
sprechen

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

Aus dem Inhalt:

**Alexandra Ebel: Lehr-Lern-Videos auf YouTube
als sprechwissenschaftlicher Analysegegenstand**

**Benjamin Haag: Konzepte, Modelle und Metaphern interkultureller
Kommunikation**

Benjamin Haag: Peer-Feedback im E-Learning-Kontext ...

André Hüttner: Ein Fund aus dem Schallarchiv Halle ...

**Wieland Kranich: Sprachtherapie bei Autismus-Spektrum-
Störungen: Überblick zum gegenwärtigen Forschungsstand**

**Hans Martin Ritter: Gestus und Präsenz.
Wechselwirkungen und Wechselspiele zwischen
sozialer Wirklichkeit und künstlerischer Praxis**

**Matthias Sakowski: Digitalisierung in der Hochschullehre
"Substitution oder Komplement?"**

**Marita Pabst-Weinschenk: Einige Bemerkungen zum E-Learning
im Bereich mündlicher Kommunikation**

Tagungsbericht – Ankündigungen

Bibliographien

Rezensionen

Inhalt

Dieter W. Allhoff zum 75. Geburtstag	4
Alexandra Ebel: Lehr-Lern-Videos auf YouTube als sprechwissenschaftlicher Analysegegenstand	5
Benjamin Haag: Sentenzen – illustriert (Teil 5 und 6)	12
Benjamin Haag: Konzepte, Modelle und Metaphern interkultureller Kommunikation – Teil 1	14
Benjamin Haag: Peer-Feedback im E-Learning-Kontext: ein Leitfaden zur Orientierung	16
André Hüttner: Ein Fund aus dem Schallarchiv Halle. Das Institutsfest (1967) zum Thema "die hallesche Sprechwissenschaft und der Siebs"	19
Wieland Kranich: Sprachtherapie bei Autismus-Spektrum- Störungen: Überblick zum gegenwärtigen Forschungsstand	28
Hans Martin Ritter: Gestus und Präsenz. Wechselwirkungen und Wechselspiele zwischen sozialer Wirklichkeit und künstlerischer Praxis	47
Matthias Sakowski: Digitalisierung in der Hochschullehre "Substitution oder Komplement?" Chancen und Risiken am Beispiel des Seminars "Kommunikationsmodelle": Die SW/SE im Spannungsfeld zwischen Tradition und Innovation	59
Marita Pabst-Weinschenk: Einige Bemerkungen zum E-Learning im Bereich mündlicher Kommunikation	78
Tagungsbericht: BVS-Fortbildung in Schöntal	82
Ankündigungen (Hölderlin-Tage in Stuttgart, Rezitationswettbewerb)	84
Bibliographie: Neue Bücher, CD-ROM und DVD	86
Bibliographie: Zeitschriftenartikel und Beiträge in Sammelbänden	89
Rezensionen	92
Feedback	98

Zu diesem Heft ...

Liebe *sprechen*-Leserinnen und Leser,

diesmal dauerte es besonders lange, bis das Heft fertig war. Eine Haushaltsauflösung nach einem Todesfall kostete viel Zeit, manche Beiträge kamen verspätet, über manche, v. a. über den Aufsatz von Matthias Sakowski „Digitalisierung in der Hochschullehre – Substitution oder Komplement?“ wurde ausgiebig im Redaktionsteam von „sprechen“ diskutiert.

In unserer Zeitschrift, die sich dezidiert der Mündlichkeit verschrieben hat, die Frage zu erörtern, inwieweit Mündlichkeit in der Lehre durch Onlineangebote ersetzt werden kann, ist ausgesprochen interessant. Der aktuelle Wissenschaftsdiskurs entfaltet sich derzeit in der Richtung, dass elementare Elemente der Fachvermittlung durchaus online stattfinden können, immer dort, wo Lernen im Diskurs und in der sozialen Interaktion stattfinden sollte, eher neue didaktische Formen des Lernens in Präsenzveranstaltungen zu bevorzugen sein sollten. Diese Debatte währt im Übrigen bereits über 40 Jahre. Konnte man in den Siebzigern des letzten Jahrhunderts zwar nicht von online-Möglichkeiten sprechen, so begann jedoch zu jener Zeit die Debatte darüber, welche Anteile der Rhetorik „programmierbar“ und damit im selbständigen Lernen vermittelbar sein könnte (vgl. die Dissertation von Heilmann und den Cassettenkurs mit Arbeitsblättern „Teilprogrammierten Lerneinheiten zur mündlichen Kommunikation“ von Elmar Bartsch, Marita Pabst-Weinschenk u. a. Studierenden an der PH Neuss 1976). Der Text von Sakowski trifft insofern den „Nerv“ hochschuldidaktischer Auseinandersetzung.

Genau an diesem Punkt setzte die Diskussion im Redaktionsteam an: Sehr ausführliche Darstellungen zum E-Learning (Diskrepanz in der Textausgewogenheit zu den sonstigen Kapiteln) und dessen Vorzüge führen zu einem verkürzten Fazit, dass ein Studiengang Sprechwissenschaft zwischenmenschlicher Kommunikation bedarf, aber von digitalen Angeboten, z. B. bezogen auf das Thema „Kommunikationsmodelle“, profitieren kann. Es fehlt jedoch die inhaltliche Auseinandersetzung darüber, welche Teile des Studiums sich nach welchen fachlichen Kriterien für eine Digitalisierung eignen und wie ihre didaktische Umsetzung aussehen könnte.

Weil das Thema jedoch für die laufende Fachdebatte von ausgesprochener Relevanz ist, hat sich das Redaktionsteam für eine unveränderte Publikation des eingereichten Textes entschieden. Weiterhin hat es sich dafür ausgesprochen, dass Marita Pabst-Weinschenk, welche die angesprochene Lehrveranstaltung im Regensburger Studiengang lehrt, ihre Sicht auf die Sakowski-Publikation kommentierend darstellt.

Neben den genannten Beiträgen lohnen sich natürlich auch die anderen, die wieder einmal die Vielfältigkeit unseres Faches belegen!

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

Christa Heilmann, Marita Pabst-Weinschenk und Roland W. Wagner

Dieter W. Allhoff zum 75. Geburtstag

In jedem bisher erschienenen sprechen-Heft steht mindestens einmal, meistens mehrmals der Name Dieter-W. Allhoff. Von 1983 bis 2008 war er Herausgeber der von ihm begründeten Zeitschrift, seither ist er Mitglied unseres Beirats. Am 7. April 2018 konnte er seinen 75. Geburtstag feiern.

Dieter-W. Allhoff stammt aus Mülheim an der Ruhr. Er studierte Germanistik, Politik, Geschichte, Philosophie und Sprecherziehung/Sprechwissenschaft an den Universitäten Tübingen (bei Walter Jens), Heidelberg (bei Geert Lotzmann) und München (bei Irmgard Weithase). Seine 1975 publizierte Dissertation trägt den Titel „Rhetorische Analyse der Reden und Debatten des ersten deutschen Parlamentes von 1848/49 insbesondere auf syntaktischer und semantischer Ebene“ und umfasst 597 (!) Seiten.

Von 1975 bis 2008 leitete er das Lehrgebiet „Mündliche Kommunikation und Sprecherziehung“ an der Universität Regensburg, das Tausende von Studierenden aller Fachbereiche zu höherer Kompetenz in den Gebieten Sprechbildung, Rhetorik, Sprechkunst und Sprechtherapie führte. Die ihm überantwortete DGSS-Prüfstelle und der 1990 genehmigte universitäre Studiengang zum ‚Sprecherzieher (Univ.)‘ sorgten für zahlreiche gut ausgebildete Kolleginnen und Kollegen. 2005 konnte er den ‚Master of Speech Communication and Rhetoric in Sprechwissenschaft und Sprecherziehung‘ erfolgreich installieren und ermöglichte so den Regensburger Studierenden am Lehrgebiet einen akademischen Studienabschluss zum M. A.

Hauptkennzeichen seiner Arbeit war und ist die gelungene Verbindung einer soliden wissenschaftlichen Basis mit konkreten, praxisrelevanten Empfehlungen.

Außerdem gründete und leitete Dieter-W. Allhoff zusammen mit seiner Frau Waltraud das „Institut für Rhetorik und Kommunikation“ (IRK), das vielen Absolvent(inn)en des Regensburger Studiengangs Praktikums- und Beschäftigungsmöglichkeiten bot.

Dieter-W. Allhoff war Initiator und viele Jahre 1. Vorsitzender der „Berufsvereinigung der Sprechpädagogen, Sprechtherapeuten, Sprechkünstler und Rhetorik-Dozenten in Bayern e. V.“; in der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS) war er nicht nur seit 1975 Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats bzw. der Wissenschaftskommission, sondern auch von 1981–1987 Beisitzer im Vorstand, von 1989–1995 „1. Vorsitz“ und von 1995–1997 2. Vorsitzender.

Seine Publikationsliste ist eindrucksvoll; 66 Titel zählt die sprechen-Bibliographie. Das zusammen mit Waltraud Allhoff verfasste „Rhetorik und Kommunikation“ liegt seit 2016 in der 17. Auflage vor und dürfte eines der meistgedruckten sprechpädagogischen Fachbücher sein; es ist inzwischen auch auf Polnisch, Tschechisch und Arabisch erschienen.

Inzwischen genießt Dieter-W. Allhoff seinen „Ruhe“stand. Seine universitären Lehrauftrags- und Prüfungsverpflichtungen nimmt er weiter wahr, leitet sein privates ‚Institut für Rhetorik und Kommunikation‘ und übernimmt eigene Vortrags- und Workshop-Termine. Zur Ruhe kommt er dazwischen abwechselnd in seinem Haus in Ramspau (Landkreis Regensburg) und in seinem Zweitdomizil im andalusischen VeraPlaya mit Blick auf das Mittelmeer.

Die sprechen-Redaktion wünscht ihm alles Gute und noch viele gesunde Jahre!

Roland W. Wagner

Alexandra Ebel

Lehr-Lern-Videos auf YouTube als sprechwissenschaftlicher Analysegegenstand

1 Das Phänomen YouTube

YouTube wurde am 14.02.2005 von drei ehemaligen PayPal-Mitarbeitern als digitales Videoarchiv gegründet. Bereits 1½ Jahre später wurde YouTube vom Internetgiganten Google für umgerechnet 1,31 Mrd. € gekauft (Opresnik / Yilmaz 2016, 51). Seitdem wuchsen die Nutzerzahlen kontinuierlich an und mit ihnen die Zahl der hochgeladenen und der täglich angeschauten Videos, so dass YouTube seit einigen Jahren weltweit als erfolgreichste Videoplattform gilt. Nach eigenen Angaben erreicht YouTube über 1 Mrd. Menschen in 88 Ländern und steht in insgesamt 76 Sprachen zur Verfügung (Stand Februar 2018, vgl. Internetquelle 1). Der Erfolg der Plattform basiert laut Beißwenger auf dem KISS-Prinzip: „Keep it simple and stupid“ (2010, 15). Denn YouTube selbst stellte von Anfang an keine neuartige Schlüsseltechnologie zur Verfügung, sondern nutzte bewährte Strukturen in einem neuen Kontext, die allerdings besonders einfach und anwenderfreundlich gestaltet sind (ebd.).

YouTube gehört in die mittlerweile große Gruppe der sozialen Medien und lässt sich innerhalb dieser den Content Communities zuordnen, also Webseiten, auf die jede*r Inhalte hochladen und nutzen kann (vgl. Gabriel / Röhrs 2017, 15). Dennoch scheint YouTube eine größere Faszination auszuüben, die in der Einordnung als bloße Datenaustauschplattform nicht abgebildet wird:

„it is not simply a video-sharing site; it is more than a social media site; it is more than a communication channel; it is more than a place for creativity; it is more than a place for semi-private sharing; though it is all these things.“ (Soukoup 2014, 25).

YouTube ist ein Paradebeispiel für den Wandel der medialen Landschaft: Es hebt die Grenzen zwischen Produzenten und Konsumenten auf und befeuert die aufstrebenden Beziehungen zwischen sozialen und ökonomischen Interessen (Burgess / Green 2009, 90). Rezipient*innen wollen selbst entscheiden, welche Inhalte sie wann und wo konsumieren und sie wollen sich darüber hinaus einbringen und selbst mitgestalten (de Buhr / Tweraser 2010, 81). All das wird durch YouTube ermöglicht.

2 Nutzer*innen

Weltweit nutzen pro Monat mehr als 1 Mrd. Menschen die Video-Plattform YouTube, davon ca. 40 Mio. in Deutschland (Däumler / Hotze 2017, 100). Mehr als die Hälfte der deutschen Nutzer*innen sind 35 Jahre oder älter und sie haben mehrheitlich ein mittleres oder hohes Einkommen (Burgard-Arp 2014, 2). Diese Zahlen zeigen, dass YouTube nicht nur von Heranwachsenden genutzt wird, sondern einen breiten Anteil der Bevölkerung erreicht.

Als Nutzungsmotive werden in Umfragen folgende angegeben (vgl. Burgard-Arp

2014, 4; Feierabend et al. 2016, 595; dies. 2017, 214; Opresnik / Yilmaz 2016, 2):

- Unterhaltung, Entspannung,
- Informationen allgemein,
- Recherchen zu bestimmten Themen,
- Teilen von Inhalten.

Getreu dem YouTube-Motto *Broadcast Yourself!* ist es auf der Plattform jeder/jedem (angemeldeten) Nutzer*in möglich, eigene Videos hochzuladen. Dadurch wird die klassische Trennung von Produzent und Rezipient aufgehoben, denn jeder kann mit relativ einfachen Mitteln Videos produzieren und hochladen. Neue Namen für diesen Nutzertyp waren schnell gefunden: Der „Prosumer“ vereint sowohl Producer als auch Consumer in sich (Drotschmann 2010, 25). Auch Begriffe wie „youser, YouTuber, purveyor of content [...] versuchen, die passiven Begriffe des Rezipienten und des Nutzers um eine aktive Komponente zu erweitern.“ (Rudolph 2014, 78). Allerdings nutzt in der Realität ein eher kleiner Teil die Gelegenheit, selbst Videos zu produzieren. Für das Web 2.0 im Allgemeinen wurde gezeigt, dass etwa 10 % der Internetnutzer*innen tatsächlich aktiv sind und Beiträge posten. Rund 20 % reagieren auf Postings, indem sie beispielsweise kommentieren, während die restlichen 70 % die Beiträge nur anschauen bzw. lesen (Opresnik / Yilmaz 2016, 10).

3 YouTube als Forschungsgegenstand

Medial vermitteltes Sprechen ist eines der originären Forschungsobjekte der Sprechwissenschaft. Im Mittelpunkt stand dabei lange Zeit das Sprechen im Rundfunk, insbesondere von Nachrichten. In jüngeren Forschungsvorhaben werden mittlerweile auch Moderationen analysiert (vgl. u. a. Böhme 2014; Finke 2014; Gebauer 2015). Diese heben sich von Nachrichten vor allem durch freieres Sprechen ab, beiden Formaten ist jedoch gemein, dass sie durch professionelle oder zumindest geschulte Sprecher*innen realisiert werden.

YouTube-Videos hingegen erfordern keine sprecherische Professionalität. Sie ist zwar nicht ausgeschlossen, aber eben auch kein Kriterium für das Hochladen von Videos. Dennoch handelt es sich um massenmedial vermittelte Sprechereignisse, die genauso analysiert werden können, wie Beiträge aus dem Radio oder Fernsehen. Als Wissenschaftler*in erhält man mit YouTube-Videos audiovisuelle Daten zu einem extrem breiten Themenspektrum. Dazu sind in den meisten Fällen außerdem Metadaten zu den Sprechenden verfügbar, weitere Sprechereignisse der YouTuber*innen können hinzugezogen werden und Beurteilungen durch Dritte in Form von ‚Likes‘ und Kommentaren sind bereits vorhanden.

Durch die Struktur der Videoplattform ergeben sich Besonderheiten, die YouTube-Videos von bisherigen audiovisuellen Daten unterscheiden und somit interessante Herausforderungen für Analysen eröffnen. So scheint die Rolle der Sprechgeschwindigkeit für das Hörverstehen in YouTube-Videos aufgeweicht zu sein, da die Abspielgeschwindigkeit der Videos verändert werden kann. So ist es möglich, ein Video mit 0,5- oder 0,25-facher negativer sowie mit 1,25-, 1,5- oder 2-facher positiver Beschleunigung wiederzugeben. Dass Nutzende von dieser Option auch Gebrauch machen, zeigt ein Kommentar zu einem Lernvideo zur Französischen Revolution (Internetquelle 2): „Danke für das gute Video, kleiner Tipp stellt die Geschwindigkeit auf 1.5 fach dann ist es etwas angenehmer;)“ (Kommentar von RCxtwin). Das Kriterium der Behaltensleistung, mit dem die Hörverständlichkeit z. B. von Nachrichten überprüft werden kann (vgl. Apel 2018), hat im Hinblick auf YouTube-Videos ebenfalls eine untergeordnete Bedeutung. Denn YouTube-Videos können beliebig oft und von beliebiger Stelle aus abgespielt werden.

Neben phonetischen Merkmalen ist auch die rhetorische Gestaltung der Videos von sprechwissenschaftlichem Interesse. Welche Sprech- und Sprachstile lassen sich

ausmachen? Wie wird argumentiert? Als zentraler Schlüssel zum Erfolg gilt nach ersten Befunden Authentizität. Sie scheint ein geeignetes Mittel, um das Publikum gezielt anzusprechen:

„Erfolge erzielen vor allem jene, die im Netz groß geworden sind. Sie treffen den Nerv ihrer Zuschauer, weil sie authentisch und mit großer Präsenz agieren und darüber hinaus die hohe Kunst des Storytellings beherrschen.“ (Körkel / Hoppenhaus 2016, 2).

„Die junge Zielgruppe liebt echte Menschen, die authentisch agieren, und feiert sie.“ (Krachten 2016, o. S.).

„Jemand, der auf Popularität und Aufmerksamkeit kalkuliert, verliert offenbar zwangsläufig jeden Anspruch auf Authentizität und Beachtung.“ (Marek 2014, 26).

Authentizität helfe dabei, den Inhalt glaubwürdiger erscheinen zu lassen und könne sogar die Autorität der YouTuber*innen erhöhen (Becher 2012, 34). Kennzeichnend für Authentizität und somit erfolgversprechend scheint eine semi-professionelle Machart der Videos (Bachl 2011, 162). Auch eine Veränderung der Darstellung weg von Präsentationen durch Moderatoren hin zur Inszenierung einzelner Protagonisten sei ein geeignetes Mittel für eine hohe Akzeptanz der Videos (Breuer 2012, 105), wobei diese Protagonisten im Idealfall überzeugend, lebhaft und leidenschaftlich sein sollten (Krachten 2016, o. S.).

Aus sprechwissenschaftlicher Sicht bieten sich hier vielfältige Ansatzpunkte: Wie sehen solche Inszenierungen im Detail aus? Welche sprachlichen und sprecherischen Mittel werden eingesetzt, um ein Video authentisch erscheinen zu lassen? Reicht es schon aus, wenn jemand seinen Dialekt spricht oder braucht es mehr, um Echtheit zu suggerieren?

4 Lehr-Lern-Videos auf YouTube

Es gibt eine breite Palette an Videogenres auf YouTube. Einige haben hauptsächlich unterhaltenden Charakter wie *Memes* oder *Pranks*, andere sollen vorrangig der

Wissensvermittlung dienen, wie *Educationals* oder *Tutorials*. Ein Subgenre der *Educationals* sind Lehr-Lern-Videos, in denen gezielt Wissen aus Schule, Studium oder Beruf einer interessierten Nutzer*innengruppe vermittelt werden soll. Die Bandbreite der Machart ist groß und reicht vom Lehrvortrag an der Tafel bis hin zu aufwändigen Videos mit Animationen und Spezialeffekten. Auch Vorlesungsaufzeichnungen fallen in diese Kategorie.

Das Lernen mit Hilfe von YouTube-Videos erfreut sich großer Beliebtheit. Gibt man in die YouTube-Suche ‚Mathematik lernen‘ ein, so erhält man etwa 29.700 Suchergebnisse, für ‚Geschichte lernen‘ sind es rund 142.000 Videos und für ‚Deutsch lernen‘ werden sogar ca. 1.740.000 Ergebnisse angezeigt, wobei ein Großteil mittlerweile in den DaF-Bereich fällt. Die Presse schreibt: „Wissenskanäle boomen. [...] Seit etwa fünf Jahren wird die Qualität von Wissensvideos auf YouTube besser. Wissenschaft ist dort so etwas wie Popkultur geworden.“ (Hollmer 2016, 4). In den ‚Top 200 Tools for Learning 2017‘ belegt YouTube wie schon im Vorjahr Platz 1 (Internetquelle 3). Die Gründe, die hauptsächlich für das Lernen mit YouTube sprechen sind Unabhängigkeit von Ort und Zeit, eine breite Themenvielfalt, die vom groben Überblick bis zum Detailwissen nahezu alles bereithält sowie die multisensorische Darstellung der Inhalte.

Verschiedene Studien bestätigen, dass der Einfluss des Internets und auch YouTubes zunimmt. So ergab die ARD/ZDF-Langzeitstudie von 2015 (vgl. Breuning / Engel 2015; Breuning / van Eimeren 2015), dass das Internet für 90 % der Befragten zum Informationslieferant Nummer 1 geworden ist und knapp die Hälfte der Probanden täglich online geht. Sowohl in der *JIM*- als auch der *KIM*-Studie wurde deutlich, dass Kinder und Jugendliche „heute wie nie zuvor in einer mediatisierten, digitalen Gesellschaft auf[wachsen].“ (Feierabend et al. 2016, 586). In so gut wie jedem Haushalt, in dem Jugendliche leben, ist mindestens ein Gerät mit Internetzugang vorhanden (ebd.;

Feierabend et al. 2017, 206). In beiden Gruppen sind Unterhaltungsvideos auf YouTube beliebt, aber auch Lehrvideos für schulische Themen werden regelmäßig konsumiert. Vor allem Kinder ab zehn Jahren sehen mindestens einmal pro Woche Videos zu Schulthemen (Feierabend et al. 2017, 214).

Bislang ist das Genre der Educationals auf YouTube allerdings noch wenig erforscht (vgl. dazu Allgaier 2016, 19; Geipel 2018, 137; Körkel / Hoppenhaus 2016, 11; Welbourne / Grant 2016, 707), was zum einen an der Personalisierung der Suchergebnisse liegt, die eine systematische Analyse erschweren (Allgaier 2016, 18) und zum anderen an den methodischen Herausforderungen. Während die Daten aus textbasierten Social Media relativ leicht mithilfe von Web-Crawlern extrahiert werden können, gibt es noch kein Tool, das gezielt das Bewegtbildangebot auf YouTube durchsuchen könnte (Geipel 2018, 150 f.). Die vorhandenen Studien geben zwar Hinweise auf Erfolgsfaktoren für Lehr-Lern-Videos, bleiben jedoch im Hinblick auf sprachliche und sprecherische Kriterien eher oberflächlich:

Metten et al. (2016) erinnern daran, dass YouTube-Videos „audiovisuelle Klein-Formate“ (o. S.) sind, in denen Wissen sehr stark verdichtet vermittelt werden muss.

Becher hat in seiner empirischen Masterarbeit folgende „Gütekriterien für ansprechende Lernvideos“ (Becher 2012, 9; i. O. hervorgehoben) abgeleitet:

- möglichst kleinschrittige Präsentation der Inhalte,
- Ergänzung des Gesprochenen durch Bilder,
- angemessene Sprechgeschwindigkeit, um Aufmerksamkeit zu halten und dennoch Verarbeitung zu ermöglichen,
- freies Sprechen für bessere Dynamik und Lebendigkeit,
- personalisierter statt sachlicher Sprachstil,
- viel Kamerakontakt,

- Vermeiden langer Sprechpausen (ebd., 28 ff.).

Welbourne / Grant benennen drei Faktoren, die für den Erfolg eines Videos ausschlaggebend seien (2016, 707):

- inhaltliche Faktoren wie Thema, Dauer, Art der Vermittlung,
- vom Inhalt unabhängige Faktoren wie der Zeitpunkt des Hochladens oder auch das Netzwerk der YouTuberin / des YouTubers,
- YouTubes Bewertungssystem.

Im Hinblick auf die inhaltlichen Faktoren fanden sie in ihren Daten wissenschaftlicher YouTube-Videos drei Merkmale, die erfolgreiche Videos kennzeichneten (ebd., 714):

- es handelt sich um *user generated content* (UGC), also von Amateuren¹ erstellten Inhalt (wobei sich die fehlende Professionalität ausschließlich auf die Erfahrungen in der Videoproduktion bezieht, nicht auf fachliche Expertise),
- eine zentrale Person präsentiert die Inhalte,
- die Präsentation der Informationen erfolgt in zügigem Tempo.

In ihrer Studie zu Science-Video-Kanälen hatten sich Morcillo, Czurda und Robertson-von Trotha das Ziel gesetzt, deren ästhetische und narrative Merkmale zu analysieren. Folgende Erfolgsfaktoren stellten sich dabei heraus (Morcillo et al. 2016, o. S.):

- unterhaltsames Skript („Storytelling“) mit zentraler Rolle,
- Inszenierung (ungewöhnliche Perspektiven, häufige Nahaufnahmen),
- persönliche Ansprache der Zuschauer*innen und direkter Austausch,
- kreative Formate,
- charismatische*r Protagonist*in,
- deutliche Abgrenzung zu institutionalisierter Wissenschaftskommunikation.

Die Sprechwissenschaft kann dazu beitragen, die genannten Aspekte zu konkreti-

sieren. Zum Beispiel werden Sprechgeschwindigkeit und Pausensetzung zwar von mehreren Autor*innen als relevanter Faktor erkannt, doch es gibt dazu widersprüchliche Empfehlungen und die Angaben bleiben insgesamt vage. Auch Ausführungen dazu, auf welche Art und Weise die persönliche Ansprache der Zuschauer*innen erfolgt und welche Merkmale einen authentischen Eindruck verstärken, lassen sich nicht finden.

Literatur

Allgaier, Joachim (2012): On the Shoulders of YouTube. In: *Science Communication* 35 (2), 266–275.

Apel, Heiner (2018): Nachrichten: hörbar informativ. Eine Untersuchung zur Text- und Hörverständlichkeit von Radionachrichten. Berlin: Frank & Timme.

Bachl, Marko (2011): Erfolgsfaktoren politischer YouTube-Videos. In: Eva Johanna Schweitzer und Steffen Albrecht (Hg.): *Das Internet im Wahlkampf*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 157–180.

Becher, Alexander (2012): Lernvideos auf YouTube. Masterarbeit. Technische Universität, Dresden.

Beißwenger, Achim (2010): Audiovisuelle Kommunikation in der globalen Netzwerkgesellschaft. In: Achim Beißwenger (Hg.): *YouTube und seine Kinder. Wie Online-Video, Web TV und Social Media die Kommunikation von Marken, Medien und Menschen revolutionieren*. Baden-Baden: Nomos, 13–36.

Böhme, Grit (2014): Typische Radiomoderation? In: Ebel, Alexandra (Hg.): *Aussprache und Sprechen im interkulturellen, medienvermittelten und pädagogischen Kontext. Beiträge zum 1. Doktorandentag der Halleschen Sprechwissenschaft*. Halle, 35–48. (Online-Publikation: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:3:2-24373>).

Breuer, Stephan (2012): Über die Bedeutung von Authentizität und Inhalt für die Glaubwürdigkeit von Webvideo-Formaten in der Wissenschaftskommunikation. In: Robertson-von Trotha, Caroline Y. (Hg.): *Öffentliche Wissenschaft und Neue Medien. Die Rolle der Web 2.0-Kultur in der Wissenschaftsvermittlung*. Karlsruhe, Hannover: KIT Scientific Publishing; Technische Informationsbibliothek u. Universitätsbibliothek, 101–112.

Breunig, Christian / Engel, Bernhard (2015): Massenkommunikation 2015: Funktionen und Images der Medien im Vergleich. In: *Media Perspektiven* (7-8), 323–341.

Breunig, Christian / van Eimeren, Birgit (2015): 50 Jahre "Massenkommunikation": Trends in der Nutzung und Bewertung der Medien. In: *Media Perspektiven* (11), 505–525.

Burgard-Arp, Nora (2014): Über 30 und mit gutem Einkommen: Das sind die deutschen YouTube-Nutzer. Online verfügbar unter <http://meedia.de/2014/09/03/ueber-30-und-mit-gutem-einkommen-das-sind-die-deutschen-YouTube-nutzer/>

Burgess, Jean / Green, Joshua (2009): The Entrepreneurial Vlogger: Participatory Culture Beyond the Professional-Amateur Divide. In: Snickars, Pelle / Vonderau, Patrick (Hg.): *The YouTube Reader*. Stockholm: National Library of Sweden, 89–107.

Däumler, Marc / Hotze, Marcus M. (2017): *Social Media für das erfolgreiche Krankenhaus*. Berlin, Heidelberg: Springer.

de Buhr, Thomas / Tweraser, Stefan (2010): My Time is Prime Time. In: Beißwenger, Achim (Hg.): *YouTube und seine Kinder. Wie Online-Video, Web TV und Social Media die Kommunikation von Marken, Medien und Menschen revolutionieren*. Baden-Baden: Nomos, 69–91.

Drotschmann, Mirko (2010): *Baumarkt 2.0. Do-It-Yourself, Youtube und die Digital*

Natives. In: *Journal of New Frontiers in Spatial Concepts* (2), 18–27.

Feierabend, Sabine / Plankenhorn, Theresa / Rathgeb, Thomas (2016): Jugend, Information, Multimedia. Ergebnisse der JIM-Studie 2016. In: *Media Perspektiven* (12), 586–597.

Feierabend, Sabine / Plankenhorn, Theresa / Rathgeb, Thomas (2017): Kindheit, Internet und Medien. Ergebniss der KIM-Studie 2016. In: *Media Perspektiven* (4), 206–215.

Finke, Clara Luise (2014): Das Hallesche Morningshow-Korpus. Einführung in das Korpus anhand einer aktuellen Untersuchung zu Morningshow-Moderationen im gegenwärtigen Radio. In: Ebel, Alexandra (Hg.): *Aussprache und Sprechen im interkulturellen, medienvermittelten und pädagogischen Kontext. Beiträge zum 1. Doktorandentag der Halleschen Sprechwissenschaft*. Halle, 93–104. (Online-Publikation: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:3:2-24373>).

Gabriel, Roland / Röhrs, Heinz-Peter (2017): *Social Media. Potenziale, Trends, Chancen und Risiken*. Berlin: Springer Gabler.

Gebauer, Maria Luise (2015): «Wenn du so auf der Autobahn unterwegs bist und den Sender dann wieder reinkriegst und diese bekannten Stimmen hörst, das ist ein Stück Heimat» Beschreibungen von Morningshow-Moderationen zweier Radiosender aus Sicht der Hörer. In: Bose, Ines (Hg.): *Radio, Sprache, Klang. Forschungen zur Radioästhetik und Radioidentität*. (= SPIEL Neue Folge. Eine Zeitschrift zur Medienkultur. Jg.1 2015, Heft 1/2). Frankfurt a. M.: Peter Lang, 197–220.

Geipel, Andrea (2018): Wissenschaft@YouTube. Plattformenspezifische Formen von Wissenschaftskommunikation. In: Lettkemann, Eric / Wilke, René / Knoblauch, Hubert (Hg.): *Knowledge in Action. Neue Formen der Kommunikation in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 137–163.

Hollmer, Kathrin (2016): Wissenschaft – ein Hit auf Youtube. *Süddeutsche.de*. Online verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/digital/2.220/science-channels-warum-wissenschaft-auf-youtube-so-gut-ankommt-1.3083267>

Körkel, Thilo / Hoppenhaus, Kerstin (2016): Über Web, Video und Wissenschaft. In: Körkel, Thilo / Hoppenhaus, Kerstin (Hg.): *Web Video Wissenschaft. play science*. Ohne Be-wegtbild läuft nichts mehr im Netz: Wie Wissenschaftsvideos das Publikum erobern. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft, o. S.

Krachten, Christoph (2016): Die Erfolgsfaktoren für Online-Video. In: Körkel, Thilo / Hoppenhaus, Kerstin (Hg.): *Web Video Wissenschaft. play science*. Ohne Bewegtbild läuft nichts mehr im Netz: Wie Wissenschaftsvideos das Publikum erobern. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft, o. S.

Marek, Roman (2014): *Understanding YouTube. Über die Faszination eines Mediums*. Bielefeld: transcript Verlag (Kultur- und Medientheorie).

Metten, Thomas / Niemann, Philipp / Pinkas-Thompson, Claudia / Rouget, Timo (2016): Was zeichnet eigentlich ein wissenschaftliches Webvideo aus? In: Körkel, Thilo / Hoppenhaus, Kerstin (Hg.): *Web Video Wissenschaft. play science*. Ohne Bewegtbild läuft nichts mehr im Netz: Wie Wissenschaftsvideos das Publikum erobern. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft, o. S.

Morcillo, Jesús Munoz / Czurda, Klemens / Robertson-von Trotha, Caroline (2016): Eine Typologie der Wissenschaftskommunikation auf YouTube & Co. In: Körkel, Thilo / Hoppenhaus, Kerstin (Hg.): *Web Video Wissenschaft. play science*. Ohne Bewegtbild läuft nichts mehr im Netz: Wie Wissenschaftsvideos das Publikum erobern. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft, o. S.

Opresnik, Marc Oliver / Yilmaz, Oguz (2016): *Die Geheimnisse erfolgreichen*

YouTube-Marketings. Von YouTubern lernen und Social Media Chancen nutzen. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler (Geheimnisse des Erfolgs). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-50317-1>

Rudolph, Dominik (2014): YouTube und Fernsehen: Konkurrenz oder Ergänzung? Eine mehrstufige, vergleichende Analyse aus Nutzersicht unter besonderer Berücksichtigung der Digital Natives. Baden-Baden: Nomos.

Soukoup, Paul A. (2014): Looking at, with, and through YouTube. In: Communication Research Trends Volume 33 (3), 3–34.

Welbourne, Dustin J. / Grant, Will J. (2016): Science communication on YouTube: Factors that affect channel and video popularity. In: Public understanding of science 25 (6), 706–718.

Internetquelle 1: <https://www.youtube.com/watch?v=YtlIZ79FRGw>
(abgerufen am 25.04.2016)

Internetquelle 2: <https://www.youtube.com/intl/de/yt/about/press/>
(abgerufen am 28.02.2018)

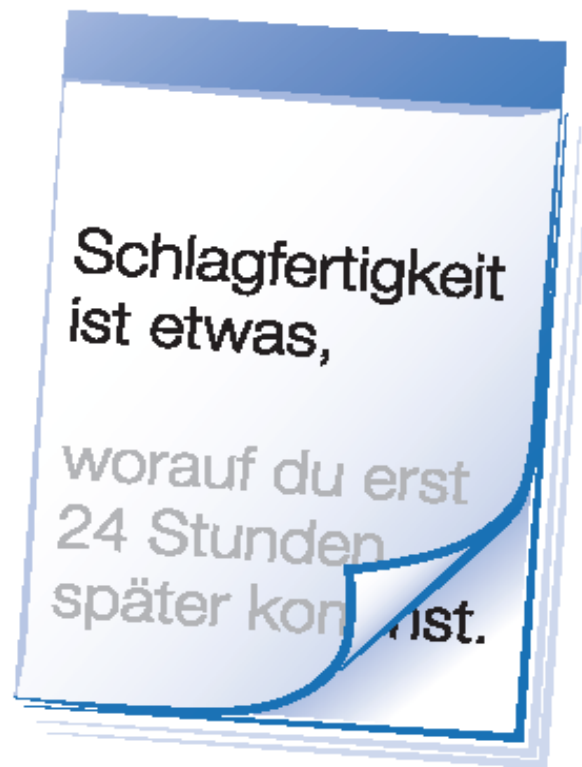
Internetquelle 3:
<http://c4lpt.co.uk/top100tools/>
(abgerufen am 05.03.2018)

Zur Autorin

Dr. Alexandra Ebel studierte Sprechwissenschaft, Medien- und Kommunikationswissenschaft sowie Interkulturelle Wissenschaftskommunikation. Seit 2011 arbeitet sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Sprechwissenschaft und Phonetik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. 2015 promovierte sie zur Eindeutschung russischer Namen. Aktuell forscht sie u. a. zu Lehr-Lern-Videos auf YouTube.

E-Mail: alexandra.ebel@sprechwiss.uni-halle.de

Benjamin Haag: Sentenzen – illustriert (5)



Twain

Benjamin Haag: Sentenzen – illustriert (6)

Alles,
im Kleinen
und Großen,
beruht auf



Morgenstern

Benjamin Haag

Konzepte, Modelle und Metaphern interkultureller Kommunikation – Teil 1

Vorbemerkung

Interkulturelle Kommunikation ist ein großes Thema unserer Zeit. Jenseits pragmatischen Alltagswissens (Begrüßungsformen, Tischmanieren, Zeitgestaltung etc.), das nicht einmal ansatzweise überschaubar ist und auch vielfach in seiner Bedeutung überschätzt wird, sind es v. a. Konzepte, Modelle und Metaphern, die eine Orientierung bieten können im Kontext interkulturellen Kommunizierens.

In einer fünfteiligen Reihe von Beiträgen sollen folgende Konzepte, Modelle und Metaphern vorgestellt werden:

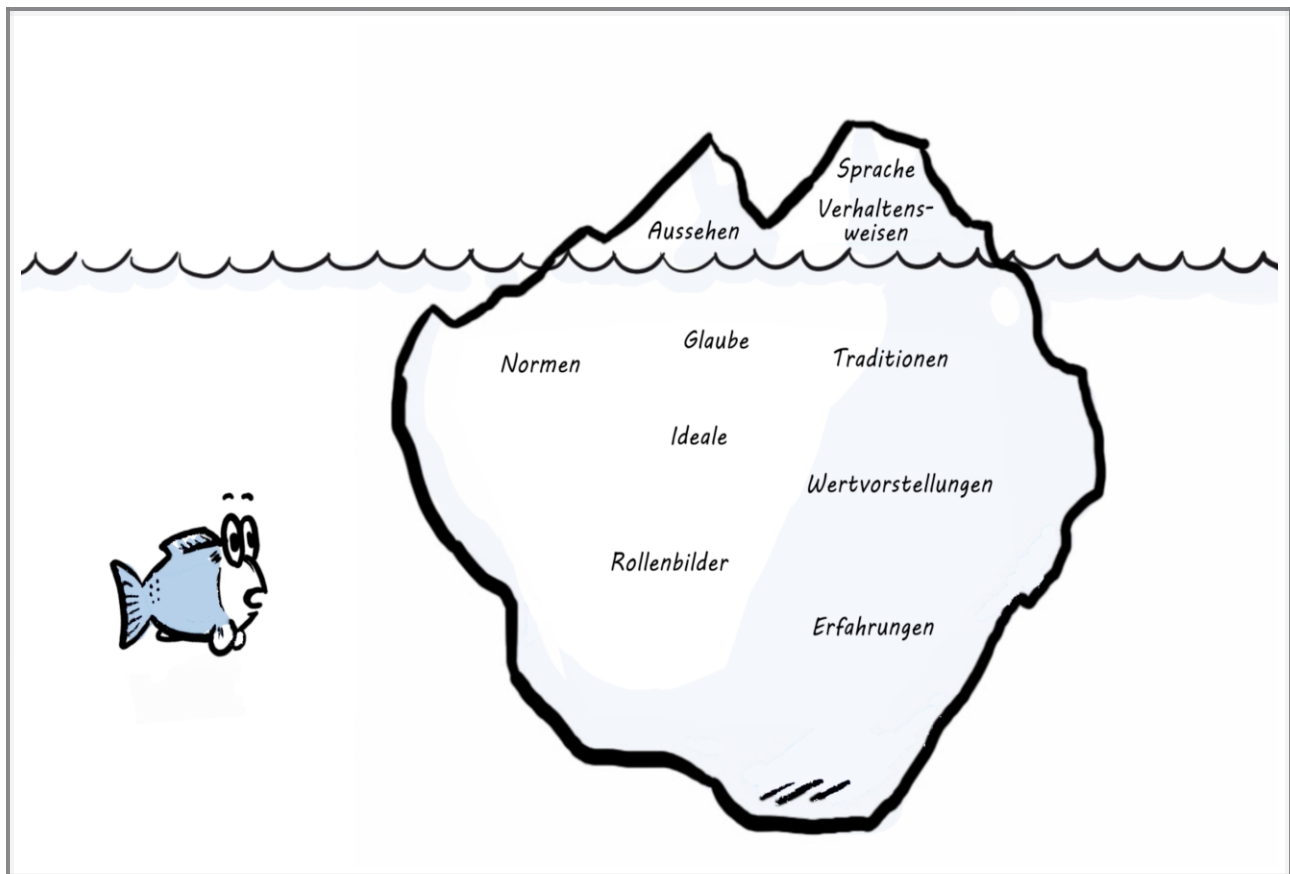
1. Eisbergmodell der Kultur
2. Kulturschockwelle
3. Janusköpfigkeit stereotyper Vorstellungen
4. Körpersprache - sind wir Marionetten unserer Kultur?
5. Sprache als Schlüssel

Teil 1 - Das Eisbergmodell der Kultur

Das „Eisbergmodell der Kultur“ wird in den Kulturwissenschaften genutzt, um das Verhältnis von unmittelbar wahrnehmbarer und verborgener Kultur und die damit zusammenhängenden Ursachen für interkulturelle Kommunikationskonflikte zu visualisieren.

Die Eisberg-Metapher stammt von Ernest Hemingway, der sie in den 1930er Jahren verwendet, um seinen literarischen Stil zu veranschaulichen: Er war der Ansicht, ein Autor müsse nicht sämtliche Details über seine Hauptfigur preisgeben. Ausreichend wäre es, wenn lediglich die Spitze des Eisbergs zu erkennen sei.

Diese Metapher wurde später auf S. Freuds Theorie des Bewusstseins übertragen, welches die Basis für das Eisbergmodell der Kultur darstellt. Freud entwickelte die Theorie, dass menschliches Handeln nur zu einem kleinen Anteil bewusst bestimmt wird und entwarf vor diesem Hintergrund das Strukturmodell der Psyche. Hierbei entspricht das „Ich“ (Realitätsprinzip) dem bewussten Bereich der Persönlichkeit, der darüber entscheidet, welche Teile der unbewussten Persönlichkeitsbereiche „Es“ (Lustprinzip) und „Über-Ich“



(Moralitätsprinzip) in der Wahrnehmungswelt realisiert werden. Verglichen mit einem Eisberg nimmt das bewusste „Ich“ also lediglich den kleineren, sichtbaren Teil, die Spitze des Eisbergs über der Wasseroberfläche ein, während die unbewussten Bereiche „Es“ und „Über-Ich“ den größeren, unter der Wasseroberfläche verborgenen Anteil ausmachen.

In Anlehnung an Freuds Instanzenmodell hat Edgar Schein das Eisbergmodell bezogen auf Organisationskultur weiterentwickelt. Verallgemeinert auf Kultur bezogen sieht es folgendermaßen aus: Der kleinere Teil des Eisbergs, seine Spitze, steht für den sicht- und hörbaren, also schnell zu erkennenden Teil der Kultur (Sprache, Aussehen, Verhalten, ...). Der weitaus größere Teil der Kultur (Normen, Werte, Glaube, Ideale, Traditionen, Erfahrungen, Rollenbilder, ...) hingegen liegt „unter der Wasseroberfläche“ verborgen und ist somit nicht unmittelbar wahrnehmbar. Er beeinflusst den kleinen wahrnehmbaren Teil jedoch wesentlich und ist somit aufgrund seiner „Unsichtbarkeit“ oft die Ursache für interkulturelle Kommunikationskonflikte. Wissen um die verborgenen kulturellen Aspekte und ein sensibler Umgang mit ihnen kann die Gefahr solcher Missverständnisse eindämmen.

Literatur

- Freud, Sigmund (2011): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Hamburg: Nikol.
- Hemingway, Ernest (1999): Tod am Nachmittag. Reinbek: rororo.
- Schein, Edgar H. (2006): Organisationskultur. Bergisch Gladbach: EHP.

Benjamin Haag

Peer-Feedback im E-Learning-Kontext: ein Leitfaden zur Orientierung

Peer-Feedback bezeichnet ein bekanntes Verfahren zur Reflexion und Bewertung studentischer oder schulischer Leistungen. Studierende und Schüler geben sich wechselseitig ein Feedback. Peer-Feedbacks sind schriftlich und mündlich möglich und können sich auf schriftliche oder mündliche Leistungen beziehen. Im Zuge einer sich beschleunigenden Digitalisierung gewinnen sie zunehmend auch in Lernmanagement-Systemen (z. B. ILIAS, Moodle) an Bedeutung.

An der Leibniz Universität Hannover erproben wir in der Deutschdidaktik im Zusammenhang mit E-Learning verschiedene Verfahren studentischer Peer-Feedbacks. In diesem Kontext ist ein Leitfaden entstanden, der Studierende dabei unterstützen soll, Peer-Feedbacks produktiv zu gestalten. Thematisch geht es in unsern E-Learning-Modulen um Folgendes: „Präsentationskompetenz - analysieren und bewerten“; „Jugend debattiert“; „Kommunikation und Interaktion im Unterricht“ u.a. Wir arbeiten durchweg mit Videosequenzen authentischer Fälle (d. h. nicht simuliert).

Eine bemerkenswerte Erkenntnis, die wir aus der Evaluation bisheriger Peer-Feedback-Verfahren gewinnen konnten: Unsere Studierenden bevorzugen eindeutig persönliche Besprechungen Ihrer Aufgabenbearbeitungen in den Präsenzveranstaltungen selbst. f2f-Kommunikation wird präferiert.

Digitale Angebote wie Chat und Forum werden kaum angenommen. Mit andern Worten und kurz gefasst: Mündlichkeit besteht gegen Digitalisierung.

Peer-Feedback im E-Learning-Kontext: ein Leitfaden zur Orientierung

Was ist ein Peer-Feedback?

Peer-Feedback bezeichnet ein Verfahren wechselseitiger, kritischer und produktiver Rückmeldungen, z. B. im Kontext universitärer oder schulischer Textproduktion.

Warum Peer-Feedback (PF)?

PF steigert nach einer Studie von Cho/MacArthur (2011) die Textqualität von Nehmern und auch Gebern. PF unterstützt soziales Lernen durch studentischen Austausch. PF kann selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Lernen fördern. PF erweitert Diagnosekompetenzen.

Kontext E-Learning

Aus der zunehmenden Theorie-Praxis-Integration in der universitären Lehre ergeben sich offenere Aufgabenformate. Auf zahlreiche Fragen (z. B. zur Unterrichtskommunikation) gibt es allenfalls beispielhafte Antworten, aber keine Musterlösungen. In diesem Zusammenhang profitieren die Studierenden vom Peer-Feedback im Sinne einer Perspektivenvielfalt. Peer-Feedback kann wichtige Impulse geben.

Herausforderungen

Viele Studierenden sehen das Peer-Feedback als zusätzlichen Arbeitsaufwand, den sie möglichst gering halten wollen. Noch schwerer wiegen die Zweifel am Nutzen des Peer-Feedbacks vor dem Hintergrund, dass die E-Learning-Module klausurrelevant sind. Studierende fragen danach, inwiefern ein Peer-Feedback als zuverlässige Grundlage für eine Klausurvorbereitung dienen kann.

Reaktion auf diese Herausforderungen

Möglichkeit zur Selbstkontrolle: Bei den Aufgabenbearbeitungen ist es entscheidend, die Begleitmaterialien zu berücksichtigen. Es müssen deutliche Bezüge erkennbar sein.

Außerdem: Zu jedem E-Learning-Modul wird es eine Beispiellösung des Dozenten geben.

Schließlich: Begleitet wird das Peer-Feedback von Meta-Feedbacks (sog. Feedbacks 2. Ordnung), d. h. Feedbacks zu den Feedbacks der Peers (im Seminar) durch den Dozenten.

Wie genau wird das Peer-Feedback organisiert?

1. Schritt: gegenseitige Lektüre von Aufgabenbearbeitungen (2er-Gruppen, gleiche Aufgabe)
2. Schritt: schriftliche Kommentierung der Peer-Bearbeitungen mit inhaltlichem Schwerpunkt (Formales allenfalls am Rande)
3. Schritt: verbaler Austausch, Rückfragen, Klärung

Leitfragen

1. Ist der Text logisch aufgebaut? (Struktur, Kohärenz)
2. Ist die sprachliche Gestaltung gelungen? (Fachsprache)
3. Sind wesentliche Bezüge zu den Begleitmaterialien erkennbar?

Vorschlag für ein einfaches Annotationssystem:

- (!!) Diese Textstelle finde ich besonders gelungen.
- (!) Diese Textstelle gefällt mir gut.
- (?) Diese Textstelle verstehe ich nicht.
- (??) Hier fehlt etwas/kann etwas Wichtiges ergänzt werden.
- (X) Hier ist etwas falsch.

Allgemeine methodische Hinweise

- Geben und nehmen Sie das Feedback bitte als Vorschlag.
- Formulieren Sie ihr Feedback möglichst konkret und konstruktiv: Was genau kann Ihrer Meinung nach besser gemacht werden? So wird aus einem Feedback ein Feedforward.
- Als Feedbacknehmer entscheiden Sie, welche Vorschläge Sie akzeptieren.
- Überarbeiten Sie ihren Text vor diesem Hintergrund dann so schnell wie möglich. Je länger man wartet, desto schwächer wird die Motivation für eine Textrevision.
- Wenn Sie mögen: Geben Sie Ihrem Peer nach dem Feedback eine Rückmeldung darüber, wie Ihnen das Feedback gefallen hat (d. h. wie hilfreich es für Sie war, Ihren Text zu überarbeiten).

Und zum Schluss: Was Studierende am Peer-Feedback gut finden...

- *Lerneffekt: eigenständiges Erarbeiten gewisser Kompetenzen*
- *hilfreiche Übung für Lehramtsstudierende: vollständige Korrektur bleibt aus und es entsteht eher eine Art individuelle Orientierung mit Freiräumen*
- *Bereicherungen und Anregungen durch fremde Ideen und Formulierungen*

Literatur

Huisman, Bart; Saab, Nadira; van Driel, Jan; van den Broek, Paul (2017): Peer feedback on college students' writing: exploring the relation between students' ability match, feedback quality and essay performance. In: Higher Education Research & Development, 36:7, 1433–1447.

Sackstein, Starr (2017): Peer Feedback in the Classroom: Empowering Students to Be the Experts. Alexandria, VA: ASCD

Redaktionelle Anmerkung

Marita Pabst-Weinschenk nimmt in Ihrem Artikel „Einige Bemerkungen zum E-Learning im Bereich mündlicher Kommunikation“ (hier im Heft auf S. 78 ff.) zu diesem Beitrag Stellung.

André Hüttner

Ein Fund aus dem Schallarchiv Halle

Das Institutsfest (1967) zum Thema “die hallesche Sprechwissenschaft und der Siebs”

Das Schallarchiv der Abteilung für Sprechwissenschaft und Phonetik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg enthält ein Tonband, auf dem Teile einer Institutsfeier aus dem Jahr 1967 aufgezeichnet wurden. Bei der Auswertung dieses Bands im Rahmen eines Promotionsprojekts zeigte sich, dass im Bühnenprogramm der Feier nahezu ausschließlich Theodor Siebs und seine *Bühnenaussprache* thematisiert wurden.

1 Zur offiziellen Auseinandersetzung mit dem Siebs in Halle (Saale)

Der erste Lektor für Vortragskunst an der halleschen Universität war Ewald Geißler. Als dieser fünf Jahre nach Antritt bereits sein erstes Hauptwerk herausgab (*Rhetorik* 1910), listete er das siebssche Aussprachewörterbuch noch als „empfehlenswertes“ (ebd., 139) Fachbuch. Im Laufe der Jahre wandelte sich seine Haltung, sodass er 1938 einen Artikel mit dem Titel: „Was wir gegen die ‚Deutsche Bühnenaussprache-Hochsprache‘ auf dem Herzen haben.“ veröffentlichte. Die Herausgabe eines eigenen Aussprachewörterbuchs Ewald Geißlers war zu dieser Zeit ebenfalls angedacht (vgl. ebd., 320), erschienen ist es jedoch nie.

Ewald Geißlers Nachfolger in Halle wurde Richard Wittsack (1919). In einer Publikation äußerte er sich nie zum Siebs, jedoch war er im März des Jahres 1935 an Bespre-

chungen zur geplanten 16. Auflage beteiligt, welche aber erst 1957 erschien.

Als Hans Krech nach Richard Wittsacks Tod (1952) Institutsleiter wurde, war auch er an Besprechungen zum Siebs im Jahr 1953 beteiligt. Weiter beschäftigte er sich sehr intensiv mit dem Thema, indem er eine Besprechung der 16. Auflage im Jahr 1957 publizierte. Als ab 1958 ein eigenes Aussprachewörterbuch auf der Agenda stand, wurde die Auseinandersetzung mit dem Siebs in der halleschen Forschung und Lehre so intensiv, dass ihm ein ganzes Institutsfest gewidmet wurde. Die Feier wurde auf Tonband aufgezeichnet und mit der Signatur 8-50 im Schallarchiv des Instituts archiviert.

2 Zur Archivaufnahme 8-50

Das Band mit der Archiv-Nummer 8-50 beinhaltet ausgewählte Aufnahmen der Feier im November 1967 (Schallarchiv Halle: Tonband 8-50). Neben dem Tonträger sind im Karton auch ein Programmablauf und verschiedene Texte zu finden. Der Programmablauf zeigt, dass der Siebs in vielerlei Hinsicht thematisiert wurde (Anhang 1).

Auf dieser „Institutsbelustigung“ (ebd.), fand demnach ein *Siebs-Wettbewerb* statt, es wurde ein *Siebs-Oratorium* aufgeführt und ein *Theodor-Song* zu Gehör gebracht. Wie der *Siebs-Wettbewerb* gestaltet war, konnte nicht ermittelt werden. Vom Siebs-

Oratorium existiert leider ebenfalls keine Aufnahme. Lediglich der *Theodor-Song* ist auf der Aufnahme zu hören, und konnte demnach transkribiert werden (siehe Anhang 2).

3 Zu den Inhalten

Dem sprechwissenschaftlichen Theodor-Song liegt das Lied „Der Theodor im Fußballtor“ von Werner Bochmann zu Grunde. Im Wesentlichen wurde nur der Text geändert. Hierin wird deutlich welche Inhalte im wissenschaftlichen Diskurs u. a. besprochen wurden: Fragen der Behauchung, der Verwendung des Glottis-plosivs, der Vokalquantität und Vokalquantität, Realisierung von Endungen und des R-Lauts. Der eingeschobene Radiobericht beschreibt ebenfalls, auf sehr spöttische Weise, welche siebsschen Ausspracheregeln besonders kritisiert wurden.

Weiterhin waren aber auch andere Programmpunkte, die nicht namentlich den *Siebs* zum Inhalt hatten, durchzogen von Anspielungen auf eben diesen. Beispielsweise wurde das Lied „Eine Nacht in Monte Carlo“ im Sinne der Veranstaltung umgedichtet (Anhang 3). Fachliche Verweise sind hierin jedoch kaum zu finden. Die Redemanuskripte der Feier belegen ebenfalls die inhaltliche Ausrichtung der gesamten Veranstaltung auf Theodor Siebs und sein Wörterbuch (vgl. Anhang 4, 5 und 6).

Wie Eberhard Stock berichtete, konnten die Studierenden stets selbst entscheiden, welche Themen auf den Institutsfeiern behandelt wurden. Diese Institutsfeier zeigt deshalb, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem *Siebs*, als Thema auch unter den Studierenden aktuell und präsent war:

„Institutsfeiern, regelmäßig und rel. häufig, waren üblich und es war das Vorrecht der Studenten (gelegentlich auch von den Dozenten genutzt), sich über Themen und Stoffe, auf denen in den

Lehrveranstaltungen oder in der Forschung herumgeritten wurde, lustig zu machen, was aber der Ernsthaftigkeit des Anliegens keinen Abbruch tat. [...] Für mich sprach das immer dafür, dass ein Thema „angekommen“ war und eine Auseinandersetzung damit erfolgte.“ (schriftliche Auskunft Eberhard Stocks vom 11. August 2016)

Literatur

GEIßLER, Ewald Ludwig: Rhetorik. Richtlinien für die Kunst des Sprechens. Leipzig: Teubner, 1910

GEIßLER, Ewald Ludwig: Was wir gegen die „Deutsche Bühnenaussprache-Hochsprache“ auf dem Herzen haben. In: Der Rundfunk. Blätter für nationalsozialistische Kulturgestaltung, Heft 10, 1938, S. 320-327 & Heft 11, 1938, S. 350-354

KRECH, Hans: Siebs Deutsche Hochsprache, Bühnenaussprache. hrsg. von Helmut de Boor und Paul Diels, 16., völlig Neubearb. Aufl., Berlin 1957, Walter de Gruyter u. Co. (Besprechung) In: Zeitschrift für Phonetik und allgemeine Sprachwissenschaft, Heft 10, 1957, S. 293-298

Zum Autor

André Hüttner studierte von 2009 bis 2014 Sprechwissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Die Promotion im Fach wird zeitnah abgeschlossen sein. Das Dissertationsthema lautet: „Zur Entwicklung der sprechwissenschaftlichen Phonetik an der Universität Halle (Saale) bis 1961“.

E-Mail:

andre.huettner@sprechwiss.uni-halle.de

Anhang 2 Transkript des Theodor-Songs (A. H.)

G = Gesang

S = skandiertes Sprechen mehrerer Sprecher

A = Sprecherin

R = Radiokommentator

RS = Radiokommentator zitiert Theodor Siebs

B = Sprecher

01 G: der theodor der theodor (rhythmischer Nonsens-Gesang)

02 A: wer KR:ÄCHZT denn da so:.

03 G: (rhythmischer Nonsens-Gesang)

04 S: theodo:r SIEBS SIEBS THEODOR SIEBS SIEBS

05 aspiration ASpiration glottisschlag glottisschlag

06 aspiration glottisschlag [aspiration]

07 [glottisschlag]

08 lang geschlossen KURZ und offn (.) lang geschlossen kurz und offen

09 [lang geschlossen]

10 G: theodor der theodor () schon der hochlautung vor

11 S: wie der laut auch TÖNT () TIEF er fällt der siebs ist unsre welt

12 G: wie heißt die endung wie klingt der r-laut

13 wer spricht die wendung sfällt keinem ein

14 aber nein_aber nein_aber nein

15 der theodor der theodor () schon der hochlautung vor

16 wie der laut auch tönt () tief er fällt der siebs ist unsre welt

17 R: sch:t

18 hallo_hallo: hallo_hallo: sie hören die übertragung von dem interessANTen FUßballspiel schienbein () gegen meniskusepos;

19 das spiel steht fünfundvierzig zu äh das ähsäh zu eeh (-) pardo:n-hmeine damen und herren he parDON () ha:llo_hallo (.) äh sie hören also hehe die überTRAgung (-) vom internationalen phonetischen kongRESS des jahres neunzehnhundertvierundzwanzig. mei_damen und herren (.) ASpiration:n GLOTTisschlag und realisierung des end (-) e; das sind die GROßen noch U:Ngelösten probleme (-) unserer zeit.

20 ma_dam_herrn:: (.) wir habm vorträge von berühmten forschern wie:_JE-Spersen- wie viëtor- erleben dürfen; geRA:de haben wir das zweiundsiebzigte referat unseres sechs stündign kongresses gehört- (-) UND (-) auch ES (.) konnte uns KEIner eindeutigen lösung (.) näher bringen;

- 21 ma_dam_und_herrn:- (.) wir müssen uns doch besorgt fragen:- (-) nach-
dem wir auch eine interpretation des durchaus schon in fachkreisen,
in FACHkreisen bekannten MOIssi hehe des schillerschen erlkönig gehört
haben (.) hehe grandioser witz hehe
- 22 WIR müssen uns also fragen wer RETtet die situation
- 23 WE:R FIN:det EI:ne AN:Twort meine damen und herren wer findet eine
antwort; (--) a::ber da:. <<nasaliert> A:::Ber DA::;;> erHEBT sich in
der vierten reihe (.) der ()REIse aber greisige RÜST äh RÜStige
GREIS (--)
- 24 ja: ja es erH:EBT sich wer IST denn das_er schreitet majesTätisch zum
rednerPULT er IST es- (---) e:r is:t es: NIemand andres als MISTer
es- (--) WIRD (--) die situation R:ETten meine dam_und_HERRN- er wird
mit seinen anstößen und iDEEN (-) die Lösung: de:r proBLE:me bringen.
- 25 RS: der (.) GLOttisschlag- (-) er fällt grundsätzlich weg;
26 (Lachen und Applaus) er IST vor allem für lehrer (.) offiziere
(.) und sprechkundestudenten (.) ob seiner stimmSCHÄ:digenden
wirkung verboten. (Lachen)
- 27 die aspiraTION (.) möglichst ALle laute sind STARK zu behauchen.
(--) ZIEL- (-) durch hohen atemluftverbrauch (.) große atemleis-
tung- (-) DAdurch großes AtemvoLUMen;
- 28 ebmsO dadurch eine GUte ent:wicklung (.) der ATEM und
atemHILFSmuskeln; also der <<schnell> musculi:ntercostales ex-
terni musculi intercostales ()> IN(.)TER(.)NI (-) die MUS- (-)
de das diaphragma NICHT zu verGESsn (-) <<schnell> musculus stern-
ocleidomastoideus> et CEtera pe:pe::;
- 29 DAdurch also: nach dem MOTto: das deutsche volk das volk mit der
größten LUnge; (-)
- 30 meine dam_und herrnehe (-) dadurch ALLgemein ein GLÄNZendes KÖR-
perliches befin befinden bef (.)
- 31 verBUNDen mit der fähigkeit, (.) der HOhen beLAsung (.) durch
das <<Stimme überschlägt> sprech>kundestudium- (.) NÄ:mlich (.)
fünf ja:hre zum zweitn stock (.) treppen steigen- (.) geWACHsen
zu sein;
- 32 ma_dam_und_HERRN der das END-e WIRD realisiert; (-) um beSCHÄdi-
gungen (.) es wird GRUNDSätzlich realisiert. um beschädigungen
der NA:sengänge (.) bei den SONST auftretenden nasalen durch-
schlägen vo:rzubeu:gen-
- 33 R: ma_dam_und_herrn mit diesen (.) grandIOsen (.) VORschlägen des
mister es (.) ist die DEUTsche phoNETik wieder einmal (-) <<langsam
und tief mit Taschenfaltenanteilen> ge::re:tte:t>. (Applaus)
- 34 G: der theodor der theodor () schon der hochlautung vor

35 S: wie der LAUT auch TÖNT () tief () der SIEBS ist UNSre WELT
 36 (rhythmischer Nonsens-Gesang) aber neinaber neinaber nein;
 37 G: der theodor der theodor () schon der hochlautung vor
 39 wie der laut auch tönt () tief er fällt der SIEBS ist unsre
 WELT
 40 bam nochmal- (--) (rhythmischer Nonsens-Gesang)
 41 B: jedermann zur kenntnis. (Applaus) wollten sie etwas? (---) ja ja;
 42 was? (2,91) WÖRterBUCH (-) der DEUtschn? (-) AUSsprache; (--) oHO
 43 du MEIne güte;
 44 (Applaus)

Anhang 3 Monte Carlo (Lied) (Schallarchiv Halle: Tonband 8-50) / Transkript (A.H.)

Gesang:

Eine Nacht in Monte Carlo,
 möchte ich wandeln unter Palmen mit dir!
 Siehst du vor Palmen den Himmel nicht,
 kriegst du den Himmel von mir!
 Eine Nacht in Monte Carlo,
 möchte ich lernen unter Sternen,
 wie schön das ist, wenn man eine küsst, die man nie vergisst!

Eine Nacht lang Sigmatismen,
 hör ich, flüsterst du mir leise ins Ohr.
 Und wenn du lispelst dann denke ich immer an Theodor.
 Und nach all den Sigmatismen,
 möchte ich lernen unter Sternen,
 wie schön das ist, wenn man sich nur küsst
 und den Siebs vergisst.

Eine Nacht in Monte Carlo,
 möchte ich lernen unter Palmen mit dir,
 la la la la la ...
 Eine Nacht in Monte Carlo,
 möchte ich lernen unter Sternen,
 wie schön das ist, wenn man sich nur küsst
 und den Siebs vergisst.

Anhang 4 Redemanuskript I (Schallarchiv Halle: Tonband 8-50)

Meine sehr verehrten Hörer, hier ist der kurz bis langgewellte Mittelsender, wir melden uns heute von den Siebsfestspielen, die wir nun endlich wieder zu feiern imstande sind. Sie hören Ausschnitte aus der Festrede und dem Festprogramm, das von übereifrigen Mitgliedern der Siebsgemeinde dargeboten wird. Hier wird endlich einmal dieser große Geist und Anlässer dieses Festes gesamtartig einzigartig und in überdimensionalen Geistekurven gewürdigt. Doch, meine Damen und Herren, liebe Festgesellschaften, liebe Festgenossen, halten wir uns nicht lang bei der Vorrede auf, sondern steigen wir mitten in den Trubel hinein:

~~Meine=Damen=und=Herren~~

Meine sehr verehrten Damen und die, die Ihnen nachlaufen! Sie hörten eben eine Originalübertragung von den Siebsfestspielen aus Stockhausen an der Prescher.

Und nun wollen wir im Programm fortfahren.

Sie hören nun eine Sendung unter dem Titel:

unsere Kurzkrimisendung, die heute unter dem Titel "Der unbekannte Killer" steht.

Anschließend hören Sie eine Tanz- und Unterhaltungssendung, bei der wir Ihnen viel Freude wünschen.

Für unsere Technik: Die Sendung (aufl)
mit 100 Phon

Anhang 5 Redemanuskript II (Schallarchiv Halle: Tonband 8-50)

Rausch, Winkler, Sprachstudien

Korf und Palmström nahmen Lektionen,
um das Wetterwendische zu lernen,
Täglich pilgerten sie zu den modernen
Sieb'schen Sprachlehingrammophophophopho-ner

Dort nun lassen sie mit vielen anderen,
welche gleichfalls steile Charaktere,
(gleich als ob's ein ein Ziel für alle wäre),
sich im Wetterwendischen bewundern.

Dies Idiom behebte den Geist der Schwere,
macht sie unstet, launisch und cholerisch...
doch die Sache bleibt nur peripherisch,
und sie werden wieder Charaktere.

Lindner-Gunkel

Sprechkünstlerische Ausdeutung der Pers-pron.

Acto quinto

Alle:

Theodor, Theodor, es lebe der Siebs,
die Bühnenaussprache erobert die Welt.

Kanon: Wacht auf.....

Anhang 6 Redemanuskript III (Schallarchiv Halle: Tonband 8-50)

Winkler: Audite GW Audite

Alle: Audite, Carmina Siebsiana

Acto primo:

Festredner Rausch:

Unsterblich werden sie Leben
solang es Menschnemund
und Menschenwitz weird geben
Auf deisem Erdenrund!

Gattin:

Gewiß, das ist unser Ziel!
Wer den Vokal will nehmen,
erhält ihn für soundsoviel.

Festredner Rausch:

Sie gaben uns mehr, Herr Siebs,
Als irgendein Mensch bislang,
wir trollten feomm und liebs
den alten Schlendriangang.
Da kamen Sie, Geist der Geister,
in unser Jammertal,
und gaben uns, teurerer Meister
den Theodor-Siebs-Vokal!

Acto sekundo

Der Igel,
u-i-uaa, ieau, tsching, tsching

Wieland Kranich

Sprachtherapie bei Autismus-Spektrum-Störungen: Überblick zum gegenwärtigen Forschungsstand

Einleitung

Überschaut man die Entwicklungen in den verschiedenen Bereichen der Sprach-, Sprech- und Kommunikationstherapie, so kann gerade beim Autismus ein deutlicher Erkenntniszuwachs in den letzten zwei Jahrzehnten konstatiert werden, der manche etablierte Ansicht relativiert und gängige Betrachtungsweisen in einem neuen Licht erscheinen lässt. Auch sind in den letzten Jahren einschlägige Lehrwerke erschienen, die die Vielzahl der Veröffentlichungen zu diesem Thema systematisieren und teilweise kritisch beleuchten (z. B. Noterdaeme 2017, Theunissen 2014; Remschmidt 2012). Mit diesem Beitrag sollen zwei Ziele verfolgt werden: Zum einen wird der gegenwärtige Forschungsstand zu Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) bzgl. Klassifikation, Pathogenese etc. abrisstartig vorgestellt und zum anderen der Frage nachgegangen, welche Therapieverfahren in den Bereichen Sprache und Kommunikation unter dem Blickwinkel der Evidenzbasierung effektiv zur Behandlung betroffener Kinder eingesetzt werden können.

1 Terminologie und Klassifikation von ASS

Wenn in älteren Lehrbüchern vom ‚Autismus‘ geschrieben wird, so findet sich die ‚klassische‘ Zweiteilung in *Kanner-* und *Asperger-Autismus*. Gelegentlich findet sich der Hinweis, dass sich in diese beiden Formen nicht alle Autismus-Formen eingrup-

pieren lassen. Es ist sicher den nahezu zeitgleichen Erstbeschreibungen Leo Kanners (1943) und Hans Aspergers (1944) zu verdanken, dass diese Klassifikation eine solche starke Verbreitung gefunden hat: Danach werden dem *Frühkindlichen Autismus* (Kanner-Autismus) Funktionsauffälligkeiten in den Bereichen Kommunikation und sozialer Interaktion zugeordnet. Ergänzt wird die Symptomatik durch eingeschränktes, stereotyp repetitives Verhalten im Sinne einer devianten oder beeinträchtigten Entwicklung vor dem dritten Lebensjahr. Hinzu kommen weitere eher unspezifische Störungen, z. B. Schlaf- und Essstörungen, Phobien, Wutausbrüche, autoaggressives Verhalten (DIMDI 2016, 220). Für den *Asperger-Autismus* sind ebenso qualitative Abweichungen der sozialen Interaktion mit restriktiven, stereotyp repetitiven Verhaltensweisen und Spezialinteressen charakteristisch. Als wesentlicher Unterschied zum frühkindlichen Autismus werden die weitgehend unbeeinträchtigte kognitive und sprachliche Entwicklung genannt (ebd. 221). Mit den von Kanner und insbesondere Asperger vorgenommenen Erstbeschreibungen sind in der Literatur noch heute die gelegentlich pauschal verwendeten Ursachenzuschreibungen wie „Kühlschrankmütter“ oder „Erziehungsfehler“ verbunden.

Tatsächlich kann man nach gegenwärtigem Erkenntnisstand nicht von *dem* Autismus sprechen, da die Varianz der Erscheinungen sehr stark ausfällt. Vielmehr handelt es sich um Symptomkomplexe, die

in individuell sehr heterogenen Ausprägungen auftreten. Aus diesem Grund wird in der neueren Literatur seit einigen Jahren bewusst von *Autismus-Spektrum-Störungen* (ASS) gesprochen, auch wenn diese Begrifflichkeit noch nicht Eingang in die ICD-10 (International Classification of Disease) gefunden hat. Eine Anpassung für den im Jahr 2018 angekündigten ICD-11 wird jedoch erwartet. Im DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) hingegen ist im Gegensatz zur Vorgängerversion bereits von ‚Autismus-Spektrum-Störungen‘ die Rede.

Betrachtet werden soll zunächst die Autismus-Klassifikation im ICD-10-GM. Der Autismus erscheint hier als eine Subkategorie *Tiefgreifender Entwicklungsstörungen* (F84). Diese sind durch ‚qualitative Abweichungen in der reziproken sozialen Interaktion und Kommunikation‘ charakterisiert. Das Verhaltensrepertoire ist ‚restriktiv, stereotyp und repetitiv‘. Die charakterisierten Auffälligkeiten sind dabei in allen Situationen gegenwärtig (DIMDI 2016, 220):

Tiefgreifende Entwicklungsstörungen (F84):

- Frühkindlicher Autismus (F84.0)
- Atypischer Autismus (F84.1)
- Rett-Syndrom (F84.2)
- Andere desintegrative Störung des Kindesalters (F84.3)
- Überaktive Störung mit Intelligenzminderung und Bewegungsstereotypien (F84.4)
- Asperger-Syndrom (F84.5)
- Sonstige tiefgreifende Entwicklungsstörungen (F84.8)
- Tiefgreifende Entwicklungsstörung, nicht näher bezeichnet (F84.9)

In der F84.1 werden die Patienten eingruppiert, die nicht alle notwendigen Kriterien von F84.0 erfüllen. Die F84.9 wird vergeben, wenn die diagnostischen Parameter

unsicher sind und/oder die Symptomatik nicht eindeutig ist.

In der DSM-5 werden der *Frühkindliche Autismus*, das *Asperger-Syndrom* und der *atypische Autismus* zu ASS zusammengefasst. In diesem Manual, welches ja keine Klassifikation wie die ICD darstellt, werden diagnostische Kriterien beschrieben, die bezogen auf die ASS wie folgt ausfallen (Falkei; Döpfner 2015, 64 f.):

A. Soziale Kommunikation und soziale Interaktion

anhaltend und in mehreren Kontexten mit folgenden aktuellen oder in der Vergangenheit erfüllten Merkmalen (nicht erschöpfend):

1. Defizite in der sozial-emotionalen Reziprozität: abnorme soziale Kontaktaufnahme, Fehlen normaler wechselseitiger Konversation, verminderter Austausch von Interessen, Gefühlen oder Affekten, Unvermögen auf soziale Interaktion zu reagieren oder diese zu initiieren
2. Defizite im nonverbalen Kommunikationsverhalten in sozialen Interaktionen: schlecht aufeinander abgestimmte nonverbale und verbale Kommunikation, abnormer Blickkontakt, abnorme Körpersprache, Defizite im Verständnis und Gebrauch von Gestik und Mimik
3. Defizite in der Aufnahme, Aufrechterhaltung und dem Verständnis von Beziehungen: Schwierigkeiten das eigene Verhalten an verschiedene soziale Kontexte anzupassen, Schwierigkeiten sich in Rollenspielen auszutauschen, Freundschaften zu schließen, Fehlen von Interesse an Gleichaltrigen

B. Eingeschränkte, repetitive Verhaltensmuster, Interessen oder Aktivitäten

mindestens zwei der folgenden aktuell oder in der Vergangenheit erfüllten Merkmale (nicht erschöpfend):

1. stereotype oder repetitive motorische Bewegungsabläufe: stereotyper oder repetitiver Gebrauch von Objekten oder von Sprache
 2. Festhalten an Gleichbleibendem: unflexibles Festhalten an Routinen oder an ritualisierten Mustern verbalen oder nonverbalen Verhaltens
 3. hochgradig begrenzte, fixierte Interessen mit abnormer Intensität oder abnormem Inhalt
 4. Hyper- oder Hypoaktivität auf sensorische Reize oder ungewöhnliches Interesse an Umweltreizen
- C. Symptome müssen in der frühen Entwicklungsphase vorliegen
- D. Symptome verursachen klinisch relevante Leiden oder Beeinträchtigungen in sozialen, beruflichen oder anderen wichtigen Funktionsbereichen
- E. Störung kann nicht durch eine intellektuelle Beeinträchtigung oder eine allgemeine Entwicklungsverzögerung erklärt werden.

Die bemerkenswerte Modifikation dieser Kriterien zeigt sich darin, dass nur noch zwei Kernsymptome (soziale Kommunikation + Interaktion sowie eingeschränkte, repetitive Verhaltensmuster usw.) diagnoseleitend sind. Damit wird die bisher oft benannte Symptomtrias von *sozialer Interaktion, Kommunikation* und *Imagination* aufgegeben.

Weitere Klassifizierungen können eher als Subkategorisierungen angesehen werden. So differenziert Bölte in *high-functioning autism* (HFA) und *low-functioning autism* (LFA), wobei die Unterscheidung der beiden Gruppen anhand des Intelligenzquotienten erfolgt (2009, 39). Tatsächlich spielt dieser Faktor in der klinischen Beschreibung eine wesentliche Rolle, insbesondere bei der Therapieplanung und hinsichtlich der Prognose. Amorosa unterteilt weiterhin in einen *syndromalen* und *idiopathischen Autismus* (2017a, 27). In den letzten Jahren wird auch die Frage erörtert, ob es sich

bei autistischen Manifestationen um ein *Spektrum* oder um *kategoriale Syndrome* handeln könnte (z. B. Bölte 2009, 36): Vieles spreche dafür, dass ASS eher auf einem Kontinuum im Sinne qualitativ ähnlicher Einheiten anzusiedeln seien. Eine kategoriale Unterscheidung erscheine daher problematisch. Daraus kann geschlossen werden, dass bestimmte, als ‚autistisch‘ bezeichnete Symptome bzw. Verhaltensweisen auch bei jedem gesunden Menschen anzutreffen sind. Diese sind jedoch nicht stabil und können je nach Alter oder Situation fluktuieren. Tatsächlich kann dieser These einiges abgewonnen werden, würde sie doch bestimmte Verhaltensweisen auch beim gesunden Menschen in einem anderen Licht erscheinen lassen.

2 Symptomatik der ASS

Meistens wird die Diagnose ‚Autismus-Spektrum-Störung‘ im dritten Lebensjahr gestellt. Aus Befragungen weiß man jedoch, dass diese Kinder bereits vorher durch beispielsweise spezifische Schreigewohnheiten, Schlaf- und/oder Ernährungsstörungen auffällig waren. Weiterhin werden oft nachträglich Abweichungen in der sprachlichen Entwicklung konstatiert. Hinsichtlich der Kernsymptomatik wurde bereits ausgeführt, dass *Interaktion* und *soziale Kommunikation* nunmehr subsummiert werden und die bisher sogenannten ‚Imaginationen‘ als *repetitive, restriktive und stereotypen Verhaltensweisen* definiert sind. Zwangsläufig sind Kommunikation und Interaktion kaum voneinander zu trennen und stellen für ASS-Betroffene eine lebenslange Herausforderung dar. Kommunikative Symptome sind durch Auffälligkeiten in der sprachlichen Entwicklung begründet, interaktive Auffälligkeiten zeigen sich z. B. bei para- und extraverbalen Parametern, der Empathie- und Beziehungsfähigkeit.

Ohne Zweifel üben die starken Verzögerungen der sprachlichen Vorläuferfähigkeiten einen bedeutenden Einfluss auf die kommunikativen und sprachlichen Symp-

tome bei ASS aus. Die semantisch-lexikalischen, phonetisch-phonologischen, syntaktisch-morphologischen Ebenen sowie die Pragmatik entwickeln sich asynchron und führen zu einem komplexen sprachlichen Profil. Nach Meilleur und Fombonne zeigen ca. 25 bis 30 % der ASS-Kinder im Vorschulalter eine sprachliche Regression (2009, 116). Bei high-functioning autism sowie dem Aspergersyndrom geht man eher von einer unbeeinträchtigten Sprachentwicklung aus. Dennoch finden sich auch hier beispielsweise prosodische Auffälligkeiten, eigenartige Mimik und Gestik und unpassende Wortwahl, weshalb der Sprechstil „altklug“ oder einfach nur auffällig wirken kann (Amorosa 2017b, 47).

Im Folgenden werden wesentliche Symptome gelistet, die bei Betroffenen mit ASS auf *sprachlicher und kommunikativer Ebene* beschrieben wurden (ebd. 47 ff.):

- verminderte Aufmerksamkeitsfokussierung auf akustische verbale Stimuli bei intakter Hörfähigkeit im ersten Lebensjahr
- fehlendes Interesse an menschlichen Stimmen im ersten Lebensjahr
- auffälliger Blickkontakt (flüchtig, vermeidend, inkonsistent, aber auch starrend und durchdringend)
- eingeschränkte oder fehlende allgemeine Aufmerksamkeit
- auffälliges Imitationsverhalten (Laute, Bewegungen, Mimik)
- verzögerte Entwicklung bei Mimik und Gestik (wenig Lächeln, Zeigen oder Winken)
- Einschränkung bei Gib-Nimm-Spielen
- Auffälligkeiten in der Spielentwicklung (kaum sozial-interaktive Spiele, wenig Interesse an manipulierendem und kombinatorischem Spielen, wenig Kreativität bei Symbolspielen, stattdessen repetitives Beriechen, Belecken, rhythmisches Drehen oder Klopfen von Spielsachen)
- erste Wörter verspätet
- wenig semantisches Sprachverständnis (Wortschatzentwicklung trotzdem vergleichbar mit Kindern bei normaler Entwicklung)
- unterrepräsentierter Wortschatz bzgl. sozialer und emotionaler Kategorien
- morphologische Regelabweichungen
- Verwechslung der Pronomen *ich* und *du*
- Satzkomplexität reduziert
- prosodische Auffälligkeiten (z. B. abgehackte Sprechmelodie oder „Singsang“)
- phonetisch-phonologische Ebene insgesamt am wenigsten betroffen
- kaum Verständnis für Humor, Ironie, Sprichwörter und Redewendungen (hier eher wörtliche Bedeutungserfassung)
- Fehlinterpretation beim Körperausdruck anderer Menschen
- Beeinträchtigungen bei Kommunikationsregeln (z. B. turn taking, aktives Zuhören, unangemessene Redeanteile)

Die Beeinträchtigungen der *sozialen Interaktion* sind nur schwer von der sprachlich-kommunikativen Symptomatik abzugrenzen: Die Kinder reagieren kaum auf den eigenen Namen, zeigen einen auffälligen Blickkontakt oder fehlende Kompetenzen bei der Steuerung oder Interpretation von para- und extraverbalen Signalen. Auch lassen sich die Kinder durch Körperkontakt, der meist nur schwer ertragen wird, kaum beruhigen, reagieren wenig auf andere Menschen oder zeigen (zu) wenig Distanz (oft vor allem im späteren Vorschulalter). Den Kindern werden die eigenen Unzulänglichkeiten im sozialen Bereich später durchaus bewusst, was zu Wut und Aggression führen kann. Üblicherweise sind die Kinder unter Gleichaltrigen eher Außenseiter (Amorosa 2017c, 51).

Die Beeinträchtigungen der TOM-Fähigkeiten (theory of mind) wird als ein wichtiges Kriterium bei den Problemen in der sozialen Interaktion genannt: Der Perspektivenwechsel und das Einfühlen in einen anderen Menschen sind wesentliche Fähigkeiten sozialer Interaktion, bei denen ASS-Betroffene herausragende Schwierigkeiten aufweisen. Emotionen wie Wut, Ärger oder Freude werden somit bei anderen Menschen nicht erkannt (ebd. 51).

Aus den genannten Symptomen ergibt sich zwangsläufig, dass die Betroffenen erhebliche Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion und Kommunikation aufweisen. Die Sprache wird rein instrumentell und eben nicht zur Pflege sozialer Beziehungen gebraucht. Insofern erscheint die Gesprächsführung stark egozentrisch und repetitiv. Eine ‚gemeinsame Sache‘ beim Gespräch stellt sich kaum ein, was wiederum von den Kommunikationspartnern als anstrengend und belastend empfunden wird.

3 Theorien zur Ätiologie von ASS

Bei einem derartig komplexen Bild wie den ASS überrascht es nicht, dass hinsichtlich der Genese keine einheitliche und umfassende Theorie besteht. Diskutiert wird ein multifaktorielles Geschehen, bei dem bestimmte Risikofaktoren als Komplexbündel zu beobachten sind. Dabei werden am häufigsten genetische, neuroanatomische, neurophysiologische und Umweltfaktoren genannt, jedoch spielen auch neuropsychologische Aspekte eine gewisse Rolle.

Der Zusammenhang von *genetischen Faktoren* und ASS gilt inzwischen als unbestritten. Dieser Fakt darf allerdings nicht mit der Aussage gleichgesetzt werden, dass es sich um eine ‚Erbkrankheit‘ handle. In bestimmten Fällen geht die autistische Symptomatik tatsächlich mit einer monogenetischen Aberration einher, wie z. B. beim Fragilen-X-Syndrom, der Phenylketonurie oder dem Angelman-Syndrom (Poustka et al. 2008, 23). Beim idiopathischen Autismus sind es hingegen mehrere kleine

Gendefekte, die multiplikativ wirken und somit eine ASS bedingen könnten. Schaefer; Mendelsohn listen Aberrationen der Chromosomen 7q, 15q, 22q und 2q auf, bei denen gehäuft Abweichungen verschiedener Art festgestellt wurden (ebd. 6). Jedoch können nach gegenwärtigem Forschungsstand nur zehn bis 20 % der ASS-Fälle auf de-novo-Mutationen und genetische Syndrome zurückgeführt werden (Rost 2017, 121)

Neuroanatomische Auffälligkeiten bei ASS wurden bei einer Vielzahl von Einzelfallstudien festgestellt. Als potentiell betroffene Strukturen werden genannt (Giese 2017, 39):

- Veränderungen kortikaler Strukturen, der Amygdala, des limbischen Systems, des Thalamus und Kleinhirns, der Basalganglien sowie des Hippocampus
- vergrößertes Gesamthirnvolumen bei Kindern mit ASS.

Hierbei kommt der Verbindung betroffener Strukturen im Sinne eines Netzwerks eine besondere Bedeutung zu, da die beeinträchtigten Strukturen eine spezifische Informationsverarbeitung des Gesamthirns stärker vereinheitlicht und harmonisiert, als das im Normalfall zu erwarten ist.

Die *Neurophysiologie* bemüht sich, spezifische EEG-Muster zu erkennen oder über evozierte bzw. ereigniskorrelierte Potenziale allgemeingültige Aussagen über ASS zu erhalten. Derartige Untersuchungen erscheinen im Zusammenhang mit Komorbiditäten wie z. B. Epilepsie sinnvoll, wobei die Rückschlüsse auf eine der ASS zugrundeliegende Musterhaftigkeit bisher eher enttäuschend ausfallen (Freitag 2009, 123).

Als relevante *Umweltfaktoren* werden die Einnahme bestimmter Medikamente (Valproat und Thalidomid), aber auch Rauchen, maternaler Alkoholismus, Virusinfektionen oder auch Impffolgen (Masern, Mumps, Röteln und Keuchhusten) genannt. Insgesamt komme den Umwelt-

faktoren aber eine eher untergeordnete Rolle bei der Entstehung der ASS zu (Klauck et al. 2011, 553).

Die neuropsychologische Theoriebildung zur Genese von ASS diskutiert drei Modelle: *Beeinträchtigungen in der Theory of Mind* (s. o.), *exekutive Dysfunktionen* sowie eine *schwache zentrale Kohärenz*. Das *Modell der exekutiven Dysfunktionen* nimmt einen vorgeschalteten Kontroll- und Planungsrahmen an, der bei neuen und unvorhersehbarer Situationen oder komplexen Aufgaben die kognitive Flexibilität, die Problemlösefähigkeit, das zielgerichtete Planen und die zeitliche Strukturierung gewährleisten soll (Dziobek; Bölte 2009, 141). In derartigen Situationen reagieren Menschen mit ASS unerwartet mit z. B. stereotypen und repetitiven Verhalten, was eine Beeinträchtigung dieser exekutiven Dysfunktionen nahelegt. Das *Modell der schwachen zentralen Kohärenz* fokussiert die Art der Umweltwahrnehmung von Menschen mit ASS. Diese erfolgt detailliert und analytisch während bei Nicht-Betroffenen von einer ganzheitlichen, gestalthaften Wahrnehmung ausgegangen wird (Happé; Frith 2006, 6). Tatsächlich ist keine der drei genannten Theorien in der Lage, die Ursachen der ASS-Symptomatik hinreichend zu erklären.

4 Diagnostischer Überblick

Die Diagnostik von ASS ist ein aufwändiger Prozess, bei dem verschiedene Teildisziplinen einen spezifischen Beitrag leisten. Es müssen eventuelle Komorbiditäten berücksichtigt werden und eine differentialdiagnostische Betrachtung der Symptome erfolgen. Eine ausführliche Darstellung dieses diagnostischen Prozesses muss an dieser Stelle unterbleiben, jedoch sollen die wesentlichen Bereiche zumindest erwähnt werden.

Oft werden Kinder mit frühkindlichem Autismus erst spät als solche diagnostiziert, in den Fällen mit high-functioning autism u. U. sogar erst mit ca. neun Jahren (Noter-

daeme et al. 2008). Der Früherkennung der ASS kommt somit verständlicherweise besondere Bedeutung zu. Insofern wäre das Erstellen der Verdachtsdiagnose zwischen dem 18. und 24. Lebensmonat ideal. Es wird von der *Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie* empfohlen, bei Entwicklungsauffälligkeiten während der U6 im Alter zwischen 16 bis 18 Monaten genauere Untersuchungen vorzunehmen (DGKJP 2016, 81). Die endgültige Diagnose sollte trotzdem erst im dritten Lebensjahr gestellt werden. Mit der *Checklist for Autism in Toddlers* (CHAT; Baron-Cohen et al. 2000, 522) und der *Modified Checklist for Autism in Toddlers* (M-CHAT, Robins et al. 2001) befinden sich bekannte, standardisierte Screening-Verfahren im Umlauf, die auch in deutscher Sprache verfügbar sind. Bei auffälligen Test-Scores muss eine umfassendere Diagnostik folgen, die in spezialisierten Zentren durchgeführt werden (Noterdaeme 2017, 164).

Die Anamnese mit den Eltern ist der erste Schritt im Diagnostikprozess. Hier werden nicht nur die Entwicklungsvariablen und die Beschreibung des kindlichen Verhaltens in Sozial- und Kommunikationssituationen berücksichtigt, sondern auch Sorgen und Ängste thematisiert. Es folgt ein normiertes Screeningverfahren (z. B. CHAT, M-CHAT, Marburger Beurteilungsskala zum Asperger-Syndrom), um spezifischere Resultate zu erhalten. Diagnostische Interviews mittels des ADI-R (*Autismus Diagnostisches Interview revidiert*) mit den Bezugspersonen und standardisierte Verhaltensbeobachtungen bilden die folgenden Diagnostikschritte. Letztere werden als freie oder psychometrisch gestützte Beobachtungen durch Fachpersonal durchgeführt, wofür strukturierte Skalen zur Verfügung stehen. Hier ist zunächst der verbreitete *Autism Diagnostic Observation Schedule* (ADOS-2) zu nennen, der als standardisiertes Spielinterview schon ab dem 24. Lebensmonat valide Ergebnisse liefert.

Die anschließenden medizinischen Untersuchungen umfassen den Allgemeinzustand, die Überprüfung der Sinnesmodali-

täten, den entwicklungsneurologischen Status und Testungen auf mögliche neurologische bzw. Stoffwechselerkrankungen. Auch humangenetische Untersuchungen können Aufschluss gerade unter prognostischem Aspekt liefern (Rost 2017, 181).

Da in diesem Artikel die sprachlichen und kommunikativen Aspekte bei ASS herausgegriffen werden, sollen auch die relevanten diagnostischen Verfahren dieses Bereichs thematisiert werden: Für eine erste Orientierung eignen sich die Elternfragebögen für die Erkennung von Risikokindern (ELFRA-1 und ELFRA-2) bzw. die *Sprachbeurteilung durch Eltern Kurztest für die U7* (SBE-2-KT). Bei sehr kleinen Kindern empfiehlt Paul (2007) zumindest eine Beobachtung hinsichtlich der Kriterien Blickkontakt, triangulärer Blick, konventionelle Gesten wie Winken, unkonventionelle Gesten, Vokalisationen, Echolalien und spontanes Sprechen. Wichtig sind in diesem Zusammenhang auch die Fragen, ob und inwieweit das Kind nach Dingen verlangt, protestiert, Freude mit anderen teilt, Situationen kommentiert und ob es auf seinen Namen bzw. auf Ansprache reagiert. Mittels der *Communication and Symbolic Behavior Scale* (CSBS, Wetherby et al. 2002) oder den *Early Social Communication Scales* (ESCS, Mundy et al. 2013) können kommunikative Fähigkeiten überprüft werden.

Die Testung der einzelnen linguistischen Ebenen ist wichtig, jedoch stellt deren Erfassung durch die kommunikative Beeinträchtigung der Kinder eine besondere Herausforderung dar. Snippe teilt mit anderen Autoren die Auffassung, dass die sprachlich-rezeptiven Fähigkeiten bei ASS-Kindern häufig überschätzt würden (2013, 48). Aus der Vielzahl der bekannten Testverfahren empfiehlt sie den *Wortschatz- und Wortfindungstest* (WWT), den *Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses* (TROG-D), den *Aktiven Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder* (AWST-R) sowie den *Marburger Sprachverständnistest für Kinder* (MSVK). Die Diagnostik pragmatischer Fähigkeiten ist im deutschen Sprach-

raum noch nicht hinreichend mittels geeigneter Testverfahren abgedeckt. Zu erwähnen ist hier lediglich der auch für das Deutsche evaluierte *Einschätzungsbogen kindlicher Kommunikationsfähigkeit* (Children's Communication Checklist).

Als problematisch wird die Differentialdiagnose ASS vs. SSES angesehen, gerade wenn im Fall der SSES eine hochgradige Beeinträchtigung der sprachrezeptiven Fähigkeiten anzunehmen ist (Noterdaeme 2009, 56). Hier kommen der Anamnese und direkten Verhaltensbeobachtung des Kindes höchste Priorität zu.

5 Therapeutische Interventionen bei ASS

Die bisherige Schilderung und die vielschichtige Symptomatik lassen erahnen, dass die Therapie von ASS ein komplexes Geschehen ist, bei dem verschiedene Berufsgruppen involviert sind. Tatsächlich gilt dieses Störungsbild als unheilbar. Wohl aber lässt sich mittels geeigneter Maßnahmen eine Linderung der Symptomatik erzielen, weshalb immer eine möglichst frühzeitige Therapie anzustreben ist. Zunächst seien einige wesentliche Prinzipien der ASS-Therapie erörtert, bevor die sprachlich-kommunikative Ebene im Besonderen betrachtet werden soll.

Folgende Kernpunkte werden als therapie-relevant angesehen, die ja nach Alter und Ausprägungsgrad der Symptomatik individuell zu gewichten sind (Succow 2015, 23):

- Aufbau eines angemessenen Lern- und Arbeitsverhaltens
- Training kognitiver Grundfertigkeiten
- Verhaltenstraining für den Aufbau von angemessenem und den Abbau von unangemessenem Verhalten
- Sprachanbahnung und das Sprachtraining
- Erweiterung von kommunikativer und interaktiver Fähigkeiten

- Ausbau des Spielverhaltens und der Interessen, um den Weg für Kindergarten- und Schulfertigkeiten zu ebnen.

Diese Bereiche werden im Rahmen einer psychologischen Intervention allgemein oder als spezifische Entwicklungsbereiche behandelt (Rothe et al. 2010, 160). Als spezifische Entwicklungsbereiche werden soziale Kompetenzen (z. B. mittels beziehungsorientierter Ansätzen oder in Sozialtrainings) oder die kommunikativ-sprachlichen Kompetenzen (z. B. verbal orientierte Ansätze, alternative kommunikative Unterstützung) gefördert. Die Behandlung wird stationär oder teilstationär durchgeführt. Lediglich bei weniger ausgeprägten Formen der ASS wird ein ambulantes Therapiesetting empfohlen. Aber auch in einem solchen Fall müssen Eltern, andere Bezugspersonen und Erzieherinnen bzw. Lehrerinnen in die Therapie mit einbezogen werden (Sinzig 2011, 110). Für teilstationäre Behandlungen spricht die Möglichkeit der intensiveren Arbeit an den Schwierigkeiten der Kinder, wobei auch die Gruppenarbeit mit Gleichaltrigen als förderlich angesehen wird. Stationäre Behandlungen sind übergangsweise für den Fall akuter Fremd- und/oder Eigengefährdung im Rahmen einer Notfallsituation oder bei gravierenden Ritualen, Stereotypen und zwanghaften Verhaltensweisen angezeigt (ebd. 110).

Recherchiert man nach Therapieverfahren im Rahmen einer ASS, so finden sich eine Fülle von Angeboten, wobei nur eine Minderheit als empirisch abgesichert einzustufen ist. Die Behandlungsplanung wird individuell ausgerichtet, wobei zusätzliche Faktoren wie z. B. zeitliche und örtliche Ressourcen der Familie in die Planung einfließen (ebd. 109). Am Therapieprozess sind die Bereiche Psychologie, Sonderpädagogik, Pädiatrie, Sprachtherapie, Ergotherapie und Physiotherapie beteiligt. Als technische Hilfsmittel haben sich Videotechnik, Computer und Neurofeedback bewährt. Gerade die Faszination der Technik

kann bei ASS-Betroffenen als „Steigbügel“ dienen, um neue Interessen zu entwickeln und somit auch im kommunikativen Bereich Fortschritte zu erzielen (Bölte 2009 f., 400). In diesem Sinne kann auch der in jüngerer Vergangenheit diskutierte Einsatz von Robotern zum Erlernen von sozialen und kommunikativen Teilleistungen (socially assistive robotics; SAR, robot-assisted therapy) aufgefasst werden. Diese stellen für ASS-Kinder eine Art Mittelweg zwischen unbelebten Spielsachen und Menschen dar. Die Entwicklung hierfür geeigneter Konzepte steckt allerdings noch in den Anfängen, wobei der positive Effekt dieser Methode durch vermehrte soziale und kommunikative Interaktionen beschrieben wurde (Scassellati et al. 2012, 277). Im Folgenden sollen die gängigsten Therapieansätze umrissen werden.

5.1 Verhaltenstherapeutische Ansätze

Die auf lerntheoretischen Prämissen basierenden verhaltenstherapeutischen Ansätze bilden die Basis verschiedener Interventionen. Als bedeutsamste Therapiekonzeption für ASS kann die *Applied Behavior Analysis* (ABA, Lovaas 1966) angesehen werden. Gegenwärtig kommt die ABA in einer modifizierten Version zum Einsatz, die auch modernere Therapieansätze berücksichtigt (Eberhardt; Snippe 2013, 35). Als Interventionsziele werden die Förderung der Sprache, der Aufbau kommunikativer Verhaltensweisen und die Aufmerksamkeit für soziale Reize genannt. Darüber hinaus wird die Selbstständigkeit bei Alltagsaktivitäten gefördert. Eine der verschiedenen ABA-Modifikationen ist das *Applied Verbal Behavior-Konzept*, bei dem spezifisch die Sprachanbahnung bei ASS-Kindern berücksichtigt wird. Das Konzept ist auf eine Dauer von mindestens zwei Jahren ausgelegt, wobei die Sitzungen im Einzelsetting 30 bis 40 Wochenstunden umfassen. Die Eltern werden als Ko-Therapierende in die Behandlung einbezogen. Die ABA kann schon bei ASS-Kindern im Alter von zwei

Jahren zum Einsatz kommen (Sinzig 2011, 94).

Ein weiteres verhaltenstherapeutisches Konzept ist das Frühinterventionsprogramm *Early intensiv behavioral intervention* (EIBI, Harris et al. 2007), welches ebenso wie die ABA in diversen Effizienzstudien einen positiven Wirksamkeitsnachweis in nahezu allen Therapiebereichen zeigte (Eikeseth 2009, 175).

5.2 Beziehungsfördernde Ansätze

Im Mittelpunkt dieser Ansätze steht der Beziehungsaufbau zum Kind. Hier sind die *Relationship Development Intervention*, die *Differentielle Beziehungstherapie* sowie *Theraplay* von besonderer Bedeutung.

Das primäre Ziel der *Relationship Development Intervention* (RDI, Gutstein; Sheely 2002) ist die Befähigung der Bezugsperson des ASS-Kindes, in allen sozialen Situationen das jeweils benötigte Maß an Unterstützung anzubieten zu können. Zugrunde liegen hier Entwicklungsschritte, die in einem spezifischen Zyklus therapeutisch nahegebracht werden. Man geht von der Annahme aus, dass Menschen mit ASS statische Situationen besser akzeptieren können als dynamische (González et al. 2009, 292).

Die *Differentielle Beziehungstherapie* (Janetzke 1993) sieht die Hauptursache für autistisches Verhalten in zentralen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörungen, aus denen eine grundlegende Beziehungs- und Kommunikationsstörung resultiert. Die Therapie zielt darauf ab, die Interessen des autistischen Kindes für Gegenstände auch auf Personen des Umfeldes und die Beziehung zu ihnen zu erweitern (Janetzke 1993, 66).

Theraplay ist eine direktiv-interaktive Kurzzeit-Spieltherapie, die das Ziel verfolgt, Kindern, die Beeinträchtigungen in diversen sozialen Interaktion aufweisen, angemessene soziale Verhaltensweisen zu ermöglichen (Jernberg 1979). Zugrunde

liegen dabei Ansätze aus der Neurobiologie und Bindungstheorie. Im Mittelpunkt der Theraplay-Sitzungen stehen sozial-interaktive Routinen, Spiele und Handlungen, wobei das Kind auf dem Schoß eines Elternteils gegenüber der Therapeutin sitzt. Nach Wettig et al. sei Theraplay besonders für Kinder mit Anpassungsstörungen, Bindungsstörungen, ADHS, sozialen Beeinträchtigungen, Mutismus, Sozialphobie und ASS geeignet (2006, 105).

5.3 Elterntrainings und Elternberatung

Mit dem Einbezug von Eltern bzw. primären Bezugspersonen sollen zum einen die unmittelbar Betroffenen befähigt werden, die für sie schwierigen Situation mit dem ASS-Kind zu bewältigen und sie zum anderen als Ko-Therapeuten/-innen gewonnen werden. Für diesen Bereich gibt es diverse Programme: Das *Freiburger Elterntraining bei ASS* (FETASS, Brehm et al. 2015), welches u. a. auf verhaltenstherapeutischen Prämissen namentlich der Applied Behavior Analysis beruht, will das Erziehungsverhalten der Eltern optimieren und gleichzeitig die Beziehung zum Kind stärken. Es werden vier bis sechs Elternpaare in ca. acht Sitzungen theoretisch und praktisch angeleitet. Das Programm ist vor allem bei betroffenen Eltern mit high-functioning autism-Kindern geeignet. Ähnlich ausgerichtet ist das *Frankfurter Autismus-Elterntraining* (FAUT-E, Schlitt et al. 2015), welches den betroffenen Eltern einen effizienteren Umgang mit ihren Kindern zu Hause und im Alltag ermöglichen will. Es wird mit mehreren Elternpaaren gearbeitet, wobei das Leistungsniveau verbale und intellektuelle Leistungsniveau der ASS-Kindes hier eine untergeordnete Rolle spielt.

Als ein Kurzzeitprogramm wurde das *Bremer Elterntrainingsprogramm* (BET, Cordes; Dzikowski 1991) entwickelt. Es wird darauf abgezielt, die Eltern zur Ko-Therapie im häuslichen Umfeld zu befähigen. Auch dieses Programm basiert auf lerntheoretischen Prämissen und will für Kinder

und Eltern ein optimales Lernumfeld schaffen, in dem solche Fähigkeiten wie Imitation, Aufmerksamkeit und Arbeitsverhalten des Kindes angeregt werden sollen. Als weiteres Kurzzeitprogramm besitzt das *Early Bird Program* von Shields (EBP, 2001) auch im deutschsprachigen Raum eine gewisse Bekanntheit.

5.4 Training sozialer Fertigkeiten

Beim Training sozialer Fertigkeiten bei ASS werden zwei relevante Bereiche benannt (Herbrecht; Bölte 2009, 334):

1. allgemeines Verhalten in sozialen Situationen (z. B. Erkennen von Emotionen, Hineinversetzen in andere Personen, d. h. TOM-Training)
2. Teilaspekte der sozialen Interaktion (z. B. Erlernen von konventionellen Gesprächs- und Höflichkeitsregeln)

Dem TOM-Training wird allgemein eine hervorragende Bedeutung zugemessen. Die ASS-Kinder sollen die Perspektive eines anderen Menschen einnehmen können, um sich in einen anderen Menschen hineinzusetzen. Es werden *soziale Situationen* (*Social Stories*) gezeigt, bei denen der kommunikative Erfolg von eben dieser Fähigkeit abhängt. Analyse, Lösungsmöglichkeiten und Auswertung dieser Situationen sollen die TOM-Fähigkeit anregen. *Social Stories* eignen sich für Kinder mit auch mit minimalen sprachlichen Fertigkeiten unabhängig von der Intelligenz (Sinzig 2011, 97). In ähnlicher Weise verwenden Ali; Frederickson (1994) die *Comic Strip Conversation* und Barnhill (2002) die *Social Autopsies*.

Von Paschke-Müller et al. (2013) wurde das *Theory-of-Mind-Training bei ASS* (TOMTASS) zur Förderung sozialer Fähigkeiten entwickelt. Hierbei handelt es sich um ein verhaltenstherapeutisch ausgerichtetes Gruppenkonzept grundlegender TOM- und sozialer Fähigkeiten. Das Programm ist für eine Kindergruppe (7-11 Jahre) und für eine Jugendgruppe (12-17

Jahre) entwickelt worden (ebd. 24). Ebenfalls basiert das *Frankfurter Kommunikations- und soziale Gruppentraining bei Autismus-Spektrum-Störungen* (KONTAKT, Herbrecht et al. 2008) auf verhaltens- und gruppentherapeutischen Prämissen. Erlernt werden sollen soziale Regeln in Kommunikationssituationen, Eigen- und Fremdwahrnehmung, Konfliktlösungsstrategien und die Stärkung des Selbstvertrauens. Auch hier wurde das Trainingsprogramm für eine Kinder- und eine Jugendgruppe entwickelt. Weitere Programme zum Training sozialer Fertigkeiten sind *SOKO (Förderung sozialer Kompetenzen bei Menschen mit Autismus)*, Häußler et al. 2013), *KOMPASS (Zürcher Kompetenztraining für Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen)*, Jenny et al. 2012) und *SULP (Social Use of Language Program)*, Rinaldi 2004).

Mit dem *Frankfurter Test und Training des Erkennens von fazialem Affekt* (FEFA, Bölte et al. 2002) wurde weiterhin ein PC-Programm entwickelt, bei dem das Erkennen von Emotionen anhand eines Gesichts trainiert werden soll. Diesem liegen die sieben Basisemotionen zugrunde, die von den ASS-Betroffenen beurteilt werden sollen.

5.5 Weitere Therapieansätze

Schließlich sei noch auf einige Therapieverfahren verwiesen, die sich nicht ohne Weiteres in eine der bisher genannten Kategorien eingruppiieren lassen. Das *Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children* (TEACCH, Schopler 1994) ist ein umfassendes Rahmenkonzept, das bereits 1972 von Schopler und Mesibov entwickelt wurde. Mit diesem Konzept soll eine größtmögliche Autonomie und Lebensqualität der ASS-Betroffenen im Alltag erreicht werden. Im Kern handelt es sich um einen strukturierten Unterricht, womit eine klare Gliederung von Raum, Zeit und Handlungen und das Hervorheben grundlegender Strukturen geschaffen wird.

Andere therapeutische Interventionen fokussieren auto- bzw. fremdaggressive Verhaltensweisen. Oft liegen hier emotionale Zustände des Kindes zugrunde, die nicht adäquat reguliert werden können, wie z. B. Ärger, Frustration oder Angst. Grundsätzlich kann aber jede Behandlungsmaßnahme, die der Verbesserung der kommunikativen und sozial-interaktiven Fähigkeiten sowie den kognitiven Leistungen dient, als präventive Maßnahme gegen aggressive Durchbrüche angesehen werden. Hierdurch werden dem Kind Möglichkeiten an die Hand gegeben, Gefühle auszudrücken bzw. diese zu regulieren (Heinrich 2009, 437).

Bei der Vielzahl therapeutischer Ansätze bei ASS existieren nicht wenige, die als umstritten oder gar kontraindiziert angesehen werden müssen. Nach Sinzig (2011, 114) sind als umstrittene Verfahren die *Gestützte Kommunikation* (Facilitated Communication, FC), der *Einsatz von Tieren* (Delfine, Pferde), die *Klangtherapie nach Tomatis*, die *Auditory Integration Therapy nach Bérard* und die *Sensorische Integrationstherapie* (SIT) anzusehen. Als kontraindiziert gelten *psychodynamische Therapiemethoden*, *Behandlungen mit Nährstoffen bzw. Hormonen*, die *Festhaltetherapie* (forced holding) und die *Therapie mit Irlenbrillen und Prismagläsern*.

6 Sprach- und Kommunikationstherapie bei ASS

Im Folgenden sollen die Ansätze vorgestellt werden, die bei der Therapie von ASS-Kindern im sprachlichen und kommunikativen Bereich anzusiedeln sind. Dabei handelt es sich zunächst um einen Überblick, während unter Punkt sieben die Wirksamkeit dieser Verfahren diskutiert wird.

Als eine Kombination verhaltenstherapeutischer Aspekte mit den Theorien Skinners kann die *Verbal Behavior-Theorie* (AVB) von Mark Sundberg und James Partington (Sundberg; Partington 1998) angesehen werden. Danach wird Sprache als ein Sys-

tem verbaler Operanten betrachtet, welche durch die Relationen zwischen Motivation, steuernden Reizen, verbalen Verhalten und den Konsequenzen determiniert ist (Schramm; Claypool-Frey 2009, 261). Die AVB-Therapie vermittelt zum einen den ASS-Kindern die Kompetenz zum sprachlichen Handeln und will andererseits auch deren Umsetzung entsprechend der kindlichen Intentionen ermöglichen. Zunächst soll die Lernbereitschaft des Kindes über positive Assoziationen und geeignetes Arbeitsmaterial geweckt werden. Mit zunehmendem Interesse erhöht sich der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, wobei stets die Bedürfnisse des Kindes berücksichtigt werden. Als systematische Strategien zum Verhaltensaufbau kommen Shaping, Chaining, Prompting und Fading zum Einsatz, die derart modifiziert werden, dass sie kommunikatives Verhalten gezielt evozieren. Mit zunehmendem Verlauf werden Hilfen und Prompts abgebaut (ebd. 267).

Das *Early Start Denver Model* (ESDM) von Rogers; Dawson (2014) kombiniert ebenso verschiedene Ansätze. Es handelt sich um ein umfassendes Frühförder- und Therapieprogramm für ASS-Kinder, das hochfrequent im interdisziplinären Team zum Einsatz kommt. Die Autorinnen zielen insgesamt auf eine Milderung der autistischen Symptomatik und die Förderung aller Entwicklungsbereiche ab, wobei der Fokus auf der kognitiven, sozial-emotionalen und kommunikativ-sprachlichen Ebene liegt (2014, 35). Besondere Aufmerksamkeit kommt den nonverbalen sprachlichen Vorläuferfähigkeiten zu. Die Entwicklungsschritte werden anhand einer eigenen Checkliste definiert, an der sich die Therapiesitzungen orientieren. Zunächst gilt es, Imitation und Spielverhalten zu entwickeln, wofür geteilte Aufmerksamkeit, Blickkontakt und Gestik das Fundament intentionaler Kommunikation bilden. Die Entwicklung sprachlicher Kommunikation erfolgt in Kombination mit nonverbalen Kommunikationsformen innerhalb natürlicher und gemeinsamer Spielhandlungen. Im Endeffekt sollen dem Kind die gesamte Bandbreite

pragmatischer Funktionen erschlossen werden, wie z. B. Begrüßung, Aufmerksamkeitslenkung und -teilung, Bestätigung, Protest, Ablehnung oder Verhaltensregulation (ebd. 236 ff.).

Hellmut Hartmann (2011) entwickelte die *Erweiterte Aufmerksamkeits-Interaktions-Therapie* (erweiterte AIT). Sie stellt eine Weiterentwicklung der zuvor praktizierten *Aufmerksamkeits-Interaktions-Therapie* dar, die mittels verhaltenstherapeutischen Elementen nach dem ABA-Vorbild sowie Aspekten von Sprache und Intelligenzförderung ausgedehnt wurde. Die erweiterte AIT arbeitet an der wechselseitigen Interaktion von Kind und Therapeutin, wobei als Ziele die Entwicklung nonverbaler und verbaler Kommunikation sowie der Intelligenz genannt werden (Hartmann 2011, 14 f.). Die wechselseitige Bezugnahme zwischen Kind und Therapeutin bildet die Basis jeder Übung. Diese wird in fünf Schritten entwickelt (ebd. 53 f.):

1. Aufmerksamkeitslenkung auf das Kind mit Abwarten von dessen Reaktion.
2. Die Therapeutin nimmt das vom Kind angebotene Verhalten auf.
3. Fokussierung der Therapeutin auf sich selbst und Modifikation des kindlichen Verhaltens.
4. Lenkung der Aufmerksamkeit des Kindes auf die Reaktion bzw. Antwort der Therapeutin.
5. Dem Kind wird diese Reaktion bzw. Antwort anhand eines Modells nahegebracht.

Für den sprachlichen Bereich gibt Hartmann verschiedene Teilziele und Hilfsmittel an, z. B. die Verwendung von Bildkarten, Gebärden, Schrift als „Hilfssprache“, dem Ausbau des Sprachverständnisses und der Laut- und Wortproduktion sowie Dialogen. Im Bereich Intelligenz sind benannte Teilziele das Wecken von Neugier, Problemlösefähigkeit, Zuordnen und Vergleichen sowie der Umgang mit Symbolen, Zahlen und Mengen (ebd. 123).

Potter; Whittaker (2001) entwickelten das Programm *Minimal Speech Approach* (MSA), bei dem ASS-Kinder durch verschiedene Strategien befähigt werden sollen, verbale Sprache zu verstehen und anzuwenden. Die Autorinnen verweisen dabei ausdrücklich auf die Tatsache, dass ASS-Kinder schwerwiegende Sprachverständnisprobleme aufweisen und sich deshalb aus Interaktionen herausnehmen (Potter; Whittaker 2001, 35). Zunächst solle sich das Kind durch wiederkehrende Routinen in der Therapiesituation orientieren und die Sprache in Kombination mit visuellen und kontextuellen Hilfen verstehen. Die Therapeutin verwendet anfangs maximal Dreiwortäußerungen, wobei der Wortschatz nach funktionalen Kriterien mittels Schlüsselwortstrategie ausgewählt wird. Konkrete Begriffe unter Verwendung eindeutiger Melodisierung und Akzentuierung seien hierbei wichtig. Auch rhythmisches Sprechen zeige positive Effekte auf die Perzeptionsfähigkeit. Diese Minimalsprache wird unter Zuhilfenahme visueller Hilfsmitteln wie Bildkarten oder Gesten auf alle Situationen übertragen. Die Autorinnen betonen, dass bei ASS-Kindern das üblicherweise in der Sprachtherapie praktizierte handlungsbegleitende Sprechen wegen der Überforderung unterbleiben solle (ebd. 34 ff.). In der Therapie kommen daher gelegentlich auch vollständig nonverbale Techniken zum Einsatz, um ASS-Kinder an sozialen Interaktionen zu beteiligen und deren kommunikative Fähigkeiten zu fördern (ebd. 54).

Im angloamerikanischen Raum wird vor allem die *Preschool Autism Communication Therapy* (PACT) praktiziert, die von zwei Sprachtherapeutinnen (Aldred; Adams) entwickelt wurde (Aldred et al. 2001). Der Ansatz fußt auf linguistischen sowie sprachentwicklungsorientierten Prinzipien und will bei ASS-Kindern die sprachlichen Vorläuferfähigkeiten, Fähigkeiten zur intentionalen Kommunikation und pragmatische Fähigkeiten entwickeln, um deren spontane Kommunikation zu verbessern. Der Fokus liegt auf der Optimierung der dialo-

gischen Eltern-Kind-Interaktion. PACT wird im Gegensatz zu den bisher vorgestellten Therapieansätzen von Sprachtherapeutinnen durchgeführt (Green et al. 2010 Webanhang, 2). Der zeitliche Rahmen erstreckt sich über mindestens ein Jahr. In den ersten sechs Monaten der Therapie werden mit den Eltern Spielsequenzen aus dem häusliche Üben ausgewertet (Videofeedback) und die nächsten Entwicklungsziele besprochen. Im folgendem halben Jahr reduziert sich die Therapiefrequenz. In der Therapie werden gemeinsame Aufmerksamkeit, sprachliche Vorläuferfähigkeiten, die verschiedenen sprachlichen Ebenen, Fähigkeiten der intentionalen Kommunikation und pragmatische Funktionen der Sprache berücksichtigt. Die Eltern sollen während der Therapie eine Sensibilität für die kommunikativen Versuche ihres Kindes erwerben sowie die Kompetenz ausgebaut werden, auf das Kind adäquat zu reagieren und sozial-interaktive, kommunikative Situationen bzw. Spiele zu initiieren (ebd. 6 ff.).

Schließlich sei noch die Unterstützte Kommunikation erwähnt, die bei solchen ASS-Kindern zum Einsatz kommt, die trotz therapeutischer Interventionen keine verbale Sprachproduktion zeigen oder die nur sehr eingeschränkt expressiv-sprachliche Mittel verwenden. Hierbei können *nonverbale, unterstützte oder alternative Kommunikationswege* (augmentative and alternative communication; AAC) zum Einsatz kommen. Die jeweiligen Methoden orientieren sich am Intelligenzgrad des ASS-Kindes und reichen von der *Unterstützten Kommunikation* (UK), *gebärdenunterstützter Kommunikation* (GuK) über einen vollständigen Gebrauch *manueller Gebärden* (körpereigene Kommunikationsformen) bzw. der Verwendung eines *bild- bzw. schriftbasierten Kommunikationssystems* (nichtelektronische Kommunikationshilfen) bis zu *elektronischen Kommunikationsgeräten* (Snippe 2013, 81).

Besondere Bedeutung hat unter den bildbasierten Kommunikationshilfen das *Picture Exchange Communication System* (PECS) von Bondy; Frost (1994) erworben,

welches ursprünglich allgemein bei Kindern mit Beeinträchtigungen der sozial-kommunikativen Fähigkeiten als nichtelektronische Kommunikationshilfe entwickelt wurde und später vor allem im ASS-Bereich zum Einsatz kam (Snippe 2013, 81). Das verhaltenstherapeutisch ausgerichtete Konzept realisiert sich über den nonverbalen Austausch von Foto-Bildkarten oder Symbolen gegen gewünschte Gegenstände bzw. Handlungen. Bei der Durchführung der Therapie nach PECS wird in sechs Phasen mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad gearbeitet. In den ersten drei Phasen kommen Prompts zum Einsatz, die später reduziert und schließlich ganz abgebaut werden. Jedoch hat sich gezeigt, dass nicht alle ASS-Kinder die letzten Phasen erreichen (Lechmann et al. 2009, 377 ff.).

7 Untersuchung zum Wirksamkeitsnachweis von Sprach- und Kommunikationstherapie bei ASS

Die Übersicht der umrissenen Therapieverfahren zeigt, dass nahezu alle Therapieansätze in der Psychologie oder Pädagogik wurzeln. Lediglich bei der *Preschool Autism Communication Therapy* (PACT) und dem *Picture Exchange Communication System* (PECS) waren Sprachtherapeutinnen an der Entwicklung beteiligt (Henschke 2016, 77). Das erstaunt insofern, da eine Verbesserung sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten als Hauptziel der ASS-Therapie benannt werden und daher die Betroffenen auch in logopädischen Praxen anzutreffen sind. Gerade in Deutschland finden sich kaum Publikationen zu autissmuspezifischen Sprach- und Kommunikationstherapien. Wenn zum einen in verschiedenen Therapieansätzen Inhalte und Techniken der Sprach- und Kommunikationstherapie bei ASS-Kindern eingesetzt werden und andererseits Sprachtherapeutinnen an der Entwicklung entsprechender Konzepte kaum beteiligt sind, ergibt sich die Frage, inwieweit sich bei den gängigen Therapiekonzepten tatsächlich Verbesse-

rungen im sprachlich-kommunikativen Bereich nachweisen lassen. Dieser grundlegenden Frage ist Henschke (2016) in einem systematischen Review nachgegangen. Ihr Vorgehen und die Ergebnisse sollen im Folgenden umrissen werden.

Henschke fragt, ob die gängigsten ASS-Interventionen mit Fokus auf kommunikative und sprachliche Fähigkeiten allgemein als ‚wirksam‘ eingestuft werden können und welche kommunikativ-sprachlichen Fähigkeiten sich ggf. unter den jeweiligen ASS-Therapiekonzepten konkret verbessern (2016, 78). Zur Beantwortung dieser Frage wurde nach wissenschaftlich dokumentierten Wirksamkeitsstudien gesucht, die den Evidenzgrad Ia, Ib und IIa (Evidenzklassen der Agency for Health Care Policy and Research - AHCPR 1992) aufwiesen, d. h. es wurden Studien berücksichtigt, bei denen die Evidenz aufgrund von Metaanalysen bzw. systematischen Reviews mehrerer randomisierter, kontrollierter Studien (Ia) bzw. einer randomisierten, kontrollierten Studie (Ib) belegt war bzw. wenn es sich um eine gut angelegte, kontrollierte Studie ohne Randomisierung (IIa) handelte. Die Autorin bezog weiter nur Studien in die Untersuchung ein, bei denen die ASS-Betroffenen im Säuglings-, Kleinkind-, Kindes- oder Schulalter waren (ebd. 80). Die berücksichtigten Datenbanken waren *Cochrane Library* (einschließlich Cochrane Database of Systematic Reviews, Cochrane Register of Controlled Trials, Database of Abstracts of Reviews of Effects, Health Technology Assessment Database), *Google Scholar* und *PubMed* (einschließlich PubMed Central, PubMed Health).

Bei den somit erhaltenen Resultaten durchsuchte Henschke weiter Titel und Abstract: Für den weiteren Einbezug musste aus diesen hervorgehen, dass es sich um eine Wirksamkeitsstudie zu einer kommunikativ-sprachlichen Intervention für Kinder mit ASS handelt. Bei den somit ermittelten Studien wurden jetzt die Volltexte bewertet. Im Endeffekt konnte die Autorin 140 Primärstudien ausschließen und 17 berücksich-

tigen, wobei sich die Verteilung wie folgt darstellte (ebd. 82 f.):

- Picture Exchange Communication System (9)
- Early Start Denver Model (5)
- Preschool Autism Communication Therapy (2)
- Verbal Behavior-Theorie (1)

Für *Picture Exchange Communication System* konnten die meisten Effizienzstudien berücksichtigt werden. Insgesamt konnten in allen Studien Fortschritte in den kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten festgestellt werden, jedoch erreichten diese nicht in jeder Studie Überzufälligkeit im Vergleich zur jeweiligen Kontrollgruppe. Ähnliche Verbesserungen ergaben sich im Bereich ‚Kommunikation‘ für Versuchs- und Kontrollgruppe, hier konnten in einer Follow-Up-Untersuchung signifikant deutlichere Entwicklungen der ASS-Kinder gemessen werden. Die größten Leistungssteigerungen zeigten sich für die ‚gemeinsame Aufmerksamkeit‘, die ‚Initiierungen‘ seitens der Kinder (verbal, mit PECS-Karte, Kombination aus verbal und PECS-Karte oder nonverbal) und das ‚Erbiten von Objekten‘. Auch steigerte sich das ‚Auftreten und die Dauer des Blickkontakts‘ nach der Behandlung mit PECS und verbesserten sich die rezeptiven und expressiven sprachlichen Fähigkeiten. Als grundlegendes Ergebnis konstatiert Henschke, dass Kinder, die zu Beginn der Therapie nur minimale kommunikative Fähigkeiten besaßen, stärker von PECS profitierten als Kinder, die schon zu Beginn über ein höheres Repertoire kommunikativer Fähigkeiten verfügten. Insgesamt kann nach den berücksichtigten Kriterien das *Picture Exchange Communication System* als „wahrscheinlich wirksam“ eingeschätzt werden (Henschke 2016, 97 f.).

Auch die fünf berücksichtigten Studien zum *Early Start Denver Model* ergaben gleichermaßen allgemeine Fortschritte in den Therapiegruppen. Signifikante Leistungssteigerungen zeigten sich in der kommu-

nikativen, rezeptiv- und expressiv-sprachlichen Ebene im Vergleich zur Kontrollgruppe, die stabil bis zur Follow-Up-Untersuchung weiter zunahm. Allerdings konnten nicht in allen Studien überzufällige Leistungssteigerungen ermittelt werden. Als Vorteil des ESDM-Konzeptes sieht Henschke die Tatsache, dass es sich um ein manualisiertes Therapiekonzept handelt, das sich an eine klar definierte Patientengruppe richtet. Damit sind die Vergleiche mit anderen Gruppen deutlich sicherer zu ziehen. Allerdings ergaben sich bei den fünf zugrunde gelegten Studien Unterschiede in der Bewertung der Subtests. Somit sei nicht geklärt, ob sich bestimmte Fähigkeiten besonders weiterentwickelt haben oder die Gesamtheit der jeweiligen kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten proportional zunahm. Nach den zugrunde gelegten Kriterien kann das ESDM-Konzept als „etabliert“ eingestuft werden (Henschke 2016, 96).

Die Ergebnisse zur *Preschool Autism Communication Therapy* zeigten in den kommunikativ-sprachlichen Bereichen eine statistisch abgesicherte Tendenz, wonach die Kinder der PACT-Gruppen von der Therapie profitierten. Jedoch ergaben sich auch hier Gruppenunterschiede: Verbesserungen der rezeptiven und expressiven Sprache waren zwar deutlich, erreichten jedoch kein Signifikanzniveau zwischen PACT-Gruppen und anderen Interventionsmethoden. Unterschiedliche Effektstärken ergaben sich in beiden Studien hinsichtlich der rezeptiven Sprache: In der Pilot-Studie konnte keine Signifikanz beim Sprachverständnis in der Therapiegruppe gezeigt werden, jedoch in der Folgestudie. Für die produktive Sprache der Kinder waren nach der Therapie signifikante Fortschritte im Vergleich zur Kontrollgruppe ersichtlich. Auch die Eltern-Kind-Interaktion zeigte Verbesserungen. Vor allem für die von den ASS-Kindern gezeigten kommunikativen Initiationen ließ sich ein signifikanter Gruppenunterschied zu Gunsten der PACT errechnen. Die nonverbalen, kommunikativen Fähigkeiten sowie die

gemeinsame Aufmerksamkeit zeigten zwar Verbesserungen, jedoch nicht im überzufälligen Bereich. Eine abschließende Bewertung zur Effizienz von PACT lässt sich ohne weitere Untersuchungen zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht abgeben (Henschke 2016, 97).

Bei der *Verbal Behavior-Theorie*, für die nur eine Wirksamkeitsstudie nach den ausgewählten Kriterien gefunden wurde, zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe. Beide wiesen Leistungssteigerungen in den vorsprachlichen Bereichen Aufmerksamkeit, Spiel und Gestik sowie im Sprachverständnis auf. Weiter zeigten sich generelle Fortschritte auf der semantisch-lexikalischen, der morphologisch-syntaktischen Ebene und in den expressiven Bereichen der sozialen Kommunikation, der Aussprache, dem Wortschatz und der Grammatik. Henschke schlussfolgert, dass bei der AVB weitere Studien mit kontrolliertem Gruppendedesign notwendig seien, um dieses Therapieverfahren als „wahrscheinlich wirksam“ einstufen zu können (2016, 96).

8 Abschließende Bemerkungen

Es sollte in diesem Artikel gezeigt werden, dass trotz aller Erkenntnisfortschritte die Autismus-Spektrum-Störungen ein weites, nahezu unübersehbares Feld geblieben sind. Viele Professionen sind in Diagnostik und Therapie beteiligt, jedoch ist nach wie vor kein Konsens über zahlreiche Phänomene zu verzeichnen. Die Klassifikation entwickelt sich aus dem (zu) allgemeinen historisch etablierten Autismus-Begriff hin zum umfassenderen Terminus ‚Autismus-Spektrum-Störungen‘, der wesentlich mehr Raum für die individuellere Beschreibung der Symptomatik gewährt. Ebenso weicht die ehemalige, klassische Symptom-Trias mit ihren starken Überschneidungen einer Zweiteilung der Kernbereiche. Damit wird den sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten der ASS-Kinder eine höhere Bedeutung zugemessen, auch wenn deren

Bewertung unterschiedlich ausfällt. Die häufig festzustellenden aggressiven Ausbrüche oder das destruktive Verhalten gelten als Regulationsstörungen, deren Ursache in der Unfähigkeit gesehen wird, sich sprachlich-kommunikativ auszudrücken. Bezüglich der Prävalenz gilt lediglich als gesichert, dass überwiegend Knaben an ASS erkranken, wobei eine Erhöhung der Prävalenz während der letzten Jahrzehnte kontrovers diskutiert wird (Amorosa 2017a, 32).

Im Bereich Diagnostik bemüht man sich zunehmend um eine Früherkennung der ASS-Symptomatik. In der Therapie existieren eine Vielzahl symptomorientierter Interventionen, wobei sich einige übergeordnete Therapieprinzipien etabliert haben. Inzwischen wird stärker auf eine individualisierte Therapie abgezielt, bei der die Interessen, Stärken und Schwächen des betroffenen Kindes, die Psychoedukation der Bezugspersonen und eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern im interdisziplinären Team angestrebt wird. Die verbreitetsten Therapiekonzepte stammen aus der Psychologie und Pädagogik. Die größte Evidenzbasis besteht derzeit für die auf der Lerntheorie und Verhaltenstherapie basierenden Interventionen, wobei zunehmend entwicklungsorientierte Elemente Berücksichtigung finden.

In dem von Henschke durchgeführten systematischen Review wurde der Frage nachgegangen, ob vier etablierte Therapien auch in der sprachlich-kommunikativen Domäne wirksam sind. Es zeigte sich, dass das ESDM als etablierte, evidenzbasierte Therapiemethode anzusehen ist, bei der sich in den untersuchten Wirksamkeitsstudien Fortschritte in den Bereichen der Kommunikation, der rezeptiven und expressiven Sprache zeigten. Aber auch PACT und PECS können als vielversprechend angesehen werden, da sich auch hier einige signifikante Verbesserungen kommunikativer und sprachlicher Fähigkeiten im Vergleich zu anderen Therapien bzw. unbehandelten Kontrollgruppen gezeigt haben.

Literatur

- Aldred, Catherine; Green, Jonathan; Adams, Catherine (2004): A New Social Communication Intervention for Children with Autism: Pilot Randomised Controlled Treatment Study suggesting Effectiveness. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45, 1420–1430.
- Ali, Shama; Frederickson, Norah (2006): Investigating the Evidence Base of Social Stories. In: *Educational Psychology in Practice* 22, 355–377.
- Amorosa, Hedwig (2017a): Klassifikation von ASS. In: Noterdaeme, Michele; Enders, Angelika (Hg.): *Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) – Ein integratives Lehrbuch für die Praxis*. Kohlhammer Stuttgart, 19–30.
- Amorosa, Hedwig (2017b): Vorschulalter. In: Noterdaeme, Michele; Enders, Angelika (Hg.): *Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) – Ein integratives Lehrbuch für die Praxis*. Kohlhammer Stuttgart, 46–49.
- Amorosa, Hedwig (2017c): Schulalter. In: Noterdaeme, Michele; Enders, Angelika (Hg.): *Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) – Ein integratives Lehrbuch für die Praxis*. Kohlhammer Stuttgart, 50–54.
- Barnhill, Gena (2002): *Right Address ... Wrong Planet: Children with Asperger Syndrome becoming Adults*. Autism Asperger Publishing Company Kansas.
- Baron-Cohen, Simon; Wheelwright, Sally; Cox, Antony; Baird, Gillian; Charman, Tony; Swettenham, John; Drew, Auriol; Doehring, Peter (2000): Early Identification of Autism by the Checklist for Autism in Toddlers (CHAT). In: *Journal of the Royal Society of Medicine* 93, 521–525.
- Bölte, Sven (Hg.) (2009): *Autismus – Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Interventionen, Perspektiven*. Hans Huber Hogrefe AG Bern.
- Bölte, Sven; Feineis-Matthews, Sabine; Leber, Simone; Dierks, Thomas; Hubl, Daniela; Poustka, Fritz (2002): The Development and Evaluation of a Computer-Based Program to test and to teach the Recognition of Facial Affect. In: *International Journal of Circumpolar Health* 61 (Suppl. 2), 61–68.

- Bondy, Andrew S.; Frost, Lori A. (1994): The Picture Exchange Communication System. In: Focus on Autistic Behavior 9, 1–19.
- Brehm, Bettina; Schill, Judith E.; Biscaldi, Monica; Fleischhaker, Christian (2015): FETASS –Freiburger Elterntraining für Autismus-Spektrum-Störungen. Springer Berlin Heidelberg.
- Cordes, Hermann; Dzikowski, Stefan (1991): Frühförderung autistischer Kinder: Bericht über ein Frühförderungsprogramm des Bremer Projekts. Autismus Bremen.
- DIMDI (2016): ICD-10-GM Version 201: Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI).
- Dziobek, Isabel; Bölte, Sven (2009): Neuropsychologie und funktionelle Bildgebung. In: Bölte, Sven (Hg.): Autismus – Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Interventionen, Perspektiven. Hans Huber Hogrefe AG Bern, 131–152.
- Eikeseth, Svein; Hayward, Diane W. (2009): The Discrimination of Object Names and Object Sounds in Children with Autism: A Procedure for Teaching Verbal Comprehension. In: Journal of Applied Behavior Analysis 42, 807–812.
- Falkai, Peter; Döpfner, Manfred (Hg.) (2015): Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5®. Hogrefe Göttingen.
- Freitag, Christiane M. (2009): Neurobiologie: Umweltfaktoren, Immunsystem, Neuroanatomie, Neurochemie und Neurophysiologie. In: Bölte, Sven (Hg.): Autismus – Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Interventionen, Perspektiven. Hans Huber Hogrefe AG Bern, 108–130.
- Giese, Renate (2017): Kleinkindalter. In: Noterdaeme, Michele; Enders, Angelika (Hg.): Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) – Ein integratives Lehrbuch für die Praxis. Kohlhammer Stuttgart, 37–45.
- González, Tamara; Grütter, Janine; McTigue, Jane (2009): Relationship Development Intervention®. In: Bölte, Sven (Hg.): Autismus – Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Interventionen, Perspektiven. Hans Huber Hogrefe AG Bern, 288–300.
- Green, Jonathan; Charman, Tony; McConachie, Helen; Aldred, Catherine; Slonims, Vicky; Howlin, Pat; LeCouteur, Ann; Leadbitter, Kathy; Hudry, Kristelle; Byford, Sarah; Barrett, Barbara; Temple, Kathryn; Macdonald, Wendy; Pickles, Andrew; PACT Consortium (2010): Parent-Mediated Communication-Focused Treatment in Children with Autism (PACT): A Randomised Controlled Trial. In: The Lancet 375, 2152–2160.
- Gutstein, Steven E.; Sheely, Rachelle K. (2002): Relationship Development Intervention with Children, Adolescents and Adults: Social and Emotional Development Activities for Asperger Syndrome, Autism, PDD and NLD. Jessica Kingsley London.
- Happé, Francesca G. E.; Frith, Uta (2006): The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. In: Journal of Autism and Developmental Disorders 36, 5–25.
- Harris, Sandra L.; Weiss, Mary J. (2007): *Right from the start: Behavioral intervention for young children with autism* (2nd ed.). Woodbine House Bethesda.
- Hartmann, Hellmut (2011): Erweiterte Aufmerksamkeits-Interaktions-Therapie (AIT). dgvt-Verlag Tübingen.
- Häußler, Anne; Happel, Christina; Tuckermann, Antje; Altgassen, Mareike; Adl-Amini, Katja (2013): SOKO Autismus – Gruppenangebote zur Förderung Sozialer Kompetenzen bei Menschen mit Autismus. Verlag Modernes Lernen Dortmund.
- Heinrich, Johannes (2009): Behandlung von fremd- und selbstaggressiven Verhaltensweisen. In: Bölte, Sven (Hg.): Autismus – Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Interventionen, Perspektiven. Hans Huber Hogrefe AG Bern, 431–443.
- Henschke, Tabea (2016): Sprachtherapeutische Intervention bei Autismus-Spektrum-Störungen: Untersuchungen zum Forschungsstand der Bedeutung von Sprach-, Sprech- und Kommunikationstherapie. Unveröff. MA-Arbeit, Halle/S.
- Herbrecht, Evelyn; Bölte, Sven (2009): Training sozialer Fertigkeiten. In: Bölte, Sven (Hg.): Autismus – Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Interventionen, Perspektiven. Hans Huber Hogrefe AG Bern, 333–344.

Herbrecht, Evelyn; Bölte, Sven; Poustka, Fritz (2008): KONTAKT – Frankfurter Kommunikations- und soziales Interaktionstraining bei Autismus-Spektrum-Störungen. Hogrefe Göttingen u. a.

Janetzke, Hartmut R. P. (1993): Stichwort: Autismus. Wilhelm Heyne Verlag München.

Jenny, Bettina; Goetschel, Philippe; Isenschmid, Martina; Steinhausen, Hans-Christoph (2012): KOMPASS – Zürcher Kompetenztraining für Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Kohlhammer Stuttgart.

Jernberg, Ann M. (1979): Theraplay: A new Treatment using structured Play for Children and their Families. Jossey-Bass San Francisco.

Klauck, Sabine M.; Poustka, Luise; Chiocchetti, Andreas (2011): Genetik und Tiermodelle von Autismusspektrumstörungen. In: Nervenarzt 82, 553–563.

Lechmann, Claus; Diepers-Pérez, Iris; Grass, Heike; Pfeiffer, Frederik (2009): Das Picture Exchange Communication System (PECS). In: Bölte, Sven (Hg.): Autismus – Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Interventionen, Perspektiven. Hans Huber Hogrefe AG Bern, 375–386.

Meilleur, Andree-Anne S.; Fombonne, Eric (2009): Regression of Language and Non-Language Skills in Pervasive Developmental Disorders. In: Journal of Intellectual Disability Research 53, 115–124.

Noterdaeme, Michele; Enders, Angelika (Hg.) (2017): Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) – Ein integratives Lehrbuch für die Praxis. Kohlhammer Stuttgart.

Noterdaeme, Michele (2017): Autismusspezifische Instrumente. In: Noterdaeme, Michele; Enders, Angelika (Hg.): Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) – Ein integratives Lehrbuch für die Praxis. Kohlhammer Stuttgart, 159–172.

Noterdaeme, Michele (2009): Komorbidität und Differentialdiagnose. In: Bölte, Sven (Hg.): Autismus – Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Interventionen, Perspektiven. Hans Huber Hogrefe AG Bern, 46–64.

Noterdaeme, Michele; Springer, Stephan; Wriedt, Elke (2008): Früherkennung von autistischen Störungen – Wie spät wird die

Diagnose gestellt? In: Nervenheilkunde 27 Suppl. 11a, 38–39.

Paschke-Müller, Mirjam S.; Biscaldi, Monica; Rauh, Reinhold; Fleischhaker, Christian; Schulz, Eberhard (2013): TOMTASS – Theory-of-Mind-Training bei Autismusspektrumstörungen. Springer Berlin, Heidelberg.

Paul, Rhea (2007): Communication and its Development in Autism Spectrum Disorders. In: Volkmar, Fred R. (Hg.): Autism and Pervasive Developmental Disorders. Cambridge University Press Cambridge, 129–156.

Potter, Carol; Whittaker, Chris (2001): Enabling Communication in Children with Autism. Jessica Kingsley London.

Poustka, Fritz; Bölte, Sven; Feineis-Matthews, Sabine; Schmötzer, Gabriele (2008): Autistische Störungen. Hogrefe Göttingen, Bern u. a.

Remschmidt, Helmut (2012): Autismus: Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfen. 5., überarb. Aufl., Beck München.

Rinaldi, Wendy (2004): Social Use of Language Programme: Infant and Primary School Teaching Pack. Wendy Rinaldi Cranleigh.

Robins, Diana L.; Fein, Deborah; Barton, Marianne L.; Green, James A. (2001): The Modified Checklist for Autism in Toddlers: An Initial Study investigating the Early Detection of Autism and Pervasive Developmental Disorders. In: Journal of Autism and Developmental Disorders 31, 131–144.

Rogers, Sally J.; Dawson, Geraldine (2014): Frühintervention für Kinder mit Autismus – Das Early Start Denver Model. Huber Bern.

Rost, Imma (2017): Genetik und Autismus-Spektrum-Störungen. In: Noterdaeme, Michele; Enders, Angelika (Hg.): Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) – Ein integratives Lehrbuch für die Praxis. Kohlhammer Stuttgart, 117–123.

Rothe, Tania; Studer, Nadja; Stüssi, Erika; Gundelfinger, Ronnie (2010): Frühe intensive verhaltenstherapeutische Intervention bei frühkindlichem Autismus. In: Steinhausen, Hans Christoph; Gundelfinger, Ronnie (Hg.): Diagnose und Therapie von Autismus-Spektrum-Störungen – Grundlagen und Praxis. Kohlhammer Stuttgart, 160–184.

Scassellati, Brian; Admoni, Henny; Matarić, Maja (2012): Robots for Use in Autism Research. In: Annual Review of Biomedical Engineering 14, 275–294.

Schlitt, Sabine; Berndt, Kerstin; Freitag, Christine M. (2015): Das Frankfurter Autismus-Elterntertraining (FAUT-E) – Psychoedukation, Beratung und therapeutische Unterstützung. Kohlhammer Stuttgart.

Schopler, Eric (1994): A Statewide Program for the Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH). In: Psychoses and Pervasive Developmental Disorders 3, 91–103.

Schramm, Robert; Claypool-Frey, Regina (2009): Verbal Behavior. In: Bölte, Sven (Hg.): Autismus – Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Interventionen, Perspektiven. Hans Huber Hogrefe AG Bern, 260–272.

Shields, Jane (2001): The NAS Early Bird Programme: Partnership with Parents in Early Intervention. In: Autism 5, 49–56.

Sinzig, Judith (2011): Frühkindlicher Autismus. Springer Berlin, Heidelberg.

Snippe, Kristin (2013): Autismus – Wege in die Sprache. Schulz-Kirchner Verlag Idstein.

Succow, Juliane (2015): Sprachanbahnung bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung: Ein Praxisbericht. In: Spektrum Patholinguistik 8, 21–39.

Sundberg, Mark L.; Partington, James W. (1998): Teaching Language to Children with Autism and Other Developmental Disabilities. Behavior Analysts Inc. Danville.

Theunissen, Georg (2014): Menschen im Autismus-Spektrum: verstehen, annehmen, unterstützen. Ein Lehrbuch für die Praxis. Kohlhammer Stuttgart.

Wettig, Herbert H. G.; Franke, Ulrike; Fjordbak, Bess S. (2006): Evaluating the Effectiveness of Theraplay. In: Schaefer, Charles E.; Kaduson, Heidi G. (Hg.): Contemporary Play Therapy: Theory, Research, and Practice. Guilford Press New York, 103–135.

Zum Autor:

PD Dr. habil. Wieland Kranich

Diplom-Sprechwissenschaftler (Klinischer Sprechwissenschaftler)

*Universität Regensburg Zentrum für Sprache und Kommunikation
Lehrgebiet Mündliche Kommunikation und Sprecherziehung*

Tel. 0941 9432433

wieland.kranich@zsk.uni-regensburg.de

Nach einem Gesangsstudium Tätigkeit als Sänger und Chorsänger in Zeitz und Leipzig. Weitere Studien in Psychologie (Universität Leipzig) sowie Sprechwissenschaft/Phonetik (Universität Halle). Tätigkeit als Sprach-, Sprech-, Stimmtherapeut seit 1998.

Nach der Promotion 2002 an der Universität Jena Lehrlogopäde, Sprecherzieher und Stimmbildner an den Logopädieschulen Trier und Regensburg mit den Schwerpunktbereichen neurogene Sprach- und Sprechstörungen sowie Dysphonien.

Seit 2009 Leiter des Lehrgebietes Mündliche Kommunikation und Sprecherziehung an der Universität Regensburg.

Habilitation 2015 zum Thema Prosodiewahrnehmung.

Hans Martin Ritter

Gestus und Präsenz.

Wechselwirkungen und Wechselspiele zwischen sozialer Wirklichkeit und künstlerischer Praxis

1 Vorbemerkung

Die Frage nach der *Präsenz*, die die Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart in ihrem vergangenen „Tag des Sprechens“ aufgeworfen hat, verband sich für mich mit der Frage nach dem *Gestus* und der Wechselbeziehung beider Phänomene. Im Nachdenken darüber greife ich hier auf verschiedene Vorarbeiten zurück und führe sie in dieser Fragestellung neu zusammen. Die Begriffe *Gestus* und *Präsenz* haben auf den ersten Blick womöglich nur gemeinsam, dass sie im Theater eine Rolle spielen. Aber das täuscht – zumindest insoweit, als sie zwar beide im Theater und im Nachdenken darüber benutzt werden, aber zugleich darüber hinausweisen. Man könnte ebenso gut sagen, dass beides umgekehrt Phänomene des sozialen Lebens sind und erst von dort auf das *Theater* zurückweisen und hier zu gemeinsamer Wirkung kommen und dass sie vom Theater und ihrer eigentümlichen Erscheinungsweise dort dann wiederum auf das Leben zurückweisen und zurückwirken. Der Aphorismus des *Novalis*: Theater sei „thätige Reflexion der Menschen über sich selbst“ (Schriften 3, Fragment Nr. 642) gilt für die künstlerische Praxis generell, und damit auch für das, was künstlerische Praxis reflektiert: die Menschen in ihrer sozialen Wirklichkeit. Doch zunächst ein Blick auf die Begriffe.

2 Gestus

Gestus bedeutet ursprünglich Haltung, Bewegung, Gebärde oder Gebärdenspiel

(se gerere = sich geben, betragen, sich zeigen). Der Gestusbegriff in seiner besonderen Spezifik stammt aus dem Brechtschen Nachdenken über das Wechselverhältnis von Theater und sozialer Welt. Zu den Grundtexten Brechts gehört für mich Brechts *Lied des Stückschreibers*, das den Gestus indirekt beschreibt: „Ich bin der Stückschreiber. Ich zeige // Was ich gesehen habe. Auf den Menschenmärkten // Habe ich gesehen, wie der Mensch gehandelt wird.“ Was hat er gesehen? „Wie sie zueinander ins Zimmer treten mit Plänen // Oder mit Gummiknüppeln oder mit Geld // Wie sie auf den Straßen stehen und warten // Wie sie einander Fallen bereiten // Voller Hoffnung // Wie sie einander aufhängen // Wie sie die Beute verteidigen // Wie sie essen ...“ (Brecht, 9, 789 f.). Berichtet wird hier – das ist wesentlich: *wie* der Mensch gehandelt wird, *wie* sie zueinander ins Zimmer treten, *wie* sie auf den Straßen stehen und warten – es geht also um Qualitäten des sozialen Verhaltens und Handelns, auch der Sprechweisen: „Die Worte, die sie einander zurufen, berichte ich // Was die Mutter dem Sohn sagt // Was der Unternehmer dem Unternommenen befiehlt // Was die Frau dem Mann antwortet // Alle die bittenden Worte, alle die herrischen // Die flehenden, die mißverständlichen // Die lügnerischen, die unwissenden // Die schönen, die verletzenden // Alle berichte ich.“ (ebd.). Auch hier geht es – abgesehen von dem, *was* sie sagen – um die Qualitäten des Sprechens, die Sprechweisen.

1938 schreibt Brecht: „Unter einem Gestus sei verstanden ein Komplex von Gesten, Mimik und für gewöhnlich Aussagen, welchen ein oder mehrere Menschen (an) einen oder mehrere Menschen richten“ (15, 409). Es steht hier also nicht das Moment des Gestikulierens im Vordergrund, sondern ein Verhaltenskomplex. 1952 beschreibt er den Gestus als „Komplex einzelner Gesten der verschiedensten Art zusammen mit Äußerungen, welcher einem absonderbaren Vorgang zwischen Menschen zugrunde liegt“ (16, 753). In beiden Aussagen ist nicht einmal das Theater als Gegenstand des Bezugs genannt. Eine weitere wichtige Äußerung vor allem für das gestische Sprechen – nun deutlich aufs Theater und sein Anliegen als *Stückschreiber* bezogen – ist eine Passage aus dem *Buch Me Ti*, dort sagt er von sich (in der Maske des Dichters *Kin-je*): „Er wandte eine Sprachweise an, die zugleich stilisiert und natürlich war. Dies erreichte er, indem er auf die Haltungen achtete, die den Sätzen zugrunde liegen. Er brachte nur Haltungen in Sätze und ließ durch die Sätze die Haltungen immer durchscheinen. Eine solche Sprache nannte er gestisch, weil sie nur ein Ausdruck für die Gesten der Menschen war“ (12, 458). Auch verschiedene *Schichten* eines Gestus sind erfassbar: „Oft kommen innerhalb eines bestimmten Gestus (wie Trauer) noch viele andere Gesten vor (wie Allezeugenanrufen, Sichzurückhalten, Ungerechtfertigtwerden usw.)“ (ebd.). Oder: ein Mann, der einen Fisch verkauft, zeigt vielleicht zugleich, dass er seinen Kunden verachtet oder ihn hofiert (vgl. 15, 409). Auf das *gestische Sprechen* bezogen, heißt es: „Man kann seine Sätze am besten lesen, wenn man dabei gewisse körperliche Bewegungen vollführt, die dazu passen, Bewegungen, welche Höflichkeit oder Zorn oder Überredenwollen oder Spotten (...) oder Warnen oder Furcht bekommen oder Furchteinflößen bedeuten“ (12, 458). Wichtig gerade zu dieser Frage ist auch Brechts Aufsatz *Über reimlose Lyrik in unregelmäßigen Rhythmen*, der sich

mit der Struktur gestischer Momente im Textverlauf befasst, insbesondere gestischer Brüche: etwa im Vers durch die rhythmisch prägnante Formulierung – ggfs. in Widerspruch zum Versmaß oder auch – ein wichtiges Detail – dem gestisch motivierten Zeilensprung. Zu seiner Bearbeitung von Marlowe's *Eduard II.* notiert Brecht beispielsweise: „Bei unregelmäßigen Rhythmen bekamen die Gedanken eher die ihnen entsprechenden eigenen emotionellen Formen“ (19, 404) „und es enthüllten sich in diesen Synkopen besser die widersprüchlichen Gefühle des Sprechers“ (19, 397). Bezogen auf den *Arturo Ui* spricht er von bewusst „schlampigen Jamben“, um die Sprechweise krimineller Kleinbürger aus dem Aufsteigermilieu zu charakterisieren und entdeckt, „wo dann der Blankvers mißhandelt, verstümmelt, gestreckt, verhunzt wird, neues formales Material für einen modernen Vers in unregelmäßigen Rhythmen“ (vgl. Anm. zu *Der aufhaltsame Aufstieg des Arturo Ui*, 4, 4*, vgl. auch Ritter 2009 a, 168 ff.).

Alle diese Texte Brechts beschreiben unterschiedliche Nuancen des Gestischen aus dem wechselnden Blickwinkel des *Stückschreibers* oder *Autors*, des *Regisseurs*, *Musikers*, der *schauspielerischen Aktion*. Charakteristisch ist das Ausschnitthafte, das Bild als Pointierung eines Moments: das *Tableau*, das „Absonderbare“. Walter Benjamin spricht in eben diesem Sinn von der „rahmenhaften Geschlossenheit eines Vorgangs“ (Benjamin, *Versuche*, 9 f.). Brecht überträgt darüber hinaus den Gestusbegriff auf alle Erscheinungen der Kunst. In der *Musik* wird er fassbar, er betrifft die *Räume*, die *Architektur*, das *Bühnenbild*, die *Requisiten*, schließlich die jeweils besondere Art der Begegnung mit einem Publikum: die *Veranstaltungsformen*. Das Prinzip, das in allem wirkt, ist der Rückbezug *ästhetischer* Erscheinungen auf *gesellschaftliche* und umgekehrt (vgl. Ritter, 1986).

Meinen persönlichen Zugang zum *Gestusbegriff* fand ich einmal über das *Theater* und die *Theaterpädagogik* im Zuge der

Lehrstückdiskussion seit etwa 1973, in der das Brechtsche Lehrstück als Modell einer politisch-ästhetischen Theaterarbeit diskutiert wurde. Der Gestusbegriff machte hier den Zugriff auf einzelne Vorgänge in zwischenmenschlichen Akten möglich, auf (ggf. widersprüchliche) Details, auf Schichtungen des Verhaltens – wichtig für die Beobachtung sozialer und die Betrachtung ästhetischer Prozesse wie für das Handeln im Theaterereignis. Die Publikationen dazu erfolgten schrittweise: *Das gestische Prinzip* erschien 1975 als „graue“ Publikation. Teilpublikationen erfolgten u. a. in der Dokumentation *Ausgangspunkt: Brecht. Versuche zum Lehrstück* 1980. Die überarbeitete Fassung *Das gestische Prinzip bei Bertolt Brecht* erschien 1986.

Neben dem theaterpädagogischen Impuls – und für mich ebenso wichtig – hat die Untersuchung des Gestischen, insbesondere des gestischen Sprechens und Singens, als eine Art Experimentierfeld meine *eigene künstlerische Praxis* als Solist mit Texten und Liedern stimuliert. Das Programm *Städtebewohner* etwa mit Texten und Liedern von Brecht von 1974 war ein erster Versuch, mit Momenten des Gestischen den engen Rahmen der klassischen Rezitation zu sprengen – in Hinblick auf das Agieren vor Publikum ebenso wie im Wechselbezug und in der Dramaturgie der Texte bis hin zu *Szenischen Monologen* (vgl. dazu Ritter 1986, 52 ff.). Das hat die damaligen Vertreter der klassischen Rezitation in der Sprechwissenschaft/Sprech-erziehung – Rudolf Rösener, Geert Lotzmann, Hellmut Geißner – verschiedentlich sehr irritiert (vgl. Lotzmann 1990, 8, auch Ritter, 2014, 158 ff.),

Eine qualitativ neue und erweiterte Wiederaufnahme der eigenen Auseinandersetzung mit dem Gestusbegriff setzte 1990 mit meinem Wechsel in die *Schauspielausbildung* ein – mit dem Schwerpunkt in der stimmlich-sprachlich-szenischen Arbeit. In dem Versuch einer theoretischen Begründung von Schauspielarbeit/Schauspielpädagogik

interessierte mich der Wechselbezug des Gestusbegriffs zu Ansätzen Stanislawskis, Michael Tschechows, Artauds, Eugenio Barbas. In den Fokus traten vor allem die Aspekte von *Körperlichkeit* und *Haltung* im Handeln auf der Bühne, die Handlungssequenz als „Strecke“ im Gegensatz zum *Handlungsfluss* oder die Pointierung eines Moments im Vorgang und nicht zuletzt das Verbundsystem von *Körper-, Handlungs-, Atem- und Sprechimpulsen*, um Haltungen *intentional* zu begründen und wahrnehmbar werden zu lassen (vgl. Ritter 2009 a, 2009 b, 16 ff. und 2014, 115 ff.). Diese neuen Aspekte bezogen sich allerdings letztlich immer auf dasselbe Phänomen wie der klassische Gestusbegriff Brechts: Alles Handeln des Menschen, die Art, Haltungen gegenüber anderen Menschen einzunehmen, sie zu differenzieren, zu variieren, Gedanken zu entwickeln, auszusprechen, Gefühle zu erfahren und zu äußern: all dies ist gebunden an soziale Zusammenhänge und soziale Räume bzw. entsteht aus ihnen heraus. Aus der komplexen Reflexion des Gestischen folgt auch notwendig, dass der Begriff im Theater sich nicht ausschließlich, nicht einmal schwerpunktmäßig auf die *inerszenische* Tätigkeit im Schauspiel bezieht, sondern generell auf das Agieren in der sozialen Öffentlichkeit (vgl. dazu auch Ritter/Wieck, 41). Es bedeutet zugleich, dass der Begriff über das Theater hinaus alle Präsentationen der eigenen Person – auch die rhetorischen oder die medialen – betreffen kann, in der Ausführung oder Gestaltung wie in der Analyse.

3 Präsenz

Ähnlich vielfältig wie der Gestus ist auch der Begriff der *Präsenz* zu verstehen. Bedeutet Gestus ursprünglich Haltung, Gebärde, so bedeutet Präsenz zunächst einfach: *Anwesenheit, Gegenwärtigkeit im Da-Sein* – räumlich wie zeitlich. Psychologisch bedeutet es die Ausstrahlung und die Wahrnehmung dieses Faktums. Präsenz entsteht (oder kann entstehen) im

Wechselbezug von Gestus im obigen Sinn: einer *Haltung* oder *Aktion*, die sich auf einem exponierten Ort – etwa einer Bühne, einem Podium – ausstellt, und einer *Zuschauerposition*, die dies wahrnimmt und weitergehend: die sich visuell und emotional an sie gebunden fühlt, mit ihr *empfindet* und *denkt*. Diese Einheit von räumlicher und zeitlicher/ physischer und psychischer Gegenwärtigkeit, einer Einheit von Ort-Zeit-Lebenserfahrung ist ein *Da-Sein* in *doppeltem* Sinn: einer zwiefachen *körperlichen Gegenwärtigkeit* und einer gemeinsamen *Geistes-Gegenwart*. Das gilt nicht nur für das Theater, sondern für alle Situationen, in denen ein Mensch anderen Menschen exponiert gegenübertritt und auf sie einwirkt. Das Theater macht es nur auf besondere Weise erfahrbar.

Wie und wodurch entsteht dieses Phänomen und welche Dinge müssen zusammenkommen, damit es entsteht? Zur Antwort könnte ein differenzierter Gestus-Begriff beitragen. Es ist bezeichnend, dass in vorliegenden theaterwissenschaftlichen Betrachtungen des Phänomens Präsenz (Erika Fischer-Lichte, Veith Güssow, Ari Nadkarni) der Verweis auf Brecht fast völlig fehlt, während Stanislawski, Tschechow, Strasberg, Grotowski zur Definition beitragen. Wissenschaftliche Kategorisierungen aus einer Position von außen reichen als Richtschnur für künstlerisches Handeln jedoch generell nicht aus. Das gilt für schauspielerische *Typologien* wie die „Präsenzkonzepte“ bei Erika Fischer-Lichte: das *schwache* – *starke* – *radikale* Konzept – so Grotowskis „heiliger Schauspieler“ (Fischer-Lichte 2004, 163 ff.), für Begriffsauffächerungen wie „kontrollierter Rausch“, „atmosphärestiftendes Verhalten“ bei Güssow (Güssow, 2013, 74 u. 117) oder auch Ari Nadkarnis Auffächerungen von „extrovertierten“ [sic!], „darstellerimmanenten“ und „darstellungskongruenten“ Verbindungen (Nadkarni, 2018, 13 ff.). Auch der in diesem Zusammenhang vielfach verwendete Begriff des „embodied mind“, den Erika

Fischer-Lichte dem radikalen Konzept zuordnet (vgl. Fischer-Lichte, 171), ist als eine diffuse, verallgemeinernde Umschreibung wenig ergiebig. Diese Tendenz zu Verallgemeinerung, zur begrifflichen Klassifizierung, zur Typisierung gerade schauspielerischer Charaktere mag für die Wissenschaft vom Theater sinnvoll sein, für die künstlerische Praxis (auch gerade über das Theater hinaus) ist sie unergiebig – sie führt weniger zu einer Erhellung als zu einer Ausdörrung der Wirklichkeit durch Begriffe.

Bezeichnenderweise zielt etwa die Auffächerung *Nadkarnis* auch auf ein eher traditionelles Schauspielerideal, in dem „der Darsteller seine Rolle glaubhaft verkörpert“ (2018, 16). Abgesehen davon, dass es gut ist, wenn er oder sie das *auch* kann, verengen diese Konzepte den Präsenzbezug auf bestimmte Formen des schauspielerischen Handelns – u. a. auf *brechtferne* Formen. Die Festlegung auf einen Schauspieltypus schränkt zugleich die Variationsbreite der Möglichkeiten von Präsenz ein. Präsenz kann sich durchaus einstellen, wenn der Schauspieler unerwartet aus der Rolle aussteigt, oder generell in den Brüchen des ästhetischen Handelns, desgleichen im figurenlosen performativen Handeln und natürlich auch in theaterfernen Präsentationen – etwa der Musikpraxis und natürlich in rhetorischen Prozessen. Diese Tendenz zur *Typisierung* steht in ihren Generalisierungsmomenten letztlich in einem prinzipiellen Widerspruch zum Wesen der Präsenz: dem Gegenwärtig-Sein, dem Dasein im *Augenblick*. Präsenz ist nicht ein stabiler vorgegebener Zustand, sondern Ergebnis von Prozessen in je eigenen Situationen. Bezeichnenderweise bleibt in den genannten Konzepten auch der *Sinn* des Gesagten als ein Kernmoment der Präsenz unterbelichtet, desgleichen die jeweilige körperliche und psychische Disposition, diesen Sinn gedanklich-emotional zu exponieren, vor allem aber die zeitgleiche Arbeit aller aktuell Beteiligten daran, diesen Sinn zu erfassen bzw. jeweils zu erschaffen – auf

die Zuschauer bezogen: nicht zuletzt in der „Stille“ der Erwartung und des Nachdenkens über das sich Ereignende und das Gesagte. Im Folgenden halte ich mich also eher an konkrete Phänomene, die sich im Moment ereignen und die es gilt, in den Griff zu bekommen.

4 Gestische Präsenz in Rezeption und Produktion

In frühen *Bemerkungen zu dem Unterfangen, Texte zu sprechen* (1967), mit denen ich versuchte, den Charakter und den Sinn meiner eigenen Auftritte zu umreißen, heißt es am Ende: „Zuschauer und Sprecher sind versammelt an einem Ort, wo das Geschehen sich vergegenwärtigt im Denken, in der Vorstellung, in der Sprache. Hier ereignet sich die Wirklichkeit des Textes: das Wort wird Bild, wird Realität“ (vgl. Ritter 2014a, 157). Die Erfahrung, dass dies so ist, war eine der eindrucklichsten Erfahrungen meiner ersten Auftritte. Dieser Ort der Wechselseitigkeit und Wechselwirkung innerer und äußerer Anwesenheit und Tätigkeit ist zugleich auch der Entstehungsort dessen, was ich später den *ästhetischen Raum* nannte, der aus diesem wechselseitigen *Handeln und Betrachten* in ästhetischen Prozessen entsteht (vgl. Ritter 2009 b, 53, auch 2014 c, 123 ff.). Dazu zwei Beispiele von anderer Seite, die – bezogen auf Rezeption und Produktion – Erhellendes zur Präsenz liefern. Ich greife dabei auf zwei ältere Aufsätze zurück, den Aufsatz *Handeln und Betrachten* (vgl. Ritter 1987, 10) und den Aufsatz *Abelones Lied oder die Macht des Gesanges* (vgl. Ritter, 1999, auch in: Ritter 2009 b).

In seinem Aufsatz über *Das Theater im Ensemble der Künste* schildert Manfred Wekwerth ein Experiment im Rahmen einer Ausbildungswoche für Schauspieler. Einer der Teilnehmer wurde gebeten, sich auf die Bühne zu stellen und „nichts“ zu tun, so lange ihm dies möglich wäre – als eine „Konzentrationsübung“. Die übrigen Teilnehmer – in Unkenntnis der Verabre-

dung – erwarteten eine der üblichen Vorführungen. Manfred Wekwerth schreibt: „Beim Aufgehen des Vorhangs verstummten die recht lauten Unterhaltungen. Es wurde mucksmäuschenstill im Zuschauerraum. Angespannt verfolgte jeder, was auf der Bühne vor sich ging. Nachdem etwa vier Minuten ‚nichts‘ vor sich gegangen war, begann einer im Zuschauerraum zu lachen, da er meinte, etwas irrsinnig Komisches zu sehen. Die andern fielen ein, und es war ein Gelächter, um das uns mancher Kritiker beneidet hätte. Unser ‚Verbündeter‘ auf der Bühne schlug sich wacker: Er machte auch jetzt nichts, als er solchen ‚Erfolg‘ hatte. Denn er glaubte ja, man wolle ihn prüfen, wie lange er ‚nichts‘ machen könnte, als einfach ‚dazustehen‘. Im Zuschauerraum wurde es wiederum still. Und nun hielt die gespannte Stille etwa 10 Minuten an. Nach etwa 15 Minuten schlossen wir den Vorhang“ (Wekwerth, 376 ff.).

Bei der Befragung der Zuschauenden zeigte sich, dass sie in diesen 15 Minuten „ungeheuer viel gesehen“ hatten, und mehr: „die verschiedensten Zuschauer hatten auch das Verschiedenste gesehen“, z. B. einen „tollen Anfang“, „großartige Spannung“, ganze Geschichten waren gesehen worden. Wekwerths Resümee ist im Wesentlichen: Man hätte erfahren, der Zuschauer nehme das Gesehene keinesfalls als das einzig Gegebene hin, sondern projiziere seine Möglichkeiten hinein. Dabei „spielten natürlich die besonderen Erfahrungen, die jeder Zuschauer aus seinem wirklichen Leben mit ins Theater bringe, eine große Rolle.“ Die Bedeutung dessen, was auf der Bühne vorgeht, „wird – angeregt vom Schauspieler – allein vom Zuschauer unterlegt“, und zwar vom „Zuschauer als Teil der Gesellschaft“ (ebd.). Der Zuschauende beginnt – wie Wekwerth schreibt – „zu spielen“. Die Vorgänge auf der Bühne werden für ihn zu seinen Vorgängen, die er gleichzeitig am inneren Modell in seinem Kopf und an ihrer gegenständlichen Entsprechung auf der Bühne spielt. Anders und mit Brechtschen Worten gesagt: Die „Kunst des

Beobachtens“, die Brecht als eine der bemerkenswertesten Tätigkeiten des Schauspielers beschreibt, wird zur Kunst des Zuschauenden, denn auch er „erfindet für die Beobachteten ein Verhalten für viele Situationen, die er nicht beobachten kann“ (Brecht 16, 743). Der Zuschauer, der so zu „spielen“ beginnt, beschränkt sich also nicht auf das Gesehene, sondern erinnert sich, erfindet, konstruiert und rekonstruiert, er entwirft den vermuteten Zusammenhang, sucht den „garantierten“ Sinn, d. h. er denkt mit Hilfe des Gesehenen: er „betrachtet“.

Bei Manfred Wekwerth wird Stille und Nichts-Tun zum Gegenstand der Betrachtung. Dabei ist es natürlich ein feiner Unterschied, ob ich tatsächlich nichts zu tun habe und einfach dastehe und warte, bis es etwas zu tun gibt, oder ob mir vornehme, nichts zu tun – auf der Bühne. Auch muss offenbleiben, ob der „Akteur“ nicht mit kleinen Haltungsveränderungen oder Blickwechseln unabsichtlich minimale Signale für etwas Deutbares gegeben hat, und auch das Stehen im Scheinwerferlicht bei sich öffnendem Vorhang spielt eine Rolle, d. h. das Signal, dass es hier etwas zu sehen, zu betrachten gibt. In jedem Fall aber ist die Präsenz, die hier dem Akteur unterstellt wird, wesentlich dem *denkenden* und *fühlenden Zuschauer* und seiner Deutungsoffenheit zuzuschreiben. Ein anderer Fall ist da gegeben, wo wir selbst mit einem Text, mit der Stimme, mit einer Aktion treffen und berühren wollen. Wesentlich ist hier die „Wechselseitigkeit der Hinwendung“, zugleich eine Art Entschiedenheit und Rückhaltlosigkeit, mit der eine Lebenserfahrung sich äußert und auf der anderen Seite sich zur Antwort bereithält. In einem früheren Aufsatz spreche ich von einem fragilen „Brückenbogen“: „Aus einer *Lebenswirklichkeit* aufsteigend und in eine andere einmündend, erhebt sich die *Kunstwirklichkeit* als ein fragiler, in sich bewegter Brückenbogen auf lebendigen Fundamenten“ (Ritter 2014 a, 58). Dieser „Brückenbogen“ trägt nur durch die Akzeptanz der *Kraft*, die von einer

Stimme, einer Äußerung ausgeht, und – auf der anderen Seite – in Akzeptanz des besonderen *Widerstandes*, der als gespannte *Aufmerksamkeit des Publikums* dieser Kraft entgegengehalten wird. In Bruchteilen von Sekunden entscheidet sich oft, ob eine gemeinsame Situation wechselseitiger *Hinwendung* zustande kommt. Es bedarf gewissermaßen einer „Notwendigkeit des Augenblicks“, mit der und in der Stimme und Gedanke in Erscheinung treten.

Ein Beispiel für eine solche „Notwendigkeit des Augenblicks“ – im Misslingen wie letztlich im Gelingen – findet sich gegen Ende der *Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge* von Rainer Maria Rilke: „Das war in Venedig, im Herbst“, heißt es dort, „in einem jener Salons, in denen sich Fremde um die Dame des Hauses versammeln, die fremd ist wie sie“: Touristen also – vielleicht eine erlesene „kulturelle Szene“. Der Beobachter *Malte* steht zwischen ihnen – in innerer Abwehr gegen diese im „Wunderbaren ausschweifenden“ Leute, voll Widerwillen gegen das „weiche, opiatistische Venedig ihrer Vorurteile und Bedürfnisse“, voll „Hass gegen das von allen zerredete Missverständnis“. Da entdeckt er „unerwartet“ eine Frau, die er lange nicht gesehen hat – *Abelone*: „Sie stand allein vor einem strahlenden Fenster und betrachtete mich; nicht eigentlich mit den Augen (...), sondern geradezu mit dem Mund, der den offenbar böartigen Ausdruck meines Gesichtes ironisch nachahmte.“ Mit dem ironischen Signal ihres Mienenspiels löst sie *seine* Spannung. Sie hingegen wird im nächsten Augenblick umdrängt: „Unsere gästeglückliche Gräfin selbst (...) stürzte sich mit einer Menge Beistand über sie, um sie auf der Stelle zum Singen abzuführen.“ Nach kurzem Widerstand gibt sie nach; aber bevor sie „abgeführt“ wird, macht sie sich von den anderen los und steht auf einmal neben *Malte*. „Ich will wirklich singen,“ sagt sie, „nicht weil sie’s verlangen, nicht zum Schein: weil ich jetzt singen muss!“ Diese innere *Notwendigkeit* enthält aber offenbar

auch einen Widerwillen gegen dieses „Abführen“ und zugleich eine Art Widerwillen gegen das Publikum: „Aus ihren Worten brach dieselbe böse Unduldsamkeit, von welcher sie mich eben befreit hatte.“

Die Ausgangsbedingungen für ihr Singen sind also denkbar ungünstig: in ihrer Abwehrhaltung stößt *Abelone* das Gegenüber innerlich von sich, an das sie sich beim Singen richten will und auf das sie sich stützen muss. So muss ihr Lied *misslingen*: „Es wurde allmählich Raum um eines jener italienischen Lieder, die die Fremden für sehr echt halten, weil sie von so deutlicher Übereinkunft sind. Sie, die es sang, glaubte nicht daran, sie nahm es viel zu schwer. An dem Beifall vorn konnte man merken, wann es zu Ende war.“ Ereignis wird ein konventionelles Ritual. Überreicht wird etwas Erwartetes an *niemanden*. *Malte* empfindet es „traurig und beschämt“, will sich dem entziehen, will gehen. „Aber da wurde es mit einemmal still. Eine Stille ergab sich, wie sie eben noch niemand für möglich gehalten hätte; sie dauerte an, sie spannte sich, und jetzt erhob sich in ihr die Stimme.“ *Abelone* singt ein Liebeslied – „Sie sang es merkwürdig einfach, wie etwas Notwendiges: Sie sang:

*Du, der ichs nicht sage, daß ich bei
Nacht
weinend liege,
deren Wesen mich müde macht
wie eine Wiege.
Du, die mir nicht sagt, wenn sie wacht
meinetwillen:
wie, wenn wir diese Pracht
ohne zu stillen
in uns erträgen?*

(kurze Pause und zögernd):

*Sieh dir die Liebenden an,
wenn erst das Bekennen begann
wie bald sie lügen.*

Was ist hier geschehen? Offenbar ist ein Grund, zu singen, ein eindeutiger Bezugspunkt, ein Ansprechpartner, plötzlich gefunden, zugleich eine *Botschaft*, die mitzu-

teilen „etwas Notwendiges“ geworden ist. Das macht die Stimme identisch mit sich selbst: „stark und voll und doch nicht schwer; aus einem Stück, ohne Bruch, ohne Naht“. Auffällig ist allerdings, dass die Stille schon vor dem Einsatz der Stimme eintritt: als ein neuer, innerer Aufbruch, ein neuer (gestischer) Ansatz.

Was geschieht nach diesem Auftritt der Stimme? „Wieder diese Stille. Gott weiß, wer sie machte. Dann rührten sich die Leute, stießen aneinander an, entschuldigend, hüstelten. Schon wollten sie in ein allgemeines verwischendes Geräusch übergehen, da brach plötzlich ihre Stimme aus, entschlossen, breit und gedrängt:

*Du machst mich allein. Dich einzig kann
ich vertauschen.
Eine Weile bist du's, dann wieder ist es
das Rauschen,
oder es ist ein Duft ohne Rest.
Ach, in den Armen hab ich sie alle verloren,
du nur, du wirst immer wieder geboren:
weil ich niemals dich anhielt, halt ich
dich fest.“*

Auftrittsort der Stimme ist die „Stille“. Sie ergibt sich nicht von selbst, sie wird durch etwas *pro-voziert*, was plötzlich „notwendig“ im Raum steht und alle anrührt. Sie entsteht hier durch ein Paradox: indem die Singende ihre Botschaft und den Menschen, den sie damit anspricht, gefunden hat, verwandelt sich das Publikum gleichsam in die Fiktion eben dieses Menschen. Das Publikum und der Einzelne in ihm, verlieren für diesen Augenblick ihre spezifische Alltagsidentität, ohne *sich* zu verlieren. Das Publikum wird *eins* in der Erwartung des Kommenden und bleibt *je für sich* in der Erfahrung des Sich-Ereignenden. Aus der Erwartung und der Öffnung, dem Hinhalten der je eigenen Lebenswirklichkeit entsteht die Stille. Allerdings ergibt sich das Publikum nicht fraglos, es ist gern bereit, sich wieder privat zu vereinzeln und dem Zugriff auszuweichen, wenn das Zwingende nachlässt. Das zeigt die Zäsur

im Lied. Erst indem sie gleichsam ungezähmt neu „ausbricht“, kann die Stimme wieder alle erfassen und spannt den „Brückenbogen“ neu. Das Miteinander ist also auch Auseinandersetzung, die wechselseitige Hinwendung ist Herausforderung von Kraft und Widerstand. Das zeigt die Haltung des Publikums am Ende: „Niemand hatte es erwartet. Alle standen gleichsam geduckt unter dieser Stimme. Und zum Schluß war eine solche Sicherheit in ihr, als ob sie seit Jahren gewußt hätte, daß sie in diesem Augenblick würde einzusetzen haben.“ Die „Stille“ ist eine Antwort nicht zuletzt auf diese „Sicherheit des Einsatzes“. Der *Gestus des Bekenntnisses*, auch wenn – oder gerade weil offen bleibt, an wen es sich letztlich richtet, bricht die Atmosphäre dieses „im Wunderbaren ausschweifenden“ Gesellschafts-abends und erfüllt zugleich die geheimen Sehnsüchte der Anwesenden nach dem Unerwarteten.

5 Wege und Arbeitsschritte zur Präsenz aus dem Gestus

Wie sind solche Momente zu erreichen und zu gestalten? Ein Hinweis dazu findet sich bei Goethe in dem Versuch *Fausts*, das Johannes-Evangelium zu übersetzen: in dem Wechselbezug von *Wort-Sinn-Kraft-Tat* bei der Übersetzung des Satzes „Im Anfang war das Wort.“ Das „Wort“ reicht *Faust* nicht. „Ist es der Sinn, der alles wirkt und schafft?“ Nein – „es sollte stehn: Im Anfang war die Kraft!“ Aber auch das trifft nicht, was ihm vorschwebt. Am Ende heißt es: „Im Anfang war die Tat.“ Dies könnte man „in der Tat“ als entscheidenden Schritt in die *Präsenz* im und durch das Wort sehen. Den Anfang setzt die *Tat*, das *Wort* verkörpert sie in neuer Weise – und zwar auf einem Umweg: das *Wort* verweist auf ein *Gedächtnis* der *Ereignisse*, aufgehoben im *Sinn*, in dem noch die *Kraft* wirkt, die von der *Tat* ausging. Das *Wort* ist der Ort, an dem sich die *Ereignisse* und nicht zuletzt die *Sinne* wirksam in *Erinnerung* bringen, ohne

selbst anwesend zu sein. In der sprecherischen Arbeit wäre dieser Weg von der *Tat* zum *Wort* vielfach hin und wieder zurück zu gehen, um das Wort immer wieder neu mit dem *Sinn* und der *Kraft* der *Tat* aufzuladen. Das korrespondiert als Vorgang im Übrigen mit der Vorstellung Wilhelm von Humboldts, *Sprache* sei kein *Ergon*, sondern eine *Energeia*, nämlich „die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den artikulierten Laut zum Ausdruck des Gedankens fähig zu machen“ (Humboldt, 44, vgl. dazu auch Ritter 2009 a, 12, und 2014 a, 197 ff.).

Auf zwei Aspekte in diesem Prozess möchte ich im Detail eingehen. In ihnen sind zugleich *methodische Schritte* enthalten: im *ersten* geht es um die *Genauigkeit der Handlung* und die *Deutlichkeit der Haltung* als Kern einer Handlung, der *zweite* betrifft die wechselseitige Wahrnehmung der Agierenden und ihres jeweiligen Publikums: die Entstehung eines gemeinsamen Handlungs- und Denkraums.

Zum ersten Aspekt: Stanislawski möchte auf der Bühne gleichsam den Fluss „natürlichen“ Lebens erscheinen lassen. Darauf zielt sein Begriff der *durchgehenden kontinuierlichen Linie der Handlungen*. Für die Proben und für noch unerfahrene Schauspieler findet er als eine Art Zwischenlösung das Mittel der *Abschnitte und Aufgaben*. *Abschnitte* können den Handlungsfluss in Einzelschritte aufgliedern. In jedem *Abschnitt* ist aber zugleich eine besondere *Aufgabe* enthalten. Der psychische Kern einer solchen Aufgabe ist eine *Handlungsintention*: das Moment des „*Ich will*“: „Ich will – was? – tun.“ (Eine Tür öffnen, einen Menschen anschauen, umarmen, ein Gefühl, einen Verdacht äußern, eine Gruppe anfeuern usw.). Mit wachsender Sicherheit lassen sich übergreifende Aufgaben entdecken, in denen die kleineren gleichsam aufgehen, bis hin zur komplexen „Überaufgabe“, die in vielen mitgedachten Nuancen die Intentionen und den Weg einer Figur leitet. Stanislawski sucht so das methodische Zergliedern in *Abschnitte* und *Aufgaben* letztlich wieder

aufzulösen im Fluss des natürlichen Handelns (vgl. Stanislawski, 144 f., vgl. auch Ritter 2009 a, 15 u. 2009 b, 17 f.).

Eugenio Barba beschreibt diesen Vorgang des *Ich-will* (ohne sich unmittelbar auf Stanislawski zu beziehen) von der Seite des körperlichen Ereignisses her in dem *Ansatz* zu einer Aktion. Sein Modell ist die *Startposition eines Läufers* – mit ihren körperlichen Antagonismen: der Doppelspannung des Körpers – zum einen mit Blick und Haltung auf das Ziel gerichtet, zum andern mit den Abdruckkräften in der Gegenrichtung an den Startblöcken lauernd. Dieses Willenskonzentrat – zugleich der *Atemansatz* – enthält als Intention die Aktion im ganzen, ist die „Energieladung“ für die konzipierte Strecke der Aktion. Barba: „Nur in Hinblick auf etwas ganz Genaueres formt sich die individuelle Energie zu einer genauen Aktion“ (Barba, 31 ff., vgl. auch Ritter 2009 a 15 f.).

Michael Tschechow findet seine Entsprechung zu diesem Willensprinzip in einer *Dreiteiligkeit der Form* – schon in einfachsten Übungen – etwa: „Mache starke ausladende Bewegungen mit dem ganzen Körper und sage: 'Wie ein Bildhauer modelliere ich den Raum um mich herum. Die Bewegungen des Körpers schaffen Formen. Um ganz bestimmte Formen zu erzeugen, denke an den *Anfang* und das *Ende* der Bewegung. Sage: 'Jetzt beginne ich, jetzt beende ich sie. Und das ist die *Form*.'“ (Tschechow, 21, vgl. Ritter, 2009 a, 21 f.). Dieser Dreischritt *Ansatz-Aktion-Fermate* enthält den *Atemansatz* – mit der jeweiligen Intention des *Ich-will*, die Aktion selbst und am Ende der Aktion ein Moment des Wartens, eine Art stummes – im Atem noch gespanntes – Ausrufungszeichen: die Form braucht den stummen Raum um sich, der schon oder noch von ihr „spricht“ - und zwar für den Sender wie für den Empfänger. Dies lässt sich leicht auf Aktionen und Äußerungen komplexer Art übertragen.

Ein Beispiel einer solchen komplexeren Aktion, auf das sich das Arbeitsmodell

übertragen und das sich nach diesen Prinzipien neu gestalten ließe, findet sich in Kleists Aufsatz *Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden*. Es ist der „Donnerkeil“ des *Mirabeau* zum Auftakt der Französischen Revolution, mit dem *Mirabeau* „den Zeremonienmeister abfertigte“, der die Ständerversammlung „befragte, ob sie den Befehl des Königs vernommen hätten?“ – nämlich: auseinanderzugehen: „Ja, wir haben den Befehl des Königs vernommen. Doch was berechtigt Sie, uns hier Befehle anzudeuten? Wir sind die Repräsentanten der Nation. Die Nation gibt Befehle und empfängt keine. Und dass ich mich Ihnen ganz deutlich erkläre, so sagen Sie Ihrem Könige, dass wir unsere Plätze anders nicht als auf die Gewalt der Bajonette verlassen werden.“ Diese – vom Sprecher ebenso ungeplante wie für den Empfänger der Botschaft unerwartete Äußerung enthält eine spezifisch gestische Denkstruktur und erzeugt dadurch eine besondere Qualität rhetorischer Prägnanz, und zwar in einem klassischen *Fünfsatz*. In jeder der fünf Äußerungen erfolgt eine gestische Wendung: 1. die Bestätigung: *Ja, wir haben den Befehl vernommen* – 2. eine Infragestellung der Berechtigung des Befehls: *Doch was berechtigt Sie uns Befehle anzudeuten?* – 3. die Deklaration der eigenen unantastbaren Position: *Wir sind die Repräsentanten der Nation!* – 4. die Feststellung eines politischen Grundsatzes: *Die Nation gibt Befehle und empfängt keine!* – 5. die Herausforderung des Königs: *Wir werden unsere Plätze nur auf die Gewalt der Bajonette verlassen!* Hier erzeugt die spontane *gestische Aktion* des Sprechers unmittelbar eine situative *Präsenz*. „Ein solches Reden“, kommentiert Kleist: „ist ein wahrhaft lautes Denken.“ „Die Reihen der Vorstellungen und ihrer Bezeichnungen gehen nebeneinander fort, und die Gemütsakten, für eins und das andere kongruieren.“ Dieser Kleistsche *Fünfsatz* wäre als Arbeitsmodell – rückblickend – ein Beispiel für die komplexe Umsetzung

des Aktions- und Atemansatzes Eugenio Barbas und des *Ich will* Stanislawskis wie für den Tschechowschen Dreischritt *Ansatz-Aktion-Fermate*: Der jeweilige Denkakt erfolgt sozusagen im Ansatz des Atemholens, schlägt gestisch jeweils eine neue unerwartete Richtung ein und endet in der *Fermate*, in der sich das eben Gesagte und der neue Ansatz – wie Brecht sagen würde – in einem „gestischen Knoten“ zusammenfinden (vgl. Brecht 16, 694).

Zu dem zweiten methodischen Aspekt, der Entstehung eines gemeinsamen Handlungs- und Denkraums zwischen Bühne und Parkett, gibt *Peter Brook* einen Impuls. Seine klassische Schrift *Der leere Raum* beginnt mit dem Satz: „Ich kann jeden leeren Raum nehmen und ihn eine nackte Bühne nennen. Ein Mann geht durch den Raum, während ihm ein anderer zusieht; das ist alles, was zur Theaterhandlung notwendig ist.“ (Brook 1983, 9) Gehen wir von dieser Setzung aus, so existieren allerdings im Augenblick dieses *Gehens* schon *mehrere* Räume: zunächst der *leere* gegebene, dann der aus der betrachteten Handlung erschlossene *vorgestellte* Raum, der sich *in* dem gegebenen und *gegen* ihn etabliert. Drittens existiert der Raum, den der Akteur vorab für sein „Gehen“ entstehen lässt. Wir schauen ihm ja nur zu, weil wir unterstellen, dass er uns etwas zeigen will – u. a. einen Raum, in dem er handelt, und der Akteur *weiß* das. Sein Gehen signalisiert den *gedachten* Raum. Bühnenarbeiter würden wir bei ihrem Gang so nicht betrachten. Der Akteur sucht also seinem Handeln *Sinn-Raum* zu geben, der Zuschauer sucht den Sinn zu ergründen und den Raum zu definieren (vgl. Ritter 2013, 124). *Stanislawski* hat für dieses Phänomen der Aufmerksamkeit des Schauspielers für sich, sein Handeln und den Raum seines Handelns den Begriff der *Aufmerksamkeitspunkte* und -*kreise* geprägt: Sie geben dem Akteur Bezugspunkte, -linien und -räume für sein Handeln in unterschiedlicher Entfernung und Weite (vgl. Stanislawski, 92 ff., vgl.

Ritter 2013, 124 f.) Auch hier verschmelzen äußere und innere Räume: der gegebene *leere* oder wie auch immer ausgestattete Raum und die Räume, in denen sich der Akteur innerlich aufhält. Darüber hinaus eröffnet ein großer „Aufmerksamkeitskreis“ Räume, in denen sich die Aufmerksamkeiten des *Schauspielers* und die des *Zuschauers* treffen.

Sehr direkt wird dieses Moment der *Aufmerksamkeit* und das bewusste Agieren im *Dialog* mit dem *Publikum*, in drei Theatergedichten Brechts aus dem *Messingkauf* angesprochen. Im Kern enthalten sie *Übungen* zur Bildung gemeinsamer Aufmerksamkeitskreise und -räume, zur Bildung also der *Zwischenräume* zwischen *Akteur* und *Aktion* und zwischen *Akteur* und *Zuschauer*. Dabei wird deutlich, dass es nicht zuletzt das Moment der Verzögerung ist, das den Treffpunkt der Aufmerksamkeiten zuwege bringen kann (vgl. Ritter 2014 c, 125 f.):

Brechts *erste* „Übung“ zielt auf den *Augenblick* vor der Handlung, sie soll die Aufmerksamkeit für bestimmte Vorgänge und ihre Details wachrufen: „Dies ist die Übung: vor ihr zeigt, wie // Einer Verrat begeht, oder ihn Eifersucht faßt // (...) blickt ihr // Auf den Zuschauer, so als wolltet ihr sagen: // Jetzt gib acht, jetzt verrät dieser Mensch, und so macht er es // So wird er, wenn ihn die Eifersucht faßt (...)“ (9, 778). Die *zweite* Aufmerksamkeitsrichtung gilt dem Ohr, der *Sendung der Worte*, und der Ungleichzeitigkeit von Äußerung und Wahrnehmung: „Meine Sätze spreche ich, bevor // Der Zuschauer sie hört; was er hört, wird // Ein Vergangenes sein. Jedes Wort, das die Lippe verläßt // Beschreibt einen Bogen und fällt // Dann ins Ohr des Hörers, ich warte und höre // Wie es aufschlägt, ich weiß // Wir empfinden nicht das nämliche und // Wir empfinden nicht gleichzeitig“ (9, 787). Die *dritte* Übung Brechts zielt auf ein komplexes Netz von Aufmerksamkeiten. Der Akteur verantwortet darin jede Handlung vor *sich selbst* und vor dem Blick des *Adressaten*: „Immer vollführe ich // Jede Bewegung wie

vor der Versammlung // Die darüber befinden wird, so wie einer // Der vorsichtig, bemüht, sich genau zu erinnern // Wie es denn war und wie es denn sein könnte // Alles darbietet, die Wahrheit, dem Urteil der // Endgültig entscheidenden Versammlung“ (9, 788).

Überlagert werden die Aufmerksamkeitskreise und -räume des Akteurs auf der Bühne, um die es Stanislawski vor allem geht, hier durch den Raum, der Bühne und Publikum umschließt, den großen Aufmerksamkeitskreis: den Raum des *Dialoges* zwischen Bühne und Parkett. In diesem *Zwischen-Raum* richtet der Schauspieler seine Aufmerksamkeit auch dann auf den Zuschauer, wenn er ihn nicht unmittelbar anschaut. Brecht verweist darauf, wenn er „das Theatermachen als eine bestimmte Form öffentlicher Äußerung“ (15, 255 f.) und als „Kolloquium über gesellschaftliche Zustände“ (15, 346) bezeichnet. *Präsenz* ist ein wesentlicher Faktor in diesem Kolloquium – auch über das Theater hinaus. In diesen außer-theatralen Räumen und Situationen ist es wesentlich der unmittelbare Blickkontakt und die unmittelbare Ansprache, die Präsenz zuwege bringen. Das gilt auch für Momente, in denen der Blick fiktive Dinge und Personen in den Raum stellt oder in einem Gedankenraum sich bewegt, wenn sie auf Momente konkreter Kommunikation zielen, in denen der Angesprochene durch den Blick erfährt, dass er gemeint ist. Dies lässt sich im Gestus wechselnder Zuwendung auch in großen Auditorien erreichen, wenn auch in der zeitweiligen Abwendung die direkte Zuwendung immer wieder möglich erscheint und auch immer wieder realisiert wird. Und zwar so – um es mit Brecht zu sagen: „daß fast nach jedem Satz ein Urteil des Publikums erfolgen könnte, daß beinahe jede Geste der Begutachtung des Publikums unterworfen wird“ (16, 625). Brecht sagt es vom Schauspieler, es gälte aber in allen Situationen, wo Präsenz gefordert ist.

Literatur

Barba, Eugenio (1983): Bemerkungen zum Schweigen der Schrift. Schwerdtke.

Benjamin, Walter (1971) Versuche über Brecht. Frankfurt/Main - 3. Auflage.

Brecht, Bertolt (1967): Gesammelte Werke Bd. 1–20. Frankfurt/M.

Brook, Peter (1983): Der leere Raum. Berlin.

Fischer-Lichte; Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt/M.

Güssow, Veith (2013): Die Präsenz des Schauspielers. Über Entstehung, Wirkung und süchtig machende Glücksmomente. Berlin.

Humboldt, Wilhelm von (1949): Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaus. Darmstadt.

Lotzmann, Geert (1990): Über Sprechkunst. Regensburg.

Nadkarni, Ari (2018): „Bühnenpräsenz“ als System von Verbindungen. Theater- und kommunikationstheoretische Betrachtungen zur Entwicklung des Begriffs. In: DGSS@ktuell 1/2018, S. 9–19.

Novalis (1960 ff.): Schriften Bd. 1–5. Stuttgart.

Ritter, Hans Martin (1980): Ausgangspunkt: Brecht. Versuche zum Lehrstück. Recklinghausen.

Ritter, Hans Martin (1986): Das gestische Prinzip bei Bertolt Brecht. Köln.

Ritter, Hans Martin (1987): Handeln und Betrachten. In: Handeln und Betrachten. Beiträge zu einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik. Theaterpädagogik 6. Hochschule der Künste Berlin. Redaktion: Thomas von Fragstein.

Ritter, Hans Martin (1999): Abelsones Lied oder die Macht des Gesanges. In: Peter Kraukauer u.a. (Hrsg.): Der Diskurs des Möglichen. Musik zwischen Kunst, Wissenschaft und Pädagogik. Festschrift für Wolfgang Roscher zum 70. Geburtstag. Salzburg. Bearbeitet auch in: sprechen I/2002 und in: Ritter 2009 b.

Ritter, Hans Martin (2009 a): Sprechen auf der Bühne. Leipzig – 2. überarbeitete Aufl.

Ritter, Hans Martin (2009 b): Zwischenräume: Theater–Sprache–Musik. Grenzgänge zwischen Kunst und Wissenschaft. Milow.

Ritter, Hans Martin (2014 a): Wort und Wirklichkeit auf der Bühne. Münster/Westf – 3. überarbeitete Aufl.

Ritter, Hans Martin (2014 b): Räume im Fluss. Literarische und theatrale Aspekte sich verwandelnder Räume. In: Gerhard Kilger (Hrsg.): Szenographie in Ausstellungen und Museen VI. Essen 2014. Bearbeitet auch in: Ritter 2014 c.

Ritter, Hans Martin (2014 c): Nachspielzeit. Aufsätze zu theaterästhetischen und theaterpädagogischen Fragen. Berlin.

Ritter, Hans Martin/Wieck, Thomas (2015): Das gestische Prinzip. Fokus Brecht: Ein „verspäteter“ west-östlicher Gedankenaustausch zwischen Hans Martin Ritter und Thomas Wieck. In: Theater der Zeit, Okt. 2015, Heft Nr. 10.

Stanislawski, Konstantin S. (1981): Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst I. Berlin.

Tschechow, Michael (1979): Werkgeheimnisse der Schauspielkunst.

Wekwerth, Manfred (1973): Schriften. Arbeit mit Brecht. Berlin.

Zum Autor

Hans Martin Ritter studierte Musik, Germanistik und 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.-musikal. Programme/Szenische Monologe, Arbeiten als Regisseur und Pianist (Begleiter).

Weiteres unter: www.hansmartinritter.de

E-Mail: hansmartinritter@web.de

Matthias Sakowski

Digitalisierung in der Hochschullehre "Substitution oder Komplement?"

Chancen und Risiken am Beispiel des Seminars "Kommunikationsmodelle": Die SW/SE im Spannungsfeld zwischen Tradition und Innovation

1 Einleitung

Wir googeln, mailen, skypen, bloggen, twittern, posten und facebooken. Diese Verben sind in den vergangenen Jahren wie selbstverständlich in den Wortschatz vieler Menschen übergegangen. Sie sind Ausdruck einer Entwicklung, die uns alle mehr oder weniger stark betrifft, die unseren Umgang miteinander, unsere Art zu leben, zu arbeiten oder unsere Freizeit zu verbringen fundamental verändert hat. Die Rede ist von der „digitalen Revolution“ (Peter Mockler 2013, V).

Die Gesellschaft verändert sich. Es ist die Rede von Digitalisierung in allen Lebensbereichen, in Beruf und Freizeit, in der Schule aber auch in der Hochschule. Niemand weiß genau, was das für den Einzelnen bedeuten wird. Klar scheint aber zu sein, dass sich die Welt in den nächsten Jahren und Jahrzehnten grundsätzlich wandeln wird. Das betrifft die Bereiche der Bildung, die Schulen, Hochschulen und Universitäten, genauso wie Wirtschaftsunternehmen. Aber was konkret bedeutet Digitalisierung in der Lehre und was genau wird sich verändern. An Hochschulen und Universitäten gibt es zunächst einmal zwei Ansätze. Zum einen die Digitalisierung von Lerninhalten, zum anderen die Digitalisierung der Administration. In der diesem Beitrag zugrunde liegenden Masterarbeit (vgl. Matthias Sakowski 2018, S. 1–102) wurde

die Digitalisierung von Lernmedien innerhalb des Seminars Kommunikationsmodelle des Weiterbildungsmasters "Speech Communication and Rhetoric" an der Universität Regensburg betrachtet. Es sollte überprüft werden, ob es möglich ist, digitale Elemente zu definieren, um eine vollumfängliche Substitution von Präsenzelementen in diesem Seminar sicherstellen zu können. Oder ob diese Elemente, die in dieser Arbeit als digitale Äquivalente bezeichnet werden, eher komplementär eingesetzt werden müssen. Darüber hinaus sollten die möglichen Risiken, aber auch die möglichen Chancen der Digitalisierung des Seminars überprüft werden. Innerhalb dieser Untersuchung ist auch das Spannungsfeld der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung zwischen Tradition und Innovation von Bedeutung. Daher wurde dieses Spannungsfeld beleuchtet und eine mögliche Positionierung gesucht. Um Aussagen bzgl. dieser unterschiedlichen Punkte treffen zu können, war es erforderlich, zunächst verschiedene aneinander grenzenden Bereiche im zu erhellen.

In der Lehre gibt es naturgemäß zwei Gruppen von Menschen, die Lehrenden und die Lernenden. Wird die Lehre digitalisiert, betrifft das direkt auch die Lernenden, also die Studierenden. Um den Einfluss der Emotionen auf das Lernen einschätzen zu können, wurden zunächst aktuelle neurobiologischen Erkenntnisse betrachtet.

Diese geben Aufschluss über die Wichtigkeit von Emotionen beim Lernen, denn gute Gefühle unterstützen den Lernerfolg.

Der Einsatz von digitalisierten Lernmedien setzt mehr Eigeninitiative der Lernenden voraus. Im Hinblick auf künftige Anforderungen des selbstorganisierten und selbstregulierten Lernens in einer sich schnell verändernden Gesellschaft ist zudem die Kenntnis von Lerntheorien erforderlich, auf die in dieser Arbeit ebenfalls eingegangen wird. Um über Digitalisierung innerhalb von Bildungs- oder auch Weiterbildungsinstitutionen zu diskutieren, ist die Kenntnis von

Grundlagen auf dem Gebiet des Elektronischen Lernens und seiner Entwicklung bis heute grundlegend. Die Hypothese dieser Arbeit, geht von einer vollumfänglichen Digitalisierung des Seminars Kommunikationsmodelle im o. g. Master-Studiengang aus. Grundlage dieser Annahme ist zunächst eine technische und wirtschaftliche Sicht. Gestützt wurde diese Hypothese durch erste Erfahrungen einer Digitalisierung von Lernmedien innerhalb dieses Studiengangs. Bei näherer Betrachtung des zu untersuchenden Gegenstandes stellte sich heraus, dass es nicht wenige wichtige Parameter gibt, die allesamt mitbetrachtet werden müssen.

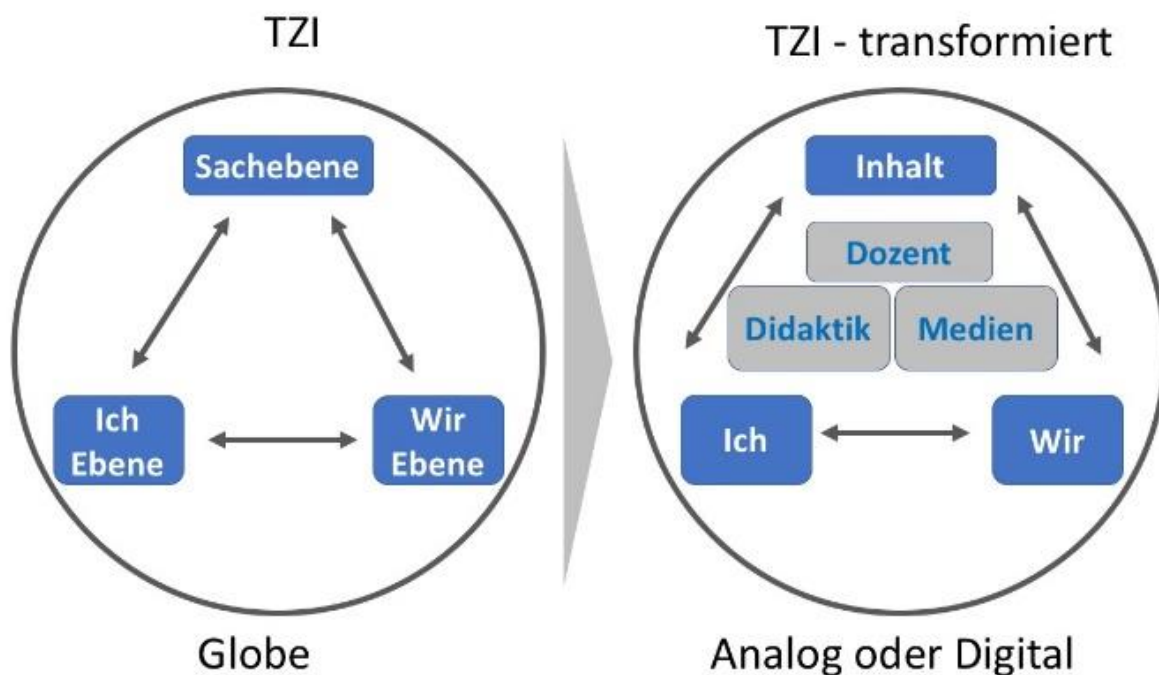


Abbildung 1: Transformiertes TZI – Modell zur Analyse

Durch die unterschiedlichen Parameter, die Aktivitäten von Studierenden und Dozenten, didaktischen Methoden und eingesetzten Medien sowie dem zeitlichen Verlauf, Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung und Prüfungsvorbereitung sowie den insgesamt 35 unterschiedlichen Inhalten zu Kommunikationsmodellen bekam die-

se Problemstellung eine gewisse Komplexität. Um dieser Komplexität zu begegnen, wurde auf der Grundlage der themenzentrierten Interaktion (TZI) von Ruth Kohn zunächst ein erweitertes Modell entwickelt. Das Modell der TZI wird grafisch um drei weitere Bestandteile ergänzt, Dozenten, Methoden und Medien. Da gerade die TZI,

die Inhaltsbasierte Arbeit in der Gruppe, sowie auch die Rolle des Einzelnen innerhalb der Gruppe und eines Rahmens (Globe), also eines definierten Bereichs betrachtet, passte das Modell nun genau auf die Problemstellung. Das neue Modell kann einerseits auf die aktuelle Situation des Seminars Kommunikationsmodelle als analoges Modell sowie auch auf eine digitalisierte Variante angewendet werden. Auf der Basis dieses Modells wurde dann eine Analysematrix, zunächst für die Analoge IST Situation und danach für die digitale SOLL Situation erstellt. Aufgrund des zeitlichen Verlaufs, der Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung und Prüfungsvorbereitung ergaben sich für die IST und SOLL Situation jeweils vier Matrizen. Es kamen rein technische und wirtschaftliche Merkmale für die Auswahl der in der Theorie möglichen digitalen Äquivalente zum Einsatz. Die digitalen Äquivalente Video, Audio, digitale Lernkarten, E-Books und Videokonferenzen sollten in dieser Untersuchung verwendet werden. In einem weiteren Schritt wurden diese digitalen Äquivalente den Matrizen für Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung und Prüfungsvorbereitung zugeordnet. Auch hier stellte sich mit den insgesamt acht Matrizen eine gewisse Komplexität ein. Um eine Vereinfachung zu erhalten, wurde eine Vergleichsmatrix, bestehend aus den acht Matrizen sowie auch mithilfe von Grundelementen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung erstellt. An dieser Stelle konnte jetzt die Methode des Vergleichs bzw. der Relation angewendet werden. Modell IST analog konnte mit Modell SOLL digital verglichen und die Ergebnisse festgehalten werden. Unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung auf dem Gebiet der verbalen und nonverbalen Kommunikation, und unter Zuhilfenahme von Erkenntnissen und Aussagen namhafter Wissenschaftler, auch außerhalb der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, wurde dann der kritische Diskurs geführt. Es konnte festgestellt werden, dass sowohl im Bereich der

Kommunikation innerhalb von Gruppen, als auch im Bereich der Einzelarbeit des Individuums keine gesicherte Bestätigung der ursprünglichen Hypothese der vollumfänglichen Substitution ohne Risiko möglich war. Zudem stellte sich heraus, dass es möglich ist, das Seminar Kommunikationsmodelle mithilfe von digitalen Äquivalenten effizienter und effektiver zu gestalten. Somit konnte auch das Spannungsfeld zwischen antiker Tradition und Innovation in Form der Digitalisierung für die Sprechwissenschaft und Sprecherziehung aufgelöst werden.

2 Theorie

Mit dem fundierten Einstieg in das Thema wird direkt ein bestimmtes Maß an Komplexität transparent, da Forschungsergebnisse aus angrenzenden, aber sehr unterschiedlichen Bereichen zusammentreffen. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf einer kritischen Betrachtung im Hinblick auf Digitalisierung von Lernmedien im Hochschulbereich. Da ist es notwendig, das Thema Lernen von verschiedenen Seiten aus zu betrachten, nämlich den aktuellen Erkenntnissen der Neurobiologie, der abgeleiteten Lerntheorie, aber auch dem grundsätzlichen Forschungsstand auf dem Gebiet der mündlichen Kommunikation und damit der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Gerade im Bereich der Neurobiologie sind die Ergebnisse von Professor Dr. Dr. Manfred Spitzer und Professor Dr. Gerald Hüther in den letzten Jahren eine Grundlage dieser Arbeit. Die technische Entwicklung sollte nicht der Treiber der Digitalisierung von Lernmedien sein, dies sollte eher die Didaktik übernehmen (vgl. Dittler 2017, S. 105–123). Die technische Entwicklung ist aber die Grundlage für die heutige Entwicklung von Lernmedien. Aufgrund eben dieser schnellen Entwicklung, der kurzen Innovationszyklen bzw. Produktzyklen (vgl. Wissenschaftliche Dienste – Deutscher Bundestag 2016, S. 1–12) und auch der damit einhergehenden sinkenden Halbwertszeit von Wissen, ist es erforderlich,

abgesehen von Neurobiologischen Grundlagen und Lernprozessen, die letzten zehn Jahre in der Fachliteratur bzgl. der folgenden Bereiche zu betrachten:

- Entwicklung der Lerntheorie
- Einfluss der Motivation und Selbstregulation auf den Lernerfolg
- Technische Grundlagen und Entwicklungen im Bereich E-Learning
- Entwicklung an Hochschulen

Darüber hinaus soll der Begriff Digitalisierung im Allgemeinen und im Hinblick auf Lernmedien beleuchtet werden. Nach der Neurobiologie werden beim Lernen Neuronen aktiviert. Ein Neuron besteht dabei aus drei Teilen, dem Zellkörper mit Zellkern, dem Dendriten für ankommende Signale und dem Axon für abgehende Signale (vgl. Bachmann 2014, S. 124–145). Die Leistungsfähigkeit des Gehirns ist auf die komplexe Vernetzung der Neuronen und damit auf optische Verbindungen zurückzuführen. Wenn zwei Neuronen auf die zwischen Ihnen liegende Synapse als Schnittstelle einwirken, wird diese aktiv. Diese Aktivierung wird auch als das „Feuern“ von Neuronen bezeichnet (vgl. Spitzer 2014, S. 42–44).

Dinge, die wir gelernt haben, sind im Gehirn nicht in Kästen oder Schubladen abgelegt, sondern in unterschiedlichen Zuständen der Neuronen in ihren Netzwerken. Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Lernmethoden:

- Nürnberger Trichter
- Das Lernen im Schlaf mit Kassetten
- Musikhören beim Lernen
- Gedächtnissteigernde Musik

nicht, oder nur sehr bedingt erfolgreich. Lernen erfolgt vor allem über anregende Methoden, interessante Informationen und interaktiven Umgang mit dem Lernstoff. Beispiele hierzu sind das Bauen von Eselsbrücken und alle Methoden bei denen aktiv

nachgedacht, analysiert oder überlegt wird (vgl. Spitzer 2014, S.1-10).

Die Größenverhältnisse dieses Netzwerkes soll der nachstehende Vergleich deutlich machen: Im menschlichen Hirn spielen vor allem der Cortex und das Kleinhirn eine große Rolle. Im Cortex befinden sich ca. 30.000 bis 80.000 Neuronen pro Milligramm, im Kleinhirn dagegen schon 400.000 bis 600.000 Neuronen pro Milligramm, obwohl das Kleinhirn viel weniger Platz einnimmt als der Cortex. Jedes Neuron wiederum besteht aus 29.000 Synapsen. Das menschliche Gehirn besteht demnach aus 86 Milliarden Neuronen, davon entfallen ca. 60 Milliarden auf den Kortex und 70 Milliarden auf das Kleinhirn. Im Vergleich besitzt die Milchstraße dagegen 300 Milliarden Sterne (vgl. Bachmann 2014, S. 124–145).

Das Gedächtnis ist damit ein neurophysiologisches Netzwerk. Die Informationsübertragung in diesem gigantischen Netzwerk spielt sich vorwiegend in den Synapsen ab. Da die Informationsverarbeitung letztendlich auch das Lernen bewirkt, spielen sich damit also auch die Lernprozesse in den Synapsen ab. Dabei können die Nervenzellen extrem weit entfernt sein. Das gleichzeitige Feuern von Neuronen, d. h. die Koinzidenz von Prozessen, spielt beim Lernprozess eine große Rolle. Dieser Vorgang wird als das statistische Lernen bezeichnet. Die genaue Vernetzung im Gedächtnis ist, wie viele andere Erscheinungen im Hirn, noch nicht geklärt. Was aber gesichert ist, dass je häufiger die Reize gemeinsam auftreten, desto stärker ist die Verbindung, desto besser ist der Lerneffekt.

Die neuronalen Netze arbeiten nicht immer im gleichen Modus, d. h. nicht immer gleich intensiv. Zum Beispiel werden im Schlaf keine Gruppen von Neuronen zusammengeschaltet. Es können also keine Informationen aufgenommen werden. Bestehende Informationen d. h. abgespeicherte Informationen können mehr oder weniger abgerufen werden, so dass sie zum Beispiel in

unseren Träumen erscheinen. Aber auch im Wachzustand lernen wir unterschiedlich gut. Ein ganz entscheidender Faktor ist hier die Aufmerksamkeit. In der Alltagssprache ist der Begriff der Aufmerksamkeit nicht besonders spektakulär. Im Hinblick auf die Vorgänge im Hirn aber bedeutet Aufmerksamkeit eine besondere Vorbereitung der Neuronennetzwerke zur Aufnahme neuer Informationen. Aufmerksamkeit, so wie sie hier definiert ist, ist nicht endgültig erforscht. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Neuronennetzwerke in unserem Gehirn für das Gedächtnis und für das Lernen verantwortlich sind. Diese Netzwerke müssen für die Informationsaufnahme vorbereitet und aktiviert bleiben, bzw. neu aktiviert werden, um auch nach einer Lernpause neue Informationen an bereits bestehende Informationen anzukoppeln (vgl. Spitzer 2014, S. 41–58).

Die Einschätzung von Gerald Hüther, dass sich Emotionen positiv auf den Lernprozess auswirken, wird auch von Bachmann geteilt. Er ist der Ansicht, dass Emotionen hormonelle Reaktionen auslösen, die ebenfalls Verstärker für viele Lernvorgänge sind (vgl. Bachmann 2014, S. 124–145). Auf der Basis der Neuronennetzwerke erklärt es Manfred Spitzer ähnlich und beschreibt auch den umgekehrten Zustand, was im Falle von Stress passiert. Stresshormone wirken sich ungünstig auf die Neuronen, Neuronenkomplexe oder Neuronennetzwerke aus. Stress, der vom Menschen sehr individuell wahrgenommen wird, d. h. von seiner Beurteilung seines eigenen Organismus abhängig ist, führt zu einem ungünstigen Zustand für das Lernen (vgl. Spitzer 2014, S. 157–173).

Die typischen Eigenschaften unseres Gedächtnisses führen nach Bachmann (vgl. Bachmann 2014, S. 124–145) daher zu folgenden wichtigen Faktoren, die allgemein beim Lernen berücksichtigt werden müssen:

- Abrufintervall: Der zeitliche Abstand zwischen der Aufnahme und dem Abruf der Informationen.

- Listenlänge: Bezeichnet die Länge der Information, d. h., je weniger Information am Stück gelernt werden, desto besser die Abrufleistung.
- Wiederholung: Bei einem Instrument zum Beispiel merkt der Übende erst nach einer großen Anzahl an Wiederholungen, die fehlerfrei ablaufen müssen, manchmal sogar erst nach Tagen, dass die geübten Passagen irgendwann fehlerfrei laufen. Das Gehirn hat die Bewegungsläufe abgespeichert. Übe ich mit kleinen Fehlern, werden auch diese Fehler vom Gehirn abgespeichert und es ist sehr schwer, diese im Nachhinein wieder zu löschen.
- Tiefe der Verarbeitung: Je mehr sich der Lerner mit dem Stoff beschäftigt, Analysen anstellt, Fragen aufwirft und diese nach und nach beantwortet, taucht er tief in die Materie ein.
- Studierzeit: Im Grunde gilt hier, je länger und mehr, desto besser, allerdings müssen hier auch Pausen berücksichtigt werden, in denen sich das Gehirn wieder erholen kann. Siehe hier die obligatorischen fünf Minuten Pause an frischer Luft.
- Lernsituation: Je mehr die Lernsituation der Abrufsituation gleicht, desto besser funktioniert das Lernen.
- Interferenzen: Interferenzen im Sinne der Physik sind Überlagerung von Wellen. Interferenzen gibt es aber auch beim Lernen. Zwei Fächer, zum Beispiel Mathematik und Physik, deren Schulstunden direkt hintereinander stattfinden, führen zu ähnlichen Interferenzen und zu keinem optimalen Lernvorgang.

Nach Bachmann lassen sich aus den oben genannten Punkten auch Lernanweisungen für die Studierenden an Hochschulen ableiten:

- Geringer Abstand zwischen Lernen und Abruf der Information.
- Überschaubare Lernblöcke, Pausen einlegen.
- Ständige Wiederholungen des Gelernten.
- Das Lernen erlebnisreich gestaltend.
- Die neuen Informationen stets auf den Zusammenhang bereits bestehender Informationen zu hinterfragen.

Die Punkte bilden somit den Grundstein für jede Art zu Lernen (vgl. Bachmann 2014, S. 124–145).

Nach der Betrachtung der neurobiologischen Grundlagen eines modernen Modells des Lernens, kommen Forscher zu dem Schluss, dass einige der bisherigen Ansätze wie zum Beispiel das Vorhandensein von Lerntypen, so nicht mehr haltbar sind.

Der Hauptirrtum ist dabei die in vielen Ratgebern zum Lernen verbreitete Vorstellung, dass eine Information von den Sinnesorganen – je nach Lerntyp etwa vom Auge oder vom Ohr – direkt ins Langzeitgedächtnis überführt werde. Demzufolge könnte man also schon alleine durch die Sinnesorgane, über das Aufnehmen von Informationen, lernen (Yvonne Grimmer 22.10.17).

So sieht es auch Weidenmann, dass das Modell von Lerntypen, bei denen die Lernerpräferenzen in Sinnesmodalitäten (visuell, kinästetisch etc.) eingeteilt wird, wie z. B. im Neurolinguistischen Programmieren (NLP) sich in vielen Versuchen als nicht eindeutig erwiesen hat (vgl. Weidenmann und Bernd, S. 202).

3 Digitalisierung

Der Begriff der Digitalisierung ist täglich in den Medien präsent, ein Hauptpunkt in den

Wahlprogrammen einiger Parteien und damit Schwerpunkt zahlreicher politischer Diskurse. Der Gedanke ist nicht unbedingt neu. John Diebold befasste sich schon vor fast 70 Jahren mit den ersten Konzepten und auch Geschäftsmodellen, unter Einsatz der damaligen EDV (vgl. Joachim Nie-meier 2017, S. 70). Es gibt Experten die die Digitalisierung als eine der größten Veränderung seit der industriellen Revolution bezeichnen. „Die Digitalisierung wird zur vierten industriellen Revolution“ (Richard David Precht, Manfred Broy 11.02.17). Precht und Broy unterstreichen damit die Veränderungen, die sie in den nächsten Jahren erwarten. Die Digitalisierung mit ihren Chancen und Risiken, teilt die Gesellschaft in Befürworter und Gegner und diejenigen, wie Precht, Broy und auch Erpenbeck, die versuchen, das Thema umfänglich zu ergründen.

Die Digitalisierung, fast schon zum Allerbegriff verkommen, reißt immer weitere Zauberschleier von den letzten Geheimnissen der Natur, des Menschen, seiner Gefühle und Gedanken, seiner Wertvorstellungen und Theorien, seiner politischen und kulturellen Vorstellungen und Handlungsweisen herunter. Riesige Datenmengen, die heute alle überall anfallen, erlauben immer tiefere Einblicke in viele bisher verborgene Sphären (John Erpenbeck 2017, S. 116).

4 Treiber für die Digitalisierung

Dittler schließt auf ein erhebliches Optimierungspotential an den Hochschulen und Universitäten. Aus seiner Sicht sollte die sich schnell weiter entwickelnde Technik, nicht der Treiber der Digitalisierung sein. Als Treiber definiert er eher organisatorische, ökonomische und pädagogische Effekte (vgl. Dittler 2017, S. 101–104)

In der Abbildung 2 sind die Treiber der Digitalisierung im Zusammenhang dargestellt. Diese sind noch kein Garant für eine erfolgreiche Digitalisierung, jedoch bilden

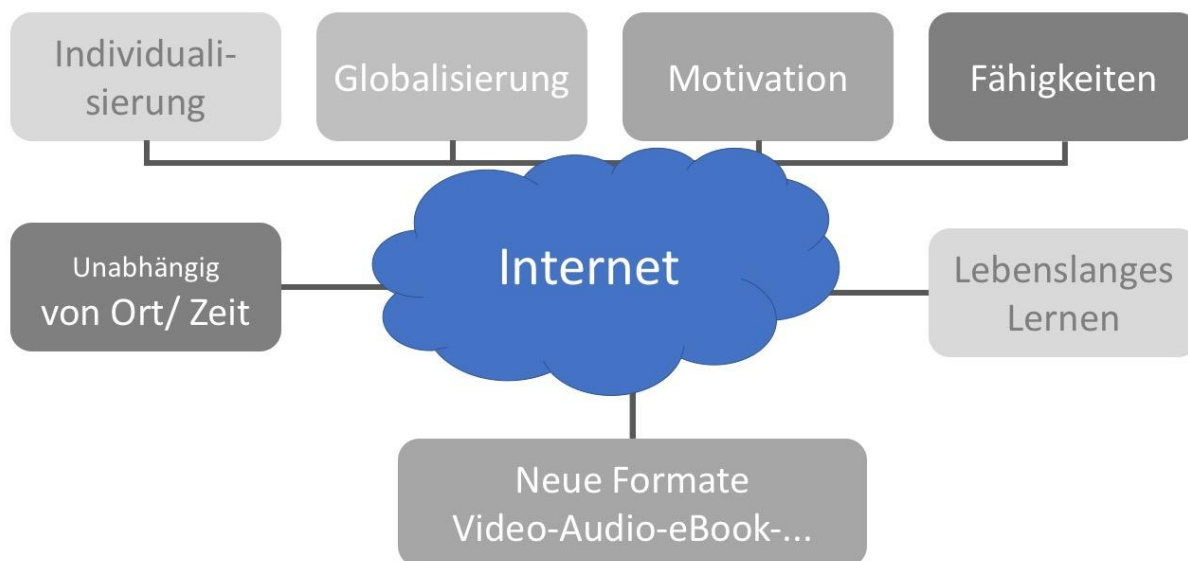


Abbildung 2: Treiber der Digitalisierung

sie die Grundlage für die Möglichkeit einer Akzeptanz und Bildung einer sogenannten Digi-Kultur. Die neuen Lernformate wie zum Beispiel interaktive Videos, E-Books, Moocs, Audios, Gamification bringen ganz neue Möglichkeiten, Lerninhalte darzustellen. Die Unabhängigkeit von Ort und Zeit bringen Freiräume für die Studierenden. Durch die Individualisierung entsteht eine Kultur des Förderns, statt der Selektion nach Punkten. Der globalisierte Ansatz ermöglicht es den Studierenden, auch auf internationale Ressourcen zurückzugreifen. Zudem wird hier die Kooperation als gesellschaftliches Merkmal und Voraussetzung für ein friedliches Miteinander der Menschen über wirtschaftliche Interessen hinaus gefördert. Die Möglichkeit an eigenen Kompetenzen zu arbeiten, wird für einen mündigen Menschen in vielen Fällen einen motivierenden Charakter haben. Und wie es Hüther formuliert: „Ohne Gefühl geht gar nichts“ (Hüther 2017). Ein gutes Gefühl und eine positive Einstellung zum Lernen als lebenslangen Prozess wird das gesamte Konstrukt der Digitalisierungstreiber zu einer soliden Grundlage und Akzeptanz

für die spätere Umsetzung (vgl. Dittler 2017, S. 105–123). Um die Feststellungen von Dittler zu untermauern, sei auf das folgende Zitat von Hanke verwiesen:

5 E-Learning: Definition und Klassifikation

„E-Learning ist verkürzt formuliert die Digitalisierung von Bildungsprozessen: zum einen betrifft es das Management von Bildungsorganisationen, und zum anderen ist E-Learning die Methode, das Werkzeug und die Hochtechnologie zur Optimierung des gesamten Wissens-Reproduktionszyklus mittels digitaler Medien, des Internets, der Informations- und Kommunikationstechnologien. Lehren und Lernen sind in den Wissensreproduktionszyklus eingebettet.“ (Barthelmeß 2015, S. 30)

„Bei näherer Betrachtung wird jedoch eine grundlegende Gemeinsamkeit aller Definition des Begriffes E-Learning deutlich: die Verschmelzung von Bildungsprozessen mit digitalen Technologien.“ (Fischer 2013, S. 32).

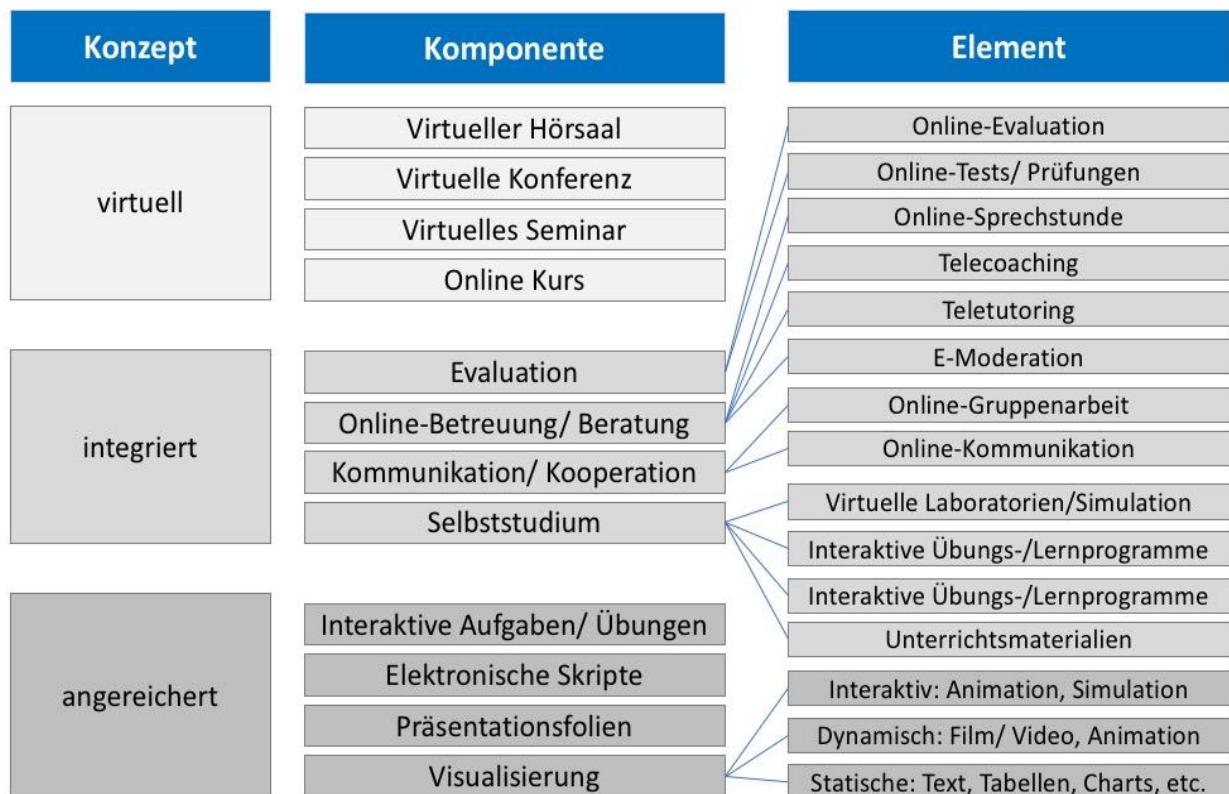


Abbildung 3: Klassifikation Blended Learning

Weitere Begriffe im Umfeld von E-Learning sind Online-Lernen, E-Teaching, E-Education, internetbasiertes Lernen, multimediales Lernen, Medienbasiertes Lernen usw. Das ließe sich weiter fortführen. Der Einfachheit halber soll im Weiteren die folgende Definition für E-Learning verwendet werden: „Unter E-Learning versteht man das Lernen mithilfe elektronischer Medien.“ (Oliver Bürg 2014, S. 3) Im Begriff E-Learning sind dabei drei Begriffe enthalten: Technologie, Innovation und Lernen. Als Innovation gilt dabei das, was vom Anwender, in diesem Fall also vom Lerner als Neu wahrgenommen wird.

Den Begriff Blended Learning umfasst zum einen das E-Learning, sowie aber auch das Präsenzlernen oder Face to Face (F2F). Manfred Spitzer ist der Ansicht „Digitale Medien machen süchtig und rauben uns den Schlaf. Sie schaden dem Gedächtnis,

nehmen uns geistige Arbeit ab und sind deswegen zur Förderung des Lernens im Bildungsbereich grundsätzlich ungeeignet“ (Spitzer 2012, S. 274). Spitzer bezeichnete Blended Learning in der direkten Übersetzung in einem persönlichen Gespräch mit dem Autor im Jahre 2012 als Beimischung und sah den Einsatz eher kritisch. Diese kritischen Aspekte sollen in Kapitel 9 näher betrachtet werden. Auch im Bereich des Blended Learning liegt das Problem der unterschiedlichen Definitionen vor. Es existieren unterschiedliche Konzepte, Ansätze bzw. Klassifikationen. Für diese Arbeit soll das Klassifikationsschema nach Bachmann und Dittler als Grundlage dienen. Es wird in unterschiedlichen Forschungsarbeiten verwendet (vgl. Nikolopoulos 2010, S. 55–57)

Das oben genannte Klassifikationsschema zeigt die unterschiedlichen Konzepte mit

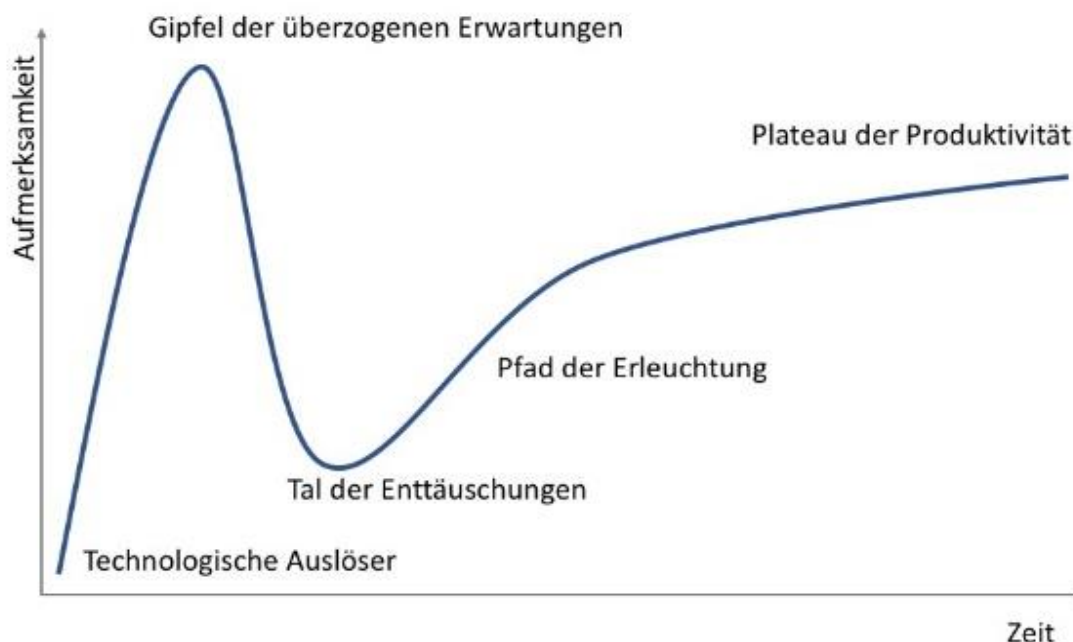


Abbildung 4: E-Learning Hype Cycle

den benötigten Komponenten und Elementen an (vgl. Nikolopoulos 2010, S. 51). Obwohl diese Darstellung aus dem Jahr 2004 stammt, ist es nach Einschätzung des Autors heute noch mit wenigen Änderungen zutreffend. Von einer rein virtuellen Lösung, die eine reine E-Learning Lösung darstellt, werden im integrierten und im angereicherten Konzept, zwei Blended Learning Ansätze dargestellt. Sie dienen in dieser Arbeit als Grundlage. E-Learning bietet eine ganze Reihe von Vorteilen. Unter bestimmten Voraussetzungen kann nach Auffassung der Autoren, E-Learning von Organisationszwängen befreien und auf die Neigung der einzelnen Studierenden bzw. Lernenden reagieren. Um das zu erreichen, muss das selbstbestimmte, selbstregulierende Lernen gefördert werden. Die Verantwortlichkeit trägt der Lerner im Vorfeld mit der Entscheidung zum Lernen selbst. Jeder Studierende oder jeder Lernende muss für sich selbst entscheiden, welche Elemente er nutzt, wie viel er zum Beispiel in Einzelarbeit, oder zusammen im kooperativen Miteinander mit andern Studierenden lernen/arbeiten möchte. Für uns

Menschen ist Kooperation ein normaler Zustand, wir wachsen mit der Kooperation auf, sonst wäre der Mensch als ein soziales Wesen bereits schon vor langer Zeit untergegangen. Kooperation bedeutet Verzicht und teilen (vgl. Spitzer 2014, S. 293–319). Nach Spitzer ist Kooperation auch heute noch die Grundlage für das Zusammenleben. Wieviel an Kooperation der Einzelne beim Lernen mit anderen benötigt, muss individuell von jedem Lerner selbst festgelegt werden.

Dieser kooperative Ansatz könnte nach Meinung des Autors auch die Grundlage für den modernen Begriff der Schwarmintelligenz sein, mit der Problemlösungen wesentlich schneller gefunden werden sollen. Diese Annahme müsste in einer separaten Untersuchung überprüft werden.

5 E-Learning Entwicklung

Die E-Learning Entwicklung wurde einerseits von der Verfügbarkeit technischer Infrastrukturen begünstigt, andererseits auch durch die Studienreform Bologna und den

Wettbewerb der Hochschulen um die besten Studierenden (vgl. Fischer 2013, S. 25–49). Betrachten wir die E-Learning Entwicklung seit ca. 1980, so kann der gesamte Verlauf folgendermaßen dargestellt werden (vgl. Abb. 4: Gartner's 2016 Hype Cycle for Emerging Technologies Identifies Three Key Trends That Organizations Must Track to Gain Competitive Advantage)

Alle E-Learning Anwendungen seit ihrem Beginn durchliefen einen solchen oder ähnlichen Hype Cycle. Begeisterung für Innovationen und neue Technologien führten zu vollkommen überzogenen Erwartungen. Hier wurde investiert, Module entwickelt und der Lerner mit teilweise nicht ausgereiften E-Learning-Ansätzen konfrontiert. Teilweise waren diese neuen E-Learning Ansätze auch Grund für Personalabbau. Dies führte immer wieder zu großen Enttäuschungen auf Seite der Investoren und der Unternehmen und natürlich auf Seite der Betroffenen. Doch gab es immer wieder neue Erkenntnisse die zu einer Weiterentwicklung führten (vgl. Dittler 2017, S. 1–10).

Die Entwicklungen rund um das E-Learning seit den 1960er Jahren dient dem Autor dieser Arbeit als Sensibilisierung, für Erkenntnisse und Schlüsse die aus der eigenen Betrachtung gezogen werden sollen.

Die E-Learning Entwicklung, die meist technologisch getrieben war, kann nach Dittler (vgl. Dittler 2017) in insgesamt vier Wellen eingeteilt werden. Die erste Welle zeichnet sich vor allem durch CBTs (Computer Based Trainings) bereits Mitte der Sechzigerjahre aus. Hintereinander wurden in den kommenden Jahren und Jahrzehnten neben Text auch Audios, Bilder und dann Filme integriert. Zunächst konnten Einzelpersonen, später auch Gruppen unterrichtet werden, wie zum Beispiel 1964 mit dem RobbieMaat, auf Basis eines Tonbandgerätes und einem Diaprojektor. In den 70iger Jahren folgten in den Schulen Audiolabore, um beispielsweise Sprachen zu lernen. Es zeigten sich jedoch damals keine Vorteile gegenüber dem Buchunter-

richt. Zu Beginn der 70er und 80er Jahre kamen Personal Computer in unterschiedlichen Varianten auf den Markt. Im gleichen Jahrzehnt konnten diese bereits an den Schulen eingesetzt werden. Nach und nach wurden die neutral gehaltenen CBTs teilweise auch mit einer virtuellen Geschichte verknüpft. Zunächst mit Trickfiguren, später mit Videos, um einen realeren Kontext zu schaffen (vgl. Dittler 2017, S. 12–23).

Aus heutiger Sicht waren das erste Versuche, den Lerner zusätzlich zu motivieren und im Sinne von Spitzer die Neuronengruppen auf die Aufnahme von Informationen vorzubereiten.

Die E-Learning Welle 2 war ebenfalls technologisch getrieben. Gegenstand waren nun Web-Based-Trainings in den Jahren 1995 und 2005. In dieser Zeit wurden in den WBTs nach und nach Videos und Audios eingesetzt. Grundlage für ihren anfänglichen Erfolg, war die hohe Verfügbarkeit des Internets. Im Gegensatz zu den CBTs mussten keine besonderen Räume geschaffen werden und bei inhaltlichen Änderungen brauchte keine neue CD erstellt zu werden. Die Änderung wurden am WBT vorgenommen und standen für die Lerner sofort zur Verfügung. Mit den WBTs wurden auch die ersten LMS (Learning Management System) entwickelt. Die Lernbegleitung durch Teletutoren gewann zunehmend an Bedeutung und das kooperative Lernen stand bereits im Fokus. Aus Sicht der Unternehmen brachte E-Learning auch in dieser zweiten Welle ein Effizienzpotenzial, da scheinbar Seminare und Reisekosten gespart werden konnten. Auch hier entwickelte sich zunächst ein Hype (vgl. Dittler 2017, S. 23–30).

Mit der dritten Welle und dem Web 2.0, kam 2005 und dann 2012 der „User Generated Content“, eine Phase, in der die Lerner selbst Teile der Lerninhalte erzeugten. Rückwirkend wurde diese Welle auch als E-Learning 2.0 bezeichnet. In dieser Zeit lag der Schwerpunkt auf Kollaboration, also Zusammenarbeit auch im Hinblick auf

das Lernen. Neue Kommunikationsmöglichkeiten, wie zum Beispiel Foren, Blogs, Wikis, aber auch Videoplattformen wie YouTube unterstützen diesen Trend. In vielen Unternehmen, vor allem in Konzernen, entwickelte sich ein Business TV, Beispiel Deutsche Telekom (vgl. Dittler 2017, S. 31–41).

Seit 2005 wurde der Einfluss des Internets immer stärker. Aufgrund der Verfügbarkeit von Smart Devices, also Smartphones und Tablets, sowie der hohen Verfügbarkeit von mobilen Internetanschlüssen stiegen die Nutzerzahlen extrem an. Die Allgegenwart (Ubiquität) technischer Informationen sowie die Globalisierung, der Wettbewerb und unendliche Wissensquellen unterstützen diesen Trend. Die Frage nach der Verantwortung, der Qualitätssicherung all dieser Informationen ist bis heute unbeantwortet. Der Konstruktivismus war die dominierende Lerntheorie. Die Konstruktion von Wissen auf Basis von Vorwissen in Lehr und Lernsituationen, vor allem aber anhand von authentischen Problemen. Der Schwerpunkt lag und liegt heute noch auf dem Erwerb von Kompetenzen. Der Dozent übernimmt zunehmend die Rolle des Coaches oder Trainers und unterstützt den Lerner (vgl. Dittler 2017, S. 37–42).

In der aktuellen Situation befinden wir uns nach Dittler in der vierten E-Learning-Welle. Unsere Lebenswelt wird zunehmend digitalisiert. Gerade junge Menschen wachsen mit den sozialen Medien wie Facebook, WhatsApp, über die jederzeit verfügbaren Smartphones auf. In der aktuellen Literatur findet sich hier der Begriff der „Digital Natives“, der sich jedoch nicht auf das Alter als Grundlage, sondern eher die Präferenz zur Nutzung der digitalen Welt bezieht. Experten sprechen hier von einer mediatisierten Kommunikation. Mithilfe von Smart Devices und der Ubiquität des Internets, die diese Kommunikation sicherstellen, ist es möglich, Lernorte, Lernzeiten und Lernformen jederzeit zu ändern. Die Erweiterung von Lernorten und des individuellen Lebensraums und Lernraums, ist durchweg positiv zu betrachten, sie hat

eine lange Tradition. In der Handwerker-ausbildung „auf der Walz“ oder auch im Sinne Klafkis und seiner bildungstheoretischen Didaktik (vgl. Klafki 1986, S. 461). Es ist durchaus vorstellbar, dass auch die Erweiterung der Lernzeiten und Lernorte einen ähnlichen Effekt erzielen kann. Die Moocs (Massive Open Online Courses) führten die Hochschulen in den USA seit 2012 in eine neue Stufe des Lernens (vgl. *As Undercover Students in MOOCs - Campus Innovation 2012 / Keynotes - Prof. Dr. Rolf Schulmeister - Universität Hamburg - Lecture2Go*). Lernende entscheiden hier völlig frei, was sie wann und wo lernen wollen. Das informelle Lernen setzt sich an die Spitze, das formelle lernen tritt zurück. Der Nachteil dieser Entwicklung ist die unüberschaubare Fülle an ungeprüften Informationen, überflüssiges Wissen oder Wissen im Überfluss. Dittler nennt diese neue Welle des Smart- Mobil- und Social- Learning, E-Learning 4.0 (vgl. Dittler 2017, S. 43–67).

6 Elemente der Klassifikation nach Bachmann und Dittler

Ähnlich im Fall der Komponenten, sollen aufgrund der Vielfalt, hier stellvertretend, aber aus Sicht des Autors für diese Arbeit notwendige Elemente betrachtet werden:

- Video
- Audio
- E-Book
- Digitale Lernkarten
- Videokonferenz
- Gamification (als Ergänzung)

Das zurzeit meistgenutzte Element ist das Video (vgl. Handke 2015, S. 56–59). Jürgen Handke hat abhängig von der Form, dem Setting und der Spieldauer, folgende Klassifikation für die Erstellung und den Einsatz entwickelt. Die erste Klasse von **Videos (Nr. 1)** nach der Definition von Handke ist eine Live-Aufzeichnung im Hörsaal oder Seminarraum. Hierzu existieren

zwei Varianten: erstens die reine Aufzeichnung des Dozenten mit der dahinterliegenden Tafel z. B., zweitens zwei Aufzeich-

nungen, Dozent zum einen und einer Tafel/Whiteboard/Beamer mit PC zum anderen.

Lfd. Nr.	Form	Setting	Spieldauer
1	Live-Digitized-Lecture	Classroom	= Echtzeit
2	E-Lecture	Office oder Studio	Bis zu 20 Minuten
3	Micro-Lecture	Office	<= sechs Minuten
4	Documentary (Lehrfilm)	Studio	Nicht festgelegt

Abbildung 5: Videoklassifikation nach Handke

Die zweite Variante dieses Formats muss in der Postproduktion zusammengeführt werden, d. h., es muss hier ein Videoschnitt erfolgen, der sehr aufwendig ist. In den meisten Fällen sind die Videos dieser Klasse so lang wie die Vorlesung selbst, d. h. in der Regel 90 Minuten. Abgesehen von der Problematik der Länge, werden auch Störgeräusche, Zeitverzögerungen in Form von kleinen Pausen, Fragen u. Antworten ebenfalls mit aufgenommen. Handke macht selbst eher keine guten Erfahrungen mit diesem Format (vgl. Handke 2015, S. 66–81).

Ein solches Projekt führte die Freie Universität Berlin durch. Volle Hörsäle und wenig Möglichkeiten der Interaktion zwischen Studierenden und dem Dozenten, d. h. also auch eher passives Lernen ohne tiefergehende Lernprozesse. Die Lösung sollte ein Blended-Learning Konzept sein, das aus aufgezeichneten Videos, Präsenzveranstaltungen sowie auch schriftlichem Material bestand. Die Vorlesung wurde aufgezeichnet und nachbereitet. Der Dozent wurde mit zwei Kameras aufgenommen, um eine Dynamik und die spezifische Atmosphäre der Vorlesung zu erhalten. Die

Präsentation des Dozenten wurde parallel dazu aufgezeichnet. Die entstandenen synchronen Videospuren wurden in der Postproduktion geschnitten und bearbeitet. Die Nachbearbeitung des entstandenen 90 minütigen Videos war sehr aufwendig, da jede Sekunde gesichtet und bearbeitet werden musste, was die Einschätzung von Handke unterstreicht (vgl. Niclas Apostolopoulos, Georg Kallidis, Wolfram Lippert, Ulrike Mußmann, Jeelka Reinhardt, Athanasios Vassiliou 2014, S. 98–120).

Im Folgenden werden die drei weiteren Videoklassen nach Handke (vgl. Handke 2015, S. 66–81) beschrieben. Die zweite Klasse von **Videos (Nr. 2)** ist erheblich kürzer und von der Gesamtlänge bis 20 Minuten. Handke unterteilt hier in zwei Varianten: Die Variante eins, die als E-Lecture im normalen Büro gedreht wird, die Variante zwei, die schon etwas aufwendiger in einem Greenscreen Studio erstellt wird. Beide Varianten bedürfen einer Vorbereitung mittels Konzept, Drehbuch, Storyboard sowie einer Postproduktion. Darüber hinaus stellen sich Greenscreen-Aufzeichnungen als finanziell und zeitlich aufwendig dar. Die Office Variante dagegen, die in

einem normalen Büro gedreht wird, ist vom Aufwand her vertretbar. Mit den **Videos (Nr. 3)** der Videoklassifikationen von Handke kommen wir zu einem sogenannten Micro-Lecture mit einer maximalen Länge von sechs Minuten. Handke machte noch mal aufmerksam auf seinen YouTube Kanal, in dem Videos in der Länge von maximal 2 Minuten, eine Nutzungsdauer von 98 % erfahren. Das Office Setting aus der oben gezeigten Tabelle ist nach Handke daher ein wichtiges Videoformat für die Digitalisierung der Hochschullehre. Die **Videos (Nr. 4)** der Videoklassifikation nach Handke geht von einem Dokumentationsvideo aus, was auf jeden Fall im Studio sowie auch an beliebigen Orten, zum Beispiel in der freien Natur, gedreht wird. Für die Lehre ist das sehr kosten- und zeitaufwendig. Der Return of Investment (RoI) wird nicht optimal sein, da das Verhältnis zwischen Aufwand und Nutzen ungünstig ist (vgl. Handke 2015, S. 66–81).

In der Hochschule Wismar wird das Video als Bildungskatalysator eingesetzt. Seit 2012 kann die Hochschule zur Produktion auf ein eigenes Greenscreen Studio zurückgreifen. Das Studio wird zum einen für die Produktion von Lernmaterialien in Form von Videos genutzt, zum anderen zur Erhöhung der Kompetenzen von Studierenden, die zum Teil an der Produktion beteiligt sind. Folgende Kompetenzen liegen im Fokus:

- Präsentationskompetenz
- Sprachkompetenz
- (Story Board, Regie, Schnitt, usw.)

(vgl. Christopher Könitz und Jakob Diel 2014, S. 79–87)

Die Videos bieten in ihrer Gesamtheit die Grundlage für die Moocs (vgl. *As Undercover Students in MOOCs - Campus Innovation 2012 / Keynotes - Prof. Dr. Rolf Schulmeister - Universität Hamburg - Lecture2Go*). Die Moocs mit all ihren Ausprägungen werden in dieser Arbeit nicht weiter betrachtet, da für den Einsatz der Moocs, Lernmanagementplattformen (LMS) erfor-

derlich sind. Ein weiteres wichtiges Element ist das Audio, in Form eines Hörbuchs, eines Audiopodcast, oder aber je nach Fach und Studienrichtung auch einfach als Audiobeispiele, zum Beispiel in der Stimm- Sprech- und Sprachtherapie. Die Produktion eines Audioformats ist nicht so aufwendig wie die eines Videos. Aber genau wie beim Video ist hier auch der Perspektivenwechsel vor der Produktion ganz entscheidend. Gemeint ist damit, sich in die Situation des Zuhörers zu versetzen, der bei Störgeräuschen, einer vielleicht nicht für ihn so angenehmen Stimme oder bei unververtretbaren Längen ausschaltet. Das gleiche gilt natürlich auch für das Video. Das Video wird häufig im Hinblick auf den Ton unterschätzt:

Der Ton ist nicht weniger wichtig als das Bild selbst. Im Gegenteil. Filme werden häufiger gehört als gesehen. Der Ton ist immer präsent, auch wenn Dein Zuschauer mal nicht auf den Bildschirm schaut, so hört er doch, wie sich die Inhalte Deines Films weiterentwickeln. Wer dem Ton folgt, versteht die Geschichte, auch wenn er nicht alle Bilder sieht (Wegner 2008, S. 73).

Wenn das Auge Bilder betrachtet, die Fehler enthalten, werden fehlende Informationen durch das Gehirn ergänzt. Beim Ton ist das nicht so. Im Video ist der Ton wichtiger als das Bild. Aus der Sicht der Experten wird der Ton im Film folgendermaßen eingeschätzt. „Der Filmtone hat eine sehr große Bedeutung, die für die emotionale Wirkung, besonders des fiktionalen Films kaum hoch genug eingeschätzt werden kann (Schmidt 2011, S. 76).“

Der Vorteil eines reinen Tonmedium ist aus Sicht des Autors, dass es auch während der Fahrt mit dem Auto oder Rad gehört werden kann.

Der große Vorteil des **E-Books** ist seine relativ geringe Dateigröße und die sehr gute Verfügbarkeit, sowie der geringe Preis von Datenträgern u. a. in Smart Devices. Dadurch kann der Lerner sehr viele unterschiedliche E-Books auf seinem Tablet, PC oder Smartphone mit sich führen.

Darüber hinaus sind die E-Books in den meisten Fällen verlinkt, das bedeutet, dass sie nach Stichwörtern durchsucht werden können und über das Literaturverzeichnis oder Querverweise zu einem anderen Kapitel gesprungen werden kann. Für den Autor von E-Books ist es von Vorteil, dass diese relativ einfach ergänzt, aktualisiert und den Lesern schnell zur Verfügung gestellt werden können. Für E-Books bietet sich statt dem PDF, das Format epub oder mobi an. Beide erfüllen die oben genannten Kriterien (vgl. *Übertragen auf Geräte | eBook.de > Hilfe*).

Ein weiteres Element ist die **Digitale Lernkarte**. Die Lernkarte in Papierform wird seit Jahrzehnten für Schule, Studium und Beruf, aber auch z. B. in der Musik genutzt. Sie bringt spielerisch die erforderlichen Wiederholungen, die unser Gehirn benötigt bis sich neue Informationen an vorhandene angedockt haben „So lernst Du nachhaltig und erfolgreich“ (*Repetico - Das soziale Lern-Netzwerk*). Durch E-Learning 4.0 nach Dittler, ist auch die Lernkarte in elektronischer Form auf allen elektronischen Devices einsetzbar. Ähnlich dem E-Book können elektronische Lernkarten jederzeit geändert, aktualisiert und erweitert werden. Im Sinne der Schwarmintelligenz, des kooperativen Lernens und der Social E-Learning Ansätze, ist die elektronische oder digitale Lernkarte das ideale Instrument für eine kooperative Zusammenarbeit und das kooperative Lernen mit anderen (vgl. *Repetico - Das soziale Lern-Netzwerk*).

Die kooperative Zusammenarbeit in der heutigen Zeit erfolgt in vielen Fällen durch **Videokonferenzen**. Es gibt mittlerweile eine Fülle von Systemen, die sich durch die Qualität von Bild und Ton – in vielen Fällen gibt es schon HD Video – und von der Anzahl der möglichen Teilnehmer unterscheiden. Es gibt Systeme aus dem Bereich des Business, wie auch aus dem privaten Bereich. Beispiele wären hier Skype (vgl. *Skype herunterladen | Kostenlose Anrufe | Chat-App*), Skype vor Business (vgl. *Microsoft Skype for Business Basic*), GoToMeeting und andere. Im Businessbereich unter-

scheiden sich diese Systeme auch durch vielfältige optionale Werkzeuge und vor allen Dingen durch das Preismodell. Während Skype kostenlos ist, werden für das System GoToMeeting und eine Anzahl von maximal 50 Teilnehmern schon 450 € für ein Jahr berechnet. Bei den meisten Systemen können allerdings auch maximal 5–6 Teilnehmer gleichzeitig mit einem HD Videobild übertragen werden Preise (vgl. *Online-Meetings und HD Videokonferenzen | GoToMeeting*). Aus technischer Sicht ergibt sich der sogenannte Flaschenhals, der durch den Internetanschluss und somit durch die Performance des Anbieters festgelegt wird (vgl. Andreas Grote 2010).

Gammification, das Lernen im Spiel, meist elektronisch, wird immer öfter in Unternehmen eingesetzt. Lorber vergleicht erfolgreiche Experten, wie Schachgroßmeister, Sportler, Musiker, die ungefähr 10.000 Stunden benötigen, mit den Spielern (Gamer) die ebenfalls 10.000 bis sogar 50.000 Stunden Expertenkompetenz im Spielbereich trainieren können (vgl. Lorber 2016, S. 10–30). Das Wissen hat heute eine geringe Halbwertszeit, ähnlich sind die Anforderungen beim Computerspiel. Lorber spricht hier z. B. von Kompetenzen der Selbstorganisation und der Führung. In der digitalen Spielewelt stehen, wie auch in Unternehmen, der Wettbewerb, die Innovation, Kommunikation und Mitgestaltung im Vordergrund. Darüber hinaus liefert Gaming, so Lorber, auch Geborgenheit in einer schnellen, hektischen und bedrohten Welt. Lorber ist der Meinung, dass Unternehmen daher von Gamern auf den Feldern der Führungsverantwortung und Führungskultur lernen können. Im Gegensatz zu Spitzer geht Lorber davon aus, dass Spiele die Lernfähigkeit nachweislich fördern. Lorber bezieht sich auf wissenschaftliche Studien, die zeigen sollen, dass beim Spielen Fertigkeiten und Kompetenzen bei hoher Trainingsintensität erlernt werden können. Der Effekt, der dabei erzielt werden soll, ist nach Lorber der Gleiche, wie bei Profisportlern, Schachgroßmeister, oder auch Konzertmusikern. Durch die hohe

Motivation beim Spielen sollen sich Kompetenzen beiläufig entwickeln und verfeinern lassen, beispielsweise die Fremdsprachenkompetenz (vgl. Lorber 2016, S. 5–105).

7 Kritische Auseinandersetzung

Aus rein technischer und betriebswirtschaftlicher Sicht und damit aus Sicht eines Ingenieurs war das Ergebnis dieses Digitalisierungsversuchs mehr als zufriedenstellend und wurde auch so erwartet. Auch aus der langjährigen Erfahrung in der professionellen Produktion von Videos, Audios auch in Zusammenarbeit mit dem Unternehmen dotama GmbH in Berlin im Hinblick auf die Dreidimensionale Weiterbildung (*dotama – Dreidimensionale Weiterbildung* 07.03.17) ist die Umsetzung nicht nur theoretisch möglich, sondern praktisch machbar. In der zurückliegenden Studienzeit der letzte zwei Jahre wurden bereits im Vorfeld Inhalte in Form von E-Books, digitalen Lernkarten und auch Audios erfolgreich digitalisiert und regelmäßig genutzt. In der Wirtschaft verspricht die Digitalisierung den Unternehmen und auch deren Kunden ein hohes Einsparpotential in der beruflichen Weiterbildung. Das könnte auch auf den Bildungsbereich übertragen werden. Denn Wirtschaft und Digitalisierung werden nicht mehr unbedingt getrennt gesehen. „Eine Digitalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft ohne eine Digitalisierung des Lernens ist nicht vorstellbar“ (Joachim Niemeier 2017, S. 76).

Der „Monitor digitale Bildung“ der Bertelsmann-Stiftung bringt erstmals Transparenz in Bildung und Digitalisierung. Der „Monitor digitale Bildung“ stützt sich weniger auf technischen Elemente, sondern auf die Kernfragen der Digitalisierung im Bildungsbereich. Dazu zählen Impulse zur Verbesserung des Lernens, die Verbesserung des Zugangs zum Bildungssektor auch für benachteiligte Lerner. Die Bertelsmann-Stiftung beschäftigt sich mit der kompletten Palette des E-Learning: eLectures, Moog, Flipped Classroom, Learning-Apps usw.

(vgl. Bertelsmann-Stiftung, S. 1–14). Es gibt hier also eine ganz klare Entwicklung im Bereich der Digitalisierung von Lernmedien. Das führt aber gleichwohl zur der Frage, ob der Dozent, Seminarleiter o. ä. in Zukunft noch benötigt wird. Die Antwort wurde schon zu Beginn aller E-Learningphasen impliziert.

Die von E-Learning selbst ausgelöste zentrale Botschaft, dass E-Learning ein Lernen ohne Lehrende am Computer ermöglicht, war das falsche Signal. Es assoziierte ein selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen ohne Lehrende (Barthelmeß 2015, S. 30).

Nach den Ergebnissen aus der technischen Umsetzungsmöglichkeit könnte aber genau das realisiert werden. Die Digitalisierung ist zudem für viele Dozenten ein relativ unbekanntes Feld. Hier gibt es scheinbar nur einige wenige, die sich intensiv mit dem Thema Digitalisierung auseinandersetzen. Das führt ebenfalls zu einem Spannungsfeld. Aus Sicht einiger Dozenten, besteht einerseits die Gefahr des Verlustes des Verantwortungsbereichs, auf der anderen Seite eine gewisse Zurückhaltung bei der Beschäftigung mit dem Thema Digitalisierung in der Bildung. Ein Rückgang der Dozententätigkeit gerade im Bereich der mündlichen Kommunikation würde allerdings eine deutliche Reduktion der mündlichen direkten Kommunikation zwischen Dozenten und Studierenden darstellen, was speziell im Fach Kommunikationsmodelle und im Grunde im gesamten Bereich der Sprechwissenschaft und Sprech-erziehung sich schon fast gegenseitig ausschließt. Denn Mündlichkeit lehren und gleichzeitig die Lehre in der Mündlichkeit reduzieren, kann als gegensätzlich betrachtet werden. Doch welchen Stellenwert hat künftig die mündliche Kommunikation, vor allem in der Wissenschaft im Allgemeinen?

Wissenschaft heißt miteinander reden! Gleiches gilt für alle kulturellen Leistungen, von denen die Wissenschaft nur einen Teil darstellt. Aber die Mona Lisa, die Mondschein-

sonate, ein Sommernachtstraum, der Faust, die Integralrechnung, die Relativitätstheorie oder der Beweis für Fermats letztes Theorem entstanden jeweils in einem sehr gut gebildeten Gehirn (Spitzer 2012, S. 215).

Damit meint Spitzer nicht die digitale Kommunikation, sondern das direkte Gespräch. Spitzer, als kritischer Gegner der Digitalisierung bei Kindern und Jugendlichen bekannt, nimmt eine konträre Position zur Digitalisierung ein. Auch im Hinblick auf die sozialen Netzwerke, die in dieser Arbeit aufgrund der Breite des Themas eine eher untergeordnete Bedeutung haben, die aber für das Miteinander in einer digitalisierten Lernumgebung extrem wichtig sind, hat Spitzer eine klare Position bezogen. Soziale Netzwerke und das Internet ermöglichen uns zu informieren und auch mit allen möglichen Menschen zum Teil anonym in Kontakt zu treten. Hier gibt es auch Schattenseiten. Durch die Anonymität im Netz, müssen wir nicht immer um unser Sozialverhalten bemüht sein, wie das im realen Leben erforderlich ist. Spitzer hält reife Menschen mit ausgeprägtem Sozialverhalten für eher immun, aber bei relativ jungen Menschen die in einer digitalisierten anonymen Welt aufwachsen, sieht er eine große Gefahr für ihr Sozialverhalten. Laut Spitzer kann es dann nicht optimal ausgebaut werden. Es gibt Studien, die belegen, dass sich soziale Medien sogar negativ auf das Sozialverhalten auswirken. Spitzer schließt daraus, dass bei intensiver Nutzung der Online-Netzwerke, sich das Gehirn unter bestimmten Voraussetzungen langfristig verkleinern kann. Anzumerken ist hier, dass es weitere Fachleute unterschiedlichster Richtung gibt, die ebenfalls nicht uneingeschränkt von der Digitalisierung überzeugt sind. Ein Beispiel aus der Schule:

Wie viel aufmerksamer würden Schüler unter Umständen lernen, wären ihre Seelen und Gedanken nicht ununterbrochen mit den Folgen sozialer Entgleisungen und Unannehmlichkeiten beschäftigt? (Andrea Hüttmann 2017).

Wenn auch einige der Argumente eher auf jüngere Menschen zutreffen, so scheint es doch hier insgesamt eine Unsicherheit zu geben. Daher sollten hierzu weitere Fachleute gehört werden. Wenn an dieser Stelle noch Jürgen Habermas mit seinen postulierten Geltungsansprüchen angeführt wird, so wird es auch hier für die virtuelle Welt bezüglich Kommunikation etwas problematisch. Habermas postuliert, dass jeder verständlich, wahr und obendrein wahrhaftig also aufrichtig kommunizieren sollte. Andrea Hüttmann stellt sich wiederum die Frage, wie, aufbauend auf den von Habermas postierten Geltungsansprüchen, und unter der Berücksichtigung, dass verschiedene Komponenten wie Mimik, Körpersprache etc. fehlen, eine Nachricht des Gegenübers überhaupt überprüft werden kann (vgl. Andrea Hüttmann 2017, S. 104). Auch Barthelmeß schließt sich dieser Aussage an: „Im Zentrum des Lernens und Lehrens bleibt der Dialog“ (Barthelmeß 2015, S. 102). Auch aus Sicht von Watzlawik und im Sinne des Kooperativen Ansatzes der SW/SE gibt es ebenfalls Argumente für eine direkte verbale und nonverbale und ehrliche, damit effektive Kommunikation in Tradition der antiken Rhetorik. „Es ist leicht, etwas mit Worten zu beteuern, aber schwer, eine Unaufrichtigkeit auch analogisch glaubhaft zu kommunizieren (Watzlawick und Trunk 2011, S.27)“. Diese Betrachtung ließe sich weiter fortsetzen.

8 Fazit und Ausblick

Der ursprüngliche Ansatz aufgrund von wirtschaftlichen und rein technischen Merkmalen eine Digitalisierung des Seminars Kommunikationsmodelle im Weiterbildungsmaster, M. A. Speech Communication and Rhetoric) durchzuführen, hat sich unter Berücksichtigung sprechwissenschaftlicher und sprecherzieherischer Grundsätze als zumindest kritisch erwiesen. Es ist keine vollumfängliche Digitalisierung des Seminars Kommunikationsmodelle sinnvoll. In beiden Bereichen, in der

Kommunikation der Gruppe, sowie auch in der Einzelarbeit, d. h. der Informationsbeschaffung und dem Lernen des einzelnen Studierenden, gibt es eine Reihe von Unsicherheiten, die für die Qualität des Studiengangs in rein digitaler Form, gerade vor dem Hintergrund der Mündlichkeit, ein Risiko darstellen würden. Die Digitalisierung von ausgewählten Elementen im Seminar Kommunikationsmodelle bietet aber andererseits eine große Chance. Das Seminar könnte durch die Nutzung von digitalen Medien effizienter in Vorbereitung, Nachbereitung und Prüfungsvorbereitung gestaltet werden. Das gilt für die Kommunikation in der Gruppe sowie auch für die Selbstlernphasen des einzelnen. Jeder Studierende könnte jetzt, nach seinem persönlichen Ermessen und Vorlieben des Lernens, die Medien, den Ort und den Zeitpunkt des Lernens selbst bestimmen. Reine Inputphasen des Durchführungsteils könnten ausgelagert werden und die freiwerdende Zeit zu Gesprächen, Übungen und damit zur Qualitätssteigerung innerhalb der Mündlichkeit beitragen. Über die Videokonferenzen könnten sich Lerngruppen bundesweit effizient und effektiv zusammenfinden um gemeinsam Fragestellungen ergänzend zum Präsenzteil zu diskutieren. Somit würden sich Digitalisierung und Mündlichkeit nicht ausschließen, sondern sich ergänzen. Darüber hinaus könnte sich die Sprechwissenschaft und Sprecherziehung über diesen Weg sogar im Bereich der Digitalisierung von Lernmedien professionalisieren und möglicherweise auch die Vorreiterrolle, einer neuen Lehre innerhalb der Sozial- und Geisteswissenschaften einnehmen. Das scheinbare Spannungsfeld zwischen antiker Tradition und Innovation würde sich somit auflösen. Voraussetzung ist eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Digitalisierung, mit der Produktion und dem Einsatz von digitalen Äquivalenten in Form von Video, Audio usw. in Eigenregie. Das gilt für Dozenten zum einen (Pabst-Weinschenk 2016, S. 50–52), im Hinblick auf die veränderten Aufgaben und zum anderen für die Stu-

dierenden im Hinblick auf die Optimierung des selbstregulierten Lernens in der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung.

Literatur

- Andrea Hüttmann. (2017). Zerstört das Internet die ethischen Grundsätze. "Soziale Medienkompetenz" muss und will erlernt sein". In: Y. Thorhauer und C. A. Kexel (Hrsg.), Face-to-Interface. Werte und ethisches Bewusstsein im Internet (Schriften der accadis Hochschule, S. 101–113). Wiesbaden, Germany: Springer Gabler.
- Andreas Grote. (2010). Lästiger Flaschenhals. Nutzer schneller Internet-Anschlüsse klagen über zu langsame Sendeleistung. undefined. Zugriffen 12.01.18.
- As Undercover Students in MOOCs - Campus Innovation 2012 / Keynotes - Prof. Dr. Rolf Schulmeister - Universität Hamburg - Lecture2Go. <https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/14447>. Zugriffen 28.09.17.
- Bachmann, H. (2014). Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden (Forum Hochschuldidaktik und Erw.Bildung, v.1). Bern: hep verlag.
- Barthelmeß, H. (2015). E-Learning – bejubelt und verteufelt. Lernen mit digitalen Medien, eine Orientierungshilfe. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bertelsmann-Stiftung. DigiMonitor_Materialsammlung_Begriffskonzepte_Hochschule.
- Christopher Könitz und Jakob Diel. (2014). Videopodcasts als Bildungskatalysatoren in der Lehre. In: N. Apostolopoulos (Hrsg.), Grundlagen Multimedialen Lehrens und Lernens. Der Qualitätspakt E-Learning im Hochschul-pakt 2020; Tagungsband GML 2 2014 [13.–14. März] (S. 78). Münster: Waxmann.

Dittler, U. (2017). E-Learning 4.0. Mobile learning Lernen mit Smart Device und Lernen in sozialen Netzwerken. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.

dotama - Dreidimensionale Weiterbildung.
<http://www.dotama.de/>. Zugriffen 28.09.17

Handke, J. (2015). Handbuch Hochschullehre digital. Leitfaden für eine moderne und medien-gerechte Lehre (Tectum Sachbuch). Marburg: Tectum.

Hüther, G. (2017). Ohne Gefühl geht gar nichts! Gerald Hüther - YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=IN-LvkA8RasI>. Zugriffen 07.11.17.

Joachim Niemeier. (2017). Digitalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft. In: Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz: Bausteine einer neuen Lernwelt (S. 67–79). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

John Erpenbeck. (2017). Selbstorganisation, Neuropsychologie und Werte. In: Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz: Bausteine einer neuen Lernwelt (S. 115–132). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Klafki, W. (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien fuer ein zeitgemaaes Konzept allgemeiner Bildung. Zeitschrift für Pädagogik 32 (4), 455–476.

Lorber, M. (2016). Gaming für Studium und Beruf. Warum wir lernen, wenn wir spielen. Bern: hep verlag.

Matthias Sakowski. (2018). Digitalisierung in der Hochschullehre "Substitution oder Komplement?". Chancen und Risiken am Beispiel des Seminars "Kommunikationsmodelle". Die SW/ SE im Spannungsfeld zwischen Tradition und Innovation. Regensburg: Masterarbeit, Universität Regensburg.

Microsoft Skype for Business Basic.
<https://www.microsoft.com/de-de/download/details.aspx?id=49440>. Zugriffen 12.01.18.

Niclas Apostolopoulos, Georg Kallidis, Wolfram Lippert, Ulrike Mußmann, Jeelka Rein-

hardt, Athanasios Vassiliou. (2014). Studieren im digitalen Hörsaal. Ein neues Lehrformat an der Freien Universität Berlin. In: N. Apostolopoulos (Hrsg.), Grundfragen Multimedialen Lehrens und Lernens. Der Qualitätspakt E-Learning im Hochschulpakt 2020; Tagungsband GML 2 2014 [13.–14. März] (S. 98–120). Münster: Waxmann.

Nikolopoulos, A. S. (2010). Dissertation. Boizenburg.

Oliver Bürg, H. M. (April 2014). Akzeptanz von E-Learning in Unternehmen, München: Ludwig-Maximilians-Universität.

Online-Meetings und HD Videokonferenzen | GoToMeeting. <https://www.gotomeeting.com/de> Zugriffen 12.01.18.

Pabst-Weinschenk, M. (2016). Stimmlich stimmiger Unterricht. Professionelle Kommunikation und Rhetorik : CD mit Übungsmaterial inklusive. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Peter Mockler. (2013). Geleitwort. In: F. Keuper (Hrsg.), Digitalisierung und Innovation. Planung, Entstehung, Entwicklungsperspektiven (V). Wiesbaden: Bearingpoint.

Repetico - Das soziale Lern-Netzwerk.
<https://www.repetico.de/>. Zugriffen 23.11.17.

Richard David Precht, Manfred Broy. (11.02.17). Digitalisierung: Daten essen Seele auf. Die Digitalisierung wird zur vierten industriellen Revolution.
<http://www.zeit.de/2017/05/digitalisierung-revolution-technik-seele-menschen-grundrechte>. Zugriffen 21.11.17.

Schmidt, U. (2011). Digitale Film- und Videotechnik. Filmeigenschaften Videotechnik und HDTV Filmabtastung High-Definition-Kamera Digitale Aufzeichnung Digital Intermedia-te Digital Cinema Stereo-3D (3., erw. Aufl.). München: Hanser (Literaturverz. S. 248–249).

Skype herunterladen | Kostenlose Anrufe | Chat-App. <https://www.skype.com/de/get-skype/>. Zugriffen 12.01.18.

Spitzer, M. (2012). Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer.

Spitzer, M. (2014). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens (1. Auflage, Nachdruck). Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Übertragen auf Geräte | eBook.de > Hilfe.
https://www.ebook.de/de/category/59440/uebertragen_auf_geraete.html.
Zugegriffen 12.01.18.

Watzlawick, P. & Trunk, T. (Hrsg.). (2011). Man kann nicht nicht kommunizieren. Das Lesebuch (Psychologie, 1. Aufl.). Bern: Huber.

Weidenmann, Bernd. "Multimedia": Mehrere Medien, mehrere Codes, mehrere Sinneskanäle?

Wissenschaftliche Dienste - Deutscher Bundestag. (2016). Zur Diskussion um die Verkürzung von Produktlebenszyklen.

Yvonne Grimmer (22.10.17). Gibt es verschiedene Lerntypen? <https://www.dasgehirn.info/aktuell/frage-an-das-gehirn/gibt-es-verschiedene-lerntypen>. Zugegriffen 22.10.17.

Zum Autor

Matthias Sakowski, M. A. studierte 1986 – 1989 Elektrotechnik an der Hochschule Bochum und 2015 – 2018 an der Universität Regensburg im Masterstudiengang „Speech Communication and Rhetoric“. Durch diese zwei Seiten der Ausbildung, Menschliche und technische Kommunikation und seine berufliche Tätigkeit als Trainer, Projektleiter und Führungskraft im Bereich des Vertriebstrainings der Deutschen Telekom, beschäftigt er sich seit gut zwei Jahrzehnten mit der Schnittstelle Mensch/Technik in der Weiterbildung. Zurzeit arbeitet Matthias Sakowski als selbstständiger Berater für die dotama GmbH in Berlin.

Weiteres unter www.dotama.de

E-Mail: matthias.sakowski@dotama.de

Redaktionelle Anmerkung

Marita Pabst-Weinschenk nimmt in Ihrem Artikel „Einige Bemerkungen zum E-Learning im Bereich mündlicher Kommunikation“ (hier im Heft auf S. 78 ff.) zu diesem Beitrag Stellung.

Marita Pabst-Weinschenk

Einige Bemerkungen zum E-Learning im Bereich mündlicher Kommunikation

Vorbemerkung: Ausgelöst wurde der folgende Beitrag durch zwei Beiträge in diesem sprechen-Heft, die meines Erachtens nicht unwidersprochen stehen bleiben können. Beabsichtigt ist also ein Diskurs über E-Learning-Möglichkeiten und -Grenzen im Bereich der mündlichen Kommunikation.

Das Thema interessiert mich persönlich, da ich seit über 15 Jahren E-Learning an der Heinrich-Heine-Universität erfolgreich praktiziere und durch meinen Lehrer, Prof. Bartsch, bereits in den 1970er Jahren mit dem Thema konfrontiert wurde, als wir – damals noch an der Pädagogischen Hochschule in Neuss – teilprogrammierte Lerneinheiten zur mündlichen Kommunikation produziert haben (Krüger/Pabst 1979). Dieser Cassettenkurs mit Spielszenen, begleitenden Arbeitsblättern, Lernerfolgskontrollen etc. war damals völliges Neuland und entsprach – ohne dass das damals so genannt wurde – bereits dem aktuellen Didaktikkonzept des „student generated content“ (Loviscach 2015; Pabst-Weinschenk 2015) oder „Lernen durch Lehren“¹, also dem neuen Learning by doing im Bereich der audio-visuellen Medien auf den Lernplattformen.

Zu Benjamin Haags Überlegungen zum Peer-Feedback im E-Learning-Kontext

Benjamin Haag berichtet von Peer-Feedback-Untersuchungen an der Leibniz-Uni-

versität Hannover zu Themen wie „Präsentationskompetenz – analysieren und bewerten“, „Jugend debattiert“, „Kommunikation und Interaktion im Unterricht“ u. a., wobei durchweg mit Videosequenzen authentischer Fälle gearbeitet wird.

Bei den Ausführungen wird mir nicht ganz klar, inwieweit es sich um Peer-Feedback zu mündlichen Leistungen der Studierenden handelt. Es hat eher den Anschein, dass es sich nur um analytische Leistungen handelt; leider gibt Haag keine konkreten Lernziele an. Es ist die Rede von schriftlichen Ausführungen, die zur Klausurvorbereitung dienen und bei denen es inhaltlich um „richtige“ Lösungen geht. Dass dabei die Studierenden Peer-Feedback als zusätzlichen Arbeitsaufwand empfinden, auch wenn sie das eigenständige Erarbeiten gutheißen, ist verständlich, besonders wenn es auch noch Meta-Feedback des Dozierenden gibt. Dass die Hannoveraner Studierenden „eindeutig persönliche Besprechungen ihrer Aufgabebearbeitungen in den Präsenzveranstaltungen“ bevorzugen, ist in dem Kontext (analytische Aufgaben mit „richtigen“ Antworten zur Vorbereitung auf Klausuren, die über den Studienerfolg entscheiden, wie ich vermute) verständlich.

Dagegen habe ich andere Erfahrungen gemacht: Zum einen finden Düsseldorfer Studierende das Blended Learning-Konzept zur Mündlichen Kommunikation von

¹ Lernen durch Lehren ist eine handlungsorientierte, konstruktivistische Unterrichtsmethode für alle Altersstufen. Die Lerner erwerben Wissen und Kompetenzen, indem sie sich Inhalte gegenseitig vermitteln.

Hauptvertreter ist Jean-Pol Martin, der von 1981 an das Konzept auf neurowissenschaftlicher Basis entwickelte. Vgl. <http://www.idl.de/>

2005/06 überwiegend positiv (Pabst-Weinschenk 2010) und zum anderen konnte bei E-Learning-Kursen „Rhetorik online“ festgestellt werden, dass die Studierenden sich gegenseitig in Foren sehr differenziertes Feedback geben. Und das entspricht ja auch den sprecherzieherischen Zielen: Peer-Feedback zu mündlichen Leistungen müsste auch in der Schule wichtiger genommen werden, denn „Die rednerische Kritik aufmerksam wägender Hörer führt immer auf das Richtige hin: wie sie es hören, so ist es“ (Drach 1932, 20).

Den Lernerfolg in einem Rhetorik-E-Learning-Kurs halte ich sogar für größer als in einer reinen Präsenzveranstaltung. Bei Präsenzseminaren kann man immer wieder beobachten, dass Studierende die Aufnahmen ihrer eigenen Reden gar nicht genau wahrnehmen und es insgesamt zu wenig Zeit für gegenseitiges Feedback gibt bzw. Studierende sich abhängig machen vom Feedback der jeweiligen Dozierenden, das sie für wichtiger halten als das ihrer Kolleg/-innen. Bei Online-Rhetorik-Seminaren üben die Teilnehmer/-innen nach meinen Erfahrungen ihre Redebeiträge viel intensiver, weil sie nur Beiträge hochladen wollen, mit denen sie selbst zufrieden sind. Deshalb werden oft mehrere Versuche gestartet und damit setzt bereits ein sinnvoller Lernerfolg ein. In Präsenzphasen (oder auch Videokonferenzen) wird die Zeit für Nachfragen, Absprachen und gemeinsame Diskussionen genutzt.

Peer-Feedback in Foren wird ernstgenommen, wenn ihm von der Konzeption her ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Genauso funktioniert Chat, wenn er obligatorischer Bestandteil der Leistung ist.

Mein Konzept des Blended-Learning-Konzepts zur mündlichen Kommunikation kann man mit allen Elementen in einem Poster zusammenfassen². Die thematische Pro-

gression³ wird neben der Vorlesung, die mitgeschnitten und den Studierenden in kleinen thematischen Einheiten angeboten wird, durch ein Lernheft gesteuert. Das Lernheft „Mündliche Kommunikation“ (2008 a) beinhaltet nicht die wesentlichen Inhalte in Abstractform, sondern besteht nur aus Aufgaben und Fragen, die die Studierenden mit den Vorlesungskonserven (oder aber auch mit entsprechender Fachliteratur (z. B. Pabst-Weinschenk Hg. 2004/2011) bearbeiten können.

Beispielhaft sei hier im Hinblick auf „Student Generated Content“ auf die Veranstaltung „Video-Tutorials zur Verbesserung der mündlichen Ausdruckskompetenzen“ (2015) hingewiesen. Einzelne Beispiele findet man in der Mediathek der Philosophischen Fakultät unter dem Schwerpunkt „Mündlichkeit“ (siehe <https://medienlab.phil.hhu.de/item/video-tutorials-fuer-bessere-ausdruckskompetenzen/>).

Zu Matthias Sakowskis Beitrag zur Digitalisierung in der Hochschullehre

Wer den ersten Teil meiner Erwiderung gelesen hat, sieht schon, dass ich die Alternative „Substitution oder Komplement“ für nicht angemessen halte, denn in allen Blended Learning-Konzepten, die ich favorisiere, wird beides sinnvoll miteinander kombiniert.

In Sakowskis Beitrag fehlen Hinweise auf vorhandene sprechwissenschaftliche Ansätze zum E-Learning zur mündlichen Kommunikation (z. B. Pabst-Weinschenk 2006; 2010) und auch auf die Möglichkeit, Rhetorikkurse (Rede-Rhetorik) online durchzuführen, wird nicht eingegangen. Wie bereits oben ausgeführt habe ich damit sehr gute Erfahrungen gemacht, weil der Übungseffekt höher ist als in Präsenzseminaren.

² Dieses Poster wird zusammen mit der pdf-Version verschickt bzw. kann als pdf-Datei kostenlos angefordert werden (per Mail an rolwa@aol.com).

³ Die gesamte thematische Progression zur Mündlichkeit an der Heinrich-Heine-Universität über verschiedene Studienjahre hinweg habe ich in 2008 b zusammengefasst.

Wenn Sakowski allgemeine Aussagen trifft wie "Darüber hinaus könnte sich die Sprechwissenschaft und Sprecherziehung über diesen Weg sogar im Bereich der Digitalisierung von Lernmedien professionalisieren und möglicherweise auch die Vorreiterrolle, einer neuen Lehre innerhalb der Sozial- und Geisteswissenschaften einnehmen." (S. 59) und die vorhandenen sprechwissenschaftlich-sprecherzieherischen Konzepte nicht rezipiert werden, ist das nicht in Ordnung. Man muss sie nicht gut finden, aber man muss sich damit auseinandersetzen!

In weiten Strecken im Mittelteil des Artikels werden nur andere Autoren referiert; didaktisch fehlen dabei aber Konzepte wie das Inverted Classroom Model, das oft beim Blended Learning mit eingesetzt wird, und das Konzept des „Lernens durch Lehren“, das immer dann greift, wenn Studierende selbst e-Medien produzieren. Beides wird an der Universität Düsseldorf praktiziert.

Wenn Sakowski ferner feststellt, dass

„... keine gesicherte Bestätigung der ursprünglichen Hypothese der vollumfänglichen Substitution ohne Risiko möglich war“ und feststellt, „dass es möglich ist, das Seminar Kommunikationsmodelle mithilfe von digitalen Äquivalenten effizienter und effektiver zu gestalten“ und meint, dass „Somit (konnte) auch das Spannungsfeld zwischen antiker Tradition und Innovation in Form der Digitalisierung für die Sprechwissenschaft und Sprecherziehung aufgelöst werden (konnte).“ (S. 61)

aber die Antwort schuldig bleibt, wie dies geschehen könnte, welche Teilinhalte wie digital angeboten werden können und sollten, ist das unbefriedigend. Stattdessen bietet der Autor nur allgemeine und nicht gerade neue Überlegungen zur Lerntheorie bei digitalisierten Lerneinheiten.

Weiterhin heißt es bei Sakowski:

"Ein Rückgang der Dozententätigkeit gerade im Bereich der mündlichen Kommunikation würde allerdings eine deutliche Reduktion der mündlichen direkten Kommunikation zwischen Dozenten und Studierenden darstellen, was speziell im Fach Kommunikations-

modelle und im Grunde im gesamten Bereich der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung sich schon fast gegenseitig ausschließt. Denn Mündlichkeit lehren und gleichzeitig die Lehre in der Mündlichkeit reduzieren, kann als gegensätzlich betrachtet werden. Doch welchen Stellenwert hat künftig die mündliche Kommunikation, vor allem in der Wissenschaft im Allgemeinen? Wissenschaft heißt miteinander reden! Gleiches gilt für alle kulturellen Leistungen, von denen die Wissenschaft nur einen Teil darstellt." (S. 73)

Diese Einschätzung zeichnet die Kommunikation schwarz-weiß. Es wird nicht differenziert zwischen konzeptioneller und medialer Mündlichkeit, wobei in den "älteren" elektronischen Medien die Kommunikation zwar schriftbasiert ist, aber doch viele Anzeichen konzeptioneller Mündlichkeit aufweist, ganz abgesehen von You-Tube-Kanälen, Videokonferenzen, Skypen etc.

Sakowskis Blick auf die Veranstaltung „Kommunikationsmodelle“ im Regensburger Masterstudiengang

Die Darstellung bildet nicht die bisherige Praxis ab. Das erlaube ich mir festzustellen, weil ich von Anfang an dieses Modulelement im Regensburger Masterstudiengang in Form eines Präsenz-Wochenend-Blockseminars unterrichtet habe. Hauptprobleme der Veranstaltung zu den Kommunikationsmodellen sind meiner Einschätzung nach:

- a) die Heterogenität der Gruppe, die unterschiedlich viel über Kommunikationsmodellen wissen;
- b) die Notwendigkeit, zur Gruppenkonstituierung (durch Gruppenerleben positive Gruppendynamik erzeugen) beizutragen, weil das Thema i. d. R. sehr früh im Ablauf der zwei Studienjahre angeboten wird;
- c) dass Kommunikationsmodelle ein Thema ist, bei dem es verstärkt um Wissen geht, was jeder in seiner Art und Weise lernen muss und was schlecht im Gleichschritt einer Gruppe geht;
- d) dass bei Blockveranstaltungen, wie im Regensburger Master üblich, kaum die Zeit

für notwendige Wiederholungen vorhanden ist;

e) durch die Tatsache, dass dieser Master berufsbegleitend studiert wird, ist die Zeit für das eigenverantwortliche Lernen (Erarbeiten und Wiederholen) oft auch sehr eingeschränkt, so dass es auch geschieht, dass Teilnehmer/-innen unvorbereitet zu den Präsenzphasen erscheinen. Das kann auch durch E-Learning-Materialien nicht verhindert werden.

Ich hoffe, ich habe mit diesen Bemerkungen die Diskussion über E-Learning in der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung nicht nur für den Bereich der Hochschullehre angeregt. Denn auch im schulischen Bereich und in der Weiterbildung sollten wir die Chancen, die digitale Lernangebote bieten, nutzen.

Literatur

Drach, Erich 1932: Redner und Rede. Berlin: Bött

Loviscach, Jörn 2015: Digitalisiertes Studium. Dokumentation der E-Learning-Konferenz 2015 an der Fachhochschule Bielefeld.

<https://www.youtube.com/watch?v=91Zgx3nhFhk>
(letzter Zugriff 02.05.2018)

Loviscach, Jörn 2015: Das Inverted Classroom Model. Vortrag beim eTeaching Netzwerktreffen am 22.01.2015 in der ULB der HHU

<http://media-thek.hhu.de/watch/1dec62d7-e869-46d3-8590-29700d9f782a>

(letzter Zugriff 02.05.2018)

Pabst-Weinschenk, M.; Krüger, Jürgen 1979: Teilprogrammierte Lerneinheiten "Sprechbildung" in 13 Lektionen - Arbeitsbericht. In: Borowsky/Peuser/Spillner/Schnorrenberg/Zoepitz (Hg.): Band IV - Kongreßberichte der 9. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, GAL e.V. Mainz 1978. Heidelberg (J. Groos), 136–144

Pabst-Weinschenk, M. (Hg.) 2004/2011: Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München: Reinhardt, UTB 8294

Pabst-Weinschenk, M. 2006: Mündliche Kommunikation – ein multimedialer eLearning-Kurs. In: Auf der Horst, Christoph; Ehlert, Holger (Hg.): eLearning nach Bologna. Prozesse - Projekte – Perspektiven. Düsseldorf: Gruppello, 122–147

Pabst-Weinschenk, M. 2006: Präsentation des multimedialen E-Learning-Kurses zur Mündlichen Kommunikation auf dem Workshop eUniversity der Universität Duisburg-Essen, Campus Duisburg 5.5.2006; ähnlich auch im Rahmen der Sprech-Kontakte: <http://www.uni-duesseldorf.de/muendlichkeit/Praxis-Tipps/elearning.pdf>

Pabst-Weinschenk, M. 2008 a: Mündliche Kommunikation. Lernheft zu dem Grundseminar an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Alpen: pabst press

Pabst-Weinschenk, M. 2008 b: Basics im Methoden-Mix. In: Heilmann/Lepschy (Hg.): Rhetorische Prozesse. München: Reinhardt, 9–18

Pabst-Weinschenk, M. 2010: Mündliche Kommunikation – ein Blended Learning-Konzept. In: Pabst-Weinschenk (Hg.): Medien: Sprech- und Hörwelten. Tagungsbeiträge der DGSS-Tagung 2009 in Düsseldorf. München: Reinhardt (Sprache und Sprechen, Bd. 45), 91–95

Pabst-Weinschenk, M.; Weinschenk, Markus (2010): Was bringt ein virtuelles Klassenzimmer? In: Schreiben im Netz. Heft 24, Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, 44 f.

Pabst-Weinschenk 2015: Video-Tutorials zur Verbesserung der mündlichen Ausdruckskompetenzen. Vortrag beim eTeaching Netzwerktreffen am 27.05.2015 in der HHU

Zur Autorin:

Dr. phil. Marita Pabst-Weinschenk lehrt an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf und leitet die dortige DGSS-Prüfstelle. Sie ist Mitglied des Beirats und der Wissenschaftskommission der DGSS sowie Redaktionsmitglied der Zeitschrift „sprechen“.

E-Mail: pabst@phil-fak.uni-duesseldorf.de

Andrea Brunner

50 Jahre Gespräche mit Fachleuten aus der Sprechwissenschaft, Sprecherziehung und deren affinen Berufsfeldern

Bericht zur 57. Fortbildungsveranstaltung des BVS

Interdisziplinäre Schöntaler Gespräche

(16. bis 18. März 2018 im Kloster Schöntal)

Wie alle zwei Jahre lud der BVS e. V. zum achten Mal zu seinen Interdisziplinären Gesprächen ein. Man tagte im wunderbaren Ambiente der Klosteranlage Schöntal in Baden-Württemberg. Das Thema der Tagung „Training, Coaching, Beratung – Moderne Lehr- und Lernformen in der Sprecherziehung“ lockte über 20 Teilnehmer und Teilnehmerinnen zur 57. Fortbildungstagung des Verbandes an.

Diese Tagungsreihe war ursprünglich bekannt als „Inzigkofener Gespräche“ unter der Leitung von Dr. Geert Lotzmann, der diese 1968 ins Leben rief. Der BVS führte die Reihe 2004 fort, nachdem Lotzmann in den Ruhestand getreten war, und übernahm das Konzept eines kleineren Teilnehmerkreises, der die Möglichkeit hat, alle Tagungsangebote wahrzunehmen. Auch der informelle Austausch an den Abenden begleitet durch ein künstlerisches Rahmenprogramm wurde mit viel Zuspruch weitergeführt. Der BVS richtet die Tagung regelmäßig aus. Man sieht sich also 2020 wieder.

Julia Rupprecht stellte ihre App für Stimmtraining VOCCO – *VOCCO, die Stimmtraining-App – der Vocalcoach für unterwegs!* vor. Diese App ermöglicht in Zeiten neuer Kommunikationsmittel eine professionelle Begleitung der Stimmschulung. Dies soll jedoch kein Stimmtraining und keine Therapie ersetzen.

Das Konzept entwickelt Rupprecht gemeinsam mit der Opernsängerin Brigitte Bayer. Die App befindet sich noch in der Erprobung und soll im Sommer 2018 auf den Markt. Den Entwicklerinnen ist es wichtig, dass Lernziele gemeinsam festgelegt und Übungen individuell auf die Person abgestimmt werden. Ziel ist es, alte Muster und Gewohnheiten, die die Stimme beeinträchtigen abzulegen und ein regelmäßiges Üben zu gewährleisten, das adäquat in die individuelle Alltagsgestaltung integriert werden kann. Rückmeldung an die Übenden werden von den Expertinnen Rupprecht und Bayer gegeben.

Ihre App kann jetzt schon im Internet abgerufen werden: <https://www.vocco-app.com/>

Dr. Barbara Meyer stellte ihren *Münchner Methodenkasten – neue Methoden für abwechslungsreiche Training* vor. Auch hier gilt es, die neuen Medien einzusetzen. Die App „MobiDics“ (Link: <http://www.profil.uni-muenchen.de/universitas-digitalis/mobile-techniques/mobidics/index.html>), die in Zusammenarbeit mit der Ludwig-Maximilians-Universität München entwickelt wurde, wurde präsentiert als digitale Unterstützung des *Münchner Methodenkastens*. Die Teilnehmenden bekamen nach der Tagung Zugang zum Experimentieren auf der e-Learning-Plattform.

Das Thema Transfer spielt hierbei eine wichtige Rolle. Mehrere Aspekte wurden geboten, nämlich die Beachtung der Lernziele, der Transferstärketest nach Prof. Axel Koch und das Schweizer schulpädagogische AVIVA-Modell.

Ergänzt wurden ihre Ausführungen durch Informationen über online vs. offline-gesteuerte Lernvermittlung. Tipps zu Lern- und Transferseiten aus dem Internet ergänzten den Vortrag.

Auch Wissen und Können aus der Antike bereicherte die Tagung. Zu Zeiten, in denen einfaches Auf- und Mitschreiben am nicht vorhandenen Material für die Lernenden scheiterte, legte man methodisch-didaktisch viel mehr Wert auf Zuhören und daraus resultierende Übungen.

Franziska Trischler führte uns in die Lernwelt der griechischen und römischen Rhetoriker ein mit *Klassik trifft Moderne: Rhetorische Übungen aus der Antike und ihr Gewinn für heutigen Unterricht*.

Sie stellte in ihrem Workshop die Progymnasmata vor - Übungen, die stufenweise in verschiedene Teile und Gestaltungsmittel antiker Reden einführten - und zeigte deren Aufbau und Ziele anhand mehrerer Übungssequenzen zum Widerlegen.

Die Teilnehmenden hatten dabei die Aufgabe, eine Sage oder eine Zeitungsnotiz nach bestimmten Schritten zu untersuchen, um sie auf diese Weise gründlich widerlegen zu können.

Die antike Methode nach Theon basiert auf lautem Lesen bzw. Hören, Auswendig lernen, Paraphrasieren, Ausarbeiten und Bestreiten von beispielhaften Reden.

In Kleingruppen konnten wir das Vorlesen, Nacherzählen und genaue Widerlegen üben. In lebendiger Atmosphäre durften wir die Texte auf fehlende Glaubwürdigkeit, fehlende Logik und Unangemessenheit untersuchen und schließlich eine spontane Widerlegungsrede halten. Selbst eine dümmliche, banale Zeitungsmeldung konnte genüsslich verrissen werden und schuf neuen

Gesprächsstoff über die Methodik der antiken und zeitgenössischen Rhetorik.

Für **Mareike Tiedes** Workshop *Storytelling! ... damit der Funke überspringt!* waren die Teilnehmenden durch den vorangegangenen Part schon gut vorbereitet.

Mit kleinen Übungen weihte Tiede die Teilnehmenden in die Kunst des Geschichtenerzählens ein. Dazu gehörte auch das Zeichnen von Gegenständen. Pflanzen oder Tiere, die man mit seiner Person verbindet; *ich als* Daraus entstanden spannende Geschichten.

Außerdem übte man in kleinen Gruppen das Nach- und Weitererzählen anhand kürzerer Texte, die vorher verinnerlicht wurden.

Tiede stieg mit einem Impulsreferat über philosophische Ansätze und etymologische Überlegungen zum Entstehen von Bildern im Kopf ein und klärte über wichtige Punkte zum Geschichtenerzählen auf.

Es war sehr kurzweilig, da alle aktiv üben konnten und viel Freude, besonders auch an Tiedes wunderbarer Gabe Geschichten zu erzählen, hatten.

Prof. Stefanie Köhler begeisterte die Runde mit körperlichen Übungen begleitet von dazu passenden Ausrufen und Sätzen. Ihr Übungsrepertoire fußt auf Volkmar Glasers Psychotonik®.

Sie stellte den *Glaser-Kanon* vor, der aus sechs Übungsteilen besteht. Diese machen die Körperdynamik in Relation zum chinesischen Meridiansystem bewusst. Nach dem Durchlaufen der Übungsschritte fühlten sich viele wach, frei und erfüllt von Tatendrang. Die Teilnehmenden nahmen die körperlichen Übungen nach den vielen Tagungsbeiträgen dankbar an.

Heidrun Essler führte in *Alba Emoting* mit einem Impulsreferat und kleineren Übungen ein. Dieser Ansatz aus der Neuropsychologie, Psychophysiologie und Psychotherapie erlaubt es, sich mit seinen Grundemotionen auseinander zu setzen, sie zu erkennen und sie in ihrer Reinform auszudrücken. Atmung, Körper und Mimik spielen dabei eine

entscheidende Rolle, die es zu deuten gilt. Ziel von Alba Emoting ist es, sich klar zum Ausdruck zu bringen und Manipulationen zu erkennen.

Die letzten beiden Beiträge entstanden spontan, da zwei ursprünglich vorgesehene Referentinnen kurzfristig absagen mussten.

Unseren bunten Abend im „Roten Salon“ gestalteten alle Anwesenden wie auch Alexis Krüger mit Dialogen aus „Spejbl und Hurvíněk“. Außerdem gab es noch eine wunderbare Melusinengeschichte gekonnt

und spannend dargeboten von Mareike Tiede. Und der Funke sprang über!

An dieser Stelle möchte sich die Tagungsleitung Andrea Brunner ganz herzlich bedanken bei all jenen, die spontan vor Ort und bei den Tagungsvorbereitungen mitgewirkt haben.

Für das Jahr 2020 sind die Interdisziplinären Gespräche bereits in Planung.

Einladung zu den HÖLDERLIN-TAGEN

Stuttgart, Sonntag, 3. Juni bis Sonntag, 10. Juni 2018

Das Literarische Portrait – Friedrich Hölderlin zum 175. Todestag

Am 7. Juni 2018 jährt sich der Todestag von Friedrich Hölderlin zum 175. Mal. Aus diesem Anlass veranstaltet die Akademie für gesprochenes Wort ein dem Dichter gewidmetes mehrtägiges Literarisches Portrait vom 3.–10. Juni 2018. Leitidee dabei ist, den Dichter selbst zu Wort kommen zu lassen. In Lesungen, Vorträgen und Podiumsveranstaltungen sollen Facetten seiner produktiven Rezeption bis heute vergegenwärtigt werden. Renommiertere Schauspieler wie Corinna Kirchhoff, Hans Kremer und Hanns Zischler werden Hölderlins Texte vorlesen. Germanisten, Philosophen und Mediziner werden ihre Einsichten den Beiträgen von Sprech- und Bildkünstlern, Sängern, Tänzern, Filmemachern und Musikern gegenüberstellen.

Das von Isabelle Krötsch initiierte ›Parlament des Augenblicks‹ wird einen Dialog zwischen Wissenschaftlern, Künstlern und dem Publikum zu initiieren versuchen. Zum Abschluss wird ein Podium sich mit der Hölderlinrezeption in der Musik auseinandersetzen, bevor Studierende der Musikhochschule Stuttgart Vertonungen seiner Lyrik zu Gehör bringen.

Die Akademie für gesprochenes Wort feiert in diesem Jahr ihr 25-jähriges Bestehen. Erster Höhepunkt der Jubiläumsfeierlichkeiten werden die Hölderlin-Tage sein. Nähere Informationen zur Akademie und allen Jubiläumsveranstaltungen finden Sie auf den Seiten der Akademie: www.gesprochenes-wort.de

Einladung zum internationalen Rezitationswettbewerb "Kurt Schwitters" aus Anlass seines 70. Todesjahres am 24.11.2018 im Rathaus Visbek

Der Wettbewerb ist einmalig in der Bundesrepublik und im deutschsprachigen Ausland. Organisation und Durchführung koordiniert Prof. Dr. Eberhard Ockel, pensionierter Hochschuldozent der Universität Vechta.

Die Preisgelder betragen 1000 € für den ersten Preis, 500 € für den zweiten Preis und 300 € für den dritten Preis. Der Publikumspreis ist mit 200 € dotiert. Es dürfen nur bis zu 20 Bewerber(innen) (Altersgrenze 30 Jahre) teilnehmen. Anmeldeschluss ist Ende Oktober 2018.

Die Kandidat(inn)en tragen nach der Auslosung der Reihenfolge die von ihnen gewählten Schwitters-Texte vor: Ein Text wird von der Jury vorgeschrieben. Die Teilnehmer(innen) sollten sich auf eine maximale Sprechzeit von **6–10 min** einstellen. Alle Texte von Kurt Schwitters (Szenen, Lyrik, Prosa, Briefe...) stehen zur Auswahl; dabei steht es den Kandidat(inn)en frei, auch Auszüge oder sinnvoll gekürzte Abschnitte zu wählen. Die Texte müssen frei vorgetragen werden. Der Sprechausdruck und seine Vielfalt sollten im Dienst des jeweiligen Textes stehen.

Auswahlkriterien sind im Wesentlichen: Ausdrucksstärke und stimmlich-sprecherische Modulationsfähigkeit der Bewerber(innen), Imaginationskraft gemäß dem gewählten Text, Hörbare Berücksichtigung der Text-Vorgaben (Perspektive, Struktur, Rhythmus, Stimmung...), Erkennbare Deutung und glaubwürdige eigenständige Präsentation des Textes im Sprech- und Körperausdruck (sparsam).

Anmeldungen unter Angabe der Adresse, der Mail-Adresse und Handynummer sowie Geburtsdatum und Ort verbindlich an Professor Dr. Eberhard Ockel (eberhard@ockel.info). Sinnvoll ist auch die Angabe der/des gewählten Schwitters-Text(e)s. Einer wird aus Vergleichsgründen allen Teilnehmer(inne)n vorgeschrieben: Das Gedicht „Die Nixe“.

Bitte melden Sie sich nur mit dem Anmeldeformular⁴ an – eine Anmeldung per Mail wird nicht akzeptiert! Die Anmeldung wird erst gültig, wenn 50 € Startgeld auf das folgende Konto (Stichwort Rezitationswettbewerb 2018) eingezahlt worden sind (Kontoinhaber: Eberhard Ockel, IBAN: DE17 2806 4179 0106 7818 01). Das Geld wird allen Teilnehmern, die wirklich teilnehmen, zurückgezahlt. Nur triftige Gründe für eine Absage, aber i. d. R. vor Anmeldeschluss, können eine Ausnahme bilden.

Studierenden wird zu ihren Reisekosten ein Zuschuss gewährt.

Die Jury ist wie folgt zusammengesetzt:

- Dr. Ortwin Lämke, Westf. Wilhelms-Univ. Münster, Leiter des Centrums für Rhetorik,
- Prof. Dr. Baldur Neuber, Universität Halle, Professor für Sprechwissenschaft
- Prof. Annegret Müller, Professorin für Sprechkunst, HMDK Stuttgart
- Prof. Dr. Eberhard Ockel, Universität Vechta, Hochschuldozent i.R. für Sprach-/Sprechwissenschaft
- Christian Zündel, Berufsfachschule für Atem, Stimme und Gesang in Bad Nenndorf

*Und denken Sie daran, frei nach Heinrich Heine:
Der Zweck des Rezitierens ist das Rezitieren selbst!*

⁴ Das Anmeldeformular kann per Mail angefordert werden (rolwa@aol.com).

Bibliographie

Neue Bücher, CD-ROM und DVD

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

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

ALLHOFF, Dieter-W.; ALLHOFF, Waltraud: Rhetorik & Kommunikation (E-Book). Ein Lehr- und Übungsbuch. Mit Arbeitsblättern. 17., aktualisierte Auflage. München: Reinhardt, 2016. 272 S. E-Book; € 21,90.

ANDREE, Martin: Placebo-Effekt. Heilende Zeichen, toxische Texte, ansteckende Informationen. Paderborn: Wilhelm Fink, 2018. 360 S.; € 44,90.

ANSELM, Sabine; WERANI, Anke: Kommunikation in Lehr-Lernkontexten. Analyse, Reflexion, Training selbstregulativer Prozesse zur Professionalisierung personaler Sprechstile. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2017. 238 S.; € 18,99.

BAUM, Katrin; DEEG, Cornelia: Sich verständlich ausdrücken – Trainingsprogramm. Leserorientiert schreiben lernen. Mit einem Vorwort von Friedemann SCHULZ VON THUN. München: E. Reinhardt, 2018. 167 S.; € 19,90.

BELL, Inge: Klartext sprechen – Eckpfeiler der Rhetorik. DVD - Academy Edition. Bonn: managerSeminare, 2013. DVD, ca. 50 Minuten Laufzeit, zzgl. Online-Ressourcen, € 19,90.

BEUSHAUSEN, Ulla: Sicher und frei reden (E-Book). Sprechängste erfolgreich abbauen - Trainingsprogramm mit 6 Bausteinen. Mit zahlreichen Übungen. 4., aktualisierte Auflage. München: Reinhardt, 2017. 140 S. E-Book; € 19,90.

BROHAMMER, Claudia; KÄMPFER, Astrid: Therapie kindlicher Stimmstörungen (E-Book). Übungssammlung. 3., durchgesehene Auflage. München: Reinhardt, 2016. 176 S. E-Book; € 19,90.

BROICH, Josef: ABC der Theaterpädagogik. 9. Ausgabe 2017/2018. Köln: Maternus, 2017. 496 S.; € 39,95.

BROICH, Josef: Theaterpädagogik konkret. Ansichten, Projekte, Ausblicke. Kölner Beiträge zur Theaterpädagogik (Band 2). 8., überarbeitete Auflage. Köln: Maternus, 2018. 208 S.; € 19,95.

BRÜGGE, Walburga; MOHS, Katharina: Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen (E-Book). Eine Übungssammlung. 5., überarbeitete Auflage. München: Reinhardt, 2016. 262 S. E-Book; € 26,90.

DAHMEN, Silvia; WETH, Constanze: Phonetik, Phonologie und Schrift. Paderborn: Schöningh, 2017. 223 S.; € 16,99. (Reihe: LiLA - Linguistik fürs Lehramt; UTB 4752)

DAINTON, Nora: Feedback in der Hochschullehre. Bern: Haupt, 2018. 144 S.; € 22,99 (UTB 4891)

DRÜTZLER-HEILGEIST, Marthamarie; WÄSS (Wäß), Heinz; ZIMMERMANN, Rolf: Besprechen – moderieren – leiten. Konferenzgestaltung und Gesprächsführung in der Schule. Neuwied: Carl Link Verlag, 2014. 268 S., € 32,95.

ELSEN, Hilke: Einführung in die Lautsymbolik. Berlin, Bielefeld, München: Erich Schmidt Verlag, 2016. 296 S.; € 29,80.

FASSBINDER, Konstanze (Faßbinder): Schnacken und babbeln. In: Apotheken Umschau (2018), 1, S. 4-5.

FRANKE, Ulrike: Logopädisches Handlexikon. 9., überarbeitete und ergänzte Auflage. München: Reinhardt, 2016. 280 S.; € 24,99.

GEHRAU, Volker: Die Beobachtung als Methode in der Kommunikations- und Medienwissenschaft. 2. völlig überarb. Auflage. Konstanz: UVK, 2017. 168 S.; € 19,99.

GERICK, Julia; SOMMER, Angela; ZIMMERMANN, Gernot: Kompetent Prüfungen gestalten. 53 Prüfungsformate für die Hochschullehre. Münster, New York: UTB, 2017. 267 S.; € 29,99 (UTB 4840)

GOGOLIN, Ingrid; GEORGI, Viola B.; KRÜGER-POTRATZ, Marianne; LENGYEL, Drorit; SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Grundlagenliteratur für Forschung und Praxis der Interkulturellen Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2018. 606 S.; 39,99 € (UTB 8697).

GÖTZE, Lutz; GUTENBERG, Norbert; STARK, Robin: Sprachliche Schlüsselkompetenzen und die Ausbildungsreife Jugendlicher. Leseverstehen, Hörverstehen, mündliches und schriftliches Formulieren bei Hauptschulabsolventen deutscher und nichtdeutscher Muttersprache. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 2017. 410 S.; € 66,95.

GUTENBERG, Norbert; FIORDO, Richard (eds.): Rhetoric in Europe: Philosophical Issues. Berlin: Frank & Timme, 2017. 244 S.; € 34,80.

HAFNER, Bettina: Basicool Flipchart: Präsentationen perfektionieren. DVD - Academy Edition. Bonn: managerSeminare, 2014. DVD, ca. 30 Minuten Laufzeit, zzgl. Online-Ressourcen, € 19,90.

HAFNER, Bettina; BELL, Inga: Die Pinnwand-Moderation: Unterschätzten Raum nutzen. DVD - Academy Edition. Bonn: managerSeminare, 2014. DVD, ca. 30 Minuten Laufzeit, zzgl. Online-Ressourcen, € 19,90.

HARTMANN, Boris; LANGE, Michael: Mutismus im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter. Für Angehörige, Betroffene sowie therapeutische und pädagogische Berufe. 7., überarbeitete Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner, 2017. 68 S.; € 9,49 (Taschenbuch), € 6,99 (E-Book).

HEMMECKE, Jeanette; KRONBERGER, Nicole: Verhandlungskompetenzen trainieren. Inkl. Downloadmaterial. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2016. 332 S.; € 50,- (gebundene Ausgabe), € 39,99 (E-Book).

HESS (Heß), Hans: Erzählbar II. 112 Top-Geschichten für den professionellen Einsatz in Seminar und Coaching. Bonn: Edition trainingaktuell/ managerSeminare, 2017. 280 S.; € 49,90.

HINDERER, Marcel; EBERHARD, Sieglinde: Gut gestimmt! Stimmtraining für Erzieherinnen. Freiburg i. Br.: Verlag Herder, 2018. 128 S.; € 15,- (Kartonierte Ausgabe); € 12,- (pdf-E-Book).

HOFFMANN, Ludger; KAMEYAMA, Shinichi; RIEDEL, Monika; PEMBE, Şahiner, WULFF, Nadja (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin, Bielefeld, München: Erich Schmidt Verlag, 2017. 542 S.; € 29,95.

HÖLL, Stefanie: Grundlagentraining Schauspieltechnik: Clownerie, Improvisation, Präsentation – Übungen mit Video-Coachings für das Schultheater Kl. 5-13. Hamburg, Augsburg: Auer Verlag, 2017. 72 S.; € 20,90.

KIESSLING (Kießling), Jürgen; KOLLMEIER, Birger; BAUMANN, Uwe: Versorgung mit Hörgeräten und Hörimplantaten. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Georg Thieme Verlag, 2017. 280 S.; € 119,99.

KÖHLER, Julia: Theatrale Wege in der Lehrer/innenbildung. Theaterpädagogische Theorien und Praxis in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden. München: kopaed, 2017. 260 S.; € 19,80.

KRUSE, Otto: Kritisches Denken und Argumentieren. Konstanz: UVK, 2017. 264 S.; € 19,99.

KÜHN, Arne: Lehrer-Schüler-Beziehungen konstruktiv gestalten. Erfolgreicher Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten. München: Reinhardt, 2018. 203 S.; € 22,90.

LEHNER, Martin: Erklären und Verstehen. Eine kleine Didaktik der Vermittlung. Bern: Haupt, 2018. 200 S.; € 14,99 (UTB 4892).

LÖFFLER, Heinrich: Germanistische Soziolinguistik. 5., neu bearbeitete Auflage. Berlin, Bielefeld, München: Erich Schmidt Verlag, 2016. 222 S.; € 19,95.

MAHLAU, Kathrin; HERSE, Sylvia: Sprechen, Spielen, Spaß – sprachauffällige Kinder in der Grundschule fördern (E-Book). Mit 171 Übungen und Online-Zusatzmaterial. München: Reinhardt, 2017. 151 S., E-Book; € 24,90.

MECKE, Ann-Christine; PFLEIDERER, Martin; RICHTER, Bernhard; SEEDORF, Thomas (Hrsg.): Lexikon der Gesangsstimme.

Geschichte – Wissenschaftliche Grundlagen – Gesangstechniken – Interpretieren. Mit einem Geleitwort von Thomas HAMPSON. 2., durchgesehene Auflage. Laaber: Laaber-Verlag, 2018. 800 S.; € 118,-.

MOTSCH, Hans-Joachim: Kontextoptimierung (E-Book). Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. Download der CD-ROM-Inhalte mit 370 Übungen. Unter Mitarbeit von Margit Berg. 4., völlig überarbeitete Auflage. München: Reinhardt, 2017. 284 S. E-Book; € 49,90.

MÜLLER, Günter; PATZKILL, Birgit; SCHUTE, Eva: Erfolgreiche Gesprächsführung in der Schule. Grenzen ziehen, Konflikte lösen, beraten. Berlin: Cornelsen, 2015. 120 S. und CD-ROM, € 22,99.

POMPE, Anja; SPINNER, Kaspar H.; OSSNER, Jakob: Deutschdidaktik Grundschule. Berlin, Bielefeld, München: Erich Schmidt Verlag, 2016. 284 S.; € 19,95.

RACHOW, Axel: Einfach und wirkungsvoll visualisieren. DVD - Academy Edition. Bonn: managerSeminare, 2013. DVD, ca. 50 Minuten Laufzeit, zzgl. Online-Ressourcen, € 19,90.

RITTICH, Elin; TORMIN, Sibylle; BOCK, Bernhard (unter Mitarbeit von Julia Lukaschik): Prävention von Stimmstörungen. Stuttgart, New York: Thieme, 2018. 176 S.; € 49,99 (Reihe: Forum Logopädie).

SÄNGER, Rainer: Guten Tag, Herr Sänger (E-Book). Begrüßung und Gesprächseinstieg in Psychotherapie und Beratung. München: Reinhardt, 2017. 127 S. E-Book; € 19,90.

SCHARFF RETHFELDT, Wiebke: Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder (E-Book). Ein entwicklungsorientiertes Konzept. Unter Mitarbeit von Bettina Heinzelmann. Mit Online-Materialien. München: Reinhardt, 2016. 134 S. E-Book; € 19,90.

SCHILLING, Gert: Strategische Moderation von Gruppen und Teams. DVD - Academy Edition. Bonn: managerSeminare, 2013. DVD, ca. 50 Minuten Laufzeit, zzgl. Online-Ressourcen, € 19,90.

SCHULZ VON THUN, Friedhelm;
SCHIRRMACHER, Uwe: Das Kommunikationsquadrat in Aktion. Die vier Seiten einer

Nachricht' spielend verstehen. Bonn: Edition trainingaktuell/ managerSeminare, 2017. € 148,-.

SCHULZ, Verena; MEYER-KALKUS, Reinhart: Auf ein Wort ... Vortragskunst in Antike und Gegenwart. Stuttgart: Akademie für gesprochenes Wort, 2017. 40 S.

SCHÜRMANN, Eva: Vorstellen und Darstellen. Szene einer medienanthropologischen Theorie des Geistes. Paderborn: Wilhelm Fink, 2018. 239 S.; € 39,90.

SPREER, Markus: Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter. Methoden und Verfahren. München: Reinhardt, 2018. 302 S., € 49,99.

STEINIG, Wolfgang: Grundschulkulturen. Pädagogik – Didaktik – Politik. Berlin, Bielefeld, München: Erich Schmidt Verlag, 2017. 288 S.; € 24,95.

STRAUF, Heinz: Grundkurs PowerPoint 2013. Anleitungen und Übungen. Hamburg: Persen, 2017. 68 S., inkl. CD-Rom; € 23,95.

VON KUTSCHERA, Franz: Die Anfänge der Philosophie. Eine Einführung in die Gedankenwelt der Vorsokratiker. Paderborn: Mentis, 2018. 151 S.; € 26,90.

WACHTLIN, Bianka; BOHNERT, Andrea: Kindliche Hörstörungen in der Logopädie. Stuttgart: Georg Thieme Verlag, 2017. 192 S.; € 49,99.

WARNECKE, Irene: Prüfungsangst bewältigen. Ein Trainingsprogramm in sieben Schritten. Paderborn: Schöningh, 2017. 134 S.; € 9,99.

WIDHALM, Barbara: Stimm- und Sprechtraining. Praxistipps für alle, die etwas zu sagen haben. Idstein: Schulz-Kirchner, 2017. 64 S.; € 9,49 (Buch), € 6,99 (E-Book).

Bibliographie

Zeitschriftenbeiträge und Beiträge in Sammelbänden

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

AMARAL, Virgílio: Rhetoric and Politics: Some Approaches on the Social Psychology and Sociology of Rhetorical Discourse Analysis – Presentation of a Case Study. In: GUTENBERG, Norbert; FIORDO, Richard (eds.): Rhetoric in Europe: Philosophical Issues. Berlin, 2017. S. 27–40.

BENGTSON, Erik: The Concept of *Doxa* in the European Reinvention of Rhetoric. In: GUTENBERG, Norbert; FIORDO, Richard (eds.): Rhetoric in Europe: Philosophical Issues. Berlin, 2017. S. 79–88.

Diskussion um neue Leitlinien Stottern. Leserbriefe zum Beitrag: „Zur Praxisrelevanz der neuen AWMF-Leitlinie Stottern. Kritische Fragen und mögliche Erklärungen“ von KOLLBRUNNER, Jörg in Forum Logopädie 4/2017, S. 32. In: Forum Logopädie 31 (2017), 6, S. 66–67.

DOLLINGER, Anna: Ressourcen-Triple. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 10, S. 22–25.

EICHLER, Leena: Ein Hörspiel gestalten. Vom Bilderbuch zum Hörspielscript. In: Grundschule Deutsch, 55 (2017), S. 37–39 (mit Materialien auf der beiliegenden CD-ROM)

FARKAS, Christoph: Gesundheit: Rüsselkäfer und Kugelschreiber. Zwei Sprachtherapeutinnen haben eine einzigartige App für Logopädie entwickelt. Patienten können damit selbstständig üben. In: Stern (2018), 5, S. 100–101.

FASSBINDER, Konstanze (Faßbinder): Schnacken und babbeln. In: Apotheken Umschau (2018), 1, S. 4–5.

FIORDO, Richard: Richards' Non-Aristotelian "New" Rhetoric: Grounds for a Microscopic Rhetoric and a Macroscopic Hermeneutic. In: GUTENBERG, Norbert; FIORDO, Richard (eds.): Rhetoric in Europe: Philosophical Issues. Berlin, 2017. S. 89–106.

FOX-BOYER, Annette; STRUTZKE, Maike: Auswirkungen der Stimulierbarkeit von isolierten Phonemen auf die weitere phonologische Entwicklung. Eine Langzeitstudie mit monolingual deutschen Kindern. In: Forum Logopädie 32 (2018), 1, S. 34–39.

GRIMM, Thomas; GUTENBERG, Norbert: Sprechdenken. In: GÖTZE, Lutz; GUTENBERG, Norbert; STARK, Robin: Sprachliche Schlüsselkompetenzen und die Ausbildungsreife Jugendlicher. Leseverstehen, Hörverstehen, mündliches und schriftliches Formulieren bei Hauptschulabsolventen deutscher und nichtdeutscher Muttersprache. Frankfurt am Main u. a., 2017. S. 81–90.

GUTENBERG, Norbert; FIORDO, Richard: "One Speaks To Be Listened To": Schleiermacher's Philosophical View of Rhetoric and Orality. In: GUTENBERG, Norbert; FIORDO, Richard (eds.): Rhetoric in Europe: Philosophical Issues. Berlin, 2017. S. 215–244

GUTENBERG, Norbert; FIORDO, Richard: Introduction to Philosophical Problems in European Rhetoric. In: GUTENBERG, Norbert; FIORDO, Richard (eds.): Rhetoric in Europe: Philosophical Issues. Berlin, 2017. S. 7–12.

GUTENBERG, Norbert; KRÖNINGER, Karin: Blended Learning-Konzept „Lesen und Schreiben für Jugendliche mit Defiziten in den beiden sprachlichen Schlüsselkompetenzen. In: GÖTZE, Lutz; GUTENBERG, Norbert; STARK, Robin: Sprachliche Schlüsselkompetenzen und die Ausbildungsreife Jugendlicher. Leseverstehen, Hörverstehen, mündliches und schriftliches Formulieren bei Hauptschulabsolventen deutscher und nichtdeutscher Muttersprache. Frankfurt am Main u. a., 2017. S. 221–246.

GUTENBERG, Norbert; KRÖNINGER, Karin; MUELLER-Liu, Patricia: Hören, Zuhören, Hörverstehen. In: GÖTZE, Lutz; GUTENBERG,

Norbert; STARK, Robin: Sprachliche Schlüsselkompetenzen und die Ausbildungsreife Jugendlicher. Leseverstehen, Hörverstehen, mündliches und schriftliches Formulieren bei Hauptschulabsolventen deutscher und nicht-deutscher Muttersprache. Frankfurt am Main u. a., 2017. S. 73–81.

GUTENBERG, Norbert; LINSSENMEIER, Julia: Die Schlüsselkompetenzen Lesen, Reden, Schreiben und Hören. In: GÖTZE, Lutz; GUTENBERG, Norbert; STARK, Robin: Sprachliche Schlüsselkompetenzen und die Ausbildungsreife Jugendlicher. Leseverstehen, Hörverstehen, mündliches und schriftliches Formulieren bei Hauptschulabsolventen deutscher und nicht-deutscher Muttersprache. Frankfurt am Main u. a., 2017. S. 57–58.

GUTENBERG, Norbert; LINSSENMEIER, Julia: Hintergründe, Projektrahmen, Begriffsbestimmungen. In: GÖTZE, Lutz; GUTENBERG, Norbert; STARK, Robin: Sprachliche Schlüsselkompetenzen und die Ausbildungsreife Jugendlicher. Leseverstehen, Hörverstehen, mündliches und schriftliches Formulieren bei Hauptschulabsolventen deutscher und nicht-deutscher Muttersprache. Frankfurt am Main u. a., 2017. S. 23–56.

GUTENBERG, Norbert; LINSSENMEIER, Julia: Konzept eines Trainings der sprachlichen Schlüsselkompetenzen Lesen, Sprechen, Schreiben und Hören für lernschwache Auszubildende und Schulabgänger/-innen ohne Ausbildungsreife mit Migrationshintergrund. In: GÖTZE, Lutz; GUTENBERG, Norbert; STARK, Robin: Sprachliche Schlüsselkompetenzen und die Ausbildungsreife Jugendlicher. Leseverstehen, Hörverstehen, mündliches und schriftliches Formulieren bei Hauptschulabsolventen deutscher und nichtdeutscher Muttersprache. Frankfurt am Main u. a., 2017. S. 195–220.

GUTENBERG, Norbert; PARK, Babette; STARK, Robin: Einleitung: Problemstellung, Ziele und Vorgehensweise des Projekts ‚LRS - Lesen, Reden, Schreiben‘. In: GÖTZE, Lutz; GUTENBERG, Norbert; STARK, Robin: Sprachliche Schlüsselkompetenzen und die Ausbildungsreife Jugendlicher. Leseverstehen, Hörverstehen, mündliches und schriftliches Formulieren bei Hauptschulabsolventen deutscher und nichtdeutscher Muttersprache. Frankfurt am Main u. a., 2017. S. 15–22

HERTLEIN, Margit; FLORIN, Gaston: Aufwachen und mitmachen!. In: Trainingaktuell, 28(2017), 10, S. 42–44.

HILLEGEIST, Kerstin; ENGELHARDT, Simone M.: Sprechwissenschaft / Individualisierendes Lernen. Flüstern – das große „Don´t“ in individualisierenden Lernphasen. In: Unterrichtspraxis 51 (2018), 1, S. 5–8.

HOCHSTADT, Christiane: Vorlesen als Aufführung. Leseförderung durch Vorlese-Performances. In: Grundschule Deutsch, 55 (2017), S. 33–36 (mit Materialien auf der beiliegenden CD-ROM)

HÜTTER, Franz: Das Hirn als Teamworker. Trainingsspitzen. In: Trainingaktuell, 28(2017), 10, S. 48–49.

INABINET, Brandon: Stoic Influence in a Ciceronian Rhetorical Tradition: Kant, Arendt, and Perelman's "Rule of Justice". In: GUTENBERG, Norbert; FIORDO, Richard (eds.): Rhetoric in Europe: Philosophical Issues. Berlin, 2017. S. 107–120.

JACKEL, Birgit: Zum Phänomen des flüssigen Lautlesens ohne Sinnverständnis. In: Praxis Sprechen 62 (2017), 4, S. 245–248.

JOHANSEN, Katja; KRAMER, Jens; LUKASCHYK, Julia: Deutscher Mutismus Test (DMT-KoMut) – Erste Ergebnisse. Russische Kinder in Deutschland sind am häufigsten betroffen. In: Forum Logopädie 32 (2018), 1, S. 20–26.

KISICEK, Gabrijela: Argumentum *ad hominem* – Good Argument or Fallacy?. An Analysis of Croatian Parliamentary Debate. In: GUTENBERG, Norbert; FIORDO, Richard (eds.): Rhetoric in Europe: Philosophical Issues. Berlin, 2017. S. 41–56

KNELS, Christina: Sprachtherapie bei Demenz in Deutschland. Was haben wir, was brauchen wir? In: Forum Logopädie 31 (2017), 6, S. 30–33.

KONTONASIOS, Panagiotis: From *Democrazia* (δημοκρατία) to *Res Publica*: Adaption and Evolution of Classical Rhetoric. In: GUTENBERG, Norbert; FIORDO, Richard (eds.): Rhetoric in Europe: Philosophical Issues. Berlin, 2017. S. 57–78.

KORELLA, Patricia: Kleine Dinge, große Wirkung. In: Trainingaktuell, 28(2017), 10, S. 14–17.

KRÖNINGER, Karin: Sprachliche Schlüsselkompetenzen in Unternehmen: Migranten fördern. In: GÖTZE, Lutz; GUTENBERG, Norbert; STARK, Robin: Sprachliche Schlüsselkompetenzen und die Ausbildungsreife Jugendlicher. Leseverstehen, Hörverstehen, mündliches und schriftliches Formulieren bei Hauptschulabsolventen deutscher und nichtdeutscher Muttersprache. Frankfurt am Main u. a., 2017. S. 247–292.

KRÖNINGER, Karin; WEBER, Katharina: Das Leseverstehen. In: GÖTZE, Lutz; GUTENBERG, Norbert; STARK, Robin: Sprachliche Schlüsselkompetenzen und die Ausbildungsreife Jugendlicher. Leseverstehen, Hörverstehen, mündliches und schriftliches Formulieren bei Hauptschulabsolventen deutscher und nichtdeutscher Muttersprache. Frankfurt am Main u. a., 2017. S. 59–66.

LEMKE, Siegrun: Sprechwissenschaft. Lehren ist Sprechen. In: Unterrichtspraxis 51 (2018), 1, S. 1–4.

LEWALD, Katharina: In 5 Phasen zum Online-Business. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 10, S. 34–37

LINSENMEIER, Julia; KRÖNINGER, Karin; MUELLER-Liu, Patricia; PARK, Babette: Schreiben, Schreibkompetenz und Schreibfähigkeit. In: GÖTZE, Lutz; GUTENBERG, Norbert; STARK, Robin: Sprachliche Schlüsselkompetenzen und die Ausbildungsreife Jugendlicher. Leseverstehen, Hörverstehen, mündliches und schriftliches Formulieren bei Hauptschulabsolventen deutscher und nichtdeutscher Muttersprache. Frankfurt am Main u. a., 2017. S. 67–72.

LIPSYC, Carole: Can Rhetoric Help in Creating a European Episteme for the Digital Age? The Example of Publication Processing and Analogical Semantics. In: GUTENBERG, Norbert; FIORDO, Richard (eds.): Rhetoric in Europe: Philosophical Issues. Berlin, 2017. S. 199–214.

LOESENER, Hans: Das Theater mit dem Vorlesen. Gute Gründe für das laute Lesen. In: Grundschule Deutsch, 55 (2017), S. 9–11.

LONGAKER, Mark: Rhetorical Toleration: John Locke on Ethics and Fallacy Theory. In:

GUTENBERG, Norbert; FIORDO, Richard (eds.): Rhetoric in Europe: Philosophical Issues. Berlin, 2017. S. 121–156.

MARSH, Charles: Isocrates and the Rhetorical Creation of Europe: The Medium as Message. In: GUTENBERG, Norbert; FIORDO, Richard (eds.): Rhetoric in Europe: Philosophical Issues. Berlin, 2017. S. 13–26.

PALONEN, Kari: The Parliamentary Model of Rhetorical Political Theory. In: GUTENBERG, Norbert; FIORDO, Richard (eds.): Rhetoric in Europe: Philosophical Issues. Berlin, 2017. S. 157–178.

SCHARFF RETHFELDT, Wiebke: Evidenz zu Empfehlungen und Ansätzen in der Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern. In: Forum Logopädie 31 (2017), 6, S. 18–23.

TOMASI, Serena: Do the "Critical Questions" Have only Dialectic Relevance? Some Remarks on the Rhetorical Value of CQs in Legal Argumentation. In: GUTENBERG, Norbert; FIORDO, Richard (eds.): Rhetoric in Europe: Philosophical Issues. Berlin, 2017. S. 179–198.

Vorlesen: Schwerpunktthema mit 15 Beiträgen in: Grundschule Deutsch, 55 (2017), S. 4–47.

WAGNER, Roland W.: „Wir reden jetzt mal ganz anders“. Sprechübungen für das Vorlesen. In: Grundschule Deutsch, 55 (2017), S. 20–23 (mit Materialien auf der beiliegenden CD-ROM)

WEBER, Bertram: Mit Struktur und Flexibilität zum Therapieerfolg. Therapieverständnis und Elternbedürfnisse in der logopädischen Therapie von kindlichen Sprach- und Sprechstörungen. In: Forum Logopädie 31 (2017), 6, S. 6–10.

WEHRLE, Martin: Zielen durch die Hintertür. Mit Anhang: Drei Alternativen zur typischen Unterstützerfrage. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 10, S. 18–20.

WEIGAND, Nadja: Interaktionsqualität in der Logopädie. „Logopädischer Erfolg wird durch die Interaktionsqualität und die Beziehungsebene zum Patienten bestimmt“. In: Forum Logopädie 31 (2017), 6, S.12–16.

Rezensionen

BARTEL, Elmar: Einfach besser sprechen. So gelingt ein starker Auftritt. Mainz: SCHOTT MUSIC 2017, 166 S. mit CD, 19,50 €, ISBN 978-3-7957-0972-3,

Im vorliegenden Benefizprojekt zugunsten der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik erklärt der ZDF-Sprecher Elmar Bartel wie Sprechen vor Publikum gelingen kann. Dabei helfen die praktischen Übungen der Sprecherzieherin Ulrike Völger, sprachliche Kompetenzen zu verbessern (vgl. Völger 2011).

In Kap. I (Werkzeugkasten) gibt der Autor Hilfen zur inhaltlichen Vortragsgestaltung, zum Körperausdruck der/des Vortragenden und zu den räumlichen Voraussetzungen für einen gelingenden Vortrag. Kap. II (Sprechraum) sorgt für Bewusstheit bezüglich myofunktioneller Abläufe mit sprecherzieherischen Übungen. In den Kapiteln III und IV (Haltung, Entspannung, Atmung) geht es um Körperhaltung und Gelassenheit als Voraussetzungen für wirkungsvolles Sprechen; inhaltlich verbunden mit richtigem Atmen (vgl. Entspannungs-/Achtsamkeitsliteratur). Hier werden Zwerchfellatmung, Rachen- und Rumpfdéhnung, inspiratorische Gegenspannung und Mittelkörperspannung als essentielle Voraussetzungen für eine tragende Stimme geübt. Kap. V (Stimme kennenlernen) handelt von der Indifferenzlage einer persönlichen Stimme, Stimmsitz, Klangübungen sowie Stimmhygiene mit Bezug zu den Inhalten der Sprecherziehung und zielführenden Trainingsübungen für eine voll klingende Stimme, deren Modulationsfähigkeit nur durch Beweglichkeit in allen Frequenzbereichen, entspannte Körperhaltung, emotionale Gelassenheit und geistige Präsenz im Hinblick auf die Inhalte dieser Sprecharbeit entsteht. Kap. VI

thematisiert Lautproduktion/Artikulation. Hier gewinnt das Buch an fachspezifischer Tiefe, wenn die myofunktionelle Erzeugung von Vokallauten und Konsonanten erklärt und in launigen Übungsversen trainiert wird. Lautlesen bereitet besondere Freude und verdeutlicht, wie schwierig sprachspielerische Sprecharbeit ist. Sprechwissenschaftliche, logopädische, pädagogische Fachkräfte sowie Chorleitende wissen, wie änderungsresistent Laute mit fehlerhafter Artikulation trotz Sprechtraining persistieren können; bspw. unterschiedslos im Klang von /G/ und /K/, /CH/ und /SCH/. Mit erhellendem Praxisbezug im Hinblick auf reflektiert eingesetzte Betonungsarten wartet Kap. VII auf: Tonhöhe, Tempo, Lautstärke und Zäsuren als Verstehenshilfen. Wer diese Feinheiten verinnerlicht, achtet gewiss bewusster auf Sprechmelodien.

Das Buch wird beworben als „Coaching für alle, die gut ankommen wollen – fundiert, unterhaltsam und leicht verständlich“ (Cover). Hält diese Aussage kritischem Hinterfragen stand? Anrede (Sie, Ihnen), Ich-Form, Fotos und eingefärbte Flächen zur Auflockerung, leicht verständliche Sprache, inhaltliche Kurzfassung ohne sprechwissenschaftliche Literaturangaben – richtet sich an eine Leserschaft ohne fachliche Vorkenntnisse und (populär)wissenschaftlichen Anspruch als *Basislektüre mit Übungen für Sprech-EinsteigerInnen*. Für alle, die vertiefende Anschlussliteratur suchen, erscheinen wissenschaftlich fundierte Werke neueren Datums geeignet; u. a. Bigenzahn 2002 (MFT), Eberhart und Hinderer 2016 (Stimm- und Sprechtraining), Sendlmeier 2016 (Sprechtrainingsforschung).

Dr. Birgit Jackel, Biebergemünd

Mayer, Andreas; Ulrich, Tanja (Hg.): Sprachtherapie mit Kindern. Mit 56 Abbildungen und 44 Tabellen. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2017. 547 S.; € 39,99

Dieses Kompendium, an dessen Entstehung 13 ausgewiesene Kolleginnen und Kollegen beteiligt waren, ist die um mehrere Kapitel erweiterte vollständige Neufassung des 1995 von Stephan Baumgartner und Iris Füssenich herausgegebenen und bis 2002 in fünf überarbeiteten Auflagen erschienenen Lehrbuchs „Sprachtherapie mit Kindern“. Den Autoren ist es gelungen, die Weiterentwicklung der Therapie von Sprach- und Sprechstörungen seit den 90er Jahren nachzuzeichnen, so dass sich das Buch auf dem gegenwärtigen Stand von Theorie und Praxis befindet, einschließlich der Probleme bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern und einschließlich der Darstellung einer notwendigen unterrichtsimmanenten Förderung bzw. unterrichtsintegrierten Therapie. Dass der Therapie mit Recht eine so große Aufmerksamkeit geschenkt wird, ist auch der in den letzten Jahren zu beobachtenden Tendenz geschuldet, den therapeutischen Anteil in den Curricula der Lehramtsausbildung Sprachheilpädagogik zu kürzen. Außerdem erwarten alle Therapeuten – ob Logopäden, Sprechwissenschaftler usw., dass ihnen Informationen auf hohem wissenschaftlichen Niveau geboten werden.

Die Verfasser bearbeiten mit Akribie die verschiedenen Ebenen des Sprachsystems in folgenden acht Kapiteln: „Aussprachestörungen“ (phonetische bzw. Artikulationsstörungen, phonologische Störungen, verbale Entwicklungsdyspraxie, S. 14-84), „Lexikalische Störungen“ (85-150), „Grammatische Störungen“ (151-226), „Pragmatische Störungen“ (227-298), „Schriftspracherwerbsstörungen“ (299-364), „Stottern“ (365-432), „Poltern“ (433-471) und „Mutismus“ (472-511). In jedem Kapitel werden auf der Grundlage neuer und neuester wissenschaftlicher Veröffentlichungen, die teilweise bis ins Jahr 2017 (!) reichen, die ungestörte Entwicklung des betreffenden Störungsbildes, seine Symptomatik, Diag-

nostik, Therapie und seine Berücksichtigung im Schulunterricht dargestellt. Die Autoren setzen sich stets kritisch mit den theoretischen Grundlagen und verschiedenen therapeutischen Angeboten auseinander. Damit wird dem wissenschaftlichen Anspruch des Gesamtwerkes entsprochen, aber auch dem Praktiker die Möglichkeit gegeben, aus den Vorschlägen die für seinen individuellen Patienten/Schüler erforderliche therapeutische Option auszuwählen.

Die Ausführungen erfolgen in klarer, gut verständlicher und gut gegliederter Diktion, unterstützt von einer übersichtlichen Druckweise, von instruktiven Tabellen und Abbildungen und von Hinweisstichwörtern sowie – nicht immer ganz eindeutigen – Piktogrammen in den Randspalten. Weiterhin zeichnen das Buch ein umfassendes Literaturverzeichnis und in den Kapiteln weiterführende Literaturverweise aus sowie ein knappes, aber ausreichendes Sachregister. Wer sich über den State of the Art der Therapie bzw. unterrichtlichen Förderung von Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen informieren möchte, denen sei – ob Wissenschaftler, Studierende oder Praktiker – dieses Werk empfohlen.

Dr. Volkmar Clausnitzer

HARTMANN, Boris; LANGE, Michael: Mutismus im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter. Für Angehörige, Betroffene sowie therapeutische und pädagogische Berufe. 7., überarbeitete Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner, 2017. 68 S.; € 9,49 (Taschenbuch), € 6,99 (E-Book).

Mutismus ist eine Kommunikationsstörung, die in der sprechtherapeutischen Ausbildung nur selten ausführlich behandelt wird. Betroffen sind jedoch relativ viele, die schweigen, obwohl ihr Sprechvermögen und die Sprachentwicklung eigentlich normal ausgeprägt sind. Anglo-amerikanischen Untersuchungen zufolge sind ca. 0,7% aller

Kinder vom selektiven Mutismus betroffen¹. Der hier vorzustellende Ratgeber ist – laut Klappentext – „der erste seiner Art“. Er bietet u. a. die wichtigsten Erkenntnisse zu den Erscheinungsbildern, beschreibt die Diagnostik und die nötigen differentialdiagnostischen Abgrenzungen (vor allem von den Autismus-Spektrum-Störungen/ASS), liefert Erklärungsmodelle, Beratungs- und Therapiemöglichkeiten. Besonderer Wert wird auf den richtigen Umgang mit Mutisten in den Kindergärten und in den Schulen gelegt. Hilfreiche Adressen und weitere Hinweise, z. B. auf die Stuttgarter Rahmenempfehlungen zur Mutismus-Therapie (SRMT) runden das Buch ab.

Ungewöhnlich ist das Autorentandem: Boris Hartmann ist promovierter Sprachheilpädagoge und akademischer Sprachtherapeut, der bereits zahlreiche Fachartikel zur Thematik verfasst hat. Sein Ko-Autor Michael Lange hingegen ist selbst von Mutismus betroffen und Initiator sowie Bundesvorsitzender der „Mutismus Selbsthilfe Deutschland“. Damit erklärt sich die gute Kombination von Theorie und Praxis.

Das mit 68 Seiten rasch lesbare Büchlein der bewährten Ratgeber-Reihe richtet sich an „Angehörige, Betroffene sowie therapeutische und pädagogische Berufe“. Bei den Letzteren dürfte die Textmischung von anspruchsvollen wissenschaftlichen Informationen und anschaulichen Erfahrungsberichten gut ankommen, andere mit reduzierten terminologischen Kompetenzen könnten mit manchen Passagen Probleme bekommen.

Roland W. Wagner

PALMOWSKI, Winfried (2018). Sagen wir mal so! Formative Sprache in der systemischen Pädagogik, Diagnostik und Beratung. Dortmund: verlag modernes lernen Borgmann. 138 S.; ISBN 978-3-8080-0814-0; 19,95 €

Der Autor erörtert die **formative Funktion von Sprache** mittels derer wir kulturabhängig „unsere Wirklichkeitsvorstellungen über die Welt und über uns konstruieren und fort-schreiben“ (Klappentext, dito S. 41). Dabei zeigt er auf, wie Sprache neben ihrem informativen Sachaspekt (den Benutzenden bewusst) auch Basis des menschlichen Denkens ist und das Wahrnehmen beeinflusst. Weil Letzteres den meisten Menschen nicht explizit bewusst ist, macht Palmowski die formative Sprachfunktion zum Thema mit dem Ziel, den Gebrauch dieser Sprachmittel bei der Beziehungsgestaltung anzuregen – für Vermittlung und gelingende Kommunikation in systemischer Pädagogik, Diagnostik und Beratung.

In *Kapitel 2* legt er den **Stand der Diskussion** bezüglich des umstrittenen Zusammenhangs zwischen Sprache, Denken und Kultur dar und leitet eine **konstruktivistische Erkenntnistheorie als Grundlage der formativen Sprachfunktion** her; denn in der postmodernen französischen Philosophie und im Sozialen Konstruktivismus wird Sprache als der Ausgangspunkt für Denken, Nachdenken über Mensch und Welt sowie über assoziative Prozesse zwischen Sprache und Lebensform gesehen (S. 13, 15). Da Palmowski Abhängigkeiten des Denkens und der Gefühle von der jeweiligen Sprache favorisiert, nimmt er Bezug auf das Gedankengut von Whorf (vgl. Sapir-Whorf-Hypothese 1930er–1960er J.), Wittgenstein (1991, ohne Quellenangabe im Litverz.) und Schramm/Wüstenhagen (2015); aber auch auf die – seiner Meinung nach – wenig sachdienliche Polemik bspw. von Pinker und Kahneman (S. 22–25). Eindeutig spricht er sich, wie Tomasello, gegen eine universalistische Sprache nach Chomsky aus, da sprachliche Bedeutungen kontextabhängig seien (S. 22; vgl. auch Jackel 2017).

Mitunter scheinen seine Aussagen widersprüchlich, wenn er einerseits ein Denken ohne Sprache als nicht nachgewiesen

¹ Schwarz, R. H.; Shipon-Blum, E.: „Shy“ child? Don't overlook selective mutism, In: Contemporary Pediatrics 22 (2005), 30–39

(<http://www.contemporarypediatrics.com/contpeds/article/articleDetail.jsp?id=170282>.)

postuliert (S. 22–24), andererseits als **Beispiele formativer Sprache** (*Kapitel 3*) auf die Divergenzen von fehlenden Zahlbegriffen, aber vorhandenen Mengenvorstellungen bei einigen Eingeborenstämmen verweist (S. 63–64); andernorts bereits viel zitierte Phänomene (siehe Regional-Sprachen Piraha, Maniq; vgl. Bornkessel-Schlesewsky 2014, Boroditzky 2012, Himmelmann 2014).

Palmowski bezieht leidenschaftlich Stellung; als Rezipierende(r) sollte man fachlich gut in das Thema eingelesen sein, um im Diskurs der unterschiedlichen Disziplinen wie Sprachforschung, Linguistik, Psychologie oder Sprechwissenschaft zum Thema Sprache, Denken und Kultur den Überblick zu behalten. Spannend ist, wie hier weniger bekannte Autoren mit zahlreichen Zitationen anführt sind (bspw. Foucault).

Kapitel 4 behandelt **Konsequenzen für Pädagogik, Diagnostik, Beratung**; so die binäre Logik mit ihrem strikten „entweder – oder; ohne Abstufungen“ zu Gunsten abwägender Formulierungen zu meiden oder Kinder nicht zu reglementieren „tu dies – nicht das/ du sollst nicht ständig ...“; was der Autor anhand zahlreicher Negativbeispiele belegt (S. 107–117). Als Lehrkraft mit schulischer und universitärer Praxiserfahrung (32 Jahre) setzt auch die Rezensentin statt verabsolutierender Verbalisierungen wie „das ist so und so“ darauf, mit sprachlichen Mitteln positiv „zu dynamisieren“ (S. 123) und Gesprächspartnern auf Augenhöhe zu begegnen. Sie kennt kommunikative Positivphrasen wie „Ich glaube eher, dass ... / Deiner Meinung nach ... / Es gibt auch Raum für andere Sichtweisen ... – Wir sollten gemeinsam versuchen, ... / Kannst du dein Handeln begründen; erklären? / Lass uns gemeinsam nach einer sinnvollen Lösung suchen!“.

Abschließend zu einigen Formalien: Die Ich-Form im Text macht gut deutlich, dass es dem Autor immer um seine subjektive Sichtweise der Themen geht. Damit muss sich die Leserschaft auseinandersetzen. Die vielen Zitationen zu jeweils einem Sachverhalt

zeugen zwar von Belesenheit, sind größtenteils jedoch hinlänglich bekannt und wirken redundant. Störend empfinden kann man auch die zahlreichen Fehler bei der Interpunktion und rechtschriftliche Unkorrektheiten (u. a. Kahnemann statt Kahneman: S. 23, 135). Sorgfältiges Korrekturlesen und grafische Gestaltung lohnen sich immer!

„*Sagen wir mal so!*“ ist ein fachlich spannendes Buch für alle Personen, die professionell mit Sprache zu tun haben. Es ist wünschenswert, dass die hier behandelten Themenfelder von einem weiten Kreis an Fachleuten wertschätzend zur Kenntnis genommen werden.

Literaturhinweise

Bornkessel-Schlesewsky, I.; Schlesewsky, M. (2014). Neurobiologie der Sprache. Ende der Exklusivität. In: *Spektrum der Wissenschaft* 5, 61–67.

Boroditzky, L. (2012). Wie die Sprache das Denken formt. In: *Spektrum der Wissenschaft* 4, 30–33.

Himmelmann, N. P. (2014). Sprachenvielfalt als natürliches Experiment. In: *Spektrum der Wissenschaft* 5, 68–71.

Jackel, B. (2017). "Nimm die Finger aus der Wolle!" oder: Von mentalen Mechanismen beim Spracherwerb. In: *sprechen* 64, 29–34.

Dr. Birgit Jackel, Biebergemünd

RITTICH, Elin; TORMIN, Sibylle; BOCK, Bernward (unter Mitarbeit von Julia Lukaschyk): Prävention von Stimmstörungen. Stuttgart, New York: Thieme, 2018. 176 S.; € 49,99 (Reihe: Forum Logopädie).

Der Satz „Vorbeugen ist besser als heilen“ gehört zu den allgemein bekannten medizinischen Leitsätzen. Und dass Menschen in sprechintensiven Berufen eine gesunde, belastbare Stimme benötigen, ist ebenfalls eine Binsenweisheit. Wenn jemand jedoch nach der Lektüre dieser Klappentext-Aussagen glaubt, die Neuerscheinung „Prävention von Stimmstörungen“ sei eine unnötige Publikation, dann wäre dies ein Irrtum.

Das Buch richtet sich nämlich nicht an Laien oder Berufssprecher(innen), sondern an Fachleute, die diagnostisch, therapeutisch oder pädagogisch mit der Stimme befasst sind. Zum ersten Mal wird hier ein kompetenter und gründlicher Überblick geliefert, welche stimmpräventiven Konzepte bestehen und genutzt werden können.

Die 3 ½ Seiten des Inhaltsverzeichnisses versprechen viel: Nach einem Überblickskapitel zum „Gegenstandsfeld Stimme“ liefert Elin Rettich die „Grundlagen der Gesundheitsförderung und Prävention“, u. a. mit Informationen zur „Ottawa-Charta“ und zur ICF (= Internat. Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit der WHO). Auf 25 Seiten stellt Sibylle Tormin die vielfältigen Wechselwirkungen von „Stimme und Beruf“ dar. Sie plädiert u. a. für stimmärztliche Tauglichkeitsuntersuchungen, in denen z. B. eine bis über 90 dB steigerungsfähige Stimme und ein Tonhöhenumfang von mindestens zwei Oktaven nachgewiesen werden sollten.

Ein spezielles Kapitel beschäftigt sich mit „Qualitätssicherung und Evolution“, zwei Bereiche, bei denen Ist- und Soll-Zustand oft auseinanderklaffen. Ebenfalls von Elin Rittich stammt der Abschnitt, wie man Angebote zur Stimmprävention entwickeln und beurteilen kann.

Im Buch werden ferner diverse nationale und internationale Konzepte zur Stimmprävention vorgestellt und verglichen, bevor die Autorinnen ihre Vorgehensweise beschreiben. Hier hätte ich mir bei manchen Hinweisen genauere Angaben gewünscht: Natürlich „können Alkohol, fette und saure Speisen, kohlenensäurehaltige Getränke und starker Kaffee“ (S. 149) die stimmliche Leistung beeinträchtigen, doch wären nach dem Satz von Paracelsus „Sola dosis facit venenum“ absolute Risikoinformationen nützlicher. Anderenfalls könnte sich nämlich ein Satz von Konstantin Wecker bewahrheiten: „Wer nicht genießt, wird ungenießbar“ – und da hilft auch keine noch so gute Stimme.

Noch ein Vorteil für Leute mit Platzproblemen: Das Buch steht nach dem Kauf ohne

zusätzliche Kosten in der Wissensplattform eRef bereit; zahlreiche Materialien für Stimmpräventionsseminare sind online abrufbar.

Leider pflegt das Buch die in der Medizin häufig benutzte Quellenangaben-Variante mit alphabetisch durchnummerierten Literaturhinweisen. Leser(innen), die sich für die zitierten Originalquellen interessieren, werden so zum häufigen Blättern gezwungen. Dank der ungewöhnlich kleinen Schrift (ca. 2 mm hoch) im Literaturverzeichnis bekommt man noch einen kostenlosen Sehtest. Doch auch mit einem scharfen Auge sind unter den 338 Zitationen nur wenige sprechwissenschaftliche Arbeiten zu entdecken.

Die Gesamtbewertung dieses Buches kann jedoch nur positiv ausfallen. Eigentlich sollten sich alle, die mit Angehörigen sprechintensiver Berufe arbeiten, zum Kauf und zur Lektüre entschließen.

Roland W. Wagner

WIDHALM, Barbara: Stimm- und Sprechtraining. Praxistipps für alle, die etwas zu sagen haben. Ratgeber-Reihe, Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2017; 62 S., € 9,49 Print (ISBN 978-3-8348-1211-0), € 6,99 E-Book (ISBN 978-3-8248-9992-0)

In einer Zeit, in der angemessene Präsentationsfähigkeiten vor Publikum wichtig sind, werden auch zahlreiche Fachbücher zu Stimme und Sprechen offeriert. Der vorliegende Ratgeber ist als Erstbegegnung mit diesem Thema gedacht. Die Autorin benennt ihre Intention klar und deutlich: Betroffene ansprechen, sensibilisieren und ihnen praktische Tipps an die Hand geben. So fasst das Ratgeberbüchlein „komprimierte Grundlagen zum Phänomen Stimme“ (S. 7) prägnant zusammen und die Rezipierenden können lesend wie übend feinere Sensorien und damit besseres Verständnis für Stimme und Sprechen vor einer Zuhörerschaft entwickeln.

Der Text ist gegliedert in elf Hauptkapitel – inklusive untergeordneter Themenblöcke – und in zwei Kapitel u. a. mit Kontaktdaten zu Stimm- und Sprechfachleuten für Training, Coaching oder Therapie im deutschsprachigen Raum. Wesentliche inhaltliche Aspekte heraushebend, spannt sich der Bogen von Merkmalen guten Sprechens (S. 12–15) über Themenblöcke wie Hören, Haltung und Bewegung, Atmung, Artikulation, kommunikativ positive Wirkgrößen und bedacht ausgewählte Sprechübungen (S. 17–37) sowie Handlungsanweisungen gegen Lampenfieber/Sprechangst bis hin zur Stimmhygiene (S. 46–49) und begrifflichen Differenzen von Training, Coaching und Therapie (S. 50 f.).

Bei den Tipps zur Unterstützung einer elastischen Stimme (S. 46–49) sollte nach Dafürhalten der Rezensentin ergänzend auf die *Stimmbelastung bei anhaltendem Flüstern* hingewiesen werden, wie es Lehrkräfte in individualisierenden Lernphasen häufig unbewusst anwenden (vgl. Hillegeist 2017).

Die allgemeinverständliche Sprache im gesamten Text ist zu begrüßen; auflockernde Verbalisierungen lassen die Rezipierenden schmunzeln und laden zum Weiterlesen ein. Fachbegriffe werden für Interessierte (in Klammern) nachgeschoben. Hier würden sich pädagogisch und therapeutisch Tätige sicher mehr fachspezifischen Tiefgang wünschen. Die Autorin jedoch arbeitet in ihren

Ausführungen für Einsteiger bewusst ohne Quellenangaben. Sie versichert, ihren Text ohne unmittelbare Verwendung von Fachliteratur geschrieben zu haben; jedoch basierend auf der fachlichen Kompetenz aus ihrer Forschungs- und Lehrtätigkeit als Logopädin, Psychologin und ihrer Arbeit im Stimm-, Sprech- und Auftrittcoaching (S. 62). Mitbedingt durch die im Ratgeber vorgegebene Kürze gibt manche fachlich gebotene Präzision einer Verallgemeinerung den Vorrang, z. B. „In der Hirnforschung spricht man von dreißig Tagen...bis sich eine Gewohnheit im Alltag etabliert“ (S. 38); was für die Habituation beim Imitationslernen als zu lange, hingegen für die Therapie persistierender Artikulationsfehler als zu kurz angesetzt sein dürfte.

Alles in allem ist der Ratgeber als informativer Einstieg mit wesentlichen Aspekten bezüglich Beeinflussungs- und Umgangsformen zur Stimme und praxiserprobten, alltagsdienlichen Übungen für Personen in Sprechberufen zu empfehlen.

Literaturhinweis

Hillegeist, K. (2017). Flüstern – das große „Don’t“ in den individualisierenden Lernphasen im Unterricht. In: *sprechen* 64 (2), S. 23-28.

Dr. Birgit Jackel

Ein Hinweis für die sprechen-Abonnent(inn)en

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 im Sommer 2018; dann versenden wir auch die Abo-Rechnungen an jene, die uns keine Einzugsermächtigung ausgestellt haben.

Die Mitglieder der Berufsvereinigung Sprechkompetenzen – Rhetorik, Sprechkunst, Sprechtherapie und Sprechwissenschaft in Bayern e. V., des Berufsverbands Sprechen e. V. (BVS „Südwest“ – Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Saarland), der Berufsvereinigung Mündliche Kommunikation Nordrhein-Westfalen e. V. sowie des Mitteldeutschen Verbands für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung betrifft dies nicht:

Für sie zahlt der Verein.

Feedback erwünscht!

Würden Sie gerne den einen oder anderen Beitrag kommentieren?

Wurden 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 2018.

Feedback

Zum Beitrag „Flüstern – das große Don` t ...“ von Kerstin Hillegeist und Simone Engelhardt in Heft 64/2017:

Individualisierte Lernphasen nehmen u. a. im Zuge von inklusivem Unterricht zu, nicht aber die Anpassung räumlicher Notwendigkeiten wie Rückzugsorte für Einzelzuwendung. Es ist sehr zu begrüßen, dass die Autorinnen auf das zunehmend verbreitete Flüstern der Lehrkräfte hinweisen und auf den gesundheitlichen Schaden, der daraus entsteht.

Genau hingeschaut: Es gibt eine Reihe solcher „Don` t“s im pädagogischen Alltag, wie bspw. die Gitarre spielende Lehrkraft, die im Schneidersitz im Gesichtskreis mit den Kindern auf dem Boden sitzt, den Kopf in den Nacken legt und in dieser Überstreckung singt – oder die Schwimmlehrkraft, die im Hallenbad versucht, stimmlich durchzudringen und letztendlich doch „laut wird“.

Ob *Nichtwissen* oder *Handeln wider besseren Wissens* vorliegt, in jedem Fall gereicht es zum Schaden der eigenen Gesundheit und auch zum Nachteil der Kindergruppe, wenn letztere einer unangepassten Stimme zuhören soll: Dann sinkt die Bereitschaft zur Hinwendung und Unruhe nimmt zu.

Weshalb also sollte Flüstern und Tuscheln während des Unterrichtes nur in Bezug auf Schülerinnen und Schüler gerügt werden – hier ist der Spieß auch einmal umzudrehen!

Dr. Birgit Jackel, Biebergemünd

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:

Zeitschrift „sprechen“

Feuerbachstr. 11, 69126 Heidelberg.

Redaktions-Telefon: 06221 29548 oder 0171 9790291; 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.