
sprechen

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

Aus dem Inhalt:

Steffi Hofer: Eyebody – Kontakt im Raum

**Birgit Jackel: Ein Blick / Einblick in Publikumsgehirne
– oder was man über die Funktionsabläufe mit
Spiegelneuronen in Publikumsgehirnen heute weiß**

**Anna Merz: Andere Länder – andere Sitten. Körpersprache
in einem interkulturellen Kontext am Beispiel Südkoreas**

**Hans Martin Ritter: Einem impuls bertolt brechts folgend /
2 halbpoetische fünfsätze zum jahreswechsel 2016/17**

**Katharina Schardt, Johanna Zahn: „... weil er als Kind kein Hoch-
deutsch gelernt hat!“ Wie Laien sprachliche Variation wahrnehmen**

**Matthias Winter: Suche nicht nach Fehlern, erfinde Lösungen.
Lösungsfokussierung in Kommunikationstrainings – ein Versuch**

**Guntram Zürn: Pathos: Ein Sprechstil aus der Mode?
Tradition und Aktualität des Pathos**

Roland W. Wagner: 18 Varianten, um kleine Gruppen zu bilden

Tagungsberichte

Bibliographien – Rezensionen

Inhalt

Birgit Jackel: Zum 80. Geburtstag von Volkmar Clausnitzer	4
Kati Hannken-Illjes u. a.: Schlaf wird überbewertet. Christa Heilmann zum Geburtstag	5
Steffi Hofer: Eyebody – Kontakt im Raum- Wie wir durch unseren Blick wieder in die körperliche Ausbreitung finden	8
Birgit Jackel: Ein Blick / Einblick in Publikumsgehirne – oder was man über die Funktionsabläufe mit Spiegelneuronen in Publikumsgehirnen heute weiß	15
Anna Merz: Andere Länder – andere Sitten. Körpersprache in einem interkulturellen Kontext am Beispiel Südkoreas	21
Hans Martin Ritter: Einem impuls bertolt brechts folgend / 2 halbpoetische fünfsätze zum jahreswechsel 2016/17	28
Katharina Schardt, Johanna Zahn: „... weil er als Kind kein Hochdeutsch gelernt hat!“ Wie Laien sprachliche Variation wahrnehmen	32
Matthias Winter: Suche nicht nach Fehlern, erfinde Lösungen. Lösungsfokussierung in Kommunikationstrainings – ein Versuch	41
Guntram Zürn: Pathos: Ein Sprechstil aus der Mode? Tradition und Aktualität des Pathos	59
Roland W. Wagner: 18 Varianten, um kleine Gruppen zu bilden	65
Benjamin Haag: Visualisierung von Kurt Tucholskys Ratschlägen	68
Tagungsbericht: Einsatz von Videos in der Lehrerbildung. Bericht vom Forum 2 des 1. Programmkongress 2016 in Berlin (11./12.10.2016), Qualitätsoffensive Lehrerbildung (Benjamin Haag)	70
Tagungsbericht: 55. BVS-Fortbildung in Stuttgart (Andrea Brunner)	72
Bibliographie: Neue Bücher, CD-ROM und DVD	73
Bibliographie: Zeitschriftenartikel und Beiträge in Sammelbänden	77
Rezensionen	82
Tagungshinweise, Impressum	91

Zu diesem Heft ...

Liebe *sprechen*-Leserinnen und Leser,

ab und zu lohnt es sich für uns auch unter beruflichen Aspekten, populäre Medien zu nutzen. Drei Beispiele sollen dies belegen.

Das letzte *sprechen*-Editorial beschäftigte sich u. a. mit dem zunehmenden Gebrauch des Modewörtchens „genau“. Einige Tage nach Druckbeginn, nachdem die pdf-Version bereits verschickt war, erschien das Heft 46/2016 des Zeitmagazins. Darin gab es eine Glosse von Harald Martenstein, in der er sich dem selben Thema widmete. Als Erklärung schrieb er: „Meiner Ansicht nach ist die Erfolgsgeschichte von "genau" eine Folge der vorherrschenden Pädagogikkonzepte der letzten Jahrzehnte. Die Heranwachsenden wurden ja von ihren Erziehungsberechtigten ununterbrochen bestätigt und gelobt. [...] Jetzt sind sie groß, wohnen allein und müssen sich, weil bei den Eltern die Kräfte nachlassen, die ganze Zeit selber loben.“¹

Auf einen viel gefährlicheren Trend machte im August 2016 der „Stern“ aufmerksam. Ein neues Computerprogramm der Aachener Firma „Precire Technologies“ kann angeblich anhand der Stimme Persönlichkeitsprofile mit einer Treffsicherheit von über 85 Prozent erstellen. Noch gibt es keine unabhängigen Studien, die die Behauptungen der Programmierer bestätigen. Sollte sich das Verfahren durchsetzen, könnte unsere Branche vollkommen neue Bewerbertrainings konzipieren und anbieten.²

Auch Fernsehen kann manchmal bilden. In der Kölner Tatort-Folge „Nachbarn“ vom 26.03.2017 gab es einen Fall von „dissoziativer Dysphonie“ (in meinem Studium lief das noch unter „psychogener Dysphonie“). Eine Frau kann plötzlich nur noch flüstern. Im Verlauf des Krimis stellt sich heraus, dass dafür zwei von ihr begangene Morde verantwortlich waren. Schon am nächsten Tag konnte man dazu auf der Spiegel-Homepage einen informativen Hintergrundbericht lesen³.

Mit herzlichen Grüßen aus Düsseldorf, Halle, Hannover, Heidelberg und Marburg

Roland W. Wagner

¹ Die komplette Glosse von Harald Martenstein kann mit Hilfe des folgenden Links gelesen werden: <http://www.zeit.de/zeit-magazin/2016/46/harald-martenstein-fuellwort-genau>).

² Die erwähnte Ausgabe des Stern kann über den folgenden Link eingesehen werden: https://de.downmagaz.com/business_magazine_economics_deutsch/11675-der-stern-25082016.html

³ <http://www.spiegel.de/gesundheit/psychologie/tatort-check-kann-ein-schock-die-stimme-rauben-a-1139970.html>. Für den Hinweis danke ich meinem Heidelberger Kollegen Henri Apell!

Zum 80. Geburtstag von Volkmar Clausnitzer

„Lege ein weißes Tuch unter einen Busch, schüttele ihn und schaue, was da alles herausfällt“, so lautet eine beliebte Beobachtungsanweisung für Grundschulkindern.

Andere Leute schütteln Bücher, um zu schauen, was eventuell zwischen die Seiten gelegt und vergessen wurde. So macht es in unserem Fall eine vergessene Geburtstagskarte aus dem Jahr 1990 in einem verschenkten Fachbuch der neuen Besitzerin möglich, den 80. Geburtstag des geschätzten Kollegen, Herrn Dr. phil. Volkmar Clausnitzer, auszurechnen. Und die Festschrift zu seinem 65. Geburtstag mit einem Grußwort des Deutschen Bundesverbandes der Klinischen Sprechwissenschaftler (DBKS e. V.) bestätigt das Rechenergebnis: am 7.1.2017 war der Jubiläumstag.

Herrn Dr. Clausnitzers lebenslanges Eruiieren, Hinterfragen und kritisches Einmischen, das ist es, was sein wissenschaftliches Arbeiten so interessant und wertvoll macht und den Jubilar vorantreibt, auch und besonders in hohem Alter. Für uns (jüngere) Rezipierende haben beispielsweise Darstellungen zum Wandel therapeutischer Vorgehensweisen im Fortgang von Forschungsergebnissen oder gar Abhandlungen aus der Feder eines Zeitzeugen besondere Relevanz, verlieren wir doch bei der Vielzahl der einzelnen Fachbeiträge zu einem Thema allzu oft den sogenannten „roten Faden“ für das fachspezifisch Wesentliche, den klaren Blick für den Fortschritt der Erkenntnislagen aufgrund neuer Forschungsansätze, technischer Möglichkeiten und wechselnder gesellschaftlicher Bedingungsgefüge. So sind wir auch gespannt auf die von Herrn Dr. Clausnitzer als Diplom-Sprechwissenschaftler und Logopäde angekündigten Ausführungen zur Geschichte der Myofunktionellen Therapie (MFT), die er gerade in Arbeit hat. Dieses Fachgebiet hat ihn auf seinem gesamten beruflichen Werdegang begleitet. Er selbst spricht diesbezüglich von „seinem Hobby“ (O-Ton vom 11.12.2016).

Lässt man einzelne Stationen seines beruflichen Werdeganges Revue passieren, ergibt sich daraus ein buntes Nach- und Miteinander interdisziplinären Wirkens. Mit dem Mut zu gewiss großen Lücken seien hier einige Eckdaten genannt wie

- sein Studium der Germanistik, Geschichte, Kunstgeschichte und sein Diplomstudiengang Sprechwissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg sowie seine Promotion,
- seine Arbeit als Klinischer Sprechwissenschaftler an der HNO-Abteilung der Zentralpoliklinik „Robert Koch“ in Halle-Neustadt,
- seine leitende Logopädentätigkeit am Sozialpädiatrischen Zentrum Altötting,
- sein Lehrauftrag an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart

... und nebenbei Dozententätigkeiten an diversen Logopädenschulen, Gastvorträge und natürlich zahlreiche Fachveröffentlichungen – besonders zuletzt zur Myofunktionellen Therapie und Logopädie.

Damit schließt sich der Kreis; denn das geschüttelte Fachbuch, von dem eingangs die Rede war und aus dem der besagte Geburtstagsgruß aus dem Jahr 1990 herausfiel, ist kein anderes als das Herausgeberwerk des Jubilars zusammen mit seiner Frau, der Kieferorthopädin Dr. med. dent. Renate Clausnitzer:

Clausnitzer V. & R. (Hrsg). (1997). Logopädie für Studierende und Praktiker. Grundlagen der Therapie von Sprach- und Sprechstörungen. Bd. 1. Heidelberg: Hüthig.

Für dieses sehr ungewöhnliche, ja unkonventionell-kecke Grußwort zu Ihrem 80. Geburtstag – verehrter Herr Dr. Clausnitzer – trägt die volle und alleinige Verantwortung

Dr. phil. Birgit Jackel – und wünscht Ihnen alles Gute.

Schlaf wird überbewertet: Christa Heilmann zum Geburtstag!

Am 6. November 2016 ist Christa Heilmann 70 Jahre alt geworden. Ja, schon! Als Geschenk hatte die Sprechwissenschaft in Marburg ihr ein Sprechcafé, einen Nachmittag mit Sprechprogramm geschenkt. Und die Aufführenden waren nicht irgendwer, sondern allesamt – mit einer Ausnahme – Menschen, die bei ihr in Marburg Sprechwissenschaft und Sprecherziehung studiert haben.

Das Motto des Nachmittags und des Programms hat Christa Heilmann indirekt selbst beigeleitet: es ist verbürgt, dass sie einmal auf eine Frage danach, wie man verschiedene Dinge wohl zeitlich miteinander vereinbaren könne, freundlich – aber sicher nicht im Spaß – geantwortet hat: „Schlaf wird überbewertet“. Ich war nicht dabei, aber ich kann mir vorstellen, wie sie es gesagt hat: fröhlich, selbstbewusst, und ganz sicher nicht selbstmitleidig: Produktivität ist nichts Schlechtes, viel zu tun zu haben auch nicht, man kann auch dabei einen frohen Sinn haben.

Ab 1990 hat Christa Heilmann in Marburg als Nachfolgerin von Lothar Berger, den wir im vergangenen Jahr beerdigen mussten, die Sprechwissenschaft geleitet. Hat aus dem C-Turm der Philosophischen Fakultät heraus, DGSS-Kandidatinnen aufgenommen, unterrichtet, geprüft ... Die Habilitation zur Gesprächsorganisation kam 2001, dann Arbeiten zur Synchronisation, zum Körperausdruck, von 2009 bis 2011 Vorsitzende der DGSS... wann, bitte, soll man da schlafen?

Vor der Marburger Zeit lagen die Promotion und die Habilitationsaspirantur in Halle: nach einem Ausreiseantrag 1984 Berufsverbot und 1987 dann die Ausreise der Familie mit drei jungen Kindern. Und dann ab 1990: Marburg. Diese kleine, feine Stadt war und blieb die Hauptstation.

Das Sprechcafé im November bot die Möglichkeit zum Plausch und zu ein paar kleinen Rückblicken mit ehemaligen Studentinnen und Kolleginnen. Organisiert wurde der Nachmittag von Katja Franz: Sie war als Studentin sowohl die erste DGSS-Absolventin als auch die erste Promovendin von Christa Heilmann. Sie hatte die Ehemaligen, die nun schon in alle Winde verstreut sind, wieder zusammengebracht und die hatten alle einen Text mitgebracht. Es wurde gesungen, rezitiert, erzählt, gespielt.

Danke liebe Christa, es war eine Freude mit Dir Deinen Geburtstag feiern zu können.

(Kati Hannken-Illjes und die AG Sprechwissenschaft der Philipps Universität Marburg)

Die sprechen-Redaktion schließt sich beiden Laudationes an.

Steffi Hofer

Eyebody – Kontakt im Raum

Wie wir durch unseren Blick wieder in die körperliche Ausbreitung finden

1 Wo wir beginnen.

Die Basis unserer Arbeit in der Stimm- und Sprechbildung stellt das Erkennen von Symptomen und deren Ursachen dar.

Um die erkannten Abweichungen in der Körperhaltung, der Atemregulation und dem Sprechdenken zu bearbeiten, bedarf es zunächst ihrer Bewusstwerdung.

Der Blick des Einzelnen, die Art, wie wir schauen, trägt zu einer Resonanzwirkung oder Resonanzunterdrückung zwischen mir und dem Anderen bei.

Die Resonanzwirkung oder *das Präsent-Sein* ist eine Fähigkeit, die in uns allen steckt.

Präsent-Sein zeigt sich, wenn ich im selben Moment mit mir und dem Anderen in Kontakt bin. Wir breiten uns in dem entsprechenden Umraum⁴ aus.

Jedoch ist unsere Präsenz oftmals mit hinderlichen Gewohnheiten überdeckt.

Die Soziologin Dr. Galen Cranz⁵ beschrieb in unserer diesjährigen gemeinsamen Eyebody-Fortbildung die verstellte Präsenz folgendermaßen: Sie sei einzig von zwei Vorhängen verdeckt, dem *Überfokus*⁶ und

dem *Unterfokus*⁷, aber generell sei Präsenz immer vorhanden. Die Ursachen, welche die Beeinträchtigung unserer Präsenz hervorrufen, müssen von uns zur Kenntnis genommen werden, bevor wir an dem persönlichen Ausdruck arbeiten.

2 Kontakt – Umraum

Die Absicht, mit einer Person, einem Auditorium und dem Umraum in Kontakt zu treten, braucht *zunächst* den Kontakt zu mir selbst. Dies passiert zuerst über das *Erleben* wie ich atme und körperlich gespannt bin. Ich erlebe mich im Raum. Wesentlich für den Kontakt ist, dass überhaupt wieder wirklich kommuniziert wird, und nicht, worüber kommuniziert wird. So beginnt zum Beispiel die strukturell-funktionale Körperarbeit in der Schauspielausbildung für Martin Gruber⁸ damit:

„Die Auseinandersetzung mit dem ich steht im Zentrum, die Feinabstimmung von Innen- und Außenwirkung, die Suche nach den eigenen Grenzen einer möglichen Ausdehnung ohne Begründung oder Rücksicht auf ein Gegenüber nehmen zu müssen.“⁹

⁴ Der Begriff Umraum nach Thomas Fuchs steht für Möglichkeiten und Valenzen desselben und meint nicht die physische Ausprägung

⁵ Dr. Galen Cranz, Professorin für Soziologie an der Universität von Berkeley, California

⁶ Der Begriff Überfokus bezeichnet in der Eyebody-Methode® eine hohe Anspannung in der Konzentration, was mit dem Festhalten an bestimmten Sachverhalten zu vergleichen ist

⁷ Der Begriff Unterfokus bezeichnet in der Eyebody-Methode® geringe Aufmerksamkeit für den entsprechenden Sachverhalt

⁸ Martin Gruber ist Professor für Bewegung an der Hochschule für Schauspielkunst „Ernst Busch“

⁹ aus: Gruber, Martin, *Formen bilden, Formen vernichten*. in Schauspiel-Ausbildung, Berlin 2010, P. 2720 (zitiert aus der E-Book-Version)

Einen möglichen Kontakt mit dem Innen und Außen erreiche ich mit dem Bewusstsein für den Panoramablick¹⁰. Der Panoramablick ermöglicht mir, im weiten Sehfeld zu sein, da ich jetzt das rechte und linke Sehfeld zusammen mit einbeziehe. Meine vordere Augenpartie entspannt sich, der Glaskörper drückt nicht mehr nach vorne¹¹. Damit betrachte ich die Dinge nicht aus dem Überfokus heraus. Hierbei findet meine erste Ausbreitung statt.

Gleichzeitig finde ich den Kontakt zu meiner Achse¹², dem Rückenmark in unserer Wirbelsäule, welches durch die körperliche Ausdehnung den optimalen Kontakt zum Gehirn hat. Die Bewusstheit meiner Rückseite gibt mir mentale und physische Stabilität.

Jetzt ist mir der Kontakt leichter möglich, da ich im Abstand zum Endpunkt bin, und nicht im Überfokus. Die Wirbelsäule mit ihrer Rückenmarksflüssigkeit stellt für uns den Mittelpunkt des Körpers dar. Sie ist in ihrer Bauform flexibel und erlaubt damit unserem Körper, in die Ausbreitung zu gehen.

Fuchs beschreibt die Beziehung des Leibes zum Umraum als eine polare Beziehung.

„Jeder Pol ist, was er ist, nicht ohne den anderen; und beide sind miteinander vermittelt durch leibliche Richtungen.“¹³

Mit folgender Übung beschreibt Gruber die weit verbreitete Problematik des Über- und Unterfokus in seinem Aufsatz „Formen bilden, Formen vernichten“:

Ein Beispiel für Konzentration und Vorstellungskraft ist die bekannte Übung des „unbeugsamen Armes“:

Legt ein Student seinen gestreckten Arm entspannt auf die Schulter seines Partners und konzentriert sich dabei auf einen Punkt jenseits seiner ausgestreckten Fingerspitzen, ist es für den Partner unmöglich, diesen Arm abzubiegen.

Sobald der Student jedoch stark sein will und die Muskeln anspannt oder sich einfach nur entspannt ohne die Konzentration auf die mentale Ausdehnung, lässt sich sein Arm sofort abbiegen.“¹⁴

Gruber weist damit auch auf die Wirkung der Vorstellungskraft hin, und gleichzeitig die negative Wirkung der Überkonzentration, welche ich nach Grunwald Überfokus nenne, oder fehlende Konzentration, welche ich weiterhin nach Grunwald¹⁵ Unterfokus nenne.

Wir müssen wieder sehen, wohin unsere Absicht zielen soll. Dieses Sehen ist vorrangig an die Vorstellungskraft gekoppelt und nicht an das Anspannen des vorderen Auges. Hierbei wird die entspannte Sehbahn für das eigentliche Ziel aufgerufen. Dadurch, dass unsere Sehbahn alle drei Gehirne (Stammhirn, limbisches System, Neocortex) durchläuft, wirkt sich die Entspannung in der vorderen Augenpartie auf unser Denken aus.¹⁶

Die Fähigkeit, sich im großen Ganzen auszubreiten, da zu sein, um in die Linie zu dem Anderen zu finden gibt uns die Möglichkeit, aus der Metaebene heraus zu handeln. Das Eingreifen und Ausbreiten passiert durch die Ausatmung.¹⁷

Die Linie, die ich durch meine Kontaktaufnahme beschreiben will, beginnt in meiner Sehrinde¹⁸ und endet an dem Punkt, mit welchem ich etwas zu verhandeln habe,

¹⁰ Der Begriff Panoramablick bezeichnet in der Eyebody-Methode® den weichen oder weiten Blick, welcher das rechte und linke Sehfeld mit einbezieht.

¹¹ vgl. Hofer, Steffi (2015), S. 42–57

¹² für Grunwald beschreibt das Rückenmark die Achse in unserem Körper, da hier die neurale, funktionale Verknüpfung, zu unserem Gehirn besteht

¹³ aus: Fuchs, Thomas, *Leib, Raum, Person*,

Stuttgart 2000, S.120

¹⁴ vgl. Gruber, P. 2007 (zitiert aus der E-Book-Version)

¹⁵ Peter Grunwald entwickelte die Eyebody-Methode®

¹⁶ vgl. Hofer, Steffi (2015), S. 42–57

¹⁷ aus: Hofer, Steffi, *Das handelnde Sprechen*, Bochum 2013, S. 136

¹⁸ vgl. Hofer, Steffi (2015), S. 42–57

dies kann ein Objekt, eine Person oder eine Situation sein.

Gibt es diese Linie nicht, so bin ich in der Situation nicht ausreichend mit meinen Absichten verbunden. Ich stecke in Verhaltensmustern fest und bin um soziale Formen und Erwartungshaltungen der Anderen bemüht. Der Anfangspunkt, das ICH, fehlt.

Der Schauspieler, der nicht wahrnimmt, wenn sich seine Position auf seine Kolleginnen und Kollegen verändert, hat keine echte räumliche Bewusstheit; er kann niemals antworten. Er wartet, bis der andere Schauspieler verstummt, und spricht dann seinen Part.¹⁹

Positiv gefasst bedeutet das: Nach Feldenkrais kann Kontakt nur dann gelingen, wenn das *Ich* durch den Anderen eine Veränderung erfährt. Bei Hegel heißt es, die Existenz des *Ich* verdanke sich dem Anderen.

I'm because you are.²⁰

Mit dieser vereinfachten Form fasst Hustvedt Hegels Bedingungen des Seins zusammen.

3 Das Sehen und die Linien – Peripherie oder Enge

Das Sehsystem führt, neben den anderen Sinnen, unser Denken, unsere Vorstellungskraft sowie unsere Richtungen im Handeln. Im frühkindlichen Stadium entwickelt sich mit der Steuerung der Blickrichtung auch die Motorik unserer Hand, das Kind lernt, zielgerichtet nach einem Objekt zu greifen oder zu zeigen. Diese Entwicklung drückt sich auf somatischer Ebene in der Wechselbeziehung zwischen Hand und Sehnervumhüllung aus. Unsere Hand steht, nach Grunwald, in Beziehung zur Sehnervumhüllung. Dies erklärt wiederum den Fakt, warum wir in unserer Entwicklung zunächst gestisch auftreten, bevor wir mit der

Sprache operieren. Die Motorik der Hand entwickelt sich parallel zu der Motorik der Augen. Die Blickgebärde hat hierbei, so Snell, wie jede Gebärde eine Richtung und Ausdruckskraft.²¹

Gleiches trifft für die Vorstellungskraft zu. Die Absicht führt zu einer konkreten Vorstellung und damit zum Ziel. Der Tennisspieler Serge Percelly beschreibt sein Spiel damit:

Ich konnte genau sehen, wohin der Ball gehen würde, ohne ihn zu fixieren.

Du musst einen Punkt anvisieren, wo du ein bisschen von allem siehst.²²

Die Art und Weise, wie wir hinsehen oder schauen, bestimmt unsere Wahrnehmung.

Waldenfels spricht in seiner Studie „Antwortbeziehungen“ davon, dass der *Händedruck* in seiner Wechselbeziehung dem *Wechselblick* gleicht.²³

Wahrnehmen und Denken sind bereits Bewegungen im Raum, welche eine Richtung haben.

Der Atem spielt hierbei eine zentrale Rolle, denn er vermittelt zwischen Leib und Umraum.

Ich nehme mit meinem Atem Bezug zu etwas ein. *Wie* ich jedoch dem Bezugspunkt zur Verfügung stehe, erfahre ich über meine Bereitschaft.

Die grundlegende Erfahrung, die wir durch den Atem machen, ist das Aufnehmen und Abgeben²⁴. Auch durch unseren Blick gelangen wir zu dieser Erfahrung. Der Blick und der Atem treten in den Austausch mit dem Umraum. Der Blick nimmt aber auch Einfluss auf das Atemvolumen, beide Vorgänge stehen hierbei wieder in Wechselbeziehung. Diese Wechselbeziehung ergibt sich daraus, dass das gesamte vordere

¹⁹ aus: Feldenkrais, Moshé, *Verkörpernte Weisheit*, Berkeley CA 2010, S. 110

²⁰ aus: Hustvedt, Siri, *A Woman looking at Man looking at Woman*, London 2016, S. 369

²¹ aus: Waldenfels, Bernhard, *Antwortregister*,

Frankfurt am Main 2007, S. 497

²² aus: Wilson, Frank, R., *Die Hand – Geniestreich der Evolution*, New York, 1998, S. 117

²³ vgl. Waldenfels, S. 514

²⁴ vgl. Waldenfels, S. 118

Auge²⁵ mit unserem Oberkörper verbunden ist, also unter anderem mit Brustkorb, Lungen und Zwerchfell.²⁶



– Ralph Waldo Emerson –

Entsprechend meiner Absicht beschreibe ich eine Linie im Raum zwischen dem ICH, wo die Linie beginnt und dem Endpunkt, dem Ziel meiner Absicht. Meine Absicht beschreibt sich durch meine Körperspannung, den Blick und den Atem.

Das *Fokussieren* hingegen, oder nach Fuchs, das *aktive Wahrnehmen*, lässt den Körper verengen. Das Periphere ist nicht mit einbezogen, ich bewege mich verengt auf einen Punkt zu. Die Perzeption im Umraum formt sich aufgrund der Dreidimensionalität

peripher, ich bin in der Lage aus dem großen Ganzen zu selektieren und eine Antwort zu geben.

Jedoch hat die Enge des Blickes die Enge meines Körpers zur Folge. Die Perzeption im Moment ist eingeschränkt. Die Apperzeption²⁷ ist nicht möglich.

Demzufolge ist auch die Beantwortung des Erlebten eingeschränkt.

Unser Körper antwortet hierbei mit einem verengten Brustkorb, der Nacken wird verkürzt und unflexibel²⁸. Für Feldenkrais stellt eine eingeschränkte Rotation der Halswirbelsäule die Ursache der eingeschränkten Rotation der unteren zentralen Achse dar.²⁹

Der verkürzte Nacken wirkt sich auf ein unflexibles Becken aus und beeinträchtigt somit einen lockeren Kiefer. Es ist kein Ausbreiten mehr möglich. Wenn ich mich in einer optimalen Antwortbeziehung zu dem Anderen befinde, kommt es zu dem *einfallenden* Atem in optimaler Form, da ich mich *einlasse* und daraus folgt die Resonanz³⁰. Es verlängert und weitet sich unser Körper. Ich beantworte die Situation mittels der Atmung, dem einzigen Stoff, der mich zeigt.³¹

4 AIKIDO

Das Aikido-Training an unserer Universität³² ist wesentlich für das Kontakttraining unserer Schauspielstudierenden. Sie erfahren hier die Notwendigkeit, sich zuerst selbst *erzeugen* zu müssen, so Claudia Heu. Die Studierenden stehen dem Kontakt zur Verfügung und sind gleichzeitig zur Verteidigung in der Lage. Sie lernen Linien als Verlängerung ihres Körpers zu sehen, welche sie mithilfe ihres Blickes und der Bewegung erzeugen.

²⁵ dies hat zur Folge, dass auf den Nervus Vagus (10. Hirnnerv) gedrückt wird, vgl. Hofer, Steffi (2015), S. 42–57

²⁶ vgl. www.eyebody.com

²⁷ nach Leibnitz bezeichnet Apperzeption die seelische Verarbeitung von Gedächtnis und Aufmerksamkeit

²⁸ vgl. Hofer, Steffi (2015), S. 42–57

²⁹ vgl. Feldenkrais, S. 43

³⁰ Resonanz meint in diesem Zusammenhang das mögliche Ausbreiten von Schwingungen zwischen Anfangs- und Endpunkt, dies kann auch ohne Stimme und Artikulation passieren

³¹ aus: Boston, Jane; Cook, Rena, *Breathing in Acting*, London 2009, S. 212

³² Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien, MuK

Entscheidend ist hierbei der weite Blick. Die Studierenden werden aufgefordert, die Peripherie im Raum mit einzubeziehen. Und hier entsteht wieder der Kontakt zur Achse.

Nur wenn ich tatsächlich in meiner Achse beginne, gelingt es mir bereit zu sein und adäquat zu reagieren.

5 Die Linien im Körper

Neben den Linien zwischen dem ICH und dem Umraum beschreiben wir bereits innerhalb unseres Körpers Linien. Genauso, wie sich das *ICH* aus dem *DU* bedingt, bedingt sich die Beweglichkeit eines Körperteiles durch ein anderes.

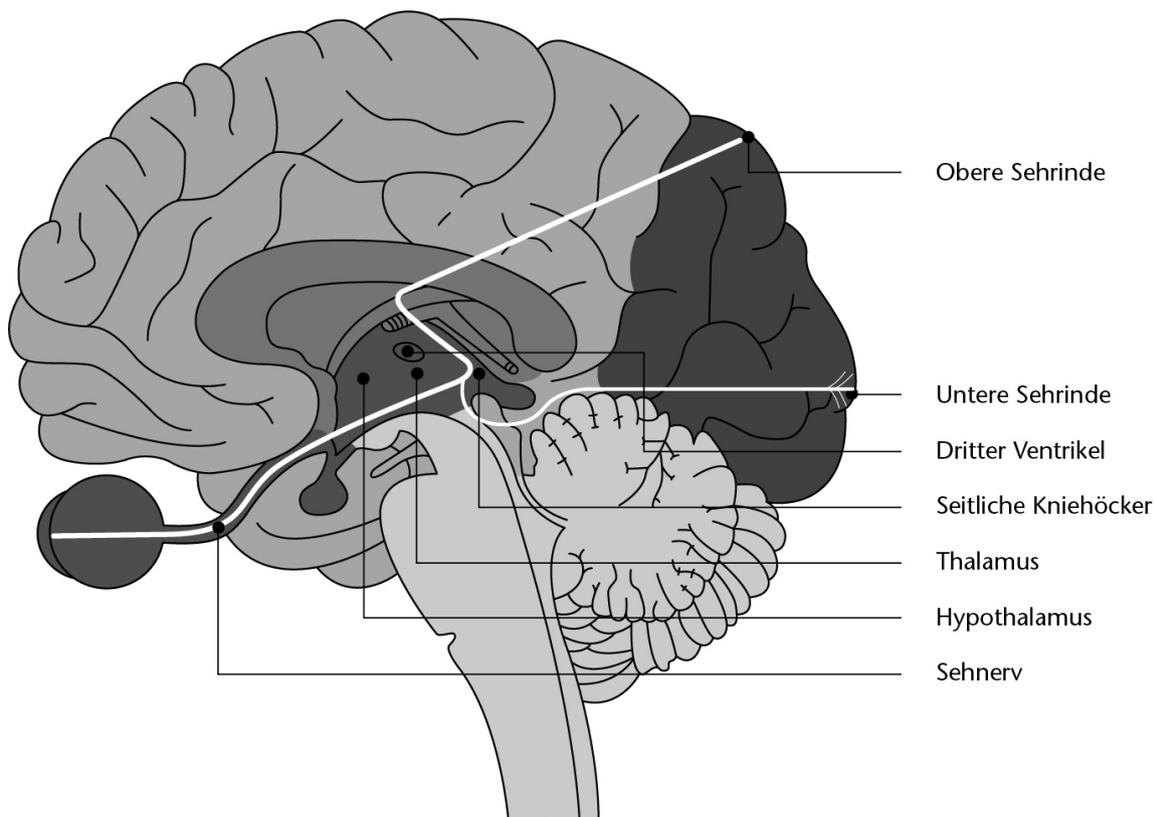
Im Folgenden möchte ich auf drei Linien eingehen.

5.1 Sehrinde – Füße

In der Achse zu sein bedeutet auch, mir meiner Sehrinde leichter bewusst zu werden. Die Sehrinde befindet sich im hinteren Bereich unseres Gehirnes.³³

Das bewusste Sehen aus der Sehrinde heraus lässt die Sehbahn und das vordere Auge in einen ökonomischen Spannungszustand finden. Dies hat, wie bereits erwähnt, zur Folge, dass sich unser Rücken ausbreiten kann³⁴. In den Eyebody-Beziehungsmustern®³⁵ steht die Sehrinde in Beziehung zu den Füßen.

DIE OBERE SEHBAHN (SIEHE DICKE WEISSE LINIE) UND BETEILIGTE BEREICHE © Eyebody Int. Ltd.



³³ vgl. Hofer, Steffi (2015), S. 42–57

³⁴ vgl. Hofer, Steffi (2015), S. 42–57

³⁵ die Eyebody-Beziehungsmuster® nach Grunwald beschreiben Wechselbeziehungen zwischen Sehbahn und Körper

Hier beschreibt sich die längste Linie im Bereich der Rückseite des Körpers wieder als effizient für die Studierenden. Zum einen aktivieren sie so ihre Vorstellungskraft, zum anderen trägt das Gehen der Sinnschritte zur persönlichen Strukturierung der Textflächen bei. Parallel dazu weitet sich der Rücken, welcher unsere Haltung stabilisiert und die Atemkapazität fördert.

Feedback aus dem Eyebody-Workshop

Die bewusste Arbeit mit den Augen, insbesondere mit der Sehrinde, hat mich zu Anfang skeptisch gemacht, aber im Laufe der Zeit ist mein Interesse gestiegen, da ich bei der Beobachtung der anderen Teilnehmer deutliche Unterschiede "vor und nach der erfolgreichen Aktivierung" sehen konnte. Diese Unterschiede betrafen vor allem die Präsenz der jeweiligen Person, die durch Atem und Stimme unterstützt wurde. Atem und Stimme wurden wiederum ausgehend von der Augenarbeit entschieden verbessert.

Schauspielstudent 2. Studienjahr, MuK³⁶

Auch die Erfahrung, jemandem wirklich in die Augen zu sehen, "Die Sehrinde zu aktivieren", kostet zwar erst Überwindung, aber dann bin ich viel geschützter, weil ich sozusagen in mir ruhen kann, dem anderen nichts beweisen muss und mich zeige und nicht mehr das Gefühl habe, etwas verlieren zu müssen beim Partner.

Schauspielstudent 4. Studienjahr, MuK

5.2 Sphenoid (Keilbein) und Pelvis (Becken)

Ist unser Beckenknochen flexibel, füllt uns der Atem. Die optimale Kippbewegung nach vorne verlängert den unteren Rücken und lässt ein optimales Atemvolumen zu. Die Flexibilität des Beckenknochens erlaubt dem Keilbein, sich bewegen zu können oder umgekehrt. Wir können hier wieder von einer Wechselbeziehung ausgehen. Die Flexibilität des Keilbeins ermöglicht die ökonomische Spannung des Augenbandes³⁷ und erlaubt uns, einen weiten Blick zu haben. Umgekehrt können wir davon ausgehen, dass der weite Blick sich ökonomisch auf das Augenband und Keilbein auswirkt.

Das Augenband entspringt am Nasenrücken, quert die Augenhöhlen, verläuft oberhalb der Ohren und schließt die Rückseite des Schädels, oberhalb des äußeren Hinterhauptbeinvorsprungs mit ein.³⁸ Hier berührt das Augenband die OFRL (Oberflächenrückckenlinie)³⁹, welche über die gesamte Rückseite unseres Körpers verläuft, an der Stirn beginnend. Demzufolge wirkt sich nicht nur eine Überspannung der Augenpartie auf die OFRL aus,⁴⁰ sondern sie kann mit dem Augenband zusätzlich in wechselseitiger Spannungsübertragung stehen.

Um vorhandene Spannungen über den Blick aufzulösen, ist das Bewusstsein für den Panoramablick zielführend, da das vordere Auge nicht mehr überfokussiert. Damit werden auch die einzelnen Schädelknochen wieder beweglicher.

Unsere Schädelknochen sind nicht in starrer Position, sondern an ihren Übergängen, den Schädelnähten, flexibel. So sind auch die Augenhöhlen mit Keilbein und Jochbein in ihren Spannungen veränderbar.

Interessant hierbei ist die *ähnliche Bauform* der beiden Knochen Keilbein und Becken.

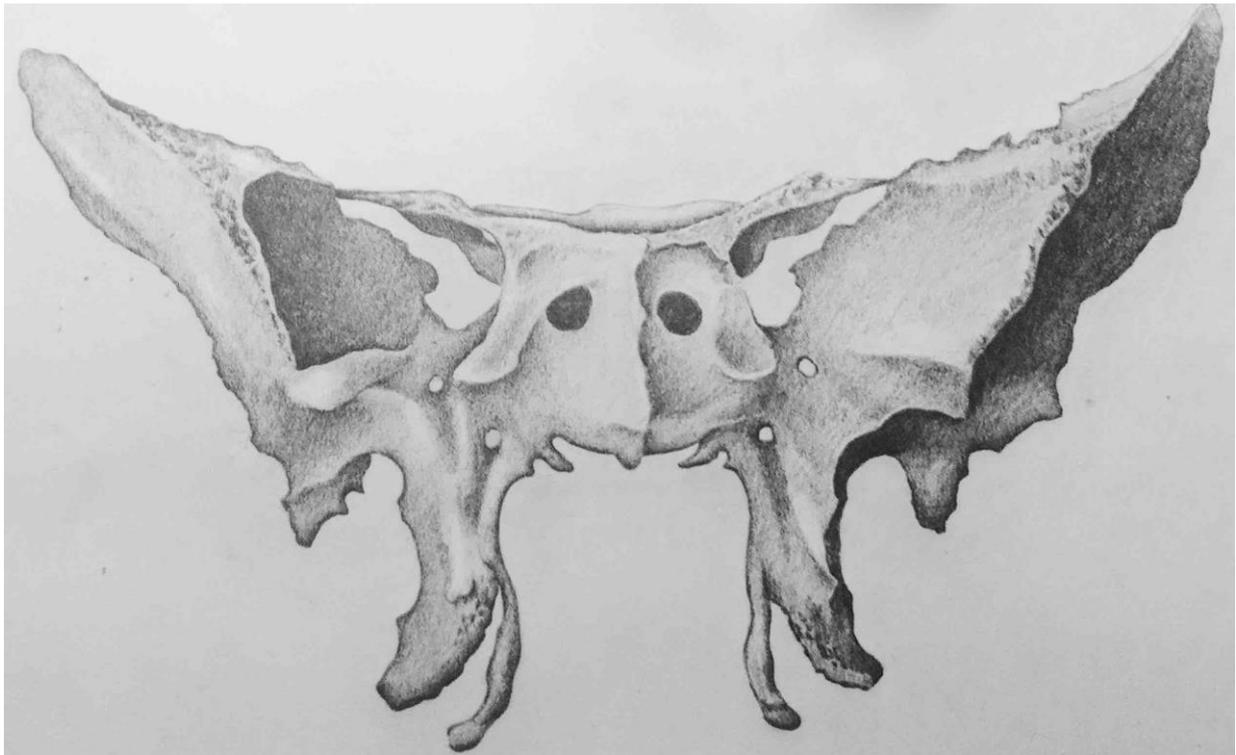
³⁶ vgl. 26

³⁷ der Begriff *Augenband* bezeichnet das siebente horizontale Fasziensband

³⁸ aus: Myers, Thomas, W., *Anatomy Trains, Myofasziale Leitbahnen*, München 2010, S. 325

³⁹ vertikale Faszie

⁴⁰ vgl. Hofer, Steffi (2015), S. 42–57



Sphenoid, Illustration by Charles Ramsburg⁴¹

In der Eyebody-Methode® spricht Grunwald von einer Wechselbeziehung zwischen der Netzhaut, dem Becken und dem unteren Rücken. Mit dem Liniensehen⁴² kann ich die Beweglichkeit des Beckens erspüren, indem ich zwei Finger auf den Beckenkamm lege. Grunwalds These von ebendieser Wechselbeziehung wird von Forschern wie Schulz und Feitis gestützt. Sie gehen ebenfalls davon aus, dass die Unbeweglichkeit des *Keilbeins* oder *Beckens* sich auf die Unbeweglichkeit des jeweils anderen auswirkt.

„In fluid body movement, sphenoid and pelvis move in concert and reciprocally. If one doesn't move, the other is inhibited in the movement, as has been demonstrated in Sutherland's cranial osteopathic work.“⁴³

Die Erfahrungen beim Liniensehen sowie die bewusste Öffnung im Panoramablick führen zu einer Entspannung des Augenbandes, die

sich auf die Beweglichkeit des Keilbeins und Beckenknochens auswirkt.

Daraus folgt, dass das *Bereit-Sein* bei mir beginnt. Ich stelle mich zuerst für den Anderen her. Dies wird durch meinen Blick und die damit verbundene körperliche Durchlässigkeit beschrieben.

Feedback aus dem Eyebody-Workshop

Was ich für mich mitgenommen habe, sind das "Liniensehen" und der Panoramablick. Beim bewussten "Liniensehen" atme ich tiefer und bekomme mehr Luft und bin danach viel fokussierter und wacher. Durch den Panoramablick erfahre ich eine größere Offenheit im Umgang mit mir selbst und meiner Umwelt.

Schauspielstudent 4. Studienjahr, MuK

⁴¹ aus: Johnson, Don, *The Protean Body*, New York, Hagerstown, San Francisco, London, 1977, Deckblatt

⁴² Grundübung der Eyebody-Methode®, ich wechsele mittels einer Linie von der Ferne in die Nähe, vgl. Hofer, Steffi (2015), S. 42–57

⁴³ aus: Schultz, Louis, R.; Feitis, Rosemarie, *The endless web*, Fascial anatomy and Physical Reality, California 1996, S. 70

Anders formuliert, könnte ich auch sagen, der Atem beschreibt mich⁴⁴.

Das Sehen führt, der Körper folgt. Ebenso führt unsere Vorstellung.

5.3 Cornea (Hornhaut) und Thorax (Brustkorb)

Die Hornhaut ist die vorderste Schicht des vorderen Auges und empfängt damit als erste Schicht die Lichtstrahlen. Bereits damit zeigt sich ein Bereit-Sein für den Umraum und die Kommunikation. Ein leichter Druck auf das vordere Auge beschränkt mein Verhalten und beeinträchtigt den Einfall der Lichtstrahlen. Diese Spannung ist im Nacken durch eine leichte Verhärtung spürbar (s. o.). Diese Verhärtung reicht aus, unsere Resonanzräume zu beeinträchtigen.

Eine weitere Wechselbeziehung, die Grunwald im Rahmen des Beziehungsmusters beschreibt, ist die zwischen Brustkorb und Hornhaut. Diese Wechselbeziehung ist für die Sprecherziehung besonders interessant:

Steht die Hornhaut unter zu hoher Spannung, was beispielsweise durch das Überfokussieren geschieht, fällt der Brustkorb ein. Das Anspannen der Hornhaut macht die Ausbreitung des Brustkorbes nicht mehr möglich. Dies lässt sich leicht mittels zweier Finger auf dem oberen Brustkorb erspüren.

Dementsprechend lässt sich *beobachten*, dass die vordere Augenpartie sich parallel zu einem ausbreitenden Brustkorb weitet.

Das Ergebnis ist, dass ich für mein Gegenüber bereit bin.

Feedback aus dem Eyebody-Workshop

Für mich waren Gespräche, und sind es seitdem auch noch, sehr viel Du-bezogener. Mein Gesprächspartner holt mich aus mir raus. Dieser Satz hat für mich eine ganz andere Dimension angenommen.

Präsenz hat für mich sehr viel Mutiges. Wer

präsent sein will, muss sich aus sich selbst heraus trauen, sich das Leben auf der Netzhaut zergehen lassen. Insbesondere der Sehtanz und das Sehliniensehen waren und sind auch noch meine Favoriten. Sie haben mir geholfen mein Sichtfeld erheblich zu erweitern, ohne mein Auge anzustrengen.

Studentin – Musikalisches Unterhaltungstheater – 2. Studienjahr, MuK

In dieser Woche durfte ich erleben, dass sich durch die "Entspannung" meines Blickes (damit einhergehend die Entspannung von Kiefermuskulatur und weiteren Muskeln im Körper, vor allem spürbar im Oberkörper) meine Selbstsicherheit verstärkt. Je weniger ich versuche, jemanden mit meinem Blick (angestrengt) zu fokussieren, also je offener ich bleibe, desto selbstbewusster bin ich. Der sogenannte Panoramablick löst eine Wärme in meinem Körper aus und gleichzeitig eine innere Ruhe. Dadurch fließt mein Atem wie von selbst und es fühlt sich so an als wäre mein Körperinneres frisch geölt.

Schauspielstudent 4. Studienjahr, MuK

6 Fazit: Innerer und äußerer Kontakt ist Bewegung

Jeder Körperteil steht in Beziehung zu einem anderen, und so entsteht die Flexibilität des einen aus dem anderen heraus.

In dem Moment, wo unsere Körperteile in einem flexiblen Austausch sind, sind wir wieder zu einer Ausbreitung mit unserer Atmung und zur ökonomischen Aufrichtung fähig. Ein Körper, der sich ausbreiten kann, beschreibt mindestens drei Linien mit sechs Richtungen im Raum.

Die Vertikale beschreibt die Linie, welche uns nach oben und unten verlängert.

Die zweite Linie verlängert zum einen die Richtung nach vorne, die das Handeln be-

⁴⁴ vgl. Hofer, Steffi (2015), S. 42–57

schreibt, sowie ihre entgegengesetzte Richtung, um die Gegenkraft für die Körperspannung zu finden. Weiterhin gibt es die horizontale Linie, nach rechts und links, welche sich durch die Ausweitung des Brustkorbes und die des Gesichtsfeldes zeigt.

Um in Präsenz zu sein, braucht es das Vertikale, das Horizontale und gleichzeitig das Gerichtete. Ein blockierter Körper kann sich nicht ausbreiten.

*Erst wenn ich die Ausdehnung anhalten kann, um ihre Richtung wechseln zu können, ohne Bedeutung zu verlieren, bin ich in der Bewusstheit meines Selbst.*⁴⁵

Und hier beginnt Kontakt. Wenn wir davon ausgehen, dass Kontakt Bewegung ist, ist ein Fließen zwischen dem Anfangspunkt und dem Endpunkt des Kontaktes erkennbar.

Es kommt zu einem Austausch. Der Andere oder der Endpunkt zieht mich aus mir heraus.⁴⁶

Gedanken werden *aus dem ICH und DU heraus ausgetauscht*.

Literatur

Boston, Jane; Cook, Rena (2009): *Breath in Acting, The Art of Breath in Vocal and Holistic Practise*, London, Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers

Feldenkrais, Moshé (2010): *Verkörperte Weisheit – Gesammelte Schriften*, Bern, Hans Huber Verlag

Fuchs, Thomas (1999): *Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*, Stuttgart: Klett Cotta Verlag

Gruber, Martin (2010): *Formen bilden, Formen vernichten*. In: Bernd Stegemann (Hrsg.): *Lektionen 4: Schauspielen Ausbildung. Theater der Zeit*, Berlin, S. 169–188

Grunwald, Peter (2007): *Eyebody, Die Integration von Auge, Gehirn und Körper oder die Kunst, ohne Brille zu leben*. New Zealand, Condevis Verlag

Hegel, G. W. F. (1988): *Phänomenologie des*

Geistes, Philosophische Bibliothek, Band 14, Hamburg: Felix Meiner Verlag

Hofer, Steffi (2013): *Das handelnde Sprechen*, Bochum: Projekt Verlag

Hofer, Steffi (2015): *Das Sehsystem und seine Einflüsse auf die eigene Präsenz*. In: *sprechen*, 32. Jg., Heft 59, S. 42–57

Hustvedt, Siri (2016): *A WOMAN LOOKING at MEN LOOKING at WOMAN*, London, Sceptre

Johnson, Don (1977): *The Protean Body, A Rolfer's View of Human Flexibility*, New York: Harper Colophon Book

Myers, Thomas W. (1995): *Anatomy Trains, Myofasciale Leitbahnen*. München, Urban und Fischer Verlag

Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin. Suhrkamp Verlag

Schultz, R. Louis; Feitis, Rosemarie (1996): *The Endless Web, Fascial Anatomy and Physical Reality*, Berkeley (California), North Atlantic Books

Waldenfels, Bernhard (2007): *Antwortregister*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft

Wilson, Frank R. (2000): *Die Hand – Geniestreich der Evolution, ihr Einfluss auf Gehirn, Sprache und Kultur des Menschen*, Stuttgart, Klett-Cotta

Zur Person

Steffi Hofer ist Diplomsprechwissenschaftlerin und Klinische Sprechwissenschaftlerin.

Gegenwärtig arbeitet sie an der MuK (Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien) als Univ.-Professorin in den Abteilungen Schauspiel und Musikalisches Unterhaltungstheater und beschäftigt sich als wissenschaftliche Mitarbeiterin des Instituts für Wissenschaft und Forschung der MuK mit dem Thema *Kontakt und Raum*.

Mailadresse: s.hofer@muk.ac.at

Homepage: www.steffihofer.at

⁴⁵ vgl. Gruber, Pos. 2762 (zitiert aus der E-Book-Version)

⁴⁶ nach: Levinas, Emanuel, *Die Spur des Anderen*, Freiburg im Breisgau, 1983, S. 221

Birgit Jackel

Ein Blick / Einblick in Publikumsgehirne – oder was man über die Funktionsabläufe mit Spiegelneuronen in Publikumsgehirnen heute weiß

„Das Theater ist eine eigene Welt – auch für das Gehirn“ (Gabriele Sofia 2016, 51)

1 Einleitung

Im Bereich der Schauspielerei stieß die Entdeckung der Spiegelneuronen auf großes Interesse. Wusste doch jeder aus dieser Branche seit jeher, dass fesselnde Bühnendhandlungen bei den Zuschauenden körperliche Reaktionen hervorrufen. Der britische Bühnenregisseur Peter Brook wurde 2008 von den Entdeckern dieser Mirror Cells wie folgt zitiert: „Mit der Entdeckung der Spiegelneurone begannen die Neurowissenschaften zu verstehen, was das Theater seit jeher wusste!“ (Rizzolatti und Sinigaglia 2008, 11). Nun stellt sich allerdings die Frage, ob Spiegelneuronen die *alleinige* Grundlage einer verstärkten Bühnenpräsenz ausmachen; denn nach der anfänglichen Euphorie kurz nach Entdeckung dieser Zellen, die für ganz besondere Fähigkeiten codieren (vgl. z. B. Oberman et al. 2007; Ramachandran 2013; Rizzolatti und Sinigaglia 2008; Keysers 2013; de Waal 2011), liegen mittlerweile eine Menge Studien mit detailreichen Nachweisen vor, so dass sich die Erkenntnislage im Verlauf des Forschungsfortgangs ausdifferenziert und somit verändert hat (vgl. Hickok 2015). Der Vorstellung von der notwendigen, aber nicht hinreichenden Bedingung des Spiegelneuronensystems für Nachahmung, Mitgefühl oder auch Gedankenlesen (vgl. Rizzolatti u. Sinigaglia 2008, 152–153; Hickok 2015, 246 ff.) und der Rolle der Mirror-Neurons beim Theaterpublikum soll im Folgenden nachgegangen werden.

2 Zur Handlungsbeobachtung und motorischen Fazilitation

Um 2010 begannen Forscherteams die neurobiologische Wirkung der Bühnenkunst zu eruieren und TheaterbesucherInnen legten sich in den Magnetresonanztomografen. Hier einige basale Erkenntnisse zum Zusammenwirken des menschlichen Spiegelneuronensystems im Kontext von Bühnenkunst:

Nach Aussage von Gabriele Sofia vom Département für darstellende Kunst der Université Grenoble Alpes simuliert das Publikum mit Hilfe seiner Spiegelneuronen im prämotorischen Cortex (PMC; assoziiert mit Bewegungsplanung) und im inferioren Parietallappen (IP) die Handlungen einer Theateraufführung im Geiste (vgl. Sofia 2016, 53). Der Verhaltensforscher Gregory Hickok benennt zudem somatosensorische und motorische Areale (S + M) sowie den Bereich der Insula als involviert, wenn das Publikum die emotionsgeladene Gestik und Mimik von SchauspielerInnen verfolgt (vgl. Hickok 2015, 246). Denn durch die Aktivierung der Spiegelneuronen im prämotorischen Cortex werden in der Folge dem motorischen Cortex und der Insula direkte Signale gesendet.

Im inferioren Parietallappen (IP) als einer Schnittstelle zwischen Sehen, Hören, Tasten und Sprache, befinden sich besonders viele Spiegelneuronen (vgl. Dehaene 2009; Jäncke 2008; beteiligte Areale: siehe Abbildung 1).

Nach Rizzolatti gibt es einen „direkten Kopplungsmechanismus zwischen den aus der Beobachtung von Akten anderer stammenden visuellen Informationen und den ihnen entsprechenden motorischen Repräsentationen“ (Rizzolatti und Sinigaglia 2008, 152) oder – wie Hickok formuliert – bewirken Beobachtungen von Handlungen eine motorische Fazilitation; und das neuronale System, welches gesehene mit daraufhin selbst ausgeführten Handlungen verbindet, ist das Spiegelneuronensystem (vgl. Hickok 2015, 46). Die Choreografin und Neurowissenschaftlerin Corinne Jola von der schottischen Abertay University und ihre Kollegin Marie-Hélène Grosbras von der University of Glasgow sprechen von verdeckten motorischen Aktivitäten des Nervensystems, die sie in ihrer Studie mittels transkranieller Magnetstimulation evozieren, so dass die so vorab angeregten Motorik-Areale bei ihren Versuchspersonen im Moment der Beobachtung einer Ballettaufführung zu stärkeren unwillkürlichen Bewegungen führen als davor und danach (vgl. Jola und Grosbras 2013).

Diese motorische Fazilitation bewegt sich allerdings nur im Bereich von Mikrokontraktionen; mitunter bei hoher emotionaler Beteiligung am Geschehen auch stärker, wie bei Fußball- oder Boxveranstaltungen in Form von Tret- respektive Mitboxbewegungen des Publikums. Aber selbst wenn TheaterbesucherInnen eine verstärkte Bühnenpräsenz an den Tag legen, so schlagen sie in der Regel nicht um sich. Hier greifen „inhibitorische Rückkopplungsschleifen mit den mentalen Arealen des Frontalcortex“ als Kontrollinstanz über das Spiegelneuronensystem (Jackel 2013, 4), welche die unmittelbare Imitation beobachteter Handlungen hemmen und die Zuschauenden gleichzeitig ihre Identität bewahren lassen; „eine Hemmung der vorderen mesialen Areale, etwa der prae-SMA“ (Rizzolatti u. Sinigaglia 2008, 153); des vorderen supplementär-motorischen Areals als Teil des prämotorischen Cortex.

Wie beim Beobachten führen auch akustische Signale der gesprochenen Sprache

bei den Sprechenden wie den Zuhörenden zu übereinstimmenden Aktivierungen in den dabei beteiligten Gehirnarealen, so das Forscherteam um Greg Stephens: „The listener’s brain activity mirrors the speaker’s activity with a delay, we also find areas that exhibit predictive anticipatory responses“ (Stephens et al. 2010, 1). Nach diesen Forschungsergebnissen handelt es sich (1.) um Gehirnareale zur Steuerung der Sprachproduktion (vgl. Jackel 2008) als einem unterschweligen Mitsprechen in den Publikumsgehirnen und (2.) um extralinguistische Areale des Denkens und Planens (vgl. Kipp 2016, 22) im Frontalcortex. Die „stille Mitreaktion im Gehirn“ (Kipp 2016, 23) erleichtert das Verständnis der Bühnensprache und schafft so die Basis für gelingendes Mitdenken bei den TheaterbesucherInnen. „The greater the anticipatory speaker-listener coupling, the greater the understanding“ (Stephens et al. 2010, 1).

Steigt die Spannung im Zuschauerraum, werden eigene Körpergefühle von den Betrachtenden kaum noch registriert. Das Publikum ist in diesen entscheidenden Momenten ganz bei der Sache, so dass seine Selbstwahrnehmung sinkt, was sich in einer neurobiologischen Studie als verminderte Aktivität des Praecuneus darstellt – „auf der Innenseite der Hemisphären“ (vgl. Metz-Lutz 2010; zitiert nach Sofia 2016, 53 ohne Quellenangabe); genauer gesagt liegt der Praecuneus innenseitig im posterioren parietalen Areal (PPA).

3 Zum Kreisschluss zwischen Spiegelneuronen und Embodiment

Begreift man die Kognition als in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis mit sensomotorischer Handlung und Affekt stehend, dann lassen sich die mentalen Funktionen und Verhaltensreaktionen beim Menschen nicht ohne entsprechende Wahrnehmungen aus dem Körperinneren und der Umwelt bilden (vgl. Hüther 2014); so das theoretische Modell von Sensualisten. Nach Dafürhalten der Körpertherapeutin Maja Storch von der Universität Zürich herrscht

eine zirkuläre Kausalität zwischen Körper, Geist und Umwelt, eine wechselseitige Beeinflussung dieser drei Wirkgrößen, die zugleich Ursachen wie Folgen sein können (vgl. Storch et al. 2014). Also sind auch Begriffe in den Körper eingebettet (= embodied), da sie auf sensomotorischen Erfahrungen beruhen – nicht ohne dabei auch kognitive Prozesse des Kategorisierens, Reflektierens und Bewertens einzubinden (vgl. Jackel 2015). Häufig werden die Spiegelneuronen im Netzwerk unserer eigenen Handlungs-, Spür- und Gefühlsprogramme als neurophysiologische Umschreibung von Embodiment angeführt (vgl. Gallese und Sinigaglia 2011).

Obgleich die Spiegelneuronen-Variante des Embodiments aus sensualistischer Sicht stark auf eigene und beobachtete Bewegungen und Empfindungen fokussiert ist und nicht-motorische Erfahrungen weniger berücksichtigt, verstehen wir Menschen auch sensomotorische Handlungen, die wir selbst nicht ausführen können. Denn die Fähigkeit, beobachtete Tätigkeiten nachzuvollziehen, setzt nicht voraus, diese selbst bewerkstelligen zu können (vgl. Hickok 2015, 68). So fiebern wir bei Kunststücken in Zirkusvorstellungen, Eiskunstveranstaltungen oder Ballettvorführungen mit, sowie bei emotionsgeladenen Akten in den darstellenden Künsten, wenn diese gestisch und mimisch überzeugend dargeboten werden.

4 Zur Handlungsbeobachtung, emotionalen Beteiligung und Antizipationsfähigkeit

So regt der Bühnenzauber auch „Areale im Temporallappen an, die mit Empathie in Verbindung gebracht werden, sowie den linken Gyrus frontalis inferior, der beim Verstehen von Metaphern eine Rolle spielt“ (Sofia 2016, 53). Genauer gesagt, sind bei empathischem Verhalten und Perspektivenübernahme – als dem Verstehen von Intentionen anderer Menschen oder Gedankenlesen (= Theory of Mind) – Areale des limbischen Systems beteiligt, beispielsweise die Amygdala und der anteriore cinguläre

Cortex (ACC); zudem der orbitofrontale Cortex (OFC) bei emotionaler Bewertung. „Für das, ... was in anderen Menschen vor sich geht, ... scheinen wir jene Gehirnregionen zu rekrutieren, mit deren Hilfe wir diesen Zustand [auch] selbst erleben, egal, ob es sich um eine Handlung, eine Emotion oder eine Sinneswahrnehmung handelt“ (Keyser 2013, 15; vgl. Frevort und Singer 2011; Jackel 2013; Oberman et al. 2007).

Beim Theaterbesuch wird die permanente mentale Prognosefähigkeit der Zuschauergehirne genutzt, um angedeutete Akte von ihnen komplettieren zu lassen, denn „das Gehirn kodiert auch die mit der Handlung verknüpfte Absicht. Unsere Spiegelneuronen scheinen uns zu helfen, die Intentionen ... anderer zu verstehen“ (Kipp 2016, 24). Mit diesem Vorausdenken-Können seitens des Publikums arbeiten aber auch die KünstlerInnen, um Überraschungseffekte zu evozieren. Beispielsweise leiten Clowns und Zauberkünstler die angebliche Sicherheit ihrer Zuschauenden beim Antizipieren und Prognostizieren fehl, so dass Letztere der Täuschungskunst der Akteure verfallen.

An dieser Stelle sei auf den Verhaltensbiologen Frans de Waal verwiesen. Er behandelt in seinem Werk aus 2013 sehr ausführlich das Empathie-Netzwerk und benennt noch weitere Areale, die mit empathischem Verhalten assoziieren – wie dem Nachvollzug von Absichten, Gefühlen und Bewegungen anderer –, und die zugleich als Teilbereiche des Spiegelneuronensystems anzusehen sind (vgl. auch Jackel 2013, 3–4).

5 Von der Handlungsbeobachtung zum Handlungsverständnis

Nach Erkenntnislage der Forscher von der Universität Parma (Rizzolatti u. a.) in den 1990er Jahren waren es dieselben Hirnzellen, die für „Affe sieht“ und „Affe tut“ feuerten, die sog. Spiegelzellen (vgl. de Waal 2011, 109). Diese indirekten Hinweise gab es also damals schon; was fehlte, war der direkte Nachweis. Der konnte für menschl-

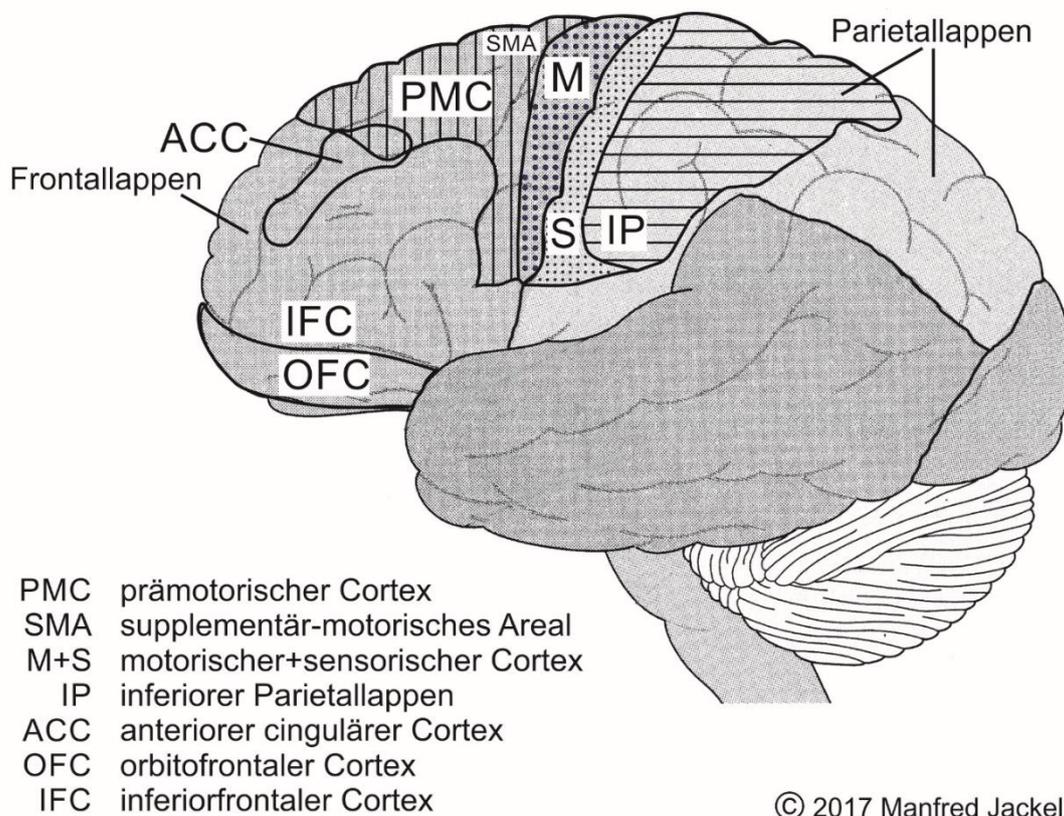


Abbildung 1: Besonders aktive Hirnareale beim Theaterpublikum

che Zellen mit *Beobachtung samt Ausführung* von dem Team um Roy Mukamel von der University of California in Los Angeles während eines chirurgischen Eingriffs bei Epilepsiepatienten erbracht und 2010 veröffentlicht werden (vgl. Mukamel et al. 2010; n-tv.de 2010). Das Forscherteam zeichnete die Aktivität von 1177 Neuronen auf, während die Versuchspersonen Handlungen ausführten oder diese auf Computerbildern bei anderen beobachteten. Dabei unterschied man zwischen aktionsbeobachtenden und aktionsausführenden Neuronen. Solche, die in beiden Fällen feuerten, waren die gesuchten Spiegelzellen. Die Forschergruppe um Mukamel fand sie vorwiegend im supplementär-motorischen Areal (SMA). Vermutlich kommen sie in weiteren Hirnarealen vor, was mit Hilfe dieses Untersuchungsdesigns aber nicht feststellbar war.

Offen bleibt nach Hickok allerdings immer noch die Frage, was Spiegelzellen wirklich leisten (vgl. Hickok 2015, 57), d. h., welche Neuronenverbände sie in Gang setzen. Denn für das Verständnis von Handlungen/ auch Bühnenhandlungen sind nicht nur die Spiegelzellen im motorischen System verantwortlich, sondern auch mentale Funktionen, wie sie in den anatomisch getrennten dorsalen und ventralen neuronalen Schaltkreisen der WO- und WAS-Bahnungen ablaufen. „Ventral geht es – ... so der Neurologe Cornelius Weiller (2011) – im Seh- wie im Sprachsystem um das Erfassen von Bedeutungen, das WAS des Wahrgenommenen betreffend (beim Sehen: Objekterfassung; bei Sprache: Wort- und Satzbedeutung). Dorsal [in der WO-Bahnung] geht es darum, sequentiell angeordnete Elemente

zu analysieren (beim Sehen: räumliche Anordnungen; bei Sprache: zeitliche Abfolgen wie Silben oder Laute)“ (Jackel 2012, 48). Nach Weiller arbeiten diese beiden neuronalen Bahnungen parallel und aufeinander abgestimmt. So lange es jedoch noch nicht gelingt, dynamische Prozesse der Interaktion ganzer Neuronenverbände zu untersuchen, kann das Zusammenwirken des Spiegelneuronen-Prinzips mit mentalen Funktionsabläufen in den Köpfen der Menschen/ des Bühnenpublikums auch nicht wissenschaftlich nachgewiesen werden.

Involviert ist zudem das orbitofrontale Cortexareal mit moralischer Bewertung des Bühnenerlebnisses und der dazu benachbart gelegene linksseitige Gyrus frontalis inferior, der beim Verständnis von Metaphern aktiv sein soll: „Die Zuschauer im Theater vollziehen also offenbar nicht nur die Gedanken und Gefühle der auf der Bühne darstellenden Figuren nach, sondern begreifen das Geschehen sinnbildlich und übertragen es im Geiste auf die Realität“ (Sofia 2016, 52).

Man muss also genau unterscheiden zwischen (1.) einfacher, automatischer Imitation (= Mimikry), bei der die Verhaltensweisen schon zum Repertoire des Beobachtenden gehören und die auch sozial als Chamäleon-Effekt genutzt werden können, und (2.) komplexer Imitation (= Lernen am Modell), bei der neue Handlungen durch Beobachtung erlernt werden. Beim Bühnenpublikum greift der Funktionsablauf der einfachen Imitation als grundlegender Assoziierungsmechanismus im Zusammenwirken mit mentalen Fähigkeiten. Spiegelzellen alleine reichen hierfür nach derzeitigem Erkenntnisstand nicht aus.

6 Abschlussgedanken

Um auf die Aussage des eingangs zitierten britischen Bühnenregisseurs Peter Brook zurückzukommen, die Neurowissenschaften hätten durch die Entdeckung der Spiegelneuronen begonnen zu verstehen, was das Theater seit jeher gewusst habe: Si-

cherlich bestätigt der derzeitige Kenntnisstand aufgrund wissenschaftlicher Nachweise aus der Hirnforschung zu großen Teilen das Erfahrungswissen der Theaterfachleute. Aber – reicht das als Erkenntnisstand? Aus der Zusammenarbeit von Neuropsychologie und Theaterwissenschaften können außerdem mit detaillierten Fragestellungen und unter Einsatz neuester technischer Möglichkeiten ganz präzise fachspezifische Forschungsergebnisse erbracht werden.

Ob diese wissenschaftlichen Erkenntnisse aus der Hirnforschung allerdings für die Theaterwissenschaft und die konkrete Arbeit in der darstellenden Kunst zu direkten Folgerungen führt, ist hier nicht zu erörtern. Und bezüglich der Wirkmechanismen von Bühnenkunst auf die Gehirne des Publikums sollte weiterhin vorsichtig formuliert werden, so lange wie dynamische Prozesse der Interaktion ganzer Neuronenverbände über das gesamte Gehirn verteilt noch nicht untersucht werden können (vgl. Jackel 2016, 25–26).

Die Kognitions- und Neurowissenschaftlerin Angela Friederici formuliert das wie folgt: „Man muss unbedingt aufpassen, dass man sich nicht dazu hinreißen lässt, Antworten zu geben, obwohl man sie noch nicht hat“ (Friederici 2013, 142). Derzeitige Forschungserkenntnisse sind aufgrund ihrer Abhängigkeit vom jeweiligen Studiendesign und den technischen Möglichkeiten als vorläufig anzusehen und müssen mithin im Fortgang weiterer und zukünftig genauerer Analyseverfahren eventuell umgeschrieben werden.

Literatur

- DEHAENE, S. (2009). Lesen. München: Knaus.
- FREVERT, U.; SINGER, T. (2011). Empathie und ihre Blockaden. In: T. Bonhoeffer, P. Gruss (Hrsg.): Zukunft Gehirn, S. 121–146. München: Beck.
- FRIEDERICI, A. D. (2013). Über den Spracherwerb, eine Begegnung mit Noam Chomsky und

das Ende der Hirnkarten. In: M. Eckoldt: Kann das Gehirn das Gehirn verstehen? Gespräche über Hirnforschung und die Grenzen unserer Erkenntnis, S. 142–170. Heidelberg: Carl-Auer.

GALLESE, V.; SINIGAGLIA, C. (2011). What is so special about embodied simulation? In: Trends in Cognitive Sciences 15, S. 512–519.

HICKOK, G. (2015). Warum wir verstehen, was andere fühlen. Der Mythos der Spiegelneuronen. München: Hanser.

HÜTHER, G. (2014). Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. (8. Auflage)

JACKEL, B. (2008). Sprechen – Bewegen – Musizieren: ein neurophysiologischer Mainstream. In: Sprache als Brücke von Mensch zu Mensch, dgs-Kongressband 28, S. 153–166. Cottbus: Semmler.

JACKEL, B. (2012). Eine neuronale Zweigeige-Verbindung zwischen Sprachzentren – oder wie Hirnreifung und sprachliche Entwicklung bei Kindern einander bedingen. In: sprechen 29 (53), S. 47–54.

JACKEL, B. (2013). Spiegel im Kopf. In: logothema 10 (2), S. 3–7.

JACKEL, B. (2015). Sprache als körperbezogener Prozess: embodied speech. In: logothema 12 (2), S. 14–19.

JACKEL, B. (2016). Rhythmik im Zusammenspiel von Musik, Bewegung und Sprache – als ganzheitlich-handlungsorientierter Förderansatz auch in der Sprachheilarbeit? In: mit-SPRACHE (ÖGS) 1, S. 17–32.

JÄNCKE, L. (2008). Macht Musik schlau? Bern: Huber.

JOLA, C.; GROSBRAS, M.-H. (2013). In the Here and Now. Enhanced Motor Corticospinal Excitability in Novices when Watching Live Compared to Video Recorded Dance. In: Cognitive Neuroscience 4, S. 90–98.

KEYSERS, Chr. (2013). Unser empathisches Gehirn. Warum wir verstehen, was andere fühlen. München: Bertelsmann.

KIPP, K. H. (2016). Kommunikation und Hirnforschung. Was das Miteinandersprechen so einzigartig macht. In: sprechen 33 (62), 19–27.

MUKAMEL, R.; EKSTROM, A. D.; KAPLAN, J.; IACOBONI, M.; FRIED, I. (2010). Single-neu-

ron responses in humans during execution and observation of actions. In: Current Biology, 20, S. 750–756. Online unter: www.n-tv.de/wissen/Spiegelneuronen-beweisen-article831048.html (Abrufdatum: 28.11.2016)

OBERMAN, L. M.; PINEDA, J. A.; RAMACHANDRAN, V. S. (2007). The human mirror neuron system: A link between action observation and social skills. In: Social Cognitive and Affective Neuroscience 2, S. 62–66.

RAMACHANDRAN, V. S. (2013). Die Frau, die Töne sehen konnte. Über den Zusammenhang von Geist und Gehirn. Reinbek: Rowohlt.

RIZZOLATTI, G.; SINIGAGLIA, C. (2008). Empathie und Spiegelneurone. Die Basis des Mitgefühls. Frankfurt: Suhrkamp.

SOFIA, G. (2016). Bewegendes Schauspiel. In: Gehirn&Geist 11, S. 50–54. [für 2017 versprochene Richtigstellung der Abbildung bezügl. des inferioren Parietallappens; E-Mail der Redaktion vom 1.12.2016]

STEPHENS, G. J.; SILBERT, L. J.; HASSON, U. (2010). Speaker-listener neural coupling underlies successful communication. Vollumfänglich unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20660768> (Abrufdatum: 7.12.2016)

STORCH, M.; CANTIENI, B.; HÜTHER, G.; TSCHACHER, W. (2014). Embodiment. Bern: Huber.

WAAL, F. de (2011). Das Prinzip Empathie. München: Hanser.

WEILLER, C. (2011). Das Zweigeigemodell. In: Gehirn&Geist 10, S. 70–77.

Zur Autorin

Dr. phil. Birgit Jackel, Lehrerin und Schulleiterin mit 32 Jahren schulpraktischer Erfahrung inklusive Theaterprojekten mit Kindern und für Kinder; Diplom und Promotion an der Goethe-Universität Frankfurt (Main) im Fachbereich Erziehungswissenschaften; ebendort von 1992 bis 2001 in evidenzbasierter Anwendungsforschung und Lehre tätig; zahlreiche Sachbücher und Fachartikel mit Anregungen zu szenischen Gestaltungen für Kinder.

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

Anna Merz

Andere Länder – andere Sitten

Körpersprache in einem interkulturellen Kontext am Beispiel Südkoreas¹

1 Einleitung

Es gibt nur wenige Augenblicke im Alltag, in denen man sich seiner Mimik und Gestik, seiner nonverbalen Kommunikation bewusst wird. Viel deutlicher nehmen wir unsere Körpersprache jedoch wahr, wenn wir in fremden Ländern unterwegs sind. Je nachdem, in welchem Land man sich befindet, kann das Verhalten, welches man selbst als „normal“ empfindet, bei den Einheimischen auf Unverständnis stoßen. Auch die Körpersprache nimmt dabei eine sehr wichtige Rolle ein. Der nachfolgende Beitrag setzt sich mit der Körpersprache in Südkorea auseinander und betrachtet hierbei die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in einem interkulturellen Kontext.

2 Wissenswertes über Südkorea

Der Süden Koreas zählt heute zu den stärksten Wirtschaftsnationen der Welt. Gerade in den Bereichen der Automobilindustrie, der Unterhaltungselektronik sowie dem Schiffsbau spielt Südkorea eine Vorreiterrolle. Innerhalb weniger Jahrzehnte schaffte dieses Land es, sich nach dem Ende des

desaströsen Koreakriegs 1953 der Verarmung und Zerstörung zum Trotz in einen Tigerstaat zu wandeln. Dies hat es vor allem der Zusammenarbeit von Wirtschaft und Regierung zu verdanken. Im Gegensatz zum Norden des Landes stellt der offene, moderne und aufstrebende Süden eine Mischung aus östlicher Tradition und westlicher Moderne dar. Eine der ältesten Kulturen Ostasiens wird in diesem Land trotz aller Moderne gelebt. Die nationale Identität wird hier allen äußeren Einflüssen zum Trotz schon seit Jahrhunderten bewahrt. Gerade in der Hauptstadt Seoul zeigt sich der Wohlstand in einer ausgezeichneten Infrastruktur, höchster Sicherheit und Sauberkeit (vgl. Rau 2015, S. 22 ff.). Das moralische Fundament der Koreaner bildet bis heute die Konfuzianische Lehre. Aus ihr geht ein sehr stark hierarchisch geprägtes System hervor, welches den Respekt vor älteren und höher gestellten Menschen, am sozialen Status orientiert, fordert. Gegenüber diesen Personen soll man sich bescheiden, demütig und höflich verhalten (vgl. o. V. o. J.: *Sprache als eine Problemquelle in interkultureller Kommunikationssituation.*, S. 194 f.). Neben dem Buddhismus hat die Konfuzianische

¹ Dieser Beitrag ist die Kurzfassung einer Hausarbeit, die von Anna Merz an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im Rahmen ihrer Modul-2-Prüfung im Sommersemester 2016 geschrieben wurde.

Lehre den stärksten Einfluss auf die koreanische Kultur. Sie stellt eine Ordnungslehre dar, die das Zusammenleben der Menschen stabilisieren soll. Ihr Aufstieg begann während der Joseon-Dynastie, als sie wichtiger Teil der Staatsdoktrin wurde. Sie basiert auf den Gedanken des chinesischen Philosophen Konfuzius, welcher nach jahrhundertelangen Kriegen auf eine Gesellschaftsordnung zielte, die die Beziehung der Menschen untereinander stabilisieren sollte. Hierbei wird das Individuum dem System untergeordnet. Möglich wird dies seiner Meinung nach durch strikte Hierarchien, Disziplin und starke Familienbande. Seine Devise lautet: „Erst die Gemeinschaft, dann der Einzelne“ (vgl. Rau 2015, S. 40 ff.).

Hierzu ist auch zu vermerken, dass die Rolle der Frau in der Gesellschaft bis heute die Unterordnung unter den Mann vorsieht. Die gesetzliche Gleichstellung erreichten Koreanerinnen mit dem Ausrufen der Republik 1948. Bis dahin war nicht nur oberste Aufgabe der Frau, Söhne zu gebären, sondern auch, ihrem Mann und den Schwiegereltern bedingungslos zu gehorchen und für sie zu arbeiten. Konnte sie diese Pflichten nicht erfüllen, genügte dies als Scheidungsgrund (Liew 2010, S. 102 f.). Im Gegensatz dazu haben heute jedoch viele Koreanerinnen eine hervorragende Ausbildung und arbeiten in ihren Berufen. So studieren über 82 % aller jungen Frauen nach dem Abitur und 21 % der berufstätigen Frauen sind in Fach- oder Führungspositionen der freien Wirtschaft tätig. Allerdings endet die Unabhängigkeit vieler Frauen mit der Heirat, da sie sich dann aus dem Beruf zurückziehen und auf das Muttersein konzentrieren (vgl. Rau 2015, S. 26).

Zusammenfassend ist zu erkennen, dass sich bis heute klare soziale Hierarchien mit

Tendenz zum Patriarchismus in Korea herauskristalisieren. Darüber hinaus gilt stets die Gruppe vor dem Einzelnen. Harmoniebedürfnis bis hin zur Problemverdrängung und unbedingte Gesichtswahrung sind ebenso nach wie vor Eckpfeiler der koreanischen Kultur (vgl. Rau 2015, S. 43). Diese Grundgedanken spiegeln sich in vielen koreanischen Verhaltensnormen wider, welchen man im Alltag begegnet und welche ebenso die Körpersprache der Koreaner prägen.

3 Interviewauswertung

Betrachtet man nonverbale Kommunikation in unterschiedlichen Kulturen, ist es besonders interessant, Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Körpersprache im Vergleich verschiedener Kulturen herauszuarbeiten. Im Nachfolgenden wird im Hinblick darauf die mitteleuropäische mit der südkoreanischen Kultur verglichen. Dazu wurde ein ausführliches Interview mit einer aus Deutschland stammenden Frau, S. P., durchgeführt, welche mit ihrem Mann seit einem Jahr aus beruflichen Gründen in Seoul, Südkorea, lebt. Sie berichtet von ihren Erfahrungen im koreanischen Alltag sowie von einigen Besonderheiten koreanischer Gepflogenheiten, welchen ihrer Meinung nach eine wichtige Bedeutung zugeschrieben wird. Außerdem schildert sie, wie es sich anfühlt, als Deutsche mit den koreanischen Sitten konfrontiert zu werden.

Zunächst wird das Begrüßungsritual in den verschiedenen Kulturen betrachtet. S. P. weist darauf hin, dass sich das deutsche und das koreanische Begrüßungsritual grundlegend unterscheiden. S. P.: *„Also in Korea ist es so, wenn du dich begrüßt, gibst du nie die Hand; das ist schon mal das Erste. Also in Asien generell ist das so. Und*

in Korea speziell ist es ganz krass, dass du einen „Diener“ machst vor deinem Gegenüber. Und zwar, wenn ein Älterer¹ gegenübersteht, dann ist die Verbeugung rechtwinklig nach vorne. [...] Also das ist wirklich im Straßenbild; wenn du die Straße runtergehst, siehst du das häufig. Das ist schon anders. Also das ist schon mal richtig auffallend. Und Hand gibt man halt gar nicht.“ In Deutschland ist es üblich, nicht näher bekannte Menschen per Handschlag zu begrüßen. Unter engen Freunden oder innerhalb der Familie ist es ebenfalls verbreitet, sich zur Begrüßung zu umarmen. Im Koreanischen hingegen begrüßen sich die Menschen mit einer tiefen Verbeugung, einem „Diener“. Je höher der Rang des Gegenübers, oder je älter dieser ist, desto tiefer wird sich verbeugt. Nicht selten wird sich im 90 Grad Winkel verbeugt, um dem Gegenüber den nötigen Respekt zu zollen. Dies beschränkt sich nicht nur auf große Altersunterschiede, sondern ist beispielsweise unter Studenten nicht minder weit verbreitet. Im Straßenbild kann man ebenso beobachten, dass sich junge Menschen mit geringem Altersunterschied voneinander verbeugen. S. P.: *„Und das machen nicht nur; also das machen wirklich auch die ganz jungen Leute. Auch heute noch, auf der Straße selbstverständlich, dass die sich hinstellen und sich rechtwinklig nach vorne verbeugen, was man ja bei uns überhaupt nicht mehr sieht [...] nicht immer, aber ich sag mal, zu 70 % bestimmt [...] auch wenn jetzt da z. B. ich sag mal, ein 18-Jähriger kommt und ihm kommt einer entgegen, der 25 ist. Also es ist nicht nur, wenn einer 60 ist, sondern auch wirklich unter den Studenten*

durchaus noch üblich.“ Das Gegenüber reagiert auf die Verbeugung ebenfalls mit einer Verbeugung, wobei der niedriger Gestellte oder Jüngere sich immer tiefer verbeugt als der höher Gestellte bzw. Ältere. S. P.: *„Ja also der Ältere nickt auch, also geht auch nach vorne, aber je nachdem wie tief die Verbeugung; also der Jüngere oder der Untergestellte ist immer tiefer in der Verbeugung als der Andere.“* In dem für die Koreaner sehr wichtigen Begrüßungsritual spiegelt sich das hierarchische System der konfuzianischen Lehre wider. Man verhält sich bescheiden und demütig dem Älteren oder höher Gestellten gegenüber; der Respekt vor dem Gegenüber wird als nahezu wichtigstes Gut angesehen. Es ist nicht selten der Fall, dass der soziale Status vorab erfragt wird, damit erst gar keine Unklarheiten aufkommen und das Begrüßungszeremoniell, vor allem die Tiefe der Verbeugung, angepasst werden kann (vgl. Rau 2015, S. 43). Generationsunabhängig wird diesem Ritual eine große Bedeutung zugeschrieben. Es wird deutlich, dass die Koreaner stets an ihren jahrhundertealten Traditionen festhalten. Allgemein gesprochen scheinen sich allerdings viele der körpersprachlichen Muster nur schwer von Verhaltensregeln zu unterscheiden bzw. besteht hierbei ein fließender Übergang. Nichtsdestotrotz wird darüber hinaus deutlich, dass gerade Koreaner von hohem Rang die Gepflogenheiten der westlichen Bevölkerung adaptiert haben, um ihrem Gegenüber freundlich und höflich zu begegnen. S. P.: *„Also wenn das höher gestellte Koreaner sind, also z. B. in unserem Segelklub, da sind ja sehr viele auch höher gestellte Koreaner drin und die kennen natürlich, weil sie sehr viel in der*

¹ Hinweis: Zur besseren Lesbarkeit gelten die in diesem Text gewählten personenbezogenen Bezeichnungen generell für beide Geschlechter. Auch mit

männlichen Bezeichnungsformen sind daher stets beide Geschlechter gemeint.

Welt rumreisen auch unsere Gepflogenheiten und auch die amerikanischen Gepflogenheiten und da ist es dann schon so, dass die auch auf dich dann manchmal, also es kommt drauf an, wer es ist, auch auf dich zugehen und dir die Hand geben. Aber dann weißt du sofort, dass das einfach ein anderes Level ist. Das hat jetzt nix mehr mit dem Koreanischen zu tun, sondern die versuchen halt, das zu adaptieren und freundlich zu sein zu dem Ausländer. Aber prinzipiell ist es noch genauso und wenn man die von Weitem trifft, ist es so, dass sie sich verbeugen.“ So bietet ein Koreaner einem Europäer oder Amerikaner auch die Hand zum Gruß an. Beim Händeschütteln wird jedoch die linke Hand unterstützend an den rechten Arm von unten angelegt. Je nach Höhe der Stellung des Gegenübers wird die Hand, vom Handgelenk ausgehend, unterschiedlich am Arm platziert. Hat das Gegenüber eine eher niedrige Stellung wäre die linke Hand in der Nähe des rechten Handgelenkes platziert. Je höher der Rang, desto weiter befindet sich die linke Hand in Richtung Ellenbogen des rechten Armes. Allerdings muss man sich bewusst sein, dass es sich bei der Geste des Händeschüttelns lediglich um eine Höflichkeitsgeste der Koreaner handelt und dies nichts mit der koreanischen Begrüßungszeremonie zu tun hat. Aus diesem Grund wird das Händeschütteln häufig mit einer Verbeugung kombiniert. Auch hier wird deutlich, dass die Koreaner, selbst wenn sie Verhaltensweisen der westlichen Bevölkerung übernommen haben, trotzdem in gewisser Weise an ihren Traditionen und Wertvorstellungen festhalten. Das westliche Händeschütteln wird nicht einfach übernommen, sondern es wird dahingehend modifiziert, dass stets der Respekt vor dem Gegenüber gewahrt wird, indem die Hand in unterschiedlicher Höhe platziert wird.

Ein ähnliches Verhalten ist beim Bezahlvorgang zu beobachten. S. P.: *„Also z. B. wenn du etwas bezahlst, dann ist es so, du darfst nie einfach das Geld überreichen oder die Karte überreichen. Sondern du nimmst immer die linke Hand an die rechte Hand an den Arm.“* Die linke Hand wird also immer unterstützend an den rechten Arm angelegt, je nach Stellung des Gegenübers in unterschiedlicher Höhe. Diese Geste ist ebenfalls beim Einschenken von Getränken vorzufinden. Zum einen wird abermals der rechte Arm durch die linke Hand unterstützt. S. P.: *„[...] je nachdem wie hoch du das am Arm machst, desto höher gestellt ist dann der Gegenüber. Also das ist auch noch ein sehr wichtiges Zeichen.“*

Zum anderen kommt es nie in Frage, dass man sich in Korea sein Getränk selbst einoder nachschenkt. Dies gilt als gierig (vgl. Rau 2015, S. 65). Im Gegensatz hierzu ist es in Deutschland kein Tabu, sich selbst das Getränk einzuschenken. Allerdings wird es häufig als höfliche Geste wahrgenommen, wenn man anderen Menschen das Getränk einschenkt. Der Gedanke der Koreaner scheint hierbei zu sein, dass man stets um sein Gegenüber und dessen Wohlbefinden bemüht ist und darauf achtet, dass das Gegenüber immer versorgt ist. Schon aus diesen gestischen Ritualen werden die Wertvorstellungen und Prioritäten der Koreaner deutlich. Der Alltag scheint geprägt von Höflichkeit und Respekt den Mitmenschen gegenüber; es wird stets versucht, dem Anderen nicht zu nahe zu treten. Betrachtet man hierzu im Vergleich die Gepflogenheiten in Mitteleuropa, so werden Unterschiede deutlich. Höflichkeit gegenüber den Mitmenschen wird in Mitteleuropa anders gelebt als es in Korea der Fall ist. Ebenfalls ist meines Erachtens in Mitteleuropa eine Entwicklung zu beobachten, dass in manchen Kreisen der respektvolle Umgang untereinander

zweitrangig geworden ist. Es erweckt den Anschein, dass Selbstzentrierung bzw. individuellen Aufstiegschancen höhere Bewertung beigemessen wird, als dem Wohl Anderer. Dies wäre in Korea undenkbar. Sicherlich gilt in beiden Regionen, dass Ausnahmen die Regel bestätigen, aber starke Tendenzen scheinen dennoch erkennbar.

Bei der Begrüßung wird in Korea stets ein gewisser Abstand gewahrt, was sich ähnlich zu den Gepflogenheiten zwischen Fremden in Deutschland bzw. Mitteleuropa verhält. Hat man sich aber in Korea besser kennengelernt, neigen die Koreaner zu mehr Körperkontakt als die Deutschen. S. P.: *„Bei der Begrüßung auf jeden Fall Abstand, das ist ganz klar. Aber wenn man sich besser kennt, dann neigen die zu mehr Körperkontakt als die Deutschen. Also in Korea ist es so, dass dir mal ein Kollege den Arm über die Schulter legt oder so. Was bei uns ja schon sehr ungewöhnlich ist und die Amerikaner das als „sexual harassment“ sehen, also deswegen gehen die Amerikaner nie unter einen Schirm mit Koreanern, weil dann fasst der sie gleich um die Taille. Weißt du so, das ist halt insofern schon echt – also da prallen schon echt Kulturen aufeinander (lacht).“* Hierbei wird nicht zwischen Alter oder Stellung unterschieden, sondern lediglich, wie gut man einen Menschen kennt. S. P.: *„Dabei unterscheiden die nicht, also da geht's eher nur drum, ob sie jemanden kennen oder nicht. Wenn du halt den dann als Kollegen oder als Freund oder als Bekannten hast, dann verhalten die sich halt wie zu Koreanern, weil das halt für die einfach selbstverständlich ist.“* So sind, selbst bei einem kollegialen Verhältnis, Situationen möglich, in denen ein Koreaner den Arm um die Taille des Anderen legt, wenn man sich einen Regenschirm teilt.

Des Weiteren ist es in Korea üblich, seinen Mitmenschen nie die Fuß- oder Handfläche offen zu zeigen. S. P.: *„Also die Handfläche und die Fußfläche zeigst du nie deinem Gegenüber in Asien.“* Dies wird als äußerst unhöflich und beleidigend angesehen. Man sollte daher die Beine am Knie überschlagen und den Unterschenkel nicht quer auf dem anderen Knie ablegen.

Ein Punkt, in dem sich die beiden Kulturen ähneln, ist laut S. P. der des Blickkontaktes. S. P.: *„Nee, das ist nicht so, dass das aufdringlich wirkt. Die halten schon Blickkontakt, also die gucken nicht weg oder so, das ist kein Ding.“* Sowohl in Korea als auch in Mitteleuropa ist es üblich, Blickkontakt im Gespräch zu halten, um dem Gegenüber höflich, respektvoll und aufmerksam zu begegnen. Ebenfalls wird in Korea sehr großer Wert darauf gelegt, dass man beim Betreten eines Hauses oder eines Restaurants die Schuhe auszieht. Es ist jedoch nicht gestattet, mit gänzlich nackten Füßen dort zu verkehren. S. P.: *„Es ist ein absolutes No-Go irgendwo reinzugehen, auch wenn man draußen im Stadtpark ist, auf diese höher gestellten, da sind öfter so Platten, wo man halt picknicken kann, auch draußen, und es geht nicht, dass man da irgendwo mit nackten Füßen draufgeht oder mit Schuhen. No-Go. Deswegen haben die immer diese Mini-Söckchen an, auch die Frauen in den Ballett; das geht. Aber nicht mit nackten Füßen. Man geht auch nie mit nackten Füßen in einen Tempel oder so was. Das ist auch noch ne typische koreanische Geschichte. Also wenn die da so Picknickdecken haben, niemals mit nackten Füßen draufgehen.“* In Deutschland hingegen wird es teilweise gerne gesehen, beim Betreten eines Hauses die Schuhe auszuziehen, allerdings bestehen hierzu keinerlei Regeln, wenn man sich in der Öffentlichkeit befindet, beispielsweise in Parks oder Ähnlichem.

Ferner spiegelt sich der gegenseitige Respekt der Koreaner im Bilden von Anstehschlangen. S. P.: *„Super ordentlich!“* (auf die Frage hin, wie Koreaner mit Anstehschlangen umgehen würden). Koreaner orientieren sich zunächst, ob es bereits eine Anstehschlange gibt und stellen sich dann mit genügend Abstand zum Vordermann an. Hierbei wird sehr darauf geachtet, die Mitmenschen nicht zu belästigen, ihnen nicht zu nahe zu treten. S. P.: *„Wobei ich sage mal, klar, das ist dann die Masse einfach, wenn man in der U-Bahn z. B. ist, wird ja auch angestanden in der U-Bahn, ganz ordentlich, ein Mann hinter dem anderen. Und wenn es dann sehr eng ist, sehr voll ist, in der rush hour, dann geht's auch gar nicht anders. Dann stehen alle an und in dem Moment, wo die Tür aufgeht, wird aber dann doch, wird's enger. Also es ist jetzt nicht so, dass sie dann noch einen Meter Abstand halten, aber das geht auch überhaupt nicht. Also aber eigentlich prinzipiell ist Anstellen erst mal Pflicht und die sind da auch sehr höflich. Also die gucken erst mal, ob schon eine Schlange ist und stellen sich dann hinten an, also kein Vergleich zu den Deutschen. Also da halten sie schon auch Abstand und auch da gilt, wenn's dann eng wird, werden die Alten zuerst vorgelassen oder die höher gestellten. Also das ist schon sehr zuvorkommend. Da gucken sie schon sehr. Es ist halt echtes Hierarchiedenken.“*

Abschließend eine Verhaltensweise der Koreaner, die womöglich gerade für Europäer sehr gewöhnungsbedürftig erscheint: das Nasesäubern. In Korea ist es nicht die Regel, Taschentücher zu benutzen, vor allem nicht während des Essens. Vor einiger Zeit war es sogar als „sehr schlecht“ angesehen, eines in der Öffentlichkeit zu benutzen. Laut S. P. scheint hier aber ein Wandel stattzufinden, der zu einer höheren Nutzungsfrequenz von Taschentüchern führt, bzw. ist es

kein absolutes Tabu mehr, eines zu nutzen. Stattdessen reinigen die Koreaner ihre Nase, indem sie das Nasensekret auf die Straße spucken, meist auf sehr geräuschvolle Art und Weise. Gerade diese Prozedur stößt bei vielen Europäern auf Unverständnis und erscheint äußerst gewöhnungsbedürftig. S. P. sieht dies als „super Negativbeispiel“ für einige Teile Asiens an, da man dies in Europa so nicht kenne und als sehr unhöflich oder ekelregend empfinde. S. P.: *„[...] in Korea, für Leute, die aus Deutschland kommen, die gar nicht Asien gewohnt sind, ist es gewöhnungsbedürftig, weil irgendwann in deiner Zeit, wenn du eine Woche in Korea bist, wirst du es hören und sehen. Also das würde ich auf jeden Fall noch erwähnen, weil das ist wirklich etwas, was so bei uns nicht gibt in der Art.“* Hiermit steht die koreanische Verhaltensweise im direkten und wohl stärksten Kontrast zur europäischen.

4 Fazit

Zusammenfassend kann man sagen, dass die südkoreanische und die mitteleuropäische nonverbale Kommunikation deutlich durch die jeweiligen kulturellen Ursprünge geprägt sind. In der Begegnung stoßen zwei Kulturen aufeinander, die sehr unterschiedlich sind. Nicht nur bzw. ausschließlich auf Korea bezogen sehe ich es als wichtig an, sich vor dem Besuch eines Landes mit den Gepflogenheiten dort vertraut zu machen, um die andere Kultur und das Verhalten der Menschen nachvollziehen zu können. Oft macht man sich eher mit der Sprache eines Landes vertraut, erlernt z. B. Worte der Begrüßung, des Abschieds, des Dankes oder einige Zahlen, um im fremden Land „gut durchzukommen“. Dies scheint selbstverständlich zu sein, um mit den Menschen dort kommunizieren zu können. Gleichzeitig

halte ich es für wichtig, sich ebenfalls mit den körpersprachlichen Gewohnheiten eines Landes oder einer Kultur zumindest insofern vertraut zu machen, dass man nicht bei der ersten Begegnung mit Einheimischen „überrumpelt“ wird.

Literaturverzeichnis

Axtell, Roger E. (1994): *Reden mit Händen und Füßen. Körpersprache in aller Welt*. München: Knauer

Ellgring, Heiner (1986): *Nonverbale Kommunikation. Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation 2*. Verfügbar unter <https://scholar.google.de/scholar?hl=de&q=heiner+ellgring+nonverbale+kommunikation&btnG=&lr=> [August, 2016]

Liew, Christine (2010): *Reisegast in Korea*. Dormagen: Iwanowski's Reisebuchverlag.

Montesquieu, Sabine (o.J.): *Kulturelle Unterschiede anhand der Körpersprache*. Verfügbar unter <http://www.domendos.com/fachlektuere/fachartikel/artikel/interkulturelle-koerpersprache/> [August, 2016]

Morris, Desmond (1978): *Der Mensch, mit dem wir leben. Ein Handbuch unseres Verhaltens*. München: Knauer.

Müller, Stefan; Gelbrich, Katja (2014): *Interkulturelle Kommunikation*. München: Vahlen.

Rau, Joachim (2015): *DuMont Reise---Handbuch Reiseführer Südkorea*. Ostfildern: Mair Dumont DE

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (2000): *Menschliche Kommunikation. Formen – Störungen – Paradoxien*. Bern: Verlag Hans Huber

o.V. (o.J.): *Sprache als eine Problemquelle in interkultureller Kommunikationssituation*. Verfügbar unter http://www.foreign.nkfust.edu.tw/ezfiles/13/1013/img/919/J08_07B.pdf [Juli, 2016]

Zur Autorin

Anna Merz studiert Lehramt für Grundschule an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

E-Mail: merza01@ph-heidelberg.de oder anna.merz@web.de

Hans Martin Ritter

Einem impuls bertolt brechts folgend

lob des zweifels

kopfschütteln – zweifeln:
unverständliches
wie scheinbar klares
vom schnellen zuspruch befreien
und dem kopfnicken
das es festhämmert

schütteln des kopfes
löst vielleicht die scheuklappen
blinden einverständnisses
und stört den rhythmus
voreiligen kopfnickens
der handlungsversessenen

einwurf

auch kopfschütteln hat oftmals
etwas blind entschiedenes
apodiktisches:
die geste folgt dem kopf – nicht
der kopf der geste

widerspruch

irrtum: die geste
läuft dem kopf oft weit voraus
da kann der kopf nur staunen

vorschlag

entscheidungen verzögern
das gegenteil erwägen
nicht um zu lähmen:
um den sinn neu zu denken
vielleicht wär' es das ...

kleine fabel

der tiger (man hat ihn überzeugt)
lebt seit kurzem vegan ...
aber wozu braucht er dann
die großen zähne?

zum lächeln!

(manchmal ein wenig verlegen, wenn er – versehentlich
mit dem gras und dem laub
einen käfer oder eine schnecke verschluckt hat)

antilopen und andere friedliche huftiere
verharren im abstand
sehen das lächeln und
schütteln ungläubig den kopf

Hans Martin Ritter

**2 halbpoetische fünfsätze
zum jahreswechsel 2016/17**

gesprächskultur beim wort genommen

manchen leuten gilt ein gespräch
als abart einer schlägerei, um das gegenüber
mit schlagenden argumenten mundtot zu machen

das zuhören richtet sich dabei vor allem auf zäsuren
die denkpausen des andern, die vermeintlichen schwachstellen
um dann zuzuschlagen – ähnlich dem duell oder dem boxkampf

man erfährt so allerdings nur wenig voneinander, nähert sich auch kaum
den sachverhalten oder fragen, die vielleicht in ihnen verborgen sind
sondern löscht sie aus durch meinungen

ein logisches ergebnis von gesprächen könnte sein
dass meinungen auseinanderklaffen oder unvereinbar sind
das müsste ertragen werden

eine schlägerei dagegen zielte darauf ab, dass der andere
endlich die klappe hält – dazu braucht es
(zu-)schlagende argumente und am ende den beifall

postfaktische Irrgänge

die Gesellschaft für Deutsche Sprache hat die Wortbildung *postfaktisch*
(eine irreführende Annäherung an den Begriff *post-truth*)
zum Wort des Jahres 2016 erwählt

bedeuten soll es vorgeblich, dass Fakten
in Emotionen untergehen oder durch sie ersetzt werden
das ist allerdings hochkarätiger, inzwischen weit verbreiteter Unsinn

gebildet analog den Begriffen *postmodern*, auch *postdramatisch*
postkolonialistisch, *postembryonal* oder auch *post christum natum*
bedeutet es schlicht: zeitlich *nach* den Fakten, aber durch sie vorgeprägt

postfaktisch wären also jeder Bericht, jede Erzählung
ein Gespräch, ein Streit über Fakten, jede Meinung, jede Haltung dazu
und natürlich auch die Emotionen, die *post factum* mitspielen

postfaktisch wäre also nahezu alles, was uns die Medien vermitteln
selbst Kunst oder Theater wären nur *postfaktisch*, wenn sie nicht zugleich
eine *meta-praxis* wären (aber das ist ein anderes Thema)

Zum Autor

Hans Martin Ritter studierte Musik/Germanistik/Sprecherziehung und war langjährig Professor an der Hochschule/Universität der Künste Berlin und der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

Er ist einer der Väter der neueren Theaterpädagogik und einer der profilierten Vertreter des gestischen Sprechens in der Schauspielausbildung.

Auftritte als Sprecher/Schauspieler: lit.-musikalische Programme/Szenische Monologe, Arbeiten als Regisseur und Pianist (Begleiter).

Weiteres unter: www.hansmartinritter.de; E-Mail: hansmartinritter@web.de

Katharina Schardt, Johanna Zahn

„... weil er als Kind kein Hochdeutsch gelernt hat!“

Wie Laien sprachliche Variation wahrnehmen

Waren wir überrascht! Dass uns eine kleine, informelle Befragung so sehr zum Nachdenken anregen würde, hatten wir nicht erwartet. Den Rahmen für die Befragung bildete ein Erlebnisparcours zum Thema „Was ist eigentlich Deutsch?“. Ziel des Parcours war es, einem interessierten Laienpublikum sprachliche Varietäten und deren Wahrnehmung näherzubringen – doch am Ende haben auch wir etwas lernen dürfen, nämlich wie fruchtbar der Dialog mit Laien über Sprache sein kann, wenn es um Anknüpfungspunkte für die Spracheinstellungsforschung geht. Wie genau unser Parcours aufgebaut war, zu welchen Ergebnissen wir bei der Auswertung der Befragung gekommen sind und wie man unserer Meinung nach daran anknüpfen könnte, möchten wir im folgenden Artikel gerne teilen.

1 Die Idee und ihre theoretische Fundierung

Jedes Jahr im November findet an der RWTH Aachen die gleichermaßen bei Groß und Klein beliebte „Nacht der Wissenschaft“ statt. Hier haben alle Fachbereiche der Hochschule die Möglichkeit, ihre Forschungsgebiete einem interessierten Laienpublikum anschaulich nahezubringen. Erfahrungsgemäß überwiegen an einer tech-

nischen Hochschule die natur- und ingenieurwissenschaftlichen Mit-mach-Experimente, Exponate, Vorführungen und Vorträge. Dass aber auch das Thema Sprache etwas ist, wofür sich viele begeistern können und worüber die meisten von uns auch etwas zu sagen oder fragen wissen, begegnet uns als Sprachwissenschaftlerinnen im Alltag immer wieder. Diese Erfahrung brachte uns 2015 auf die Idee, einen Ausflug in das Forschungsfeld der Linguistik auf der „Nacht der Wissenschaft“ anzubieten. Inspiriert von einem Seminar zum Thema „Sprache und Gesellschaft“, in dem zu Semesterbeginn die Frage „Was ist eigentlich Deutsch?“ diskutiert wurde, waren wir uns recht schnell einig, dass wir etwas zur Vieltätigkeit der deutschen Sprache konzipieren wollten. Denn, ob im Familien- und Bekanntenkreis oder in den Medien, das Vorurteil, dass es so etwas wie ein „einheitliches und richtiges Deutsch“ gibt, hält sich hartnäckig.¹ Wer anders spricht und sich nicht an die standarddeutsche Norm hält, beispielsweise einen sächsischen Regiolekt spricht oder zu jugendsprachlichen Ausdrücken greift, wird häufig mit negativen Urteilen belegt: *Der Dialektsprecher lebt irgendwo in der Provinz und kennt die Großstadt nur vom Hörensagen. Zudem verfügt er maximal über einen Hauptschul-*

¹ In diesem Zusammenhang sei – ohne Namen nennen zu wollen – an die vielen selbsternannten und von der Öffentlichkeit akzeptierten Sprachautoritäten erinnert, deren

Ratgeber reißenden Absatz finden und z. T. sogar Eingang in den schulischen Deutschunterricht gefunden haben (vgl. z. B. die Diskussion in Info DaF 2006–2009).

abschluss und schlägt sich mit Niedriglohnjobs durch, falls er nicht doch arbeitslos ist. Der Bairischsprecher im Westen sympathisiert mit den Haudegen der CSU; im Osten wünscht sich der sächselse Ex-DDR-Bürger die Mauer zurück. Und die Jugend von heute erst! Sie ist faul, ziemlich frech und hat keine Lust auf gar nichts, was an ihrer unflätigen und schludrigen Ausdrucksweise ja nur unschwer zu erkennen ist.

Zugegebenermaßen sind Äußerungen wie diese ziemlich plakativ und überspitzt. Aber vermutlich werden die meisten von uns sprachkritische Urteile unterschiedlicher Ausprägung, und sei es nur in Form von „Der spricht aber komisches/falsches/unschönes/schlechtes Deutsch“, kennen. Dabei wird das Urteil, das über die Sprache gefällt wird, auf die jeweiligen SprecherInnen übertragen. Umgekehrt wirkt sich die soziale Bewertung der SprecherInnen auch auf das Urteil über die von ihnen verwendeten sprachlichen Strukturen aus. Diese dynamischen Bewertungsprozesse treten dann als metasprachliche Äußerungen in Erscheinung und gehören linguistisch betrachtet u. a. in das Gebiet der Spracheinstellungsforschung (vgl. z. B. Neuland 1988). Bei *Spracheinstellungen* handelt es sich um die „metasprachliche Reflexion kollektiver, sozial tradierter Wertungen und Wissensbestände, die überindividuellen Charakter besitzen und im Laufe der Sozialisation erworben werden“ (Arendt/Kiesendahl 2011, 168). Sie fungieren als „soziale Selektionsfilter“ (Neuland 1988, 54) und helfen, die Komplexität der Wirklichkeit zu reduzieren (vgl. ebd., 58), indem quasi eine Abkürzung über die Sprachbewertung genommen wird: Daher schließen wir im Alltag sehr

häufig – ohne darüber nachzudenken – aus der Art und Weise wie jemand spricht auf die Person dahinter und machen uns ein Bild über Charakter, Bildungsgrad und Milieuzugehörigkeit (vgl. Arendt/Kiesendahl 2011, 169).

Oftmals ist uns gar nicht bewusst, dass unsere Einschätzungen und Äußerungen auf diesen gemeinschaftlich erworbenen *Spracheinstellungen* basieren (vgl. Neuland 1988, 53 ff.). Leider führt das häufig dazu, dass wir uns bei der Bewertung von Sprache und SprecherInnen unreflektiert gängiger Vorurteile und Stereotypen bedienen und diese dadurch weiter stabilisieren (vgl. Arendt/Kiesendahl 2011, 169 f.).

Aus linguistischer Perspektive sind solche metasprachlichen Äußerungen, die suggerieren, dass es nur eine einzige (richtige) Form des Deutschen gibt, Zuschreibungen, die den unterschiedlichen Ausprägungen der deutschen Sprache nicht gerecht werden. Diese vielfältigen Erscheinungsformen einer Sprache fallen in der Soziolinguistik unter das Konzept der sogenannten *sprachlichen Varietäten*. Darunter werden „verschiedene [...] Spielarten, Sprechweisen oder Existenzformen einer historisch-natürlichen Sprache“ verstanden (Berruto 2004, 188). In der Fachliteratur wird der Varietätenbegriff z. T. unterschiedlich definiert, weitgehende Einigkeit besteht jedoch darüber, dass Varietäten als sprachliche Subsysteme einer Gesamtsprache beschreibbar sind, die mit bestimmten außersprachlichen Faktoren in Verbindung gebracht werden.²

Eine *Varietät* zeichnet sich konkret dadurch aus, „dass gewisse Realisierungsformen des Sprachsystems in vorhersehbarer

² Diese Definition könnte nun nahelegen, dass es sich bei Varietäten um trennscharfe, klar voneinander abgrenzbare Einheiten, also diskrete und homogene Systeme, handelt. *Varietäten* werden jedoch vielmehr als Kontinua mit fließenden Übergängen betrachtet (vgl. Maitz 2010, 3). Das bedeutet z. B., dass spezifische sprachliche Erscheinungsformen nicht zwangsläufig in nur einer *Varietät* zu finden sind oder dass die postulierten

Merkmale einer *Varietät* grundsätzlich immer produziert werden müssen, da auch *Varietäten* interne Variationen aufweisen (vgl. Maitz 2010, 5). Heutige Sprachauffassungen gehen daher vielmehr von einem Sprachvariantenraum aus, „in dem alle möglichen Sprachformen nebeneinander, übereinander und ineinander existieren“ (Niebaum/Macha 2014, 10).

Weise mit gewissen sozialen und funktionalen Merkmalen kookkurieren“ (Berruto 2004, 189). Unter „Realisierungsformen des Sprachsystems“ werden bestimmte sprachliche Strukturen begriffen, die potentiell auf allen (system-)linguistischen Ebenen anzusiedeln sind (vgl. Berruto 2004, 193). Das kann zum Beispiel ein lexikalischer Ausdruck sein („Broiler“), ein Mittel der Wortbildung („Häussle“) oder auch ein lautliches Phänomen („isch“). Zu den sozialen und funktionalen Merkmalen gehören hingegen z. B. die regionale Herkunft, die Altersgruppe oder die jeweilige Handlungsintention. Das gemeinsame Auftreten sprachlicher Strukturen mit einem bestimmten außersprachlichen Faktor lässt sich sicherlich besonders gut am Beispiel *arealer Varietäten* illustrieren: Der *Berliner Dialekt* ist ein solches sprachliches Subsystem der Gesamtsprache Deutsch. Ein Satz wie „Ick wunder mir über jarnüscht mehr“ wird mit Sicherheit von den meisten – auch wenn sie keine linguistische Vorbildung haben – ganz klar im Raum Berlin verortet. Die inner-sprachlichen *lautlichen* („ick“, „jarnüscht“) und *grammatischen Merkmale* (wunder mir) treten also mit dem außersprachlichen Faktor *Raum* (SprecherInnen aus Berlin und Umgebung) auf und rechtfertigen ihre Zusammenführung als Ausdruck einer *sprachlichen Varietät* mit räumlicher Geltung.

Mit der linguistischen Theorie zu *Spracheinstellungen* und *sprachlichen Varietäten* im Hinterkopf war die Idee für den linguistischen Erlebnis-Parcours auf der „Nacht der Wissenschaft“ geboren: Unser erklärtes Ziel war es, die TeilnehmerInnen mit Hilfe eines Hörquiz dazu zu animieren, ihre eigene Sprachwahrnehmung zu reflektieren, um dadurch für sprachlich basierte Vorurteile und Klischees sowie sprachliche Vielgestaltigkeit zu sensibilisieren. Dabei wollten wir ihnen nicht weniger mit auf den Weg geben, als dass es sich beim Deutschen um eine äußerst lebendige Sprache handelt, die uns jeden Tag in den verschiedensten Formen

und – metaphorisch gesprochen – Farben begegnet. Und natürlich wollten wir die BesucherInnen auch ein wenig aufs Glatteis führen, um ihnen aufzuzeigen, dass nicht alles, was wir in Bezug auf Sprache zu hören und zu wissen glauben, der Wahrheit entspricht. Aus diesem Grund wählten wir drei Varietäten, die in der Sprachwissenschaft bereits ausgiebig diskutiert wurden und im alltäglichen Miteinander häufig der (negativen wie positiven) Diskriminierung ausgesetzt sind.

2 Das Setting und die Durchführung

In einem geschlossenen Raum von der Größe eines Klassenzimmers waren drei Erlebnisstationen aufgebaut, von denen jede einer *Varietät*³ gewidmet war: Regiolekt (Station 1), Fachsprache (Station 2), Kiezdeutsch (Station 3). Eine Erlebnisstation bestand aus drei Elementen: einem *Hörbeispiel*, *Quizbögen* und einem *Informationsplakat*.

Hörprobe

Die jeweilige Hörprobe lag in Form einer Tondatei auf einem mit Kopfhörern ausgestatteten Laptop vor. Der Laptop stand auf einem Tisch, an dem die BesucherInnen Platz nehmen und die Hörprobe selbständig beliebig oft abspielen konnten. Die Hörbeispiele waren 30–60 Sekunden lang und wurden speziell für den Erlebnisparcours aufgenommen. Um die in der Spracheinstellungsforschung gewonnenen Erkenntnisse des trügerischen Sprachbildes möglichst einprägsam zu demonstrieren, wurden für die Hörbeispiele SprecherInnen und Ausschnitte ihres Sprachgebrauchs gewählt, die besonders anfällig für (auch in der Fachliteratur postulierte und bestätigte) negative wie positive Vorurteile sind. So wurde ein Sprecher mit obersächsischem Dialekt (Björn, 47 Jahre, aufgewachsen in Sach-

³ Damit ist eine (zumindest teilweise) in der Fachliteratur als sprachliches Subsystem

beschriebene *Varietät* gemeint.

sen-Anhalt, Sprechwissenschaftler, ehrenamtlich aktiv in einem sprechwissenschaftlichen Berufsverband), eine Angestellte, die sich fachsprachlich zu ihrer Arbeit in einer Psychiatrie äußert (Elke, 58 Jahre, aufgewachsen im Westerwald, Sekretärin des Ärztlichen Direktors) und ein relativ junger Sprecher mit bilingualem Hintergrund (Carlo, 30 Jahre, aufgewachsen in Deutschland und Italien, Sales und Business Development) gewählt.

Quizbögen

Die Quizbögen wurden neben dem Laptop auf dem Tisch ausgelegt; ebenfalls bereitgestellt wurden Bleistifte zum Ausfüllen der Bögen. Die Fragen waren bei jeder Station dieselben, jedoch unterschieden sich die Bögen in Papierfarbe und Nummerierung, so dass die spätere Zuordnung der Bögen zu den Stationen möglich war. Auf den Quizbögen waren die BesucherInnen aufgefordert, das Alter, den Beruf und die Herkunft der SprecherInnen zu erraten. Außerdem sollten die Befragten der gehörten Sprache einen Namen geben. Im zweiten Teil des Quiz sollten sie bewerten, ob ihnen die Sprache des jeweiligen Sprechers/der jeweiligen Sprecherin gefallen hat oder nicht, ob sie glauben, dass die SprecherInnen auch anders sprechen können und was ihnen ganz besonders an der jeweiligen Sprechweise aufgefallen ist. Damit die QuizteilnehmerInnen ihren Ideen und Assoziationen möglichst freien Lauf lassen konnten, waren lediglich Tendenzen zum Ankreuzen vorgegeben („Ja, weil...“; „Nein, weil...“; „Ich bin nicht sicher, weil...“; „Vielleicht, wenn...“) und für die Begründungen Leerzeilen gelassen.

Informationsplakat

Hinter dem Tisch war eine Stellwand aufgebaut. Das Informationsplakat war auf der den BesucherInnen abgewandten Seite der

Stellwand befestigt, so dass diese beim Betreten des Raumes und beim Abspielen der Hörprobe zunächst auf eine leere Fläche blickten. Um das Informationsplakat sehen zu können, mussten die BesucherInnen um die Stellwand herumgehen. Geboten wurde hier eine „Auflösung“ des Quiz in Form eines Steckbriefs der SprecherInnen mit Foto sowie einige Informationen zu den Besonderheiten der jeweiligen Varietät (z. B. phonetische Merkmale, Wortwahl, Satzbau) und linguistischer Forschung allgemein.

Die BesucherInnen erhielten die Instruktion, sich die Hörproben anzuhören, einen Quizbogen dazu auszufüllen und sich erst danach das Informationsplakat mit den Informationen zu SprecherIn und Varietät anzuschauen. Als Ausrichterinnen standen wir neben den Informationsplakaten für Fragen und Meinungs austausch zur Verfügung, so dass sich am Rande des Parcours einige interessante Diskussionen entwickelten. Außerdem schlugen wir den BesucherInnen vor, die ausgefüllten Bögen an einer Wand aufzuhängen, um so im Laufe des Abends im Raum eine kleine Ausstellung entstehen zu lassen.

3 Die Auswertung

Von insgesamt 150 ausgeteilten Quizbögen (pro Hörprobe 50 Stück) fanden 67 ausgefüllte Bögen den Weg zurück zu uns. Erfreulicherweise verteilte sich die Rücklaufquote der drei Bögen gleichmäßig auf die drei Hörquizze, so dass je 22 bis 23 Antwortbögen auf eine Hörprobe entfielen.

Bei der Durchsicht und nach der ersten (oberflächlichen) Auswertung der Quizbögen fiel auf, dass über die Hälfte der Befragten sich entweder nicht sicher war, ob die SprecherInnen anders sprechen können oder dieses gänzlich in Abrede stellte: 14 von 65⁴ sprachen sich für ein klares „Nein“ aus, 25 von 65 waren sich unsicher und antworteten mit „vielleicht“. Immerhin schienen

⁴ Zwei Quizbögen beinhalteten keine bzw. eine

mehrdeutige Antwort auf diese Frage.

aber auch 26 von 65 überzeugt, dass die jeweiligen Probanden auch über andere sprachliche Mittel verfügten.⁵

Beim Vergleich der Antworten zu den einzelnen Hörproben zeigte sich, dass die TeilnehmerInnen am ehesten dem jungen männlichen Sprecher mit mehrsprachigem Hintergrund Variationskompetenz zutrauten. Diese Zuschreibung könnte darin begründet liegen, dass viele der Befragten, die Sprecher 3 beurteilten, im Hörquiz 3 eine nicht-authentische Sprachprobe vermuteten. In ihren Begründungen äußerten sie, dass sich der Sprecher „künstlich“, „gespielt“ oder „verstellt“ anhöre, er „Satire“ mache oder „mit Absicht“ so sprechen würde. Viele hielten ihn demnach für nicht-authentisch und waren vermutlich auch deshalb geneigt, ihm sprachliche Variationsmöglichkeiten zuzugestehen.⁶ Interessant war auch, dass die Frage nach dem „anders sprechen können“ bei Sprecher 3 z. T. mit seiner Code-Switching-Kompetenz beantwortet wurde, denn einige der Befragten begründeten ihr „Ja“ mit dem Verweis auf die (vermutete) kompetente Verwendung seiner Muttersprache, Türkisch⁷.

Ganz anders fielen die Antworten zum ober-sächsischen Regiolekt sprecher aus Hörquiz 1 aus: Nur ein knappes Drittel der Befragten traute dem Sprecher 1 zu, auch anders sprechen zu können. Fast die Hälfte war hingegen skeptisch (10 von 22 Befragten) und gestand ihm muttersprachliche Variationskompetenz nur dann zu, wenn „er sich

Mühe“ gebe oder „er sich anstrengt Hochdeutsch zu sprechen“. Ein knappes Drittel hielt dies bei unserem Regiolekt sprecher für gänzlich ausgeschlossen (6 von 22 Befragten) und begründete dieses Urteil mit mangelnder Bildung („er wirkt ungebildet“, „weil er als Kind kein Hochdeutsch gelernt hat“) oder der zu starken Verinnerlichung seines „Dialektes“ („weil der Dialekt zu sehr antrainiert ist“, „weil er klingt so wie wenn er sein Leben lang so sprechen wird“).

Wesentlich uneindeutiger fielen die Antworten zu Hörquiz 2 aus: Hier berichtete eine weibliche Angestellte in der Psychiatrie von ihrem Berufsalltag. Von unserer Seite intendiert war, den Fokus auf das medizinische Fachvokabular zu lenken. Neben der von Sprecherin 2 verwendeten Fachsprache schlug sich jedoch auch ihre geografische Herkunft (Westerwald) in ihrer Sprechweise nieder. So verorteten zwar fast ausnahmslos alle TeilnehmerInnen unsere Sprecherin 2 als Beschäftigte im medizinischen oder spezifischer im psychiatrischen Umfeld, allerdings bezogen sich auch eine ganze Reihe von Teilnehmenden bei der Frage nach dem „(Nicht-)Gefallen der Sprache“ auf ihren Dialekt („weil es leider ein Akzent ist“, „weil mir der Dialekt nicht sehr sympathisch ist“) bzw. ihre Nähe zur Standardsprache („weil es nahe dem Hochdeutsch ist“, „weil kaum Dialekt vorhanden ist“). Auch bei der Frage nach der Variationskompetenz von Sprecherin 2 wurde in einigen Fällen Bezug auf die diatopische Dimension ihrer Sprechweise genommen („vielleicht, wenn sie hochdeutsch sprechen

⁵ Die Frage nach dem konkreten Inhalt von „anders sprechen können“ wurde nicht gestellt, so dass von unserer Seite aus kein Zugriff auf das, was die Befragten unter „anders“ verstehen, möglich war. Auch wurde die Freitextantwortmöglichkeit mit einem Konditionalsatz („vielleicht, wenn ...“) eingeleitet, so dass dies präferiert mit der situativen Dimension sprachlicher Performanz in Verbindung gebracht worden sein könnte, während das Antwortfeld zu „ja“ mit einem Kausalsatz („Ja, weil...“) begann, der die situative Anpassung weniger offensichtlich implizierte, sondern eher allgemeine Urteile und Begründungen nach sich gezogen haben könnte.

⁶ Außerdem darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich bei Hörquiz 3 um die letzte Station des Erlebnisparkours gehandelt hat und TeilnehmerInnen, die alle drei Stationen mitgemacht haben, u. U. schon durch die Auflösungen von Hörquiz 1 und 2 dafür sensibilisiert waren, dass sprachbasierte Urteile in die Irre führen können.

⁷ Entgegen der Annahme vieler Befragter hat Sprecher 3 keine türkischen, sondern italienische Sprachwurzeln. Hier scheint bei der Zuordnung der Herkunft das klischeebehaftete (Sprach-)Bild türkischstämmiger MitbürgerInnen herzuhalten.

würde“, „ja, weil sie sich [...], sehr anstrengt Hochdeutsch zu sprechen“). Daher ist nicht in allen Fällen erkennbar, ob die Befragten die fachsprachliche oder die regional-sprachliche Facette bei ihrer Beurteilung fokussierten. Trotzdem überwogen auch hier die skeptischen Stimmen, da zwei Drittel der TeilnehmerInnen (14 von 21) nicht sicher für ein „ja“ zur Variationskompetenz von Sprecherin 2 votierten.

Natürlich ist uns bewusst, dass die Konzeption des Fragebogens wissenschaftlichen Standards nicht genügte, aber dies schien uns – gemessen an der Intention sowie dem Rahmen des Quiz – nicht angemessen und zielführend, da wir ein Laienpublikum ansprechen und aktivieren wollten. Trotzdem eröffnen die Antworten interessante Fragestellungen, denen in weiteren interaktiv ausgerichteten Sprachparcours oder im Rahmen (studentischer) Forschungsarbeiten – unter Einhaltung wissenschaftlicher Methoden – nachgegangen werden könnte. Drei Anknüpfungspunkte möchten wir im Folgenden aufzeigen.

3.1 Anknüpfungspunkt I: Wie erleben und reflektieren SprachbenutzerInnen sprachliche Variation?

Bei der Auswertung der Quizbögen überraschte uns besonders, dass die Prämisse der Soziolinguistik – Heterogenität und Variabilität sind fundamentale Eigenschaften von Sprache (vgl. Maitz 2010, 4 f.) – in den Antworten der QuizteilnehmerInnen längst nicht so präsent war, wie wir das vermutet hätten. Konkret äußerte sich dies in der skeptischen Haltung der TeilnehmerInnen zur muttersprachlichen Variationskompetenz der HörquizsprecherInnen.

Uns war zwar bewusst, dass sich viele der TeilnehmerInnen bei der Beurteilung der HörquizsprecherInnen von gängigen Stereotypen und Klischees leiten lassen würden. Dass jedoch die in der modernen Linguistik unstrittige Annahme, dass wir alle nicht immer und überall gleich sprechen, sondern uns auf unser Gegenüber, das

Thema, den Ort, die Zeit, die Situation und unsere Intentionen abstimmen, für die realen SprachbenutzerInnen nicht in diesem Ausmaß erlebbar ist, verblüffte uns. Die Annahme einer homogenen deutschen Sprache und der damit verbundene Glaube an eine einheitliche Verwendung scheinen immer noch verbreitet zu sein. Muttersprachliche Variation als Kennzeichen alltäglicher Sprachverwendung könnte für SprachbenutzerInnen demnach entweder keine selbstverständliche, sinnlich wahrgenommene Erfahrung sein oder sie entzieht sich schlichtweg einer nicht-ideologisch vorgeprägten Reflexion.

Daher wäre es interessant einen Blick auf die Wahrnehmung individueller Variationskompetenz, ihres Spektrums und ihrer subjektiven kommunikativen Relevanz zu werfen. Außerdem könnte ein Vergleich von Selbst- und Fremdzuschreibungen erhellen, ob SprecherInnen einen Unterschied in der Wahrnehmung und Bewertung von variativer Kompetenz machen, je nachdem, ob sie sich selbst oder andere einschätzen. Darüber hinaus könnten Selbst- und Fremdzuschreibungen zur Variationskompetenz (metasprachliche Daten) mit dem tatsächlich geäußerten Sprachverhalten (objekt-sprachliche Daten) abgeglichen werden, um so Diskrepanzen zwischen geäußelter Einstellung und tatsächlichem Sprachverhalten aufzudecken.

3.2 Anknüpfungspunkt II: Inwiefern weicht die Sicht der Linguistik auf *Varietäten* von der Perspektive der SprachbenutzerInnen auf sprachliche Variation ab?

Ein weiterer – nicht ganz so überraschender – Aspekt, der bei der Auswertung auffiel, war, dass die von der Linguistik mittels Varietätenbegriff an die Sprache herangetragene systemische Betrachtung von Sprache sich nur eingeschränkt mit der Sicht der SprachbenutzerInnen auf sprachliche Erscheinungen deckte: Die Antworten der QuizteilnehmerInnen zeigen nämlich auf,

dass die als *etisch* bezeichnete Außenperspektive der Sprachwissenschaft auf *Varietäten* von der sogenannten *emischen* Innenperspektive der SprachbenutzerInnen erheblich abweichen kann (dazu ausführlicher z. B. Maitz 2010). Mit anderen Worten: Nur weil die Wissenschaft bestimmte sprachliche Subsysteme einer Gesamtsprache, wie z. B. des Deutschen, postuliert, heißt das nicht, dass SprachbenutzerInnen diese auch als solche wahrnehmen, ähnlich kategorisieren und ihnen die gleichen sprachlichen Strukturen zuordnen.

So zeigten die Antworten des Hörquiz z. B., dass die TeilnehmerInnen prinzipiell eine Art systemischer Vorstellung von dialektaler Variation haben. Diese Vermutung liegt nahe, da die Frage nach dem Namen der Sprache, die Sprecher 1 spricht, von fast der Hälfte der Befragten mit „Dialekt“ oder „Sächsisch“ beantwortet wurde. Dialekt scheint also holistisch als komplexeres System wahrgenommen zu werden, das sich vom Standarddeutschen unterscheidet, so dass eine eigene Bezeichnung bemüht wird. Ähnliches war bei Hörprobe 2 und 3 nicht zu beobachten, da die darin fokussierte situativ-funktionale und soziolektale Variation in geringerem Maße mit entsprechenden Bezeichnungen belegt wurde. Der in der Linguistik übliche Begriff *Fachsprache* fand beispielsweise nur einmal Verwendung. Dieser ‚Mangel‘ an Bezeichnungen könnte u. U. darauf hindeuten, dass diese Dimensionen der Variation aus Sicht der SprachbenutzerInnen weniger stark bzw. gar nicht als System wahrgenommen werden und demnach auch nicht als solches beschrieben werden können.

Daher könnte es interessant sein, den *emischen* Status von Varietäten genauer zu untersuchen. Dabei ließe sich zum einen fragen, welche Dimensionen von sprachlicher Variation überhaupt von SprachbenutzerInnen als System wahrgenommen, kategorisiert und voneinander abgegrenzt werden. Zum anderen ließe sich untersuchen, welche sprachlichen Merkmale diesen unterschiedlichen Variationsdimensionen aus

emischer Sicht konkret zugeschrieben werden und welcher Status ihnen dabei zugewiesen wird (Merkmalkonglomerat oder System?). Damit ist dann auch die Frage nach dem *Salienzpotential* (zum *Salienz*-Begriff vgl. z. B. Purschke 2014) sprachlicher Strukturen gestellt. Mit *Salienz* ist – vereinfachend gesagt – die Auffälligkeit eines sprachlichen Merkmals gemeint, die dieses im Bewusstsein von SprachbenutzerInnen besitzt und daraufhin identifiziert werden kann. Ein Merkmal kann dann u. U. mit einer bestimmten *sprachlichen Varietät* in Verbindung gebracht werden, was sich dann in Bezeichnungen wie z. B. *Jugendsprache* oder *Dialekt* offenbart. Unsere Auswertung zeigte, dass regionalsprachliche Merkmale auf der lautlichen Ebene tendenziell häufiger Erwähnung fanden als z. B. fachsprachliche Ausdrücke, die auf der lexikalischen Ebene anzusiedeln sind. Die verschiedenen Ausprägungen des variativen Spektrums scheinen demnach im Bewusstsein von SprecherInnen unterschiedliches *Salienzpotential* zu besitzen, woran sich implizit auch die Frage nach der „Stabilität“ sprachlicher Strukturen knüpft.

3.3 Anknüpfungspunkt III: Wem wird zugestanden, sprachlich variieren zu können und wie werden Varianten beurteilt und eingeordnet?

Wie den Antworten der TeilnehmerInnen zu entnehmen war, scheinen bestimmte Ausprägungen des variativen Spektrums oder der Dimensionen von Varietäten als ‚beständiger‘ wahrgenommen zu werden, so dass ihnen abgesprochen wird, variierbar zu sein. Sie werden vielmehr als Ausdruck der Sprecherpersönlichkeit und als Abbild des individuellen ‚sprachlichen Fingerabdrucks‘ wahrgenommen. In unserem Hörquiz zeigte sich das z. B. bei der Beurteilung des ober-sächsischen Regiolekt sprechers, dem seltener als unserem Soziolekt sprecher zugestanden wurde, seine Sprache ‚ablegen‘ zu können. Diese Einschätzung hat sicherlich eine ‚objektive Komponente‘, die auf die

sprachstrukturelle Offenheit der verschiedenen systemlinguistischen Ebenen zurückzuführen ist⁸, aufgrund derer sich lautliche Merkmale als besonders ‚zäh‘ erweisen. Da sich Regionalsprache besonders, aber nicht ausschließlich, in lautlichen Spezifika ausdrückt, beruht die Zuschreibung an dialektale Merkmale ‚nicht-ablegbar‘ zu sein – wenn auch unbewusst – auf einer linguistisch objektivierbaren Grundlage. Daher könnte der Frage nachgegangen werden, welche *emisch* relevanten sprachlichen Merkmale von SprachbenutzerInnen als ‚hartnäckig‘ bzw. ‚nicht-variierbar‘ wahrgenommen werden, worin diese Beurteilung begründet liegt und ob die außersprachliche Verknüpfung des Merkmals mit einer bestimmten Sprecherperson/-gruppe bei der Bewertung der Beständigkeit eine Rolle spielt. Dabei könnten Hörbeispiele, die sprachliche Strukturen auf unterschiedlichen linguistischen Ebenen beinhalten, als Stimuli dienen. Außerdem könnte nach der konkreten Bewertung von bestimmten sprachlichen Merkmalen gefragt werden, um anhand metasprachlicher Äußerungen Erkenntnisse über die Wechselwirkung von sozialer Bewertung und sprachlichen Strukturen zu gewinnen (vgl. *Spracheinstellungen*).

In diesem Zusammenhang könnte schließlich auch ein weiterer Aspekt von Interesse sein, der uns bei der Auswertung der Quizbögen ins Auge stach: Die Vermutung, es handele sich bei der gehörten Sprachprobe

um eine ‚Fälschung‘, also um nicht-authentische Sprachverwendung, wirkte sich im Falle des Soziolekt sprechers – wenig überraschend – erheblich auf die Zuschreibung von Variationskompetenz aus. Daher wäre es sicherlich spannend zu untersuchen, unter welchen Umständen und anhand welcher (außer-)sprachlichen Kriterien SprachbenutzerInnen festmachen, ob es sich um authentische oder artifizielle Sprachgebrauchsweisen handelt und welche Kategorien dafür vergeben werden.

4 Schlussbetrachtung

Insgesamt war der linguistische Erlebnisparkours mit geschätzten 200 BesucherInnen ein voller Erfolg, der nicht nur die TeilnehmerInnen zum Nachdenken über (ihre) Sprache anregte, sondern auch uns als AusrichterInnen in der Diskussion und durch die Antworten des Hörquiz zu einem Perspektivwechsel bewegte. Denn im Elfenbeinturm der Linguistik wird nicht selten vergessen – so scheint es zumindest manchmal –, dass es sich bei Sprache eben auch um ein soziales und allen zugängliches Phänomen handelt, das allen produktiv und rezeptiv bekannt ist und zu dem SprachbenutzerInnen vermutlich alle eine Meinung haben, die von der Wissenschaft gehört werden darf und sollte.⁹

⁸ Je offener eine Ebene, desto anfälliger ist sie für Einflüsse von außen und Variation. Zur Illustration eignet sich das Beispiel des Fremdsprachenlernens. Mit etwas Fleiß lassen sich relativ schnell neue Vokabeln lernen, anwenden und verinnerlichen. Die richtige Grammatik erfordert häufig schon eine etwas intensivere Beschäftigung mit den jeweiligen fremdsprachlichen Strukturen. Aber selbst, wenn all das gelernt, eingeübt und automatisiert wurde und formal (in Wortwahl und Grammatik) kaum oder sogar gar keine ‚Fehler‘ produziert werden, können die allermeisten (erwachsenen) FremdsprachlerInnen immer noch an ihrem ‚fremden‘ Akzent als Nicht-MuttersprachlerInnen identifiziert werden.

⁹ In der germanistischen Fachwelt wird der Innenperspektive von SprachbenutzerInnen immer mehr Beachtung geschenkt, z. B. im Rahmen der Untersuchung von sogenannter Laien-Linguistik (vgl. dazu z. B. Antos 1996) oder auch der Wahrnehmungsdialektologie (vgl. dazu z. B. Anders/Hundt/Lasch 2010). Ein Blick über die Fachgrenzen hinaus zeigt, dass diese Sichtweise auch in den Nachbarwissenschaften aufgegriffen wird und z. B. in der romanistischen Forschung um Thomas Krefeld und Elissa Pustka (2010) VertreterInnen für die Begründung einer ‚Perzeptiven Varietätenlinguistik‘ zu finden sind.

Literatur

ANDERS, Ada Christina/HUNDT, Markus/LASCH, Alexander (2010): *Perceptual Dialectology: neue Wege der Dialektologie*. Berlin.

ANTOS, Gerd (1996): *Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag; am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings*. Tübingen.

ARENDE, Birte/KIESENDAHL, Jana (2011): Die Notwendigkeit von Sprachreflexion im Unterricht: Zur Wirkung von Sprachgebräuchen. In: Dies. (Hgg.): *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*. Göttingen, S. 165–190.

BERRUTO, Gaetano (2004): Sprachvarietät – Sprache. In: *Handbuch Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Bd. 3.1. Berlin/New York, S. 188–195.

INFORMATIONEN DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE (= Info DaF) (2006–2009): [<http://www.daf.de/archiv.htm>; 18.01.2016].

KREFELD, Thomas/PUSTKA, Elissa (2010): Für eine perzeptive Varietätenlinguistik. In: Dies. (Hgg.): *Perzeptive Varietätenlinguistik*. Frankfurt, S. 9–30.

LAMELI, Alfred (2010): Deutsch in Deutschland: Standard, regionale und dialektale Variation. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hgg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin/New York, S. 385–398.

MAITZ, Péter (2010): Sprachvariation zwischen Alltagswahrnehmung und linguistischer Bewertung. Sprachtheoretische und wissenschaftsmethodologische Überlegungen zur Erforschung sprachlicher Variation. In: Gilles, Peter/Scharloth, Joachim/Ziegler, Evelyn (Hgg.): *Variatio delectat. Empirische Evidenzen und theoretische Passungen sprachlicher Variation. Festschrift für Klaus J. Mattheier zum 65. Geburtstag*. Frankfurt/M. u. a., S. 59–80.

NEULAND, Eva (1988): „Wie hört sich das denn an?“ Spracheinstellungen als Gegenstand der Sprachreflexion. In: *Diskussion Deutsch 99*, S. 53–71.

PURSCHE, Christoph (2014): „I remember like it was interesting.“ Zur Theorie von Salienz und Pertinenz. In: *Linguistik Online 66/4*, S. 31–50.

STELLMACHER, Dieter (1981): *Niedersächsisch*. Düsseldorf.

Zu den Autorinnen

Katharina Schardt studierte Sprach- und Kommunikationswissenschaft und Germanistische und Allgemeine Literaturwissenschaft. Seit dem Wintersemester 2014/15 arbeitet sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft der RWTH Aachen.

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

Johanna Zahn studierte Sprache und Kommunikation und arbeitet seit dem Wintersemester 2014/15 als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft an der RWTH Aachen.

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

Matthias Winter

Suche nicht nach Fehlern, erfinde Lösungen

Lösungsfokussierung in Kommunikationstrainings – ein Versuch

0 Warum dieser Aufsatz?

Seit mittlerweile 15 Jahren arbeite ich unter anderem als Sprecherzieher und Sprechwissenschaftler in der Sprechkunst und in der rhetorischen Kommunikation. Mit der Zeit verfestigte sich in mir ein Gefühl des Unbehagens. Irgendetwas fehlte in meiner Arbeit und innerhalb der Sprechwissenschaft konnte ich keine Hinweise finden, womit ich dieses Unbehagen loswerden könnte. Ich beschloss, mich weiterzubilden und fand nach langer Suche schließlich das Systemische Coaching. Ganz besonders inspirierte mich der Ansatz der Lösungsfokussierung, da in ihr der Aderholdische Grundsatz *Richtig ist, was nützt* voll zu Geltung kommt. Daher habe ich mir im Rahmen meiner Weiterbildung die Lösungsfokussierung genauer angesehen und Elemente daraus in Präsentationsseminaren eingesetzt. Dieser Aufsatz stellt die wesentlichen Aspekte des Ansatzes dar, schlägt eine Brücke in die Sprechwissenschaft und ergänzt meine Arbeit nun enorm.

1 Lösungsfokussierung

1.1 Die Entstehung

Der Ansatz der Lösungsfokussierung basiert auf den Erfahrungen von Steve de Shazer und Insoo Kim Berg aus den frühen 1980er Jahren. Dabei handelt es sich nicht um ein Theorem, dem deduktiv die Realität

untergeordnet wurde, sondern um ein induktiv abgeleitetes Verfahren aus Beobachtung und kritischer Auswertung unzähliger psychotherapeutischer Sitzungen am BFTC (Brief Family Therapy Center) in Milwaukee/USA (vgl. de Shazer/Dolan 2015 oder Sparrer 2014). „Die Entwicklung der Methode [war] eben nicht hauptsächlich von Theorien und Annahmen geleitet [...], die später in der Praxis bewiesen wurden. Wesentliche Erkenntnisse und grundlegende Elemente stellten sich vielmehr über Rückmeldungen der Klienten sowie Zufälle ein“ (Stollnberger 2009, 23).

Die Ursprungsidee der Begründer der SFT (Solution Focused Therapy) war es, eine möglichst leicht erlernbare und zugleich pragmatische Basistheorie für Milton Ericksons Hypnotherapie zu entwickeln. Das Ansinnen scheiterte zunächst, da es (1) zwischen Therapeuten und Klienten zu unterschiedlichen Auffassungen kam, was überhaupt als Psychotherapie zu verstehen sei und wie sich Therapie-Erfolg ganz allgemein klassifizieren lasse. Außerdem war (2) die Arbeit Ericksons so individuell für jeden Klienten, dass eine Generalisierung und Abstrahierung hin zu einem vereinfachten Basismodell nicht zustande kommen konnte (vgl. ebd., 21). Dennoch erkannten de Shazer und Berg die Kraft der auf Problemlösung gerichteten Arbeit, entwickelten ihn weiter und verdichteten ihn auf wenige wesentliche Lehrsätze.

1.2 Lehrsätze und Grundannahmen

Insgesamt dienen der SFT neun Lehrsätze als Grundannahmen, die auf den ersten Blick banal erscheinen. Acht der neun Postulate entstammen direkt Steve de Shazers Feder (vgl. de Shazer 2015, 22 ff.), die letztgenannte ist Stollnbergers Propädeutikum entnommen, wird aber de Shazer zugeschrieben (Stollnberger 2009, 63).

- **Was nicht kaputt ist, muss man auch nicht reparieren.**

Anders als gängige psychotherapeutische Methoden verzichtet die SFT darauf, tiefer liegende Bedeutungen und Strukturen aufzudecken und damit bereinigte Situationen zu ‚pathologisieren‘.

- **Das, was funktioniert, sollte man öfter tun.**

Wurde durch den Klienten eine für ihn passende Lösung gefunden und auch umgesetzt, ist es Aufgabe des Therapeuten, den Klienten in der Verfestigung dieser Lösung zu begleiten. Bewertungen der Lösungsansätze durch den Therapeuten sind unerwünscht, ja sogar störend.

- **Wenn etwas nicht funktioniert, sollte man etwas ander(e)s probieren.**

Eine Lösung, die nicht umsetzbar ist, ist keine Lösung. Dazu gehört auch der Fall, dass der Klient in der Therapiesitzung einen Vorschlag erarbeitet, Experimente als ‚Aufgabe‘ erhält, sie aber auch nach längerer Zeit nicht realisieren kann. Dann braucht der Klient eine andere Lösung. Die erarbeitete ist nicht die richtige. Der Klient forscht so lange, bis er auf dem richtigen Pfad angekommen ist.

- **Kleine Schritte können zu großen Veränderungen führen.**

Veränderungen von Verhaltensweisen haben meist weitere Veränderungen zur Folge, die dann wiederum neue in Gang setzen können. Sollte ein noch so kleiner Wandel beim Klienten beginnen, kann ein Schneeballeffekt hin zur erwünschten Lösung einsetzen. Dennoch ist der Klient da-

rauf vorzubereiten, dass die Umsetzung einer umfassenden Lösung seine Zeit dauern kann.

- **Die Lösung hängt nicht zwangsläufig direkt mit dem Problem zusammen.**

Milton Ericksons Potenzialhypothese geht davon aus, dass der Klient alle Fähigkeiten besitzt, sein Anliegen zu lösen. Häufig ist das Problemerkennen eindrücklicher als das Lösungserleben. Es ist Aufgabe des Therapeuten, im Leben des Klienten Erinnerungen an Momente des Lösungserlebens hervorzurufen. Der Therapeut lenkt durch die Frage nach dem ‚Stattdessen‘ die Aufmerksamkeit weg vom Problem hin zur Lösung. Beide, Problem und Lösung haben ursächlich meist nichts miteinander zu tun.

- **Die Sprache der Lösungsentwicklung ist eine andere als die, die zur Problembeschreibung notwendig ist.**

Ludwig Wittgenstein wird der Satz zugesprochen: Die Welt des Glücklichen ist eine andere als die des Unglücklichen. In der Welt des Unglücklichen ist seine Sprache nach hinten in Richtung Vergangenheit und Problem gewandt. Die Kommunikation des Glücklichen hingegen ist positiv und zukunftsorientiert. Der Therapeut lenkt den Fokus des Klienten hin zu Lösung. Als Sprachcodes dienen sowohl verbale wie auch para- und nonverbale Kommunikationsmittel.

- **Kein Problem besteht ohne Unterlass; es gibt immer Ausnahmen, die genutzt werden können.**

In diesem Lehrsatz steckt das Kernelement der SFT. Denn kein Problem ist unvergänglich. Das heißt, dass im Alltag des Klienten immer Momente der Lösung existieren, für deren Erleben der Klient selbst etwas beigetragen haben muss. Jeder noch so kleine Hinweis darauf kann den Schneeballeffekt der kleinen Änderungen in Gang setzen. Der Klient ‚erinnert‘ sich an das Lösungserleben in seinem Alltag. Er schenkt

den für die Lösung des Anliegens hilfreichen Ressourcen seine Aufmerksamkeit, erhält eine neue Perspektive und handelt im Idealfall in Richtung Lösung.

- **Die Zukunft ist sowohl etwas Geschaffenes als auch etwas Verhandlbares.**

Menschen bewegen sich stets in Systemen. Das heißt, sie verhalten sich beispielsweise im beruflichen Alltag anders als im Sportverein. Die Systemmitglieder treffen durch ihr Verhalten informelle Vereinbarungen. Ändert nun ein Beteiligter sein Verhalten, werden die anderen darauf reagieren (müssen). Es wird neu verhandelt. In der SFT werden Lösungen skizziert und mental in die einzelnen Systeme des Klienten transferiert. Damit antizipiert der Klient die Veränderungen interaktional und systembezogen.

- **Simpel but not easy (Stollnberger)**

Wie bereits erwähnt: Isoliert betrachtet könnten die Postulate als banal und einfach gelten. Wenn alle diese Parameter aber gleichzeitig zusammenwirken, entsteht ein hochkomplexes System, dessen Beherrschung hohe Kunstfertigkeit verlangt. „Die Durchführung ist eben nicht nur ‚not easy‘ sondern ‚extrem schwierig‘“ (Stollnberger 2009, 23).

2 Basistechniken der SFT

Als Basistechniken verstehen sich Werkzeuge und Haltungen, die sich innerhalb der SFT als gewinnbringend für die Verbesserung der psychischen Befindlichkeit der Klienten erweisen.

2.1 Kommunikationshaltung des Therapeuten

Der Klient erkennt die Haltung seines Therapeuten an seiner Art zu kommunizieren. Gelungene Kommunikation ist die Basis für eine positive emotionale Beziehung zum Klienten, für den Rapport (vgl. dazu NLP Akademie Schweiz 2016). Stollnberger

benennt und erklärt die einzelnen Komponenten einer lösungsorientierten Kommunikationshaltung:

Das lösungsfokussierte Zuhören ist nicht nur für das Erfassen und Bearbeiten von Ziel und Anliegen des Klienten von großer Wichtigkeit. Vielmehr entscheidet die Qualität des therapeutischen Zuhörens darüber, ob der Therapeut als kompetent erscheint. „Die Grundvoraussetzung dafür, dass sich der Klient gehört und akzeptiert fühlt, liegt in der Übernahme seines Bezugsrahmens. Dies erfordert vom Therapeuten, die Aussagen des Klienten aus dessen Perspektive heraus ohne subjektive Bewertung zu hören. Die gelingt am ehesten aus einer Position von Nicht-Wissen bezüglich sämtlicher Aussagen und Wahrnehmung des Klienten“ (Stollnberger 2009, 117). Mit anderen Worten: im lösungsfokussierten Zuhören kommt die Absichtslosigkeit des Therapeuten zum Ausdruck. Zudem achtet der Therapeut auf Äußerungen des Klienten, die Hinweise auf hilfreiche Ressourcen für eine Lösung geben. Durch ein Wiederholen oder Paraphrasieren solcher Aussagen vertiefen sich der geschaffene Bezugsrahmen und die ressourcenorientierte Wahrnehmung des Klienten. Um den Eindruck eines ‚Ich kann das‘ zu manifestieren, helfen Komplimente. Mit ihnen erhält er durch eine Person außerhalb gewohnter Bezugsrahmen eine positive Rückmeldung zu eigenem Verhalten. Das umfassendste Arsenal an Möglichkeiten und unerschöpfliches Reservoir zur Lösungsfindung ist in Verbindung mit dem anschließenden Schweigen des Therapeuten das Stellen hilfreicher Fragen (vgl. ebd., 116 ff.). Biedermann betrachtet folgende Fragearten als zielführend (vgl. Biedermann 2016, 26 ff.):

- Kontextfragen machen deutlich, wer oder was direkt oder indirekt von der Situation betroffen ist.
- Ressourcenfragen stellen heraus, welche Quellen für eine Problemlösung im Klienten bereits vorhanden sind.

- Lösungsorientierte Fragen beleuchten, wie der Zielzustand aussähe und woran zu bemerken sei, dass der richtige Weg dorthin eingeschlagen wurde.
- Hypothesisierende Fragen verändern auf mentaler Ebene das Umfeld des Klienten und eröffnen damit neue Perspektiven auf das zu lösende Problem.
- Triadische Fragen stellen eine Hypothese auf, wie mehrere Dritte nach Ansicht des Klienten zu einer bestimmten Sache stehen bzw. darüber denken.
- Fragen zur Ökologie thematisieren etwaige ‚Kosten‘ einer Lösung, die der Klient im Falle ihrer Realisierung tragen müsste.
- Paradoxe Fragen stellen eine Trance-Induktion dar, in der eine Verstärkung oder Verschlechterung der Situation antizipiert oder auch überhöht werden soll.
- Visualisierungsfragen eröffnen dem Klienten den Weg, die eigene Situation in einer anderen, z. B. filmischen, bildhaften oder künstlerisch übersteigerten Form zu sehen.
- Zirkuläre Fragen stellen den Kern des systemischen Ansatzes von Therapie und Coaching dar. Sie eröffnen dem Klienten gedanklichen Zugang zu beteiligten Systemen und ihrer Beziehungen zueinander.
- Empathiefragen thematisieren die Reaktion systemimmanenter Personen auf Verhaltensänderungen des Klienten.

2.2 Skalierung

Die Skalierung ist ein Mittel, das dem Klienten dabei behilflich sein kann, die nächsten kleinen Schritte in die richtige Richtung hin zur Lösung seines Problems zu erkennen und als solche wertzuschätzen. Biedermann sieht in der Skalierung gar den „Hauptteil des lösungsfokussierten Inter-

views [...], [der] komplexe Aspekte im Leben der Klienten für sie selbst und für den Coach konkreter und zugänglicher macht“ (Biedermann 2016a, 46). Die klassische Form der Skalierung findet in Form von Zahlen statt. Der Klient wird gebeten, sich auf einer Skala von 1 bis 10 einzuordnen. Der höchste Wert steht für das Erreichen der Zielsetzung und der niedrigste als „irgendeine vage Form des Gegenteils“ des höchsten Werts (Stollnberger 2009, 167). Der Therapeut braucht nicht zu verstehen, welche Bedeutung der Klient einzelnen Werten auf der Skala beimisst. Durch die Verortung auf der Skala vergegenwärtigt sich der Coachee, welche Strecke er auf dem Weg schon zurückgelegt hat. Einerseits werden dadurch Fragen nach den Ressourcen möglich (Wert X ist besser als 1 – wie haben Sie es bis hierher geschafft?), andererseits nach den nächsten Teilzielen. So zum Beispiel durch die Fragenkaskade *angenommen, Sie wären auf der Skala eine Stufe höher – was wäre dann anders? Woran würden Sie das bemerken? Wer würde das bemerken und woran? Wie würde(n) diese Person(en) darauf reagieren? Wie wäre das für Sie?* (vgl. dazu Biedermann 2016a, 48 und Stollnberger 2009, 162 ff.).

2.3 Ziel des Klienten

Um ein lösungsfokussiertes Interview von Beginn auf die Lösung des Problems hin auszurichten, definiert Sparrer folgende Parameter, die für die Konstruktion von Zielen unbedingt erforderlich seien (vgl. Sparrer 2014, 32 ff.):

- **Das Ziel des Klienten steht im Mittelpunkt.**

Ziele des Therapeuten spielen keine Rolle. Das gilt sowohl für die betreffende Sitzung wie auch den gesamten Therapieprozess. Als hilfreiche Formulierung empfiehlt Sparrer: „Angenommen, [Name des Zieles] ist erreicht, was wird [Name einer betroffenen Person] darauf wohl sagen“ (ebd., 34)

- **Das Ziel muss eine Anwesenheit von etwas darstellen und nicht eine Abwesenheit von etwas.**

Denn ein Ziel könne nur der Beginn von etwas sein und nicht dessen Ende. Dieses Neue muss mindestens so attraktiv sein wie dasjenige, was der Klient gerne ändern möchte. Hilfreiche Fragen hierfür: Angenommen, Sie konnten [Name des Problems] widerstehen, was ist dann stattdessen da? Oder: Konnten Sie [Name des Problems] schon einmal widerstehen? Wie haben Sie das geschafft?

- **Das Ziel sollte klar und in Details als eigene Verhaltensweisen formuliert werden.**

Je deutlicher der Zielzustand mit allen Sinnen beschrieben werden kann, desto einfacher gelinge auch die Umsetzung. Die von Sparrer empfohlenen Fragestellungen: Wenn Sie [Name des Zieles] erreicht haben, was tun Sie dann? Welche Unterschiede bemerken andere, wenn Sie [Name des Zieles] erreicht haben? Wie reagieren andere darauf und wie geht es Ihnen mit dieser Reaktion?

- **Wenn das Erreichen eines Ziels einen langen Zeitraum erfordert, ist es wichtig, erst nach kleinen Schritten zu fragen.**

Die kleinen Schritte in Richtung Ziel ähneln der beschriebenen Technik der Skalierung. Lohnenswerte Fragen könnten laut Sparrer folgende Vorschläge sein: Was könnte ein erster Hinweis sein, dass Sie sich auf [Name des Ziels] zubewegen? Woran bemerken Sie, dass Sie einen Schritt in Richtung [Name des Ziels] gemacht haben?

- **Für das Erreichen eines Zieles ist es wichtig, dass es realistisch und erreichbar ist.**

Grundsätzlich stellt der Therapeut den Klienten in den Mittelpunkt seines Handelns und akzeptiert uneingeschränkt

dessen Ansichten. Die einzige Ausnahme für diesen Ansatz bildet eine eindeutig unrealistische Zielsetzung. Wenn zum Beispiel ein beinamputierter Klient sein natürliches Bein oder ein Angehöriger seinen verstorbenen Verwandten zurück möchte, dann handelt es sich um eine offensichtlich unrealistische Zielsetzung. Die Frage oder das Mittel der Wahl lauten nach Sparrer ‚Für wie realistisch halten Sie es, dass Sie das erreichen?‘ - oder beredtes Schweigen.

2.4 Kontexterweiterung und Reframe

Jeder Mensch konstruiert sich seine eigene Welt durch seine Wahrnehmung. Sparrer verwendet zur Verdeutlichung dieser These ein Beispiel:

Setzen Sie sich vor einen Tisch und betrachten Sie die Tischplatte. Suchen Sie nach Unterschieden auf der Tischplatte in Oberflächenbeschaffenheit, Farbe, Materialien, etc. Nach genauer Betrachtung des Tisches lassen Sie ihren Blick über die Tischplatte hinausgleiten. Welche Unterschiede können Sie jetzt feststellen? (vgl. Sparrer 2014, 40).

Die Tischplatte stellt einen Rahmen (engl. frame) dar. Die Intervention sorgt dafür, dass die Wahrnehmung auf Details eines bislang nur unaufmerksam rezipierten Alltagsgegenstands gelenkt wird. Gleitet nun der Blick über den Rahmen hinaus, bleibt in den meisten Fällen die Wahrnehmung im Modus der differenzierten Betrachtung. Sparrer nennt diesen Vorgang Kontexterweiterung. Mit ihr stellt der Klient bislang eindimensional wahrgenommene Themen in einen neuen Rahmen. Es kommt zum Reframe, indem der Klient seine bisherige Wahrnehmung in einen neuen Rahmen setzt. In zwischenmenschlichen Konfliktsituationen kann dieser Reframe zu völlig neuen Sichtweisen/Haltungen, zum Entdecken bislang unbeleuchteter Aspekte, zu übersehenen vergangenen oder künftigen

Themen, zum Erkennen von Schnittmen- gen, etc. führen. Das für Sparrer mächtigste Tool zur Kontexterweiterung ist neben der Frage nach dem ‚Angenommen, das Problem ist gelöst, was ist dann anders?’ vor allem die Nachfrage nach dem ‚was noch’ (vgl. Sparrer 2014, 38 ff.)? Biedermann sieht dies ähnlich: „Bevor wir nicht fragen, was sie noch anders machen würden, würden sie nicht auf die Idee kommen. Das ist eine wunderbare Frage, weil immer mehr Einzelheiten über die Veränderungen genannt werden und sie so immer wahrscheinlicher werden“ (Biedermann 2016a, 23).

2,5 Aufgaben und Experimente

Steve de Shazer und Insoo Kim Berg arbeiteten schon zu Beginn der SFT darauf hin, das Lösungserleben der Klienten in den Alltag zu transferieren. Sie gaben den ihren Kunden sogenannte ‚tasks’ (dt. Aufgabe/Experiment) mit auf den Weg, um Ausnahmen des Problemerlebens deutlicher wahrzunehmen und wertzuschätzen. „Die Aufgabe soll verdeutlichen, dass die eigentliche Therapie und die hauptsächliche emotionale Arbeit zwischen den Sitzungen stattfindet“ (Stollnberger 2009, 185). Der Therapeut schlägt das Experiment immer zum Ende einer Sitzung nach der Phase der Wertschätzung und Compliments vor.

Prinzipiell werden die Experimente unterschieden in Handlungsaufgaben und Beobachtungsaufgaben. Für Aufgaben und Experimente gibt es vielerlei lohnende Möglichkeiten, die dem Geschick des Therapeuten/Coaches entsprechend sinnvoll eingesetzt werden können. Stollnberger entwirft Orientierungshilfen für deren Konstruktion. Klienten sollen durch ein Experiment

- Wissen sammeln
 - zu nützlichen und wirksamen Handlungen in der Problembehandlung,
 - zum Ablauf von Ausnahmen der Beschwerden.

- die Wahrnehmung von Momenten erlebter Lösung schärfen und so Optionen für erwünschtes künftiges Handeln entwickeln.
- Unterschiede zwischen dem Lösungs- und dem Problemerleben erkennen und das eigene Verhalten kritisch hinterfragen.

Konkrete Beispiele für Experimente führt Sparrer an und ordnet sie der Typologie von Kunden eines Therapeuten/Coaches zu:

Der *Besucher* zeichne sich dadurch aus, dass er ein Anliegen ohne Ziel vorbringt oder im Austausch zwischen ihm und dem Therapeuten keinen Wunsch äußern kann. Für ihn empfiehlt Sparrer kein Experiment im engeren Sinne, sondern die Beantwortung der Fragestellung, was im Moment gut sei und daher so bleiben solle, wie es ist. Damit könne es gelingen, aus dem Besucher einen Klagenden zu machen.

Der *Klagende* könne sein Anliegen mit einem Ziel verbinden, seine Situation durch starke äußere Einwirkungen jedoch nicht beeinflussen. Daher sollen ihm in erster Linie Beobachtungsaufgaben an die Hand gegeben werden, da er zu Handlungen im Moment nicht fähig sei. So könnte der Klagende

- beobachten, wann er den erwünschten Zustand empfinde und solle die jeweilige Situation notieren.
- beobachten, wann sich eine Person wie gewünscht verhalte. Die Situation sei zu notieren, ebenso das, was der Klagende im Vorfeld anders gemacht habe.
- am Vorabend raten und notieren, ob und wie oft sich am nächsten Tag der gewünschte Zustand einstelle, und am Abend den geratenen Wert mit dem erreichten Wert vergleichen. Hierbei könne die Frage beantwortet werden, wie der Klagende dies erreicht habe.

Der *Klient* kann sein Anliegen mit einem Ziel und konkreten Handlungen in der Zukunft verbinden. Daher ist er auch imstande, Handlungsexperimente auszuführen. So könne er beispielsweise

- bereits funktionierende Handlungen an Tagen mit geradem Datum durchführen, an Tagen mit ungeradem Datum nicht und die Unterschiede festhalten.
- Handlungen im Problem-Erleben bewusst durch etwas völlig Anderes ersetzen.
- in einer Art ‚So-tun-als-ob-Haltung‘ einen ganzen Tag im erwünschten Zustand verleben und Unterschiede zu ‚normalen‘ Tagen notieren.
- insbesondere in Gruppen: an anderen Gruppenmitgliedern wahrgenommene positive Handlungen des Lösungs-Erlebens in der Gruppe als Gerücht streuen (Sparrer 2014, 68 ff.).

2.6 Die Wunderfrage

Die Wunderfrage gilt als DAS Instrument der SFT. Sie entstand eher zufällig, als eine verzweifelte Klientin Insoo Kim Bergs ausrief, ihr könne nur noch ein Wunder helfen (vgl. de Shazer/Dolan 2015, 70). Berg ergänzte in diesem Moment ihren bestehenden Werkzeugkasten um eine gezielte und behutsam eingeführte Trance-Induktion.

Die richtig formulierte Hinführung zur Wunderfrage kann im Klienten ein Lösungs-Erleben triggern, indem er Neues kreiert und in sein alltägliches Erleben einbettet. Eine sehr detaillierte und kommentierte Form der Induktion schlägt Stollnberger vor (vgl. Stollnberger 2009, 144 ff.). Da die Wunderfrage in den Versuchstrainings nicht zur Anwendung kam, soll sie hier nicht weiter ausgeführt werden. Dennoch sollte sie in der Darstellung der SFT nicht unerwähnt bleiben.

3 Kommunikationstrainings

In der Personalentwicklung ist das Training eine der bewährtesten Methoden, Weiterbildungsmaßnahmen in Organisationen wie Unternehmen, Verbänden, Behörden oder Vereinen durchzuführen. Seit den 1970er Jahren folgt die betriebliche Weiterbildung dem Postulat des Humanismus, insbesondere durch ein Primat der Psychologie (vgl. dazu Weinberger 2012, 27).

3.1 Begriffsbestimmung

Mesnaric definiert den Begriff Training so: „Im Training vermittelt der Trainer sein Wissen und stellt durch Übungen sicher, dass sich beim Trainierten Können einstellt. Der Trainer gibt eigenen Input und wird für das ‚mehr Wissen als der Trainierte‘ bezahlt. Im Training on the job kommt der Trainer zum Arbeitsplatz des Trainierten, beobachtet die momentane Art der Arbeitserledigung und generiert daraus sein didaktisches Konzept und seine Trainingsinhalte. (Training on the job ist kein Coaching, kann aber Coaching-Methoden verwenden.) [sic!]“ (Mesnaric 2016). Es wird also vorausgesetzt, dass der Trainer innerhalb einer Thematik über mehr Know-How verfügt als der Trainierte. In der Sonderform des ‚Training on the job‘ liegt offenbar eine Mischform aus Training und Coaching vor. Altmann grenzt etwas genauer ab, wenn er Trainingsmaßnahmen als „das systematische und zielgerichtete Durchführen von Übungen zum Erwerb oder zur Steigerung spezifischer Kompetenzen und Fertigkeiten“ bezeichnet. „Die Einheiten des Trainings müssen dabei für die Trainierenden einen Anforderungscharakter aufweisen, der das derzeitige Leistungsniveau übersteigt. Liegt die Anforderung über der aktuellen Leistungs- und unter der Überforderungsgrenze, kann sich das angesprochene System anpassen und so ein höheres Leistungsniveau erreichen. Zur Optimierung der Wirksamkeit wird versucht, die Trainingssituation möglichst ähnlich zur Anwendungssituation zu gestalten“ (Altmann 2013, 1566). Im Gegensatz zu Mesnaric ist

bei Altmann die Anwesenheit eines Trainers *expressis verbis* nicht vorausgesetzt. Der Trainierende kann also auch ohne einen Übungsleiter tätig werden.

Für die nähere Bestimmung von Kommunikationstrainings integriert Fiedler in seiner sprechwissenschaftlichen Dissertation beide Einschätzungen: „Ein Kommunikationstraining ist eine angeleitete Veranstaltung für mehrere Teilnehmer zu Einübung von erweitertem und/oder verändertem inneren und äußeren Kommunikationsverhalten und der Vermittlung des dazu notwendigen Wissens. [...] Methodisch kennzeichnet die Veranstaltung, dass zur Verhaltensänderung überwiegend Übungen und vom Trainer vordefinierte Rollenspiele zum Einsatz kommen. Umfassende lösungsorientierte Fallsupervisionen von Fällen einzelner Teilnehmer sind dagegen nicht vorgesehen. Außerdem ist der Ablauf im Vorfeld detailliert geplant und die Umsetzung eher ablauf- als prozessorientiert“ (Fiedler 2014, 51).

3.2 Coachingbasiertes Kommunikationstraining

Fiedler bezeichnet solche ablauforientierte Seminare als Standardtrainings. Im Vorwort zu seiner Dissertation beschreibt er seine eigenen Erfahrungen: „Als ich 1996 als Trainer anfang, habe ich zunächst in vielen Kommunikationstrainings hospitiert. Oft konnte ich dort beobachten, wie zu Beginn der Veranstaltung die Lernziele der Mitarbeiter abgefragt wurden. Ebenso oft spulte der Trainer danach ein vorgefertigtes Standardprogramm ab, das nicht individuell auf die Lernziele einging. Die meisten Teilnehmer waren nach so einem Training zwar einigermaßen zufrieden, aber der Praxistransfer wurde in den Evaluationsbögen regelmäßig als eher gering eingeschätzt“ (ebd., 7). Aus eigener Erfahrung kann ich berichten, dass in deutschen Großkonzernen der Automobil- und der Telekommunikationsbranche Trainerleitfäden im Umfang von 50 und mehr Seiten für zweitägige Veranstaltungen keine Seltenheit sind.

Dass davon abweichende Wünsche der Teilnehmer nicht berücksichtigt werden können, überrascht daher nicht.

Die Sprechwissenschaft pflegt seit Jahrzehnten diese starr-formale Art der Weiterbildung, indem sie sich nach wie vor auf Geißners Paradigma der kritischen Mündigkeit beruft. Das setzt voraus, dass der Trainer selbst diese kritische Mündigkeit besitzt und sie an seine Trainees weitergeben kann. *Expressis verbis*: Der Trainer kennt die richtige Lösung, der Trainee ist dazu (noch) nicht fähig. Fiedler kritisiert diese theoretische Basis der deutschen Sprechwissenschaft fundamental (vgl. Fiedler 2013, 37 f.) und stellt dem seinen Ansatz des coachingbasierten Trainings entgegen.

Als coachingbasiertes Training lässt sich „ein modifiziertes Standardtraining verstehen, bei welchem herkömmliche Rollenspiele und Planspiele ganz oder teilweise durch eine spezielle Form von auf persönlichen Teilnehmersituationen beruhender Fallsupervision, d. h. Einzelcoachingsitzungen mit und vor der Gruppe ersetzt werden. [...] Richtig ist allein, was aus der subjektiven Sicht des Fallgebers [Trainees, Anm. MW] wirkt und ihn seinen situativen Zielen näherbringt. Dabei ist Ausprobieren und Experimentieren ausdrücklich erwünscht und erlaubt“ (ebd., 51 f.). Er unterscheidet weiter in rein coachingbasierte oder teilweise coachingbasierte Trainings. Während in der ersten Variante jedem Teilnehmer eine eigene Coachingsession ermöglicht wird, sollen in den zweiten ausgewählten Fallbeispielen der Teilnehmer als Lernobjekte dienen (vgl. ebd., 63).

Das coachingbasierte Training stellt also eine Erweiterung von Standardtrainings um Coachingmethoden dar. Voraussetzung für den coachingbasiert arbeitenden Kommunikationstrainer ist eine grundsätzlich forschende Grundhaltung, mit der er „nicht über kopflastige Falldiskussion, sondern mittels erlebnisorientierter Coachingmethoden [...] eine effektive Veränderung und Erweiterung von innerem und äußerem

Kommunikationsverhalten ermöglicht. [...] Insofern bezeichnet coachingbasiertes Training das Prinzip, Coachingsessions vor und mit der Gruppe innerhalb eines klar definierten Rahmenprogramms lernziel-, lösungs- und teilnehmerorientiert durchzuführen“ (ebd, 55).

3.3 Exkurs: Coaching

Im Volksmund werden die Begriffe Training und Coaching häufig gleichbedeutend gebraucht. Im Zusammenhang mit Formaten in der Personalentwicklung müssen wir aber genau unterscheiden. Während für Trainer ein inhaltlicher Wissensvorsprung gegenüber dem Klienten angenommen wird, ist dies im Coaching anders. Zumindest liegt dieser Schluss nahe, wenn man Mesnarics Definition zugrunde legt: „Coaching geht davon aus, dass der Kunde der beste Spezialist für die Lösung seines Problems, seiner Herausforderung ist. Durch Coaching-Techniken holt der Coach die Lösung aus dem Coachee ‚hervor‘. Dadurch kommt es zu einem tiefgehenden, hoch motivierten Lernprozess. Ähnliche und andere Herausforderungen können dadurch später aus eigener Kraft gemeistert werden. Der Coach ist mit dem Coachee auf Augenhöhe, er verfolgt keine eigenen Ziele, er weiß nicht mehr als der Coachee, sondern er wird für seine Fähigkeit bezahlt, den Klienten durch einen eigenen Lösungsprozess zu führen, an dessen Ende das Ergebnis steht, das das anfangs definierte Ziel des Kunden erreichbar macht“ (Mesnaric 2016).

Die Autoren des entsprechenden Artikels im Dorsch Lexikon der Psychologie teilen Mesnarics Einschätzung, ergänzen Anlässe und Formen des Coachings und liefern empirische Belege für dessen Wirksamkeit. Demnach sind die klassischen Beweggründe für ein Coaching in den folgenden Clustern zu finden:

- Defizitorientierung → Kritische Reflexionen über Lebenssituationen, Bearbei-

tung von Blockaden, Umgang mit Konflikten,

- Präventionsorientierung → Neue Aufgaben, Übergangsphasen im Leben, Umgang mit Komplexität, Gesundheitliche Vorbeugung,
- Potenzialorientierung → Aktivierung von Ressourcen, Karriereplanung, Entscheidungen.

Coachings können in unterschiedlichen Formen durchgeführt werden:

- Einzelcoaching: Coaching einer Einzelperson durch einen Coach. Der Coach kann als externer Dienstleister gebucht werden; es ist aber auch üblich, dass interne Coaches in Unternehmen eingesetzt werden und auch Vorgesetzte als Coaches der eigenen Mitarbeiter auftreten.
- Gruppencoaching: gleichzeitiges Coaching mehrerer Menschen; in der Regel nicht mehr als 15 Personen.
- Teamcoaching: Unterform des Gruppencoachings, wobei ein Funktionszusammenhang unter den Teilnehmer besteht

In insgesamt 22 empirischen Forschungsarbeiten konnten positive Coaching-Wirkungen in Form von emotionaler Entlastung, Stressabbau, Perspektivwechsel, erhöhter Selbstreflexionsfähigkeit, verbesserter Führungskompetenz und Kommunikation sowie besserem Beziehungsverhalten und gesteigerter Effektivität beabsichtigter Handlungen nachgewiesen werden (vgl. Wirtz 2013, 326 f.).

Im Unterschied zum Training gelten für das Coaching also folgende Konstituenten:

- Durchführung durch einen Coach,
- Coach und Coachee auf Augenhöhe,
- Auf *inhaltlicher* Ebene zielgerichtetes und absichtsvolles Handeln des Coachee, nicht aber des Coachs – er verfolgt eine *methodische* Zielsetzung,

- Zieldefinition erfolgt durch den Klienten, ebenso die Entwicklung der Problemlösungsstrategien,
- Coach führt den Klienten in dem Prozess der Problemlösung,
- Durchführung in Einzel- und Mehrpersonensettings.

4 Coachingbasiertes Kommunikationstraining mit lösungsfokussierten Elementen

Auf Basis der bisher dargestellten Fakten soll nun ein coachingbasiertes Kommunikationstraining mit lösungsfokussierten Elementen betrachtet werden. Dazu habe ich drei Versuchseminare durchgeführt, in welchen ich Fiedlers Wunsch nach Experimenten in Kommunikationstrainings explizit nachgekommen bin (vgl. Abschnitt 3.2).

4.1 Versuchstrainings

Bei den Versuchstrainings handelte es sich um drei Maßnahmen mit dem Titel *Überzeugend Präsentieren*, die als offene Trainings für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bis zur Führungsebene E4 (Teamleiter und Meister in der Fertigung) der Daimler AG und deren Tochtergesellschaften durch die Daimler Corporate Academy (DCA) in der Kategorie Kommunikation und Persönlichkeit angeboten und durch die Haufe Akademie durchgeführt wurden. Ich selbst wurde von der Haufe Akademie für dieses Training als freier Trainer gebucht, erhielt alle notwendigen Informationen wie Trainerleitfaden, Teilnehmerliste, Veranstaltungsort sowie Veranstaltungszeit und reiste zum Seminar an. Für die Trainings mit dem Titel ‚Überzeugend Präsentieren‘ gilt ein Trainerleitfaden, der von allen ausführenden Trainern aufgrund einer Vergleichbarkeit der Inhalte beachtet werden muss¹. Dennoch besteht für die Trainer ein informeller Handlungsspielraum, den ich

für die Gewinnung einer Datenbasis für diesen Artikel nutzen konnte. Hierfür habe ich das standardmäßige Seminarsetting abgewandelt und durch Elemente der SFT angereichert. Alle TN bereiteten für das Seminar zwei Präsentationen vor, die im Training einzeln gezeigt und bearbeitet werden sollten. Eine Präsentation soll Privates, die andere Berufliches zum Inhalt haben. Somit handelt es sich bei den Testveranstaltungen gemäß Fiedler um rein coachingbasierte Präsentationstrainings mit lösungsfokussierten Elementen.

In den drei zweitägigen Versuchseminaren waren je acht Teilnehmer anwesend, die aus verschiedenen Verwaltungs- und Produktionsstandorten zu den Seminaren im Großraum Stuttgart angereist waren. Die Trainings fanden im Juli und August 2016 an drei unterschiedlichen Standorten der Daimler AG statt. Die Seminarzeiten an beiden Tagen waren jeweils von 9-17 Uhr mit insgesamt ca. 90 Minuten Pause. Seminarsprache war Deutsch.

4.2 Lösungsfokussierte Elemente in Arbeitsphasen der Versuchseminare

Die lösungsfokussierten Elemente wurden in die laut Leitfaden verbindlichen Themenblöcke eingewoben, sodass sie meiner Meinung nach eine sinnvolle Ergänzung zum Curriculum ergaben. Im Mittelpunkt stand dabei stets der Lerneffekt der TN. Ich habe kein stringentes Seminar von Anfang bis Ende durchkonzipiert, sondern im Einzelfall je nach Gruppe und Situation entschieden. Es handelt sich damit um mosaikförmig durchgeführte Handlungsexperimente, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sondern vielmehr als Geburten aus dem Moment heraus zu betrachten sind. Vor den Versuchstrainings betrat ich den Seminarraum mit dem festen Willen, lösungsfokussierte Elemente in mein Tun einzuflechten, ohne das spezifi-

¹ Einer Veröffentlichung des Leitfadens wurde durch die Daimler Corporate Academy leider nicht

zugestimmt. Daher kann ich auf obligatorische Inhalte im Leitfaden nur ohne Beleg hinweisen.

sche Tool und den Moment ihrer Anwendung im Trainingsverlauf zu kennen. Meine Erfahrung, meine Intuition und das Bewusstsein, dass das eigene Handeln im Geiste der Lösungsfokussierung im jeweiligen Moment genau richtig sein wird, leiteten mein Agieren. Auch wenn die nachfolgend beleuchteten Bausteine in chronologischer Reihenfolge aufgeführt sind und im Leser der Anschein planvollen Handelns erwecken könnten: Ich habe situativ gehandelt und im Anschluss an die Seminartage Notizen angefertigt. Was folgt, sind Berichte aus meinen Trainings bei Daimler. Als Belege habe ich Fotos in den Seminaren angefertigt und an den betreffenden Stellen dieses Artikels eingefügt.

4.2.1 Kennenlernen und Vertrauen schaffen

Da sich die TN in den Trainings vor der Gruppe öffnen und sich gegenseitig Feedback geben sollen, ist die Schaffung einer vertrauensvollen Lernatmosphäre unerlässlich. Aus diesem Grunde habe ich die TN in der Phase der Seminareröffnung gebeten, sich zu zweit zusammenzufinden. Die beiden Tandempartner sollten sich vorher noch nie begegnet sein. Die Aufgabe bestand darin, sein Gegenüber in einem kurzen Statement von ca. 1-2 Minuten der Gruppe vorzustellen. Zur Informationsgewinnung hatten die Pärchen zehn Minuten Zeit, sich zu folgenden Fragestellungen gegenseitig zu interviewen:

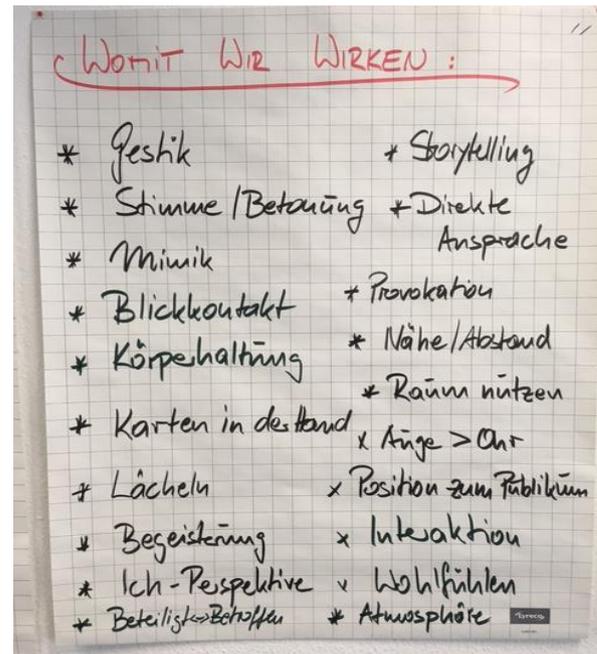
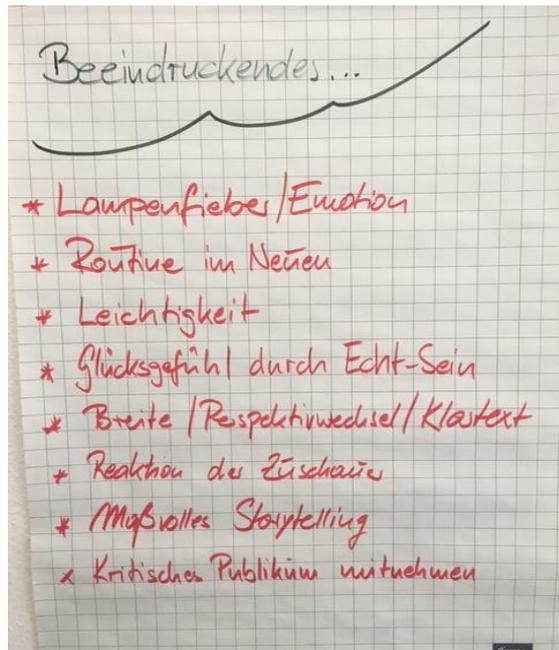
- Wer bist du?
- Was war das beeindruckendste Erlebnis, das du im Zusammenhang mit Präsentationen hattest?
- Was sollte in diesem Seminar passieren, damit du am Ende sagen kannst, es hat sich gelohnt? Was wird dein Beitrag dazu sein?

Die Frage nach beeindruckenden Präsentationserlebnissen zielt darauf ab, sich an positiv erlebte Situationen zu erinnern. Sie ist als Ressourcenfrage zu verstehen, die

das positive emotionale Gedächtnis antriggern soll. Die dritte Frage dient dazu, die Ziele der TN herauszufinden und deren Willen zur Kooperation anzusprechen. Die genannten Ziele werden auf Karten notiert verbleiben bei den TN. Im Verlauf des Seminars wird immer wieder in Blitzlichttrunden überprüft, ob – und wenn ja – welche Aspekte dabei waren, die den TN seinem Ziel ein Stück näher gebracht haben könnten. Ich selbst hatte mir alle Ziele der TN auf ein Blatt Papier notiert. Dieses Blatt sollte mich über das gesamte Training hinweg leiten.

Die Praxisphase: Die Partner stellen sich ohne Maßgaben meinerseits gegenseitig vor – egal ob sitzend, stehend, mit oder ohne Medien. Die TN halten nach zehn Minuten Vorgespräch ohne große Vorbereitung die erste Präsentation. Interessant: Was der erste macht, das macht auch der zweite. Bleibt der erste TN sitzen, dann macht das auch der zweite. Es ergibt sich das, was Robert Cialdini ‚Soziale Bewährtheit‘ nennt (vgl. Cialdini 2013: 163 ff.). Es entstehen also informelle ‚Regeln‘ des Präsentierens. Daher bekommen die Präsentatoren ab der dritten Kurzpräsentation außerhalb des Seminarraums kleine Aufgaben, wie etwa in Lehrerattitüde hinter die Gruppe zu treten, die vorgestellte Person etwas zu fragen, eine Diskussion zu starten, sich auf die Tischkante zu setzen, bewusst zu provozieren oder Wahrnehmungen an seinem Partner zu verwenden. Die in den Kurz-Statements genannten positiven Erlebnisse im Rahmen von Präsentationen waren zumeist emotionale Wahrnehmungen, die ich schlagwortartig auf einer Flipchart festhielt.

Unmittelbar nach den Kurz-Statements wurden die jeweiligen Präsentatoren aufgefordert, eine Eigeneinschätzung abzugeben, was eben gut verlaufen sei. Danach beantworteten die Beobachter die Frage, was ihnen an der eben erlebten Vorstellung eines Gruppenmitgliedes positiv aufgefallen sei (→ Beobachtungsexperiment). Ab der dritten Vorstellung wurde um eine Einschätzung durch die TN gebeten, was die



Aufgabe gewesen sein könnte, woran das zu erkennen gewesen sei und welche Wirkung das auf sie als Beobachter hatte (→ Kontexterweiterung durch Detailbetrachtung und -bewertung). Die Ergebnisse wurden ebenfalls auf einer Flipchart gesammelt, die später die Überschrift „Womit wir wirken“ erhält. Aus Sicht der Lösungsorientierung sollen mit den Ressourcenfragen aus eigener Sicht und aus dem Blickwinkel der Beobachter diejenigen Elemente aufgezeigt werden, die bereits funktionieren und daher nicht verändert werden müssen.

4.2.2 Emotionalisierung der Präsentation – Rede-Einstieg

Meine Erfahrung aus meinen Trainings bei Daimler zeigt, dass die TN aus ihrem Alltagserleben eher sachorientierte Formen der Präsentation kennengelernt haben und das als ‚richtig‘ erachten. Dies unterstützt eine recht starre und hierarchisch geprägte Unternehmenskultur, die Abweichungen von diesen ‚richtigen‘ Varianten als störend ausweist. In den Beiträgen zu den beeindruckendsten Präsentationserlebnissen berichteten die TN aber weniger von ‚richtigen‘ Präsentationen, sondern von Erlebnissen wie ‚Leichtigkeit, Glücksgefühl, Emotionen oder Storytelling‘ (siehe oben).

Wir hatten in den Seminaren mit einem Spannungsfeld umzugehen: zwischen der beeindruckenden Kraft von Emotionen einerseits und der Angst, faktenorientierten Erwartungen nicht zu entsprechen. In der geschützten Seminarumgebung können Ausnahmen des Problemerkennens zum Zwecke der lösungsfokussierten Kontexterweiterung und des Reframing gestestet werden. Für die Übung eines emotional aufgeladenen Präsentationseinstiegs wählten die TN aus, ob sie aus den beiden vorbereiteten Vorträgen die private oder die berufliche Variante bearbeiten möchten. Es sollte mindestens zwei Durchgänge geben, einen spontanen und mindestens einen überarbeiteten. Nach erfolgter Wahl wurde ein TN gebeten, einen nach eigenem Ermessen ‚richtigen‘ Einstieg von maximal einer Minute Dauer vor der Gruppe zu zeigen. Die Bestandteile dieser Varianten waren Begrüßung, Vorstellung, Thema der Präsentation, im beruflichen Kontext eine Stellenbeschreibung des Präsentators, eine Agenda, die geplante Zeit und das Ziel der Präsentation. All diese als ‚richtig‘ empfundenen Elemente wurden auf einer Flipchart aufgenommen und als *direkter Einstieg* gekennzeichnet.

Die Vorbereitung der Kontexterweiterung in Richtung eines emotionalisierten Einstieges fand außerhalb des Raumes statt. Dort befragte ich den Präsentierenden, woran man die Auswirkungen ihres Themas denn konkret bemerken würde.

Ein Beispiel: Ein TN hatte sinngemäß das Thema: Fehlerhaftes Reporting der Lambdasonde in Rußpartikelfiltern in Dieselfahrzeugen der neuen Smart-Reihe. Auf die systemische Frage: ‚wer bemerkt die Auswirkungen einer defekten Lambdasonde? – und woran?‘ antwortete ein TN mit einem Beispiel: Eine defekte Sonde liefert der Motorsteuerung falsche Daten, was einen erhöhten Verbrauch zur Folge hat. Der Fahrer dieses Fahrzeugs würde das dann an der Tankstelle bemerken.

Ich fragte, ob er zu einem ‚So tun als ob‘ Handlungsexperiment vor der Gruppe bereit sei. Nach erfolgter Zustimmung erhielt der Klient die Aufgabe, dem Plenum zum Einstieg von einem Erlebnis eines Smart Fahrers an einer Tankstelle zu berichten, egal ob wahr oder erfunden. Die Bestandteile des ‚richtigen‘ Einstieges sollte er einfach mit anfügen, falls er daran denke.

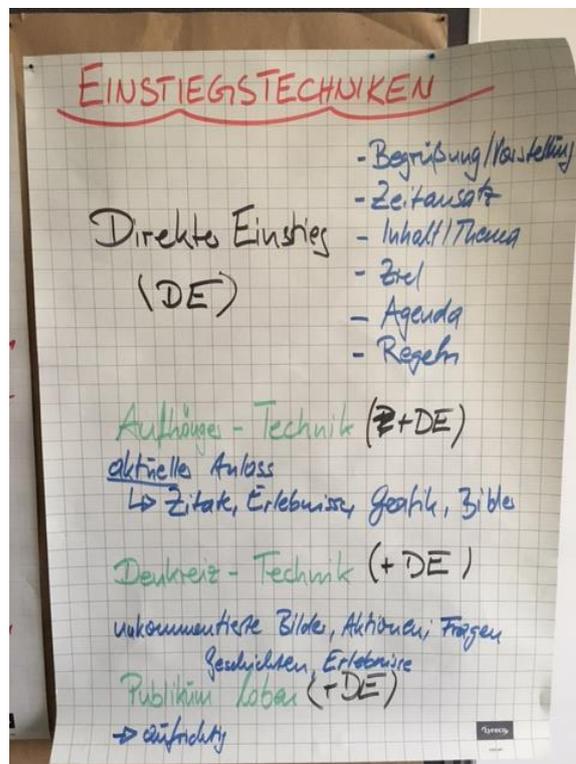
Nachdem der TN seine Bereitschaft zu diesem Experiment signalisiert hatte, führte er die Aufgabe aus. Die Beobachter wurden danach befragt, was im zweiten Durchgang anders gewesen sei und wie die Wirkungen der Varianten auf die andere Gruppe waren. Die Rückmeldungen waren eindeutig. Die Geschichte machte das Thema anschaulicher und der Präsentierende wirkte für die TN authentischer. Sie fühlten sich durch dieses Beispiel abgeholt und angesprochen. Aufmerksamkeit und Gespanntheit auf die Ausführungen seien in der zweiten Variante höher gewesen als in der ersten.

Auf ähnliche Weise experimentierten auch andere TN. Neben der Geschichte Gegenstände, Bilder, Filme, Fragestellungen, persönliche Erlebnisse, Metaphern, Publikumslob, Utopien, Provokationen, etc. zur Kontexterweiterung zur Anwendung. Zum Thema Mülltrennung wurde beispielsweise

der Inhalt des Mülleimers vor der Gruppe ausgeschüttet und gemeinsam getrennt.



Zum Abschluss der Arbeit an emotionalisierten Präsentationseinstiegen ergänzte ich auf der zu Beginn der Einheit benutzten Flipchart die rhetorischen Techniken Captatio Benevolentiae (Publikumslob), Aufhänger-Technik (Verwendung aktueller Anlässe als Inspirationshilfe), Denkreiz-Technik (Verwendung von unerwarteten Thesen und Fragestellungen).



Die Rückmeldungen zu den Experimenten führten zu Diskussionen, ob ‚sowas‘ im beruflichen Alltag machbar sei. Tenor war, dass einzelne Aspekte daraus durchaus

verwendbar seien, um mehr Aufmerksamkeit, Emotionalität und Authentizität zu erzielen. Es komme, so die TN, immer auf den Teilnehmerkreis und die Situation an.

4.2.3 Regressive Planung der Präsentation

Der im Leitfaden vorgesehene Passus eines logischen Aufbaus von Präsentationen besagt, dass der Vortrag eine logisch-stringente Struktur aufweisen und dadurch für die Adressaten eine größtmögliche Nachvollziehbarkeit erhalten sollte. Die regressive (lateinisch: re → zurück, gradi → schreiten), also zurückschreitende Planung der Präsentation, beginnt mit der Zieldefinition, setzt sich mit der Sammlung und Anordnung der Argumente sowie der Auswahl der Medien fort und endet mit der Planung eines Aufmerksamkeit erzeugenden Einstieges.

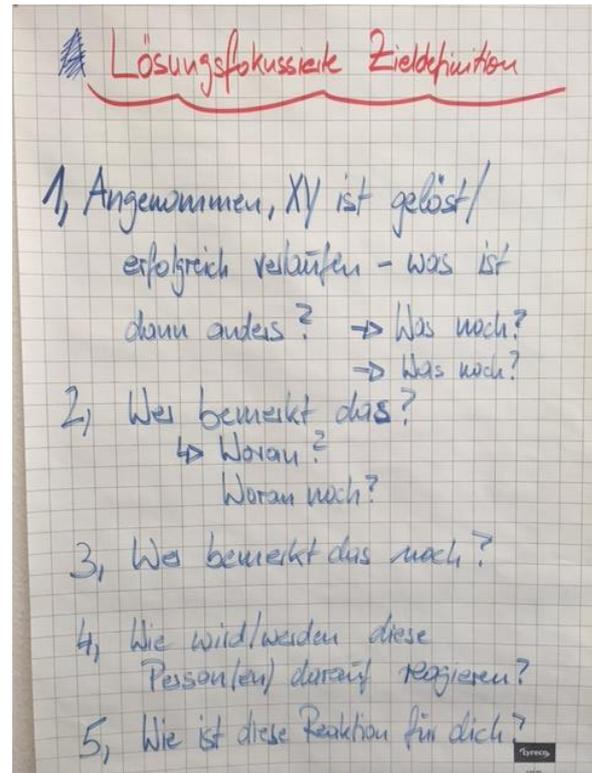
4.2.3.1 Lösungsfokussierte Zieldefinition für Präsentationen

Eine Präsentation verfolgt immer eine Zielsetzung, sowohl für den Präsentator als auch für die Zuhörer. Während der Präsentierende beispielsweise für die Weiterführung eines laufenden Projektes eine Entscheidung eines Gremiums benötigt, möchte der Zuhörerkreis, also das entscheidende Gremium von hierarchisch Höherstehenden, in kurzer Zeit möglichst umfassende Informationen über den Sachverhalt.

Um dieses Ziel mental zu konstruieren, wurden die TN eingeladen, Grundzüge des lösungsfokussierten Fragenkatalogs in Stille zu beantworten. Folgende Fragen wurden hierfür verwendet:

- Angenommen, die Präsentation ist erfolgreich verlaufen, was wäre dann anders? Was noch?

- Wer bemerkt das? Woran? Woran noch?
- Wer wird es noch bemerken? Woran? Woran noch?
- Wie wird/werden diese Person(en) darauf reagieren?
- Wie ist deren Reaktion für dich?



Durch diese Methode konnte ich den im Leitfaden obligatorischen Themenblock „SMARTe Zielsetzung eines Vortrages definieren“ abbilden und ersetzen². Der Vorteil der lösungsfokussierten Methode liegt aus meiner Sicht darin, dass aus dem rein faktenorientierten Vorgang der SMART-Variante ein trance-induziertes Lösungserleben getriggert werden kann. Dadurch erhalten die TN recht schnell einen Eindruck, ob die Zielsetzung alle Betroffenen berücksichtigt und auch praktikabel ist. In der Betrachtung der lösungsfokussierten Zieldefinition erklärten die TN, dass sie dadurch

² Die Abkürzung SMART steht für das englische Akronym **S**pecific (genau), **M**easurable (messbar), **A**ctivating (aktivierend), **R**ealistic (realistisch), **T**erminated (terminiert). Es handelt

sich dabei um eine Methode aus der Managementlehre, Ziele von Projekten näher zu definieren.

einen umfassenden Blick auf die zu erwartende Präsentationssituation erhalten hätten und daher die im Vorfeld durchgeführte Vortragsplanung deutlich modifizieren müssten.

Zur Abrundung der lösungsfokussierten Zieldefinition bat ich die TN, folgende Frage zu beantworten: ‚Angenommen, deine Zuhörer möchten von dir unmittelbar nach der Präsentation wissen, was sie nun konkret in dieser Sache tun sollen. Was würdest du ihnen sagen?‘ Durch die Beantwortung dieser hypothetisierenden Frage sollten die TN konkrete Appelle finden und formulieren. Um der Anforderung aus dem Trainerleitfaden genüge zu tun, wurden die erzielten Ergebnisse aus der lösungsfokussierten Stillarbeit mit den Inhalten des SMART-Akronyms kurz abgeglichen. Alle Punkte wurden durch die TN als erfüllt betrachtet.

4.2.3.2 Anordnung der Argumente, Auswahl der Präsentationsmedien und Konstruktion des Einstieges

Die TN untersuchten die inhaltlichen Thesen und Argumente, die sie während der Vorbereitung für ihren Vortrag gesammelt hatten, auf ihre Stichhaltigkeit, werteten sie und brachten sie in eine schlüssige Reihenfolge. Als Hilfestellung hierfür sollten die TN (in der Fragestellung Herr/Frau Z) folgende triadische Frage beantworten: ‚Angenommen, die Präsentation ist erfolgreich verlaufen. Wie würde Zuhörer X im Gespräch mit Zuhörer Y während der anschließenden Kaffeepause folgende Sätze vollenden: ‚Besonders stichhaltig fand ich im Vortrag von Herrn/Frau Z (...) und (...). Besser verzichtet hätte er/sie auf (...) und (...). Zum Glück hat er als Medium (...) und nicht (...) verwendet. Dadurch konnte ich (...)‘.

Mit dieser Intervention wollte ich erreichen, dass sich die TN aus Sicht ihrer Zuhörer überlegen, ob alle Argumente tatsächlich überzeugend wirken und/oder auch

Schwächen in der Beweisführung vorliegen. Deswegen habe ich die paradoxe Frage nach denjenigen Argumenten eingefügt, auf die besser hätte verzichtet werden können. Schwache Argumente werden aus der Argumentation entfernt und die starken in die für den TN richtige Reihenfolge gebracht.

Zum Abschluss der regressiven Planungsphase überlegten die TN, inwieweit Thema, Ziel und die gewählte Argumentation die Lebenswelt der erwarteten Zuhörer tangiert. Daraus ergaben sich unter Zuhilfenahme der Eindrücke aus den Einstiegsversuchen Inspirationshilfen für eine anregende Eröffnung der Präsentation.

4.2.4 Ressourcen- und lösungsfokussiertes Feedback

Das Feedback ist das zentrale Element des Präsentationstrainings. Viele TN empfinden vor allem das Biofeedback mittels Videoanalyse als gewinnbringend.

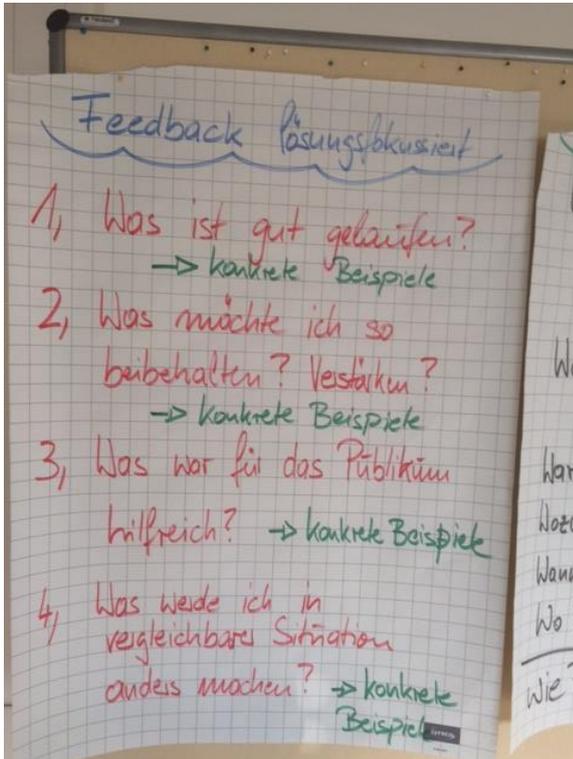
Nach der regressiven Planung hatten die TN 20 Minuten Zeit, sich auf die Präsentation vorzubereiten. Die Reihenfolge wurde ausgelost. Das für die Seminare verwendete lösungsfokussierte Feedback orientierte sich an den allgemeinen Lehrsätzen der Lösungsfokussierung. Im Speziellen wurden folgende Paradigmen zugrunde gelegt, um die Rückmeldungen wertschätzend, ressourcen- und lösungsorientiert durchzuführen:

- Was nicht kaputt ist, muss man auch nicht reparieren.
- Das, was funktioniert, sollte man öfter tun.
- Wenn etwas nicht funktioniert, sollte man etwas Anderes probieren.

Analog zu diesen drei Paradigmen der SFT habe ich für die Feedback-Phase folgende Formulierungen auf einer Flipchart als Orientierung zur Verfügung gestellt:

- Was ist gut verlaufen?

- Was möchte ich beibehalten? Verstärken?
- Was war in der Präsentation hilfreich?
- Was werde ich in vergleichbarer Situation anders machen?



Die TN führten ihre nun fertig ausgearbeiteten Präsentationen von 5–8 Minuten Dauer mit den von ihnen gewählten Medien (Beamer, Flipchart, Pinnwand, Artefakt, etc.) durch. Die Versuche wurden auf Video aufgezeichnet. Vorab bestimmte der Präsentator maximal zwei Personen aus dem Zuhörerkreis, die jeweils zu einem bestimmten Thema Feedback geben sollten. Als Gedankenstütze wurde die erarbeitete Liste „Womit wir wirken“ zurate gezogen (siehe oben). Unmittelbar nach dem Vortrag gab zuerst der Akteur eine Eigeneinschätzung ab, danach die beiden zuvor bestimmten Feedbackgeber und schließlich die restlichen TN und der Trainer, sofern sie die Erlaubnis durch den Präsentierenden erhalten hatten. Alle drei Runden folgten den Maßgaben des lösungsfokussierten Feedbacks. Im Anschluss wurden Teile des Videos gesichtet und Belege und/oder

Widersprüche der Wahrnehmungen gesammelt. Nach erfolgter Rückmeldung konnte der Präsentator nochmals eine Selbsteinschätzung abgeben und feststellen, ob sich durch die gesammelten Eindrücke eine Kontexterweiterung ergeben habe.

Alle TN erhielten auf diese Weise mindestens ein ausführliches Feedback von rund 20 Minuten. In einem zweiten Versuch konnten die TN erproben, ob sie die durch Feedback gewonnenen Vorsätze auch umsetzen konnten. Die anschließende Verfahrensweise mit den Feedbacks war identisch zum ersten Durchlauf: Präsentation, Selbsteinschätzung, Feedback-Geber, Videoanalyse.

5 Kritische Selbsteinschätzung

Alle drei Seminare waren höchst unterschiedlich. Die im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Arbeitsteile wurden in der Realität so erprobt. Die Rückmeldungen der TN in den Abschlussrunden jeweils am Ende der drei Trainings waren durchweg positiv. Auch die Ergebnisse der fragebogengestützten Standardfeedbacks durch die DCA sprechen eine sehr positive Sprache. Das heißt, dass die TN aus der Veranstaltung etwas Nützliches mitnehmen konnten. Analog der Selbsteinschätzungen durch die Präsentatoren würde ich meine Arbeit in den drei Seminaren so bewerten:

Was ist gut gelaufen?

- Die TN gingen zufrieden aus dem Seminar und konnten stets selbst bestimmen, was und wie sie sich einbringen wollen/können.
- Ich wusste mir in jeder Situation zu helfen, was als nächster Schritt folgen wird.
- Mein Experiment, aus der Situation über die Verwendung lösungsfokussierter Elemente zu entscheiden, hat funktioniert.

- Ich bin jederzeit authentisch geblieben.
- Jeder TN hatte genug Zeit, sich mental und praktisch in die Vorbereitung und die Durchführung von Präsentationen zu begeben.
- Jede der Feedbackrunden wurde rege genutzt.

Was möchte ich beibehalten?

- Die Freiheit, in der Situation lösungsfokussierte Elemente einzubauen, sofern sie aus meiner Erfahrung heraus für die TN in irgendeiner Weise hilfreich sein könnten.
- Die in den drei Seminaren stärker ausgeprägte absichtslose Haltung eines lösungsfokussiert arbeitenden Coaches.
- Ganz allgemein den Ansatz der coachingbasierten Trainings.

Was war hilfreich?

- Vertrauen auf meinen Instinkt und auf meiner Erfahrung.
- Jeden Schritt für die TN zu erklären.
- Viel Zeit und Wert in die Phase zu Vertrauensbildung zu investieren.
- Theoretische Inhalte so gering wie möglich zu halten.
- Blitzlichtrunden nach jedem halben Tag.

Was würde ich in vergleichbarer Situation anders machen?

- In manchen Gesprächen kam immer wieder ein „Reden über“ statt eines konkreten Tuns vor. Das würde ich gerne anders machen.
- Die Absichtslosigkeit meines Handelns in den ‚Mini-Coachings‘ außerhalb des Seminarraums und in den Video-Auswertungen könnte höher sein. Es sind nicht meine Präsentationen, sondern diejenigen der TN.

Die kritische Selbsteinschätzung möchte ich aber nicht nur auf diesen Artikel beschränken, sondern eher allgemein die Bedeutung der Lösungsfokussierung auf mich und meinen Beruf beziehen.

Grundsätzlich habe ich mit der Lösungsfokussierung viel mehr als ein Werkzeug für Training und Coaching kennengelernt. Manche bezeichnen sie als eine Kommunikationsform. Das ist meines Erachtens zu kurz gegriffen. Für mich ist sie etwas ganz Anderes: Ein alternativer Blickwinkel auf die Welt und die Beziehungen um mich herum. Ich freue mich schon auf neue Experimente dieser Art in anderen Themenbereichen.

Literatur

- ALTMANN, T. (2013): Training. In: WIRTZ, Markus Antonius (Hrsg.): Dorsch Lexikon der Psychologie, 16. vollständig überarbeitete Auflage, Bern: Hans Huber, S. 1566.
- BDP - Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (Hrsg.) (2000): Psychologische Beratung. Fach- und berufspolitische Leitsätze, Internetquelle: <http://www.bdp-verband.org/bdp/archiv/fach-beruf-leitsaetze.pdf> (Stand: 31.07.2016).
- BIEDERMANN, Klaus (2016): Ausbildung diplomierter systemischer Coach. Studienbriefe Teil 2, Köln.
- BIEDERMANN, Klaus (2016a): Ausbildung diplomierter systemischer Coach. Studienbriefe Teil 1, Köln.
- CIALDINI, Robert (2013): Die Psychologie des Überzeugens, 7. Auflage, Bern: Hans Huber.
- DE SHAZER, Steve, DOLAN, Yvonne (2015): Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute, 4. Auflage, Heidelberg: Carl-Auer.
- FIEDLER, Björn (2014): Coachingbasiertes Training. Einsatzbereiche – Methodik – Sprechwissenschaftliche Studie zur Trans-

ferqualität. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Band 50. Frankfurt am Main: Peter Lang.

MESNARIC, Christa (2016): Unterschiede Training, Beratung, Coaching. Internetquelle: http://www.trainerlexikon.de/index.php?title=Unterschiede_Training%2C_Beratung%2C_Coaching (Stand: 30.07.2016)

NLP Akademie Schweiz (Hrsg.) (2016): Report. Vom Pacing zum Leading. Internetquelle: <https://www.nlp.ch/pdfdocs/pr002-r-Rapport-Scriptauszug.pdf> (Stand: 5.8.2016).

RECHTIEN, Wolfgang (2013): Kommunikationstraining. In: WIRTZ, Markus Antonius (Hrsg.): Dorsch Lexikon der Psychologie, 16. vollständig überarbeitete Auflage, Bern: Hans Huber, S. 853.

SPARRER, Insa (2014): Einführung in Lösungsfokussierung und Systemische Strukturaufstellungen, 3., unveränderte Auflage, Heidelberg: Carl-Auer.

STOLLNBERGER, Verena (2009): Ausnahmen, Skalen, Komplimente & Co. Der lösungskokussierte Ansatz nach Steve de Shazer und Insoo Kim Berg, Marburg: Tecum.

WEIBERGER, Lisa A. (2012): Commonly Held Theories of Human Resource Development. In: McGuire, David / Garavan, Thomas N. / Dooley, Larry M. (Hrsg.) (2012): Fundamentals of Human Resource Development. Volume 1. Los Angeles etc.: SAGE, 25-42.

WIRTZ, Markus Antonius (Hrsg.) (2013): Dorsch Lexikon der Psychologie, 16. vollständig überarbeitete Auflage, Bern: Hans Huber.

Zum Autor

Diplomsprechwissenschaftler Matthias Winter, M. A., diplomierter systemischer Coach studierte in Regensburg und Halle Sprechwissenschaft und Sprech-erziehung sowie Kulturmanagement in Ludwigsburg.

Nach seiner Zeit als Sprecherzieher und Abteilungsleiter an der Akademie für Darstellenden Kunst in Regensburg arbeitete er zehn Jahre lang als Intendant des Landestheaters Oberpfalz in Bayern. Im März 2014 orientierte er sich beruflich völlig neu und ist nun als freier Trainer und Coach (Ausbildung bei Klaus Biedermann in Köln) für Organisations- und Personalentwicklung für Konzerne und mittelständische Unternehmen tätig. Im Januar dieses Jahres gründete er mit zwei Kollegen die G.Winner Akademie.

Er ist Lehrbeauftragter am Lehrgebiet für Mündliche Kommunikation und Sprech-erziehung an der Universität Regensburg und an der Akademie der Bildenden Künste Nürnberg.

Derzeit forscht er im Rahmen seiner Dissertation an der Martin Luther Universität zu Halle/Wittenberg über Interventionspotenziale der Sprechwissenschaft in der Personalentwicklung angesichts des digitalen Wandels.

Weiteres unter:

www.gewinnerakademie.de (im Aufbau)

E-Mail: matthias-winter@gmx.net

Guntram Zürn

Pathos: Ein Sprechstil aus der Mode?

Tradition und Aktualität des Pathos¹

1 Einleitung

»Heute spreche ich zu Ihnen nicht als Präsident der Vereinigten Staaten, nicht als gewählter Repräsentant dieses Volkes, sondern stellvertretend für alle Menschen dieser Welt. Die Menschheit steht gerade vor ihrer größten denkbaren Herausforderung. Die Bibel nennt dieses Ereignis Armageddon, – das Ende aller Tage.

Doch zum ersten Mal, in der Geschichte dieses Planeten, haben seine Bewohner die nötige Technologie, um den drohenden Untergang abzuwenden. Alle, die jetzt mit uns beten, sollen wissen, dass die erforderlichen Maßnahmen, die diese Katastrophe verhindern können, bereits veranlasst worden sind. Das menschliche Streben nach Perfektion und Erkenntnis, jeder Schritt vorwärts in Technik und Wissenschaft, jeder kühne Griff nach den Sternen, alle unsere technischen Errungenschaften und zukunftsweisende Ideen, selbst die Kriege, die wir geführt haben, haben uns so weit gebracht, dass wir diese Schlacht gewinnen können.

Über all das Chaos hinweg, das unsere Geschichte ausmacht, über alle Kriege und Ungerechtigkeiten, gab es etwas, das uns immer wieder getröstet hat und unsere Art über ihre Ursprünge hinauswachsen ließ.

Und das ist unser Mut.

Die Gedanken der gesamten Menschheit konzentrieren sich heute auf diese 14 tapferen Seelen, die sich auf eine Reise ins All begeben. Mögen wir alle ein glückliches Ende dieser Mission erleben. Gott sei mit Euch und wir wünschen Euch viel Glück!«

(Transkript des Verf. von der ›Rede des Präsidenten‹ aus dem Film »Armageddon« (1998) von Michael Bay, dort gesprochen von Christian Rode unter der Dialogregie von Thomas Danneberg im Auftrag der Berliner Synchron GmbH.)

Im Anfang war das Pathos! Es hat überdauert. Mehr noch, das Pathos sucht und findet seit seiner theoretischen und praktischen Begründung vor Jahrtausenden durch die alten Griechen den Ort *größter Wirksamkeit*. Zu Zeiten eines Aristoteles, eines Quintilian und eines Cicero war es die Politikerrede, deren Abglanz in ›Yes we can‹ und ›Wir schaffen das‹ bei Barack Obama und Angela Merkel durchscheint. Heute ist der Ort *größter Wirksamkeit* des Pathos das Hollywoodkino und das Internet. Wie es die eingangs zitierte ›Rede des amerikanischen Präsidenten‹ aus dem Film »Armageddon« nahelegt, wird im Folgenden nicht die politische Verführungsrede im Netz, sondern die Evidenzmaschinerie des Kinofilms betrachtet. Die Botschaft des Artikels lautet ›in nuce‹ oder

¹ Der Beitrag ist die verbesserte Fassung eines Vortrags zu den 11. Internationalen Stuttgarter Stimmtagen 2016 „Das Phänomen Stimme. Stile – Moden – Trends“.

neudeutsch ›to go‹: Das durch das Hollywoodkino vermittelte Pathos bestimmt nach wie vor unser Denken.

2 Funktionsweise des Pathos

Die Funktionsweise des Pathos ist dabei entscheidend. Für die Rhetoriker ist seit Aristoteles' Überlegungen zu den Affekten bekannt: Im Zustand des ›pathôs‹ *denkt, entscheidet, handelt* der Mensch »anders« – unter »dem Einfluss von Wut, Angst und Hass, aber auch Mitleid, Freude, Liebe ist der Mensch außer sich« (Dachselt:20).

Ursprung der Dichtung und Rede sei die Ekstase. Die Bandbreite der Emotionen zur näheren Bestimmung dieser Ekstase scheint zeitlos: Sie reichen im ältesten griechischen Glauben wie im modernen Sprachgebrauch von Gemütsbewegungen wie Freude, Furcht und Trauer bis zum krankhaften Wahnsinn und religiösen ›Gottesfühlsein‹.

Ursprung von Dichtung und Rede sei die Ekstase. Dies hängt bei den Griechen mit der Vorstellung zusammen, der Dichter teile eine Vision, eine Eingebung mit. Diese Gabe, diese Vision – im Wortsinn eine vom Dichter aufgenommene Bilderrede – klärt die heutzutage so enge Verwandtschaft von Film und Pathos. Noch einmal deutlicher: Pathos bedeutet Bilderrede seit Menschengedenken. Und wie ließe diese sich besser verwirklichen als im Medium, ›in dem die Bilder laufen lernten‹, im Film?

Beim Pathos geht es im weitesten Sinne um das Erleiden einer äußeren Einwirkung, die Menschen »anders« denken, entscheiden und handeln lässt. In dieser Bedeutung findet es sich in Aristoteles' »Metaphysik« als eine der zehn Grundkategorien des Seins (1022b). Der Terminus Pathos ist sogar älter als das begriffliche Erfassen der Psyche, d. h. die Unterscheidung des inneren Erlebens von der Außenwelt. Dies macht Ansehen wie Definition des Pathos bis heute zu schaffen. Der Begriff Pathos kann sich gleichermaßen auf ein äußeres Ereignis beziehen wie auf ein inneres,

eben ein Gefühl, einen Affekt, eine Leidenschaft. In seiner anthropologischen Beschreibung finden sich darum oft Rückgriffe aufs Archaische, auf ›Ur-sprünge‹, ›Ur-Instinkte‹, gar ›Ur-menschen‹. Es geht dabei um ›un-willkürliche‹ Gefühlsimpulse und mit Arnold Gehlen gesprochen, um den »entdifferenzierten Rest der uralten Bindung von Auslöser und Instinktreaktion« (Gehlen:137).

Das Pathos beschreibt eine dem Menschen nicht immer bewusste, starke Appellsituation, für deren Begreifen auch nach heutigem Wissensstand aufs Archaische zurückgegriffen werden muss. Dieser emotional ergreifenden Appellsituation können wir uns nur mit intellektueller Mühe entziehen. Dies reicht nach Gehlen so weit, dass das Pathos ein Handlungsbedürfnis oder sogar eine Verpflichtung auslöse:

»Viel tiefer greift darin der Eindruck eines Verpflichtenden, das noch nicht definiert ist, und das sich als Kehrseite eines affektstarken, zwanghaften Handlungsbedürfnisses ausweist« (Gehlen:138).

Als ästhetische Qualität ist das Pathos nach Rainer Dachselt stilisierende, »künstliche« Darstellung der Ekstase, die man stets am leichtesten an ihrer Entladung erkenne (Dachselt:31). Im Actionfilm wäre dies wohl die Explosion, in der romantischen Komödie das Happy End mit den dazu gehörenden Glücksgefühlen oder dem Mitleid im Sozialdrama.

Dabei bleibt der Ursprung des Wortes Pathos bis heute entscheidend. Das griechische Wort bezeichnet wie genannt das Erleiden einer äußeren Einwirkung. Mit Blick auf den Menschen wird es des Öfteren mit ›Ereignis‹ oder ›Erlebnis‹ übersetzt. Kein Schelm, wer hier an die umgangssprachlichen Wendungen ›Hollywooderlebnis‹ oder ›Der Film war ein Ereignis!‹ denkt.

Den Kern des tragischen Mythos bildet das Pathos in der »Poetik« (XI,1452b) des Aristoteles als das »schmerzliche oder verderbliche Geschehen«. Noch bei Schiller ist es in dessen Schrift »Über das Erhabene« als »künstliches Unglück« definiert.

Es gewinnt »in unserem Gemüte Raum, seine absolute Independenz [d. h. Unabhängigkeit, bei Schiller auch ›Selbsttätigkeit‹] zu behaupten« (Schiller, »Über das Erhabene«:805). Interessant ist, dass das weihevoll, feierliche Wort einerseits seine Herkunft aus dem Mythisch-Religiösen mitführt: Ekstase und Pathos sind enge Verwandte. Dies dient andererseits zur ›Tarnung‹. So entwertet wie das Pathos seit dem ›Dritten Reich‹ zu sein scheint, ist es nicht. Hinter der würdevollen Übertreibung verbirgt sich seine tatsächliche Wirkmacht: Ich meine, nur das Tabu lenke uns heute stärker als das Pathos.

3 Pathos als Naturgewalt und Film als Evidenzlieferant

Zwei Naturgewalten bezeichnen das Pathos bei den antiken Rhetorikern: Der einschlagende Blitz und der mitreißende Strom. Beides kennen wir in eigener Anschauung aus dem Kinosaal. Das Spektakel der filmischen Zeichenäußerung hat dabei nur einen Zweck, der Film funktioniert als Evidenzlieferant (Schmitt:216). Bei Blitz und Strom wirkt eine gewisse tautologische Grundstruktur eher bestätigend als entlarvend, eher mitreißend und erschütternd: ›Sieh‘ doch, es ist offen-sicht-lich‹.

Es liegt auf der Hand, dass die Menschheit ›alle‹ Mittel einsetzt, um die Aliens in »Independance Day« (1996) zurückzuschlagen oder den bedrohlichen Asteroiden in »Armageddon« zu zerstören. Interessanterweise sind es jeweils die Reden der Film-Präsidenten, die die Handlung - ›action‹ – in Bewegung setzen. Es gilt: »Der wohl bedeutendste Auslöser von Pathos ist die pathetische Rede selbst« (Dachsel:25). Es geht stets um den Appell, der überwältigen soll.

Die eingangs zitierte Rede des Filmpräsidenten propagiert: Eine Welt unter der ›Anführerschaft‹ der USA, die Globalisierung des ›American Way of Life‹, welche die gesamte Menschheit vereinen soll. Es geht um die Ideologie einer Herstellung von

Frieden durch Krieg, allerdings mit dem Frieden als Zielsetzung. Es geht um Gleichsetzung von Demokratie und Freiheit. Und natürlich wird einer gehörigen Portion Wissenschafts- bzw. Technikobsession die Bühne geboten. Es sei darauf hingewiesen, dass dies auch eine Rechtfertigung für die geführten und für anstehende Kriege bedeutet. Vielleicht klingen bei ihnen noch die Worte aus der Rede nach: »selbst die Kriege, die wir geführt haben, haben uns so weit gebracht, dass wir diese Schlacht gewinnen können«.

Im Film »Armageddon« geht es um eine Globalisierung unter der Führung der Vereinigten Staaten von Amerika, welche die gesamte Menschheit vereint. Gleichgültig wie man dazu stehen mag, diese Botschaft wird mittels Bildern – und der Filmmusik – weltweit in die Köpfe der Kinozuschauer projiziert.

Dies würde eine detaillierte Szenenanalyse unterstreichen, die jeder gerne durchführen kann, hier fehlt leider der Raum. Dies gilt bis in die feinsten Schnitte. Zentral ist immer der Fokus auf und das Mitfühlen mit Einzelpersonen bzw. Einzelschicksalen, die für das große Ganze stehen sowie die Wirkungssteigerung mittels Filmmusik und Ortswahl bzw. Szenerie und Besetzung. Gelungen ist bei »Armageddon« besonders die Projektion auf die bangenden Menschen verschiedener Erdteile, ihre inszenierte Hoffnung, dass die von Amerika angeleitete Rettungsaktion im All – das Sprengen des Asteroiden mittels Atomsprengekörpern durch eine Horde proletarisch-scurriler Ölbohrarbeiter – gelingen möge. Amerika rette uns mit deinen Atombomben! Wie nebenbei wird in derselben Sequenz eine Familienzusammenführung eingeleitet, da einer der Ölbohrarbeiter von seiner Frau und seinem kleinen Kind als Held wahrgenommen wird. Feministinnen werden bemerken, dass für die Frauen nur die Rolle der Tochter und Geliebten auf dem Heimatgrund sowie der unverhohlenen diskreditierten Copilotin in der Raumfähre übrigbleiben.

Zwei Aspekte möchte ich vertiefen. Der Hollywoodfilm ist durch seine Bildgewalt nicht bloß ein gut geeigneter Evidenzlieferant. Er geht mit dem Pathos geradezu eine Symbiose ein: Der Film setzt rhetorische, poetische und philosophische Sprachfunktionen des Pathos in Bild und Ton um. Es ist zunächst der *Sprecherbezug* als Ausdruck des Seelenzustands des Sprechenden offensichtlich perfekt umgesetzt. Durch Schnitte und Perspektiven lässt sich die Wirkung des Redners, etwa unseres Filmpräsidenten potenzieren.

Der Film wirkt dabei insgesamt als Darstellung der Gegenstände und Umstände, die das Pathos ausgelöst haben. Wir sprechen dann von Erlebnis oder Ereignis: Der Angriff auf eine Ideologie oder Lebensweise und deren Verteidigung. Auch die Pathoszenen des herkömmlichen Epos und der Tragödie stellen außergewöhnliche, oft schreckliche Ereignisse dar, die bei den Zuschauern ›Jammern und Schaudern‹ oder in der älteren Übersetzung Lessings ›Furcht und Mitleid‹ ganz im Sinne der aristotelischen »Poetik« (6, 1449b) eine ›Katharsis‹ bewirken. Pikanterweise geht es in der aristotelischen Poetik beim Begriff des ›páthos‹ ebenfalls nicht um den Affekt, sondern um den Auslöser, das ›schmerzliche und verderbliche Ereignis‹. Klar, dass es im aktuelleren Popcornkino wie »Star Trek: Beyond« (2016) oder »Independence Day: Wiederkehr« (2016) stets um viele Menschenleben, um eine Alieninvasion und wie in »Armageddon« oft um die Weiterexistenz der ganzen Welt, der gesamten Spezies Mensch geht. Umso leichter fällt Rührung und das Übernehmen des transportierten Menschen- und Weltbilds, das in unsere Köpfe gebeamt wird; ›irdischer‹ sind dagegen Filme über Verbrechersyndikate, Kriege oder den Terrorismus. Ihnen fallen sicher selbst genügend Beispiele ein.

Nicht zu unterschätzen ist die Symbiose von Film und rhetorischem Pathos auch hinsichtlich der Appellfunktion des Pathos. Diese poetisch-rhetorische Wirkungsweise ist ideal für die politische Rede, und wie maßgeschneidert fürs Kino: Den Appell an

die Zuschauer und Zuhörer, der diese überwältigen soll. Denn das »Pathos wirkt zwar appellativ, ist aber als unbestimmter Appell zu unterscheiden von der grammatischen Form des Imperativs [also der Befehlsform], die einen konkreten Appell anspricht« (Dachsel: 32).

Das Pathos wirkt suggestiv und besonders an Orten, denen wir Zuschauer uns bevorzugt wie in Traumhöhlen hingeben. Hier in der Höhle wird Platons Ideal mit Dolby Surround links überholt: Erst erfolgt ein Mitgehen, ein Aufgeben der Distanz, eine Unterwerfung mit Emotion bzw. starker Affektspannung. Die Zuhörer und Zuschauer werden mitgerissen von Rhythmus, Dynamik, Redefiguren, den ›großen Worten‹, bevor verstanden wird, was eigentlich geht und worum es eigentlich geht. So ist der Hollywoodfilm mehr als bloßer Evidenzlieferant eines Weltbilds oder ernster von Ideologien. Er ist der weltweite Ideologielieferant Nummer eins – wahrscheinlich heute noch vor dem Internet.

Daraus folgt die zentrale These dieses Beitrags: Alle drei Möglichkeiten der Sprachfunktion des Pathos aus Philosophie, Rhetorik und Poetik verwirklichen sich im zeitgenössischen Hollywoodfilm.

Darüber hinaus nehmen alle Zuschauer eine Lehre mit nach Hause: Die *Lösung* der Herausforderung durch Asteroiden, Aliens, Verbrecher und Terroristen, d.h. *die vorgeführte Ideologie funktioniert*, die Gegner sind bezwungen. Oder etwas klassischer mit Aristoteles bzw. Lessing: Der ›geleerte Affekthaushalt‹ nach dem Filmereignis, das bestätigte oder gelehrte Weltbild – es ist sprichwörtlich alles im Reinen, die Katharsis des Films durch das Pathos erfolgreich und kassenklingend ins Werk gesetzt.

4 Das Pathos als Steigbügelhalter der im Film propagierten Ideologien

Schließen möchte ich mit einem Exkurs, denn die Wirkungsweise des Hollywoodfilms ist noch weitaus feinsinniger, als ich es hier vorzustellen vermag: Wie bereits

Sergej Eisenstein aus Aristoteles ableitete, ist die Verbreitung der ideologischen Botschaft umso effizienter, je stärker die Wirkung des Films – wir dürfen nunmehr ergänzen des Pathos als Wirkinstrument – ist. Hier liegt der eigentliche Kniff, den ich mit einem kurzen Rückgriff auf Friedrich Schillers »Über das Pathetische« offenlegen möchte. Schiller denkt hier im Gegenteil. Seiner Darstellung zufolge stehen die Ratio, »die Intelligenz des Menschen als eine von der Natur unabhängige Kraft« und der »Zustand des Affekts«, der – ich ergänze, durch das Pathos - aufgewühlten Gefühle einander gegenüber. Schiller verknüpft nun beides sinnfällig: »Das Sinnenwesen [Mensch] muß tief und heftig leiden; Pathos muß da sein, damit das Vernunftwesen [Mensch] seine Unabhängigkeit kundtun und sich handelnd darstellen könne«. Die Aufgabe der Kunst ist demzufolge, dies auszugestalten.

Wie wirkt also der Film besser, intensiver, wenn wir Schiller folgen? »*Pathos* ist also die erste und unnachlässliche Forderung an den tragischen Künstler [...]« Der Künstler dürfe »seinem Helden oder seinem Leser [und Zuschauer] die ganze volle Ladung des Leidens geben« (Schiller, »Über das Pathetische«:512 f.)

Dies darf er in Christian Schmitts Analyse Schillers nur aufgrund eines einzigen Arguments,

»denn je stärker das dargestellte Leiden, desto stärker muss auch der Widerstand dagegen ausfallen. Letzten Endes ist das Bühnen- [und Kino-] geschehen genau auf diesen Widerstand hin ausgerichtet« (Schmitt:220).

Ernsthaftes Leiden vorstellen, eine veritable Bedrohung inszenieren und eine Vorstellung des Widerstands gegen diese Leiden sowie diese Bedrohung vermitteln, um ein *Handlungsmoment* zu erzeugen. Dieses besteht beim Kinozuschauer hauptsächlich im Übernehmen sowie im weiteren Sinne, durch das Vertreten der vermittelten Ideologie, so die These dieses Artikels.

Doch unterliegen wir nicht der Täuschung: Zur Vermittlung von Welt- und Menschenbildern, die das Handeln der zuhörenden, zuschauenden Menschen beeinflussen bzw. bestimmen, braucht das amerikanische Kino nicht immer Aliens. Für Komödien genügt die aus der Rede des Aristophanes in Platons »Symposion« (189C–194E) stammende Vorstellung des idealen und einzig passenden Lebenspartners, unseres ›Soulmate‹ oder lediglich das Arbeiten der Filmprotagonisten an Tablet oder Laptop bis zum ›Lichtaus‹ vorm Einschlafen, um unsere Vorstellungen von Arbeits- und Privatsphäre, ja der idealen Liebe und Lebensführung schleichend zu verändern und zu bestimmen.

Es gilt beinahe für das gesamte amerikanische Kino die schillersche Maxime: Das Spektakel gilt dem Zweck, »kein Spektakel ohne ideologische Re-Diskurvierung [...], kein Leiden ohne Sinn« (Schmitt:224), folglich ein ideologisch zielgerichtetes Leiden, das uns freiheitliche, denkende Vernunftwesen beeinflussen, ›mit den Klassikern formuliert‹ überwältigen und zum Handeln bewegen soll.

Das Tolle daran: Wir Kinogänger stehen Schlange an der Kasse und bezahlen dafür, dass uns das Pathos auf der Instinktebene wie ein Blitz erwischt oder wie ein Strom mitreißt. Etwas schlichter pointiert: Wir tragen unsere Stimmungen zur Verbreitung der Ideologien anderer zu Markte.

Ich will an dieser Stelle als selbst fleißiger Kinogänger jedoch entlasten: Wer den Mechanismus durchschaut, kann entweder ›ver-Nein-en!‹ oder sich an der Analyse, dem Zerlegen, dem Dekonstruktivismus erfreuen. Dies ist dann wie Kino im Wacht- und notabene: Pathos wirkt zwar appellativ, ist aber kein Imperativ! Es spricht also keinen konkreten Appell aus.

Doch eines können wir festhalten: Denkt der ›Print-Durchschnittsautor‹ an sein Nachleben, bilden demgegenüber Produzent und Regisseur ein ›Dreamteam‹. Der eine potenziert den Gewinn ›hier und jetzt‹, der andere maximiert dafür die Wirkung.

Die Folgen sind nunmehr bekannt: Im Anfang steht das Pathos!

Literatur

DACHSELT, Rainer: Pathos. Tradition und Aktualität einer vergessenen Kategorie der Poetik. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2003

GEHLEN, Arnold: Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen. Frankfurt am Main: Klostermann, 62004

SCHILLER, Friedrich: Über das Erhabene. In: ALT, Peter-André, MEIER, Albert, RIEDEL, Wolfgang (Hg.): Friedrich Schiller: Sämtliche Werke in 5 Bänden. Band V. Erzählungen und theoretische Schriften. München: Carl Hanser Verlag, 2004, S. 792-808

SCHILLER, Friedrich: Über das Pathetische. In: ALT, Peter-André, MEIER, Albert, RIEDEL, Wolfgang (Hg.): Friedrich Schiller: Sämtliche Werke in 5 Bänden. Band V. Erzählungen und theoretische Schriften. München: Carl Hanser Verlag, 2004, S. 512-537

SCHMITT, Christian: Hollywoodpathos. Ideologie und Spektakel in Michael Bays *Pearl Harbor*. In: ZUMBUSCH, Cornelia (Hg.): Pathos. Zur Geschichte einer problematischen Kategorie. Berlin: Akademie Verlag, 2010, S. 205-227

Zum Autor

Dr. Guntram Zürn ist Dozent für Literaturwissenschaft am Institut für Sprechkunst und Kommunikationspädagogik an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart sowie Deutsch- und Gemeinschaftskundelehrer und Leiter des Fachbereichs Deutsch am staatlich anerkannten Privaten Gymnasium Esslingen.

E-Mail: guntram.zuern@web.de

Roland W. Wagner

18 Varianten, um kleine Gruppen zu bilden

Viele sprechpädagogische Übungen laufen nur in kleinen Gruppen erfolgversprechend, da bekanntlich die Chancen zur aktiven Beteiligung umgekehrt proportional zur Gruppengröße sind. Eine originelle Aufteilung trägt viel zur guten Stimmung bei, schafft Abwechslung und erhöht die Motivation.

Zu den hier zusammengestellten Methoden der Untergruppenbildung kann ich keine exakten Quellenangaben liefern, da viele inzwischen gruppenpädagogisches Allgemeingut geworden sind; ich habe sie entweder früher selbst in Seminaren erlebt oder sie wurden von bei mir Studierenden eingebracht.

1. Freie Gruppenbildung

Eine für die Lehrkraft zunächst bequeme, manchmal leider chaotische und für einige frustrierende Art: Sie fordern die Großgruppe einfach auf, sich zu drei oder mehr gleich großen Untergruppen zu soundso viel Personen zusammenzustellen.

Befreundete Personen gehen da normalerweise immer in eine Untergruppe, Außenseiter haben es oft schwerer. Nebenbei ermöglicht dieses Verfahren also „Soziogramm-Erfahrungen“.

2. Abzählen

Eine übliche und damit eher langweilige Möglichkeit, zu Kleingruppen zu kommen: 1-2-3-1-2-3-1-2-3 ... Vorteil: es geht schnell! In mathematisch begabten Kreisen können Sie ja höhere Anforderungen einsetzen, z. B. in Primzahlen zählen (2-3-5-7-11-13-17 usw.).

3. Alphabet

Auch mit den Anfangsbuchstaben der Namen lassen sich gut Gruppen bilden. Für die erste Gruppe nehmen Sie z. B. alle Vornamen mit A–F, für die zweite alle mit G–O, für die dritte alle mit P–Z. Eine Variante davon ist die Verwendung des zweiten oder letzten Buchstabens der Namen.

4. Sitzordnung

Sie ziehen imaginäre Linien durch den Raum, und schon sind die Gruppen gebildet. Schneller geht es kaum. Allerdings sind bei dieser Methode wieder die Personen in einer Untergruppe, die auch sonst zusammensitzen.

5. Schnüre legen

Wenn Sie z. B. vier gleich große Untergruppen brauchen, dann besorgen Sie doch einmal vier etwa gleich lange Schnüre (z. B. Reste von Wäscheleinen). Diese vier werfen Sie dann nacheinander gerade oder schräg wie ein Lasso in die vier Ecken des Raums (oder gerade bzw. diagonal durch den Raum); haben genügend viele eine Schnur zu fassen bekommen, dann haben Sie automatisch die erste „Seilschaft“. Mit dieser Methode „begreift“ man schnell, zu welcher Gruppe man gehört.

6. Traditionelles Lösen

Dieses Verfahren erfordert etwas Vorbereitung, da kleine Zettel mit Buchstaben oder Zahlen angefertigt werden müssen. Dafür läuft es dann relativ narrensicher. Probleme können auftreten, wenn einzelne „Pärchen“ unbedingt in eine Untergruppe wollen oder umgekehrt Personen, die sich nicht so mögen, zusammenarbeiten müssen.

7. Originelleres Lösen

Bei diesem eventuell etwas kostspieligeren Verfahren muss eine Lostüte mit eindeutig unterscheidbaren Gegenständen vorbereitet werden, z. B. Bonbons oder Gummibärchen in unterschiedlichen Farben. Klar, dass gleiche Farben in gleiche Untergruppen gehen. Zahnfreundlicher wären übrigens zuckerfreie Sachen, z. B. bunte Büroklammern oder lustige kopierte Bildchen.

8. Nach Eigenschaften einteilen

Für manche Übungen kann es von Vorteil sein, wenn Teilnehmende mit ähnlichen Eigenschaften zusammenarbeiten. Eingeteilt wird dann z. B. nach dem Geschlecht, nach der Körpergröße („damit gute Gespräche auf Augenhöhe erleichtert werden“), nach der Kleidung, nach bestimmten Vorlieben (Lieblingsessen, Lieblingsgetränk, Lieblingsmusik etc.), nach dem Alter (nach Benimmratgebern eher problematisch!) oder nach dem Alphabet, Geburtsmonat oder Sternzeichen, nach der Augenfarbe, nach der Länge der vorausgegangenen Nachtruhe oder nach ganz anderen Kriterien. Besonders bei Übungen mit Wettbewerbscharakter kann man mit der passenden Einteilung faire Chancen für alle schaffen.

9. Vielfalt in der Untergruppe verlangen

Dieses Verfahren ist fast das Gegenteil des gerade beschriebenen. Statt homogener Zusammensetzung sollte jede Gruppe eine bestimmte Zahl verschiedener Eigenschaften aufweisen, z. B. ausgewogene Geschlechtsverteilung, verschiedene Konfessionen, unterschiedliche politische Standpunkte. Nachteil dieser Variante: Die Einteilung dauert meist ziemlich lange und erfordert gute Gruppenkenntnis, da sonst die Anforderungen an die jeweiligen Gruppenstruktur manchmal unerfüllbar werden.

10. Wörter bilden

Auch dieses Verfahren erfordert etwas Vorbereitung, da kleine Loszettel mit Wortbestandteilen (Buchstaben, Silben, Teile von zusammengesetzten Wörtern) vorbereitet werden müssen, wie z. B. Sprech-erzie-hungs-Semi-nar oder E - N - T - E - N. Einfacher wird es,

wenn in der gesamten Gruppe nur ein langes Wort mehrfach gebildet werden muss, schwieriger, wenn es viele mögliche Kombinationen gibt.

11. Puzzle spielen

Haben Sie motivierende Bilder oder Karikaturen, die evtl. kopiert und zum Puzzle zerschnitten werden können? Dann können Sie auch diese oft praktizierte Variante einsetzen. Die Puzzleteile können aus einem Gefäß gezogen oder im Raum versteckt werden.

12. Dreidimensionales Puzzle

Noch origineller wird es, wenn Sie verschiedene Gegenstände in Einzelteile zerlegen und aus einer Schachtel ziehen lassen, z. B. Kugelschreiber, Blumen, Körner, Wollfäden.

13. Familien bilden

Eine Variante des Losverfahrens ist das „Familienbilden“. Auf jedem Los steht ein Familienname, wobei man natürlich nicht die tatsächlichen Namen der Teilnehmer verwendet. Die einzelnen „Familien“ müssen sich in der Großgruppe finden. Etwas gemeiner wird das Verfahren, wenn die Familien Maier, Mayer, Meier und Meyer oder Schmid, Schmied, Schmidt und Schmitt heißen.

14. Wollknäuel werfen

Organisieren Sie einen Wollknäuel. Eine Person hält den Wollfaden in der Hand und wirft den Knäuel zum Rest der Gruppe. Wer fängt, hält ebenfalls den Faden fest und wirft den Knäuel weiter. Sobald die Größe einer Untergruppe erreicht ist, kommt die Schere dran ...

15. Bauernhof spielen

Wieder brauchen wir Lose; diesmal mit Tiernamen oder entsprechenden Abbildungen. Nachdem alle ihre Lose haben, müssen sie pantomimisch bzw. mit Lautimitation zusammenfinden. Variation: Jede Untergruppe muss einen kompletten „Bauernhof“ bilden (mit Pferd, Kuh, Schwein, Hund, Ziege oder Hahn). Sie können natürlich auch einen Zoo oder die Bremer Stadtmusikanten auftreten lassen ...

16. Die musikalische Einteilung

Für Gruppen ohne Singhemmungen können Sie Lose mit bekannten Liedern vorbereiten, die dann gesummt oder gesungen werden sollen. Die etwas chaotischere Variante: statt konkreter Liedangaben sind nur Gattungen vermerkt (z. B. Volkslied, Deutscher Schlager, Oper, Rock, Techno ...).

17. Gleich und gleich gesellt sich gern ...

Diesmal stehen auf den Losen unterschiedliche Stimmungen oder körpersprachliche Auffälligkeiten, z. B. „lustig“, „streng“, „nachdenklich“, „intensiver Blickkontakt“, „große

Schritte". Alle gehen herum, zeigen mimisch und gestisch ihre Vorgaben und versuchen still, homogene Gruppen zu bilden.

18. Lasst die Schuhe entscheiden ...

Hoffentlich haben alle die Füße gewaschen und Strümpfe ohne Loch! Jede(r) soll nämlich zunächst einen Schuh ausziehen und auf einen großen Haufen legen. Eine ästhetisch talentierte Person sortiert dann die Schuhe in die nötige Zahl von Untergruppen, z. B. nach Farbe, Marke, Erhaltungszustand. Anschließend müssen nur noch alle ihren Schuh wiederfinden. Warnung: in modebewussten Klassen mit Bevorzugung einer bestimmten Turnschuhmarke kann diese Variation Probleme bereiten!

Quelle:

Roland W. Wagner, Übungen zur mündlichen Kommunikation, Regensburg: BVS, 2004.

Benjamin Haag

Eine Visualisierung von Kurt Tucholskys Ratschlägen

Viele von uns verwenden in rhetorischen Lehrveranstaltungen die „Ratschläge für einen guten Redner“. Auf der nächsten Seite steht ein Beispiel, wie diese Empfehlungen visualisiert werden können.

Hinweis der Redaktion: Das Original der Graphik ist mehrfarbig. Es kann in der gedruckten Fassung leider nur in Grautönen reproduziert werden. Die pdf-Version enthält die farbige Variante. Wer diese nicht bekommen hat, kann sie kostenlos anfordern; eine kurze Mail an rolwa@aol.com genügt.

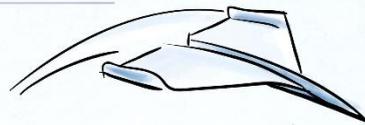
6 Ratschläge für einen guten Redner

Tucholsky.



Hauptsätze, Hauptsätze, Hauptsätze.

Klare Disposition im Kopf -
möglichst wenig auf dem Papier.



Tatsachen, oder Appell an das Gefühl.
Schleuder oder Harfe.
Ein Redner sei kein Lexikon.
Das haben die Leute zu Hause.

Der Ton einer einzelnen Sprechstimme ermüdet;
sprich nie länger als vierzig Minuten.



Suche keine Effekte zu erzielen,
die nicht in deinem Wesen liegen.
Ein Podium ist eine unbarmherzige
Sache - da steht der Mensch nackter
als im Sonnenbad.

Merk Otto Brahm's Spruch: Wat jestrichen is,
kann nich durchfalln.



Tagungsberichte

Benjamin Haag

Einsatz von Videos in der Lehrerbildung

Bericht vom Forum 2 des 1. Programmkongress 2016 in Berlin (11./12.10.2016), Qualitätsoffensive Lehrerbildung

Einen Überblick zu den verschiedenen Formen des Einsatzes von Videos in der Lehrerbildung gab Moderator Prof. Ulf Mühlhausen zu Beginn des Forums: Einerseits würden reale Unterrichtssituationen videographiert, andererseits gäbe es Aufnahmen von Unterrichtssimulationen – beispielweise von Unterrichtssequenzen in der Universität und im Ausbildungsunterricht in der Schule; dabei würden Eigen- und Fremdvideos unterschieden. Schließlich könne die Videographie auch als Kernelement von komplexen E-Learning-Szenarien fungieren, hier würden die Aufnahmen durch weitere Materialien angereichert.

Prof. Andreas Helmke machte in seinem Vortrag „Videographie des Unterrichts“ deutlich, dass er das Potenzial der Unterrichtsvideographie v. a. in der Initialisierung von Lernprozessen sähe. Auf die Bedeutung von Transkriptionen angesprochen, betonte er deren Mehrwert, andere Blickwinkel einnehmen zu können (*classroom discourse*). Transkriptionen seien ohnehin notwendig, weil die Tonqualität videographierten Unterrichts oft zu wünschen übrigließe.

Als ideal bezeichnet Prof. Helmke eine multimediale Vielfalt an Materialien - dazu gehörten auch Kontextinformationen (Metadaten). Problematisch sei derzeit noch der Mangel an Videos mit authentischem Material – so gäbe es viele gute Vignetten (d. h. Videosequenzen), aber wenig komplett videographierte Unterrichtseinheiten.

State of the Art sei inzwischen, so Prof. Helmke, mit mindestens zwei Videokameras zu arbeiten, von denen eine auf die Lehrperson, die andere auf die Schüler gerichtet ist. Zu beachten sei weiterhin, Videomaterial nur im Rahmen der entsprechenden Nutzungsrechte zu verwenden.

Warum und wozu sollen Videos in der Lehrerbildung eingesetzt werden? In der Beantwortung dieser Frage sieht Prof. Kornelia Möller von der Westfälischen-Wilhelms-Universität Münster eine wichtige Aufgabe. Das Thema sei ausgesprochen komplex – so wären etwa Rechtsfragen zu klären und passende Begleitmaterialien auszuwählen. Nicht zuletzt gehe es auch um eine solide Evaluation.

Die besondere Stärke von Eigenvideos sieht Prof. Möller vor allem im Eigeninteresse der Studierenden begründet. Dieses führe zu einer höheren Genauigkeit bei der Analyse der Videoaufnahmen. Mit hoher Motivation würden so Kompetenzlücken aufgespürt. Regelgeleitet zu beobachten würde in Münster in den Seminaren gelehrt. Eine Kompetenz, die systematisch erlernt werden müsse, so Prof. Köhler.

Ob und wie es den Studierenden gelänge, die im Seminar neu erworbenen Kenntnisse später in den Unterricht zu übertragen und in aktives Handeln zu übersetzen, wollte ein Teilnehmer des Forums wissen. Dies sei eine offene Forschungsfrage, so Prof. Möller. Doch: Unterricht besser zu planen, dies gelänge vermutlich besser.

Zum Thema *Videographie und Recht* verwies Prof. Köhler noch auf einen Videomitschnitt der Podiumsdiskussion vom DLR-Programmworkshop an der Westfälischen-Wilhelms-Universität Münster im Juni 2016: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/workshop-videos-in-der-lehrerbildung-1729.html> (letzter Verweis am rechten Rand unten).

Webbasierte Unterrichtsanalysen (WBAs) stellte Jan Mühlhausen von der Leibniz-Universität Hannover vor. Dabei handele es sich um ausgewählte Videosequenzen, d. h. um didaktische Konstruktionen zur Vermittlung von erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen, so Mühlhausen. Auf die Frage hin, ob es nicht sinnvoller sei, weniger deduktiv, stattdessen stärker induktiv mit den Studierenden zu arbeiten, verwies Mühlhausen auf die sog. *Hannoveraner Unterrichtsbilder* (HANUB). Dabei handele es sich um vollständig videographierte Unterrichtsstunden, die eine inhaltlich offenere Auseinandersetzung ermöglichen.

Heinz Dorlöchter ist Fachleiter am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung in Gelsenkirchen. Besonders wichtig sei die Bedeutung der Korrelation von Wissen und Können, so Dorlöchter. Es würde nicht nur darum gehen, Wissen in Können zu transferieren, sondern auch umgekehrt: Können müsse in Wissen übertragen werden. Pädagogisches Handeln würde vor allem beeinflusst von einer dahinterliegenden pädagogischen Haltung. Reflexives Lernen bezeichnet Dorlöchter als Relationierungsaufgabe.

Aus seiner Erfahrung weiß Dorlöchter von den erfreulich aktiven Selbsterkundungsprozessen der Novizen mittels Analysen von Eigenvideos zu berichten. Optimal sei es, wenn Referendare mit eigenen Fragen in den Unterricht gingen und einer Grundhaltung des forschenden Lernens. Videoanalysen würden einen Perspektivenwechsel ermöglichen, so dass Schülerperspektiven eingenommen werden könnten. Dies eröffne einen systemischen Blick auf Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge.

Weitere Aspekte, die im Gespräch mit den Referenten des Forums 2 aufgekommen sind: Universitäten, die sich mit dem Einsatz von Videos in der Lehrerbildung beschäftigen, könnten noch stärker kooperieren. Dies sollte auch über die Grenzen von Fachdisziplinen hinweg geschehen, um Interdisziplinarität zu pflegen. Die Erfahrung habe auch gezeigt: Kollegiale Hospitation unter Lehrenden wirke sich positiv auf die Bereitschaft der Studierenden aus, sich auf Eigenvideos einzulassen. Ganz nach dem Motto: mit gutem Beispiel vorangehen. Betont wurde darüber hinaus, dass die methodischen Kompetenzen für die strukturierte Beobachtung erlernt werden müssen. Dies könne beispielsweise in ein Seminar integriert und an fremden Videos trainiert werden.

Der Bericht findet sich – neben vielen anderen Infos zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung – auch auf der Seite des Bundesministeriums für Bildung und Forschung: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Bericht_Forum2_11102016.pdf

Zum Autor

Benjamin Haag, Wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl von Prof. Dr. Becker; Studium der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung DGSS; Mitarbeiter der Leibniz School of Education Hannover; Forschung im Bereich Interkulturelle Kommunikation, Bildsprache, Gesprächskompetenz und E-Learning

Web: www.germanistik.uni-hannover.de/benjamin_haag.html

Email: benjamin.haag@germanistik.uni-hannover.de

Andrea Brunner

"Atem bewegen, Menschen bewegen. Die intentionale Stimme auf der Bühne."

Bericht zur 55. Fortbildungsveranstaltung des BVS e. V. mit Tobias Grauer (20. November 2016, 10:15–15:00 Uhr in Stuttgart)

Tobias Grauer, unser Referent, studierte von 2000 bis 2004 Sprechkunst und Sprecherziehung (Dipl.) an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart bei Prof. Uta Kutter. Er arbeitet an verschiedenen Schauspielschulen und ist auch als Sprecher tätig. Außerdem ist er Mitglied unseres Berufsverbands.

Eine kleine Gruppe von Mitgliedern und Studierenden der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart fand sich im sonnendurchfluteten Übungsraum in bequemer Kleidung ein. Versprochen wurde uns ein körpernahes Körper-Stimmtrainingsprogramm, welches keine allzu steife Garderobe erlaubte. Und das war gut so. Alle begrüßten den Körpereinsatz kombiniert mit Stimme. Der intentionale Ansatz als zielgerichtetes und adressatenorientiertes Sprechen, ein Sprechen, das mit einer Absicht, einer Haltung vollzogen wird, spiegelt dies in der Stimme wider. Dieses Phänomen wird u. a. im Schauspiel genutzt, um der zu verkörpernden Figur den richtigen Ton zu verleihen. Viele in der Sprecherziehung Tätige sind um Übungen und Wissen bestrebt, wie dieser richtige Ton zustande kommen kann.

Tobias Grauer zeigte uns seinen Weg über eine sehr körperorientierte Weise. Er begann seine Übungen mit Konzentrations- und Bewegungsübungen, wie man sie zum Aufwärmen aus dem Schauspiel und der Theaterpädagogik kennt. Der Körper kommt in das richtige Spannungsverhältnis und ist intuitiv auf Reaktionen und Aktionen eingestellt. Beim gleichzeitigen Phonieren stellt sich im Idealfalle der adäquate Sprechausdruck mit der entsprechenden Stimmqualität ein. Weiter Übungen zur Balance in Paar- und Einzelarbeit folgten. Den Höhepunkt bot der Einsatz der „intentionalen Stimme“: Die Teilnehmenden stehen im Halbkreis mit dem Rücken zu einer Person, welche eine aus dem Kreis mit „Du“ anruft. Bemerkt die Person, an die das „Du“ gerichtet ist, die Intention der Ansprache, macht sie sich durch Umdrehen bemerkbar. So ist eine gewisse Überprüfbarkeit gewährleistet, ob die „intentionale Stimme“ gewirkt hat und nebenbei, ob beim Rezipieren das dichotische Hören funktioniert.

Bei den Übungen geht es nicht ums Machen, So-Tun-Als-Ob oder schön Tönen, sondern ob die wahre Absicht als solche erkennbar ist. Für alle Menschen, die ihre Stimme professionell einsetzen (möchten) ist der Ansatz, die Stimme intentional zum Klingen zu bringen, ein guter Weg und wird in vielen sprecherzieherischen Übungen gerne explizit und implizit eingesetzt.

Fragt man nach theoriebasierten Begründungen und Forschungsansätzen zur „intentionalen Stimme“, so wird man z. B. bei Volkmar Glasers Psychotonik® und bei allen anderen wissenschaftlich fundierten Übungsbüchern zu Körper und Stimme fündig.

Alle Teilnehmenden genossen die Übungen und führten inspirierende Gespräche während der Pausen. Nach diesem eindrucksvollen Workshop schloss sich eine ertragreiche Mitgliederversammlung an. Dabei ging es auch um weitere BVS-Fortbildungen. Die nächste findet am 15. Juni 2017 in Heidelberg statt: „Rhetorik – Klassik trifft auf Moderne“ mit der Sprechwissenschaftlerin Franziska Trischler M. A.. Herzlich willkommen!

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!

APPELBAUM, Birgit: Gebärden in der Sprach- und Kommunikationsförderung. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2016. 120 S.; € 18,60

BECHMANN, Sascha: Sprachwandel - Bedeutungswandel. Tübingen: UTB/A. Francke, 2016. 324 S.; 24,99 (Online-Zugang: € 19,99). UTB 4536

BEHRENS, Antje: Stimm- und Sprechtraining für Grundschullehrer. Audiogestützte Übungen für zu Hause und den Einsatz im Unterricht. Hamburg: Persen, 2014. 90 S. und Audio-CD, € 23,95

BENKENSTEIN, Ramona (unter Mitarbeit von Simon THIELEMANN): Rhetorik-Handreichung für Rhetoriklehrer. Entwickelt an den docemus Privatschulen. Leipzig: Polymathes Verlag, 2015. 239 S.

BILDA, Kerstin; MÜHLHAUS, Juliane; RITTERFELD, Ute (Hrsg.): Neue Technologien in der Sprachtherapie. Stuttgart, New York: Thieme, 2017. 196 S.; € 59,95

BLÜMMERT, Gisela: Mobbing am Arbeitsplatz erkennen und verhindern. Vorbeugende Maßnahmen entwickeln – Diagnoseinstrumente einsetzen – Schikanen abwehren und lösungsorientierte Gespräche mit Tätern und Opfern führen. Bonn: managerSeminare, 2017. CD-ROM mit trainer-Einzellizenz, € 248,-

BREITLING, Andris: Weltgestaltung durch Sprache. Phänomenologie der sprachlichen Kreativität und der interkulturellen Kommunikation. Paderborn: Wilhelm Fink, 2017. 352 S.; € 44,90

BRÖER, Holger: Faktor Mensch im Verkauf. Ein Plädoyer für Leidenschaft und Menschlichkeit im Vertrieb. Wiesbaden: Springer Gabler, 2016. 240 S.; € 34,99

BROICH, Josef: ABC der Theaterpädagogik. 9. Ausgabe 2017/2018. Systematischer Dokumentationsnachweis der Theatergruppen, Amateurtheatervereine, Freilichtbühnen, Fachverbände, Spielberatungsstellen, Fortbildungsträger im deutschsprachigen Raum. Mit einem Gesamtregister mit Querverweisen der erfassten Einrichtungen, Personen, Dienstleister. Köln: Maternus, 2017, 496 S., € 39,95

BROICH, Josef: Theaterpädagogik konkret Ansichten, Projekte, Ausblicke. Kölner Beiträge zur Theaterpädagogik [Band 2]. 7., aktualisierte Auflage. Köln: Maternus, 2017. 208 S., € 19,95

BROSS, Fabian; KREUZMAIR, Elias: Basiswissen fürs Examen: Deutsche Lyrik. Paderborn: UTB/W. Fink, 2016. 193 S.; 16,99 (Online-Zugang: € 13,99). UTB 4724

BRUNNER, Monika; MÜLLER, Christiane; SCHWARZ, Silke: Sprachspiele und Bewegungslieder für Kinder von 4 bis 8 Jahren. Aufbauend auf dem Heidelberger Vorschulscreening zur auditiven Wahrnehmung und Sprachverarbeitung. Materialien zur Therapie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner, 2016. 208 S., € 32,50

DANNEMEYER, Petra; DANNEMEYER, Ralf: NLP-Praktitioner-Lehrbuch. Potenziale entfalten mit Neurolinguistischem Programmieren. Paderborn: Junfermann, 2016. 304 S.; € 29,-

EDELKRAUT, Frank; BALZER, Stephan: Inspiring! Kommunizieren im TED-Stil. Heidelberg: Springer Gabler, 2016. 193 S.; € 34,99 (TED = *Technology, Entertainment, Design*)

EDER, Angelika: Der Akquise-Coach. Profi-Tipps: Wie Sie am Telefon Wunschkunden anlocken – mit Spaß an beiden Enden der Leitung. Bonn: managerseminare, 2016. 176 S.; € 29,90

- EHLERS, Michael; IMBIMBO, Guglielmo (Hrsg.): Sales Code 55. Kulmbach: Börsenmedien, 2016. 484 S.; € 55,-
- EIBERGER, Christiane; HILDEBRANDT, Heide: Lehrersprache im Grundschulunterricht. Trainingsbausteine für eine wirksame verbale und nonverbale Kommunikation. Hamburg: Persen, 2013. 82 S. und DVD, € 24,95
- FLUME, Peter; SCHMETTKAMP, Michael: Präsentieren. Freiburg i. Br.: Haufe, 2015. 256 S.; € 14,95
- FRIEBE, Jörg: Reflektierbar. Reflexionsmethoden für den Einsatz in Seminar und Coaching. Bonn: managerSeminare, 2016. 240 S.; € 49,90
- FROMM, Lernen und Lehren. Psychologische Grundlagen für Lehramtsstudierende. Münster: Waxmann, 2017. 136 S.; € 15,99
- FURTENBACH, Mathilde; ADAMER, Ingrid (Hrsg.): Myofunktionelle Therapie KOMPAKT II. Diagnostik und Therapie. Ein Denk- und Arbeitsbuch. Wien: Praesens-Verlag, 2016. 328 S.; € 42,80.
- GLADEN, Christiane: Bewegungsspiele zum Auspowern in der Sek I: Ideen für Klassenraum, Sporthalle und Schulhof. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2017. 104 S.; € 16,99
- GOER, Charis; KÖLLER, Katharina: Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik. 2., überarb. u. aktualisierte Auflage. Paderborn: UTB/W. Fink, 2016. 388 S.; 24,99 (Online-Zugang: € 19,99). UTB 4171
- GRAF, Jürgen: Weiterbildungsszene Deutschland 2015 – Themen und Trends in Training, Beratung, Coaching. Bonn: managerSeminare, 2015. € 99,50
- GRAF, Jürgen: Weiterbildungsszene Deutschland 2016 – Honorar- und Gehaltsstudie Trainer, Berater und Coachs. Bonn: managerSeminare, 2016. € 99,50
- GRAF, Jürgen: Weiterbildungsszene Deutschland 2017 – Studie: Erfolgreiche Methoden und Modelle in Training, Beratung, Coaching. Bonn: managerSeminare, 2017. 76 S., € 99,50
- GRIMM, Hannelore (unter Mitarbeit von Maren AKTAS und Sabine FREVERT): SETK-2. Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder (2;0–2;11 Jahre). 2.; überarbeitete und neu normierte Auflage. Göttingen: Hogrefe, 2016. Koffer mit Manual und diversen Materialien; € 498,-
- GRIMM, Hannelore (unter Mitarbeit von Maren AKTAS und Sabine FREVERT): SETK 3–5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (3;0–5;11 Jahre). 3.; überarbeitete und neu normierte Auflage. Göttingen: Hogrefe, 2016. Koffer mit Manual und diversen Materialien; € 628,-
- GRÖTZBACH, Holger (Hrsg.): Therapieintensität in der Sprachtherapie/Logopädie. Idstein: Schulz-Kirchner, 2017. 252 S.; € 33,50
- GRÜN, Heike D.; LAUE, Katrin; STALLBOHM, Maren: Logopädische Therapie bei Amyotropher Lateralsklerose - Eine Übungssammlung für Therapeuten aus der Praxis für die Praxis. Materialien zur Therapie. 4., vollständig überarbeitete und ergänzte Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner, 2017, 48 S., € 12,50
- HAENDEL, Ines: Stimmtraining für Berufssprecher. Ein Gruppentraining zur Prävention von Stimmstörungen. Hamburg: Diplomica, 2015. 70 S.; € 44,99
- HANDROCK, Anke; ZAHN, Claudia Anna; BAUMANN, Maike: Schemaberatung, Schema-coaching, Schemakurzzeittherapie. Weinheim: Beltz, 2016. 288 S.; € 36,95
- HEITMANN, Thomas: Kommunikation und Teamarbeit. 1. bis 4. Klasse.. Hamburg: Persen, 2014. 73 S., € 21,95
- HINKELMANN, Regine: Transformationsmanagement-Trainings erfolgreich leiten. Der Seminarfahrplan für ein dreitägiges Führungstraining. Bonn: managerSeminare, 2017. 320 S.; € 49,90
- HRUSCHKA, Ole: Theater machen. Paderborn: UTB/W. Fink, 2016. 179 S.; 16,99 (Online-Zugang: € 13,99). UTB 4635
- HÜTTER, Franz; LANG, Sandra Mareike: Neurodidaktik für Trainer. Trainingsmethoden effektiver gestalten nach den neuesten Erkenntnissen der Gehirnforschung. Bonn: managerSeminare, 2016. 350 S.; € 49,90.
- JANSSEN, Axel; SCHÖDLBAUER, Cornelia: Systemisches Management-Coaching. Theorie und Praxis nach dem Coachingverständnis der Neuen Hamburger Schule (NHS) für Einzelne und Teams. Bonn: managerSeminare, 2017. 352 S.; € 49,90

- JUST, Annette: Systemische Beratung - Kommunikation durch Skizzieren. Fallbeispiele aus der Schulsozialarbeit. Münster: UTB/Waxmann, 2016. 190 S.; 19,99 (Online-Zugang: € 15,99). UTB 8684
- KLEIN, Zamyat M.: Lebendige Seminare, Band 2. Kreative Methoden für die Themenerarbeitung, Wiederholung und den Seminarabschluss. Offenbach: Gabal, 2017. 216 S., € 24,90
- KLEIN, Zamyat M.: Lebendige Seminare. Kreative Methoden für den Seminareinstieg und die Themenfindung. Offenbach: Gabal, 2016. 208 S.; € 19,90
- KÖHLER, Stefanie: Die Stimmkugel. Perfekte Artikulation für Sprecher und Sänger. Eine neue, visuelle Methode. Leipzig: Henschel Verlag, 2016, 128 S.; € 16,95
- KÖNIG, Eckard; VOLMER, Gerda: Einführung in das systemische Denken und Handeln. Weinheim: Beltz, 2016. 278 S.; € 39,95
- KRUSE, Stephanie A.; HOUBEN, Diana; LASCHEIT, Thomas: Materialsammlung zur stimmtherapeutischen Arbeit mit Mann-zu-Frau-Transsexuellen. Köln: Prolog, 2016. 278 S.; € 129,-
- KRUSE, Stephanie A.; HOUBEN, Diana; LASCHEIT, Thomas: Stimmtherapie mit Mann-zu-Frau-Transsexuellen. Köln: Prolog, 2016. 127 S.; € 39,90
- KUMBIER, Dagmar: Aufstellungsarbeit mit dem Inneren Team. Methoden- und Praxisbuch für Gruppen. Stuttgart: klett-Cotta, 2016. 191 S.; € 24,95
- LANGFELDT-NAGEL, Maria: Gesprächsführung in der Altenpflege. Lehrbuch. Mit 137 Übungsaufgaben. (Reinhardts Gerontologische Reihe; 32) 3., überarbeitete Auflage. München: Reinhardt, 2017. 252 S.; € 19,90
- LEMPART; Horst: Das hab' ich alles schon probiert. Warum wir uns mit Veränderung so schwer tun [sic!]. Paderborn: Junfermann, 2016. 208 S.; € 21,90
- LEVINE, Peter A.: Sprache ohne Worte. Wie unser Körper Trauma verarbeitet und uns in die innere Balance zurückführt. Leipzig: Lagato Verlag, 2011. Hörbuch (MP3-CD, ca. 626 Min.), € 19,90 (Sonderausgabe bei Jokers 2017: € 7,99)
- LORENZ, Antje; SCHWYTAY, Jeannine; BURCHERT, Frank: Passiv & Co. Ein Satzverständnistest für Kinder ab 4 Jahren. Idstein: Schulz-Kirchner, 2017. Manual (48 Seiten), Formulare, Bildmaterial, konfektioniert in einem Ordner; € 61,00
- LÜKE, Carina: Gestische Kommunikation als Vorläufer von Sprache. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015. 214 S.; € 49,95
- MAERLEIN, Katharina: Achtsamkeit ganz praktisch. Offenbach: Gabal, 2017. 136 S., € 15,00
- MAHLMANN, Regina: Konflikte souverän managen. Konzepte, Maßnahmen, Voraussetzungen. Weinheim: Beltz, 2016. 298 S.; € 34,95
- MICHALOWSKI, Gisela; LEPKE, Katrin; FASD Deutschland e. V. (Hrsg.): FASD - eine Herausforderung! 17. FASD-Fachtagung in Osnabrück, 25.-26.09.2015. Idstein: Schulz-Kirchner, 2016. 192 S., € 13,99 (FASD = Fetal Alcohol Spectrum Disorder)
- MILLING, Hanna: Storytelling – Konflikte lösen mit Herz und Verstand. Frankfurt am Main: Wolfgang Metzner Verlag, 2016. 268 S.; € 34,95
- MODLER, Peter: Die Manipulationsfalle. Selbstbewusst im Beruf mit dem Arroganz-Training® für Frauen. Frankfurt am Main: Fischer Krüger, 2014. 256 S.; € 16,99
- MOLL, Melanie; THIELMANN, Winfried: Wissenschaftliches Deutsch. Verstehen, schreiben, sprechen. Konstanz: UVK, 2016. 240 S.; € 17,99 (UTB 4650)
- MOTSCH, Hans-Joachim (unter Mitarbeit von Margit BERG): Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. CD-ROM mit 370 Übungen. 4., völlig überarbeitete Auflage. München: Reinhardt, 2017. 284 S.; € 49,90
- MÜCK, Florian: Der einfache Weg zum begeisternden Vortrag. München: Redline, 2016. 224 S.; € 16,99
- MÜLLER, Eva; NOLTE, Janina u. a.: KiStiMa – Kinder-Stimm-Material. Übungssammlung zur Therapie kindlicher Dysphonien. Köln: Prolog, 2016. 108 S.; € 44,90 (Ringbuch)
- NINI, Patrick: Speech Pad. Warum gut präsentieren heute anders geht ... und wie Sie es lernen und anwenden können. Offenbach: Gabal, 2017. 272 S.; € 34,90

- PINCZOLITS, Karl: Der initiative Verkäufer. Die geheimen Treiber des Verkaufserfolgs. Frankfurt am Main: Campus, 2016. 195 S.; € 45,-
- PREISENDÖRFER, Bruno: Als unser Deutsch erfunden wurde. Reise in die Lutherzeit. Berlin: Galiani, 2016. 472 S.; € 24,99
- RICHTER, Christiane; REITZ, Peter: Jetzt werde ich Coach. Praxiswissen für Einsteiger. Weinheim: Beltz, 2016. 201 S.; € 29,95
- ROMMEL, Katja: KaRo@voice. Differenzielles Stimmtraining. Köln: Prolog, 2015. 72 Karten, 48 Übungen, 24 S. Manual; € 29,90
- SCHINDELMEISER, Jochen: Neurologie für Sprachtherapeuten. 3. Auflage. München: Elsevier, 2016. 239 S.; € 54,99
- SCHMALE-RIEDEL, Almut: Der unbewusste Lebensplan. Das Skript in der Transaktionsanalyse. München: Kösel, 2016. 240 S.; € 22,99
- SEIDL-HOFBAUER, Marion; FREI, Myrtha; KREISEL, Maud (Hrsg.): Theater Spielen Jeux Dramatiques. Mit einem Vorwort von Heidi Frei. Köln: Maternus, 2016. 224 S.; € 29,95
- SENDLMEIER, Walter: Sprechwirkungsforschung. Grundlagen und Anwendungen mündlicher Kommunikation. Berlin: Logos Verlag, 2016. 337 S.; € 29,80 (Reihe: Mündliche Kommunikation, Band 10)
- SIMANOWITZ, Jenny: Performance Coaching. Kreative Rollen- und Statusspiele im Job. Weinheim: Beltz, 2016. 132 S.; € 29,95
- SPRUIT, Manon: Poltern – Unverständliches besser verstehen. Leitfaden zur Diagnostik und Therapie. Nees: Natke Verlag, 2015. 80 S.; € 19,80
- STITZINGER, Ulrich; SALLAT, Stephan; LÜDTKE, Ulrike (Hrsg.): Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis. Idstein: Schulz-Kirchner, 2016, 464 S.; € 29,99 (Sammelband mit den Beiträgen des 32. Bundeskongresses 2016 der Deutschen Gesellsch. für Sprachheilpäd. e. V.)
- SWOBODA, Walter: Informationsmanagement im Gesundheitswesen. Konstranz: UVK Lucius, 2017. 187 S.; € 24,00 (UTB 4671)
- TRÄGLER, Dagny: Der Einfluss der Synchronstimme auf die Charakterdarstellung. Berlin: Logos Verlag, 2016. 269 S.; € 52,50 (Reihe: Mündliche Kommunikation, Band 9)
- URBAN, Ruth; KLEIN, Tanja: Erfolg durch Positionierung. Im Traumberuf Coach und Trainer auf dem Markt bestehen. Paderborn: Junfermann, 2016. 205 S.; € 26,-
- VOGEL, Ingo: Verkaufs einfach emotional. So begeistern Sie Ihre Kunden! Offenbach: Gabal, 2015. 240 S.; € 24,90
- WACHTEL, Stefan: Executive Modus – 12 Taktiken für mehr Führungswirkung. München: Carl Hanser Verlag, 2016. 224 S.; € 30,00
- WAGNER, Angelika C.; KOSICH, Renate; IWERS-STELLJES, Telse: Introversion. Problemen gelassen ins Auge schauen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 2016. 184 S.; € 24,-
- WECKERT, Al: Grundlagenseminar Gewaltfreie Kommunikation (mit DVD). Paderborn: Junfermann, 2016. 176 S.; € 29,90
- WEHRLE, Martin: Die Coaching-Schatzkiste. 150 kostbare Impulse für Entdecker, darunter 50 Methoden, 30 Checklisten, 20 Storys und über 850 Coaching-Fragen. Bonn: managerSeminare, 2016. 384 S.; € 49,90
- WENDLANDT, Wolfgang (unter Mitarbeit von Sandra NIEBUHR-SIEBERT und Patricia SANDRIESER): Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Behandlung. 8., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart, New York: Thieme, 2017. 221 S., mit Sprachbaumposter, € 49,99
- WEYLAND, Katharina: Theater mit Jugendlichen. Ein Handbuch aus der Praxis für die Praxis. North Charleston (USA): CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015. 144 S.; € 14,95
- WILKES, Malte W. (Hrsg.): Speak to Lead. Wie man Ideen, Visionen oder einfach nur die Wahrheit verkauft. Göttingen: BusinessVillage, 2015. 400 S.; € 29,80
- WILLNAUER, Elmar: Die richtigen Entscheidungen treffen! 60 Methoden und Techniken für den Berufsalltag. Weinheim: Beltz, 2016. 166 S.; € 29,95
- WINTERMEIER, Gabriele: Die 50 besten Spiele für Deutsch als Zweitsprache. München: Don Bosco, 2016. 80 S.; € 5,-

Bibliographie

Zeitschriftenbeiträge und Beiträge in Sammelbänden

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

ALI, Frank Stefan: Schlagfertigkeit trainieren: Einwände parieren. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 12, S. 36–38

BÄNNINGER-HUBER, Eva: Nonverbale Prozesse in der Psychotherapie. In: Psychologie in Österreich, 36 (2016), 5, S. 334–338

BARTELS, Marieluise; KARGEL, Sinaida; BILDA, Kerstin: LoRe – Logopädisches Register. Aufbau und erste Ergebnisse eines Pilotprojekts an der Hochschule für Gesundheit (hsg) in Bochum. In: Forum Logopädie, 30 (2016), 6, S. 28–35

BARTLETT, Nicola: Neue Serie: Englisch für Trainer: Getting your Seminar off to a Flying Start. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 1, S. 40–41

BARTLETT, Nicola: Serie: Englisch für Trainer: Clarity from the very beginning. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 2, S. 40–41

BARTLETT, Nicola: Serie: Englisch für Trainer: Getting the most out of group and pair work. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 3, S. 42–43

BATHEN, Dirk: Trainingsspitzen: Bikeshedding, oder: Trivial ist besser. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 12, S. 42–45

BECKMANN, Beate: Besser positionieren: Saisonwechsel für Trainer. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 10, S. 34–37

BITTELMEYER, Andrea: Innovation durch Serendipity: Nicht gesucht und doch erfunden. In: managerSeminare, Heft 228 (März 2017), S.54–60

BITTELMEYER, Andrea: Umgang mit Niederlagen: Shit happens. In: managerSeminare, Heft 224 (Nov. 2016), S. 64–71

BITTERWOLF, Werner; FRÜCHTL, Roswitha M.: 3G-Modell: Kommunizieren mit Persönlichkeit. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 2, S. 36–39

BLOCH, Rene: Die Verleugnung als medizinisches und soziales Phänomen. In: Psychologie in Österreich, 36 (2016), 5, S. 344–349

BOLL, Kerstin: Trainingsspitzen: Tschüss USP! In: Trainingaktuell, 28 (2017), 1, S. 48–49

BRADARAN, Giulia Maria: Mangelnde Kenntnisse der Zweitsprache Deutsch oder SSES? Konzeption und Evaluation eines Screenings zum Grammatikverständnis bilingualer italienisch-deutscher Kinder. In: Forum Logopädie, 31 (2017), 1, S. 20–25 (SSES = *Spezifische Sprachentwicklungsstörung*)

BUHR, Andreas: Führungsinstrument Gespräch: Strategien für die Topthemen. In: managerSeminare, Heft 225 (Dez. 2016), S. 18–23

BÜSEN, Christian; BEYER, Marit; MAURER, Günter: Die Kunst des Sprechens. In: Spektrum. Magazin der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. Heft 28 (2016), S. 52–54

DEHNER, Ulrich; DEHNER, Renate: Ansatz Introvisionscoaching: Coaching im Tiefgang. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 1, S. 16–19

DILK, Anja: Konzentration als Kompetenz: Finde deinen Fokus. In: managerSeminare, Heft 222 (Sept. 2016), S. 68–74

ECKERT, Hartwig: Affirmatives Kopfschütteln – Sprechbegleitendes Kopfschütteln jenseits des Nick-Schüttel-Codes: Körpersprache in Pragmalinguistik und Psychologie. In: Psychologie in Österreich, 36 (2016), 5, S. 308–315

- EDER, Angelika: Akquise für Trainer: Das eigene Angebot telefontauglich machen. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 11, S. 34–37
- FRIEBE, Jörg: Serie Reflexionsmethoden: Quadrat mit fünf Seiten. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 3, S. 20–21
- FRIEBE, Jörg: Serie Reflexionsmethoden: Reflexion mit Stock und Stein. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 12, S.12–14
- FRIEBE, Jörg: Serie Reflexionsmethoden: Schreiben und bleiben. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 2, S. 25–26
- FRIEBE, Jörg: Serie Reflexionsmethoden: Zeichnend reflektieren. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 1, S. 29–31
- FRÜCHTENICHT, Kaija: Hörtraining mit Musik bei Sprachstörungen. Evaluationsstudie mit Kindern im Vorschulalter. In: Forum Logopädie, 31 (2017), 1, S. 6–13
- GLATTES, Karin: Customer Experience Management: Wow-Momente erzeugen. In: managerSeminare, Heft 227 (Feb. 2017), S. 36–42
- GRAF, Jürgen: Methodenstudie – Weiterbildungsszene Deutschland 2017: Methodenkompetenz muss lange reifen. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 2, S. 6–9
- GRAF, Jürgen: Methodenstudie- Weiterbildungsszene 2017: Auch Trainingserfolg braucht Theorie-Input. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 3, S. 6–9
- GRÜN, Heike D.: Sprachtherapeutische Möglichkeiten bei Menschen mit Demenz. Vorgehen – Ziele – Interventionen. In: Forum Logopädie, 30 (2016), 5, S. 18–21
- HAIDER, Siegfried: Zukunftstrends: Die Trainingswelt von morgen. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 2, S. 44–47
- HEINRICH, Christian: Streit. In der Familie, im Beruf, unter Freunden, über persönliche oder politische Themen. Die besten Strategien, Methoden und kleinen Tricks, um zu gewinnen. In: ZEITWISSEN 1/2017, S. 18–26
- HESS, Roland: Leonardo Corprate Learning Award für Otto Schrammer: Presencing als Führungsmethode. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 11, S. 16–19
- HINZ, Lienhard: Wult wäre besser als Welt. Ilse Aichinger und Günter Eich auf Sprachwegen. Vortrag des Germanisten Roland Berbig in der Neuen Fruchtbringenden Gesellschaft zu Köthen/Anhalt am 9. April 2016. In: Wiener Sprachblätter. Vierteljahresschrift für gutes Deutsch und abendländische Sprachkultur, 67 (2017), 1, S. 30–31
- HOSS, Mercedes; LIST, Stephan: Beratungsmethode „Business Modell you“: Klarheit für die Karriere. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 10, S. 20–23
- JACKEL, Birgit: Rezension von BRISCH Karl Heinz: Grundschulalter. In: Praxis Sprache, 62 (2017), 1, S. 56
- JACKEL, Birgit: Rezension von SPRUIT, M.: Poltern – Unverständliches besser verstehen. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 3, S. 284
- JACKEL, Birgit: „Wir texten“: Einfache Gedichte aus der Feder von Kindern mit Sprachproblemen. In: Praxis Sprache, 62 (2017), 1, 52–55
- JAHN, Christine: Sprache pflegen – Gesundheit stärken. Über den achtsamen Umgang mit Wörtern als wirksamer Beitrag zur Gesundheitsfürsorge und Gesundheitsförderung. In: Forum Logopädie, 31 (2017), 2, S. 34–37
- JUMPERTZ, Sylvia: Stereotype im Management: Dämliche Denkmuster. In: managerSeminare, Heft 225 (Dez. 2016), S. 50–57
- JUMPERTZ, Sylvia: Verantwortung übernehmen: Du darfst... In: managerSeminare, Heft 227 (Feb. 2017), S. 48–55
- KANNENGIESER, Simone: Semantisch-lexikalische Entwicklung erleichtern – Zugänge und methodisches Werkzeug. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 4, S. 261–265
- KEIL, Philip: Die FORDEC-Methode: Checkliste für gute Entscheidungen. In: managerSeminare, Heft 227 (Feb. 2017), S. 82–83
- KELLNER, Michaela; KHOM, Andrea: Die stille Sprache von Gesicht und Körper – Die Macht der Wirkung von Mimik, Gestik und Körpersprache auf uns selbst und andere. In: Psychologie in Österreich, 36 (2016), 5, S. 316–321
- KINDERMANN, Bianca; ABEL, Miriam; FÖRSTER, Katrin; BORGGREFE, Heike; BINKOFSKI, Ferdinand: Aufbau des Verbwortschatzes nach frühkindlicher Hirnschädigung bei einem 4;6-jährigen Mädchen mit dem Patholinguistischen Ansatz – eine Einzelfallstudie. In: Forum Logopädie, 30 (2016), 5, S.26–31

- KIPP, Kerstin: Sex & Drugs & Rock'n'Roll. Die Chemie der Leidenschaften. In: Spektrum. Magazin der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. Heft 28 (2016), S. 11
- KLEIN, Zamyat M.: Serie Webinar-Methoden: Einen Abschluss finden. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 10, S. 40–41
- KOHMÄSCHER, Anke: Lässt sich die Lebensqualität Stotternder (er)messen? Deutsche OASES-Fragebögen als Ergänzung einer ICF-orientierten Stotterdiagnostik. In: Forum Logopädie, 31 (2017), 2, S. 12–15
- KOPPENSTEINER, Markus: Bewegung und Eindrucksbildung. Bewegungsreize als Träger interpersoneller Information. In: Psychologie in Österreich, 36 (2016), 5, S. 326–333
- Körpersprache. Themenschwerpunkt in: Psychologie in Österreich, 36 (2016), 5, S. 291–355
- KREGGENFELD, Udo: Besser präsentiert für Trainer: Lampenfieber im Griff. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 11, S. 38–41
- KRUSE, Andreas: Potenziale des Alters. Ein Überblick über aktuelle Ergebnisse der Altersforschung für Prävention und Rehabilitation. In: Forum Logopädie, 30 (2016), 5, S. 6–11
- KUHLMANN, Sascha: Serie Seminarbausteine: Simultan-Skalierung im Team. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 10, S. 17–19
- LAMBERTS, Anne: Die 7-Phasen der Veränderung: Change im Supermarkt. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 1, S. 44–47
- LEHKY, Maren: Unangenehme Führungsaufgaben: Wenn Führen nervt. In: managerSeminare, Heft 228 (März 2017), S. 18–24
- LIEBMANN, Heide: Honorarverhandlungen für Trainer: Geben und nehmen. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 12, S. 28–31
- LIPKOWSKI, Sylvia: Aktivierung ohne Material: Wenig dabei – aber genug im Ärmel. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 10, S. 14–16
- LIPKOWSKI, Sylvia: Das Werk des LAA-Preisträgers 2017: Rezepte zum Schlichten. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 3, S. 16–19
- LIPKOWSKI, Sylvia: Life Achievement Award 2017 für Friedrich Glasl: Der Konfliktklärer. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 1, S. 9–11
- MAHLHAU, Kathrin: Screening grammatischer Fähigkeiten Klasse 2 (SGF 2) – ein neues Gruppenverfahren zur Erhebung des Sprachentwicklungsstandes. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 4, S. 251–254
- MATSCHNIG, Monika: Körpersprache – Der kritische Erfolgsfaktor im Beruf. In: Psychologie in Österreich, 36 (2016), 5, S. 339–343
- MERTEN, Jörg: Mimik und Emotion – Die Bedeutung der Gesichtsbewegungen. In: Psychologie in Österreich, 36 (2016), 5, S. 291–299
- N. N.: Bewerbung. Sprich mit mir – und ich sag dir, für was du taugst. Ein neues Computerprogramm erstellt anhand der Stimme ein Persönlichkeitsprofil. Chefs sind begeistert. Datenschützer alarmiert. In: Stern Nr. 35 (25.8.2016), S. 98–99
- NOHL, Martina; EGGER, Anna: Serie Coachingimpulse: Den inneren Hebel umlegen. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 11, S. 20–23
- NOHL, Martina; EGGER, Anna: Serie Coachingimpulse: Die gangbare Mitte. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 12, S. 16–18
- NOHL, Martina; EGGER, Anna: Serie Coachingimpulse: Leuchttürme und Inseln sehen. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 10, S. 24–26
- NONN, Kerstin: Gelingende Kommunikation bei Menschen mit geistiger Behinderung. Studie zur Erprobung eines patientenorientierten Kommunikationsstils. In: Forum Logopädie, 30 (2016), 5, S. 32–37
- PARMA, Anne; SCHREY-DERN, Dietlinde: Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen zum Zeitpunkt der U7. Konzeption und Evaluation eines Lehrvideos. In: Forum Logopädie, 31 (2017), 1, S. 26–31
- PASCHKE, Steffen; PASCHKE, Boris: Jesus und Stottern – E-Mail-Austausch zwischen Brüdern. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 4, S. 255–260
- PLUM, Lea; NOBIS-BOSCH, Ruth; KRZOK, Franziska; VAN DE SANDT-KOENDERMAN, Mieke; WILLMS, Klaus, ABEL, Stefanie: „Möchtest du mit mir ins Schwimmbad gehen?“. Erfassung kommunikativ-pragmatischer Kompetenzen bei kindlicher Aphasie mit dem Szenario-Kids. In: Forum Logopädie, 30 (2016), 5, S. 22–25

- RACH, Peter; MEIER, Rolf: expert battle: Sollten Führungskräfte ihre Mitarbeiter duzen? In: *managerSeminare*, Heft 224 (Nov. 2016), S. 12–13
- REIMANN, Sascha: Biologie im Business: Die Naturgesetze der Führung. In: *managerSeminare*, Heft 224 (Nov. 2016), S. 52–60
- REIMANN, Sascha: Umsetzungsstärke gewinnen: Leg los! In: *managerSeminare*, Heft 225 (Dez. 2016), S. 86–91
- REISZ, Maral: Inklusion ist mehr als Unterricht. Inklusive sprachheilpädagogische Förderung in der Grundschule – eigene Erfahrungen in der inklusiven Beschulung in Hessen. In: *Praxis Sprache*, 61 (2016), 4, S. 278–281
- ROSSIÉ, Michael: Sprechstunde beim Sprechtrainer: Wie reagiert man von der Bühne aus auf Zwischenrufe, auf Fragen, aber auch auf kritische Anmerkungen? Lässt man die überhaupt zu? Oder redet man über sie hinweg? In: *managerSeminare*, Heft 222 (Sept. 2016), S. 57
- SCHÄPE, Lena: Wortschatzerweiterung durch Gruppenarbeit – alternative Möglichkeiten der Wortschatzförderung im Unterricht. In: *Praxis Sprache*, 61 (2016), 4, S. 274–276
- SCHARF RETHFELDT, Wiebke: Kultursensible logopädische Versorgung in der Krise – zur Relevanz sozialer Evidenz. Eine kritische Reflexion evidenzbasierten Vorgehens am Beispiel der kindlichen Sprachentwicklung bei Mehrsprachigkeit. In: *Forum Logopädie*, 30 (2016), 5, S. 38–43
- SCHERER, Hermann: Fokus für Trainer: Jedes Nein ist ein Ja zur Qualität. In: *Trainingaktuell*, 27 (2016), 10, S. 44–48
- SCHIESTL, Cathrin; BEERMANN, Ursula: Was verrät uns unsere Mimik? Ein Streitzug durch die aktuelle Mimikforschung. In: *Psychologie in Österreich*, 36 (2016), 5, S. 300–307
- SCHIFFMANN, Insa: Streiten mit Kindern. Mama, du bist doof! In: *ZEITWISSEN* 1/2017, S. 25
- SCHINZILARZ, Cornelia: Kommunikationsmethode: Gerechtes Sprechen. In: *Trainingaktuell*, 28 (2017), 1, S. 24–28
- SCHMID, Norman: Neurofeedback und Biofeedback in der Praxis. In: *Psychologie in Österreich*, 36 (2016), 5, S. 350–355
- SCHREY-DERN, Dietlinde: Pathogenese, Diagnostik und Behandlung von Redeflussstörungen. Die neue S3-Leitlinie der AWMF. In: *Forum Logopädie*, 30 (2016), 6, S. 36–39
- SCHUBERTH, Romy; LAUER, Norina; GRÖTZBACH, Holger: An der Schnittstelle von stationär und ambulant. Wie Menschen mit Aphasie den Übergang zwischen klinischer Rehabilitation und ambulanter Logopädie erleben. In: *Forum Logopädie*, 30 (2016), 6, S. 22–27
- SCHUSTER, Petra: Logopädie im Arbeitsfeld Demenz. Herausforderungen und Chancen – Aufgaben und Kompetenzen. In: *Forum Logopädie*, 30 (2016), 5, S. 12–16
- SEIFFERT, Heiko: Spezifische Sprachförderung im Fachunterricht. In: *Praxis Sprache*, 62 (2017), 1, S. 29–34
- SIEGMÜLLER, Julia; HÖPPE, Lara: Einflussfaktoren auf Therapiewirkung in der Kindersprachtherapie. Ein kritischer Blick auf traditionelle Annahmen in der Logopädie. In: *Forum Logopädie*, 31 (2017), 1, S. 14–19
- STECHER, Markus; STATHER, Lena; RAUNER, Romina; WAIDMANN, Anna: Qualitätsmerkmale sonderpädagogischer Diagnostik und individueller Bildungsangebote im Förderschwerpunkt Sprache. In: *Praxis Sprache*, 62 (2017), 1, S. 16–21
- STEFFENS, Bernd: Schwierige Meetingteilnehmer: Die zähmbaren Widerspenstigen. In: *managerSeminare*, Heft 227 (Feb. 2017), S. 74–81
- STUMPF, Petra; HUFNAGEL, Susanne: Die Wortschatzrakete. Ein theoriebasiertes, ökonomisches und flexibles Konzept zur Wortschatzarbeit im (Schul-)Alltag. In: *Praxis Sprache*, 61 (2016), 4, S. 268–270
- TÄUBER, Marcus; OBERMAIER, Pamela: Mythen der Weiterbildung: Vermittelter Stuss. In: *managerSeminare*, Heft 229 (Apr. 2017), S. 74–80
- TAXIS, Tim: Preise verhandeln: Bleib oben! In: *managerSeminare*, Heft 226 (Jan. 2017), S. 68–76
- THEISEL, Anja; GLÜCK, Christiane W.; SPREER, Markus: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache in der Schule: Zusammenhänge zwischen ihrem (schrift-)sprachlichen Förderbedarf, ihrer Entwicklung

- sowie den schulischen Rahmenbedingungen. In: Praxis Sprache, 62 (2017), 1, S. 6–15
- WAGNER, Miriam: Ausbildungsverordnung für zertifizierte Mediatoren: „Eine Mogelpackung“. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 11, S. 12–14
- WAGNER, Miriam: Neue Online-Datenbank: Ein prall gefüllter Trainerkoffer. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 10, S. 9–11
- WAGNER, Miriam: Praxistest „60 Impulskarten Stimmtraining“: Power für die Stimme. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 10, S. 32–33
- WAGNER, Miriam: Studie „Innovating Pedagogy 2016“: Lernmethoden für die Zukunft. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 1, S. 12–13
- WAGNER, Miriam: Studie zum Digitalen Lernen: Didaktik neu denken. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 2, S. 10–11
- WAGNER, Miriam: Top 200 Learning Tools 2016: Ran an die Tools! In: Trainingaktuell, 27 (2016), 12, S. 33–35
- WAGNER, Miriam: Top 200 Tools for Learning 2016: Fundgrube Lerntools. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 11, S. 10–11
- WEHRLE, Martin: Chefsache Coaching: Mit Fragen statt mit Appellen führen. In: manager-Seminare, Heft 227 (Feb. 2017), S. 47
- WEHRLE, Martin: Serie Coachingimpulse: Das zirkuläre Erstgespräch. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 2, S. 19–20
- WEHRLE, Martin: Serie Coachingimpulse: Die mehrfache Dissoziation. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 1, S. 21–22
- WEHRLE, Martin: Serie Coachingimpulse: Tierische Beratungshelfer. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 3, S. 13–14
- WENG, Ingrid; STORCH, Günther: Zur Didaktik der teilhabeorientierten Aphasietherapie. Teil 1: Kommunikatives Handeln und kognitive Teilleistungen. In: Forum Logopädie, 30 (2016), 6, S. 16–21
- WENG, Ingrid; STORCH, Günther: Zur Didaktik der teilhabeorientierten Aphasietherapie. Teil 2: Sprachdidaktische Grundlagen eines situativ-handlungsorientierten Ansatzes. In: Forum Logopädie, 31 (2017), 1, S. 36–41
- WENG, Ingrid; STORCH, Günther: Zur Didaktik der teilhabeorientierten Aphasietherapie. Teil 3: Zwei kommentierte exemplarische Therapieeinheiten. In: Forum Logopädie, 31 (2017), 2, S. 22–28
- ZELLERHOFF, Rita: Rezension von Lienhard Hinz: Vertrauen in die Wirksamkeit von Sprache. Berichte, Interviews, Rezensionen 2009–2014. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 3, S. 230
- ZIMPEL, André Frank; HURTIG-BOHN, Kim Lena: Autismusspektrum und Neurodiversitätsforschung. Normal ist doch verschieden – Verschieden ist doch normal! In: Praxis Sprache, 61 (2016), 4, S. 245–250
- ZINTL, Viola: Amplifizieren im Coaching: Prozessorientierter Tiefgang. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 3, S. 36–39
- ZITZMANN, Ellen: Was braucht Unterrichten? In: Spektrum. Magazin der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. Heft 28 (2016), S. 32–33
- ZÜCKNER, Hartmut: Desensibilisierungsfragebogen Stottern (DST). Ein Verfahren zur Erfassung des Desensibilisierungsstatus von stotternden Erwachsenen. In: Forum Logopädie, 31 (2017), 2, S. 6–11

Rezensionen

BILDA, Kerstin; MÜHLHAUS, Juliane; RITTERFELD, Ute (Hrsg.): Neue Technologien in der Sprachtherapie. Stuttgart, New York: Thieme, 2017. 196 S.; € 59,95

Die Technik-Affinität ist bei den Angehörigen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung höchst unterschiedlich ausgeprägt. Während man auf Tagungen teilweise Kollegen trifft, die mit den neuesten Laptops und den aktuellsten Programmen angeben, gibt es auf der anderen Seite immer noch einige wenige, die weder Computer noch Internet nutzen.

Für beide Extremtypen und für die vielen dazwischen könnte sich die hier vorzustellende Neuerscheinung lohnen. Voraussetzung dafür ist allerdings die Bereitschaft, das aktuelle technische Angebot zur Kenntnis zu nehmen und sich zu überlegen, wie man verantwortungsvoll mit den neuen Möglichkeiten umgeht.

Das Buch entstand in Teamarbeit; neben den drei Herausgeberinnen gab es 20 weitere Beitragende, die für insgesamt 18 Kapitel (aufgeteilt in „Grundlagen“, „Anwendungsbeispiele“ und „Zukunftsperspektiven“) verantwortlich zeichneten.

Am Anfang stehen vier grundlegende Abschnitte („Potentiale und Barrieren“, „Begrifflichkeiten, Systematik, Akzeptanzfaktoren und Innovationen“, „Psychologische Grundlagen“ und „Technische Grundlagen“). Es folgen zwei Kapitel „Evidenz neuer Technologien in der Behandlung neurogener Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen“ sowie „Ethische, rechtliche und soziale Implikationen technikbasierter Anwendungen“.

Als Anwendungsbeispiele findet man so dann die „Teletherapie bei Aphasie: Ein vi-

deogestütztes Sprachtraining mit integriertem Videokonferenzsystem“ und „Telemetrische Internetplattform in der Stottertherapie“. Die aktuellen Apps stellen Kap. 9 und 10 vor („Entwicklung von spezifischen Applikationen für die Sprachtherapie“ und „Evidenzanspruch in der Anwendung von Applikationen in der Sprachtherapie“). Für die Aphasiker-Therapie stellt Kap. 11 etliche Möglichkeiten des Internets vor, gefolgt von der „Nutzung elektronischer Kommunikationshilfen in der Sprachtherapie“ (Kap. 12). In Form eines Interviews mit Karina Matthes (Linguwerk Dresden) erfährt man schließlich noch, wie Spracherkennungsprogramme die kindliche Kommunikation fördern können (vor allem, wenn sie in ein Plüschtier eingepackt werden).

Der letzte Teil des Buches beschäftigt sich mit „Zukunftsperspektiven“, also mit momentan noch nicht einsetzbaren Techniken. Diskutiert werden z. B. die „Transkranielle Gleichstromstimulation“ (zur Beeinflussung der Erregbarkeit kortikaler Areale), die „Robotergestützte Sprachtherapie“, die „Automatische Sprachverarbeitung“ und die „Lautbasierte Steuerung von Sicherheits- und Gebäudetechnik“.

Neben der hohen Informationsqualität fällt positiv auf, dass die vorgestellten Methoden durchaus auch kritisch reflektiert werden. So kann durch das ziemlich teure Buch vielleicht sogar die eine oder andere Praxis sich die Anschaffung noch teurerer und weniger nützlicher Geräte sparen.

Fazit: Wer auf dem neuesten Stand der Wissenschaft sprechtherapeutisch arbeiten will, sollte das Buch unbedingt lesen!

Roland W. Wagner

CSELLICH-RUSO, Renate (2016). Transkulturell kompetent. Sprachbarrieren und kulturellen Unterschieden sicher begegnen. Braunschweig: Westermann; 194 Seiten; 28,80 €, ISBN 978-3-14-113081-2

Transkulturell kompetent sein bedeutet, anderen vorurteilsfrei zu begegnen und ebenso zu handeln (S. 9). Und immer erweitert das Wissen um bestimmte Unterschiede das eigene Verständnis (S. 32).

Um Sprachbarrieren und kulturellen Unterschieden zu begegnen, bedarf es transkultureller Kompetenz, die allen Personen, die mit Migrantinnen und Migranten beruflich wie privat Kontakt haben, als Grundvoraussetzung zum gelingenden Miteinander dient. Damit sind alle MitbürgerInnen angesprochen, sich diesbezüglich kundig zu machen.

In Kapitel 1 behandelt die Autorin wichtige Aspekte, die aufgrund der Verschiedenartigkeit diverser Gesellschaftssysteme und deren Wertevorstellungen zu unterschiedlichen Verhaltensweisen und damit im Alltag zu gegenseitigem Unverständnis respektive Missverständnissen führen, wenn basale Kenntnisse auf diesem Gebiet fehlen, wie beispielsweise über differente Bewertung kindlicher Persönlichkeitsentwicklung und verschiedenartige Erziehungskonzepte in kollektiven versus individuellen Gesellschaften, über Unterschiede des kindlichen Spielens und Förderns kognitiver Fähigkeiten oder über die gesellschaftliche Stellung von LehrerInnen (S. 7–34). Selbst die Bedeutung eines gestischen Ausdrucksmittels kann in anderen Kulturen/ Ländern gegensätzlich sein. So gilt beispielsweise ein nach oben gerichteter Daumen in der westlichen Welt als Zustimmungsgeste, hingegen in Afghanistan, im Irak und Iran als vulgäre Beleidigung (S. 33). Was Renate Csellich-Ruso in diesem Buch an kulturellen Besonderheiten eines breiten Spektrums an Herkunftsländern zusammengestellt hat, ist überaus sachdienlich – zumal sie die Herkunftsländer der Flüchtlinge abdeckt, die

seit 2015 nach Europa strömen, und detailreich über die kulturspezifischen Verhaltensweisen informiert. So können die Rezipierenden ein respektvolles Miteinander-Handeln lernen und eigene Handlungsweisen überdenken, „sodass ein schrittweises und selbstständiges Entwickeln transkultureller Handlungskompetenz möglich wird“ (S. 6).

In Kapitel 2 geht es um das richtige Hören und Sprechen einer Sprache (Unterschiede in der Satzmelodie etc.), speziell um lautliche Schwierigkeiten für Deutschlernende (S. 37–50).

Kapitel 3 vermittelt Kenntnisse über die phonetischen und grammatikalischen Unterschiede zwischen Erstsprachen und dem Deutschen. Wieder besticht die Vielzahl der Migrantsprachen: Albanisch, Arabisch, Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch, Chinesisch, Nord-, Zentral-, Südkurdisch, Paschtunisch, Polnisch, Russisch, Tschechisch, Tschetschenisch, Türkisch und Ungarisch (S. 51–114). Jede einzelne Sprachbetrachtung gibt einen Überblick über den lautlichen und grammatikalischen Aufbau der betreffenden Sprache mit Randnotizen zu den Besonderheiten für die betreffenden Kinder beim Deutscherwerb. Zahlreiche Lautbildungs-, Grammatik- und Rechtschreibprobleme werden so nachvollziehbar.

In Kapitel 4 präsentiert die Autorin Förderformate zum Deutscherwerb, die den Kindern als motivierende Sprechspiele ein freudvolles Erlernen der mündlichen Kommunikation ermöglichen – ausgehend von den Unterschieden zwischen der Erstsprache und dem Deutschen. Die Spiele eignen sich teils für das Elementar-, meist für das Primaralter, wobei für das gemeinsame Handeln immer die gesprochene Sprache den Ausgangspunkt bildet (S. 115–192).

Besonders ErzieherInnen, Lehrkräfte und LogopädInnen sollten sich von dem Werk angesprochen fühlen; kann ihnen doch solches Wissen als basale Voraussetzung für adäquates Sprachfördern dienen.

Dr. Birgit Jackel, Biebergemünd

FURTENBACH, Mathilde; ADAMER, Ingrid (Hrsg.): Myofunktionelle Therapie KOMPAKT II. Diagnostik und Therapie. Ein Denk- und Arbeitsbuch. Wien: Praesens-Verlag, 2016. 328 S.; € 42,80. ISBN 9783706907859

Nach „MFT KOMPAKT I – Prävention“ stellen die beiden Herausgeberinnen mit Band II – „Diagnostik und Therapie“ das offene und dynamische Konzept zur Myofunktionellen Therapie (MFT) vor. MFT II richtet sich an alle, die sich professionell mit dem orofazialen System und den Funktionen Atmen, Saugen, Kauen, Schlucken und Sprechen befassen.

Beiträge aus der Kieferorthopädie, der Hals-Nasen-Ohrenheilkunde, der Sprechwissenschaft und Osteopathie zeigen das interdisziplinäre Spannungsfeld der Logopädie/MFT auf. Das reich bebilderte Denk- und Arbeitsbuch ist ein facettenreiches Nachschlagewerk für diagnostische und therapeutische Überlegungen, konkrete Arbeitsschritte und Übungsanleitungen. Es bietet außerdem übersichtliche Erklärungen zu physiologisch-funktionellen Zusammenhängen und Pathophysiologien, die von Betroffenen wie auch von Kostenträgern verstärkt nachgefragt werden.

Das Buch ist ein Werkzeug, um orofaziale Dysfunktionen und ihre Auswirkungen zu erkennen, den interdisziplinären Dialog zu unterstützen und in Kooperation mit Patienten geeignete Maßnahmen für ein gezieltes und effizientes therapeutisches Vorgehen zu wählen.

Sie finden Antworten auf Fragen wie diese:

- Wie beeinflussen sich die primären oralen Funktionen Atmen, Saugen, Kauen, Schlucken und die sekundären Funktionen Sprechen und Phonation?
- Wie hängen Nasenatmung und der Erfolg kieferorthopädischer Maßnahmen zusammen?
- Welche Rolle spielt der intraorale Unterdruck für den Erfolg einer MFT?
- Wann ist welche Maßnahme für die Patienten notwendig?
- Wie unterstützt man Patienten mit offener Mundhaltung – bei Tag und bei Nacht?
- Welche Informationen sind für den behandelnden Kieferorthopäden essentiell?
- Wie motiviert man die Patienten und ihre Angehörigen?

Interdisziplinäre Kommunikationsbögen stehen beim Praesens-Verlag unter <http://www.praesens.at> als Downloads zur Verfügung.

Roland W. Wagner

GRÖTZBACH, Holger (Hrsg.): Therapieintensität in der Sprachtherapie/ Logopädie. Idstein: Schulz-Kirchner, 2017. 252 S.; € 33,50

Wer heute in der Gesundheitsbranche arbeitet, klagt i. d. R. über zunehmende Verschlechterung der Rahmenbedingungen. Es muss immer mehr gespart werden, Therapien sollen immer effektiver werden.

Da kommt das hier vorzustellende Buch gerade zum richtigen Zeitpunkt, denn es liefert gute Argumente, wie lange und wie intensiv therapiert werden sollte.

Auf der Basis relativ aktueller Studienergebnisse erfährt man, wie intensiv Aphasien, Dysphagien, Redeflussstörungen, Sprechapraxien, Stimmstörungen und Störungen des Spracherwerbs behandelt werden sollten. Dabei gibt es keine Pauschalangaben, sondern es werden sehr wohl die Besonderheiten des jeweiligen Patienten und der jeweiligen Sprechauffälligkeit berücksichtigt.

Nehmen wir als Beispiel die Stottertherapien. Erfolgreiche intensiv- bzw. intervalltherapeutische Ferienkurse für Kinder könnten 8 Stunden Therapie pro Tag umfassen, zwei Wochen dauern und sollten zwei viertägige Auffrischphasen nach 3 und 9 Monaten enthalten. Wöchentlich einmal stattfindende

Einzeltherapien haben sich im Gegensatz dazu als weniger hilfreich erwiesen.

Leider ist die Studienlage bei manchen Problemfeldern noch mangelhaft. So gibt es z. B. bei Stimmstörungen kaum Intensitätsvergleiche aus dem deutschen Sprachraum. Immerhin zeigten sich intensive Stimmtherapien mit drei bis fünf Sitzungen pro Woche (teilweise sogar mit bis zu fünf Einheiten pro Tag) dem traditionellen Ansatz (1–2 Sitzungen pro Woche) als überlegen.

Trotz aller Forschungsdesiderate kann allen sprechtherapeutisch Tätigen die Anschaffung dieser Neuerscheinung empfohlen werden.

Roland W. Wagner

KÖHLER, Stefanie: Die Stimmkugel. Perfekte Artikulation für Sprecher und Sänger. Eine neue, visuelle Methode. Leipzig: Henschel Verlag, 2016, 128 S.; 16,95 EUR

Die Stimmkugel ist ein visuelles Modell, das den Lernenden hilft Qualitäten ihrer Artikulation aus ihrer Empfindung heraus sichtbar zu machen und sie so in die eigene Wahrnehmung zu bringen. Das Modell verbindet Klangempfindung und Raumempfindung und kann helfen sich gezielt ein Bild der eigenen Konsonanten- und Vokalqualitäten zu machen, um diese gezielt und im Zusammenhang zu entwickeln.

In der Stimmkugel werden Konsonanten und Vokale räumlich angeordnet. Die räumliche Anordnung ist so gewählt, dass beim Üben der qualitative Zusammenhang eines Konsonanten mit den Vokalen genutzt werden kann, sodass beide in ihrer Qualität voneinander profitieren können.

Bereits die Einleitung zum Buch ist von der Leidenschaft der Autorin für das Thema Artikulation geprägt. Dass Artikulation eine sinnlich leibliche Tätigkeit ist, die einen ästhetischen Gehalt hat, steht im Zentrum des angebotenen Ansatzes. Die Erkenntnisse

sind aus der Arbeit an der Artikulation auf hohem Niveau gewonnen und mit der Stimmkugel in eine Arbeit für die artikulatorische Basis übersetzt worden. Stefanie Köhler hat mit Studierenden aus verschiedensten Kultur- und Sprachräumen im Kontext ihres Gesangsstudiums an der Artikulation gearbeitet. Die Wege zur individuellen Artikulationsqualität sind dabei sehr unterschiedlich weit und unterschiedlich schwer zugänglich gewesen. Sie erfand ein integratives Laut-Modell, das die Übenden als sprechende bzw. singende empfindende Wesen im Zentrum hat. Die Artikulationsqualität wird vom Zentrum dieser individuellen Empfindung her erarbeitet, wenn in einem ersten Schritt die räumliche Empfindung einer Vokalqualität von den Übenden als Raumbild in die Stimmkugel eingezeichnet werden soll. Im nächsten Schritt entsteht ein zweites Raumbild, das eine erweiterte, noch zu erreichende Klangqualität darstellt. Dann gilt es die optische Differenz dieser Raumbilder in ihrer Qualität zu diskutieren und in die Artikulation umzusetzen. Hilfreich ist, dass die Lernenden die erste Form aus der eigenen Empfindung produzieren und damit die Referenz unmittelbar in ihrem Erleben liegt, so fällt es leichter einen praktischen Ansatzpunkt zu finden.

Das Modell wird in diesem Sinne eher von einem künstlerisch pädagogischen als einem wissenschaftlichen Kern getragen. Dies unterscheidet den Ansatz von den meisten bekannten Visualisierungen im Bereich Artikulation, die primär auf eine Vergegenwärtigung artikulatorischer oder anatomischer Details wie z.B. der exakten Zungenlage eines Einzellautes abzielen und dann den einzelnen Laut und nicht die übende Person im Zentrum haben.

Die Empfindung von Zusammenhängen konsonantischer und vokalischer Qualitäten bzw. ihrer dynamischen Beziehung zielt auf die Wahrnehmung einer energetischen Qualität der Laute, mit der in diesem Ansatz gearbeitet wird.

Die Stimmkugel ist dabei ein Darstellungs- und ein Übungssystem gleichzeitig.

Was liefert das Buch über das Basissystem der Stimmkugel hinaus? In den weiteren Kapiteln geht es um spezifische Fragen deutscher Phonetik, die Qualitäten der Artikulation in der Textarbeit und das Thema Artikulationsschärfe. Außerdem werden systematische Übungsreihen für spezifische Fragen deutscher Artikulation angeboten.

Für wen ist dieses Buch? Das Buch richtet sich in erster Linie an Lehrende und Lernende, die sich mit dem Potential der Artikulation auseinandersetzen. Wer bereits über einige Erfahrung in diesem Bereich verfügt, kann das Modell auf dieser Basis vermutlich gut erschließen und nutzen. Auch interessierten Laien kann das Buch Anhaltspunkte dafür geben wie und was sich im Bereich Artikulation erarbeiten lassen könnte. Die Arbeit auf Basis des Buches ohne Hilfe zu beginnen wäre für sie vermutlich aber eine zu schwere Aufgabe. Für Profis müsste es möglich sein, das Modell selbständig zu testen und in der praktischen Arbeit zu nutzen.

Fazit: Das Buch und sein Ansatz unterstützen die grundlegende Arbeit an der Artikulation modellhaft und sinnlich und das sicher bis auf das allerhöchste Niveau. Angeboten ist ein Ansatz für die praktische Arbeit, der aus der praktischen Arbeit selbst abgeleitet ist. Der Fokus auf diese Arbeit stellt den Weg zum Modell und seine Qualitäten in der Arbeit ins Zentrum. Die Kontextualisierung des Modells wird über seine Einordnung in die Fragen von Artikulation geleistet, die dort ansetzt, wo artikulatorische Qualität von großer Relevanz ist. Man mag kritisieren, dass die grafische Darstellung der Stimmkugel nicht mit ihrem inhaltlich ästhetischen Ansatz harmoniert. Stelle ich mir als Leser aber den konkreten Unterricht vor, dann sehe ich Lehrende und Lernende vor mir, die Raumformen für Laute zunächst mit Händen im Raum greifen, dimensionieren und dann mit Bleistiften auf Papiere bringen, diskutieren, radieren, neu zeichnen, tasten und verwerfen mit einfachen Strichen. Ver-

mutlich war es der Verlag, der hier keine Handzeichnungen im Buch wollte ...

Wanja Kröger

Wanja Kröger ist Dozent für Sprechen, Stimme und Text an der Zürcher Hochschule der Künste, dort arbeitet er mit Studierenden im Bereich Theater und im Bereich Gesang u. a. an Themen der Artikulation und hat ebenfalls viel mit Studierenden aus fremden Ländern an diesem Thema gearbeitet.

SCHMIDT, Marc (2014). Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern. München: Reinhardt; 188 S.; mit CD-ROM; 29,90 € (ISBN 978-3-497-02446-9 Print, 978-3-497-60152-3 E-Book)

Was SprechwissenschaftlerInnen an diesem Buch hauptsächlich interessieren dürfte, ist die *systematische Darstellung von Basiskennnissen in Migrationssprachen im Vergleich zu sprachstrukturellen Eigenschaften des Deutschen* und damit ein besseres Verstehen, weshalb Migrationskindern bestimmte sprachliche Fehlkonstruktionen im Deutschen gehäuft unterlaufen und welche Fördermaßnahmen angesagt sind.

Marc Schmidt stellt als zielführende pädagogische Interventions- und Förderarbeit sein kognitiv ausgerichtetes *Konzept der Kontrastoptimierung* vor – basierend auf kontrastiven Analysen erst- und zweisprachlicher Zielstrukturen – das zusammengefasst lautet:

Wenngleich sprachstrukturelle Gemeinsamkeiten auf phonologischer, semantischer und grammatischer Ebene zu schnellen Lernfortschritten im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache führen, so bilden gerade sprachstrukturelle Differenzen die großen Herausforderungen und stehen im kontrastierenden Modell im Fokus.

In der Kapitefolge geht es zunächst um Grundlagen mehrsprachiger Erziehung (Kap. 1), um Unterschiede der Sprachstrukturen verschiedener Sprachtypen (Kap. 2).

Hier beleuchtet der Autor die Besonderheiten der Erstsprachen Türkisch, Russisch, Polnisch, Portugiesisch, Französisch, Italienisch und stellt sie dem Deutschen gegenüber; wobei Französisch/Portugiesisch/Italienisch stellvertretend für die romanischen Sprachen stehen; Russisch/Polnisch für die slawischen und Türkisch für die altaische Sprachgruppe. Besonders wichtig erscheint die kontrastierende Gegenüberstellung von Türkisch (agglutinierend; Bedeutungseinheiten werden durch Affixe ausgedrückt) und Deutsch (flektierend; syntaktische Beziehungen teils durch Präfixe und Suffixe markiert), die sich in vielen Bereichen grundlegend unterscheiden.

Kapitel 3 sichtet Diagnosekonzepte bezüglich des Untersuchungsgegenstands, was vorrangig für therapeutische Kräfte Bedeutung haben dürfte.

Kapitel 4 und 5 bilden das Kernstück des Buches, indem sie die Sprachförderung bei bilingualem Spracherwerb nach *kontrastoptimiertem Prinzip* beschreiben. Effektiver Lernerfolg wird erzielt, wenn Erst- und Zweitsprache konsequent kontrastiert und damit *bewusst wahrgenommen* werden. Ausgangspunkt sind Regeln der Zweitsprache Deutsch, die den vergleichbaren Regeln der Erstsprache gegenübergestellt werden. Für den Erwerb des Deutschen fokussiert der Autor auf die elementaren grammatischen Regeln von Subjekt-Verb-Kongruenz, Verbzweit- und -endstellung in subordinierten Nebensätzen sowie Kasusflexion. Dabei werden die Förderziele in der Zweitsprache Deutsch festgelegt und mit den sprachstrukturellen Differenzen in der Erstsprache verglichen (Praxisbeispiele Kap. 5 u. CD-ROM).

In der Literatur fanden sich bislang nur einzelne Fördereinheiten mit mehrsprachigen Kindern verschiedener Sprachkombinationen; ohne ein Konzept der Systematik an Basiskenntnissen in den Migrationssprachen, meist auch ohne gesicherte Evaluationsgrundlage. So gibt es Einzelbeispiele der Besonderheiten einer agglutinierenden

versus einer flektierenden Sprache (Türkisch/Deutsch) bei Hahnemann & Philippi (2013). Wagner arbeitet mit Bilderbüchern (hier: Der Grüffelo) am Genuserwerb und Kronthaler & Schäfers stellen Möglichkeiten der Wortschatzarbeit vor (beides in „Praxis Sprache“ 2/2015) etc. Im Zuge der Migrationswelle ab 2015 ist das Buch von Renate Csellich-Russo „Transkulturell Kompetent. Sprache hören – Sprache sprechen“ (2016) besonders hervorzuheben (vgl. die Rezension in diesem Heft); denn es enthält paschtunische Dialekte, die von afghanischen Flüchtlingen gesprochen werden.

Ein wichtiges Thema mit dringlich gebotener Fördersystematik, damit Mehrsprachigkeit im Sinne von gelingender Kommunikation in mindestens zwei Sprachen Erfolg haben kann.

Dr. Birgit Jackel, Biebergemünd

SENDLMEIER, Walter: Sprechwirkungsforschung. Grundlagen und Anwendungen mündlicher Kommunikation. Berlin: Logos Verlag, 2016. 337 S.; € 29,80 (Reihe Mündliche Kommunikation, Bd. 10)

Manchen Kolleg(inn)en wird der Titel vermutlich bekannt vorkommen, denn schon 1982 erschien in Halle ein Band „Sprechwirkungsforschung“, herausgegeben von Eva-Maria Krech und Eberhard Stock (Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 55). Der damalige Untertitel hieß „Sprecherziehung. Phonetik und Phonetikunterricht“, das neue Buch aus Berlin verspricht hingegen „Grundlagen und Anwendungen mündlicher Kommunikation“.

Die auf der Buchrückseite werbewirksam plazierte Leitfrage lautet: „Wie wirken Menschen aufgrund ihrer Stimme und Sprechweise auf andere Menschen?“ Wer die Antwort darauf erfahren will, muss Geduld aufbringen, denn der erste, 206 Seiten umfassende Teil des Buches beschreibt die

„Grundlagen“ der mündlichen Kommunikation. Die interdisziplinäre Zugangsweise will ich anhand der Kapitelüberschriften⁶¹ belegen (in Klammer steht jeweils der Seitenumfang): *Zeichenbegriff* (10), *Kommunikationsmodelle/theorien* (21), *Nichtverbale Kommunikation* (9½), *Persönlichkeitspsychologie* (5), *Ein kurzer historischer Überblick zur Psychologie der Emotionen* (8½), *Phonation – wie wird die Stimme im Kehlkopf erzeugt?* (14½), *Beschreibungsgrößen der Artikulation* (30½), *Phonologie – die bedeutungsunterscheidende Funktion lautlicher Einheiten* (20), *Satzmelodie – Prosodie – Intonation – Suprasegmentalia* (13), *Grundlagen der Sprachakustik* (35½), *Das Gehör* (14), *Kognitive Aspekte der Wortverarbeitung* (10½).

Der mit 94 Seiten deutlich kürzere Teil 2 des Buches bekam die lakonische Überschrift „Anwendungen“, dessen sechs Unterkapitel wie folgt betitelt wurden: *Prosodische Hinweise auf eine positive oder negative Sprechereinstellung* (17½), *Emotionaler Ausdruck durch Stimme und Sprechweise* (14½), *Sprechwirkung am Beispiel von Politikern* (11), *Stimmliche Wirkungsparameter für Geschlecht und Alter* (10), *Stimme und Persönlichkeit* (15½), *Sprechererkennung – Stimmenvergleich – Grundprinzipien der forensischen Phonetik* (18½).

In den 87 Unterkapiteln kann auch ein belebter Sprechwissenschaftler viel Neues entdecken, vor allem dann, wenn man in seinem Studium nur wenige phonetische, physikalische oder mathematische Fachkompetenzen erwerben konnte. Fraglich ist allerdings, ob man als Sprecherzieher(in) unbedingt wissen muss, wie man die Bits einer Nachricht oder deren Entropie und Redundanz ausrechnet.

Es wird also viel geboten, allerdings vermisse ich bei einer Gesamtdarstellung der „Sprechwirkungsforschung“ die ästhetischen, rhetorischen, therapeutischen und medien sprachlichen Aspekte der mündlichen Kommunikation. Eigentlich wäre der

bessere Titel für das Buch „Grundlagen der modernen Phonetik“.

Den phonetischen Schwerpunkt kann man auch mit dem Literaturverzeichnis belegen: Unter 224 Eintragungen finden sich nur drei Quellen aus unserem Fach: Geißners „Sprechwissenschaft“, das „Große Wörterbuch der Deutschen Aussprache“ und ein Aufsatz von Eva-Maria Krech.

Trotzdem gelang Walter Sendlmeier ein wichtiges Werk. Wer eine fundierte und aktuelle Einführung in die Sprechbildung und die nonverbale Sprechwirkung bekommen möchte, sollte das Buch unbedingt lesen.

Roland W. Wagner

WACHTEL, Stefan: Executive Modus – 12 Taktiken für mehr Führungswirkung. München. Carl Hanser Verlag 2016; 224 S.; € 30,00. ISBN 978-3-446-44931-2

Wer sich für rhetorische Wirkung interessiert, kommt um dieses Buch nicht herum. Stefan Wachtel, der Rhetorik-Coach der Vorstandsetagen, erklärt anschaulich, wie es funktioniert.

Sein Buch ist ein leidenschaftliches Plädoyer gegen die Graumäusigkeit und ein Statement für die Leuchtkraft der mündlichen Rede. Den Weg dorthin beschreibt Wachtel genau in diesem Stil: kurz-sätzlich, prägnant und auf den Punkt. Das Buch richtet sich an Führungskräfte, die ihre Effizienz steigern und Wirkung erzielen möchten. Der Inhalt ist die geballte Essenz aus langjähriger praktischer Anwendung als Coach auf Vorstandsebene.

Rhetorik für Führungskräfte gelingt nicht nur durch eine andere innere Haltung, also ein anderes Mindset, sondern ganz praktisch durch zwölf Taktiken, die dem gesprochenen Wort mehr Gewicht verleihen. Und genau bei diesen erprobten Tipps lässt sich Wachtel in die Karten schauen. Auch wer

⁶¹ Die hier zitierten Kapitelüberschriften entsprechen teilweise nicht dem Inhaltsverzeichnis!

nicht zur Zielgruppe der Führungskräfte gehört, sondern an der Anwendung der Rhetorik interessiert ist, findet in diesem Buch wertvolle Methoden und Beispiele.

Wachtel unterscheidet zwei fundamental verschiedene Herangehensweisen, die in ebenso unterschiedliche Wirkungen münden. Der Expert Modus auf der einen, der Executive Modus auf der anderen Seite. Der Experte will erklären, liefert Informationen, ist auf Vollständigkeit bedacht und möchte Recht behalten. Typisch deutsch könnte man sagen? Vielleicht. Auf jeden Fall authentisch. Die andere Herangehensweise ist der Executive Modus. Abgeleitet von Chief Executive Officer, zu deutsch ausführender Offizier im Sinne des Vorstands, der oberen Führungskraft. Hier geht es um etwas Anderes. Der Executive Modus erreicht Flughöhe, setzt Themen statt zu informieren, ist persönlich, bringt auf den Punkt, spitzt zu und lebt mit vielen Wahrheiten. Dabei gilt es die private Rolle in Einklang mit der sozialen Rolle der Führungskraft zu bringen. Das heißt, weg vom nur authentischen hin zu einer Haltung, die Wirkung erzielen kann. Dies schildert der Autor anhand von zahlreichen anschaulichen Beispielen aus seiner Praxis als Coach.

Zuallererst geht es darum die Situation und die soziale Rolle der Führungskraft zu verstehen und entsprechend zu handeln: „nach innen Zusammenarbeit fördern, nach außen Freunde finden.“ (S. 21) Diesem Ziel ordnen sich die Mittel unter. Um in der Rede „Flughöhe“ zu erreichen, geht es darum die großen Themen anzusprechen, kategorisch zu werden. Es geht um das große Ganze, um anerkannte Weisheiten, auch wenn dies mit mehr Risiko verbunden ist (S. 63). Es geht vor allem darum, im richtigen Film zu spielen, die richtigen Entscheidungen bei der Vorbereitung zu treffen, um die richtigen Worte zur richtigen Zeit zu sagen. Das beinhaltet auch die Vorbereitung, die den Weg von der schriftlichen Sprache zu Mündlichkeit schafft. Die Forderung ist eine einfache Sprache, die Inhalte transportiert, statt an ihnen zu veröden. Überhaupt ist die Vorbe-

reitung mit der richtigen Haltung und der angemessenen Ausführung der Königsweg zur erzielten Wirkung. Die Arbeit eben dafür zu investieren, das ist ein ehrliches Anliegen des Autors.

Wer glaubt, dass Rhetorik alles kann, dass alles mit der richtigen Rede machbar ist, wird jedoch bald an den rechten Platz gestellt. Hier zeigt sich die langjährige Erfahrung von Wachtel, der für eine ethische Haltung eintritt und die Grenzen beim Wunsch nach Wirkung deutlich aufzeigt.

Christian Skibbe, Halle (Saale)

WENDLANDT, Wolfgang (unter Mitarbeit von Sandra NIEBUHR-SIEBERT und Patricia SANDRIESER): Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Behandlung. 8., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart, New York: Thieme, 2017. 221 S., mit Sprachbaumposter, € 49,99

Schon zweimal (2006 und 2011) wurden in „sprechen“ frühere Auflagen der „Sprachstörungen im Kindesalter“ von mir rezensiert und als unverzichtbares Standardwerk der Sprechtherapie gewürdigt. Manche ältere Kolleg(inn)en dürften noch die 1992 erschienene Erstausgabe nutzen. Da stellt sich doch die Frage, ob sich die Anschaffung der zur Jahreswende 2016/17 gedruckten Neuauflage lohnt. Die zentralen Fragestellungen des Buches haben sich schließlich nicht geändert, z. B. wie kindliche Sprechauffälligkeiten rechtzeitig erkannt werden können, welche Kriterien eine Behandlungsbedürftigkeit induzieren, welche Methoden helfen und welche therapeutischen Kompetenzen nötig sind.

Für die aktuelle Fassung wurde der gesamte Buchtext überarbeitet und ergänzt. Eine Aufwertung erfuhr dabei z. B. die Mehrsprachigkeit, die jetzt als ein „gleichwertiger Weg neben einsprachigen Entwicklungsverläufen“ gewürdigt wird. Ein neues

Kapitel (M 20, S. 121–124) problematisiert die Begriffe „Sprachtherapie“, „Sprachförderung“ und „Sprachbildung“ mit dem Ziel, die „Defizit-orientierte Sichtweise“ zugunsten eines „ressourcenorientierten und kindzentrierten Denkansatzes“ aufzugeben. Auch der Übungsteil wurde erweitert, damit das im DIN-A-2-Format beiliegende farbige Sprachbaum-Poster noch effektiver im Unterricht und in der Elternarbeit eingesetzt werden kann.

Fazit: Der Klassiker ist noch besser geworden. Trotz der deutlichen Preiserhöhung von ca. 25 % sollten sich alle professionell in der Sprachförderung von Kindern Tätigen die Neuauflage bestellen.

Roland W. Wagner

Ein Hinweis für die sprechen-Abonnenten

Wie bereits vor zwei und vor vier Jahren wird aus Gründen der Verwaltungsvereinfachung der Abo-Lastschriftinzug für die sprechen-Jahrgänge 2017 und 2018 zusammengelegt.

Die Abbuchungen erfolgen erst im nächsten Jahr (2018); dann versenden wir auch die Abo-Rechnungen an jene, 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.

Einladung zur DGSS-Tagung 2017 in Stuttgart „SPRECHKULTUR“

**Donnerstag, 28.09.2017 bis Samstag, 30.09.2017 an der
Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart**

Die Tagung SPRECHKULTUR ist eine ‚Öffentliche Tagung zur Mündlichkeit in den Medien, der Rhetorik und Sprechkunst‘. Sie richtet sich an eine breite Öffentlichkeit, an Kulturschaffende, Medienfachleute, Sprechwissenschaftlerinnen und Sprechwissenschaftler, Sprecherzieherinnen und Sprecherzieher, Studierende und alle, die sich für mündliche Kommunikation interessieren.

Warum SPRECHKULTUR? Unsere Sprechstile und Sprechweisen sind eingebunden in soziale Kontexte und sie sind immer auch kulturell geprägt. Sie werden hörbar in Kunst und Gesellschaft, auf der politischen Bühne, in Medien und Unternehmen. Es sind die Verlautbarungen und mündlichen Äußerungen einer Kultur (oder Nichtkultur) des Sprechens.

Renommierte Expertinnen und Experten referieren, diskutieren und unterrichten die vielfältigen Aspekte der Kultur des Sprechens.

Wissenschaftliche Vorträge, Podiumsdiskussionen und Workshops geben Impulse zu Sprechkompetenz und Kommunikationsverhalten in rhetorischen, künstlerischen und medialen Kontexten.

Die Veranstalter freuen sich auf Beiträge zum Tagungsthema in Form eines Vortrags! Für jeden Vortrag planen wir ein Zeitfenster von 30 Minuten. Auf der Homepage zur Tagung gibt es weitere Informationen zu den Vorträgen und zum Call for Abstracts.

Die Tagungsgebühren betragen € 30,- für Studierende, € 85,- für DGSS-Mitglieder und € 95,- für alle anderen Tagungsgäste.

Anmeldung und weitere Informationen zur Tagung unter <https://www.hmdk-stuttgart.de/veranstaltungen/tagung-sprechkultur/>

Tagungsübersicht

Donnerstag, 28.09.2017

- 13:00 Eröffnung
- 13:30–14:30 Plenarvortrag
- 15:00–18:30 Vorträge, Workshops, Plenumsdiskussionen
- 20:00 Kunst und Kultur im Konzertsaal

Freitag, 29.09.2017

- 09:00–17:30 Vorträge, Workshops, Plenumsdiskussionen
- 17:45–19:15 Mitgliederversammlung der DGSS
- 19:30 Gesellschaftsabend

Samstag, 30.09.2017

- 09:30–11:00 Vorträge, Workshops, Plenumsdiskussionen
- 11:30–12:30 Plenarvortrag
- 12:30–13:30 Verabschiedung

Veranstaltungen der Landesverbände

Berufsverband Sprechen e. V. (Baden-Württemberg)

56. Fortbildungsveranstaltung:
Rhetorik – Klassik trifft auf Moderne

Termin: Fronleichnam, den 15. Juni 2017,
10.15–17.00 Uhr

Ort: Heidelberg / Bahnstadt

Referentin: Franziska Trischler

Berufsvereinigung der Sprechpädago- gen, Sprechtherapeuten, Sprechkünstler und Rhetorik-Dozenten in Bayern e. V.

Sommerfortbildung 2017: „Kaum traue ich
meinen Ohren“ – Untersuchungen zur
Perzeption prosodischer Merkmale (Vor-
trag mit PD Dr. Wieland Kranich) am Frei-
tag, den 23. Juni 2017, 10.15–17.00 Uhr

Die handelnde Stimme – Kreative Sprech-
kunst als Grundlage der unterpersonalen
Kommunikation – Training mit Prof. Jurij
Vasiljev am Samstag, den 24. Juni 2017,
10.00–18.00 Uhr

Ort: Vielberthgebäude der Universität
Regensburg (H 26, 2. Stock)

Mitteldeutscher Verband für Sprechwis- senschaft und Sprecherziehung e. V.

Der MDVS und das ZLS der Universität
Leipzig laden Sie herzlich ein zum 6. Pro-
jekttag der Initiative Sprecherziehung im
Lehramt.

Thema: Stimmeignungsuntersuchung:
Wie? Wann? Warum?

Zeit: Freitag, 12.05.2017, 9.00–16.30 Uhr

Ort: Universität Leipzig, voraussichtlich
Geisteswissenschaftliches Zentrum,
Beethovenstr. 15, Raum HS 2.0.10
(Erdgeschoss)

Feedback erwünscht!

Würden Sie gerne den einen oder
anderen Beitrag kommentieren?

Würden in den Bibliographien
wichtige Neuerscheinungen
vergessen?

Meinen Sie, dass etwas ergänzt
bzw. korrigiert werden müsste?

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

Die sprechen-Redaktion freut sich
über Rückmeldungen!

Redaktionsschluss der nächsten
Ausgabe ist am 15. September
2017.

Die sprechen-Bibliographie gibt es auch komplett als Word- und pdf-Datei auf CD-ROM – mit allen seit 1983 in sprechen veröffentlichten Bibliographien und einigen anderen wichtigen Leselisten (ca. 2.800 S. Text mit über 22.200 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

Dr. Alexandra Ebel, M. A., Sprechwissenschaftlerin

Benjamin Haag, Sprecherzieher (DGSS)

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 Verlag für Sprechwissenschaft und Kommunikationspädagogik (VfSK), Feuerbachstraße 11, D-69126 Heidelberg

Redaktions-Anschrift:

sprechen c / o Berufsverband sprechen e. V.;

Feuerbachstr. 11, 69126 Heidelberg.

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

BVS-IBAN: DE45 6725 0020 0000 0198 60; **SWIFT-BIC:** SOLADES1HDB

Druck und Versand:

COD Büroservice GmbH, Druckzentrum Saarbrücken,

Bleichstraße 22, 66211 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.