durch bewussten Einsatz des Körpers, aber auch durch andere Ausdrucksmittel. Und hier auch ein ernst nehmen, dass auch leiblicher Ausdruck Bedeutung trägt, aber nicht nur, dass er auch durch seine Präsenz, durch die Tatsache, dass er räumlich wahrnehmbar ist, wirkt.

Fehlt noch die Subjektivität. Die hatte ich anfangs der Sprechkunst zugestanden, der Rhetorik nicht. Auch in der Rhetorik spielt Subjektivität eine zentrale Rolle – die Grundlagen der Rhetorik bei den Sophisten und Vorsokratikern entstehen aus der Notwendigkeit subjektiven Sinn in allgemein Akzeptiertes zu verwandeln. Aber, und hier ist der große Unterschied, ist diese Subjektivität der Rhetorik immer vorgeworfen worden, zeigt sie doch nur Meinung, nicht Wahrheit. Zum anderen lässt sich einiges an rhetorischer Praxis beschreiben als das Verschleiern dieser Subjektivität – das Bemühen, etwas unhintergebar Subjektives wie Meinung als objektivierbar (oder doch zumindest intersubjektivierbar) zu behandeln. Doch ich stehe hier nicht nur als Inhaberin einer

sozialen Rolle, die ein akademisches Ritual ausfüllt und deren Verhalten und Handeln begrenzt wird durch Erwartungen und Erwartungserwartungen, die an jede andere Inhaberin meiner Rolle ganz genauso gelegt würden. Das was ich hier heute so sage, kann ich nur so sagen auf Grund meiner Biographie, meiner Erfahrungen, meiner Person.

Das ist es schon.

Das ist es eigentlich schon.

Etwas fehlt.

4. Was fehlt

Womit arbeite ich denn rhetorisch? Wodurch kommt es denn, dass wir der Illusion erliegen, Gleiches zu meinen, einen Sinn doch zumindest teilweise zu teilen?

Für die Rhetorikerin ist das zentrale Mittel der Überzeugung das Enthymem. In der vorherrschenden Beschreibung wird das Enthymem als ein defizitärer Schluss gesehen – ich unterdrücke eine Prämisse –, die aus dem Wahrscheinlichen stammt, lasse sie implizit und damit durch mein Publikum einsetzen. Ein Beispiel für ein Enthymem wäre: Sprechwissenschaftlerinnen sollten gut sprechen können. Ich bin Sprechwissenschaftlerin. Was daraus folgt muss ich Ihnen nicht sagen, das haben Sie selbst bereits eingesetzt. Aber das ist ein Vorgang, der für alle Erwachsenen profan und völlig unproblematisch ist. Ich vermute Sie nicht übermäßig irritiert. Ein Enthymem scheint so etwas wie schlechte Logik zu sein.

Es gibt eine zweite Lesart des Konzepts des Enthymems, so wie Aristoteles es *auch* nutzt: Tindale (1999) legt sehr überzeugend dar, dass ein Enthymem zwar ein rhetorischer Syllogismus sein kann, dass dies aber nicht seine Definition ist. Vielmehr bestimmt – und hier nimmt er Bezug auf Kennedy und Burnyeat – sich ein Enthymem dadurch, dass es einen Gedanken, eine Idee umfasst, die kom-

muniziert, auf das Publikum hin konzipiert wird.¹¹

Hier entsteht eine interessante Nähe zu Iser (1984) Konzept der Leerstelle¹². Leerstellen zeichnen sich durch mangelnde Anschließbarkeit aus und eröffnen dadurch eine Möglichkeitsvielfalt (ebd. 286). Es geht also Iser nicht darum, Leerstellen banal aufzufüllen – so wie es im Enthymem nicht darum geht eine ungeäußerte Prämisse zu rekonstruieren –, sondern darum, die Leerstelle als Potenzial, als Vieles, zu sehen und damit gleichzeitig nicht zu sehen.

Dadurch, dass nicht alles auserklärt wird, dass Verbindungsstellen ausgespart werden. Dadurch, dass Leiblichkeit eingesetzt wird, um gegenläufige Sinnangebote zu machen. Dadurch, dass ich meine Subjektivität einbeziehe und das Gesagte auf meine Person beziehe.

Wenn es verschiedene Möglichkeiten gibt, die eigentlich zu gleichen Teilen richtig sein können, dann kann eine neue Form darin liegen zu konstatieren, dass man etwas gleichzeitig für wahr und unwahr halten kann. Und dass ich der Verlockung widerstehe, diesen Widerspruch aufzulösen. Das kann heißen, Leerstellen zu lassen. Nicht alles auserklären. Die Rezipientin einsetzen lassen, was sie einsetzen kann und will. Damit Kontrolle abgeben. Soll man das wollen? Ich glaube ja.

Zwischen Sinnüberschuss und Leerstellen: Neue Formen.

¹¹ Vgl. dazu Tindale 1999.

¹² Eine Studentin sagte nach dem Vortrag zu mir, dass sie an dieser Stelle gedacht habe: och, der olle Iser. Aber ich glaube, dass das Konzept der Leerstelle für die Rhetorik – für die Sprechkunst ist es ja z.B. von Geißner durchaus schon aufgenommen worden – weiter führen kann.

Literatur

- ARISTOTELES (1993). Rhetorik. Übersetzt von Franz Günther Sievke. München: Fink.
- DE MAN, PAUL (1988). Allegorien des Lesens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DEUTSCHER BUNDESTAG (1997). Plenarprotokoll 13/163. Bonn.
- FISCHER-LICHTE, Erika (2004). Ästhetik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GEISSNER, Hellmut (1988). Sprechwissenschaft. Frankfurt am Main: Scriptor.
- GENETTE, Gérard (1966). Figures. Paris: Éditions du Seuil.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich (2004). Diesseits der Hermeneutik, die Produktion von Präsenz. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GUTENBERG, Norbert (2001). Einführung in die Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Frankfurt am Main: Lang.
- HANNKEN-ILLJES, Kati (2006a). In the Field. The Development of Reasons in Criminal Proceedings. In: Argumentation 20, S. 309–325.
- HANNKEN-ILLJES, Kati (2006b). Mit Geschichten begründen. Narration und Argumentation im Strafverfahren. In: Zeitschrift für Rechtssoziologie 27,2, S. 211–223.
- HANNKEN-ILLJES, Kati (2011). „The problem is...“ Narratives as Resources in Criminal Case Work. In: Narrative Inquiry 21,1, S. 175–188.
- HANNKEN-ILLJES, Kati, HOLDEN, Livia, KOZIN, Alexander & SCHEFFER, Thomas (2007). Trial and Error. Failing and Learning in Criminal Trials. In: International Journal for the Semiotics of Law, 20, 2, S. 159–190.
- HEILMANN, Christa (2009). Körpersprache. München: Reinhardt.
- ISER, Wolfgang (1984). Der implizite Leser. München: Fink.
- KITTLER, Friedrich (1985). Aufschreibesysteme 1800/ 1900. München: Fink.
- KOLESCH, Doris & KRÄMER, Sybille (2006). Stimmen im Konzert der Disziplinen. In: dies. (Hrsg.), Stimme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- KOLLER, Hans-Christoph (1999). Ungewissheit zur Sprache bringen. Zur Bedeutung der Rhetorik für eine ‚postmoderne‘ Theorie der Argumentation. In DÖRPINGHAUS, Andreas & HELMER, Karl (Hrsg.), Zur Theorie der Argumentation in der Rhetorik. Würzburg: Königshausen, S. 170–185.
- KRECH, Eva-Maria (1987). Vortragskunst. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- TINDALE, Christopher (1999). Acts of Arguing. A Rhetorical Model of Argument. New York: University of New York Press.
- SCHEFFER, Thomas, HANNKEN-ILLJES, Kati & Alexander KOZIN (2010). Criminal Defense and Procedure. London: Palgrave.
- SCOTT, Robert L. (1966). On Viewing Rhetoric as Epistemic. In: Central States Speech Journal 18, 1, 9–16.

Zur Autorin:

Kati Hannken-Illjes ist Professorin für Sprechwissenschaft an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart.

E-Mail:

kati.hannken-illjes@mh-stuttgart.de

Birgit Jackel

Eine neuronale Zweiwegeverbindung zwischen Sprachzentren – oder wie Hirnreifung und sprachliche Entwicklung bei Kindern einander bedingen

“Der Max boxt den Jan.”

“Den Jan boxt der Max.”

Wenn die Erzieherin im Kindergarten fragt, wer hier nun wen boxt (ganz abgesehen davon, dass generell keiner einen anderen boxen darf!), haben die Kinder mit drei bis vier Jahren Probleme, die Sinnhaftigkeit des zweiten Satzes zu erfassen. Diesen Sachverhalt kennt jeder, der mit Kindern im Vorschulalter arbeitet. Jedoch erst wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse der letzten Jahre liefern ein neues Ursachenverständnis.

1. Eine Hypothese aus dem Jahre 1874 kann erst heute verifiziert werden...

Dass die Sprachzentren Broca-Areal und Wernicke-Region über einen neuronalen Pfad miteinander kommunizieren, ist gesichertes Lehrbuchwissen (Schünke et al. PROMETHEUS 2009). Dass außerdem ein zweiter neuronaler Sprachweg existieren müsse, entwarf bereits der Neurolinguist und Psychiater Carl Wernicke in seiner Dissertationsschrift aus dem Jahr 1874. Seine Hypothese geriet allerdings wieder in Vergessenheit (Weiller 2011a).

Erst Neuro- und Sprachwissenschaftler wie Gregory Hickok, David Poeppel und Cornelius Weiller und Angela Friederici können seit weniger als zehn Jahren mit neuesten bildgebenden Verfahren wieder einem Zweiwege- oder Zweischleifenmodell nachgehen und auf gesicherte Erkenntnisse verweisen.

Demnach sind die Sprachareale Wernicke und Broca sowohl über eine dorsal verlaufende sowie eine ventral liegende Nervenbahnung miteinander verknüpft: Das Wernicke-Areal im superioren Temporalkortex, inferior zur primären Hörrinde gelegen, empfängt beispielsweise die Signale gehörter Sprache von ebendort und leitet sie über das dorsal verlaufende Nervenfaserbündel des Fasciculus arcuatus an das Broca-Areal im inferioren Teil des Frontalkortex. Von Carl Wernicke vermutet – heute über Diffusions-Tensor-Imaging (DTI) visualisiert – verläuft ein zweites Nervenfaserbündel ventral über die Inselrinde zwischen Broca- und Wernicke-Areal (Friederici 2011a, b; Weiller 2011a, Weiller et al. 2011b). Beide neuronalen Bahnungen stellen den Informationsaustausch zwischen den Sprachzentren und weiteren am Sprachverstehen beteiligten Hirnregionen sicher (Saur et al. 2008).

dorsale und ventrale Bahnungen

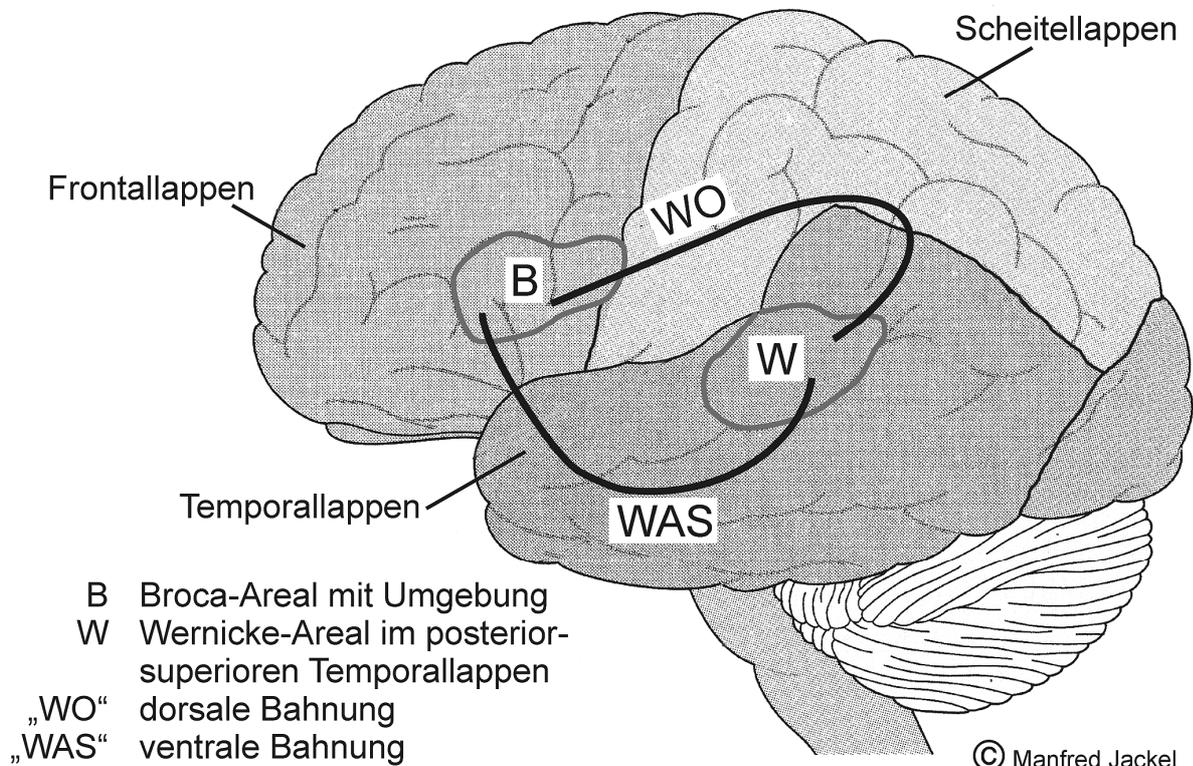


Abb. 1: Dorsal u. ventral verlaufende neuronale Bahnungen zwischen Broca- u. Wernicke-Areal)

2. „Was“- und „Wo“-Bahnungen beim Sprechen, Sehen und Musizieren

Der Freiburger Neurologe und Direktor des dortigen Neurologischen Universitätsklinikums, Cornelius Weiller, sieht bezüglich beider Sprachwege Gemeinsamkeiten mit den Funktionsverläufen im Sehsystem. Bei der Sehverarbeitung verläuft eine neuronale Bahnung von der Sehrinde im Hinterhauptslappen zum inferioren Schläfenlappen. Dieses ventrale System konzipiert die sichtbaren Erscheinungsformen der Dinge (das „WAS“). Eine dorsal von der Sehrinde zum superioren Scheitellappen verlaufende Bahnung hingegen entschlüsselt die räumlichen Eigenschaften / das optische Beziehungsverhältnis der Dinge im Raum (das

„WO“) (u. a. Jackel 2008a; Schrott & Jacobs 2011). Ventral geht es – so die Ausführungen von Cornelius Weiller (2011a) – im Seh- wie im Sprachsystem um das Erfassen von Bedeutungen, das WAS des Wahrgenommenen betreffend (beim Sehen: Objekterfassung; bei Sprache: Wort- und Satzbedeutung). Dorsal geht es beide Male darum, sequentiell angeordnete Elemente zu analysieren (beim Sehen: räumliche Anordnungen; bei Sprache: zeitliche Abfolgen wie Silben oder Laute). Demnach folgen dorsale und ventrale Wege folgendem Prinzip: Das dorsale System verbindet Areale der Hirnrinde nahe den primären Kortextgebieten, die an *basalen* Abschnitten wie dem primären motorischen und auditorischen Kortextareal gelegen sind (beim

Sehsystem zudem weiter superior gelegene Areale des Scheitellappens; Jackel 2008a), und liefert damit die Grundlage eines Reiz-Reaktions-Verhaltens. Das ventrale System hingegen korreliert mit symbolischem und abstraktem Denken; anatomisch verbunden mit der Nähe zu den *höheren* Assoziationsgebieten (= tiefer im inferioren Teil der Hirnrinde gelegen) (Weiller 2011a, S. 76, 77).

Auch in der Musikverarbeitung gibt es dorsale und ventrale neuronale Bahnungen. So gelangen die beim Notenlesen relevanten optischen Signale aus der Sehrinde im Hinterhauptslappen von dort in das ventrale System via inferiorem Schläfenlappen, um die sichtbaren Erscheinungsformen der Noten zu konzipieren (das "WAS"). Auch große Teile der "musikalischen Semantik" (Koelsch & Schröger, 2008, S. 405) im Sinne musikalischer Bedeutung verlaufen ventral, wie KLänge, die an Objekte erinnern (z. B. an Vogelgezwitscher) oder an Eigenschaften (z. B. hell, dumpf, spitz, weich). Ein zweiter neuronaler Weg gelangt von der Sehrinde entlang des dorsalen Systems zum superioren Parietallappen, wo die räumlichen Eigenschaften entschlüsselt werden; sowohl beim Partiturlesen (Noten verlaufen auf- oder absteigend) als auch beim Betätigen eines Instrumentes und beim Mit-Tanzen (das "WO").

Separierend kontra interagierend? Nach Ansicht von Cornelius Weiller lassen sich die beiden beschriebenen neuronalen Pfade funktional nur schwer voneinander unterscheiden; denn sie arbeiten parallel und aufeinander abgestimmt. Demzufolge entwickelt Weiller ein flexibles, interagierendes Zweiwegemodell (Weiller 2011a, S. 73).

3. "Gemeinsame Hirnwege beim Sprechen, Bewegen und Musizieren" (Jackel 2008b, S. 160f)

Musik spielt im *gesamten* Gehirn, so dass zahlreiche, auch weit auseinander liegende Hirnstrukturen am Musizieren und Musikhören beteiligt sind; 14 Hirnstrukturen sind es gemäß der Ausführungen des Musikpsychologen Lutz Jäncke von der Universität Zürich (synoptische Zusammenstellung ebd. 2008, S. 284–285). Es gibt kein Musikzentrum analog zu den Sprachzentren der Broca- und Wernicke-Areale.

Jedoch: Die drei Funktionsbereiche Musik, Motorik und Sprache (wobei Sprache sich als Spezialform des Handelns darstellt; Welling 1990) greifen auf das gleiche zerebrale Netzwerk zu (Koelsch & Schröger 2008).

Sprechen, Bewegen und Musizieren sind aufgrund von Schnittarealen (= solche mit Mehrfachfunktion) und benachbarten Arealen (= solche mit zahlreichen Nervenverknüpfungen zur anliegenden Region) kreuzmodal förderbar. So ermöglicht beispielsweise die Rhythmuswahrnehmung in der Broca-Region ein wechselseitiges Mit-Fördern von Motorik, Sprache und Musik. Denn Rhythmus wirkt als Verbindungsglied, welches das Bewegen, Sprechen und Musizieren taktet; in besonders hohem Maße Mund- und Handbewegungen.

Es ist zu überlegen, wie eine Stimulierung des Broca-Areals vor allem bei jungen Kindern zu effizienterem Lernen führen kann über Rhythmikspiele als einer Kombination aus konsonanten Melodien, Gesang und Sprechversen zusammen mit passenden Bewegungen (Jackel 2008b, 2010)

Areale für Sprechen, Bewegen, Musizieren

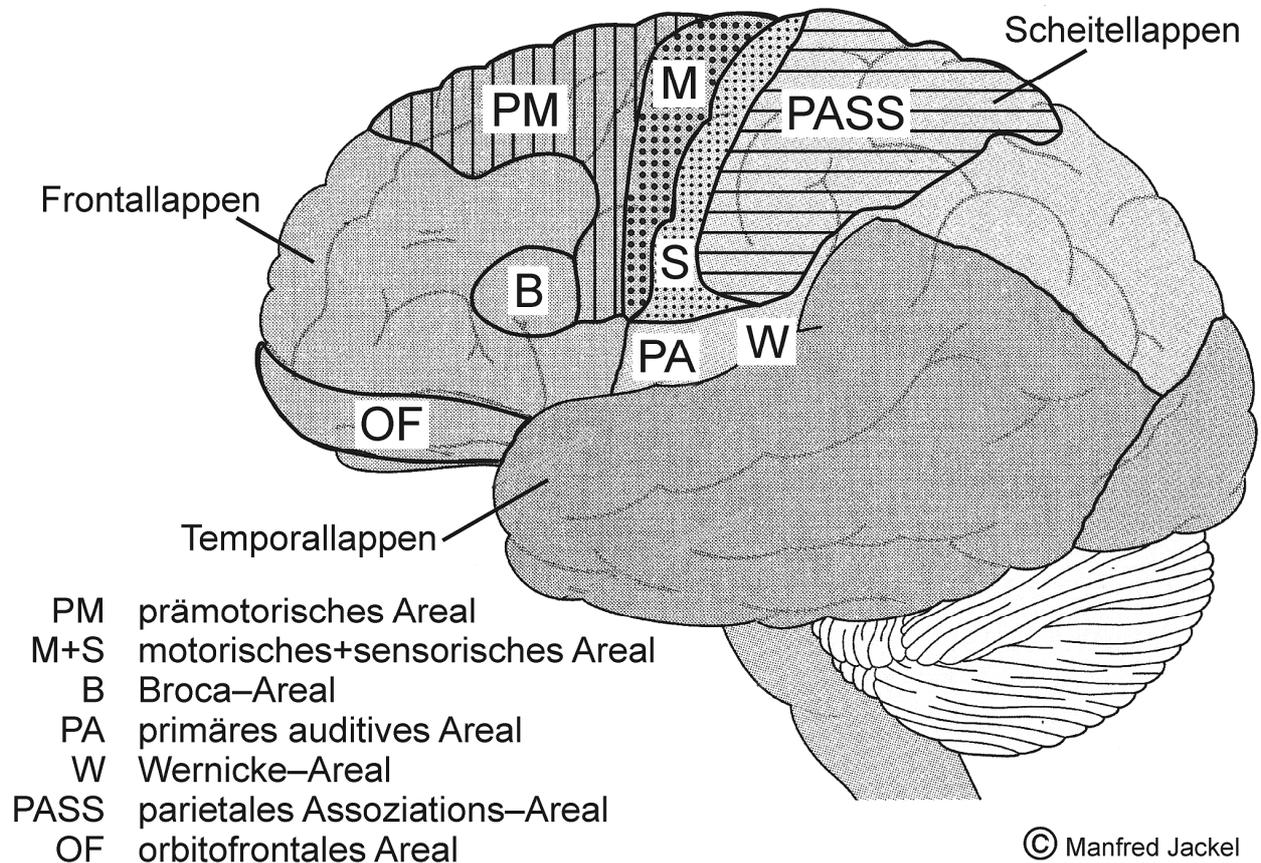


Abbildung 2: Das neuronale Netzwerk von Sprechen, Bewegen und Musizieren)

4. Objekt-Prädikat-Subjekt-Satzmuster im Labortest

Neuroimaging (wie EEG mit EKPs, fMRT, PET, DTI) macht es derzeit möglich, zu ersten wissenschaftlich gesicherten Erkenntnissen bezüglich einer "Koevolution von Sprachverhalten und Hirnstruktur in der kindlichen Sprachentwicklung" zu gelangen (Friederici (2011a, S. 117). So sprechen Forschungsarbeiten der Leipziger Neurolinguistin und Max-Planck-Direktorin Angela Friederici für einen "engen Zusammenhang von Hirnreifung und Sprachentwicklung" (ebenda). Beispielgebend hierfür sind ihre Erkenntnisse zur

Syntaxverarbeitung wie im Eingangsbeispiel dargestellt: Kinder im Vorschulalter erfassen die Bedeutung eines Satzes nur dann ohne Probleme, wenn dieser der im Deutschen üblichen Folge von Subjekt - Prädikat - Objekt gehorcht (Friederici: "Der Tiger schubst den Bär") – nicht aber, wenn die gewohnte Wortordnung vertauscht wird in eine Folge aus Objekt - Prädikat - Subjekt (Friederici: "Den Bär schubst der Tiger"; Friederici 2011a, S. 106). Aus sprach-ästhetischen Gründen wurde eingangs ein anderes Beispiel gewählt, da es in Friedericis Sätzen streng grammatikalisch heißen müsste: "Der Tiger schubst den Bären / Den Bären

schubst der Tiger“, was für Kindergartenkinder noch weniger altersgemäß wäre.

Bei Vorschulkindern ist demnach die ventrale Faserverbindung zwischen den Sprachzentren Broca- und Wernicke-Areal für syntaktisch komplexe Sätze und damit für schwerer erfassbare Satzbedeutungen noch nicht genügend ausgereift und folglich mit Problemen bei der Satzinterpretation verbunden. Syntaktische Marker der Beispielsätze wie “der” und “den” werden von den kleinen Probanden zwar wahrgenommen, können aber im Alter von drei und vier Jahren noch nicht zur Sinnerfassung der beiden Sätze genutzt werden.

Solche Forschungen zu den neuronalen Grundlagen von Wort- und Satzverarbeitung ebenso wie zu den Grundlagen prosodischer Entwicklung und Phonemdiskriminierung sind für Angela Friederici basal und machen Mut für ein zukunftsweisendes Forschungsprogramm zur gegenseitigen Bedingtheit von Hirnreifung und sprachlicher Entwicklung (Friederici 2011a).

5. Einschränkende Aussagekraft des Ansatzes Friederici

Je jünger die Kinder, desto wichtiger ist die Anschaulichkeit in jeder Situation ihres Alltags – so auch bei gesprochener Sprache (Sallat & Speer 2008, S. 356f). In den ersten Lebensjahren steht entwicklungspsychologisch bedingt “Lernen am Modell” im Vordergrund in Form von Imitationslernen mit Hilfe des Spiegelneuronsystems (u. a. Bauer 2008; Jackel 2008b; Korte 2009; Rizzolatti & Sinigaglia 2008). Somit kommen im Bereich des Verstehens von Sprache im Sinne einer Gesamtinterpretation neben dem Inhalt auch den Determinanten Prosodie, Gestik

und Körperhaltung sowie Mimik besondere Bedeutung zu (Krüger 2008). Je nach Sprachsituation geben dabei die Komponenten Akzent, Intonation, Sprechtempo, Rhythmus und sprechbegleitende Handlungen mit mimisch-gestischem Ausdruck die spezielle prosodische Notation (Berger 2008; Sallat & Speer 2008). Zu ergänzen wären lebendige Spielhandlungen, die den komplexen sprachlichen wie situativen Kontext umfassen. Dabei finden Elemente, die im sprachlichen wie sprachbegleitenden Input der Umgangssprache der Kinder häufig vorkommen (z. B. das Satzmuster S-P-O), vorrangig Beachtung und werden rasch verinnerlicht. Abweichungen (z. B. O-P-S) werden zuerst als nicht-markant für die Muster der Umgangssprache ausgeblendet. Bei direkter Konfrontation, wie im Laborexperiment, treten zunächst Unverständnis und Ratlosigkeit ein. Die Interpretation solcher komplexer Satzmuster wie O-P-S-Folgen muss demzufolge erst über Sprachhandlungen in lebendigen Situationen kindgerecht eingeübt werden (siehe Kapitel 6, 7). Dabei gilt es, die Aufmerksamkeit der Kleinen gezielt auf die in diesem Fall primär zu beachtenden Wörter im komplexen Satz zu lenken: über prosodische Marker wie Betonung und über Körperhaltung in den Spielsituationen.

Ist aus dem Blickwinkel des pädagogischen Praktikers der Effekt des Nicht-Erfassens von O-P-S-Satzfolgen im Experiment der Spracherwerbsforschung nach Friederici (2011a, b) ein rein statistisches Anliegen, um den Ausdifferenzierungsgrad bestimmter sprachrelevanter Hirnstrukturen zu dokumentieren? Beim hier diskutierten Untersuchungsgegenstand Friedericis hieße das: ..., vorrangig um die hirnhysiologischen Mechanismen des Syntax-Lernens im kindlichen Entwicklungsverlauf besser verstehen zu können? Durch Übung könnte der frühe

Umgang mit O-P-S-Satzmustern vermutlich verbessert werden. Jedoch bleibt es fraglich, ob solches Training überhaupt für den Prozess des Spracherwerbs anzustreben oder eher im Bereich eines "spracherwerbsbezogenen Hothousing" (Jackel 2008a) anzusiedeln wäre.

6. Kinder orientieren sich in Raum, Zeit und sozialem Umfeld

Übungsszenarien zum Thema "Kinder orientieren sich in ihrer Welt" (Jackel 2001) samt entsprechenden sprachlichen Kompetenzen sind feste Bestandteile institutionalisierten Lernens. Denn Lernen als Um-Orientierung hat immer eine zwischenmenschliche, eine räumliche und eine zeitliche Bemessung. Vom ersten Manipulieren mit Objekten bis hin zum sozialen Miteinander des täglichen Handelns erwerben die Kinder Ich-Identität und lernen die Grenzen zwischen ihrem *Ich*, dem *Du* und den *Anderen* kennen. Dabei geht der Entwicklungsprozess vom Ich als dem lernenden Subjekt aus. Das Du beschreibt dann diejenige personale Welt, die am Engsten mit dem Ich verbunden ist. Die Anderen sind mit der sozialen Gemeinschaft gemeint, mit der das Ich zusammentrifft. Somit sind Satzstrukturen mit dem Ich als Subjekt – gefolgt von dem anfänglichen Benennen seiner selbst in der dritten Person ("Tim will das Auto") – am leichtesten und damit entwicklungsgemäß zu einem frühen Zeitpunkt möglich ("Ich will das Auto").

Folglich sollten komplizierte Satzstrukturen mit vorangestelltem Akkusativobjekt besser zuerst Ich-Subjekt-Sätze sein; weil sie leichter verständlich sind. Wer den Sinn des Satzes "Ich streichele das Häschen" versteht, der hat auch eher Zugang zu dem O-P-S-Satz "Das Häschen streichele ich" als zu einem Satz, bei dem sich zwei Personen aus der Mitwelt oder

gar fiktive Figuren streicheln (z. B. "Die Molli streichelt den Quaki" / "Den Quaki streichelt die Molli"). Hier gilt es im pädagogischen Setting, aufbauend vom Ich über das Du zu den Anderen zu arbeiten und diese Satzmuster behutsam mit gestern, heute und morgen zu verbinden. Nur so wird es gelingen, schrittweise aufeinander aufbauend Sinn zu stiften; das heißt auch kompliziertere Sätze als sinnfassende Sprachkonstrukte zu erfassen.

7. Kinder lernen über die Möglichkeiten prosodischer Gestaltung

In lebendigen Spielsituationen mit Sprechanschlüssen geht es nun bei jungen Kindern um Inhaltliches in Kombination mit Prosodischem und Gestisch-Mimischem, um besser zu verstehen und besser verstanden zu werden. Denn "die unterschiedliche Kombination der Komponenten Akzent, Intonation, Sprechtempo und Rhythmus bildet je nach Sprachsituation die spezifische prosodische Gestaltung" (Sallat & Speer 2008, S. 356).

In Spielvorschlag 1 sitzen die Kinder im Gesichtskreis; vor ihnen steht ein Teller mit einer Keksmischung. Jedes der Kinder "guckt" sich seinen Keks-Favoriten aus. Im Verlauf des Spiels deutet jedes Kind auf seinen Keks und spricht dazu: "Den Keks esse ich"; mit Betonung auf "den" im Sinne von "diesen und keinen anderen". Analog dazu verläuft das "Kühlschrank- oder Kaufladen-Spiel". Hier benennt jedes Kind einen Kameraden aus der Gruppe und formuliert ein Satzpaar wie "Uli nimmt / kauft die Wurst / Die Wurst nimmt / kauft Uli" (Betonung hier unterstrichen); und Uli darf sich die mit Fingerzeig markierte Wurst auch wirklich nehmen.

In Spielvorschlag 2 sitzen die Kinder wieder im Gesichtskreis. Eines von ihnen

(Anna) händelt den Stoffhund namens Flocki, der spiel-handelnd ein von Anna ausgewähltes Kind abschleckt – mit Sprechbegleitung: “Flocki schleckt jetzt Paul ab”; und Paul antwortet “Nein, ich schlecke jetzt den Flocki ab” respektive “Den Flocki schlecke jetzt ich ab”.

Der Schwierigkeitsgrad erhöht sich, wenn ein Stoff-Affe namens Karl ins Spiel kommt; denn jetzt enthalten die zugehörigen Satzmuster jeweils zwei menschliche Vornamen. Damit haben die Sätze den gleichen Schwierigkeitsgrad erreicht wie im Eingangsbeispiel, im “Molli – Quaki”-Satz (Kapitel 6) oder in der Laborsituation von Angela Friederici; aber ...

8. Ein Fazit wagen – ein gewagtes Fazit?

... aber mit dem Unterschied, dass im pädagogischen Setting sukzessive auf komplexere Satzkonstrukte hingearbeitet werden kann unter Zuhilfenahme von sprachunterstützenden Mitteln aus Gestik, Mimik, Körperhaltung, Prosodie sowie konkreter Spielsituation.

Es ist wohl wahr, dass aus den Erkenntnissen der Hirnforschung, Kognitions- und Neuropsychologie keine direkten Konsequenzen für pädagogisches Handeln abgeleitet werden können. Jedoch können klug arrangierte wissenschaftliche Studien helfen, die gegenseitige Bedingtheit von Hirnreifung und sprachlicher Entwicklung aufzudecken. Aufgabe ist es, die so gewonnenen Fakten abzugleichen mit heutigen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen und im Bedarfsfall in konkrete didaktische Konzepte umzusetzen. Und eine besondere Herausforderung besteht darin, solche Erkenntnisse in pädagogische Settings zu überführen – für eine gedeihliche Entwicklung der Kinder.

9. Literatur

- Bauer, J. (2005). Warum ich fühle, was du fühlst. München: Heyne.
- Berger, R. (2008). Warum der Mensch spricht. Ffm.: Eichborn.
- Friederici, A. D. (2011a). Den Bär schubst der Tiger. Wie Sprache im Gehirn entsteht. In: T. Bonhoeffer & P. Gruss (Hrsg.). Zukunft Gehirn. Report der Max-Planck-Gesellschaft. München: Beck, 106–120.
- Friederici, A. D. (2011b). Die Funktion liegt im Netzwerk. In: Gehirn & Geist 7–8, 26–29.
- Jackel, B. (2001). Kinder orientieren sich. Dortmund: Borgmann.
- Jackel, B. (2008a). Lernen, wie das Gehirn es mag. Kirchzarten: VAK.
- Jackel, B. (2008b). Sprechen – Bewegen – Musizieren: ein neurophysiologischer Mainstream. In: Riehm, Chr., Dallmaier, M. (Hrsg.): Sprache als Brücke von Mensch zu Mensch. 28. Kongressbd., S. 153–166, Cottbus: Semmler.
- Jäncke, L. (2008). Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie. Bern: Huber.
- Koelsch, S. & Schröger, E. (2008). Neurowissenschaftliche Grundlagen der Musikwahrnehmung. In: Bruhn, H., Kopiez, R., Lehmann, A. C. (Hrsg.) Musikpsychologie, S. 393–412, Reinbek: Rowohlt.
- Sallat, St., Speer, M. (2008). Prosodie und Sprachlernen. In: Riehm, Chr., Dallmaier, M. (Hrsg.): Sprache als Brücke. 28. Kongressbd., S. 356–363, Cottbus: Semmler.
- Korte, M. (2009). Wie Kinder lernen. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Krüger, R. (2008). Körpersprache – Verstehen – Lernen. In: Riehm, Chr., Dallmaier, M. (Hrsg.): Sprache als Brücke. 28. Kongressbd., S. 12–32, Cottbus: Semmler.
- Saur, D. et al. (2008). Ventral and Dorsal Pathways for Language. In: Proceedings of the National Academy of Sciences 105, 1835–1840.
- Schrott, R. & Jacobs, A. (2011). Gehirn und Gedicht. Wie wir unsere Wirklichkeiten konstruieren. München: Hanser.

- Schünke, M, Schulte, E., Schumacher, U. (2009). PROMETHEUS. LernAtlas der Anatomie. Stuttgart: Thieme. (2. überarb. u. erw. Aufl.)
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2008). Empathie und Spiegelneurone. Ffm.: Suhrkamp.
- Weiller, C. (2011a). Das Zweiwegemodell. In: Gehirn & Geist 10, 70–77.
- Weiller, C. et al. (2011b). How the Ventral Pathway Got Lost – And What Its Recovery Might Mean. In: Brain & Language 118, 29–39.
- Welling, A. (1990). Zeitliche Orientierung und sprachliches Handeln. Handlungstheoretische Grundlagen für ein pädagogisches Förderkonzept. Dissertationsschrift Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main.

Tipps für die Praxis:

- Jackel, B. (2010). Sprache "ertanzen" – Welt erobern. In: Sprachheilarbeit 4, 194–196.
- Jackel, B. (in Druck). Achtsamkeit und Sprache. In: logoTHEMA Wien.
- Tjong-Khing, T. (2011). Die Torte ist weg. Ffm.: Moritz. (9. Aufl.)
- Wagner, I. (2008). Ein bisschen Sonne. Gedichte zur Sprachförderung. Wildeshausen: LOGO.

Zur Person:

Dr. phil. Birgit Jackel

war 32 Jahre lang als Grund- und Hauptschullehrerin tätig und nach ihrer Promotion von 1997 bis 2001 zeitgleich Lehrbeauftragte an der Goethe-Universität Frankfurt/M. im Bereich Grund- und Sonderschule.

Bereits seit 1989 arbeitet sie im In- und Ausland in der Aus- und Fortbildung von pädagogischen Kräften im präventiven wie rehabilitativen Bereich.

Sie hat zahlreiche Fachartikel und Bücher verfasst; siehe:

Internet: <http://www.birgit-jackel.de>

Alexis Krüger

Valium für Bildungsbürger oder: Sprechkunst heute

Ein Kollege erzählte mir vor einiger Zeit, dass er sich immer freut, wenn er mich im Publikum eines sprechkünstlerischen Vortrags sieht. Er setzt sich dann so hin, dass er zwischen Bühne und mir hin und her schauen kann, und macht sich auf diese Weise den vergnüglichsten Abend, denn mein Gesichtsausdruck verriete ... äh ... na, Sie wissen schon. Ich bin leidenschaftlicher Idealist. Es ist meine innerste Überzeugung, dass Sprechkunst mehr sein sollte, als ein schön klingender aber im Grunde harmloser Vortrag. Ich wünsche mir, dass Sprechkunst neben den beliebten Poetry Slams, Beat Box Conventions, Hörbüchern, Autoren-, Schauspieler- und Synchronsprecherlesungen bestehen kann, dass sie in der Kunstszene mithält.

Kunst zu machen ist äußerst schwer, aber vielleicht gibt es eine Methode, die den Weg zu wertvoller Kunst zumindest andeutet? In diesem Artikel lege ich Ihnen meine Gedanken dazu dar: eine Analyse der Fehler und Überlegungen zur Herangehensweise an die Sprechkunst. Ich möchte Sie zur Diskussion einladen. Veröffentlichung in den kommenden Ausgaben von „Sprechen“ Ihre Artikel zum Thema und zu den hier dargelegten Themen.

Messbare Kunst und alterndes Publikum

Vor der Postmoderne galten Aufführungen weniger als Interpretation, denn als Umsetzung des Werks. Private Einmischung seitens der ausführenden Künstler der oder gar eine Umdeutung des Werks wurde selten praktiziert und wenig geduldet, denn der arrivierte Kulturbetrieb hatte dem Original-Werk *absolute* Größe beigemessen. Dieser ideologische Spätausläufer des Geniekults hatte durchaus sein Gutes, er bot dem Rezipienten Orientierung. Durch die Existenz fester Größen wie das „unantastbare Werk“ und der „geniale Erschaffer“ wurde die Ausführung messbar. Hat der Interpret die Deutung des Werks beachtet? Erkennen wir in seiner Ausführung die uns geläufigen Strukturen und Motive des Werks? Auch heute lassen sich Rudimente dieses Kunstverständnisses finden, zum Beispiel in der untoten Frage des gymnasialen Deutschunterrichts: „Was will uns der Autor damit sagen?“ oder der Vorstellung, nur Autoren sollten ihre Werke vortragen, wüssten sie doch bis ins Kleinste, und damit besser als jeder Interpret, was sie uns damit – nunja – sagen wollen.

In der Sprechkunst äußerte sich dieser prä-postmoderne *grand récit* der damaligen Kunstwelt folgerichtig in einer ent-rückten oder soliden Vortragsweise (siehe exemplarisch die Hörspiele „Träume“ oder „Das Jahr Lazertis“ von Günter Eich, „Der gute Gott von Manhattan“ von Ingeborg Bachmann oder „Aktion ohne Fahnen“ von Alfred Andersch). Da die Sprecher das Werk selbst nicht antasten durften, blieb ihnen als künstlerische Eigenleistung nur mehr die ästhetische Gestaltung des eigenen Klangs. Auf dem Zenit dieser Ideologie wurde aus Kunst [ˈkʊ:ns,th].

Aufgerüttelt durch die künstlerischen Experimente der Moderne, neu bewertet durch Poststrukturalismus, Dekonstruktion, feministische Theorie, Critique und den aktuellen Wandel des Rezipienten, der sowohl als Individuum, das an vorbestimmten Autoritäten zweifelt als auch als Teil der Masse mit neu entdecktem Geschmack an selbiger in Erscheinung tritt, durch das damit verbundene Einreißen der oktroyierten Niveaus E und U, durch ein großes Interesse an Minimal-Gestaltetem oder besser vielleicht der Gestaltung durch Untrainierte mit professioneller Begleitung (siehe Lena, Reality-Fernsehen, Facebook, Twitter, Blogs und Vlogs), durch den Wandel ehemals Welt-sicht bestimmender Ideologien zu modischen oder stilistischen Accessoires individuellen Ausdrucks hat die Kunst eine fundamentale Änderung erfahren. Sowohl die Kunstschaffenden als auch die Rezipienten sind kaum noch wiederzuerkennen.

Die heute praktizierte Sprechkunst der Sprecherzieherinnen und Sprecherzieher erinnert an den vergangenen *récit* und wir können ihr vorwerfen, zumindest klanglich, die letzten fünfzig Jahre verschlafen

zu haben. Aber das ubiquitäre Wort „Schön-Tönen“ kritisiert nicht nur die Konzentration auf äußere Erscheinungsmerkmale, sondern beklagt gleichzeitig die Vernachlässigung des Kunstschaffens. Sprecherzieherinnen und Sprecherzieher tragen in historisierendem Ton vor und wie in den Fünfzigerjahren erwarten sie von ihrem Publikum, dass es das vorgetragene Werk und nicht den Vortrag selbst beachtet. Ihre Vortragsweise kann beim Publikum Erinnerungen an dessen eigene Beschäftigung mit dem Original wachrufen. Eine Eigenschaft, die durchaus geschätzt wird von Mitgliedern des konservativen Bildungsbürgertums. Der Rest der in der Regel kleinen Hörerschaft besteht, seien wir doch einmal ehrlich, aus Freunden, Kollegen und Verwandten und aus Menschen, die in Zukunft nicht noch einmal kommen werden.

Der faule Künstler und das arbeitende Publikum

Zur Vorbereitung eines sprechkünstlerischen Vortrags beschäftigen sich Sprecherzieherinnen und Sprecherzieher intensiv mit dem literarischen Werk. Sie versuchen mithilfe autorenzentristischer Hermeneutik aus dem Text abzuleiten, wie sie ihn zu vermitteln haben. Sie wissen, dass sie die Bilder, die der Text in Ihnen erzeugt, die visuellen Merkmale des gedruckten Texts und die Techniken in denen der Autor sein Werk ausgeführt hat und durchaus auch das Genre, in gesprochene Sprache umzusetzen haben. Das ist der Grund, warum ihre Vorträge so furchtbar klingen. Manche Sprecherzieherinnen und Sprecherzieher und manche ihrer Schülerinnen und Schüler bemerken, dass das, was sie erlernt haben, in einem Vortrag resultiert, der wenig

Kraft und Ausstrahlung hat. Zumindest erfahren sie dies durch ihr Publikum, wenn es vornehmlich die Schönheit der Stimmen lobt und nicht den Vortrag an sich.

Die Ursache dieser mangelnden Qualität liegt in einem Missverständnis. Sprecherzieherinnen und Sprecherzieher richten ihre Aufmerksamkeit auf den literarischen Text und lassen den Vorgang des Sprechens vor Publikum außer Acht – lassen wir einmal die technischen Fragen der Kraftstimme beiseite. Sie übernehmen die Rolle eines idealen Lesers, indem sie die Wirkung des Textes durch ihren Vortrag zu imitieren versuchen. Sie verdrehen den Bühnenvorgang, denn sie zeigen (wie der Text gedruckt ist, von wann er stammt, welcher literarischen Epoche er entstammt) und imitieren (seine Wirkung), anstatt zu handeln. Ihr Publikum wird durch so einen Vortrag keine Kunst erleben können, denn Zeigen und Imitieren lässt zwangsläufig die Authentizität, Kraft und Ausdrucksstärke vermissen, die Kunst ausmacht.

Da Kunstschaffen ein sehr fordernder Prozess ist, Zeigen ein sehr einfacher, können wir die Sprecherzieherinnen und Sprecherzieher getrost als faul bezeichnen. Die Arbeit, die sie sich nicht machen, übernimmt ihr Publikum. Man hat ihm Sprechkunst angekündigt und es erwartet folgerichtig Kunst. Um den Widerspruch zum tatsächlich Dargebotenen aufzulösen, wird sich das Publikum einen möglichst brauchbaren Ersatz schaffen. Es wird das Laut/Leise im Vortrag als Metrum deuten, die künstlichen Pausen als Enjambements, die weniger künstlichen als Strophenenden, die Stimmungsimitationen als Genre und so weiter. Auf diese Weise erarbeitet sich das Publikum die Voraussetzungen für eine emotionale Reaktion. Das ist eine nicht unerhebliche

Eigenleistung, auch wenn sie nur wenig zeitversetzt vom transitorischen Vortragsaugenblick erfolgreich stattfindet. Das Wissen um den Text sowie weitere Hinweise, die aus den bekannten sprecherischen Üblichkeiten abgeleitet werden, setzt das Publikum in Relation zum eigenen Leben. Durch mehr oder weniger konkrete Erinnerungen kann es sogar berührt werden.

Obwohl diesem Vorgang die Unmittelbarkeit, Tiefe und Nachhaltigkeit eines Kunsterlebnisses fehlt, obwohl das Maß der emotionalen Selbstbeteiligung steuerbar ist, wird der Ersatz häufig akzeptiert oder sogar einem echten Erlebnis gleichgesetzt. Es scheint immer noch angenehmer, sich seine Emotions-Schonkost selbst zu verdünnen, als von einem möglicherweise ergreifenden oder aufrüttelnden Kunsterlebnis schockiert zu werden. Das ist nicht unbedingt ein Vorwurf, denn nicht jedes Kunstwerk muss schockierend sein und den großen Meisterwerken bewegender Kunst kann man sich, was zutiefst menschlich ist, nur in Maßen aussetzen. Wer Fassbinders „Martha“ 1997 in den Kinos sehen konnte, wird den Film sicher nur ein einziges Mal angeschaut und es vorerst auch dabei belassen haben. Aber man kann durchaus sagen, dass unser Leben ohne diesen Film langweiliger und erkenntnisloser wäre.

Warum selbst junge Sprecherzieherinnen und Sprecherzieher ihre Texte im historisierenden Einheitston vortragen, warum auch sie ein Kunstverständnis perpetuieren, das zu ihrer Lebensrealität keinen Bezug hat, lässt sich nur schwer sagen. Überall in der Welt emanzipiert sich die Masse Mensch gegen das Althergebrachte, gegen Bestehendes. Wir sind in der Postmoderne, in der Ideologien nicht mehr die alleinige Basis eines Systems

bilden können. Wir brauchen eine zeitgemäße Kunst, die unserem Leben Rechnung trägt, die erklärt, was uns fundamental wichtig ist und Fragen aufwirft, die uns angehen. Vor diesem Hintergrund wirkt die gängige Sprechästhetik geradezu reaktionär – oder dämlich.

Neue Prämissen. Neue Wege.

Wenden wir uns jetzt den Zielen der Sprechkunst zu und den Wegen, die dorthin führen können. Als Ziel ließe sich formulieren, dass Sprechkunst ihren Hörer unterhalten möge und ihm die Möglichkeit geben, sein Leben oder seine Sicht der Welt anhand eines (Kunst-)Erlebnisses zu reflektieren.

Das Kunsterlebnis kann nur durch einen handelnden Künstler geschaffen werden. Damit schließen wir das Zeigen, wie oben erläutert, als unzweckmäßig aus. Betrachten wir den Unterschied zunächst aus der Sicht des Rezipienten. Um zu unterscheiden, ob ein sprecherischer Vorgang ge-handelt oder gezeigt wurde, muss der Rezipient feststellen, ob er sich dem Eindruck willentlich entziehen kann. Er wird seine Entscheidung daran festmachen können, ob der transitorische Vortrag einen „kräftigen“ Eindruck hinterlassen hat, ob ihm die Figuren oder der Erzähler so präsent sind, wie nach einer Begegnung mit einem „echten“ Menschen, ob der Eindruck nicht nur intellektueller sondern emotionaler und körperlicher Natur war, ob für ihn ein eindeutiger „Mehrwert“ ohne sein Zutun zustande gekommen ist. Der Rezipient kann seine Wahrnehmung schulen, was ihn wiederum empfänglicher für die dargebotene Kunst macht.

Der Künstler muss seine Handlungen bewerten, schließlich sind sie sein Mate-

rial. Eindeutigkeit bietet sich als Kriterium an. Eindeutigkeit beschränkt sich nicht nur auf Befehle wie „Setz Dich hin!“ oder „Los!“, sondern es sollte möglich sein auch Schwanken, nebulöse Gedanken oder mehrdeutige Absichten auszudrücken. Der Ausdruck entsteht, indem klare, eindeutige Ziele erarbeitet werden, die aber unstet, unlogisch oder widersprüchlich sind. Diese Diskrepanzen zu einem „normalen“ Menschen nimmt der Rezipient wahr, die handelnde Figur jedoch nicht.

Stellen wir uns eine Figur vor, die zwischen zwei Zielen hin und her wechselt. Die Figur „Blanche“ in Elia Kazans Film „Endstation Sehnsucht“ ist ein gutes Beispiel. Ständig schwankt sie zwischen dem Wunsch abzureisen und dem Wunsch zu bleiben, genauer, dem Wunsch der Realität zu entfliehen und dem Wunsch, sich einem überaus konkreten Mann hinzugeben. Um diese Wechsel spielen zu können, um vom zweiten wieder zurück zum ersten schwanken zu können, hat die Schauspielerin beide Ziele äußerst klar und eindeutig erarbeitet. Je „eindeutiger“ die Handlungen von der Schauspielerin ausgeführt werden, desto eindrücklicher vermittelt sich das Schwanken, die Unklarheit, die Unsicherheit und damit das ganze Dilemma der Figur. Vivian Leigh hat ihre Rolle meisterhaft ausgeführt.

Mit Eindeutigkeit beschreiben wir also die Qualität des Ziels oder die Qualität der Absicht einer Handlung. Die eigentliche Ausführung der Handlung sollte ehrlich und unmittelbar sein. Wir richten die Anforderung an den Sprecher, nicht zu erklären, was er meint, sondern zu sagen, was er meint, und zwar bitte ohne Umschweife. Jedes Handeln entsteht als unmittelbare Konsequenz des Ziels und

wird bis zum Ende konsequent ausgeführt. Hierin offenbart sich künstlerisches Talent. Klaus Kinski war wohl das eindrucksvollste Beispiel eines konsequenten Künstlers im deutschsprachigen Raum, selbst wenn man ihm vorwerfen mag, er wäre etwas zu weit gegangen, indem er seine Handlungen zu persönlich genommen habe, trotzdem: er hat von sich und seinen Kollegen absolute Konsequenz gefordert. Wenn er zuschlug, schlug er zu und es reichte nicht, so zu tun, als würde man ausweichen.

Dem Sprecher muss, um konsequent sein zu können, eindrücklich bewusst sein, was er tut und warum er es tut. Vielleicht können wir sagen, dass Konsequenz dem Sprechenden hilft, die Handlung bei vollem Bewusstsein auszuführen, anstatt sich von ihr durch Zeigen, einem Rückgriff auf Klischees oder dem Verdeutlichen der Wirkungsabsicht zu distanzieren.

Da wir dem Sprecher bis jetzt nur Anweisungen zum Handeln gegeben haben, stellt sich die Frage, wie er in deskriptiven Passagen handeln kann. Ist es nicht „zeigen“, wenn eine Örtlichkeit beschrieben wird, oder das Aussehen einer Figur? Jein. Der Sprecher erschafft mit seinen Worten einen Raum für das Spiel, und wie in der Szenografie beim Film oder dem Bühnenbild beim Theater, wird dem Ort Sinn zugewiesen. Es gibt einen Grund, warum und mit welchen Worten er beschrieben wird – vielleicht ist dieser nicht immer so explizit wie bei der Figur „Korbes“ in Dürrenmatts „Abendstunde im Spätherbst“. Korbes wendet sich gleich zu Beginn den Hörern direkt zu, um ihnen wie ein „Rundfunkmaler“ die Szenografie und die Personen, sich selbst mit einbegriffen, zu beschreiben. Er ist Personeneinheit Figur und Autor, und wird sich mit

seinen Worten in ein ihm genehmes Licht rücken. (Dieser Monolog wäre eine gute Übung.) Für den Sprechenden sollte auch ein so leicht als Stimmungsbild missverständlicher Vers wie „Der Mond ist aufgegangen“ zur Handlung werden, indem er der aufschlussreichen Frage nachgeht, warum er seinem Publikum davon erzählt. Wenn der Sprecher diese Frage soweit beantworten kann, dass er Grund zum Sprechen hat, ist die Frage für ihn beantwortet. Die Antwort muss nicht der gängigen Lehrmeinung entsprechen, wohl aber der Erzählung, die der gesamte Vortrag darstellt.

Wenden wir uns schließlich dem Kunstwerk in seiner Gesamtheit zu. Ich begreife ein Kunstwerk als Regelsystem, dessen Regeln für das jeweilige Werk gelten. Die Regeln bestimmen den Handlungsspielraum der Ausführenden und ermöglichen dem Rezipienten, das Werk zu verstehen. Das Regelwerk muss absolut sein, wenn es Orientierung bieten soll. Folgt der Ausführende den Regeln, wird sich das künstlerische System dem Rezipienten implizit vermitteln und durch Reflexion und Analyse nachvollzogen werden können. Das Regelsystem leitet sich aus der Erzählabsicht ab und bestimmt das ästhetische Erscheinungsbild. Alle Fragen, die im Rahmen der Probenarbeit aufkommen, sollten sich in Bezug auf die Erzählabsicht und das Regelsystem beantworten lassen, diese beiden bilden den künstlerischen „Überbau“.

Nehmen wir ein Beispiel aus der Musik. „4'33“ von John Cage ist in seiner Absicht und in seinem Regelsystem ein sehr klares und dennoch missverständliches Werk. Es ist für Klavier komponiert und besteht aus drei Sätzen, deren einzige Spielangabe das Wort „tacet“ ist. Die Dauer des Stücks ist auf vier Minuten und

dreiunddreißig Sekunden vorbestimmt. Das künstlerische Regelsystem ist aus Cages Musikphilosophie abgeleitet, und besteht zu einem nicht unerheblichen Teil aus *chance operations*, also der Verwendung des Zufalls. Was der Hörer während der viereinhalb Minuten hört, ist die Musik. Eine traditionelle tonale Komposition besteht laut Cage nicht aus Klängen, sondern aus Beziehungen von Grundtönen. Da es Cage auf Klänge ankommt, hat er nicht traditionell komponiert. Seine Komposition bringt ihn nicht in Versuchung, die Klänge versehentlich so anzuordnen, wie es in der Kunst passiert, von der er sich absetzt. Darüber hinaus bricht er mit einer weiteren Tradition, der des Komponisten als gottgleichen Werkschaffers. Seine Komposition ist in der Lage, den Komponisten zu überraschen, da es immer anders klingt. Als „4'33““ seinerzeit uraufgeführt wurde, bot es ein äußerst außergewöhnliches künstlerisches Erlebnis und wirkte in einigen Hörern so weit nach, dass sie es überall herumerzählten. Heute hat praktisch jeder einmal von „4'33““ in irgendeiner Form gehört – zumindest als Anekdote – ebenso wie man auch von Beuys' Babybadewanne nebst putzenden Damen vom SPD-Ortsverein Leverkusen-Alkenrath gehört hat. Wenn wir die Aufführung von Cages Komposition reflektieren, gelangen wir durch deren Radikalität schnell zu grundsätzlichen Fragen, deren Beantwortung unser Musikverständnis erschüttert. Diese Wirkung ist eine erhebliche Leistung.

Kunst ist mehr als die Summe seiner Teile, sagt eine alte Theaterweisheit. Wenn sich alle Beteiligten einbringen, anstatt sich aus der Gleichung herauszuhalten, und wenn es darüber hinaus gelänge, das hartnäckige bürgerliche Kunstver-

ständnis über Bord zu werfen damit der Blick frei wird für die Wirklichkeit, dürfte aus Sprechkunst echte Kunst werden.

Die Zeit dafür ist reif.

Alexis Krüger

*Dipl. Sprecherzieher, Sprecher,
Puppenspieler*

Krüger arbeitet als Puppenspieler zunächst im Theater, dann für den Ki.Ka und das ZDF. Er hält Lesungen solistisch und mit Musikern und ist Privatlehrer für Sprecherziehung in Leipzig sowie Dozent an der Schauspielschule Charlottenburg in Berlin.

Blumenstraße 27, 04155 Leipzig

Email: mail@schall-und-faden.de

Michael Speer

Lesen heißt: "Reisen im Kopf"

oder:

**Warum sich hartnäckig das Gerücht hält,
dass das Lesen gut für unsere Kinder sei**

Gedanken zum Jahreswechsel

Durch ein kürzlich geführtes Gespräch hatte ich den Anlass, darüber nachzudenken, warum mir persönlich das reale, tatsächliche Reisen in andere Regionen dieser Welt bisher nicht wirklich verlockend erschien. So haben sich doch alle meine bisherigen, seltenen Reisen auf das benachbarte europäische Festland beschränkt. Und wahrlich nicht jedes Jahr treibt es mich, unbedingt im Ausland gewesen zu sein. Und wenn ich tatsächlich weg war, kam ich des öfteren wieder und fragte mich: War das nötig?

Anlässlich meines eigenen Jahresrückblickes stolperte ich jetzt über den selbstgewählten Programmtitel einer Auftragsarbeit des Literaturmuseums Karlsruhe - anlässlich der diesjährigen Karlsruher Museumsnacht. Die hatten dort "Reisen" zum Motto der Kamuna 2011 ausgerufen und so entstand der Titel - **Lesen heißt: "Reisen im Kopf"** - Das war unser Arbeitstitel, unter dem wir (Frank Stöckle und ich) Literatur aus 5 Jahrhunderten zusammensuchten und präsentierten.

Und das Stolpern über diesen Arbeitstitel nehme ich zum Anlass mal zu überprüfen, in wie viele Länder ich mich 2011 durch meine berufliche Beschäftigung mit Literatur begeben habe, ohne ein Ticket zu lösen - einfach nur indem ich mit mei-

ner Vorstellungskraft zu verschiedensten Zeiten durch verschiedenste Orte gereist bin, um Menschen kennenzulernen, die ich im realen Leben gar nicht treffen kann: Entweder waren sie Fiktion oder sie waren längst gestorben.

Und dieses Reisen per Vorstellungskraft ist ja ein Vorgang, den ich immer und immer wiederhole, bis ich die Strecke auswendig kann oder bis ich wenigstens den Weg genauestens kenne.

Und siehe da: Ich bin in diesem Jahr in mehr Städten, Ländern und Landstrichen unterwegs gewesen, als wahrscheinlich die meisten uns.

Meine Reisen im Kopf gingen nach:

Berlin im Übergang der Wende,.....Ost-Westküste der USA - hauptsächlich in dortigen Jazzclubs,mit dem Zug durch das Schweizer Jura,Madrid im blutigen Jahr 1936,Troja - in der heutigen Türkei gelegen,noch mal Westküste der USA zur Goldsuche,Italien,Alexandria um 1900,Paris zum Busfahren,Prag,während des kalten Krieges auf dem tschechischen Land, um das Leben zu genießen,in den Karpaten auf Bärenjagd,am Bodensee an der deutsch-schweizerischen Grenze,für kultische Dionysos-Feste

auf dem Rotenberg bei Stuttgart,Bethlehem anlässlich von Jesu Geburt,in der Gegend von Florenz während der mittelalterlichen Pest,an einem italienischen Strand zur fortgesetzten Beobachtung nackter Busen,nochmal Prag,österreichisch-italienisches Grenzgebiet im 1. Weltkrieg,nochmal Prag,Isländische Vulkanlandschaft,Sizilien,, Südsee,Schlaraffenlandbayrischer Wald,noch mal Bodensee - diesmal bei Nonnenhorn,Sais in Ägypten zur Wahrheitsfindung,in Riga um einem Wiederkehrer zu begegnen,noch mal in Prag,noch mal in Paris,verliebt in den Schweizer Bergen,mit Winnetou in den Rocky Mountainsund schließlich noch mal Paris...

Und das waren nur die Reiseziele, die sich aus meiner Bühnenkünstlerischen Arbeit ergeben haben.

Da gehören genaugenommen meine durchreisten Länder aus den Nachrichtensendungen, den Radiofeatures und dergleichen noch dazu - dann wird es aber gänzlich uferlos oder besser: grenzenlos.

Das Verblüffende für mich ist: Ich habe zwar jetzt keinen Photo-Ordner mit um die 3000 Digital-Reisephotos auf dem Computer, aber wenn ich meine Liste der literarischen Reiseziele abschreibe und mich kurz besinne, tauchen in meinem Bildergedächtnis in leuchtendsten Farben Landschaften, Städte, Häuser, Straßen, Marktplätze, Zimmer, Brücken, Skulpturen, Gegenstände, und Personen auf. Dazu Geräusche, Musik, Geschmäcker, Gerüche, Emotionen..... kurz: ich werde von Erinnerungen heimgesucht. Um jedem Irrtum vorzubeugen: ich meine nicht die Erinnerungen an Spielstätten und Bühnen. Nein, es sind blühende, lebendige Erinnerungen an die Einzelheiten, die ich aus der jeweiligen Literatur herausgelesen habe. Einzelheiten, die sich in der

Vorbereitung einer Lesung anhäufen und immer mehr werden, bis es schließlich viel mehr Einzelheiten sind, als der Autor überhaupt in Worte gefasst hat, bis es schließlich ein Film ist, der vor meinem inneren Auge abläuft.

Nun stellt sich mir als Gedankenspinne eine erschreckende hypothetische Frage:

Was wäre wenn mein Leben nur ein Roman ist, den jemand liest.

Jetzt wird es unangenehm:

Kennt ihr den verschwörungstheoretischen Film Matrix? Der Science-Fiction-Film, der zum Inhalt hat, dass die Menschen gar nicht frei herumlaufen, sondern lediglich an sonderbaren Geräten angeschlossen sind, die einerseits Lebensenergie aus den Menschen herausaugen, um diese andererseits im Gegenzug mit Phantasiebildern zu speisen, die ihnen das Gefühl geben, sie würden Wirkliches erleben.

Was wäre nun, wenn unser Leben nur in einem Buch steht, das laufend jemand liest. Was also wenn wir nur über die Projektionsfläche eines Großhirns spazieren gehen und nicht durch das reale eigene Leben?

Oder ist es gar denkbar, dass Gott nur eine Leseratte ist, die beim Flitzen durchs Weltall auf die verlassene Bibliothek eines anderen Gottes gestoßen ist und sich dort niedergelassen hat, um sich in den Büchern festzulesen. Und wir tanzen nur durch seine Synapsen.

Das würde endlich erklären, warum uns Gott so selten ausschließlich als gerechter und guter Gott vorkommt: Er liest halt wahllos alles, was er in der Bibliothek finden kann: Kriminalromane, Kitschromane, Komödien, Tragödien, einfach alles... und manchmal drei Krimis hintereinander.

Die beruhigende Komponente wäre: Alles ist halb so wild, da es ja gar nicht stattfindet!

Oh je, wo gerate ich dahin?

Zu den Fragen nach den letzten Dingen!

Lassen wir die! Es sind die letzten Dinge und so sollen sie auch als letztes geklärt werden.

Gehe ich doch einfach wieder zurück zu der optimistischen Vorstellung, dass "ich bin".

Dann bewegt mich aber nach wie vor - genaugenommen seit Pisa in aller Mund ist - die Frage: Warum sollen unser Kinder unbedingt "Lesekompetenz" erwerben. (Ein Wort bei dessen Aussprechen allein mir schon übel werden kann). Was haben wir davon, wenn die Kinder - so wie ich - in Welten abtauchen, die nicht sind und sie währenddessen keine Zeit haben, wirkliches Leben zu leben.

Soll man nicht jeden Tag leben, als wenn es der letzte sein könnte?

Ist Lesen Leben?

Lebe ich nicht aus zweiter Hand, wenn ich lese?

Bin ich nicht genauso dem wirklichen Leben entrückt, wenn ich lese, als wenn ich "Second Life" oder irgendein X-beliebiges Killerspiel spiele?

In dem einen Fall rücke ich mit viel Fantasie vom Leben ab, im zweiten Fall halt mit wenig Fantasie. Wer beweist aber, dass das eine Abrücken schlechter ist als das andere?

Wenn unsere Fantasie ein so wertvolles Gut ist, warum erzählen wir uns nicht dauernd erfundene oder erlebte Geschichten. Welchen Vorzug hat die Fantasie die durchs Lesen angeregt wird vor der Fantasie, die durchs Erzählen angeregt wird.

Nun, der grundsätzliche Vorteil von Fantasie für die Bewältigung und Verbesserung des Lebens scheint mir unstrittig. Vorausgesetzt man will nicht nur triebge-

steuert leben - nach dem Motto "Fressen-Ficken-Fernsehen".

Denn ohne Fantasie, ohne Vorstellungskraft hätte Franz Beckenbauer niemals Gerd Müller eine gut platzierte Flanke liefern können. Ohne Vorstellungskraft hätte Collani niemals den grünen "Sparelefanten" für die Dresdener Bank entwerfen können. Ohne Vorstellungskraft hätte Graf von Stauffenberg niemals das Hitlerattentat planen können. Ohne Vorstellungskraft hätten wir keine Waschmaschine, keine Mondrakete, keinen Gartenschlauch, keine Psychoanalyse, kein Puppentheater, kurz wir hätten lediglich "FressenFickenFernsehen" - äh, das heißt, hier müsste ich das Fernsehen genaugenommen noch streichen.

Zum Lesen zurück:

Lesen regt die Fantasie an, heißt es.

Diese Aussage wird kaum jemand den Mut haben, zu bestreiten.

Was bedeutet dies aber genaugenommen?

Es heißt doch lediglich, dass aufgrund von Worten Bilder in unserem Kopf entstehen, die keinen Wahrnehmungshintergrund haben. Wir sehen aufgrund von Worten etwas, was nicht da ist. Und da sprechen wir dann von Fantasie, die angeregt wird.

Jetzt wird aber das Wort Fantasie auch in einem anderen Kontext verwendet:

Dem Kind, das mit Bauklötzen spielt und behauptet, dass es sich um Autos, eine Familie und Häuser handelt, wird Fantasie unterstellt. Ebenso wird einem Kind Fantasie unterstellt, wenn es erzählt, dass der Teddybär gestern im Zirkus war und auf dem Seil getanzt hat.

Meiner Auffassung nach haben wir es mit zwei sehr unterschiedlichen Arten von Fantasie zu tun.

Die erste, die durchs Lesen entsteht, nenne ich eine "**Reaktive Fantasie**". Sie

vollzieht lediglich nach, was der Sprach-erwerb sowieso vorsieht: Das Übersetzen von Bildern in Worte und eben umgekehrt.

Die zweite Fantasie aber arbeitet ganz anders: Sie lässt aus eigener Kraft gänzlich neue Bilder im Kopf entstehen, entwickelt sie, malt sie aus und lässt vielleicht sogar nachfolgend ein neues Handeln entstehen. Und sie lässt dieses Handeln in andere, neue und möglicherweise ungewohnte Richtungen gehen. Das nenne ich dann "**Kreative Fantasie**".

Nun kenne ich Menschen, von denen ich behaupten würde, dass sie viel lesen und in ihrem Leben viel gelesen haben. Ich kann also davon ausgehen, dass sie eine angeregte "**Reaktive Fantasie**" haben.

Nun stelle ich aber dummerweise fest, dass diese Menschen nicht zwangsläufig eine ausgeprägte "**Kreative Fantasie**" haben. Sie sprudeln nicht unbedingt vor Ideen und Tatendrang, sondern neigen sogar zuweilen dazu, alles so belassen zu wollen, wie es ist. Das nennt man dann "konservativ". Und belesene Konservative sind nicht so selten, denke ich.

Worin liegt also der Vorteil des Lesens, wenn es nicht zwangsläufig die "**Kreative Fantasie**" anregt?

Immerhin hilft es uns, eine Gebrauchsanleitung für ein Handy zu verstehen und uns damit neue Handlungen anzueignen, auf die wir sonst nur durch mühsamstes Ausprobieren von selber kommen würden. Es hilft uns auch, auf die schmerzhafteste Erfahrung zu verzichten, von einem Hund gebissen zu werden, wenn ein Schild mit der Aufschrift "Vorsicht, bissiger Hund" uns davor warnt.

Und hierfür gibt es noch tausende Beispiele, wo das "vorher-Lesen" einem viel Zeit oder ein "nachher-in-die-Röhre-gucken" erspart.

So hilft uns das "Lesen-Können" einerseits durch seinen informellen Wert, das

Leben leichter und schneller zu bewältigen. Und hier trifft es allemal zu, dass Lesen bilden kann. ((Über die möglichen Irrtümer, die durchs Lesen verbreitet werden können, mag ich mich hier nicht weiter auslassen. Da wäre dann der Begriff "Missbildung" ein Volltreffer))

Andererseits hat das Lesen ja noch diese mögliche Eigenqualität des stillen Vergnügens: Es kann einfach Spaß machen, zu lesen. Dieser Spaß kann aber nicht der erste Grund sein, warum wir Lesen lernen sollten, denn dann sollten wir auch unbedingt Reiten, Segelfliegen, Klöppeln und Skaten lernen, eben weil andere behaupten, dass es Spaß macht.

Der sogenannte geneigte Leser merkt, worauf ich hinaus will: Ja, ich möchte, dass das Argumentieren für das Lesen-Lernen nicht allzu leichtfertig mit dem Begriff Fantasie-Anregung befrachtet wird. Zu oft habe ich den Eindruck, dass hier der zumeist positiv besetzte Begriff Fantasie oberflächlich behandelt wird und nicht wirklich konsequent darüber nachgedacht wird, was es bedeutet, wenn die Fantasie eines Menschen angeregt wird.

Ich denke für die Anregung der "**Kreativen Fantasie**" braucht es ganz andere Werkzeuge als das Lesen. Ein paar seien hier aufgezählt:

- Die Anregung zur Lust an "Kreativer Fantasie"
- Anregung zur Lust an Problembewältigung
- Konfrontationen mit Problemen und Hindernissen
- Das Fragen
- Das Infragestellen
- Den Mut zum Infragestellen von Bestehendem
- Den Mut zum Widerstand
- Den Leitsatz: "Was gut ist, kann noch besser werden"

- Humor
- körperliche Flexibilität
- emotionale Flexibilität
- Toleranz für Andersgedachtes
- Problemlösungsstrategien
- Konfliktlösungsstrategien

Das sind mögliche Lernfelder, die von einer Pisastudie kaum erfasst werden können. Und die aktuellen Lehrpläne sehen wohl kaum eine Notengebung für "Humor" und den "Mut zum Widerstand" vor. Das wird also ein Feld für Idealisten bleiben. Die, die sich auf die Seite der

Qualität schlagen wollen, werden auch hier von denen, die auf Quantität setzen, überstimmt werden.

So gehe ich nun in ein Neues Jahr hinein und werde weiter über das Lesen und Reisen nachdenken.

Und ich werde weiter über die Frage nachdenken, was für das Leben wertvol-

ler ist. Und vielleicht sollte ich in Zukunft mehr reisen, um eine Grundlage für den Wertevergleich zu haben. Denn gelesen habe ich in meinem Leben wahrlich sehr viel und werde es wohl auch weiterhin tun - sowohl für mich als auch für die, die mir gerne zuhören.

Alles Gute uns allen für 2012 - möge nicht allein die Vernunft den Sieg davontragen!

Zum Autor:

Michael Speer ist seit gut 27 Jahren als freiberuflicher Bühnenkünstler, seit 16 Jahren als Sprecherzieher an der Figurentheaterschule der Musikhochschule Stuttgart, seit 14 Jahren als Sprecher beim SWR und seit geraumer Zeit immer wieder mal als Regisseur tätig.

E-Mail: info@michael-speer.de

Anna Wessel

Tendenzen der Kursgestaltung in der kommerziellen Rhetorik

Eine empirische Untersuchung der Jahre 2000 bis 2011

1. Einleitung

In welchem Arbeitsbereich bewegen sich Absolventen eines Studiums bzw. Berufseinsteiger im Bereich Rhetorik oder Kommunikation? Welche Leistung bieten sie an, und wie hat sich der mögliche Markt in den letzten 10 Jahren entwickelt?

Der folgende Artikel, welcher auf der gleichnamigen Bachelor-Arbeit beruht, soll einen Überblick zu diesen Fragen geben, wobei der Schwerpunkt auf den quantitativen Veränderungen der Kursangebote zwischen den Jahren 2000 und 2011 in der kommerziellen Rhetorik liegt. In diesem Zuge soll angemerkt werden, dass in diesem Zusammenhang unter dem Begriff der „kommerziellen Rhetorik“ ein Anbieter betrachtet wird, der ein Geschäftsinteresse wahrnimmt und mit seinen Trainingsangeboten Gewinn erzielen möchte.

2. Der Markt und die Leistung eines Trainers

Bevor das methodische Vorgehen und die Ergebnisse näher erläutert werden, bedarf es einer näheren Betrachtung der

Begrifflichkeiten des Marktes und der angebotenen Leistung. Da in der Literatur viele Definitionen des Marktes und der Dienstleistung zu finden sind, sollen in diesem Rahmen zwei Definitionen Berücksichtigung finden, die das Arbeitsumfeld und die Tätigkeit eines Trainers beschreiben. Grund für das Aufstellen dieser Definitionen war das Interesse an einer prägnanten Beschreibung, welche zur ersten Orientierung für Absolventen und/oder Berufseinsteiger vorgesehen war. Anhand der gesichteten Literatur kann festgehalten werden, dass der Markt durch folgende Charakteristika gekennzeichnet ist:

„Er ist ein nichtorganisierter, offener und heterogener Dienstleistungsmarkt, der durch das große und differenzierte Angebot und auf Grund der verschiedenen Konsumenten ein Polypol bildet“ (Wessel, 2011, S. 8).

Welche Art der Dienstleistung bieten die Trainer in diesem Markt an?

„Die Dienstleistung im Bereich der Rhetorik ist eine heterogene, wissensintensive, personenbezogene Leistung, die eine Mischform bzgl. der Materialität darstellt, einen externen Faktoren beim Entstehungsprozess integriert, keiner Berufsqualifikation bedarf und als

Ziel eine dauerhafte Wirkung der vermittelten Inhalte anstrebt.“ (Wessel, 2011, S. 11)

3. Korpus und Methode

Die Trainings-Angebote des Korpus, mit Stand vom 11. März 2011, wurden in den monatlich erscheinenden Heften des Magazins „managerSeminare“ publiziert (Internetquelle 1).

Das Korpus enthält 1493 Datensätze aus den Jahren 2000 bis 2011. Diese Inserate enthalten neben dem Titel des Kurses auch eine Kurzbeschreibung der Inhalte, das Datum, an dem die jeweiligen Kurse durchgeführt wurden und Angaben über Kursleiter bzw. den Veranstalter, die jedoch aus rechtlichen Gründen anonymisiert wurden. Die Kurzbeschreibungen fallen sowohl quantitativ als auch qualitativ unterschiedlich aus. Auch die Kurstypen zeigen Differenzen, neben herkömmlichen Trainingsangeboten werden auch sogenannte „Bildungsurlaube“ angeboten. Die beworbenen Kurse beziehen sich sowohl auf offene, als auch auf firmeninterne Angebote.

In der folgenden Gesamtübersicht ist die Anzahl der veröffentlichten Kurse aller untersuchten Jahre zu betrachten.

Jahr	Inserierte Kursanzahl
2000	304
2001	218
2002	187
2003	164
2004	136
2005	123
2006	129
2007	81
2008	68
2009	39
2010	35
2011	17

Abb. 1: Übersicht des Korpus

Nach der Sichtung des Datenrohmaterials wurde es in elf Word-Dokumente unterteilt, um für jedes Jahr eine Übersicht jeglicher Daten zu erhalten. Anschließend konnte es in elf Excel-Tabellen übertragen werden, um für jedes zu untersuchende Jahr eine Tabelle mit allen Kursangeboten zu erhalten.

Im darauf folgenden Arbeitsschritt wurden die Kurse verschiedenen Rubriken zugeordnet, was auf Basis der Informationen von Kurstitel und Kurzbeschreibung der Kurse möglich war. Dazu wurde ein Kriterienkatalog erstellt, indem alle Inhalte der jeweiligen Rubrik aufgelistet sind.

Nach der Zuordnung aller Kurse konnten die Daten untersucht werden. Dabei lag der Schwerpunkt auf der Erfassung, welche Rubriken zu welchem Zeitpunkt welchen Prozentwert aufweisen. Um dies zu verdeutlichen, wurde für jedes Jahr ein Balkendiagramm entwickelt, welches die prozentuale Verteilung der Rubriken von dem untersuchten Jahr und dem Vorjahr gegenüberstellt. Zusätzlich wurden die jeweiligen Wachstums- und Regressionsraten errechnet. In der Auswertung, wurde die Entwicklung der einzelnen Rubriken ausführlich analysiert, indem sogenannte Verlaufsdiagramme erstellt wurden. Dazu wurden die Kurse, separat betrachtet. Die verbleibenden Rubriken wurden in drei Diagrammen zusammengefasst.

Hypothesen

Mit Hilfe der Untersuchung sind die im Folgenden aufgestellten Thesen zu verifizieren oder zu falsifizieren.

Hypothese 1: „Der Prozentsatz von Kursen, welche ein Präsentationstraining anbieten bzw. diesen Schwerpunkt beinhalten wird im Zeitraum von 2000 bis 2011 im Gegensatz zu allen anderen Kursangeboten am stärksten ansteigen und den größten prozentualen Anteil an Kursangeboten erreichen“ (Wessel, 2011, S.24)

Ausgangspunkt für diese Hypothese ist eine immer wichtiger werdende Rolle des Präsentierens von Produkten, Ergebnissen oder Meinungen. Da neben Personen in Führungspositionen auch andere für die Präsentationserstellung und -durchführung zuständig sind, wird vermutet, dass der Bedarf an Kursen zum Thema „Präsentation“ zunimmt.

Hypothese 2: „Das Angebot von Kursen im Bereich „Körpersprach-Training“ wird bis zum Jahr 2011 zunehmen, jedoch in geringerem Maße als das Kursangebot der Rubrik „Präsentationstraining“ (Wessel, 2011, S. 24).

Neben verbaler Kommunikation sind non-verbale Mittel wichtig zum Präsentieren und Äußern von Meinungen. Da diese nonverbalen Bestandteile zwar in einem Präsentationstraining angeboten werden können, jedoch nicht den Schwerpunkt bilden müssen, wird eine wachsende Nachfrage nach Kursen mit diesem Hauptinhalt vermutet.

Hypothese 3: „Das Angebot für Kurse im Bereich „Redetraining“ wird einen konstanten Prozentsatz vom Jahr 2000 bis 2011 aufweisen.“ (Wessel, 2011, S. 24).

Es wird vorausgesetzt, dass das Halten von Reden, sowohl vor elf Jahren als auch heute, eine wichtige Rolle in der Arbeitswelt einnimmt. Daher wird davon ausgegangen, dass die Untersuchung keine gravierenden Veränderungen der prozentualen Verteilungen in dem Bereich „Redetraining“ aufzeigt.

Hypothese 4: „Die Rubriken „Argumentationstraining“ und „Schlagfertigkeitstraining“ werden einen steten Anstieg der Kursangebote verzeichnen. Dabei wird erwartet, dass die Rubrik „Argumentationstraining“ prozentual höhere Ergebnisse erzielt.“ (Wessel, 2011, S. 24).

Eine wichtige Eigenschaft in beispielsweise der Berufskommunikation ist seinen Gesprächspartner von sich überzeugen und auf Angriffe adäquat reagieren zu können. Daher wird angenommen, dass die Trainingsangebote progressive Tendenzen aufweisen. Da Argumentation und Schlagfertigkeit in Verbindung stehen und effektiv zusammen angeboten werden können, wird angenommen, dass ein „reines“ Schlagfertigkeitstraining einen niedrigeren prozentualen Anteil enthält.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die Rubriken, zu denen eine Hypothese erstellt wurde, betrachtet, und anschließend die weiteren Rubriken in drei Diagrammen zusammengefasst.

Für die Rubrik „Präsentationstraining“ wurde ein Anstieg der Angebotsrate über den gesamten Zeitraum vermutet.



Abb. 2: Verlaufsübersicht
„Präsentationstraining“

Die Untersuchung führte zur Verifizierung und zugleich zur Spezifizierung der Prognose eines Anstiegs. Das prozentuale Angebotswachstum zwischen den Jahren 2000, (13,95%) und 2011 (35,29%) liegt bei 152,97%. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass diese Entwicklung nicht konstant verläuft, sondern zwei

Rückgangsraten verzeichnet. Diese drastischen Regressionen erfolgten 2005 und 2009. In beiden Jahren fällt die Kurve auf durchschnittlich 17,51% ab, um sich in den beiden Folgejahren erneut zu steigern. 2006 beträgt dieses Wachstum 45,34%, 2010 59,16%. Die Maximalwerte der Kurve sind in den Jahren 2003 (26,99%), 2008 (29,41%) und 2011 (35,29%) zu beobachten, wobei diese Werte eine Steigerung parallel zum Anstieg der Jahreszahl verzeichnen.

Die zweite Hypothese bezog sich auf die Rubrik „Körpersprach-Training“, für welche ein nicht so großes Wachstum wie für das „Präsentationstraining“ vermutet wurde. Einen genauen Einblick in die Entwicklung der Kursangebote mit dem Schwerpunkt Körpersprache verzeichnet das folgende Diagramm.



Abb. 3: Verlaufsübersicht „Körpersprach-Training“

Die Hypothese einer Zunahme der Kursangebote muss falsifiziert werden, vielmehr ist eine Regression festzustellen. Ausgenommen der Jahre 2003 bis 2005 verlaufen die Maximal- und Minimalwerte abwechselnd. Nach einem Anstieg im Jahr 2003, entwickeln sich zwei Regressionen. 2004 kommt es zu einem Rück-

gang um 1,3%, 2005 sogar um 85,89%. Insgesamt verzeichnet die Kurve vier Maximalwerte, welche 2001 3,67%, 2003 3,07%, 2006 2,33% und im Jahr 2009 5,13% betragen. Der erste Minimalpunkt wird, vom ersten Jahr der Untersuchung abgesehen, 2002 mit 2,14% erreicht. Der nächste kommt 2005 mit 1,63% vor. Sowohl 2007, als auch 2011 sind keine Kursangebote vorhanden, was eine Regression um 100% impliziert.

Im Bereich „Redetraining“ wird die Annahme eines konstanten Angebotes falsifiziert.

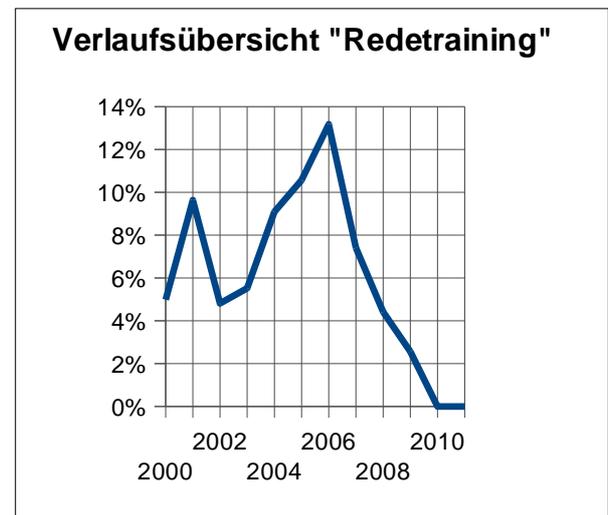


Abb. 4: Verlaufsübersicht „Redetraining“

Eine Konstanz der Angebotsrate ist in keinem Jahr zu verzeichnen. Es entwickeln sich zwei Maximalwerte, wovon Ersterer 2001 mit einer Angebotsrate von 9,63%, und ein Zweiter im Jahr 2006 mit einem Prozentwert von 13,18% auftreten. Die Differenz beider Werte liegt bei 3,55 Einheiten. Auch an den Regressions- und Wachstumsraten wird die Inkonzanz deutlich. Schon im ersten Jahr des Untersuchungszeitraumes ist ein Wachstum von 93,37% erkennbar, jedoch fällt das Kursangebot 2002 um 50,05% auf 4,81% herab. Zu einem zweiten Wachstum kommt es zwischen den Jahren 2002 und

2006, wobei es, gemessen am Ausgangswert des Jahres 2002 (4,81%), um 174,01% ansteigt, um bis zum Jahr 2010 auf 0,00% abzufallen. Die Konstanten bilden sich mit einem Angebotsnull sowohl 2010 als auch im Jahr 2011.

Die vierte Hypothese bezieht sich auf die Rubriken „Argumentationstraining“ und „Schlagfertigkeitstraining“. Es wurde angenommen, dass es zu einem Wachstum beider Rubriken kommt, wobei das „Argumentationstraining“ einen größeren Anstieg erzielt. Um die Entwicklungen beider Rubrik vergleichen zu können, soll deren Ergebnisse nun näher erläutert werden.

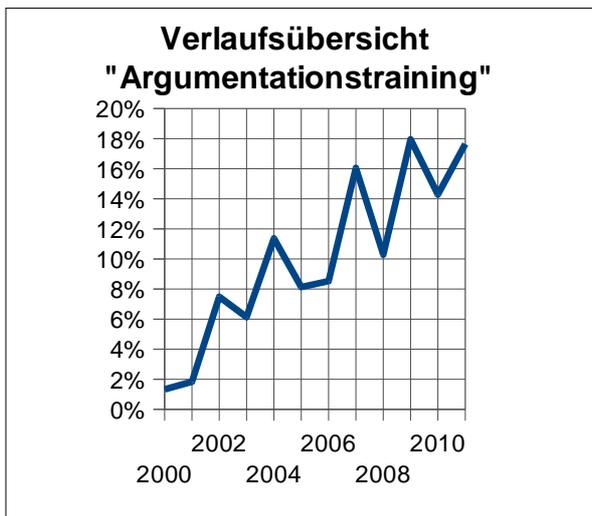


Abb. 5: Verlaufsübersicht „Argumentationstraining“

Das zur Untersuchung aufgestellte Diagramm zeigt ein Wachstum des Angebots, wodurch ein Teil der Hypothese bestätigt wird. Es kommt, abgesehen von den Jahren 2005 und 2006, in denen eine Art „Minimalplateau“ bei 8,33% erreicht wird, zu einem Wechsel zwischen Progression und Regression. Die fünf Maximalpunkte weisen einen stetigen Anstieg parallel zur Jahreszahl auf. So werden im Jahr 2002 7,49%, 2004 11,36% und im Jahr 2007 16,05% erreicht. Das Jahr 2009 enthält den höchsten Wert mit

17,95%. Im letzten untersuchten Jahr ist der Wert minimal niedriger und erreicht 17,65%. Die Besonderheit bei dieser Angebotsentwicklung besteht in der großen prozentualen Spanne. Zu Beginn weist diese Rubrik 1,33% vom Gesamtangebot auf und steigerte sich während des Untersuchungszeitraumes bis auf 17,65%.

Auch bei der Rubrik „Schlagfertigkeitstraining“ ist ein Anstieg der Kursangebote klar erkennbar. Kennzeichnend für sie sind zwei Wachstumsphasen. Die erste Progression beginnt 2001 und verzeichnet bis 2004 eine Steigerung um 558,69%. Die zweite Progression ist zwischen den Jahren 2007 und 2008 mit 138,06% zu beobachten. Nach einer Regression im Jahr 2009, steigen die Angebote bis zum Jahr 2011 erneut auf 5,88%, den Wert, der auch 2008 erreicht wurde.



Abb. 6: Verlaufsübersicht „Schlagfertigkeitstraining“

Insgesamt kann, bezogen auf den Ausgangswert im Jahr 2000, ein Wachstum von 342,1% verzeichnet werden. Somit wird die aufgestellte Hypothese verifiziert. Sowohl die Entwicklung der Rubrik „Argumentationstraining“, als auch die der Rubrik „Schlagfertigkeitstraining“ sind von einem starken Wachstum geprägt, wobei

die Erstgenannte eine höhere Wachstumsrate offenlegt. Ebenfalls die Mutmaßung, dass der Gesamtwert von Angeboten im Bereich „Argumentationstraining“ höher ist als der des „Schlagfertigkeitstraining“ kann bestätigt werden.

Nachdem bisher die Hypothesen verifiziert bzw. falsifiziert wurden, gilt es nun, einen Überblick über die weiteren Rubriken und deren Entwicklung zu schaffen. Da ein Zusammenfassen aller Kurse in einem Diagramm äußerst unübersichtlich wäre, werden im weiteren Verlauf die Entwicklungen separat betrachtet.

Zunächst sollen die beiden zielgruppenspezifischen Rubriken „Rhetorik für Frauen“ und „Rhetorik für Führungskräfte“ betrachtet werden. Bei beiden Rubriken fällt auf, dass im letzten untersuchten Jahr keine Kursangebote im Magazin „managerSeminare“ inseriert wurden. Jedoch differieren die Entwicklungen der beiden Rubriken bis zu diesem Nullpunkt.

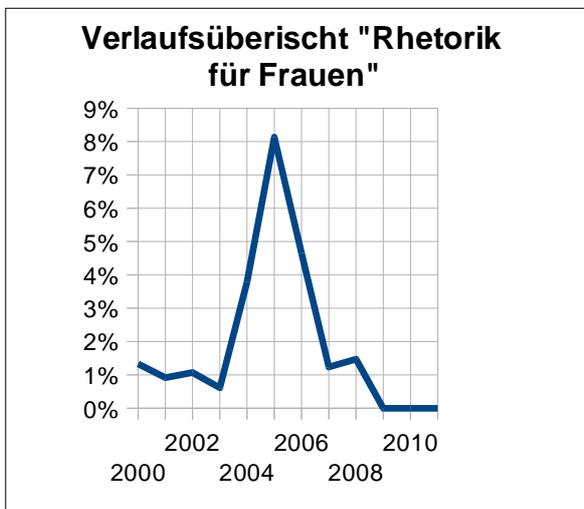


Abb. 7: Verlaufsübersicht „Rhetorik für Frauen“

Die Anzahl der Kurse im Bereich „Rhetorik für Frauen“ bleibt bis zum Jahr 2003 relativ konstant bei einem durchschnittlichen Kursangebot von 0,98%. Anschließend entwickelt sich bis 2005 das Maximalwachstum von 0,61% auf 8,13%, was einer Wachstumsrate von 1232,79% entspricht. Die Angebotsrate fällt bis 2007 auf 1,23% herab. Nach einer leichten

Steigerung im Jahr 2008 (1,47%) fällt das Angebot 2009 um 100% auf 0,00% herab und stagniert auf diesem Wert bis zum Jahr 2011.



Abb. 8: Verlaufsübersicht „Rhetorik für Führungskräfte“

Auch die Rubrik „Rhetorik für Führungskräfte“ verläuft regressiv. Innerhalb des ersten Jahres fällt das Kursangebot von 9,97% der Gesamtangebote auf 2,75%. Dies bildet eine Regressionsrate von 262,54%. Im Jahr 2003 kann das Kursangebot eine Steigerung von 129,44% verzeichnen und besitzt somit einen prozentualen Anteil von 4,91%. Nach einem Rückgang 2004 steigt das Angebot bis zum Jahr 2006 auf 3,88% an, fällt jedoch 2007 um 68,30% herab. Die Besonderheit im Jahr 2007 liegt darin, dass sowohl die Rubrik „Rhetorik für Führungskräfte“, als auch das Kursangebot der Rubrik „Rhetorik für Frauen“ den gleichen prozentualen Anteil von 1,23% erreichen. Die Rubrik „Rhetorik für Führungskräfte“ bildet in den Jahren 2008 bis 2010 ein Angebotsplateau von durchschnittlich 2,79% und fällt anschließend auf 0,00% ab.

Diesen regressiven Rubriken steht das „Training im Bereich Gesprächsmoderation“ gegenüber. Es hat zu Beginn des Un-

tersuchungszeitraums einen ähnlichen prozentualen Anteil von 10,30% wie die Rubrik „Rhetorik für Führungskräfte“ (9,97%). Allerdings kann das Kursangebot, bezogen auf den gesamten Zeitraum, einen Zuwachs von 71,36% erreichen. Nach einer Steigerung und Regression in den Jahren 2001 und 2002 ist ein Plateau der Kursangebote zwischen den Jahren 2002 und 2004 zu erkennen, welches bei durchschnittlich 9,77% liegt.



Abb. 9: Verlaufsübersicht „Trainings im Bereich Gesprächsmoderation“

Anschließend ist eine Steigerung auf ca. 14% zu bemerken. 2006 fällt das Angebot um 21,49% ab. In den Jahren 2006 und 2007 liegt das Kursangebot durchschnittlich bei 10,98%. Der größte prozentuale Anstieg mit 58,86% findet im Jahr 2008 statt. Bis 2010 fällt die Angebotskurve auf 14,29%, um im letzten untersuchten Jahr auf 17,65% der Gesamtangebote anzusteigen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die zielgruppenspezifischen Rubriken einen Angebotsrückgang auf 0,00% aufweisen. Dem entgegengesetzt steht das „Training im Bereich Gesprächsmoderation“, mit einer Steigerung der Kursangebote.

Die nächste Betrachtung gilt den Rubriken, die in ihrer Entwicklung große prozentuale Unterschiede aufweisen und hohe Regressionsraten erreichen. Dies betrifft das „Gesprächstraining“ und „Training zu verschiedenen Rhetorikinhalten“.



Abb. 10: Verlaufsübersicht „Training zu verschiedenen Rhetorikinhalten“

Bei der Betrachtung der Verlaufskurve fällt die Abnahme der Kursangebote im Vergleich zu ihren prozentualen Ausgangspunkten beider Rubriken auf. Die Rubrik „Gesprächstraining“ entwickelt eine Gesamtregression von 28,19%. Bei der Rubrik „Training zu verschiedenen Rhetorikinhalten“ ist der Rückgang der Kursangebote mit 61,52% größer. Diese Rubrik weist über den gesamten Zeitraum drei Regressionen auf. Erstere ist im Jahr 2003 zu verzeichnen und beträgt 57,73%. Die zweite Regression erfolgt zwischen den Jahren 2006 und 2008, wobei es sich um einen Rückgang von 63,88% handelt. Die dritte und letzte starke Minderung der Kursangebote entwickelt sich 2011, wo deren prozentualer Anteil bei 5,88% liegt. Verglichen zum Vorjahr (14,29%), ist das eine Abnahme von 58,85%. Durch die Untersuchung kann festgehalten werden, dass die Regressi-

onsraten im Durchschnitt einen Wert von 60,15% ergeben .

Im Fall des „Gesprächstrainings“ verläuft die Kurve anders, als bei der soeben beschriebenen Rubrik. Es fallen zwei starke Rückgänge in den Jahren 2000 bis 2002, mit einer Rate von 56,47% und 2003 bis 2006 mit 78,03% auf. Die Besonderheit liegt in dem starken Anstieg der Kursangebote in den Jahren 2006 bis 2009 von 3,10% auf 23,08%, was rechnerisch eine Wachstumsrate von 644,52% ergibt. Im Jahr 2011 kann die Rubrik einen Prozentwert von 17,65% aufweisen.



Abb.11: Verlaufsübersicht „Gesprächstraining“

Eine weitere Analyse gilt den Rubriken, welche nur geringe Prozentwerte im gesamten Untersuchungszeitraum und die Gemeinsamkeit aufweisen eines nicht vorhandenen Kursangebotes im Jahr 2011 aufweisen. Der Einsatz dieses Nullwertes liegt bei den Kursen jedoch zu unterschiedlichen Zeitpunkten.

Zunächst wird die Rubrik „Stimmtraining“ betrachtet. Sie enthält zu Beginn des Untersuchungszeitraumes das größte Kursangebot mit 5,98% und den höchsten Maximalwert (9,17%), welcher 2001 erreicht wird. Anschließend fällt das Kursangebot bis 2004 auf 2,27% herab, was eine Regressionsrate von 75,24% impli-

ziert. Nach einer Steigerung im Jahr 2005 fällt die Entwicklungskurve erneut herab und erreicht 2006 ein prozentuales Niveau von 1,55%. Das Wachstum des Jahres 2007 liegt bei 218,71%. In diesem Jahr werden 4,94% der angebotenen Kurse im Bereich „Stimmtraining“ verzeichnet. 2008 fällt das Kursangebot auf 0,00% herab und kann bis 2011 keine Steigerung aufweisen.



Abb. 12: Verlaufsübersicht „Stimmtraining“



Abb. 13: Verlaufsübersicht „Kommunikationstraining“

Die zweite Rubrik, die in diesem Zusammenhang betrachtet werden soll, ist das „Kommunikationstraining“. Auch sie steigt innerhalb der ersten zwei Jahre an. Ins-

gesamt zeigt sie drei Maximalwerte auf, deren erster 2002 bei 8,56% liegt. Die Entwicklung fällt bis 2005 um 62,03% herab. Diese anfängliche Steigerung und der anschließende Rückfall ähnelt der Entwicklung der Rubrik „Stimmtraining“. Die Differenz besteht in den unterschiedlichen Wachstums- und Regressionsraten und in der zeitlichen Verschiebung. Während in der Rubrik „Stimmtraining“ der Wechsel zwischen Wachstum und Regression jährlich stattfindet, sind diese Zeiträume bei den Kursangeboten zum „Kommunikationstraining“ größer. Das zweite Wachstum erstreckt sich über zwei Jahre bis es 2007 einen Angebotswert von 6,17% erlangt, auch der anschließende Rückfall auf ein Angebotsnull erstreckt sich über zwei Jahre. Ein weiterer Unterschied zur Rubrik „Stimmtraining“ besteht darin, dass die Kurve nicht bei Null stagniert, sondern 2010 den dritten Maximalwert mit 2,86% erreicht, um 2011 erneut auf 0,00% zu sinken.



Abb. 14: Verlaufsübersicht „Training im Bereich Medienrhetorik“

Die Rubrik „Training im Bereich Medienrhetorik“ weist ebenso wie die eben beschriebenen Entwicklungskurven keine Konstanz auf. Im ersten untersuchten Jahr verzeichnet diese Rubrik ein Kursangebot von 3,32%. Es ist jedoch keine Steige-

rung wie bei den anderen beiden Rubriken, sondern ein Rückgang der Angebotsrate auf 1,60% im Jahr 2002 zu beobachten. Prägnant sind die folgenden drei Maximalwerte in den Jahren 2003 (4,91%), 2005 (4,88%) und 2007 (4,94%). Deutlich wird, dass diese Maximalwerte sehr dicht beieinander liegen und einen durchschnittlichen Wert von 4,91% ergeben. Nachfolgend ist eine Regression um 100% bis zum Jahr 2009 festzustellen, deren Angebotsnull in den zwei verbleibenden Jahren bestehen bleibt.

Die letzte zu betrachtende Rubrik ist das „NLP-Training“. Im Jahr 2000 enthält sie einen Anteil von 2,14%. Neben der langen Angebotsnull-Phase ab 2006 bis zum Ende des untersuchten Zeitraumes fallen zwei Maximalwerte der Angebotskurve in den Jahren 2002 (2,14%) und 2005 (2,44%) auf. Diese Rubrik weist den prozentual geringsten Wert auf, verzeichnet ab dem Jahr 2006 keine Kursangebote und verbleibt somit die längste Zeit, verglichen mit allen anderen 14 Rubriken, bei einem Angebotsnull.



Abb. 15: Verlaufsübersicht „NLP-Training“

5. Fazit

Ausgehend von der Untersuchung und Auswertung des Korpus kann festgehalten werden, dass sowohl ein großes Wachstum als auch ein starker Rücklauf der Kursangebote die Entwicklung der Kursangebote kennzeichnet. Wie in der Analyse bereits beschrieben, weisen vier Rubriken ein signifikantes Wachstum auf.

Rubrik	Progression
Argumentationstraining	1227,07%
Schlagfertigkeitstraining	342,1%
Präsentationstraining	152,97%
Training im Bereich Gesprächsmoderation	71,36%

Abb. 16: Progressive Rubriken

Die regressiven Rubriken weisen zwei unterschiedliche Formen des Rückgangs auf. Kennzeichnend für die erste Regressionsform ist ein Sinken der prozentualen Anteile, jedoch nicht auf 0,00%. Dabei weisen die folgenden Rubriken zwei verschiedene Rücklaufsraten vor.

Rubrik	Regression
Gesprächstraining	28,19%
Training zu verschiedenen Rhetorikinhalt	61,52%

Abb. 17: Regressive Rubriken

Die zweite Regressionsform betrifft die folgend aufgeführten Rubriken, welche eine Abnahme der Kursangebote auf 0,00% und damit eine Regressionsrate von 100%, verzeichnen.

- ▲ „Körpersprach-Training“
- ▲ „Redetraining“
- ▲ „Rhetorik für Frauen“
- ▲ „Rhetorik für Führungskräfte“
- ▲ „Kommunikationstraining“
- ▲ „Stimmtraining“
- ▲ „NLP-Training“
- ▲ „Training im Bereich Medienrhetorik“

Welche Schlussfolgerungen lassen diese Ergebnisse bezüglich der aufgestellten Hypothesen zu?

Wie in der Analyse bereits beschrieben wurde, kann die erste Hypothese nur teils bestätigt werden. Das Kursangebot der Rubrik „Präsentationstraining“ steigt zwar an und enthält die höchste Kursanzahl, jedoch ist dieser Fakt nicht mit der höchsten Wachstumsrate gleichzusetzen.

In 'Hypothese 2' wurde ein stetiger Anstieg der Kursangebote im Bereich „Körpersprach-Training“ vermutet. Infolge der Untersuchungen und Auswertung muss dies auch falsifiziert werden, da sowohl im Jahr 2007, als auch 2011 keine Kursangebote existierten.

Das Kursangebot der Rubrik „Redetraining“ sollte laut 'Hypothese 3' über den Untersuchungszeitraum konstante Werte aufzeigen. Diese Annahme ist wie auch die der zweiten Hypothese zu falsifizieren, da die Angebotsrate ab dem Jahr 2006 abnimmt und bis zum Jahr 2010 den Nullpunkt erreicht.

Laut der vierten Hypothese haben die Rubriken „Argumentations-“ und „Schlagfertigkeitstraining“ eine positive Entwicklung erreicht, wobei das Wachstum des „Argumentationstraining“ größer ist. Diese Vermutung findet in den Ergebnissen Bestätigung. Zu Beginn des Untersuchungszeitraumes liegen die Angebotsraten beider Rubriken bei 1,33%. Jedoch steigert sich die Rubrik „Argumentationstraining“

um mehr als das Doppelte im Gegensatz zur Rubrik „Schlagfertigkeitstraining“.

Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Definitionen des Marktes bzw. der Dienstleistung und dem untersuchten Datenmaterial?

Die bei der Definition der Dienstleistungen beschriebene Heterogenität spiegelt sich in den Kursangeboten wider. Bei der Durchsicht der Kurse und deren Zuordnung zu den Rubriken fiel auf, dass einige Kurse mit einem Schwerpunkt dennoch mehrere andere Themen beinhalten. Auch die nicht annähernd ähnliche Gesamtzahl der Kurse pro Jahr weist eine Heterogenität der Angebote auf. Jedoch ist die Abnahme der Kursangebote jeglicher Rubriken bis auf das Jahr 2006 von Jahr zu Jahr konstant. Ein weiteres Heterogenitätsmerkmal ist in den Kurzbeschreibungen zu sehen, die verschiedene Längen und Informationsgehalte aufweisen. Bezüglich des Polypols kann festgestellt werden, dass sich diese Arbeitsdefinition durch das Datenmaterial von zwei Seiten stützen lässt. Einerseits bestätigt die Anzahl von 214 Anbietern die Eigenschaft eines Polypols, andererseits ist mit Hilfe der Daten die Heterogenität der Kursangebote sichtbar.

Welchen Wert haben die gewonnenen Informationen für Sprechwissenschaftler bzw. Dienstleister?

Der Markt ist vielseitig, daher ist ein Grundwissen über die Entwicklung der Kursangebote von Vorteil, um diese differenziert einschätzen zu können. Zwar können die Ursachen für die Entwicklungen nicht geklärt werden, jedoch wird vermutet, dass bei den vier Kursen mit einer stetigen Progression die Nachfrage der Auslöser ist. Ob die fehlende Nachfrage Auslöser für die regressiven Rubriken ist, bleibt an dieser Stelle ebenso unbeantwortet. Das fehlende Kursangebot

in einigen Bereichen kann als Marktlücke angesehen werden. Es könnte vorteilhaft sein, Kurse zu verschiedenen Themen anzubieten, jedoch sollten die Anbieter eine Strategie verfolgen, indem sie z. B. einen Kurs aus einer möglichen Marktlücke anbieten, um diese zu füllen. Die Untersuchung zeigt jedoch auch, dass die Kurse zu den Themen „Präsentation“ und „Argumentation“ Steigerungspotential beinhalten und in den folgenden Jahren möglicherweise noch weitere progressive Tendenzen aufzeigen. Dies könnte auch die Themen „Schlagfertigkeitstraining“ und „Gesprächsmoderation“ betreffen. Spezielle Kurse, wie bspw. das „NLP-Training“ weisen hingegen seit 2006 keine Angebote auf, was mit einer fehlenden Nachfrage begründet werden könnte. Ebenso wie für das „NLP-Training“ könnte dies auch für die Bereiche „Stimmtraining“ und „Medienrhetorik“ gelten. Wenn diese Trainings bevorzugt von Firmen in Anspruch genommen werden, ist die Regressionsursache, dass sie keine „nützlichen Themen“ für die Kunden darstellen und daraufhin die Nachfrage sinkt. Im Gegensatz dazu würden die Trainings mit einem Angebotswachstum ein nützliches Wissen für die Rezipienten präsentieren und folglich mehr Interesse wecken. Unter dieser Voraussetzung könnte die weitere Entwicklung der Kursangebote dem Trend folgen, den die Diagramme bisher verdeutlichen. Andererseits könnte es auch zu einem Angebotsüberschuss im Bereich „Präsentations-“, „Argumentations-“ und „Schlagfertigkeitstraining“ sowie in der Rubrik „Training im Bereich Gesprächsmoderation“ kommen, oder zu einem möglichen Wachstum der bisher regressiven Kursangebote. Um jedoch ein objektives abschließendes Urteil darüber bilden zu können, müssen weitere Untersuchungen durchgeführt werden.

Abschließende Bemerkung

Während der Untersuchung hat sich mehrfach herausgestellt, dass weitere Überlegungen und Untersuchungen zu

diesem Themenbereich hilfreich wären. Im Nachfolgenden sollen drei Fragestellungen bzw. Vermutungen zusammengefasst werden, um einen Ausblick zu geben, welche Themen möglicherweise als Folge dieser Arbeit zu klären wären.

▲ Liegt die Ursache der progressiven bzw. regressiven Entwicklungen in der differierenden Nachfrage oder könnte das fehlende Angebot einen Auslöser darstellen?

▲ Könnte die Weltwirtschaftskrise Auslöser für die Regressionen ab dem Jahr 2009 sein?

▲ Kommt es in den nächsten Jahren zu einem Angebotsüberschuss der vier progressiven Rubriken?

Literaturverzeichnis

www.managerseminare.de/ (28.04.2011)

Anna Wessel

BA-Sprechwissenschaft

2008 bis 2011 Bachelor-Studium an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg am „Institut für Sprechwissenschaft und Phonetik“.

Seit 2011 Master-Studiengang Sprechwissenschaft.

Wirkt seit November 2009 in mehreren Projekten der Sprechbühne des Seminars für Sprechwissenschaft und Phonetik.

E-Mail: anna.wessel@gmx.de

Bass-Stimmen und Spermien

Den folgenden Hinweis auf ein kurioses Forschungsergebnis verdanken wir dem BVS-Mitglied Henri Apell.

„Tiefe Männerstimmen wirken auf Frauen anziehend: Wie breite Schultern, schmale Hüften und ein markantes Kinn stehen sie für Maskulinität. Forscher haben untersucht, ob das tiefe Timbre tatsächlich auch Aufschluss über die Qualitäten eines Mannes als potenzieller Erzeuger gibt. Das Ergebnis: Beim Sex mit Tenören stehen die Chancen auf ein Baby womöglich besser.

Zu diesem Schluss kamen Forscher um Leigh Simmons von der University of Western Australia, als sie die Samenqualität von Männern mit deren Stimmlage verglichen. Für den Versuch rekrutierten die Wissenschaftlerinnen 45 männliche Studenten zwischen 18 und 32 Jahren.

Die Forscherinnen spielten die Stimmproben 30 Probandinnen zwischen 18 und 30 Jahren vor. Wie erwartet, fanden die Frauen tiefere Stimmlagen besonders attraktiv. Ein Vergleich mit der Samen-

qualität des Besitzers der Stimme ergab jedoch, dass diese Männer eine geringere Anzahl Spermien aufwiesen als jene mit höherer Stimmlage. Um ein Kind zu zeugen, reichte die Samenqualität aber bei fast allen Teilnehmern aus.

Warum ausgerechnet maskuline Typen eine schlechtere Samenqualität haben, darüber spekulieren die Forscherinnen noch. Allerdings zeigen Beispiele aus dem Tierreich, dass dominanteren Männchen weniger Spermien produzieren. Die Hypothese: Sie stecken zu viel Energie ins Balzverhalten oder den Kampf mit Konkurrenten. Da sie im Gegenzug aber häufiger Gelegenheit zur Kopulation haben, macht das die schlechtere Samenqualität mehr als wett.“

Quellen: Leigh Simmons: (2011). Low Pitched Voices are Perceived as Masculine and Attractive but Do They Predict Semen Quality in Men? PLoS One, 6 (12), 1-6; <http://www.gmx.net/themen/gesundheit/sex/248lt6k-tiefe-stimme-weniger-fruchtbar> (5.1.2012)

Nachruf für Annemargret Sarnow

Am 1. September 2011 verstarb Annemargret Sarnow, Ehrenmitglied der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung.

Annemargret Sarnow wurde am 22.06.1925 auf Usedom geboren. Sie legte 1948 die Erste und 1951 die Zweite Lehrprüfung ab. 1952 schloss sich die Fachprüfung für Musikerzieher an. Von 1945-1954 arbeitete sie an verschiedenen Orten als Grundschullehrerin. Nach ihrem Examen in Sprecherziehung begann 1954 ihre Tätigkeit als Sprecherzieherin am Pädagogischen Institut Leipzig, der späteren Pädagogischen Hochschule, wo sie ohne Unterbrechung bis 1991 arbeitete, von 1960 bis 1990 als Leiterin des selbständigen Lektorats Sprecherziehung.

Annemargret Sarnow hatte maßgeblichen Anteil an der Verankerung des Faches Sprecherziehung in der Lehrerbildung der DDR sowie an der Erarbeitung der fachwissenschaftlichen Lehrprogramme für diesen Teil des Studiums. Generationen von Lehramtsstudierenden wurden von ihr stimmlich und sprecherisch beraten und auf ihren Beruf vorbereitet.

Neben ihrer Arbeit als Sprecherzieherin galt ihr besonderes Interesse der sprechkünstlerischen Arbeit. Von 1954-1992 erarbeitete sie mit ihrer Sprechergruppe, bestehend aus Studierenden verschiedener Fachrichtungen und Semester, vielfältige themen- und anlassbezogene literarisch-musikalische Programme und organisierte ungezählte Aufführungen, die die kulturell-künstlerische Atmosphäre der Hochschule maßgeblich mitprägten sowie das kulturelle Angebot der Stadt Leipzig und der Region bereicherten. Dieser Arbeit entsprangen zahlreiche Veröffentli-

chungen zur sprechkünstlerischen Arbeit: Dokumentationen, didaktische Hinweise, Programmvorschlage für die Fest- und Feierygestaltung.

Ein weiteres wichtiges Themengebiet ihrer Arbeit war die Phonetik der deutschen Sprache. Annemargret Sarnow konzipierte und leitete seit 1961 die phonetische Ausbildung von Deutschlehrer/-innen in den Internationalen Deutschlehrerkursen in Halle und Leipzig, sie lehrte über Jahrzehnte deutsche Phonetik in Qualifikierungskursen für Deutschlehrer im Ausland, insbesondere in der CSSR, in Polen, Ungarn, der UdSSR und Italien.

Sie arbeitete in Forschungsprojekten und Fachkollegien mit, u. a. im Projekt „Phonetik für Ausländer“. Sie entwickelte, sowohl für den internen als auch für den öffentlichen Gebrauch, ungezählte Lehr- und Übungsmaterialien, die entweder auf konkrete Ausgangssprachen bezogen oder aber für Sprecher/-innen verschiedener Herkunftssprachen konzipiert waren, oder sie war wesentlich an ihrer Entwicklung beteiligt, wie z. B. am Lehrbrief „Phonetik lehren und lernen“ sowie an den Lehrprogrammen „Phonetik der deutschen Sprache“ und „Phonothek interaktiv“.

Daneben entwickelte Annemargret Sarnow spezielle phonetische Übungsprogramme für Muttersprachler und agierte bei der Herstellung von Tonträgern für Lehrmaterialien und Übungsprogramme als Sprecherin.

Auch nach ihrer Pensionierung setzte Annemargret Sarnow die Arbeit auf dem Gebiet der Phonetik für Nichtmuttersprachler bis ins hohe Alter fort. So gab sie von 1991 bis 2008 in der Leipziger Gesellschaft für Bildung und Arbeit re-

gelmäßig Kurse zur Phonetik der deutschen Sprache, zur Landeskunde, zum deutschen Liedgut, gestaltete gemeinsam mit den Deutschlernenden literarisch-musikalische Programme. Außerdem unterrichtete sie dort in berufsvorbereitenden Förderkursen, z. B. für Mediziner oder Handwerker, zu den Themen Aussprache fachspezifischer Lexik und sprecherische Varianten in unterschiedlichen berufsbezogenen Kommunikationssituationen.

Im Akademiezentrum des Bildungswerkes der Sächsischen Wirtschaft leitete sie von 1991 bis 2002 Seminare, Gruppen- und Einzelübungen zum tätigkeitsbezogenen Stimm- und Sprechtraining, vorwiegend in Bildungsmaßnahmen zum Telefonmarketing.

Darüber hinaus war sie in den Jahren 2002-2009 als Vorlesepatin in einer Leipziger Kindereinrichtung tätig.

Alles, was Annemargret Sarnow tat, tat sie mit außerordentlicher Energie, mit Phantasie, mit Frische, mit Begeisterung. In ihrer beispielhaften Einsatzbereitschaft und ihrem unermüdlichen Suchen nach neuen Wegen, in ihrem Nicht-Zufriedensein mit Erreichtem, mit Erprobtem vergaß sie häufig die Zeit. Sie stellte hohe Anforderungen an sich, an die Qualität ihrer Arbeit. Gleiches erwartete sie ganz selbstverständlich von ihren Mitarbeitern. Neben ihrer reichen Erfahrung und ihrem soliden fachlichen Niveau war dieses selbstverständlich Fordernde Antrieb und Bereicherung für die Menschen an ihrer Seite.

Wir verlieren mit Annemargret Sarnow eine außerordentlich verdienstvolle Kollegin, eine Sprechwissenschaftlerin, die mit Hingabe für unser Fach arbeitete, die unsere Arbeit ungemein bereichert hat.

Siegrun Lemke

Bilder aus der Sprechkunde an der Universität Rostock

Dr. habil. Walter Trenschele, der ehemalige Fachvertreter an der Universität Rostock, schickte mir einen kurzen Beitrag mit sieben Fotos zur Unterbringung des Lehrbereichs Sprechkunde (Sprechwissenschaft) an der Universität Rostock ab 1954.

Gleich nach dem Beginn seiner Tätigkeit am 1. September 1954 an der Universität Rostock erhielt Trenschele einen kleinen Raum (Abb. 1) mit Blick auf die damals noch stehende Ruine der Jakobikirche (Abb. 2). Nach etwa einem Jahr wurde ihm dann ein langer schmaler Raum im 2. Stock des Palaisgebäudes mit Blick auf die Schwaansche Strasse (Abb. 3) zugewiesen. Durch Einziehen einer Trennwand mit Tür entstanden ein Seminarraum und ein kleines Arbeitszimmer. (Abb. 4 a und 4 b). Ein Foto zeigt den Schrank mit anatomischen Modellen (Abb. 5) Wenn auch recht beengt, so boten diese beiden Räume doch die Möglichkeit, eine den obligatori-

schen sprecherzieherischen und phonetischen Aufgaben entsprechende Lehrtätigkeit aufzunehmen (pro Studienjahr für etwa 200 bis 250 Lehrerstudenten).

Da der mit Piatherm abgedichtete und mit Veloursstoff überspannte Seminarraum studiomäßig eingerichtet worden war, ließen sich lautwissenschaftlich brauchbare Tonbandaufnahmen herstellen. Ebenfalls wurden logopädische Übungen im Rahmen der Gaumenspalttherapie an der medizinischen Fakultät durchgeführt. Abb. 6 zeigt den Übungsraum an der Stomatologischen Klinik (Zahnklinik).

Aus Platz- und drucktechnischen Gründen können die z. T. farbigen Abbildungen nicht ins Heft ausgenommen werden. Interessierte können sie jedoch kostenlos als Mailanhang bei mir anfordern (Adresse: rolwa@aol.com).

rw.

Aus den Landesverbänden BVS Baden-Württemberg

46. BVS-Fortbildung in Heidelberg: Atemraum – Atemklang mit Ingeborg Neuweger

An einem schönen Herbsttag, am 6.11.2011, trafen sich 15 Menschen zu unserer regelmäßig stattfindenden Fortbildungsveranstaltung. Diesmal durften wir das Thema „Atemraum – Klangraum“ beschnuppern.

Man begann mit ausgedehnten Räkel- und Streckübungen. Anschließend wurden wir in die Klangwelt von Vokalen und Konsonanten eingeführt. In Einzel- und Paararbeit ließen wir sonore Laute erklingen. Ähnlich der anthroposophischen Sprachgestaltung werden bestimmte Bewegungen und Haltungen zu unterschiedlichen Phonemen eingenommen und pho-nierend begleitet. Das Übungsangebot wurde am Schluss durch eine gemeinsame Komposition, arrangiert aus dem Moment heraus und durch die individuelle und gleichzeitig abgestimmte Klanggestaltung der Teilnehmenden abgerundet. Die kleine Turnhalle, in der die Veranstaltung stattfand sorgte für viel Raum und eine gute Akustik.

Welche Atemschule steht dahinter? Unsere Referentin Ingeborg Neuweger arbeitet als Atemtherapeutin mit eigener Praxis in Heidelberg. Ihre „Ganzheitliche Atemtherapie“ fußt auf allgemeinen psychotherapeutischen sowie auf Einflüssen verschiedener östlicher Lehren. Sie ist vertraut mit Ilse Middendorfs „Erfahrba-rem Atem“ und war Schülerin des Tiefenpsychologen und Atemtherapeuten Cornelis Veening. Der Ansatz bietet keine Technik wie z. B. der Atemwurf nach Fernau-Horn oder die Atemrhythmisch Angepasste Phonation (AAP) nach Coblenzer

und Muhar, sondern hat zum Ziel, eine Bewusstheit des individuellen Atmens anzubahnen und dadurch zur Entspannung und zur adäquaten Stimmgebung zu führen. Übungen dazu werden als „Prozess“ verstanden. Das „Kraftholen“ des Atems besteht in der Ausatmung.

Dieses Ausatmen regte die Teilnehmenden an, über den Ansatz der Typenpolaren Atmung nach Alavi-Kia und Schulze-Schindler zu diskutieren, da ein lunarer Atemtyp mit der uns angebotenen Atemschule weniger gut zurecht käme als ein solarer.

Bereichert, aufgefrischt und wohl gestimmt beschloss die Runde den Vormittag und wurde draußen vom strahlenden Sonnenschein begrüßt.

Andrea Brunner

45. BVS-Fortbildung in Karlsruhe

Am 23. Juni 2011 ging es um eine für die sprechpädagogische Arbeit zentrale Frage: Wie kann möglichst effizient gelehrt und gelernt werden?

Unsere Referentin Katrin Klink ist seit 2007 Mitarbeiterin in der Personalentwicklung des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT). Seit 2010 leitet sie das Team „Qualifizierungsprogramme für Wissenschaftliche Mitarbeiter“ sowie die Arbeitsstelle Hochschuldidaktik am KIT. Den ca. 20 anwesenden Fortbildungswilligen gestaltete sie hoch motiviert und kompetent einen beispiels- und abwechslungsreichen Vormittag. (rw.)

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!

BALLREICH, Rudi; GLASL, Friedrich: Konfliktmanagement und Mediation in Organisationen. Ein Lehr- und Übungsbuch mit Filmbeispielen auf DVD. Stuttgart: Concadora, 2011. 423 S.; € 89,-

BAUER, Joachim: Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München: Wilhelm Heyne Verlag, 2006 (Nachdruck 2011). 192 S.; € 7,95

BENKENSTEIN, Ramona: Rhetorica docens. Lehrbuch für Rhetorik. Leipzig: Polymathes Verlag, 2011. IV+98 S.; € 26,75 (ISBN 978-3-942657-03-7)

BENKENSTEIN, Ramona: Rhetorica utens 1. Arbeitsheft Rhetorik 7–8. Leipzig: Polymathes Verlag, 2011. 19 S.; € 10,70 (ISBN: 978-3-942657-04-4)

BENKENSTEIN, Ramona: Rhetorica utens 2. Arbeitsheft Rhetorik 9–10. Leipzig: Polymathes Verlag, 2011. 19 S.; € 10,70 (ISBN: 978-3-942657-05-01)

BERGAUER, Ute G.; JANKNECHT, Susanne: Praxis der Stimmtherapie. Logopädische Behandlungsvorschläge und Übungsmaterialien. 3. Auflage. Berlin u. a.: Springer, 2010. 288 S.; € 29,95 (mit Arbeitsmaterialien auf CD)

BERGEMANN, Eike: Stimmstörungen bei Lehrern: Die Behandlung von funktionellen Stimmstörungen. München: GRIN Verlag, 2008. 40 S.; € 10,99 (Studienarbeit aus dem Jahr 2007 im Fachbereich Romanistik / Rom. Sprachen der Universität Potsdam)

BERNECKER, Michael; GIERKE, Christiane; HAHN, Thorsten: Akquise für Trainer, Berater, Coachs. Verkaufstechniken, Marketing und PR für mehr Geschäftserfolg in der Weiterbildung. Überarbeitete Neuauflage. Mit CD-ROM. Offenbach: GABAL, 2011. 176 S.; € 29,90

BIRKENBIHL, Vera F. Birkenbihl Box. Das Jubiläums-Boxset anlässlich 40 Jahre Vera F. Birkenbihl. Augsburg: Jokers, 2011. 8 DVDs; € 19,99 (Acht Seminare, z. B. Genial Lehren; Gehirne anknipsen, Fremdsprachen leicht lernen, Denk-Strategien, Rechen-Training, Von nix kommt nix.)

BÖHME, Gerhard (Hrsg.): Stimmstörungen im Alter. Eine Einführung für Logopäden, Sprachtherapeuten und Ärzte. Bern: Huber, 2011. 195 S.; € 29,95

BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011. 366 S.; € 59,80 (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Bd. 39)

BROHAMMER, Claudia; KÄMPFER, Astrid: Therapie kindlicher Stimmstörungen. Übungssammlung. Zeichnungen von Nanny Hindemith. 2., überarbeitete Auflage. München, Basel: Reinhardt, 2011. 176 S.; € 19,90

BRÜGGE, Walburga; MOHS, Katharina: Verstimmt? Mit klangvoller Stimme gut ankommen. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2011. 98 S., mit CD. € 16,90

- CHILLA, Solveig; FOX-BOYER, Annette: Zweisprachigkeit/Bilingualität. Ein Ratgeber für Eltern. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2011. 64 S., € 8,40
- COSTARD, Sylvia: Störungen der Schriftsprache. Modellgeleitete Diagnostik und Therapie. Bibliografie. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Georg Thieme Verlag, 2011. 223 S., € 39,99 (Forum Logopädie)
- DEWERS, Jens: Sprechtrainers Nähkästchen. Norderstedt (Books on Demand, o. J. (2007), 64 S.; € 9,90
- DONALDSON, Michael C.: Verhandlungstipps für Dummies. Das Pocketbuch. Weinheim: WILEY-VCH Verlag, 2009. 128 S.; € 6,95
- EHRlich, Karoline: Stimmbildung und Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch. Wien: Böhlau, 2011. 336 S.; € 19,90 (UTB 3488)
- ENKELMANN, Nikolaus B. (Hrsg.): Die besten Ideen für erfolgreiche Rhetorik. Erfolgreiche Speaker verraten ihre besten Konzepte und geben Impulse für die Praxis. Offenbach: Gabal, 2011. 272 S.; € 29,90
- ETZEL, Gerhard (Hrsg.): Mord im Seminar. Mitspielkrimis im Team- und Kommunikationstraining. Bonn: managerSeminare, 2011. Ca. 280 S.; € 39,90
- FEY, Gudrun: Reden macht Leute! Vorträge gekonnt vorbereiten und präsentieren. Regensburg: Walhalla, 2011. 160 S.; € 29,-
- FISCHER, Christiane; REITEMEIER, Jürgen: Verbale Angriffe. Umgang mit schwierigen Kolleginnen und Kollegen; Konfliktarten und -typologien; Konfliktverhaltensstile und -vorschläge. Kissing: Weka, 2011. 123 S.; € 22,50 (Lizenzausgabe für Jokers Restseller, € 5,-)
- FISCHER, Claudia: 30 Minuten Business-Telefonate, die begeistern. Offenbach: Gabal, 2011. Audio-CD, 60 Minuten Laufzeit, € 16,90
- FIUKOWSKI, Heinz: Sprecherzieherisches Elementarbuch. 8., unveränderte Auflage. Berlin, New York: de Gruyter, 2010. XII, 507 S.; € 29,95
- FRÄDRICH, Stefan: Das Günter-Prinzip (DVD). So motivieren Sie Ihren inneren Schweinehund. Offenbach: Gabal, 2011. € 29,90
- FRÄDRICH, Stefan: Günter, der innere Schweinehund, hält eine Rede. Ein tierisches Rhetorik-Hörbuch. Ungekürzte Hörbuchfassung. Offenbach: GABAL, 2011. 2 CDs, € 25,90
- FRANK, Ellen; LEVENSON, Jessica C.: Interpersonelle Psychotherapie. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2011. 171 S.; € 24,90
- FREI, Tanja: Stärken stärken. Bonn: managerSeminare, 2011. CD-ROM, € 248,-
- FUNCKE, Amelie; HAVENITH, Eva: Moderations-Tools. Anschauliche, aktivierende und klärende Methoden für die Moderations-Praxis. 2. Auflage. Bonn: managerSeminare, 2011. 383 S.; € 49,90
- GEYER, Peter (Hrsg.): Johann Wolfgang von Goethe: Werke – Eine Auswahl auf 40 CDs. Köln: Random House Audio, 2011. € 149,-
- GIEL, Barbara: Sprach- und Kommunikationsförderung bei Kindern mit Down-Syndrom. Ein Ratgeber für Eltern, pädagogische Fachkräfte, Therapeuten und Ärzte. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2012. 80 S.; € 8,40
- GISBERTZ, Anna-Katharina (Hrsg.): Stimmung. Zur Wiederkehr einer ästhetischen Kategorie. Paderborn: W. Fink, 2011. 247 S.; € 29,90
- GOLDENBERG, Gerorg: Apraxien. Göttingen: Hogrefe, 2011. 94 S.; € 22,95
- GREENBERG, Leslie S.: Emotionsfokussierte Therapie. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2011. 179 S.; € 24,90
- GREVING, Johannes; PARADIES, Liane: Referate vorbereiten und halten. Berlin: Cornelsen-Scriptor, 2009. 144 S.; € 6,95 (Reihe: POCKET TEACHER; Klasse 5–10)
- GROHNfeldt, Manfred: Grundlagen der Sprachtherapie und Logopädie. München, Basel: Reinhardt, 2012. Ca. 244 S.; ca. € 29,90
- GROSS, Harald: Lernlust statt Paukfrust. Berlin: Schilling Verlag, 2011. 149 S.; € 28,-
- GRÜN, Heike D. ; LAUE, Katrin; STALLBOHM, Maren: ALS: Amyotrophe Lateralsklerose. Ein Ratgeber für Betroffene, Angehörige und (Sprach-)Therapeuten. Idstein: Schulz-Kirchner, 2011. 72 S.; € 8,40
- GRUSCHKA, Andreas: Präsentieren als neue Unterrichtsform: Die pädagogische Eigenlogik

- einer Methode. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 2008. 120 S.; € 9,-
- GRUSCHKA, Andreas: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam, 2011. 190 S.; € 5,-
- HÄFELE, Hemma; HÄFELE, Hartmut: Bessere Schulerfolge für legasthene und lernschwache Schülerinnen durch Förderung der Sprachfertigkeiten. Band 1: Informationen zu Theorie und Diagnose für Studenten, Therapeutinnen, Lehrerinnen und Eltern. Norderstedt: Books on Demand; 2009. 332 S.; € 22,-. Band 2: Praktische Maßnahmen für zu Hause, für den Unterricht und zur außerschulischen Förderung. Norderstedt: Books on Demand; 2010, 326 S.; € 22,-
- HAMMANN, Claudia : Fitness für die Stimme. Körperhaltung - Atmung – Stimmkräftigung. Mit einem Vorwort von Manfred Grohnfeldt. 4., aktual. Auflage. München, Basel: Reinhardt, 2011. 85 S.; € 16,90
- HAMMANN, Claudia: Bei Stimme bleiben. Ein Ratgeber für Lehrer und Berufssprecher. Schulz-Kirchner-Verlag: Idstein 2011, 64 S.; € 8,40
- HÄRTER, Gitte: Sorry! Entschuldigungen aussprechen, annehmen, ablehnen. Offenbach: Gabal, 2011. 160 S.; € 17,90
- HECKNER, Kathrin; KELLER, Evelyne: Teamtrainings erfolgreich leiten. Fahrplan für ein dreitägiges Seminar zur Teamentwicklung und Teamführung. Bonn: managerSeminare, 2010. 360 S.; € 49,90 (2. Aufl. 2011)
- HEIGL, Peter: 30 Minuten Rhetorik. 20. überarbeitete Neuauflage. Offenbach: GABAL, 2011. 96 S.; € 8,90
- HERMANN-RUESS, Anita: Wirkungsvoll präsentieren - Das Buch voller Ideen. Rhetorik-Highlights, Argumente, Formulierungen und Methoden für emotionale Präsentationen. Göttingen: BusinessVillage, 2010. 448 S., € 29,80
- HESS, Hans: Erzählbar. 111 Top-Geschichten für den professionellen Einsatz in Seminar und Coaching. Bonn: managerSeminare, 2011. 280 S.; € 49,90
- HOFERT, Svenja: Business- und Wachstumstools für Trainer, Berater und Verkäufer. Offenbach: Gabal, 2011. CD-ROM, € 25,99
- HOOD, Stephen R. (Hrsg.): An einen Stotterer. Ein Ratgeber für Stotternde. Hörbuch gelesen von Andreas Brucker. Münster: Stotterer-Selbsthilfe NRW, 2010. Audio-CD, 70 Min.; € 8,50
- HUNEKE, Hans-Werner; STEINIG, Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: E. Schmidt Verlag, 2010. 306 S.; € 17,80 (Grundlagen der Germanistik, Bd. 34)
- JACKEL, Birgit: Lernen, wie das Gehirn es mag. Praktische Lern- und Spielvorschläge für Kindergarten, Grundschule und Familien. Kirchzarten: VAK, 2008. 182 S.; € 15,95
- JUNGMANN, Tanja: Praxis der Sprach- und Kommunikationsförderung Dortmund: Verlag modernes lernen, 2012. Ca. 180 S.; € 19,95
- KAMP-BECKER, Inge; BÖLTE, Sven: Autismus: München: Ernst Reinhardt Verlag, 2011. 112 S.; € 12,90
- KATZ-BERNSTEIN, Nitza: Selektiver Mutismus bei Kindern. Erscheinungsbilder, Diagnostik, Therapie. 3., überarb. Auflage 2011. 261 Seiten. € 24,90
- KESSEL, Katja: Die Kunst des Smalltalks. Sprachwissenschaftliche Untersuchungen zu Kommunikationsratgebern. Tübingen: Gunter Narr, 2009. 291 S.; € 58,-
- KIESENDAHL, Jana: Status und Kommunikation. Ein Vergleich von Sprechhandlungen in universitären E-Mails und Sprechstundengesprächen. Berlin: E. Schmidt Verlag, 2011. 393 S.; € 59,80
- KLEIN, Zamyat M.: Kreative Seminarmethoden für das Seminarende. Offenbach: Gabal, 2011, CD-ROM, € 49,-
- KÖHLER, Hans-Uwe L.: Die perfekte Rede. So überzeugen Sie jedes Publikum. Offenbach: Gabal, 2011. 216 S.; € 24,90
- KRAVIEC, Ingo: Sozial kompetent trainieren: Die Train-the-Trainer-Profiwerkstatt für den gelungenen Umgang mit Teilnehmern. Bonn: managerSeminare, 2011. 384 S.; € 49,90
- KRECH, Hans: Beiträge zur Sprechwissenschaft I. Ausgewählte Schriften zur Therapie von Stimm-, Sprech-, Sprach- und Atmungsstörungen. Mit einem Beitrag von Lutz Christian Anders. Herausgegeben von Eva-Maria KRECH. Frankfurt u. a.: Peter Lang, 2011. 268 S.; 1 CD; € 49,80

- KRECH, Hans: Beiträge zur Sprechwissenschaft II. Die Behandlung gestörter S-Laute. Herausgegeben von Eva-Maria KRECH. Frankfurt u. a.: Peter Lang, 2011. 164 S.; € 32,80 (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Band 37; Neudruck des gleichnamigen Standardwerkes von 1955)
- KRECH, Hans: Beiträge zur Sprechwissenschaft III. Ausgewählte Schriften zur Phonetik, zum Sprechen von Dichtungen und zur Fachgeschichte. Herausgegeben von Eva-Maria KRECH. Frankfurt u. a.: Peter Lang, 2011. ca. 392 S.; € 65,80 (enthält u. a. die Monografie „Einführung in die deutsche Sprechwissenschaft/Sprecherziehung“)
- KUSHNER, Malcolm: Besser präsentieren für Dummies. Das Pocketbuch. Weinheim: WILEY-VCH Verlag, 2009. 128 S.; € 5,95
- KUSHNER, Malcolm: Rhetorik für Dummies. Das Pocketbuch. Weinheim: WILEY-VCH Verlag, 2009. 128 S.; € 5,95
- LANG, Antoni; SAATWEBER, Margarete: Stimme und Atmung. Kernbegriffe und Methoden des Konzeptes Schlawffhorst-Andersen und ihre anatomisch-physiologische Erklärung. 2. überarb. Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag. 2011. 428 S.; € 59,95
- LASATER, Ike K.: Worte, die im Business wirken. Gewaltfreie Kommunikation - bewährte Techniken für den Arbeitsalltag. Paderborn: Junfermann, 2011. 128 S.; € 14,90
- LAUFER, Hartmut: 30 Minuten Besprechungen. Offenbach: Gabal, 2011. 96 S.; € 8,90
- LEAO, Anja; SASS-SCHREIBER, Heidrun (Hrsg.): EQ-Tools. Die 42 besten Führungswerkzeuge zur Entwicklung von Emotionaler Intelligenz. Bonn: managerSeminare, 2011. 424 S.; € 49,90
- LESCH, Harald; VOSSENKUHL, Wilhelm: Die großen Denker. Philosophie im Dialog. Grünwald: Komplet-Media, 2011. 704 S.; € 29,95 (auch als Hörbuch und DVD)
- LINKLATER, Kristin: Die persönliche Stimme entwickeln. Ein ganzheitliches Übungsprogramm zur Befreiung der Stimme. Buch mit Audio-CD. Aus dem Englischen von Thea M. MERTZ. 4. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2012. 280 S.; € 29,90
- LIPP, Ulrich: 100 Tipps für Training und Seminar. Weinheim, Basel: Beltz. 2008. 240 S.; € 29,90
- LÖFFLER, Heinrich: Germanistische Soziolinguistik. 4., neu bearbeitete Auflage. Berlin, Bielefeld, München: Erich Schmidt Verlag, 2010. 222 S.; € 19,95
- LOOSS, Wolfgang: Lernen und Leisten in Machtumgebungen. Live-Vortrag auf den Petersberger Trainertagen 2011. Bonn: ManagerSeminare, 2011. DVD (45 Min.), € 39,90
- MASEMANN, Sandra; MESSER, Barbara: Improvisation und Storytelling in Training und Unterricht. Weinheim: Beltz Weiterbildung, 2009. 251 S.; € 32,95
- MOESLANG, Michael: So würde Hitchcock präsentieren. Überzeugen Sie mit dem Meister der Spannung. München: Redline, 2011. 288 S.; € 17,99
- MOHR, Peter: 30 Minuten Verkaufen. 10. überarbeitete Neuauflage. Offenbach: GABAL, 2011. 96 S.; € 8,90
- MÖSSINGER, Heike; GELLERT, Frank: 250 Top-Übungen für Moderationstrainings. Offenbach: Gabal, 2011. CD-ROM; € 49,-
- MOTSCH, Hans-Joachim: ESGRAF-MK Evozierte Diagnostik grammatischer Fähigkeiten für mehrsprachige Kinder. DIN A4. Mit Diagnostik-Software auf CD-ROM. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2011. 68 S.; € 69,90
- MÜNCH, Gabriele: Manuelle Stimmtherapie (MST), eine Therapie, die berührt. Kompendium der manuellen Techniken zur Behandlung von Dystonien im Einflussbereich von Atem, Artikulation, Schlucken und Stimme. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag, 2011. 172 S.; € 27,99
- NIAZI-SHAHABI, Rebecca: Nett ist die kleine Schwester von Scheiße. Danebenbenehmen und trotzdem gut ankommen. München, Zürich: Piper, 2011. 287 S.; € 8,95
- NITSCHKE, Petra: Bildsprache. Formen und Figuren in Grund- und Aufbauwortschatz. Bonn: managerSeminare, 2012. Ca. 270 S.; € 49,90
- NOODT, Heidi (Bearb.): Was wächst, macht keinen Lärm (Hedwig Andersen). Briefwechsel von Anita Grauding und Maria Gräfin von Bredow mit Hedwig Andersen, Wunstorf: Freundeskreis der Schule Schlawffhorst-

- Andersen 2011, 210 S., 8,- € plus Versandkosten (Bezug über Erika Sobiejewski, Bergstraße 8, 31515 Wunstorf, Telefon: 05033-1046, Mail: sobiejewski@freundeskreis-schlaffhorst-andersen.de)
- OTTO, Karin; STREICHER, Barbara: Cochlea Implantat (CI) bei Erwachsenen. Ein Ratgeber für Betroffene, Angehörige und (Sprach-)Therapeuten. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2011. 64 S.; € 8,40
- PALENGA, Tine: Das Übertrittsgespräch. Schnell Konsens herstellen und dokumentieren. Buxtehude: Persen/AOL, 2009. 24 S. + 32 perforierte Kompetenzkärtchen. € 12,95
- RACHOW, Axel: Ludus & Co. Didaktische Spiele für alle, die in und mit Gruppen arbeiten. Neuauflage. Bonn: managerSeminare, 2011. 224 S.; € 49,90
- RACHOW, Axel: Sichtbar. Die besten Visualisierungstipps für Präsentation und Training. 4., Auflage. Bonn: managerSeminare, 2011. 256 S.; € 49,90
- RACHOW, Axel (Hrsg.): Spielbar. 4., überarb. Auflage. Bonn: managerSeminare, 2012. 232 S.; € 46,-
- RAMELSBERGER, Elisabeth; ROSSIÈ, Michael: Medientraining kompakt. 150 konkrete Tipps für den Umgang mit Journalisten von Presse, Nachrichtenagenturen, Hörfunk und Fernsehen. Offenbach: Gabal, 2011. 160 S.; € 19,90
- RICHTER, Nicole: Prosodie evaluativer Äußerungen: experimentelle Untersuchungen zum Russischen. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 2009. 201 S.; € 39,80 (Europäische Hochschulschriften, Reihe 21 Linguistik, Band 346)
- ROGGE, Jan-Uwe; BARTRAM, Angelika: Wie Sie reden, damit ihr Kind zuhört & wie Sie zuhören, damit ihr Kind redet. München: Gräfe und Unzer-Verlag, 2011. 176 S., € 16,99
- ROSENBERG, Marshall B.: Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Limitierte Sonderausgabe mit DVD (Livemitschnitt eines Marshall-Rosenberg-Seminars). Paderborn: Junfermann, 2011. 240 S.; € 29,90
- SCHEERER, Harald: Endlich erfolgreich miteinander sprechen. So klappt's auch mit dem Partner, den Kindern, dem Chef... Offenbach: GABAL, 2011. 120 S.; € 17,90
- SCHMIDT, Gunther: Burnout-Kompetenz. Live-Vortrag auf den Petersberger Trainertagen 2011. Bonn: managerSeminare, 2011. DVD (55 Min.), € 39,90
- SCHMIDT, Jürgen Erich; HERRGEN, Joachim: Sprachdynamik. Eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung. Berlin: E. Schmidt Verlag, 2011. Ca. 440 S.; € 29,80 (Grundlagen der Germanistik, Bd. 49)
- SCHNEIDER, Barbara; WEHMEYER, Meike; GRÖTZBACH, Holger: Aphasie. Wege aus dem Sprachdschungel. 5. Auflage. Heidelberg u. a.: Springer, 2011. 246 S.; € 29,95
- SCHULZ, Kathrin: Ethik in der Sprachtherapie. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2011. 184 S.; € 28,99 (Reihe „Kompetenzen für Praxis und Ausbildung“, hg. v. Cl. Iven)
- SCHUMACHER, Oliver: Was viele Verkäufer nicht zu fragen wagen: 100 Tipps für bessere Verkaufsergebnisse im Außendienst. Wiesbaden: Gabler, 2010. 149 S., € 28,95
- SCHUMACHER, Oliver: Verkaufen auf Augenhöhe. Wie Sie wertschätzend kommunizieren und Kunden nachhaltig überzeugen – ein Workbook. Wiesbaden: Gabler, 2011. 203 S.; € 29,95
- SCHWARTZ, Dieter: Vernunft und Kommunikation. Wie Emotionen unsere Kommunikation beeinflussen. Dortmund: Verlag modernes lernen, 2012. Ca. 200 S.; € 15,80
- SEIFERT, Josef W.: Visualisieren - Präsentieren - Moderieren. 30. völlig überarbeitete Neuauflage. Offenbach: Gabal Verlag, 2011. 192 S.; € 19,90
- SIEGRIST, Ulrich; LUITJENS, Martin: 30 Minuten Resilienz. Offenbach: Gabal, 2011. 96 S.; € 8,90
- STOCKHAUSEN, Anke: Trainerleitfaden. Bemerkenswert vermitteln. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2011. 176 S.; € 18,95
- TEUFERT, Gero: Grundlagen des Small Talk für Dummies. Das Pocketbuch. Weinheim: WILEY-VCH Verlag, 2009. 128 S.; € 6,95
- THOMAS, Alexander: Interkulturelle Handlungskompetenz. Versiert, angemessen und erfolgreich im internationalen Geschäft. Wiesbaden: Gabler: 2011. 256 S.; € 34,95

THÖMMES, Arthur: Produktive Unterrichtseinstiege. 100 motivierende Methoden für die Sekundarstufe. Mülheim an der Ruhr, 2005. 134 S.; € 15,80

THÖMMES, Arthur: Unterrichtseinheiten erfolgreich abschließen. 100 ergebnisorientierte Methoden für die Sekundarstufen. Mülheim an der Ruhr, 2006. 137 S.; € 15,80

TUSCH, Manuel; SPIEL, Ralph: Ein Tusch für alle Fälle: König vs. Bauer. Wie Chef und Mitarbeiter gemeinsam gewinnen. Offenbach: GABAL, 2011. DVD, Spieldauer 50 Minuten. € 29,90 (Mediationsbeispiele)

ULLMANN, Eva: Ich kann's ja doch! Die Kunst der täglichen Kommunikation. Berlin: Schilling Verlag, 2011. „Unterhaltsames Hörbuch“, € 15,95

ULONSKA, Ulrich: Rhetorik für Führungskräfte. Überzeugende Reden und Gespräche mit Kraft und Brillanz. 2., vollständig überarb. u. erw. Neuauflage. Borsdorf: edition winterwork, 2011. 212 S.; € 24,90

WAIBEL, Jochen (Hrsg.): Poesie der Stimme. Vom Zauber des schönsten Instruments. Norderstedt: edition stimmhaus bei BOD, 2011. 124 S., € 9,99

WAIBEL, Jochen: Schweigen Sie noch oder stimmen Sie schon? Stimpersönlichkeit - Führung - Dialog. Keine Angst vor Konflikten! Bergisch Gladbach: EHP Verlag Andreas Kohlhage, 2010 (= Hilfe kompakt), 207 S., € 22,-

WALSER, Brigitt: Kick! 55 einfache Übungen für mehr Energie und Konzentration – immer und überall. Bonn: managerSeminare, 2011. DVD (60 Min.), € 39,90

WAULIGMANN, Berthold: Leichter sprechen und sich wohlfühlen. Praktische Hilfen für Stotternde. Köln: Demosthenes, 2010. DVD + Begletheft (62 S.), € 27,60

WECKERT, Al; BÄHNER, Christian; OBOTH, Monika; SCHMIDT, Jörg: Praxis der Gruppen- und Teammediation. Die besten Methoden & Visualisierungsvorschläge aus langjähriger Mediationstätigkeit. Mit DVD. Paderborn: Junfermann, 2011. 100 S.; € 24,90

WEIKERT, Kerstin: „Ich glaub' es hakt.“ Infos rund ums Thema Stottern. Ein Ratgeber für Jugendliche. Köln: Demosthenes, 2011. 44 S. + DVD, € 8,50

WEINRICH, Martina; ZEHNER, Heidrun: Phonetische und phonologische Störungen bei Kindern. Dyslalietherapie in Bewegung. 4. Auflage. Heidelberg u. a.: Springer, 2011. 201 S.; € 32,95

WILDEGGER-LACK, Elisabeth: Therapie von kindlichen Sprachentwicklungsstörungen (3–10 Jahre). Mit 95 Arbeitsblättern auf CD-ROM. Ernst Reinhardt Verlag, 2011. 160 S.; € 24,90

ZIEGLER, Daniela M.: Wie ma halt so redd! Kurpfälzisches Wörterbuch für Einheimische und Zugereiste. Karlsruhe: G. Braun Buchverlag, 2010. 112 S.; € 10,90

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!

Bibliographie

Zeitschriftenbeiträge und Beiträge in Sammelbänden

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

Anders bauen – besser lehren. Schwerpunktthema in: *Erziehung und Wissenschaft*, 63 (2011), 10, S. 1–19 (Architektonische Einflüsse auf Bildungseinrichtungen)

ANTOS, Gerd: Schule der Performativität. Wahrnehmen und Üben: zwei übersehene Aspekte von Vollzugswirklichkeiten beim Sprechen. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): *Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung*. Frankfurt am Main, 2011. S. 19–37

BENDEL LARCHER, Sylvia: Mit Gesprächsanalyse Call Agents unterstützen. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): *Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung*. Frankfurt am Main, 2011. S. 337–344

BUCHWALD, Christina; LUKANOW-ARNDT, Katja: Qualitätskontrolle im Telefoninterview. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): *Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung*. Frankfurt am Main, 2011. S. 321–328

BUSCHMANN, Nadine: Qualitätskriterien der Kommunikation im Rahmen professioneller Telefonie in der politischen Meinungsforschung. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): *Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung*. Frankfurt am Main, 2011. S. 295–302

COLLIANDER, Peter: Phonetische Eindeutigkeit am Beispiel dänischer Proprien. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): *Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung*. Frankfurt am Main, 2011. S. 201–207

DENISOV, Karin; TROBISCH, Nina: Ästhetische Interventionen. Wie klingt Führung? In: *Trainingaktuell*, 22 (2011), 9, S. 24–25

Deutsche Debatten. Themenschwerpunkt in *Zs. f. Lit.-W. u. Linguistik*, Heft 157 (2011).

DOBIASCH, Stefan: Ethikmanagement und Kommunikationskultur. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): *Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung*. Frankfurt am Main, 2011. S. 355–362

ESDERS, Elke: Coaching für Politiker. In: *Trainingaktuell*, 22 (2011), 9, S. 33–35

FORSCH, Regine: Sprecherziehung in der Kunstuniversität: Grenzen und Entgrenzungen. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): *Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung*. Frankfurt am Main, 2011. S. 133–137

FRIEDE, Simon; KUBANDT, Melanie: Diagnostik der Aphasie bei Kindern und Jugendlichen. Überblick, Möglichkeiten und Grenzen. In: *Forum Logopädie*, 25 (2011), 6, S. 18–25

FÜRNBURG, Alena: Lust am Text. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): *Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung*. Frankfurt am Main, 2011. S. 139–145

GEISSNER, Hellmut K.: Offline mit allen Sinnen. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): *Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung*. Frankfurt am Main, 2011. S. 69–75 (Geißner)

GRAF, Eva-Maria: Analyse diskursiver Praktiken im Führungskräfte-Coaching: Ein sprachwissenschaftlicher Beitrag zur Professionalisierungsdebatte. In *ZfAL*, Heft 55 (2011), S. 59–90

GROSS, Peter-Paul: Spezialisierung ist Trumpf – Marketing für externe Dienstleister am Beispiel Coaching. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): *Interpersonale*

Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 345–353

GRZESZCZAKOWSKA-PAWLIKOWSKA, Beata: Der Einfluss von Bildungstradition und –wesen auf die interkulturelle mündliche Kommunikation im polnisch-deutschen Sprachkontakt. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 219–225

GUTENBERG, Norbert; STARK, Robin; WAGNER, Kai: Evaluation langfristiger Effekte des vorschulischen Trainingsprogramms Hören, Lauschen, Lernen auf den Schriftspracherwerb. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 165–174

HAASE, Martina; KESSLER, Christian: Ausbildungsprofil in den Bereichen Sprechkunst und Sprechbildung im „Bachelor- und Master-Studiengang Sprechwissenschaft“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 109–123

HANNKEN-ILLJES, Kati: „Das ist jetzt aber ganz schön persönlich“ – Rhetorisches Erzählen lehren? In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 85–89

HECKNER, Kathrin; KELLER, Evelyne: Seminarbausteine: Zwölf Faktoren für die Teamdiagnose. In: Trainingaktuell, 22 (2011), 12, S. 23–25

HEILMANN, Christa: Stiefkind Körpersprache. Verortung der Körpersprache in der Theorie der mündlichen Kommunikation. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 47–54

HILLEGEIST, Kerstin: Sprechcoach-Teams in der Grundschule. In: Grundschule Deutsch. Heft 29 (2011), S. 34–36

HINZ, Lienhard: Körper-Stimmtraining und Sprechausdrucksübungen. Rezension von Heidi Puffer: ABC des Sprechens. Grundlagen, Methoden, Übungen. In: Die Sprachheilarbeit, 56 (2011), 4, S. 216

HINZ, Lienhard: Sprechen als sinnliche Erfahrung von Sprache. Anliegen und Arbeit eines Sprecherziehers. In: Deutsche Sprachwelt, 12 (2011), 1, S. 3

HINZ, Lienhard: Verstand zeigt sich im klaren Wort. In: Unsere Sprache – Beiträge zur Geschichte und Gegenwart der deutschen Sprache. Schriftenreihe der Neuen Fruchtbringenden Gesellschaft zu Köthen/Anhalt (= Hrsg.). Band 4: Verstand zeigt sich im klaren Wort. Köthen, 2011. S. 3–5

HOFFMANN, Rüdiger: Anwendung von Sprachtechnologie in Interaktionsforschung und Didaktik. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 55–68

HOLLMACH, Uwe: Bühne, Medien, Film – Anforderungen an die Sprechbildung bei der Ausbildung zum Schauspieler. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 125–131

HUCK, Anneline; DE LANGEN, Ernst G.; DE BLESER, Ria: Perseverationen beim Nachsprechen, Lesen, Benennen und Schreiben: Zwei Fallstudien. In: Die Sprachheilarbeit, 56 (2011), 5/6, S. 239–249

JENTSCHKE, Sebastian; KOELSCH, Stefan: Neurokognition von Musik und Sprache. In: Die Sprachheilarbeit, 56 (2011), 4, S. 178–185

JUMPERTZ, Sylvia: Mobile Business-Helfer im Test. App-ology Relouded. In: managerSeminare, Heft 165 (Dez. 2011), S. 32–35

KÖHLER, Hans-Uwe L.: Moment der Magie. Perfekt reden lernen. In: managerSeminare, Heft 166 (Jan. 2012), S. 54–58

KÖHLER, Kerstin; SKORUPINSKI, Cäcilie: Smalltalk – Von der Bedeutung des kleinen Gesprächs. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 91–98

KRANICH, Wieland: Kommunikationstraining bei neurogenen Sprachstörungen. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 253–259

KUNTZ, Bernhard: Erfolgstrainer und ihre verpassten Lernchancen. In: Trainingaktuell, 22 (2011), 7, S. 44-45 („Trainingsspitze“ gegen Jürgen Höller)

KUNTZ, Bernhard: Problemfall alternde Trainer? In: Trainingaktuell, 22 (2011), 10, S. 44-45

KURTENBACH, Stefanie: Im Dialog mit kleinen Kindern – wie viel mehr als nur sprechen... Ein Plädoyer für die Entwicklung von Förderkonzepten der frühen Kommunikation im Krippenalter. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 149–155

LANGE, Friderike: Standardausprache englischer Eigennamen im Deutschen. Überlegungen zur Planung und Durchführung von Voruntersuchungen. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 209–215

LANGOSCH, Claudia: Die officia oratoris unter besonderer Berücksichtigung des *movere* in christlichen Homiletiken des 18. Jahrhunderts. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 99–106

LIPKOWSKI, Sylvia: Psychodiagnostik für Coachs. Vom Symptom zur Störung. In: Trainingaktuell, 22 (2011), 7, S. 14-15

LIPKOWSKI, Sylvia: Storytelling: Geburt einer Geschichtensammlung. In: Trainingaktuell, 22 (2011), 12, S. 14-15

Literatur und Musik: Themenschwerpunkt mit sieben Beiträgen in: Der Deutschunterricht, Heft 3/2011, S. 2-78

Literarisches Lesen fördern. Themenschwerpunkt mit sieben Beiträgen in: Deutschunterricht 64 (2011), 4, S. 4-47

MEISSNER, Svetlana; PIETSCHMANN, Judith: Zur Beurteilung der Gesprächsqualität im telefonischen Verkauf – Zwischenbericht über ein Forschungsprojekt. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 303–311 (Meißner)

MERKEL, Anna; VOIGT-ZIMMERMANN, Susanne: Potential von Stimmübungen zur Akti-

vierung psychischer Ressourcen – eine qualitativ-empirische Studie. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 261–268

MEWS, Jenny; IVEN, Claudia: Akademische Sprachtherapie im Überblick. In: Die Sprachheilarbeit, 56 (2011), 5/6, S. 293-296 (Kurzvorstellung von zehn Studiengängen)

MEYER, Dirk: Alles nur Vermutung? Gedanken zur interpersonellen Kommunikation aus konstruktivistisch-systemischer Sicht. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 39–46

MOESLANG, Michael: Vorträge mit Thrill. Präsentieren wie Hitchcock. In: managerSeminare, Heft 165 (Dez. 2011), S. 36-42

MOOSMÜLLER, Sylvia: Aussprachevarianten im Österreichischen Standarddeutsch. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 193–199

MÜLLER, Annegret: Studiengang Sprechkunst. Ein traditionsreiches Studienangebot. In: spektrum. Magazin der Musikhochschule Stuttgart, 18 (WS 2011/12), S. 48

NAZLIC, Tanja; SCHREYÖGG, Bettina: Zielgruppen für Trainer und Coachs: Weiterbildung für Wissenschaftler. In: Trainingaktuell, 22 (2011), 12, S. 30-33

NITSCHKE, Petra: Trainingsunterlagen ansprechend gestalten. Das Auge lernt mit. In: Trainingaktuell, 22 (2011), 7, S. 33-35

NOLLMEYER, Olaf: Der Klang in der Stimmarbeit. Die Erfahrung des Klanges eröffnet neue Wege in der Stimmpraxis. In: Forum Logopädie, 25 (2011), 4, S. 6-11

PABST-WEINSCHENK, Marita: Elternabende souverän leiten. In: Grundschule Deutsch, Nr. 29 (1. Quartal 2011), S. 41-43

PABST-WEINSCHENK, Marita: Hübsch hässlich habt ihr's hier. Ironie verstehen und schlagfertig einsetzen. In: Deutsch 5 bis 10, Heft 27/2011, S. 22-25

PABST-WEINSCHENK, Marita: Vom Erzählkreis zum Pult – wie Kinder situationsmächtig werden. In: Grundschule Deutsch, Nr. 29 (1. Quartal 2011), S.7-12

- PABST-WEINSCHENK, Marita: Was man hört... In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 77–84
- PETERS, Nina: Haltung hilft. Mitarbeitergespräche führen. In: managerSeminare, Heft 164 (Nov. 2011), S. 34-38
- PLAHL, Christine: Mit Musik zur Sprache. Musik als therapeutisches Medium in der Behandlung von Sprach- und Kommunikationsstörungen. In: Die Sprachheilarbeit, 56 (2011), 4, S. 204-211
- POMPINO-MARSCHALL, Bernd: Die rezente Entwicklung in der Phonetik: Vom verbrannten Zeigefinger zu PRAAT. In: OBST, Heft 78 (2011), S. 57-67
- POTAPOVA, Rodmonga; POTAPOV, Vsevolod: Pragmaphonetische Typologie der sprechsprachlichen Wissenschaftsstilgenres (Russisch – Deutsch) . In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 237–242
- REIMANN, Sascha: Interaktive Whiteboards. Teil 1, Technik: Whiteboard to go. In: Trainingaktuell, 22 (2011), 8, S. 36-37. Teil 2: Didaktik: „Bewegte Tafelbilder“, dto. Heft 9, S. 36-38
- REIMANN, Sascha: Ungewöhnliche Interaktionsformate (Teil 2): Nehmen und Geben. In: Trainingaktuell, 22 (2011), 7, S. 38-40 („Unkonferenz“/„Barcamp“, „Brownbag-Meeting“, „Murmelgruppe“)
- REIMANN, Sascha: Ungewöhnliche Interaktionsformate (Teil 4): Plaudern wie im Pub. In: Trainingaktuell, 22 (2011), 10, S. 40-41 („Knowledge-Café“)
- REIMANN, Sascha: Visualisierungen im Seminar. Von der Idee zum Bild. In: Trainingaktuell, 22 (2011), 8, S. 30-32
- REZAT, Sara: Schriftliches Argumentieren. Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz. In: Didaktik Deutsch 31 (2011), S. 50–67
- ROTHER, Ingmar: Am Leidfaden – Standardisierung im Callcenter. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 329–336
- SACHER, Werner: Elternarbeit – Fehlt es am gegenseitigen Respekt? In: bildung & wissenschaft, 65 (2011), 10, S. 14-18
- SALLAT, Stephan: Hilft Musik sprachentwicklungsgestörten Kindern? In: Die Sprachheilarbeit, 56 (2011), 4, S. 186-193
- SAMMLER, Daniela: Amusie und Sprachstörungen. In: Die Sprachheilarbeit, 56 (2011), 4, S. 194-197
- SCHIKORA, Ute: Sprachförderliches Handeln von Erzieherinnen im Kita-Alltag – ein Förderkonzept des Landesmodellprojekts „Sprache fördern“. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 157–164
- Schriftlich argumentieren. Schwerpunktthema mit 14 Beiträgen (v. a. von Elke Grundler und Susanne H. Becker) in: Deutsch 5 bis 10, Heft 29/2011, S. 1-39
- SCHRÖDER, Ingrid: Dialekte im Kontakt. Individuelle Ausformungen des Sprachrepertoires. In: OBST, Heft 78 (2011), S. 37-56
- SCHÜNEMANN, Ralf: Vorlesen in der Hauptschule – Didaktisch-methodische Empfehlungen. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 175–181
- SCHWARZE, Cordula; BOSE, Ines: Rhetorische Kompetenz im Fremdsprachenunterricht Deutsch: Lehren – Lernen – Analysieren. Eine Projektskizze. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 227–236
- SESSLER, Helmut: Selbständig als Trainer. Rein in die Gewinnzone. In: Trainingaktuell, 22 (2011), 10, S. 38-39 (Seßler)
- Sprache reflektieren. Schwerpunktthema mit 13 Beiträgen (v. a. von Elke Grundler und Stephanie Schönenberg) in: Deutsch 5 bis 10, Heft 27/2011, S. 1-39
- Sprachliche Höflichkeit: Themenschwerpunkt mit acht Beiträgen in: Der Deutschunterricht, Heft 2/2011, S. 2-79
- Sprechen vor anderen. Schwerpunktthema mit 14 Beiträgen in: Grundschule Deutsch, Nr. 29 (1. Quartal 2011), S. 4-48

- SPREER, Markus: Prosodie – die Musik in der Sprache. Form und Funktion im (gestörten) Spracherwerb. In: Die Sprachheilarbeit, 56 (2011), 4, S. 198-203
- TAFURO, Francesco: Zielgruppen für Trainer und Coachs: Coachees in Weiß. In: Trainingaktuell, 22 (2011), 11, S. 36-38
- TERNES, Elmar: Einige Vorschläge für die Transkription im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF). In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 185–191
- 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, S. 175–189
- THIELE, Michael: Gegen den Wahnwitz des Gedankens. Der Schauspieler bei Diderot, Brecht und anderen, in: Germanica Wratislaviensia 133 (2011), Acta Universitatis Wratislaviensis No 3308, S. 21–35
- THIELE, Michael: Ökonomie versus Ökonomie versus Ökonomie: Shakespeare, Lenz und Brecht, in: Germanica Wratislaviensia 130 (2010), Acta Universitatis Wratislaviensis No 3226, S. 59–75
- THIELE, Michael: Patienten-Arzt-Kommunikation oder Sectio cordis: Von den Gefühlswechselkrankheiten. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 285–292
- TORNOW, Alexander: Neue Gruppenmoderation. Struktur gegen Ego. In: Trainingaktuell, 22 (2011), 9, S. 39-41 („Gruppenbing“)
- TSAVSMAN, Leon: Neuer Trainingsansatz: Sozialkybernetik für Coachs. In: Trainingaktuell, 22 (2011), 7, S. 20-22
- VELIČKOVA, Ludmila: Versuch einer parametrischen Untersuchung von Redestilen. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 243–250
- VOIGT-ZIMMERMANN, Susanne: Zum Einfluss gestörter Lehrerstimmen auf den Verstehensprozess von Schülern. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 269–275
- WAGNER, Miriam: Martin Limbeck im Interview. „Trainer müssen sich verkaufen“. In: Trainingaktuell, 22 (2011), 8, S. 10-11
- WALTHER, Mathias: Automatische Bewertung der Gesprächsqualität auf Basis mehrstufiger Modelle stimmlicher Merkmale – Zwischenbericht über ein Forschungsprojekt. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 313–319
- WEIDENMANN, Bernd: Wissens-Checks geschickt verpacken. In: Trainingaktuell, 22 (2011), 8, S. 14-17
- WELLENSIEK, Sylvia Kéré: Resilienztraining. Widerstandskraft vermitteln. In: Trainingaktuell, 22 (2011), 11, S. 14-16
- WENDT, Beate: Die Wahrnehmung von emotionaler Prosodie – Eine Pilotstudie bei Aphasikern. In: BOSE, Ines; NEUBER, Baldur (Hrsg.): Interpersonale Kommunikation: Analyse und Optimierung. Frankfurt am Main, 2011. S. 277–284
- WEYAND, Giso: Marketing für Trainer. Mit Gefühl zum Kunden. In: Trainingaktuell, 22 (2011), 8, S. 38-41
- WILL, Hermann: Seminarplanung. Mehr Wow für Workshops & Co. In: Trainingaktuell, 22 (2011), 9, S. 30-32
- ZELLERHOFF, Rita: Auditive Wahrnehmungsförderung und ihre Bedeutung für die Schriftsprachaneignung mehrsprachiger Schüler. In: Die Sprachheilarbeit, 56 (2011), 5/6, S. 275-281

Rezensionen

ALF-JÄHNIG, Rainer; HANKE, Thomas; PREUSS-SCHEUERLE, Birgit: Teamcoaching. Konzeption, Methoden und Praxisbeispiele für den Teamcoach. Bonn: ManagerSeminare, 2008, 264 S., €44,90.

„Toll, ein anderer macht's.“ – ist eine der Antworten, die man bekommt, wenn man allgemein in die Runde fragt, was denn der Begriff „Team“ eigentlich bedeutet. Mit diesem Irrglauben, wollen die drei Autoren des Buches für Teamcoaching aufräumen. Selbst im Bereich der Teamentwicklung tätig wünschten sie sich ein Nachschlagewerk und Leitfaden für Teamleiter, Coaches und Trainer. Da ein solches Werk nicht zu finden war, beschlossen Alf-Jähnig, Hanke und Preuß-Scheuerle sich der Sache selbst an zu nehmen. Nach dem Motto: Gibt es nicht, dann machen wir es selbst. Die drei Autoren kooperieren seit vielen Jahren in zahlreichen Teamcoaching – Prozessen und ergänzen sich durch ihre Erfahrungen in unterschiedlichen Branchen.

In der Hauptsache konzentriert sich das Buch auf einzelne Beispiele und gibt Tipps zur Prozessentwicklung, Kontaktaufnahme und Teamanalyse. Dazu gibt es vier Hauptkapitel, die sich nacheinander mit je einem Schwerpunkt auseinandersetzen. Beginnend mit einer Einleitung zur generellen Definition der Begriffe „Team“ und „Coach“ kommt man schnell zur Sache. Schritt für Schritt wird der Weg einer Prozess- und Konzeptentwicklung durchgegangen. Dabei werden auch Stolperfallen und Schwierigkeiten formuliert, um dem Leser die Chance zu geben, aus Fehlern zu lernen und seine eigenen Fehler zu erkennen oder schwierige Situationen zu meistern. Das ermöglicht eine gute Selbstreflexion. Im Weiteren werden

Beispiele wie Einzelcoaching, Live – Coaching und Vermittlung zwischen Streitparteien gegeben. In dem Kapitel 2.7 „Der Spielverlauf ändert sich“ werden Konkrete Schwierigkeiten formuliert und Empfehlungen zum Verhalten des Teamleiters beschrieben. Da es sich bei den gegebenen Situationen um reale Beispiele handelt, welche lediglich anonymisiert wurden, vermittelt das Buch das Gefühl von Praxis und nicht nur der Theorie. Ein fünftes Kapitel beschreibt ein komplettes Prozessbeispiel. Hier ist es nun möglich die Entwicklung eines eigenen Konzeptes einmal praktisch durch zu spielen.

Der Text benutzt keine überflüssigen Phrasen nur um eine gewisse Textfülle zu erreichen. Alleine die Fachbegriffe muss man sich, sollten sie noch nicht bekannt sein, anlesen. Derer nutzt der Text relativ viele. Dagegen ist es jedoch nicht nötig mit einem Wörterbuch nebenbei zu arbeiten, vieles ergibt sich auch aus dem Situationszusammenhang und lässt sich bei genauerem Lesen durchaus aus dem Text erarbeiten

Insgesamt bauen die ersten vier Kapitel über 235 Seiten flüssig auf einander auf. Die kleinschrittige Gliederung sorgt für einen gelockerten Lesestiel und verhindert ein „Durchrasen“ wie bei einem reinen Fließtext. Zu Beginn eines jeden Kapitels befindet sich ein Schnellfinder, so dass man nicht wieder ganz an den Anfang des Buches zurückblättern muss, um bestimmte Punkte nach zu schlagen. Einzelne einfache Icons zeigen Tipps und Handwerksmaterial an, und erleichtern es, sich zurechtzufinden. Oft werden Tabellen und Graphiken zur Unterstützung und Veranschaulichung genutzt. Im fünften und letzten Kapitel schließlich kommen alle zuvor erarbeiteten Informationen

zusammen, und werden in einem detaillierten Beispiel praxisbezogen genutzt. Der Leser hat nie das Gefühl belehrt zu werden, er fühlt sich im Gegenteil gut abgeholt und unterstützt.

Zusammenfassend kann ich sagen, dass das Buch sowohl für den Coaching-Einsteiger als auch für schon praktizierende Coaches eine lohnenswerte Investition ist. Durch den Anfang wird der Wissensstand auf einen Nenner gebracht und man hat nicht das Gefühl ins kalte Wasser geworfen zu werden. Schritt für Schritt kann man seine Kenntnisse und neu erworbenen Fähigkeiten aufeinander aufbauen und immer wieder in der Praxis erproben. Das Buch eignet sich sowohl als prozessbegleitendes Handbuch, als auch als Leitfaden für den Neueinsteiger. Hat man es einmal ganz gelesen, so kann man an jeder Stelle wieder einsteigen und noch einmal nachschlagen. Allerdings sollte man sich beim Aufschlagen des Buches von dem umfangreichen Inhaltsverzeichnis nicht abschrecken lassen, sondern den Mut haben, einen Schritt weiter zu gehen. Denn das soll dem Leser auch bezogen auf seine Ziele vermittelt werden.

Anne Hermanns

BENKENSTEIN, Ramona: Rhetorica docens. Lehrbuch für Rhetorik. Leipzig: Polymathes Verlag, 2011. IV+98 S.; €26,75 (ISBN 978-3-942657-03-7)

BENKENSTEIN, Ramona: Rhetorica utens 1. Arbeitsheft Rhetorik 7–8. Leipzig: Polymathes Verlag, 2011. 19 S.; €10,70 (ISBN: 978-3-942657-04-4)

BENKENSTEIN, Ramona: Rhetorica utens 2. Arbeitsheft Rhetorik 9–10. Leipzig: Polymathes Verlag, 2011. 19 S.; €10,70 (ISBN: 978-3-942657-05-01)

Es ist wohl etwas ungewöhnlich, wenn in einer sprechen-Ausgabe ein neues Rhetorikwerk zunächst in einem Artikel von der Autorin selbst vorgestellt wird (vgl. S. 4-10, dort sind auch Beispielsseiten ab-

gedruckt) und hier noch eine zusätzliche Rezension kommt. Aber verdient nicht ein bislang einmaliges Projekt auch eine herausgehobene Behandlung?

„Rhetorica docens“ nennt sich das neue Rhetorik-Lehrbuch. Es liefert sowohl Lernenden als auch Lehrenden basale theoretische Grundlagen – gut angepasst an die entsprechenden Forderungen der Bildungs- bzw. Lehrpläne, vor allem für den gymnasialen Deutschunterricht in der Mittel- und Oberstufe.

Die Autorin bringt für ihr Lehrwerk optimale Qualifikationen mit. Neben einem Lehramtsstudium (Deutsch, Geschichte, Informationstechnische Grundbildung) absolvierte sie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena ein Zertifikatsstudium in Sprechwissenschaft/Phonetik. An derselben Universität wurde sie in Germanistischer Sprachwissenschaft promoviert und unterrichtet dort seit 2003 als Lehrbeauftragte für Sprecherziehung und Rhetorik.¹ Derzeit ist sie Lehrerin für Deutsch, Geschichte und Rhetorik an den docemus Privatschulen in Grünheide (Mark) und auch in der Lehrerfortbildung engagiert.

Der haptische Eindruck überzeugt ebenso wie der optische: Dank eines stabilen Hartkarton-Einbands, überdurchschnittlicher Papierqualität und Fadenbindung wirkt der 542 g schwere Band sehr hochwertig, zudem wurde das ungewöhnliche Seitenformat 27,5 x 21,3 cm gewählt. Der durchgängige Farbdruck mit der Leitfarbe orange-ocker erfreut das Auge, wobei die Kopfzeilen, Hauptüberschriften und Seitenzahlen bei der Wahl eines kontrastreicheren Farbtons noch etwas leichter lesbar geworden wären. Ein Extra-Kompliment verdient sich der Fürstenwalder Jurist und Mediator Stephan Ulrich für seine perfekt passenden und humorvollen Zeichnungen.

¹ 2006 erschien bei Peter Lang in der Reihe der Halleschen Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik ihre Arbeit über objektive Verfahren zur Untersuchung der Nasalität im Deutschen.

Inhaltlich bietet „Rhetorica docens“ auf knapp hundert Seiten vier Hauptkapitel.

Das erste („Grundlagen der Kommunikation“) stellt einige zentrale Erklärungsmodelle vor, nämlich das „Sender-Empfänger-Modell“, die „Situationsanalyse“, die „Anatomie der Nachricht“ und die „Axiome der Kommunikation nach Watzlawick“ (mit einem „Exkurs: Zuhören“). Zusätzlich werden die Themen „Körpersprache“ und „Sprechweise“ (incl. einem Exkurs zu den dialektalen und soziolektalen Sprachvarietäten) behandelt.

Kapitel II bekam die Überschrift „Mit Worten überzeugen“; es geht um das Argumentieren sowie um schriftliche und mündliche Persuasion (incl. Diskussion und Debatte).

Über das angemessene „Vortragen“ informiert der Abschnitt III. Ausgehend von den klassischen römischen Produktionsstadien spannt sich der Bogen bis hin zur aktuellen Internet-Recherche, mit Themen wie „Visualisierung“, „Konzepttechnik“ und „Medien beim Vortragen“ (dazu zählt Ramona Benkenstein neben der „Computergestützten Präsentation“ auch die Stimme samt Stimmhygiene, die Sprechgeschwindigkeit und die Artikulation). Ein weiterer Exkurs geht auf knapp 1½ Seiten auf die „Angst, vor Publikum zu sprechen“ bzw. das Lampenfieber ein. Unter „Kunst der Rede“ folgt schließlich das Wichtigste zu den Redegattungen, dem sprachlichen Stil und – wieder als Exkurs – zum Feedback.

Zwanzig Druckseiten verbleiben für das Kapitel IV „Gespräch“. In seinen Unterabschnitten stehen Basisinformationen zu den Merkmalen, Formen, Faktoren und Phasen von Gesprächen. Neben dreier Exkurse zu „Fragetechniken“, „Werbung – AIDA“ und zur „Gender-Kompetenz“ findet man v. a. zum für Schüler(innen) der Abschlussklassen besonders relevanten Thema „Bewerben“ zahlreiche gute Tipps und Vorlagen. Sogar an die heute immer häufiger verlangten Online-Bewerbungen wurde gedacht.

Bei der Lektüre von „Rhetorica docens“ kam mir an vielen Stellen (nicht nur beim zentralen Problemgebiet „Lampenfieber“) der spontane Wunsch nach ausführlicherer und differenzierterer Darstellung. Dies sollte allerdings keinesfalls als Abwertung verstanden werden, denn dies wäre eine höchst unfaire Kritik. Das Buch erhebt schließlich nicht den Anspruch eines umfassenden Rhetorik-Handbuchs für studierte Sprechpädagogen, sondern es ist eine wohl überlegte, gut formulierte und praktikable Handreichung für normale Lehrkräfte an den Schulen. Diese klagen ja häufig über ihr geringes Zeitbudget und würden umfangreichere Fachbücher wohl eher abschreckend finden.

Trotzdem sei eine kritische Bemerkung gestattet: Auf den S. 47 und 48 wird als Motivation für anschaulichere Vorträge sowie als Beispiel für eine anschauliche Diagrammgestaltung eine problematische Aussage von Stephan Gora benutzt: „Wir behalten von dem, was wir lesen 10 %, hören 20%, sehen 30%, sehen und hören 50%, selbst vortragen 70%, selbst ausführen 90%“ (aus: „Schule der Rhetorik“, S. 58). Für diese so wunderbar glatten Prozentzahlen konnte ich bislang keine seriöse empirische Grundlage finden – ganz im Gegenteil erbrachten einige eigene Kontrollversuche mit Seminargruppen ganz andere Ergebnisse mit extremen Streuungen!

Unter den Titeln „Rhetorica utens 1“ bzw. „Rhetorica utens 2“ bieten zwei Arbeitshefte zahlreiche praktische Übungen. Diese ebenfalls schön gestalteten und durchgängig farbig gedruckten Hefte im DIN-A4-Format mögen mit jeweils 19 Druckseiten im ersten Moment etwas dünn wirken, aber sie enthalten mindestens so viele Aufgaben, wie man heute bei optimalen Bedingungen im Gymnasialfach Deutsch bewältigen kann. Erklärungsbedürftig erscheint mir hier eher der relativ hohe Seitenpreis von über 56 Cent; will man nicht zum illegalen Kopieren verführen, so wären großzügige Rabatte für Klassensätze wünschenswert.

Abschließend ein Vorschlag zur Absatzsteigerung: Damit nicht nur Menschen mit Latein-Grundkenntnissen das Werk in die Hand nehmen, würde ich bei der nächsten Auflage die Untertitel auf den Einband schreiben. Dorthin gehört m. E. auch der Namen der Verfasserin – ich fand keinen Grund, warum dieser im Buch erst auf den Seiten 3/4 und in den Arbeitsheften nur klein gedruckt auf S. 2 erscheinen müsste.

Meine eindeutige Kaufempfehlung geht an alle, die sich mit der Vermittlung rhetorischer Kompetenz an den Schulen beschäftigen!

Roland W. Wagner

BIRKENBIHL, Vera F.: Humor: An Ihrem Lachen soll man Sie erkennen. München: mvg-Verlag, 2003 (6. Auflage 2011). €8,90

„Erzähl doch mal einen Witz!“ Wer hat diese Aufforderung, geboren aus Langedeweile oder peinlich ruhigen Momenten nicht auch schon einmal gehört oder gar ausgesprochen? Glücklicherweise können sich die Schätzer, denen darauf hin auch ein spontaner Witz einfällt, der dann im Optimal-Fall auch noch für Gelächter sorgt.

Doch wie kann man Humor überhaupt begrifflich fassen? Mit dieser Thematik befasst sich Vera F. Birkenbihl, „eine der ganz Großen der Seminar-Szene“. So sagt es zumindest ihr eigener Klappentext. In der Tat ist Frau Birkenbihl längst keine Unbekannte mehr, wenn es um Seminare in verschiedensten Formen rund um die Themen Denken, Lehren und Lernen geht. Andere ihrer Bücher sind mittlerweile in mehr als 50 Auflagen erschienen und erfreuen sich einer wirklich regen Leserschaft.

Humor: An Ihrem Lachen soll man sie erkennen. Der Titel ihres in der nun bereits 6. Auflage erschienenen Buches ist selber als Witz zu verstehen, greift er ein biblisches Zitat aus dem Matthäusevangelium auf (An ihren Früchten sollt

ihr sie erkennen; Matthäus 7, 20). Und in der Tat behandelt Birkenbihl das Thema ausführlich aus mehreren Perspektiven.

Der Inhalt gliedert sich grob in sieben Kapitel und verfolgt im Prinzip drei Ziele. Der Leser soll, in einem durch das Buch begleiteten Privatseminar zum einen erfahren, was beim Lachen überhaupt mit ihm geschieht. Zum zweiten soll dargestellt werden, was den Menschen dazu veranlasst, zu lachen und das dritte, von Birkenbihl selber formulierte Ziel des Seminarbuches heißt schlicht und ergreifend: „Mitmachen!“ Auf insgesamt 195 Seiten (plus Anhang) dreht sich somit alles um die Thematik, wie man selber Witze erfolgreich erzählen kann, wie man Situationen durch Witze auflockern kann und was den Witz als solchen überhaupt ausmacht.

Realisiert hat die Autorin dies in einer recht freien Form, es ist oftmals leider keine stringente thematische Gliederung zwischen den Kapiteln zu erkennen. Die Themen selber werden allerdings durchaus ausführlich behandelt, illustriert und mit vielen Beispielen und interaktiven Übungen ergänzt. So kommt der intendierte Seminarcharakter beim Lesen des Buches zu Stande. Man hat beim Lesen das Gefühl, wirklich an sich arbeiten zu können und das eigene Verständnis für Humor zu erweitern und zu verbessern.

Für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit des Lesers ist dies sicherlich hilfreich. Auf der anderen Seite wirkt das Buch, gerade durch den Seminarcharakter und die vielen illustrierten, eingerückten und mit dem Fett- und Kursivmarker bearbeiteten Textstellen mitunter sehr unstrukturiert und wird deshalb streckenweise unübersichtlich. Man sehnt sich ab und an doch danach, von einem Leiter, evtl. von Frau Birkenbihl selber, durch das Seminarprogramm geleitet zu werden.

Dies soll allerdings nicht bedeuten, dass das Buch seinen Nutzen nicht erfüllt. Es werden alle, als Ziele genannten, Aspekte

behandelt und es gibt wirklich eine Vielzahl an brauchbaren Übungen, welche das eigenständige Erlernen von Techniken und das Verstehen von Zusammenhängen rund um das Thema *Humor* ermöglichen. Es gibt, wie in richtigen Seminaren, stets eine Fragestellung oder einen Sachverhalt, welche zuerst einmal durch eine aktive Teilnahme des Lesers (so z. B. Übungen zum schnellen Selbstmachen) verdeutlicht und daraufhin vom Autoren anschaulich, aber dennoch immer wissenschaftlich fundiert, erklärt werden.

Zusätzlich gibt es nach den ersten 5, in dieser theoretisch-praktischen Form verfassten Kapiteln noch „das ABC von Humor & Witz“, in dem zu jedem Buchstaben ein Wort gefunden wurde, welches im Sinne der Humor-Thematik erläutert wird. Von „A wie Antwort“, über „K wie Kalauer“ bis hin zu „Z wie Zufall oder Zielstellung?“ erfährt der Leser so noch einiges rund um das gesamte Thema. Als Bonus-Zulage gibt es noch einige Witze als Leserunterhaltung und Begleitmaterialien in Form von Merkblättern.

Zusammenfassend kann man über das Buch *Humor: An Ihrem Lachen soll man Sie erkennen* sagen, dass es durchaus seinen Zweck als Seminarmaterial fürs Selbststudium und auch als Nachschlagewerk für Begriffe rund um das Thema „Humor“ erfüllt. Allerdings wirkt die Zusammenstellung und Anordnung der einzelnen Themengebiete doch zumeist etwas willkürlich und unstrukturiert. Auch kommt es mir mitunter so vor, als handle es sich um ein Projekt Birkenbihls, welches im Endeffekt auch mit der Hälfte der Seiten ausgekommen wäre. Zum einen, weil in der Regel bei recht groß gedruckten Lettern kaum 20 Zeilen pro Seite erreicht werden und zum Anderen, weil Inhalte wie das „ABC von Humor & Witz“ und eine schiere Flut von Illustrationen und Symbolen die Stringenz des Lernwerkes stören. Sieht man allerdings darüber hinweg, hat man beim Kauf durchaus eine gute und günstige Informations-

quelle rund um das Thema Humor erworben.

Philip Grimm

BRÜGGE, Walburga; MOHS, Katharina: Verstimmt? Mit klangvoller Stimme gut ankommen. München/Basel: Reinhardt Verlag, 2011. 98 S., mit CD. €16,90

„Arbeit an der Stimme ist immer auch Arbeit an und mit sich selbst. Wir haben Übungen ausgewählt und so beschrieben, dass sie allein ausprobiert werden können. Voraussetzung ist, dass Sie sich auf das Beobachten und Wahrnehmen einlassen und offen sind für Veränderungen.“, so ist auf S. 9 dieses Buches der Anspruch der Autorinnen formuliert.

Alle in der Stimmprophylaxe und Stimmtherapie Tätige werden diesen Satz mit einer gewissen Skepsis lesen, wissen wir doch, wie sehr Klientinnen und Klienten angewiesen sind auf das erfahrene Ohr und das profunde Wissen der Therapeuten. So erging es auch der Rezensentin, jedoch wichen von Seite zu Seite beim fortschreitenden Lesen die Vorbehalte.

Das Buch hält, was im Vorwort versprochen wird: Interessierte werden auf informative Weise und mit gut nachvollziehbaren Übungen behutsam in den Themenbereich von Stimme und Sprechen und ihren jeweiligen Zusammenhängen geführt. Die Übungen lassen sich gut umsetzen, ohne so weit in die Stimmarbeit hineinzuführen, dass Übung ohne wissende Begleitung nicht verantwortbar wäre.

Das Buch ist in seinem Anspruch und seiner Zielsetzung deutlich von der „Therapie funktioneller Stimmstörungen“ (⁶2009) der gleichen Autorinnen abgesetzt. Handelt es sich bei der einen Publikation um therapeutisch Tätige als Zielgruppe, richtet sich das neue Buch an Interessierte ohne Vorkenntnisse. Die Unterschiede sind in der Sprache, in der Übungsauswahl, im Grad der Anleitung deutlich erkennbar, was die Solidität der Publikation nochmals unterstreicht.

Die Zielgruppe erfährt etwas über Haltung, über Verständlichkeit, Sprechausdrucksmerkmale beim Textsprechen, die Stimme und ihre Variationsmöglichkeiten und Störungsgefährdungen ebenso wie über den Zusammenhang der Atmung mit all den genannten Parametern. Der Schwerpunkt der Übungen liegt auf der Wahrnehmung und Sensibilisierung für spezifische Erscheinungen, was durch die beigefügte CD mit vielen Hörbeispielen unterstützt wird.

„Das Buch versteht sich als Hilfe zur Prophylaxe“ (S. 10), schreiben die Autorinnen. Und diesen Anspruch erfüllen sie auf ansprechende und fachlich solide Weise. Sollte eine weitere Auflage entstehen, würde sich die Rezensentin in den Abschnitten über die Sprechausdrucksmittel eine deutlichere Darstellung der kontextuellen und situativen Abhängigkeit wünschen. Momentan erscheint es so, als ob es einen kontextunabhängigen Einsatz dieser Mittel geben könnte. Wünschenswert wäre auch, dass nicht von einem (unerwünschtem) „Verschlucken von Buchstaben“ (S. 12/13) geschrieben würde, sondern von Lauten.

Irritierend ist, dass bei den Übungen zur Körperhaltung Varianten im Sitzen und im Stehen angeboten werden, jedoch identische Anleitungen unter unterschiedlichen Übungsnummern beschrieben sind (Üb. 8 und 13, 10 und 18, 11 und 19), also doppelt. Da hätte ein Hinweis, dass die jeweilige Übung im Sitzen und im Stehen durchgeführt werden kann, ausgereicht.

Unter der empfohlenen Literatur zur Ausspracheregulierung vermisst die Rezensentin das „Deutsche Aussprachewörterbuch“ von 2009 mit seinen aktuellen alltagssprachlichen Kodifizierungen.

Jedoch abgesehen von diesen marginalen Anmerkungen ist diesem im guten Sinne populärwissenschaftlichen Buch, also wissenschaftlich bei Allgemeinverständlichkeit, ein breiter Leserkreis gewünscht.

Christa M. Heilmann, Marburg

DEHNER, Hannsjörg; LABITZKE, Frank: Praxishandbuch für Verhaltenstrainer. Das wichtigste Know-how für Akquisition, Konzeption und Intervention. Bonn: managerSeminare, 2007. 320 S., €49,90

„Was macht denn ein Verhaltenstrainer?“ – eine gute Frage. Dieser Satz hat wohl in den Köpfen der beiden Autoren des Praxishandbuches für Verhaltenstrainer eine Rolle gespielt, als sie sich das Konzept zu eben diesem Buch erarbeitet haben. Hannsjörg Dehner und Frank Labitzke, beide sehr erfahrene Trainer und Coaches, haben es sich somit zur Aufgabe gemacht, einen Leitfaden für eben diesen Personenkreis zu erstellen, zu dem sie selber seit Jahrzehnten gehören. Von dem eigenen Erfahrungshorizont beider kann man also bereits eingangs sagen: Dehner und Labitzke wissen, wovon sie reden.

Die Hauptfragen, an welchen sich das Trainingsbuch orientiert, sind sehr praxisorientiert gefasst. Was macht einen guten Trainer aus, wie vermittelt man Seminarinhalte anschaulich und wie kann man sowohl für seine Seminarteilnehmer, als auch für den Kunden und für sich selber das beste Ergebnis erzielen? Dazu gibt es zehn Kapitel, welche sich jeweils mit verschiedenen Facetten und Problemstellungen aus dem Trainer-Dasein befassen. So kommt es darauf an, ein Trainerprofil zu haben und sich dessen auch gewahr zu werden. Genauso wichtig ist es aber auch, ein Seminar kundenorientiert und interessant zu gestalten. Darüber hinaus sollte ein guter Trainer oder Coach immer eine innere Balance dahingehend finden, dass seine Tätigkeit sowohl dem Kunden, als auch sich selber den gewünschten finanziellen Erfolg zusichert.

Konkret liest sich der Leitfaden so, dass es in der Tat eine sehr praxis- und alltagsorientierte Palette an Themen gibt. Diese werden in theoretischen Blöcken dargestellt, aber auch mit Praxisbezug erläutert und verständlich dargestellt. Die-

sen Spagat zwischen Theorie und Praxisnähe vermitteln die Autoren sehr geschickt dadurch, dass angeschnittene Themen immer mit einem Beispiel aus dem Trainerleben eingeführt werden. Dazu gibt es im Buch den Verhaltenstrainer „Detlef Klausmann“. Detlef Klausmann ist zwar ein rein fiktiver Charakter, die Probleme sind jedoch echt und erscheinen durchaus nicht an den Haaren herbei gezogen. So wird beispielsweise im ersten Kapitel „Die Krise kam schleichend...“ anhand von Klausmanns Leben ein Problem dargestellt, welches daraufhin anschaulich und in der Regel sehr plastisch behandelt und gelöst wird. Die alltäglichen Probleme und Tücken des Trainer-Daseins können für den Leser somit sehr verständlich thematisiert werden. Klausmann ist zwar fiktiv, aber im Endeffekt doch ein Produkt der Erfahrungen zweier realer Trainer.

Insgesamt liest sich das Buch generell sehr flüssig und die 10 Kapitel, welche sich auf insgesamt 320 Seiten erstrecken, wirken weder langweilig, noch hat man das Gefühl, dass die Autoren mit irgendeinem Thema Seiten füllen wollten. Fängt man ein neues Kapitel an, hat man durchgängig das Gefühl, gerade nicht nur belehrt und angewiesen zu werden, sondern vielmehr findet man sich in verschiedenen Situationen Klausmanns wieder und kann Probleme anhand der Beispiele und Theorieblöcke selber in die Hand nehmen. Hier spielt den Autoren Dehner und Labitzke sicherlich ihre eigene, langjährige Praxiserfahrung mit einer Vielzahl von Seminaren und Aufträgen eine wichtige Rolle. Es macht geradezu Spaß, sich vom großen Erfahrungshorizont der Autoren einen Sachverhalt aufdröseln und entwirren zu lassen.

Zusammenfassend finde ich, dass das Buch eine lohnenswerte Investition für alle ist, die Seminare im Bereich des Verhaltenstrainings geben möchten, oder dies auch schon seit Jahren machen. Bekanntlich lernt man nie aus und unter der heutigen Flut von sogenannten „Leitfä-

den“ zu Trainingsseminaren ist es sehr erfrischend, wirklich einmal wieder eines in der Hand zu halten, welches auch das leisten kann, was es in der Einführung und auf dem Klappentext verspricht. Das Know-how, welches hier vermittelt wird ist anschaulich, praxisbezogen und dazu auch noch überraschend schön zu lesen. Einzig und allein die Gestaltung des Inhaltsverzeichnisses und die Betitelung der einzelnen Kapitel sind mitunter etwas unverständlich. Beim ersten Blick in die Gliederung fällt nämlich auf, dass zwar schöne Namen und noch schönere Kapitelbeschreibungen gefunden wurden, was sich allerdings jeweils dahinter verbirgt, bleibt so lange im Verborgenen, bis man das Kapitel liest. Aber andererseits ist genau das ja immerhin auch der Sinn der ganzen Sache.

Philip Grimm

DEWERS, Jens: Sprechtrainers Nähkästchen. Norderstedt (Books on Demand, o. J. (2007), 64 S.; €9,90

Jens Dewers, staatlich geprüfter Atem-, Sprech- und Stimmlehrer, richtet sich mit seinem Buch „Sprechtrainers Nähkästchen“ an keine eingeschränkte Zielgruppe, sondern an alle Personen, die Stimme und Sprechen (S. 4) für einen erfolgreichen Auftritt optimieren wollen. Anhand dreier Kapitel, welche die Funktionskreise Atmung, Artikulation und Stimme knapp behandeln, schafft er die Grundlage für das vierte Kapitel, die „Gestaltung von Sprache“.

In der Sektion „Atmung“ werden Übungen zur Sensibilisierung der eignen Atmung angeführt und Hilfestellungen zur Erreichung des „natürlichen Atemimpulses“ (S. 7), des Atemrhythmus und der Atempause sowie auch der Atembeweglichkeit gegeben. Leider findet sich der Verweis auf die Wichtigkeit einer angemessenen Körperhaltung und das Erreichen einer eutonischen Muskelspannung erst spät. Dewers versucht dem Entspannungsfaktor in Form von kleinen selbst induzierten Phan-

tasieren gerecht zu werden. Trotz der gut verständlichen Sprache wäre eine Darstellung der unterschiedlichen Atemtypen und -arten wünschenswert. Mit den Übungen im zweiten Kapitel „Training der Artikulationsorgane“ möchte Dewers der Tendenz „bei Lärm [...] lauter, mit mehr Kraft und Druck in der Stimme“ (S. 18) zu sprechen, entgegenwirken. Der Aufbau der Lippen- und Zungenmuskulatur sowie das Kiefertraining stehen hierbei im Mittelpunkt.

Kritisch äußert sich Dewers bezüglich der in vielen Rhetorikseminaren angepriesenen „Korkeübung“ und weist auf die Flüchtigkeit und Gefahren der Übung hin. Sein Ziel der im dritten Kapitel vorgestellten Stimmfunktionsübungen sieht der Autor in einem „freien, weiten Halsgefühl und in einer natürlichen Stimmfunktion, mit einem vollen, weichen und kräftigen Stimmklang“ (S. 33). In einem kurzen Abriss werden Übungen zur Öffnung der Halsregion und zum Erspüren von Resonanz angeboten. Diese werden jedoch nur teilweise dem vorher genannten Ziel gerecht und können kaum einen fundierten Grundstock für die „Gestaltung von Sprache“ im vierten Kapitel bieten. In diesem letzten Kapitel sollen dynamischer, melodischer, temporaler und artikulatorischer Akzent bei der sprecherischen Erarbeitung zweier Beispieltexthe („Glückstantra aus Nepal“ und „Der Fischer und seine Frau“) geübt werden.

Für Leser mit rhetorischem Interesse bieten abschließende Tipps zum „Umgang mit Fehlern und Unsicherheiten“, „Applaus“ und dem „Überwinden von Schwierigkeiten“ wie auch dem „Sprechen vor Mikrofon“ einige Hilfe; wie Dewers jedoch selbst angibt, ist auf Rückmeldung während der Übungsprozesse nicht zu verzichten. Insgesamt bearbeitet Dewers sinnvolle Einzelaspekte zum Thema „Stimme und Sprechen“, wobei der Eindruck einer eklektizistischen Vorgehensweise nicht von der Hand zu weisen ist. Angaben zu statistischen Aussagen und Quellenverweise fehlen gänzlich. Neben

Seitenzahlen würden ein Literaturverzeichnis und Skizzen der Übungen dem Leser das Ausprobieren und die weitere Recherche erleichtern.

Christian Gegner

EHRlich, Karoline: Stimmbildung und Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch. Wien: Böhlau, 2011. 336 S.; €19,90 (UTB 3488)

Mit der vorliegenden Publikation wird einem an Aussprache- und Stimmübungen interessiertem Leserkreis ein Kompendium in die Hand gegeben, in dem eine Vielzahl von Übungen zusammengestellt und in didaktisch aufsteigender Weise beschrieben sind.

Der Text beginnt mit einer Einführung in die Orthoepie allgemein, um dann überzuleiten zu orthoepischen Kodifikationen (Teil I). Ausspracheregeln der Standardaussprache schließen sich an, um die Vielzahl der nachfolgenden Artikulationsübungen vorzubereiten (Teil II). Diesem artikulatorischen Schwerpunkt folgen (Teil III) theoretische Grundlagen und Übungen zum Themenbereich Stimmbildung/Atemtechnik und die sich daran anschließende Beschreibung von Übungen.

Das Buch ist klar gegliedert, sprachlich gut verständlich und ergänzt durch ein Glossar.

Lehrende, die eine Zusammenstellung von Übungen suchen, welche die einzelnen Laute des Deutschen ausführlich beschreiben und alltagssprachliche Wortbeispiele anführen, sei die Publikation empfohlen. Die Wortbeispiele sind alltagsnäher als im „Sprecherzieherischen Elementarbuch“ von Heinz Fiukowski (82010), die Beschreibungen dagegen weniger präzise.

Interessant insbesondere für ein Leserpublikum in Österreich ist der Einbezug der österreichischen Varietät.

Verwundert ist der Rezensentin darüber, dass bei einer so ausführlichen Beschäft-

tigung mit der deutschen Artikulation in einem 2011 erschienenen Buch das 2009 bei de Gruyter veröffentlichte „Deutsche Aussprachewörterbuch“ (Hrsg. v. Krech et al.), das den aktuellen Forschungsstand repräsentiert, unberücksichtigt bleibt.

Irritierend und möglicherweise irreführend ist auch der gewählte Buchtitel: Die Publikation beschäftigt sich mit der deutschen und österreichischen Aussprachekodifizierung und ausgewählten Übungen zur Stimmbildung. Sprecherziehung im modernen Verständnis, im Sinne von einer Auseinandersetzung mit dem Miteinander-Sprechen vergesellschafteter Subjekte in konkreten Kommunikationssituationen wird leider nicht erörtert. So bleibt der Band situations- und kontextfrei und verliert aus Sicht der Rezensentin damit an Intentionalität. Die Frage, in welcher Situation ich als Sprecherin zu wem mit welcher Kommunikationsabsicht spreche, hat Einfluss auf den Grad der Artikulationsgenauigkeit, auf die Stimmführung und die Modifizierung aller weiteren Sprechausdrucksmerkmale. Sprechen an sich kann es nicht geben, kontextfreies Sprechen kann es nicht geben, situationsfreies Sprechen kann es nicht geben. Da das Buch diese Überlegungen ausklammert, scheint der Rezensentin die Nutzung des Terminus '„Sprecherziehung“ im Titel ungerechtfertigt.

Christa M. Heilmann, Marburg

HAMMANN, Claudia: Bei Stimme bleiben. Ein Ratgeber für Lehrer und Berufssprecher. Schulz-Kirchner-Verlag: Idstein 2011, 64 S.; €8,40

Claudia Hammann hat mit ihrer Dissertation von 1994 („Der stimmige Lehrer – Der schweigende Pädagoge“) eine Arbeit vorgelegt, in der auf der Basis einer statistischen Erfassung angehender und tätiger Lehrerinnen und Lehrer auf die massiven stimmlichen Probleme dieser Berufsgruppe aufmerksam gemacht wird. Da dieser Veröffentlichung bereits eine kleine Studie zum gleichen Thema in ih-

rer Staatsexamensarbeit (1992) vorausgegangen war, profitieren die Leserinnen und Leser von einer jahrzehntelangen Beschäftigung der Autorin mit der Stimme von Menschen mit sprechintensiven Berufen.

Das vorliegende Büchlein aus der Reihe „Das Gesundheitsforum“ des Schulz-Kirchner-Verlags richtet sich daher auch gezielt an Lehrende und Angehörige sprechintensiver Berufe. Es werden keine Vorkenntnisse vorausgesetzt, sondern jedem Thema (Atmung, Stimme, Körperhaltung, Resonanz, Belastungsfaktoren) ist ein kleiner Basisartikel gewidmet, dem sich Übungen anschließen. Der Schwerpunkt liegt dabei insbesondere auf der Wahrnehmung von Vorgängen, um zu einem reflektierten und sensiblen Umgang mit dem eigenen Sprechen und der eigenen Atmung kommen zu können. Bei den Übungen greift die Autorin auf bewährte Konzepte zurück (z. B. Gähn- und Kehlfederungsübung nach Fernau-Horn, Kauübung nach Fröschels, progressive Muskelrelaxation nach Jacobson, Abspannen nach Coblenzer). Die Auswahl ist sehr knapp, in der Relation zur Gesamtseitenzahl jedoch angemessen. Für die Rezensentin stellt sich als schwierig dar, dass aus den Konzepten nur Einzelelemente entnommen werden, ohne dass die Konzeptgrundlage deutlich wird und somit das Verhältnis der einzelnen Ansätze zueinander unkommentiert bleibt. Das gilt insbesondere für den Themenbereich der Atmung, in welchem das reflektorische Einatmen (AAP nach Coblenzer) neben dem Konzept der Bipolarität (nach Hage-na) steht, das nach solaren und lunaren Atemtypen unterscheidet und bewusstes Einatmen forciert. Hier erweist sich die sehr verkürzte Darstellung als Verständnishindernis.

Bleibt noch zu fragen, in welcher Weise sich das vorliegende rezensierte Buch von „Fitness für die Stimme“ der gleichen Autorin (⁴2011, Reinhardt Verlag München) unterscheidet. Der zuletzt genannte Titel ist stärker auf Übungen und Kräfti-

gung der Stimme orientiert („Fitness“), während „Bei Stimme bleiben“ wesentlich mehr Erklärungen zu den einzelnen Prozessen der Atmung, Stimmgebung und des Sprechens bietet und auf die Gesunderhaltung der Stimme orientiert.

Christa M. Heilmann, Marburg

HAMMANN, Claudia: Fitness für die Stimme. Körperhaltung - Atmung – Stimmkräftigung. Mit einem Vorwort von Manfred Grohnfeldt. 4., akt. Auflage. München, Basel: E. Reinhardt, 2011. 85 S.; €16,90

Ein empfehlenswertes Buch für einen jeden, der seine Stimme schulen mag, doch auch für Fortgeschrittene in diesem Fach ein gutes Nachschlagewerk.

Frau Hammann versteht es, mit einem lockeren, fröhlichen und gewitzten Schreibstil ihre Leser (besonders auch das etwas jüngere Publikum) für ein Thema zu begeistern, das von vielen nicht selten als eher trockenes Fach missverstanden wird. Auch glänzt das Buch mit einem zufriedenstellenden Repertoire an Übungen. Von der Progressiven Relaxation über Massagemethoden bis hin zu bewährten Kauübungen ist für jeden Geschmack etwas dabei.

Als einzig störend empfand ich lediglich ein gern gebrauchtes, kleines Repertoire an Abkürzungen. "D. h., etc., z. B., usw. " Das kann man selbstverständlich verkraften. Aber "z. T., s. o., o. ä."? Liebe Frau Hammann, was hat Ihnen das arme "zum Teil" getan, dass Sie es seiner bescheidenen Anzahl an Buchstaben berauben? Ich empfand es jedenfalls des Öfteren etwas bremsend, in diesem reizenden Textfluss über diese Kürzel zu stolpern.

Im Übrigen ist "Fitness für die Stimme" jedoch jedem zu empfehlen, der seiner Stimme gern etwas Gutes tun mag. Es lohnt sich; es macht Spaß, dieses Büchlein zu lesen.

Anna König (Sprechschülerin)

Hesse, Jürgen; Schrader, Hans Christian: Praxisbuch Small Talk. Gesprächseröffnungen, Themen, rhetorische Tricks. Frankfurt am M.: Eichborn 2005. 173 S., €12,90

Small Talk entsteht überall dort, wo Menschen aufeinander treffen. Man kann ihm gar nicht enttrinnen. Aber allein der Gedanke, ihm enttrinnen zu wollen, zeigt den schweren Stand, den die kleinen Gespräche noch immer in der heutigen Gesellschaft haben. Wer hat nicht schon verächtlich geschnaubt bei dem Satz: „Da haben wir ein bisschen Small Talk gemacht und übers Wetter geredet.“ Andere bekommen bei dem Gedanken an eine Betriebsfeier Schweißausbrüche, weil sie sich von Tisch zu Tisch, von Chef zu Abteilungsleiterin hangeln und Small Talk machen *müssen*. Es ist aber weniger die Gesprächsform an sich, die Angst, Schrecken und Verächtlichkeit verbreitet, als das Image, das ihr vorausseilt und sich teufelskreisartig in die Köpfe der Menschen schraubt. Dabei ist Small Talk nichts anderes als, grob gesagt, die Kunst, sich mit einem Fremden zu unterhalten.

Weniger Sache, mehr Emotion – nach diesem Grundsatz definiert das Autorenteam Hesse und Schrader Small Talk als „die Kunst, Gespräche so zu gestalten, dass sich alle Beteiligten wohlfühlen.“ Intellektuelle Gesprächsthemen interessieren ebenso wenig wie die Präsentation an geballtem Allgemeinwissen. Die wenigsten Menschen beherrschen aber diese Art der Gesprächsform auf natürliche Art und Weise, sei es aus Mangel an Selbstbewusstsein und persönlicher Zufriedenheit, laut den Autoren die wichtigsten Voraussetzungen für erfolgreiche Gespräche, oder sei es aus Mangel an Fingerspitzengefühl und kommunikativem Geschick. Vielmehr gehen sie davon aus, dass man „die Kunst des Small Talks erlernen, üben und vervollkommen“ kann. Das Kernziel des Buch ist die Sensibilisierung für gelungenen Small Talk und somit eine Verbesserung der kommunika-

tiven Kompetenz. Hier setzt das *Praxisbuch Small Talk* an. In erster Linie will es eins: Mut zusprechen, um somit das Selbstbewusstsein und die Bereitschaft zum Gespräch zu stärken. Um dies zu erreichen, verfolgt es eine doppelstrategische Strategie. Über ein Drittel des Inhalts ist dem Small Talks allgemein gewidmet. Verschiedenste Aspekte werden in knapp 30 Unterkapiteln angesprochen und diskutiert, z.B. mit „So treten Sie selbstbewusst auf“, „Wie die Augen sprechen“, „Wie sie selbst auf Komplimente reagieren sollten“ oder „Achtung: Klatsch und Tratsch“. Das geschieht in der Regel im lockeren Plauderton, so dass man einen weiten Überblick über das Feld „Small Talk“ gewinnt. Übungen runden die Darlegungen ab, jedoch weniger in Form konkreter Textaufgaben, vielmehr als reflexive Überlegungen („Welche gern gehörte Frage fällt Ihnen ein?“ oder „Beobachten Sie einmal das Blickverhalten anderer, wenn Sie sich in einer Gruppe unterhalten!“). Die Autoren legen besonderen Wert auf einen guten Einstieg ins Gespräch. Eine Einstiegsformel in Form einer Faustregel ist einfach zu merken und soll auf sämtliche Einstiegssituationen vorbereiten. Das Wundermittel heißt: (die richtigen) Fragen stellen. Dies wird im Laufe des Buches mehrmals, auch abgewandelt, aufgegriffen.

Der zweite Teil des Buches widmet sich repräsentativen Einstiegsmustern und Situationsbeispielen. Die Anwendungsbeispiele für Small Talk, eben all jene Situationen, in denen Menschen aufeinander treffen, sind weit gestreut. Die Autoren beschränken sich daher in ihren Ausführungen überwiegend auf das Berufsleben, obwohl sie auch Beispiele aus dem Alltag mit einbeziehen, z.B. im Wartezimmer, unterwegs auf Reisen oder beim Friseur. Erneut übermitteln die Autoren die Sachlage im Plauderton. Sie streuen Anekdoten ein, die dem bekannten Wenn-Dann-Schema bzw. Wenn-Dann-Dann-Nicht-Schema folgen. Der letzte Teil des Buches beschäftigt sich mit dem Problemfeld Themenfindung. Listen von repräsen-

tativen Modellfragen, die laut Autoren 1:1 in das eigene, reale Gespräch übernommen werden können, entstammen sowohl trivialen, als auch differenzierteren Themenbereichen, z.B. Wetter, Auto, Wein, Wohnen, Einkaufen, Bücher, Radio, Träume und Wünsche. Schließlich fassen „20 Denkanstöße“ die im Buch behandelten Themen zusammen.

Das Konzept des Praxisbuchs scheint auf den ersten Blick gut durchdacht zu sein. Inhaltsangabe und Einleitung versprechen, den Weg zum geübten Small Talker spielerisch zu vermitteln - eine Methode, die sich leider nach dem Startschuss, dem Inhaltsverzeichnis, verliert. Dabei wecken die Autoren allein ihres Prestiges wegen eine hohe Erwartungshaltung. Als führende Experten auf dem Gebiet der Bewerberberatung mit einer Gesamtauflage ihrer Bücher von über drei Millionen Exemplaren liegt es nahe, dass man als Leser den reichen Erfahrungsschatz der beiden Psychologen im Text und in der Struktur wieder finden möchte. Das ist nicht der Fall. Wo Selbstbewusstsein gestärkt werden soll, übt der Text an manchen (entscheidenden) Stellen Druck aus oder gleicht Benimmregeln. Wo Mut gemacht werden soll, heißt es bei der Beschreibung unzureichender Small Talk Kompetenz: „Wer weiß, ob der Chef beim nächsten Mal nicht zwei Mal drüber nachdenkt, Sie bei der Gehaltserhöhung oder den personellen Umwälzungen zu bedenken.“ Dazu kommt der Plauderton, der schließlich enttäuscht, da sich die Kapitel ins Detail zerfahren. Die Geschichten sind nett, bringen aber konkret wenig. Auch die Taktik, den Gegenüber mit Fragen zu bombardieren, ist mit Vorsicht zu genießen. Fragen machen noch kein Gespräch. Die gekonnte Erwiderung oder der freundliche Kommentar bleiben im Buch unberücksichtigt, sieht man mal von einem Abriss zum Thema Schlagfertigkeit ab. Dementsprechend stockt das Praxisbuch nach seinen Ausführungen zum Gesprächseinstieg. Aber wie soll es weiter gehen? Zwar stehen die berühmten Schweigepausen oder The-

menüberspielungen zur Diskussion, aber leider gequetscht zusammen drei Seiten. Das ist ungenügend, bedenkt man die Erfolgsversprechungen des Buches. Wie viel Praxis im Praxisbuch steckt, ist ein weiterer Aspekt, der im Zweifel geschmäckerlich zu beantworten ist. Auf mich wirkten die meisten Musterfragen und Beispielsituationen extrem hölzern. Das ist zwar amüsant, hilft aber im Fall der Fälle als Pool, auf dem man zurückgreifen möchte, wenig. Auch wenn der Ratgeber sein hohes Ziel der Sensibilisierung für gelungenen Small Talk nicht erreicht hat, kann man doch eine Botschaft beruhigt mitnehmen: Es ist okay, wirklich okay, übers Wetter zu plaudern.

Kerstin Dümpelmann

KLEIN, Zamyat M.: Das tanzende Kamel. Kreative und bewegte Spiele für Trainings und Seminare. Bonn: managerSeminare, 2008, 368 S., €49,90

In Zamyat M. Kleins Buch „Das tanzende Kamel“ geht es um kreative und bewegte Spiele für Training und Seminare. Frau Klein ist Diplompädagogin und hat sich auf Erwachsenenbildung spezialisiert. Seit 1991 ist sie freiberufliche Trainerin und Autorin. In sieben Kapiteln beschreibt sie ca. 150 Spiele und Übungen. Dazu gehören Lernspiele, konzentrationsfördernde Spiele und Energieaufbauspiele. Bei den Aktivierungs- und Konzentrationsspielen sollen die Teilnehmer in einen wachen Zustand versetzt werden, damit sie aufnahmefähig und lernfähig sind. Dann gibt es noch die Rhythmus- und Bewegungsspiele, bei denen viel mit Musik gearbeitet wird und die die Konzentration der Teilnehmer erhöhen sollen. In dem 3. Kapitel „Volle Power austoben und Dampf ablassen“ geht es um den Aggressionsaufbau und Frustabbau. Der Spaß steht dabei natürlich im Vordergrund. Außerdem erklärt Frau Klein, wie man Spiele auf jede Situation angepasst durchführen kann. Neben den Lernspielen, bei denen Lernstoffe spielerisch an-

geeignet werden sollen, gibt es noch alberne Gute-Laune-Spiele. Diese sollen gute Stimmung verbreiten und die Teilnehmer wach werden lassen.

Ein Spiel von Frau Klein ist beispielsweise „Bälle hin und her“, in dem es darum geht, die Konzentration und die Teamarbeit zu fördern. Zwei Teilnehmer stehen sich gegenüber, jeder von ihnen hat einen Ball in der Hand. Zuerst wirft jeder den Ball von der einen eigenen Hand in seine andere, immer im gleichen Rhythmus. Dann wirft jeder seinen Ball in die eigene linke Hand, dann in die rechte und dann zum Partner gegenüber. Dabei sollte ein gleicher Rhythmus entstehen. Dann kommt der nächste Schwierigkeitsgrad: Der Ball wird über Kreuz zugeworfen. Das gelingt besser und ist einfacher, wenn der eine auf der linken Seite und der andere auf der rechten Seite beginnt. Dieses Spiel kann man in vielen Varianten ausüben, beispielsweise auch in Paaren oder im Plenum.

Wir haben uns das Buch näher angeschaut und uns eine Meinung gebildet. Die Autorin hat viel Spaß an der Sache, was man beim Lesen sofort bemerkt. Das Thema liegt ihr offensichtlich am Herzen. Das Buch beinhaltet insgesamt typisch mutige, lustige, aber auch alberne Spiele, die die Stimmung auflockern und die Teilnehmer herausfordern sollen. Hierbei haben Spiele, die blödsinnig oder albern erscheinen, einen Nutzen oder eine thematische Verknüpfung. Positiv ist auch anzumerken, dass die Beschreibungen leicht nachvollziehbar sind. Gut gefallen hat uns auch der Brückenschlag, der bei jedem Spiel zu finden ist. Mit diesem wird eine Verbindung zum Seminar oder zum Lernstoff erreicht. Das Buch ist vor allem zum Mitarbeiten oder in der Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen geeignet. Bei einer Erwachsenenrunde können die Spiele schnell kindisch herüberkommen. Außerdem haben spielungewohnte Menschen evtl. Hemmschwellen, bei den Spielen mitzumachen. Für alle, die die

Thematik interessiert, lohnt sich auf jeden Fall ein Blick in das Buch.

Lea Kaib und Alexandra Kubisch

LANG, Antoni; SAATWEBER, Margarete: Stimme und Atmung. Kernbegriffe und Methoden des Konzeptes Schlaffhorst-Andersen und ihre anatomisch-physiologische Erklärung. 2. überarb. Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag. 2011. 428 S.; €59,95

Ein Fachbuch erscheint binnen zweier Jahre in einer zweiten Auflage – was können sich Autorinnen mehr wünschen! 2010 erschien die von Anhängern, Schülerinnen und Schülern und Nutznießern der Arbeit nach dem Schlaffhorst-Andersen-Konzept Tätigen die lang ersehnte Darstellung der Grundlagen, Zusammenhänge und physiologisch-funktionalen Erklärungen dieses spezifischen Konzeptes. Margarete Saatweber als langjähriger Studienleiterin der Ausbildung galt ein großer Dank, den Quellen nachgeforscht und die Texte öffentlich gemacht zu haben, die das Konzept basieren. Antoni Lang ist es zu danken, dass dieses spezifische Konzept eine wissenschaftliche Fundierung erfahren hat, nebst anatomisch-physiologischen Erklärungen.

2011 erscheint nun also bereits die zweite Auflage. Die Gliederung des Buches ist ebenso unverändert geblieben wie die thematische Entwicklung des Konzeptes. Die Differenzierung in *Die Kernbegriffe* (Teil I) und *Die Methoden* (Teil II) blieben erhalten, ebenso der Anhang.

Die zweite Auflage unterscheidet sich von der ersten lediglich in einer Präzisierung des Stichwortverzeichnisses und der Korrektur von Tippfehlern.

So sei der zweiten Auflage, die der erfreulichen Resonanz der ersten geschuldet ist, ein weiterhin großer und interessierter Leserkreis gewünscht und auf diese Weise eine weitere Verbreitung dieses bedeutsamen Konzeptes.

Christa M. Heilmann, Marburg

MÜNCH, Gabriele: Manuelle Stimmtherapie (MST), eine Therapie, die berührt. Kompendium der manuellen Techniken zur Behandlung von Dystonien im Einflussbereich von Atem, Artikulation, Schlucken und Stimme. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag, 2011. 172 S.; € 27,99

Wollte man das neue Buch von Gabriele Münch verkürzt charakterisieren, könnte man sagen aus zwei mach eins: 2003 erschienen die erste und die zweite Auflage ihres Buches „Die manuelle Stimmtherapie(MST): Eine Therapie, die ‚berührt‘“. 2006 „Die erweiterte manuelle Stimmtherapie mit neuen Techniken“.

Die nun vorliegende Ausgabe vereint beide Vorläufer in einem Band, was zu größerer Klarheit führt, da die Themen miteinander verknüpft wurden und die Erweiterungen im Zusammenhang mit den Basisdarstellungen stehen.

Die Autorin hat das Konzept der Manuellen Stimmtherapie selbst entwickelt, so haben die Leserinnen und Leser den unschätzbaren Vorteil, an der Quelle zu lernen.

Dass Manuelle Stimmtherapie nicht durch „Jedermann“ angewendet werden kann, macht die Autorin unmissverständlich deutlich, erweist sich aber auch durchgängig am Text. Als ausgebildete Physiotherapeutin und Sprecherzieherin führt sie zwei Fachgebiete zusammen, die sich in diesem Buch als wechselseitige Ergänzungen erweisen. Die Rezensentin als Sprechwissenschaftlerin hätte sich noch einen stärkeren Bezug zur Dialogizität des Sprechens gewünscht.. Der Ansatz der MST scheint sich sehr auf die basale Funktionsstimulation zu beziehen, ohne dabei auch auf die Intentionalität für und mit anderen im kommunikativen Prozess Bezug zu nehmen.

Beeindruckend sind die Darstellung der therapeutischen Möglichkeiten und die Kleinschrittigkeit der Beschreibungen. In dem Fotos spezifische Handgriffe abbil-

den, erhält die verbale Darstellung eine große Plastizität.

Die vom Ausgangsbuch zur Erweiterung des zweiten eingefügte Ergänzung insbesondere der funktionalen Störungen des Bewegungsapparates ist im vorliegenden Band nun fester Bestandteil dieser Ausgabe und ergänzt die Gliederung des ersten Buches um einen wesentlichen Themenbereich. Auch die aufgenommene Darstellung des vegetativen, somatischen und viszeralen Nervensystems und deren Nutzung in therapeutischen Anwendungen stellen eine ebenso erfreuliche Erweiterung dar wie der ausdifferenziertere Anamnesebogen und die Beschreibung der Möglichkeiten der Therapie-Anwendungen auf die Rhinolalie.

Abschließend lässt sich feststellen, dass es sich mit der vorliegenden Publikation um einen wichtigen Beitrag für Therapiemöglichkeiten von Dystonien im Einflussbereich von Atem, Artikulation, Schlucken und Stimme handelt. Die Interessierten müssen sich allerdings darüber im Klaren sein, dass physiotherapeutisches Wissen und Können unabdingbar sind, möchte man selbst mit diesem Konzept arbeiten. Die Kenner der Therapie werden sich freuen, einen Gesamtband des Konzeptes in den Händen halten zu können, der auch durch Behutsamkeit in den Formulierungen an Differenziertheit und Wahrnehmungssensibilisierung noch gewonnen hat.

Christa M. Heilmann, Marburg

NOODT, Heidi (Bearb.): Was wächst, macht keinen Lärm (Hedwig Andersen). Briefwechsel von Anita Grauding und Maria Gräfin von Bredow mit Hedwig Andersen, Wunstorf: Freundeskreis der Schule Schlaffhorst-Andersen 2011, 210 Seiten, Hardcover (8,- € plus Versandkosten über Erika Sobiejewski, Bergstraße 8, 31515 Wunstorf, Telefon: 05033-1046, Mail: sobiejewski@freundeskreis-schlaffhorst-andersen.de)

Ebenso wie bei der Chronik der Schule Schlaffhorst-Andersen von 1994 (10,- € plus Versandkosten wie oben) ist zu bedauern, dass beide Hardcoverbände ohne Verlag oder ISBN produziert wurden. Es ist für mich bedauerlich, wie wenig bekannt diese über 100 Jahre dauernde Bemühung zweier Freundinnen um die Atem- und Stimmgesundheit ihrer Mitmenschen ist, und wie spät sich diese geringe Bekanntheit im Licht der Veröffentlichungen widerspiegelt².

Bei dem neuen Band, der hier vor allem im Fokus steht, hat Heidi Noodt die Briefe, die aus einem Nachlass erhalten sind, erst von der Sütterlin-Schrift in Druckschrift transkribiert. Für das Verständnis des Buches wäre es überaus hilfreich gewesen, ein Personenverzeichnis im Anhang oder direkt nach dem Vorwort anzubieten. Für einen Außenstehenden ist es gut gemeint, wenn abgekürzte Namen kursiv und in Klammern ergänzt werden. Die Einstimmung von Anna-Paula Kruse, der langjährigen Sprecherin des Freundeskreises, verrät ein bis heute nachwirkendes Dilemma der schulischen Ausbildung: die Freundinnen haben kein Studienprogramm hinterlassen und fünf Schwerpunkte der Arbeit haben sich erhalten: Schwingen, Tönen, Atmen, Singen, Sprechen, heute ergänzt durch didaktische und theoretische Kurse.

In dem Buch werden nur Hedwig Andersen, Anita Grauding und Maria Gräfin von Bredow in ihren Briefen vorgestellt. Diese erstrecken sich über einen Zeitraum von Februar 1945, als klar zu sein scheint, dass der Schulbetrieb im Schloss der Gräfin von Bredow in Seefeld in Pommern (im heutigen Polen) wegen der russischen Offensive aufgegeben werden

² Saatweber, M./Lang, A.: Stimme u. Atmung - Kernbegriffe und Methoden des Konzeptes Schlaffhorst-Andersen und ihre anatomisch-physiologische Erklärung, Idstein 2010

Noodt, H.: Atmung Stimme Bewegung - Grundelemente der Lehre von Clara Schlaffhorst und Hedwig Andersen, Norderstedt: Books on Demand 2006

muss, bis zum Juni 1954, dem letzten erhaltenen Brief von Anita Grauding an Hedwig Andersen, die bis 1957 in Schönborn bei Eutin lebte, aber niemals den immer wiederkehrenden Einladungen nach Lieme (dem Ort der ersten Nachkriegsschule) Folge leisten konnte - mit Rücksicht auf ihr hohes Alter, die Nachkriegsstrapazen einer Bahnfahrt und ihre immer hinfalliger werdende Gesundheit.

Zwischen 1945 und 1947 sind im Anhang (197-210) noch Briefe einer Kinderheimleiterin und Schlaffhorstschülerin aus der Vorkriegszeit in Rotenburg, Ilse Krüger aus Weimar, an Anita Grauding abgedruckt, die einen lebhaften Eindruck von der Situation eines Kinderheims im Weimar zur unmittelbaren Nachkriegszeit vermitteln.

Ich habe - zugegebenermaßen als Fan und Förderer der Schule - den Briefwechsel als erfreulich lebendig und informativ, gut präsentiert (abgesehen von den erwähnten Mängeln) wahrgenommen! Ich wünsche jedenfalls dieser Lektüre eine weite Verbreitung. Allein um der Briefkultur willen, die ja durch die Mailgemeinde im Schwinden begriffen ist, lohnt sich die Lektüre.

Eberhard Ockel

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

SCHROTT, Raoul; JACOBS, Arthur:
Gehirn und Gedicht. Wie wir unsere Wirklichkeiten konstruieren. München:
Hanser; 2011. 528 S.; ISBN 978 - 3 - 446 - 13656 - 1; €29,90

“Ich bin François, was schwerwiegend für mich ist,

Geboren in Paris bei Pontoise,

Und von einem Strick von einer Elle

Wird mein Hals wissen, was mein Hintern wiegt.”

(“Rondeau” von F. Villon; wörtliche Übersetzung; zitiert nach Schrott & Jacobs, S. 489)

Tiefgründige Sinnhaftigkeiten von Poesie bleiben demjenigen Leser eher verborgen, der in diesem Genre wenig geübt ist und vorwiegend die Nachrichtenteile von Zeitungen studiert. Merkt er, dass es sich bei dem oben genannten Vierzeiler lediglich um eine wörtliche Übersetzung aus dem Französischen handelt? Ihn erstaunt allenfalls die inhaltliche Seite, wie unkonventionell hier “Hals” und “Hintern” miteinander in Verbindung gebracht werden. Kann auch er – vorrangig analytisch rezipierend – von einem Werk über *Gehirn und Gedicht* Hilfen erwarten, um sich der lautmalerischen Effekte der Poesie bewusster zu werden? Sollte er das überhaupt – wozu – da doch derzeit die jahrtausendealte Tradition der Poesie kaum noch einen Stellenwert in unserer Gesellschaft zu haben scheint?

Um vordergründige Ansichten wie diese zu falsifizieren, holen die Autoren weit aus und führen den Rezipienten bis zu den Grundlagen unseres Denkens. Der österreichische Schriftsteller und Literaturwissenschaftler Raoul Schrott (Dadaismus als Schwerpunkt seiner frühen wissenschaftlichen Tätigkeit; 2008 stellt er seine kritisch diskutierte Troja-These vor) zeigt anhand vieler Beispiele aus unterschiedlichen Epochen, wie wir denken, warum wir auf diese Weise denken und wie daraus Dichtung entsteht. Der Neuropsychologe und Kognitionsforscher Arthur Jacobs (Forschungen zur neurobiologischen Basis der Sprache) arbeitet die Verbindungen zwischen elementaren Stilmitteln der Literatur und hirnhysiologischen Prozessen und hirnanatomischen Korrelaten heraus; wobei so manchem Rezipienten die neurowissenschaftlichen Erkenntnisse aus anderen Kontexten bekannt sein mögen. Aber der hirnhysiologische Bezug zur Poesie im Detail wie in

seiner ganzen Bandbreite lässt sich erst anhand der Darlegungen von Schrott und Jacobs in dieser Deutlichkeit erschließen. Dem Einsteiger helfen zahlreiche "Boxen", sich über Grundlagenwissen zu informieren. Und trotzdem erachte ich das vorliegende Werk als ein "Schwergewicht"; fachliches Vorwissen in den Bereichen Literaturwissenschaft, Hirnforschung respektive experimenteller kognitiver Neuropsychologie erscheint erforderlich – nicht zuletzt, um den Qualitätsstandard und damit die Aussagekraft der zahlreich angeführten wissenschaftlichen Studien selbst einschätzen zu können (siehe der Neuropsychologe Lutz Jäncke von der Universität Zürich in seinem Werk "Macht Musik schlau?", 2008, S. 19: Er erachtet nur "bewertete Studien" als aussagekräftig; d. h. solche, die ein Peer-Review-System durchlaufen haben).

Die beiden Autoren stellen in gelungener Zusammenarbeit Erkenntnisse der kognitiven Neurowissenschaften und poetische Praxis einander gegenüber und gleichen sie ab: Poetische Strukturen erwachsen aus bestimmten neuronalen Abläufen; oder wie der Neurobiologe Gerald Wolf von der Universität Magdeburg formuliert: "Nichts ist in unserem Geist, das nicht von unserem Gehirn gemacht wird" (Gehirn&Geist 9/2011, S. 6). Somit erscheint es *generell* möglich, mit dem derzeit verfügbaren neurophysiologischen Rüstzeug die gesamte Palette der Poesie mit all ihren Strukturmitteln und Wahrnehmungsvarianten zu differenzieren und zu begreifen (auch – und gerade – von einem vorwiegend analysierenden Nachrichtenleser). Die Autoren zeigen auf, wie die Empfindungen und Gedanken bei der Lektüre rezipierter Poesie mit der Aktivierung bestimmter Hirnareale korrelieren, respektive wie jene neuronale Stimulierung bestimmter Hirnschaltkreise mittels bildgebender Verfahren visualisiert werden kann. Widerspruch dazu aus der Wissenschaft ist nicht ausgeschlossen. So besteht der Einwand des renommierten Magdeburger Neurobiologen Gerald Wolf darin, dass es derzeit weit jenseits

des Erforschbaren liege, wie der gigantische zelluläre Verbund innerhalb unseres Kopfes *ganz konkret* eine dichterische Metapher produziere (siehe oben: derzeitige Beschränkung auf *Prinzipielles*). Konkretes versus Prinzipielles? Überzogene Erklärungsansprüche aus dem Bereich des Neuroimaging bezüglich einer Neuropoetik? Dem Kognitionspsychologen Artur Jacobs reichen prinzipielle Aussagen zu neurologischen Abläufen und Korrelaten bezüglich der Poesie aus, um auch auf diesem literarischen Sektor vieles zu objektivieren, was bislang nur der subjektiven Erfahrung zugänglich war.

Wie gesagt – wer grundlegende Fragen zu Denken und Sprache, zu Wahrnehmung und Modellbildung und zu Interdependenzen von Bewegung, Sprache und Musik stellt, der muss weit ausholen. Die neurowissenschaftlichen und experimentalpsychologischen Befunde, die im vorliegenden Werk aufgearbeitet sind, werden nach Eigenangabe der Autoren hochrangigen wissenschaftlichen Quellen entnommen und sind aktuell. Es ist ein breites Spektrum an Fachliteratur zur Kognitions- und Kreativitätsforschung, Linguistik und Neurologie einbezogen. Darauf wird am Ende eines jeden Kapitels verwiesen. Und dennoch finden sich plakative Verbalisierungen ohne Quellenangaben wie beispielsweise folgende: "Neueste Studien bestätigen ..." (S. 327) und sogar ein Zitat (S. 503) aus dem Buch von Maryanne Wolf (2010, deutsche Ausgabe "Das lesende Gehirn") ohne Literaturangabe. An zu vielen Stellen bleiben die Autoren dergestalt vage und suggerieren, die allgemeine Erkenntnislage aus Studien und Fallanalysen sei eindeutig. Solches ist für wissenschaftliches Arbeiten wenig sachdienlich und auch in einem populärwissenschaftlichen Werk wie diesem schade in Anbetracht des ansonsten akribisch zusammengetragenen Materials.

Trotz dieser "handwerklichen Mängel" liegt mit *Gehirn und Gedicht* ein sehr be-

merkwürdiges und unbedingt lesenswertes Werk vor. Möge es dem Rezipienten mit Hilfe des hier detailliert dargelegten poetischen Denkmodus gelingen, die in der Poesie und im Gedicht unserer Realität enthobenen – und damit „aufgelösten“ Kausalitätsformen und Zeitrelationen neu zu beleben; vorausgesetzt natürlich, der Leser ist bereit, sich auf diese Bandbreite des unkonventionellen Raumes einzulassen, den die Dichtung auftut. Denn: „Die Vorstellung von *normal* ist stets kontextgebunden. In der Poesie können uns die seltsamsten Inversionen sogar als selbstverständlich erscheinen“ (S. 186); zum Beispiel bedingt durch den Zwang des Reimes, in den der expressionistische Dichter Paul Zech den eingangs zitierten Vierzeiler von R. Villon überführt:

*„Ich bin Franzose, was mir gar nicht
paßt,*

*geboren zu Paris, das jetzt tief unten
liegt,*

*ich hänge nämlich meterlang an einem
Ulmenast*

*und spür am Hals, wie schwer mein
Arsch hier wiegt.“*

(„Rondeau“ von F. Villon; übersetzt von P. Zech; zitiert nach Schrott & Jacobs, S. 489).

Dr. Birgit Jackel, Biebergemünd

SCHULZ, Kathrin: Ethik in der Sprachtherapie. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2011. 184 S.; €28,99 (Reihe „Kompetenzen für Praxis und Ausbildung“, hg. v. Cl. Iven)

Das Thema Ethik hat in unseren Gremien in den letzten Jahren deutlich an Relevanz gewonnen, so wurde z. B. innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung intensiv und lange über ein konsensfähiges Leitbild diskutiert. Das jetzt neu erschienene Buch der in Philosophie promovierten Diplompsychologin Kathrin Schulz wäre damals eine große Hilfe gewesen.

Es beginnt mit der Vorstellung diverser „Berufsordnungen für Sprachtherapeutinnen“ und „Ethikkodizes“; anschließend wird die „Ethik als Teil der Sprachtherapie“ reflektiert (u. a. mit einer modifizierten Darstellung der Sokratischen Gesprächsregeln). Grundkenntnisse zu den Begriffen Moral, Ethos, Ethik und Moralität vermittelt das 3. Kapitel; im 4. geht es um „Ethik als Handlungstheorie“ und im 5. um „Ethik als Wissenschaft“. „Ethik als Sache der Frauen“ ist die ungewöhnliche Überschrift des 6. Abschnitts, in der die Gender- bzw. feministische Perspektive behandelt wird. Die weiteren Kapitel behandeln „Ethik als Argumentation“, „Ethik als Urteilsbildung“, und „Ethik als Praxis“. Das letztgenannte Thema wird noch durch den sprachtherapeutischen Bezug erweitert und kulminiert im Abschnitt „Ethik als das Eigentliche der Sprachtherapie“.

Neben dem durchgängig zweifarbigen, klaren und übersichtlichen Layout verhelten vor allem die zahlreichen Beispiele (meist aus dem logopädischen Alltag) dem Buch zu exemplarischer Anschaulichkeit und hoher Verständlichkeit. Wer schließlich noch die vielen im Text eingestreuten Denk-, Gesprächs- und Lektüreaufgaben absolviert hat, darf sich mit gutem Gewissen einen hohen Expertenstatus im Feld der allgemeinen und therapeutischen Ethik zugestehen.

Ich wünsche dem Werk weite Verbreitung – nicht nur bei den sprachtherapeutisch arbeitenden Kolleg(inn)en!

Roland W. Wagner

SCHUMACHER, Oliver: Verkaufen auf Augenhöhe. Wie Sie wertschätzend kommunizieren und Kunden nachhaltig überzeugen – ein Workbook. Wiesbaden: Gabler, 2011. 203 S.; €29,95

Hunderte von Büchern zum besseren Verkaufen wurden bisher auf den Markt geworfen, die meisten davon gefüllt mit mehr oder weniger brauchbaren Tipps

von mehr oder weniger erfolgreichen Praktikern. Warum sollte man also ein weiteres Werk publizieren bzw. kaufen?

Mindestens drei gute Gründe gibt es, die für Oliver Schumachers Buch sprechen:

- Er kennt das Verkaufen und die damit verbundenen Probleme aus eigener Erfahrung; schließlich hat er über elf Jahre im Verkaufsaußendienst „überdurchschnittlich erfolgreich“ gearbeitet.
- Er kann durch seine unterschiedlichen Ausbildungen in den Bereichen Betriebswirtschaft, Coaching und Training (u. a. durch ein Masterstudium Rhetorik an der Universität Regensburg) die Lerninhalte verständlich und auf akzeptablem wissenschaftlichen Niveau darstellen.
- Er hat sein Buch als „Workbook“ konzipiert, das mit 67 „Reflexionen/Übungen“, „persönlicher Zielvereinbarung“ und einigen „Einsendeaufgaben“ größtmögliche Lerneffizienz schafft.

Sympathisch finde ich es außerdem, dass es Schumacher nicht darum geht, „Tipps zu geben nach dem Motto ‚Tue dies, dann passiert jenes!‘“ (S. 7), sondern dass Wertschätzung und Authentizität besonders betont werden.

Was wird inhaltlich geboten? Zum besseren Verständnis der Verkaufskommunikation beginnt das Buch mit einer ausführlichen Einheit zur Transaktionsanalyse, dazu kommen u. a. das „Kommunikationsquadrat“ nach Schulz von Thun, das „Johari-Fenster“, die „Kommunikationssperren“ nach Groeben, die „Verkaufsstile“ nach Blake und Mouton (auf S. 61 fälschlicherweise „Mouten“ geschrieben) sowie Überlegungen zu Kaufkonflikten und Nutzen. Viel Raum wird den Frageformen und dem guten Zuhören gewidmet, bevor abschließend auf 33 Seiten das Thema „Störungen“ behandelt wird. Alles ist leicht lesbar geschrieben und dank vieler Beispiele sehr anschaulich.

Empfehlen kann ich das Buch drei Zielgruppen: Verkäufer(inne)n, Verkaufstrai-

ner(inne)n und allen Kolleg(inn)en, die sich selbst bzw. ihre sprechpädagogischen Angebote besser verkaufen wollen.

Noch ein Tipp: Über die Webseite des Autors (<http://www.verkaufsergebnisse.de/>) gibt es nicht nur die Möglichkeit, seine Selbstpräsentation als Videoclip zu sehen, sondern auch ein kostenloses Hörbuch. Zudem dürfen die Buchkäufer sich eine Reihe von nützlichen Arbeitsblättern herunterladen.

Roland W. Wagner

ULONSKA, Ulrich: Rhetorik für Führungskräfte. Überzeugende Reden und Gespräche mit Kraft und Brillanz. 2., vollständig überarb. u. erw. Neuauflage. Borsdorf: edition winterwork, 2011. 212 S.; €24,90

Bei den meisten Verlagen werden Neuauflagen – wenn überhaupt – nur gering modifiziert und dafür umso mehr im Preis angehoben. Bei Ulrich Ulonska ist es anders: Die 2. Auflage kostet fast ein Drittel weniger als der 2003 im Deutschen Sparkassenverlag (Stuttgart) erschienene Erstling und nicht nur der damalige lakonisch kurze Titel „Rhetorik“ wurde erweitert, sondern auch der Text vielfältig optimiert. So wurden z. B. alle „Monita“ meiner im sprechen-Heft 2/2003 abgedruckten Rezension berücksichtigt. Es gab deren allerdings nicht viele, denn schon damals empfahl ich das Buch, z. B. wegen des lockeren Schreibstils, des großen Informationsgehalts und des hohen praktischen Nutzwerts.

In der neuen Fassung wurden die früher eher abstrakten Kapitelüberschriften vorteilsorientiert umformuliert. Sie heißen jetzt z. B. „Lampenfieber produktiv nutzen“, „Für Ruhe und Dynamik – Eine vernünftige Atemtechnik“, „Atemtechnik als Wirkungsmittel: Stimme und Deutlichkeit“ (hier finden sich auch Tipps zur Stimme und Aussprache), „Für das Verhalten: So gelingt es in Rede und Gespräch“, „So gehen Sie erfolgreiche Reden systema-

tisch an“, „So entwickeln Sie erfolgreiche Argumentationen“, „Sicher den Faden behalten“, „Was tun mit Händen und Füßen? Körpersprache der Rede“, „Jetzt Rede Ich“ [sic!], „Sind Sie so gut, wie Sie sein können? Redeauswertung“, „Wenn Du andere überzeugen willst, muss ein Feuer in Dir brennen“, „Jetzt holen Sie 100% Wirkung! Der ‚Redeschmuck‘“, „Methoden und Prinzipien erfolgreicher Gesprächsführung“, „Hauptmethode I: Das aktive Zuhören“, „Ihr Ton macht die Musik – Die Transaktionsanalyse“, „Stimmungen steuern – Körpersprache im Gespräch“, „Die emotionale Intelligenz: Ich- und Du-Botschaften“, „Sprache bildet nicht die Wirklichkeit ab“.

Das erhebliche Mehr an Text bei einer leicht reduzierten Seitenzahl wurde mit relativ kleinen Schrifttypen (v. a. bei den Abbildungen auf S. 117, 124 u. 130) und einem zuweilen ziemlich komprimierten Layout umgesetzt; neue Kapitel beginnen nicht immer auf einer neuen Seite. Seltsam dabei ist, dass die Seite 136 ganz leer blieb.

Sonst sind mir nur noch drei verbesserungswürdige Passagen aufgefallen:

- Auf S. 21 geht es um „Lampenfieber im interkulturellen Vergleich“; es wird ein nicht namentlich genannter „Kollege aus Oldenburg“ erwähnt, der herausgefunden habe, dass in Großbritannien, Frankreich und in den USA Lampenfieber signifikant weniger vorhanden ist als bei uns. Könnte da in der nächsten Auflage die genaue Quellenangabe nachgeliefert werden?

- Auf derselben Seite wird behauptet „Rhetorik an der Schule gibt es bei uns kaum“ – mehrere aktuelle Bildungspläne (z. B. die von Baden-Württemberg) und KMK-Empfehlungen sprechen dagegen.

- Verwundert haben mich schließlich einige Formulierungen im Abschnitt „Die drei Hauptwirkungsmittel Ihrer Sprechtechnik“ (S. 50 f.). Im Zusammenhang mit der grundsätzlich bei vielen Sprechern richtigen Empfehlung von kürzeren Sätzen steht da z. B. die Forderung, auf Kommas

zu verzichten und „Schmeißen Sie die Bindewörter raus, diese Konjunktionen: und, weil, denn, aber, da...“ (übrigens ein Satz mit fünf Kommas). Die Behauptung auf S. 51: „Die Obergrenze der Verständlichkeit liegt bei 17 Wörtern pro Satz“³ ist ähnlich problematisch wie die Faustregel „Je kürzer, desto besser“. Andererseits relativiert Ulrich Ulonska seine Gedanken selbst, wenn er schreibt: „Natürlich sind im alltäglichen Sprachgebrauch auch längere Sätze in Ordnung“. Auf Seite 52 wird übrigens die Weizsäcker-Rede zum 8. Mai 1985 als „eine der schönsten deutschen Reden“ gelobt; im ersten zitierten Absatz finden sich fünf Kommas, drei „und“ sowie ein sehr verständlicher Satz mit 23 Wörtern.

Trotzdem lautet mein Fazit: Empfehlenswert! Nicht nur Führungskräfte, sondern auch „normale“ Menschen können das Buch mit Gewinn lesen.

Roland W. Wagner

WAIBEL, Jochen: Schweigen Sie noch oder stimmen Sie schon? Stimm Persönlichkeit - Führung - Dialog. Keine Angst vor Konflikten! Bergisch Gladbach: EHP 2010 (= Hilfe kompakt), kart., 207 Seiten, ISBN 978-3-89797-301-5

Der Autor hat einen Titel gewählt, der beim Reinhardt-Verlag von einem Fachkollegen nach ihm in ähnlicher Weise gewählt wurde: Sprechen sie noch oder werden sie schon verstanden? Offenbar haben die Autoren einander nicht gekannt, aber das erwähnte Buch von Hartwig Eckert überschneidet sich mit dem Leserkreis von Waibel, dessen Manuskript schon 2009 vorlag (ich habe Eckert in Muttersprache, H. 1/2010 rezensiert).

³ Andere Angaben zur optimalen Satzlänge liefert z. B. Marco Prestel auf der Internetseite <http://www.marcoprestel.de/text14.html> (6.1. 2011), nach ihm liegt die DPA-Obergrenze des Erwünschten bei 20 und des Erlaubten bei 30.

Ein Vorwort, das ich als Geleitwort bezeichnen würde, von der bekannten Christine Kaul, die bei VW das Personalcoaching aufgebaut hat, wertet das Buch als einen Beitrag zur Verbesserung der Unternehmens- und Konfliktkultur; der Autor will vor allem die Dialogfähigkeit und Dialogkultur fördern und das Bewusstsein als Stimm- und Führungspersönlichkeit schärfen. Dabei legt er Wert auf ein psychodynamisches Verständnis des Menschen als Individuum und als Gruppe (11f). Abschließend entwickelt er eine Tabelle, die die Betätigungsfelder nach der Stimmhaus-Methode enthält (14), wobei er die Faktoren Kunst, Psyche und Organisation als Oberbegriffe versteht.

Mit einer mythischen Erzählung eröffnet er das erste Kapitel, in dem er den Begriff Stimpersönlichkeit umfassend erläutert. Das ist notwendig, denn er versteht darunter die Stimmung mit sich selbst, mit dem Partner und mit der Situation. Dieser Grundbegriff wird in sechs Kategorien aufgeschlüsselt: Grundstimmung, Aufgeschlossenheit, Kontaktfähigkeit, Attraktivität, Dominanz und Kontrolle (18). In diesem Zusammenhang verweist er auf den Persönlichkeitstest, der auf der Homepage des Stimmhauses abgerufen werden kann, und appelliert an die Leser, Gebrauch von diesem Angebot zu machen.

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit Ausdrucksvariationen, die vor allem von Gefühlen bestimmt sind, und erläutert sieben Kontaktfunktionen, die sich in ebenso vielen Ausdrucksarten niederschlagen. Zu jedem der genannten Ausdrucksarten werden Fallbeispiele - rosa unterlegt und als Klischee bezeichnet - zur Veranschaulichung herangezogen (30ff); dabei zeigt sich, wie Kontaktfunktionen und Ausdrucksarten interagieren. Auch satirische und klassische lyrische Texte werden zur Veranschaulichung zitiert. Am Schluss wird eine Fabel von Kleist als Übung für die sieben Ausdrucksarten genutzt, noch weitere vier

Übungen zur stimmlichen Differenzierung folgen (41ff).

Vom drittem Kapitel an eröffnen Zitate den eigentlichen Text: Hier geht es um Dialog und Konflikt-Dialog, unter besonderer Berücksichtigung der Runden-Tisch-Idee. Die Übungen werden fortgesetzt und kontinuierlich weiter nummeriert: diese spielerischen Übungen haben die Kooperation zum Ziel (45f). Dann werden die Begriffe Dialog, Konflikt und Konflikt-Dialog ausführlich erläutert, wobei das Sprachspiel Kon-takt versus Konflikt (52) die Verwobenheit der gegenseitigen Beziehungsvarianten besonders konturiert. Der Runde Tisch wird sowohl als Methode als auch als Symbol verstanden und in Erläuterung verwendet. Die Tischbeine werden Dialogmethoden wie Voicing oder Respecting zugeordnet. Ihre Schattenseiten bilden dagegen Dialoghemmnisse ab. Die Übungen 9-15 sind einer sehr intensiven Selbstreflexion gewidmet und es ist für den Leser richtig spannend zu erleben, dass er sogar bei der Beschönigung seiner eigenen Beurteilung erappt wird (64f).

Im vierten Kapitel propagiert der Autor die Partizipation an Entscheidungen als wichtige Voraussetzung für Arbeitszufriedenheit. Es gilt, die Perspektive des Anderen einzunehmen, auch wenn man ihn im Vorfeld als Gegner wahrnimmt. Town Meetings dienen ihm zur Veranschaulichung und als Modell für Planspiele am Beispiel Hamburgs und eines größeren Unternehmens, immer durch kommentierende Erläuterungen der Realität angelehert. In bunten - schon zu Beginn (20) eingeführten - Farben werden überblickshaft Strukturen und Phasen veranschaulicht, die durch schlechte und gute Beispiele (die guten Beispiele holen sich einen Coach von außen! 82) überzeugend und ausführlich belegt werden. Dabei scheint mir eine besonders suggestive, kreative und künstlerische Idee die Phasen des externen Coachings den Farben zuzuordnen (83ff). Zum Abschluss wer-

den wichtige Bedingungen für den Partner-Dialog aufgelistet (87).

Das fünfte Kapitel ist viel versprechend als Kompass der Stimmigkeit eingeführt: Hier werden die anfangs schon erwähnten Richtungen und Fehlsteuerungen der Stimmigkeit erläutert und in Beispielen veranschaulicht (und wieder wird der Leser in Übungen mit seiner Selbsteinschätzung konfrontiert: 96ff).

Im sechsten Kapitel gilt es, der Selbstzufriedenheit auf die Spur zu kommen: zu Beginn wird spielerisch die Selbstwirksamkeit getestet, ausführlich kommentiert und dem Selbstvertrauen zugeordnet. Sehr klar macht der Autor, dass Arbeitsfreude von Neid eingeschränkt wird und plädiert für Resilienz, also für die Fähigkeit, Belastungen im Alltag ohne gesundheitliche Schäden zu verkraften. Die Selbstbehauptung hat mit dem Selbstwertgefühl zu tun und mit der Möglichkeit zur Bedürfnisbefriedigung, die in vier Räumen differenziert wird (105f). Wieder werden die Ausführungen in einem Schaubild zusammengefasst (107). Und es folgen Übungen, die die eigene Selbstbehauptung, das eigene Selbstbewusstsein kritisch hinterfragen (109ff). Und auch hier bietet der Autor indirekt seine kompetente Hilfe an (118), die im Folgenden selbstreflexiv vorbereitet wird.

Das siebte Kapitel widmet sich der Gewalt und dem Konflikt: Hier plädiert Waibel für eine Konfliktkultur, die immer von der Stimmigkeit der Konfliktpartner abhängt. Allerdings bedarf die Behauptung, Aggression sei einer der vitalsten Instinkte des Menschen (123,130), nach heutigem Wissensstand⁴ der Korrektur. Neben dem Konflikt-Dialog erläutert Waibel noch andere Formen des Konfliktmanagements; auch hier ist zwischen den Zeilen durchaus eine Eigenwerbung zu erkennen. Die bekannten Formen der Gewalt werden genannt und beschrieben (130f).

⁴ Bauer, Joachim: Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt, München: Blessing 2011

In Kapitel acht geht es um Mobbing - und auch hier wird sowohl feinsinnig und sensibel differenziert und aufgeklärt als auch eine sehr subtile Selbstprüfung vorgenommen: Waibel legt Wert auf die Feststellung, dass die alltägliche Gewaltpraxis die Grenze zwischen Täter- und Opferrolle verwischt; er verdeutlicht diese Aussage mit Skizzen (138f) und anschaulichen Beispielschilderungen (140ff), dem eine entlarvende Übung zum Selbstbild folgt.

Das neunte und letzte Kapitel wendet sich dem Thema Führung zu; naturgemäß ist das Bild von guten Vater das beherrschende Klischee, das Waibel durch das Kategorienpaar Trauern und Sich trauern zu realisieren sucht; wenn ich ihn hier richtig verstehe, dann appelliert er an Führungsmenschen, nie ihre Gefühle zu verleugnen, sondern bei aller Entschlusskraft, Kreativität und Risikobereitschaft Empathie zu üben, wann immer ein Verlust zu beklagen ist. Beide Perspektiven werden auch geübt (154ff). Am Schluss des Kapitels folgen Projektübungen, die aus der Führungsperspektive kooperativ zu lösen sind (160ff) und anschließend selbstkritisch evaluiert werden.

Im zehnten und kürzesten Kapitel geht es um die Beziehung zwischen Organisationsentwicklung und Manager, dessen Hauptstück ein persönlicher Brief an den Organisationsentwickler Ed Schein bildet; am Ende schließt sich der Kreis, indem der Echo-Mythos zum Symbol einer funktionierenden sozialen Kontrolle der Führungs- und Stimpmpersönlichkeit stilisiert wird.

Die Literatur (183-188) ist hilfreich und ausführlich genug; lobenswert finde ich das kommentierte Glossar, das jedoch leider nicht alle fettgedruckten Begriffe aufgreift und nur sehr grob orientiert (nur Kapitelangaben!). Auch die Übersicht zu den Übungen (195f) und die Grafiken (197ff) und Schnittfiguren (201ff) zum Selbstversuch (20) runden das pädagogische Programm ab. Wer etwas zum Autor erfahren will, kommt auch auf seine Kosten (207).

Ein Buch, das in jeder Beziehung Erwartungen weckt und Selbsterkenntnisse ermöglicht, ja geradezu herausfordert. Ob es den Leser erreicht, muss er selber entscheiden; ein großes Spektrum Betroffener, von Eheleuten bis zu Unternehmensführern, aber natürlich auch alle Beamten und Angestellten im mittleren und gehobenen Dienst, selbst Arbeiter können von dem Buch profitieren - allerdings könnte eine Folgeauflage einiges von der Kopflastigkeit ablegen und auf Begriffshuberei verzichten.

Eberhard Ockel

Wolf, Maryanne (2010). Das lesende Gehirn. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag; Taschenbuchausgabe; 349 Seiten; ISBN 978-3-8274-2747-2; 14,95 €

Nun ist es ins Deutsche übersetzt, das 2007 ursprünglich in englischer Sprache geschriebene Buch zum Lesen mit dem Untertitel "Wie der Mensch zum Lesen kam – und was es in unseren Köpfen bewirkt". Es handelt sich um ein Fachbuch zur Wissenschaft des Lesens, das sich mit den Wurzeln dieser kulturellen Errungenschaft befasst und anhand neuester Erkenntnisse aus Hirnforschung und Kognitionspsychologie aufzeigen kann, wie das lesende Gehirn auf neuronaler Ebene funktioniert. Die Neugierde auf die derzeit visualisierbaren Prozesse, die beim Lesen ablaufen (ebenso beim Sprechen oder anderen Funktionen), beginnt gerade erst aufzukeimen; weshalb dieses Werk auch für den Bereich Sprechwissenschaft und Sprecherziehung relevant ist. Kann man doch jetzt pathologische Störungen besser nachvollziehen, neue präventive wie rehabilitative Strategien andeuten und therapeutische Settings optimieren.

Die amerikanische Neurowissenschaftlerin Maryanne Wolf schöpft hier aus ihrem von bildgebenden Verfahren geleiteten

Blick auf den Umbau des Gehirns beim Lesenlernen. Es gelingt ihr, wissenschaftliche Herangehensweisen in einem charmannten Schreibstil zu präsentieren, was die Rezipienten fesselt: wissenschaftliche Erkenntnisse verbunden mit Freude am Lesen! Ihre Hinweise auf die zahlreichen Wissenschaftler (auf deren Forschungen ein Großteil ihres Buches beruht) verbannt sie in Anmerkungen und untermauert ihre Aussagen durch zahlreiche Praxisbeispiele aus ihrem Arbeitsschwerpunkt Dyslexie an der Bostoner Tufts-Universität sowie als Mutter zweier Söhne.

Die Autorin präsentiert eine evolutionäre und kognitionswissenschaftliche Erklärung für die Entwicklung des Lesens aus umstrukturierten Hirnarealen zur Objekt-erkennung; keine ganz neue Sichtweise. Bereits der britische Neuropsychologe Andrew Ellis legt 1987 dar, dass das Gehirn aus der Perspektive der menschlichen Evolution nie dazu angelegt war zu lesen (Mind and Language 2; 3). Und der französische Neurowissenschaftler Stanislas Dehaene kann 2010 aufgrund eigener experimenteller Untersuchungen erhärten, dass (im Gegensatz zu den Komponenten Sehen und Sprechen, die genetisch organisiert sind) für das Lesen kein unmittelbares genetisches Programm existiert, welches an zukünftige Generationen weitergegeben werden kann. Denn es gibt weder Gene noch biologische Strukturen, die speziell dem Lesen dienen. So passt sich das Gehirn aufgrund seiner Plastizität seiner kulturellen Umgebung an, indem es mit dem evolutionär gegebenen visuellen Schaltkreis zur Identifikation von Gegenständen etwas Neues (hier Schriftzeichen) dekodiert: mit dem Brodmann Areal 37 als Areal der visuellen Wortformen, verortet in der linken unteren Schläfenregion im Hinterhauptslappen (neuronale Recycling-These fürs Lesen; Dehaene 2010). Von hier werden Informationen über die visuelle Identität von Buchstaben und Wörtern parallel zu den Spracharealen übertragen. Wolf stellt ein differenziertes

Ablaufmodell der kortikalen Netzwerke beim Lesen vor mit parallel laufenden Ebenen der Informationsverarbeitung.

Sie geht zudem detailliert auf die assoziativen und damit kreativen Dimensionen des Lesens ein: wie es diverse geistige Fähigkeiten zu modifizieren vermag, z. B. Denken, Fühlen, Schlussfolgern und nicht zuletzt Sprechen. Wer häufig anspruchsvolle Texte liest, erarbeitet sich einen reichhaltigen Fundus bezüglich aller sprachlichen Elemente, aus dem er kommunizierend schöpfen kann. Je mehr der Mensch liest, desto größer sind seine Möglichkeiten, seine Persönlichkeitsstruktur auf allen Ebenen zu erweitern (sensitiv, kognitiv, emotional, sozial): "Wir fahren vielleicht nie mit einem Heißluftballon, gewinnen nie ein Rennen gegen einen Hasen und tanzen nie mit einem Prinzen, bis es Mitternacht schlägt, aber Geschichten in Büchern erzählen uns, wie sich dies anfühlt" (S. 103; Lesen macht sensibel für andere; im Sinne einer Theory of Mind / Empathiefähigkeit; Joachim Bauer 2006, 2010). Kinder mit großem Repertoire an bereits abgespeicherten Wörtern und zugehörigen Assoziationen erleben jeden Text auf völlig andere Weise als solche, die nicht über den gleichen Fundus an Wörtern und Vorstellungen verfügen (S. 10). Lesen formt das Gehirn: Indem es visuelle Nervenbahnen umfunktioniert und neue assoziative Prozesse in Gang bringt, wirkt es bewusstseinsverändernd. Demzufolge läuft das Lesenlernen für Kinder keineswegs nur innerhalb der ersten beiden Schuljahre ab. Zu den begünstigenden Vorläufern einer Leseentwicklung gehört nach Wolf besonders das Vorlesen. "Die letzten Jahrzehnte der Forschung haben gezeigt, dass das spätere Lesevermögen stark davon beeinflusst wird, wie oft und wie lange ... Be-

zugspersonen vorlesen" (emergente Literalität, S. 98-99). Lesen lernt man nicht in 1000 Tagen. Es beginnt, wenn man als Baby zum ersten Mal auf den Schoß genommen wird und eine Geschichte vorgelesen bekommt (S. 23). Wolf setzt auf frühe Fördermaßnahmen, die auf Rhythmus, Melodie, Reim und Alliteration beruhen als Hilfen bei der Entwicklung eines fundierten Phonembewusstseins, dem Dreh- und Angelpunkt für die Entfaltung aller anderen Sprach-Ebenen.

Damit untermauert die Autorin auf neurophysiologischem Weg die in den 1960er / 1970er Jahren populär gewordenen soziolinguistischen Thesen zur prägenden Wirkung von Sprache auf das Denken (Benjamin Whorf "Sprache - Denken - Wirklichkeit, 1963; Lew Wygotski "Denken und Sprechen", 1964). Heute überträgt Maryanne Wolf die Relations-These zu Sprache und Denken auf die dialogische Kraft der Schriftsprache voller Sorge, letztere könnte durch vorrangigen und flüchtigen Gebrauch digitaler Medien an Nachhaltigkeit verlieren, wenn durch die Medienvielfalt und Zugangsgeschwindigkeit zu Informationen eine Oberflächlichkeit bezüglich der Lerninhalte um sich greift.

Schließlich versucht die Autorin als renommierte Forscherin auf dem Gebiet der Dyslexie das vielschichtige Ursachengefüge für Legasthenie und ihre Facetten je nach Schriftsystem übersichtlich darzustellen und präsentiert ein von ihr entworfenes und in ihrem Institut getestetes Diagnosemodell.

Ein inhaltlich wie stilistisch hervorragendes Werk für alle Fachkräfte, die mit Sprache zu tun haben!

Dr. Birgit Jackel, Biebergemünd

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)

Schwabenplatz 2 · D-93047 Regensburg

Redaktions-Anschrift:

sprechen c/o Berufsverband sprechen e. V.; Feuerbachstr. 11,

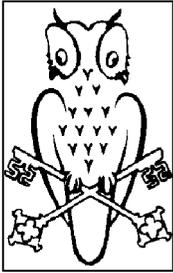
69126 Heidelberg. Redaktions-Telefon: 06221-29548; E-Mail: rolwa@aol.com

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.



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.