
sprechen

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

Aus dem Inhalt:

Philipp B. N. Artmann und Maximilian Mayer: Entwicklung mündlicher Kompetenzen. Ein Blended-Learning-gestützter Ansatz

Lienhard Hinz: „Was die erste Lerche singt“ – Sprechwerkstatt mit Gedichten von Agnes Miegel

Birgit Jackel: Wenn nicht mehr eindeutig gesprochen wird. Vom Verfall der Verhältnismarkierungen im sprachlichen Code

Kerstin H. Kipp und Michael Pervan: Immer der passende Sound – oder wie Markus Söder seine Sprechweise der Situation und dem Publikum anpasst. Eine Analyse vier verschiedener Reden

Steffen Paschke: Silvesterstottern. Eine Geschichte in acht Gedichten

Hans Martin Ritter: Kafka. Was sehen wir – was durchschauen wir – wo bleiben wir blind?

Bertram Thiel: Neues Kommunikationsmodell für Dialogisches Lernen. Sinn-Modell integriert Gesprächs- und Erkenntnisfähigkeit

Marita Pabst-Weinschenk: Aus der Fachgeschichte: BEKO – Berufskommission und was war vorher?

Berichte – Bibliografien – Rezensionen

Inhalt

Zu diesem Heft ...	3
Marita Pabst-Weinschenk: Nachruf für Dr. Siegwart Berthold	4
Philipp B. N. Artmann und Maximilian Mayer: Entwicklung mündlicher Kompetenzen. Ein Blended-Learning-gestützter Ansatz zur langfristigen Vermittlung kommunikativer Handlungsstrategien	7
Lienhard Hinz: „Was die erste Lerche singt“ – Sprechwerkstatt mit Gedichten von Agnes Miegel	21
Birgit Jackel: Wenn nicht mehr eindeutig gesprochen wird. Vom Verfall der Verhältnismarkierungen im sprachlichen Code	26
Kerstin H. Kipp und Michael Pervan: Immer der passende Sound – oder wie Markus Söder seine Sprechweise der Situation und dem Publikum anpasst. Eine Analyse vier verschiedener Reden	42
Steffen Paschke: Silvesterstottern. Eine Geschichte in acht Gedichten	54
Hans Martin Ritter: Kafka. Was sehen wir – was durchschauen wir – wo bleiben wir blind?	58
Bertram Thiel: Neues Kommunikationsmodell für Dialogisches Lernen Sinn-Modell integriert Gesprächs- und Erkenntnisfähigkeit	69
Marita Pabst-Weinschenk: Aus der Fachgeschichte: BEKO – Berufskommission und was war vorher?	77
Zur Diskussion ... („Körpersprache“)	82
Was früher in sprechen stand ... (Inhalt 1987–1990)	84
Bibliografie: Neue Bücher, CD-ROM und DVD	88
Bibliografie: Zeitschriftenartikel und Beiträge in Sammelbänden	90
Berichte	92
Rezensionen	93
Impressum	99

Zu diesem Heft ...

Liebe *sprechen*-Leserinnen und Leser,

diese *sprechen*-Ausgabe erscheint einige Wochen später als geplant. Schuld daran waren zwei Unfälle im August und September. Zuerst stolperte ich in Strasbourg über einen herausragenden Pflasterstein- Der daraus resultierende Sturz brachte mir u. a. einen Sehnenriss im rechten Knie, der operativ behandelt werden musste und mit insgesamt acht Wochen Ruhigstellung verbunden war. Einige Tage später fiel meine Partnerin im Magdeburger Dommuseum über eine Stufe und brach sich dabei das linke Handgelenk. Die folgenden Wochen verbrachten wir gemeinsam bei ihr in Oberbayern – glücklicherweise hatten wir zusammen noch drei funktionierende Arme und drei funktionierende Beine. Und so kam ich erst Mitte November wieder zur Endredaktion an meinen Heidelberger Schreibtisch. Über die zahlreichen inzwischen eingegangenen Genesungswünsche haben wir uns sehr gefreut!

Zu einem anderen Thema: Aus aktuellem Anlass ist – wie schon vor fünf Jahren – ein Hinweis zur *Sprechen*-Bibliografie nötig. Diese Rubrik profitierte früher davon, dass die Hochschulbibliotheken in Heidelberg und Regensburg dank eines hohen Etats viele Neuerscheinungen erwerben konnten. Inzwischen müssen wir uns aufgrund der Sparzwänge auf die Meldungen unserer Kolleginnen und Kollegen verlassen. Kann es sein, dass diese kaum mehr publizieren? Oder fehlt ihnen einfach die Zeit für eine kurze Hinweismail an rolwa@aol.com? Gerne würden wir übrigens auch die Titel von Abschlussarbeiten aufnehmen, doch auch hier gab es schon lange keine Meldungen mehr.

Aus der *sprechen*-Redaktion ausgeschieden ist auf eigenem Wunsch Dr. Alexandra Ebel, M. A., Sprechwissenschaftlerin, die sich beruflich neu orientieren wird. Wir werden nicht nur ihre sorgfältigen Textkorrekturen und ihre wertvollen Artikel vermissen. Für ihre langjährige Mitarbeit sind wir ihr zu großem Dank verpflichtet. Vielleicht finden wir in absehbarer Zeit eine in Halle lehrende Person, mit der wir die entstandene Lücke schließen können. Bis dahin werden unsere drei in Halle ausgebildeten Redaktionsmitglieder dafür sorgen, dass Beiträge aus dem mitteldeutschen Verband angemessen berücksichtigt werden.

Mit herzlichen Grüßen aus unseren Redaktionsstädten Aachen, Düsseldorf, Heidelberg, Leipzig und Regensburg

Roland W. Wagner

Nachruf für Dr. Siegwart Berthold

(1. Mai 1942 – 12. Juli 2024)



私たちは、創造的で
有能なドイツ教育の
教授法学者の死を悼
みます。

Watashitachiha, sōzō-tekide yūnōna
Doitsu kyōiku no kyōju-hō gakusha no
shi o itamimasu.

**Wir trauern um einen kreativen
und kompetenten Didaktiker
und Methodiker
des Deutschunterrichts**

Um Siegwart Berthold war es in den letzten Jahren ruhiger geworden. Er hat seinen wohl verdienten Ruhestand genossen und mit seiner Partnerin in ausgiebigen Urlauben viele fremde Länder bereist. Seine Publikationsliste zeigt die letzte Publikation 2010 mit Kolleg*innen, ein Methodentraining zu Präsentationstechniken. Typisch für seine zahlreichen Aufsätze in den verschiedensten Lehrerzeitschriften: es geht immer um konkrete Unterrichtsmodelle mit handlungsorientierten Materialien für die Lehrpersonen. Neben bewährten Übungen wie Fünfsätzen, kontrollierten Dialogen und geometrischen Zeichnungen, die verständlich für die Zuhörer*innen erläutert werden, zeugen die Aufsatztitel von seinem Ideenreichtum, wobei die Themen immer auch für die Schüler*innen leicht zugänglich sind. Besonders hat er sich immer mit den Teilbereichen der rhetorischen Kommunikation beschäftigt: Reden, Präsentieren, Gespräche führen, sich verständlich ausdrücken, aber auch Konfliktlösungsgesprä-

che, Verkauf, Werbung, sich gegen Beleidigungen wehren, Argumentieren und Manipulationsstrategien. Seine praktischen Unterrichtsmodelle ermöglichen interessierten Lehrpersonen eine leichte Umsetzung im Unterricht. Durch seine vielen Aufsätze in den verschiedenen Lehrerzeitschriften hat er wesentlich mit dazu beigetragen, die Relevanz mündlicher Kommunikationskompetenzen in Schulkreisen zu unterstreichen.

Siegwart Berthold stammt aus Schlesien und hat ab 1961 Germanistik, Philosophie und Latinistik an der Universität Bonn studiert. 1966 promoviert er mit einer Arbeit über den so genannten „konsequenten Naturalismus“ von Arno Holz. An der Universität Bonn kommt er auch in Kontakt mit der Sprechkunde und Sprecherziehung. Von 1965 bis 1968 arbeitet er als Hilfskraft bei Dr. Paul Tack, bei dem er 1967 seine Prüfung als freiberuflicher Sprechlehrer ablegt, noch bevor er 1968 sein 1. Staatsexamen in Germanistik und Philosophie ablegt.

1968 bis 1971 geht er als DAAD-Lektor nach Japan an die Kyoto-Universität. 1972/73 absolviert er eine Ausbildung zum Sprachlehrer beim Goethe-Institut Iserlohn. 1973 erhält Berthold dann eine Lektorenstelle in Bonn, zunächst an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abt. Bonn. 1980 werden die PHs in NRW in die Universitäten integriert. Berthold bleibt bis zu seinem Ruhestand 2007 an der Universität Bonn Lektor für Sprachdidaktik in den Deutschlehrerstudiengängen, Schwerpunkt: Mündliche Kommunikation.

Schon früh hat sich Berthold auch sprechwissenschaftlich engagiert: 1977 wird er in den Wissenschaftlichen Beirat der DGSS aufgenommen, dem er bis zur Umstrukturierung 1997 angehört. Er hat das Fach aktiv auf vielen Tagungen vertreten, nicht nur auf den DGSS-Tagungen, sondern auch auf denen der Gesellschaft für Angewandte Linguistik und des Symposium Deutschdidaktik. In der DGSS hat er sich vor allem im NRW-Regionalverband, der „Berufsvereinigung Mündliche Kommunikation“ engagiert. Zusammen mit dem Kollegen, Prof. Dr. Carl Ludwig Naumann, hat Siegwart Berthold von 1979 bis 1993 die halbjährlichen Regionaltreffen organisiert.

Persönlich bin ich Siegwart sehr dankbar, denn neben meinem Doktorvater, Prof. Elmar Bartsch, war es Siegwart, der mich des öfteren mit einem Augenzwinkern ermuntert und zu Vorträgen und Tagungen mitgenommen hat. Während Elmar mich einfach ins kalte Wasser geworfen hat, hatte ich bei Siegwart das Gefühl, er spannt einen Schutzschirm auf und steht – falls notwendig – unterstützend beiseite. Er war es auch, der mich trotz aller Anfeindungen sei-

tens Geißner (vor allem in dessen Aufsatz „Maritas Drach Legende“ 1994) neben Bartsch für eine Mitgliedschaft im Wissenschaftlichen Beirat vorgeschlagen hatte¹, auch wenn diese Mitgliedschaft nicht mehr zum Tragen kam, weil der Beirat umstrukturiert werden sollte und keine neuen Mitglieder mehr aufgenommen wurden.

Imponiert hat mir auch sein unermüdlicher Fleiß, seine vielen fachlichen, didaktisch-methodischen Anregungen, seine Solidarität und sein Engagement, auch in der Gewerkschaft, als Personalrat der wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen der Universität Bonn (1980–2005) und als ehrenamtlicher Richter am Arbeitsgericht Bonn (1986–1998).

Seine lange Publikationsliste dokumentiert die Themen, mit denen sich Siegwart beschäftigt hat. Sie mag die Leser*innen anregen, vielleicht mal hier und da nachzublättern – es lohnt sich.

SIEGWART BERTHOLD – seine wichtigsten Publikationen

- 1967. Der sogenannte „konsequente Naturalismus“ von Arno Holz und Johannes Schlaf (Phil. Diss.). Bonn.
- 1981. (Hg.). Grundlagen der Sprecherziehung. Düsseldorf: Schwann.
- 1983. Zus. mit NAUMANN, Carl Ludwig (Hg.): Mündliche Kommunikation im 5.–10. Schuljahr. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 1983. Wie erkennt man Lügen? Was tun, wenn man den Verdacht hat, daß der Gesprächspartner lügen könnte? In S.

¹ Bis 1997 wurden nur Fachvertreter*innen in den Wissenschaftlichen Beirat aufgenommen, wenn sie auf Vorschlag von mindestens zwei

Mitgliedern vom Beirat hinzugewählt wurden. Da der Beirat zu groß wurde, hat man zu Beginn der 1990er Jahre die Zuwahlen ganz eingestellt.

- Berthold; C. L. Naumann (Hg.), Mündliche Kommunikation im 5.–10. Schuljahr (S. 50–59). Bad Heilbrunn.
1985. (Hg.). Gedichte sprechen und interpretieren. Konzepte und Beispiele für den Deutschunterricht ab dem 5. Schuljahr. Bonn-Bad Godesberg: Dürr.
1993. Reden lernen. Übungen für die Sekundarstufe I und II. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor.
1995. Zus. Mit JAROSCH, Evelyn: Haikus schreiben: Begegnung mit einer japanischen Gedichtform. In: Grundschule, 27 (1995), 11, S. 51–52.
1997. Reden lernen im Deutschunterricht. Übungen für die Sekundarstufe I und II. Essen: GEW Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft (Überarb. und erw. Neuaufl.).
1997. Redeübungen für das 5. bis 13. Schuljahr. In: PABST-WEINSCHENK, M.; WAGNER, R. W.; NAUMANN, C. L. (Hg.): Sprecherziehung im Unterricht. Sprache und Sprechen 33. München, Basel, 1997. S. 38–50.
1998. Gesprächsrhetorik im Deutschunterricht der Sekundarstufe I: Beleidigungen und Komplimente. In: Rhetorik Bd. 17. Rhetorik in der Schule. Tübingen 1998. S. 89–105.
2000. Im Deutschunterricht Gespräche führen lernen. Unterrichtsanregungen für das 5. – 13. Schuljahr. Essen: Neue Deutsche Schule VG. 316 S.
2001. Gesprächs- und Rederhetorik im Deutschunterricht. In: ALLHOFF, Dieter-W. (Hg.): Förderung Mündlicher Kommunikation durch Therapie, Unterricht und Kunst. Sprache und Sprechen 38; München, Basel: Ernst Reinhard Verlag, 2001, S. 84–98.
2002. Gespräche führen – Kennenlerngespräche. In: RAAbits Hauptschule. Lo-seblattwerk 2001 ff. Deutsch 1. 2. Ergänzungslieferung April 2002.
2002. Redeübungen. In: SCHOBER, Otto (Hg.): Deutschunterricht für die Sekundarstufe I. Bad Heilbrunn (Obb.): Klinkhardt 2002. S. 61–70.
2003. Rhetorische Kommunikation. In: BREDEL, U. u. a. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. Paderborn: Schöningh 2003. S. 148–159.
2010. Zus. mit DIEHL, Renate; KÜHNE, Joachim: Methodentraining: Präsentationstechniken. Handlungsorientierte Materialien zum mündlichen und medien-gestützten Vortrag. 5.–10. Klasse. Buxtehude: Persen, 79 S. DIN-A4, mit Begleit-CD.

Einen vollständigen Überblick über seine zahlreichen Aufsätze und weiteren Publikationen findet man demnächst auf seiner Profilseite im SpreWiki. Diese Literaturliste (insgesamt 105 Titel) wird auch auf Wunsch (= Mail an rolwa@aol.com) allen Interessierten kostenlos als pdf-Mailanhang zugeschickt.

Marita Pabst-Weinschenk

Philipp B. N. Artmann und Maximilian Mayer

Entwicklung mündlicher Kompetenzen

Ein Blended-Learning-gestützter Ansatz zur langfristigen Vermittlung kommunikativer Handlungsstrategien

1 Die Notwendigkeit von Übersetzung in ein neues Medium

Kommunikative Handlungsprozesse können – und müssen – je nach Kontext übersetzt werden. Das kann oft ein ganz selbstverständlicher Vorgang sein: Wer in ein fremdes Land reist, kommt sicher weiter, wenn sie oder er sich in der Landessprache ausdrückt. Findet man keinen gemeinsamen sprachlichen Nenner, wird die Interaktion im Sande verlaufen. In anderen Worten: Es bedarf einer Übersetzung von Handlungsmustern, um mit fremden Handlungspartnern „verständnisvoll und gleichermaßen reibungslos miteinander interagieren, kommunizieren und kooperieren“ (Thomas 2022, S. 4) zu können.

Auch in einem weiteren sprechwissenschaftlichen Arbeitsfeld ist dieser Prozess essentiell: die Sprechkunst. Bei der, wie Geißner (1981, S. 178) darlegt, die historische Differenz zwischen der Ursprungssituation, in der ein Sprecher oder Autor anlässlich eines Gegenstandes ein sprachliches Zeichen hervorbringt, und der Reproduktionssituation (Vortragssituation) eine Herausforderung darstellt. Ein Sprecher kann diese Differenz zwar nicht aufheben, aber durch den Prozess der künstlerischen Aneignung den Ausdruck in die neue Situation übertragen, indem er die „Beziehung zur Dichtung, die in der Erstrezeption angebahnt wurde, durch eine intensive, ge-

dankliche, wissenschaftlich orientierte Analyse- und Interpretationstätigkeit“ (Krech 1987, S. 37) vertieft. Auch hier ist also eine Übersetzung nötig, die vielleicht nicht deckungsgleich den Ursprung treffen, jedoch werkgerecht die Intention in einen neuen Kontext transportieren kann.

In diesen Bereichen ist uns der Bedarf einer Übersetzung bekannt und in der sprechwissenschaftlichen Betrachtung geläufig. In diesem Artikel soll sich einem weiteren kommunikativen Handlungsfeld angenähert werden, in dem auch eine ebensolche Hürde besteht, die aber noch nicht entsprechend erforscht wurde: Die Übertragung von analogen Kommunikationsakten in ein digitales Medium – vor allem in der Didaktik der mündlichen Kommunikation.

Der Wunsch, Lernen und Lehren in ein digitales, orts- und zeitunabhängiges Medium zu übertragen, ist nicht neu. Die Begriffe E-Learning und Blended-Learning sind in ihrer nahezu euphorischen Beliebtheit zyklisch.

Sie seien „Lernformen der Zukunft: flexibel, teilnehmergerecht, kostengünstig, stets auf dem neuesten Stand“ (Kießling-Sonntag 2003, S. 325).

Im Rahmen dieses Artikels soll – basierend auf den Ergebnissen einer gleichnamigen Masterarbeit an der Universität Regens-

burg – erarbeitet werden, wie die Lehre mündlicher Kompetenzen für eine digitale Didaktik gestaltet werden muss und welche Aspekte bei der „Übersetzung“ zu berücksichtigen sind, um eine langfristige Vermittlung kommunikativer Handlungsstrategien zu ermöglichen.

2 Lernen im Bereich der Rhetorik

Eine Antwort auf die Frage, warum Lernen im Bereich der Rhetorik ein essentieller Bestandteil ist, findet sich in der Lernpsychologie wieder: „Das eigentliche Lernen besteht [...] im Erwerb von Dispositionen, d. h. von Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten. Dies bedeutet, dass Lernende nach Abschluss des Lernprozesses sich anders verhalten, anders denken, anders wollen, anders handeln können“ (Edelmann und Wittmann 2019, S. 17). Durch den Erwerb diverser rhetorischer Kompetenzen, beispielsweise zur zielorientierten Verbalisierung von Konflikten, verändert sich der eben beschriebene Verhaltens- und Handlungsspielraum, wodurch ein Wandel vom reinen Zuhören hin zum aktiven Problemlösen beginnen kann.

Die zu Grunde liegenden Lerntheorien des Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus und Konnektivismus definieren nicht 'die eine richtige' Art des Lernens, vielmehr lassen sich einzelne Elemente für einzelne Bereiche des Lernens in einem digitalen und damit ebenso Blended-Learning-orientierten Raum zielorientiert als Grundlage verwenden.

Der Behaviorismus fokussiert die Reiz-Reaktion-Mechanismen und „zielt auf die Wiedergabe korrekter Antworten und Verhaltensweisen [...]“ (Mienert und Pitcher 2011, S. 49) ab. In durchdachten Lehr- und Lernräumen kann so durch zusätzliche lern-

pendifferenzierte Lernwege eine Festigung von Wissen und Reaktionsweisen erreicht werden, die insbesondere bei 'automatisch ablaufenden Handlungsmustern' wie der physiologischen Atmung hilfreich sind.

Der Kognitivismus stellt die Informationsverarbeitung mit dem Ziel des Konzeptlernens und Problemlösens in den Vordergrund. Besonders nennenswert sind Assimilations- und Akkommodationsprozesse, bei denen die Vorkenntnisse und subjektiven Theorien der Lernenden, also der Bezug zur individuellen Lebenswirklichkeit, mit der Realität abgeglichen werden. Dadurch können Wissen und Herangehensweisen adaptiert werden, um aktuelle Herausforderungen zu bewältigen. Ein weiteres wichtiges Modell ist das Beobachtungslernen, welches besonders im rhetorischen Kontext von Bedeutung ist. Ähnlich dem Spracherwerb des Kindes durch Zuhören, Beobachten und Nachahmen können rhetorische Kompetenzen gut im Beobachtungslernen erworben werden.

Der Konstruktivismus sieht das Lernen als eine aktive Wissenskonstruktion in Verbindung mit individuellem Vorwissen, was den Lernweg einzigartig und nicht vorhersehbar macht. Der Lernprozess muss aktiv, konstruktiv, emotional, selbstorganisiert, sozial und situativ sein, wobei der Austausch mit anderen Personen im Vordergrund steht. Die Lehrperson „begibt sich auf Interaktion, fokussiert auf reflektierendes Handeln und Erfinden und zielt auf die Bewältigung komplexer Situationen. Dabei verwendet sie Strategien, die Verantwortung und Lebenspraxis fördern und ermöglichen“ (Mienert und Pitcher 2011, S. 50).

Der Konnektivismus verbindet das Lernen mit der digitalen Zeit. Neue Technologien ermöglichen neue Lehr- und Lernansätze, die in den bisher genannten Theorien noch

nicht verankert sind. Es geht um das Lernen durch Herstellung bestimmter Verbindungen in realen oder virtuellen Netzwerken und der darin stattfindenden Partizipation. Ergänzend dazu kommt das *know-where* zu den bisherigen *know-how* und *know-what*.

Alle vier Lerntheorien geben einen unterschiedlichen Blick auf das Lernen, spielen aber für ein Blended-Learning Lehr-Lern-Arrangement an verschiedenen Stellen eine wichtige und differenzierte Rolle. Entsprechend dieser Erkenntnisse lassen sich fest definierte Phasen für Lerninhalte sowie hilfreiche Medien/Methoden innerhalb des gesamten Blended-Learning-Lernprozesses verwenden. Ebenso wird die Rolle der Lehrperson, besonders im rhetorischen Kontext, greifbar.

Ein grundlegendes Verständnis in Verbindung mit dem Fokus auf die Entwicklung und Begünstigung des Kompetenzzuwachses ergibt einen klaren Ansatz für den Kompetenzerwerb im Bereich der Mündlichkeit.

3 Entwicklung und Begünstigung von Kompetenzzuwachs

Der Begriff der Kompetenz hat viele Entwicklungs- und dementsprechend auch Definitions- und Verständnisstufen durchlaufen. Als schwer greifbares komplexes Gebilde steht es als wünschenswertes, vielschichtiges Endergebnis jedes Lernprozesses. In vielen Definitionen des Kompetenzbegriffs variiert die Breite oder der Schwerpunkt. Die Kompetenzdefinition der OECD im Rahmen des PISA-Projekts betont das Zusammenwirken mehrerer Ressourcen in einem konkreten Handlungskontext:

„Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit

der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden. So ist beispielsweise die Kommunikationsfähigkeit eine Kompetenz, die sich auf Sprachkenntnisse [...] einer Person und deren Einstellungen gegenüber den Kommunikationspartnern abstützen kann.“ (Organisation for Economic Cooperation and Development 2005, S. 6)

Kompetenz ist also weniger „a single skill but rather a large collection of miniskills“ (Kahneman 2012, S. 238), die sich nach jahrelanger Übung in einer Situation zeigen und ermöglichen es, „auch dann zu handeln, wenn wir nur unvollkommenes oder gar kein Wissen haben. Voraussetzungen dafür sind Regeln, Werte und Normen“ (Kuhlmann und Sauter 2008, S. 26), die uns selbstorganisiertes Einschätzen und Handeln ermöglichen. Kompetenzentwicklung umfasst demnach die Integration von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Qualifikationen, Dispositionen, Werten und Motivationen, die situativ angemessen eingesetzt werden müssen. Die Entwicklung dieser Handlungskompetenz und das Schaffen entsprechender Räume muss also Ziel eines kompetenzorientierten didaktischen Designs sein. Grundlegend für die Umsetzung soll ein dreiphasiges Lehr-Lernkonzept verwendet werden, das die beschriebenen Voraussetzungen in ein Trainingsdesign integriert.

3.1 Außerkraftsetzen von Handlungsmustern

Gerade Lernende in Themenbereichen der mündlichen Kommunikation und Sprecherziehung bringen eine Vielzahl von individuellen, eingefahrenen Handlungsstrukturen in die Lehrsituation mit. In einer realen Situation bleibt oft keine Zeit, um innezuhal-

ten und automatisierte Reaktionsmuster zu reflektieren. „Erfolgreiches Handeln-Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass bestehendes Wissen vom Lernenden ständig hinterfragt wird“ (Erpenbeck und Sauter 2007, S. 185) und ein Raum geschaffen wird, indem Handlungsmuster bewusst, hinterfragt und bei Bedarf gelöst werden können.

Dieser Raum sollte die Möglichkeit bieten, durch einen Austausch von Lernenden Perspektivwechsel zu ermöglichen, sich in andere hineinzusetzen und die eigene Handlung so in neuem Licht zu betrachten. Das erfordert auch, mit den Auswirkungen des eigenen Handelns konfrontiert zu werden. Das kann am effektivsten durch kontinuierliches Feedback zum tatsächlichen Handeln erreicht werden.

3.2 (Um-)Lernen von Mustern

Erlernte Handlungsmuster sind für den Menschen häufig nur schwer umlernbar, da sie nahezu automatisch ablaufen (Ansbacher et al. 2021, S. 179). „Es wäre völlig falsch, zu meinen, wir würden nun dieser Person das richtige Handeln lehren, etwa so, wie ein Lehrer die Fehler seiner Schüler korrigiert“ (Wahl 1995, S. 78). Ziel soll sein, dass sich Lernende „autonom, reflexiv und zielgerichtet mit dem eigenen Handeln auseinandersetzen und dadurch – über Jahre hinweg – schrittweise“ (Wahl 1995, S. 78) ihr Handlungsvermögen und ihre Kompetenz, ebenso wie das Erkennen von typischen Situationen (Klein 1993, S. 142) steigern. Mit diesen Problemlösungsstrategien können Lernende auch nach Abschluss einer Einheit autonom an sich selbst und entsprechenden Handlungskompetenzen weiterarbeiten. Die Herausforderung in traditionellen Präsenzformaten liegt in der nachhaltigen Unterstützung dieses Prozes-

ses über lange Zeiträume hinweg. Im Gegensatz dazu bieten digitale Lernelemente eine dauerhafte, leicht zugängliche Ressource, die ohne zusätzlichen Aufwand langfristig in der Lebenswelt der Lernenden verankert werden kann. Die digitalen Elemente des Blended-Learning ermöglichen eine kontinuierliche und flexible Unterstützung des Lernprozesses, auch über die unmittelbare Lernumgebung hinaus, und tragen so zu einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung bei.

Um diesen langfristigen Prozess zu begleiten, schlägt Wahl (1991, S. 195) das Verfahren „Kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen“ vor, kurz KOPING – „ein Kunstwort, das an das englische Wort ‘coping’ (= ‘bewältigen’, ‘mit etwas fertig werden’) angelehnt ist“ (Erpenbeck et al. 2015, S. 18).

Eine KOPING-Gruppe besteht aus vier bis sechs Lernenden, die sich regelmäßig treffen, um sich so durch gegenseitige Motivation, Erfahrungsaustausch aus der Praxis und durch soziale Unterstützung zu stärken.

Aufgrund der „Schilderungen von Erfolgen und Misserfolgen, Erzählungen über störende und hinderliche Bedingungen, Enttäuschungen und Überraschungen“ (Erpenbeck und Sauter 2007, S. 188) werden gemeinsame Lösungswege entwickelt. Auf diese Weise werden viele individuelle Erfahrungen in der Gruppe reflektiert, um typische Situationen und ihre Lösungen besser erkennen zu können.

Ein weiterer Aspekt des KOPING-Verfahrens sind Lern- und Praxistandems, die eine enge Lernpartnerschaft bilden, um gemeinsam Herausforderungen zu bearbeiten und kontinuierliches Feedback zu ermöglichen. Diese Tandems dienen auch

außerhalb formeller Lernumgebungen als Quelle der Motivation und Unterstützung.

Schließlich konzentriert sich das Verfahren auf die individuelle Verantwortung jedes Lernenden im Lernprozess. Die individuelle Auseinandersetzung mit Unsicherheiten und Problemen ist Teil der Kompetenzentwicklung. Die Selbststeuerung und das Setzen eigener Ziele nach dem Input oder Gruppentreffen sind essentiell, wobei die Gruppe oder das Tandem als Netzwerk dient, das unterstützt, wenn Motivation nachlässt oder Herausforderungen überwältigend erscheinen.

3.3 Gelerntes 'en bloc' verdichten

Der letzte Schritt im Designprozess zielt darauf ab, das in Tandems oder KOPING-Gruppen erarbeitete Wissen so zu verdichten, dass es in realen Situationen und unter Druck handlungsleitend eingesetzt werden kann.

Simulationen ermöglichen einen Perspektivwechsel, bei dem die Teilnehmenden nicht nur ihre eigene Sichtweise, sondern „z. B. die Sicht ihrer Kunden oder Partner“ (Erpenbeck und Sauter 2007, S. 187) erleben. Dieser Aspekt der Simulation trägt zu einem tieferen Verständnis zwischenmenschlicher Dynamiken bei und fördert die Fähigkeit, sich in realen Szenarien effektiv zu bewegen und zu handeln. Die Reflexion auf einer Metaebene im Plenum und die anschließende Diskussion mit allen Beteiligten sowie das Expertenfeedback durch die Lehrperson sind weitere wichtige Elemente, die den Transfer der Inhalte in die persönliche Handlungssteuerung unterstützen.

3.4 Besonderheit der Lehre mündlicher Handlungskompetenzen

Gerade bei der Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen nehmen „[s]prachlich-kommunikative Praktiken im Vergleich zu Aneignungsprozessen in anderen Domänen eine Doppelfunktion beim Lernen“ (Quasthoff 2012, S. 84) ein: Kommunikative Kompetenzen sind sowohl Lernziel als auch Lernmedium (Becker-Mrotzek und Quasthoff 1998, S. 8). Mangelnde mündliche Kompetenzen können demnach einem erfolgreichen Zuwachs derselben im Wege stehen (Schilcher und Gegner 2019, S. 123).

Aus diesem Grund erfordert die Kompetenzerweiterung der Mündlichkeit einen hohen Grad an Individualisierung der Lernprozesse. Durch die Kombination von Präsenzlernen und digitalen Lernmethoden können Lernende Kompetenzen genau auf der individuellen Qualitätsebene verbessern, auf der sie sich gerade befinden und diesen Lernprozess nahtlos in ihren Alltag integrieren. Diese direkte Verknüpfung mit der realen Lebenswirklichkeit fördert den Prozess der Verzahnung und Verdichtung (Wahl 1995, S. 63–65) insbesondere von mündlichen Kompetenzen.

4 Blended-Learning

Für Blended-Learning gibt es viele Definitionsansätze, einer davon beschreibt es als „ideale Mischung aus klassischen und neuen Organisationsformen, Methoden und Medien: Face-to-Face-Arrangements werden mit [...] Medienarrangements verknüpft; Intra-, Internet, CBT (Computer Based Training) und WBT (Web Based Training), Audio und Video, Handouts und Bücher haben ihren gleichberechtigten Platz; Selbstlernphasen wechseln mit Situationen, in denen der Lehrende den Ton

angibt, und daneben gibt es Trainer-Lerner-, Lerner-Mentor-, Peer-to-Peer oder Team-Lernsituationen.“ (Reinmann-Rothmeier 2003, S. 28)

Dadurch ergeben sich für ein didaktisches Design mehrere Faktoren, auf die im Implementierungsprozess geachtet werden muss. So gilt es, Impulse zu setzen, Wissen erlebbar und anwendbar zu machen, sowie den Transfer zwischen Realsituation und Gelerntem zu ermöglichen. Das Ergebnis sind sich dynamisch wiederholende Lernkreisläufe, die individuell angepasst werden können. Die Lehrperson nimmt je nach aktuellem Stand im Kreislauf eine an-

dere Funktion ein und muss die Inhalte entsprechend aufbereiten.

5 Fünf-Phasen-Konzept der Blended-Learning-gestützten Kompetenzvermittlung und -entwicklung

Die bisherigen Ausführungen haben erläutert, welche multifaktoriellen Voraussetzungen für ein kompetenz- und wissensorientiertes Vermittlungskonzept im Bereich mündlicher Kompetenzen erforderlich sind. Diese lassen sich mithilfe eines Blended-Learning-gestützten Vermittlungsansatzes ökonomisch, langfristig und gezielt umsetzen.

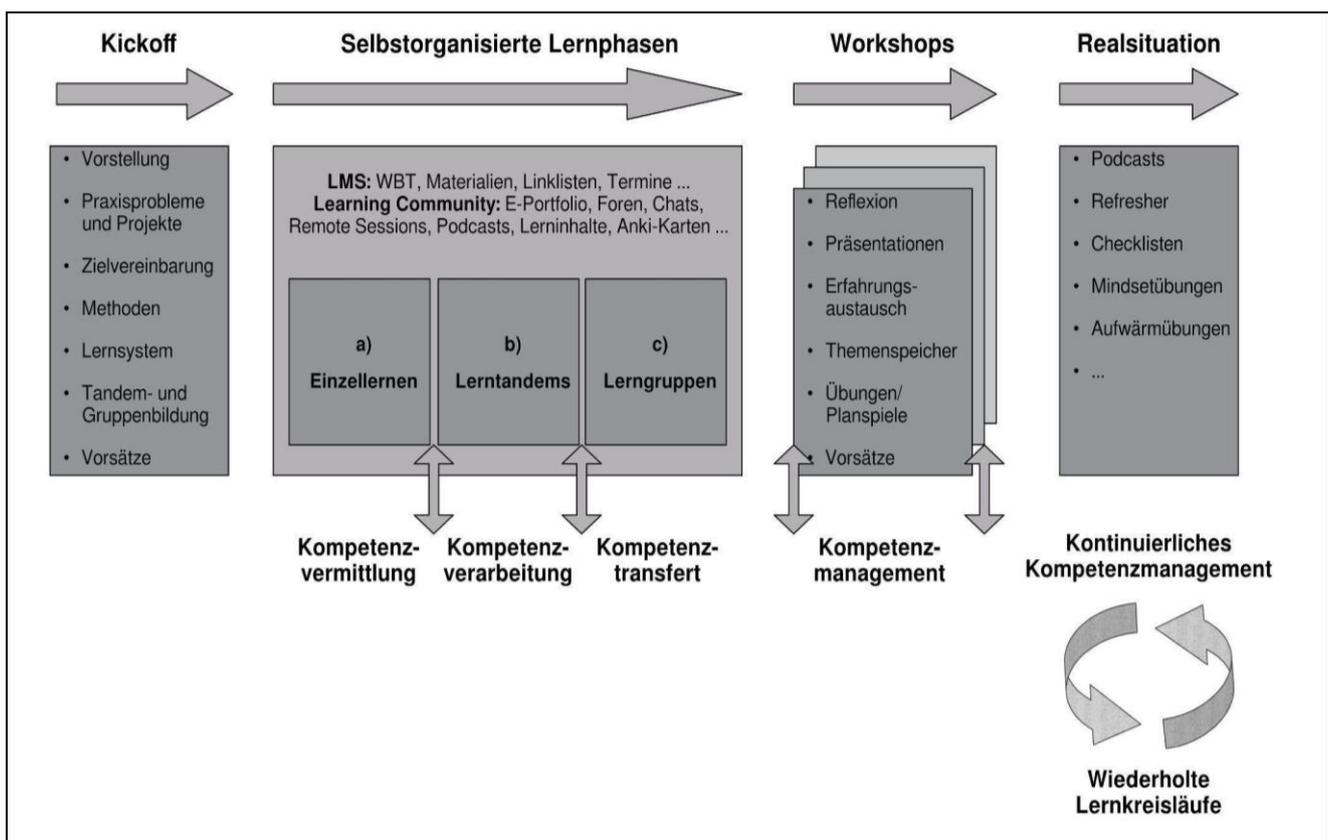


Abb. 1: Fünf-Phasen-Konzept einer kompetenzorientierten, Blended-Learning-gestützten Vermittlung mit digitaler Begleitung bis in die Realsituation hinein. (Eigene, erweiterte Darstellung basierend auf Erpenbeck und Sauter 2007, S. 196.)

Das in Abbildung 1 dargestellte Konzept zeigt das resultierende Fünf-Phasen-Konzept einer Blended-Learning-unterstützten

Vermittlungseinheit, das die zuvor genannten didaktischen Anforderungen zu erfüllen versucht. Je nach Zielgruppen, Thema und

Vermittlungskontext können sie angepasst oder gewichtet werden. Der Link zu einer anpassbaren Vorlage ist am Ende dieses Artikels zu finden.

5.1 Kickoff

Die Kickoff-Veranstaltung markiert den Startpunkt des Vermittlungskonzepts und spielt eine zentrale Rolle bei der Vorbereitung der Teilnehmenden auf den Lernprozess. Sie wird idealerweise in Form einer Präsenzveranstaltung durchgeführt, um die Gruppendynamik und das gegenseitige Kennenlernen zu fördern. Obwohl die Vermittlung von Fachwissen nicht im Vordergrund steht, dient die Veranstaltung der Einführung in Themen, die für den weiteren Verlauf der Lerneinheit grundlegend sind. Im Vordergrund steht die Vorbereitung auf selbstorganisierte Lernphasen und Außerkräften bestehender Verhaltensmuster.

Ein wichtiger Aspekt der Kickoff-Veranstaltung ist die Festlegung von persönlichen Lernzielen und -erwartungen durch die Teilnehmenden, basierend auf der Reflexion realer Problemsituationen. Trotz möglicherweise vorgegebener übergeordneter Lernziele durch externe Akteure ist es essentiell, dass jeder Lernende individuell angepasste Ziele formuliert, um den persönlichen Fortschritt messen zu können. Lehrpersonen unterstützen als Coaches die Zielsetzung, wobei die Autonomie der Lernenden gewahrt bleibt, um Motivation und Individualisierung zu sichern.

Der Erfolg der Vermittlungseinheit hängt entscheidend von der Vertrautheit mit der digitalen Lernumgebung ab. Daher sollten die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Zielgruppe bei der Planung berücksichtigt werden, um geeignete Werkzeuge und

Softwarelösungen bereitzustellen und sie entsprechend einzuführen.

Die Veranstaltung schafft auch den Rahmen für die Bildung von Lerntandems und KOPING-Gruppen, die ohne direkte Einflussnahme der Lehrperson entstehen und die Teilnehmenden durch die Lerneinheit und darüber hinaus begleiten.

5.2 Selbstorganisierte Lernphasen

Die selbstorganisierte Lernphase ist das Herzstück jeder Blended-Learning-Einheit, besonders bei der Vermittlung mündlicher Kompetenzen. Sie ermöglicht den Lernenden, Wissen autonom in ihrem eigenen Tempo und gemäß ihren individuellen Bedürfnissen zu erarbeiten. Die Einbettung des Lernprozesses in das alltägliche Umfeld erleichtert den Verdichtungsprozess des Gelernten und fördert somit eine tiefere und nachhaltigere Wissensverankerung.

Der selbstorganisierte Lernprozess gliedert sich in drei wesentliche Ebenen: das individuelle Lernen, die reflektierende Arbeit in Lerntandems und die Beratung in Lerngruppen. Diese Struktur ermöglicht es, unterschiedliche Grade der Individualisierung zu erreichen.

Für die Bereitstellung von Lernmaterialien stehen verschiedene digitale Medien zur Verfügung, wie CDs, USB-Sticks, E-Mail-Newsletter, Cloud-Lösungen, Blogs, Wissensdatenbanken und spezialisierte Lernplattformen. Die Auswahl der Medien hängt von den verfügbaren Ressourcen der Lehrperson und den Bedürfnissen der Lernenden ab. Entscheidend für die Auswahl eines Mediums ist dessen Fähigkeit zur langfristigen Archivierung und Wiederverwendung der Materialien, wobei jedes Medium spezifische Vor- und Nachteile hinsichtlich seiner Einsatzmöglichkeiten auf-

weist. Ein Link zu einer beispielhaften Lernplattform und Medien ist am Ende dieses Artikels zu finden.

5.2.1 Einzellernen

Der Bereich des Einzellernens kann stark von behavioristischen Lernelementen geprägt werden. Erpenbeck und Sauter (2007, S. 154) schreiben den selbstorganisierten Lernphasen, insbesondere dem Einzellernen, die Besonderheit zu, dass Lernende die „gewünschte Reaktionsweise nach ihren individuellen Fähigkeiten und ihrem Lerntyp systematisch entwickeln“. Zentral dabei ist jedoch, dass differenzierte Lernwege für die unterschiedlichen Lernerfahrungen und -potenziale gegeben sind.

Ein möglicher Ansatz wäre die Erstellung eines WBTs oder CBTs als modulares Lernprogramm, das an den individuellen Vorerfahrungen, sowie präferierten Lerntypen der Lernenden ansetzt.

Besonders im Bereich der mündlichen Kompetenz ist das Beobachtungslernen ein betrachtungswerter Faktor für das individuelle Lernen. Der große Vorteil liegt in der Anwendungsvielfalt durch digitale Inhalte. Zur Nachahmung von Verhaltensmustern bedarf es keiner Präsenz in der Beobachtung, es reichen Video- und Audioinhalte, im einfachsten Fall auch Zeichnungen. Betrachtet man einen konkreten Fall innerhalb der mündlichen Handlungskompetenz, z. B. die Körperhaltung einer Person während einer Präsentation, so ist es nicht notwendig, dass jemand anwesend ist, der das Verhalten zeigt. Ein Videoinhalt, der die richtige Körperhaltung zeigt, ist hierfür ausreichend. Aus demselben Grund lassen sich analog dazu auch Sporttrainings als Video-on-Demand-Inhalte umsetzen, ohne dass Trainierende die Abläufe jemals in Präsenz gesehen ha-

ben. Für das Design bedeutet das, konkrete Inhalte mit audiovisuellen Medien zu erstellen und diese mit den Lernanforderungen zu verknüpfen.

Beispiel: Lerninhalt-Podcasts

Ein Audio-Lerninhalt bietet mehrere Vorteile für die Lehrperson und die Lernenden. Der Erstellungsaufwand ist gering, während der Nutzen für die Lernenden langfristig ist, da die Inhalte leicht archiviert und auch weit nach der Vermittlungseinheit verwendet werden können. Im Gegensatz zu anderen Lernmaterialien oder WBT-Formaten funktionieren sie ohne visuellen Reiz für den Lernenden. Dadurch sind die Inhalte auch in Umgebungen einsetzbar, die für andere Formate unzugänglich sind.

Beispiel: Anki-Lernkarten

Eine weitere Möglichkeit, Lerninhalte zu vermitteln beziehungsweise zu üben, sind digitale Karteikarten. Im Vergleich zu analogen Karten können diese durch multimediale Elemente wie Audio- und Videoinhalte erweitert werden.

Die Open Source Software *Anki* (<https://apps.ankiweb.net>) eignet sich besonders aufgrund der plattformübergreifenden Funktionalität und Erweiterbarkeit. Die von Lehrenden erstellten Karten können auf allen gängigen Betriebssystemen und Endgeräten geöffnet und genutzt werden. Die Grundfunktionalität eines klassischen Karteikartensystems bleibt dabei erhalten: So entscheidet der Lernende jeweils selbst, wie gut die Frage beantwortet wurde. Das Programm passt automatisch die Wiederholungsrate der Karte an. Auf diese Weise kann gezielt Wissen ins Langzeitgedächtnis überführt werden.

Die digitalen Karteikarten können aufgrund ihrer geringen Dateigröße als Pakete per E-Mail verschickt oder heruntergeladen

werden. Bei Bedarf können die Lernenden die Karteikarten um eigene Fragekarten ergänzen.

Die multimedialen Funktionen ermöglichen das Training der Situations- und Hand-

lungsauffassung. Wie in Abbildung 2 dargestellt, kann ein Video mit einer Standard-Situation eingebunden und mit einer Reflexionsfrage versehen werden.

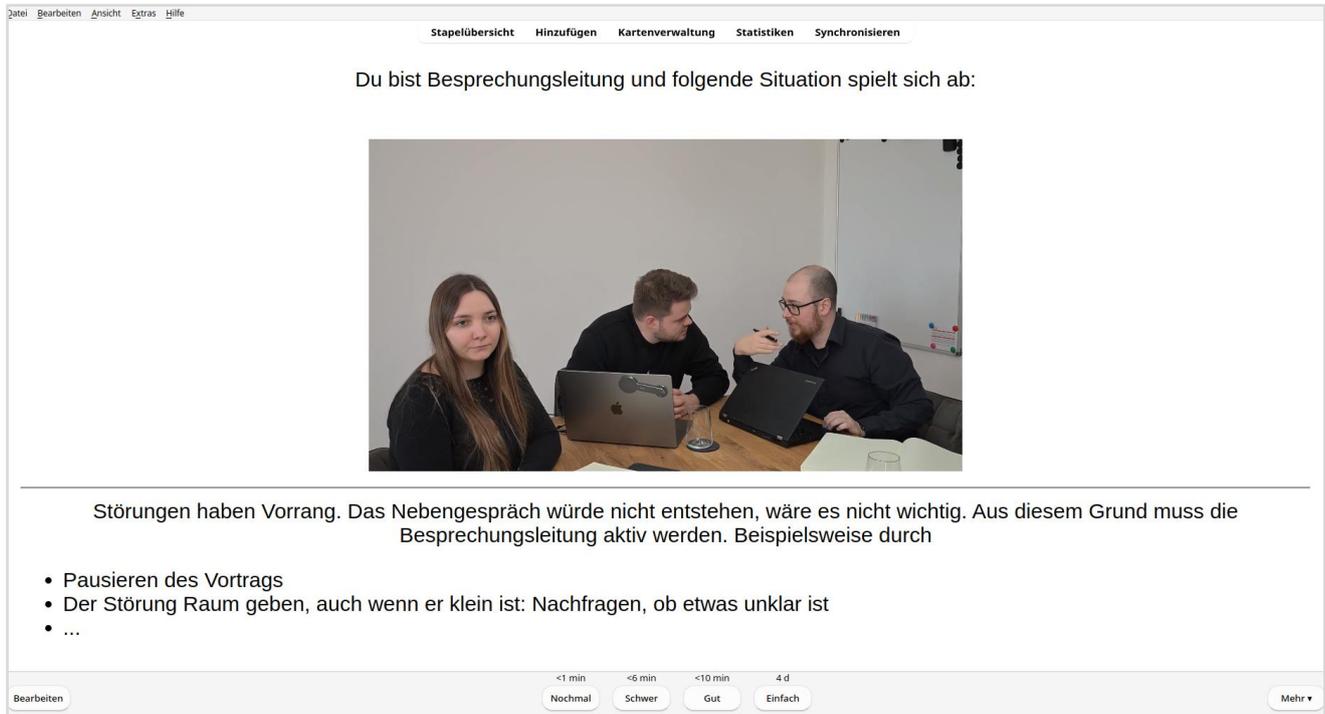


Abb. 2: Anki-Karte mit eingebundenem Video zum Üben der Situations- und Handlungsauffassung mit aufgedecktem Lösungsvorschlag. (Eigene Darstellung)

5.2.2 Lerntandems

Lerntandems sind die Umsetzung des KOPING-Verfahrens. Ein wesentlicher Bestandteil dieser Methode ist die Reflexion und Beratung im Tandem, um dann wiederum in der großen Gruppe gemeinsame Lösungswege und Ideen zu besprechen. In einem erfolgreichen Lerntandem können die Partner es schaffen, „Alltagsroutinen zu durchbrechen, die Probleme deutlicher zu erkennen und besser zu lösen“ (Erpenbeck und Sauter 2007, S. 187). Diese Peer-unterstützte Umgebung ermöglicht es den Lernenden auch, neue mündliche Fähigkeiten in einem vertrauten und fördernden Umfeld zu erproben.

Die Inhalte für Lerntandems können variieren, je nach Zielgruppe, Vorwissen und Rahmenbedingungen, und reichen von schriftlichen Aufgaben bis hin zu interaktiven WBTs. Durch gezielte Fragestellungen, die das Tandem beantworten soll, wird eine analytisch-dialogische Betrachtung von Problemlösungsverhalten gefördert. Dieser Ansatz folgt dem Kognitivismus, der die Entwicklung eigener Problemlösestrategien und die Reflexion des Lernprozesses in den Vordergrund stellt. Bei den Treffen der Lerntandems stehen der Erfahrungsaustausch und die Reflexion im Zentrum. Um diese Prozesse zu fördern, können gezielt Materialien eingesetzt werden, die Gespräche und Diskussionen begünstigen. So können beispielsweise Anki-

Karten als Gesprächsimpulse verwendet werden. Eine Kartenrückseite ist dabei nicht erforderlich und kann für diesen Zweck in der Software deaktiviert werden.

5.2.3 Lerngruppen

Lerngruppen, bestehend aus sechs bis acht Einzellernenden bzw. drei bis vier Lerntandems, spielen eine zentrale Rolle in der Struktur des Lernprozesses, indem sie die in den Tandem-Treffen erarbeiteten Ergebnisse und Prozesse in einen größeren Kontext einbringen. Diese Treffen, die sowohl in Präsenz als auch remote stattfinden können, verfolgen das Ziel, ungelöste Problemstellungen zu diskutieren und das individuelle Verständnis durch Gruppenperspektiven zu erweitern.

Zusätzlich ist ein weiteres Ziel die Schaffung eines Raumes, indem „Problemlösungen, Analysen, Präsentationen oder Rollenspiele für den [in der nächsten Phase folgenden] Workshop“ (Erpenbeck und Sauter 2007, S. 198) erarbeitet werden. Hierfür kann die Lehrperson eine Aufgabenstellung für die Gruppenarbeit einbringen. Durch die Vorarbeit in der Gruppe können Vorwissensunterschiede ausgeglichen werden, was eine intensivere fachliche Arbeit in den anschließenden Workshops ermöglicht. Der Prozess der Verhaltensreflexion wird somit in die Gruppenarbeit integriert und ausgelagert.

Dieses Vorhaben kann analog zur Methode der Kollegialen Beratung erarbeitet werden, die durch festgelegte Abläufe und Methoden zum Erfolg führt (Tietze 2010, S. 11). Im Zentrum steht dabei die gruppengetriebene Selbststeuerung innerhalb eines festen und transparenten Ablaufs, der eine Fokussierung des Gruppenprozesses auf die zu behandelnde Thematik

ermöglicht. Dies bietet einen besonderen Mehrwert für „Reflexion, Problemlösung und Handlungsplanung“ (Tietze 2010, S. 29) und begünstigt den Praxistransfer innerhalb eines kompetenzorientierten Vermittlungskonzepts (Tietze 2010, S. 28–29).

5.3 Workshops

Nachdem eine Selbstlernphase beendet ist, werden durch ergänzende, bedarfsangepasste beziehungsweise fortgeschrittenere Workshops weitere thematische Fokuspunkte bearbeitet, die in der selbstgesteuerten Phase schwierig abzubilden sind. Darüber hinaus bieten Workshops die Möglichkeit, offene Fragen und Lösungen aus den Treffen und Erfahrungen der Selbstlernphase in die gesamte Gruppe der Lernenden einzubringen (Erpenbeck und Sauter 2007, S. 199). Das Zusammenführen der Tandems- und Lerngruppen in einen größeren Rahmen nach der Selbstlernphase kombiniert die Effektivität des individualisierten Lernprozesses während des E-Learnings „mit den sozialen Aspekten des Tandems- und Gruppenlernens mit Transfer- und Projektaufgaben sowie der Kommunikation in Seminaren und Workshops“ (Erpenbeck und Sauter 2007, S. 199).

Im Fokus der Workshops stehen der Austausch von Erfahrungen, die Anwendung erlernter Methoden sowie die Impulse durch Übungen und Planspiele zur Setzung neuer Lernziele für anstehende wiederholte Selbstlernphasen. Aus diesem Grund sind sie thematisch flexibel zu halten, können aber auch eine thematische Stoßrichtung haben, die von der Lehrperson im Zusammenhang mit den in der vorherigen Selbstlernphase behandelten Inhalten vorgegeben wird.

5.4 Realsituation

Die Kompetenzgewinnung beginnt zwar mit der Vermittlung in unterschiedlichem Maße an Institutionalisierung, kann jedoch nur erfolgreich sein, wenn Einzellernende in einer unsicheren Realsituation Entscheidungen treffen müssen, auch wenn nicht genügend Wissen zur Verfügung steht. Das Zusammenspiel von Situations- und Handlungsauffassung mit auf wenige Einheiten verdichtetem Fachwissen ermöglicht kompetentes Handeln (Wahl 1995, S. 63). Die Brücke in die Lebenswirklichkeit kann durch den Einsatz von Formaten hergestellt werden, welche die Lernenden entweder unmittelbar vor der Situation oder sogar in sie hinein inhaltlich, körperlich oder mental begleiten.

Die Umsetzung basiert auf dem Vorbild computergestützter Lauftrainings, bei denen Sportler während der Ausführung durch vorab aufgezeichnete Coaching-Impulse über Kopfhörer kontinuierlich an wichtige Techniken oder Wegmarken erinnert werden. So können beispielsweise Softwarelösungen, Video- oder Audioaufnahmen genutzt werden, um den Einzellernden direkt vor der Situation an wichtige inhaltliche Punkte zu erinnern oder Impulse mitzugeben, welche die Aufmerksamkeit gezielt auf einen Bereich lenken. Irrelevante Einflüsse werden ausgeblendet, sofern die Hinweise ein starkes und klares gedankliches Bild erzeugen (Haff und Triplett 2012, S. 163). Dieses Bild kann dann mantraartig in der Realsituation fokussiert verwendet werden (Benz et al. 2016, S. 1). Das könnte beispielsweise ein Hinweis sein, sich vorzustellen „ein Blatt zwischen den Schulterblättern festzuhalten. [...] Gleichzeitig ‘geht vorne die Sonne auf“ (Grießbach und Lepschy 2015, S. 46),

um eine Vorstellungshilfe für eine aufrechte und präzise Körperhaltung zu geben. Eine so aktiv gerichtete Aufmerksamkeit erhöht dadurch die Leistung des Lernenden in der Realsituation, was wiederum die Kompetenzentwicklung begünstigt.

Der Einzellernde kann direkt und in der eigenen Lebenswirklichkeit eine Anwendung der fachlich vermittelten Inhalte begreifen und ist dabei dennoch auf dem Lernweg begleitet. Durch die langfristige Verfügbarkeit der erstellten Materialien kann dieser Prozess zeitunabhängig ablaufen und ohne Mehraufwand für die Lehrperson auch noch viele Jahre später als Referenz-, Übungsmaterial oder Erinnerungsstütze Anwendung finden.

Beispiel: Refresher

Die Bereitstellung von Refresher-Medien ermöglicht es den Lernenden, fachlichen Input in komprimierter Form zu wiederholen. Dies kann in Form von Handouts oder Übersichtsmaterialien, aber auch multimedial oder interaktiv geschehen.

Wichtig bei der Konzipierung und Entwicklung der Materialien ist es, auf die Limitierungen zu achten, die der potenzielle Nutzungskontext mit sich bringt. Einerseits wirkt sich das auf die Länge und Ausführlichkeit der Präsentation aus – im Zweifelsfall befindet sich der Lernende direkt vor oder sogar in der Handlungssituation. Daher müssen die Inhalte didaktisch reduziert werden, sodass sie in diesem Kontext genutzt werden können. Andererseits ist die Intention des Nutzenden zu beachten: Es geht um konkret und unmittelbar umsetzbare Informationen, die entsprechend darauf ausgelegt, formatiert und formuliert sind. Beispielsweise können Lerninhalte aus der Phase des Einzellernehmens mittels

Audio-Inhalt reduziert werden, die den Lernenden in unter zwei Minuten an Kernpunkte einer Methodik erinnern. Wie Lernende diese Informationen verwenden und verdichtet, bleibt weiterhin in der Eigenverantwortung des Einzelnen.

Beispiel: Lockerungsübungen

Abseits von Lerninhalten können die Lernenden auch mit ergänzendem Material und Übungen auf die Realsituation vorbereitet werden. Das Einbringen von geführten Übungen oder Mediationen kann den Einzellernenden gezielt auf Realsituationen vorbereiten und mittels körperlicher Anker als Metapher in die Situation begleiten.

Beispiel: Checklisten

Checklisten sind Materialien, die bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung einer Realsituation unterstützen können. Sie können wichtige Impulse setzen oder auf zu beachtende Bereiche aufmerksam machen. Umgesetzt werden können sie entweder physisch als Handout oder digital in Form einer interaktiven Checkliste.

Lernende können beispielsweise mittels QR-Code auf eine Checkliste verwiesen werden, den sie auf ihrer Schreibtischplatte platzieren und vor einer Realsituation mit dem Smartphone scannen, um schnellen Zugriff auf das Material zu haben. Ebenso möglich ist ein NFC-Tag, der einen alternativen Weg darstellt, einen Link zu einer Checkliste physisch in der Welt des Lernenden platzierbar zu machen. Der Tag könnte als Sticker auf einen beliebigen Gegenstand geklebt werden und durch Berührung mit einem Smartphone die Checkliste aufrufen.

5.5 Wiederholte Lernkreisläufe

Nachdem die Phasen einer Vermittlungseinheit durchlaufen sind, muss das so erarbeitete Wissen und Situations- und Handlungsverständnis wiederkehrend gewahrt werden. Der Prozess der Kompetenzentwicklung durch Herausforderung und Interiorisation von Werten ist ein immerwährender und kann immer neu individuell gefördert werden. Das kann beispielsweise durch weiterführende Workshops erreicht werden, die Raum zur Reflexion von Realwelterfahrungen in einer größeren Gruppe sein können, oder fortgeschrittene Methoden vermitteln und simulieren.

Ebenfalls ist das Einleiten einer neuen Vermittlungseinheit möglich, da die Einzellernenden sich immer neu individuelle Ziele je nach Wissensstand setzen. Möglich ist auch ein dauerhaft rollierendes System, bei dem kontinuierlich neue Themenfelder mithilfe des hier vorgestellten Konzepts bearbeitet werden. Bei jedem Durchgang kommen neue Lernende hinzukommen, die in den unterschiedlichen Phasen vom Erfahrungsschatz der Gruppe profitieren. Durch eine so beschaffene Lernumgebung können immenses Fachwissen und Netzwerk-Lernen innerhalb einer Gruppe erreicht werden, bei dem unterschiedliche Blickwinkel das Lernen und die Reflexion jedes einzelnen bereichern.

6 Blended-Learning in der Vermittlung mündlicher Kompetenzen

Es zeigt sich, dass die Übersetzung von Präsenzlehre der mündlichen Kommunikation in ein digitales Medium nicht nur möglich ist, sondern sie sogar sinnvoll ergänzen und erweitern kann. Diese Vermittlungsart wird durch die Digitalisierung nicht

nur immer relevanter, sondern auch in vielen Kontexten sogar essentiell.

7 Literatur

ANSBACHER, Heinz. L.; ANSBACHER, Rowena R. und ANTOCH, Robert F.: Alfred Adlers Individualpsychologie: Eine systematische Darstellung seiner Lehre in Auszügen aus seinen Schriften (6. Auflage). Ernst Reinhardt Verlag, 2021.

BECKER-MROTZEK, Michael; QUASTHOFF, Uta: Zu diesem Heft. In: BECKER-MROTZEK, Michael (Hrsg.): Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung. Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Friedrich Verlag, 1998.

BENZ, Adam; WINKELMAN, Nick; PORTER, Jared; NIMPHIUS, Sophia: Coaching Instructions and Cues for Enhancing Sprint Performance. *Strength and Conditioning Journal*, 38(1). National Strength and Conditioning Association, 2016.

EDELMANN, Walter; WITTMANN, Simone: Lernpsychologie (8. Aufl.). Beltz, 2019.

ERPENBECK, John; SAUTER, Werner; SAUTER, Simon: E-Learning und Blended Learning. Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung. Springer Gabler, 2015.

ERPENBECK, John; SAUTER, Werner: Kompetenzentwicklung im Netz: New Blended Learning mit Web 2.0. Luchterhand, 2007.

GEIßNER, Hellmut: Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation. Scriptor, 1981.

GRIEBBACH, Thomas; LEPSCHY, Annette: Rhetorik der Rede: Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Röhrig Universitätsverlag, 2015.

HAFF, Gregory; TRIPLETT, Travis: Essentials of Strength Training and Conditioning (4. Aufl.). Human Kinetics, 2015.

KAHNEMAN, Daniel: *Thinking, Fast and Slow*. Penguin, 2012.

KIEßLING-SONNTAG, Jochem: Handbuch Trainings- und Seminarpraxis: Konzepte des Trainingshandelns. Trainingszyklus von der Auftragsklärung bis zur Transfersicherung. Werkzeuge erfolgreicher Seminargestaltung. Cornelsen, 2003.

KLEIN, Gary: A Recognition-Primed Decision (RPD) Model of Rapid Decision Making. In: KLEIN, Gary (Hrsg.): *Decision making in action: Models and methods*. Ablex Pub, 1993.

KRECH, Eva-Maria: *Vortragskunst: Grundlagen der sprechkünstlerischen Gestaltung von Dichtung*. VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1987.

KUHLMANN, Annette; SAUTER, Werner: *Innovative Lernsysteme. Kompetenzentwicklung mit Blended Learning und Social Software*. Springer, 2008.

MIENERT, Malte; PITCHER, Sabine: *Pädagogische Psychologie. Theorie und Praxis des lebenslangen Lernens*. VS Verlag, 2011.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT: *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*. PDF 2005 (<https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>).

QUASTHOFF, Uta: Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: BECKER-MROTZEK, Michael (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Schneider, 2012.

REINMANN-ROTHMEIER, Gabi: *Didaktische Innovation durch Blended Learning: Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. In: REIMANN, Peter; BANNERT, Maria; MANDL, Heinz; SEVERING, Eckart (Hrsg.):

Lernen mit Neuen Medien. Verlag Hans Huber, 2003.

SCHILCHER, Anita; GEGNER, Christian: Sprechen, Gespräche führen und Zuhören. In: WILD, Johannes; WILDFEUER, Alfred (Hrsg.): Sprachendidaktik. Eine Ein- und Weiterführung zur Erst- und Zweitsprachdidaktik des Deutschen. Narr Francke Attempto, 2019.

THOMAS, Alexander: Praxisbuch Interkulturelle Handlungskompetenz: Für Fach- und Führungskräfte mit globalen Herausforderungen. Springer, 2022.

TIETZE, Kim-Oliver: Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Rowohlt, 2010.

WAHL, Diethelm: Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Deutscher Studien Verlag, 1991.

WAHL, Diethelm: Grundkonzeption. In: RAPP, Gerhard; WAHL, Diethelm; WÖLFING, Willi: Erwachsenenbildung konkret. Mehrphasiges Dozententraining. Eine neue Form erwachsenendidaktischer Ausbildung von Referenten und Dozenten (4. Aufl). Deutscher Studien Verlag, 1995.

Zu den Autoren

Philipp B. N. Artmann studierte Germanistik und Medieninformatik in zwei Bachelor-Studiengängen an der Universität Regensburg. Sein Interesse an (multimedialer) Kommunikation vertiefte er durch sein anschließendes Masterstudium Speech Communication and Rhetoric, ebenfalls an der Universität Regensburg. Sein beruflicher Werdegang ist geprägt

von Erfahrungen in den Bereichen IT, digitale Lehre, Marketing und Öffentlichkeitsarbeit. Selbstständig und im Rahmen verschiedener Lehraufträge ist er als Dozent und Trainer tätig.

Maximilian Mayer studierte Sprechwissenschaft im Bachelor an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und vertiefte seine Expertise und Bandbreite durch das Masterstudium Speech Communication and Rhetoric an der Universität Regensburg. Neben der Selbstständigkeit als Kommunikationstrainer prägt ihn die Arbeit in Großkonzernen, in denen er verschiedene Rollen innehatte, allesamt im Bereich der Kommunikation, Marketing sowie Personalentwicklung.

Weiteres unter: www.head-coaches.de

Die vollständige Masterarbeit kann hier abgerufen werden: <https://bit.ly/mscr-artmann-mayer-2023>

Alle erwähnten digitalen Beispiel-Inhalte können hier abgerufen werden: <https://bit.ly/mscr-plattform-artmann-mayer-2023>

Eine herunterladbare Vorlage zur Konzeptionierung einer Vermittlungseinheit des Fünf-Phasen-Konzepts kann hier abgerufen werden: <https://bit.ly/mscr-vorlage-artmann-mayer-2023>

E-Mail: kontakt@head-coaches.de

Lienhard Hinz

„Was die erste Lerche singt“ – Sprechwerkstatt mit Gedichten von Agnes Miegel

Die Sprechwerkstatt begeisterte fünfzig Teilnehmer im Seminar „Ostpreußen – Land, Geschichte, Kultur“ der Politischen Bildungsstätte im niedersächsischen Helmstedt am 20. April 2024. Schritt für Schritt sprachen und besprachen wir neun Gedichte von Agnes Miegel (1879–1964), um sie dann am Mikrofon vorzutragen und die Aufnahme des Rezitationsprogramms gemeinsam anzuhören.

Meine Gedichtauswahl hat ihren Ursprung in Filzmoos im Land Salzburg in Österreich. Dort erinnert seit 1988 am Oberhof eine Gedenktafel an die mütterlichen Vorfahren der Dichterin Agnes Miegel, die im Jahr 1732 von diesem Hof nach Ostpreußen auswanderten. Auf die Salzburger Exilanten und die Dichterin machten Wolf Ewald¹ und Hermann Möcker² 2017 im Märzheft der Wiener Sprachblätter aufmerksam. Im Mittelteil dieses Heftes finden sich das Gedicht „Heimweh“ und die Ballade „Die Frauen von Nidden“.³

Von der ahnenerwählten Heimat spricht Agnes Miegel im ersten Gedicht meiner Sprechwerkstatt. „An meine Heimat“⁴ ist ein leidenschaftliches Liebesgedicht für Ostpreußen. Es ist die Heimat, die ihre Ahnen einst erwählten. Die Mutter der Dichterin, Helene Miegel, ist eine geborene Hofer. „1886 übergab der letzte Hofer das Oberhofgut in Filzmoos an seinen Neffen mit dem Namen Salchegger.“⁵ Heute pflegt Christian Salchegger das Andenken an die berühmte Verwandte aus Ostpreußen und die Verbindung zur Agnes-Miegel-Gesellschaft in ihrem letzten Wohnort Bad Nenndorf in Niedersachsen.⁶ Für Agnes Miegel ist das geliebte Land Ostpreußen wie eine Mutter, von der alle Gestalten und Visionen ihrer Dichtung und sie selbst stammen. Das Gedicht klingt mit der Vision aus, für immer mit Ostpreußen verbunden zu sein.

Die Lerche als Zugvogel der Heimat im Gedicht „An meine Heimat“ kehrt wieder im folgenden Gedicht „Heimweh“⁷ als Früh-

¹ Ewald, Wolf: Die Poetin Ostpreußens: Agnes Miegel (1879–1964), in: Wiener Sprachblätter, 67 (2017), 1, S. 19.

² Möcker, Hermann: „Die Frauen von Nidden“. Historisch-literarische Begleitumstände der Ballade, in: Wiener Sprachblätter, 67 (2017), 1, S. 19.

³ Vgl. Wiener Sprachblätter, 67 (2017), 1, S. 20–21.

⁴ Bund für deutsche Schrift und Sprache (Hrsg.): Hausbuch deutscher Dichtung. Seesen 2008, S. 335.

⁵ <https://www.oberhofalm.at/chronik-geschichte/>, letzter Zugriff am 17.06.2024.

⁶ Vgl. Kopp, Marianne: Filzmoos und Agnes Miegel, in: Jahresrundbrief 2022 der Agnes-Miegel-Gesellschaft e. V. Bad Nenndorf 2022, S. 21–23.

⁷ Miegel, Agnes: Die Frauen von Nidden. Gesammelte Gedichte von unserer „Mutter Ostpreußen“. Würzburg 2002, S. 130.

lingsbote mit den Staren. Aus diesem Gedicht stammt der Vers „Was die erste Lerche singt“, den ich als Titel für die Sprechwerkstatt wählte. Die Gedanken der jungen Dichterin schweiften in Bristol/England von 1902 bis 1904 immer in die Heimat. Der liebe Gesang der Feldlerche in der Luft war ihr aus Ostpreußen vertraut.

HEIMWEH

Ich hörte heute morgen
Am Klippenhang die Stare schon.
Sie sangen wie daheim, –
Und doch war es ein anderer Ton.

Und blaue Veilchen blühten
Auf allen Hügeln bis zur See.
In meiner Heimat Feldern
Liegt in den Furchen noch der Schnee.

In meiner Stadt im Norden
Stehn sieben Brücken, grau und greis,
An ihre morschen Pfähle
Treibt dumpf und schütternd jetzt das Eis.

Und über grauen Wolken
Es fein und engelslieblich klingt, –
Und meiner Heimat Kinder
Verstehen, was die erste Lerche singt.

Im dritten Gedicht „Frühling“¹ hüllt die Amsel mit ihrem ersten zärtlichen Singen den Märzabend ein. Der Frühlingsregen versetzt in eine verschleierte Stimmung der Sehnsucht nach leuchtenden Augen.

Das folgende Gedicht „Pfingsten“² belebt den christlichen Brauch, das Pfingstfest zu begehen mit Glockenklang zum Gottesdienst und den schreitenden Mädchen in der Festtracht, mit Maililien geschmückt. Die Morgenwinde verbreiten einen betäubenden Blumenduft in der alten Hansestadt Danzig mit dem Turm von Sankt Brigitten.

Im fünften Gedicht „Mainacht“³ genießt die Dichterin ihre Jugend und die Baumblüte am Ostseestrand. Die alten Preußengötter segnen die Herden und Saaten unter Donnerrollen und Blitzesschein. In seiner Gratulation zu ihrem 60. Geburtstag 1939 dankte der Schriftsteller Ernst Wiechert (1887–1950) der Dichterin für das Bewusstmachen des Namens, der Eigenschaften und des Wesens der alten Götter der Preußen.⁴

MAINACHT

O meine selige Jugend!
Blaue Tage am Ostseestrand,
Wenn in den grauen Schluchten
Jeder Baum in Blüte stand.

¹ Miegel, Agnes: Die Frauen von Nidden. Gesammelte Gedichte von unserer „Mutter Ostpreußen“. Würzburg 2002, S. 37.

² Miegel, Agnes: Heimkehr. Kaliningrad 1996, S. 127.

³ Miegel, Agnes: Die Frauen von Nidden.

Gesammelte Gedichte von unserer „Mutter Ostpreußen“. Würzburg 2002, S. 9.
⁴ Vgl. Agnes Miegel. Stimmen der Freunde zum 60. Geburtstage der Dichterin 9. März 1939. Jena 1939, unpg.

O glühende Sommernächte,
 Am offenen Fenster durchwacht!
 Ferne Gewitter rollten
 Im Westen die ganze Nacht,

 Und über den Lindenwipfeln
 Führten im Blitzesschein
 Die alten Preußengötter
 Ihren ersten Frühlingsreihn,

 Herden und Saaten segnend,
 Schwanden sie über das Meer.
 Ihre hohen Bernsteinkronen
 Blitzten noch lange her.

Die empfindsame Naturbeobachtung im sechsten Gedicht „Eisvogel“¹ aus dem Jahr 1947 bewahrte Agnes Miegel in ihrem Nachlass auf.

Die Stimmung im Gedicht „Spätsommer“² schwankt zwischen stillem Entzücken über die Natur unter der Sonne und Wehmut über das abgeerntete Getreidefeld sowie einer Sehnsucht nach blühenden Rosen.

Im achten Gedicht „Neumond“³ erscheint die Silbersichel des Erntemondes. Er ist nicht mehr der Verkünder des Glückes als Vollmond. Mit seinem Vergehen verging auch ein Lebensglück.

NEUMOND

Wieder hinter jener Linden
 Leichtbewegtem Blätterwehn
 Sehe ich des Erntemondes
 Junge Silbersichel stehn.

 Ach so hold nicht, wie vor Zeiten
 Blickst du heut zu mir herein,
 Da ein Glück du mir verkündet
 Das ich fand bei deinem Schein,

 Das sein Leben wie die weißen
 Blumen, nur von dir empfing,
 Das mit dir sich hold erfüllte
 Und mit dir verging.

Die Stimme im letzten Gedicht „Meine Heimat“⁴ nimmt ihre Kraft von den Augen, dem Mund und dem Herzen der Heimat. Die Heimat gab Agnes Miegel Geborgenheit in den Wirren der Jahrhundertwende.

Die Teilnehmer bereiteten in der Sprechwerkstatt diese neun Gedichte für den Vortrag vor. Wir begannen mit Körper- und Stimmübungen. Die eigene mittlere Stimm Lage und die deutliche Aussprache empfanden wir beim „Sprechen in die Hände“ mit Versen aus den Gedichten:

¹ Miegel, Agnes: Die Frauen von Nidden. Gesammelte Gedichte von unserer „Mutter Ostpreußen“. Würzburg 2002, S. 233.

² Miegel, Agnes: Ostpreußische Heimat. Erzählungen – Balladen – Gedichte. Hrsg. von Heinz-Günther Pflughaupt. Husum 1990, S. 28.

³ Miegel, Agnes: Die Frauen von Nidden. Gesammelte Gedichte von unserer „Mutter Ostpreußen“. Würzburg 2002, S. 36.

⁴ Miegel, Agnes: Heimkehr. Kaliningrad 1996, S. 129.

Der Amsel erstes
zärtliches Singen
hör ich vom Garten
herüberklingen.

(aus dem Gedicht „Frühling“)

Von dem betäubenden Dufte
der Frühnarzissen matt,
strichen die Morgenwinde
durch die alte Hansestadt.

(aus dem Gedicht „Pfingsten“)

Danach wählte sich jeder eines der neun ausgelegten Gedichte aus. Auf der Rückseite des Blattes stehen Übungswörter und Verse aus den Gedichten. Sie wurden nacheinander von den Einzelnen und im Chor gesprochen. Die nächsten Schritte waren: Gedicht still lesen, Gedicht halblaut lesen, Gedicht zu zweit einander vorlesen. Dann bildeten wir neun Kleingruppen. Jede Gruppe wählte einen Vortragenden aus. Die neun Vorträge am Mikrofon leitete ich mit kurzen Anmoderationen zu den Gedichten ein und nahm sie auf.

Nachdem wir die Aufnahme gemeinsam angehört und uns über die Gedichte und die unterschiedlichen Vortragsweisen ausgetauscht hatten, sprach ich Agnes Miegels Gedicht „Sturmnacht“¹, in welchem die Wappen der Städte Königsberg und Kneiphof auftauchen.

In den Versen der „Sturmnacht“ schreckt die Dichterin ein Weststurm im fremden Land auf. Zwischen dem jagenden, zerstörenden Sturmwind glaubt die Erschrockene die zerstörten Glocken des Königsberger

Doms zu vernehmen. Das heimatische Domviertel ist die ehemals unabhängige Stadt Kneiphof. Ihr Stadtwappen zeigt einen Arm, der aus dem Wasser eine goldene Krone empor ans Licht hebt. Nach der Vereinigung der Städte Kneiphof, Altstadt und Löbenicht zur Stadt Königsberg im Jahr 1724 wurden die Wappen der drei Städte unter dem preußischen Adler in das Wappen der Stadt Königsberg aufgenommen. Im Gedicht „Sturmnacht“ von Agnes Miegel erhebt sich aus dem Dunkel ein Arm mit einer Krone aus der ruhmgekrönten verlorenen Heimat.

Fünzig Literaturfreunde waren durch aktives Mitwirken begeistert von der wunderbaren Wirkung der Heimat- und Naturgedichte von Agnes Miegel. Wie in der Nachkriegszeit ist sie noch immer die „Mutter Ostpreußen“. Einen Schatten auf ihr Werk werfen jedoch die Huldigungsgedichte an den Führer des nationalsozialistischen Staates. Diese Verse sind eine Schande in ihrer Geschmacklosigkeit und Untertänigkeit. Mögen sie das Bild der international berühmten und sogar in Russland geehrten Dichterin Agnes Miegel nicht verdunkeln, denn diese Sprechwerkstatt bringt uns die Dichterin der „alten Preußengötter, Herden und Saaten segnend“, nahe.

Sprechwerkstätten mit Gedichten sind für mich als Sprecherzieher ein schönes Arbeitsgebiet. Mit interessierten Teilnehmern lassen sich neun Gedichte in neunzig Minuten gut vorbereiten und als Rezitationsprogramm mit Sprachaufnahme vortragen. Auf diese Weise habe ich bereits Sprechwerkstätten mit Gedichten von Theodor

¹ Miegel, Agnes: Die Frauen von Nidden. Gesammelte Gedichte von unserer „Mutter

Ostpreußen“. Würzburg 2002, S. 234.

Fontane¹, Christian Morgenstern², Arno Holz, Johannes Bobrowski, Kurt Mickoleit, Ruth Geede, Simon Dach, Fritz Kudnig, Walter Scheffler, Agnes Miegel und Johann Gottfried Herder³ gestaltet. Dabei erhöhte sich die Zahl der Teilnehmer von zwölf auf fünfzig.

Nach dem Seminar „Ostpreußen – Land, Geschichte, Kultur“ in Helmstedt am 20. April 2024 bereite ich nun für das Seminar im nächsten Jahr eine Sprechwerkstatt „Elche stehn und lauschen“ mit Gedichten über das Wappentier Ostpreußens vor.

Der Abdruck der Gedichte „Heimweh“, „Mainacht“ und „Neumond“ von Agnes Miegel erfolgte mit Genehmigung des Deutschen Literaturarchivs Marbach.

Zum Autor

Lienhard Hinz ist freiberuflicher Sprech-erzieher (DGSS). Nach dem Studium der Sprechwissenschaft in Leipzig, Halle und Göttingen wirkte er an der Universität Kalifornien in Davis und kehrte in seine Heimatstadt Berlin zurück. Er ist Autor des Buches „Vertrauen in die Wirksamkeit von Sprache“ und bietet Vorträge, Seminare und Sprechwerkstätten an.

Homepage: <https://www.lienhardhinz.de/>

Mail: info@lienhardhinz.de

¹ Vgl. Hinz, Lienhard: „Was mir gefällt“ – Sprechwerkstatt mit Gedichten von Theodor Fontane, in: *sprechen*, Heft 69, 37 (2020), 1, S. 66–67.

² Vgl. Hinz, Lienhard: „Meine Morgenseele“ – Sprechwerkstatt mit Gedichten von Christian

Morgenstern, in: *sprechen*, Heft 73, 39 (2022), 2, S. 65–66.

³ Vgl. Hinz, Lienhard: „Du stiller Wald von Anmut reich“ – Sprechwerkstatt mit Gedichten von Schriftstellern aus Ostpreußen, in: *sprechen*, Heft 75, 40 (2023), 1, S. 86–87.

Birgit Jackel

Wenn nicht mehr eindeutig gesprochen wird

Vom Verfall der Verhältnismarkierungen im sprachlichen Code

„Und nun ihr alle, die ihr jung seid, auf die wir hoffend sehen,

hinaus in die Sonne, in`s Freie, in die Weite, in die Gefahren –

in der Badewanne lernt man nicht schwimmen.“

(Heinrich Rudolf Zille:
<https://www.zitate7.de>)

reichendem oder gar fehlendem Gebrauch der Verhältnismarkierungen in der Spontansprache hinterfragt. Und es gilt zu detektieren, unter welchen Voraussetzungen es sich vermutlich vorrangig um Probleme mit der semantischen und syntaktischen Form des sprachlichen Codes oder eher um Orientierungsschwierigkeiten in der Realität handelt.

1 Einleitung

Zeitlebens stehen beim menschlichen Individuum Sensorik, Motorik, Emotionalität, Soziabilität und Kognition zusammen mit Sprache in wechselseitiger Abhängigkeit – bedingt durch seine persönlichen Wahrnehmungen, entsprechend im Gehirn manifestierten Repräsentationen und durch seine daraus resultierenden Handlungsmöglichkeiten. Somit erscheinen auch die sprachlichen Fähigkeiten eines jeden Menschen als Ausdrucksform körperbezogener Prozesse, was exemplarisch an der Art und Weise der Verwendung von lokalen und temporalen Präpositionen und den zugehörigen Präpositionalphrasen dargestellt werden soll. Es geht um das real erlebte Beziehungsgefüge und dessen linguistischen Code.

In der heutigen Zeit mit zunehmender Vereinzelung und besonderen Kommunikationsstrukturen werden die Folgen von unzu-

Zwei Exkurse

(1) Zum Untersuchungsgegenstand der Präpositionen als Wortarten und Präpositionalphrasen als Satzglieder

Präpositionen sind freie Morpheme wie *in, auf, unter, bei, zwischen, etc.*, die nicht flektiert werden, obgleich sie abhängig von den nachfolgenden Morphemen ihre Form verändern wie „*in dem Keller*“ zu „*im Keller*“.

Semantisch lassen sie sich in mehrere Bedeutungsklassen untergliedern: lokale, temporale, modale und kausale (lt. Duden 1973, 325–331). Bei Hahnemann und Philippi kommt außerdem die Kategorie der direktionalen Präposition (Richtung) dazu (dito 2013, 183). Die lokalen Präpositionen stehen zur Einleitung einer Ortsbestimmung mit dem Dativ oder bei einer Richtungsbestimmung mit dem Akkusativ (sog. Wechselpräpositionen) mit den Fragewörtern „wo“ oder „wohin“ bestimmbar: „Das

Buch steht in dem Regal / Stelle das Buch in das Regal“.

Das Gefüge mit Präposition innerhalb eines Satzes ist als Satzglied ein Präpositionalgefüge / eine Präpositionalphrase. Sie drückt das Verhältnis aus, das im Kontext zwischen Personen sowie Sub- und Objekten mit bestimmten Orten besteht (daher: Verhältnismarkierung) – mit Ergänzungen verschiedener Art wie:

- entlang der Straße, oberhalb der Baumgrenze ...
- unter Freunden; über Berg und Tal; Unterschied zwischen morgens und abends ...
- ... über uns (... reden); bei uns (... stehen)
- nach Mitternacht ...; während der Mahlzeit ...
- hinter dem ...; unter dem ... oder: hinterm Haus, unterm Tisch ...

(vgl. Jackel 2015b, 40–41: dort weitere Erläuterungen und Beispielsätze)

(2) Begriffliche Fassung „Embodiment“ (Verkörperung)

Embodiment umfasst den zirkulären Prozess zwischen Bewegung – Wahrnehmung – Kognition; auch bezüglich der interaktionellen Grundlagen von Denken und Sprache als eine funktionelle Einheit.

Somit handelt es sich um eine interdisziplinär zu detektierende Determinante. Hier wird der Geist (zuständig: Philosophie, Psychologie) als in den Körper eingebettet (zuständig: Biologie) betrachtet und tritt auf diese Weise verkörpert in Beziehung und Kommunikation zum Denken anderer Menschen (zuständig: Sozialwissenschaft) – veräußerlicht über non-, para- und rein verbales Handeln ... mit Rückwirkungen wie-

derum auf die eigene innere Welt (zuständig: Neurowissenschaften).

Ganzheitlich orientierte Bewegungsforscher:innen, Sensualist:innen und Körpertherapeut:innen mit ihren senso-somatisch ausgerichteten Arbeitsweisen haben zentrale Aspekte des Embodiment-Ansatzes quasi vorweggenommen. Ihre Effektstudien konnten bislang allerdings nur eine praxisbasierte Evidenz aufzeigen. Erst mithilfe neurowissenschaftlicher Messtechnik im Embodimentbereich kann heute dieses Forschungsdesiderat geschlossen werden.

2 Vom Wechselspiel zwischen Körper, Geist und Mitwelt (Embodiment-Forschung)

„Unser Gehirn und unser restlicher Körper sind über das Rückenmark miteinander verbunden. Das bedeutet: Sie beeinflussen sich gegenseitig.“ (Christensen 2024, 46).

2.1 Vom Irrtum des geistig-körperlichen Dualismus

Nach dem Postulat von René Descartes (1596–1650) existiert „eine abgrundtiefe Trennung von Körper und Geist“ (zitiert nach Lenzen 1995, 124): Denn Entscheidungen müssten mit kühlem Kopf getroffen werden, weil Gefühle und Vernunft einander ausschließen; so die Grundannahme des sog. Körper-Geist-Dualismus westlichen Denkens seiner Zeit. Forschungsergebnisse u. a. des renommierten Neurowissenschaftlers Antonio Damasio hingegen erregen um 1994 in den Neurowissenschaften Aufsehen (vgl. Damasio 1994, 2004). Er kann anhand von Experimenten mit frontallhirn-geschädigten Probanden aufzeigen, dass ohne Gefühl nur ratlose Unschlüssigkeit – ohne zielführende Über-

legungen zur Entscheidungsfindung – erfolgt. Also vollzieht sich Denken nicht im immateriellen Geist, abgelöst vom Körper, sondern auch über Sinneswahrnehmungen aus emotionalen, senso-motorischen und soziablen Erfahrungen anhand von sog. „somatischen Markern“ (Damasio 2004, Kapohl 2001, Lenzen 1995, Storch 2002, Tschacher et al. 2022) auf genetischer wie epigenetischer Ebene; z. B. aus genetisch verankerten Notfallreaktionen wie Erstarren oder Flucht sowie epigenetisch aus einschneidenden Erfahrungen entlang des Lebensverlaufes (vgl. Bauer 2010, Buchheim und Bertram 2012). Damit ist Descartes nach heutiger Erkenntnislage zu ergänzen: „Ich fühle, daraufhin denke ich, also bin ich“ (Enders 2014, 150). Somatische Marker oder somatische Lernprozesse haben einen affektiven Kern und können als Affekte nicht verbalisiert werden (vgl. Storch et al. 2022); Emotionen hingegen sind aus Sicht des subjektiven Erlebens bewusst und können somit ausgesprochen werden (Ekman und Friesen 2003, 13).

Stand der gegenwärtigen Embodiment-Forschung aus akademisch-wissenschaftlicher Psychologie, Biochemie, Medizin und den Neurowissenschaften ist diese Erkenntnis des verkörperten Denkens, der „Embodied Cognition“ (vgl. u. a. Tschacher et al. 2014/2022), bei der eine zirkulär-kausale „Verknüpfung zwischen Körper, Geist und Mitwelt als ein neurobiologisches Erklärungsmuster“ besteht (Storch 2014, 146 u. 154; vgl. Schönhammer 2013, Zepter 2013). Denn Bilder, Worte und Situationen stehen in Wechselwirkung zu positiven oder negativen interozeptiven Körperreaktionen und lösen individuell beeinflussend bestimmte Gefühle und Denkvorgänge aus; hirnpfysiologisch verortet im präfrontalen Cortex; u. a. in der Insula als kleinem

Abbild des gesamten Körpers (vgl. Macedonia und Mueller 2016, Zepter 2013).

Jene Embodiment-Forschung ist derzeit an zahlreichen Universitäten etabliert (vgl. AOK Baden-Württemberg 2020). In der sozialen Neurowissenschaft als einem interdisziplinären Feld werden biologische und soziale Forschungsansätze seit den frühen 1990er Jahren als einander ergänzende Erkenntniszugänge betrachtet und erforscht, welche die sozial gewachsenen Strukturen jenseits des Individuums im Fokus haben (Veranstaltungsangebote diverser Universitäten: siehe Wikipedia o. J.). Damit gewinnt auch die Um- oder Mitwelt eines Menschen samt seines Kommunikationsverhaltens mittels Spontansprache bei seinen Wahrnehmungsprozessen an Bedeutung. Die Jungsche Psychoanalytikerin Maya Storch von der Universität Zürich und der Psychologe Wolfgang Tschacher von der Universität Bern (emerit.) titeln demzufolge: „Embodied Communication. Kommunikation beginnt im Körper, nicht im Kopf“ (Buchtitel Storch und Tschacher 2015) mit dem „Körper als wichtigstem Erfahrungsinstrument des Menschen“ (dito Klappentext) und legen dar, wie der jeweils psychische Zustand sich im Denken und in einer verbalen Äußerung niederschlägt als *embodied cognition*, *grounded cognition* und *embodied speech*.

Für die Sprechwissenschaften dürfte daraus schlussfolgernd an Bedeutung gewinnen, dass abstrakte Symbolverarbeitung – also auch der sprachliche Code – in stärkerem Maße als bislang angenommen von Wahrnehmungs- und Handlungsfunktionen sensualistischer Auffassung abhängt (vgl. Hüther 2014/2022).

Es kursieren Begriffe wie „Neurosprache“ (Masters 2007) „Psycholinguistik, Neurolinguistik“ (Müller 2013). Die Neurowissen-

schaftlerin Julia Christensen vom Max-Planck-Institut für empirische Ästhetik in Frankfurt am Main und ehemalige Profiballetttänzerin bringt es auf den Punkt, wenn sie sagt: „Unser Gehirn und unser restlicher Körper sind über das Rückenmark miteinander verbunden. Das bedeutet: Sie beeinflussen sich gegenseitig.“ (Christensen 2024, 46).

Auch sei der für Stimme und Stimmbildung in der Sprecherziehung und Sprechkunst besonders relevante Bereich des „Vocal Embodiment“, der Sprache in der Körperlichkeit, hervorzuheben: „... [v]oice is not only about vox but also about votum“ (Mannel 2015, 36) und damit „their own bodies and voices, their own emotional and intellectual capacity“ (dito S. 38). „Vocal Embodiment“ meint „a landscape of speaking, of finding a way and a reason to raise ones voices“ (dito S. 38).

„... [d]as Epische sollte rezitiert, das Lyrische gesungen und getanzt und das Dramatische persönlich mimisch vorgetragen werden“ (Johann Wolfgang von Goethe 1898; zitiert nach Zepter 2013, 219).

Bereits Goethe betonte in obigem Zitat zu den literarischen Kategorien, dass bestimmte Texte Stimme und Bewegung brauchen, um in einem Gesamtsinn lebendig zu werden. Und besonders in der Sprechkunst geht es bis heute um Sprechen als eine *Beredsamkeit des gesamten Körpers*, um eine *Synchronizität von gesprochener Bühnensprache und Körperausdruck*, so der Stimm- und Sprechpädagoge Jurij Vasilijev und Flesch Baldin (zitiert nach Flesch Baldin 2012, 4–16), die es zu trainieren gilt. Nur so spricht der/die Sprechende authentisch und schafft als Schauspieler:in die Voraussetzung für eine Resonanz im Dialog mit den Zuschauenden. In diesem Sinn arbeitete auch der rus-

sisch-amerikanische Schauspiellehrer und Regisseur Michail Tschechow (1892–1955). Nach seiner Tschechow-Methode sollten und sollen noch heute in seiner fortbestehenden Schauspielschule in Berlin-Kreuzberg die Akteur:innen über Konzentration bildhaft-denkendes Imaginieren erlernen und mit Fokus auf emotionale und mentale Prozesse die Innen- und Außenwelt der darzustellenden Person in sich selbst wachrufen und darstellen; über körperliche Aktivität, Geist und Vorstellungskraft (vgl. Hentschel 2022, 135–152); eine *Bühnenarbeit nach dem Embodiment-Prinzip*.

Gemäß der Methode Tschechow arbeitete sich z. B. der Schauspieler Bruno Ganz im Film „Der Untergang“ (2004) in die Figur Adolf Hitlers hinein, indem er dessen Sprachduktus genau studierte bezüglich der Eigenheiten von Atmung und explosionsartig herausgeschleuderten Wörtern, sowie sich in dessen Parkinson-Erkrankung hineinversetzte, indem er das für diese Krankheit spezifische ganzkörperliche Symptombild an parkinsonerkrankten Patient:innen in einer neurologischen Klinik einstudierte und verinnerlichte, bis er es in seiner Hitler-Rolle glaubwürdig verkörpern und zum Ausdruck bringen konnte (vgl. wikipedia 2024).

Liedtext mit zahlreichen Präpositionalphrasen:

„Like a bridge over troubled water
I will ...“

„Wie eine Brücke über unruhiges Wasser
Ich werde mich hinlegen
Wenn du unten und draußen bist
Wenn du auf der Straße bist...“

(Softrock-Ballade von Simon & Garfunkel 1970, <https://www.google.com>)

2.2 Von entwicklungssensitiven Abläufen – beispielgebend beim Erwerb räumlicher und zeitlicher Präpositionalphrasen

Es „[g]eht der Spracherwerb ... von der körperlichen Tätigkeit aus. Man kann sogar sagen, dass Sprache zuerst ein körperlich-motorischer Vorgang ist.“ ...

So „[w]erden durch das Handeln gewonnene Erfahrungen in Verbindung mit der Sprache zu Begriffen ... zeitliche Begriffe wie langsam ... räumliche ... wie hoch.“ (Zimmer 2016, 13–18)

Kommt es bei der individuellen Wahrnehmung – physisch oder psychisch – zur Bildung oder zur Modifikation bereits bestehender Repräsentationen im Gehirn, geschieht das, was wir **Lernen** nennen. Unter starker emotionaler Beteiligung erfolgt es besonders nachhaltig. Unser Gedächtnis umfasst also alle Spuren, die sich infolge der Interaktion mit dem eigenen Leib und seiner Umwelt in die neuronale Struktur eingegraben haben. Unabhängig vom Bewusstseinsgrad werden sie aufgrund dieser inneren Erinnerungsbilder handlungsleitend (vgl. u. a. Jackel 2015a, 2015b).

Entlang entwicklungssensitiver Prozesse baut sich im frühen Kindesalter zuerst eine Vorstellung von der anatomischen Anordnung und Stellung der eigenen Körperteile zueinander auf, das *Körperschema*. Daraufhin können Vorstellungen von den Raumlagebeziehungen der Objekte zueinander sowie von Objekten im Raumverhältnis zur eigenen Person entstehen, das *Raumschema*. Erst später kommt ein *Zeitschema* hinzu, bestehend aus zeitlichen Relationen und Geschwindigkeitsverhältnissen (vgl. die psychomotorische Sichtweise u. a. von Ayres 2016, Jackel 2015

a, b, 2021; Zimmer 2016). Bei dieser Raumorientierung im Elementar- und Primaralter hängen „rechts, links, vorne, hinten ...“ von der Stellung des schauenden und sprechenden Kindes ab – eine *egozentrische Orientierung* im Unterschied zur allozentrischen Raumorientierung Erwachsener – die dann die Art des Erwachsenen-Zurechtfindens im Raum und damit dessen Denken und Sprache formt (vgl. Jackel 2008). Zuerst aber wird der eigene Bewegungsraum vorrangig durch erkundendes Handeln zum Erfahrungsraum, wobei sich diese *handlungsbezogenen Körper-, Raum- und Zeiterfahrungen* nach und nach festigen (vgl. Bischof-Köhler 2000). „Die allgemein gleich gültige Zeit als Abstandsmaß zwischen Messpunkten ... kann erst ab dem siebten oder achten Lebensjahr begriffen werden“ (Jackel 2008, 119–120). Und die *Zeittiefe*, als das Verstehen größerer Zeiträume, versetzt Heranwachsende später in die Lage, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu verbinden und ermöglicht eine lange Handlungskette zur Planung eines Vorhabens.

Nach Ansicht des Neurowissenschaftlers Manfred Spitzer aus Ulm sind diese frühen Basiserfahrungen voraussetzend für spätere abstrakte Denkleistungen (vgl. Spitzer 2012, 2018). So werden die handelnd erworbenen Erfahrungen zu Begriffen; z. B. das Vorwärtsschreiten bildet die Basis für das Verstehen von Addition / das Rückwärtsgehen für Subtraktion. In diesem Sinne sind Spitzers Formulierungen vom „verräumlichten Körper“ und der „Verkörperung von Denkprozessen“ zu verstehen (dito 2012, 169). Besonderen Wert legt er auf die Erfahrung der Dreidimensionalität über eigenes Tun als die Raumgestalt der realen Welt zeitlich **vor** der Zweidimensionalität digitaler Medien und warnt eindringlich bezüglich eines zu frühen Gebrauchs

von Smartphone, etc. bei unter Dreijährigen. Seine Ausführungen sind teils heftig umstritten; die oben angeführten Beispiele aus der Mathematik jedoch nach Einschätzung der Autorin (als Lehrkraft) nachvollziehbar.

Für interessierte Personen sei auf die Wichtigkeit von Primärerfahrungen und entsprechend festigende Myelinisierungsprozesse im kindlichen Gehirn verwiesen (vgl. Brisch 2021, Jackel 2021, Schönhammer 2013, Spitzer 2012, 2018) und auf die Gefahr hirnhysiologischer Frühschädigungen durch mehr als zweistündigen täglichen Gebrauch digitaler Medien bereits bei Kleinkindern, wie sie beispielgebend von dem Kinder-/Jugendpsychiater und -therapeuten Karl Heinz Brisch als „Smartphone Paradigma“ beschrieben werden (vgl. Brisch 2021) oder von John Hutton, Kinderarzt am Cincinnati Children`s Hospital Medical Center Ohio (vgl. Hutton 2019). Auf den geringeren sprachlichen Input bei zu viel Mediennutzung junger Kinder wird im Folgekapitel (Kap. 3.1) eingegangen.

Liedtext mit Präpositionalphrase:
 „Über sieben Brücken musst du gehen ...“
 (Karat 1978, Peter Maffay 1980, vgl.
<https://www.wikipedia.org>)

Im Verlauf der Ontogenese erfassen die Kinder über ihr Agieren den Gegenstands- und Sachbezug sowie die sprachliche Struktur des SPO-Satzes: Akteur:in (**S**ubjekt) – Tätigkeit (**P**rädikat) – Gegenstand/Sachverhalt (**O**bjekt). Nach Ansicht des Entwicklungspsychologen Rolf Oerter sind „Semantik und Syntax also nicht unabhängig vom Gegenstandsbezug entstanden, sondern haben sich ... aus ihm entwickelt“ (Oerter 2014, 115). Damit bestätigt Oerter die Erkenntnisse Piagets und Wygotskis.

Es wäre jedoch eine monokausal-alltagstheoretische Behauptung, dass der Subjekt-Objekt-Bezug sowie Raum- und Zeitbegriffe sich ausschließlich durch real handelndes Welterschließen manifestieren könnten. Die Plastizität des menschlichen Gehirns ermöglicht auch Zugangsweisen über beobachtetes und vorgestelltes Tun, – wenn auch weniger qualifiziert –, so die Untersuchungsergebnisse des Körperbehindertenpädagogen Jens Boenisch und seiner Kollegin Stefanie Sachse (Boenisch und Sachse 2007; Boenisch 2009). Nach deren Vergleichsstudien liegen bei steigendem Lebensalter die stark Körperbehinderten wie cerebral Bewegungsgestörte, solche mit Spina bifida und mit einer Dysarthrophonie besonders in ihrem aktiven Wortschatz zur Raumvorstellung deutlich hinter nicht Behinderten. Ihr Einsatz von Präpositionen ist unsicher oder gar nicht in ihrem Wortschatz vorhanden (vgl. Boenisch und Sachse 2007). Dieses Untersuchungsergebnis stützt die These von der zentralen Bedeutung des neuroanatomischen Aufrichtungsprozesses im ersten Lebensjahr für die Sprachentwicklung (vgl. Hörtreiter 2014), wie bspw. *von oben auf den Couchtisch* oder *aus dem Fenster* schauen zu können.

Auch nach Ansicht zahlreicher psychomotorisch orientierter Fachkräfte wie u. a. Jonny Kiphard (2009) und Renate Zimmer (2016), handelt es sich nach deren bewegungstheoretischer Sicht um einen zirkulären Prozess im Sinne einer „Rückkopplung zwischen agierend entstehenden Vorstellungen von Verhältnissen und zugehörigen Verhältniswörtern“ (Jackel 2015b, 50).

Bewegungsspezialist:innen aus Psychomotorik und -therapie sowie aus Sport und Tanz fokussieren auf die Bewegungspräzision als Synchronisation von Raum und

Zeit und sprechen vom „Timing“. Es bildet die Voraussetzung für eine gelingende Interaktion mit der Umwelt und gibt Selbstvertrauen in das eigene Handeln.

Alle somatosensorisch und psychomotorisch orientierten Arbeitsweisen in der Therapie implantierten den Aspekt ganzheitlicher Wirkungsweise und körpersensitiven Lernens lange bevor man heute von „Embodiment“ spricht. Zu diesen Pionier:innen gehörten und gehören u. a. F. M. Alexander (Alexandertechnik), E. Gindler, H. Jacoby und Ch. Selver (Sensory Awareness), G. Alexander (Eutonie; Körpertonus = Psychotonus), M. Feldenkrais (spez. Methode der physischen Aktivität u. Entspannung) bis hin zu J. E. Kiphard (Motopädagogik) und M. Storch (psychotherapeutische Ressourcenaktivierung) in der Gegenwart. Im Gegensatz zu nicht-reliablen Untersuchungsergebnissen aus den Körpertherapien verfügt heute die embodied Cognition über wissenschaftlich exaktes Testdesign aus naturwissenschaftlicher Psychologie und schließt dieses Forschungsdesiderat.

Im Hinblick auf das Zusammenspiel hirneurophysiologischer Areale zur Raumorientierung sei für Interessierte u. a. auf die Arbeiten von Bernhard Staresina und Stefan Köhler, Manuela Macedonia und Alexandra Zepter verwiesen (Macedonia und Mueller 2016, Staresina und Köhler 2017, Zepter 2013).

3 Vom Stellenwert der Sprachpräzision in der heutigen Gesellschaft

3.1 Zu mehr Quantität und Qualität bezüglich Sprache

Spontansprachliche Situationen sind implizite Sprachlernakte. Im Fall des Übens und der Verwendung korrekter Präpositionalphrasen in Gesprächen bedeutet es,

dass vornehmlich im Alltag zusammen mit unterschiedlichen Gesprächspartner:innen und vielfältigen Gesprächsanlässen solche trainiert und damit habitualisiert werden. So entsteht eine präzise, aussagekräftige Spontansprache.

Analog zum o. g. Zille-Zitat: „... in der Badewanne lernt man nicht schwimmen“, heißt es hier: bei zunehmender Vereinzelung, exzessiver Nutzung von Computerspielen, Lese-Abstinenz und grammatikalisch falschen Vorbildern festigt man keine korrekten Verhältnismarkierungen in seiner Spontansprache. Werden doch Präpositionalanwendungen implizit gelernt, Präpositionalbestimmungen hingegen explizit.

Lernen bedeutet im Kontext von Sprache Neues wahrzunehmen – im Gehirn in das bereits Bekannte einzuordnen oder als neue Sprachstruktur zu verinnerlichen –, um im Jugend- und Erwachsenenalter zu einer sicheren Anwendung in präziser Sprache zu kommen. Denn „sprachliche Strukturen grammatischer Organisation zeichnen die Linien vor, in denen wir unsere Umwelt wahrnehmen und in Denkvorgängen verarbeiten“, so Ulrich Oevermann, der damalige Soziologe von der Universität Frankfurt am Main, bereits in den 1970er Jahren (Oevermann 1972, 392). Ansonsten bleiben die Aussagen unpräzise und benötigen als zusätzliche Verstehenshilfen in jeder Situation den „Rückgriff auf extraverbale Kommunikationsmittel wie Mimik, Gestik und Körperausdruck“ (dito 1972, 355), um im Gespräch mit anderen Menschen eindeutig verstanden zu werden (vgl. restringierter Code: Bernstein et al. 1979, Oevermann 1972; Jackel 2024).

Bei zu wenigen mündlichen Kommunikationsanlässen und nicht ausreichender Festigung in der Spontansprache haben Jugendliche und Erwachsene dann geringere

Bildungschancen aufgrund ihrer eingeschränkten Sprach- und Denkstruktur mit schlechteren Berufschancen sowie erheblichen Abstrichen bezüglich ihrer Teilhabe am gesellschaftlichen Miteinander (vgl. Heine 2014, Jackel 2024, Marossek 2018, Neuland 2019).

Die Sprachwissenschaftlerin Erika Bergelson mit ihrem Team vom Department of Psychology der Harvard-University (USA) untersucht in einer Studie bei 1001 Kleinkindern zwischen zwei Monaten und vier Jahren aus zwölf Ländern deren Anzahl sprachlicher Aussagen. Die Analyse zeigt, dass die kleinen Versuchspersonen 27-mal mehr sprechen, wenn die Erwachsenen in ihrer Umgebung gesprächig sind und die Kinder pro Stunde 100 Laute von ihnen hören. (vgl. Bergelson et al. 2023). Bei dem ungesteuerten Spracherwerb in dieser Studie geht es jedoch ausschließlich um die Quantität des Gehörten. Über die Qualität resp. die Korrektheit der elterlichen Sprechvorbilder kann hier keine Aussage gemacht werden.

So lange wie die Kleinen hingegen vor digitalen Medien „geparkt“ werden, hören sie weniger Wörter und nehmen weniger Gesprächsverläufe wahr. „Wenn die Dreijährigen im Mittel täglich etwa 172 Minuten vor Bildschirmen sitzen, entgehen ihnen mehr als 1000 an sie gerichtete Worte von Erwachsenen in ihrem Umfeld“, so das Deutsche Ärzteblatt bezüglich der Studie von Mary Brushe (2018 bis 2021) von der University of Western Australia, Adelaide's School of Public Health (Brush 2023; zitiert nach Deutschem Ärzteblatt 2024). Denn vor dem Bildschirm erfolgt bei den Kleinen kaum ein oder kein sprachlicher Zuwachs.

3.2 Von ambivalenten Einschätzungen und fehlenden, falschen oder unpräzisen Präpositionalphrasen

„Ey, Alta, wenn du Spiegel guckst – pass auf – kotzt der dich an.“

In jüngster Vergangenheit und gegenwärtig ist in unserer Gesellschaft eine abnehmende Bindung der Bürger:innen an gemeinsame Wertevorstellungen sowie Regeln und Normen, auch sprachlicher Art, zu beobachten. Es mangelt an einer „wertschätzenden Kommunikation“ (Säufferer 2024, 30; vgl. Hradil 2001). Die Inhalte sozialer Medien seien an dieser Stelle Beleg genug; zusammen mit den sozialen Kontakten als Gradmesser für Sprachdiversität. „Heute richtet sich der Blick im Bereich der Soziolinguistik auf „**Kiezdeutsch**“ als Soziolekt (vgl. Neuland 2019, Wiese 2012, Wiese et al. 2020) und „**Kurzdeutsch**“ als Form der Übernahme von Sprachtendenzen multiethnischen Zusammenlebens bis in bildungsbürgerliche Gesellschaftsschichten (vgl. Marossek 2016) – „... [a]uch als Folge exzessiver Mediennutzung besonders bei Kindern und Jugendlichen (vgl. Marossek 2018)“ (Jackel 2024, 31–32).

Verortet ist Kiez- oder Kurzdeutsch vorwiegend in urbanen Wohngebieten mit hohem Migrationsanteil. Bei der Beurteilung dieses Sprachstils gehen die Meinungen weit auseinander: von einer Sprechsprache mit Bereicherungscharakter für das Deutsche, so Heike Wiese, Professorin für Deutsche Sprache der Gegenwart von der Universität Potsdam und ihre Teams – bis hin zur Einordnung als Schwachkopfdeutsch oder Verhunzung der deutschen Sprache, so die Sprachforscherin Eva Neuland (2019), Diana Marossek (2018) und Matthias Heine, Feuilletonredakteur von der „Welt“ (2014). In unserem Kontext interessieren zunächst besonders die **fehlenden Präpositionen**

wie beispielgebend: „Gehen wir Fußball?“ [... zum ...]; *guck mal Rucksack!*“ [... in den ...]. Mittlerweile ist diese präpositionslose Sprechweise auch in der Mitte der Gesellschaft angekommen wie „*Ich habe Rücken*“ [Schmerzen im Rücken ...] oder „Ich muss Arbeit“ [... zur Arbeit] oder „Ich muss Klo“ [... aufs K.]. Ein Beispiel aus dem privaten Bereich der Autorin zeigt diese Verwendung bis in Akademiker:innenkreise:

Bei einer Familienfeier frage ich nach A und B, die ich unter den Gästen nicht erblicken kann. Als Antwort aller Anwesenden kommt wie aus einem Munde: „Die haben Magen-Darm.“

Da das Türkische weder Artikel noch Präpositionen kennt, könnte man bei den oben angeführten Beispielen analog zum Code-Switching „Der nächste bitte, Yalla!“ beim Herrenfriseur hier von Grammatik-Switching sprechen (vgl. Jackel 2024).

Auch **grammatikalisch falsche Bildungen** sind anzutreffen. Da fallen die dialektalen Besonderheiten oder Falschnutzungen in der Alltagssprache auf. So sagt z. B. der Hamburger „*Ich geh` nach`m Fischmarkt hin!*“ und ein Hesse „*Ich mach` bei die Oma.*“, „*Setz` dich bei die Tante Frieda oder neber den Hans*“ als Dialekt-Wendungen aus der Umgangssprache mit lokaler Deixis.

Ein **fehlerhaftes Benutzen / die falsche Wahl** des sprachlichen Strukturelements Präposition kann bei den Adressat:innen zu Verständnisproblemen führen wie im folgenden Beispiel aus einer Nachrichtensendung im Fernsehen. „Die Flüchtlinge waren von einem Holzboot in Sicherheit gebracht worden.“ (ARD-Tagesschau, 16.7.2018). Hier liegt die Doppeldeutigkeit der inhaltlichen Aussage in dem falsch gewählten Präpositionalpronomen, weil es mit „von“

anstatt mit „aus“ gebildet ist. Nur der Kontext sorgt für Eindeutigkeit, weil Flüchtlingsrettung aus dem Mittelmeer durch die Schiffe der Küstenwache oder seitens Seerettung, die allesamt keine Holzboote benutzen, erfolgt (vgl. Jackel 2018b). Die Fernsehsendung bedient sich in diesem Fall des Sprachregisters ungenauer, fehlertoleranter Alltagssprache, nicht der Bildungssprache.

Auch eine **doppeldeutige Zuordnung** zu diesem oder jenem Satzteil kann für Verwirrung sorgen, wenn eine ehemalige Freundin an ihren einstigen Freund schreibt: „Du wärst bei mir als Frau mit den gleichen Symptomen konfrontiert gewesen.“ Ob der Adressat den Part „als Frau“ zusammengehörend zur Präpositionalphrase ansehen soll oder nicht, darf er sich in diesem Fall aussuchen.

3 Eine Beispiellesammlung

3.1 Von plakativen bis präzisen räumlichen und zeitlichen Präpositionalphrasen in der Alltagssprache

Liedtext mit Präpositionalphrase:

„Über den Wolken
Muss die Freiheit wohl grenzenlos sein ...“

(Reinhard Mey 1974: <https://www.reinhard-mey.de>.)

Plakative räumliche Verhältnismarkierungen sind in unserer Alltagssprache zwar Gang und Gäbe, fungieren aber meist nur als Kitt für das gegenseitige Verständnissniveau in einem Gespräch als wohlklingende Wortmalerei, nicht wirklich hilfreich bei der tieferen Sinnbildung einer Aussage, wie *es geht drunter und drüber; in maximaler Breite; in raumgreifendem Ausmaß; bei ortsbedingt möglicher Länge; in platzspa-*

render Größe; in fernen Galaxien und unendlichen Weiten.

Liedtext mit Präpositionalphrase:

„Völlig losgelöst von der Erde
Schwebt das Raumschiff
Völlig schwerelos ...“

(Peter Schilling: <https://www.peterschilling.com>)

Zu einer **präzisen räumlichen Aussage** können hingegen folgende Präpositionalphrasen beitragen wie exakte Flächen- bzw. Raumangaben (Fassungsvermögen), Mengen- und Streckenangaben wie *auf halber Strecke; im Millimeterbereich; in einer Steigung resp. einem Gefälle von ... Prozent; in einem Bereich von Mikro-, Nano-, Pixelgröße; in / um / am ...* (samt exakter Ortsangabe) oder als Vergleiche wie *auf haardünne Scheibchen geklebt ...; zwischen fingerdicken Brocken versteckt ...; über taubeneiergroße Hagelkörner laufen* oder mit eindeutiger Verortung wie *Mein Handy liegt auf dem Wohnzimmer-tisch; der gesuchte Aktenordner steht im ersten Regal ganz oben in zweiter Reihe rechts*.

Plakative zeitliche Präpositionalphrasen begegnen uns als Allgemeinplätze wie *am Ende des Tages; nie und nimmer* oder als ungenaue Zeitangaben wie *letztendlich; vor Tagen; zu Beginn der Reisezeit; in längerfristigen Projekten; im Laufe der Zeit; in kürzeren Abständen; zeitnah*.

Präzise zeitliche Präpositionalphrasen haben einen zusätzlichen Sachbezug wie *nach Ablauf der Frist (mit exakter Zeitan-gabe) / der Probezeit ...; nach dem Streik vom ... bis ...; vor zehn Tagen; um ... Uhr; am kommenden Freitag; nach heutiger Zeitrechnung; in stündlicher Abfolge*.

„Sie ist nicht gerade die hellste Kerze auf unserer Torte.“

Auch in **Redewendungen und Floskeln** – wie der vorangestellten – finden sich räumliche und zeitliche Präpositionalphrasen; hier gewollt im übertragenen Sinn wie auch *zwischen Baum und Borke; sein Licht unter den Scheffel stellen; im Laufe der Zeit; auf Schritt und Tritt; ... geht im Galopp vorbei; schnell wie im Handumdrehen; am Ende des Tages (siehe oben); jemanden auf die Palme bringen / hinters Licht führen / auf den Boden der Tatsachen zurückholen; jemandem etwas vor Augen führen*.

3.2 Von Schlussfolgerungen für Stimm- und Sprechtraining

Körperbezogene Trainingsübungen für die Stimme fokussieren auf die Sprechwerkzeuge mit dem Ziel einer klaren, kraftvollen und verständlichen Stimme über Lippenlockerung und Lockerung von Vokalen bis hin zur Entwicklung eines sicheren Rhythmusgefühls. Eine Beispielsammlung u. a. auch mit Präpositionalphrasen in Gedichtform für Stimmbildung, Sprachtherapie und Sprecherziehung präsentiert Inge Refisch in einer „lyrische[n] Sammlung zu allen im Deutschen vorkommenden Lautkombinationen“ (Refisch 2010, 10.). Hier steht die humorige Darbietung im Vordergrund – macht Laune auf das Nachsprechen für unterschiedliche therapeutische und sprecherzieherische Bedarfe – und kann ebenso motivierend als Übungsvorlage für Präpositionalanwendungen oder -bestimmungen dienen, wobei der pädagogische Impetus mehr oder weniger in den Hintergrund tritt.

- (1) mit örtlichen Präpositionalphrasen im Endreim:

„**Ein Herr, sehr dürr,**
steht im Gewirr
der übervollen Gassen.
Geplärr, Geklirr –
im Kopf schon wirr
erstarrt; er kann nichts fassen. (dito S. 19)

(2) mit örtlichen Präpositionalphrasen:

„**Maden krabbeln**
im Proviant.

In der Pfanne
braten Ratten. ...

Man plant
auf den Koch
ein Attentat.“ (dito S. 84)

(3) mit zeitlichen Präpositionalphrasen:

„**Gräulich, abscheulich:**
Helmut sich färbte

vor dem Vergiften
bläulich – erstickte.

Das geschah neulich.
Immer noch heul ich ...“ (dito S. 86)

(4) mit zeitlichen und örtlichen Präpositionalphrasen:

„**Die Liebesmüh, die war perdu,**
denn in der Früh der Parvenu
vor dem Bellevue das Käsfondue
doch von sich gab am Rand der Rue.“ (dito
S. 262)

3.3 Vom Spiel(e)spaß für jedermann mit Bereicherung der Alltagssprache

„*Vorne, hinten, drum herum,
oben, unten, innen rum*“ (Jackel 2015b, 39)

Wir reimen nach dem Strukturprinzip für
Dichter:innen mit Sprach- und Sprechpro-
blemen von Jacqueline Gmachl (2014):

Frösche sitzen im Wasser,
Vögel sitzen auf Bäumen,
Fliegen sitzen an Marmeladebrotten,
Schnecken sitzen unter Salatblättern,
alle Menschen sitzen zu lange vor Compu-
tern,
aber: Fische sitzen nie. (Jackel)

Wir rätseln: Wer bin ich? (Allgemeingut)

Rechts steht ein Bein vor zwei andern.
Da lässt es sich in Reihe wandern.
Und eines hat zwei vor sich steh`n,
ein drittes muss dazwischen geh`n.
Weil links wie rechts,
kann ich sie nutzen,
um eins mit anderen zu putzen.
Und oben, weißt du, hab` ich keine.
Genug der Beine! (Wer bin ich? Eine
F...ge).

Wir schreiten:

Herr Meyer/Mayer/Meir/Mayr/Maier
schwankt je einen Nachstellschritt:

vor – nach links – zurück – nach rechts –
und wieder vor.

Oder:

Herr Meyer/Mayer/Meir/Mayr/Maier kommt
schwankend aus der Kneipe (je einen
Nachstellschritt) „vor – und zurück – und
zurück – und vor“. Dann tritt er seinen
Heimweg an; schwankt aber nach sieben
Vorwärtsschritten wieder ... (vgl. Variante
Jackel 2015b, 56)

**Wir legen Dinge an skurrilen Orten ab
(lustige Verbringspiele):**

Erste Person: „Ich lege meinen Kamm in den Kühlschrank.“ Zweite Person: „Ich lege meinen Kamm in den Kühlschrank und mein Notebook auf die Herdplatte.“ ...

Nach den Regeln des beliebten Kinder-Verbring-Spiels „Ich packe meinen Koffer“ benennt der erste Spieler einen Gegenstand, den er an einem besonderen Ort ablegt (hier: im Kühlschrank). Der zweite Spieler wiederholt die Aussage des ersten und fügt einen zweiten Verbring-Wunsch (hier: auf die Herdplatte) hinzu, usw. Nach Belieben kann das Spiel dann auch rückwärts gespielt werden, wobei jeweils der letzte Verbring-Gegenstand und -Ort wegzulassen ist (vgl. Jackel 2015b, 59).

4 Konsequenzen

„Er aber, sag`s ihm, er kann mich im Arsche lecken!“

(Zitat aus Schauspiel Götz von Berlichingen, 3. Aufzug 1773 von Johann Wolfgang von Goethe: <https://www.wissenswertes.at>)

Eindeutigkeit in der Sprache ist in jeder Kommunikation zum gegenseitigen Verständnis unbedingt erforderlich – je nach Situation kurz und knapp oder auch differenziert erklärend. Solche Präzision in einer knappen sprachlichen Aussage ist nicht zu verwechseln mit der höchstmöglichen Reduktion inhaltlicher wie sprachlicher Komplexität binärer Logik mit der einfachen Botschaft des entweder Richtigen oder Falschen ohne Zwischenpositionen (vgl. Palmovski 2018).

Klarheit der inhaltlichen Aussage als anstrebenswerte Tonalität des sprachlichen Codes **und das sinnerfassende Detektieren einer Mitteilung** müssen im Hinblick auf gelingende sprachliche Alltagskompe-

tenz als Teil des lebenslangen Lernens stärker fokussiert werden. Damit sollte auch die Chance wachsen, dass der gegenwärtig beklagte Mangel an einheitlich zusammenschweißender Sprach-, Denk- und Handlungskultur in unserer Gesellschaft in Form einer gemeinsamen Sprechkultur und letztlich auch Wertebindung wieder gestärkt werden könnte (vgl. Jackel 2024).

Als Nahziel wären Bemühungen anzudenken und umzusetzen, sowohl in Schulen, Ausbildungsstätten als auch an Universitäten bei der Schülerschaft und den Studierenden sowie bei den Lehrenden gesteigerten Wert zu legen auf *vollständige Sätze*, *„differenzierende Argumentationsketten“* (vgl. Jackel 2018a, 80–82), *Subjekt-Prädikat-Kongruenz*, *Selbstkontrolle vor Weitergabe eines Textes (durchlesen)*, *Kernaussagen aus Texten herausfiltern*, etc. und *Bildungssprache* gegenüber dem Internet-Bla-Bla wieder merklich aufzuwerten.

Denn:

Sprachmuster sind Denkmuster sind Dispositionen für Handlungsmuster – ein zirkulärer Prozess.

5 Literatur

AOK Baden-Württemberg (2020). Gesundheit. Embodiment: Was ist das?, online unter: <https://www.aok.de>, 3.4.2024

AYRES, A. J. (2016). Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin: Springer (6. korrigierte Auflage, Klassiker)

BAUER, J. (2010). Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. Frankfurt/Main: Eichhorn.

- BERGELSON, E.; SONDERSTROM, M.; SCHWARZ, I.-C.; CRISTIA, A. (2023). Everyday language input and production in 1001 children from six continents, online unter PNAS: <https://www.pnas.org>, 17.4.2024
- BERNSTEIN, B.; GRAUER, G.; HOLZKAMP, Ch. (1979). Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim: Beltz.
- BISCHOF-KÖHLER, D. (2000). Kinder auf Zeitreise. Theory of Mind, Zeitverständnis und Handlungsorganisation. Bern: Hogrefe.
- BOENISCH, J.; SACHSE, St. (2007). Die Bedeutung des Vokabulars für den Spracherwerb und Konsequenzen für die Gestaltung von Kommunikationsoberflächen. In: St. Sachse, C. Birngruber, S. Arendes (Hrsg.): Lernen und Lehren in der Unterstützten Kommunikation, S. 355–371. Karlsruhe: von Loeper.
- BOENISCH, J. (2009). Kinder ohne Lautsprache. Grundlagen, Entwicklungen und Forschungsergebnisse zur Unterstützten Kommunikation. Karlsruhe: von Loeper.
- BRISCH, K. H. (2021). Zukunft mit Kindern. Interviewleitung: A. Berg, online unter: <http://www.zukunft-mit-kindern.eu>, 13.4.2021
- BRUSHE, M. (2023). Bildschirmzeit kostet wertvolle Momente für die Sprachentwicklung, online unter: JAMA Pediatrics DOI: 10.1001/jamapediatrics.2023.6790, 17.4.2024
- BUCHHEIM, A.; BERTRAM, W. (2012). Wie Bindung das Gehirn verändert. In: K. Gaschler; A. Buchheim (Hrsg.). Kinder brauchen Nähe. S. 25–35. Stuttgart und Heidelberg: Schattauer und Spektrum der Wissenschaft.
- CHRISTENSEN, J. F. (2024). Tanzen ist uns in die Wiege gelegt worden. In: Gehirn&Geist 46 (6), 46–50. Interviewleitung: Daniela Mocker, Chefredakteurin von Spektrum der Wissenschaft.
- DAMASIO, A. (2004). Descartes` Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. Heidelberg: Springer. (Erstveröffentlichung 1994)
- DEUTSCHES ÄRZTEBLATT (2024). Bildschirmzeit kostet wertvolle Momente für die Sprachentwicklung, online unter: <https://www.aerzteblatt.de>, 17.4.2024
- EKMAN, P.; FRIESEN, W. (2003). Unmasking the Face: A Guide to Recognizing Emotions From Facial Expressions. Los Altos, CA: Malor Books.
- ENDERS, G. (2014). Darm mit Charme. Berlin: Ullstein.
- DUDEN (1973). Band 4. Grammatik
- FLESCH BALDIN, S. (2012). Professionelle Empfindungen. In: *sprechen* (57) 1, 4–16.
- GOETHE, J. W. von (1773). Schauspiel Götz von Berlichingen; online unter: <https://www.wissenswertes.at>>zitate-goethe-berlichingen, 28.5.2024
- GMACHL, J. (2014). Spezielle Gedichtform für Dichterinnen und Dichter mit Sprach- und Sprechproblemen. In: *MITSPRACHE ÖGS* 46 (4), 55–56.
- HAHNEMANN, S.; PHILIPPI, J. (2013). Deutsche Sprache spielend lernen. Sprach- und Schreibunterricht in der Grundschule und Kita. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- HAUN, D. (2015). Warum verwechseln wir so leicht rechts und links miteinander? In: Gehirn&Geist 49 (3), 24–25.

- HEINE, M. (2014). In Wahrheit ist Kiezdeutsch rassistisch, online unter: <https://www.welt.de/kultur/article129622721/In-Wahrheit-ist-Kiezdeutsch-rassistisch.html>, 11.2.2024
- HENTSCHEL, I. (2022). Imagination und Theater. Die Schauspielmethode von Michael Tschechow. Berlin: Alexander Verlag.
- HÖRTREITER, E. J. (2014). Körper- und Kopffintelligenz. Der Aufrichtungsprozess und die frühkindlichen Reflexe. In: *mitSPRACHE ÖGSL* 46 (2), 40–51.
- HRADIL, S. (2001). Soziale Ungleichheit in Deutschland. Berlin: Springer.
- HUTTON, I. (2019, 2020). Associations Between Screen-Based Media Use and Brain. *JAMA Pediatrics*. University of Massachusetts in Amherst. Fullarticle, online unter: <https://jamanetwork.com>, 15.5.2021.
- HÜTHER, G. (2022). Wie Embodiment neurobiologisch erklärt werden kann. In: Tschacher et al.: Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen, S. 73–91. Hogrefe: Göttingen. (4. überarbeitete Auflage)
- JACKEL, B. (2008). Lernen, wie das Gehirn es mag. Kirchzarten bei Freiburg: VAK.
- JACKEL, B. (2015a). Sprache als körperbezogener Prozess: Embodied Speech. In: *logoTHEMA Fachzeitschrift logopädie austria* 12 (2), 14–19.
- JACKEL, B. (2015b). Zirkuläre Prozesse: Präpositionen und präpositionale Gefüge zur Bezeichnung von Beziehungen und als sprachlicher Code. In: *mitSPRACHE, ÖGS* 47 (3), 39–62.
- JACKEL, B. (2018a). Polarisierend dominieren oder differenzierend argumentieren? In: *sprechen* 35 (66), 80–82.
- JACKEL, B. (2018b). Wie Sprache das Denken offenbart, leitet oder auch fehlleiten kann – eine Beispiele-Sammlung. In: *sprechen* 35 (66), 22–28.
- JACKEL, B. (2021). Gefahren für Bildung und Entwicklung: ein zeitkritischer Blick auf den Smartphone-Gebrauch von unter Dreijährigen und ihren Bezugspersonen. In: *Mutismus.de* 13 (25), 5–11.
- JACKEL, B. (2024). Das Prinzip der „Broken Windows“ auch im Sprachgebrauch? In: *sprechen* 41 (77), 25–38.
- KAPOHL, F. (2001). Das Konzept der somatischen Marker nach Antonio R. Damasio. München: Grin.
- KIPHARD, E. J. (2009). Motopädagogik Teil I. Dortmund: Borgmann. (10. Auflage; Klassiker)
- LENZEN, M. (1995). Interpretationstext zum Buch Damasio (1994, 2004): Descartes` Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. In: *Spektrum der Wissenschaft* o. Jg. (5), 124.
- MACEDONIA, M.; MUELLER, V. (2016). Exploring the Neuronal Representation of Novel Words Learned through Enactment in a World Recognition Task. In: *Frontiers in Psychology* 7, 953.
- MAFFAY, P. (1980 Erstinterpretation Maffay; 1978 Erstveröffentlichung DDR-Band Karat). Über sieben Brücken musst du gehen (Refrain), online unter: https://de.wikipedia.org/wiki/%C3%9Cber_sieben_Br%C3%BCcken_mu%C3%9Ft_du_gehn, 6.5.2024.
- MANNEL, O. (2015). Tomorrow`s voices. Some general thoughts about voice and speech training for future actresses and

- actors, and a practical example of collaborative voice teaching at the Zurich University of the Arts. In: *sprechen* 60 (2), 35–38.
- MAROSSEK, D. (2016). *Kommst du Bahnhof oder hast du Auto?* Berlin: Hanser.
- MAROSSEK, D. (2018). Gehst du Bahnhof – Diana Marossek zum „Kurzdeutsch“ in der Umgangssprache. In: *Bimplus* 4.6.2018. Interviewleitung: Bettina Pregel, online unter: <https://bimplus.de>, 4.2.2024
- MASTERS, R. (2007). *Neurosprache*. Kirchzarten: VAK.
- MEY, R. (1974). *Deutsches Volkslied: Der Sonne entgegen*, online unter: <https://www.reinhard-mey.de>, 5.5.2024
- MÜLLER, H. M. (2013) *Psycholinguistik – Neurolinguistik. Die Verarbeitung von Sprache im Gehirn*. Paderborn: Fink.
- NEULAND, E. (2019). Hast du U-Bahn? In: *Frankfurter Rundschau* 22.1.2019. Interviewführung: Jeannette Goddar.
- OERTER, R. (2014). *Der Mensch, das wundersame Wesen*. Wiesbaden: Springer Spektrum Fachmedien.
- OEVERMANN, U. (1972). *Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg*. Frankfurt: Suhrkamp. (2. Auflage)
- PALMOWSKY, W. (2018). *Sagen wir mal so! Formative Sprache in der systemischen Pädagogik. Diagnostik und Beratung*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- REFISCH, I. (2010). *Sprechübungen mit Gedichten. Übungsvorlagen für Sprechtherapie, Sprecherziehung, Stimm-schulung und Deutschunterricht*. Bern: Huber.
- SÄUFFERER, D. (2024). Kulturkampf um Politisierung der Sprache. In: *Gelnhäuser Zeitung* 27.4.2024, S. 30.
- SCHÖNHAMMER, R. (2013). *Einführung in die Wahrnehmungspsychologie. Sinne, Körper, Bewegung*. Wien: facultas wuv oder Stuttgart: UTB.
- SCHILLING, P. (Remake 2024). *Völlig losgelöst*, online unter: <https://www.peter-schilling.com>, 5.5.2024
- SIMON & GARFUNKEL (1970). *Like a bridge over troubled water*, online unter: <https://www.google.com>, 6.5.2024
- SPITZER, M. (2012). *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer.
- SPITZER, M. (2018). *Die Smartphone-Epidemie. Gefahren für Gesundheit, Bildung und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- STARESINA, B.; KÖHLER, S. (2017). Die neuronale Zeitmaschine. In: *Gehirn&Geist* 51 (5), 51–55.
- STORCH, M. (2002). *Das Geheimnis kluger Entscheidungen. Von somatischen Markern, Bauchgefühl und Überzeugungskraft*. Zürich: Pendo.
- STORCH, M.; TSCHACHER, W. (2015). *Embodied Communication. Kommunikation beginnt im Körper, nicht im Kopf*. Bern: Huber. (2. Auflage)
- TSCHACHER, W.; STORCH, M.; HÜTHER, G.; CANTIENI, B. (2022). *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen*. Göttingen: Hogrefe. (4. überarbeitete Auflage)
- WIESE, H. (2012). *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. München: Beck.
- WIESE, H., SENNEMA, A., TRACY, R. (2020). *Deutschpflicht auf dem Schulhof?*

Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen.
Berlin: DUDEN ein Imprint von Cornelsen.

WIKIPEDIA (o. J.). Bruno Ganz, online unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Bruno_Ganz, 21.5.2024

WIKIPEDIA (o. J.) Soziale Neurowissenschaften, online unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Soziale_Neurowissenschaften, 1.4.2024

ZEPTER, A. L (2013). Sprache und Körper. Vom Gewinn der Sinnlichkeit für Sprachdidaktik und Sprachtheorie. Frankfurt/M.: Lang. Dissertationsschrift

ZILLE, H. R. (o. J.). 1000 Zitate. Heinrich Zille-Zitate; online unter: <https://www.zitate7.de/?ebene=Suche&kw=Zille>, 24.3.2024

ZIMMER, R. (2016). Handbuch Sprache und Bewegung. Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita. Freiburg: Herder.

Zur Person:

Dr. phil. Birgit Jackel: Lehrerin i. R.;
Diplom und Promotion, evidenzbasierte
Anwendungsforschung und Lehre an der
Goethe-Universität Frankfurt/Main.

Auswahl an Vorträgen, Seminaren und
Fachveröffentlichungen:

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

Korrespondenzadresse

birgit.jackel@birgit-jackel.de

Kerstin H. Kipp und Michael Pervan

Immer der passende Sound – oder wie Markus Söder seine Sprechweise der Situation und dem Publikum anpasst.

Eine Analyse vier verschiedener Reden

1 Einleitung

Besonders in der Politik wird die Macht von rhetorischem und sprecherischem Können deutlich. Rhetorisches Geschick mit einem klaren Bewusstsein für die Redesituation und die Zielgruppe können einen entscheidenden Vorteil gegenüber weniger versierter Konkurrerender verschaffen.

Ein Redner, der die deutsche Politik durch seine besondere Anpassungsfähigkeit an die Sprechsituation und das Publikum prägt, ist der bayerische Ministerpräsident Dr. Markus Söder. „Wie ein Popstar, der für jedes Publikum den passenden Hit spielt.“ (Sievert, 2022), so lautet die Überschrift eines Artikels der Journalistin Sara Sievert, der von Söders Auftreten im Wahlkampf berichtet. Weiter schreibt sie: „Die Söder Show läuft auf allen Kanälen – nur nie die gleiche. [...] Jedes Mal ist das Publikum ein anderes, also tritt jedes Mal ein anderer Söder auf.“ Solche Feststellungen beziehen sich meist auf seine Inhalte und seine Sprache. Bei der Betrachtung verschiedener Auftritte von Söder fällt jedoch auf, dass er auch seine Sprechweise mitunter stark verändert.

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, wie stark Söder seine Sprechweise zwischen verschiedenen Redesituationen variiert. Darüber hinaus wird aufgezeigt, welche sprecherischen Ausdrucksmittel er nutzt, um passgenau zur Sprechsituation und seinem Publikum zu sprechen.

Markus Söder wird für diese Studie gewählt, weil bei der Betrachtung seiner Auftritte deutlich ins Auge springt, wie stark sich seine Sprechweise wandelt. Die Ergebnisse sollen Politiker*innen, aber auch anderen Redner*innen verdeutlichen, dass neben Inhalten und Sprache auch eine passende Sprechweise essenziell ist, um das Publikum zu erreichen, Vertrauen zu schaffen und im besten Fall zu überzeugen. Gleichzeitig soll unsere Untersuchung auch das Bewusstsein des Publikums schärfen. Die Kenntnis der Techniken und Fähigkeiten politischer Redner*innen kann vor unbewusster Beeinflussung schützen. Gerade in Zeiten eines erstarkenden Populismus in Europa ist es wichtig, Manipulation durch den gezielten Einsatz sprecherischer Mittel zu erkennen.

1.1 Zum Begriff der Hörerorientierung und seiner Bedeutung für die politische Rede

Wie zentral Sprache und Sprechen in der Politik sind, bringt Horst Grünert wie folgt auf den Punkt: „Politik ist an das Wort gebunden. Politisches Handeln wird durch Sprache vorbereitet, ausgelöst, von Sprache begleitet, beeinflusst, gesteuert, geregelt, durch Sprache beschrieben, erläutert, gerechtfertigt, beurteilt, verantwortet, kontrolliert, kritisiert. Politisches Handeln ist mit Kommunikationsprozessen verbunden.“ (1974, S. 1).

Politiker*innen in einer Demokratie sind stets in der Verantwortung, kommunikativ auf ihre Wähler*innen, die öffentliche Meinung und die Opposition zu reagieren. Sie müssen sich des Mittels des Sprechens bedienen, um an die Macht zu gelangen, diese Macht zu behalten, sie auszuüben und zu kontrollieren (Grünert, 1974, S. 2). Josef Klein spricht von einem „persuasiven Charakter“ (Klein, 2019, S. 13). Diese Persuasionsrhetorik bezeichnet er als Grundlage in Demokratien: Personen in Machtpositionen oder solche, die diese Positionen zu erreichen suchen, nutzen die persuasive Rhetorik und ihren werbenden Charakter, um ihre Adressaten von ihrer Position zu überzeugen. Im demokratischen Wettbewerb wird diesen Adressaten dabei die Freiheit gelassen, zwischen verschiedenen Anträgen, Parteien oder Wahlprogrammen zu entscheiden, die miteinander konkurrieren.

Eine etwas andere Sichtweise vertritt Hellmut Geißner, für den die zentrale Form der politischen Kommunikation das Gespräch ist. Geißner sieht im kommunikativen Austausch das Wesen der demokratischen Redekunst: „Wenn auch gemeinhin die ‚Rede‘ als rhetorisches Instrument der Politik be-

trachtet wird, so ist in einer Demokratie das ‚Gespräch‘ – meist in der formalisierten Form der Debatte – entscheidendes Prinzip politischer Rhetorik.“ (Geißner, 1981, S. 16). Wird es missachtet, sei dies ein Symptom für Dogmatismus, menschenverachtende Selbstgewissheit und letztendlich Unterdrückung (1973, S. 15).

Dennoch, die „normale“ Bevölkerung erlebt Spitzenpolitiker*innen nicht im Gespräch in Ausschusssitzungen oder in Koalitionsverhandlungen, sondern meist mit ihren Reden im Fernsehen, auf Social Media oder bei Auftritten im Wahlbezirk. Die Rede ist also durchaus ein zentrales, wenn nicht DAS zentrale Arbeitsmittel der Politik, mit der die Bevölkerung erreicht wird und die eigenen Positionen dargelegt werden können.

Wollen Politiker*innen erfolgreich sein, so müssen sie es also schaffen, mit ihren Reden das Publikum zu erreichen, mitzunehmen und Vertrauen zu schaffen. Daher ist es elementar, sich schon im Vorfeld die Frage zu stellen, zu wem man spricht. Man muss die Perspektive seiner Zielgruppe kennen, sich in die Sichtweisen und die zugrundeliegenden Interessen und Bedürfnisse der Hörenden hineinversetzen (z. B. Griebach und Lepschy, 2015; Prescott, 2002). Gelingt diese Hörerorientierung nicht, dann hat ein Redner sein Ziel verfehlt – eine Beziehung zum Publikum kommt nicht zustande, die Rede löst bei der Zielgruppe Unverständnis oder Desinteresse aus, oder im schlimmsten Fall wird das Gesagte wegen Unglaubwürdigkeit abgelehnt (Griebach und Lepschy, 2015, S. 114ff).

Für Politiker*innen ist das Herstellen der Hörerorientierung durch ihre spezifische Situation eine besondere Herausforderung. Zum einen geht die stabile Stammwählerschaft der Parteien in Deutschland

zurück. Politiker*innen sind zusehends mit der Schwierigkeit konfrontiert, möglichst viele und mitunter sehr unterschiedliche gesellschaftliche Segmente anzusprechen (siehe Klein, 2019). Zum anderen treten Politiker*innen in einer Vielzahl unterschiedlicher Redesituationen auf, in denen sie unterschiedlichste Rollen einnehmen und immer wieder unterschiedlichen Zielgruppen gerecht werden müssen. Mal treten sie als Walkreisvertreter*in bei einer Veranstaltungseröffnung auf, ein anderes Mal als Parteipräsident*in im Legislativorgan oder als Expert*in bei einem eingeladenen Vortrag in der Wirtschaft.

Umso wichtiger ist es, dass sich Politiker*innen in jeder Situation sehr bewusst über die eigene Redeabsicht und die Zielgruppe sind. Ob eine Hörerorientierung gelingt, entscheidet mit darüber, ob eine Rede die Menschen erreicht und überzeugt – kurz: ob Politiker*innen erfolgreich sind. Für eine gelingende Hörerorientierung sind aber nicht nur Inhalte, Aufbau und Sprache einer Rede relevant, sondern auch die Sprechweise.

1.2 Forschungshintergrund

In der Forschung findet man kaum Studien zur Anpassung sprecherischer Ausdrucksmittel an die Sprechsituation und das Publikum.

Es gibt Forschungsarbeiten, die sich mit rhetorischen Aspekten einzelner Politiker*innen auseinandersetzen. Beispielsweise untersucht Gianluca Pedrotti (2015) Filmaufnahmen von Mussolini und Hitler mit dem Ziel, ein wiederkehrendes gestisches, mimisches und kinesisches Repertoire beschreiben zu können. Petra Grond (2004) analysiert Reden von Margaret Thatcher und legt den Fokus auf sprach-

lich-rhetorische Elemente im Kontext von Strategie und Wesensmerkmalen der Politikerin. Sie kommt u. a. zum Ergebnis, „dass Thatchers Sprachstil relativ unberührt bleibt von den Anlässen, zu denen sie das Wort ergreift.“ (Grond, 2004; S. 20).

Zwei Arbeiten beschäftigen sich gezielt mit den Stimmen und Sprechweisen bestimmter Politiker*innen sowie deren Wirkung. Sie vergleichen jeweils Politiker*innen miteinander (bei Burgemeister und Sendlmeier, 2020, Vergleich zwischen Alice Weidel, Annegret Kramp-Karrenbauer und Andrea Nahles; bei Sendlmeier, Walter, 2016, Scharping vs. Lafontaine und Merkel vs. Steinbrück). Nicht untersucht wird, wie diese Politiker*innen ihre Sprechweise verändern, um ihr Publikum in verschiedenen Redesituationen zu erreichen und schlussendlich Wähler*innen zu gewinnen.

1.3 Fragestellung

In der vorliegenden Untersuchung wird Markus Söders Sprechweise in Ausschnitten aus vier unterschiedlichen Reden analysiert. Es wird erwartet, dass markante Unterschiede beobachtet werden können, die zu den Redeanlässen und den Zielgruppen passen. So wird beispielsweise vermutet, dass Söder bei einer Rede im Bierzelt im Mittel mit deutlich mehr Dialekt, Lautstärke und Betonungen spricht als bei einer Rede im Bundesrat.

Untersucht wird, wie stark der CSU-Vorsitzende in seiner Sprechweise variiert, welche sprecherischen Ausdrucksmittel er als Gestaltungsmittel einsetzt und wie er sie an verschiedene Redesituationen und das Publikum anpasst.

2 Methode

2.1 Untersuchungsmaterial

Für die Untersuchung wurden folgende vier Reden des bayerischen Ministerpräsidenten Markus Söder ausgewählt:

1. Rede: CSU-Parteitag am 23.09.2023

Diese Rede hat Markus Söder auf dem CSU-Parteitag zwei Wochen vor der Landtagswahl in Bayern gehalten. Inhaltlich ging es ihm in den hier analysierten ersten 5 Minuten darum, sein Publikum, die Mitglieder der CSU, für die Endphase des Wahlkampfes zu motivieren und ihre Überzeugungen zu vertreten.

2. Rede: Bundesrat am 24.11.2023

In der Rede vor dem Bundesrat thematisierte der bayerische Ministerpräsident das Haushaltsloch, die Finanzpolitik der Ampelregierung und die Unzufriedenheit bei den Bürger*innen Deutschlands. Er sprach dabei an, Lösungen finden zu wollen und beschäftigte sich dabei vor allem mit dem Bereich Gastronomie.

3. Rede: Politischer Frühschoppen der CSU (auch als „Gillamoos“ bekannt) am 04.09.2023

In dieser Rede, die Markus Söder in einem Bierzelt in der niederbayerischen Kleinstadt Abensberg gehalten hat, riss der Ministerpräsident zunächst einige Witze über seine Unionskollegen, unter anderem Friedrich Merz und die Kanzlerkandidatur. Danach pries er das Lebensgefühl in Bayern an. Und nachdem er auf die Zwischenrufe eines Mannes eingegangen war, der schließlich aus dem Zelt getragen wurde, verglich er metaphorisch bayerische Dörfer und das Berliner Regierungsviertel.

4. Rede: Deutschlandtag der Jungen Union am 29.11.2020 (Onlinerede)

Bayerns Ministerpräsident sprach in dieser Onlinerede gezielt die junge Generation an, genauer gesagt: die Junge Union in Vertretung ihrer Generation. Er dankte ihnen für den Einsatz und die Zivilcourage in der Zeit der Coronapandemie und mahnte gleichzeitig an, dass man sich weiterhin vorsichtig und verantwortungsvoll verhalten müsse. Zudem nutzte er die Gelegenheit, um die eigene Position und die Partei in ein gutes Licht zu rücken und sich von anderen Ansichten abzugrenzen.

Alle Reden wurden der Videoplattform YouTube entnommen (Links im Quellenverzeichnis). Sie wurden ausgewählt, weil die Reden in vier grundlegend verschiedenen Sprechsituationen mit unterschiedlichem Publikum gehalten wurden.

Von jeder Rede wurden die ersten fünf Minuten (exklusive Pausen durch Applaus oder Zwischenrufe) analysiert. Diese 5-minütigen Redeausschnitte wurden jeweils in zehn 30-sekündige Zeitabschnitte unterteilt, die einzeln analysiert wurden. Während der Analyse wurde nur der Ton der Reden abgehört, die Videospur wurde ausgeblendet.

2.2 Untersuchte sprecherische Ausdrucksmittel

In Anlehnung an den kleinen Katalog sprecherischer Ausdrucksmittel von Geißner (1986, S. 102) wurden folgende Merkmale untersucht:

- Melodische: Tonhöhe, Satzmelodie
- Dynamische: Betonungshäufigkeit, Betonungswechsel, Lautstärke, Lautstärkewechsel

- Temporale: Tempo, Tempowechsel, Pausendauer
- Artikulatorische: Deutlichkeit, Deutlichkeitswechsel, Lautbindung, Lautungsstufen

Auf die Analyse der Klangfülle und Klangfarbe wurde verzichtet, da diese eher in den sprecherisch/stimmlichen Bereich fallen und eine Variation in Abhängigkeit der Sprechsituation und des Publikums nicht zu erwarten ist. Auch die Pausenart wurde ausgespart, da diese eine andere Analyse-methode benötigt hätte als die anderen hier untersuchten Ausdrucksmittel. Hört man sich Reden von Söder an, so fällt auf, dass er häufig mit viel „Druck auf der Stimme“ spricht. Daher wurde zusätzlich der Stimm-druck analysiert. Insgesamt waren es also 14 sprecherische Ausdrucksmittel.

2.3 Vorgehen

Die Analyse wurde von einem ausgebildeten Sprechkünstler und Sprecherzieher vorgenommen. Er hörte jeden 30-sekündigen Zeitabschnitt mindestens 14-mal an, jedes Mal um ein anderes sprecherisches Ausdrucksmittel einzuschätzen. Wiederholtes Abhören war jederzeit möglich.

Jedes sprecherische Ausdrucksmittel wurde von ihm dahingehend beurteilt, wie stark es zu hören war. Hierfür wurde eine 5-stufige Skala verwendet (1 = wenig, 2 = eher wenig, 3 = mittel, 4 = eher viel, 5 = viel).

Für jeden 5-minütigen Redeausschnitt gab es also zehn Zeitabschnitte, und für jeden Zeitabschnitt die Einstufung für jedes der

14 sprecherischen Ausdrucksmittel. Für jedes Ausdrucksmittel wurde ein Mittelwert aus den 10 Zeitabschnitten für diese Rede berechnet (siehe Tabelle 1). Auf Basis dieser Mittelwerte wurde untersucht, wie stark Markus Söder die sprecherischen Ausdrucksmittel zwischen den verschiedenen Redeanlässen verändert und welche Ausdrucksmittel er besonders variiert.

3 Ergebnisse

In Tabelle 1 finden sich die Ergebnisse für jede der vier Reden (bzw. der 5-minütigen Redeanfänge). Für jedes sprecherische Ausdrucksmittel sind der Mittelwert aus den 10 Zeitabschnitten sowie die Standardabweichung dargestellt. Die Standardabweichungen verdeutlichen, wie stark Söder die Ausdrucksmittel innerhalb einer Rede (also zwischen den 10 Zeitabschnitten) variiert. Ebenfalls aufgeführt sind die Minimal- und Maximalwerte, die sich bei den vier Reden zeigen, sowie deren Differenzen. Die Differenzen zeigen das Spektrum, innerhalb dessen sich die Sprechweise von Markus Söder in den vier Reden bewegt. Bei manchen Ausdrucksmitteln liegt diese Differenz unter dem Wert von 1,0 (in Tabelle 1 hellgrau unterlegt). Diese Ausdrucksmittel können als relativ konstant bei Markus Söder angenommen werden. Ein Wert ab 2,0 zeigt hingegen eine hohe Variabilität (in Tabelle 1 dunkelgrau unterlegt). Liegt ein Differenzwert dazwischen, kann die Variabilität des sprecherischen Ausdrucksmittels nicht eindeutig beurteilt werden und es wird im Weiteren nicht weiter darauf eingegangen.

	CSU- Parteitag M (SD)	Bun- desrat M (SD)	Früh- schop- pen M (SD)	Junge Union M (SD)	M	Min- Max	Diffe- renz
Melodische:							
Tonhöhe	3,9 (,57)	3,2 (,63)	4,6 (,52)	3,0 (,82)	3,7	3,0–4,6	1,6
Satzmelodie	4,4 (,84)	3,3 (,82)	2,0 (,67)	4,1 (1,20)	3,5	2,0–4,4	2,4
Dynamische:							
Betonungshäufig- keit	4,6 (,70)	3,6 (,97)	4,7 (,67)	4,8 (,42)	4,4	3,6–4,8	1,2
Betonungswech- sel	2,8 (1,23)	2,3 (1,06)	1,4 (,70)	3,2 (,92)	2,4	1,4–3,2	1,8
Lautstärke	4,5 (,53)	2,9 (,57)	4,9 (,32)	3,0 (,00)	3,8	2,9–4,9	2,0
Lautstärkewech- sel	2,2 (1,40)	2,0 (,67)	1,2 (,42)	2,7 (1,06)	2,0	1,2–2,7	1,5
Temporale:							
<i>Tempo</i>	3,4 (,52)	3,0 (,67)	2,9 (,57)	3,3 (,48)	3,2	2,9–3,4	0,5
Tempowechsel	2,5 (1,18)	2,8 (1,23)	2,1 (1,29)	3,5 (,97)	2,7	2,1–3,5	1,4
<i>Pausendauer</i>	2,9 (,88)	2,5 (,53)	2,6 (,84)	2,7 (,82)	2,7	2,5–2,9	0,4
Artikulatorische:							
Deutlichkeit	4,3 (,67)	3,0 (,67)	3,5 (1,43)	3,0 (,82)	3,5	3,0–4,3	1,3
Deutlichkeits- wechsel	1,6 (1,35)	3,1 (,88)	1,8 (,92)	2,8 (1,14)	2,3	1,8–3,1	1,3
Lautbindung	1,8 (1,03)	3,1 (1,10)	2,1 (,99)	3,8 (,92)	2,7	1,8–3,8	2,0
<i>Lautungsstufen</i>	3,4 (,84)	2,9 (,74)	3,5 (,53)	2,9 (,74)	3,2	2,9–3,5	0,6

Stimmdruck:							
4,9	2,9	4,9	3,4	4,0	2,9–4,9	2,0	
(,32)	(,74)	(,32)	(,52)				

Tabelle 1: Für die vier Redeanfänge (jeweils die ersten 5 Minuten) sind hier die Mittelwerte (M) aus zehn 30-sekündigen Zeitabschnitten für jedes sprecherische Ausdrucksmittel dargestellt (Standardabweichung, SD, in Klammern). In der drittletzten Spalte findet sich der Mittelwert (M) aus den vier Reden. Die letzten beiden Spalten zeigen die Minimal- und Maximalwerte von den vier Reden sowie deren Differenz. Kursiv und hellgrau unterlegt sind alle Ausdrucksmittel, die zwischen den Reden wenig variieren (Differenz < 1,0). Mit dunklerem Grau gekennzeichnet sind alle, die stark variieren (Differenz ≥ 2,0).

3.1 Konstante sprecherische Ausdrucksmittel

Relativ konstant zwischen den Reden erscheinen drei sprecherische Ausdrucksmittel: *Sprechtempo*, *Pausendauer* und *Lautungsstufen*.

Sowohl *Sprechtempo* als auch *Pausendauer* fallen in den Bereich der temporalen Mittel. Söder verändert beides kaum zwischen seinen Reden. Auf der Skala von 1 (wenig) bis 5 (viel) reflektiert die Stufe 3 eine mittlere Ausprägung. Söder liegt mit seinem *Sprechtempo* (M = 3,2) und seiner *Pausendauer* (M = 2,7) über alle vier Reden hinweg im mittleren Bereich.

Auch die *Lautungsstufe* bleibt bei Söder zwischen den Reden ähnlich. *Lautungsstufe* betrifft die Frage, wie viel Hochlautung oder Dialekt zu hören ist. Hier liegt Söders *Sprechweise* mit einem Mittelwert von 3,2 im mittleren Bereich. Er variiert hier wenig und spricht in den bayerischen Redekontexten (CSU-Parteitag, M=3,4; Fröhschoppen, M=3,5) mit nur wenig stärkerem Dialekt als in den überregionalen Redesituationen (Bundesrat, M=2,9; Deutschlandtag bei der Jungen Union, M=2,9).

3.2 Variable sprecherische Ausdrucksmittel

Deutlich variiert Söder in den verschiedenen Redesituationen *Stimmdruck*, *Satzmelodie*, *Lautstärke* und *Lautbindung*.

Stimmdruck und *Lautstärke* zeigen dasselbe Muster und hängen miteinander zusammen. Wenn Söder lauter spricht, hat er auch einen höheren *Stimmdruck*. Sehr hohe Werte findet man bei den Reden am CSU-Parteitag (*Stimmdruck*: 4,9; *Lautstärke*: 4,5) und beim politischen Fröhschoppen (*Stimmdruck*: 4,9; *Lautstärke*: 4,9). Bei den Reden im Bundesrat (*Stimmdruck*: 2,9; *Lautstärke*: 2,9) und bei der Jungen Union (*Stimmdruck*: 3,4; *Lautstärke*: 3,0) liegen die Werte im mittleren Bereich, wurden also mit mittlerem *Stimmdruck* und mittlerer *Lautstärke* gesprochen. Wenig *Stimmdruck* und eine geringe *Lautstärke* kommen in den Reden Söders nicht vor.

Ähnlich ist das Muster bei der *Lautbindung*. Die Reden am CSU-Parteitag (1,8) und beim politischen Fröhschoppen (2,1) wurden eher mit geringer *Lautbindung* gesprochen (eher staccato), die Rede vor dem Bundesrat mit mittlerer *Lautbindung* (3,1) und die Rede bei der Jungen Union eher gebunden (3,8), im Legato.

Die *Satzmelodie* variiert ebenfalls sehr stark. Die stärkste Satzmelodie findet sich beim CSU-Parteitag (4,4) und bei der Jungen Union (4,1). Vor dem Bundesrat liegt die Satzmelodie im mittleren Bereich (3,3) und beim Frühschoppen ist sie eher gering (2,0).

4. Diskussion

Zusammengefasst zeigt sich zwischen den vier Reden von Markus Söder wenig Variation hinsichtlich *Sprechtempo*, *Pausendauer* und *Lautungsstufen*. Große Unterschiede hingegen finden sich bei *Stimmdruck*, *Satzmelodie*, *Lautstärke* und *Lautbindung*.

4.1 Konstante Ausdrucksmittel: Sprechtempo, Pausendauer, Lautungsstufen

Zunächst sprechen Sprechtempo und Pausendauer dafür, dass Söder das Gesamttempo zwischen den Reden kaum variiert. Auffällig ist aber, dass beim Tempowechsel hohe Varianzen zu sehen sind. Das bedeutet, dass innerhalb einer Rede die Werte zwischen den 10 Zeitabschnitten stark voneinander abweichen: In manchen Zeitabschnitten gibt es also viele Tempowechsel, in anderen wenige. Auch Pausen setzt er innerhalb seiner Reden bisweilen als gestalterisches Mittel ein. Er nutzt längere Pausen zur Gliederung, um wichtige Punkte klar voneinander zu trennen oder bei der Festzeltrede, wenn er eine Pointe ankündigt. Söder spielt also durchaus mit dem Sprechtempo und den Pausen und setzt sie als Gestaltungsmittel *innerhalb* seiner Reden ein. Aber insgesamt ist sein Gesamttempo in den vier untersuchten Reden ähnlich. Das spricht dafür, dass Söder „sein“ Tempo hat und es in verschiedenen

Redesituationen mit unterschiedlichem Publikum kaum verändert.

Bezüglich der *Lautungsstufe* war angenommen worden, dass Söder im Rahmen von bayerischen Redesituationen wie dem CSU-Parteitag und dem Frühschoppen stärkeren Dialekt spricht als in überregionalen wie dem Bundesrat und bei der Jungen Union. Zwar gehen die beobachteten Werte genau in diese Richtung, die Unterschiede sind jedoch so gering, dass von wenig Variation ausgegangen werden muss. Bei Söder ist der Dialekt also immer etwas zu hören, egal ob er in einem bayerischen oder überregionalen Kontext spricht.

4.2 Variable Ausdrucksmittel: Stimmdruck, Satzmelodie, Lautstärke und Lautbindung.

Sprecherische Ausdrucksmittel, bei denen wir deutliche Unterschiede gefunden haben und die Markus Söder besonders einsetzt, um seine Reden an die Sprechsituation und das Publikum anzupassen, sind: Stimmdruck, Satzmelodie, Lautstärke und Lautbindung. Hierin unterscheiden sich die vier analysierten Reden deutlich.

Vorab soll erwähnt werden, dass bei der Lautbindung die Varianzen innerhalb der vier Reden sehr hoch sind. Das bedeutet, dass Söder die Lautbindung *innerhalb* seiner Reden stark variiert. Er nutzt sie als sprecherisches Gestaltungsmittel also sowohl *innerhalb* als auch *zwischen* Reden.

1. Rede: CSU-Parteitag

Söder spricht mit viel Stimmdruck und mit hoher Lautstärke. Er nutzt viel Melodie und hat eine eher geringe Lautbindung (also eher staccato).

Mit dieser Sprechweise wirkt Söder kämpferisch und erregt. Die geringe Lautbindung wirkt fast wie ein sprecherischen „Einhämmern“. Auf emotionale Weise wird die Wichtigkeit und Deutlichkeit seiner Aussagen verstärkt und den Zuhörenden nahegebracht. Sprecherisch emotional und kampfbereit führt Söder also durch den Parteitag.

Diese Sprechweise passt zur Parteitagsrede. Das Publikum besteht fast ausschließlich aus Mitgliedern der eigenen Partei. Die Ziele einer Parteitagsrede beschreibt Bock mit der „Stärkung des Zusammenhalts einer Partei“, „die Erzeugung von Zustimmung für Positionen des Redners“ und schlussendlich auch die „Stimmengewinnung für bevorstehende Abstimmungen.“ (Bock, 2019, S. 381). Auch Söder will mit seiner Rede die Parteimitglieder mit seinem Glauben an die Partei und seinen Überzeugungen anstecken, eher auf emotionaler als auf inhaltlicher Ebene.

2. Rede: Bundesrat

Besonders an Söders Sprechweise ist, dass sich die Ausdrucksmittel alle in der mittleren Ausprägung zeigen: Sowohl Stimmdruck und Lautstärke liegen im mittleren Bereich, als auch Satzmelodie und Lautbindung. Insgesamt wirkt Söders Sprechweise gemäßigter und ausgeglichener.

Dies könnte damit zusammenhängen, dass Söder vor dem Bundesrat zu großen Teilen abliest. In den Reden beim CSU-Parteitag und dem Frühschoppen orientiert er sich zwar auch an einem Manuskript, aber er spricht dort deutlich freier und blickt wesentlich weniger auf sein Manuskript als in der Bundesratsrede.

Die ausgeglichene Sprechweise passt zur Situation und den Zuhörenden. Die Rede im Bundesrat ist eine Parlamentsrede. In einem solchen Gremium wird erwartet, Haltung zu bewahren, sachlich und ausgeglichen zu sprechen. Laut Aussage von Siegrun Lemke zeichnet sich eine sachlich-informierende Sprechweise u. a. durch wenig Veränderungen im Sprechtempo und der Lautstärke aus (2006, S. 135). Eben das setzt Söder um.

Hinzu kommt, dass Söder im Bundesrat – im Gegensatz zu den anderen hier analysierten Reden – nicht nur vor Gleichgesinnten spricht, sondern zu Vertretungen aller Landesregierungen, die verschiedenen Parteien angehören. Es ist also auch die politische Konkurrenz anwesend, die ebenfalls Rederecht hat. Und so geht es weniger um emotionale Mitnahme des Publikums als um das Darlegen und Vertreten klarer inhaltlicher politischer Standpunkte.

3. Rede: Politischer Frühschoppen

Söder spricht durchgängig sehr laut, spricht fast ausschließlich mit sehr viel Druck und unterstreicht seine wichtigsten Botschaften mit einer rhythmisch eintönig abgehackten Lautbindung. Diese Sprechweise passt zu den Inhalten seiner Rede. Er reißt Witze über sich selbst und andere Unionspolitiker, teilt Seitenhiebe auf politische Gegner aus und lobt die bayerische Lebensrealität mehr als hoch.

Bei Reden im Bierzelt geht es weniger darum, sich differenziert mit Themen auseinanderzusetzen oder Lösungsansätze für die eigene Partei vorzubringen, als vielmehr die Stimmung des Festzelts aufzugreifen. Die Reden enthalten Lobeshymnen über die eigene Partei und Spötteleien über die anderen. Es herrscht eine ganz besondere Volksfeststimmung, auf die man

sich als Politiker einzulassen verstehen muss (Patzelt, 1995, S. 27).

Der besondere Wert einer Festzeltrede liegt darin, dass ein Politiker hier vor Personen sprechen kann, die kaum durch politische Veranstaltungen erreicht werden, aber sehr wohl als Wähler*innen wichtig sind. Und wie man den Reaktionen aus dem Publikum entnehmen kann, scheint Söders Stil gut anzukommen.

4. Rede: Junge Union

Ganz anders als in den anderen Reden ist Söders Ton, wenn er zur Jungen Union spricht. Er spricht mit durchgehend mittlerer Lautstärke, weniger Stimmdruck, mehr Melodie und weicher, eher legato anmutender Lautbindung.

Die Rede könnte man als eine Danksagung und ein Lob an das solidarische Verhalten der jungen Menschen in Deutschland während der Coronapandemie bezeichnen. Sie richtet sich an die junge Generation, auch die Menschen, die nicht in der Politik tätig sind.

Seine Danksagung und sein Lob haben etwas Warmes, Väterliches. Mit diesem Stil will Söder vermutlich die Zuneigung seiner Zuhörer gewinnen.

Mit zu bedenken ist, dass Söder diese Rede wegen der Coronapandemie online gehalten hat. Er stand also ohne anwesendes Publikum vor einer Kamera, was auch die Sprechweise verändern kann.

An der vorliegenden Studie kann kritisiert werden, dass die Redeanalysen lediglich von einer Person durchgeführt wurden und somit die Frage der Reliabilität der Ergebnisse nicht beantwortet werden kann. Zudem wurden von den vier Reden immer nur die ersten fünf Minuten analysiert. Dennoch zeigt sich sehr deutlich, dass Markus

Söder seine Sprechweise variiert und die sprecherischen Ausdrucksmittel an die jeweilige Sprechsituation und das jeweilige Publikum anpasst.

5 Fazit

Auf der einen Seite zeichnet sich die Sprechweise von Markus Söder durch sein typisches Gesamttempo und seine charakteristische dialektale Färbung aus, die in allen hier untersuchten Reden ähnlich ist. Auf der anderen Seite beweist Söder mit seinem variablen Einsatz von Stimmdruck, Satzmelodie, Lautstärke und Lautbindung, wie sprecherische Ausdrucksmittel gezielt an unterschiedliche Sprechsituationen und Zielgruppen angepasst werden können. Jede der hier analysierten Reden hat eine eigene sprecherische Ausgestaltung, die im jeweiligen Redekontext sinnvoll erscheint und der erwünschten Wirkung beim Publikum zuträglich sein könnte.

Nach Siegrun Lemke gehört zu einem rhetorischen Kommunikationsvermögen, dass Standpunkte und Gedanken anlass-, situations- und hörerbefugten klar und unmissverständlich zum Ausdruck gebracht werden (Lemke, 2006). Hierzu gehört auch die Fähigkeit, seine Sprechweise so anzupassen, dass sich das Publikum angesprochen fühlt.

Söder ist nicht der einzige Politiker, der sich sprecherisch auf sein Publikum einstellt. Er nutzt hierfür die Variation spezifischer sprecherischer Ausdrucksmittel. Andere Redner*innen modifizieren möglicherweise andere Ausdrucksmittel und erreichen hierdurch ebenfalls ihre Zielgruppen.

Mit dieser Untersuchung wollen wir zwei Dinge verdeutlichen, in deren Spannungsfeld sich die Rhetorik bewegt. Zum einen ist es für das Publikum wichtig zu erkennen,

wie manche Redner*innen ihre Sprechweise maßgeschneidert an Sprechsituationen anpassen und welche Wirkung dies hat. Mit diesem Wissen kann das Publikum unbewusster Beeinflussung oder gar Manipulation entgegenwirken. Aber dennoch, und das ist der zweite Punkt, ist eine gezielte Anpassung der Sprechweise gerade für Politiker*innen wichtig. Denn: Demokratisches Vertrauen erfordert immer, „dass die Menschen ‚mitgenommen‘ werden, dass sie sich gehört fühlen, dass Regierung und Parlament – gerade auch in diesem Sinne der Responsivität – informiert, konsistent und vorausschauend agieren.“ (Kube, 2024, S. 564). Und hierfür braucht jede Rede auch den passenden Sound.

Quellen der Reden

Rede A: YouTube (phoenix 2023): Rede Markus Söder auf dem CSU-Parteitag am 23.09.23, <https://www.youtube.com/watch?v=ijoySANqJ1Q> (Stand: 08.07.24).

Rede B: YouTube (Bayern 2023): Rede von Ministerpräsident Dr. Markus Söder im Bundesrat am 24. November 2023 – Bayern, https://www.youtube.com/watch?v=T6bn_Y3-h8Y (Stand: 08.07.24).

Rede C: YouTube (phoenix 2023): Politischer Gillamoos: Rede von Markus Söder (CSU, Ministerpräsident Bayern) am 04.09.23, https://www.youtube.com/watch?v=qhEVumyne_Q (Stand: 08.07.24).

Rede D: YouTube (phoenix 2020): Rede von Markus Söder beim Deutschlandtag der Jungen Union am 29.11.20, https://www.youtube.com/watch?v=qhE-Vumyne_Q (Stand: 08.07.24).

Literaturquellen

Bock, Bettina: Beratungs- und Parteitagsrede. In: Burkhardt, Armin (Hrsg.): Handbuch Politische Rhetorik (Handbücher Rhetorik, Bd. 10). Berlin/Boston, 2019. S. 375–392.

Burgemeister, Marc; Sendlmeier, Walter F.: Politische Sprechwirkungsforschung – ein Vergleich zwischen Alice Weidel, Annegret Kramp-Karrenbauer und Andrea Nahles. *sprechen*, 2020, 69: S. 15–22.

Geißner, Hellmut: Rhetorik und politische Bildung. Frankfurt am Main, 1986.

Geißner, Hellmut: Rhetorik und politische Bildung. Königstein im Taunus, 1981.

Geißner, Hellmut: Rhetorik. In: Schiwy, Günther (Hrsg.): Eingeleitete Texte, Aufgabenvorschläge, Register und Bibliographien zur Diskussion wissenschaftlicher Disziplinen, München, 1973.

Grießbach, Thomas; Lepschy, Annette: Rhetorik der Rede. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. St. Ingbert, 2015.

Grond, Petra: When Maggie Speaks. Die Reden der britischen Premierministerin Margaret Thatcher – eine Studie in politischer Rhetorik. Passau, 2004.

Grünert, Horst: Sprache und Politik. Untersuchungen zum Sprachgebrauch der ‚Paulskirche‘. Berlin, 1974.

Klein, Josef: Politik und Rhetorik. Eine Einführung. Wiesbaden, 2019.

Kube, Hanno: Fragile Herrschaftsformen. Demokratie und ihre Vertrauensgrundlagen. *Forschung & Lehre*, 31(8), 2024, S. 564–567.

Lemke, Siegrun: Sprechwissenschaft/ Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch. Frankfurt am Main, 2006.

Patzelt, Werner: Politiker und ihre Sprache. In: A. Dörner und L. Vogt (Hrsg.): Die Sprache des Parlaments und Semiotik der Demokratie. Berlin/New York, 1995, S. 17–54.

Pedrotti, Gianluca: Diktatur der Rhetorik oder Rhetorik der Diktatur. Gezeigt an ausgewählten Redesituationen von Mussolini und Hitler. Berlin, 2015.

Prescott, Edith: Lehrbuch der Rhetorik. Das praxisnahe Nachschlagewerk. Zürich, 2002.

Sendlmeier, Walter: Sprechwirkungsfor- schung. Grundlagen und Anwendungen mündlicher Kommunikation. Berlin, 2016.

Sievert, Sara: Zwei Wochen unterwegs mit Söder. Wie ein Popstar, der für jedes Publikum den passenden Hit spielt. 2022. <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/markus-soeder-ein-popstar-der-fuer-jedes-publikum-den-passenden-hit-spielt-a-a41bae07-6a63-47a5-9111-f7d6cf5d3008> (Stand: 08.07.24).

Zu den Personen

Kerstin H. Kipp ist Professorin für Ange- wandte Rhetorik und Sprechwissenschaft und Leiterin des Instituts für Sprechkunst und Kommunikationpädagogik an der Staatlichen Hochschule für Musik und Dar- stellende Kunst Stuttgart. Zuvor war sie Wissenschaftliche Leiterin des ZNL Trans- ferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen in Ulm. Sie studierte Sprechwissen- schaft und Sprecherziehung an der Univer- sität des Saarlandes. Außerdem ist sie pro- movierte und habilitierte Psychologin.

E-Mail: kerstin.kipp@hmdk-stuttgart.de

Michael Pervan hat seinen Bachelor in Sprechkunst und Kommunikationspädago- gik an der staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart absol- viert. Er wirkte in zahlreichen Bühnenpro- grammen mit. Durch seine Kooperation mit dem Bundesprogramm "Demokratie le- ben!" war er wiederkehrend im Bereich der künstlerischen Erinnerungsarbeit tätig. Heute lebt er in Regensburg.

E-Mail: michael.pervan@gmx.de

Steffen Paschke

Silvesterstottern

Eine Geschichte in acht Gedichten

I.

Ein Mann um die Dreißig
Pfleger in einem Tierpark
In der Kleinstadt, in der er lebt

Bei den Tieren spricht er nicht viel
Und wenn doch, dann stottert er hier nicht
Anders als bei den Menschen

Nach Feierabend immer wieder neu
Die Welt, die Sprache der Menschen
In der Bäckerei, am Telefon

Die Jahre vergehen
An Silvester jedes Mal die Frage
Wie er sein Leben ändern kann

II.

Früher
In seiner Kindheit, seiner Jugend
Noch nicht die Tiere

Videospiele
Um sein Stottern zu vergessen
Abtauchen in Autorennen und Fußball

Voller Wut schlägt er ein
Auf den Sandsack
Und stellt sich dabei sein Stottern vor

Abgrundtief hasst er es
Er flucht laut
Und schlägt auf es ein

III.

In seiner Kleinstadt
Eine Bücherbox gegenüber einem Eiscafé
Ein Buch zum Stottern

Es ist Silvester
Er nimmt das Buch mit nach Hause
Sofort fängt er an zu lesen

Ein Gefühl
Als ob der Text nur von ihm spricht
Augenblicklich der Entschluss zur Veränderung

Ab sofort kein Versteckspiel mehr
Nicht mehr wie in der Kindheit, der Jugend
Alles sagen, auch mit Stottern

IV.

Erst nach einigen Wochen in seinem neuen Leben
Fällt ihm der Eintrag im Buch auf
Vorne, auf Seite Eins

Ein seltener weiblicher Vorname
Ein seltener Nachname
In einer schönen, geschwungenen Schrift

Er findet ein Suchergebnis im Internet
Eine Firma in seiner Stadt
Ein Foto, so schön wie die Handschrift

Er nimmt all seinen Mut zusammen
Schreibt eine E-Mail, bedankt sich für das Buch
Und sie schreibt zurück

V.

Sie tauschen sich aus, die Frau stottert auch
Sie telefonieren
Die Stimme so schön wie Foto und Schrift

Sie verabreden sich
Ein Treffen bei der Bücherbox
Dann setzen sie sich ins Eiscafé

Sie reden und reden, einen ganzen Nachmittag
Sie treffen sich immer wieder
Bei der Bücherbox und im Café

Bei einem Spaziergang im Wald
Dann Hand in Hand
Zwei stotternde, küssende Münder

VI.
An Silvester fasst er einen Entschluss
Ein Neuanfang
Die Frau unterstützt ihn

Er verabschiedet sich von den Tieren
Von deren Sprache
Und wendet sich der Logopädie zu

Hundertern Menschen kann er helfen
Er kennt das ja selbst nur zu gut
Den Hass, die Wut, das Verstecken

Als er alt ist
Und die Frau gestorben
Zieht er in ein Pflegeheim

VII.
Von seinem Fenster aus
Der Blick zu einer Bushaltestelle
Wartende

Er will nicht warten
Auf das Essen, das Fernsehprogramm
Und schreibt Geschichten

Die junge Frau an der Haltestelle
Stottern und Chemotherapie
Sie trägt keine Perücke, keine Mütze

Der stotternde Jugendliche
Ausbruch aus seiner religiösen Erziehung
Verschieden sprechen und verschieden glauben

VIII.

Die Menschen warten nicht auf den Bus
Sie warten auf das Leben
Auf das Buch, den Job, die Liebe

Er wartet nicht mehr
Er hat alles gefunden
Das Buch, den Job, die Liebe, das Leben

Es ist Silvester
Er sieht nicht zur Bushaltestelle hin
Er blickt in den Spiegel

Er holt den linierten Block
Er holt den Kugelschreiber
Dann schreibt er sein Leben auf

Zum Autor

Steffen Paschke ist Lehrer für Sonderpädagogik. Er ist in der Selbsthilfebewegung stotternder Menschen engagiert und verfasst als Autor Lyrik, essayistische Texte sowie Geschichten für Kinder.

E-Mail: steffen-paschke@web.de

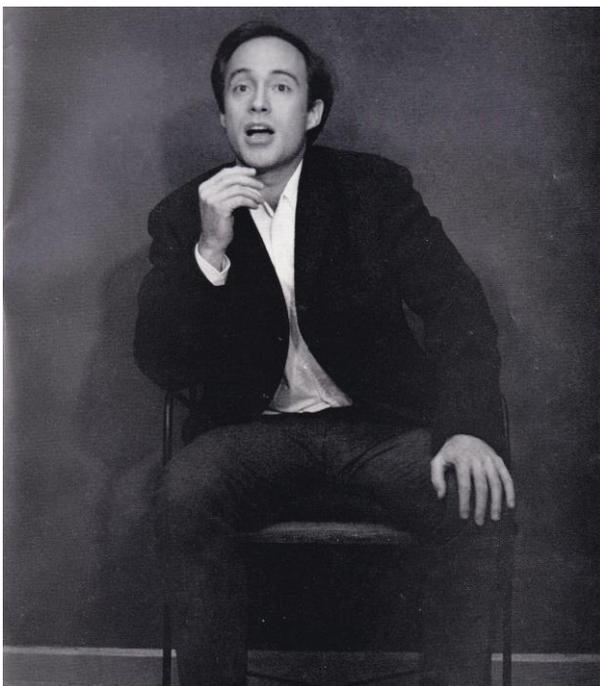
Hans Martin Ritter

Kafka

Was sehen wir – was durchschauen wir – wo bleiben wir blind?

Erfahrungen mit Kafka

Kafka hat bei meinem künstlerischen Umgang mit literarischen Texten eine wichtige Rolle gespielt. Das begann bereits im Studium – etwa im Programm meines Sprechkunstexamens 1960 und führte 1966/67 zu einem reinen Kafka-Programm, das neben kleineren Erzählungen wie *Auf der Galerie*, *Vor dem Gesetz* oder *Der Jäger Gracchus* auch den *Bericht für eine Akademie* umfasste und 1967 erstmals in der Akademie der Künste Berlin und auf Tourneen in Kleintheatern in Deutschland und der Schweiz präsentiert wurde.

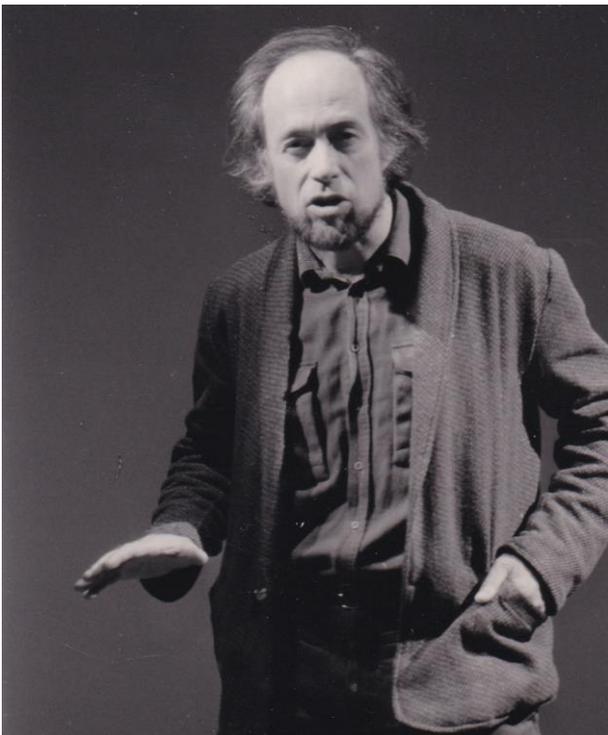


Hans Martin Ritter (Foto von Hillert Ibbeken aus dem Kafka-Programm 1967)

Die Wiederaufnahme dieses Programms 1983 erfolgte nach intensiven Erfahrungen mit Brecht in der Zwischenzeit – etwa den Programmen *Städtebewohner* oder *Lieder und Geschichten aus des lieben Gottes billigem Salon* und der Aufarbeitung der Lehrstückmethode in der Theaterarbeit und des *gestischen Prinzips* etwa Mitte der 70er – sie prägte auch meine Arbeit mit Kafka-Texten und generell meine Arbeit auf der Bühne. (Vgl. dazu Ritter 1989, 52 ff., auch Ritter 2014a, 143 ff.) Das betraf insbesondere die Ansätze zur Überwindung der engen Grenzen von *Rezitation* und *Vortragskunst* und auch der strengen Gattungsgrenzen des *Lyrischen*, *Epischen*, *Dramatischen*. Goethe etwa, um eine klassische Definition heranzuziehen, nennt dies zwar „die drei echten Naturformen der Poesie“, die aber „zusammen und abgesondert wirken“, und „oft durch die Vereinigung auf engstem Raum das herrlichste Gebilde hervorrufen“. (Goethe, *Sämtl. Werke*, 3, 480 f.) Um diese Vereinigung ging es mir. (Vgl. dazu die Präsentation dieses Programms in Berliner Gymnasien vor Schülern der Literaturkurse 1983; diese „Anfrage an junge Köpfe“, führte zu interessanten Reaktionen – überwiegend positiv, manchmal fast begeistert, vereinzelt auch mit Vorbehalten, Ritter 1989, 15 ff.).

Bestimmend dabei wurden für mich mehr und mehr der Begriff des *Szenischen Er-*

zählens und der Begriff des *szenischen Monologs* – zunächst und vor allem, aber nicht nur – für die folgende Produktion *Der Bau* von Kafka. Über den *Bau* Kafkas hinaus wurde die Form des *Szenischen Monologs* weiterentwickelt in der Produktion des *Malte Laurids Brigge* von Rilke 1987, in den *Nachwachen des Bonaventura* 1994 und auch in dem schubert-freien „lyrischen Monodram“ *Winterreise* von Wilhelm Müller 2013. (Vgl. dazu Ritter 1989, auch Ritter 2020, 154 ff., zum *Szenischen Monolog* insbesondere den Aufsatz *Mit dem Wort bei der Sache*, Ritter 2014a, 157 ff. und zum lyrischen Monodram auch Ritter 2014b und Ritter 2020, 141 ff.).



Hans Martin Ritter im *Bau-Monolog*
Foto: Karin Seifert (1984)

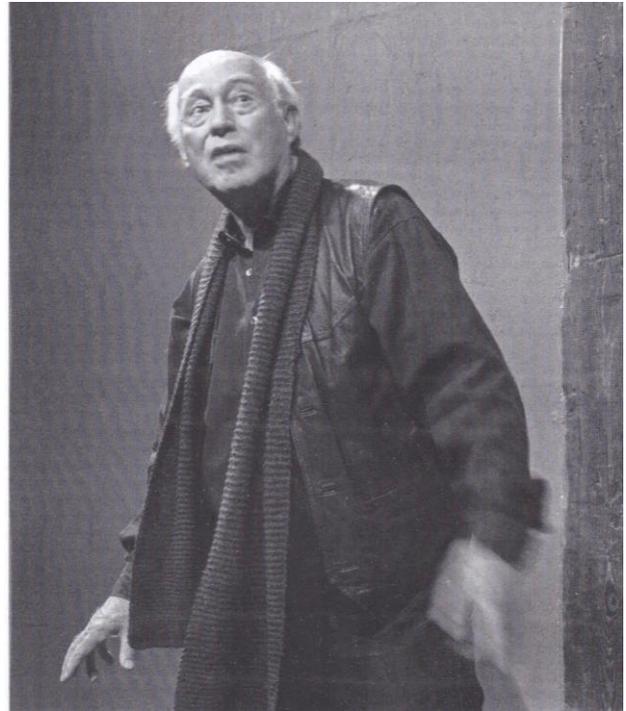
Ein in diesem Zusammenhang mir wichtiger Grundsatz war: „Der Text muss von der Tatsache, dass er Literatur ist, erlöst werden, und zwar unter Beibehaltung und Entfaltung der Kraft, die aus seiner besonderen ‚künstlichen‘ Formung entspringt.“ Er findet sich in dem Aufsatz *Der Text als Par-*

titur, der meinen Vortrag auf der DGSS-Tagung in Marburg dokumentiert (Ritter 1984, 134), mit dem ich mich zum erstenmal pointiert in den ästhetischen Diskurs der Sprechkunst einbrachte. Diese meine Position zur Arbeit mit Texten und zur Sprechkunst stieß damals durchaus auf Widerstände in der Fachdiskussion – etwa gegenüber der Position Helmuth Geißners und seines Begriffs des *interpretierenden Textsprechens* oder auch Rudolf Röseners mit Polarisierungen des *Werksprechers* gegenüber dem *Selbstsprecher* oder des *Diener am Wort* gegenüber den Rhapsoden – durchaus mit polemischen und ironischen Zügen in der Auseinandersetzung – für Helmuth Geißner eine „streitende Nähe“. Geert Lotzmann wiederum äußerte dazu die Vermutung, dass es sich hier um eine Sprechkunst des *Schauspielers* gegenüber der des *Sprecherziehers* handle. (Lotzmann, *Über Sprechkunst* 1990, 8) Meine Antwort darauf – als eigene Ortsbestimmung – gab ich in einem fiktiven Interview damit, dass Literatur rückverwandelt werden müsse in „gegenwärtige Lebensäußerung (...) und damit in Wirklichkeit.“ (Vgl. Ritter 2014a, 159)

Hintergrund der oben gegebenen Formulierungen ist für mich nicht zuletzt der Bezug eines Textes, des in ihm gegebenen Vorgangs und seiner Rede- und Denkweise, zu der je eigenen Person des Sprechenden, ihren Erfahrungen und Empfindungen und darüber hinaus auch zum aktuellen sozialen und politischen Umfeld und dessen Fragestellungen. Notwendig ist darüber hinaus das Durchschauen der jeweiligen *Metapher* und ihres aktuellen Bezugs. Das gilt gerade für Kafka – so etwa bei den Texten *Auf der Galerie*, *Vor dem Gesetz*, *Eine kaiserliche Botschaft* oder bei der Erzählung *Der Bau*. Gerade in dieser Erzählung ist die Realität der *Metapher*,

nicht die Realität des verwendeten *Bildes* zu suchen, zu durchschauen und auszuformen. Dies gilt im Übrigen ebenso für die Arbeit an dem *Bericht für eine Akademie*. Auch der *Affe* dort ist eine Metapher. Wer da den *Affen ausspielt* oder im *Bau* den *Dachs*, wird oder macht blind für das Eigentliche, er begibt sich in die Rolle der *Kunstreiterin* oder dessen, der die *kaiserliche Botschaft* erfindet, und versetzt den Zuschauer in die Rolle des *Untertanen*, der an die *kaiserliche Botschaft* glaubt und von ihr träumt, oder des *Galeriebesuchers*, der nicht weiß, was er sieht und daran verzweifelt und blind wird; er begibt sich damit auf den Weg der Täuschung wie der Selbst-Täuschung. Dabei ist natürlich durchaus zuzugestehen, dass auch ein blinder Traum durchaus Reste von Glück enthält oder enthalten kann und eine vordergründige virtuose Ausstellung von Bildelementen fasziniert. Überhaupt wäre zuzugestehen, dass das Durchschauen von Metaphern und der hinter ihnen verborgenen Wirklichkeiten immer an den Menschen ge-

bunden ist, der da schaut, und die Welt, in der er sich umschaute und die oft auch ein Ort der Rätsel ist – auch das gilt gerade für Kafka und seine Blicke in die Welt.



Hans Martin Ritter in „Winterreise“
(Foto: Hillert Ibbeken, 2015)

**die unerreichbare ferne dessen, was wir zum überleben brauchen
– scheinbar ganz nah**

da sitzt er
der mann vom lande
vor dem gesetz
sitzt dort – über jahre hin
wartet

zwar: die tür steht offen – wie immer
doch der türhüter verwehrt ihm den zutritt
und er ist nur der unterste türhüter
von saal zu saal stehen sie, die türhüter
vor dem gesetz
einer mächtiger als der andere

und da sitzt er also und wartet und wartet
flucht vor sich hin – erst laut, dann brummelnd
wird alt, wird kindisch
wird blind
und erst im dunkel der blindheit
leuchtet es auf – das gesetz – nur für ihn

am ende stirbt er
und die tür des gesetzes
auch sie bestimmt nur für ihn
wird geschlossen
schlägt endgültig zu

und da sitzt er
der winzige einzelne
sitzt da in fernster ferne
und wartet auf die botschaft des kaisers
die ihm gilt, nur ihm

des kaisers, der an ihn denkt
so heißt es – ausgerechnet an ihn
den jämmerlichen untertanen
und der von seinem sterbebette aus
vor allen den großen des reichs
den boten ausschickt
noch eben bevor er stirbt

doch der bote wird nie ankommen:
der weg zu weit
die widerstände zu groß
die endlose zahl der räume, der höfe
die menschenmassen, die sie verstellen
nicht zu durchdringen
niemals

so kommt die botschaft des toten
zu ihm, dem fernen einzelnen
nur als täuschender traum
und immer am abend
wenn alles getan ist

das doppelte bild

ein junger mensch
oben auf der galerie
einem der billigen plätze im zirkus
sieht eine kunstreiterin
sieht sie doppelt:
sieht sie hinfällig, lungensüchtig
rundum im kreis getrieben
von den peitschenhieben des erbarmungslosen chefs
hinein in eine graue zukunft und
zerstampft von den dampfhämmern
beifallklatschender zuschauer
und sieht sie schön
hingebungsvoll hofiert von dem zirkusdirektor
der in geduckter tierhaltung
neben ihr her läuft
sie am ende begeistert vom pferd hebt
küsst – und sieht sie
wie sie – von ihm gestützt
mit ausgebreiteten armen
zurückgelehntem köpfchen
glücklich dasteht

doch er weiß nicht, was er da sieht
was da wirklich ist
ob beides vielleicht
das hässliche vom geschönten übermalt
durchscheinend oder aufscheinend
das eine im anderen
das schein-wirkliche als vorgespieltes täuschendes theater
spürt noch den jähren inneren ruck
hinabzustürzen – die lange treppe
und HALT! zu schreien
spürt zugleich, wie vor dem scheinbild des schönen
der impuls versiegt
spürt – in lähmende träume versinkend
von fern die tränen, ohne zu wissen, warum
und weint am ende – blind
das gesicht auf der brüstung

lähmung – spiegelbild

da steht er im scheinwerferlicht
den kopf gesenkt
denkt nach über sein lebenswerk: den BAU
seine meisterleistung

der große gewölbte burgplatz in der mitte
das herzstück
auch sein eigenes herzstück
das labyrinth des eingangs
die gewundenen
irreführenden wege
abbild seiner gedankengänge
seiner wahrnehmung feindlicher mächte und
der schutzmaßnahmen gegen sie

je komplexer der mögliche angriff – so denkt er
desto komplexer die abwehr – aber
hat nicht jede erfindung auch ihren makel
ihren eigenen widerspruch
der vielleicht alles zunichte macht?
und dann dieses geräusch – irgendwo – ein zischen?
die summe winziger eindringlinge und ihrer zerstörungen?
er wird wild – nur: es ist die suche nach ihnen
das wühlen in den wänden des baus, die alles zerstört

oder ist da doch ein einzelner
ihm noch unbekannter feind
stärker womöglich als er selbst
der es gerade auf ihn abgesehen hat
auf ihn und sein werk
aber wo ist er? wie ihn finden, ihn stellen?

da hockt er, horcht und grübelt
weiß nicht ein noch aus
verliert sich selbst im grübeln
wird blind

U-Topien

Kaleidoskop und die Perspektiven des Dachses

Ohne sterben zu können, ohne irgendwo länger verweilen zu können, fährt der *Jäger Gracchus* in seinem Todeskahn „durch alle Länder der Erde“, zugleich in einem Niemandsland, in ausgesparten Räumen, teils ungesehen, teils in flüchtigen Kontakten mit einzelnen – ein Bild für ein Lebens- und Todesgefühl zugleich und seine Verwirrung. Irgendwo sitzt einer abends am Fenster und erträumt sich eine Botschaft von weither, die *Botschaft* des sterbenden Kaisers, der so weit entfernt ist, dass der Bote sich „in die leere Luft verrennen“ oder in den Widerständen ersticken muss – mit einer Botschaft, die es vermutlich gar nicht gibt, eines *Kaisers*, den es so wohl auch nicht gibt – ein Bild für eine leere Hoffnung, ein sinnloses Warten – ähnlich sinnlos wie das jahrelange Warten vor dem Gesetz.

Kafkas Geschichten beschreiben oft in mehrfacher Hinsicht und mehrschichtig zu verstehen diese Orte des Nirgends, des Niemals, sind u-topisch in einem wörtlichen und existenziellen Sinn – abseits von dem gewohnten Wortgebrauch.

Da ist zunächst die geschlossene Welt der Metaphern, in der alle Dinge und Figuren in einer abgeschirmten Logik aufeinander bezogen erscheinen, die alle Handlungen und Ereignisse fraglos und befremdend zugleich machen – eine Welt außerhalb der Welt. Da ist die halb und halb erkennbare reale Welt, in Ansätzen deutbar als Verzerrung, Verschärfung, als Hochrechnung von Momenten der Wirklichkeit, als metaphorischer Hintersinn, als verschlüsselter Kommentar zum Gewohnten. Und da ist schließlich die Welt der Nicht-Handlungen und Nicht-Ereignisse, der Scheinhaftigkeit,

des ausgesparten Lebens. Der *Jäger Gracchus* stirbt nicht, er „treibt sich auf der großen Freitreppe zum Jenseits herum, bald oben, bald unten“. Der *Mann vom Lande* sitzt jahrelang auf dem Schemel vor dem Gesetz, wird abgespeist mit dem „Glanz, der unverlöschlich aus der Türe des Gesetzes bricht“. Der junge *Galeriebesucher* „stürzte vielleicht in die Manege“, wenn die Wirklichkeit eindeutig brutal wäre. Da sie sich aber als schön verkauft, bleibt er gelähmt, im Niemandsland zweier sich überlagernder Bilder gefangen. Und der Träumende am Abend hält sich aufrecht an einem Wunschtraum, der ihm eingeredet wurde – ein Abhängiger von Niemand. Auch dies sind – beim Wort genommen – U-Topien, Räume der Ortlosigkeit, Orte der Nicht-Existenz, des Nicht-Existenten.

In einer extremen Weise ist dieser Ort des Nichtexistenten, des Nirgends ausformuliert in einer der letzten Erzählungen Kafkas *Der Bau*. Ein Tier – vermeintlich ein Dachs – baut sich einen mit raffinierten Details ausgestatteten *Bau* – kilometerlange Gänge, kleine runde Plätze, ein großer, mit Vorräten nicht zu füllender Burgplatz, ein Labyrinth zur Täuschung der Feinde am Eingang - sein Haus, sein Selbst. Nur mit sich allein im Gespräch, in langen, gewundenen, sich vielfach verzweigenden Gedankengängen bewegt sich das Tier – ähnlich wie im *Bau* selbst – durch seine Existenz. Stolz auf das Erreichte, Skepsis in Bezug auf letzte Sicherheit, Aggressivität und emotionale Ausbrüche gegen potenzielle Feinde, Unruhe und Verzagtheit bei der Entdeckung, der Erkenntnis grundlegender Fehler der Anlage insgesamt wechseln mit Momenten seliger Gelöstheit und restloser, fast traumwandelnder Identifikation mit dem Werk.

Der *Bau* scheint einesteils „wohl gelungen“, scheint allseits gesichert, bei näherer Betrachtung seiner Elemente jedoch zeigen sich entscheidende Schwachstellen. Der *Eingang* – unvermeidlich zum Betreten und Verlassen des Baus, auch zur Flucht – ist zugleich der gefährlichste Ort – die Gefahr etwa, beim Verlassen und bei der Rückkehr selbst zum Wegweiser zu werden, eine Einladung fast, einzudringen und für immer alles zu zerstören. Das *Labyrinth* am Eingang – voll bejahtes Produkt jugendlicher Arbeitsfreude – ist aus reiferer Sicht doch eher eine „dünnwandige Spielerei“ und bietet im Ernstfall kaum wirkliche Sicherheit. Der große runde, schön gewölbte *Burgplatz* ist in seiner Einzigartigkeit eine „Meisterleistung“ und zugleich in mehrfacher Hinsicht ein grundlegender Fehler, „wie überhaupt da immer ein Fehler ist, wo man von irgendetwas nur ein einziges Exemplar besitzt“.

Diese Eingeständnisse und Erkenntnisse führen zu Angstgefühlen – zunächst noch ausbalanciert durch den Stolz auf dieses Lebenswerk, die fast körperliche Identifikation und die sinnliche Besetzung vieler Details. Dann aber, verstärkt durch ein undefinierbares, nicht zu ortendes Geräusch, ein Zischen in den Wänden des Baus, schlagen sie um in eine wachsende Panik. Der anfängliche Ärger über kleine, vielleicht winzige Störenfriede führt zu einem ziellosen Aufreißen und Durchwühlen der Wände auf der Suche nach ihnen und so zu einer eigenhändigen Zerstörung des Baus, bis das Geräusch schließlich die Angstvision eines einzigen großen Tieres auslöst, eines gefährlichen, weit überlegenen Gegners, der aus der Ferne langsam, aber unaufhaltsam dem Zentrum des Baues sich nähert und seine Vernichtung ankündigt, der die eigene Vernichtung unabwendbar folgen würde. Das Ende:

selbstzerstörerisches Grübeln, Apathie und schattenhafte Vorstellungen einer vielleicht möglichen Rettung.

Die Geschichte eines „denkenden Tieres“ – in seinem Verhalten, seinen Lebensumständen scheinbar außerhalb menschlicher Kategorien, aber nicht verstehbar ohne diese Kategorien: eine Metapher für eine mit ungeheuren Sicherheitsängsten aufgebaute, hermetisch abschließbare Welt, in der Leben nur in absoluter Vereinzelung, ständigem Misstrauen, der absoluten Stille erträglich ist – zu beziehen sowohl auf individualpsychologische Zustände als auch auf kollektive gesellschaftliche Ordnungssysteme staatlicher wie auch militärischer Art: die Dachhaftigkeit des Denkens und Verhaltens. Glück scheint unter diesen Umständen nur möglich in der völligen Identifikation mit diesem Sicherheitssystem als einer Art – perverser – Selbstverwirklichung. Das Unglück dabei ist nur, dass jeder einzelne Sicherheitsmechanismus neue Qualitäten von Risiken zur Folge hat, bis das ganze System schließlich nach innen „explodiert“ – es geht an seiner selbst produzierten Sicherheitspsychose zugrunde – das beinhaltet auch seine äußere Zerstörung.

Ein verschärftes Bild also, eine „Hochrechnung“ gewissermaßen psycho-sozialer und nicht zuletzt auch politischer Zustände – zur Zeit der Entstehung des Textes (1923/24) in diesem Sinn, dieser Schärfe und in der heute sich aufdrängenden Vielschichtigkeit noch kaum verstehbar – eine Parabel, die von ihrem gesellschaftlichen Äquivalent erst allmählich eingeholt wird – ähnlich wie Kafkas Beschreibung der „Strafkolonie“. Dies gilt auch für die letzten Motive des langen Monologs: die Un(be)greifbarkeit und zugleich offensichtliche Bedrohlichkeit anonymer Gefahren,

den allmählichen Selbst-Entzug jeglicher Handlungsmöglichkeiten, das schrittweise Abdrängen oder Abgleiten in die Apathie, in den Ort des Nirgends, den U-Topos/die U-Topie.

In der Erzählung Kafkas bricht der Schein des Gesicherten zusammen durch das undefinierbare, nicht lokalisierbare Geräusch, die anonyme Ankündigung des Einbruchs feindlicher, zerstörerischer Kräfte. Auch das eine Metapher für unklare Andeutungen existenzieller Gefahren, die eine Erweiterung und Ausrichtung der Ausdeutungen auf die derzeitige politische Situation geradezu herausfordern. Allerdings werden da durchaus auch die unterschiedlichen Stadien des Bau-Prozesses bzw. der Dachs-Psychose oder generell Momente der Dachshaftigkeit des Denkens sichtbar oder spürbar: Stolz auf Erreichtes etwa und Momente fast traumwandelnder Identifikation, auch Skepsis in Bezug auf letzte Sicherheit, Aggressivität gegen potenzielle Feinde, Unruhe und Verzagtheit bei der Entdeckung, der Erkenntnis grundlegender Fehler oder Lähmung bis hin zur Apathie, und auch das bedrohliche und letztlich undefinierbare Geräusch als Zeichen für eine undurchschaubare Gefahr hat durchaus unterschiedlichste Gesichter – in vieler Hinsicht ist es das eigene.

Nachbemerkung

Der Anlass, diesen Aufsatz und auch die poetischen Texte zu schreiben, war für mich einmal die hundertste Wiederkehr des Todesjahres von Kafka, damit verbunden die nochmalige Lektüre eigener Aufsätze und Notate über die Jahre hin, die in Zusammenhang mit meinen Kafka-Auftritten entstanden, einem Programm in den frühen 60er Jahren mit kürzeren Erzählungen

und dem *Bericht für eine Akademie* – wieder aufgenommen zum hundertsten Geburtsjahr Kafkas 1983 – und dem szenischen Monolog *Der Bau*, mit dem ich ab 1984 längere Zeit auf Tour ging. Aber Kafka beschäftigte mich auch in Bezug auf das gestische Moment des Agierens auf der Bühne – als Akteur, als Bühnensprecher oder -sänger. *Das gestische Prinzip* erschien zwar erst 1986 förmlich als Buchpublikation, war aber schon Mitte der 70er Jahre als Hochschul-Veröffentlichung in Gebrauch. Dass mich Kafka immer wieder beschäftigte, sieht man an den Jahreszahlen der verschiedenen Publikationen. Und so ist dieser Aufsatz auch eine Art Resümee meiner Beschäftigung mit Kafka.

Verweise auf die verwendete eigene Literatur

Ritter, Hans Martin, 1984: Der Text als Partitur oder vom Buchstaben zum Ballett interagierender Subsysteme. In: Berger, L. (Hg.), *Sprechausdruck – Sprache und Sprechen* 13, 1984, 123–135

Ritter, Hans Martin, 1986: *Das gestische Prinzip bei Bertolt Brecht*

Ritter, Hans Martin, 1989: *Dem Wort auf der Spur – darin unter dem Sammelbegriff Szenisches Erzählen die Aufsätze*

- Erfahrungen mit Kafka

- Eingänge in Gedankengänge: *Das BAU-Tagebuch 1983* (erschieden auch in: Ritter 2014a als Materialien-Anhang zu dem Aufsatz „Mit dem Wort bei der Sache“)

- U-Topien – Notate zur künstlerischen Arbeit mit Kafkatexten (dieser Aufsatz entstand für die BAU-Produktion im Rahmen der *Duisburger Akzente* mit dem Thema „Utopien“ und erschien zuerst in der Zeitschrift für Kunstpädagogik 1984/2)

- Die „Straßenszene“ Brechts und die Kunst des Erzählens (die Erstfassung erschien in „sprechen“ 1987/1, eine Bearbeitung in: Ritter 2014a, eine erweiterte in: Ritter 2020)

- Kafka „Auf der Galerie“ – Zur Praxis des gestischen Sprechens (dieser Aufsatz findet sich – bearbeitet – auch in: Ritter 2014a, die Erstfassung erschien als Werkstattbericht in: E. Ockel (Hg.), Freisprechen und Vortragen – Sprache und Sprechen Bd, 20 – 1989)

Ritter, Hans Martin, 2014a (4. A.): Wort und Wirklichkeit auf der Bühne – dies eine Bearbeitung und Erweiterung gegenüber der ersten Auflage 1997

Ritter, Hans Martin, 2014b: Winterreise – Wilhelm Müller entdeckt das lyrische Monodram (eine Vorfassung erschien als Aufsatz in: „sprechen“ 2013, Heft 56)

Ritter, Hans Martin, 2020: Nachspielzeit. Aufsätze zu theaterästhetischen und theaterpädagogischen Fragen und zu Fragen der Sprechkunst.

josefine, die sängerin der mäuse – oder was ist kunst?

josefine ist so seltsam anders als wir
sie liebt musik
wir, die mäuse, eigentlich nicht
praktische schlaueheit ist uns wichtiger
ist uns eigentümlich – durchmischt
mit unserem verschmitzten mäuse-lächeln
und pfeifen – so vor uns hin
aber ihr pfeifen ist kunst

oder doch keine kunst?
oder eben nicht nur pfeifen?
vielleicht etwas ganz anderes – so anders
dass wir uns sammeln um sie
horchen auf ihre stimme
wie schwach sie auch sein mag
umgeben von stille
dieser mit-atmenden stille

und da sind wir – das volk der mäuse
um sie geschart
stumm und erwartungsvoll
niemand pfeift
wenn josefine pfeift – oder singt:
alles still
nur ihr leises pfeifen – ihr singen
und wir

auch hungern kann kunst sein oder etwa nicht?

er hat seinen auftrag, sagt sich der hungerkünstler
und auch seinen ort der ausstellung
wenn auch nahe bei den ställen der tiere
und ihren ausdünstungen
allzu nah
zwar profitierte er zeitweise vom interesse an der tierschau
aber zuletzt ging man doch eher an ihm vorbei

in der tat: früher war die anziehungskraft von hungerkünstlern größer
da saßen abonntenen vor den käfigen
militärkapellen eröffneten die vorführungen
schöne junge damen bemühten sich um sie
ausgelost jeweils, sie zu präsentieren
man betastete die ausgedörrten körper, die harten rippen
wächter überprüften ihr hungern

inzwischen scheint das interesse verflogen
niemand kontrolliert mehr das hungern
er, der hungerkünstler, liegt auf verfaultem stroh,
der käfig verfällt, ist eher ein hindernis auf dem weg zu den ställen
am ende muss er eingestehen
dass es nicht die kunst war, die ihn antrieb
vielmehr etwas sehr banales:

er hatte nie die speise gefunden, die ihm schmeckte

Die beiden letzten Gedichte gehören nicht unmittelbar zu dem Aufsatz, sie sind eher ein Anhang. Man könnte aber in ihnen fast sprechkünstlerische Fragen entdecken oder Politisches assoziieren.

Bertram Thiel

Neues Kommunikationsmodell für Dialogisches Lernen

Sinn-Modell integriert Gesprächs- und Erkenntnisfähigkeit

1 Einleitung

Ein Modell soll unser Vorstellungsvermögen für komplexe Abläufe durch eine vereinfachte Darstellung unterstützen. Es soll unser Verständnis für Zusammenhänge erleichtern. Das **Dialogische Lernen nach Bertram Thiel** (inhaltlich dargestellt in *sprechen*, Heft 74 in 2022) beinhaltet ein komplexes Lehr-Lernarrangement, welches Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, selbstständig zu arbeiten, Erkenntnisse durch Gespräche zu gewinnen und in einer wertschätzenden Weise miteinander zu kommunizieren: Achtsamkeit, Lernkompetenz und Persönlichkeitszuwachs stehen im Mittelpunkt eines Unterrichts, der eher der Arbeitsweise einer gut gehenden Firma gleicht statt traditionellem Unterricht.

Die Lehrperson hat dabei in erster Linie eine initiiierende, begleitende und moderierende Funktion: Sie gibt die Plattform des Lernens und die Rahmenbedingungen vor, auf der die Lernenden sich weitgehend frei bewegen wollen und können. Und – bildlich gesprochen – wie durch ein Wunder entsteht auf hohem Niveau ein gemeinsames Lernen, welches die menschlichen und in-

tellektuellen Stärken aller Beteiligten in den Mittelpunkt stellt und dabei die Kompetenzen von Lehrplänen mit Leichtigkeit erfüllt.

Wie ist so etwas möglich? Die Antwort fällt überraschend leicht: durch den Dialog.

Genauer: durch **die dialogische Haltung aller Beteiligten**. Der Dialog ermöglicht die Beteiligung der Beteiligten. Helmut Geißner formulierte dazu: „communicare est participare“.

2 Die dialogische Haltung

Die dialogische Grundhaltung der Lehrperson und die damit verbundene ausgezeichnete und vorbildhafte Kommunikationskompetenz wird zum Dreh- und Angelpunkt eines konstruktiven Unterrichtsgeschehens.

Doch wie kommt eine Lehrkraft zu einer vorbildlichen Kommunikationskompetenz, die die Beteiligung der Beteiligten, also den Dialog, im Blick hat? Die derzeitigen Ausbildungsszenarien für angehende Lehrerinnen und Lehrer haben den Dialog *nicht* im Blick. Dies habe ich sowohl persönlich bei meiner Arbeit in einem Zentrum für Lehrerbildung erleben dürfen als auch durch viele

Gespräche mit Studierenden und Lehrkräften (auch im Referendariat) sowie durch Teilnehmende, die meine Online-Fortbildung zum Dialogischen Lernen besucht und abgeschlossen haben.¹

Bis heute werden in den Lehrkräfteausbildungsphasen I und II lediglich Sprechkompetenzen vermittelt, die den Lehrervortrag („Instruktiver Unterricht“) stärken, sowie umfangreiche Methodenkonzepte, die die Lernenden möglichst ohne Zeitverlust zum Unterrichtsziel bringen sollen. Eine solche Unterrichtstechnologie sucht *nicht das Gespräch*, sie sucht das reibungslose Durchschleusen bis zum (meist) erfolgreichen Schulabschluss.

Natürlich werden dabei auch Gruppen gebildet, die miteinander arbeiten und sprechen sollen. Ob jedoch bei diesem wechselseitigen Sprechen oft ein sinnhaftes Gespräch entsteht, das einen Horizont jenseits der vorgegebenen Arbeitsblätter ermöglicht, sei dahingestellt. Man wünscht sich Gespräche, verfügt aber nicht über Gesprächsfähigkeit.

3 Gesprächsfähigkeit entwickeln

Prof. Helmut Geißner verdanken wir erstmals eine wissenschaftliche Definition von Gesprächsfähigkeit:

„Gesprächsfähig ist, wer im *situativ* gesteuerten, personengebundenen, sprachbezogenen, formbestimmten, leibhaft vollzogenen Miteinandersprechen – als Sprecher wie als Hörer – *Sinn* so zu konstituieren vermag – dass damit das Ziel verwirklicht wird, etwas zur *gemeinsamen Sache* zu machen, der zugleich imstand ist, das Miteinandersprechen und die im Mitei-

nersprechen gemeinsam gemachte Sache zu *verantworten*.“ (Geißner 1986, S. 14, *Hervorhebung vom Autor*)

Auch wenn diese Definition in ihrer Komplexität zunächst nicht gut zu verstehen ist – denn es handelt sich hier um die Essenz seiner Standardwerke „Sprechwissenschaft“ und „Sprecherziehung“ – so wird doch zumindest klar, dass man für kompetente Gesprächsführung Kompetenzen vorweisen muss, die einem nicht in die Wiege gelegt wurden. Und genau hier muss eine *sinnvolle* Lehrkräfteausbildung ansetzen, indem sie künftigen Lehrenden vermittelt, was Gesprächsfähigkeit ausmacht, und wie es möglich ist, Unterrichtsziele auch ohne vorgefertigte (digitale) Arbeitsblätter und Whiteboards zu erreichen, ja sogar durch die Kraft des gemeinsamen Denkens und Kommunizierens zu übertreffen.

4 Sinn und Unterricht

Der Begriff Dialog beinhaltet ‚Logos‘, dies bedeutete in der griechischen Antike ‚Sprache, bezeugtes Wort, Geist‘, vor allem aber auch ‚Sinn‘. Auf den Unterricht bezogen bedeutet dies, dass der *jeweilige* gemeinsame Sinn miteinander gebildet werden soll und muss: Denn der **gemeinsame Sinn**, die gemeinsame Sache (z. B. das miteinander Lernen) entsteht erst im dialogischen Prozess des miteinander Arbeitens und Sprechens: "Sinn ist nicht. Sinn geschieht." (Geißner, 2001).

Damit wird auch nachvollziehbar, dass weder der Sinn noch der Dialog an eine bestimmte Unterrichtsform angebunden wer-

¹ Die Online-Fortbildung „Lernstandards für mündliche Kommunikation/Dialogisches Lernen“ wird von der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS e. V.) für Lehrerinnen und Lehrer

angeboten (60 Stunden einschließlich Selbstlern- und Reflexionsphasen).
<https://www.dgss.de/service/weiterbildung/zertifikat-fuer-lehrerinnen>

den kann. Eine Unterrichtsmethode kann keinen Sinn in sich tragen (der dann nur performt werden muss). **Sinn muss im Miteinander kommuniziert und gebildet werden.**

Über Sinn nachzudenken wird weder Studierenden noch Lehramtsanwärter*innen bis heute beigebracht. Dabei haben die Bildungsverantwortlichen zumindest erkannt, dass *Reflexionsvermögen* eine wichtige Komponente für das Lehrer(über)leben darstellt. Hierfür gibt es dann mehrseitige Unterrichtsreflexionsbögen, in denen letztlich nur thematisiert wird, was alles an Lernmitteln oder Lehrerkompetenz gefehlt habe, um den jeweiligen Methodeneinsatz zu rechtfertigen. Ob dieser Unterricht an dieser Stelle überhaupt Sinn „mache“ – treffender gesagt: zu einem gemeinsamen Sinn hätte führen können – wird nicht thematisiert. Aus gutem Grund: Denn dazu hätte man über Gesprächskompetenz verfügen müssen. Und über die Kompetenz, Schülerinnen und Schülern eine echte Gesprächsfähigkeit zu vermitteln.

Auch in der heutigen Zeit, in der weltumspannend kommuniziert wird und in der die Künstliche Intelligenz den Unterricht sehr bald und sehr nachhaltig verändern wird, ist es den meisten Lehrkräften nicht möglich ein echtes Gespräch von einem *Scheingespräch* zu unterscheiden (vgl. hierzu das Schema von Geißner, Sprech-erziehung, 1986, S. 100).

Seit über 40 Jahren bemühen sich Kommunikationspädagog*innen, Sprechwissenschaftler*innen und Sprecherzieher*innen in Deutschland darum, dass Gesprächsfähigkeit als Unterrichtsprinzip *realisiert* wird.

Auch wenn die Kompetenzvorgaben der Kultusministerkonferenz – ausgelöst durch die PISA-Misere von 2003 – für Schülerin-

nen und Schüler fordern, dass sie *zu / mit* und *vor* anderen sprechen und dabei verstehend zuhören sollen, heißt das noch lange nicht, dass damit automatisch **sinnvolle Unterrichtsgespräche** in Gang kommen. Denn vor Ort – also im konkreten Unterricht – muss eine Lehrperson über Gesprächsfähigkeit verfügen und den anvertrauten Lernenden genau diese Fähigkeit auch *vermitteln können*.

5 Wertschätzung und Erkenntnis

Unsere heutige Gesellschaft braucht das Gespräch und den Dialog so dringend wie nie. Immer weniger Menschen sind in der Lage zuzuhören und echte Klärungsgespräche zu führen. Dialogfähigkeit beinhaltet auch Wertschätzung und **Erkenntnisfähigkeit**. Und auch die Kompetenz, im Gespräch den Anwesenden einen eigenen Raum zu gestatten, der sich nicht mit meinen Ansichten decken muss.

Sinn und Erkenntnis werden nicht einseitig vermittelt, sondern im Miteinandersprechen gemeinsam konstituiert.

Somit basieren im Unterricht die beabsichtigten **Erkenntnisprozesse** zunächst einmal nicht auf bestimmten Methoden, sondern auf der Kommunikationsfähigkeit, genauer der Gesprächsfähigkeit der Teilnehmenden. Denn diese sollen im Miteinandersprechen – sowohl als Sprecher*in wie als Hörer*in – miteinander Sinn konstituieren.

Dagegen ist ein Unterricht, der nur die Vermittlung von Lerninhalten – ohne Beteiligung der Beteiligten – verfolgt, letztlich sinnlos. Und in der Folge auch verantwortungslos, weil insbesondere im Zeitalter der künstlichen Intelligenz (ChatGPT & Co.) die aktive Hinterfragung von Inhalten letzt-

lich nur unter – leibhaft oder virtuell – Anwesenden stattfinden kann.

Und hier spielt die geschäftsfähige Lehrkraft eine bedeutende Rolle durch ihre kompetente Begleitung und Unterrichtsmoderation, bei der stets das gemeinsame Ziel durch eine gemeinsam gemachte Sache zu relevanten und lebensbedeutsamen Erkenntnisprozessen führt.

Welche Methoden dabei die Lehrkraft einsetzt, ist zunächst ihr überlassen, insofern sie dabei die Förderung der anwesenden Persönlichkeiten sowie deren Lern- und Gesprächspotenzial im Blick hat und dazu geeignete Interaktionen auf den Weg bringt.

Doch auch bei einem Methoden-Mix sollte der geschäftsbasierte Unterricht im Blick behalten werden, denn er ist in besonderer Weise für **Erkenntnisprozesse** – auf beiden Seiten – geeignet. Insofern ist ein Unterricht, der das selbstständige Lernen und Präsentieren bevorzugt und hierbei das themenbezogene Miteinandersprechen bei vergleichbarem Bildungshorizont (= **Diskurs**) in den Mittelpunkt stellt, als „vorbildlich dialogisch“ zu bezeichnen.

Ein solcher Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden ermöglicht eine individuelle Begleitung der Lernprozesse ohne Überforderung.

In der Fortbildung „**Dialogisches Lernen auf kommunikationspädagogischer Basis**“ von Bertram Thiel (s. Fußnote 1) wird daher auch näher auf die kommunikativen und arbeitstechnischen Rahmenbedingungen eines diskursorientierten Unterrichts eingegangen.

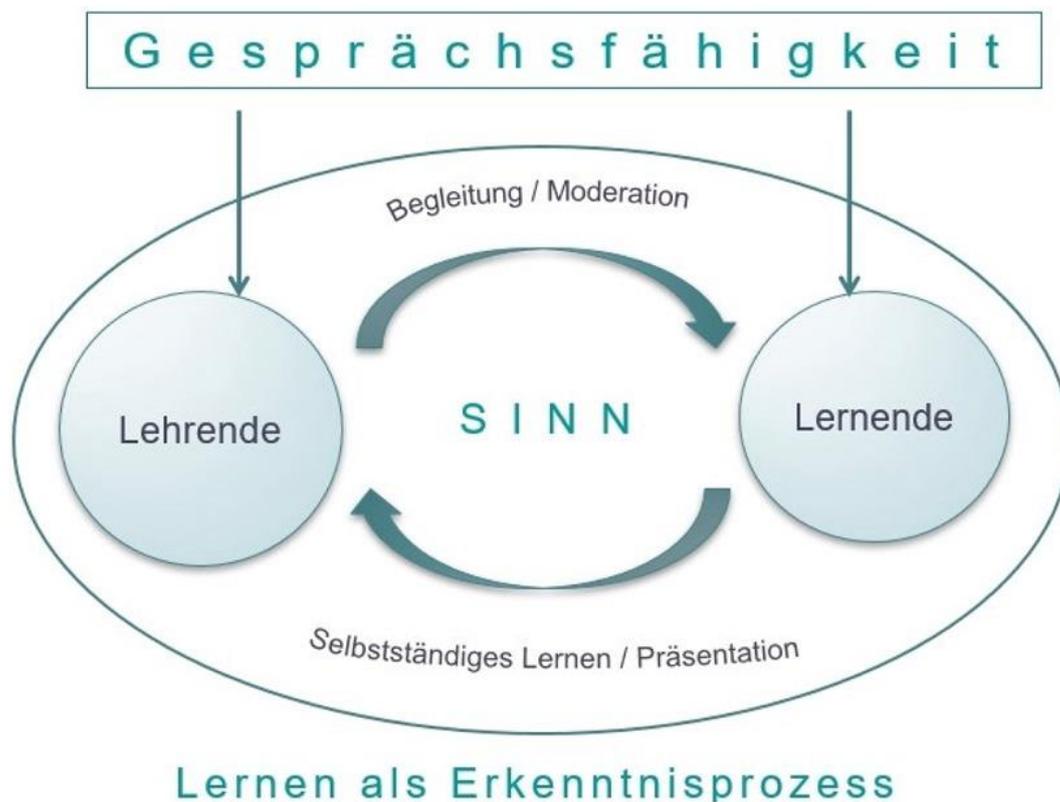
6 Partizipation und gelebte Kreativität

In dialogischen Lernprozessen auf der Basis von Geschäftsfähigkeit aller Beteiligten kann etwas **ungeahnt Neues** entstehen. Das traditionelle Rollenverständnis, dass wissende „Lehrer“ das Ziel haben, den unwissenden „Schülern“ etwas beizubringen, wird verlassen und viele **Anwesende** – im besten Fall: alle – **werden** abwechselnd oder gleichzeitig **zu Lernenden und zu Lehrenden**.

Es entstehen wirkliche Fragen und es kommen – bei ausgebildeter Geschäftsfähigkeit – bereichernde Antworten, die alle Beteiligten inspirieren können. Statt vorgefertigter Motivationseinstiege oder Arbeitsblätter, die bestimmte Antworten provozieren oder evozieren sollen, bildet sich *wahres* Interesse und ereignen sich *wahre* Gespräche. Denn ein dialogischer Unterricht bewirkt auch *wahre Metabotschaften*. Statt vordergründiger Argumente wie „Das müssen wir machen, das steht im Lehrplan“ entsteht im Miteinander-Sprechen ein Unterricht, bei dem das Gespräch und wirkliches Interesse zum sinnerfüllten Mittelpunkt des Miteinander-Lernens werden.

Dass anbei auch die vorgegebenen Lernziele erreicht werden, versteht sich von selbst. Für viele „traditionell“ ausgebildete Lehrkräfte könnte hier ein Problem entstehen: Sie haben *nicht gelernt zuzuhören*, sondern lediglich auf Antworten zu warten, die sie schon kennen. Hinzu kommt, dass bei sehr vielen Kolleg(inn)en eine bestimmte Fähigkeit *nicht* ausgebildet ist: aus den gehörten Schülerbeiträgen gemeinsam ein *Digital- oder Tafelbild* zu gestalten, *das besser ist als die Vorlage eines vorgefertigten Skriptes*.

Sinn-Modell des Dialogischen Lernens



© B. Thiel

Abb. 1: Sinn-Modell des Dialogischen Lernens

Wenn solche Kompetenzen fehlen, könnte ein Unterricht entstehen, den Volker Linden als „Kreativitätsmangelsyndrom“ bezeichnet, was in bestimmten Fällen zu einem unterfordernden und dadurch sogar krank machenden Unterricht führen kann. Meine Kollegin Anna-Elisabeth Biskup spricht hier von einer „Intelligenzbremse“.

In einem dialogischen Unterricht kann die kreative Beteiligung aller Beteiligten ihren bestmöglichen Ausdruck finden.

Im Zeitalter der künstlichen Intelligenz und des virtuellen Lernens kommt somit dem "Miteinander-Sprechen" eine essenzielle

Aufgabe zu. Datenquellen und Lernwege müssen miteinander besprochen und miteinander vereinbart werden.

7 Komponenten des Sinn-Modells

Das Sinn-Modell des Dialogischen Lernens stellt – wie der Name schon sagt – den **gemeinsam gebildeten Sinn** in den Mittelpunkt des Unterrichts.

Dies unterscheidet sich sehr grundlegend von einem formalen Erledigen eines Lehrplans. Damit gemeinsamer Sinn ermöglicht wird, *müssen* die Beteiligten **gesprächsfähig** sein. Darüber hinaus

sollte das gemeinsame Lernen für beide Seiten einen **Erkenntnisgewinn** ermöglichen oder zumindest anstreben.

Sinn, Erkenntnis- und **Gesprächsfähigkeit** bilden (neben den Lehrplaninhalten) die Grundlage für einen kommunikativen und schülerorientierten **Lernrahmen**, welcher von der Lehrperson (real und/oder digital) geschaffen wird. Innerhalb dieses Handlungsraums werden dann mündliche und schriftliche Interaktionen stattfinden.

Die üblichen Begriffe „Lehrer“ und „Schüler“ werden durch „**Lehrende**“ und „**Lernende**“ ersetzt. Dadurch soll verdeutlicht werden, dass beide die *Rollen vorübergehend tauschen* können und sollen. Denn auch Lehrkräfte dürfen sich durch die Selbstständigkeit, **Kreativität** und **Erkenntnisfähigkeit** überraschen und inspirieren lassen.

Die beiden wechselseitigen Pfeile sollen dabei die **Dynamik des Lernprozesses** bzw. der Kommunikation und Interaktion aufzeigen.

Zur weiteren Verdeutlichung wurden die Pfeile *beispielhaft* mit einem konkreten Unterrichtsablauf überschrieben: Die Lehrenden bringen hier Moderations- und individuelle Begleitungscompetenz in den Lernprozess ein, die Lernenden zeigen sich in der Rolle der **Selbstständigkeit** und **präsentieren** (im Team oder einzeln) ihr Wissen. Wenn dann nach der jeweiligen Präsentation eine Diskussion bzw. ein Diskurs (mit wertungsfreiem Feedback) stattfindet, deren Ergebnisse zudem auch verschriftet werden, sprechen wir von einem **diskursorientierten Unterricht**.

Diese Unterrichtsform bietet vielfältigen Unterrichtsmethoden eine optimale Lernplattform.

Da jedoch Dialogisches Lernen *nicht* an eine bestimmte Unterrichtsform gebunden ist, können geschäftsfähige und kreative Lehrerinnen und Lehrer hier ihre eigenen Lehr-Lernarrangements erfolgreich ins Spiel bringen. Sogar zeitweiliges instruktives Lernen kann dann die gewünschten Erfolge bringen, denn Gesprächskompetenz schließt Zuhörkompetenz mit ein.

8 Forderungen für die Lehrkräfteausbildung

In der heutigen Zeit müssen Lehrerinnen und Lehrer so ausgebildet werden, dass sie – vor allem im Unterricht – demokratische Prozesse stärken und die anvertrauten Schülerinnen und Schüler zu verantwortungsvollen und geschäftsfähigen Mitmenschen erziehen können, indem sie ihre dialogische Haltung und Gesprächskompetenz offen vorleben.

Dazu muss nicht die Lehrkräfteausbildung neu erfunden werden. Sprechfertigkeit und umfangreiche Methodenkompetenz sind bereits ein Bestandteil. Was jetzt noch fehlt, ist die Schlüsselkompetenz dieses Jahrzehnts, vielleicht auch dieses Jahrhunderts:

Dialogfähigkeit.

Deshalb muss jetzt

- **Dialog- und Gesprächskompetenz** in den Modulen der universitären Lehrkräfteausbildung verankert werden.
- das **Erlernen von Sprech- und Gesprächserziehung** in allen Phasen der Lehrkräfteausbildung jederzeit und umfassend angeboten werden.
- **Dialogfähigkeit zum Unterrichtsprinzip** erklärt werden.

Hinweise

für Bildungsministerien, Zentren für Lehrerbildung (universitäre Phase) und Lehrkräfteausbildungsinstitute (Referendariatsphase)

Kompetenter (Ansprech-)Partner für diese Umsetzung auf allen Ebenen ist die **Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung** (DGSS e. V.).

Unter www.dgss.de finden Sie Kontaktadressen.

Die Online-Fortbildung „**Lernstandards für mündliche Kommunikation/Dialogisches Lernen**“ wird von der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS e. V.) für Lehrkräfte angeboten:

www.dgss.de/service/weiterbildung/zertifikat-fuer-lehrer-innen/.

Die Internetseite des Beratungszentrums für Kommunikationspädagogik www.lernen-im-dialog.de vermittelt weitere Informationen zu diesem Thema und bietet auch **Vorträge und Coachings** für Lehrkräfte an.

Ergänzende Anmerkung

Der Terminus „Dialogisches Lernen“ ist (sinnvollerweise) nicht geschützt und wird im deutschsprachigen Raum auch für bestimmte (meist schriftbasierte) Lernmethoden für die Primar- und Sekundarstufe I verwendet (vgl. Ruf und Gallin). Zwar können solche Methoden durchaus als dialogisch bezeichnet werden, jedoch wird hier die Rolle der Lehrkraft stark reduziert; zudem wird die Gesprächs- und Selbstlernfähigkeit der Schüler*innen nicht in ihrer möglichen Tragweite gesehen (vgl. hierzu Pabst-Weinschenk 2019, S. 135).

Literatur

(Zitierte Beiträge in **Fettdruck**)

GEISSNER, Hellmut: Kommunikationspädagogik. Transformation der „Sprech“-Erziehung, Reihe Sprechen und Verstehen, Band 17, St. Ingbert 2000.

GEISSNER, Hellmut: Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation, 2. Aufl., Frankfurt 1986.

GEISSNER, Hellmut: Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation. 2. Aufl., Frankfurt 1988.

GEISSNER, Hellmut: Communicare est participare. In: Gutenberg, N. (Hrsg.), Kann man Kommunikation lehren? Frankfurt/M. 1988, 99–109.

HOFER, Madeleine; ZIEGLER, Waltraud (Hrsg.): Denken im Gespräch. "Sinn ist nicht. Sinn geschieht." (Festschrift für Hellmut Geißner), St. Ingbert 2001.

METELERKAMP, Jürgen (Hrsg.): Lernziel: Gesprächsfähigkeit, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 1995.

THIEL, Bertram: Dialogisches Lernen – Der kommunikationspädagogische Ansatz, In: sprechen, Heft 2, 2022, S. 40–57.

PABST-WEINSCHENK, Marita; THIEL, Bertram: Dialogisch lernen im Seminarfach. Handbuch für Kommunikation und wissenschaftliches Arbeiten. Wissenschaftspropädeutische Grundlagen für die gymnasiale Oberstufe und das Grundstudium. Alpen: Pabst Press, 2. überarb. Auflage 2012.

THIEL, Bertram; PABST-WEINSCHENK, Marita: Kooperative Rhetorik als integraler Bestandteil im Seminarfach, In: PABST-WEINSCHENK (Hrsg.): Kooperative Rhetorik (DGSS-Reihe Sprache und Sprechen, Bd. 51), Baltmannsweiler 2019, S. 130–137.

Thiel, Bertram; Biskup, Anna-Elisabeth: Eröffnung des Beratungszentrums für Kommunikationspädagogik. Unterricht optimie-

ren und Unterrichtende entlasten, In: VLW-Mitteilungen, Ausgabe 4/2012, S. 22-23.

THIEL, Bertram: Lernen im Dialog. Eltern des Landes- und Bundeselternrats besuchten kompetenzorientierten Unterricht am KBBZ Neunkirchen. In: VLW-Mitteilungen, Ausgabe 3/2010, S. 14–16.

THIEL, Bertram: Besserer Unterricht durch ausgebildete Gesprächskompetenz. Gedanken zu Kompetenzorientierung, Kommunikation und Lernbegleitung. In: DGSS-aktuell, H. 3, 2009, S. 9–11.

THIEL, Bertram: Schüler können mehr – Lehrer(innen) auch! Dialogisches Lernen bewirkt bedeutende Unterrichtserfolge. In: VLW-Mitteilungen [Verband der Lehrerinnen und Lehrer im Saarland e. V.], Ausgabe 4/2007, S. 14–16.

THIEL, Bertram: Dialogisches Lernen im Unterricht. In: sprechen, Heft 1/2009, S. 55–65. Download: www.kommunikationspaedagogik.de

THIEL, Bertram: Lernstandards für mündliche Kommunikation im Unterricht. Darstellung einer Basiskonzeption für die Weiterbildung von Lehrkräften im Bereich mündliche Kommunikation, in: Sprechen, Heft 41 (1/2004), S. 4–11.

THIEL, Bertram: Mündliche Kommunikation als Unterrichtsfach. Zur Vermittlung beruflicher Handlungskompetenzen an saarländischen Berufsschulen. In: Wirtschaft und Erziehung (Bundesverbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V.), H. 3, 2003.

THIEL, Bertram: Wertungsfreies Mitarbeiter-Feedback auf der Grundlage eines offenen Feedback-Bogens, in: Allhoff, Dieter-W. (Hrsg.): Schlüsselkompetenz mündliche Kommunikation. Reihe Sprache und Sprechen, Band 37, München 2001, S. 175–182.

THIEL, Bertram: Weitere Buchbeiträge auf <https://www.kommunikationspaedagogik.de>

ZUR LINDEN, Volker: Sich öffnen für Kreativität. Erkennung und Heilung des Kreativitätsmangelsyndroms, in: Erfahrungsheilkunde

(Acta medica empirica), Zeitschrift für die ärztliche Praxis, Ausgabe 2/1998.

Zum Autor

Bertram Thiel, Diplom-Handelslehrer, Sprecherzieher, derzeit Lehrbeauftragter für Vortrags- und Präsentationstechnik sowie Schriftliche Kommunikation in Unternehmen („Corporate Correspondence“) im Bereich Wirtschaft und Recht an der Hochschule Kaiserslautern, Mitglied in der Berufskommission der DGSS und im Berufsverband Sprechen (BVS); davor langjährige Unterrichtserfahrungen als Oberstudienrat an einem Kaufm. Berufsbildungszentrum mit Oberstufengymnasium sowie in der Lehrerfortbildung (LPM, Saarbrücken), Dozent für Zusammenarbeit und Kommunikation einschl. Rhetorik und Verhandlungsführung sowie Text- und Sprachgestaltung an der Akademie für Betriebs- und Unternehmensführung (ABU), Lehraufträge für Sprecherziehung, Rhetorik, Unterrichtskommunikation und Arbeitsmethodik an mehreren Universitäten, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Lehrerbildung an der Universität des Saarlandes, seit 2020 Leiter des privaten Beratungszentrums für Kommunikationspädagogik.

Seine kommunikationspädagogisch ausgerichtete Konzeption „Lernstandards für Mündliche Kommunikation im Unterricht / Dialogisches Lernen“ wurde erstmals im Jahr 2004 am Landesinstitut für Pädagogik und Medien in Saarbrücken in Kooperation mit der DGSS durchgeführt und wird seit 2022 auch online angeboten.

B.Thiel@dialogisches-lernen.de

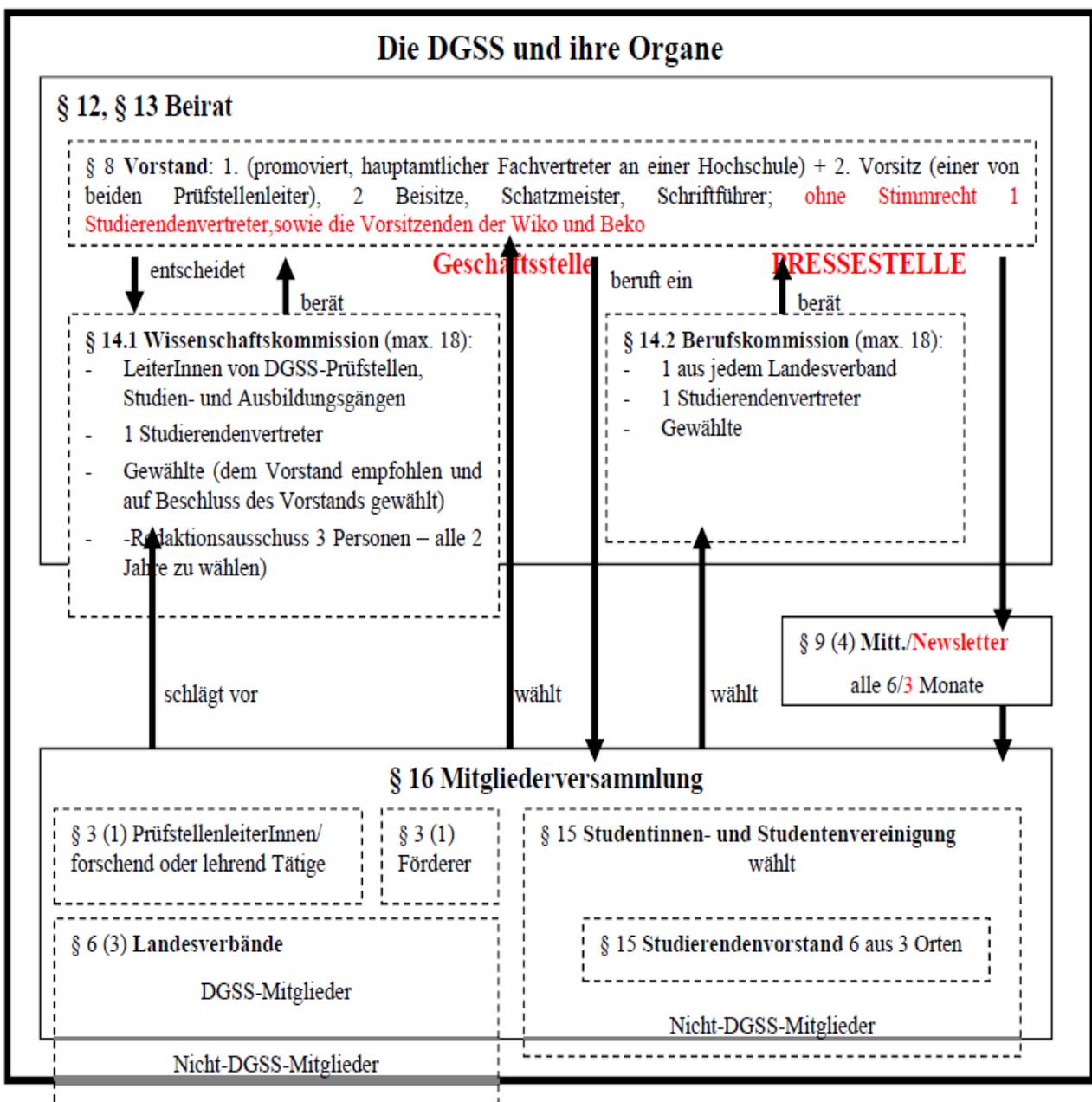
www.lernen-im-dialog.de

www.bertramthiel.com

Aus der Fachgeschichte

BEKO – Berufskommission und was war vorher?

Die Berufskommission in der heutigen Form gibt es in der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS) e. V. erst seit 1997. In der damals neuen Satzung (beschlossen von der Mitgliederversammlung bei der Tagung in Gosen am 14./15.09.1996, in Kraft seit dem 1.1.1997, genehmigt vom Vereinsregistergericht Frankfurt/M. am 12.2.1997) wurden die Organe der Gesellschaft neu geordnet und ihre Zuständigkeiten genau beschrieben. Oliver Leibrecht hat das in einem Organigramm übersichtlich zusammengefasst (DGSS-Mitteilungen 1/2002, S. 40):



Mit anwendungsorientierten und berufspolitischen Fragen und Maßnahmen beschäftigt man sich in der DGSS aber nicht erst seit 1997. Schon im DAfSuS, der Vorläufer-Institution der DGSS (1948–1964), gab es so genannte Arbeitsgruppen für verschiedene Anwendungsfelder, deren Vorsitzende jeweils einem erweiterten Gesamtvorstand des Vereins angehörten. Ganz im Sinne der Pflege der gesprochenen Sprache widmete man sich nicht nur den traditionellen Bereichen „Universität, Lehrerausbildung und Schule“, sondern auch anderen Arbeitsfeldern. Folgende Arbeitsgruppen gab es in den 1950er Jahren: Universität, Höhere Schule, Mittelschule, Volksschule, Musikhochschule, Theater, Film und Rundfunk, Evangelische Kirche, Katholische Kirche, Sprach- und Stimmheilpädagogik, Volkshochschule und Freiberufliche Sprecherzieher. Die Tabelle auf den beiden folgenden Seiten führt die Namen der Vorstände auf.

1964 wird der DAfSuS, der sich bis dahin als Fach-Elite verstanden hat, auf Initiative von Hellmut Geißner u. a. umstrukturiert zu einer breiten wissenschaftlichen Gesellschaft: Die Deutsche Gesellschaft für Sprechkunde und Sprecherziehung (DGS) e. V. entsteht. Damit verbindet man die Hoffnung, dass auch Freunde und Förderer der Gesellschaft beitreten und den Vereinszweck der Pflege der gesprochenen Sprache finanziell mit ihren Mitgliedsbeiträgen unterstützen. Um die FachvertreterInnen von den Fördermitgliedern zu unterscheiden und entsprechend ihrer Qualifikation zu würdigen, wird 1965 der wissenschaftliche Beirat gegründet und ein Ausschuss geprüfter Sprecherzieher (§ 13 in den Satzungen der 1970er Jahre) eingerichtet.

„Die Aufgaben des Fachausschusses geprüfter Sprecherzieher sind

- a) Austausch von Erfahrungen aus sprecherzieherischer Praxis
- b) Austausch von Informationen über Berufsmöglichkeiten, Arbeitsgebiete, Arbeitsbedingungen
- c) Förderung des sprecherzieherischen Nachwuchses, [...] durch Tagungen und Lehrgänge

Der Fachausschuß wählt alle 2 Jahre auf einer Sitzung anlässlich einer Mitgliederversammlung der Gesellschaft 2 Sprecher und 1 Schriftführer. Diese sind verantwortlich für die Verwirklichung der oben aufgeführten Aufgaben.

Der 1. Sprecher ist kraft Amtes Mitglied des Redaktionsausschusses gem. § 12, Ziffer 2 c.

Für den Fachausschuß und seine Sitzungen sind die entsprechenden §§ der Satzung sinngemäß anzuwenden.

Bei Maßnahmen des Fachausschusses im Namen der Gesellschaft ist das Einverständnis des Vorstandes der Gesellschaft einzuholen.“

Am 13.10.1969 in Stuttgart wurden als erste SprecherInnen Dr. Ilse Schweinsberg-Reichart und Dr. Klaus Pawlowski sowie Peter Matt als Schriftführer gewählt. Erste Fortbildungsveranstaltungen finden statt und alle zwei Jahre wird getagt. Sinnvolle Anregungen gehen vom Fachausschuss aus, so wird z. B. für die Öffentlichkeitsarbeit ein Brief an den Bundeskanzler angeregt. Dieser Brief wurde nicht geschrieben, war aber wohl mit ein Auslöser für die Denkschriften an pädagogische Institutionen, die von Geißner als Vorsitzenden 1970 im Namen der DGS formuliert und verschickt wurden. Ferner kam die Forderung nach einer

(Fortsetzung auf Seite 81)

Die erweiterten Vorstände in den 50er- und 60er Jahren

	1950	1952	1954 ¹
Vorsitzender	Dr. Paul Tack	Prof. Dr. Christian Winkler	Prof. Dr. Christian Winkler
Stellvertreter	Prof. Dr. Walter Wittsack	Prof. Dr. Walter Wittsack	Prof. Dr. Walter Wittsack
Schriftführer	Ingeborg Geißner	Hans Kumetat	StR Dr. Erika Essen
Kassenwart	Prof. Dr. Christian Winkler	Prof. Dr. Christian Winkler	Frau Ingeborg Geißner
Beisitzer 1	--	--	--
Beisitzer 2	--	--	--

AGs

Obmänner

1 Universität und höhere Schule	Dr. Fritz Lockemann + OStR Leo Fusshöller		Prof. Dr. Winkler OStR Leo Fusshöller
2 Päd. Akademie und Volksschule	Prof. Dr. Ignaz Gentges, Dr. Hans Feist		Prof. Dr. I. Gentges Rektor Hans Kumetat
Mittelschule			Dr. Friedrich-A. Schmidt
3 Freiberufliche	Dr. Ernst Fleischhauer		Dr. Tack
4 Kirche ev. Kath. Kirche	Dr. Kallenbach Fritz Schweinsberg		Dr. Kallenbach Prof. Dr. Höffe
Stimm- und Sprachheilkunde	Dr. Helene Fernau-Horn		Dr. Heymann Dr. Fernau-Horn
Musikhochschule			Prof. Warlich
Volkshochschule			

¹ 1954 wurden zum Gesamtvorstand hinzugewählt: Dr. Ilse Reichart, Postass. Gisela Paßlack, Postang. Margarete Hartmann, Prof. Dr. Maximilian Weller, Wichmann PH Berlin, cand. Phil Wilfried Berthold, Univ. Frankfurt

1956	1959	1961/62	1964
Prof. Dr. Christian Winkler	Dr. Paul Tack	Dr. Paul Tack	Dr. Hellmut Geißner
Prof. Dr. Walter Wittsack	Prof. Dr. Walter Wittsack	H. Geißner statt Wittsack (zurückgetreten)	Prof. Dr. Chr. Winkler
StR Dr. E. Essen	Prof. Dr. Wilh. L. Höffe	Theo Jörg	Günter Eisenhauer
Prof. Dr. Ignaz Gentges	Ingeborg Geißner von Nida	Ingeborg Geißner von Nida	Ingeborg Geißner von Nida
--	--	--	Dr. Ilse Schweinsberg-Reichart
			Dr. Geert Lotzmann

		Prof. Dr. W. Wittsack OStDir. Dr. Stahlmann	Prof. Dr. Walter Wittsack
			Theo Jörg
		Dr. F. Andr. Schmidt	
		Prof. Dr. W. Wittsack OStDir. Dr. Stahlmann	
			Prof. Dr. W. Wittsack
		Dr. Fernau-Horn Dr. Heymann	
		Prof. Warlich	
		Dr. Horn	Dr. Horn

Berufsbildbeschreibung ursprünglich aus dem Fachausschuss. So stellte der Fachausschuss am 8.10.1977 in Neuss einstimmig den Antrag an den Vorstand:

„Der Vorstand möge ein Berufsbild des Sprecherziehers erstellen und dafür einen Ausschuss berufen, in dem alle Tätigkeitsbereiche des Sprecherziehers vertreten sind.“¹

Daraus ist dann in den 1990er Jahren das Heft der Blätter zur Berufskunde „Sprecherzieher/-in / Sprechwissenschaftler/-in“ der Bundesanstalt für Arbeit (3 – III E 07) entstanden, bearbeitet von Roland W. Wagner nach einer Vorlage von Ilse Schweinsberg-Reichert.

Der Fachausschuss nähert sich im Laufe der Jahre immer mehr der MV an, weil es neben wenigen Studierenden kaum Mitglieder gibt, die keine sprechwissenschaftliche Prüfung abgelegt haben. Es war nicht gelungen, weitere Unterstützer für die wissenschaftliche Gesellschaft und für das Fach zu finden. Zudem lief das Geschäft mit den Prüfungen sehr gut. Nach dem II. Weltkrieg wurden bis in die 1980er Jahre folgende Prüfungen abgenommen:

1948–1968: 79 KandidatInnen

1961–1981: 82 KandidatInnen (allein Saarbrücken!)

1969–1981: 60 KandidatInnen

Σ 221 gepr. SprecherzieherInnen

Unter der Leitung von Dr. Carl Ludwig Naumann, der noch in der Sitzung des Fachausschusses am 17.10.1981 über das Logopädengesetz vom 13.05.1980, nach dem SprecherzieherInnen von der Therapie ausgeschlossen werden, berichtet hat, findet der Fachausschuss sein Ende, denn

„Der Fachausschuß empfiehlt der Mitgliederversammlung, den Fachausschuß geprüfter Sprecherzieher aufzulösen.

Nach kurzer Diskussion wird der vorliegende Antrag einstimmig angenommen.“

Und die Mitgliederversammlung folgt diesem Antrag – das war das Ende des Fachausschusses und berufspolitische Fragen wurden bis zur Einrichtung der Berufskommission 1997 wieder mehr oder weniger intensiv und ausführlich vom Wissenschaftlichen Beirat mit behandelt.

Marita Pabst-Weinschenk

¹ Die Kleinschreibung hier ist kein Fehler, sondern sie war in gemäßigter Form von 1973 bis 1978 beschlossenes Programm in der DGS.

Zur Diskussion ...

In dieser neuen Rubrik wollen wir umstrittene Aussagen zu unserem Fach zitieren und dazu die Meinungen unserer Leserinnen und Leser erfragen. Dabei werden zunächst die Namen der zitierten Autorinnen und Autoren sowie die Buch- bzw. Aufsatztitel nicht genannt, damit die Diskussionsbeiträge weniger von persönlicher Sympathie oder Antipathie beeinflusst werden.

In der ersten Diskussionsrunde geht es um das Thema „Körpersprache“. In einem relativ neuen Rhetorik-Lehrbuch stehen dazu u. a. folgende Aussagen (S. 301 ff.):

Warum es keine „Körpersprache“ gibt

Komplett falsch ist ebenfalls die weitverbreitete Annahme, „Körpersprache“ würde zusammen mit dem Sprech- und Stimmausdruck die Wirkung einer Rede bestimmen – und nicht der Inhalt. Aufgrund von fünf Gründen (...) ist diese Behauptung unhaltbar:

- ✓ *Mimik, Gestik, Kinesik und Proxemik sind, bis auf Ausnahmen, nicht kodifiziert – sie unterliegen keinen Regeln und sie haben keine festgelegten Bedeutungen.*
- ✓ *Der Körperausdruck ist teils durch Sozialisation erlernt und gefestigt – und daher nur schwer veränderbar.*
- ✓ *Teils ist er körperlich und evolutionär festgelegt – und unveränderbar.*
- ✓ *Wie Menschen „Körpersprache“ wahrnehmen, wird beeinflusst von der Redesituation, individuellen Lebenserfahrungen und Gemütszuständen.*
- ✓ *„Körpersprache kann daher nicht „gelesen“ werden.*

Wenn Menschen also „Körpersprache“ in der Regel unbewusst, reflexartig einsetzen – und sie nicht „lesbar“ ist, dann ist auch ihr Einfluss auf die Wirkung einer Rede sehr viel geringer als allgemein behauptet. (...)

Machen Sie sich also wegen Ihres Körperausdrucks nicht verrückt. Ist das, was Sie sagen, präzise, strukturiert und leicht verständlich, braucht Ihr Publikum keinen Körperausdruck als zusätzliche Orientierung. (...)

Quelle: DITKO, Tatjana; STAUCH, Sammy: Rhetorik und Redekunst für Dummies. Weinheim: Wiley-VCH, 2023. 384 S.; € 18,00.

Der folgende Kommentar hat uns dazu erreicht:

Zunächst möchte ich dem Redaktionsteam gratulieren zu der interessanten neuen Rubrik „Zur Diskussion...“ in „sprechen“, die sicherlich den fachlichen Austausch stärken wird. Und da mit dem eingeführten Themenpunkt eines meiner langjährigen Forschungsprojekte angesprochen ist, möchte ich auch gleich die Diskussion eröffnen (was mir nicht ganz leicht

fiel, ohne konkrete Adressierung und ohne den Kontext der abgedruckten Aussagen zu kennen).

„Warum es keine ‚Körpersprache‘ gibt“, lautet die Überschrift. Oh doch, Körpersprache gibt es: Im semiotischen Zeichendreieck wird zunächst eine arbiträre (zufällige) Verbindung zwischen Ding, Zeichenfolge und Bedeutung hergestellt, die ab dem Zeitpunkt dann in einer bestimmten Sprachgemeinschaft konventionalisiert ist (so können wir über Dinge reden, die momentan nicht sichtbar sind). In gleicher Weise können bestimmten Bewegungen festgelegte Bedeutungen zugewiesen werden (konventionalisiert werden), die dann ein Wort ersetzen können, z. B. eine Bejahung. Diese Konventionalisierung – und nur dieser semiotische Prozess – darf als Körper-Sprache bezeichnet werden. Die deutsche Sprache kennt relativ wenige Konventionalisierungen, in anderen Sprachen existieren wesentlich mehr. Hinzu kommen emblematische Bewegungen und ikonische (bildhafte) Abbildungen durch gestische Bewegungen. Diese sind nicht arbiträr aber konventionalisiert.

Alles andere ist Körper-Ausdruck. Wie der Begriff schon nahelegt, handelt es sich um den körperlichen Ausdruck eines Zustandes, einer Emotion oder einer Haltung. Das Gegenüber muss ihn, wie in der vierten Aussage beschrieben, in einer bestimmten Redesituation, aufgrund individueller Lebenserfahrungen und Gemütszustände interpretieren. Unterstützt werden wir in diesem Verstehensprozess durch unsere soziokulturellen Erinnerungen, Erfahrungen und Lernprozesse. Hinzu kommt, dass in der Literatur gut belegt ist, dass zumindest die Basisemotionen (Freude, Angst, Trauer, Wut) kulturübergreifend auf Grund ähnlicher Körperpositionen (Körperspannung, Blickkontakt, Achsenverhalten, Raumverhalten) verstanden werden. Und nicht zu vergessen sind normative Erwartungen innerhalb kultureller Gruppen z. B. in Bezug auf Nähe und Distanz.

So lässt sich also sagen, dass wir bei Körper-Sprache wissen, was gemeint ist, während wir bei Körper-Ausdruck situational interpretieren müssen.

Es gibt keinen Zweifel, wie die Literatur gut belegt, dass der sog. 7-38-55-%-Mythos in der Tat ein Mythos ist. Wenn Aussagen „präzise, strukturiert und leicht verständlich“ (siehe Ausgangs-Text) sind, hat das wesentlich mehr Gewicht, als der Körperausdruck. Fragen wir aber z. B. nach Glaubwürdigkeit und Empathie, wird uns ein Mismatch zwischen Aussage und Körperausdruck irritieren.

Es kann also nicht um Zuschreibungen von Bedeutungen gehen, wenn keine Konventionalisierung vorliegt („Wer die Arme vor der Brust verschränkt, signalisiert Ablehnung“), sondern die eigene Haltung argumentativ transparent zu machen.

Und so komme ich zu den Ausgangsthesen zurück: Es gibt Körper-Sprache und wir müssen sie sorgfältig abgrenzen zum Körper-Ausdruck. Primär bestimmt der Inhalt die Wirkung einer Rede, im besten Falle wird sie durch den Stimm- und Körperausdruck unterstützt. Ein Mismatch zwischen der verbalen, der paraverbalen (stimmlichen) und extraverbalen (körperlichen) Ebene irritiert jedoch die Zuhörenden und kann zum Abdriften vom Inhalt führen.

Christa M. Heilmann

Was früher in sprechen stand ...

Was früher in der inzwischen über 40 Jahre alten Zeitschrift „sprechen“ stand, konnten bisher nur jene wissen, die schon in den achtziger und neunziger Jahren Landesverbandsmitglieder waren oder „sprechen“ abonniert hatten. Im vorliegenden Heft präsentieren wir deshalb die Inhaltsverzeichnisse der Jahre 1987 bis 1990 (ohne Rezensionen und Kurzberichte). Wenn sich mehrere Neugierige melden, werden wir entsprechende Beiträge gerne nochmals veröffentlichen.

sprechen I/87

MENDL, Hans: Das ‚Gottschalk-Syndrom‘. Untersuchungen zum Sprechausdruck in TV-Nachrichtensendungen. In: sprechen I/87; S. 5–19

WILLÉE, Gerd: Standardlautung. Anmerkungen eines Computerlinguisten. In: sprechen I/87; S. 20–25

LOTZMANN, Geert: Die Bedeutung der rhetorischen Kommunikation für die Zukunft der Universität. In: sprechen I/87; S. 27–37

GLETTENBERG, Carla: Videoselbstkonfrontation als Methodenelement im Rhetorik-Unterricht. In: sprechen I/87; S. 38–48

RITTER, Hans Martin: Die Straßenszene Bertolt Brechts und die Kunst des Erzählens. In: sprechen I/87; S. 50–65

GEISSNER, Hellmut: Anna, die vorurteilig Verurteilte. Reaktion auf SCHNEIDER/THIELES Beitrag in sprechen II/86. In: sprechen I/87; S. 67–72

sprechen II/87

WERMES, Maria Magdalena: Die Amerikanische Debatte. In: sprechen II/87; S. 4–10

NAUMANN, Carl Ludwig: Pausen und Kadenzen beim Textvortrag. Linguistische Untersuchungsergebnisse und didaktische Überlegungen zur sprechkünstlerischen Arbeit, vor allem mit Studenten. In: sprechen II/87; S. 11–27

RITTER, Hans Martin: Soll man Dichtung auswendig lernen? Vorläufige Überlegungen zu einer akademischen Problemstellung – außer der Reihe und außer Konkurrenz. In: sprechen II/87; S. 28–43

KÖLLING, Martin: Sprecherziehung für Asthmatiker. In: sprechen II/87; S. 44–51

sprechen I/88

HEILMANN, Christa M.: Johann Christoph GOTTSCHEDs Versuch einer Gegenstandsbestimmung der Redekunst aus heutiger Sicht. In: *sprechen I/88*; S. 4–13

ALLHOFF, Dieter-W.: Argumentationsstrukturen. Ein Beitrag zur Didaktik argumentativer Kurzrede. In: *sprechen I/88*; S. 15–25

TEUCHERT, Brigitte: Die Abteilungsbesprechung. Ein Planspiel zur Verhandlungsführung. In: *sprechen I/88*; S. 26–31

BERTHOLD, Siegwart: Ein auffälliges Wort in einer Rede verstecken. Ein Redespiel als Redeübung. In: *sprechen I/88*; S. 32–34

HERBIG, Albert: Kommunikation in Probenprozessen gängiger Theaterarbeit. In: *sprechen I/88*; S. 35–42

OCKEL, Eberhard: Was Fachleute und Laien über Texte im Sprechen und Hören erfahren können. Gesellschaft zur Förderung gesprochener Sprache. In: *sprechen I/88*; S. 43–48 (*über das Sprechen von Dichtung*)

Aus ‚Emil PALLESCHE: Die Kunst des Vortrags‘ (1880): Jugendgeschichte meines “R”. In: *sprechen I/88*; S. 50–58 (*Rhotazismus-Therapie*)

sprechen II/88

SCHWEINSBERG-REICHART, Ilse: Freie Rede – Anspruch und Wirklichkeit. In: *sprechen II/88*; S. 4–12

THIELE, Michael: Figural-Tropisches. Rhetorische Analyse von Willy BRANDTs Dortmunder Parteitage. In: *sprechen II/88*; S. 13–21

ULONSKA, Ulrich: Die Selbstdarstellung des Redners: Suggestion der Glaubwürdigkeit. Analysen zur rhetorischen Selbstdarstellung Adolf HITLERS. In: *sprechen II/88*; S. 22–36

WAGNER, Roland W.: Rhetorische Kommunikation und parteipolitische Praxis. In: *sprechen II/88*; S. 37–47

GEISSNER, Hellmut: Über den Bedeutungsunterschied zwischen ‚mündlich‘ und ‚sprachlich‘. In: *sprechen II/88*; S. 49–54

GADLER, Hanspeter: Linguistik in der Anwendung – Praktische Linguistik im klinischen und therapeutischen Bereich. Teil 1. In: *sprechen II/88*; S. 55–62 (*Teil 2 in: sprechen I/89*; S. 41–59)

Christian WINKLER ist tot. In: *sprechen II/88*; S. 102

sprechen I/89

IVEN, Gabriele: Interdisziplinäre Zusammenarbeit aus der Sicht einer freiberuflichen Logopädin – Ist sie in der Praxis effektiv, realisierbar und realistisch? In: *sprechen I/89*; S. 4–12

ALLHOFF, Dieter-W.: Die Übungsdebatte in der Gesprächspädagogik. In: *sprechen I/89*; S. 14–20

BERTHOLD, Siegwart: Verhandeln im Alltag. In: *sprechen* I/89; S. 21–24

LOTZMANN, Geert: Mündliche Kommunikationsstörungen. Prophylaxe oder Therapie als Mittel der Wahl. In: *sprechen* I/89; S. 25–33

PROSSER-BITTERLICH, Sigrid: Stimmliche Reifungsprozesse als Spiegel der Aktivität des supraglottischen Sphinkters bei der Phonation. In: *sprechen* I/89; S. 34–40

GADLER, Hanspeter: Linguistik in der Anwendung – Praktische Linguistik im klinischen und therapeutischen Bereich. Teil 2. In: *sprechen* I/89; S. 41–59 (*Teil I in: sprechen* II/88; S. 55–62)

FEHRENBACH, Magda: Fast ein Jahrhundert – Marie Hed KAULHAUSEN 1890–1988. In: *sprechen* I/89; S. 96–99

sprechen II/89

GEISSNER, Hellmut: Von der Beredsamkeit in die Unredlichkeit. In: *sprechen* II/89; S. 4–18 (*Replik auf Raimund HETHEY*)

SCHUBERT, Ilse: Statistische Auswertung eines Rhetorikkurses. In: *sprechen* II/89; S. 19–27 (*Volkshochschule Fürth*)

JANNING, Jürgen: GOETHEs Erkönig – von und mit Schülern des 4. Schuljahres gesehen. In: *sprechen* II/89; S. 28–37

RITTER, Hans Martin: Notate zu Christian WINKLER “Lesen als Sprachunterricht” und “Gesprochene Dichtung” in Zusammenhang mit der Podiumsdiskussion auf der Fachtagung Vorlesen-Vortragen Oktober 1988 in Vechta. In: *sprechen* II/89; S. 38–42

ALLHOFF, Dieter-W.; TEUCHERT, Brigitte: Phonetisch-didaktische Anforderungen an ein Lehrbuch zur “Deutschen Aussprache”. In: *sprechen* II/89; S. 43–60

In memoriam Herta RECLAM (1.11.1901–11.8.1988) – zugleich ein Stück Fachgeschichte. In: *sprechen* II/89; S. 97–98

sprechen I/90

MEYER, Annegret: NLP. Anwendungsorientierte Zusammenfassung der Magisterarbeit “NLP als rhetorische Technik / Eine qualitative Studie (München ‘88)”. In: *sprechen* I/90; S. 4–14

BARTSCH, Elmar: Die Strukturpläne von Überzeugungsrede und Meinungsrede im Vergleich – Zur Anwendung in Rhetorikkursen. In: *sprechen* I/90; S. 15–21

WACHTEL, Stefan: Zur Kommunikationsfähigkeit unter idealen und konkreten Bedingungen. In: *sprechen* I/90; S. 22–27

SCHWEINSBERG-REICHART: Zur absoluten Sprechkunst Rudolf BLÜMNERs. In: *sprechen* I/90; S. 28–30

HOFFMAN, Ellinor: „Den Krüppel aus dem Bettlerstand erheben.“ Zu Christopher Nolan’s Buch „Unter dem Auge der Uhr“. In: sprechen I/90; S. 31–34

GEISSNER, Hellmut: Warten auf BECKETT? (Nihilismus oder negative Mystik). In: sprechen I/90; S. 35–38

ALLHOFF, Dieter-W.: Zusammenarbeit der Sprechwissenschaftler(innen) und Sprecherzieher(innen) in der BRD und der DDR. In: sprechen I/90; S. 44–45

JENTZSCH, Hans; WEVER, Helmut: Zum Berufsbild des klinischen Sprechwissenschaftlers. In: sprechen I/90; S. 46–47

KIENE, Lilia: 20 Jahre Sprecherziehung an der Universität Regensburg. In: sprechen I/90; S. 57–58

sprechen II/90

Sprecherzieher-Prüfung als Universitätsprüfung. Ein Gespräch zwischen Gilbert FRANKE und Dieter ALLHOFF. In: sprechen II/90; S. 4–9

FIUKOWSKI, Heinz: Zum kinästhetischen Faktor im Ausspracheunterricht am Beispiel Deutsch als Zielsprache. In: sprechen II/90; S. 10–16

THIEL, Susanne: Zum Einsatz des Polaritätsprofils in der Stimmwirkungsforschung. In: sprechen II/90; S. 17–21

RIEBENSAHM-MÄRTENS, Hans-Henning: Sprach- und Sprechmuster Milton H. ERICKSONS als rhetorische Wirkungsmittel in Beratung, Lehre und Therapie. In: sprechen II/90; S. 22–27

LANGE, Gerhard: Kooperation und Konsens – Ein alter Hut! In: sprechen II/90; S. 28–29

LARSEN PALMER, Janet; LARSEN PALMER, Neal: Two-on-one: Eine neue Methode der Kommunikationsfortbildung für Führungskräfte in Wirtschaft und Universitätsverwaltung. In: sprechen II/90; S. 30–37

KRECH, Eva-Maria: Kommunikation durch Kultur und Kultur der Kommunikation – zu einigen Aspekten dieser Beziehungen aus sprechwissenschaftlicher Sicht –. In: sprechen II/90; S. 38–44

OCKEL, Eberhard: Ein deutsch-deutsches HEINE-Seminar – rezeptionsorientiert. In: sprechen II/90; S. 45–60

WAGNER, Roland W.: Zum 70. Geburtstag von Gabriele WÄCHTERSHÄUSER. In: sprechen II/90; S. 66–69 (Mit ausführlichen Redezitaten von Richard BEILHARZ und Geert LOTZMANN)

(Fortsetzung folgt)

Bibliografie

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!

BUSCH, Florian; EFING, Christian: Sprachliche Variation (Reihe: Linguistik und Schule). Tübingen: Narr Francke Attempto, 2024. 174 S.; € 17,90 (Print), € 14,99 (E-Book).

CAI, Yongjun: Was ist Bedeutung? Eine kommunikationstheoretische Erklärung. Paderborn: Brill-Mendis, 2024, XX + 312 S., € 109,00.

CHAPMAN, Gary: Die fünf Sprachen der Liebe - Wie Kommunikation in der Partnerschaft gelingt. Marburg: Francke, 2010 (8. Auflage 2019). 155 S.; € 13,95.

CHAPMAN, Gary: Die fünf Sprachen der Liebe für Teenager. 2. neu bearbeitete und erweiterte Edition. Marburg: Francke, 2017. 328 S., 14,95

CHAPMAN, Gary: Streithähne & Turteltauben: An Konflikten reifen, Marburg: Francke, 2008. 96 S.; nur noch gebraucht erhältlich.

CHAPMAN, Gary; CAMPBELL, Ross: Die 5 Sprachen der Liebe für Kinder: Wie Kinder Liebe ausdrücken und empfangen. Marburg: Francke, 2008 (15. Auflage 2014). 240 S.; € 14,95.

CHAPMAN, Gary; SOUTHERN, Randy: Die fünf Sprachen der Liebe für Familien. Marburg: Francke, 2015. 400 S.; € 17,95.

EFING, Christian; HEINEMANN, Sarah (Hrsg.): Geschlechterstereotype in den Medien. Genderlinguistische Einblicke in aktuelle Diskurse und Kommunikate. Leverkusen-Opladen und Berlin: Budrich academic press, 2024. 293 S.; € 68,-. Kostenloser pdf-Download: <file:///C:/Users/dorot/Downloads/efing-heinemann-2024-geschlechterstereotype-in-den-medien.pdf>.

FISCHER, Alexander; LESSAU, Mathis (Hrsg.): Rechtfertigungsspiele. Über das Rechtfertigen und Überzeugen in heterodoxen Wissensdiskursen. Paderborn: Brill-Fink, 2024. XII + 203 S., € 124,00.

FISCHER-STABEL, Peter: Datenvisualisierung. Vom Diagramm zur Virtual Reality. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Konstanz: UVK, 2024 (UTB 5028). 176 S.; € 29,90 (print), € 28,99 (pdf/ePUB).

FLEER, Angelica; SCHÖNHERZ, Richard: Das Rilke Projekt (6): „das ist die Sehnsucht“. Audio-CD € 16,99; MP 3: € 10,99. Das erfolgreichste deutsche Lyrikprojekt präsentiert das sechste Studioalbum. Insgesamt 18 Texte von Rainer Maria Rilke mit abwechs-

lungsreich arrangierter Musik. Mit dabei sind dieses Mal Désirée Nosbusch, Reinhard Mey, Frida Gold & Cassandra Steen, Dietmar Bär, Julia Engelmann, Peter Simonischek, Felicitas Woll, Pasquale Aleari und Ben Becker.

Neben klassischen Musikpoesie-Aufnahmen wurden auch drei Songs entwickelt, die von Reinhard Mey, Pasquale Aleari, Frida Gold und Cassandra Steen eindrucksvoll eingesungen wurden.

GEBAUER, Maria Luise; GREHL, Maxi Mercedes; LANGE, Friderike: Nonverbal kommunizieren. Körperausdruck in Studium und Beruf erfolgreich einsetzen. München: UVK Verlag. 200 S.; € 22,90 (UTB 6109).

HEIN, Monika: Speak Up and Shine. Mit Vocal Empowerment zu mehr Präsenz und Durchsetzungskraft – mit einem Vorwort von Sabine Asgodom. Frankfurt am Main: Campus, 2024. 256 S.; € 30,00.

MEIER, Lisa: Positive Rhetorik für Frauen: Mit Freundlichkeit und Empathie Gespräche meistern. Vermächtnis Verlag, 2023. 134 S.; € 14,99.

MEIER, Lisa: Soziale Phobie überwinden: 5 praxiserprobte Wege, um deine Angststörung für immer zu besiegen. 86 S.; Kindle Ausgabe € 4,95.

PETERS, Günter: Hundert Jahre Hörspiel. Geschichte und Geschichten. Paderborn: Brill Fink, 2024. 776 S.; € 69,00.

REGENAUER, Benny: Die ultimativen Don'ts für Lehrerinnen und Lehrer. Ehrlich(er) und gelassen(er) durch den Schulalltag. Paderborn: Vandenhoeck & Ruprecht, 2024, 140 S.; € 20,00.

ROSELT, Jens; TRACHSEL, Ekaterina: Üben üben. Praktiken und Verfahren des Übens in den Künsten. Paderborn: Brill-Fink, 2024, X + 231 S.; € 49,90.

SCHILLING, Gert: 33 KI-Methoden für den Seminareinsatz. ChatGPT im Training interaktiv einsetzen. Bonn: managerSeminare, 2024. 304 S.; € 49,90.

SCHOLZ, Markus; STEGKEMPER, Jan M.: Unterstützte Kommunikation. Grundfragen und Strategien. 2., aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2024 (UTB 5827). 139 S.; € 26,00 (print), € 25,99 (pdf/ePUB).

VOIGT-ZIMMERMANN, Susanne; WESSEL, Anna; HAASE, Martina (Hrsg.): Stimme – Sprechen – Theater. Sprechwissenschaft im Dialog. Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, herausgegeben von Ines Bose, Sven Grawunder, Kati Hannken-Illjes, Ursula Hirschfeld, Baldur Neuber und Susanne Voigt-Zimmermann, Band 30. Berlin: Frank & Timme, 2024. 248 S. (Beiträge der Tagung „Stimme – Sprechen – Theater“ vom 20. und 21. September 2023 an der MLU-Halle (Saale); Kostenloser Download: <https://www.frank-timme.de/de/programm/produkt/stimme-sprechen-theater?file=/site/assets/files/6860/9783732988990.pdf>).

WESSEL, Anna: Theaterproben und Interaktion. Sprech- und theaterwissenschaftliche Perspektiven. Bielefeld: transcript Verlag, 2024. 252 S.; € 52,00. ISBN: 978-3-8376-7009-7. <https://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-7009-7>.

Bibliografie

Zeitschriftenbeiträge und Beiträge in Sammelbänden

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

BARDENS, Simone: Systemische Interventionen. Aufstellung mit Aussicht. In: Training aktuell 35. Jahrgang, Nr. 4/2024, S. 17–26.

BÖHLKE, Kristina: Körperintelligenz in Zeiten von Künstlicher Intelligenz. Die USP des Menschen. In: Training aktuell 35. Jahrgang, Nr. 9/2024, S. 9–14.

DENGEL, Janine: Honorare für Training, Beratung und Coaching. Honorarempfehlung des BDVT bleibt unverändert. In: Training aktuell 35. Jahrgang, Nr. 2/2024, S. 6–7.

DENGEL, Janine: KI meets Weiterbildung. In: Training aktuell 35. Jahrgang, Nr. 3/2024, S. 6–8.

DOLLINGER, Anna: Systemische Interventionen. Dilemmata designen. In: Training aktuell 35. Jahrgang, Nr. 2/2024, S. 18–20.

DOLLINGER, Anna; KÄPPELER, Lorena: Systemische Interventionen. Perspektivwechsel per Promptathon. In: Training aktuell 35. Jahrgang, Nr. 10/2024, S. 18–23.

DUNDLER, Sandra: Positive Psychologie im Training. Aller guten Dinge sind fünf. In: Training aktuell 35. Jahrgang, Nr. 4/2024, S. 16–22.

DUNDLER, Sandra: Serie Emotionale Intelligenz. Auf die richtige Einstellung kommt es an. In: Training aktuell 35. Jahrgang, Nr. 10/2024, S. 24–26.

FEHSE, Katharina: Systemische Interventionen. Auf der Suche nach der Identität. In: Training aktuell 35. Jahrgang, Nr. 6/2024, S. 16–19.

FEUERBORN, Jörg; MATHEUS, Andrea; MAUTHNER, Christoph: Coachingmodell „Mirror of Success“. Psychologische Sicherheit für alle. In: Training aktuell 35. Jahrgang, Nr. 3/2024, S. 10–15

FOELSING, Jan: New Learning Methods. Komplexität mitdenken. In: Training aktuell 35. Jahrgang, Nr. 4/2024, S. 27–29.

GEISSLER, Harald: KI-Coaching. Die neue Generation der Coaching-Medien. In: Training aktuell 35. Jahrgang, Nr. 5/2024, S. 11–14.

GÖTZFRIED, Alexandra: Neue Serie Emotionale Intelligenz. Immer schön beweglich bleiben. In: Training aktuell 35. Jahrgang, Nr. 5/2024, S. 15–17.

GUTJAHR, Fabienne; MÖLLER, Heidi: Umgang mit Weinen in Coaching und Beratung. Gemeinsam durch das Tal der Tränen. In: Training aktuell 35. Jahrgang, Nr. 5/2024, S. 30–34.

HELM, Gerhard: Praktische Philosophie. Die sokratische Wende im Coaching. In: Training aktuell 35. Jahrgang, Nr. 11/2024, S. 46–48.

HOFFMANN, Franziska: Systemische Interventionen. Werte zum Weitergeben. In:

Trainingaktuell 35. Jahrgang, Nr. 8/2024, S. 18–20.

HOFFMANN, Franziska: Systemische Interventionen: Sicherheit per Schleifen. In: Trainingaktuell 35. Jahrgang, Nr. 3/2024, S. 16–19.

KIPP, Kerstin H.; SCHENK, Orlando; HÖLZGEN, Jule; SCHMID, Ramon: Nähe und Distanz. Wirkung des Bildschirmabstandes in Videomeeting. In: Sprechen & Kommunikation, 1-17. CC BY-NC-ND, 2024 (Kostenloser Download über <https://www.sprechwissenschaft.org/>).

KNAUER, Ulrike: Honorare verhandeln. Der Preis für Persönlichkeit. In: Trainingaktuell 35. Jahrgang, Nr. 3/2024, S. 28–33.

LANG, Sandra Mareike; HÜTTER, Franz: Serie KI im Training. Am Anfang war der Hype... In: Trainingaktuell 35. Jahrgang, Nr. 2/2024, S. 40–46.

MERK, Janina: Systemische Interventionen. Zukunftsgymnastik durch Zufall. In: Trainingaktuell 35. Jahrgang, Nr. 5/2024, S. 18–21.

MOLIN, Heike; KRÜGER, Nicolai: Künstliche Intelligenz im Weiterbildungsalltag. In: Trainingaktuell 35. Jahrgang, Nr. 2/2024, S. 30–37.

SCHRAY, Melanie: Serie Emotionale Intelligenz. Die Summe unserer Teile. In: Trainingaktuell 35. Jahrgang, Nr. 6/2024, S. 12–15.

SCHULER, Birgitta: Metaphern in Coaching und Beratung. Bewegende Bilder. In: Trainingaktuell 35. Jahrgang, Nr. 6/2024, S. 43–48.

SEIBEL, Tonia: Führungskräfte-Training mit Methode. In: Trainingaktuell 35. Jahrgang, Nr. 1/2024, S.42–47.

SINZ, Sonja: Serie Emotionale Intelligenz. Sich selbst unter die Lupe nehmen. In: Trainingaktuell 35. Jahrgang, Nr. 8/2024, S. 14–18.

SPORS, Manuel: Arbeitszeitreduzierung in der Selbstständigkeit. Mehr Freizeit, weniger Arbeit. In: Trainingaktuell 35. Jahrgang, Nr. 7/2024, S.30–35.

Die sprechen-Bibliografie mit allen seit 1983 in „sprechen“ veröffentlichten Bibliografien und einigen anderen wichtigen Leselisten gibt es auch komplett als Word- und pdf-Datei (ca. 1600 S. Text mit über 26.000 Buch- und Artikelhinweisen).

Diese interdisziplinäre Zusammenstellung aktueller Bücher und Aufsätze zur mündlichen Kommunikation wird regelmäßig verbessert und erweitert. So ist inzwischen die „Bibliographie der deutschsprachigen Veröffentlichungen aus Sprechwissenschaft und Sprecherziehung seit der Jahrhundertwende“ von Hellmut Geißner und Bernd Schwand eingearbeitet.

Die unbegrenzte 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.

Berichte

Kurzbericht vom 4. SpreWiCamp

Vom 8. bis 10. November 2024 haben sich 12 aufgeweckte, abenteuerlustige Menschen zum 4. SpreWiCamp in Warnemünde getroffen und wieder einiges in Bewegung gesetzt. Wir waren ganz nah an der Idee des BarCamps im Norden. Am ersten Abend wurden Erwartungen, Bedarfe und Angebote basisdemokratisch zu einem Programm verarbeitet. Am Samstag wurde das Programm dann von 7.30 bis 19.30 Uhr mit Leben erfüllt: zwischen Kneipen und Kneipen. Aus Teilnehmenden wurden Teilgebende, die sich frei und selbstbestimmt dem SpreWiCamp-Motto widmen konnten: Geben. Nehmen. Teilen!

Wir freuen uns auf das kleine Jubiläum im nächsten Jahr: Das 5. SpreWiCamp findet vom 07. bis 09. November 2025 wieder in der Jugendherberge in Warnemünde statt. Zum Vorglühen und als WarmUp planen wir (voraussichtlich) Ende Juli 2025 ein Vorabtreffen in der mecklenburgischen Provinz an einem der vielen schönen Seen (Informationen folgen).

Liebe Grüße aus Mecklenburg-Vorpommern

Marit und Anna für das Team und den Freundeskreis „SpreWiCamp“.

65. BVS-Weiterbildungstagung zum Thema „Trauerreden“

Am Sonntag, den 17. November war nicht nur Volkstrauertag, sondern es gab auch die 65. BVS-Weiterbildungstagung. Im Heilbronner Kulturkeller widmete man sich diesmal einem Thema, das immer relevanter wird: Trauerreden. Nachdem die Zahl der konfessionell Gebundenen ständig abnimmt, wächst der Bedarf an alternativen Angeboten. Einige von uns arbeiten schon in diesem Sektor, viele andere waren bereits beim Heimgang von Angehörigen oder Bekannten mit Trauerreden konfrontiert.

Als Expertin zu diesem Thema konnte eine erfahrene Kollegin gewonnen werden: Kerstin Müller. Sie ist in Stuttgart examinierte Diplomsprecherin und Diplomsprecherzieherin, die anschließend auch eine Ausbildung als Trauerrednerin absolviert hat.

Wie beim BVS üblich wurden auch bei dieser Weiterbildung keine klassischen Vorträge angeboten. Stattdessen gab es viele Beispiele, Anregungen und einen lebhaften Erfahrungsaustausch. Positiv im Sinne einer besonders intensiven Beteiligung wirkte sich dabei aus, dass mit acht Teilnehmenden nur ca. 5 % der BVS-Mitglieder nach Heilbronn kommen konnten.

Rezensionen

GEBAUER, Maria Luise; GREHL, Maxi Mercedes; LANGE, Friderike: Nonverbal kommunizieren. Körperausdruck in Studium und Beruf erfolgreich einsetzen. München: UVK Verlag. 200 S.; € 22,90 (UTB 6109)

Die Autorinnen betreuen als Dozentinnen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg eine Lernplattform für angehende und erfahrene Lehrkräfte zur Schulung von Stimme und Körperausdruck. Entsprechend anwendungsorientiert und praxisbezogen ist das vorliegende Buch.

Auf knapp 30 Seiten erläutern sie zunächst „Wissenswertes“ zum Thema Körperausdruck. Mit anschaulichen Beispielen verdeutlichen sie, dass es keinen „richtigen“ oder „falschen“ Körperausdruck gibt. Sie gehen auf die Unterscheidung „Körpersprache“ und „Körperausdruck“ ein und räumen mit der sog. „Mehrabian-Regel“ auf, deren fehlinterpretierte Aussage 55 % der Wirkung einer Äußerung dem Körperausdruck zuschreibt.

Allgemein verständlich ordnen sie die nonverbalen Anteile der Kommunikation neben den paraverbalen und verbalen ein. Die Beschreibung der Kommunikationsmodelle von Watzlawick und Schulz von Thun binden die nonverbale Kommunikation in größere kommunikative Zusammenhänge ein und machen deren Stellenwert transparent.

Die Autorinnen befassen sich mit „Embodied Communication“ und bauen ihre ganzheitliche Sicht der Kommunikation darauf auf. Dies bedeutet, eine hohe Sensibilität

gegenüber dem eigenen Körperausdruck zu entwickeln und die Wirkung auf die Zuhörenden zu bedenken.

Der „Körperausdruck“ wird differenziert in Mimik, Gestik, Kinesik und Proxemik. Auf der Basis des Situationsmodells von Hellmut Geißner kommen weitere Faktoren hinzu, die den Körperausdruck beeinflussen. Abschließend nennen die Autorinnen individuelle Faktoren wie Alter, Beweglichkeit oder psychische Disposition, die sich auf den Körperausdruck auswirken. Sie beziehen dazu das Modell der „Big five“ mit ein, d. h. Dimensionen der Persönlichkeit: Offenheit, Neurotizismus, Extraversion, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit nach Herzberg/Roth, 2014.

Auch kulturelle Einflüsse, Einflüsse der Sozialisation und genderspezifische Aspekte werden genannt. „Ziel ist es, über die reflektierte Bewusstheit zu einem authentischen und kongruenten Körperausdruck zu finden, der eine wirkungsvolle und gelingende Kommunikation ermöglicht“. (S. 35)

Der Hauptteil des Buches stellt Übungen vor, wie man zu seinem individuellen und authentischen Körperausdruck kommen kann. Dies erfolgt schriftlich, bei einigen Übungen auch über QR-Code mit einer Audiodatei.

Die Übungen starten mit der Verknüpfung zwischen innerer und äußerer Haltung. Sie gehen von einem Bodyscan über „Halt finden“, Übungen zu Gestik und Mimik bis zu Blickkontakt und Verhalten im Raum. Die Übungen werden systematisch in ihrem Ab-

lauf erklärt, aber auch in ihrer kommunikativen Wirkung beschrieben. Bilder, Checklisten und Beobachtungsaufträge runden die übersichtliche Darstellung ab.

Das Buch ist als Arbeitsbuch konzipiert und gibt konkrete und umsetzbare Trainingsanleitungen, um die eigene Präsenz zu steigern. Die Autorinnen binden das Thema Körperausdruck in den Anfangskapiteln in größere kommunikative Zusammenhänge ein und machen die Bedeutung von Körperausdruck transparent. Intensives Fachwissen, verpackt in allgemeinverständliche Sprache, kennzeichnet das Buch. Interessant wäre gewesen, zu den einzelnen Aspekten von Körperausdruck einige Forschungsergebnisse einzubinden, die deren Wirkung veranschaulichen.

Insgesamt ein sehr lesenswertes und empfehlenswertes Buch, das zur Eigenarbeit anregt und konkrete Anleitungen zur eigenen kommunikativen Weiterentwicklung sowohl für Studierende als auch andere Zielgruppen gibt.

Dr. Brigitte Teuchert

Rezensionen zu Ratgeberbüchern, die zum Verständnis von Kommunikationsbiografien beitragen

Im Heft 74 von *sprechen* ging es in einem Beitrag darum, wie man die Kommunikationsbiografie erforscht (2022, 7–23). Dazu haben Studierende der Heinrich-Heine-Universität weitere Ratgeberliteratur gelesen und sich genauer mit drei Ratgebern beschäftigt.

DOBELLI, Rolf: Die Kunst des Klaren Denkens. 3. Auflage mit Workbook. Kindle Version. München: Piper-Verlag, 2021. 256 S.; € 9,99.

Während ich durchaus hoffnungsvoll „Die Kunst des klaren Denkens“ von Rolf Dobelli öffnete, schließe ich das Buch mit einem faden Geschmack im Mund. In einem Mischmasch aus hohem Register und plumper Sprache führt Dobelli den Leser durch 52 kleine Lektionen, um „Denkfehler“ aus dem Weg zu räumen. An sich eine feine Sache. Die Kapitel sind kurz, mit Beispielen und Experimenten ausgeschmückt und am Ende mit einem Fazit und gelegentlichen Übungen versehen. Im zweiten Teil des Buchs, dem „Workbook“-Teil, wird sogar vertieft auf diese Beispiele und Übungen eingegangen. Am Aufbau hapert es also nicht. Es ist der Inhalt, der mich stört. Ich gebe Dobelli in vielen Punkten grundlegend recht, so viel vorweggenommen, wie beispielsweise dem „Chauffeur-Wissen“, vor dem er warnt. Richtigerweise appelliert er an eine gesunde Skepsis, dass Eloquenz nicht direkt mit Intelligenz und „echtem“ Wissen zu vergleichen ist. Auch dem Knappheitsirrtum stimme ich zu: „Rara sunt cara“ stimmt nicht in allen Fällen und wir sollten aufpassen, für welche Raritäten wir unser Geld ausgeben. Auch richtig ist es, dass wir in Gruppenkonstellationen öfters unsere Meinung aussprechen sollten, auch wenn sie nicht mit der der anderen übereinstimmt.

Auf der anderen Seite predigt Dobelli aber eine Gedankenwelt des Pessimismus und der Berechnung. In seinem „Overconfidence-Kapitel“ sagt er zum Schluss: „Und gehen Sie bei allen Plänen immer vom pessimistischen Szenario aus. Damit haben Sie eine wahre Chance, die Situation einigermaßen realistisch zu beurteilen“. Denkfehler, bei denen es um Wahrscheinlichkeit geht, wie „Probability of Neglect“ oder „Zero-Risk Bias“ werden mit Szenarien untermauert, bei denen es um Leben und Tod geht. Nur um dann ein weiteres Beispiel zu geben, wie es auf die Börse anzuwenden ist.

Die Relation zwischen russischem Roulette, Aktienkursen und dass es kein „Zero-Risk“ im Leben gibt, entzieht sich mir leider. Natürlich gibt es kein „Zero-Risk“ im Leben, aber ich gebe gerne mehr Geld aus, um das Risiko beim russischen Roulette auf Null zu bringen, obwohl zahlentechnisch eine Minimierung des Risikos auf 2:6 mehr Gewinn bringt. Ich bin ja nicht meines Lebens müde. Aber laut Dobelli ein Denkfehler.

Im Kapitel „Swimmer's Body“ beschreibt er glücklich sein als etwas, mit dem man geboren sein muss: „Machen Sie von jetzt an einen weiten Bogen um Selbsthilfeliteratur. Sie ist zu 100 % von Menschen geschrieben, die eine natürliche Tendenz zum Glück besitzen“ (komisch, dass das im eigenen Ratgeber geraten wird). Dieses Kapitel beschreibt anhand von Körpertypen in der Sportwelt, dass der Körperbau das „Selektionskriterium“ sei und nicht das Resultat von harter Arbeit. Unrecht hat er nicht, Hochleistungssportler arbeiten hart, aber eine gewisse „Begabung“ muss vorhanden sein. Das Beispiel weitet er auf Models und Universitäten aus. „Auswahlkriterium wird mit Ergebnis verwechselt“, so lautet die Erklärung. Sein Fazit: Genau hinschauen, wenn man sich ein Ziel setzt und mit sich ehrlich sein, ob man es mit seinen angeborenen Eigenschaften erreichen kann. Damit macht er aber jede harte Arbeit nichtig, die man in etwas investiert. Soll man also nicht hart arbeiten, um seine Ziele und Träume zu verwirklichen? „Die Kunst des manipulativen Denkens“ hätte ich es dank mancher Kapitel genannt. Oft führt Dobelli in fast schon machiavellistischen Zügen an, wie man sein Umfeld manipulieren kann. Er empfiehlt den LeserInnen, mit „hässlichen“ FreundInnen auszugehen, wenn man auf Partnersuche ist, damit man so seine Chance erhöhen kann. Wenn man einen Anker setzt, einen Punkt, von dem man sich bei Zahlenthema-

tiken aus orientiert, sagt Dobelli, dass man so anderen Leuten Millionen aus der Tasche locken kann. Oder man kann Leute mit dem anfangs genannten Knappheitsirrtum locken. „Wie Sie Leute um ihre Millionen bringen“, liest sich der Untertitel für das 32. Kapitel „Induktion“. Ich schätze, dass ist eigentlich ein Punkt, der für Dobelli und sein Werk spricht. Er gibt einem die Mittel, Manipulationen zu entdecken und aus dem Weg zu gehen, zeitgleich rüstet er die Leserschaft mit den Werkzeugen aus, andere durch diese Mittel zu manipulieren.

Ich glaube fest, dass ich nicht zu Dobellis Zielgruppe gehöre. Ich bin mit einer Erwartungshaltung an sein Werk herangegangen, dass ich meine Gedanken aufräumen könnte. Aber das ist nicht der Fall. Ich wurde um eine nüchtern-pessimistische Linse erweitert, durch die ich ab und zu durchgucken kann, so viel will ich zugeben. Ich weiß, was Dobelli meint, worauf er hinauswill und wie man an dieses Ziel kommt. Aber die Art und Weise, wie er seine Punkte untermauert, die Beispiele und Argumente, waren für mich relational so weit entfernt, wie Gänsemästen und Börsenprognosen in E-Mails.

Generell scheint es mir bei Dobelli immer um einen Gewinn zu gehen, nicht etwa um Leidenschaft, Glückseligkeit und Zufriedenheit, Aspekte, die mir persönlich im Leben wichtiger sind. Lesern, die sich mit dem Thema Wirtschaft und Finanzen, Maximierung und nüchterne Blickwinkel auseinandersetzen wollen, empfehle ich dieses Buch. Lesern, denen wie mir eher emotionale Beziehungen und Empathie wichtig sind und die sich leicht von brutalen Beispielen abschrecken lassen, sollten sich auf die Suche nach anderen Ratgebern begeben.

Sofia Tuska

Perry, Philippa: Das Buch, von dem du dir wünschtest, deine Eltern hätten es gelesen (und deine Kinder werden dankbar sein, wenn du es gelesen hast). Berlin: Ullstein Buchverlage, 2020, 304 S., € 19,99 (ISBN 978-3-550-20074-8).

Als erfahrene Psychotherapeutin, Autorin und Mutter verrät uns Philippa Perry, wie wir schmerzliche Erfahrungen nicht weitergeben, sondern heilen, wie wir aus Fehlern lernen und sie wieder gut machen und wie wir aus negativen Verhaltensmustern ausbrechen und mit impulsiven Gefühlen umgehen.

Philippa Perry geht davon aus, dass unser Verhalten als Eltern eng mit unseren Kindheitserfahrungen verknüpft ist und wir uns unausweichlich mit uns und unserer Kindheit auseinandersetzen müssen. Sie spricht gleich zu Beginn von unserem elterlichen Erbe und dass die Vergangenheit auf uns (und unsere Kinder) zurückfällt (vgl. S. 12). Sie vermittelt uns, dass wir „das Gute, das [uns] in der eigenen Erziehung zuteilgeworden ist, weitergeben und die weniger hilfreichen Aspekte eindämmen können.“ (s. Einführung). Neben den Wurzeln unseres Verhaltens berücksichtigt Perry zudem weitere wichtige Aspekte, etwa dass für die kindliche Entwicklung das Umfeld entscheidend ist. Dabei muss ein Kind nicht in einer heteronormativen Kernfamilie aufwachsen, um sich gut zu entwickeln. Vielmehr kommt es auf die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen an, was Perry mit Forschungsergebnissen belegt (vgl. S. 100). Um eine liebevolle Bindung zu seinem Kind aufzubauen, erörtert die Autorin zwei weitere wichtige Grundgedanken: So erinnert sie uns daran, dass es produktiver ist, die Gefühle seiner Kinder anzuerkennen, als sie zu unterdrücken. Anhand einiger Beispiele, die uns im Alltag oft gar nicht so be-

wusst sind, betont sie, wie wichtig es für eine gesunde Entwicklung unseres Kindes ist, dass wir seine Gefühle anerkennen und uns nicht mit lapidaren Phrasen wie „jetzt stell nicht so an“ über sie hinwegsetzen. Denn: Gefühle sind immer richtig.

Perry gibt uns dabei lebensnahe Beispiele, die aufgrund ihrer Individualität nicht immer gleich übertragbar sind, aber uns dennoch wertvolle Impulse geben. Es geht hier weniger um genaue Strategien und Tricks, sondern vielmehr um das große Ganze und um die Haltung dahinter. Schwierig wird das Verstehen an manchen konkreten Stellen, die nett zu lesen sind, für einen selbst aber unbrauchbar. Denn jede Situation und auch jedes Kind sind individuell und nicht bei jedem lösen sich Eltern-Kind-Probleme wie in Perrys Beispielen. Liest man diese jedoch nicht als 1:1-Übertragung für das eigene Leben, sondern versteht sie als Impulse, können auch konkrete Beispielsituationen interessant und lehrreich sein.

Insgesamt handelt es sich um ein für jedes Elternteil, genau genommen für jedermann anregendes Buch. In Perrys Werk finden sich weniger Kniffe und Tricks, die wir nachlesen und anwenden können, aber das ist auch gar nicht ihre Intention. Sie legt uns LeserInnen vielmehr die Werkzeuge in die Hand, indem wir uns zunächst mit uns selbst auseinandersetzen müssen, so dass sich Fehler (gar nicht unbedingt nur aus unserer Kindheit) nicht wiederholen, und ermöglicht uns so, zu einem besseren Elternteil zu werden. Jeder, der bereit ist zu hinterfragen, warum er/sie mit Kind(ern) oder auch sonst in bestimmten Situationen handelt, und sich zu einer besseren Version seiner Selbst entwickeln möchte, ist mit Philippa Perrys Erziehungsratgeber gut beraten.

Christina Sommer

McRAVEN, William H.: Make Your Bed: Kleine Dinge, die Ihr Leben verändern können ... und vielleicht die Welt. Bungay (Suffolk, GB): Verlag Great Britain by Clays Ltd., 130 S., € 10,49 (ISBN 978-0-718-18886-3)

Admiral McRaven stützt sich in seinem Buch auf seine berühmte Abschlussrede, die er 2014 an der Universität von Texas in Austin hielt. Er vermittelt zehn Lebenslektionen, die er aus seiner umfangreichen Erfahrung im Navy SEAL-Training und seiner militärischen Karriere gewonnen hat. Das Buch richtet sich an LeserInnen, die praktische Ratschläge zur Bewältigung von Herausforderungen und zur persönlichen Weiterentwicklung suchen.

Jedes Kapitel des Buches ist einem zentralen Prinzip gewidmet und wird durch reale Ereignisse aus McRavens Leben und Dienstzeit illustriert. Eine der wichtigsten Lektionen ist, jeden Tag mit einer abgeschlossenen Aufgabe zu beginnen – dem Bettmachen. Dies soll Struktur und Motivation in den Tagesablauf bringen. Weitere Kapitel thematisieren die Bedeutung von Teamfähigkeit, Willensstärke und die Erkenntnis, dass das Leben nicht immer fair ist. Diese Lektion wird beispielsweise durch die Geschichte von Lieutenant Martin verdeutlicht, der nach einem Fahrradunfall querschnittsgelähmt war, aber dennoch die Haltung und den Lebensstil eines Navy SEALs beibehielt.

McRaven betont auch die Bedeutung von Risikobereitschaft und Mut, Eigenschaften, die im täglichen Leben eines Navy SEALs durch extreme Situationen wie Geiselnbefreiungen und gefährliche Trainingsszenarien gefordert werden. Er beschreibt prägende Erlebnisse wie einen Fallschirmunfall und nächtliche Schwimmeinsätze in haiverseuchten Gewässern.

Durch seine Resilienz und Ausdauer machte McRaven beruflich Karriere und war 2004 im Irak tätig. Politische Themen werden im Buch ebenfalls angesprochen und zeigen, wie seine Entscheidungen direkte Auswirkungen auf Menschenleben in Extremsituationen hatten. McRaven lernt, Verantwortung und Weitsicht zu übernehmen und teilt dies in seinem Buch mit den LeserInnen.

In den letzten Kapiteln wird die Bedeutung von Teamarbeit und Solidarität hervorgehoben. McRaven spricht offen über gefallene Kameraden, was dem Leser die Realität seiner Erfahrungen nahebringt. Das Buch endet mit dem prägnanten Satz „Never Ever Quit!“. McRaven betont, dass Aufgeben keine Option sein sollte und dass wahre Stärke durch das Durchhalten in schwierigen Situationen gewonnen wird.

Das Buch wurde für seine einfachen, aber motivierenden Ratschläge gelobt. LeserInnen schätzen seine praktische Weisheit, auch wenn einige anmerken, dass die Lektionen bei komplexeren Lebensherausforderungen etwas simpel erscheinen könnten. Insgesamt wird „Make Your Bed“ für seine beeindruckende Botschaft und McRavens fesselnde Erzählweise gefeiert. Es ist ein Muss für jeden, der sein Leben durch kleine, bewusste Handlungen verbessern möchte.

Die Erfahrungen und Beispiele mögen für viele nicht realitätsnah erscheinen, da sie oft Extremsituationen umfassen. Dennoch bieten sie wertvolle Einblicke in Bereiche wie Disziplin, Resilienz, Teamarbeit, Problemlösungsfähigkeit und Führungskompetenzen. Wir empfehlen dieses Buch allen, die ihre Sichtweise auf das Leben verändern möchten.

Michelle Cavelius, Federico Georg Füllbrunn und Justus Hugo Siebold

Feedback

Diesmal gab es keine einzige Rückmeldung.

Gilt hier der alte schwäbische Spruch „Net gschimpft is gnua globt“?

Feedback erwünscht!

Würden Sie gerne den einen oder anderen Beitrag kommentieren?
Wurden in den Bibliografien 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!
Der Redaktionsschluss der nächsten Ausgabe ist am 15. März 2025.

Ein Hinweis zu den sprechen-Abonnements

Wie schon in den letzten Jahren praktiziert wird aus Gründen der Verwaltungsvereinfachung der Abo-Lastschriftzug für die sprechen-Jahrgänge 2023 und 2024
zusammengelegt.

Die Abbuchungen erfolgen erst im Dezember 2024; gleichzeitig werden wir auch die Abo-Rechnungen an jene verschicken, die uns keine Einzugsermächtigung ausgestellt haben. Die Mitglieder der DGSS-Landesverbände betrifft dies nicht: Für sie zahlen die jeweiligen Vereine.

Impressum

Herausgeber

Roland W. Wagner, Sprecherzieher (DGSS/univ.)

Redaktion

Dr. Ramona Benkenstein, Dipl.-Sprechwissenschaftlerin
Dr. Christian Gegner, M. A., Sprecherzieher (DGSS/univ.)
Dr. Sarah Heinemann, M. A. (Sprechwissenschaftlerin)
PD Dr. phil. habil. Wieland Kranich, Dipl.-Sprechwissenschaftler
Dr. Marita Pabst-Weinschenk, Sprecherzieherin (DGSS)
Roland W. Wagner, Sprecherzieher (DGSS/univ.)

Beirat

Dr. Dieter-W. Allhoff (Gründer und Herausgeber 1983–2008)
Dr. Brigitte Teuchert
Dr. Waltraud Allhoff

**Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht
unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.**

„Sprechen“ erscheint im Verlag für Sprechwissenschaft und Kommunikationspädagogik
(VfSK), Feuerbachstraße 11, 69126 Heidelberg

Redaktions-Anschrift:

Zeitschrift „sprechen“, Feuerbachstraße 11, 69126 Heidelberg
Redaktions-Telefon: 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, 66111 Saarbrücken, Tel. 0681 393530

**Für die Mitglieder aller Landesverbände der DGSS ist der Bezug der Zeitschrift
im jeweiligen 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.