
sprechen

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

Aus dem Inhalt:

**Nina Bernreuther: Schauspielmethoden
im Führungskräfte-Training – legitim oder anfechtbar?**

**Benjamin Haag: Konzepte, Modelle und Metaphern interkultureller
Kommunikation – Teil 2 – Die Kulturschockwelle**

**Birgit Jackel: Wie Sprache das Denken offenbart, leitet oder auch fehl-
leiten kann – eine Beispiele-Sammlung**

Hans Martin Ritter: Emotionalität beim Sprechen und Singen

Hans Martin Ritter: Die ...*innen

Irene Schulz: Die demagogische Rederhetorik des Björn Höcke

**Britta Tekotte: Auftritt erzeugt Wirklichkeit –
Über die Macht der Sprache und Gestik vor Publikum**

**Roland W. Wagner: Sprechen lernen im Internet?
Beispiele für kommunikationspädagogische Videos**

Kurzbeiträge von Lienhard Hinz und Birgit Jackel

Tagungsbericht: „Kooperative Rhetorik“

Bibliographien

Rezensionen

Inhalt

Zu diesem Heft ...	3
Nina Bernreuther: Schauspielmethoden im Führungskräfte- training – legitim oder anfechtbar? Entwicklung von Definitionen und Kompetenzprofilen zum Training rhetorischer Kommunikation und emotional intelligenter Führung	4
Benjamin Haag: Sentenzen – illustriert (Teil 7)	14
Benjamin Haag: Konzepte, Modelle und Metaphern interkultureller Kommunikation – Teil 2 – Die Kulturschockwelle	16
André Hüttner: Nachtrag zum Artikel: „Ein Fund aus dem Schallarchiv Halle. Das Institutsfest (1967) zum Thema „die hallesche Sprechwissenschaft und der Siebs“	21
Birgit Jackel: Wie Sprache das Denken offenbart, leitet oder auch fehllieft – eine Beispiele-Sammlung	22
Hans Martin Ritter: Zuschaukunst	29
Hans Martin Ritter: Emotionalität beim Sprechen und Singen	30
Hans Martin Ritter: Die ...*innen	46
Irene Schulz: Die demagogische Rederhetorik des Björn Höcke	50
Britta Tekotte: Auftritt erzeugt Wirklichkeit – Über die Macht der Sprache und Gestik vor Publikum (Ein Essay)	62
Roland W. Wagner: Sprechen lernen im Internet? Beispiele für kommunikationspädagogische Videos	65
Kurzbeiträge:	
• Lienhard Hinz: Sprechen ohne Genderzeichen und Schreiben mit Schulausgangsschrift. Zwei Sprachbeiträge der Berliner Akademie der Künste	79
• Birgit Jackel: Polarisierend dominieren oder differenzierend argumentieren?	80
Tagungsbericht: Kooperative Rhetorik (27.–29.9.2018 in Düsseldorf)	83
Bibliographie: Neue Bücher, CD-ROM und DVD	86
Bibliographie: Zeitschriftenartikel und Beiträge in Sammelbänden	89
Rezensionen	93
Feedback	102
Impressum	103

Zu diesem Heft ...

Liebe *sprechen*-Leserinnen und Leser,

dieses Heft könnte besonders viel Zeit kosten! Damit meine ich nicht die überdurchschnittlich hohe Seitenzahl und die zahlreichen lesenswerten Beiträge, sondern die große Menge an weiterführenden Links. Wer z. B. alle auf den Seiten 65–67 erwähnten YouTube-Videos vom Anfang bis zum Ende sehen möchte, sollte mindestens 13 Stunden investieren. Und wer unter einem langsamen Internet leiden muss oder einzelne Clips kommentieren möchte, würde diesen Zeitaufwand noch deutlich steigern. Übrigens: Besonders dankbar wäre die *sprechen*-Redaktion für Hinweise auf weitere sehens- und hörensvalue Produktionen.

Zusätzliche Diskussionszeit könnte ebenfalls nötig werden. Zurzeit wird innerhalb und außerhalb der DGSS intensiv über die Frage des richtigen Genderns debattiert. Wollen wir die derzeit gültigen Duden-Regeln befolgen und konsequent einfordern? Sollen wir das „Gender-Sternchen“ (*) übernehmen? Der Rat für deutsche Rechtschreibung nahm sich vor, „mögliche“ Empfehlungen bis zum November 2018 zu erarbeiten. Bei Redaktionsschluss lagen diese noch nicht vor. Bisher sei jedenfalls "keine eindeutige Tendenz" zu erkennen, wie durch Orthographie die Schreibung geschlechtergerecht gestaltet werden könne, erklärte das Gremium in einer Mitteilung.¹ Auch die *sprechen*-Redaktion hat dazu noch keinen Beschluss gefasst. Also ist es unseren jeweiligen Beitragenden bis auf Weiteres freigestellt, welche Schreibung sie wählen. Im vorliegenden Heft gibt es mehrere Beispiele für die diversen Varianten, dazu einen besonders anregenden (oder eventuell sogar aufregenden) Text zur *innen-Thematik. Selbstverständlich dürfen sich die *sprechen*-Leserinnen und Leser ebenfalls an der Diskussion beteiligen.

Ausreichend Lesezeit sollte natürlich investiert werden für die anderen Beiträge in dieser Nummer. Diesmal gelang auch ohne offizielle Quotierung eine gute Mischung von Texten zu Grundlagenfragen unseres Faches, zur ästhetischen und zur rhetorischen Kommunikation sowohl von älteren als auch von jüngeren Autorinnen und Autoren.

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

Roland W. Wagner

¹ Vgl. <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/gender-stern-rechtschreibrat-vertagt-entscheidung-15632707.html> und

<https://www.tagesspiegel.de/wissen/rechtschreibrat-und-geschlechtergerechte-sprache-das-gendersternchen-muss-noch-warten/22663782.html>

Nina Bernreuther

Schauspielmethoden im Führungskräftetraining – legitim oder anfechtbar?

Entwicklung von Definitionen und Kompetenzprofilen zum Training rhetorischer Kommunikation und emotional intelligenter Führung

1 Business is Showbusiness

„Business is Showbusiness“ postuliert die Theaterwissenschaftlerin Brigitte Biehl und deckt die Parallelen zwischen Auftritten von Topmanagern und theatralen Inszenierungen auf: Es werde ein Raum ins rechte Licht gerückt, das passende Kostüm gewählt und der Topmanager tritt in der „[...]“ Figur des sich selbst verwirklichenden Arbeitssubjekts [...]“ (Biehl 2007, S.13) auf die Bühne der Geschäftswelt.

Auch Schauspieler, Autoren und Trainer meinen, diese Gemeinsamkeiten zwischen Business und Showbusiness erkannt zu haben und bieten Kurse an oder verfassen Bücher zum Thema. „Schauspieltechniken für Führungskräfte“ scheinen als Trainingsangebot nahezuliegen. Innerhalb vorhandener Literatur zum Thema wird durchgängig davon gesprochen, dass Schauspielmethoden Rhetorik und Kommunikation trainieren können. Einige Autoren behaupten außerdem, man könne damit emotional intelligentes Führungsverhalten erlernen.

Bedarf für solch ein Training scheint vorhanden. Denn glaubt man Brigitte Biehl, so bleiben – trotz der Ähnlichkeit der Bedingungen von Auftritten in Theater- und Geschäftswelt – die rhetorischen Qualitäten von Führungskräften hinter denen eines

Schauspielers zurück. Brigitte Biehl verwendet in diesem Kontext Begriffe wie „Zeichenarmut“ (Biehl (2007), S. 239) und „[...]“ gehaltlose Nullenergie [...]“ (ebd.):

Die Untersuchung der Rhetorik hat gezeigt, dass Manager generell wenig Persönlichkeit ausdrücken, sie geben kaum individuelle Einschätzungen ab und auch selbstironischer Humor, wie man ihn von geübten Schauspielern auf dem politischen Parkett kennt, kommt selten vor. Selbst charismatisch wirkende Beifallstellen [...] werden ohne besonderen Schwung oder Pausen vorgetragen. (Biehl 2007, S. 239 f.)

Um diese Situation zu verbessern schlagen Autoren wie Karin Seven, Adele Landauer, Peter Lüder, Stefan Spies, Belle Linda Halpern und Kathy Lubar Schauspielmethoden als Lösung vor. Bei genauer Analyse der einzelnen Veröffentlichung stellt sich aber heraus, dass diese Lösung größtenteils auf brüchigem Fundament gebaut ist: Ein Transfer von Schauspieltechniken in andere Kontexte findet ohne fundierte Begründung statt und auch eine Untersuchung der Anforderungen innerhalb der unterschiedlichen Profile wird nicht geleistet.

2 Defizite im Vorgehen der Literatur zum Thema

Obwohl keines der analysierten Werke Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erhebt, kann deren Vorgehen kritisiert werden. Denn das Versprechen an den Leser ist groß: Im Extremfall ist die Rede von selbstsicherem Auftreten, Charisma, Präsenz und dem Meistern jedweder Präsentations-situation. Jedoch bleibt fraglich, ob und wie diese Versprechen erfüllbar sind. Dafür gibt es mehrere Gründe:

Es fehlen in erster Linie begründete Definitionen der Fachtermini aus den verschiedenen Bereichen. Beispielsweise wird präsent und charismatisch sein als Ziel deklariert und gleichzeitig wird unzureichend erklärt, was das überhaupt bedeutet.

Darüber hinaus existiert kein klarer Bezug zu verwendeten Führungsansätzen. Manche Autoren sprechen von Führung ohne genau zu erklären, was sie darunter verstehen. Andere Autoren, wie zum Beispiel Halpern und Lubar, beziehen sich auf emotional intelligente Führung, stellen aber nur indirekte und inkonsequente Bezüge zu einem Ansatz innerhalb des Bereichs emotionaler Intelligenz her.

Auch orientieren sich die Autoren nicht explizit an zu trainierenden Kompetenzen. Welche Kompetenzen aus dem Bereich Schauspiel in andere berufliche Kontexte entlehnt werden können, erschließt sich nur indirekt durch die jeweilige Themenauswahl. Es fehlt also ein grundlegendes Anforderungsprofil, das die Schnittpunkte aus den gewählten Bereichen – also Schauspiel, Führung, emotionale Intelligenz, Rhetorik und Kommunikation – aufzeigt

Auffällig in diesem Kontext ist die wiederholte, aber unzureichend begründete Nennung einiger Kompetenzen und Einzelstrategien über die Literatur hinweg: Besonders häufig fallen Begriffe wie „Rolle“, „Präsenz“, „Körpersprache“ und „Stimme“. Auch das sogenannte „Senden“ wird immer wieder als Strategie genannt. Auch was

Schauspielmethodiker betrifft, so wird häufig nicht transparent gemacht, auf wen sich bezogen wird und warum. Ab und zu wird erwähnt, von wem eine Übung stammt, oft bleibt es aber dem Leser überlassen, dies zu erkennen. Werden Namen genannt, so sind dies meist Konstantin Stanislawski und Lee Strasberg, am Rande auch Keith Johnstone.

Bemerkenswert ist außerdem, dass in vielen Veröffentlichungen über den Kompetenzbereich eines Schauspielers hinausgegangen wird: Nahezu alle Autoren beziehen auch Aufgabenfelder eines Autors oder Regisseurs in ihr Konzept mit ein – allerdings ohne dies klar zu benennen. Dies weist noch einmal auf das Fehlen eines Kompetenzprofils als Basis des Transfers hin.

Die meisten Autoren bieten in ihren Veröffentlichungen auch Übungen an. Es wird jedoch angenommen, dass diese für einen Laien ohne professionelle Hilfestellung kaum umsetzbar sind: Während ein Schauspielprofi in jahrelanger Arbeit Körperbewusstsein sowie Selbst- und Fremdwahrnehmung unter Anleitung trainiert, ist ein auf diesen Gebieten ungeschulter Leser sich selbst und der eigenen Interpretation überlassen. Hinzu kommt, dass beschriebene Übungen nur selten in ihrer Herkunft bezeichnet werden. Dem Schauspiel Laien bleibt es so verwehrt, bei weiterem Interesse oder bei Unklarheiten in den Originalquellen nachzuschlagen.

Für Fachfremde mögen die unterschiedlichen Bücher interessante Anstöße und neue Denkweisen anregen. Und auch zur Entwicklung eines Trainings durch einen Profi im Bereich Schauspiel bieten sie Inspiration, durch konkrete Übungen oder durch Überlegungen zu einzelnen Schauspielmethoden. Trotzdem wird bezweifelt, dass das Vorgehen in der analysierten Literatur optimal hinsichtlich der Schulung von Trainees ist. Will man den Transfer von Schauspieltechniken in andere Kontexte vollziehen, so sind verschiedene Kriterien

zu beachten, die zu allererst die theoretische Basis eines Trainings betreffen.

3 Die Lücke schließen

Wie aus der Analyse der Literatur zum Thema hervorgegangen ist, fehlt eine solch fundierte, theoretische Grundlage jedoch. Diese Lücke gilt es also noch vor der Entwicklung eines Trainings zu schließen. Es müssen Definitionen entwickelt und der explizite Bezug zu einem bestimmten Führungsansatz hergestellt werden. Daraus folgend ist es notwendig, ein Kompetenzprofil – auf das später noch genauer eingegangen wird – zu erstellen. Erst dann kann geklärt werden, wo die Schnittpunkte zwischen Schauspiel, Führung und Rhetorik bzw. Kommunikation liegen und wie diese trainiert werden können. Fehlen diese Schritte, so basiert ein Training auf mehr oder weniger intuitiver Willkür.

Klare Definitionen sind nicht nur Voraussetzung für ein Kompetenzprofil, sondern beeinflussen letztendlich auch die Haltung eines Trainers. Diese wiederum bestimmt die Interaktion mit Trainees, was letztendlich über Verständnis und Transfer von Inhalten sorgt. In den unterschiedlichen Fachgebieten existiert eine Vielzahl solcher Termini, die einer Definition und Erklärung bedürfen. Dass diese nicht unumstößlich ist, versteht sich dabei von selbst.

Im Bereich Rhetorik und Kommunikation erscheint beispielsweise die Verwendung des Begriffs „Rhetorische Kommunikation“ in Anlehnung an Hellmut Geißner sinnvoll: Er umschließt die Ideen von Intentionalität, Zielorientierung und gleichzeitig Verständigung, Gemeinsamkeit und sozialer Verantwortung. Darüber hinaus wird der Begriff in Abgrenzung zu einem rein antiken, vor allem redebezogenen Rhetorikverständnis verwendet.

Im Kontext von Führung ist eine Unterscheidung zwischen Führungskommunikation und Führungskräftekommunikation vorzunehmen. Außerdem sind Begriffe wie „Führungserfolg“, „Manager“ und „Leader“

zu klären. Im vorliegenden Kontext wird beispielsweise auf eine begriffliche Unterscheidung zwischen Manager und Leader verzichtet. Denn durch das Hinzuziehen von Schauspielmethoden liegt der Fokus zwar verstärkt auf Kompetenzen, die laut John P. Kotter, Professor an der Harvard Business School, eher in die Domäne des Leaders fallen: Es geht um Kreativität, Sinnerfüllung, Innovation und Wandel. Trotzdem werden auch sogenannte Managerkompetenzen – wie Planen, Organisieren und Kontrollieren – für wichtig gehalten. Jonathan Gosling und Henry Mintzberg, beide auf dem Gebiet Führungsforschung tätig, bemerken:

Management ohne Leadership mündet in einem einfallslosen Führungsstil, unter dem jede Initiative erlahmt. Leadership ohne Management bedeutet einen losgelösten Führungsstil, der Überheblichkeit fördert. (Gosling, Mintzberg 2004, S. 47)

Darüber hinaus rückt die Frage nach Leadership oder Management insofern in den Hintergrund, als dass Aussagen zu Kompetenzen getroffen werden sollen. Sie stehen im Vordergrund unabhängig davon, ob sie einem Leader oder Manager zugeordnet werden können. Es wird deshalb vorgeschlagen, den Begriff Führungskraft zu verwenden und sowohl auf die Bezeichnung Manager als auch Leader zu verzichten.

Auch und vor allem im Kontext Schauspiel ist die Auseinandersetzung mit Fachbegriffen unumgänglich. Vor allem Schlagwörter wie „Rolle“, „Figur“, „Präsenz“, „Status“, „Senden“, „Subtext“ und „Authentizität“ bedürfen näherer Erläuterungen. Solche Begrifflichkeiten könnten für das Verständnis bei potenziellen Trainees ausschlaggebend sein, wenn diese mit schauspielmethodischen Übungen direkt konfrontiert werden.

Ein Beispiel bietet der Umgang mit dem Terminus Authentizität: Immer wieder – und verstärkt im Kontext von Rhetorik und Schauspiel – wird die Forderung nach sogenannter „Authentizität“ laut. Doch was

genau bedeutet es, authentisch zu sein? Hinweise zur Beantwortung dieser Frage gibt der Rhetoriktrainer Stefan Wachtel. Er definiert Authentizität gerade nicht als unzensiertes, unreflektiertes und spontanes Ausleben gewohnter Handlungsmuster, wie im alltagssprachlichen Verständnis. Unter einer entwickelten Authentizität versteht Wachtel die Fähigkeit, einen authentischen Eindruck beim Rezipienten zu erwecken, durch Arbeit an sich selbst via Selbstbeobachtung und Reflexion. Dieser Auffassung wird sich angeschlossen, anknüpfend an ein schauspielerisches Verständnis von Rolle und Figur. Mit diesem Verständnis von Authentizität geht auch die Berücksichtigung von Angemessenheit angesichts der Sprechsituation und Hörerschaft einher. Wie auch der Begriff Authentizität muss jeder verwendete Fachbegriff aus den verschiedenen Bereichen definiert werden und transparent sein – vor allem wenn er an einen Trainee herangetragen wird.

Darüber hinaus muss das Thema emotionale Intelligenz näher beleuchtet werden: Denn wie bereits erwähnt, beziehen sich einige der Autoren der analysierten Literatur zum Thema auf dieses Konzept. Auch hier gilt es, eine Erklärung zu liefern, was genau darunter verstanden wird; vor allem wenn von emotional intelligenter Führung die Rede ist. Es geht dabei allerdings weniger darum, Definitionen festzulegen, als eine begründete Wahl eines existierenden Ansatzes emotionaler Intelligenz zu treffen. In Hinblick auf die Entwicklung eines Kompetenzprofils bietet sich das Konzept von Salovey, Mayer und Caruso an: Dieses basiert, im Gegensatz zu anderen Modellen, allein auf Kompetenzen. Andere Forscher, vor allem Daniel Goleman, mögen bekannter und gerade in populärwissenschaftlicher Literatur stärker vertreten sein. Allerdings liefern sie ein Verständnis emotionaler Intelligenz, das neben Kompetenzen auch Persönlichkeitseigenschaften als Grundlage emotionaler Intelligenz heranzieht. Ein solche Auffassung von emotionaler Intelligenz ist jedoch zur Erstellung

eines Profils schwierig, das sich ausschließlich auf Kompetenzen bezieht.

4 Ein kompetenzorientiertes Training als zukünftiges Ziel

Ist das zukünftige Ziel einer theoretischen Forschung die Umsetzung der Ergebnisse in einem praktischen Training, so liefert eine Orientierung an Kompetenzen Vorteile: Man kann Kompetenzen trainieren und sie zeigen sich eventuell in Performanzleistung, sind also umsetz- und beobachtbar. Ausgangspunkt dieser Annahme ist die Definition des Kognitionspsychologen Franz Weinert:

Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.

(Weinert 2001, S. 27)

In Anlehnung an Weinert wird also davon ausgegangen, dass die Kompetenzen innerhalb eines neu erstellten Profils lern- und lehrbar sind und auf der Basis eines individuell vorhandenen Potentials entwickelt und ausgeformt werden können.

Doch was bedeutet Kompetenz im jeweiligen Fachbereich überhaupt? Bereits hier stellt sich heraus, dass es in der Literatur aus den verschiedenen Gebieten nicht immer nur eine Antwort auf diese Frage gibt. Denn selten werden Kompetenzen systematisch dargestellt und wenn, dann oft vermischt mit Strategien zum Kompetenzerwerb oder Persönlichkeitseigenschaften. Aufgabe war es folglich eine Sammlung und Strukturierung in der Literatur genannter Kompetenzen vorzunehmen.

Nur im Bereich Rhetorik und Kommunikation existiert ein Modell, das klar strukturiert Auskunft über Kompetenzen und Strate-

gien zum Kompetenzerwerb gibt: Die Rede ist vom Schema der Sprechwissenschaftler und Germanisten Anita Schilcher, Brigitte Teuchert und Johannes Wild, welches sich auf rhetorisch-kommunikative Leistungen von Schülern bezieht: Sprech-, Gesprächs- und Zuhörkompetenz sind hier aufgeteilt in mehrere Teilkompetenzen. Außerdem werden Problemlöseprozesse vorgeschlagen, die den Kompetenzerwerb unterstützen sollen. Da solch systematisches Vorgehen in der Fachliteratur aus anderen Bereichen fehlt, macht es Sinn, das Schilcher-Teuchert-Wild-Modell generell als Grundlage der Analyse und Strukturierung von Kompetenzen heranzuziehen. Die Tatsache, dass sich das Modell auf die Kompetenz

von Schülern bezieht, muss beachtet werden, stellt aber kein Hindernis dar. Denn das Modell kann auch zur Darstellung rhetorisch-kommunikative Kompetenz allgemein herangezogen werden, wie sich herausstellt hat.

Dazu ist es nötig, das Schema um rhetorisch-kommunikative Kompetenzen und Problemlösestrategien zu ergänzen, die über die Erwartungen an Schüler hinausgehen. Nimmt man diesen Schritt vor, so erhält man, auf der Basis des Schilcher-Teuchert-Wild-Modells, ein allgemeines Profil rhetorischer Kommunikation (vgl. Abb. 1).

Allgemeines Kompetenzprofil rhetorischer Kommunikation

Teilkompetenzen	Problemlöseprozesse
<input type="checkbox"/> <i>freies Sprechen und situativ angemessenes Auftreten</i>	<input type="checkbox"/> <i>Analysieren und Planen</i>
<input type="checkbox"/> <i>zielgerichtetes Unterhalten, Informieren, Überzeugen</i>	<input type="checkbox"/> <i>Interagieren: verbales, paraverbales und nonverbales Gestalten von Themen Handlungsmustern und Beziehungen</i>
<input type="checkbox"/> <i>Wissen über soziale Routinen und mündliche Prozeduren</i>	<input type="checkbox"/> <i>engagiertes Zuhören</i>
<input type="checkbox"/> <i>Repräsentation einer Rolle bzw. Figur</i>	<input type="checkbox"/> <i>Distanzieren und Reflektieren</i>
<input type="checkbox"/> <i>zielgerichtetes Zuhören</i>	<input type="checkbox"/> <i>Rückmelden</i>
<input type="checkbox"/> <i>geregeltes Feedback geben bzw. annehmen</i>	<input type="checkbox"/> <i>Erarbeiten einer Rolle bzw. Figur und eines Bewusstseins für die eigene Wirkung</i>
<input type="checkbox"/> <i>Moderieren von Gesprächen</i>	<input type="checkbox"/> <i>präzises Beschreiben</i>
	<input type="checkbox"/> <i>Argumentieren</i>
	<input type="checkbox"/> <i>Sprechen und Stimme trainieren</i>
	<input type="checkbox"/> <i>körperliches Entspannen</i>
	<input type="checkbox"/> <i>Nervosität kontrollieren</i>

Abb. 1: Allgemeines Kompetenzprofil rhetorischer Kommunikation

Die neu identifizierten und als rhetorisch-kommunikativ eingestuft Items sind folgende: Auf Seite der Teilkompetenzen befinden sich das geregelte und konstruktive Geben und Empfangen von Feedback, das Moderieren von Gesprächen sowie das Repräsentieren einer Rolle bzw. Figur. An Problemlöseprozessen sind neu hinzugekommen das Entwickeln eines Bewusstseins für die eigene Wirkung, das Erarbeiten einer Rolle bzw. Figur, präzises Beschreiben, argumentieren sowie Sprechen und Stimme trainieren, körperliches Entspannen und Nervosität kontrollieren.

Da es bisher in der Forschung kein allgemeines Profil rhetorischer Kommunikation gab, ist es wert, dessen grafische Darstellung vorzunehmen – selbst wenn die Nähe zum Schilcher-Teuchert-Wild-Modell sehr groß ist. Das entworfene Profil ist allerdings nur ein Nebenprodukt der eigentlichen Zielsetzung und erhebt keinerlei Anspruch auf absolute Gültigkeit. Sicherlich bedarf es noch weiterer wissenschaftlicher Überprüfung.

4 Mit Schauspielmethoden trainierbare Kompetenzen

Nachdem rhetorisch-kommunikative Kompetenz allgemein beschrieben worden ist, können in einem nächsten Schritt Kompetenzen und Problemlöseprozesse auf den Gebieten Führung, Schauspiel und emotionale Intelligenz zusammengetragen und entlang des Modells von Schilchert, Teuchert und Wild bzw. entlang des allgemeinen Profils (vgl. Abb. 1) kategorisiert werden. Im Anschluss gilt es, die verschiedenen Profile zu vergleichen. Aus der Schnittmenge wurde dann ein neues Kompetenzmodell entworfen: Rhetorisch-kommunikative Kompetenz von emotional intelligenten Führungskräften, trainierbar anhand von Schauspielmethoden.

Was macht die Kompetenz innerhalb dieses neu entworfenen Modells (vgl. Abb. 2) aus?

Generell sind alle Kompetenzen und Problemlöseprozesse weitestgehend transferierbar, die in der nicht-wissenschaftlichen Literatur genannt werden. Wie auch im neu erstellten Kompetenzprofil zählt hierzu beispielsweise die Repräsentation einer Rolle als Kompetenz. Bezüglich der Problemlösestrategien gibt es Überschneidungen, vor allem was das Trainieren von Sprechen und Stimme, non- und paraverbales Interagieren oder der Umgang mit Lampenfieber angeht. Allerdings beschreibt die nicht-wissenschaftliche Literatur auch Kompetenzen und Prozesse, die im neu aufgestellten Kompetenzprofil von geringerer Bedeutung und deshalb nicht explizit genannt sind. Dazu gehören Kompetenzen wie Ausdruckskraft, Präsenz und Authentizität oder Senden als Problemlöseprozess. Das heißt aber nicht, dass diese Items im neuen Kompetenzprofil unter den Tisch fallen. Sie werden nur anders gewichtet und daher eher als Teilaspekte einer übergeordneten Kompetenz oder Strategie verstanden.

Es gibt im neu entwickelten Kompetenzprofil allerdings auch Items, die in der nicht-wissenschaftlichen Literatur zum Thema keine Erwähnung finden. So sind dort beispielsweise das Geben und Annehmen von Feedback als Kompetenz und Problemlöseprozesse wie Distanzieren, Reflektieren sowie wertfreies, präzises und empathisches Beobachten und Beschreiben nicht vorhanden. Im Vergleich der Kompetenzprofile aus den unterschiedlichen Bereichen wurden diese Items als bedeutend erkannt. Finden diese – wie in der nicht-wissenschaftlichen Literatur – keine Beachtung, kann das gesamte Potential des Ansatzes vom Transfer von Schauspieltechniken nicht ausgeschöpft werden: Es findet eine Beschränkung auf Kompetenzen und Prozesse statt, die intuitiv als übertragbar erkannt werden.

Mit Schauspielübungen zu trainierende rhetorisch-kommunikative Kompetenz einer Führungskraft unter Berücksichtigung emotionaler Intelligenz

Teilkompetenzen	Problemlöseprozesse
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>sicherer, präziser, situativ angemessener und freier verbaler, non- und paraverbaler Ausdruck von Emotionen</i> <input type="checkbox"/> <i>zielgerichtetes Unterhalten, Informieren, Überzeugen, Beeinflussen, Begeistern und Motivieren des Kommunikationspartners durch Ausdruck von Emotionen</i> <input type="checkbox"/> <i>glaubwürdige Repräsentation einer Rolle bzw. Figur</i> <input type="checkbox"/> <i>Vortragen von Geschichten</i> <input type="checkbox"/> <i>zielgerichtetes und präzises Zuhören und sensibles Wahrnehmen</i> <input type="checkbox"/> <i>Wissen über die Wirkung von Emotionsausdruck</i> <input type="checkbox"/> <i>Feedback geben bzw. annehmen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>Beobachten und Analysieren sowie strategisch planen bzw. proben und handeln</i> <input type="checkbox"/> <i>Interagieren: kontrolliertes verbales, paraverbales und nonverbales Gestalten von Handlungen und Beziehungen</i> <input type="checkbox"/> <i>engagiertes Zuhören</i> <input type="checkbox"/> <i>Distanzieren und Reflektieren</i> <input type="checkbox"/> <i>Rückmelden</i> <input type="checkbox"/> <i>wertfreies, präzises und empathisches Beobachten und Beschreiben</i> <input type="checkbox"/> <i>Erarbeiten einer Rolle bzw. Figur und eines Bewusstseins für die eigene Wirkung</i> <input type="checkbox"/> <i>erkennen, nutzen, ausdrücken, beeinflussen und abrufen von Emotionen und Gefühlen</i> <input type="checkbox"/> <i>Sprechen und Stimme trainieren</i> <input type="checkbox"/> <i>schnelles und spontanes Reagieren</i> <input type="checkbox"/> <i>sich auf den Moment konzentrieren</i> <input type="checkbox"/> <i>körperliches Entspannen</i> <input type="checkbox"/> <i>Nervosität kontrollieren</i>

Abb. 2: Mit Schauspielübungen zu trainierende rhetorisch-kommunikative Kompetenz einer Führungskraft unter Berücksichtigung emotionaler Intelligenz

5 Der Rahmen für ein zukünftiges Training

Es wird davon ausgegangen, dass das neu entworfene Kompetenzprofil die Grundlage für ein Training mit Schauspielmethoden bietet. Allerdings müssen – wie teilweise schon angedeutet – bei dessen Entwicklung einige Punkte beachtet werden:

1. Zielgruppe und Lernziele sollten definiert werden. Letztere sind immer auch bestimmt vom jeweiligen Verständnis von Führung und dem Umgang mit Hierarchien in der betreffenden Firma. Die Lernziele werden beispielsweise unterschiedlich ausfallen, abhängig davon, ob es sich um transformationale, transaktionale oder emotional intelligente Führung handelt.
2. Die Führungsebene der Zielgruppe ist zu beachten. Sie beeinflusst, welche Art von Kompetenz besonders gefordert ist.
3. Eine Auswahl und Priorisierung zu trainierender Teilkompetenzen ist vorzunehmen. Dies hat auch Einfluss auf die Auswahl und Gewichtung einzelner Problemlösestrategien.
4. Übungen aus dem Bereich Schauspiel müssen entlang dieser Problemlösestrategien ausgesucht, variiert oder eventuell auch neu entwickelt werden. Eventuell ist dabei auch auf eine Unterscheidung zwischen distanzierenden und einfühlenden Schauspieltechniken zu achten. Es wäre interessant zu erforschen, ob und inwieweit diese beiden Hauptströmungen verschiedene Ergebnisse in einem Training liefern.
5. Eine Offenlegung der Methoden und eine konkrete, verständliche Erklärung von Fachtermini gegenüber Trainees sind nötig.
6. Eine weitere Differenzierung zwischen dem Training medienvermittelter Kommunikation ist empfehlenswert. Im Bereich der Mündlichkeit könnte man sich beispielsweise auf Telefonate konzen-

trieren, im Kontext medienunterstützter Kommunikation auf Skype-Meetings.

Ein so entwickeltes Training sollte mehrmals mit verschiedenen, aber vergleichbaren Gruppen erfolgen und im Anschluss sowohl von Trainerseite als auch von den Trainees in standardisierten Fragebögen bewertet werden. Auf Basis dieser Evaluationen kann dann ein Training entstehen, welches das volle Potential der Möglichkeiten ausschöpft.

6 Resümee

Bei der Analyse vorhandener Literatur zum Thema des Transfers von Schauspielmethoden in andere Kontexte wurden deren Versäumnisse erkannt und diese anschließend aufgeholt: Definitionen der wichtigsten Fachtermini wurden erstellt, aus allen betroffenen Bereichen – Schauspiel, Führung, emotionale Intelligenz, Rhetorik und Kommunikation. Daran anknüpfend wurde, aus genannten Gründen, ein klarer Bezug zu dem Ansatz emotional intelligenter Führung nach Caruso, Mayer und Salovey hergestellt. Diese Schritte bereiteten das Erstellen zweier Profile vor: eines zu rhetorisch-kommunikativer Kompetenz allgemein (vgl. Abb. 1) und eines zu rhetorisch-kommunikativer Kompetenz einer Führungskraft unter Berücksichtigung emotionaler Intelligenz (vgl. Abb. 2).

Von dieser Basis ausgehend ist es möglich, ein Training zu erstellen, das mehr leistet als die bisher zum Thema veröffentlichte Literatur es anbietet: Es werden die Kompetenzen trainiert, die auch wirklich benötigt werden und trainierbar sind. Die Kenntnis zielführender Problemlöseprozesse erleichtert die Auswahl passender Übungen. Klare Definitionen beeinflussen die Anleitung der Übungen und sorgen für Akzeptanz und Verständnis beim Trainee. Dies wiederum erhöht die Erfolgchancen eines Trainings – wie immer man Erfolg im einzelnen Fall definiert – und ermöglicht die Umsetzung von Gelerntem im Alltag.

Die Orientierung an einem kompetenzorientierten Konzept emotionaler Intelligenz ermöglicht ein konkretes und tiefgründiges Vorgehen, über das chice Etikett des Begriffs hinaus.

Durch eine professionelle Auffassung von Schauspiel und ein profundes Verständnis der einzelnen Begriffe und ihrer Inhalte handelt es sich nicht länger um ein intuitives Agieren entlang landläufiger Vorstellungen von Schauspiel. Von Beginn an kann, dank des Zusammenspiels der erarbeiteten Komponenten, alleiniges Repräsentieren nach dem Prinzip „Fake it till you make it“ mit Inhalt gefüllt werden. Schauspielmethoden können eine wahre Unterstützung darstellen: Beim Finden der eigenen Rolle als Führungskraft, beim aufrichtigen Kommunizieren mit Mitarbeitern oder beim adäquaten und verständlichen Darstellen der eigenen Arbeit in Präsentationen. Voraussetzung dafür ist natürlich ein Trainer, der ebenfalls kompetent ist – aber dieses Thema eröffnet ein neues, weites Feld.

Die Frage nach der Ethik oder Moral eines Trainings mithilfe von Schauspielmethoden erübrigt sich mit diesem Ansatz von selbst. Wie deutlich geworden ist, geht es nicht um Täuschung oder um die alltagssprachliche Bedeutung des Wortes „Schauspielen“. Um augenzwinkernd mit Friedrich Schiller zu schließen:

Denn, um es endlich auf einmal heraus zu sagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.
(Schiller 1992, S. 614)

Literatur

- BIEHL, Brigitte (2007): Business is Showbusiness. Wie Topmanager sich vor Publikum inszenieren, Frankfurt am Main.
- CARUSO, David R.; SALOVEY, Peter (2005): Managen mit emotionaler Intelligenz. Die vier zentralen Skills für ihren Führungsalltag, Frankfurt am Main.
- GEISSNER, Hellmut (1988): Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation, Frankfurt am Main.
- GOLEMAN, Daniel; BOYATZIS, Richard; MCKNEE, Annie (2015): Emotionale Führung, Berlin.
- GOSLING, Jonathan; MINTZBERG, Henry (2004): Die fünf Welten eines Managers, in: Klusmann, Steffen (Hrsg.): Harvard Business Manager, 4/2004, S.46-59, Hamburg.
- HALPERN, Linda; LUBAR, Kathy Belle (2003): Leadership Presence, New York, USA.
- KOTTER, JOHN P. (1990): A force for change – How leadership differs from management, New York, USA.
- LANDAUER, Adele (2002): Manage Acting, München.
- LÜDER, Peter (2014): Wie würde Johnny Depp präsentieren? München.
- MAYER, John D.; SALOVEY, Peter (1997). What is emotional intelligence? In: Salovey, Peter und Sluyter, David J. (Hrsg.): Emotional development and emotional intelligence, New York, USA.
- MVHS (2018): Münchner Volkshochschule. Schauspieltechniken für Führungskräfte, abgerufen von: <https://www.mvhs.de/programm/theater-stimme-7593/460-C-G840038/>, 26.3.2018.
- SCHILCHER, Anita (2018): Schritt für Schritt zur gelungenen Unterrichtsgestaltung, in (Hrsg.): Schilcher, Anita; Finkenzeller, Kure; Knott, Christine; Pronold-Günthner, Friederike; Wild, Johannes: Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht, Stuttgart.
- SCHILLER, Friedrich (1992): Über die Ästhetische Erziehung des Menschen, in: Janz, Rolf-Peter (Hrsg.): Werke und Briefe in zwölf

Bänden, Band 8: Theoretische Schriften, Frankfurt am Main.

SEVEN, Karin (2015): PowerAct – Ihr starker Auftritt. Sich selbstbewusst und ausdrucksstark präsentieren, Freiburg im Breisgau.

SPIES, Stefan (2010): Der Gedanke lenkt den Körper, Hamburg.

WACHTEL, Stefan (2014): Sei nicht authentisch! Warum klug manchmal besser ist als echt, Kulmbach.

WEINERT, Franz E. (2001): Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim.

Zur Autorin

Nina Bernreuther arbeitet als freischaffende Schauspielerin und Trainerin und ist im Bereich der Corporate Communication tätig. Ihren Master in „Speech Communication and Rhetorics“ schloss sie an der Universität Regensburg mit einer Arbeit über Schauspieltechniken im Führungskräfte-Training ab.

Sie studierte Schauspiel an der Neuen Münchner Schauspielschule Erica Prahl von Swiekowsky. An der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen hat sie außerdem einen Magister in Theater- und Medienwissenschaft, Psychologie und Neuer Deutscher Literatur absolviert.

Weiteres unter: www.ninabernreuther.de

E-Mail: mail@ninabernreuther.de

Ein Hinweis auf drei Hörfunk-Beiträge ...

SWR Forum: Alle mal anhören! Wie wirkt die menschliche Stimme?

mit: *Melanie Hanselmann*, Stimmlehrerin, Sprecherzieherin, Stuttgart,
Prof. Dr. Kerstin Kipp, Sprechwissenschaftlerin, Psychologin, Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart,
Jürgen Lingmann, Schauspieler, Regisseur, Schauspiellehrer,
 Gesprächsleitung: *Ursula Nusser*.

Stimmtraining inzwischen Teil der Selbstoptimierung geworden. Was verrät die Stimme über die Persönlichkeit eines Menschen? Lässt sich die Stimme verändern? Und gibt es sie wirklich, die "authentische" Stimme? (Dauer: 44:23)

<https://www.swr.de/swr2/programm/sendungen/swr2-forum/alle-mal-hin hoeren-wie-wirkt-die-menschliche-stimme/-/id=660214/did=20067980/nid=660214/5lwtow/index.html>

Deutschlandfunk: Interview mit Dr. Siegrun Lemke und Besuch eines Stimmtrainings für angehende Lehrer an der Uni Leipzig http://www.deutschlandfunk.de/stimmtraining-in-der-lehrerausbildung-autoritaet-gewinnen.680.de.html?dram:article_id=385658

Rhetorik von Politikern: Worthülsen und Sprechblasen (Deutschlandfunk Kultur; Ralph Gerstenberg, 19.6.2017; Dauer: 30:00)

http://www.deutschlandfunkkultur.de/rhetorik-von-politikern-worthuel sen.976.de.html?dram:article_id=388859

(rw.)

Benjamin Haag: Sentenzen – illustriert (7)

GESPRÄCH

Wir müssen
immer wieder
das Gespräch
mit unserem
Nächsten suchen.

Das Gespräch
ist die einzige
Brücke zwischen
den Menschen.

Camus

Benjamin Haag: Sentenzen – illustriert (8)



Goethe

Benjamin Haag

Konzepte, Modelle und Metaphern interkultureller Kommunikation – Teil 2

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 2 – Die Kulturschockwelle

Der Begriff *Kulturschock* wurde vom amerikanischen Anthropologen Kalvero Oberg in den sechziger Jahren geprägt und erhielt so Einzug in den wissenschaftlichen Diskurs. Oberg befasste sich in seinem Aufsatz *Practical Anthropology* mit den Erfahrungen Studierender, die ein Auslandssemester absolvierten. Er analysierte die Hürden, mit denen sie sich in der fremden Kultur konfrontiert sahen. In diesem Zusammenhang definierte er den Kulturschock als Krise mit fünf Phasen: Euphorie, Entfremdung, Eskalation, Missverständnisse, Verständigung (vgl. Oberg 1960: 177–182). Obergs Theorie wurde in den vergangenen Jahrzehnten vielfach modifiziert und weiterentwickelt. In diesem Kontext ist Paul Pedersen zu erwähnen, der die Kulturschockdefinition von Oberg auf alle als fremd wahrgenommenen Systeme erweitert hat: „*Culture shock happens inside each individual who encounters unfamiliar events and unexpected circumstances.*“ (Pedersen 1995: 1).

Peter Adler hat Obergs Ideen aufgenommen und modifiziert. Er untergliedert den Kulturschock ebenfalls in fünf Phasen (vgl. Adler 1974: 22–49). Die erste Phase bezeichnet er als **Honeymoon**: Sie ist geprägt von Vorfreude und Neugier. Reisende knüpfen euphorisch erste Kontakte zur fremden Kultur. Nach intensiverem Kontakt mit der neuen Kultur kann die anfängliche Euphorie in Ablehnung umschlagen: Wir sprechen von der **Ablehnungsphase**. Erste Schwierigkeiten treten auf, die oft mit Kommunikationsproblemen zu tun haben. Die Andersartigkeit der neuen Kultur wird häufiger als anstrengend und störend empfunden. Es folgt die dritte, die sog. **Regressionsphase**. Hierbei handelt es sich um den eigentlichen Kulturschock. Wir ziehen uns zurück. Beschweren uns. Die eigene Kultur wird idealisiert. Die dritte Phase wird als echte Krise erlebt. Wenn es gut läuft, folgt die vierte Phase des Kulturschocks: die **Akkommodation**. Wir passen uns an. Die neue Kultur wird mehr und mehr verstanden und akzeptiert. Z. T. werden auch Denk- und Handlungsweisen übernommen. Wir fühlen uns zunehmend integriert und heimisch. Wieder in der eigenen Heimat angekommen, kann es einen **Rückkehr-Schock** geben: Wir fühlen uns fremd im eigenen Land. Es folgt nun erstaunlicherweise der gleiche Verlauf der Phasen wie am Anfang. Stellen wir uns einen grafischen Verlauf von Auf und Ab vor, so entsteht eine Welle. Deshalb sprechen wir von einer **Kulturschockwelle**. Nicht bei jedem Menschen treten all die geschilderten Phänomene in der o. g. Phasierung auf, auch in der Intensität gibt es sicherlich Unterschiede.

Gibt es einen praktischen Nutzen dieses Wissens? Wer das Phänomen des Kulturschocks kennt, kann vermutlich souveräner damit umgehen – bei sich und andern.

Literatur

Adler, Peter (1974): Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man. Topics in culture learning, S. 23–40.

Oberg, Kalvero (1960): Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. In: Practical Anthropology, Bd. 7, S. 177–182.

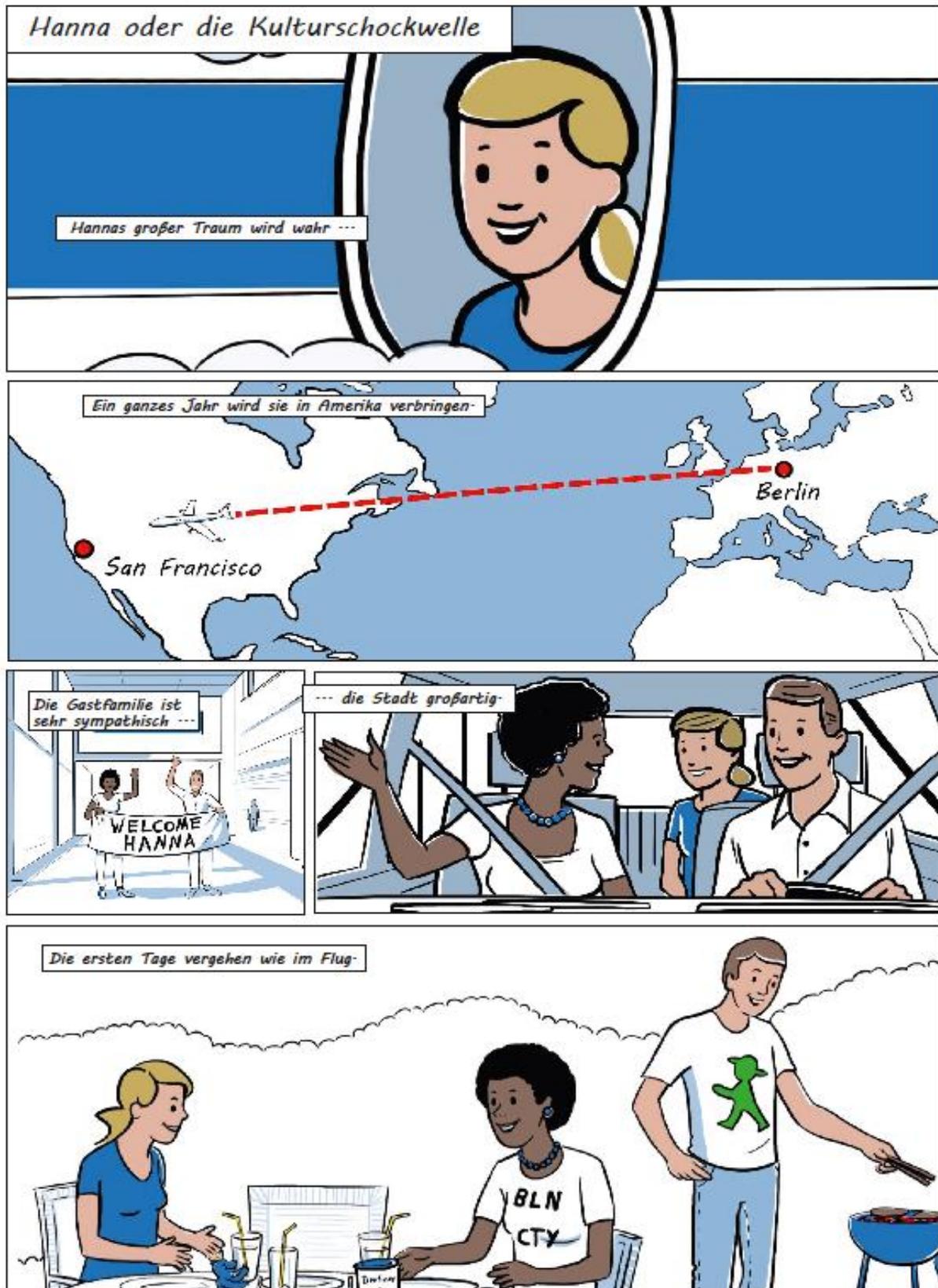
Pedersen, Paul (1995): The five stages of culture shock. Critical Incidents Around the World. Westport, CT.

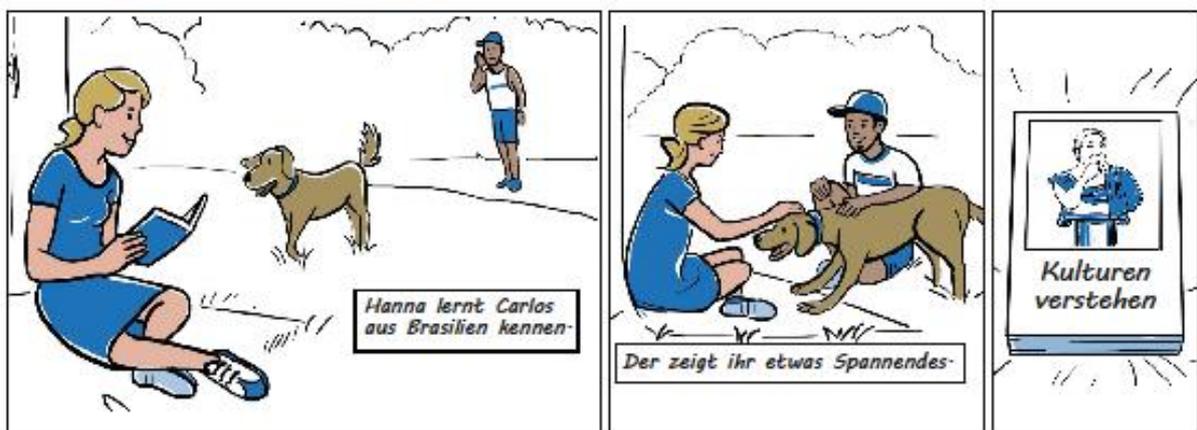
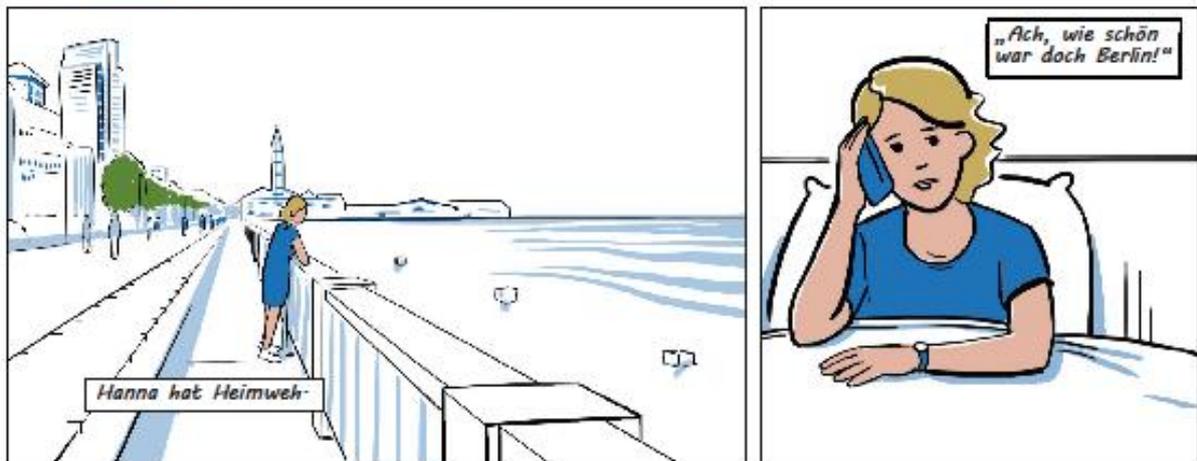
Zum Autor:

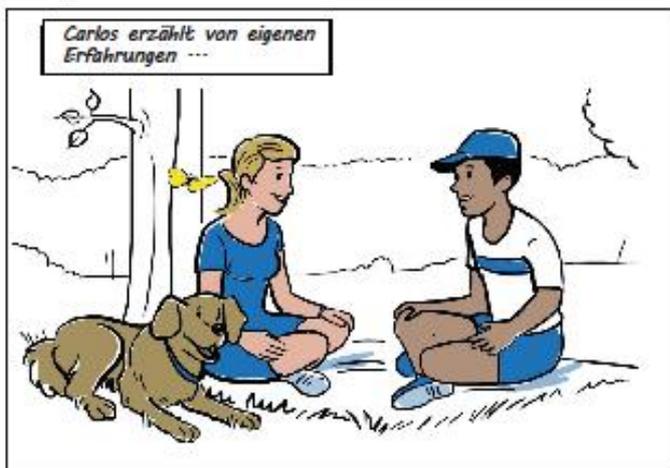
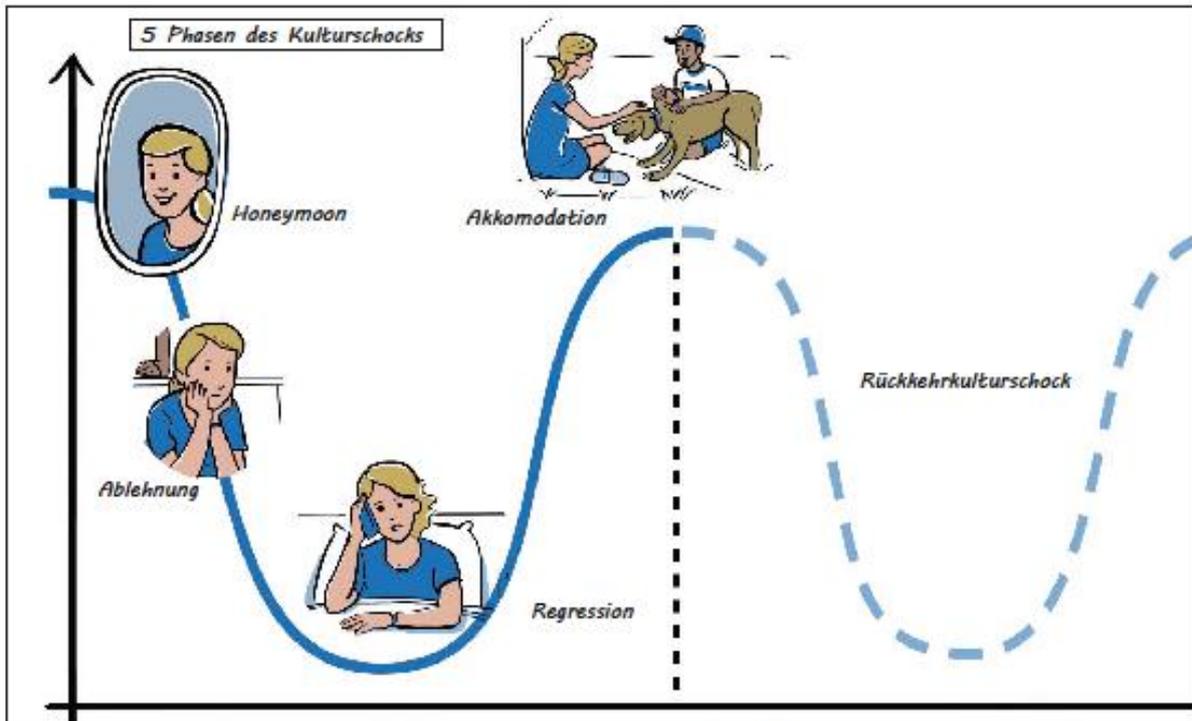
Benjamin Haag ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leibniz School of Education Hannover und Sprecherzieher DGSS.

E-Mail: benjamin.haag@germanistik.uni-hannover.de

Benjamin Haag und Christian Freydank: Comic zur Kulturschockwelle







Ein Comic von Beate Hübner / Illustration: Christiane Pappert / www.illustration.de/44

André Hüttner

Nachtrag zum Artikel:

„Ein Fund aus dem Schallarchiv Halle. Das Institutsfest (1967) zum Thema „die hallesche Sprechwissenschaft und der Siebs“

In der 65. Ausgabe dieser Zeitschrift wurde ein Artikel veröffentlicht, der eine Institutsfeier des *Instituts für Sprechkunde und Phonetische Sammlung* der *Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg* aus dem Jahr 1967 thematisierte. Der Artikel wurde im Rahmen meines Promotionsprojekts und nicht in Absprache mit der gesamten Abteilung für Sprechwissenschaft und Phonetik der halleschen Universität veröffentlicht. Dieser Nachtrag soll ein besseres Verständnis des Artikels ermöglichen und einige wichtige Anmerkungen liefern.

Der Abdruck der im Tonbandkarton enthaltenen Dokumente im Originalzustand wurde als nicht problematisch erachtet, da zwar namentliche Nennungen vorkamen, es galt jedoch die Annahme, dass die Sprecherinnen und Sprecher lediglich Ausführende waren. Die Urheberschaft lag im Kollektiv der damaligen Studierendenschaft. Sollten sich betreffende Personen dennoch in ihren Persönlichkeitsrechten eingeschränkt fühlen, sei daher hiermit ausdrücklich um Nachsicht gebeten.

Einem wichtigen Gedanken des Artikels soll an dieser Stelle Nachdruck verliehen werden, der im Artikel durch Eberhard Stocks schriftliche Äußerung zum Wesen der Institutsfeiern angedeutet wurde. Obwohl die Feiern humoresk gestaltet waren, geschah das alltägliche wissenschaftliche Arbeiten am halleschen Institut mit großer Ernsthaftigkeit und Seriosität. Der humorvolle Umgang mit wissenschaftlichen Inhalten diene also nicht dem Verspotten oder Lächerlichmachen.

Mein Promotionsprojekt beschäftigt sich weitaus intensiver mit der sprechwissenschaftlichen Phonetik in Halle und somit auch in größerem Umfang mit der halleschen Auseinandersetzung mit Theodor Siebs und seinem Aussprachewörterbuch. Auf die entsprechende Dissertationsschrift sei an dieser Stelle bei dem Wunsch nach umfangreicherer Information verwiesen.

Letztlich sei darauf hingewiesen, dass im Abschnitt 3 des Artikels (Zu den Inhalten) fälschlicherweise von Fragen der „Vokalquantität und Vokalquantität“ zu lesen ist. Es handelte sich um Fragen der Vokalqualität und der Vokalquantität.

Birgit Jackel

Wie Sprache das Denken offenbart, leitet oder auch fehlleiten kann – eine Beispiele-Sammlung



Abbildung 1: „*Ich lege Nüsse um den großen und den kleinen Bären. Für den großen Bären brauche ich mehr Nüsse; also ist der schwerer.*“

(vgl. Jackel 2011, 49; Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlages)

1 Einleitung

Theoretische Modellvorstellungen und Konzepte zum wechselseitigen Bezug von Sprache und Denken gibt es zahlreiche. Das Thema wurde vielfach beforscht. Mit Bezug auf das Gedankengut von Whorf (vgl. die Sapir-Whorf-Hypothese 1930er-

1960er Jahre) und Oevermann (1969) bis hin zu Schramm und Wüstenhagen (2015) finden sich Abhängigkeiten des Wahrnehmens, Denkens und der Gefühle von der jeweiligen Sprache. Derzeit wird das kommunikative Umfeld als diejenige sprachliche und kognitive Entwicklungsdeterminante angesehen, die an vorderer Stelle steht. Testbare Hypothesen können in randomisierten Studien diese, aber auch andere wissenschaftliche Ansätze erhärten und replizieren. Dazu legt Palmowski in seiner Neuerscheinung aus dem Jahr 2018 ausführlich den Stand der Diskussion zwischen den unterschiedlichen Disziplinen wie Sprachforschung, Linguistik, Psychologie oder Sprechwissenschaft zum Thema des bislang nicht eindeutig geklärten Zusammenhangs von Sprache, Denken und Kultur dar (vgl. Palmowski 2018, 17–52).

Wie augenfällig allerdings sprachliche Formulierungen aus dem Alltagsleben als Ausdruck des jeweiligen Denkverhaltens, kulturellen Eingebundenseins oder (fehlenden) Hintergrundwissens für den Laien auch ohne wissenschaftliche Nachweise zutage treten können, zeigen speziell ausgesuchte, mitunter „etwas schräge“ oder auch skurril anmutende Beispiele aus dem Alltag. Und umgekehrt wird deutlich, wie die kognitive Ordnung in der Sprache zugleich Orientierung in das Denken bringt ... oder auch nicht, wenn in einer Verbalisierung durch verkürzende Syntax oder

Grammatikfehler das Denken fehlgeleitet wird und es somit zu Missverständnissen kommen kann.

So bestätigen die im Folgenden angeführten Alltagsbeobachtungen wissenschaftliche Konzepte und deren Nachweise.

2 Wenn Sprache das dahinterstehende Denken offenlegt

Bei Verstehensproblemen mit vielschichtigen Ursachen kann es an semantischem und morphologischem Wissen mangeln, an Weltwissen, Fachbegriffen zu dem betreffenden Thema, kognitiven Fähigkeiten oder Funktionen des verbalen Gedächtnisses. Und da das menschliche Gehirn ständig auf der Suche nach Sinnhaftigkeit ist, konstruiert es sich aus seinem bereits erworbenen Hintergrundwissen in Verbindung mit den neuen Eindrücken seine individuellen Erklärungsmuster.

Erst durch das Handeln und Sprach-Handeln einer Person können solche Verstehensprobleme und Missverständnisse für die Mitwelt offensichtlich werden; auch manch peinliche Aussage infolge mangelnder Allgemeinbildung, wie z. B. „**Belgien ist eine wunderschöne Stadt**“ (Trump, US-Präsident; zitiert nach Merz 2017, 76).

Und Kindersichtweisen unterscheiden sich erheblich von denen Erwachsener und führen dann zu andersgearteten Denk-Sprache-Zusammenhängen. Beispielsweise weiß ein Kind, was „**eine volle Mülltonne**“ bedeutet; was hingegen „**ein voller Zehner**“ ist, lernt es erst im Mathematikunterricht (Knapp et al. 2011, 8).

Die folgenden Beispiele zeigen, wie sprachliche Formulierungen als Ausdruck des jeweiligen Denkverhaltens interpretierbar sind.

Ein Beispiel aus dem Elementaralter (Mädchen 3;2 Jahre):

**„In einem kleinen Haus
Da wohnt `ne weiße Maus
Unter dem Pullunder
Pfiffig und putzmunter ...“**

(vgl. dagegen Originaltext: unter:
<http://www.kika.de/kikaninchen/index.html>)

Beim Singen des Kinderliedes von der weißen Maus „Tilda Apfelkern“ zu den Bilderbüchern von Schmachtl wird hier von dem jungen Kind der Mause-Wohnort „Holunder“ durch „Pullunder“ ersetzt, weil es den Begriff „Holunder“ noch nicht kennt. Das menschliche Gehirn lässt Unverstandenes nicht stehen, sondern versucht, auf der Basis seines Hintergrundwissens eine für es stimmige Erklärung zu finden (vgl. Jackel 2017, 245).

Ein Beispiel aus dem Heranwachsendenalter (Sekundarstufe I, Junge 12 Jahre):

„... und der König ging auf Socken zum Papst ...“

So schreibt ein Schüler zum Thema „Gang nach Canossa“ (Papst Gregor VII und König Heinrich IV); denn ohne Schuhe zu gehen, bedeutet für ihn aufgrund seines Alltagswissens/ seines kulturellen Eingebundenseins in unsere gegenwärtige Gesellschaft (BRD), dass der König auf Strümpfen unterwegs gewesen sein musste. Hat man (heute und hier) keine Schuhe an, läuft man in Socken umher. Dass die Leute zu jener Zeit bereits gestrickte Socken hatten, ist dem Schüler nicht bekannt, weil ihm dazu das notwendige Hintergrundwissen noch fehlt. Er denkt in diesem Fall assoziativ.

Noch ein Beispiel aus dem Heranwachsendenalter (Sekundarstufe I, Mädchen 12 Jahre):

„ ... In der Sahara ist es so heiß, weil sie zu viele Öfen aufgestellt haben ...“

Diese mündliche Äußerung einer Schülerin im Anschlussgespräch zu einem Sachtext klingt zunächst höchst befremdlich. Man sollte jedoch in Betracht ziehen, dass hier das für das Textverständnis notwendige Zielvokabular/ der Fachwortschatz (hier: Sahara = afrikanische Wüste) sowie das notwendige kontextabhängige Sachverständnis (hier: Wüste = Trockengebiet) als Ursache-Wirkung-Zusammenhang (hier: heißes, niederschlagsarmes Areal) nicht vorhanden sind. Das erschließende fachsprachliche Lesen fehlt (vgl. Leisen 2018). Das Mädchen greift vielmehr auf die ihr geläufige Assoziation von „heiß“ und „Ofen“ zurück.

3 Wie Sprache das Denken leitet

Formative Sprachelemente wirken neuro-linguistisch und beeinflussen auf diesem Weg das Denken der Adressaten (vgl. Palmowski 2018) und die Macht des Gedankens hat biochemische Folgen für den gesamten menschlichen Organismus (vgl. Masters 2007). Immer werden Botschaften an die Rezipierenden entlang der fünf sprachlichen Strukturebenen transportiert und finden über autonome Reaktionen des vegetativen Nervensystems Eingang in deren Zentralnervensysteme (vgl. Jackel 2004, Masters 2007):

- über phonologische Marker (z. B. in Form von Lautmalereien in Gedichten),
- über semantische Marker (z. B. in Form von Versprechern oder verdrehter Begriffsverwendung),
- über syntaktische Marker (z. B. in Form von Kiez- oder Kurzsprache),

- über morphologische Marker (z. B. in Form von Kausalsätzen, Wenn-dann-Phrasen),

- über pragmatische Marker (z. B. in Form von Metaphern, Witzen, Wortspielereien).

Im Gespräch leiten die speziellen formativen Marker, die der eine Kommunikationspartner sendet, sein Gegenüber in eine bestimmte Denkrichtung.

Das folgende Beispiel eines Kindes aus dem Elementaralter offenbart durch den von ihm verwendeten Konjunktionalsatz sein dahinterstehendes Denken. Aber auch im Selbstgespräch kann eine verbale Phrase hilfreich sein, um das logische Erschließen eines Wirkmechanismus zu lenken, wie das Beispiel des Mädchens aus dem Primaralter zeigt. Und im günstigen Fall vermag in einem Zwiegespräch oder einem Vortrag die kognitive Ordnung in der Sprache des Sprechenden zugleich auch Orientierung in das Denken des Hörenden zu bringen.

Ein Beispiel aus dem Elementaralter (Mädchen 2;11 Jahre):

„ ... Halte mal bitte, damit ich den Hut daraufsetzen kann! ...“

Beim Spiel mit „Playmobil“-Figuren probiert die fast Dreijährige, welcher Hut auf den Kopf einer bestimmten Figur passt. Sie leitet dabei den Konjunktionalsatz mit „damit“ korrekt ein und offenbart dadurch, dass ihr die kausale Beziehung zwischen dem Halten der Figur und der Anprobe von Hüten als handlungsförderlich bewusst ist.

Ein Beispiel aus dem Primaralter (Mädchen 7 Jahre):

„ ... Ich lege Nüsse um den großen und den kleinen Bären. Für den großen Bären brauche ich mehr Nüsse; also ist der schwerer ...“ (Jackel 2011, 48–49; siehe Abbildung 1)

Hier leitet sich die Siebenjährige einen Gewichtsunterschied zwischen ihrem großen und ihrem kleinen Bären ab, indem sie den Mengenunterschied der jeweils benötigten Nüsse für das Auslegen des kleineren respektive größeren Bären-Umfangs in Betracht zieht. Durch das reale Handeln (= das Legen der Nüsse um die Bären herum) wird für das Kind der Wirkzusammenhang von Größe und Gewicht beim Vergleich von Gegenständen desselben Materials offensichtlich. Diese logische Schlussfolgerung drückt das Mädchen mittels der kausalen Konjunktion „also“ im Sinne von *folglich* aus und bringt über dieses kognitiv-sprachliche Ordnungselement Orientierung in ihr Denken.

4 Wenn Sprache das Denken fehlerhaft

4.1 Durch inhaltlich verkürzte Verbalisierungen

Es kann ein Sachverhalt verkürzt, d. h. nicht in allen seinen Teilschritten sprachlich ausformuliert sein und dadurch zu sachlich falschen Schlussfolgerungen bei den Rezipierenden führen (siehe Beispiel „Vom Korn zum Brot“). Zudem bergen starke inhaltliche Verkürzungen die Gefahr, dass das Sprachregister der Bildungssprache mit dem zugehörigen fachsprachlichen Wortschatz nicht zum Ausdruck kommt/fehlt und ein komplexer Ablauf somit sachlich falsch dargestellt ist (siehe Beispiel „Stahlschrott ... Hochofen“).

Ein Beispiel zu einem verkürzt dargestellten Sachzusammenhang (Volkslied):

„Es klappert die Mühle am rauschenden Bach ...

Bei Tag und bei Nacht ist der Müller stets wach ...

Er mahlet das Korn zu dem täglichen Brot ...“ (Gemeingut)

Hier werden zwei Herstellungsschritte ausgelassen, wodurch der Sachzusammenhang derart verkürzt und verzerrt formuliert ist, dass es bei Kindern im Elementar- und Primaralter zu dem Missverständnis kommen kann, Brot werde aus Korn gemahlen anstatt aus Mehl gebacken. Halten wir dem Volkslied zugute, dass es nicht als Sachtext fungiert.

Ein Beispiel zu fehlendem Fachwortschatz (Eisenbahn-Literatur):

... der Stahlschrott ausrangierter Lokomotiven landet im Hochofen ... (Lok-Magazin; wiederholte Formulierung ebd.)

Dies ist eine in der Eisenbahn-Literatur verbreitete Falschaussage, bei der die Sachzusammenhänge samt zugehörigem Fachwortschatz fehlen und es bei den Leserinnen und Lesern zu einer Falschinformation kommt. Denn im Hochofen wird primär aus Eisenerz unter Zugabe von Kalk und Koks Roheisen erschmolzen. Stahlschrott aber wird beispielsweise in Siemens-Martin-Öfen wieder eingeschmolzen und weiterverarbeitet.

4.2 Durch Verkürzungen in sprachlichen Strukturelementen

Auch kann eine in ihrer Syntax verkürzte Sprache zu inhaltlichen Missverständnissen führen, wie unter anderem Kommunikations-Beispiele aus der soziolinguistischen Studie von Marossek zum Phänomen der verkürzten Jugendsprache zeigen (vgl. Marossek 2016) oder auch Beispiele im Kurzdeutsch-Stil in den gedruckten Medien, wenn die Satzbauelemente Präpositionen und Artikeln fehlen.

Ein Beispiel verkürzter jugendsprachlicher Formulierung:

„Mach hinne, ich muss Bus klären.

Kann nicht zu spät sein.“ (Marossek 2016, 39)

Nur der Kontext erklärt hier, ob der Sprecher oder der Bus (im Sinne eines zeitlich spät fahrenden Busses) nicht zu spät kommen darf.

Ein Beispiel aus dem Slogan der Eisenbahn-Literatur:

„Als die Bahn noch Post fuhr“

im Sinne von: Als die Bahn noch die Post (mit)transportierte.

Oder:

„Als die Post noch Bahn fuhr“

im Sinne von: Als die Post noch mit der Bahn (mit)fuhr.

Hier wird das Minimalmuster der deutschen Sprache – der Subjekt-Prädikat-Objekt-Satz (SPO-Satz) – umstrukturiert, was beim Tausch der Subjekte mit den Objekten zu zwei unterschiedlichen Aussagen bezüglich der Akteure Bahn und Post/ Post und Bahn führt.

4.3 Durch fehlerhaftes Verwenden sprachlicher Strukturelemente

Auch fehlerhaftes Verwenden sprachlicher Strukturelemente kann zu ungenauen Aussagen und damit beim Adressaten zu Verstehensproblemen führen. Umgangssprachliche und dialektische Besonderheiten nehmen dabei eine gesonderte Stellung ein. Und an dieser Stelle soll außerdem auf grammatische Störbilder verwiesen werden mit fehlenden respektive falsch verwendeten Funktionswörtern (vgl. Motsch 2010).

Ein Beispiel aus einer Fernsehsendung:

„... Die Flüchtlinge waren von einem Holzboot in Sicherheit gebracht worden ...“

(ARD-Tagesschau, 16.7.2018)

Hier liegt die Doppeldeutigkeit der inhaltlichen Aussage in der Ungenauigkeit der Präpositionalphrase, die mit „von“ anstatt „aus“ eingeleitet ist. Bei dieser Meldung jedoch ist ein Missverstehen ausgeschlossen, da der Kontext, in dem der Satz steht, für Eindeutigkeit sorgt: Rettung aus dem Mittelmeer erfolgt durch die Küstenwache oder seitens Seenotrettern, die allesamt keine Holzboote benutzen. Zudem ist das berichtende Sprechen in der ARD-Tagesschau per se fehlertolerant; hier behindern sprachliche Ungenauigkeiten das Verstehen nicht, weil zum Vorteil der Allgemeinverständlichkeit das Sprachregister der Alltagssprache dominiert.

Zwei umgangssprachliche oder dialektale Beispiele:

„ich gehe nach Aldi ...“ (Osburg & Singer 2011, 12)

Und:

„ich geh` heute nach`n Fischmarkt hin ...“ (Hamburger Dialekt)

Es handelt sich hier um Alltagssprache, nicht um Bildungssprache,

Zwei Beispiele aus dem grammatischen Störbild (nach Motsch 2017):

„Katze sitzt Baum ...“ (Löffler 2011, 107)

Und:

„Ich möchte bei der Hüpfburg springen ...“ (Löffler 2011, 110)

Zentrale Störphänomene bei einer grammatischen Störung sind das fehlerhafte Verwenden sprachlicher Strukturelemente und fehlende Funktionswörter wie Artikeln und Präpositionen. Fehlen die Funktionswörter (Beispielsatz 1), ähnelt die Aussage dem oben beschriebenen Kurzdeutsch (vgl. Kapitel 4.2), was im vorliegenden Beispielsatz nicht zu Verstehensproblemen

führt. Wird hingegen die Präposition „bei“ statt „in“ verwendet, wird die Aussage doppelsinnig.

5 Wenn Sprache sich verselbstständigt

„Erst denken – dann sprechen“, „Reden ohne Hirn und Verstand“ oder „Die Worte werden direkt über die Zunge geleitet“ lauten gängige Redewendungen und zielen auf die notwendige kognitive Kontrolle beim Verbalisieren. Nun gibt es aber auch sprachliche Fehlleistungen, die darauf beruhen, dass der Sprechende Redewendungen vermischt oder zwei ähnlich klingende Wörter durcheinanderbringt respektive bezüglich ihrer Bedeutung falsch verwendet. Derartige offensichtliche Versprecher sammelt Merz als „Sprachmüll“ in den von ihm seit 2015 veröffentlichten Kolumnen (vgl. Merz 2017). Auch konventionelle Metaphern, wie die vom „Sahnehäubchen“, können sich dergestalt verselbstständigen, wenn sie in den Basalkernen abgelagert auf niedriger Bewusstseinssebene benutzt werden, ohne dass der Sprechende ihre Sinnhaftigkeit im jeweiligen Kontext mit Hilfe des Frontalkortex kognitiv überprüft.

Zwei Beispiele verdrehter Redewendungen:

„**Diese Menschen müssen wir in Brot und Butter bekommen**“ (Schack, Geschäftsführer HessenChemie, 21.1.2015; zitiert nach Merz 2017, 41),

Und:

„... **mit erhobenen Augen** ...“ (Bocklet, Hess. Landtagsplenum, 28.4.2015; zitiert nach Merz 2017, 43).

Ein Beispiel zur Verwechslung eines ähnlich klingenden Wortes:

„**Die Synopsen werden im Hirn verknüpft**“ (Hofmann, SPD-MdL Hessen, 27.3.2013; zitiert nach Merz 2017, 125).

Ein Beispiel einer unpassenden Metapher:

Das „**Sahnehäubchen eines tollen Heringssessens**“ ... (Facebook-Eintrag Bastian, Vorsitzender der SPD-UB-Vogelsberg, gepostet am 2.3.2017; zitiert nach Merz 2017, 69).

6 Resümee

„Ich denke, dass es zwischen Denken, Sprechen und Handeln einen großen Zusammenhang gibt und warne vor Verwahrlosung“, postuliert die Bundeskanzlerin Angela Merkel am 19.7.2018 vor den HauptstadtjournalistInnen in Berlin und fordert eine „andere Tonalität“. Das Beziehungsgefüge, das sie hier als ihre Überzeugung formuliert, wurde vielfach beforscht und gilt derzeit als „state of the art“. Es ist im Vorausgegangenen anhand konkreter Alltagsbeispiele hinlänglich beschrieben – keineswegs aber erschöpfend behandelt worden. Die zugrundeliegende Intention des Artikels allerdings liegt in der Sensibilisierung für den wechselseitigen Bezug von Sprache und Denken. Ob das durch die Beispiele-Sammlung verblüffender oder auch skurriler Aussagen nachhaltig gelungen ist, mögen die Leserinnen und Leser selbst entscheiden.

Dass das Senden, Abspeichern und Abrufen einer Botschaft nicht ohne Weiteres problemlos verläuft, zeigen die Alltagsbeispiele ebenfalls. Abschließend mag jede Leserin/ jeder Leser diesbezüglich noch einen Selbstversuch starten:

„Sagen Sie sich das Wort *weiß* 20 Mal laut vor. Beantworten Sie dann die Frage: „Was trinkt die Kuh?“ (Osburg 2011, 66).

Die meisten Menschen antworten *Milch* – ein Fall fehlerhaften Assoziierens durch Sprache. Wenn vorab das Wort *weiß* nicht aktiviert wurde, lautet die Antwort *Wasser*.

Was haben Sie geantwortet?

Literatur

- Jackel, B. (2004). Ausgeglichen und entspannt. Stress bei Kindern erkennen und abbauen. München: Kösel.
- Jackel, B. (2011). Enkel und Großeltern. Wie Generationen voneinander profitieren. Kirchzarten: VAK.
- Jackel, B. (2017). Zum Phänomen des flüssigen Lautlesens ohne Sinnverständnis. In: Praxis Sprache dgs (62) 4, 145–246.
- Knapp, W., Löffler, C., Osburg, C., Singer, K. (2011). Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe. Seelze: Kallmeyer.
- Leisen, J. (2018). Kinder erwerben und lernen Sprachen – zur Praxis der Sprachbildung und was die Theorie dazu sagt. In: Praxis Sprache dgs (63) 3, 164–175.
- Löffler, C. (2011). Grammatische Strukturen erwerben und anwenden. In: W. Knapp et al. (2011). Sprechen, schreiben und verstehen, S. 93–129. Seelze: Kallmeyer.
- Marossek, D. (2016). Kommst du Bahnhof oder hast du Auto? Berlin: Hanser.
- Masters, R. (2007). Neurosprache. Erleben, wie Sprache direkt auf den Körper wirkt. Kirchzarten: VAK.
- Merz, G. (2017). Papyrrhussiege II. Vom Rubikon nach Waterloo. Beiträge aus dem Hessischen Landtag. Bad Homburg: VAS-Verlag.
- Motsch, H.-J. (2017). Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht. München: Reinhardt. (4. Aufl.)
- Oevermann, U. (1969). Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluss

auf kognitive Prozesse. In: H. Roth (Hrsg.). Begabung und Lernen, S. 297–356. Stuttgart: Klett.

Osburg, C. (2011). Semantik: Wörter und ihre Bedeutungen verstehen und gebrauchen. In: W. Knapp et al. (2011). Sprechen, schreiben und verstehen, S. 48–92. Seelze: Kallmeyer.

Osburg, C. und Singer, K. (2011). Sprache erwerben – ein komplexes Geschehen. In: W. Knapp et al. (2011). Sprechen, schreiben und verstehen, S. 12–35. Seelze: Kallmeyer.

Palmowski, W. (2018). Sagen wir mal so! Formative Sprache in der systemischen Pädagogik, Diagnostik und Beratung. Dortmund: Verlag modernes lernen Borgmann.

Schramm, S., Wüstenhagen, C. (2015) Das Alphabet des Denkens. Wie Sprache unsere Gedanken und Gefühle prägt. Reinbek: Rowohlt.

Whorf, B. L. (1963). Sprache, Denken, Wirklichkeit. Reinbek: Rowohlt.

Elektronische Quelle

Tilda Apfelkern [Kinderlied], online unter: <https://www.kikaninchen.de/lieder/allelieder100.html?page=0&detailId=video39676>, 7.7.2018.

oder:

<http://www.kika.de/kikaninchen/index.html>. 15.7.2018.

Zur Autorin

Dr. phil. Birgit Jackel, Lehrerin und Schulleiterin mit 32 Jahren schulpraktischer Erfahrung; Diplom und Promotion an der Goethe-Universität Frankfurt/Main im Fachbereich Erziehungswissenschaften und von 1992 bis 2001 in evidenzbasierter Anwendungsforschung und Lehre am Fachbereich Pädagogik für Grund- und Sonderschulen ebendort; tätig in der Aus- und Weiterbildung pädagogischer und therapeutischer Kräfte, mit Kongressbeiträgen und Kompaktseminaren im In- und Ausland; diverse Fachveröffentlichungen; siehe Internet: <http://www.birgit-jackel.de/>

hans martin ritter

zuschaukunst

sie spielen menschen
und sehen einander zu, wie sie menschen
spielen – oder sehn die menschen
die sie spielen, menschen zu
mit denen sie leben?

diesem mädchen zum beispiel
das da hockt auf schwankem felsblock
flattert und schreit
in abgerissener rede
einer todwunden möwe gleich

oder die junge frau, die so jammervoll singt:
misshandelt sie da ihr lied
oder zerreißt
ein lebensirrsinn
sie in fassungsloser klage

was geht ihnen da ins herz
den spielenden – das leben?
oder das andre: die kunst?
und was uns, die wir zusehn
was sie da treiben?

Dieses den folgenden Beitrag einleitende Gedicht *zuschaukunst* ist der Sammlung *seitenblicke – politische und unpolitische gedichte* (2012) entnommen.

Hans Martin Ritter

Emotionalität beim Sprechen und Singen

Prolog

Das Thema *Emotionalität beim Sprechen und Singen* hat in meiner Arbeit in mehrfacher Hinsicht eine Rolle gespielt – auch in seinem Wechselbezug. In den künstlerischen Programmen spielte es eine Rolle – zunächst auf das Sprechen gerichtet, spezifisch und doppelt orientiert dann in den Programmen mit Brechts Texten und Liedern wie *Städtebewohner* oder *Lieder und Geschichten aus des lieben Gottes billigem Salon* in den 70er Jahren. In den Publikationen spielte es ansatzweise in den Untersuchungen zum *gestischen Prinzip* Brechts eine Rolle – im Rahmen der Theaterarbeit und in Untersuchungen zur gestischen Sprache und dem gestischen Sprechen und zur gestischen Musik (seit 1975, vgl. Ritter 1986), darunter auch den Untersuchungen zur *Hauspostille* Brechts und zu Brechts eigenen Melodien (Ritter 1978). All dies verweist auf einen unmittelbaren Wechselbezug von künstlerischer Praxis und wissenschaftlicher Reflexion. Meine Ausführungen sind also zu einem guten Teil Rückblicke.

„Es gibt ein Gegen-die-Musik-Sprechen, welches große Wirkungen haben kann, die von einer hartnäckigen, von Musik und Rhythmus unabhängigen und unbestechlichen Nüchternheit ausgehen. Mündet er in die Melodie ein, so muss dies ein Ereignis sein; zu dessen Betonung kann der Schauspieler seinen eigenen Genuß an der Melodie deutlich verraten.“ Dies schreibt Brecht in seinen Kommentaren zu den Liedern der *Dreigroschenoper* (GW 17, 997) und markiert damit einen für ihn vordringlichen Widerspruch – sowohl in der spezifischen Emotionalität als auch in ihrer

ästhetischen Erscheinung: die emotionale Steigerung im Prozess des Singens und den Gegenpart des „nüchternen“, am Sinn orientierten Sprechens.

Einen sehr spezifischen Ansatz fand ich auf einer Tagung der Gesellschaft für polyästhetische Erziehung 1986 in einem Vortrag mit dem Titel *Die Sprechende Stimme – Widersacher der Musik und musikalisches Ereignis*, der gewisse Korrespondenzen mit dieser Brechtschen Opposition ausweist. Vorausgegangen waren – neben der Arbeit mit Brecht – auch hier eine Reihe künstlerischer Produktionen u. a. mit Melodramen, in denen die Sprechstimme in der Musik gleichsam emotional „baden“ kann, sich aber gleichzeitig als Mitteilung hörbar gegen sie durchsetzen muss – sehr spezifisch etwa in Schönbergs *Ode an Napoleon*, wo die Musik die sprechende Stimme emotional und motivisch in den Griff zu nehmen scheint, indem der Byronsche Text rhythmisch und ansatzweise melodisch in die Komposition eingefügt ist und doch zugleich den Gesetzen der sprechenden Stimme folgen muss – ähnlich in Bernd A. Zimmermanns *Ekklesiastischer Aktion*. (Vgl. dazu Ritter 1989, auch 2001)

Ein weiterer Aspekt bildete sich in der Arbeit am szenisch-situativen Sprechen und dem Spannungsfeld „zwischen Worten und Gefühlen“ (vgl. Ritter 2009, 42 ff.) in der Schauspielausbildung und zugleich in der szenischen Arbeit mit Liedern, in denen das situative Moment die musikalische Form des Liedes und seine originäre Emotionalität beim Singen seinerseits in den Griff nimmt und in den szenischen und sprecherischen Vorgang einbindet, sie dabei sogar häufig einer konkurrierenden

Emotionalität unterwirft: der der Figur in einer besonderen Situation, womöglich gar einer verzerrenden – etwa in den Liedern der *Ophelia*, die gleichsam zum „Opfer“ der inneren Verfassung einer verstörten jungen Frau werden. Solche emotionalen Überschichtungen habe ich in dem schon erwähnten Aufsatz „Zwischen Worten und Gefühlen“ eine „emotionale Metapher“ genannt: eine *Kunstwirklichkeit*, die sich durch die bewegte Überlagerung und Verschmelzung unterschiedlicher emotioneller Schichten im schauspielerischen Handeln – und letztlich erst in dessen innerem Zusammenspiel mit dem Zuschauer bildet. (Vgl. Ritter 2009, 51 f.) Artaud erfasst einen wesentlichen Aspekt dieser Metapher sehr prägnant in dem Begriff der *Maskierung*: „Jedes echte Gefühl ist in Wirklichkeit unübersetzbar. Es ausdrücken, heißt, es verraten.“ Denn: „Echter Ausdruck verbirgt, was er äußert.“ Wie löst sich dieses Paradox? Durch „ein Bild, eine Allegorie, eine Figur, die *maskieren*, was sie *enthüllen* möchten“ (Artaud 1969, 76, Hervorheb. H. M. R.) – oder eben auch durch ein *Lied*.

Ein letzter Aspekt eröffnete sich für mich in der Beschäftigung mit Wilhelm Müllers „lyrischen Monodramen“, im kulturellen Bewusstsein vor allem als Liederzyklen Franz Schuberts gegenwärtig und als ein Gipfel klassisch-romantischer Liedkunst. Dabei tauchte – insbesondere bei der Betrachtung der *Winterreise* – die Frage auf, inwieweit diese Kompositionen und die gängige Art, sie zu interpretieren, die in den Texten angelegte und im Sprechton realisierbare vielschichtige Emotionalität erfassen bzw. inwieweit sie diese Vielschichtigkeit nivellieren oder auch in einer abweichenden homogenen und singbaren Emotionalität zusammenfassen – und damit auch spezifische Qualitäten der Texte (und ihres Autors) übermalen. Anders gefragt: gibt es Schattierungen von Emotionalität, die sich dem Singen anbieten und durch die besonderen Momente des Singens groß und eindrucksvoll werden, und solche, die sich (insbesondere dem klassischen) Singen verweigern oder doch sperren – nicht nur

aus einer Brechtschen Haltung „unbestechlicher Nüchternheit“, sondern emotional betrachtet weit darüber hinaus – und die sich womöglich nur in Zwischenformen des Zusammenwirkens von Sprechen und Singen realisieren lassen? (Vgl. dazu: Ritter 2014, 64 ff.)

Natürlich ist bei jedem Singen Emotionalität im Spiel – als emotionaler Auslöser des Singens, als sich entwickelndes Moment beim Singen im Singenden selbst (Brechts „Genuß an der Melodie“ etwa) und in der Wirkung auf Hörende – dies alles durchzogen von der Emotionalität, die schon im Lied und seinen Worten angelegt ist. Die Tatsache, dass Singen „Musik“ ist und nicht nur Mitteilung eines Gesagten, ist ein bestimmender Faktor. Auch das körperliche Moment spielt eine wichtige Rolle. Dass Singen aus einer gesteigerten inneren und zugleich körperlichen Befindlichkeit entsteht, ja, dass es schwer wäre, dies beim Singen zu unterdrücken, ist evident: der entfaltete Stimmklang, die Klangfarben, die Weite des Atems, das Ausschwingen der Melodie, die Dehnung und Kolorierung der Sprachlaute setzen das voraus, viel weitergehend als es beim Sprechen der Fall ist oder notwendig wäre, obwohl die genannten Momente auch beim Sprechen ihre Rolle spielen. Man kann sie da allerdings oft weniger deutlich wahrnehmen – sie verstecken sich gleichsam hinter der Botschaft des Sinns, dem sie „dienen“. Ähnliches gilt für das Hören: Singen kann unmittelbar berühren – schon durch den Stimmklang, etwa die Erotik einer Stimme – und unabhängig fast von dem, was es „sagt“, es löst innere Vorgänge aus: weit über die gesungenen Worte und ihren Sinn hinaus. Allerdings fragt sich eben, ob dieses Singen dabei tatsächlich das gesamte emotionale Spektrum des Menschen erfasst oder eher nur besondere „singbare“ emotionale Spielarten, während das gesprochene Wort letztlich intendiert, *alles* auszudrücken oder auszulösen, was in einem Menschen – gerade emotional – sich bewegt. Im Folgenden gehe ich diesen Fragen nach und zwar in erster Linie dort, wo

eine Art „Konkurrenz“ zwischen gesprochenen und gesungenen Worten, zwischen Gesang und Rede auftritt.

1. Die sprechende Stimme als Widersacher der Musik

Ich beginne mit der Metapher des „Widersachers“ und nehme den Begriff einmal ganz wörtlich: die Sprechende Stimme als *Satan*. Ich greife dabei auf das mittelalterliche Mysterienspiel der Hildegard von Bingen „Ordo virtutum“ aus dem 11. Jahrhundert zurück: es behandelt die Auseinandersetzung zwischen den *Tugenden* (*Virtutes*) und dem *Satan* (*Diabolus*) im Kampf um die *Seele* (*Anima*). Der Widersacher – hier nicht zufällig die einzige männliche Figur und Stimme im Wortstreit mit Frauen – kann die *Anima* zwar vorübergehend verführen, unterliegt aber schließlich doch. Wichtig ist: die *Virtutes* und die *Anima* singen, der *Diabolus* antwortet mit „Strepitus“: er spricht oder ruft nur. Der Teufel ist also ausgeschlossen aus der harmonischen Welt, der Welt des Gesanges durch sein stimmliches „Getöse“: er ist auch Widersacher des *Singens*. Die Konfrontation von Singen und Sprechen erscheint hier als dramaturgisches Element zu Kennzeichnung geistiger Welten. Der ästhetische Wirkungszusammenhang – hier als eine gleichsam über-ästhetische konzeptionelle Entscheidung – hat allerdings die Wirklichkeit ästhetischer Erfahrung hinter sich: die Charakteristika der Sprechenden gegenüber der singenden Stimme. Woher kommt es, dass sich die Sprechende Stimme in dieser Weise innerhalb musikalischer Ereignisse einsetzen lässt, dass diese „satanische Rolle“ ihr liegt? Um dies in den möglichen Auffächerungen deutlich zu machen, bewege ich mich noch ein wenig im Rahmen dieser Metapher und des Mythos und versuche dies an fünf charakteristischen Momenten des Sprechens aufzuschlüsseln, indem ich den Teufel in seinen verschiedenen Gestalten und ihren Spielarten „beschwöre“.

Zunächst ist es die gleichsam „anarchische“ musikalische Erscheinungsform, die sich gegen geregelte musikalische Abläufe sperrt: der Wirrwarr der Lautcharaktere und der Rhythmen des Sprechens und die nicht in bestimmten Tonhöhen fassbare gleitende Intonation. In ihrer besonderen Erscheinung stören und zerstören sie die Ordnungen der Musik: der Widersacher erscheint als der *Diabolus*, der Verwirrer.

In diesen Eigentümlichkeiten verborgen liegen die Gesetze des Sprechens, die sich nicht aus musikalischen Kriterien herleiten, sondern diktiert werden von der Bedeutung des Gesprochenen, vom Sinn des Gedankengangs – er setzt die Rhythmen, die Akzente, die „Melodien“ des Sprechens. Der Widersacher erscheint im musikalischen Ereignis als *Mephisto*, als Anwalt des Intellekts oder positiver gewendet: der Anwalt des Gedankens.

Aus dieser Dominanz des Gedankens gegenüber der Musik in der Sprache und im Sprechen erwächst ein Streben nach Dominanz auch im musikalischen Ereignis. Die Sprechende Stimme will hörbar, verständlich, sie will als geäußertes Gedanke wahrgenommen werden, ist unfähig zu „begleiten“, will die „Führung“ übernehmen. Der Widersacher erscheint als Usurpator der Macht, als *Luzifer*.

Die sprecherische Kommunikationshaltung ist eine grundsätzlich andere als die musikalische. Ein Mensch in verlassener Gegend, vor sich hinsingend oder Flöte spielend, ist keine abwegige Vorstellung, Vor-sich-hin-sprechen ist nur in extremen Alter- oder Gefühlssituationen als veräußertes „inneres“ Sprechen denkbar, und selbst da ist es ein wie auch immer definiertes *Du*, dem diese Rede gilt, und sei dieses *Du* das *Ich* in der Selbstbegegnung. So heißt es bei Brecht mit Blick auf das gestische Moment des Sprechens: „Der Dichter Kin erkannte die Sprache als Werkzeug des Handelns und wusste, daß einer auch dann mit anderen spricht, wenn er mit sich spricht.“ (GW 12, 458 f.) Sprechen enthält also immer ein Moment von Anrede oder Per-

suasion: der Widersacher erscheint im musikalischen Paradies als *Schlange*.

Die sprechende Stimme ist schließlich immer ein Instrument des Alltags und nur vor dem Hintergrund der Alltagserfahrung von Sprechen zu verstehen. Das bedeutet, dass sie immer auch Sinnzusammenhänge vermittelt, die unmittelbar mit dem Sinnraum sozialer Erfahrung der Sprechenden wie der Angesprochenen rückgekoppelt werden. Vor diesem Hintergrund hat sich jedes sprachliche Ereignis auch als Kunstereignis zu „rechtfertigen“. Der Widersacher erscheint hier als der dem Irdischen, Alltäglichen Verhaftete, als „Fürst dieser Welt“, als *Beelzebub*.

Diese fünf „teuflischen Momente“ des Sprechens – in Bezug zur Musik, und damit auch zum Singen – prägen alle Annäherungsversuche, Austauschprozesse und Formen des Zusammenwirkens im Ästhetischen. Sie müssen in diesen Prozessen erhalten bleiben, sollen nicht spezifische ästhetische Wirkungen der sprechenden Stimme verloren gehen. Sie prägen auch die Vergleichsmomente von Singen und Sprechen – in separaten ästhetischen Ereignissen wie in der konkurrierenden Zuwendung zu gleichen oder ähnlichen Gegenständen – nicht zuletzt in der Frage der Emotionalität. (Vgl. Ritter 1987, 116 ff. bzw. erweitert in: Ritter 1989, 83 ff.)

2. Das Szenische Lied

Im *Sprech-Theater* wird in gewissen Momenten gesungen. Dabei geht es mir hier nicht um Situationen, in denen – auch auf der Bühne – aus Gewohnheit, aus Lust am Singen, von Berufs wegen gesungen wird oder auch innerhalb eines Rituals, es geht also nicht um Jagd- oder Wanderlieder, Geburtstagsständchen oder Choräle), auch nicht um Einlagen von Pop-Musik, in denen Mischpulte oder Bands die Bühne erobern und so gelegentlich die Umwandlung der Theaterveranstaltung in einen Pop- oder Rockevent zuwegebringen. (Vgl. Ritter 2013, 415 ff.) Zu der besonderen

Wirkung des *szenischen Liedes* gehört vielmehr, dass es sich aus den Prozessen des Sprechens heraushebt und zugleich in sie eingebettet ist. Sein Sinn verwirklicht sich in der Abweichung vom geläufigen Fluss der Dinge oder in einer Art Stauung dieses Flusses.

Obwohl die Stimme, die zu singen anhebt, keine andere Stimme ist als die, mit der wir zueinander sprechen, und obwohl der Gesang sich in Elementen der Sprache bewegt und in den meisten Fällen auch in Worten sich äußert, besteht zwischen dem Klang der sprechenden Stimme und der Musik der singenden Stimme eine spannungsreiche Beziehung. Zwar enthalten alle Sprachlaute und die Intonation von Äußerungen musikalische Momente. Dennoch irritiert der Sprechklang den musikalischen Prozess, wo er in ihn eingreift: die sprachliche Äußerung müsste sich den Gesetzen der Musik erst beugen, ehe sie sich in diesen Prozessen konfliktfrei – als *Gesang* – bewegen kann. Für schauspielerisches Singen allerdings sind weniger die geglätteten Konflikte produktiv und interessant als die unbereinigten, geschärften.

Es sind vielschichtige emotionale Momente, die auf der Bühne das Singen auslösen oder begleiten können, Momente etwa, in denen das gesprochene Wort, die Rede, gleichsam nicht ausreicht, um auszudrücken, darzustellen oder zu charakterisieren, was „gesagt“ werden muss oder was in einem Menschen vorgeht. Ein Beispiel dafür ist etwa die heikle (Wieder-)Begegnung von *Grusche* und *Simon* in Brechts *Kaukasischem Kreidekreis*: hier muss der *Sängervon* außen eingreifen, um die Stummheit *Grusches* zu überwinden und ihr Inneres auszuleuchten: um zu sagen, „was sie dachte, nicht sagte“ (GW 5, 2063 f., vgl. Ritter 2001, 110 f.). Andererseits sind es oft Momente gesteigerter Emotion, die zum Lied drängen. Gerade die Verwirrtheit der Gefühle neigt oft eher dazu, sich auszusingen als auszusprechen, wenn sie nicht völlig verstummt. Sich aussingen heißt nicht zuletzt: sich an ein Lied anlehnen, einen Halt, eine Art

Schutzraum gewinnen. In diesem Sinn heißt Singen auch: sich verschlüsselt oder in einer *Metapher* auszudrücken oder – mit *Artaud* zu sprechen: sich zu *enthüllen*, indem man sich *maskiert*.

Diese Qualität der Metapher haben die folgenden szenischen Lieder. Sie sind im Sinne Artauds Formen des Verbergens für das, was sie enthüllen. Häufig auch werden diese Augenblicke des Singens hie und da gerahmt oder auch durchbrochen durch Gesprochenes, das diesen „Schutzraum“ öffnet, die „Metapher“ durchsichtig macht und Überschichtungen der Gefühle oder auch Alltägliches durchblicken lässt. Dabei tritt gelegentlich das Phänomen auf, dass Emotionen oder situative Handlungen das Lied als musikalische Form oder den Vorgang des Singens „beschädigen“ können – durch emotionale Verzerrungen oder das Eingreifen der „sprechenden Stimme“.

Gerade einfache Lieder können solch eine komplexe gestische Qualität und eine gebrochene Emotionalität gewinnen – durch innere Widersprüche etwa, in denen sich unterschiedliche gestische und emotionale Momente überlagern. So singt *Marie* in Büchners *Woyzeck* ihrem unruhigen Kind ein Lied zu, um es zum Einschlafen zu bewegen. In ihr Singen mischen sich zugleich Momente der eigenen Unruhe durch die vorangegangene Begegnung mit dem *Tambourmajor* und ihre Verlockungen, vor allem auch ihr Wunsch, die geschenkten Ohrringe im Spiegel zu betrachten, aber auch Gewissensbisse *Woyzeck* gegenüber spielen eine Rolle und wiederkehrende Aggressionen gegen das unruhige Kind. Bezeichnenderweise richten sich die Worte ihres „Schlafliedes“ an Mädchen und warnen vor riskanten erotischen Abenteuern:

Marie sitzt mit dem Kind auf dem Schoß, ein Stückchen Spiegel in der Hand. Be- spiegelt sich: Was die Steine glänzen! Was sinds für? Was hat er gesagt? - Schlaf Bub! Drück die Auge zu, fest! Das Kind versteckt die Augen hinter den Händen. Noch fester! Bleib so - still, oder er holt dich! Singt:

Mädel mach's Ladel zu,
's kommt ein Zigeunerbu,
Führt dich an deiner Hand
Fort ins Zigeunerland.

*Spiegelt sich wieder: 's ist gewiß Gold!
Wie wird mir's beim Tanzen stehn? ...
Das Kind richtet sich auf. Still, Bub, die
Auge zu! Das Schlafengelchen! Wie's an
der Wand läuft – sie blinkt mit dem Glas
– die Auge zu, oder es sieht dir hinein,
daß du blind wirst!*

Die beiden bestimmenden Grundgesten des *Wiegens* und *Warnens*, die hier situativ im Lied angelegt sind, und die zugrundeliegenden widersprüchlichen Emotionen verwandeln sich in eine doppelte *Bedrohung*: die des Kindes und die der eigenen Person. In der Spiegelscherbe, in der *Marie* sich mit dem Schmuck betrachtet, trifft beides zusammen. Ihr „Drück die Auge zu, fest!“ richtet sich ebenso an das Kind wie an sie selbst. Die Gefahr – der „Zigeunerbu“ – erscheint für das Kind im Lichtfleck des „Schlafengelchens“, für sie im gespiegelten Gold des *Tambourmajors*. Blindwerden und Verlorengehen durch Verführung in ungewisser Zukunft – beides droht im „Zigeunerland“ des Liedes. In diesen sich widersprechenden und mehrfach geschichteten Emotionen spiegelt sich die Situation *Maries*: Was in der Rede getrennt erscheint, berührt sich im Singen und wird eins im Lied. Zugleich stören und färben diese emotionalen Widersprüche das Singen. (Vgl. Ritter 2001, 13 f.)

Rosettas Lied aus Büchners *Leonce und Lena* (I/3) ist Teil eines eigentümlichen Dialogs. *Leonce* hat das Gespräch abgebrochen und *Rosetta* nur einen Tanz zugestanden. Das Lied, das sie dazu singt, ist ihre persönliche Botschaft, die sie indirekt an ihn richtet. Singen und Tanzen ist für sie hier nicht zuletzt: ausgekostete Zeit. Solange sie singt und tanzt, ist die Liebe noch nicht tot. Das ist eine Qual, aber auch eine Hoffnung. Auch in *Rosettas* Lied (und Tanz) und in der Situation überhaupt überlagern sich sehr gegensätzliche Haltungen und Emotionen. *Rosetta* singt und tanzt vor

ihm die *sterbende Liebe*. Ihr emotionaler Gestus lebt aus dem Widerspruch zwischen Locken und Aufgeben. Ihr Singen ist zugleich Anrede und Bitte – beides geht allerdings ins Leere. Denn *Leonce* redet „indes träumend“ vor sich hin und verweigert so eine Antwort auf ihre musikalische Körperrede, betrachtet sie gleichsam nebenher als ästhetisches Objekt und – ein „feiner Epikuräismus“ – genießt sie als „Dessert“: der *Dialog* wird zu einem Neben- und Ineinander zweier einsamer *Monologe*.

Leonce: Tanze, Rosetta, tanze, daß die Zeit mit dem Takt deiner niedlichen Füße geht.

Rosetta: Meine Füße gingen lieber aus der Zeit. *Sie tanzt und singt*:

O meine müden Füße, ihr müßt tanzen
In bunten Schuhen
und möchtet lieber tief, tief
im Boden ruhn (...)

Leonce indes träumend vor sich hin: O, eine sterbende Liebe ist schöner als eine werdende. Ich bin ein Römer; bei dem köstlichen Mahle spielen zum Dessert die goldenen Fische in ihren Todesfarben. Wie ihr das Rot von den Wangen stirbt, wie still das Auge ausglüht, wie leis das Wogen ihrer Glieder steigt und fällt! Adio, adio, meine Liebe, ich will deine Leiche lieben.

Auch das Abgangslied *Rosettas* ist Anrede und einsamer Tanz zugleich: „Ich bin eine arme Waise, /Ich fürchte mich ganz allein. /Ach lieber Gram – /Willst du nicht kommen mit mir heim?“ Der *Gram* ist – doppelstimmig – Partner im Selbstgespräch und trauriger Kosenamen und melancholische *Metapher* für *Leonce*. Dieser *Gram* und ihre Liebeserklärung an ihn durchzieht bereits das erste Lied. (Vgl. ebd., 116 ff.)

Desdemonas Lied von der *Weide* in Shakespeares *Othello* ist im Gegensatz zu den gleichsam situativ „erfundenen“ Liedern *Rosettas* ein altes Lied. Es fällt ihr ein, als sie, von *Othello* im Zorn verlassen, ratlos

und verstört mit ihrer Kammerfrau *Emilia* zurückbleibt:

Desdemona: Meine Mutter hatt ein Mädchen - Bärbel hieß sie -,

Die war verliebt, und treulos war ihr Schatz

Und lief davon. Sie hatt ein Lied von Weiden,

Ein altes Ding, doch paßt es für ihr Leid;

Sie starb, indem sie sang. Das Lied heut nacht

Kommt mir nicht aus dem Sinn; ich hab zu schaffen,

Daß ich nicht auch den Kopf so häng und singe

Wie's arme Bärbel (...)

Desdemona (singt):

Das Mägdlein sag singend am Feigenbaum früh,

Sing Weide, grüne Weide!

Die Hand auf dem Busen, das Haupt auf dem Knie,

Sing Weide, Weide, Weide!

Das Bächlein es murmelt und stimmt mit ein;

Sing Weide, grüne Weide!

Heiß rollt ihr die Trän und erweicht das Gestein –

(spricht): Leg dies beiseite...

(singt): Sing Weide, Weide, Weide!

(spricht): Bitt dich, mach schnell, er kommt sogleich...

(singt): Von Weiden all flecht ich mir nun den Kranz -

O scheltet ihn nicht, sein Zorn ist mir recht...

(spricht): Nein, das kommt später... horch! wer klopft da?

Emilia: Es ist der Wind.

Ein wichtiges situatives Moment in dieser Szene – nicht zuletzt für die Art und Weise, in der *Desdemona* ihr Lied singt – ist die wechselnde Ausrichtung ihrer Aufmerksamkeit, und damit ihrer Emotionen: hier

Emilia, dort der Ort, wo sie *Othello* vermutet, oder der Tür zugewandt, durch die er fortgegangen ist. Das *Lied von der Weide* selbst eröffnet eine dritte – eine innere bzw. erinnernde – Richtung der Orientierung: es verweist auf eine Situation ähnlicher Ratlosigkeit zwischen Liebe und Tod eines Mädchens, das sie kannte, und es scheint, dass es nur zu gut auch auf sie passt – in den Worten wie in den verhaltenen Klagerufen der Melodie und ihren melodischen Seufzern. Während sie singt, wechseln die emotionalen Schichtungen, auch der eingeschobene Dialog über Alltägliches und Bruchstücke von Selbstgesprächen unterbrechen ihr Singen und färben es um. (Vgl. ebd., 118 ff.)

Diese szenischen Lieder werden zu einem mehrschichtigen *Sinnklangbild*, zu einer *Metapher* für die Verfassung, die Entwicklung einer Figur oder den Gang des Geschehens. In ihnen verdichten oder überlagern sich Erfahrungen, Gefühle oder Motive, ohne dass dies explizit ausgesprochen oder aufgedeckt werden müsste. Die Figuren werden durchsichtig, *indem* sie sich musikalisch „maskieren“ (Artaud, s. o.). In dieser Weise zur *Metapher* verdichtet, wird die Musik, das Lied unablässiges Element einer Handlung, einer Beziehung, der inneren Verfassung einer Figur, ihres Befindens in einer besonderen Situation. Das Lied durchdringt die Handlung und geht in ihr auf, wird in den Überschichtungen wesentliches oder gar *das* bestimmende Moment einer Szene, in dem das Eigentliche geschieht. Zugleich können diese gesungenen Lieder durch die innere Verfassung einer Figur, durch widersprechende Emotionen oder „Eingriffe der sprechenden Stimme“ in ihrer originären Emotionalität auch gestört oder sogar „zerstört“ werden.

Eine unmittelbare Erfahrung für eine solche „Zerstörung“ war für mich *Maschas* Lied in Jürgen Goschs letzter Inszenierung *Die Möwe* von Tschechow im Deutschen Theater Berlin: in einer Situation der Auswegs- und Hoffnungslosigkeit, ein Leben mit einem ungeliebten Mann vor Augen, singt *Mascha*. Sie „singt“ jedoch nicht: sie

„jammert melodisch“, sie gerät musikalisch „außer sich“. (Vgl. das Eingangsgedicht *zuschaukunst*, auch Ritter 2013, 417 f.). Auch *Gretchens* Lied im Kerker enthält solche Zerstörungsmomente. Sie werden ausgelöst durch ihre Verwirrtheit und Verzweiflung nach dem Verschwinden *Fausts*, dem Tod der Mutter, der Ermordung ihres Kindes und die Situation im Kerker. Das Lied zitiert ein Märchen (das vom „Machandelboom“: niederdeutsch in der Grimmschen Sammlung), das gleichsam ihrem toten Kind eine Stimme gibt und anklagt: „Meine Mutter die Hur‘, die mich umgebracht hat (...)“. Dieses Märchen geht *Gretchen* durch den Kopf, während sie sich im Halbschlaf auf dem Stroh wälzt und vor sich hinsingt. Die Bilder dieses Märchens und Fragmente ihrer Träume und Wirklichkeiten überlagern sich in einem verwirrenden Wechselbezug. Das Lied, das Singen ist der Ort, an dem ihre Verwirrtheit sich sammelt. (Vgl. Ritter 2001, 128 ff.)

Das heimliche Modell aller Variationen über *Lied und Wahnsinn* und damit für das Dominieren einer gesteigerten, womöglich unkontrollierbaren Emotionalität, aber auch für die Überlagerung von emotional widersprüchlich besetzten Vorstellungen sind *Ophelias Liederszenen* aus Shakespeares *Hamlet*. *Ophelias* Lieder sind *Zitate* von Liedern. In ihrem Wahn werden sie von ihr scheinbar zusammenhanglos in die Situationen mit anderen eingebracht und neu zusammengedacht. Ihre Lieder und ihre emotionalen Erfahrungen – der Tod des Vaters, seine Ermordung durch *Hamlet*, *Hamlets* Abwendung und seine für sie unerklärliche Verstörung, damit die Zerstörung ihrer Beziehung und ihre unerfüllten Liebeswünsche – all dies grenzt sich nicht mehr voneinander ab, fließt ineinander und überlagert sich – für sie selbst ununterscheidbar und in dem, was sie zwischendurch spricht, eher verstellt als erhellt.

Ophelias Art, zu singen, könnte entsprechend sehr gegensätzlich sein. Sie kann von einfachen, melancholischen, auch infantilen Tönen bis hin zu kunstvollen oder gar künstlichen, aber auch groben Stimm-

klängen reichen. Ein entscheidender Bruch des Tons erfolgt mit dem Lied vom *Valentinstag*. Mit ihren unerfüllten Liebeswünschen begibt sich *Ophelia* hier in ein niederes, zugleich in seiner Derbheit anziehendes Milieu. Dass das Lied in diesem Zusammenhang erscheint, ist ebenfalls ein Kennzeichen für Bewusstseinsprünge. Dieses Lied vertrüge eine deftige, wilde Singweise, könnte auch als Tanz mit abgelauchten obszönen Gesten und Stimmklängen aus ihr hervorbrechen. (Vgl. Ritter 2001, 131 ff.)

3. Brechts Lieder

Das Brechtsche Theater-Lied ist ein Spezialfall des *szenischen Liedes* – letztlich auch wenn es nicht in einen Theatervorgang eingebunden ist. Es tritt einerseits als gesungenes Lied häufig aus der Szene heraus, wird scheinbar zum „reinen“ Lied, verfällt aber dafür gern immer wieder in den Sprechton und spielt so diese „Konkurrenz“ als eine besondere Stilart des Singens selbst aus, um besondere Mitteilungen nicht musikalisch zu „kaschieren“. Der Sprechton in den Liedern Brechts ist generell vor allem eine Heraushebung des Gesagten, Gedachten gegenüber dem Singen einer Melodie – eben dieses „Gegen-die-Musik-Sprechen, welches große Wirkungen haben kann, die von einer hartnäckigen, von Musik und Rhythmus unabhängigen und unbestechlichen Nüchternheit ausgehen.“

So vielfältig sich gleitende Übergänge zwischen Singen und Sprechen gestalten lassen, so vielfältig sind auch die Möglichkeiten des unvermittelten Wechsels, des schroffen und des feinen Nebeneinanders von Sprechklang und Gesangston. Die einfachste Form des Wechsels ist die deutliche Trennung – beispielsweise in der Ankündigung des Singens bzw. seiner Botschaft. Fast marktschreierisch im Ton – ähnlich der Praxis des *Bänkelsangs* oder der *Moritat* – erklingt etwa der Zwischenruf „Denn wovon lebt der Mensch?“ im 2. *Dreigroschenfinale*, dem im *Refrain* die

sarkastische Lebenslehre folgt – dem gesungenen „Der Mensch lebt nur von Missetat allein!“ Ähnlich – die kaufmännischen Kalkulationen des *Händlers* unterbrechend – schiebt Eisler im *Song von der Ware* aus der *Maßnahme* Brechts zwischen den Hauptteil und den Refrain des Liedes die gesprochene Frage ein: „Was ist eigentlich Reis?“ oder „Was ist eigentlich ein Mensch?“ Diese Frage trennt das Rasonieren über die notwendigen Dinge der Welt und den Menschen und ihren materiellen Wert von der melodisch gewundenen Grundaussage des Händlers, in der diese Dinge und auch der Mensch hinter ihrem *Preis* verschwinden. Die Frage im normalen *Sprechton* holt das musikalische Rasonnement des Händlers auf den Boden des Alltagsdenkens zurück. (Vgl. Ritter 2001, 98 ff.)

Ähnlich am Alltagston orientiert sind die Zwischenbemerkungen in *Nannas Lied* von Brecht und Weill, in dem sie ihre Erfahrungen in käuflicher Liebe und ihre schon mit siebzehn Jahren geforderte Fähigkeit „Lust in Kleingeld zu verwandeln“ ausbreitet: „Schließlich bin ich ja auch nur ein Mensch!“ oder „Schließlich bleibt man ja nicht immer siebzehn!“ (Vgl. ebd., 160 ff.) Diese *Sprechklänge* als Unterbrechung des Singens binden so die Botschaft, aber indirekt zugleich auch den Gesangston an das Alltagsdenken und Alltagserleben. Und die Brüche im Ton sind nicht nur in sich ein Wechsel des Gestus, sie markieren auch jeweils einen deutlichen Wechsel des Gestus, sind das, was Brecht einen „gestischen Knoten“ nennt. Damit fordert dieser Bruch die Sprechstimme heraus, die Energie des Gesangston aufzunehmen oder zu „parieren“, damit dieser Moment eine gestische Brücke bilden kann und nicht brüchig wird.

In Weills Lied der *Seeräuberjenny* aus der *Dreigroschenoper* erscheint der Moment vor dem Refrain der letzten Strophe noch eine Spur kunstvoller auskomponiert: Die Melodie läuft aus mit der Frage „Welchen sollen wir töten?“, sie findet ein Zwischenstufe zwischen Singen und Sprechen mit

den Worten: „Und dann werden sie mich sagen hören“ und in die folgende Stille hinein wird „frei gesprochen“: „Alle!“ Über der zögernd neu anlaufenden Begleitung geht dieser freie Sprechklang weiter: „Und wenn dann der Kopf fällt, sag ich – “. Dann erscheint – wieder unbegleitet in der Stille – das auf den genauen Moment hin komponierte „Hoppla!“ Der Begleitungsakkord klappt trocken nach, wieder ist Stille, und dann erst hebt der Refrain an, in dem die *Seeräuberjenny* genussvoll ihrer Vision folgt: „Und ein Schiff mit acht Segeln und mit fünfzig Kanonen ...“ und die Schauspielerinnen ihren „Genuß an der Melodie deutlich verraten kann“ (s. o.). Das Spiel mit den verschiedenen emotionalen Nuancen des Sprechklangs innerhalb des Liedes – hier der Kaltschnäuzigkeit oder gar des Zynismus, wenn vielleicht auch nur vorge täuscht, als Pose – ist also immer auch ein Spiel mit dem treffenden – fast könnte man sagen: zuschlagenden Ton der Ansprache. Er ereignet sich auf einer anderen Wirklichkeitsebene, als sie der Gesangston herstellt. Die schillerndsten Wirkungsmomente haben dabei die zwischen Sprech- und Gesangston balancierenden Klänge. In ihnen mischt sich der umgarnende Gestus des Singens mit den Uneindeutigkeiten und Zwischentönen des Sprechklangs im Alltag, die wiederum ihrerseits einen singenden Tonfall anschlagen können: den der Ironie, der Heuchelei, der versteckten Drohung, der Angst oder der Verführung. All dies sind Varianten und emotionale Spielarten der oben erwähnten „hartnäckigen, von Musik und Rhythmus unabhängigen und unbestechlichen Nüchternheit“. Der Widerspruch liegt u. a. in dem *kulinari-schen* Moment der Melodie und der Hingabe an sie und dem Widerstand, den der Gedanke und der Sinn einer Äußerung dieser Hingabe leisten.

Wie dieser *Kampf* produktiv auszutragen ist, lässt punktuell an dem *Lied von der Unzulänglichkeit des menschlichen Strebens* aus der *Dreigroschenoper* zeigen. Man könnte das ganze Lied im Sprechton anlegen – es ist eine nüchterne, sarkastische

Lebenslehre. Dabei wäre zu berücksichtigen, dass der Sprechvorgang in der Regel schneller ans Ziel kommt als das Singen. Er kann also später einsetzen, als die Melodie es vorgibt. Er kann sich auch gedankliche oder kommunikative Zäsuren erlauben, die in der Melodie nicht vorgesehen sind: „... das Glück ---- rennt hinterher!“ Da er ein *Widerspruch* zur Musik – fast ein *Einspruch* gegen sie – ist, dürfte in keinem Fall parallel zur Melodielinie gesprochen werden. Das Gegeneinander von logischer und rhythmisch-melodischer Dominanz in Sprache und Musik ist nicht nur ein wesentlicher *Reiz*, sondern hat wesentlichen *Sinn*. Aber auch Mischformen sind reizvoll. So kann das Lied mit großer Geste und breitem Glissando im Gesang anheben und unvermittelt in den Sprechton wechseln. Der Refrain bietet sich primär für den „Genuß an der Melodie“ an, verträgt aber auch – insbesondere als Einschub – den trockenen Sprechton – etwa gesungen: „Denn für dieses Leben ...“ und unmittelbar darauf im Sprechton: „... ist der Mensch nicht *anspruchlos* genug.“ Das schnellere Sprechtempo nimmt hier auch die Unregelmäßigkeiten des Verses in der Diktion eleganter auf. Aber das Wesentliche ist die Spannung zwischen musikalischer „Pose“ und einem sie unterlaufenden trockenen Wirklichkeitssinn.

In diesen Beispielen bewirkt der Sprechton neben der Assoziation des Alltäglichen eine Art emotionaler Austrocknung, die auch eine „Emotion“ ist. Sie erscheint in den Brüchen durch direkte Ansprache, Kommentare oder erzählerische Einwürfe. Dennoch sind „nüchternes Reden, gehobenes Reden und Singen“, wie Brecht dies gegeneinander absetzt, nicht stereotype Formen, die schematisch oder handwerksmäßig eingesetzt werden könnten und „keinesfalls bedeutet gehobenes Reden eine Steigerung des nüchternen Redens und Singen eine solche des gehobenen Redens“. „Keinesfalls also stellt sich, wo Worte infolge des Übermaßes der Gefühle fehlen, der Gesang ein.“ (GW 17, 997) Im Gegenteil: es gibt durchaus Formen einer

emotionalen Steigerung durch den Sprechklang: da wo die Fassung verloren wird oder die Mitteilung aus Restbeständen des Gefühls besteht. Das an den *Surabaya-Johnny* gerichtete „Mein Gott, und ich liebe dich so –“ ist dieser Art oder – ebenda – das halb gesprochene „Nimm doch die Pfeife aus dem Maul, du Hund.“ Und das eigentliche heftig und exponiert auszusingende „... ich hasse dich so, wie du dastehst und grinst, Johnny ...“ hat gerade als Schrei seine unmittelbare emotionale Wirkung. Und auch in dem *Liebeslied* zwischen *Polly* und *Macheath* in der *Dreigroschenoper*, das eine eindeutiger Trennung des gesprochenen und des gesungenen Parts verlangt, ist der emotionalere Teil oder zumindest der, in dem das *situative* Gefühl stärker ausgestellt erscheint, der sprechenden Stimme zugewiesen, während der gesungene Teil fast formelhaften Charakter hat: „Die Liebe dauert oder dauert nicht ...“, darin allerdings die Emotionen beider, die im Dialog sich trennt äußern, zusammenführt und zusammenfasst. (Vgl. Ritter 2001, 98 ff.)

Fast eine Umkehrung der Wirkungsmomente von Sprech- und Singstimme zeigt das folgende Beispiel: eine Choreinlage in das Stück *Der Hofmeister* von Reinhold Lenz in der Bearbeitung von Brecht. Diese Choreinlage entwickelt sich aus einem alltäglichen Sprechton, wechselt ins rhythmische Sprechen und schlägt schließlich in den Gesang, in chorisches Singen um. Der Chor ist in die Szene eingefügt, in welcher der *Hofmeister* sich kastriert (Brechtsche Fassung: GW 6, 2381). Alle Spieler sind auf der Bühne präsent. Der Vorgang findet in ihrer Mitte statt. Dort steht der *Hofmeister*, von seinen „fleischlichen Gefühlen“ und dem moralischen Druck der Gesellschaft gepeinigt, und setzt an zur Selbstkastration:

Läufer- bei offenem Fenster: Immer wieder also! - Ja, brause nur Nachtsturm! (...) Soll ichs mir ausreißen, das Aug, das mich ärgert? Vor dich hintreten, schaffender Weltgeist, ich verweigere mich deinen Absichten. Dieses

Antlitz, das du mir gabst, ist entstellt, und ich entstelle es, da es nicht paßte. (...) So seis, grad so. Laßt uns ein Beispiel geben, daß ihr schaudert. *Er reißt sich den Rock herunter.*

In diesem Augenblick greifen die übrigen Spieler ein. Erstaunt, belustigt, indigniert, mitleidig, ironisch sprechen sie ihn an: „Aber, Herr Hofmeister, wer wird sich denn gleich kastrieren?!“ Die Anrede beginnt bruchstückhaft – so als glaubten sie nicht recht gehört oder gesehen zu haben. Ähnlich zögernd setzt wenig später mit der Bassbewegung des Klaviers die Musik ein. Sie präzisiert sich allmählich in einem wiederkehrenden *Ostinato* und entwickelt darüber eine aus dem Sprechrhythmus gewonnene rhythmisierte Melodiestimme. Parallel dazu gewinnt das Durcheinander der Stimmen chorische Qualität, gewinnt Rhythmus und steigt schließlich in die Melodie der Begleitung ein. Die Spieler erheben sich, gehen auf den *Hofmeister* zu, umringen ihn, klopfen ihm auf die Schulter, entwickeln rhythmische Körperaktionen – eine Steigerung alltäglicher Verspottung durch musikalische Rhythmisierung, in der die Spieler zugleich ihren „Genuß an der Melodie deutlich verraten.“ Die lustvollen und zugleich brutalen Momente der Musik bündeln sich gestisch im symbolischen „Zerstampfen“ eines Menschen. (vgl. Ritter 2001, 97 f.)

Das Brechtsche Lied findet – so könnte man resümieren – in der Aufführungspraxis sehr spezifische Formen des Miteinanders gesungener und gesprochener Emotionen, die nach beiden Seiten Raum und den innewohnenden Widersprüchen im Zusammenstoß eine ästhetische Form geben – dies ist nicht zuletzt begründet in der engen Zusammenarbeit Brechts mit seinen Komponisten, insbesondere Kurt Weill und Hanns Eisler. Aber selbst hier begehrt gelegentlich die sprechende Stimme radikal gegen die musikalischen Vorgaben auf – etwa, wenn sie im *Lied von der Unzulänglichkeit des menschlichen Strebens* ihren sarkastischen Tonfall das ganze Lied hindurch gegen die musikalische Begleitung

durchzusetzen sucht. Ein anderes Beispiel wäre Brechts Gedicht von dem Pferd *Falla-dah* (GW 8, 61), das da auf der Frankfurter Allee stürzt in seiner Schwäche und von den herbeieilenden hungrigen Menschen bei lebendigem Leibe zerhackt und bis auf die Knochen entfleischt wird. Dieser Text (vertont von Hanns Eisler), gesprochen von dem bereits als Knochenhaufen auf der Straße liegenden Pferd, kann als „Anklage“ vor irgendeiner dies- oder jenseitigen Instanz verstanden und aus einer vehementen Fassungslosigkeit heraus anklagend *gesungen* werden, er kann aber auch als ein nahezu ersterbendes „Röcheln“ oder als ein letztes Auflehnen dagegen *gesprochen* werden. Eine Zwischenlösung wäre es, den Text in Restfetzen der begleitenden Musik hinein zu sprechen und ihn nur punktuell oder andeutungsweise zu singen. Jedenfall lägen darin reizvolle Varianten ästhetischer Formen des Umgangs mit der Sprechenden und der Singenden Stimme in unterschiedlichsten emotionalen Färbungen, die jeweils der vorgegebenen Situation in unterschiedlicher Weise gerecht werden können.

4. *Gesangston vs. Redeton: Wilhelm Müllers „Winterreise“*

Ein weiteres und weites Feld der Begegnung oder „Verfehlung“ singender und Sprechender Stimmen und des Auseinanderklaffens emotionaler Farben ergibt sich aus eben diesen Widersprüchen (und Korrespondenzen) klassisch-romantisch komponierter Texte in ihrem emotionalen Radius und Spektrum und der musikalisch gegliederten Art, sie zu singen, und den originären emotionalen Herausforderungen dieser Texte selbst. Markante Beispiele dazu finden sich in Franz Schuberts Vertonungen der Gedichte Wilhelm Müllers – etwa der *Winterreise*, die gemeinhin als ein Gipfel der Liedkunst gelten: in der Vereinfachung und Übermalung emotionaler Farben und Brüche durch den Gesang und die Veränderung oder gar Verfälschung

gedanklich-emotionaler Gliederungen durch die Melodiebildung.

Diese Problematik hat auch mit historischen Entwicklungen zu tun. Die Liedkompositionen der vorausgegangenen Goethezeit (Zelter, Reichardt etc.) lassen dem Wort den Vortritt. Im Gegensatz zu klaren „traditionellen Vorstellungen“ der Goethezeit, schreibt Elmar Budde, innerhalb derer „die Bedeutungsebene des Gedichts, also der Sprache, immer unangetastet bleibt, in dem die Musik sich an diese durch die Sprache vorgegebene Bedeutungsebene anschmiegt, treten sich in Schuberts Liedkompositionen die sprachliche und die musikalische Bedeutungsebene einander gegenüber und durchdringen sich zugleich.“ (Budde, 34 f.) Die abfällige, bestenfalls milde-ironisch zu verstehende Anmerkung Goethes (1830) nach der Darbietung seines *Erlkönig* in Schuberts Vertonung durch Wilhelmine Schröder-Devrient ist auch in diesem Sinn zu verstehen: „... nun man muss sagen, dass der Komponist das Pferdegetrappel vortrefflich ausgedrückt hat.“ (Vgl. Tschense, 53) Diese Einstellung ist weder nur auf eine musikästhetische Prägung (etwa durch Zelter) zu reduzieren noch auf die Reserviertheit eines Dichters, der vor lauter Musik seinen Text nicht mehr wiedererkennt, sie betrifft vielmehr die Neu- (und womöglich Fehl-)Gewichtung dessen, was ein Text sagt oder wie er es – im Verständnis des Autors – sagt, paradoxerweise gerade dann, wenn eine Komposition sich zu eng an das bloße Wort bindet, während der Autor seine Worte aus Vorstellungen entwickelt. In jedem Fall hat die Liedkomposition Schuberts einen eigenen Zugriffs auf den Text entwickelt. Wie sich da etwas „gegenübertritt“ mit unterschiedlichen ästhetischen Forderungen und Konsequenzen, mag ein kurzer Blick auf sprecherische und musikalische Herausforderungen in der *Winterreise* zeigen (vgl. Ritter 2014).

Schon die Eingangszeilen des ersten Gedichts der *Winterreise* „Fremd bin ich eingezogen, fremd zieh ich wieder aus.“ lassen eine Fülle von Varianten und

Nuancen zu, sie auszusprechen, oder fordern sie heraus: Nuancierungen des Tonfalls, des Tempos, des Setzens oder Entstehens von Pausen, und damit Nuancen der Haltung, der Emotion – seien es Bitterkeit oder kühles Resümee, die Eingrenzungen des inneren Blickfeldes: die Einzelmomente, ein Konzentrat der erlebten Geschichte und ihrer Orte oder der konkrete Ort des Abschieds selbst. Der Sprechton mag in vielem dem Gesangston unterlegen sein, in dieser Vielfalt ist er ihm wiederum überlegen.

Fremd bin ich eingezogen,
Fremd zieh ich wieder aus.
Der Mai war mir gewogen
Mit manchem Blumenstrauß.
Das Mädchen sprach von Liebe,
Die Mutter gar von Eh' –
Nun ist die Welt so trübe,
Der Weg gehüllt in Schnee.

Die Vereinheitlichung des Gesangstons ist bereits in der Komposition angelegt: beide Äußerungen des Anfangs werden in einem Bogen zusammengefasst und oft auch auf einem Atem gesungen. In der Wiederholung dieses Melodiebogens wird der folgende Gedanke mit angefügt: „Der Mai war mir gewogen mit manchem Blumenstrauß.“ Er gehört gedanklich aber nicht zu der ersten Äußerung, sondern zu den folgenden, die dieses Maierlebnis spezifizieren: „Das Mädchen sprach von Liebe, die Mutter gar von Eh'“. Die Komposition fasst auch diese Aussage in einem Melodiebogen zusammen: sie addiert die Äußerungen, die die sprechende Stimme gern gegeneinander absetzen würde. In ihnen könnte sich die Haltung gegenüber beiden differenzieren, könnten sich Miniatur-Porträts des Mädchens, der Mutter andeuten – in der Haltung der Mutter gegenüber etwa kann ein bitterer Spott anklingen. Es sind eben nicht nur Erinnerungsdaten, es sind Erfahrungen.

Auch in der zweiten Strophe muss die Entdeckung des „Mondenschatten“ als des einzigen Gefährten, eines zweiten schattenhaften Ichs, und damit das Bewusstsein

der Isolation, dadurch ebenso Teil einer Aufzählung von Erinnerungsdaten bleiben wie das Suchen nach Spuren im Schnee: den Pfaden der Wildtiere:

Es zieht ein Mondenschatten
Als mein Gefährte mit,
Und auf den weißen Matten
Such ich des Wildes Tritt.

Wie wenig allerdings selbst Experten über Textelemente einzelner Strophen hinaus in den Vorgängen der Winterreise, ihren Details und ihren Bezügen, zuhause sind, zeigte eine zwischen zwei Realisierungen des Liederzyklus' eingeschobene Podiumsdiskussion in der Berliner Philharmonie im Januar 2013 mit dem Meisterpianisten Alfred Brendel und dem Musikwissenschaftler und Dirigenten Peter Gülke. Alfred Brendel demonstrierte das „richtige“ – laut Schubert mäßige – Tempo des Eingangsliedes *Fremd bin ich eingezogen* in der gleichmäßigen Achtelbewegung nicht nur klangschön am Klavier, er ließ sich auch zu einer ungelassenen Wanderpantomime hinreißen, um zu andeuten, dass man im Schnee nicht schneller wandern könne. Dabei waren ihm offensichtlich weder Details dieses ersten Liedes bewusst, z. B. die Tatsache, dass sich der Wanderer bereits außerhalb der Stadt im freien unwegsamen verschneiten Gelände befindet und „des Wildes Tritt“ folgt, was einen gleichmäßigen Schritt überhaupt ver- oder zumindest behindern würde, noch waren ihm Textstellen präsent, in denen das hektische Tempo dieser Flucht in und aus der Stadt beschrieben ist – in der Szene am *Lindenbaum*, wo er sich nicht einmal nach dem fortgeflogenen Hut umschaute, oder noch deutlicher im *Rückblick*, dem 9. Gedicht: „*Hab mich an jedem Stein gestoßen, /So eilt ich aus der Stadt heraus.*“

Ähnlich nivelliert die Melodieführung in der dritten Strophe die aggressive Bitterkeit der Äußerung „Die Liebe liebt das Wandern (...) von einem zu dem andern“, die sich kurz zuvor in den „irren Hunden“ exponiert

hat und auch „Gott“ nicht ausspart. Sie bleibt im Lied eine Allerwelts-Feststellung und macht die Nuancen des Wanderns „von einem zu dem andern“ – wie das Mädchen es gerade vorgemacht hat – und die bitter-ironische Parallelsetzung der beginnenden eigenen Wanderschaft durch den Winter fast unkenntlich, sie neutralisiert auch das „Gute Nacht!“ ebenso wie das vergiftete „Fein Liebchen“ in der Anrede zu gewohnheitsmäßigen Äußerungen.

Was soll ich länger weilen,
Bis man mich trieb' hinaus?
Lass irre Hunde heulen
Vor ihres Herren Haus!
Die Liebe liebt das Wandern, –
Gott hat sie so gemacht –
Von einem zu dem andern –
Fein Liebchen, gute Nacht!

Nuancierungen dieser Art verhindert nicht nur der klassische Gesangston, auch die durchgehende periodisch geordnete Melodieführung mit ihren gleichmäßigen Zäsuren ebnet sie ein. Sie lässt abrupte Pausen des Verstummens, des Stockens der Rede ebensowenig zu wie Beschleunigungen oder beispielsweise eine dichte Anfügung des Beginns der letzten Strophe „Will dich im Traum nicht stören, / Wär' schad um deiner Ruh“ an den Gutenachtgruß. Durch einen solchen dichten Bezug bliebe der angesprochene *Traum* nicht irgendein Traum, den das Mädchen zufällig gerade jetzt träumt, er ließe sich vielmehr als Traum von der kommenden Hochzeit mit dem neuen „reichen“ Bräutigam andeuten: ihre Perspektive als „reiche Braut“, von der das folgende Gedicht spricht, und ließe in der vorgeschobenen „Fürsorge“ gewisse Giftspuren fühlbar werden, die bereits in dem Gutenacht-Gruß herauszuspüren wären. Das gilt verstärkt für die Schlusswendung des folgenden Gedichts bzw. Liedes „Ihr Kind ist eine reiche Braut!“ Sie könnte – gesprochen – als ein fast karikierendes spöttisches Zitat im Ton bewundernd tuschelnder Nachbarn erscheinen. Der gesungene Text in der Schubertschen Melodieführung und Dyna-

mik kann solche Nuancen nicht einmal ansatzweise liefern.

In dem Gedicht *Letzte Hoffnung* – um ein weiteres Beispiel zu skizzieren – könnte der Ton des Redens nicht zuletzt dadurch charakterisiert sein, dass hier eine Art „Experiment“ durchgeführt wird – und zwar mehrfach, als eine wiederholt gesuchte Erfahrung – man könnte fast von einem zwanghaft wiederkehrenden Ritual sprechen. Das „Manchmal“ ebenso wie das „Hier und da“ relativieren den Gefühlsausschlag und verstärken die beobachtende diagnostische Distanz des Wandersers sich selbst gegenüber:

Hier und da ist an den Bäumen
Noch ein buntes Blatt zu sehn,
Und ich bleibe vor den Bäumen
Manchmal in Gedanken stehn.

Schaue nach dem einen Blatte,
Hänge meine Hoffnung dran,
Spielt der Wind mit meinem Blatte,
Zittr' ich, was ich zittern kann.

Ach, und fällt das Blatt zu Boden,
Fällt mit ihm die Hoffnung ab,
Fall ich selber mit zu Boden,
Wein' auf meiner Hoffnung Grab.

Diese diagnostische Distanz wirkt letztlich auch in das abschließende Resümee hinein und in den Schluss: „Wein' auf meiner Hoffnung Grab.“ Singen lässt sich das – schon in dem weit ausschlagenden Klage-ton der Melodie Schuberts – kaum anders als in völliger Identifikation mit dem Moment der Hoffnungslosigkeit, und so wird auch das Lied fast ausschließlich gesungen – anrührend manchmal, aber eben gegen bestimmte Nuancen des Texts und seine Intentionen.

Die *Winterreise* lebt heute im kulturellen Bewusstsein weniger als das *lyrische Monodram* fort, wie es Wilhelm Müller verstand, sondern als Liederzyklus Schuberts. In diesem Verständnis haben die Texte einen klagenden, gelegentlich sogar – verstärkt durch romantische Gesangstraditionen, die dies als Ausdrucksintensität verstehen – einen larmoyanten Ton be-

kommen, der nicht nur dem bei Müller neuen, von Heine gerühmten, facettenreichen, gebrochenen oder lapidar dahinredenden, die Volksliedstrophe auflösenden, stellenweise fast schon realistischen Sprechton der Verse widerspricht, sondern auch den Intentionen der sprechenden Stimme generell, die diesen Nuancen und emotionalen Widersprüchen bis ins Detail nachzugehen geneigt ist. Das klassisch-romantische Singen wehrt sich gleichsam gegen solche Differenzierungen, indem es mit weitem Atem den großen Melodiebögen folgt, denen ein sehnsüchtig langgezogener Klageruf näher liegt als kurzschrittige emotionale Schnitte, eine bittere Seitenbemerkung oder gar ein sarkastischer Seitenhieb. Es ist keine Frage, dass sich Schuberts Liedkunst durch die Arbeit an der *Winterreise* erheblich differenziert hat. Dennoch bleibt eine Kluft: für den kühl-sarkastischen Ton Wilhelm Müllers und seine Zwischentöne oder auch die Momente diagnostischer Distanz war ein treffender musikalischer Ausdruck nicht so leicht zu finden. Einzelne der Zeitgenossen Schuberts erkannten zwar das Neuartige seiner Kompositionsweise in der *Winterreise* und ihren emotionalen Ausschlägen durchaus. So schreibt sein Freund Mayrhofer: „Die Ironie des Dichters, wurzelnd in Trostlosigkeit, hatte ihm zugesagt; er drückt sie in schneidenden Tönen aus.“ (Vgl. Budde, 68) Diese schneidende Schärfe hört man in Interpretationen des Liederzyklus‘ allerdings kaum, noch weniger die Ironie. Das hängt – neben dem Gesagten – vermutlich auch mit den großen Sälen zusammen, in denen diese Zyklen heute überwiegend gesungen werden, obwohl sie von ihren emotionalen Nuancen und auch von der Grundsituation her eher der Nähe bedürften. Auch hier gäbe es natürlich reizvolle Zwischenlösungen, um die feineren emotionalen Schattierungen im Sprechton zu retten – etwa, die Worte des lyrischen Monodrams in Fragmente der begleitenden Musik hinein zu sprechen, sie zu umrahmen oder auch nur punktuell oder andeutungsweise zu singen.

5. Resümee

In den drei angesprochenen Komplexen des szenischen Liedes, des Brechtschen Theaterlieds und des Widerspruchs zwischen lyrischem monodramatischem Sprechen in Wilhelm Müllers *Winterreise* und dem Liederzyklus Schuberts zeigen sich emotionale Widersprüche zwischen sprechender und singender Stimme und ihr jeweiliges Eigenleben sehr unterschiedlich akzentuiert. Im Rückblick auf die vorab benannten Spielarten des *Widersachers* ist es im *Szenischen Lied* vor allem der *Beelzebub*, der Herr dieser Welt und des Alltags, und *Luzifer*, der Usurpator der Macht, welche die musikalischen Momente des Liedes und des Singens in den Griff nehmen wollen, sie unterbrechen oder aus den prägenden Momenten der Situation oder des alltäglichen Handelns heraus zu bestimmen suchen. In den außer-alltäglichen Formen des Singens in gesteigerter oder verwirrter Emotionalität ist es der *Diabolus*: Er bringt nicht nur sein eigenes Feld – in seiner Spielart als *Mephisto*: das Feld des rational fassbaren Gedankens – durcheinander, sondern er verformt die musikalisch sich artikulierende Emotion durch Elemente seines Extrem-Fundus – Seufzer, Schreie, unverhofftes Gelächter oder verzerrende Ausdrucksmasken – ins Verzweifelte oder Grotteske und macht sich gelegentlich auch zur *Schlange*, um diese Verwirrtheiten anderen als das einzig Wahre einzureden. Aber das Singen triumphiert doch immer wieder, selbst in Momenten verwirrender extremer Emotionalität, durch die Charakteristika der singenden Stimme: ihre Süße, ihre Schärfe, ihre Klangfarbe, das Übersteigen der alltäglichen und rationalen Momente, denen gegenüber die sprechende Stimme im „Strepitus“ befangen bleibt.

In Brechts Liedern und seinen Vorgaben zum Singen dieser Lieder ist es immer wieder der *Beelzebub*, der Momente des banalen oder auch brutalen Alltags mit rauer Sprechstimme ins Singen einbringt, und vor allem *Mephisto*, der Herr des Gedankens und darin (mit Brecht) der „hartnäckig-

gen, von Musik und Rhythmus unabhängigen und unbestechlichen Nüchternheit“, der sich immer wieder zu Wort meldet und dabei zugleich die *Schlange* der Persuasion züngeln lässt, allerdings nicht um als *Luzifer* letztlich die Vorherrschaft zu übernehmen, sondern durchaus Raum lassend für Momente einer singend sich befreienden Emotion, die zusätzlich sich dem „Genuß an der Melodie“ hingeben darf und soll und so womöglich wieder der *Schlange* ein Spielfeld bietet.

Die Auseinandersetzung zwischen sprechender und singender Stimme in ihren gegensätzlichen oder auch korrespondierenden Emotionalitäten ist in der *Winterreise* Wilhelm Müllers bzw. Franz Schuberts ganz ausgespart – sie findet gleichsam auf weitab liegenden getrennten Feldern statt. Musikalisch entfaltet werden im Konzertbetrieb die großen von „teuflichen“ Spielarten nahezu ungetrübten „schönen“ und anrührenden Emotionen der Trauer, des Liebesleids, der Hoffnungslosigkeit und Einsamkeit oder des „Schmerzes und verlorenen Liebesglücks“ in „vierundzwanzigfacher Brechung“, wie es Dietrich Fischer-Dieskau sieht (49 ff., vgl. Ritter 2014a, 63 f.). Die im Text zu findenden Brechungen in dem lakonisch-sarkastischen, gelegentlich lapidaren Sprechton Müllers, wenn man so will das eigentliche teuflische Areal, und schließlich auch die in der Schubertschen falschen Reihenfolge der Lieder verlorengegangene äußere und innere Handlung bleiben ein weitgehend unbestelltes Gelände außerhalb der kulturellen Wahrnehmung. Der Widersacher ist aus diesen Prozessen nahezu ausgeschlossen, wenn er sich nicht punktuell in den Gesangston genauer wahrnehmender Sängerinnen und Sänger einschleichen oder einmal – selten – lyrisch monodramatisch artikulieren kann.

Selbstverständlich gibt es außerhalb dieser angesprochenen Erscheinungen noch zahlreiche andere Erscheinungen sprecherischer und sängerischer Emotionalität auch im Wechselbezug – sei es im Widerstreit oder in wechselseitiger Ergänzung

und Vervollkommnung. Ein Ort der Begegnung etwa wären – wie erwähnt – die klassisch-romantischen oder auch neuzeitlicheren Melodramen von Schumann über Schönberg, Viktor Ullmann oder Bernd A. Zimmermann, auch die komponiert-improvisierten Sprechabläufe bei Mauricio Kagel und Dieter Schnebel, in denen die Sprechstimme – frei oder rhythmisiert und melodisch geformt – sich innerhalb musikalischer Abläufe bewegt und eine Art musikalisierter oder komponierter Diktion gewinnt und in denen sie musikalisch gestützt emotionale Ausschläge entwickeln kann, die ihr sonst kaum möglich wären, in denen sie allerdings auch immer wieder Freiräume suchen muss, um wahrnehmbar zu bleiben. (Vgl. Ritter 2001, ff.) Die heute vielfach übliche technische Verstärkung der Sprechstimme – auch in Theaterereignissen – umgeht diese Probleme und Prozesse wechselseitiger Beeinflussung und Herausforderung. Vielfach setzt sich da die Sprechstimme – auch im Chor- oder Ensemblesprechen – gegenüber einem musikalischen Untergrund vor allem durch Lautstärke durch – in der Sprache der Metapher wäre das *Luzifer*, der sich hier zu Wort meldet, häufig im Verbund mit der *Schlange*, wenn es nicht sogar das gesamte oben benannte teuflische Ensemble ist, das hier agiert.

Es gibt im Übrigen auch das umgekehrte Phänomen, dass sich eine musikalische Ausdrucks- und Sprechweise freiwillig in die Abhängigkeit vom Tonfall des Sprechens und Redens begibt oder sich von ihm inspirieren lässt, etwa wenn in der Instrumentalmusik bestimmte Passagen zu sprechen anfangen, zu erzählen beginnen und zu einem inneren Dialog mit dem Zuhörer ansetzen. Ich denke da an rezitativische Momente in Beethovens Klaviersonaten (z. B. op. 31, 2 oder op. 110), in den Charakterstücken Robert Schumanns (etwa „Der Dichter spricht“ aus den *Kinderszenen*) oder an gewisse Partien in den Balladen Chopins oder in Rhapsodien von Brahms: Orte, wo die Musik (in den Worten Beethovens) „zu Herzen zu sprechen“

sucht. Man könnte vielleicht sogar vermuten, dass alle Instrumentalmusik heimlich immer wieder den Tonfall der sprechenden Stimme sucht, um „menschlich“ zu uns zu sprechen

Literatur

- Artaud, Antonin: Das Theater und sein Double. Frankfurt/M 1969
- Brecht, Bertolt: Gesammelte Werke. Frankfurt/M 1967
- Budde, Elmar: Schuberts Liederzyklen. Ein musikalischer Werkführer. München 2003
- Leistner, Maria-Verena (Hrsg.): Müller, Wilhelm: So zieh ich meine Straße. Ein Wilhelm Müller-Lesebuch. Halle 2002
- Müller, Wilhelm: Die Winterreise. Mit einem Nachwort von Dietrich Fischer-Dieskau. Berlin 2010
- Ritter, Hans Martin: Das gestische Prinzip bei Bertolt Brecht. Köln 1986. Graue Publikation PH Berlin: 1975
- Ritter, Hans Martin: Die Lieder der Hauspostille. In: Lehmann, Hans-Thies/ Lethen, Helmut (Hrsg.): Bertolt Brechts „Hauspostille“. Text und kollektives Lesen. Stuttgart 1978, S. 204–230
- Ritter, Hans Martin: Die Sprechende Stimme – Widersacher der Musik und musikalisches Ereignis. In: *polyaisthesis* 1987/2, S. 115–142 – auch – erweitert – in: Ritter 1989, S. 83–118
- Ritter, Hans Martin: Dem Wort auf der Spur. Köln 1989
- Ritter, Hans Martin: Kultur und Kommunikation. Widersprüche und ihre „Versöhnung“. Anmerkungen zu einer deutschen Fassung von Schönbergs „Ode to Napoleon Buona- parte“. In: *Österr. Musikzeitschrift* 6/91. S. 302–312
- Ritter, Hans Martin: Der Schauspieler und die Musik. Szenisches Lied – Bühnenlied – Melodram. Berlin/Leipzig 2001
- Ritter, Hans Martin: Zwischen Worten und Gefühlen – Überlegungen zu einem schauspielerischen Grundkonflikt. In: Anders, Lutz Christian/ Hirschfeld, Ursula (Hrsg.): *Sprachsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen*. Halle 2003, S. 291–299. Auch (bearbeitet) in: Ritter, Hans Martin: *ZwischenRäume: Theater – Sprache – Musik. Grenzgänge zwischen Kunst und Wissenschaft*. Berlin-Milow-Strasburg 2009, S. 42–52
- Ritter, Hans Martin: Schwesterliche Zuneigung – Schwesterliches Fremdeln. Theater und Musik und das Moment der Verfremdung. Eine Spurensuche mit Blick auf aktuelle Aufführungen. In: Hillesheim, Jürgen (Hrsg.): *Verfremdungen. Ein Phänomen Bertolt Brechts in der Musik*. Freiburg/Br. 2013, S. 393–433
- Ritter, Hans Martin: Winterreise. Wilhelm Müller entdeckt das Monodram: Münster 2014
- Tschense, Astrid: Goethegedichte in Schuberts Vertonungen. Hamburg 2004

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

Hans Martin Ritter

Die ...*innen

In der Juni-Ausgabe von DGSS@ktuell geht es wie oft um aktuelle Fragen, u. a. auch um das niedliche *Sternchen*, und unser Vorsitzender Ortwin Lämke propagiert auf liebenswürdigste Weise (auch mit seinem Fotolächeln) diese kulturtechnische Nuance der Gender-Gerechtigkeit. Das *Sternchen* fungiert – ergänzend gesagt – übrigens nicht nur als „Fußnote“ oder „Auslassungszeichen“ für kluge Menschen, sondern in der Emoji-Welt oft auch als Kuss oder Küsschen – das macht es natürlich noch niedlicher und sympathischer. Darauf bezogene Auseinandersetzungen sind allerdings nicht so niedlich. Und es ist nicht leicht, sich da auf eine Seite zu stellen, ohne sich in einen „Kulturkampf“ zu verwickeln. Erhebt man Einspruch, wird man aller „demokratischen Offenheit“ zum Trotz schnell mal in die Nähe der AfD geschoben oder zur lächerlichen Karikatur wie jene Schriftstellerhorde, die – Grass voran – seinerzeit im Spiegel-Titelbild gegen die neue Rechtschreibung wettete, die durchaus noch immer einige (beispielsweise mich) leise nervt, die Rechtschreibung oder Lesefähigkeit der Schüler*innen ja auch keineswegs verbessert hat und nebenbei ganze Buchbestände für junge Menschen, die auf diese Rechtschreibung verpflichtet werden, kaum mehr lesbar oder zumindest altmodisch macht.

Man wünschte sich da in der Tat wie auch Ortwin Lämke „etwas mehr Humor und etwas mehr Gelassenheit“ – allerdings bitte auf beiden Seiten. Beides ist nämlich nicht nur bei den harten Gegnern des *Sternchens* oder der AfD Mangelware, sondern – in ideologischer Verhärtung –

auch bei den Verfechtern des *Sternchens*. Ist es doch – auch wenn „Demokrat*innen selbstverständlich auch andere Schreibweisen respektieren“, wie Ortwin Lämke beschwichtigend schreibt, häufig ein Instituts-Diktat, das zum *Sternchen* verpflichtet. Hat es doch sogar schon juristische Auseinandersetzungen um eine Examensarbeit gegeben, die weder das „gendergerechte“ *Sternchen* noch das „erigierte I“ (so eine Sprechwissenschaftlerin ostdeutscher Herkunft) nutzte, sondern offenbar am generischen Geschlecht festhielt – und es dann richterlich auch „durfte“. Und es ist auch eigentlich weder „humorvoll“ noch „gelassen“ oder „demokratisch“, wie in diesem Vorwort (und ebenso in dem angezeigten Hintergrundsaufsatz) sogleich auf die Argumentationsketten der AfD verwiesen wird, um erst hinterher einzuräumen, dass es durchaus auch sachliche (sogar „sprachwissenschaftliche“) Gründe gegen das *Sternchen* gibt.

Ob das *Sternchen* zur Gerechtigkeit der Geschlechter führt oder damit eher überfordert ist und ob es das geschlechtliche „Dazwischen“ in seinen „Gap“ aufnimmt oder in seinem Sammeltöpfchen eindeutige Identifikationen nicht eher verhindert, muss wohl zunächst offenbleiben. Mir scheint es eher überfordert und kurzlebig. (Zu Zeiten Bachs bekamen die Ehefrauen an ihren Namen immer ein „in“ angehängt – ohne *Sternchen*: die Bachin, die Meyerin: hat sich – bis auf die *Schöne Müllerin* – auch nicht gehalten.) Daneben vertieft das *Sternchen* aber wohl auch die Kluft zwischen einer schmalen intellektuellen Oberschicht und der Mehrheit der Bevölke-

rung (ich bin fast versucht: der „arbeitenden“ zu sagen, ohne die Arbeitslosen zu vergessen), die gravierendere Probleme hat. In den elitären Institutionen von Kunst und Wissenschaft, auch in entsprechenden Zeitschriften wird es ja inzwischen verwendet (hie und da sogar gefordert), in Tageszeitungen noch nicht, womöglich wäre ein Abonentenschwund die Folge. Jedenfalls aber ist die Forderung nach dem *Sternchen* das Gegenteil des lutherischen Vorsatzes, bei der Verwendung von Sprache „dem Volk aufs Maul zu schauen“. Das letztere gilt insbesondere, wenn *Sternchen* und *Lücke* nicht nur geschrieben, sondern die *Lücke* mit einem neu akzentuierten „innen“ auch ausgesprochen würde – aber davon später.

Zunächst einmal zu den eher grammatischen, schreibtechnischen und die Bedeutung irritierenden Problemen. Einmal wird der männlichen Form, wenn von Student*innen oder Teilnehmer*innen gesprochen wird, das grammatisch notwendige „n“ abgeschnitten, insofern müsste es eigentlich Student*inn*en heißen, manche schreiben in der Tat etwa: den Teilnehmer/inne/n oder „den Teilnehmern/-innen“. In einem Aufsatz fand ich die Lösung „die Schül.“, was auch ganz lustig ist und so das grammatische Problem umgeht – ähnlich wie die hübsche Bezeichnung „Spewi“. Es entstehen allerdings grammatische Schnitzer, wenn etwa die Endung gar nicht kompatibel ist, oder es gibt Probleme mit dem Umlaut – bei Bauern und Bäurinnen etwa: Ba*äu(e)r*innen? Aber die kommen ja in der DGSS eher selten vor. Kürzlich gab ich einen Meisterkurs – müsste der nicht korrekt Meister*innenkurs heißen? eine Meisterklasse Meister*innenklasse, meisterhaftes Spiel bei einer Pianistin etwa: meister*innenhaft? Müsste es dann nicht auch Mensch*innen heißen? auch Arbeiter*innenwohlfahrt? Arbeiter*innenviertel? Pförtner*innenloge? Tischler*innenei? Schauspieler*inneninnenleben? Und wie sollte man das Fragewort „Wer“ anpassen? Und wie fühlt sich „Venus“ an mit einem „us“ am Ende? Dass das im

Lateinischen eine andere Deklination ist, wissen ja nur wenige. Und ist es nicht auch erstaunlich, dass Frauen im anglophonen Bereich sich ohne Probleme z. B. als „teacher“ bezeichnen (lassen), obwohl die Silbe „er“ sprachlich eine eindeutig männliche Endung ist; bei den „actors“ gibt wenigstens noch die „actress“ – wie sähe wohl da das *Sternchen* aus? Erstaunlich auch, dass Frauen heute fraglos den „Master“ machen – wäre da nicht „Mistress“ angezeigt? (Mir ist der *Master* übrigens zum ersten Mal als Kind in dem Buch „Onkel Toms Hütte“ begegnet: so sprach der schwarze Sklave *Onkel Tom* seinen Sklavenhalter an.)

Ein ganz anderes Problem wiederum tut sich auf den Ebenen der Abstraktion auf. 2001 habe ich ein Buch publiziert mit dem Titel „Der Schauspieler und die Musik“ (übrigens mit einer singenden Frau als Titelbild). In gewissem Sinn lehnte sich das an Titel an wie „To the Actor“ (Michael Tschechow) oder Stanislawskis „Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst“. Hieße der Titel „Schauspieler*innen und die Musik“ würde ich mich noch im Grabe ruhelos umdrehen. Abgesehen davon, dass das weibliche Moment schon in der *Musik* (und im Titelfoto!) auftaucht, geht es ja hier auch gar nicht um Schauspielerinnen und Schauspieler als *soziale* Gruppen, auf die die *Sternchen*-version (einschließlich aller geschlechtlichen Zwischenformen) letztlich ausgerichtet ist, sondern um ein Abstraktum: der Schauspieler als Abstraktion des Menschen auf der Bühne – sei er nun männlich oder weiblich oder was auch immer, der in musikalischen Abläufen agiert, spricht oder singt, einschließlich der Probleme, Fragen und auch der Schönheiten, die damit verbunden sind. Das ist noch etwas deutlich anderes, als was das generische Geschlecht besagt. Im Vorwort des Buches „Sprechen auf der Bühne“ (1999/ 2009/2018 – auch dieses Buch hat das Foto einer agierenden Frau auf der Titelseite!) gehe ich auf diese Problematik ein mit der versöhnlichen Schlussbemerkung: Der Autor weiß „aus unmittelbaren

Eindrücken, daß das Theater seine großen Wirkungen vielfach gerade Frauen verdankt.“ Das verwendete generische Geschlecht enthält also auch hier durchaus keine Abwertung der Frauen – im Gegenteil. Das Problem der Abstraktionsebenen mag ja – auch in der Sprechwissenschaft/ Sprecherziehung – für viele gar keines sein. Aber ein Titel wie „Die Schauspieler* innen und die Musik“ hätte eine ganz andere Zielrichtung: er bezöge sich auf soziale, ggfs. psychische, nicht auf ästhetische Probleme.

Dies alles sind jedoch im Grunde Fragen, die jede und jeder für sich beantworten können und vor allem: *dürfen* müsste – ohne ideologischen Zwang und ohne institutionelle oder öffentliche Reglementierung. Problematisch wird es für mich, wenn es sich nicht nur um eine Methode handelt, um Papier, Anschläge oder Zeichen zu sparen, sondern um Ausspracheregeln, und zwar solche, die – über die individuelle Vorliebe hinausgehend – zur Verpflichtung für Gruppen werden. In Situationen mündlicher Kommunikation geht es ja nicht darum Worte zu sparen, sondern sich klar auszudrücken. Der Zeitgewinn etwa wäre minimal, spräche man anstelle von „Teilnehmerinnen und Teilnehmern“ mit einem deutlichen Hiatus und einem neuen Akzent: „Teilnehmer/*innen, oder Student/*innen. Das gibt es aber inzwischen und wäre ein Thema durchaus für die Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Kennengelernt habe ich dieses Phänomen an der Universität der Künste Berlin bei einer Akkreditierungssitzung im Institut für Theaterpädagogik, wo sich die Studierenden stets als Theaterpädagog*innen bezeichneten. Meine beiläufige Frage, ob dies eine Ausspracheregeln im Institut sei, wurde bejaht: ein Beispiel also einer institutionell (wenn auch vielleicht mit einer Mehrheit der aktuell Studierenden) beschlossenen Verpflichtung, die alle, die dies nicht befolgen würden, ausgrenzte. Bei anderer Gelegen-

heit nannte ich das etwas boshaft: „Gender-Stottern“. Eine Kollegin sagte mir da, ihr Institut sei in diesen Dingen eben sehr „streng“. Aha!! Dabei fällt mir ein hübscher Kinderfilm ein: die Neuverfilmung von „Heidi“, die ich mit meinen Enkeln mehrfach sehen durfte, mit Bruno Ganz als *Alm-Öhi* und der wunderbaren Katharina Schüttler als Gouvernante *Fräulein Rottenmeier*, die das arme Schweizerkind streng und mit scharfer Stimme durch ihre auf die Redeweise der bürgerlichen Oberschicht ausgerichtete „Sprecherziehung“ terrorisiert – durchaus ein kleiner Lehrfilm zum Kommunikationstraining mit Unangepassten. Und damit komme ich noch einmal auf die Kluft zwischen den sprachlich-sprecherischen Wichtigtuereien einer schmalen intellektuellen Oberschicht und der Mehrheit der Bevölkerung zurück. Ich stelle mir etwa – ein frühes Bild – Willy Brandt vor, wie er mit seiner aufgeraut-durchlebten Stimme zum 1. Mai nicht die lieben Berlinerinnen und Berliner, sondern die „lieben Berliner* innen“ begrüßt, oder heute entsprechend Andrea Nahles oder Sarah Wagenknecht (um möglichst AfD-ferne Politikerinnen zu nennen) ihr Parteivolk – eine eher absurde Vorstellung. Selbst die Grünen als politische Vertreter des *Sternchens* würden sich – so sprechend – in Begegnungen mit Menschen außerhalb ihrer Klientel lächerlich machen und sich vermutlich scheuen dies zu tun. Weniger absurd die Vorstellung, dass Kinder einer Schulklasse heimlich Strichlisten machen, wie oft die Lehrer*innen heute von ihnen als Schüler*innen gesprochen haben, so wie wir das als Schüler (ich war in einer Jungenklasse) mit wiederkehrenden sprachlichen Eigenheiten unserer Lehrer machten. Nun jahhh ...

Dass solche Fragen – abgesehen von ihrer Nebensächlichkeit – durchaus existentielle Probleme enthalten können, zeigt die abschließende kleine „Obstfabel“.

*das ende der *innen*

nektar*innen und apfels*innen
lebten auf einer fernen sonneninsel friedlich miteinander
mit ihren sternern und dem *innen für alle
die unterschiede feminin-maskulin abgeschafft für immer
zwei völker ohne konflikte
waren sie – auch wenn sie sich nicht vermischten
liebende nachbar*innen

unruhe entstand als fremde anlandeten
angetrieben durch wechselnde meeresströmungen
kuss*innen – so schien es
legten sie doch immer wieder fruchtkugel an fruchtkugel
verflochten zweige und äste
die fruchtkugeln seltsam behaart, auch uneben
mit höckern und löchern, die sich öffneten und schlossen

schiene sie auch baumähnlich wie apfels*innen und nektar*innen
so waren sie doch seltsam beweglich, bildeten gruppen
gingen hierhin und dorthin, überfluteten die insel
auch nektar*innen und apfels*innen wurden geküsst
manche verschwanden, wurden – so flüsterten
verworrene gerüchte: verschlungen
apfels*innenreste lagen herum

schon sahen sie sich scharenweise schwinden
heimlicher hass gegen die fremden kochte auf
zugleich der böse verdacht:
sie unterscheiden tatsächlich – hört man genauer hin:
deutlich zwischen kuss*enks (?) und kuss*innen
haben die angleichung der geschlechter
noch nicht vollzogen: ganz rückständig sind sie!

schon sehen sie sich eingeschlossen in gatter
getrennt nach *nektarinen* und *apfelsinen*, wie die fremden sie nennen
verstörend zuerst – doch welch wunder:
die küsse und bisse der fremden wecken lust, lüstern
röten sich die wangen den neuankömmlingen entgegen
begierig zerfleischt und verschlungen zu werden
von *kusenk* – wie sie sich tatsächlich nennen – oder *kusine*

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

Irene Schulz

Die demagogische Rederhetorik des Björn Höcke

Zusammenfassung der gleichnamigen Bachelorthesis, Abteilung Sprechwissenschaft und Phonetik, Halle

1 Einleitung

„Wir Deutschen [...] sind das einzige Volk der Welt, das sich ein Denkmal der Schande in das Herz seiner Hauptstadt gepflanzt hat.“ (Höcke 2017 a, 40:45). Mit dieser Bemerkung über das Berliner Holocaustmahnmal hat Björn Höcke, Vorsitzender der Alternative für Deutschland (AfD) in Thüringen, vor eineinhalb Jahren starke mediale Aufmerksamkeit erregt. Doch auch schon zuvor geriet Höcke aufgrund seiner Wortwahl in die Kritik. Darüber hinaus ist er Gegenstand sämtlicher Satireformate des deutschen Fernsehens geworden.

Ob bestätigend, kritisch bis ablehnend oder mit Augenzwinkern: Höcke genießt große Aufmerksamkeit innerhalb und außerhalb der eigenen Reihen. Grund dafür ist vornehmlich seine Rederhetorik, die zuweilen mit der des Nationalsozialismus verglichen wird (vgl. Internetquellen 1, 2). Vermehrt ist außerdem von einer von Höcke verwendeten Demagogie die Rede, ohne jedoch diesen Begriff näher zu klären (vgl. Paul 2016, 122; Internetquelle 3). Weiterhin sind nähere Untersuchungen seiner Rhetorik, die über Vergleiche mit Joseph Goebbels hinausgehen, rar gesät – auch und vor allem in der Sprechwissenschaft.

Die im Sommer 2017 entstandene Bachelorarbeit „Die demagogische Rederhetorik des Björn Höcke“ soll als erster Schritt

dazu fungieren, eine Forschungslücke zu schließen, indem spezifisch benannt wird, wie sich jene Rhetorik in Höckes Reden äußert. Der Analyse geht die Entwicklung einer Arbeitsdefinition des Terminus ‘„Demagogie“ voraus mittels einer allgemeinen Begriffsklärung sowie einer knappen Geschichtsschreibung, wann und wie diese Rederhetorik bereits maßgeblich Verwendung fand.

Die Analyse von Höckes Rhetorik beläuft sich auf die Untersuchung dreier Reden, die er zwischen November 2015 und Januar 2017 gehalten hat. Bei den ersten beiden handelt es sich um Beiträge auf Demonstrationen der Thüringer AfD. Die letzte analysierte Rede ist die bekannte „Dresdner Ballhausrede“, aus der das zu Beginn aufgeführte Zitat stammt. Bewusst fiel die Entscheidung auf eine nähere Beleuchtung solcher Reden, die sich direkt an Bürger*innen sowie Anhänger*innen richten, da in demagogischer Rhetorik gerade das Verhältnis von Redner*innen zu nicht in der Politik tätigen Personen von Interesse ist. Für die Analyse wurden auf YouTube veröffentlichte Videoaufnahmen verwendet, die von den Kanälen „AfD-Landtags-TV“ und „Pegida in Dresden – Die Dokumentation“ hochgeladen wurden.

Höckes Position in der AfD war im Bearbeitungszeitraum der Bachelorthesis die gleiche wie zum jetzigen Zeitpunkt (November 2018) – jedoch mit dem wichtigen Unter-

schied, dass gegen ihn ein Parteiausschlussverfahren lief, das mittlerweile zu seinen Gunsten ausgegangen ist. Weiterhin hat die AfD mehrere Entwicklungen durchlaufen, insbesondere was den Parteivorsitz angeht. Daher sind einige Informationen zu Höckes Person bzw. zur AfD im Allgemeinen aktualisiert worden und entsprechen nicht mehr eins zu eins den ursprünglich in der Bachelorarbeit aufgeführten.

2 Zur Demagogie: Begriffsklärung, Geschichte und Entwicklung einer Arbeitsdefinition

Da es an ausführlicher Fachliteratur zur Demagogie noch mangelt, steht zu Beginn der Definition eine rein terminologische Auseinandersetzung: „Demagogie“ setzt sich zusammen aus den beiden altgriechischen Wörtern „demos“ (Volk) und „agein“ (führen). Daher meint er im eigentlichen Sinne nichts anderes als die Führung eines Volkes und wurde in der Antike ursprünglich wertfrei verwendet (vgl. Wahrig-Burfeind 1999, 189 f.). Heute wird unter diesem Begriff die „Kunst der Massenverführung“ bzw. „Beeinflussung der Massen durch Beredsamkeit“ verstanden (Wadischat 1999, 14). Weiterhin benennt das Politik-Lexikon als zentrales Mittel der Demagogie die „Ausnutzung von Unkenntnis, Gefühlen und Vorurteilen“ (Holtmann et al. 1991, 104) des Volkes. Damit wird den Zuhörenden sämtliches selbstständiges Denken und kritisches Hinterfragen abgesprochen, sodass eine demagogische Rederhetorik unmöglich die ehrliche Überzeugung des Publikums erzielen kann. Vielmehr lässt sie sich der Manipulation zuordnen, wie sie bei Dirk Meyer (vgl. 2016 b, 121) definiert wird. Rupert Lay (vgl. 1991, 183) führt mehrere Arten der Manipulation auf:

- Suggestion, selbst unentbehrlich zu sein,
- Diffamierung nationaler bzw. politischer Gegner*innen,

- „Warnung vor dem Ungewissen, den Experimenten“ (ebd.),
- „Einsatz massenwirksamer Aktionen mit vordergründigen oder nahzielenden Verbesserungen“ (ebd.),
- Vortäuschen demokratischen Interesses,
- sowie „Identifikation von Gruppen [...] oder Parteien und deren Interessen mit dem Staatsinteresse“ (ebd.).

All jene Merkmale stehen im Widerspruch zu Hellmut Geißners Idee „kritischer Mündigkeit“ als „fundamentale[s] Prinzip öffentlicher Rhetorizität“ (Geißner 1986, 19). Diese sieht er als ein wichtiges Mittel an, das den „Prozeß permanenter Demokratisierung“ offenhalten soll.

Anfänglich wertfrei bis sogar positiv wandelte sich die Rezeption der demagogischen Rederhetorik im Laufe der Antike zum Negativen. Für die antike Philosophie stellten Demagogen einen „essentiellen Baustein der athenischen Demokratie“ dar (Mann 2007, 16). Dennoch übte sie starke Kritik an ihnen, wie auch an der Demokratie als Staatsform insgesamt, da mit der Rede- und Meinungsfreiheit (nicht versklavter Männer) auch ein Forum für ebenjene Redner geschaffen werde, die genau diese Freiheit mit ihrer eigenen Rederhetorik gefährden würden. Laut Aristoteles waren Demagogen ein nötiger Bestandteil von Volksherrschaften, jedoch auch ein Faktor für genau deren Untergang (vgl. ebd., 16 ff.): Sie hätten die selbst erzeugte Gunst des Volkes dazu missbraucht, die Alleinherrschaft zu erlangen und so „am Übergang von Demokratien in Tyrannenherrschaften“ gestanden (ebd., 18). Um sich bei ihrem Publikum beliebt zu machen, versprachen demagogische Redner ihrem Publikum – ohne dabei Details zu nennen – eine bessere Zukunft, schürten Euphorie und verschwiegen zugleich Risiken der eigenen Politikführung.

Bis ins 18. Jahrhundert hinein spielte aufgrund der Feudalgesellschaft die bürgerliche Debatte und somit die politische Rede in Deutschland keine nennenswerte Rolle.

Auch die zunehmende Demokratisierung Westeuropas im Zuge der Französischen Revolution vermochte wenig daran zu ändern. Einzig in der Arbeiter*innen- und sozialdemokratischen Bewegung ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nahm die politische Rede einen bedeutsamen Platz ein, ebenso wie in dem Parlament zur Zeit Bismarcks, von welchem jedoch kaum politische Macht ausging. Zudem lässt sich die zeitgenössische Sachliteratur über Rhetorik als durchaus oberflächlich charakterisieren, da der Begriff der Rhetorik gemeinhin dem der Stilistik gleichgesetzt wurde (vgl. Grieswelle 2000, 87 ff.).

Für Adolf Hitler stellte die Rede das wirksamste Propagandamittel dar, da so der*die Politiker*in im direkten Kontakt zum Publikum stünde, was eine emotionale Stimulierung desselben eher ermögliche als das geschriebene Wort. Weiterhin betrachtete er eine emotionale Stimulierung der Zuhörenden als unabdingbar für eine erfolgreiche Propaganda (vgl. Hitler 1930 a, 189; zit. nach Hartmann et al. 2016 a, 499; ders. 1930 b, 111; zit. nach dens. 2016 b, 1191). Mangel an Bildung setzte Hitler sich zum Ziel, für seine Zwecke zu nutzen und mehr noch auszuweiten. Das wohl bekannteste Zitat aus „Mein Kampf“ bekräftigt das:

„Jede Propaganda hat volkstümlich zu sein und ihr geistiges Niveau einzustellen nach der Aufnahmefähigkeit der Beschränktsten unter denen, an die sie sich zu richten gedenkt.“ (Hitler 1930 a, 189; zit. nach Hartmann et al. 2016 a, 499).

Dazu gehörte in seinen Augen auch die Beschränkung auf sehr wenige Inhaltspunkte sowie deren ständige Wiederholung in seinen Reden.

Umsetzung fand diese Rhetorik u. a. durch Massenevents. Das Wissen um eine Wechselwirkung zwischen Redner*in und Publikum wurde benutzt, um die Kommunikation zwischen beiden Parteien zu „phatisieren“, statt sich auf Inhalte zu konzentrieren (vgl. Ehlich 1990, 34 f.). Das spiegelt sich u. a. in Solidaritätsbekundungen und gesenktem Sprachniveau insbesondere

bei Diffamierung von Gegner*innen in der von Joseph Goebbels gehaltenen „Sportpalastrede“ wider. Wie bei Lays Auflistung der Merkmale von Manipulation finden sich darin auch das Schüren von Angst und die Verherrlichung der Zukunft (vgl. Kettemann / Landsiedler 1998, 227 ff.).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die Demagogie ist eine Rederhetorik, die ihre Zuhörer*innen nicht als mündige Gesprächspartner*innen versteht und vor allem das Ziel verfolgt, diese zu manipulieren. Der*die Redende konzentriert sich darauf, die Zuhörenden emotional zu erreichen. Dazu werden Versuche unternommen, das Publikum dazu zu bringen, sich mit dem*der Redner*in zu identifizieren. Mittel dazu ist u. a. das Senken der Sprache auf ein umgangssprachliches Niveau, welches je nach Themengebiet bis ins Vulgäre reicht. Weiterhin werden Ängste beim Publikum geschürt vor aktuellen Entwicklungen, vor denen lediglich die eigene Person bzw. politische Partei schützen kann. Zur sprecherischen Realisierung demagogischer Rede werden in der Literatur nur marginal Aussagen getroffen; vereinzelt ist von gesteigerter Lautheit und dem Skandieren einzelner Aussprüche die Rede (vgl. Beck 2001, 166 ff.).

3 Allgemein zur Alternative für Deutschland (AfD) und Björn Höcke

Hervorgegangen aus der „Wahlalternative 2013“ und ursprünglich als nationalliberal eingestellte und Euro-kritische Partei gegründet, hat sich das Profil der AfD seit dem Entstehungsjahr gewandelt. Kellershohn (vgl. 2016, 14) charakterisiert ihre politische Haltung als neo-, z. T. nationalliberal, christlich-konservativ, völkisch-nationalistisch und direkt-demokratisch. Regelmäßig steht die AfD in der öffentlichen Diskussion, so z. B. infolge der Chemnitzer Ausschreitungen im Spätsommer 2018 (vgl. u. a. Stark 2018).

Häusler / Roeser (vgl. 2015, 20) verorten den AfD-Landesverband in Thüringen

deutlich weiter rechts als die Bundespartei. Eine besondere Rolle spielt die Gruppierung „Der Flügel“, welche mit Verlesung der „Erfurter Resolution“ gegründet wurde. Mit der Resolution forderten die Erstunterzeichner Björn Höcke und André Poggenburg ihre Parteikolleg*innen dazu auf, sich stärker vom „etablierten Politikbetrieb“ abzugrenzen (Höcke / Poggenburg 2015) und stießen so laut Häusler / Roeser (vgl. 2015, 25) einen verschärften innerparteilichen Machtkampf an. Im Zuge der Veröffentlichung plante die Thüringer AfD-Fraktion unter Höcke regelmäßig in Erfurt stattfindende Demonstrationen, genannt „Herbstoffensive“, zu denen bis zu 5000 Parteianhänger*innen erschienen, darunter auch bekannte Neonazis (vgl. Kemper 2016, 55).

Höcke, geboren 1972 in Lünen, Nordrhein-Westfalen, schloss 2001 das Referendariat für Geschichte und Sport auf Gymnasiallehramt ab. Bis zu seiner Beurlaubung 2014 arbeitete er als Lehrer an verschiedenen Schulen in Hessen. Derzeit lebt er mit seiner Frau und vier Kindern in Bornhagen. Seit 2014 sitzt der Landessprecher der Thüringer AfD im zugehörigen Landtag (vgl. Häusler / Roeser 2015, 23).

Höckes politische Positionen stimmen größtenteils mit den Parteigrundsätzen überein. Trotzdem sind bei ihm Abweichungen bzw. Radikalisierungen zu verzeichnen: So bezieht er sich z. B. bei seiner Rede beim „Staatspolitischen Kongress“ des „Instituts für Staatspolitik“ im November 2015 auf die pseudowissenschaftliche r/K-Spekulation, um so einen naturgegebenen Unterschied zwischen dem Fortpflanzungsverhalten von Afrikaner*innen und dem von Europäer*innen zu behaupten (vgl. Paul 2016, 133 ff.). Weiterhin sprechen mehrere Indizien dafür, dass Höcke unter dem Pseudonym Landolf Ladig bis 2013 journalistisch tätig war für die NPD (vgl. Kemper 2016, 31 ff.). Bis zum jetzigen Stand bestreitet Höcke dies, verweigert sich allerdings auch der Unterzeichnung einer eidesstattlichen Erklärung, zu der ihn 2015 der AfD-Bundesvorstand aufforderte.

Die stark im öffentlichen Fokus diskutierte „Dresdner Ballhausrede“ im Januar 2017, in der Höcke (2017 a, 40:46) u. a. das Berliner Holocaustmahnmal als „Denkmal der Schande“ und den deutschen Gemütszustand als den „eines total besiegten Volkes“ bezeichnete (ebd., 40:36), mündete letztendlich in ein Parteiausschlussverfahren gegen ihn. Dieses ist mittlerweile zu seinen Gunsten abgeschlossen worden (vgl. Internetquelle 4).

4 Vorgehensweise bei der Analyse der Reden Höckes

Der Untersuchung von Höckes ausgewählten Reden lagen maßgeblich die unter Punkt 2 aufgeführten Merkmale demagogischer Rhetorik zugrunde. Weiterhin fanden Hellmut Geißners Situationsmodell und die Kategorien des individuellen Wirkungsstils nach Norbert Gutenberg Verwendung. Ersteres lässt sich mit der Frage „Wer spricht/liest Was, Wo und Wann, Wie (sprecherisch und sprachlich), Warum und Wozu, auf welche Weise (direkt oder medial), mit oder zu Wem, bzw. für Wen?“ zusammenfassen (Geißner 1988, 72).

Die Frage nach dem „Wie“ wurde mittels der Kategorien des individuellen Wirkungsstils beantwortet: Gutenberg (vgl. 1998, 415 ff.) stellt mehrere Kataloge zur Auswertung individueller Sprechleistungen vor. Diese fasst Dirk Meyer (vgl. 2016 a, 110 f.) in einer Tabelle zusammen, eingeteilt in Denk-, Sprach-, Sprechstil und Schauform. Ihrer Einfachheit halber eignet sich diese Übersicht besonders, eine Sprechleistung zu analysieren. Die Kategorie des Denkstils erfasst die Gliederung, den Aufbau einer Sprechleistung, das Verhältnis zwischen Sach- bzw. Psycho-Logik sowie die Angemessenheit der zeitlichen Einteilung und Dauer. Bei der Betrachtung des Sprachstils wird besonderes Augenmerk auf die Wortwahl gelegt: Wie genau, aber dennoch verständlich formuliert der*die Sprechende den Inhalt der Rede? Inwieweit werden Fremdwörter bzw. Fachsprache, Reizwörter und Wiederholungen

eingesetzt? Unter dem Sprechstil werden sämtliche Komponenten der paraverbalen Kommunikation verstanden: Stimmklang, Lautheit und Akzentuierung, Tempo inklusive Pausensetzung sowie die Lautung. Bei der Beurteilung der Schauform geht es um die Beobachtung äußerlicher Gegebenheiten, wozu Mimik und Gestik gerechnet werden.

Um markante Auffälligkeiten im Sprechstil so genau wie möglich dokumentieren zu können, wurden vereinzelte (Teil-)Aussprüche Höckes nach dem „Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“ von Selting et al. (2009) notiert. Weiter sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass als Untersuchungsmaterial Videoaufnahmen zur Verfügung standen. Jene mediale Vermittlung hat selbstredend Einfluss auf die Rezeption und somit anschließende Analyse genommen, da Medien nicht allein als neutrale, sondern auch als formende Mittler zu bewerten sind (vgl. Ziemann 2012, 17).

5 Analyse dreier Reden Höckes

Gegenstand der Untersuchungen waren drei Reden, die Höcke vor Anhänger*innen der AfD bzw. seiner Person hielt. Bei den ersten beiden handelt es sich um Höckes Beiträge im Rahmen der Demonstrationen in Erfurt, die von der Thüringer AfD-Fraktion organisiert wurden (18.11.2015 und 16.03.2016). Die dritte untersuchte Rede ist die „Dresdner Ballhausrede“, die Höcke am 17.01.2017 vor der Jungen Alternative hielt. Im Anhang der Bachelorarbeit wurden die vollständigen Transkripte der einzelnen Beiträge aufgeführt. Diese wurden im Vorfeld z. T. selbst angefertigt oder bereits bestehende Transkripte wurden mittels der verwendeten Videoaufnahmen überprüft und überarbeitet.

Vor der zuerst analysierten Rede am **18.11.2015** ereignete sich ein Attentat in Paris, bei dem mindestens 132 Menschen getötet und weitere 350 verletzt wurden. Im Nachhinein bekannte sich der „Islamische

Staat“ zu dem Anschlag. Als eine der ersten Veranstaltungen der sogenannten „Herbstoffensive“ sollte die Demonstration maßgeblich dazu dienen, sich mit den Opfern zu solidarisieren. Nach Angaben der AfD Thüringen nahmen „mehrere Tausend Menschen an der Kundgebung [...] teil“ (vgl. Internetquelle 5).

Die Themen, die Höcke (vgl. 2015) in jener rund 22-minütigen Rede anspricht, drehen sich um

- die Männlichkeit und Wehrhaftigkeit Deutschlands,
- das Entsetzen über die Pariser Terroranschläge,
- die Unfähigkeit der Politiker*innen im Parlament (zu dem Zeitpunkt war die AfD noch nicht in den Bundestag eingezogen),
- einen nicht näher erklärten Zusammenhang zwischen islamistischen Attentaten in den Niederlanden, Schweden sowie Frankreich und der deutschen Asylpolitik,
- die Entfremdung zwischen Volk und Regierung bzw. die Warnung vor der Errichtung einer autoritären Ordnung,
- die AfD als „letzte friedliche Chance, die unser Land hat“ (ebd., 15:50)
- sowie die Verlesung fünfer mit Alexander Gauland zusammengestellter „Grundsätze für Deutschland“ (ebd., 17:00).

Mehrere Indizien weisen darauf hin, dass Höcke der Psycho-Logik mehr Aufmerksamkeit zukommen lässt als der Sachlogik. So führt er z. B. nicht weiter aus, welcher inhaltliche Zusammenhang zwischen den Terroranschlägen und der zu dem Zeitpunkt aktuellen Politik herrscht.

Höckes Sprache ist einfach gehalten und frei von Fremdwörtern oder aber metaphorisch geprägt: So vergleicht er „die politische Korrektheit“ mit „Mehltau“, der „auf unserem Land“ liege (ebd., 20:50). Im eigentlichen Sinn bezeichnet Mehltau einen parasitären Pilzbefall, der Pflanzen angreift. Ähnlich pessimistisch geprägt sind

die Bezeichnungen von Gender Mainstreaming und Interkulturalität als „Gesellschaftsexperimente“ und „gefährliche Ideologien“ (ebd., 18:22, 18:46) sowie die wiederholte Warnung vor dem „Staatszerfall“ (ebd., 04:35, 04:56, 08:21). Eine ähnliche Vokabel, „Verfallszeit“, wurde von den Nationalsozialist*innen verwendet, um die Weimarer Republik zu diffamieren (vgl. Schmitz-Berning 2007, 627).

Auch Höcke verwendet Diffamierungen, indem er z. B. Heiko Maas als „Politikfloh“ und „arme[s] Männlein“ bezeichnet (Höcke 2015, 10:21, 10:30). Demgegenüber steht der Versuch, dem Publikum ein Verbundenheitsgefühl zu vermitteln. So redet er die Zuhörenden stark wiederholt mit „liebe Freunde“ an.

Höcke spricht durchweg mit starker Anspannung, die auf die gesteigerte Lautheit seiner Stimme zurückzuführen ist. Nur vereinzelt geht er in die Lösungstiefe; überwiegend realisiert er Ausspruchsenden nur leicht fallend. Bei Äußerungen, die Erstaunen oder Häme ausdrücken, lässt sich eine steigende oder gleichbleibende Tonhöhenbewegung ausmachen. Weiterhin kommt es innerhalb vereinzelter Aussprüche zu starken Lautheitssteigerungen. Ein Beispiel dafür ist Höckes Kritik an der aus seiner Sicht verlorenen Männlichkeit Europas bzw. Deutschlands (s. Abb. 1). Weiterhin zeichnet sich seine Prosodie durch eine starke Überakzentuierung aus, die vereinzelt nahezu in ein Skandieren übergeht. Um einzelne Wörter hervorzuheben, nutzt Höcke außerdem Verlangsamungen und Pausensetzungen.

{1:44}	01	H:	ich SAge;
	02		wir müssen unsere MÄNNlichkeit WIEderentDEcken-
	03		<<cresc> denn NUR wenn wir unsere MÄNNlichkeit WIEderentdecken werden wir MANNhaft;>
	04		<<cresc> und NUR wenn wir MANNhaft werden-
	05		werden wir WEHRhaft;>
	06		<<f> und wir !MÜS!sen> <<dim> wehrhaft werden liebe FREUNde;>

Abb. 1: Notation eines Ausspruchs Höckes (2015, 01:44)

Obwohl Höcke einen vorliegenden Redetext zu Hilfe zu nehmen scheint, schaut er überwiegend ins Publikum, hält den Blickkontakt allerdings allgemein. Auf Zwischenrufe Einzelner reagiert Höcke mischlich kaum. Der Eindruck einer indifferenten Haltung zum Publikum verstärkt sich dadurch, dass Höcke zwar nur vereinzelt den Blick senkt, um sein ihm vorliegendes Papier als Gedächtnisstütze zu nutzen, dies aber dafür auch an Stellen tut, an denen er mit gesteigerter Lautheit spricht. Höckes Gestik ist durch das selbstständige Halten des Mikrophons stark begrenzt und

beschränkt sich überwiegend auf Kopfbewegungen, die er im Verhältnis zu seiner Lautheit sparsam einsetzt. Deutliche gesamtkörperliche Bewegungen, wie Vorbeugen des Oberkörpers, zeichnen sich allerdings in diffamierenden Redeausschnitten ab (vgl. Höcke 2015, 09:48, 10:04).

Der zweiten analysierten Rede vom **16.03.2016** waren wenige Tage zuvor die Landtagswahlen in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt vorausgegangen, bei denen die AfD Ergebnisse im zweistelligen Bereich verzeichnete. Bei der Kundgebung, an der rund

1700 Menschen teilnahmen (vgl. Debes 2016), sollten u. a. diese Ergebnisse gefeiert werden. Neben dem Wahlausgang bespricht Höcke (vgl. 2016) in seiner etwa 25-minütigen Rede außerdem

- die ursprüngliche Unterschätzung der AfD durch die Medien und Politiker*innen anderer Parteien,
- die angenommene Missachtung der Rechtsstaatlichkeit und Meinungsfreiheit durch alle Parteien außer der AfD,
- sozialpolitische Verfehlungen insbesondere seitens der SPD und Linken sowie die Forderung einer neuen Wirtschaftsordnung,
- Angela Merkels Asylpolitik,
- die Möglichkeit der AfD, bei den Bundestagswahlen 2017 „als stärkste Fraktion in den Bundestag“ einzuziehen (ebd., 17:18),
- die Kriminalität Geflüchteter,
- die dadurch existenzielle Gefährdung Deutschlands bzw. der Demokratie
- sowie schließlich den Aufruf, gemeinsam mit der AfD für Rechtsstaatlichkeit und Souveränität zu kämpfen.

Als tragendes Element zieht sich durch, dass Höcke den Wahlerfolg der AfD als Indiz für das Scheitern der restlichen Parteien wertet. Grundsätzlich lässt sich ein Aufbau vom Persönlichen (Dank an Parteikolleg*innen und Wähler*innen) zum Positiven (Wahlsieg), weiter zum Negativen (gegenwärtige Politik) erkennen, bis sich am Ende ein Appell zum Handeln herauskristallisiert.

Anlässlich der für die AfD erfolgreichen Landtagswahlen setzt Höcke wiederholt Euphemismen ein. So wertet er es als „unvergleichliche Erfolgsgeschichte“ der Partei, „nach drei Jahren diese Größe und diese Bedeutung zu erlangen“ (ebd., 03:11) und sieht die AfD als Beginn für „eine neue Epoche in der Parteigeschichte“ (ebd., 01:13). Im deutlichen Gegensatz dazu steht die Reflexion der gegenwärtigen politischen Verhältnisse. Um

der Kritik an der Bundes- und Landesregierung besonderes Gewicht zu verleihen, behauptet Höcke (ebd., 10:50) seine solidarische Betroffenheit, die soziale Ungerechtigkeit in Deutschland sei für ihn „unerträglich zu sehen“ und er „leide daran“. Bemerkenswert ist seine Beschimpfung Sigmar Gabriels als „Volksverderber“ (ebd., 20:58) – ein Begriff, der auch in Hitlers „Mein Kampf“ auftaucht:

„Hätte man zu Kriegsbeginn [...] zwölf- oder fünfzehntausend dieser hebräischen Volksverderber so unter Giftgas gehalten wie Hunderttausende unserer allerbesten deutschen Arbeiter [...], dann wäre das Millionenopfer der Front nicht vergeblich gewesen.“ (Hitler 1930 b, 344; zit. nach Hartmann et al. 2016 b, 1719).

Sprechstil und Schauform gleichen größtenteils der vorher untersuchten Rede, mit dem Unterschied, dass Höcke hier vereinzelt eine stärkere Gestik einsetzt, insbesondere bei Diffamierungen und Aussagen, die eine kämpferische Grundhaltung erkennen lassen (vgl. Höcke 2016, 00:25, 09:26, 19:41).

Die „Dresdner Ballhausrede“ ist mit ca. 47 Minuten, abzüglich zahlreicher Publikumsreaktionen, die längste der analysierten Reden. Höcke hielt sie am **17.01.2017** im Rahmen der von der Jungen Alternative Dresden organisierten „Dresdner Gespräche“. Dabei handelte es sich um eine geschlossene Veranstaltung, die nur beschränkt Medien Zutritt gestattete. Nagel (vgl. 2017) verzeichnet ca. 500 anwesende Zuhörer*innen, darunter Pegida-Anhänger*innen und den Neurechten Götz Kubitschek. Jene Rede (vgl. Höcke 2017a) beinhaltet grob

- die positive Reflexion von Pegida,
- die Klage über die gegenwärtigen politischen Zustände,
- Vergleiche führender Politiker*innen mit SED-Funktionär*innen,
- die Überzeugung, Deutschland befinde sich „in Auflösung“ (ebd., 13:32),
- die Darstellung der AfD als Rettung,

- die Distanzierung von gemäßigten Parteimitgliedern,
- den Appell an seine Zuhörer*innen, sich u. a. als „neue Preußen“ zu gerieren (ebd., 30:05),
- die Forderung eines neuen, positiven Geschichtsbewusstseins in Deutschland und zu guter Letzt
- die Aussicht auf einen längerfristigen Kampf, der über die Zukunft Deutschlands entscheiden soll.

Gerade der Beginn der Rede ist geprägt von Lob und Solidaritätsbekundungen Höckes mit seinen Zuhörer*innen, die er in Kontrast zu Demonstrant*innen gegen Pegida stellt. Dem folgt die pessimistische Reflexion der aktuellen politischen Verhältnisse, aus der eine xenophobe, antiamerikanische, antifeministische sowie antikapitalistische Haltung hervorgeht. Auch hier steht dem die überschwänglich positive Darstellung der AfD – in diesem Fall explizit seiner eigenen Fraktion – gegenüber, die laut Höcke kämpferisch zu agieren habe.

Im ersten Viertel der Rede bezeichnet Höcke den Gründungsort der Pegida, Dresden, als „die Hauptstadt der Mutbürger“ (Höcke 2017 a, 10:32). Dabei handelt es sich um eine Formulierung, die bereits in der zuerst analysierten Rede Verwendung gefunden hat – nur in Bezug auf Erfurt (vgl. Höcke 2015, 21:58). Solche Sympathiebekundungen scheint Höcke willkürlich und in Gefälligkeit gegenüber dem Publikum einzusetzen.

Die Diffamierung politischer Gegner*innen geht vermehrt mit der Schwarzmalerei der Gegenwart einher, so behauptet Höcke (2017 a, 33:50) u. a., Merkel hätte „unser gutmütiges Volk heimtückisch hinter Licht geführt“. Jener Pessimismus wird außerdem von Begriffen begleitet, die zahlreiche Wiederholung finden, wie „Problemhalden“ (ebd., 12:37) oder „unser einst intakter Staat“, „unsere einst geachtete Armee“, „unsere einst hoch geschätzte Kultur“ (ebd., 13:30). Im Zuge der positiven Dar-

stellung der AfD gebraucht Höcke den Begriff der „Bewegungspartei“ (ebd., 19:21), der auch bei Hitler Verwendung fand: Schmitz-Berning (2007, 101) erläutert, die Nationalsozialist*innen hätten den Begriff „Bewegung“ als „etwas Naturhaft-Organisches“ verstanden, „das auf irrationale Weise aus dem Volk hervorgehe und daher Anspruch auf das Volk in seiner Totalität erheben könne“.

Wiederholt setzt Höcke Vokabular ein, das mit Kriegssituationen assoziiert werden kann: So hätte die AfD „Angriffe der politischen Gegner“, die „gewalttätig, [...] hinterhältig, [...] skrupellos“ seien, „zu ertragen, zu erdulden“ (Höcke 2017 a, 46:53). Er (ebd., 47:20) kündigt an, „diesen Angriffen [zu, l. S.] widerstehen“ und einen „gerechten Kampf“ zu führen.

Die Formulierung, in der Höcke das Berliner Holocaustmahnmal als „Denkmal der Schande“ bezeichnet (ebd., 40:45), lässt zwei Interpretationen zu: Die geläufigste dürfte sein, der Politiker habe damit das Gedenken an die Shoah verunglimpft. Höcke veröffentlichte bereits am Tag nach der „Ballhausrede“ eine persönliche Erklärung auf seiner Facebookpräsenz, in der er konstatiert, er „habe den Holocaust [...] als Schande für unser Volk bezeichnet“ (Höcke 2017 b). Die so rasche und ausführliche Rechtfertigung explizit zu oben zitiertem Ausspruch lässt den Rückschluss zu, dass er sich bewusst gewesen sein muss, mit seiner Formulierung Kontroversen auszulösen. Ergo erscheint auch die uneindeutige Formulierung, ob das Gedenken oder das geschichtliche Ereignis an sich als „Schande“ bezeichnet werden soll, kein Zufall zu sein.

Was Sprechstil und Schauform anbelangt, sind auch hier Entsprechungen der vorher analysierten Reden auszumachen. Bemerkenswert ist hier Höckes höhere sprachliche und mimische Reaktion auf Publikumsbemerkungen, sowie seine insgesamt positiver geprägte Miene.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Bei der Analyse der Reden konnten gemeinhin folgende demagogische Merkmale bei Höcke festgestellt werden:

- ein vermehrter Fokus auf Emotionen statt auf Fakten,
- Solidaritätsbekundungen mit den Zuhörenden,
- das Senken des Sprachniveaus bis zum Vulgären,
- die damit oftmals einhergehende Diffamierung politischer Gegner*innen bzw. Parteikolleg*innen, die einen gemäßigeren Kurs vertreten,
- das Schüren von Ängsten bzw. die Schwarzmalerei der Gegenwart,
- die Selbstdarstellung (AfD, Thüringer Landtagsfraktion, Patriot*innen) als Erlösung davon sowie
- die Verherrlichung einer nur vage beschriebenen Zukunft.

Diese werden sprachlich unterstützt durch den Einsatz rhetorischer Stilmittel, darunter vor allem Wiederholungen, Hyperbeln und Metaphern bzw. Vergleiche.

Höckes Themenwahl gleicht sich grundsätzlich in den analysierten Reden. Zwar variiert der (transparent kommunizierte) Anlass von Beitrag zu Beitrag, jedoch werden jedes Mal erneut die gegenwärtige Regierungspolitik kritisiert, ein negatives Bild von der Gegenwart gezeichnet, Politiker*innen beleidigt bzw. jede Kompetenz abgesprochen und die eigene Partei oder Person als Alternative inszeniert, die alles zum Besseren wenden wird. Diese Redundanz spiegelt sich auch innerhalb der einzelnen Reden in Wort- und Formulierungswiederholungen wider. Dem ist zu entnehmen, dass es Höcke dabei weniger um Inhalt als das vehemente Behaupten seiner politischen Haltung geht, was auch seine sprecherische Umsetzung (Lautheitsvariationen bis zum Geschrien, übertriebene Pausensetzung etc.) reflektiert.

Höcke selbst macht aus seiner Vernachlässigung des Inhalts kein Geheimnis. So konstatierte er 2014 in einem Interview mit der rechten „Sezession“:

„Als Politiker muß ich jetzt daran gehen ‚Beiträge von hohem Wert in Kleingeld unter die Leute zu bringen‘ (Bismarck). Das gelingt nur, wenn man als Politiker bereit ist, gekonnt zu vereinfachen und Botschaften ins Land zu senden, die die Menschen auch gefühlsmäßig erreichen.“ (Kubitschek 2014).

Nichtsdestoweniger trägt nicht Höcke als Redner allein die Verantwortung. Es „gibt auch kein unschuldiges Publikum“ bemerkt Göttert (2015, 81) in seinen Ausführungen zur Demagogie der Antike. Wie jeder andere vor Publikum sprechende Mensch ist Höcke auf die Resonanz des Publikums angewiesen. Dabei kann nur schwerlich davon ausgegangen werden, er hätte allein mit seiner Rhetorik mehreren Tausend Menschen seine Gesinnung indoktriniert. Selbst Hitler wird in einer 2018 veröffentlichten Studie ein überraschend geringer Effekt seiner Wahlauftritte auf die tatsächlichen Wahlergebnisse nachgesagt (vgl. Universität Konstanz 2018).

Weiterhin wäre es verfehlt, Mittel der Demagogie lediglich in offensichtlich rechtsradikalen Kreisen zu verorten. Inwieweit reduzieren sich sämtliche Parteien insbesondere beim Wahlkampf auf emotionale Vermittlung oder inwieweit schüren Politiker*innen nicht-rechter Parteien Ängste vor alltäglichen Situationen beim Bäcker (vgl. Lindner 2018)?

Höckes Reden näher zu untersuchen, ist zweifelsohne interessant und verdeutlicht die Mechanismen demagogischer Rhetorik. Es wäre aber wünschenswert, darüber hinaus den Blick dafür zu weiten, bei wem und in welchen Kontexten – auch außerhalb der Politik – ebenso einzelne Elemente der Demagogie Verwendung finden. Mehr noch gilt es, sich gerade als Student*in / Berufstätige*r in der Rhetorik kritisch selbst zu reflektieren, inwieweit nicht sogar von der eigenen Person manipula-

tive Rede genutzt wird, und dies zugunsten einer ehrlichen, auf Inhalten basierenden Kommunikation mit anderen zu vermeiden. Grundlage dazu bildet die Auffassung praktischer Rhetorik als „Instrument der Erziehung zu kritischer Mündigkeit“ statt „Instrument zu unkritischer Hörigkeit“ (Geißner 1986, 14). Somit würde der Weg dafür geebnet, grundlegend über Demagogie aufzuklären und ihren Auswirkungen entgegenzuarbeiten.

Literatur

- BECK, Hans-Rainer: Politische Rede als Interaktionsgefüge. Der Fall Hitler. Tübingen: Niemeyer Verlag, 2001.
- DEBES, Martin: Neue Kontroversen um AfD – 1700 bei Demonstration in Erfurt. In: Thüringer Allgemeine, 17.03.2016 <http://www.thueringer-allgemeine.de/web/zq/suche/detail/-/specific/Neue-Kontroversen-um-AfD-1700-bei-Demonstration-in-Erfurt-1120546064> (15.08.2017).
- EHLICH, Konrad: Sprache im Faschismus – linguistisches Objekt, methodologische Probleme. In: WODAK, Ruth; MENZ, Florian (Hg.): Sprache in der Politik – Politik in der Sprache. Analysen zum öffentlichen Sprachgebrauch. Dissertationen zum öffentlichen Sprachgebrauch, Klagenfurt, Celovec: Drava Verlag, S. 20–41.
- GEISSNER, Hellmut: Rhetorik und politische Bildung. 3. Auflage, Monographien Literatur + Sprache + Didaktik 7, Frankfurt a. M.: Scriptor Verlag, 1986.
- GEISSNER, Hellmut: Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation. 2. Auflage, Frankfurt a. M.: Scriptor Verlag, 1988.
- GÖTTERT, Karl-Heinz: Mythos Redemacht. Eine andere Geschichte der Rhetorik. 2. Auflage, Frankfurt a. M.: S. Fischer Verlag, 2015.
- GRIESWELLE, Detlef: Politische Rhetorik. Macht der Rede, öffentliche Legitimation, Stiftung von Konsens. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, 2000.
- GUTENBERG, Norbert: Einzelstudien zu Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Arbeiten in Teilfeldern. Göppinger Arbeiten zur Germanistik 616, Göppingen: Kümmerle Verlag, 1998.
- HÄUSLER, Alexander; ROESER, Rainer: Erfurt ist schön deutsch – und schön deutsch soll Erfurt bleiben! Das politische Erscheinungsbild der Partei „Alternative für Deutschland“ (AfD) in Thüringen. Erfurt: Friedrich-Ebert-Stiftung Landesbüro Thüringen, 2015 http://www.fes-thueringen.de/media/2010/06/AfD-Studie_ONLINE.pdf (24.07.2017).
- HARTMANN, Christian; VORDERMAYER, Tohmas; PLÖCKINGER, Othmar / TÖPPEL, Roman (Hg.): Hitler, Mein Kampf. Eine kritische Edition. Band I. Unter Mitarbeit von Edith Raim, Pascal Trees, Angelika Reizle, Martina Seewald-Mooser. Im Auftrag des Instituts für Zeitgeschichte München – Berlin. 3. Auflage, München: Institut für Zeitgeschichte München – Berlin, 2016 a.
- HARTMANN, Christian; VORDERMAYER, Tohmas; PLÖCKINGER, Othmar / TÖPPEL, Roman (Hg.): Hitler, Mein Kampf. Eine kritische Edition. Band II. Unter Mitarbeit von Edith Raim, Pascal Trees, Angelika Reizle, Martina Seewald-Mooser. Im Auftrag des Instituts für Zeitgeschichte München – Berlin. 3. Auflage, München: Institut für Zeitgeschichte München – Berlin, 2016 b.
- HITLER, Adolf: Mein Kampf. Band I. Eine Abrechnung. In: HITLER, Adolf: Mein Kampf. Zwei Bände in einem Band. Ungekürzte Ausgabe. München: Zentralverlag der NSDAP, 1930a (zit. nach HARTMANN et al. 2016 a).
- HITLER, Adolf: Mein Kampf. Band II. Die nationalsozialistische Bewegung. In: HITLER, Adolf: Mein Kampf. Zwei Bände in einem Band. Ungekürzte Ausgabe. München: Zentralverlag der NSDAP, 1930b (zit. nach HARTMANN et al. 2016 b).
- HÖCKE, Björn: Ich liebe mein Volk! Deutschland ist unsere Heimat unser Land und unsere Nation!, 2015 <https://www.youtube.com/watch?v=nQ72wsiUWCE> (09.06.2017).
- HÖCKE, Björn: Seit dem 13. März 2016 hat dieses Land eine neue, gesamtdeutsche Volkspartei, die AfD, 2016. <https://www.>

[youtube.com/watch?v=dxZqorQQDIw](https://www.youtube.com/watch?v=dxZqorQQDIw)
(12.06.2017).

HÖCKE, Björn: Rede Björn Höcke Dresden live bei der Jungen Alternative AfD – Dresdner Gespräche, 2017a https://www.youtube.com/watch?v=WWwy4c_YRFIs (03.07.2017).

HÖCKE, Björn: Persönliche Erklärung von Björn Höcke zu seiner Dresdner Rede. In: Facebook/Bjoern.Hoecke.AfD, 18.01.2017, 2017b <https://www.facebook.com/Bjoern.Hoecke.AfD/photos/a.1424703574437591.1073741828.1424631334444815/1823115994596345/?type=3> (19.01.2017).

HÖCKE, Björn; POGGENBURG, André: Erfurter Resolution. Die Gründungsurkunde des Flügels. In: Der Flügel. 03/2015, 2015. <http://www.derfluegel.de/erfurter-resolution/> (11.05.2017).

HOLTMANN, Everhard; BRINKMANN, Ulrich; PEHLE, Heinrich (Hg.): Politik-Lexikon. München, Wien: R. Oldenbourg Verlag, 1991.

KELLERSHOHN, Helmut: Nationaler Wettbewerbsstaat auf völkischer Basis. Das ideologische Grundgerüst des AfD-Grundsatzprogramms. In: KELLERSHOHN, Helmut; KASTRUP, Wolfgang (Hg.): Kulturkampf von rechts. AfD, Pegida und die Neue Rechte, Edition des Duisburger Instituts für Sprach- und Sozialforschung 38, Münster: UNRAST Verlag, 2016, S. 14–28.

KEMPER, Andreas: „...die neurotische Phase überwinden, in der wir uns seit siebzig Jahren befinden“. Die Differenz von Konservatismus und Faschismus am Beispiel der „historischen Mission“ Björn Höckes (AfD). Überarbeitete und erweiterte Version der ursprünglichen Online-Publikation der Rosa-Luxemburg-Stiftung Thüringen. Jena: Rosa-Luxemburg-Stiftung e. V., 2016 http://www.th.rosalux.de/fileadmin/Is_thuringen/dokumente/publikationen/RLS-Heft-MissionHoecke-Feb16.pdf (24.05.2017).

KETTEMANN, Bernhard; LANDSIEDLER, Isabel: Manipulative Strategien in Goebbels' Rede vom 18. Februar 1943. In: KETTEMANN, Bernhard; DE CILLIA, Rudolf; LANDSIEDLER, Isabel (Hg.): Sprache und Politik. verbal-Werkstattgespräche. Sprache im Kontext 3, Frankfurt a. M.: Peter Lang

Europäischer Verlag der Wissenschaften, 1998, S. 224–240.

KUBITSCHKEK, Götz: Björn Höcke, Stefan Scheil und die AfD – ein Doppelinterview (Teil 2). In: Sezession, 2015 <https://sezession.de/47122/bjoern-hoecke-stefan-scheil-und-die-afd-ein-doppelinterview-teil-2.html> (28.08.2017).

LAY, Rupert: Manipulation durch die Sprache. Rhetorik, Dialektik und Forensik in Industrie, Politik und Verwaltung. 2. Auflage, Frankfurt a. M., Berlin: Ullstein Sachbuch Verlag, 1991.

LINDNER, Christian: Rede auf dem 69. FDP-Bundesparteitag. In: Pressestelle der FDP, 12.05.2018 <https://mailings.fdp.de/node/123621> (11.11.2018).

MANN, Christian: Die Demagogen und das Volk. Zur politischen Kommunikation im Athen des 5. Jahrhunderts v. Chr. KLIO. Beiträge zur Alten Geschichte. Beihefte. Neue Folge 13, Berlin: Akademie Verlag, 2007.

MEYER, Dirk: Beobachtung, Feedback, Evaluation. In: BOSE, Ines; HIRSCHFELD, Ursula; NEUBER, Baldur; STOCK, Eberhard (Hg.): Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. 2. Auflage, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2016a, S. 108–111.

MEYER, Dirk: Rede. In: BOSE, Ines; HIRSCHFELD, Ursula; NEUBER, Baldur; STOCK, Eberhard (Hg.): Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. 2. Auflage, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2016b, S. 121–125.

NAGEL, Wolfram (2017): AfD-Veranstaltung & Gegendemo. Björn Höcke provoziert in Dresden. In: Mitteldeutscher Rundfunk Sachsen, 18.01.2017 <http://www.mdr.de/sachsen/dresden/auftrittafd-politiker-bjoern-hoecke-im-ballhaus-dresden-100.html> (20.08.2017).

PAUL, Jobst: Der Niedergang – der Umsturz – das Nichts. Rassistische Demagogie und suizidale Perspektive in Björn Höckes Schnellrodaer Rede. In: KELLERSHOHN, Helmut; KASTRUP, Wolfgang (Hg.): Kulturkampf von rechts. AfD, Pegida und die Neue Rechte, Edition des Duisburger Instituts für Sprach- und Sozialforschung 38, Münster: UNRAST Verlag, 2016, S. 122–146.

SCHMITZ-BERNING, Cornelia: Vokabular des Nationalsozialismus. 2. Auflage. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 2007.

SELTING, Margret; AUER, Peter; BARTH-WEINGARTEN, Dagmar; BERGMANN, Jörg; BERGMANN, Pia; BIRKNER, Karin; COUPER-KUHLEN, Elizabeth; DEPPERMAN, Arnulf; GILLES, Peter; GÜNTHER, Susanne; HARTUNG, Martin; KERN, Friederike; MERTZLUFFT, Christine; MEYER, Christian; MOREK, Miriam; OBERZAUCHER, Frank; PETERS, Jörg; QUASTHOFF, Uta; SCHÜTTE, Wilfried; STUKENBROCK, Anja; UHMANN, Susanne: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion (ISSN 1617–1837), 10 (2009), 2009, S. 353–402.

STARK, Holger: Wer jetzt nicht aufpasst. In: DIE ZEIT, 2018 <https://www.zeit.de/2018/36/chemnitz-afd-rechtsextremismus-neonazi-rechtspopulismus> (10.11.2018).

UNIVERSITÄT KONSTANZ: Hitler: Wahlkämpfer mit wenig Einfluss? Pressemitteilung Nr. 75/2018, 2018 https://www.uni-konstanz.de/typo3temp/secure_downloads/64520/0/f98da278704110225269b24022d352847aafad21/075_2018%20Hitler.pdf (11.11.2018).

WADISCHAT, Eberhard: Expert Sachwörterbuch der Rhetorik. 1082 Begriffe zur zielwirksamen Kommunikation in Wirtschaft, Bildung, Kultur und Politik. Renningen: Expert Verlag, 1999.

WAHRIG-BURFEIND, Renate (Hg.): Wahrig Fremdwörterlexikon. Gütersloh, München: Bertelsmann Lexikon, 1999.

ZIEMANN, Andreas: Mediensoziologie. 2. Auflage, Bielefeld: transcript, 2012.

Internetquelle 1: <http://www1.wdr.de/daserste/monitor/videos/video-hoeckes-reden--goebbels-sound-100.html> (03.08.2017).

Internetquelle 2: <http://www.mz-web.de/mitteldeutschland/thueringen-ramelow--hoecke-spricht-originalsprache-der-sa-der-1920er-23738124> (30.08.2017).

Internetquelle 3: <https://www.welt.de/newsticker/news2/article161284945/Gabriel-Demagogie-eines-Hoecke-niemals-unwidersprochen-lassen.html> (30.08.2017).

Internetquelle 4: <https://www.welt.de/newsticker/news1/article176198674/AfD-Landeschiedsgericht-lehnt-Parteiausschluss-von-Thueringens-AfD-Chef-Hoecke-ab.html> (10.11.2018).

Internetquelle 5: <http://afd-thueringen.de/2015/11/afd-grosskundgebung-in-erfurt-fuenf-grundsatzefuer-deutschland/> (10.08.2017).

Zur Autorin

Irene Schulz studierte von 2014 bis 2018 Sprechwissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Derzeit studiert sie den Master Angewandte Medien- und Kulturwissenschaft an der Hochschule Merseburg.

E-Mail: ir-schulz@gmx.de

Britta Tekotte

Auftritt erzeugt Wirklichkeit – Über die Macht der Sprache und Gestik vor Publikum

(Ein Essay)

In Margarete Stokowskis „Untenrum frei“ findet sich, neben vielerlei anderer interessanter Gedanken, die Beschreibung einer Analyse von David Taylor, der untersucht hat, welche Wörter in den jeweiligen Jahrzehnten am häufigsten in Popsongs vorkommen. Popsongs sind aufgrund ihrer Popularität zumindest ein wenig Spiegel der Gesellschaft. In unserem Jahrzehnt sind dies fünf Wörter, nämlich „we“, „hell“, „yeah“, „die“, „fuck“. In den 90ern war dies „you“, in den 80ern „rock“, „music“, „woman“ und in den 70ern „baby“, „twist“ und „little“. Im Vergleich wird auch in der Popmusik unsere Sprache immer rabiater. Natürlich gab es beleidigende Sprache schon immer. Schon immer war es spannend, in einer Fremdsprache die Schimpfwörter zu lernen. Auch die sogenannte „hate speech“ ist mindestens seit den 80er Jahren dank Judith Butler bekannt. Was aber, in der westlichen Welt, derzeit neu ist, ist die Vehemenz wie sich beleidigende, ausgrenzende Sprache ihren Weg aus den Mündern und tippenden Fingern bahnt. Dieser Essay kann und will nicht die Gründe dafür erforschen. Er kann und will auch nicht pauschalisieren oder „die eine Lösung“ finden, wie dagegen vorzugehen ist. Er kann

und will auch nicht lediglich beanstanden. Er kann und will darauf aufmerksam machen, zum Denken und kritisch Hinterfragen anregen und mögliche Wege aufzeigen, die es sich lohnen würde weiter zu erforschen.

Ich möchte kurz persönlich werden. Wie bin ich zum Thema dieses Essays und zu meiner derzeitigen Fragestellung gelangt? Hierzu möchte ich drei Geschichten aus meiner Kindheit erzählen, die mehr ein großes Verdienst meines Umfelds waren als meiner selbst. Erstens, mit drei Jahren: Meine Mutter war Sportlehrerin und so fand ich mich schnell auf Skiern ein, ich war recht schnell und so passierte es, dass ich bei einem Rennen beinahe als erste ins Ziel fuhr. Beinahe, weil mir langweilig wurde und ich auf die Zweite wartete und mit ihr gemeinsam ins Ziel fuhr. Mehr als Ehrgeiz hatte ich Lust auf Kooperation. Mit acht Jahren gestaltete ich beim Legospiele eine Art Tabula rasa, einen Neuanfang der Geschichte, und fragte mich, warum dies nicht auch auf der Welt ginge. Hier entdeckte ich, dass es reiner Zufall und reines Glück war, wo auf der Welt wir geboren werden. Ungefähr zur selben Zeit, da durfte ich das erste Mal selbst bestimmen, welche

Frisur meinen Kopf bedeckt, wählte ich, dass ich Junge und Mädchen sein möchte, schließlich tat ich auch, was vermeintlich „typisch Jungs“ und „typisch Mädchen“ war und wollte deshalb kurze und lange Haare haben. Dass zu der Zeit aus anderen Gründen der Vokuhila eine beliebte Frisur war, wusste ich natürlich nicht. Mit zwölf Jahren dann hörte ich nach dem Elternsprechtage, dass mein Klassenlehrer über mich sagte, dass es wunderbar sei, dass ich alles wissen wolle und so viel nachfrage, aber „die kann nerven“. Hier entdeckte ich, dass sich kritisches Denken und Hinterfragen lohnt, auch wenn es andere manchmal nervt. Im Laufe der Zeit bin ich älter geworden, das ist auch gut so, und leider aber auch – zum Teil aus guten Gründen – manchmal gestresster, ängstlicher und deshalb stellenweise auch stiller, stummer. Ich bin aber kein Kind mehr und möchte in manchen Dingen weder still noch stumm sein, ich trage Verantwortung, erst recht, wenn ich in einem pädagogischen Beruf arbeite, erst recht, wenn ich im Bereich Rhetorik arbeite, erst recht, wenn ich im Bereich des ästhetischen Sprechens arbeite.

Wenn wir im alltäglichen Gebrauch „Performance“ oder „performativ“ hören, erweckt dies bei den meisten Menschen die Vorstellung eines spektakulär außergewöhnlichen Auftritts vor Publikum. Vielleicht denken manche auch an einen schauspielerischen Auftritt an einem ungewöhnlichen Ort gepaart mit Tanz, Musik, gesprochener Sprache – also ein Aufbrechen oder Zusammenführen unterschiedlicher Kunstformen. Aus der Linguistik und der Philosophie kommend, haben die performativen Sprechakte allerdings recht wenig mit Kunst und Ästhetik oder einer Aufführungssituation zu tun, höchstens in weiterem Sinne. So argumentierte John L. Austin bereits 1955, dass Sprache nicht nur

beschreibt, sondern in bestimmten Situationen Wirklichkeit erschafft. Judith Butler hat in den 1980er-Jahren Austins Konzept der performativen Sprechakte auf Handlungen im Politischen ausgeweitet und dabei den Bedeutungshorizont von (Sprech-) Handlungen auf die Performativität von Geschlecht sowie auf die Diskriminierung durch Sprache („hate speech“) ausgeweitet. Als ein späteres Beispiel benennt sie Praktiken der Travestie und des Cross-Dressings, die sie nicht als die Imitation von Männern und Frauen interpretiert, sondern als Parodie der Existenz eines vermeintlichen „Originals“. Hier zeigt sich deutlich die Nähe zu Aufführungstheorie und -praxis bis hin zum kritischen Hinterfragen und politischen Akt.

Wie lässt sich das eher philosophisch-theoretisch geprägte Thema der performativen Sprechakte nun auf die aktuelle und praktische Theaterarbeit beziehen? Der Versuch ist nicht gänzlich neu. Erika Fischer-Lichte hat in ihrer Monographie „Ästhetik des Performativen“ (2004) den Aspekt der Aufführung im Hinblick auf Performativität in den Mittelpunkt gerückt. Dabei betrachtet sie insbesondere, welche Rolle das Publikum für performative Aufführungsstrategien im Theater spielt. Zuschauer*innen würden nicht nur als passiv Betrachtende, sondern aktiv in die theatrale Interaktion mit einbezogen, wodurch das Werk erst seine Form erhalte.

Was noch fehlt, und nicht jede Performance-Kunst erhebt diesen Anspruch, ist der explizite Einbezug des Politischen in den performativen Ansatz – der politisch-performative Ansatz. Für das Konzept einer Performativität der Aufführung ist nicht nur erstens ein Publikumseinbezug, sondern zweitens – und mit dem ersten Punkt zusammenhängend – ein politischer

Aspekt zentral. Zu den Maßgaben eines performativen Ansatzes im Theater gehört fast immer ein Bildungsauftrag, Brechts epischem Theater nicht unähnlich: So soll das Publikum aufgerüttelt werden, mitdenken, umdenken, handeln, wirken. Auch fehlt noch eine Umsetzung Fischer-Lichtes Theorie für die Praxis. Vorschläge für die Umsetzung des politisch-performativen Ansatzes in der praktischen Theaterarbeit könnten weiter erforscht werden. Praktische Übungen für Schauspielstudierende und Theaterwirkende generell, die in den Diensten eines performativen Ansatzes stehen, könnten aus den Bereichen neuerer ästhetischer Kunstformen wie Poetry Slam, Impro Theater, Rap/Freestyle kommen – das ist nicht gänzlich neu. Neu wäre der Einbezug der Fachbereiche Musik und Rhetorik. Die Rhetorik lehrt nicht nur, frei Reden zu bekannten oder unbekannt Themen zu halten, ähnlich wie beim Debattieren. Dies wird in den meisten Schauspielschulen bereits in den Lehrplan integriert. Sie lehrt auch, kritisch hinterfragend zu denken und zu handeln – geradezu politisch-künstlerisch zu wirken. Auch die Musik, zum Beispiel bei der Improvisation in der sogenannten Neuen Musik, die in ihrer Fortentwicklung etwa durch Karlheinz Stockhausen vermehrt mit Klängen und experimentellen Sounds arbeitet und bei welcher freies Experimentieren und Spiel von Grund auf an renommierten Musikhochschulen gelehrt und gelernt wird, bietet den Ausgangspunkt neuer Übungen fürs Schauspiel.

Es ist und bleibt wichtig, das Publikum mit einzubeziehen, im Theater, wie auch auf politischen Bühnen, als auch in der Erziehung an Schulen und Universitäten, und alle Mit-Akteur*innen zum kritischen Denken, Hinterfragen zu erziehen.

Verwendete Literatur

Butler, Judith: Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2006.

Fischer-Lichte, Erika: Ästhetik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2004.

Stokowski, Margarete: Untenrum frei. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 2016.

Zur Autorin

Britta Tekotte erwarb die akademischen Abschlüsse Magister Artium Germanistik/Philosophie/Europäische Ethnologie; Diplom DGSS Sprechwissenschaften/Sprecherziehung; Master of Arts Germanics, UW Seattle.

Sie lebt und arbeitet als freie Sprecherzieherin/Stimm-Trainerin, Autorin, Voice-Performerin in Köln.

Homepage: www.brittatekotte.de

Roland W. Wagner

Sprechen lernen im Internet?

Beispiele für kommunikationspädagogische Videos

0 Vorbemerkungen

Wer heutzutage mit der eigenen Sprechkompetenz unzufrieden ist, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit zunächst eine Internet-Suchmaschine nutzen, z. B. mit den Begriffen „Sprechen“, „Rhetorik“ oder „Präsentieren“ – und wer sich nicht durch lange Texte quälen möchte, gibt zusätzlich das Stichwort „YouTube“ ein. Unmittelbar danach liefert Google bei der Kombination „Sprechen“ und „YouTube“ über 37 Millionen Treffer, bei „Rhetorik“ und „Youtube“ sind es ca. 572.000 Ergebnisse. Angenommen, jemand möchte sich alle diese Funde nur jeweils eine Minute lang ansehen, dann wären dafür bei einer 40-Stunden-Woche ohne Urlaub über 300 Jahre nötig! Der vorliegende Beitrag muss sich deshalb auf Beispiele beschränken, wobei nicht nur (aber vor allem) besonders häufig abgerufene deutschsprachige YouTube-Videos ausgewählt wurden. Alle dazu genannten Aufrufzahlen wurden am 7. und 8. November 2018 ermittelt.

Die allermeisten Menschen mit Interneterfahrung dürften YouTube kennen. Wer sich darüber genauer informieren will, fragt vermutlich zunächst „Wikipedia“. Dort steht:

„YouTube (Aussprache [ˈjuːtuːb oder ˈjuːtjuːb]) ist ein 2005 gegründetes Videoportal des US-amerikanischen Unternehmens YouTube, LLC, seit 2006 eine Tochtergesellschaft von Google LLC, mit Sitz im kalifornischen San Bruno. Die Benutzer können auf dem Portal kostenlos Videoclips ansehen, bewerten, kommentieren und selbst hochladen. Im Jahr 2014 machte YouTube etwa vier Milliarden US-Dollar Umsatz, größtenteils durch das Abspielen von Werbespots.

Auf YouTube gibt es alle Arten von Videos, u. a. Film- und Fernsehausschnitte, Musikvideos, Trailer sowie selbstgedrehte Filme und Slideshows. Somit befindet sich neben professioneller Information oder Unterhaltung auch allerlei technisch Unausgereiftes, dazu Lustiges und Trauriges, Tutorials und Desinformation, Propaganda, Verschwörungstheorien oder auch philosophische Gedanken neben der Inszenierung virtueller Gewalt, aber auch der Dokumentierung realer Gewalt auf der Plattform.

[...]

Die Plattform entwickelte sich rasant. 2006 wurden täglich etwa 65.000 neue Videos hochgeladen und 100 Millionen Clips angesehen, das entspricht drei neuen Videos alle vier Sekunden (Stand: Oktober 2006). Im Oktober 2009 gab das Unternehmen bekannt, über eine Milliarde Videoabrufe pro Tag zu verzeichnen. Am 17. Mai 2010 berichtete YouTube von mehr als zwei Milliarden Aufrufen pro Tag. Im Mai 2013 wurden pro Minute über 100 Stunden Videomaterial auf die Plattform geladen. Mit Stand August 2017 haben 73 Videos auf YouTube mehr als eine Milliarde Aufrufe, wovon nur drei keine Musikvideos sind. Mit über fünf Milliarden Aufrufen ist das Musikvideo von Despacito des Interpreten Luis Fonsi das meistgeklickte Video, mit über 17 Millionen „Gefällt mir“-Angaben ist es zudem das meistgelikete Video.“²

² Quelle: <https://de.wikipedia.org/wiki/YouTube> (3.11.2018)

1 Allgemeine Videos zur Sprecherziehung

1.1 Das DGSS-Video zum Beruf „Sprecherzieherin“ (2018; 5:04)

https://www.dgss.de/fileadmin/user_upload/Download/simpel.mp4

Die neueste und wirklich sehenswerte Produktion soll hier am Anfang stehen. Mit Hilfe der Simpleshow (vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=fDM2RyH2E8o>) erklären Marita Pabst-Weinschenk und ihr Team das Berufsbild „Sprecherziehung“. Hinweis: Die Wiedergabe funktionierte bei mir nur mit Google Chrome korrekt. Bei Microsoft Edge erschien der Hinweis: „Ungültige Quelle“, bei Firefox kam das Video bei mir ohne Ton.

1.2 Diverse DGSS-Werbetrailer (2016; Länge: 0:40 bis 1:11)

<https://medienlab.phil.hhu.de/item/dgss-trailer/>

Der Begleittext zu diesen kurzen und ganz peppigen Werbespot-Videos lautet: „Wie gestaltet man einen Werbespot für ein Non-Profit-Unternehmen? Damit haben sich Masterstudierende der Mündlichkeit im Sommersemester 2016 beschäftigt. Am Beispiel des Berufsverbandes „Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e. V.“ (DGSS) haben die Studierenden ihr Wissen praktisch umgesetzt. Dabei sind für die verschiedenen Facetten der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung und für unterschiedliche Zielgruppen diese verschiedenen Trailer entstanden.“

1.3 Eine improvisierte historische Sprechlehrerprüfung anno 1931

(2016; 46:29)

<https://medienlab.phil.hhu.de/item/sprechlehrer/>

Ein relativ langes Video für Insider, die sich für die Historie der Sprechwissenschaft interessieren, aber auch für pädagogisch Tätige, die ein Beispiel für eine klassische Abfrageprüfung benötigen.

Begleittext: „Am 27. Mai 2016 hat Frau Dr. Marita Pabst-Weinschenk, die Düsseldorfer Prüfstellenleiterin der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS) e. V., zum Gedenken an „85 Jahre DGSS“ öffentlich im Medienlabor eine Sprechlehrerprüfung anno 1931 abgenommen, also eine Prüfung wie sie in den 1930er Jahren hätte stattfinden können. Der Kandidat, Lukas Mokros, stellte sich den Fragen der Prüfungskommission zur Sprecherziehung, den wissenschaftlichen Grundlagen, der Rhetorik und der Sprechkunst. Maßgeblich war die erste Auflage der Prüfungsordnung, beschlossen am 27. Mai 1931 in Weimar, die schon die wesentlichen Prüfungsinhalte, wie sie bis heute in der aktuellen Prüfungsordnung stehen, beinhaltet. Leiter der Prüfungskommission war Erich Drach, dargestellt von Pabst-Weinschenk. Die Beisitzer waren Nina Lange und Hannah Radke. Der Kandidat blieb der Prüfungskommission keine Antwort schuldig und erhielt am Ende das Zeugnis über eine erfolgreich abgelegte DGSS-Zwischenprüfung anno 2016.“

1.4 Maulwurf & Frosch

(René Mariks Sprecherziehung; 2:40; > 3 636 692 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=rZddPasDsWQ>

Das wohl bekannteste YouTube-Video zur Sprecherziehung mit einem der besten Puppenspieler Deutschlands. Insider erkennen rasch die reduktionistische Tendenz – trotzdem höchst unterhaltsam.

1.5 Sprecherziehung

(Wikitubia; 5:13; 174 Aufrufe):

https://www.youtube.com/watch?v=cvN6G-P_tPo

Von einer künstlichen Sprecherin vorgelesener Lexikontext. Kommentar: Abschreckend! Das „Video“ eignet sich jedoch gut, um den Unterschied von geschriebener und gesprochener Sprache deutlich zu machen.

1.6 DGSS (Wikitubia; 6:40; 96 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=D2ziTdo2BRI>

Von einer künstlichen Sprecherin vorgelesener Lexikontext mit nicht mehr ganz aktuellem Inhalt (die DGSS-Geschäftsstelle befindet sich hier z. B. noch in Regensburg). Kommentar: Siehe oben!

1.7 Schauspiel Tipps – Meine Stimm- und Sprechübungen

(Marina Juli, 10:40; > 40 722 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=2WVBD3K66bA>

Eine junge, engagierte Schauspielerin demonstriert die in ihrer Ausbildung gelernten Sprechübungen; die Tonwiedergabe leidet unter einem auffälligen Nachhall.

2 Stimmbildung (einschl. Atmung)

2.1 Sprechtraining Unterrichtsbeispiel

(Anemone Söllner; 2:07; > 40 017 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=rR0IPZQOOlw>

Ein Seminarbeispiel mit einer relativ angespannten Dozentin. Zusatztext „Die Stimmtrainerin Anemone Söllner [...] ist die Expertin für Artikulation, Stimme, Sprechen, Sprache, Atmung und Wirkung.“

2.2 Gesangsstimme trainieren in 5 Minuten – Pimp Your Voice

(Klaus Kauker, 2012, 5:12; > 654 092 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=bITDBqvuAk4>

Ein im Tonstudio gedrehtes Video mit ganz brauchbaren Empfehlungen (Gähnen, Kiefergelenk massieren); mehrere Fortsetzungen.

2.3 Atmung trainieren in 4 Minuten – Pimp Your Voice

(Klaus Kauker; 2012, 4:14; > 166 545 Aufrufe)

https://www.youtube.com/watch?annotation_id=annotation_15210&feature=iv&src_vid=bITDBqvuAk4&v=XMWey3wrxY8³

Eine Fortsetzung der in 2.2 vorstellten Serie, Kernthese: „Die Bauchatmung ist die richtige Atmung“.

2.4 Wie die Stimme besser klingt

(Dr. Monika Hein; 9:48; > 658 614 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=IYwZGpqHa1s>

Ein Bühnenvortrag mit überwiegend positiver Resonanz („sehr interessant - toll vorgeführt“, „Danke, für diese anständige Videoempfehlung! Klasse Frau! Sie hat selbst eine ganz tolle Stimme und es ist alles sehr nachvollziehbar, was sie sagt. Den Einspieler mit den Männerstimmen fand ich klasse! Sie hat auch einen tollen Humor!“), aber auch Kritik: „Sie spricht total künstlich und ohne Punkt und Komma. Sehr lautes Atmen. Gefällt mir gar nicht!“

2.5 Stimmtraining mit Sprechsport

(2013, Dagmar Puchalla, Dr. Georg Winter; 4:55; > 11 891 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=SF8UOhasEgU>

Georg Winter demonstriert seine Fähigkeit, Zungenbrecher extrem schnell zu sprechen; Dagmar Puchalla gibt gute Tipps für die „natürliche Stimmlage“.

2.6 Stimmtraining beim Autofahren

(2015, Arno Fischbacher; 3:16; > 4 148 Aufrufe)

https://www.youtube.com/watch?v=b_FSYlkcCdA

Der österreichische Sprechexperte Arno Fischbacher präsentiert drei Übungen, mit denen man beim Autofahren die eigene Stimme verbessern kann.

2.7 Sprechtraining – deutlich sprechen lernen

(2015, Nico Kraus; 7:31; Atmungs- und Stimmübungen; > 262 416 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=V8yd1DOs8cQ>

Der relativ junge YouTuber zeigt bewährte Übungen, um Zwerchfell und Mundmuskulatur zu trainieren.

³ Wegen der Länge dieses Links musste nach „feature“ ein Leerzeichen eingefügt werden, das bei der Übertragung wieder entfernt werden müsste.

2.8 Stimmtraining – tiefe Stimme trainieren

(2015, Nico Kraus; 6:47; > 213 011 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=9GOHaiE6st0>

Die Fortsetzung von 2.7: Sinnvolle Tipps zur passenden Tonlage ...

2.9 Stimmtraining

(2011, Dario Lindes, 8:42; ORF; > 44 230 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=5WftrJESgSg>

Ein Ausschnitt aus einer österreichischen Fernsehsendung, in der logopädische Stimmarbeit gezeigt wird.

2.10 Stimmtraining Workshop

(2014, Klaus Neumann; 19:01; > 6 159 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=bjP81Gj-s3U>

Zu diesem unterhaltsamen Vortrag des bayerischen Stimmtrainers und Schauspielers kann man einen kompletten Internet-Workshop „Starke Stimme und Charisma“ gratis erhalten unter <https://bit.ly/2xFI30r>. Leider bringt Neumann eine missverständliche Verallgemeinerung der Mehrabian-Experimente und die Stimmlippen vibrieren nicht „pro Minute 500 bis 1000 Mal“.

2.11 Stimmtraining für Sprechberufe

(Mareen Menzel, 3:05; > 27 449 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=6h7eujFQUZY>

Ein motivierendes Werbevideo einer Aachener Logopädin, um Klienten (v. a. Lehrkräfte) für die eigene Praxis zu gewinnen.

2.12 Kurzvideos von Ariane Willikonsky

- **Sprechtraining – Resonanz durch Vokale** (2011; Ariane Willikonsky, 2:09; > 35 997 Aufrufe): <https://www.youtube.com/watch?v=uwlgNZ9XLhY>

- **Stimmtraining** (2010; Ariane Willikonsky, 1:59; > 379 011 Aufrufe)
<https://www.youtube.com/watch?v=2yVN8NdjyJI>

- **Stimmtraining – Stimmfarben** (2015; Ariane Willikonsky, 2:57; > 3 980 Aufrufe):
https://www.youtube.com/watch?v=t_A3SBIMsfA

- **Stimmtraining – Sprechen trotz Heiserkeit** (Ariane Willikonsky, 3:57; > 3 578 Aufrufe): <https://www.youtube.com/watch?v=i-jQUJ0AWek>

Zügig und anschaulich vorgestellte Sprechübungen und Tipps der Stuttgarter Sprech-erzieherin und Logopädin Ariane Willikonsky (FON Institut), von der es zahlreiche weitere YouTube-Beispiele gibt.

2.13 Fünf Fakten zur Lehrerstimme

(2017; Barbara E. Meyer, 8:18; > 669 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=4RDvkmREfD0/>

Ein nützliches Video der Ludwig-Maximilians-Universität München, leider mit einigen inhaltlichen Ungenauigkeiten. Die optische Gestaltung kam bei meinen Studierenden unterschiedlich gut an (viele meinten „zu kindlich“).

2.14 Vier Tipps zur Lehrerstimme

(2017, Barbara E. Meyer, 6:02; > 161 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=YcIWL1mD3Go/>

Die praktische Ergänzung zum oben genannten Video. Auch hier müssten manche Empfehlungen („Ich spreche nicht, wenn andere reden“) relativiert werden.

3 Artikulation (incl. Dialekt)

3.1 Nie wieder nuscheln! Tipps für deutliches Sprechen von Profisprecher Thomas Friebe

(2014; 6:32; > 60 340 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=aXN8CIAqwtQ>

Gut gesprochene und motivierende, bekannte und teilweise problematische Tipps („vor dem Spiegel überartikulieren“).

3.2 Deutlich sprechen: Die besten Tipps gegen Nuscheln. Tipps für Ihren überzeugenden Auftritt 01

(Nicole Krieger, 2018; 6:49; 11 175 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=PRIsWmWRB6c>

Engagiert mit etwas überhöhter Stimme vorgetragene Empfehlungen von Nicole Krieger (Leiterin der Moderatorenschule Baden-Württemberg). Von ihr gibt es mehrere ähnliche Videos, z. B. zum langsameren Sprechen oder zur Rhetorik.

3.3 Wie geht eigentlich Hochdeutsch? Die ig-Endung

(„Gniechel“; 2016; 3:40; > 14 947 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=-nbeFUpd84>

Ausführliche und gut vorgetragene Darstellung der ig-Regel (leider ohne Begründung, warum es die Ausnahme gibt und ohne Erwähnung von regionalen Besonderheiten).

3.4 Warum die Deutsche Sprache z. T. so hart klingt // Kalaschnikowsprache // Glottisschlag // Phonetik

(Conny Krause, 2017; 4:32; > 2 163 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=jkOn-KYMZkw>

Im ICE aufgenommenes Video (einschl. Durchsagen); die u. a. in Stuttgart und Halle ausgebildete Sprecherzieherin Conny Krause zeigt zwei phonetische Besonderheiten, die das „harte“ Sprechen erklären.

3.5 Grundkurs Schwäbisch

(Links auf zahlreiche Beispiele; Fungela TV, 2014, teilweise über 100 000 Aufrufe)

https://www.youtube.com/results?search_query=Grundkurs+Schw%C3%A4bisch

Hilfreiche kurze Videos für alle, die Schwaben und ihre Sprache besser verstehen wollen; Motto: „Wir können alles außer Hochdeutsch“.

3.6 Schwäbische Stewardess – Nonder komme uff Schwäbisch

(2014; 2:51; > 784 897 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=WTkjNifZhwQ>

Ein Fernsehbericht („Regio.TV“) über ein amüsanter Dialekt-Beispiel, das im Original (<https://www.youtube.com/watch?v=shI7ORqbkOw>) schon über 2,1 Millionen Menschen anklickten.

3.7 Harald Schmid: Sprachkurs Schwäbisch

(2013; 8:39; > 725 768 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=L-hYzOWV66Q>

Der bekannte Entertainer und gebürtige Schwabe beschäftigt sich in seiner Late-Night-Show mit einem schwäbischen Sprachführer. Amüsant!

3.8 Hochdeutsch lernen

(2016; SPC Christina Schmehl; 2:32; > 12 292 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=wzfJL0Amvic>

Motivationsvideo für Dialektsprecher, zusätzlich „Hochdeutsch“ zu lernen.

3.9 Hochdeutsch für Hessen – wie man die Laute /CH/ und /SCH/ richtig ausspricht

(2017; Conny Krause, 7:01; > 3 505 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=GqIA15jj74>

Während einer Autofahrt durch München aufgenommene Überlegungen und Empfehlungen einer Sprecherzieherin (vgl. 3.4).

3.10 Sprechtraining – Hochdeutsch Übungen für Schwaben

(2011; Ariane Willikonsky, 2:39; > 47 295 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=X9LVuchP8nc>

Hier zeigt Ariane Willikonsky (vgl. 2.12) ihre Switch-Kompetenz zwischen Schwäbisch und Standardsprache.

3.11 Erste Stunde Sprecherziehung mit Marco Schimpfhauser

(2013; 2:37; > 1 139 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=hWglhkvXYX8>

Üben mit bayerischen Regionalnachrichten (ohne Teleprompter) – für Leute, die gerne Mitleid empfinden.

4 Nonverbale Kommunikation (Körpersprache)

4.1 Samy Molcho – Der Körper spricht immer

(mit Jürgen Höller; 2017; 54:28; > 116 552 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=c8MNU3Hlh8>

Dieses Video aus der Jürgen-Höller-Akademie könnte ein Live-Seminar mit dem momentan prominentesten (und teuersten) Körpersprach-Experten ersparen.

4.2 5 fatale Körpersprache-Fehler, die dich sofort unattraktiv machen

(Redefabrik, 2017; 10:36; > 460 898 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=y8s0uG7bU2E>

Die an Samy Molchos Ratschläge angelehnte Präsentation bekam unterschiedliches Feedback, z. B. „Gut aber kannst du dich bitte kürzer fassen?“ und „Was bist du denn für ein Vogel? Stellst dich im Anzug vor das Bücherregal in deinem Kinderzimmer und versuchst zu reden wie ein Nachrichtensprecher.“

4.3 Wie wir unsere Wirkungskompetenz steigern

(2015; Monika Matschnig, 19:26; > 230 242 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=jm09w5ymPdw>

Auch dieses Video der österreichischen Psychologin und ehemaligen Volleyball-Nationalspielerin bekam gemischtes Feedback, z. B. „Ein sehr toller Vortrag. Danke sehr :) konnte viel dazu lernen“ und „schon blöd, wenn man Expertin für Körpersprache ist und jede Bewegung super unnatürlich und einstudiert wirkt“

5 Rhetorik (allgemein)

5.1 Rhetorik Besser reden

(Vortrag Professor Dr. Gerhard Lange 50:35; > 23 411 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=IDFKNwQVsOY>

Ein klassischer und unterhaltsamer Vortrag eines renommierten Universitätsprofessors über die „Königin der Künste“ (aus dem „letzten Jahr des letzten Jahrtausends“).

5.2 RHETORIK LERNEN – Schritt für Schritt Anleitung für Anfänger

(2017; 19:51; > 35 317 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=XFBg1ck-8w>

Anschauliche Erklärung mit relativ langer Einleitung und teilweise fragwürdige Thesen („Nonverbale Kommunikation = 90 %). Der Nachname des Sprechers „Sebastian“ wird nicht verraten.

5.3 Welche Kraft Rhetorik hat

(René Borbonus; 2016; 18:44; > 340 878 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=o10DgngXr3g>

René Borbonus studierte Germanistik, Politik und Psychologie und arbeitete unter anderem als Redenschreiber. Sein Hauptanliegen ist der Kampf gegen Floskeln und Langeweile.

5.4 Rhetorik? Braucht kein Mensch!

(Michael Rossié, 2012; 18:14; > 221 603 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=3KRk-iqO2jQ>

Rhetorik aus der Sicht eines Schauspielers – ein ziemlich polemischer Bühnenvortrag! Rossiés Strategie: Er bringt übertriebene und offensichtlich komische Beispiele, mit denen er pauschal die angebliche rhetorische Praxis disqualifiziert.

5.5 Schwarze Rhetorikerin – Killerphrasen

(mit Tatjana Lackert; 2009; 6:52; > 554 515 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=ryChpOICw0k>

Ein österreichisches Beispiel für problematisches Kommunikationsverhalten; Mitschnitt eines TV-Interviews von OTON-AT mit Tatjana Lackert und Roman Mostafi. Die Aufnahme hört sich ganz gut an; leider ist das Bild ziemlich unscharf.

5.6 Helmut Schmidt als Rhetoriker – ein Lehrvideo

(mit Sandra Maischberger; 2008; 8:26; > 891 038 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=9nrHyG7qytA>

In diesem Video zeigt Helmut Schmidt mit 89 Jahren in einem Interview mit Sandra Maischberger, wie gute Rhetorik wirkt. Die Zwischentexte aus dem Off wirken wie von einem Computer gesprochen.

6 Präsentieren

6.1 Präsentieren ist wie Flirten mit ganz vielen

(Michael Rossié, 2017; 26:32; > 23 913 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=S6Gxp8LeTgw>

Der gelernte Schauspieler und „exzellente Speaker“ Michael Rossié arbeitet seit 25 Jahren als Sprechtrainer und Coach. Ein engagierter Bühnenvortrag mit nonverbalem Schwerpunkt und mehreren Tipps aus dem Schauspielstudium.

6.2 Präsentieren mit Charisma

(Andreas Bornhäußer, 2015; 19:07; > 40 570 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=8qUjSdPDTyk>

Ein frei gesprochener Bühnenvortrag mit unterschiedlicher Resonanz: Von „Ich finde ihn super!!!“ bis „Langweiler, nach fast 6 min. musste ich abschalten. Der hat selber ein Charisma wie ein Oberlehrer aus den 60er.“

6.3 So präsentiert ein Profi

(Matthias Pöhm, 2016; 19:31; > 448 840 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=8O7CusRyWC4>

Der prominente Speaker und Schlagfertigkeitsexperte bringt hier überwiegend für Fachleute bekannte und teilweise gewagte Informationen („50 % der Probleme verschwinden bei getakteter Sprechweise“) und kritisiert v. a. Powerpoint-Vorträge („Betreutes Lesen“). Seine variable, pausenreiche und zuweilen relativ langsame Sprechweise kommentierte jemand („Gandolin66“) so: „Aussprache, Inhalt, Stil der Präsentation sind eine Zumutung. Er spricht zu den Zuhörern als seien sie Vollidioten.“

7 Sprecherziehung für Kinder

7.1 Mundmotorik-Übungen für Kinder

(Ariane Willikonsky; 2011; 1:08; > 86 909 Aufrufe)

https://www.youtube.com/watch?v=Ez_-pU-ZgB0

Die Stuttgarter Sprecherzieherin und Logopädin Ariane Willikonsky zeigt in gut einer Minute sinnvolle Übungen zur Verbesserung der Lautbildung und Deutlichkeit.

7.2 Logopädie für Kinder: Übungen zur Aussprache/Artikulation

(Beate Müller, 2016; 3:05; > 24 998 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=t9F8ZDrK2Lg>

Die Logopädin Beate Müller zeigt Ausschnitte aus ihrer Arbeit. Auf der Homepage <http://www.logopaedie-uebungen.de/> (Logopädie App für Kinder) gibt es weitere Übungen zur Artikulation.

7.3 Kinder lernen bei der Logopädin spielend sprechen

(Elke Immig, 2016; 3:12; > 50 397 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=bGkbtqixpq0>

Bei der Logopädin Elke Immig aus Wehretal lernen Kinder mit unterschiedlichen Spielen, korrekt zu sprechen (z. B. die S-Laute).

7.4 Spiele für die Sprech- und Sprachtherapie

(Ellen Carmen Riedel; 2012; 5:36; > 33 525 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=qLyiRirbuwE>

Kinder können spielerisch leichter und mit mehr Freude lernen. Doris Mols stellt in diesem Video einige Sprach-Spiele aus der logopädischen Praxis vor und erklärt, was für Kinder wichtig ist, um gut sprechen zu lernen.

7.5 Wie Eltern die Sprache ihrer Kinder zuhause fördern können

(Dr. Rychener, 2012, 10:26; > 17 041 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=KUtyB7cphi8>

Dr. Inge Rychener, Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich, gibt in einem Interview Empfehlungen für Eltern. Die Aufnahme kommt relativ leise aus den Lautsprechern.

8 Elterngespräche

8.1 Positive Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern

(Kathrin Grix, Ariane Willikonsky, 2017; 11:44; > 1 249 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=HRx3YbodZ8A>

Ein anregendes Gespräch zwischen einer Sprecherzieherin und der Stuttgarter Gesamtelternbeiratsvorsitzenden.

8.2 Elterngespräche professionell führen

Vortrag mit Helen Hannerfeldt von der Cornelsen Akademie
(2015; 7:44; > 13 124 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=lulRyJgIhiU>

Ein informativer Vortrag, leider mit ziemlich überspannter Stimme und auffälliger Atmung in einer deutlich verzerrten Aufnahme präsentiert.

8.3 „Tipps zum Elterngespräch“

(5:31, keine Abrufzahlen angegeben, funktioniert nicht mit jedem Browser)

<https://www.powtoon.com/c/b2KxycQ2AYw/1/m>

Dieses Video der LMU München entstand 2017 unter Mitwirkung von Lehrenden und Studierenden der PH Heidelberg in einem Seminar von Heike Heinemann; Sprecherin: Lilian Wilfert. Es dient auch (wie das nachfolgende) als Beispiel für produktionsorientierten Hochschulunterricht.

8.4 „Gelungener Elternabend“

(3:15, keine Abrufzahlen angegeben, funktioniert nicht mit jedem Browser)

<https://www.powtoon.com/c/cklaI96dylq/1/m>

Auch dieses Video entstand 2017 unter Mitwirkung von Lehrenden und Studierenden der PH Heidelberg (siehe oben).

9 Manipulation, Überzeugung, Verhandeln

9.1 Wie wir besser verhandeln

(Prof. Dr. Jack Nasher, 2017; 21:35; > 476 700 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=KcyyKLSn5jQ>

Ein professioneller und amüsanter Vortrag auf großer Bühne, die Kommentare reichen von „Super Video! Jack Nasher ist einfach super“ bis „Es ist schon beinahe interessant, wie sich jemand mit Grundwissen in Nischenthemen verkaufen kann. Für das ganze „Wissen“, das Jack Nasher präsentiert, reicht nur ein wenig sozial-gesellschaftliche Koexistenz. Ausgeschmückt mit diversen Fachbegriffen klingt das ganze Thema akademisch und plausibel bzw. kompetent. Es ist schade, dass man mit sowas Leute zum Kauf von Artikeln verleitet. Bei beinahe jeder Präsentation Nashers greift er dieselben Themen, dieselben Beispiele und dieselben Wortspiele auf, sodass das Ganze wie ein Schauspiel wirkt, hinter dem nichts weiter „Wertvolles“ steckt ...“

9.2 Verhandlungstechnik Kommunikationstraining Wirtschaftspsychologie

(Prof. Dr. Jack Nasher, Planet Wissen, 2015; 1:56:32; > 338 319 Aufrufe)

https://www.youtube.com/watch?v=D_Q8ardGgPY

Ein Fernsehinterview (Planet Wissen, Sendung vom 15.01.2015) mit 1412 positiven und 158 negativen Kommentaren (Stand: 7.11.2018).

9.3 Wie wir in jedem Gespräch die Wahrheit erkennen

(Prof. Dr. Jack Nasher, 2015; 21:30; > 1 391 878 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=oAJmaNSqzPI>

Ein rhetorisch geschickt präsentierter Bühnenvortrag mit zahlreichen Verallgemeinerungen. In den Kommentaren findet sich auch ein Hinweis auf Nashers problematische akademische Autobiographie: <https://www.mba-journal.de/mbs-professor-jack-nasher-der-luegenpapst-und-seine-doktorarbeit/>.

9.4 Mächtige Sprachtricks, mit denen du andere manipulieren kannst

(Redefabrik, Orkhan Azinovm, 2017; 10:46; > 1 099 395 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=mRtopJ2n8wY>

„Hypnotische Sprachmuster aus dem NLP und generelle Sprachtricks“, 16.231 positive und 4003 negative Kommentare, z. B. „Klappt vielleicht bei den geistig Armen ... ansonsten - normale Höflichkeit. Das hier als Wundermittel hinzustellen grenzt schon an Körperverletzung.“

9.5 Die Goldene Regel der psychologischen Überzeugung

(Redefabrik, 2017; 11:30; > 40 042 Aufrufe)

<https://www.youtube.com/watch?v=logJyXYwq8U>

Die „Psychologie der Überzeugung“ behandelt v. a. die Bedürfnispyramide von Maslow.

9.6 Konfliktgespräche richtig führen

(Uta Gröschel, 2013; 23:21; > 19 949 Aufrufe)

https://www.youtube.com/watch?v=O2l_rGsAH0Q

Dieser Seminausschnitt der Heidelberger Kollegin Uta Gröschel hilft, die Interessen und Sichtweisen der anderen Seite zu verstehen und die eigene Position sachlich, klar und deutlich zu formulieren. Guter Ton; die Aufnahme und v. a. die Folien sind leider etwas unscharf.

10 Resümee

Nach dem Betrachten der hier vorgestellten Videos möchte ich als Resümee die folgenden zehn Thesen formulieren:

Zehn Thesen zu Internet-Videos mit sprechpädagogischer Relevanz

- 1. Internet-Videos können Spaß machen.**
- 2. Internet-Videos können informativ sein.**
- 3. Internet-Videos können zeigen, was die Kolleg(inn)en bieten.**
- 4. Internet-Videos können Geld sparen helfen.**
- 5. Internet-Videos können die eigene Arbeit ergänzen.**
- 6. Internet-Videos können als Werbung eingesetzt werden.**
- 7. Internet-Videos können produktionsorientierten Unterricht ermöglichen.**
- 8. Internet-Videos können Kommentare zulassen.**
- 9. Internet-Videos können viel Zeit kosten.**
- 10. Internet-Videos können echte sprechpädagogische Kommunikation nicht ersetzen.**

Literaturempfehlung

EBEL, Alexandra: Lehr-Lern-Videos auf YouTube als sprechwissenschaftlicher Analysegegenstand. In: *sprechen*, 65 (I/2018), S. 5–11.

Zum Autor

Roland W. Wagner studierte Sprechwissenschaft, Sprecherziehung und Sprechtherapie, Germanistik, Geographie, Sozialkunde einschl. Sozialpsychologie und Pädagogik an der Universität Regensburg.

Von 1982 bis 2018 unterrichtete er hauptamtlich an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg und war von 1982 bis 2017 Lehrbeauftragter für Sprechwissenschaft, Rhetorik und Phonetik an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart.

Herausgeber und Redaktionsmitglied der Zeitschrift „sprechen“.

E-Mail: rolwa@aol.com

Kurzbeiträge

Lienhard Hinz

Sprechen ohne Genderzeichen und Schreiben mit Schulausgangsschrift

Zwei Sprachbeiträge der Berliner Akademie der Künste

Die Akademie der Künste ist eine Körperschaft öffentlichen Rechts der Bundesrepublik Deutschland. Ihr historischer Ursprung reicht bis in das Jahr 1696 in Preußen unter König Friedrich I. zurück. Getreu ihrer Tradition mischt sie sich in öffentliche Diskussionen über Sprache und Bildung ein.

Im „Journal der Künste“, Ausgabe 6, April 2018, legt eine Arbeitsgruppe der Sektion Literatur unter der Rubrik „Zivile Präambel“ ein Grundlagenpapier vor. Es soll ein Einspruch gegen eine zu erarbeitende Handreichung zur „gendergerechten Sprache“ in der Akademie sein. Dieser „Versuch der Entideologisierung der Gendersprachdebatte“ ist nicht nur für Akademiemitglieder lesenswert, sondern allen Sprachinteressierten zu empfehlen. Autoren sind die Schriftsteller Friedrich Christian Delius und Friedrich Dieckmann, der Sekretär der Sektion Literatur Jörg Feßmann, die Schriftstellerin Monika Rinck, die österreichische Schriftstellerin und Vizepräsidentin der Akademie der Künste Kathrin Röggla sowie der Chefredakteur der Zeitschrift „Sinn und Form“ Matthias Weichert. Was sie hier schwarz auf weiß bekennen, möge zu einer nachhaltigen Debatte in der Öffentlichkeit führen.

Schriftsteller und Schriftstellerinnen neigten dem sprachlichen Pluralismus zu und seien nicht zur Festlegung von Äußerungsformen in Direktiven zu bewegen. Neue Wortbildungen, Partizipialkonstruktionen und Genusmanipulationen produzierten neue Missverständnisse und hätten systemische Auswirkungen auf das Sprachgefüge. Der Sprache ihre immanente Mehrdeutigkeit auszutreiben und sie mit der Vorgabe einer geschlechtergerechten Differenzierung zu verordneter Einsinnigkeit zu zwingen, führe zur Verarmung. Im vorseilenden Gehorsam Pluralwörter mit Unterstrichen, Sternchen oder anderen Binnenzeichen zu zerhacken, um niemanden zu verletzen, geschähe häufig aus der Ideologisierung einer einzigen Identität. Dabei habe der Mensch ein Vielfaches an Identitäten (Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Herkunft, Bildung, Religion, Arbeit, Alter, politische Orientierung, etc.) Ungelöste gesellschaftliche Probleme durch Sprachnormierungen antizipatorisch lösen zu können, sei ebenfalls eine verbreitete Illusion. Statt einem „Genderwörterbuch“ zu folgen, schöpften wir lieber mit Bedacht den Reichtum der Sprache aus. Die bequemen und bürokratischen Sternchen, Binnen-Is, Schräg- oder Unterstriche könnten nicht gesprochen werden. Sie seien in der orthografischen Praxis einer Akademie der Künste zu vermeiden, weil sie respektlos gegenüber Leserinnen und Lesern seien und das Sprachgefühl untergraben.

Der zweite Sprachbeitrag kommt aus dem Archiv in der Bibliothek der Akademie der Künste. Die Betreuerin der Berliner Sammlung Kalligraphie, Susanne Nagel, widmet sich in der Ausgabe 7, Juli 2018, des Journals der Künste dem Jubiläum „Schreiben als Kulturgut. 50 Jahre Schulausgangsschrift 1968“.

Sie schätzt sich glücklich, dass die Dresdner Type-Designerin, Kalligrafin und Künstlerin Renate Tost dem Archiv im Jahr 2017 einen umfangreichen typografischen Vorlass schenkte mit Schriftproben, Vorentwürfen und dem Original des Alphabets zur Schulausgangsschrift, seit 1968 verbindliche Erstschrift in den Schulen der DDR. Der Originalentwurf 1968 und das Schreibvorlageheft 2. Klasse 1968 – Titelblatt und Seiten – sind abgebildet. Susanne Nagel beschreibt die Forschungsarbeiten von Renate Tost mit der Pädagogin Elisabeth Kaestner seit 1961, um am Ende die wissenschaftliche und künstlerische Leistung zu würdigen, die sich seit 50 Jahren im Schulalltag behauptet. Die Vizepräsidentin der Akademie der Künste, Kathrin Röggla, bemerkt dazu in ihrem Editorial, dass die Arbeiten der Gestalterin Renate Tost an der Schulausgangsschrift der DDR Anlass geben, „auf eine andere Weise über die Frage nach der Handschrift als Unterrichtsstoff nachzudenken, als es in den heißen Debatten darum derzeit der Fall ist“.

Diese jüngsten Beiträge zeigen, welchen Anspruch die Akademie der Künste an Sprache und Bildung stellt.

Autor: Lienhard Hinz, Sprecherzieher (DGSS), Charlottenbrunner Straße 40, 14193 Berlin.
www.lienhardhinz.de

Birgit Jackel

Polarisierend dominieren oder differenzierend argumentieren?

„Ich denke, dass es zwischen Denken, Sprechen und Handeln einen großen Zusammenhang gibt und warne vor Verwahrlosung“, postuliert die Bundeskanzlerin Angela Merkel am 19.7.2018 vor Hauptstadtjournalisten und -journalistinnen und fordert eine „andere Tonalität“ (ARD Tagesschau).

Zum Merkelschen Denken:

Der Diplompädagoge Winfried Palmowski spricht von „binärer Logik“, die ein bestimmtes Denkweisenmuster innehat und Sachverhalte bipolar entweder als „richtig“ oder „falsch“ einordnet, ohne Zwischenpositionen und Zweifel zuzulassen (vgl. Palmowski 2018, 84). „Zweifel“ aber ist „die Fähigkeit, mehr als einen Gedanken gleichzeitig für richtig zu halten“ (Hirschhausen 2018, 90). Charismatiker jedoch punkten gerade aus Mangel an Selbstzweifeln mit ihren einfachen Botschaften (vgl. ebd., 90). Und weil sie dergestalt von sich eingenommen sind und scheinbar plausibel argumentieren, gelingt es ihnen, polarisierend andere Personen leichter zu überzeugen als Rednerinnen und Redner mit differenzierenden Argumenten; zumal für eine vielschichtige Sichtweise mehr Worte benötigt werden als für rechthaberische Schwarz-Weiß-Malereien eines bipolaren Denkmusters.

Wer seine Ansichten gleichsam wie unverrückbare Tatsachen immer zweifelsfrei vorträgt – auch Merkel mit ihrem politischen Schlagwort *alternativlos* –, erreicht damit die „höchst-

mögliche Reduktion von Komplexität“, eine Schein-Plausibilität, bei der besonders seitens der Zuhörerschaft kaum Gefahr besteht, die Übersicht zu verlieren (vgl. Palmowski 2018). Bei diesem *Impetus des Gewinnens* ist die Nähe zu autoritären Positionen stets gegeben; ebenso das Fehlen beziehungsdienlicher, gewaltfreier Kommunikation (vgl. Rosenberg 2010).

Zur Merkelschen Sprache:

Die „binäre Logik“ ohne relativierende Sichtweisen führt vor Augen, wie eine bestimmte Art des Wahrnehmens und Meinungsbildens durch den Einsatz entsprechenden Sprachgebrauchs erzeugt werden kann und wie leicht eine solche Diskussionskultur dazu führt, (s)eine „absolute Deutungshoheit und Überlegenheit“ zum Ausdruck zu bringen (Fisher et al. 2018, 38). Merkel selbst liefert dazu über Jahre bezüglich ihrer politischen Entscheidungen den Begriff *alternativlos* als sog. Totschlagargument, das von der Gesellschaft für deutsche Sprache 2010 zum Unwort des Jahres gekürt wurde (vgl. Unwort-Jury 2010). Damit setzt sie mit ihrer eigenen Tonalität jeder Diskussion zum betreffenden Thema ein undemokratisches Ende; z. B. „Der Afghanistan-Einsatz [der Bundeswehr] ist alternativlos“ (vgl. Netzeitung vom 2.7.2009; zitiert nach WIKIPEDIA 2018). Andersdenkende werden mit solch bipolarer Sprache abgewehrt oder gar abgewertet. Mit derartig asymmetrischer Gesprächskultur ist jedem Diskurs auf Augenhöhe der Spielraum genommen: Meinungsbildende auf der einen Seite und -empfangende auf der anderen.

Nach Dafürhalten des Psychologen Matthew Fisher – samt namhafter Personen aus den Bezugswissenschaften (vgl. Fisher et al. 2018) – herrscht diese *Tonalität des Argumentierens, um zu überreden/ zu dominieren* „nicht nur in der politischen Arena, sondern in der gesamten Gesellschaft“, also auch in alltäglichen Auseinandersetzungen; „insbesondere in den sozialen Medien wie Facebook, Twitter oder Youtube“ (ebd. 38). Angebracht wäre jedoch – wie es Wissenschaftler dieser Tage zunehmend häufig anmahnen – ein sozialkompetentes Kommunizieren mit mentalisiertem, überlegtem Sprechen (vgl. G. Gaschler und F. Gaschler 2012, Melzer et al. 2011, Rosenberg 2010), um die Beweggründe und Argumente anderer Menschen sowie neue Zusammenhänge zu begreifen und um sich seine Kompromissbereitschaft zu erhalten: *ein Argumentieren, um zu verstehen* (vgl. Fisher et al. 2018). Der Sprechwissenschaftler Hellmut Geißner bezeichnet das als „wechselseitige, verständnisorientierte Kommunikationsform“ (Geißner 2012, 21), die als mündliche Gesprächsvariante ohnehin einen integralen Bestandteil der Thematik in der Sprechwissenschaft darstellt.

Zum Merkelschen Handeln:

Es gilt, statische Sichtweisen binärer Logik mit letztendlich nur zwei diametralen Handlungsmöglichkeiten in eine kooperative Argumentationsweise zu überführen, indem „Sowohl-als-auch-Denkweisen“ und entsprechende Verbalisierungen formuliert werden (Palmowski 2018, 86) und sich damit auch mehrere unterschiedliche Handlungsoptionen eröffnen. Denn Handlungen sind Folge-Aktionen mentalen wie sprachlichen Verhaltens. Es gibt kein Nicht-Handeln: Zu leben, das bedeutet immer auch zu handeln.

In der großen Politik wie im alltäglichen Miteinander ist es dazu erforderlich, vielschichtig wahrzunehmen, quer- und umzudenken und dann dementsprechend zu handeln. Jeder ist dazu aufgefordert; denn jeder fungiert als Multiplikator und nach dem Modell des Imitationslernens als Vorbild für andere (vgl. Jackel 2014).

Fazit:

Was die literarische Form des Märchens prägt (bipolar: entweder sind die Charaktere nur böse oder nur gut) und als Arbeitsweise von Computern funktional ist (wahr oder falsch; zutreffend oder nicht, speichern oder löschen), kann nicht sinnbringend auf kommunikative Prozesse mit dialogischer Gleichwertigkeit übertragen werden, auch nicht in der Politik – sei es als „Basta“ (siehe: Altbundeskanzler Schröder) oder als „alternativlos“ (siehe: vormaliger Finanzminister Schäuble bezüglich Schuldenabbau; vgl. Stern 2010). Denn hier geht es um gegenseitiges Verstehen mit dem Ziel beziehungs- und gemeinschaftsdienlichen Verhaltens als Herausforderung für und Anforderung an alle Menschen. Von den zahlreichen Stimmen, die sich derzeit gegen „Verwahrlosung“ und für eine „andere Tonalität“ im Sinne Merkels erheben, sind die vorab angeführten Beispiele als stellvertretend für die gegenwärtige Debatte zu betrachten – wobei der mahnende Chor nicht laut genug sein kann!

Literatur:

- Fisher, M., Keil F. C., Knobe, J., Strickland, B. (2018). Hochkonjunktur für Rechthaber. In: Gehirn&Geist 9, 38–41.
- Gaschler, F. und Gaschler, G. (2012). Ich will verstehen, was du wirklich willst. Gewaltfreie Kommunikation mit Kindern. München: Kösel. (2. Auflage)
- Geißner, H. (2012). Randkommunikation: Über Befehlen und Gehorchen. In: sprechen 29, Heft 53, 19–32.
- Hirschhausen, E. von (2018). Postumer Ruhm. In: Gehirn&Geist 9, 90.
- Jackel, B. (2014). „Du sollst nicht schimpfen!“ Auf dem Weg zu gelingendem, sozial-kompetentem mündlichem Kommunizieren. In: sprechen 31, Heft 57, 17–29.
- Melzer, W., Schubarth, W., Ehninger, F. (2011). Gewaltprävention und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Palmowski, W. (2018). Sagen wir mal so! Formative Sprache in der systemischen Pädagogik, Diagnostik und Beratung. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Rosenberg, M. B. (2012). Gewaltfreie Kommunikation. Paderborn: Junfermann (10. Auflage)

Elektronische Quellen:

- Netzeitung (2.7.2009). Für Merkel ist Afghanistan-Einsatz alternativlos, online unter: <http://web.archive.org/web/20091212083408/http://www.netzeitung.de/politik/deutschland/1393659.html>; zitiert nach <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Alternativlos&printable=yes>. Abruf am 25.8.2018.
- Stern (7.7.2010). Schäuble verteidigt Schuldenabbau als alternativlos, online unter: <https://www.stern.de/deutschland/bundeshaushalt-2011-schaeuble-verteidigt-schuldenabbau-als-alternativlos-1580839.html>; zitiert nach <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Alternativlos&printable=yes>. Abruf am 25.8.2018.
- Unwort-Jury (2011). Pressemitteilung, online unter: <http://www.unwortdesjahres.net/index.php?id=35>; Abruf am 23.8.2018.

Tagungsbericht

„Kooperative Rhetorik“ (27.–29.9.2018 in Düsseldorf) ¹

Kommunikationstrainerinnen und -trainer sowie Lehrende der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung aus dem gesamten Bundesgebiet tagten vom 27. bis 29. September 2018 im Haus der Universität. Die Abteilung Mündlichkeit an der HHU hatte zu der öffentlichen Fachtagung über Kooperative Rhetorik eingeladen. Kooperation wurde bei dieser Veranstaltung nicht nur thematisiert, sondern auch gelebt. Denn Studierende haben die Veranstaltung in Kooperation gemeinsam mit ihrer Dozentin organisiert und durchgeführt. Das Interesse am Thema war groß; rund hundert Teilnehmerinnen und Teilnehmer besuchten die Vorträge und Workshops.

„Man kann beobachten, dass der Umgangston nicht nur in der Politik, sondern überall im Alltag schärfer wird und dass Polemik vielerorts an die Stelle von Argumentation tritt. Das gibt Anlass, sich intensiv mit kooperativen Formen der Rhetorik zu beschäftigen – und das in Beiträgen, die länger als eine Twitter-Nachricht sind“, so Dr. Marita Pabst-Weinschenk, promovierte Sprecherzieherin von der HHU und Tagungsleiterin. Mit Bachelor- und Masterstudierenden sowie Kandidat/-innen, die sich bei ihr auf die Prüfung vor der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e. V. (DGSS) vorbereiten, hat Pabst-Weinschenk die Tagung organisiert und durchgeführt.

Das Thema Kooperative Rhetorik hat in Düsseldorf Tradition. Begründet wurde dieses Rhetorikkonzept von dem Theologen und Sprechwissenschaftler Prof. Elmar Bartsch (1929 – 2010), der neben seiner Hochschullehre in Neuss, Duisburg und Düsseldorf deutsche und österreichische Führungskräfte in Kommunikationsphilosophie, Ethik, Rhetorik und Dialogik coachte. Sein Ziel: Andere auf Augenhöhe überzeugen, nicht manipulieren; sein Motto: Dem Schwachen entgegengehen, aber ihn nicht dabei entmündigen

Gegen eine manipulative Rhetorik, die mit dem Rechtspopulismus aufgekommen ist, beziehen die Referentinnen und Referenten auf dieser Tagung bewusst Position. In Vorträgen und Workshops erläutern sie verschiedene Aspekte und Anwendungsbezüge dieses Kooperativen Rhetorik-Verständnisses und zeigen, wie eine auf Kooperation ausgerichtete Rhetorik *hate speech* und populistischen Äußerungen begegnen kann. Pater Dr. Thomas Gießbach reflektierte in seinem Eröffnungsvortrag den theologischen Hintergrund von Bartsch und stellte das christliche Konzept der Liebe in den Fokus der kooperativen Rhetorik. Wie man Kooperative Rhetorik lehren und lernen kann, zeigte Norvisi Stanic in ihrem Erfahrungsbericht ganz im Sinne von Elmar Bartsch und ließ die Wirkung verschiedener Sprecheroperationen in ihrem Workshop erproben.

¹ Übernahme aus dem FAKULTÄTS-NEWSLETTER DER PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf; August– November 2018 – BERICHTE UND MITTEILUNGEN

Frank Enders zeigte die Relevanz der nicht-direktiven Gesprächsführung nach Rogers für die Kooperative Rhetorik auf. Melanie Hanselmann fragte sich, wie viel Tugend ein Rhetor brauche und stellte die hohe Verantwortung von Rednern in den Vordergrund. Ihr Anliegen: den antiken Tugendbegriff für den aktuellen Zeitgeist neu zu beleben. Ein Gegenkonzept zu negativen Grundhaltungsformen populistischer Ideologien propagierte auch Annette Lepschy in ihrem Workshop, wie man populistischer Argumentation mit kooperativer Rhetorik begegnen kann. Sie ermutigte dazu, die eigene Meinung gegen populistisches Gedankengut klar zu äußern, aber warnte auch davor, die Erwartungshaltung an ein solches Gespräch zu hoch zu setzen. Das heißt, man kann nicht davon ausgehen, Populisten sofort von der gegenteiligen Meinung überzeugen zu können. Wichtig sei es, die erste Ohnmacht und Sprachlosigkeit zu überwinden und in eine kooperative Konfrontation zu gehen.

Rhetorische Kompetenzen zählen mit zu den Schlüsselqualifikationen und müssen von klein auf erworben werden. Dazu wurden verschiedene Modelle kooperativer Rhetorikschulung vorgestellt: In einem Panel präsentierten Kollegen Modelle aus dem Universitätskontext für verschiedene Fachbereiche und beschrieben Change-Prozesse. Ein großer Block als Welt-Café war der schulischen Vermittlung gewidmet. Die Stellung der Rhetorik in der Schule und wie sie sich im 20. Jahrhundert entwickelt hat, zeigten Studierende mit der Tagungsleiterin im Rollenspiel einer historischen Rhetorikkonferenz aus den 1930er-Jahren. Wie Rhetorik in Sprachbüchern wie *Sprache und Sprechen* und *Wege zur Sprache* (beide im Schroedel-Verlag) oder in einer Rhetorik-AG in der Schule in den 1980er-Jahren vermittelt wurden, wurde in kurzen Poster-Vorträgen präsentiert. Die aktuellen Bildungsstandards für den Bereich *Sprechen und Zuhören* ermöglichen ausführlichen Rhetorikunterricht, aber als eigenes Unterrichtsfach wird es bisher nur an Privatschulen (Docemus und Merz) gelehrt; ansonsten bleibt die mündliche Kommunikation eine Domäne im Deutschunterricht und wird oft vernachlässigt. Staatliche Schulen können das kooperative Lernen praktizieren, wie eindrücklich ein Erfahrungsbericht von Yvonne Orths von der Sekundarschule in Duisburg-Rheinhausen erläuterte. Staatliche Schulen können sich auch am erfolgreichen Wettbewerb *Jugend debattiert* beteiligen oder bei Interesse Rhetorikzertifikatskurse der DGSS anbieten, worauf Franziska Trischler, 2. Vorsitzende der DGSS, hinwies. Kerstin Hauke, die Landesbeauftragte von *Jugend debattiert* in NRW, machte ferner deutlich, dass man für die Förderung rhetorischer und mündlicher Kompetenzen in der Schule jetzt auch bei der Lehrerbildung ansetzen müsse, um die Lehrpersonen besser darauf vorzubereiten. Was intensive rhetorische Schulung ausmacht, konnte man bei der Schaubatte im Abendprogramm beobachten. Die Schüler aus dem NRW-Landesfinale von *Jugend debattiert* und Studierende zeigten hervorragende Leistungen und überzeugten hinsichtlich Sachkenntnis, Ausdrucksvermögen, Gesprächsfähigkeit und Überzeugungskraft. Zum Schluss des Welt-Cafés sammelten die Anwesenden Ideen, wie es weitergehen müsse in Schule und Lehrerbildung.

Von der Kundenorientierung, von Mitarbeitergesprächen, Integrationshilfen, Vorstandsreden, Personalauswahlverfahren, Mediation bis hin zum E-Learning und zur Rhetorik von Fußballtrainern reichte die Palette der behandelten Themen. Im Folgenden können nur noch einige Blitzlichter auf die Breite der Vortragsthemen geworfen werden. Der

Redenschreiber Claudius Kroker offenbarte mit einer Portion Humor dem anwesenden Plenum interessante Einblicke in seinen Arbeitsalltag: detailliert ausformulierte Reden werden überzeugend in unterschiedlichen Situationen vorgetragen, aber es gibt auch durchaus Ergänzungen an vorgefertigten Redeteilen. Eine Anregung zur Modifizierung des juristischen Alltags trug der Mediator und Coach Anselm Klatt an das Auditorium heran, indem er die Grenzen abgeschlossener Systeme aufzeigte, innerhalb welcher sich beispielsweise Richter bewegen, um die menschlichen Aspekte zu betonen, die beispielsweise in den Folgen von Familiengerichtsurteilen zu beobachten seien, die in erster Linie Kinder zu erleiden haben. Den Geschäftserfolg durch Kundenorientierung im Sparkassenbereich hat Hans-Jörg Reichmann untersucht und mit den Reden von Vorstandsvorsitzenden hat sich Carolin Eisenblätter beschäftigt. Nancy Lukin hat die Einschätzung kooperativen Führungsstils in Persönlichkeitstests untersucht und Thomas Laxa schließlich hat beim 1. FC Düsseldorf die Rhetorik im Trainingsbereich analysiert.

Maen Elhemmehe sensibilisierte das Publikum für die kulturellen Unterschiede zwischen der deutschen Gesellschaft und Flüchtlingen aus Nahost, deren Gesellschaft kollektiv und vom Mangeldenken geprägt ist. Mit Methoden des Harvard-Konzepts und der Konferenzmethode nach Thomas Gordon gilt es, sich zuzuhören und sich zu verstehen. Das erprobten die Besucher auch ganz praktisch in seinem Workshop „In deinen Schuhen“. Sein Ziel: beitragen zur Integration von Nahostflüchtlingen. Peter Schreuder präsentierte das südafrikanische Gesprächsmodell „Lekgotla“, und wie man sich erfolgreich im Geschäftsleben in Japan verhält, zeigte ein Lehrvideo, das Studierende der HHU mit dem Schwerpunkt Modernes Japan sowie Medien- und Kulturwissenschaft gedreht haben.

Auch im Beiprogramm stießen verschiedene Kulturen aufeinander und kooperierten. So wechselten sich moderne Sprechkollagen, dadaistische Texte und Rapmusik von Diptesh Banerjee mit klassischen Ballettdarbietungen ab; einzelne Teilnehmer und Teilnehmerinnen machten begeistert bei der Open Stage mit und gaben auch ihre Texte zum Besten.

Insgesamt war die Tagung ein voller Erfolg: die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben sich beteiligt, waren zufrieden und nehmen viele Anregungen und Eindrücke über Kooperative Rhetorik mit aus Düsseldorf. Die Mitschnitte der Vorträge werden in die Mediathek der Philosophischen Fakultät der HHU eingestellt.

Marita Pabst-Weinschenk und Studierende

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!

ALTRICHTER, Herbert; POSCH, Peter; SPANN, Harald: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 5., gründl. überarb. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2018. 368 S.; € 21,99 print, € 17,99 Online-Zugang (UTB 4757).

BAER, Ulrich: 666 Spiele für jede Gruppe – für alle Situationen. Inklusive Downloadmaterial. 27., komplett überarb. Auflage. Seelze: Kallmeyer, 2016. 422 S., € 17,95.

BAUER, Eike; LÖHRER, Uta; PAFFENHOLZ, Anne; USCHALT, Johannes; Bundeszentrale für politische Bildung, Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hrsg.): Methodenset politik theater.elementar. Bonn: bpb, 2018. 12 S.; € 4,50 (Bestellung über http://www.bpb.de/shop/lernen/weitere/279304/politik-theater-elementar?pk_campaign=nl2018-11-06&pk_kwd=279304)

“Das Methodenset beschreibt den Einsatz theaterpädagogischer Methoden im Politikunterricht, ausgehend von kurzen szenischen Experimenten, die Schülerinnen und Schüler zu einer künstlerischen Auseinandersetzung mit politischen Fragestellungen anregen. Die Methoden sind für alle Schularten geeignet.”

BEUTEL, Silvia-Iris; HÖHMANN, Katrin; PANT, Hans Anand; SCHRATZ, Michael (Hrsg.): Handbuch Gute Schule: Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis. 2. Auflage. Stuttgart: Klett/Kallmeyer, 2017. 198 S.; € 29,95.

BOLTEN, Jürgen: Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. 3. überarb. u. erw. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2018. 264 S., € 30,99 (UTB 2922).

BRANDL, Peter: Crash-Kommunikation. Warum Piloten versagen und Manager Fehler machen. 5., überarb. und erw. Neuauflage. Offenbach: Gabal, 2018. 256 S., € 19,90.

BRANDL, Peter: Kommunikation ... und was Sie darüber wissen sollten, um sich das Leben leichter zu machen. Offenbach: Gabal, 2015. 184 S., € 19,90.

BREUER-KÜPPERS, Petra; HINTZ, Anna-Maria: Schüler mit herausforderndem Verhalten im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte. Mit Online-Zusatzmaterial (Inklusiver Unterricht kompakt). München, Basel: Reinhardt, 2018. 59 Seiten DIN A4, € 19,90.

BROICH, Josef: ABC der Theaterpädagogik 10, Ausgabe 2019/2020. Systematischer Dokumentationsnachweis der Theatergruppen, Amateurtheatervereine, Freilichtbühnen, Fachverbände, Spielberatungsstellen, Fortbildungsträger im deutschsprachigen Raum. Mit einem Gesamtregister mit Querverweisen der erfassten Einrichtungen, Personen, Dienstleister. Köln: Maternus, 2019. 500 S., € 39,95.

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

- BURGER, Thomas: Rhetorik für Lehrkräfte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2018. 192 S.; € 17,99 (UTB 5046).
- CIVASCHI, Matteo: Geflügelte Worte in 5 Sekunden. 144 wortlose Bilderrätsel. Frankfurt/Main: Fischer; Bildkarten 187 S.; 12,40 €
- EFING, Christian; NEULAND, Eva: Soziolinguistik der deutschen Sprache. Soziale Aspekte von Sprachvariation und Sprachwandel. Tübingen: A. Francke, 2018. 250 S.; € 22,99 print, € 18,99 Online-Zugang (UTB 4455).
- ETRILLARD, Stéphane: Mit Souveränität zum Ziel- Wie Sie im Beruf durch souveräne Gespräche überzeugen. Offenbach: Gabal, 2018. 224 S., € 19,90.
- FRITZ, Annemarie; HUSSY, Walter; TOBINSKI, David: Pädagogische Psychologie. Inklusive E-Learning-Kurs. 3. Auflage. München, Basel: Reinhardt, 2018. 256 S.; € 26,99 (UTB 3373).
- FUHRMANN, Manfred: Die antike Rhetorik. 6., überarb. Auflage. Mannheim: Artemis & Winkler Verlag, 2011. 160 S., € 7,-.
- GEHRING, Wolfgang: Fremdsprache Deutsch unterrichten. Kompetenzorientierte Methoden für DaF und DaZ. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2018. 253 S.; € 19,99 print, € 15,99 Online-Zugang (UTB 5030).
- GROHNFELDT, Manfred (Hrsg.): Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie. Stuttgart: Kohlhammer. Band 1: Sprachtherapeutische Handlungskompetenzen (2016, 271 S., € 39,-), Band 2: Interdisziplinäre Grundlagen (2017, 293 S.; € 44,-), Band 3: Sprachentwicklungsstörungen, Redeflussstörungen, Rhinophonien (2017, 294 S., € 44,-), Band 4: Aphasien, Dysarthrien, Sprechapraxis, Dysphagien – Dysphonien (2018, 256 S.; € 44,-).
- GUTENBERG, Norbert; RIEMER, Peter (Hrsg.): Detailstudien zur Fakten- und Theoriegeschichte der europäischen Rhetorik (Rhetorik in Europa, Band 2). Berlin: Frank & Timme, 2018. 240 S., € 29,80 (ISBN 978-3-7329-0500-3)
- HAAG, Ludwig: Kernkompetenz Klassenführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2018. 176 S.; € 18,99 (UTB 4934).
- HANNKEN-ILLJES, Kati: Argumentation. Einführung in die Theorie und Analyse der Argumentation. Tübingen: Narr, 2018. 193 S.; € 22,99.
- HERCZEG, Petra; WIPPERSBERG, Julia: Kommunikationswissenschaftliches Arbeiten. Eine Einführung. Wien: facultas/UTB, 2018. 247 S.; € 25,99.
- HEIN, Monika: Empathie. Ich weiß, was du fühlst. Offenbach: Gabal, 2018. 256 S., € 22,90.
- HELMKE, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Aktualisierte 7. Auflage. Stuttgart: Klett/Kallmeyer, 2017. 414 S., € 37,95.
- HINZ, Lienhard: Vertrauen in die Wirksamkeit von Sprache. Berichte, Interviews, Rezensionen. Norderstedt: Books on Demand, 2018. e-PUB, 358,3 KB, € 7,99.
- HINZ, Lienhard: Vertrauen in die Wirksamkeit von Sprache. Berichte, Interviews, Rezensionen. 4., verbesserte Auflage. Norderstedt: Verlag BoD, 2018, 204 S., € 12,-.
- KIEL, Ewald: Unterricht sehen, analysieren, gestalten. 3., überarb. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2018. 175 S.; € 19,99 (UTB 3090).
- KNUTH, Mathias Zirkeltraining für die Stimme – Funktionale Übungen für mehr Kraft und Belastbarkeit, Lehrer- und Trainerband, Stimm-schulung und Behandlung von funktionellen Dysphonien. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag, 2018. 212 S., € 50,-.
- KNUTH, Mathias: Zirkeltraining für die Stimme - Funktionale Übungen für mehr Kraft und Belastbarkeit, Übungsheft Sprechstimme - Stimm-schulung und Behandlung von funktionellen Dysphonien. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag, 2018. 80 S., € 21,-.
- KOSTKA, Michael; KÖSTER, Peter: Kompetent unterrichten. Ein Praxisbuch für das Referendariat. 4. Auflage. Stuttgart: Klett/Kallmeyer, 2015. 184 S.; € 24,95.
- KRIEGER, Nicole: Die Gastgeber-Methode: Konferenzen, Tagungen, Veranstaltungen, Diskussionen kompetent und erfolgreich moderieren. Weinheim: Beltz, 2017. 240 S., € 29,95.
- KRUSE, Otto: Kritisches Denken und Argumentieren. Konstanz: UVK, 2017. 264 S., € 19,99 print, € 15,99 Online-Zugang (UTB 4767).

- LANG, Dunja (2016): Gefangen im Komplexitätsdilemma: Wie Sie mit Zielkonflikten, Bürokratie und Verhaltensparadoxien wirkungsvoll umgehen und Organisationen agil, flexibel und stark machen. Norderstedt: Books on Demand, 2016. 280 S., € 29,90.
- MAST, Claudia: Unternehmenskommunikation. Ein Leitfaden. 7. überarb. u. erw. Auflage. Konstanz: UVK/utb, 2018. 589 S.; € 29,99.
- MEYER, Barbara E.: Rhetorik für Lehrerinnen und Lehrer. Mit Download-Materialien. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, 2018. 136 S.; € 19,95.
- MICHALSKI, Christoph Maria: Die Konflikt-Bibel. Wie der Konflikt in die Welt kam und wie Sie ihn steuern. Offenbach: Gabal, 2018. 216 S., € 24,90.
- MOON, Shawn D.; MERRILL, A. Roger; DAVIS, Todd; SIMPSON, Michael: Die 3 Führungsgespräche. So entfesseln Sie die Talente Ihrer Mitarbeiter. Offenbach: Gabal, 2018. 240 S., € 29,90.
- MÜLLER, Thomas: Kinder mit auffälligem Verhalten unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule (Inklusive Grundschule konkret). München, Basel: Reinhardt, 2018. 143 S., € 24,90.
- NEULAND, Eva: Jugendsprache. Eine Einführung. 2., überarb. Auflage. Tübingen: A. Francke, 2018. 276 S.; € 24,99 print, € 19,99 Online-Zugang (UTB 2397).
- NIEHR, Thomas: Einführung in die Politinguistik. Gegenstände und Methoden. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2014. 191 S.; € 20,99 (UTB 4173).
- NIENKERKE-SPRINGER, Anke: Personal Branding durch Fokussierung. In zehn Schritten zur einzigartigen Persönlichkeit. Offenbach: Gabal, 2018. 180 S., € 22,90.
- PABST-WEINSCHENK, Marita: Erfolgreich werben. Trainer. Für Ausbildung und Beruf. Gütersloh/München: Brockhaus/wissenmedia in der immediaONE] GmbH, 2013. 80 S.; € 9,45 (Reihe BROCKHAUS SCOLARIS).
- PABST-WEINSCHENK, Marita; JASKOLSKI, Ernst W. (Hrsg.): Wirkungsvoll reden – überzeugend präsentieren. Alpen: Pabst Press, 2012. 164 S.; € 29,80.
- POSSELT, Gerald; FLATSCHER, Matthias: Sprachphilosophie. Eine Einführung. 2., akt. Auflage. Wien: facultas, 2018. 272 S., € 19,99 print, € 15,99 Online-Zugang (UTB 4126).
- REVENTLOW, Franziska Gräfin zu: Von Paul zu Pedro. Amouresken, gelesen von Susanne ALT. Hörbuch. Berlin: Edition Words & Music, 2018. MP3-Download, 151 Min., € 12,99.
- SEIFERT, Josef W.: Konfliktmoderation. Ein Leitfaden zur Konfliktklärung. Offenbach: Gabal, 2018. 160 S., € 19,90.
- SPREER, Markus: Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter. Methoden und Verfahren. Mit Online-Datenbank. Mit Beiträgen von Bettina Achhammer, Anke Buschmann, Susanne Cook, Marita Konerding, Thomas Lachmann, Steffi Sachse, Claudia Steinbrink. München: E. Reinhardt, 2018. 302 S., € 49,99 print, € 39,99 Online-Zugang (UTB 4946).
- THEILEN, Ulrike: Sprachlos? Von wegen! Kommunikation mit Kindern mit schweren Behinderungen. 2. aktualisierte Auflage. München, Basel: Reinhardt, 2018. 139 S., € 26,90.
- UEDING, Gert; STEINBRINK, Bernd: Grundriß der Rhetorik. Geschichte – Technik – Methode. 5., durchges. u. akt. Auflage. Stuttgart, Weimar: Metzler, 2011. XIII + 418 S.; € 29,95.
- URBAN, Ruth: Bestens gerüstet als Coach und Trainer: Positionierung, Akquise, PR und mehr. Paderborn: Junfermann, 2018. 168 S., € 22,-.
- VOGEL, Ines C. (Hrsg.): Kommunikation in der Schule. 2., akt. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2018. 350 S.; € 21,99 print, € 17,99 Online-Zugang (UTB 3649).
- WEGENER, Robert u. a. (Hrsg.): Wirkung im Coaching, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2018. 227 S.; € 35,-.
- WELLHÖFER, Peter R.: Gruppendynamik und soziales Lernen. Theorie und Praxis der Arbeit mit Gruppen. 5. Auflage. Konstanz: UVK, 2018. 237 S.; € 24,99 (UTB 2192).
- WOLBRING, Fabian: Sprachbewusste Gedichtanalyse. Eine praktische Einführung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2018. 176 S., € 15,99 (UTB 5035).
- YOUSEFI, Hamid Reza: Kampfplätze des Denkens. Praxis der interkulturellen Kommunikation. 2. vollst. überarb. u. erw. Auflage. Konstanz: UVK, 2018. 221 S., € 19,99 (UTB 4127).

Bibliographie

Zeitschriftenbeiträge und Beiträge in Sammelbänden

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

ALEXIOU, Evangelos: Die Wurzeln der europäischen Rhetorik: Der Logos als Bild der Persönlichkeit bei Isokrates. In: GUTENBERG, N.; RIEMER, P. (Hrsg.): Detailstudien zur Fakten- und Theoriegeschichte der europäischen Rhetorik. Berlin 2018, S. 87–104.

ANTONIJEVIC, Jelena: Gemeinsam sind wir stark! Interkulturelle Elternkooperation. In: Klasse leiten Nr. 2/2018 („Mit Eltern kooperieren“), S. 24–27.

Aus Schülersicht. Statements zu Elternengagement in der Schule. In: Klasse leiten Nr. 2/2018 („Mit Eltern kooperieren“), S. 28.

Autismus und Sprache. Schwerpunktthema mit Beiträgen von Anke BUSCHMANN, Christiane PREISSMANN, Claudia HUSEN und Katharina EBEL. In: Praxis Sprache, 63 (2018), 2, S. 89–108.

BALABAN, Silvia: Botschaften auf vier Wegen entschlüsseln. In: Trainingaktuell, 29 (2018), 5, S. 30–32.

BAUM, Kathrin; CLAUSEN-SÖHNGEN, Mechtild; TIESSEN, Anke: Mit dem Patienten und sich selbst in gelingendem Kontakt. Interaktives Reasoning mit Functional Fluency. In: Forum Logopädie, 32, 2 (März 2018), S. 28–33.

BAURMANN, Jürgen: Vater, Mutter, Kind? Familienformen heute. In: Praxis Deutsch Nr. 269/2018 („Sprache und Politik“), S. 12–21 (Unterrichtspraxis, 4.–6. Schuljahr).

BERBNER, Bastian: Mit euch kann man doch eh nicht reden. Vielleicht doch! Bastian Berbner versucht, sich konstruktiv zu streiten – mit einer Grünen, einem Verschwörungstheoretiker und sogar mit einem Neonazi. Kann das gelingen, ohne die eigene Haltung aufzugeben? In: DIE ZEIT, Nr. 39 (20.9.2018), S. 13–15.

BERGER, Grazia: Der ‚Ideale Redner‘ der französischen Revolution. Robespierres verinnerlichtes Rednerideal und dessen pathosbeladene Aktualisierung in der Rede. In: GUTENBERG, N.; RIEMER, P. (Hrsg.): Detailstudien zur Fakten- und Theoriegeschichte der europäischen Rhetorik. Berlin 2018, S. 153–168.

BERING, Piotr: Geschichtsschreibung als opus oratorium. In: GUTENBERG, N.; RIEMER, P. (Hrsg.): Detailstudien zur Fakten- und Theoriegeschichte der europäischen Rhetorik. Berlin 2018, S. 169–176.

BEUSHAUSEN, Ulla; MEIER, Birte: Methodik und Effektivität von Stimmseminaren für Lehrkräfte. Präventionsprojekt des niedersächsischen Kultusministeriums positiv evaluiert. In: Forum Logopädie, 32, 6 (Nov. 2018), S. 12–16.

BÖDEFELD, Jessica; DRECHSLER, Miriam; LEHMANN, Margartia; GÜNTHER, Thomas: Bonbon oder Medizinprodukt? Einfluss von Halstabletten auf die Stimme von Berufssprechern. In: Forum Logopädie, 32, 5 (Sept. 2018), S. 20–25.

BOLL, Kerstin: Gehören Honorare auf die Website? In: Trainingaktuell, 29 (2018), 2, S. 28–29.

DOLLINGER, Anna: Sprungbrett–Rede. In: Trainingaktuell, 29 (2018), 1, S. 16–19.

DÖRING, Karoline: Wir Machomet, von gottes genaden haydnischer khayser uber all kayser ... Sultansbriefe als (Vor-)Form der interkulturellen Kommunikation? In: GUTENBERG, N.; RIEMER, P. (Hrsg.): Detailstudien zur Fakten- und Theoriegeschichte der europäischen Rhetorik. Berlin 2018, S. 135–152.

ENGLING, Luisa; ORTNER, Annika; ANNA TEUFEL-DIETRICH: LAX VOX® bei Hobby-Chorsängern. Vorher-/Nachher-Vergleich der

- Singstimme nach Anwendung von LAX VOX®. In: Forum Logopädie, 32, 4 (Juli 2018), S. 6–11
- FEDROWITZ-CLAASHEN, Holle: Lyrik für Kinder mit sprachheilpädagogischem Förderbedarf – ein Unterrichtsbeispiel. In: Praxis Sprache, 63 (2018), 2, S. 109–111.
- FEILKE, Helmuth: Politische Kommunikation und Sprache. In: Praxis Deutsch Nr. 269/2018 („Sprache und Politik“), S. 4–11.
- FRÜH, Ramona: Persuasion oder Manipulation? Verunsicherung als Strategie politischer Rhetorik. In: GUTENBERG, N.; RIEMER, P. (Hrsg.): Detailstudien zur Fakten- und Theoriegeschichte der europäischen Rhetorik. Berlin 2018, S. 117–134.
- GENIUS, Anja: Reflexionstool. Tabus an die Wand. In: Trainingaktuell, 29 (2018), 6, S. 12–15.
- GRIMM, Hartmut; KLAFFKE, Thomas: Körpersprache bewusst einsetzen. Dem Gegenüber deutliche Signale senden. In: Klasse leiten Nr. 3/2018 („Mit Unterrichtsstörungen umgehen“), S. 28–29.
- GUTENBERG, Norbert: Rhetorik – epistemisch. In: GUTENBERG, N.; RIEMER, P. (Hrsg.): Detailstudien zur Fakten- und Theoriegeschichte der europäischen Rhetorik. Berlin 2018, S. 43–60.
- HERTEL, Silke; JUDE, Nina: Was können wir aus der Elternperspektive lernen? Befunde aus PISA 2015. In: Klasse leiten Nr. 2/2018 („Mit Eltern kooperieren“), S. 34–36.
- HERTEL, Silke; JUDE, Nina: Was können wir aus der Elternperspektive lernen? Befunde aus PISA 2015. In: Klasse leiten Nr. 2/2018 („Mit Eltern kooperieren“), S. 34–36.
- HERTLEIN, Margit; FLORIN, Gaston: Botschaften am Rande. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 12, S. 40–41
- HERTLEIN, Margit; FLORIN, Gaston: Gruppen einteilen – ganz interaktiv. In: Trainingaktuell, 29 (2018), 3, S. 38–39.
- HERTLEIN, Margit; FLORIN, Gaston: Hände hoch! In: Trainingaktuell, 29 (2018), 1, S. 40–41.
- HERTLEIN, Margit; FLORIN, Gaston: Meinungsbilder – mal zum Hören. In: Trainingaktuell, 29 (2018), 4, S. 40–41.
- HERTLEIN, Margit; FLORIN, Gaston: Standing kommt von innen. In: Trainingaktuell, 29 (2018), 8, S. 44–46.
- HERTLEIN, Margit; FLORIN, Gaston: Verblüffende Erwartungen. In: Trainingaktuell, 29 (2018), 2, S. 36–37.
- HERTLEIN, Margit; FLORIN, Gaston: Wunderbare Begrüßungsideen. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 11, S. 39–41.
- HINZ, Lienhard: Richtig schreiben durch richtiges Sprechen. In: Unsere Sprache – Beiträge zur Geschichte und Gegenwart der deutschen Sprache. Schriftenreihe der Neuen Fruchtbringenden Gesellschaft zu Köthen/Anhalt (= Hrsg.). Band 7/8: recht schreiben recht sprechen. Köthen, 2016/2017, S. 88–95.
- HULLER, Eva C.: Halb voll oder halb leer? Framing und konzeptuelle Metaphern in der Politik. In: Praxis Deutsch Nr. 269/2018 („Sprache und Politik“), S. 34–40 (Unterrichtspraxis, ab 9. Schuljahr).
- JACKEL, Birgit: Durch verbo-sensorische Aktivitäten Unterschiede erspüren und in Sprache fassen. Mit Beispielen individuell divergierender Fühlerlebnisse. In: Praxis Sprache, 63 (2018), 2, S. 112–114.
- JELDEN, Jörg: Mit dem Soziodrama Erlebnisse schaffen. In: Trainingaktuell, 29 (2018), 8, S. 38–42.
- JENSEN, Helle: Im Austausch bleiben und genau zuhören. Zwischen Lehrkräften und Eltern einen Dialog entwickeln. In: Klasse leiten Nr. 2/2018 („Mit Eltern kooperieren“), S. 11–14.
- JENSEN, Helle; KLAFFKE, Klaudia; SCHRAMM, Kristina: Beziehungsweise. Kann man Empathie lernen (und lehren)? In: Klasse leiten Nr. 1/2017 („Klasse werden!“), S. 42–45.
- JOSUTTIS, Uwe: Legt die Karten auf den Tisch – dann klappt's auch mit den Eltern. Elternarbeit aus Elternsicht. In: Klasse leiten Nr. 2/2018 („Mit Eltern kooperieren“), S. 37 ff.
- KARANASIOU, Argyri: Der ‚Redner‘ der griechischen Tragödie zwischen Worten (logoi) und Taten (erga). In: GUTENBERG, N.; RIEMER, P. (Hrsg.): Detailstudien zur Fakten- und Theoriegeschichte der europäischen Rhetorik. Berlin 2018, S. 61–86.
- KINO, Mona: Vier Mal im Jahr. Wenn Lehrkräfte und Eltern sich begegnen. In: Klasse

leiten Nr. 2/2018 („Mit Eltern kooperieren“), S. 18–19.

KLAFFKE, Klaudia; KLAFFKE, Thomas: Auf ihre Stimme kommt es an. Ein Interview mit dem Sänger, Sprecherzieher und Gestalttherapeuten Markus Lemke. In: Klasse leiten Nr. 3/2018 („Mit Unterrichtsstörungen umgehen“), S. 30 ff.

KLAFFKE, Thomas: Bilderstrecke. Gute Atmosphäre für Elterngespräche. Raumgestaltung als Schulprojekt. In: Klasse leiten Nr. 2/2018 („Mit Eltern kooperieren“), S. 29.

KLAFFKE, Thomas: Den Handlungsspielraum erweitern. Mit Unterrichtsstörungen umgehen. In: Klasse leiten Nr. 3/2018 („Mit Unterrichtsstörungen umgehen“), S. 4–8.

KLAFFKE, Thomas; POITZMANN, Nikola: Wenn Lehrkräfte den Unterricht stören. Wie Lehrerverhalten das Schülerverhalten beeinflusst. In: Klasse leiten Nr. 3/2018 („Mit Unterrichtsstörungen umgehen“), S. 25–27.

KLICHE, Marcus: Hausbesuch bei Moses. Die häusliche Umgebung kennenlernen. In: Klasse leiten Nr. 2/2018 („Mit Eltern kooperieren“), S. 30–31.

KNAUTHE, Diana: Rezension von KNUTH, Mathias „Zirkeltraining für die Stimme – Funktionale Übungen für mehr Kraft und Belastbarkeit“, Lehrer- und Trainerband, Stimm- und Behandlung von funktionellen Dysphonien. Idstein, 2018. In: DGSS@ktuell, 3/2018, S. 29–30.

KNUTH, Mathias: Was macht die Stimme laut und belastbar? Ansätze zur Schulung der Sprechstimme und der Behandlung von funktionellen Dysphonien. In: Forum Logopädie, 32, 6 (Nov. 2018), S. 18–22.

KOHLER, Jürgen; BRAUN, Wolfgang: Verzögerte Auditive Rückmeldung (VAR). Ein Instrument der Aufklärungs- und Sensibilisierungsarbeit bei Bezugspersonen von Stotternden. In: Forum Logopädie, 32, 4 (Juli 2018), S. 12–17

KOHR, Jan-Torsten; NEES, Dirk: Mit Design Thinking Seminare entwickeln. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 11, S. 27–31.

KRIEBS, Simone: Umgang mit herausfordernden Eltern. Wie Lehrkräfte Gelassenheit lernen. In: bildung & wissenschaft 72 (2018), 6, S. 34–35.

KUNTZ, Bernhard: Das kleine Einmaleins der Kommunikation. In: Trainingaktuell, 28 (2017), 12, S. 44–45.

KUNTZ, Bernhard: Trainermarketing. 10 Tipps für Einzelkämpfer. In: Trainingaktuell, 29 (2018), 6, S. 34–35.

LANGHEITER, Anna: Trainingsdesign. So geht gute Gestaltung. In: Trainingaktuell, 29 (2018), 9, S. 34–38.

LAUER, Marina: Talking Mats App – jetzt in deutscher Sprache. In: Forum Logopädie, 32, 2 (März 2018), S. 19–21 (Methode zur Gesprächsstrukturierung für Menschen mit Kommunikationsproblemen).

LUKASCHYK, Julia: Prävention von Stimmstörungen bei Lehrkräften. Stimmseminare und Coaching – Erfahrungen und Empfehlungen. In: Forum Logopädie, 32, 6 (Nov. 2018), S. 6–10.

MAGALHAES, Ana Lúcia; ANDREONI, Bruno: The Rhetoric of Oppression at the Workplace. In: GUTENBERG, N.; RIEMER, P. (Hrsg.): Detailstudien zur Fakten- und Theoriegeschichte der europäischen Rhetorik. Berlin 2018, S. 199–212.

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

PENNER, Zvi; SCHIMKUS, Elke; KLÖFKORN, Ralf: Logo Digital: Von Sprach- zu Schreibkompetenzen. Digitale Lösungen für die Therapie. In: Forum Logopädie, 32, 3 (Mai 2018), S. 6–14.

PETERS, Tanja: Leichter Verkaufen für Trainer. Best of Akquise. In: Trainingaktuell, 29 (2018), 4, S. 34–37.

Pinwand. Eltern in die Schule locken In: Klasse leiten Nr. 2/2018 („Mit Eltern kooperieren“), S. 20.

PITZBUER, Uwe Günther von: Präsentieren – ohne sich zu blamieren. In: Trainingaktuell, 29 (2018), 9, S. 40–43.

POLK, Petra: Neukundenakquise. Sieben Chancen für mehr Geschäft. In: Trainingaktuell, 29 (2018), 5, S. 33–35.

- RASCHER, Stephanie: Verschiedene Denkstile sichtbar machen. In: *Trainingaktuell*, 29 (2018), 7, S. 32–34.
- REICHLIN, Philip: Brückenbau zum Elternhaus. Schulsozialarbeit im Familienzentrum. In: *Klasse leiten* Nr. 2/2018 („Mit Eltern kooperieren“), S. 32–33.
- RIEMER, Peter: Zur Geschichte der Rhetorik in der griechisch-römischen Antike. In: GUTENBERG, N.; RIEMER, P. (Hrsg.): *Detailstudien zur Fakten- und Theoriegeschichte der europäischen Rhetorik*. Berlin 2018, S. 13–42.
- SCHEID, Alexander: Vom Dialog zum Trialog. Lehrer-Eltern-Kind-Gespräch. In: *Klasse leiten* Nr. 2/2018 („Mit Eltern kooperieren“), S. 21–23.
- SCHÖLDERLE, Theresa; HAAS, Elisabeth; ZIEGLER, Wolfram: Dysarthrien bei Kindern. Ein häufiges, aber wenig erforschtes Störungsbild. In: *Forum Logopädie*, 32, 3 (Mai 2018), S. 16–21.
- SCHÖNBERGER, Ulf: Alles was Recht ist. Handy und Smartphone-Nutzung in der Schule – Was tun bei Störungen? In: *Klasse leiten* Nr. 1/2017 („Klasse werden!“), S. 46–47.
- SCHUBERT, Nele: Das Unerwartete tun. Im Konfliktfall umdenken. In: *Klasse leiten* Nr. 3/2018 („Mit Unterrichtsstörungen umgehen“), S. 9–11.
- SEEWALD, Kristian: Wenn alle kooperieren. Systematische Prävention geht vor Intervention. In: *Klasse leiten* Nr. 3/2018 („Mit Unterrichtsstörungen umgehen“), S. 18–21.
- SÉVILLE, Florian: Begriffe besetzen. Politische Rhetorik und Kommunikation. In: *Praxis Deutsch* Nr. 269/2018 („Sprache und Politik“), S. 29–33 (Unterrichtspraxis, ab 8. Schuljahr).
- SMETANA, Michael: Schneller zum Seminarziel. In: *Trainingaktuell*, 28 (2017), 12, S. 33–37.
- Sprache und Politik. Themenschwerpunkt in *Praxis Deutsch* Nr. 269/2018. Hrsg. von Helmut Feilke. 64 S., € 17,90.
- STANG, Philipp; SCHLEIDER, Karin: Stimmliche Merkmale depressiver Störungen – Aktueller Forschungsstand. In: *DGSS@ktuell*, 3/2018, S. 5–29.
- STARKE, Anja; MÜHLHAUS, Juliane: App-Einsatz in der Sprachtherapie. Die Nutzung evidenzbasierter und ethisch orientierter Strategien für die Auswahl von Applikationen. In: *Forum Logopädie*, 32, 2 (März 2018), S. 22–26.
- STOCK, Alexandra: Preframing im Seminar: Türen öffnen für Inhalte. In: *Trainingaktuell*, 28 (2017), 11, S. 10–14.
- STORM, Bettina: "Talk Yoga!" Stimmtraining für Yogalehrende Die Bedeutung der Stimme als Tool im Yogaunterricht. In: *DGSS@ktuell*, 4/2018, S. 5–15.
- TONHAUSER, Pauline: Warm-ups für jeden Workshop. In: *Trainingaktuell*, 29 (2018), 7, S. 16–18.
- TORRAU, Sören: Politik im Spiegel medialer Inszenierungen. Schüler analysieren politische Sprache in politischen Talkshows. In: *Praxis Deutsch* Nr. 269/2018 („Sprache und Politik“), S. 34–40 (Unterrichtspraxis, ab 10. Schuljahr).
- TRÄBERT, Detlef: Der erste Elternabend. Ziele und Gestaltungsmöglichkeiten. In: *Klasse leiten* Nr. 2/2018 („Mit Eltern kooperieren“), S. 15–17.
- TSOMIS, Georgios P.: Die Chreia der antiken Progymnasmata. In: GUTENBERG, N.; RIEMER, P. (Hrsg.): *Detailstudien zur Fakten- und Theoriegeschichte der europäischen Rhetorik*. Berlin 2018, S. 177–198.
- VOLONAKI, Eleni: Dynamics of forensic oratory in late fourth century BC. In: GUTENBERG, N.; RIEMER, P. (Hrsg.): *Detailstudien zur Fakten- und Theoriegeschichte der europäischen Rhetorik*. Berlin 2018, S. 105–116.
- WAGNER, Miriam: Datenschutz für Trainer und Coachs. In: *Trainingaktuell*, 29 (2018), 4, S. 10–13.
- WEYAND, Giso: Honorare auf die nächste Stufe heben. In: *Trainingaktuell*, 29 (2018), 8, S. 31–35.
- WIETZKE, Frauke: Politik verstehen. Nachrichten für Kinder und Erwachsene. In: *Praxis Deutsch* Nr. 269/2018 („Sprache und Politik“), S. 22–28 (Unterrichtspraxis, 7.–9. Schuljahr).
- ZERGIEBEL, Mike: Ausgewogen motivieren: Eine Feedbackkultur mit dem Feedbackburger etablieren. In: *Klasse leiten* Nr. 1/2017 („Klasse werden!“), S. 30–33.

Rezensionen

CIVASCHI, Matteo (2017). Geflügelte Worte in 5 Sekunden. 144 wortlose Bilderrätsel. Frankfurt / Main: Fischer; Bildkarten 187 S.; 12,40 €; ISBN 978-3-596-29708-5

Das, was der Autor Matteo Civaschi in dieser Neuerscheinung als „Geflügelte Worte“ bezeichnet, umfasst Sprichwörter, Redensarten oder Aphorismen, in denen eine Lebensweisheit knapp und treffend in Prosa zum Ausdruck kommt. Hier allerdings werden sie von den Grafikdesignern um Civaschi als Bilderrätsel präsentiert, die Humor und ansprechende Symbolik kombinieren. Je treffender die bunt gedruckten Visualisierungen, desto zielsicherer können die zugehörigen Aphorismen aus der Gedächtnisspeicherung abgerufen werden. Und je ausgeprägter die kreative und querdenkerische Kompetenz der Betrachtenden, desto mehr Spaß werden sie dabei haben.

Aber ganz so einfach-eindeutig scheint es bei genauem Durchforsten aller 144 Bilderrätsel doch nicht zu sein. Nach Dafürhalten der Rezensentin erscheinen die humorigen Grafiken bezüglich ihrer Verständlichkeit auf einem absteigenden Kontinuum von „gelingen und witzig“ – „nicht sofort verständlich / mehr als 5 Sekunden Nachdenkzeit“ – „nicht allgemein bekannt (weil auch dänische Redensarten aufgenommen wurden)“ – bis „mehrdeutig / wenig zutreffend“. Weniger wäre in dieser Sammlung mehr gewesen und dafür nur solche Beispiele, bei denen die grafische Darstellung ganz eindeutig zum passenden Sprichwort hinführt, wie auf dem Cover „Ein blindes Huhn findet auch mal ein Korn“. Denn zahlreiche Bilder muten

an, als seien sie „an den Haaren herbeigezogen“, womit die Gefahr besteht, dass der Rate-Spaß in Frustration umschlägt.

Für diejenige Person, die bei der Lösungsfindung der Grafiken „auf dem Schlauch steht“, hat der Autor folgenden Rat: Lösungen nachschlagen (S. 185–187) oder zum Psychiater gehen (S. 7). Die Rezensentin sollte aufgrund ihrer schlechten Rate-Ergebnisse dringend den Gang zum Psychiater wählen; stattdessen präsentiert sie alternative Spielideen:

Leichter und damit spaßiger wird das Rätseln im Tandem, wobei der Mitbetrachter sich die Lösungsseiten vorab angesehen hat und somit die ersten Worte des zugehörigen Sprichwortes vorgeben kann; bspw. „Da beißt die Maus ...“ oder „Kleine Geschenke erhalten ...“ – oder auch die Satzenden, bspw. „... wäscht die andere.“ oder „... Affen machen“.

Und tatsächlich, seitens des Autors ist das Buch zum Spielen, „eigentlich nicht zum Lesen gedacht“ (S. 7). Beworben wird es von dem PROLOG-Verlag im Therapie- und Lernmittelkatalog 2018 als Hilfsmittel bei Aphasie; für Wortschatz- und Kommunikationstraining (PROLOG 2018, S. 126). Für Personen mit leichten kognitiven Störungen in Kliniken, therapeutischen Praxen und Senioreneinrichtungen erscheint jedoch nur eine sorgfältige Auswahl besonders bekannter und eindeutiger Bilderrätsel als geeignet zwecks Stabilisierung der geistigen Leistungsfähigkeit und Unterstützung bei Wortfindungsproblemen.

Dr. Birgit Jackel, Biebergemünd

KNELS, Christina (Hrsg.): Sprache und Ernährung bei Demenz: Klinik, Diagnostik und Therapie (Forum Logopädie). Stuttgart, New York: Thieme-Verlag, 2018. 184 S., 39 Abb. € 49,99. ISBN: 978-3-13-163881-6

In den vergangenen Jahren wurden einige Bücher zum Thema *Demenz und Sprache* veröffentlicht, die – natürlich unter Berücksichtigung der jeweiligen Zielgruppe – inhaltlich durchaus vergleichbar sind. Umso mehr machte die hier vorgestellte Publikation von Christina Knels (Hrsg. und Autorin fast aller Kapitel) aus der Reihe "Forum Logopädie" neugierig, da hier schon im Titel die Ernährungsproblematik neben die Sprache gestellt wird. In den meisten Büchern wird die Ernährung, so sie überhaupt thematisiert wird, in einem Kapitel kurz angerissen, ohne dass der gleiche Tiefgang wie bei den sprachlich-kommunikativen Inhalten erkennbar wäre. Aber gerade der Ernährungsproblematik kommt im Zusammenhang mit dementiellen Erkrankungen in den letzten Jahren immer mehr Aufmerksamkeit zu.

Das Buch zielt auf an Therapeutinnen und Logopädieschülerinnen ab, wobei theoretisches und praktisches Wissen gleichermaßen vermittelt werden soll. Im 1. Kapitel werden gesundes Altern und Demenz thematisiert. Das ist umso erfreulicher, da das Thema Prebyphasie in vergleichbaren Büchern meist zu kurz kommt. Auch Knels zitiert hierzu lediglich eine Quelle, was eben auch zeigt, dass zu dieser Thematik noch erheblicher Forschungsbedarf besteht. Die "Demenz" wird im Folgenden ausschließlich nach der Klassifikation des ICD 10 eingeführt. Es muss als klarer Mangel herausgestellt werden, dass die Vorgehensweise des Diagnostisch Statistischen Manuals (DSM) keinerlei Erwähnung findet. Gerade in der Forschung wird im neuropsychologischen und psychiatrischen Bereich immer stärker auf das DSM-5 zurückgegriffen. Dabei wird der Begriff "Demenz" durch die Gruppe „Neurokognitive Störungen“ ersetzt, was primär mit dem Aspekt der Stigmatisierung begründet wird. Diese Sichtweise setzt sich von Nordamerika ausgehend zunehmend

durch, sodass in einem Buch für angehende Logopädinnen der Hinweis auf das DSM wichtig gewesen wäre.

Kapitel 2 umfasst die Klassifikation und Symptomatik (ohne Dysphagie) dementieller Erkrankungen. Es zeigt sich schon an dieser Stelle deutlich, dass für die Autorin eine gelungene Kommunikation mit den Betroffenen zentrales Anliegen ist. Hier, wie auch in den Folgekapiteln, werden nicht nur Fakten referiert, sondern auch praktische Hinweise im Umgang mit Betroffenen gegeben. Damit will Knels zeigen, dass die passende therapeutische Grundhaltung zu demenzerkrankten Menschen von größter Bedeutung ist. Die Fallbeispiele zeigen dabei Ressourcen auf, die einen Kommunikationserfolg ermöglichen könnten.

Bei der Vielzahl möglicher Testverfahren (Kap. 3) verweist die Autorin auf die Probleme und Grenzen der Diagnostik bei Betroffenen. Erfreulich ist in diesem Kapitel, dass für den oft unterrepräsentierten Bereich der *schweren Demenzen* und der *Einschätzung der Lebensqualität* diagnostische Anregungen gegeben werden.

Im Therapiekapitel (Kap. 4, Autorin Heike Grün und C. Knels) werden einerseits etablierte Verfahren vorgestellt und andererseits allgemeine Therapiehinweise gegeben. Die psychosoziale Arbeit und gelingende Verständigung werden dabei als zentrale Anliegen herausgestellt. Die konkreten Therapieverfahren werden jedoch nur angerissen, d. h. für die praktische Durchführung müssen verständlicherweise die zugrundeliegende Literatur berücksichtigt bzw. Fortbildungen besucht werden. Bei den etablierten Ansätzen schließt sich immer eine Evidenzbetrachtung an, was sowohl für angehende Logopädinnen als auch Praktiker sehr sinnvoll ist. Empfehlungen für Gruppentherapien und eine umfangreiche Liste von Kontaktadressen (Selbsthilfegruppen, Hilfe für Angehörige usw.) runden dieses gelungene Kapitel ab.

Im 5. Kapitel (Petra Schuster) wird schließlich die Ernährung thematisiert. Der Autorin geht es dabei nicht nur um eine mögliche

Dysphagie, sondern generell um ausgewogene Ernährung im Alter. Sowohl die Grenzen von *Presbyphagie* zur *Dysphagie bei Demenz* als auch die Zuordnung von Dysphagie zum Demenztypus werden sorgfältig gezogen. Ausführlich und sachlich werden ethische Fragen zur (Sonden-)Ernährung diskutiert ohne dabei dogmatisch zu werden. Auch in diesem Kapitel kommen wieder viele praktische Hinweise zur Ausführung, z. B. wie man über multimodale Stimulierung die Betroffenen zur Nahrungsaufnahme bewegt. Auch die Tipps zur Essbiografie sind sehr anregend. Insgesamt zeigt sich, dass dieses Kapitel stark auf der klinischen Erfahrung der Autorin basiert. Eine stärkere Berücksichtigung wissenschaftlicher Belege, auch wenn diese noch rar sind, wären in einer Folgeauflage wünschenswert.

Das Buch ist in der Reihe "Forum Logopädie" erschienen und übernimmt daher formal einige weniger gelungene Merkmale. Hier ist z. B. die sehr kleine Schrift und der enge Zeilenabstand zu erwähnen. Die zahlreichen Tabellen sind hingegen sehr gut zu erfassen, was für die wenigen Abbildungen nur eingeschränkt zutrifft. Zusammenfassungen, Merksätze und Beispiele sind durch Markierungen gut gekennzeichnet, sodass auch ein "Querlesen" problemlos möglich ist. Die Literaturnachweise finden sich am jeweiligen Kapitelende, das umfangreiche Register bezieht sich wiederum auf das gesamte Buch.

Nach eigener Einschätzung ist das Buch für Logopädieschülerinnen und Logopädinnen, die sich in diesen Bereich einarbeiten wollen, trotz der kleinen Einschränkungen gut geeignet. Ebenso kann man es Angehörigen von Betroffenen empfehlen, die über die oft allgemein gehaltene Ratgeberliteratur vertiefte Kenntnisse erwerben wollen. Zu bedenken ist allerdings, dass der Kaufpreis vergleichsweise hoch ist: Beispielweise sind im Reinhardt-Verlag einige inhaltlich vergleichbare Bücher erschienen, die u. U. die Hälfte kosten und die aufgrund praktischer Durchführungshinweise konkreter Therapieverfahren für klinisch arbeitende Logopä-

dinnen interessanter sein dürften. Jedoch sollte das hier vorgestellte Buch von Christina Knels im Bestand von Ausbildungseinrichtungen und Bibliotheken mit logopädischer Ausrichtung nicht fehlen.

Dr. Wieland Kranich, Regensburg

RUBEN, Laura; WITTICH, Constanze: Therapie Myofunktioneller Störungen (MyoMot). Ein ganzheitliches Konzept mit 6 Bausteinen. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2017. 148 S.; € 24,90

In diesem Buch wird ein weiteres myofunktionelles Behandlungssystem vorgestellt, das den gegenwärtigen Anforderungen an dieses Verfahren (s. Furtenbach/Adamer [Hg.]: MFT KOMPAKT I und II, Wien 2013 bzw. 2016) sehr gut gerecht wird. Die Autorinnen konzentrieren sich auf die Behebung myofunktioneller Störungen in engstem Zusammenhang mit weiteren Auffälligkeiten und Defiziten der betroffenen Patienten, vor allem von Kindern ab 4. Lebensjahr. Die angestrebte Ganzheitlichkeit des Konzepts wird tatsächlich erreicht durch die Berücksichtigung des ganzen Körpers der myofunktionellen Klienten von Kopf bis Fuß und ihrer funktionellen, kognitiven und emotionalen Persönlichkeitsstruktur, durch den individualisierenden Ansatz sowie durch den Aufbau und die Methodik ihres Verfahrens.

Das Buch ist in sieben Kapitel gegliedert, ergänzt durch Einleitung, Anhang, ein ausreichendes Literaturverzeichnis und ein kleines Sachregister. Die Verfasserinnen bieten zwei große, aber so nicht gekennzeichnete Teile an: Theoretische Grundlagen (Kapitel 1–3) und Beschreibung ihres praktischen Vorgehens (Kap. 4–7, Anhang und Online-Zusatzmaterial). Schon in der Einleitung (S. 7–9) werden grundsätzliche Ausführungen zum Therapieansatz und dessen Realisation gemacht, die in den folgenden Kapiteln erweitert und vertieft werden, so auch im 2. Kapitel „Therapie bei Myofunktionellen Störungen“ (S. 14). Wieso Großschreibung erfolgt, erschließt sich dem Rezensenten

nicht, da der Begriff kein Eigenname ist (zumindest bisher nicht). Aber das theoretische und praktische Konzept von „MyoMot“ wird unter Hinzuziehung der auch später immer wieder eingeflochtenen Gedanken deutlich: Entsprechend der seit Jahrzehnten ange-mahnten und nur in einigen myofunktionellen Therapiesystemen verwirklichten Forderung nach Blickweiterung über den orofazialen/stomatognathen Bereich hinaus auf die „Komplexität und die Dysbalance ... (des) Patienten“ (S. 45) in seiner Gesamtheit berücksichtigen die Autorinnen in ihrer Therapie nicht nur das Schlucken, den Mundschluss, die Zungenruhelage und das Sprechen, sondern grundsätzlich im ganzen Therapieverlauf auch die Haltung und den Tonus von Kopf, Nacken, Gesamtkörper und diverse Fehlentwicklungen, wie z. B. persistierende frühkindliche Reflexe und deren negative Folgen, sowie weitere Kompetenzen und deren Störungen.

Dieser Ansatz wird deutlich in der Einbeziehung der multifaktoriellen ätiopathogenetischen Auffassung und der Anerkennung der Multisymptomatik der myofunktionellen Störungen sowie in der Schwerpunktsetzung ihres therapeutischen Vorgehens einschließlich der Struktur ihrer Anamnese- und Diagnoseerhebung. Das gilt ebenso für die Berücksichtigung von Entwicklungsaspekten vom vorgeburtlichen Stadium an, wie das schon als Erste vor Jahrzehnten Beatriz Padovan in Brasilien in umfassender Weise praktiziert hatte. Weiterhin begründen Ruben/Wittich im 2. Kapitel auf der Basis ihres Therapieansatzes die Einteilung der Symptome in zwei Symptomkomplexe: 1. den orofazialen Bereich und 2. die Basis-kompetenzen betreffend. Danach erfolgt im 3. Kapitel „Therapiebausteine“ (S. 15–44) entsprechend der multimodalen Behandlungsweise die Beschreibung von sechs Therapiebereichen, die bei jedem Patienten bearbeitet werden müssen und daher auch in ihren Beziehungen zu den beiden Symptomkomplexen dargestellt werden. Im ersten Baustein „Wahrnehmung“ werden die Wahrnehmungsentwicklung ab der 10. Schwangerschaftswoche und deren Störungen

beschrieben, vornehmlich zur taktilen und kinästhetischen (propriozeptiven) Perception, die sich insbesondere auf die Entstehung von Habits, Mundoffenhalten, Zungenhaltung und Dysgnathien auswirken können. Mit Bezug auf die enge Kooperation von Wahrnehmung und Bewegung weisen die Autorinnen an dieser Stelle erneut auf die Notwendigkeit der Einbeziehung von gesamtkörperlichen Kompetenzen in der MFT hin, von der Entwicklung des Schluckens, der visuomotorischen Koordination und Händigkeit bis hin zur Berücksichtigung von Störungen der Aufmerksamkeit und des allgemeinen Verhaltens.

Ähnlich gründlich verfahren Ruben/Wittich bei der Darstellung der Therapiebausteine „Persistierende frühkindliche Reflexe“, „Tonus und Haltung“, „Gleichgewicht“ (vestibuläres System, das eng kooperiert mit der propriozeptiven und der visuellen Wahrnehmung), „Bewegung“ und „Mundfunktion“. Im zuletzt genannten Baustein erwähnen sie die in der MFT seit Jahrzehnten dominierende Gleichgewichtstheorie („equilibrium theory“, z. B. Weinstein et al. 1963), nach der im lebenden Organismus ein ausbalanciertes Miteinander aller Strukturen, insbesondere der Muskeln, und funktionellen Abläufe bestehen sollte. Daher sei der Ausgleich von Dysbalancen ein erklärtes Ziel aller myofunktionellen Maßnahmen.

Im 4. Kapitel „Praktische Umsetzung“ (S. 45–48) erläutern die Autorinnen auf der Basis ihres Therapiekonzepts den Aufbau und die Grundprinzipien ihres therapeutischen Prozederes sowie ihre methodischen Elemente, was wesentlich zum Verständnis ihres Systems für Leser und Anwender beiträgt. Im Folgenden soll unter Hinzuziehung von an anderer Stelle des Buchs erwähnten Ausführungen auf die Grundprinzipien, die Strukturierung und auf die Methodik von MyoMot zusammenfassend eingegangen werden.

Als erstes Grundprinzip des therapeutischen Agierens ist die Herangehensweise an Lernprozesse hervorzuheben, die sich von vielen anderen myofunktionellen Thera-

piekonzepten unterscheidet. Die Kinder werden allmählich befähigt, über Sammlung und Speicherung unterschiedlichster Handlungserfahrungen, die sie gleichsam in Form einer aufsteigenden Spirale mehr und mehr verfeinern, vertiefen und dadurch festigen, ihre bis dahin angewandten (oft unterentwickelten bzw. fehlerhaften) Verhaltensmuster zu ändern. Dazu gehören solche – oftmals ebenfalls zu erlernenden – Elemente wie Selbstbeobachtung und -beurteilung, Vortasten vom Gesamtkörper zum orofazialen Bereich, Fokussierungsfähigkeit auf wesentliche Faktoren und auf eine Reihe von physiologischen Abläufen, z. B. Wahrnehmung und Bewegungssequenzen, die Fähigkeit, Erfolge zu erleben und mit Freude am Therapieprozess teilzunehmen. Dass Therapie und Lernen nicht zum reinen „Spielen“ werden, ist hierbei die Gratwanderung, die die Therapeuten durch gezieltes Betonen von Fortschritten und kluges Weiterführen beschreiten müssen, was leider in vielen myofunktionellen Behandlungsangeboten der letzten Jahre nicht geschafft wurde, von Frau Ruben und Frau Wittich aber schon!

Ein weiteres Prinzip ist die Einbeziehung verschiedener Module und myofunktioneller Behandlungsansätze, wodurch die Verfasserinnen die vielen Erfahrungen der jahrzehnte-langen Geschichte der MFT kritisch integrierten, z. B. aus der Therapie von B. Padovan (wenn auch nicht genannt). Auch die Kombination unterschiedlicher Kompetenzen des Patienten in einer Übung zählt zum Prinzip der Multimodalität. Noch wichtiger erscheint dem Rezensenten die durchgehende Berücksichtigung des Grundsatzes der Individuum-zentriertheit („individualized approach“), den die Autorinnen sehr geschickt verwirklichen: Je nach Alter und Entwicklungsstand insgesamt und bezüglich der avisierten Fähigkeit, ja sogar je nach der momentanen emotionalen „Stimmungslage“ des Kindes, werden die Gestaltung einer Therapiestunde und die Auswahl der Übungen vorgenommen, eventuell mit zeitlicher „Streckung“ eines bestimmten Lernprozesses. Dieser Grundsatz widerspricht

auch in keiner Weise dem stringenten Aufbau und Ablauf des ganzen Verfahrens.

Das von Ruben/Wittich als von zentraler Bedeutung erachtete Prinzip ist wohl die Einbettung orofazialer Kompetenzen in den Zustand von Gesamtkörper und ganzer Persönlichkeit ihrer Klienten, das sie durchgehend sehr gut verwirklicht haben. Dazu gehört auch die Fokussierung auf die Mitarbeit der Eltern bzw. Bezugspersonen, die im 7. Kapitel (S. 135–139) beschrieben wird. Schon am Anfang der Therapie werden die Eltern in die Anamnese und Diagnostik in einer hoch wertschätzenden Art einbezogen, wie das in anderen MFT-Konzepten kaum realisiert wird. Das zeigt sich ebenso in der starken Inklusion der Eltern in den Therapieablauf und folgerichtig in den häuslichen Umgang mit den Defiziten und deren Überwindung. Das geht weit über die auch im Buch erwähnten vielen Tipps, Hinweise und Ratschläge hinaus. – Ein letztes Grundprinzip von MyoMot soll noch herausgestellt werden: die Ritualisierung von Lernprozessen und praktischen Abläufen in den Therapiestunden bis hin zum Transfer der neu erlernten Kompetenzen in die Automatisierung.

Der Aufbau des Therapieverfahrens MyoMot in seinem Gesamtablauf von Anamnese und Diagnostik über die an verschiedenen Stellen des Buchs dargelegten Verlaufsmerkmale bis hin zum Transfer erfolgt für die Leser im Wesentlichen transparent. Dabei schreiten die Autorinnen vom Einfachen, d. h. vom Patienten gerade noch vollziehbaren Handlungsniveau, zum Schwereren voran bis zu komplexen Fähigkeiten. Allerdings irritiert, dass schon in die Vorübungen solche von vielen myofunktionellen Patienten eben nicht beherrschten Fähigkeiten wie Ansaugen der Zunge und das Schnalzen (S. 77) eingebaut werden, wenn das zugegebenermaßen von manchen Kindern auch spontan erreicht werden kann. Übrigens wird das vordere Schnalzen nicht vom hinteren unterschieden, und es werden leider keine Details zum Erlernen dieser für das richtige Schlucken so wesentlichen Vorübungen mitgeteilt.

Hervorzuheben ist der stringente Ablauf einer jeden Therapiestunde vom anfänglichen Einstimmungsritual über Vorübungen unter ständigem Einschluss solcher kardinalen Fähigkeiten wie Mundschluss und Zungenruhelage bis zum Abschlussspiel und zur Besprechung der Hausaufgaben. Auch jede Übung ist im Wesentlichen nach dem gleichen Aufbau gegliedert: Therapieziel, ungefähre Dauer in Minuten, Material und Alternativen, Vorübung, Durchführung, Varianten (in der Methodik), Fehlerquellen und Kontraindikationen sowie Lösungen (zusätzliche Hilfestellungen). Dabei werden viele, auch hoch motivierende, z. T. motorisch recht anspruchsvolle Übungen – auch in Form von Spielen – angeboten (S. 66–134), die oftmals von den myofunktionellen Therapeuten erst selbst erlernt werden müssen!

Zur Methodik haben Ruben/Wittich auf vielen Seiten ihres Buchs eine ganze Anzahl von Hinweisen und Tipps eingestreut, z. B. die gelegentliche Nutzung eines Spiegels, die Anwendung bestimmter Erinnerungssignale zwischen Kind einerseits und Therapeut bzw. Bezugsperson andererseits, der Wochenplan und der Einsatz einer Vielzahl von Materialien und Gegenständen; Letztere werden im Anhang für die Therapiebausteine aufgelistet (S. 144–146). Es ist anzunehmen, dass nur ein Teil der von den Autorinnen erprobten Elemente aufgeführt wurden. Auch wird sich nicht jede Therapeutin alle Geräte beschaffen können, zumal zu deren Einsatz entsprechende Räume mit der benötigten Ausstattung zur Verfügung stehen müssen. Hier wird auf die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Physiotherapeuten und Ergotherapeuten verwiesen. Eine Warnung ist aber auszusprechen: Die Verwendung von Spülmitteln bei Blasübungen sollte vermieden werden, da gerade myofunktionelle Patienten leicht die so präparierte Flüssigkeit einsaugen und eventuell sogar verschlucken könnten, weshalb ja im Text schon eine Einschränkung erwähnt wurde. Weitere in MyoMot angewandte methodische Grundsätze bestehen in der Arbeit mit Kontrasten bei der Gewinnung

neuer Erkenntnisse und Fähigkeiten, in der Variabilität bei der Einsetzung von Übungen und Materialien, in der Verbalisation aller Handlungsabfolgen durch Therapeut und Kind und in der Begleitung von Übungen und Spielen durch Gesang und Reime.

Im 5. Kapitel „Anamnese und Befund“ (S. 49–65) stellen die Verfasserinnen ihr diesbezügliches Vorgehen anhand ihres Anamnese- und Befundbogens vor, der auch als Online-Zusatzmaterial zur Verfügung steht (allerdings nicht so leicht herunterzuladen). Der allgemeinen Anamnese folgen weitere anamnestische Erhebungen – durch Befragung der Eltern – jeweils am Anfang der Diagnostik der Symptomkomplexe 1 und 2. Damit ergibt sich ein guter Überblick über wesentliche Einzelheiten zum Gesamtentwicklungsstand und speziell zur Entwicklung der Ernährungsweise, der Sensorik, der Motorik, der orofazialen Bereiche und der Sprache und deren gegenwärtige Verfassung. Die Befunderhebung erfolgt vorwiegend durch Beobachtung, z. T. anhand von Videoaufnahmen und z. T. durch Ausführung der vom Untersucher verbal beschriebenen Muster oder durch Nachahmung der ausgeübten Items. Tests werden weniger eingesetzt, obwohl es besonders im Wahrnehmungsbereich verschiedene Verfahren zur Überprüfung der oralen Stereognose gibt. Auch die Angaben zur Herkunft bestimmter Normen, z. B. bei der Einschätzung des Einbeinstands nach Schrader (S. 61), werden vermisst. Besonders wertvoll erscheint dem Rezensenten dagegen die Darstellung der Diagnostik bezüglich der Reflexe und eventueller Restreaktionen, der Beherrschung von Gleichgewicht, Tonus, Halte- und Stellreaktionen sowie der Feinmotorik, die in der übrigen MFT-Literatur kaum so ausführlich zu finden ist. Sehr zu empfehlen!

Der ausführlichen Beschreibung der Übungen (Kap. 6: S. 66–134) folgen das bereits erwähnte Kapitel 7 „Elternarbeit und Transfer“, ein im Wesentlichen ausreichendes Literaturverzeichnis (S. 140–143), der Anhang mit der Materialliste (S. 144–146) und ein kleines Sachregister (S. 147 f.). Zu den

Literaturangaben muss vermerkt werden, dass die Zitierung von Zeitschriftenartikeln unterschiedlich gehandhabt wird, üblich ist unbedingt auch die Jahrgangsangabe, dass bei einigen Autoren eine falsche Namensnennung erfolgt – richtig ist: Castillo Morales, R. (so einmal im Text S. 45) und Gamp Lehmann, K./ Sticher, H. – und dass nicht immer die neusten Auflagen herangezogen worden sind. Diese Hinweise schmälern aber keineswegs den Wert dieses Buchs. Im Übrigen hat das Lesen viel Spaß bereitet. Das Engagement der Autorinnen ist deutlich zu spüren, und ihre Freude an ihrem Konzept überträgt sich auf Leser, Anwender und bestimmt auch auf die Patienten. Frau Ruben und Frau Wittich haben darüber hinaus mit ihrer Veröffentlichung, die von Layout und Druckgestaltung gut gefällt, Wichtiges zur Weiterentwicklung und praktischen Durchsetzung der MFT beigetragen. So ist dem Buch eine weite Verbreitung zu wünschen.

Dr. Volkmar Clausnitzer

Studia Linguistica XXXV, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016. 258 S., ISSN 0239-6661

Es handelt sich bei der "Studia Linguistica XXXV", herausgegeben von Wdyta Błachut, Lesław Cirko, Artur Tworek, Sven Grawunder und Cordula Schwarze um ein Themenheft, das auf die Arbeit der Sektion Phonetik und Sprechwissenschaft auf der Sektionstagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik im September 2015 an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder und Słubice zurückgeht. Ausgewählte Vorträge dieser Sektion und weitere sie ergänzende Beiträge führten zu diesem Themenheft ohne dezidierten Titel.

Den thematischen Rahmen eröffnet der einführende Beitrag „*Rhetorik – Persuasion – Phonetik*“ von Grawunder, Schwarze und

Tworek (2016: 7–24). „Alle Beiträge beschäftigen sich mit Gestaltungsweisen sozialer Interaktion, die in einem persuasiven Handlungszusammenhang gestellt sind. Persuasives Handeln, das Proprium rhetorischen Handelns, wird auf diese Weise zum übergeordneten Konzept.“ (2016:7), steht im Einführungskapitel. So kann Bezug genommen werden sowohl auf rhetorisch/gesprächsanalytische Beiträge als auch auf eher phonetisch fokussierte Aufsätze.

Alle Aufsätze des Bandes stehen im Fokus einer angewandten Perspektive, in der Ausdifferenzierung von rhetorischem Handeln bis zu eher spezifischeren phonetischen Themen. Die in diesem Zusammenhang sichtbar werdenden unterschiedlichen methodologisch-methodischen Zugänge werden in ihrer Diversität durch den übergreifenden Begriff der Persuasion gleichermaßen als Klammer umfasst. Dabei gelingt es dem Einführungskapitel, den Begriff der Persuasion für alle Beiträge zu differenzieren und sowohl für die rhetorische Sicht als auch die eher phonetischen Beiträge theoretisch zu untermauern.

Grawunder, Schwarze und Tworek beschreiben als Ausgangspunkt die aristotelische Rhetorik im Sinne der *ars persuadendi* und zeigen die Ausdifferenzierung des Persuasionsbegriffs in seinen späteren Geltungsansprüchen. Wenn Persuasion als Prozess der Überzeugung in vielfacher Gestalt verstanden werden kann, so rücken auch unabdingbar die Akteure dieses Handelns in den Fokus. Unter diesem Verständnis treffen sich die Beiträge der eher rhetorisch und der eher phonetisch konzipierten Ansätze, Zentralpunkt bleibt immer der Aspekt der Interaktivität. Die Lektüre bereits dieses Einführungskapitels eröffnet den Blick auf die unterschiedlichsten Verständnisansätze von Argumentation, erweitert

phonetische Fragestellungen in ihrer Bedeutung auf die Erforschung sozialer Interaktionen und vertieft das Verständnis für die Diversität der Einflussfaktoren.

Nachfolgend seien die Einzelbeiträge in grober Verkürzung angerissen, ohne sie differenziert angemessen würdigen zu können. (Eine ausführliche Rezension ist nachzulesen in der ZfAL 69/2018, S.129–137).

Iwona Bartoszewicz („*Linguistik und Rhetorik. Berührungspunkte*“, S. 25–36) widmet sich dem Verhältnis von Linguistik und Rhetorik. Sie versteht Sprache als Instrument persuasiven Kommunizierens und rückt somit Sprachnutzer für beide Disziplinen in den Fokus. Pfurtsheller („*Persuasives Handeln: objektbezogen, multimodal, massenmedial. Gebrauch der ‚Taferln‘ in österreichischen TV-Wahldebatten*“, S. 37–66) und Stopfner („*(De-)Konstruktion von Glaubwürdigkeit in online-Debatten*“, S. 67–80) beziehen sich auf mediale Debatten und deren persuasive Dimension.

Die nachfolgenden drei Beiträge des dritten Themenblocks (Arendt, Kreuz/Mundwiler, Bose/Hannken-Illjes) verbindet ein gesprächsanalytischer Zugriff und der Fokus auf das Argumentieren von Kindern.

Birte Arendt („*Topik bei argumentierenden Kindern? Empirische Tragfähigkeit eines rhetorischen Konzeptes*“, S. 81–98) kann zeigen, dass mündliche Argumentationen sich mit Hilfe des Toposkriteriums auch bei Kindern auf abstrakte Schlussschemata zurückführen lassen und entwickelte daraus ein Toposinventar bei Kindergartenkindern.

Die Autorinnen Judith Kreuz und Vera Mundwiler („*‘verbAnskasten !MÜ!sen wir haben‘. Zum argumentativen Potential von Prosodie am Beispiel von Einigungsdiskussionen bei Grundschulkindern*“, S. 99–118) beziehen sich mit ihrer Studie auf ein

Argumentationsverständnis, das Kinder als Ressource für gemeinsame Bedeutungsherstellung nutzbar machen. Ines Bose und Kati Hannken-Illjes zeigen mit ihren Analysen („*Wie Vorschulkinder Geltung etablieren*“, S.119–137), dass Kinder im Spiel Begründungshandeln nicht zur Dissenzbearbeitung einsetzen, sondern zum gemeinsamen Erschaffen von Spielwelten, zum Konfirmieren des Konsens' über Spielvorschläge.

Die Aufsätze von Ingmar Rothe und Lars-Robin Schulz bilden mit dem Thema Raum den vierten thematischen Block innerhalb des Heftes.

Ingmar Rothe („*‘It’s ComforTable‘: Ansätze zur Erforschung von Interaktionen am Tabletop-Display im Ausstellungsraum*“, S. 137–154) setzt sich mit der Frage auseinander, unter welchen Rahmenbedingungen im Museum ein Gegenstand die Bedeutung eines Exponats erhält und zum zentralen Interaktionselement werden kann.

Lars-Robin Schulz vermag mit seinem Aufsatz („*Gemeinde überzeugen. Das persuasive Moment des evangelischen Gottesdienstes*“, S. 155–183) zu zeigen, dass Persuasion nicht nur auf das Gottesdienstelement Predigt beschränkt ist, sondern es sich um eine makrostrukturelle Einheit handelt, die von übergreifender Argumentation durchzogen ist.

Die letzten vier Beiträge (Grzeszczakowska-Pawlikowska, Rogozińska, Tworek, Meißner/Waller) weisen die Domäne Wissenschaft als Gemeinsamkeit aus.

Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska („*Rhetorische Kompetenz bei polnischen Studierenden in der Fremdsprache Deutsch im universitären Kontext*“, S. 185–204) befasst sich mit der Frage, ob und in welcher

Weise rhetorische Fähigkeiten lehr- und lernbar sind.

Stärker phonetisch-prosodisch orientiert ist der Aufsatz von Marta Rogozińska („*Tilgungstendenzen in Konferenzvorträgen. Eine korpusbasierte Studie*“, S. 205–219). Sie untersuchte lautliche Reduktionen innerhalb von sprachlichen Einheiten im gesprochenen Wissenschaftsdeutsch im rhetorischen Kontext, wobei die Autorin betont, dass in weiterführenden Studien der situative Kontext und die Prosodie einbezogen werden sollten. Bei dem Beitrag von Artur Tworek handelt es sich um eine exemplarische Darstellung und anfängliche Systematisierung prosodischer Fokusakzente mit rhetorischer Funktion in Wissenschaftstexten („*Fokusakzente als rhetorische Hervorhebungsmarker in der gesprochenen Wissenschaftssprache. Eine deutsch-polnische vergleichende Signaluntersuchung*“, S. 222–233).

Cordula Meißner und Franziska Wallner („*Persuasives Handeln im wissenschaft-*

lichen Diskurs und seine lexikografische Darstellung: das Beispiel der Kollokation ‚Bild zeichnen‘“, S. 235–252) können zeigen, dass adäquate wissenschaftssprachliche Handlungsfähigkeit die Kenntnis sprachlicher Mittel und ihrer Gebrauchskonventionen voraussetzt, die einem Text persuasiven Charakter verleihen.

Die hier sehr fragmentarisch aufgerissene Themenvielfalt dieses Tagungsbandes vermag zu verdeutlichen, dass es sehr unterschiedliche Konzepte rhetorischer Handlungen und argumentativer Prozesse gibt, die sowohl nebeneinander stehen als sich auch ergänzen können. Die Diversität fokussiert sich jedoch immer wieder im Zentrum mit dem Ansatz der Persuasion. Der Band zeigt in eindrücklicher Weise die Ausfächerung der Sprechwissenschaft als Fachgebiet einerseits und die gleichzeitige Möglichkeit der Zentrierung unter einer Fragestellung andererseits.

Christa M. Heilmann, Marburg

Ein Hinweis für die sprechen-Abonnent(inn)en

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

Die Abbuchungen erfolgten im Herbst 2018; gleichzeitig verschickten 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. März 2019.

Feedback

Eine Anmerkung zum Artikel "Sprachtherapie bei Autismus-Spektrum-Störungen: Überblick zum gegenwärtigen Forschungsstand" im Heft Sprechen 65, S. 28–46.

Im letzten Heft Sprechen 65 veröffentlichte ich den Beitrag "Sprachtherapie bei Autismus-Spektrum-Störungen: Überblick zum gegenwärtigen Forschungsstand". Dabei wurde der derzeitige Stand zur Definition, Symptomatik, Klassifikation, Diagnostik und Therapie erörtert. Schließlich wurden die Forschungsergebnisse referiert, die von Frau Tabea Henschke in der MA-Arbeit mit dem Titel „Sprachtherapeutische Intervention bei Autismus-Spektrum-Störungen: Untersuchungen zum Forschungsstand der Bedeutung von Sprach-, Sprech-, und Kommunikationstherapie“ (Halle 2016) erhoben wurden. Es sei an dieser Stelle klar gestellt, dass der o. g. Artikel ohne die Arbeit von Frau Henschke so nicht möglich gewesen wäre. Insofern möchte ich daher an dieser Stelle ausdrücklich die Arbeit Frau Henschkes würdigen: Die Resultate dieser MA-Thesis können in jeglicher Hinsicht als hervorragend angesehen werden und es bleibt zu hoffen, dass auch die entsprechenden Fachkreise der Logopädie, Psychologie und Kinder- und Jugendpsychiatrie von diesen Ergebnissen Kenntnis erlangen.

Wieland Kranich

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 fast aller 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.