
sprechen

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

Aus dem Inhalt:

**Heiner Apel, Katrin von Laguna, Josefine Méndez:
Warm Up – Cool down**

**Cornelius Filipski: Direktive Praxis.
Der Praxisworkshop zum KomFu in Otzenhausen**

**Kerstin Hillegeist: „Meine Stimme ist mokkabraun“.
Kreative Methoden der Stimmanalyse**

**Birgit Jackel: „Klein-Felix erklärt (sich) die Welt“ oder
wie Erwachsenensprache versteckte Botschaften
an den Nachwuchs transportiert**

**Josefine Méndez: KomFu und ich.
Ein Erfahrungsbericht aus meinem Seminaralltag**

**Nadine Leyer, Torsten Rother, Alexander Roggenkamp:
Improvisationstheater im Rhetoriktraining**

**Hans Martin Ritter: Winterreise –
Wilhelm Müller entdeckt das lyrische Monodram**

Bernd Schwandt: Erlebnispädagogik und rhetorische Kommunikation

**Sibylle Tormin: Der Zusammenhang persönlicher Eigenschaften
und stimmlicher Merkmale von Sprechern**

**Ariane Willikonsky: Was zeichnet eine gute
Stimmtherapie aus?**

Kommentare – Berichte – Bibliographien – Rezensionen

Inhalt

Heiner Apel, Katrin von Laguna, Josefine Méndez: Warm Up – Cool down. Möglichkeiten und Perspektiven des Einsatzes von Aufwärmübungen in rhetorischen Übungsseminaren. Ein Workshop-Bericht.	4
Cornelius Filipiski: Direktive Praxis Der Praxisworkshop zum KomFu in Otzenhausen	10
Kerstin Hillegeist: „Meine Stimme ist mokkabraun“. Kreative Methoden der Stimmanalyse	14
Birgit Jackel: „Klein-Felix erklärt (sich) die Welt“ oder wie Erwachsenensprache versteckte Botschaften an den Nachwuchs transportiert	21
Josefine Méndez: KomFu und ich Ein Erfahrungsbericht aus meinem Seminaralltag	32
Nadine Leyer, Torsten Rother, Alexander Roggenkamp: Improvisationstheater im Rhetoriktraining Theoretische Einordnung und praktische Umsetzung	35
Hans Martin Ritter: Winterreise – Wilhelm Müller entdeckt das lyrische Monodram	43
Bernd Schwandt: Erlebnispädagogik und rhetorische Kommunikation: Die Äpfel in Nachbars Garten laden zu Dehnübungen ein.	60
Sibylle Tormin: Der Zusammenhang persönlicher Eigenschaften und stimmlicher Merkmale von Sprechern. Ergebnisse der Stimmwirkungsforschung	71
Ariane Willikonsky: Was zeichnet eine gute Stimmtherapie aus?	82
Tagungsberichte: VRdS-Tagungen 2012/2013 (Anja Oser); SaTür 2013 (Anja Oser), BVS 2013 (Heike Heinemann)	85
Bibliographie: Neue Bücher, CD-ROM und DVD	91
Bibliographie: Zeitschriftenartikel und Beiträge in Sammelbänden	94
Rezensionen	99
Impressum	111

Zu diesem Heft...

Liebe *sprechen*-Leserinnen und Leser,

die Januar-Ausgabe haben wir aus traurigen Gründen Hellmut Geißner gewidmet – leider war auch die Produktion dieses Hefts geprägt von einem grausamen Schicksalsschlag. Am Abend des 1. Juni 2013 verstarb nach langer Krankheit meine Gattin, die Sonderpädagogin und Sprachheillehrerin Dorothea Wagner. Sie wurde nur 53 Jahre alt! Zwar ist sie als wissenschaftliche Autorin nicht besonders hervorgetreten (die *sprechen*-Bibliographie verzeichnet von ihr nur zwei Tagungsberichte und eine Rezension; ihre sehr gut benotete Staatsexamensarbeit zum Thema „Sprechängstlichkeit in der Primarstufe“ wurde leider nie veröffentlicht) – aber ohne ihr Verständnis für die redaktionelle Arbeit, ohne ihre permanente Hilfsbereitschaft, ohne ihre vielfältige Unterstützung hätte kaum ein „*sprechen*“-Heft fristgerecht produziert und versandt werden können.

Wer Doro kannte, kennt unseren Schmerz!

Zum Positiven: Das vorliegende Heft enthält sechs Beiträge, die im Rahmen der DGSS-Tagung „Spiel und Kreativität in der Sprecherziehung“ entstanden. Viele von uns werden sich erinnern, wie im Oktober 2012 in der Europäischen Akademie in Otzenhausen wahre Feuerwerke von methodischen Impulsen gezündet wurden. Jetzt können sie in Ruhe nachgelesen werden.

Interessantes findet sich aber auch zu anderen Themen. Der Aufsatz von Hans Martin Ritter ist z. B. anregend für jene, die sich künstlerisch-praktisch am Monodram versuchen, für Sprecherzieher(innen), die mit Schauspieler(inne)n oder auch mit Sänger(inne)n arbeiten, sowie für fachübergreifende Unterrichtseinheiten Literatur/Musik. Birgit Jackels Text nützt Eltern und Pädagogen, die sprachbewusst erziehen wollen, Sibylle Tormin bearbeitet eine zentrale Fachthematik aus der Stimmwirkungsforschung und Ariane Willikonsky beschäftigt sich mit der permanent aktuellen Frage, was eine gute Stimmtherapie auszeichnet.

Mit erneut traurigen Grüßen aus Düsseldorf, Halle, Heidelberg und Marburg

Roland W. Wagner

Heiner Apel, Katrin von Laguna, Josefina Méndez

Warm Up – Cool down.

Möglichkeiten und Perspektiven des Einsatzes von Aufwärmübungen in rhetorischen Übungsseminaren. Ein Workshop-Bericht.

„Neulich besuchte ich mal wieder eine Fortbildung. Motiviert und aufnahmebereit ging ich in den Seminarraum. Es erklang ein melodisches Glockenspiel. Es roch nach Duftkerzen und vor mir stand ein Mann (oder war es eine Frau?) im Leinen-dress mit dicken Wollsocken. O.K. ...

Er bat mich mit zart hauchender Stimme, mich ruhig hinzusetzen und doch schon mal meine Schuhe auszuziehen. Oh Schreck --- hatte ich heute Morgen nach den guten oder den nicht ganz so optimalen Socken mit Fenstern an den Zehen gegriffen?! Naja, da musst Du jetzt durch, dachte ich mir. Also, Schuhe aus – puh, Glück gehabt.

Nach und nach kamen die anderen Teilnehmer. Sahen alle recht sympathisch aus. Wird schon! Dann endlich ging es los: Das Glockenspiel wurde leiser und verschwand. Der Seminarleiter allerdings blieb leise behaucht und verschwand leider nicht: ‚Liebe Freunde, spürt Ihr das? Nehmt Ihr auch diese wahnsinnige Energie wahr?‘ – Ja, Wahnsinn befürchtete ich jetzt schon, aber Energie...? - ‚Der gesamte Boden ist voller Wärme und Erdenergie. Diese nehmt ihr nun über eure Füße auf. Spürt ihr das? Es wird ganz warm.‘ – Ja, mir wurde warm, aber nur aus Sorge, was mich in den kommenden 90 Minuten erwartete. Bleib ruhig, es ist nur ein Warm Up, das geht vorbei. Da musst du durch, wie immer...“

Dies ist eine Möglichkeit, wie es einem ergehen kann, wenn man ein Seminar besucht, bei dem ein Warm Up durchgeführt wird. Dabei stellt sich grundsätzlich die Frage: Welchen Typ von Warm Up bevorzugt man? Sicherlich gibt es durchaus berechtigt Interessenten für den oben dargestellten Typ. Oder ist man vielleicht auch gar kein Typ für Warm Ups? Oder liegt es nur an der Art, wie das Warm Up angeleitet wird? Oder kommt es nur auf das Warm Up selber an?

Reaktionen auf Warm Ups in Rhetorik-Seminaren sind daher sehr unterschiedlich:

„So kann man sich das wirklich prima merken!“

„Erst fand ich die Spiele am Anfang doof, dann aber immer besser.“

„Manchmal war mir nicht klar, was das mit dem Seminar zu tun hat.“

„Die Warm Ups haben immer Spaß gemacht.“

„Ich bin doch nicht im Kindergarten!“

„Was hat das denn mit einem Rhetorikseminar zu tun?“

„Och nöö, nicht so'n Esoterikkram ...!“

„Hey, dabei kann man richtig was lernen!“

„Selten so viel Spaß beim Üben gehabt!“

Warm Ups polarisieren. Einige Seminarleiter bzw. -teilnehmer können davon kaum

genug bekommen. Andere bezeichnen Warm Ups als unnötige Spielerei, die von den eigentlichen Inhalten der Seminare ablenkt. Beide Sichtweisen sind berechtigt – je nachdem, in welchem Seminarkontext man sie einsetzt und welche Teilnehmer-Zielgruppe man ansprechen möchte.

Ziel unseres Workshops auf der DGSS-Tagung in Otzenhausen war, zahlreiche Möglichkeiten von Warm Ups in rhetorischen bzw. sprecherzieherischen Übungseminaren vorzustellen und kritisch zu diskutieren. Durch die große Bereitschaft der Teilnehmer, sich auf diesen Warm Up-Marathon einzulassen, konnten wir eine große Bandbreite von Aufwärmübungen zeigen. Wichtig dabei erscheint uns, dass diese Übungssequenzen **ein klares Ziel haben** und **vorwiegend am Beginn von Lehreinheiten stehen** (was nicht zwingend heißt, am Beginn eines Seminars, so wie es oft verstanden wird). Ein Teilnehmer erwähnte treffend, dass diese Warm Ups besonders dann gut eingebunden sind, wenn sie nicht als solche wahrgenommen werden.

Unseres Erachtens steht bei diesen Übungen nicht die Theorievermittlung im Vordergrund, sondern **gruppendynamische, kreative und phantasieanregende, körperlich und geistig aktivierende Prozesse**, die durchaus spielerischen Charakter haben können. Durch Warm Ups lernen sich die Teilnehmer untereinander besser kennen und bauen **gegenseitiges Vertrauen für die Zusammenarbeit** im Seminar auf. Darüber hinaus stellen Warm Ups eine sinnvolle Möglichkeit dar, **thematisch** an den Seminarinhalt **heranzuführen** und diesen **inzuleiten**.

Für den Workshop in Otzenhausen haben wir die Übungsgruppe anhand von drei Kategorien aufgeteilt:

- Rhetorische Themen (hier: Argumentation und Gespräch)
- Konzentration / Kreativität
- Körper / Bewegung

In diesen Feldern gibt es sicherlich immer wieder inhaltliche Überschneidungen. Im Folgenden möchten wir beispielhaft sechs Warm Ups aus diesen drei Bereichen vorstellen.

Rhetorische Themen

Zwei führen ein Gespräch

ZIEL: lernen, aufeinander einzugehen, zuzuhören, miteinander zu reden, nicht zu monologisieren

ZU BEACHTEN: Es sollte mindestens drei Minuten gesprochen werden, da sich nach einer gewissen Zeit stets die „peinliche“ Pause einstellt, die es zu überwinden gilt.

WICHTIG:

➔ Zwei TN versetzen sich jeweils in folgende Gegenstände und führen dann ein Gespräch, z. B.:

- a. Messer und Gabel,
- b. zwei Scheibenwischer,
- d. Tür und Schlüssel,
- e. Hammer und Nagel,
- c. Korkenzieher und Korken.

WEITERFÜHRENDE FRAGESTELLUNGEN:

- ? Wann stoppte das Gespräch
- ? Wie wurde es wieder in Gang gesetzt?
- ? Hatten die Gesprächspartner ein gemeinsames Feindbild?
- ? War es ein Streitgespräch? Was bedeutet dies?
- ? Gab es einen Gesprächspartner, der sich im Rechtfertigungszwang befand?
- ? Wie lassen sich diese Erkenntnisse auf „normale“ Gesprächssituationen anwenden?

Postkarten mit Zielsatz

ZIEL: möglichst breit einsteigen, um die Zuhörer abzuholen, dann im Mittelteil argumentieren oder erzählen, um dann auf den Zielsatz hin zu sprechen

ZU BEACHTEN: Vorstellen pro TN ca. eine Minute

WICHTIG: Postkarten sollten einen prägnanten Aussagesatz haben!

- Zunächst muss ein Thema festgelegt werden, über das die TN im Folgenden ein kurzes Statement abgeben. Beispiel: „Wie sehen Ihre nächsten Wochen aus?“
- für den späteren Zielsatz eine Postkarte auswählen, die thematisch passt und u. U. eine Art Pointe darstellt
- d. h. man trainiert z. B. das Finalitätsprinzip des Fünfsatzes (zuerst Zielsatz planen, um dann die Argumente, die dorthin führen, auszuwählen)

Mögliche Karte:



Mögliche Zielsatzplanung:

„Im kommenden Semester werde ich wieder eine Veranstaltung zum Thema „Sprechdenken“ durchführen.“

Dabei stellt sich immer die Frage, wie man eben mehr Sicherheit beim freien Sprechen vor großen Gruppen gewinnen kann. Muss man nicht einfach nur ganz besonders fit in dem Thema sein,

über das man spricht und sich wie ein Profi auskennen?

Nach vielen Semesterwochenstunden und vielen kreativen Übungen zum Sprechdenken und freien Sprechen wird den Teilnehmern mehr und mehr deutlich:

ZIELSATZ DER POSTKARTE: „Phantasie ist wichtiger als Wissen, denn Wissen ist begrenzt“.

ANWEISUNG DURCH DEN SEMINARLEITER:

„Bitte bereiten Sie sich so vor, dass Sie sich erst eine Karte aussuchen und kurz überlegen, wie Sie zu diesem letzten Satz hinführen möchten. Wir werden dann nacheinander Ihre kurzen Erzählungen hören. Wichtig ist: Erst mit dem Nennen des Zielsatzes drehen Sie als eine Art Überraschung die Postkarte herum und zeigen Sie den anderen TN.“

WEITERFÜHRENDE FRAGESTELLUNGEN:

- ? Wie groß war der Effekt?
- ? Was bedeutet dies für die Strukturierung einer Argumentation?
- ? Was ist wichtig zu beachten bei der Gestaltung der Aussage?

Argumentationsliesl

ZIEL: Assoziationen bilden, Spontaneität, Kreativität, Schlagfertigkeit, Argumentationseinstieg

ZU BEACHTEN:

Drei Stühle an exponierter Stelle im Raum, genug Platz

VORÜBUNG:

- 3 Stühle stehen vorne nebeneinander, ein TN setzt sich auf den mittleren Stuhl, davor stehen die anderen TN im Halbkreis

ANWEISUNG DURCH DEN SEMINARLEITER:

! „Der TN in der Mitte der Stuhlreihe nennt ein Wort, z. B. „Tomate“. Zwei TN aus dem Halbkreis setzen sich schnell rechts und links daneben. Derjenige, der zuerst gesessen hat, nennt ein spontanes Assoziationswort, z. B. „Spaghetti“, danach darf der andere sein Wort nennen, z. B. „Gurke“ – der Vorteil, wenn man sich als erstes hinsetzt, ist klar: Man hat noch die „freie Auswahl“, was man sagen möchte.

Der TN in Mitte entscheidet, welche Assoziation ihm besser gefallen hat und verlässt den Kreis.

Die Person, deren Assoziation gewählt wurde, setzt sich in die Mitte und nennt ein Wort und das Ganze beginnt von vorn.“

HAUPTÜBUNG:

➔ gleiches Prinzip, aber TN in der Mitte nennt Behauptung, z. B. „Frauen können besser einparken als Männer.“

TN aus Halbkreis setzen sich wieder spontan und begründen diese Behauptung

TN in Mitte entscheidet, welche Begründung ihm besser gefallen hat

WEITERFÜHRENDE FRAGESTELLUNGEN:

? Welche Argumentation hat Sie besonders überzeugt und warum?

? Sind es vorwiegend die emotionalen Argumente oder die rationalen?

? Sind es die ausführlichen Begründungen oder die kurzen, präzisen?

? Was ist entscheidend fürs Überzeugen

Konzentration / Kreativität

Assoziationsketten

ZIEL: spontanes Reagieren, auf ein Thema einstimmen, Kreativität anregen, Tempo

ZU BEACHTEN: unabhängig von Zeit und Raum, gern auch zwischendurch

WICHTIG:

Assoziationen sind spontane Gedanken/Begriffe, die zu einem vorgegebenen Begriff einfallen. Es gibt eine Bandbreite an Variationen mit Assoziationsketten zu arbeiten. Alle Wörter sind erlaubt.

➔ Assoziationskette im Kreis

ANWEISUNG DURCH DEN SEMINARLEITER:

! „Jeder TN nennt bitte ein Wort, das ihm spontan zum Begriff des Vorredners einfällt.

Wichtig dabei ist, dass sich die Assoziation wirklich auf den Begriff des Vorredners bezieht!“

➔ Variationen (damit wird möglicherweise der Urgedanke der Assoziation eingeschränkt, allerdings werden Grenzen erweitert und damit der Kreativität Raum gegeben):

a) Oberthema vorgeben,

b) Wortarten vorgeben/beschränken,

c) nicht reihum sondern (abhängig von Sitzordnung) durcheinander,

d) ABC-Assoziationen (das Alphabet muss eingehalten werden).

Körper / Bewegung

Was machst du denn da?

ZIEL: Wachheit, Konzentration, Aufmerksamkeit, Spaß, Überraschung

ZU BEACHTEN: mind. 8 TN

WICHTIG: ---

- Gruppe steht im Kreis
- ein TN fragt seinen Nachbarn: „Was machst du denn da?“
der TN gibt seine Antwort („Ich spiele gerade Klavier.“)
der darauffolgende TN fragt wieder „Was machst du denn da?“
- der TN spielt die erstgenannte Tätigkeit pantomimisch nach (Klavierspielen), während er etwas anderes sagt („Ich putze mir gerade die Zähne.“)
- darauf der nächste TN: „Was machst du denn da?“ – der nächste TN spielt wieder die gesagte Tätigkeit pantomimisch nach und nennt gleichzeitig eine neue Tätigkeit
- das Ganze läuft im Kreis herum, gerne auch mehrmals

Swish – Boing – Pau

ZIEL: Wachheit, Konzentration, Aufmerksamkeit, Spaß, Schnelligkeit, Gruppengefühl

ZU BEACHTEN: mind. 8 TN

WICHTIG: Senden des jeweiligen Begriffs an den konkreten Empfänger

- **Swish** geht herum und wird weitergegeben (im Kreis)
- nur an den jeweiligen Nachbarn mit Bewegung
- kann durch **Boing** blockiert werden
- läuft dann wieder zurück oder kann durch **Pau** an jemanden weitergegeben werden, der *nicht* der Nachbar ist

- wer einen Fehler macht, kann rausfliegen, muss aber nicht.

Für weitere Anregungen zu Warm Ups sowie Varianten der hier vorgestellten Übungen vgl.: Antons (2000), Baer (2003), Beermann/Schubach (2008), Bein/Hillner (1998), Brauneck et al. (2007), Gudjons (2003), König (2007), Kriz/Nöbauer (2008), Meyer (1997), Nöbauer/Kriz (2007) und Weidenmann (2008).

Einige Punkte sind noch zu diskutieren:

Wie kann man die Urheberschaft der Übungen nachweisen?

Selbst im eigenen Kollegenteam haben die gleichen Warm Ups unterschiedliche Namen. So ist die „Argumentationsstaffette“ das gleiche wie die „Mona Lisa“ und wurde für die Tagung in Otzenhausen zur „Argumentationsliesl“, die sie so wohl auch bleiben wird.

Das heißt, die Übung selbst verändert sich ständig durch denjenigen, der sie zunächst irgendwo liest oder erzählt bekommt und dann selbst anleitet. Sie individualisiert sich. Das macht diese Übungen variabel und zielgruppenspezifisch einsetzbar. Demnach lässt sich die Urheberschaft oft nur schwer klären.

Sind Warm Ups tatsächlich etwas für ALLE Zielgruppen?

Ja, denn man muss sie erstens nicht als solche bezeichnen – es könnte manch einen eben auch abschrecken. Darüber hinaus bleibt die thematische Einbindung wichtig und das Ziel, welches mit der Übung verfolgt wird, transparent zu machen.

Sollte man „dem Kind“ (nur) einen anderen Namen geben?

Dies ist sicherlich oft sinnvoll.

Wie gestaltet sich der Ausblick für uns?

Aufgrund der Rückmeldungen zum Workshop haben wir uns als neues Ziel gesetzt, ein Handbuch zu verfassen, in dem gezielt Einstiegsübungen – „Intros“ – für speziell rhetorische Themen direkt praktisch anwendbar beschrieben werden sollen. Für Rückmeldungen zum Workshop und weitergehende Anmerkungen sind wir daher dankbar.

Wie viel Warm up darf es sein?

Gerne auch viel, wenn sinnvoll, d. h. mit einem klaren Ziel, eingesetzt. Der Lernerfolg kann sehr hoch und von langer Dauer sein, denn:

Spaß macht klug!¹

Literatur

- ANTONS, K. (2000): Praxis der Gruppendynamik. Göttingen.
- BAER, U. (2003): 666 Spiele: für jede Gruppe, für alle Situationen. Seelze-Velber.
- BEERMANN, S.; SCHUBACH, M. (2008) : Spiele für Workshops und Seminare. Planegg, München.
- BEIN, C.; VON HILLNER, A. (1998): Warming-Up-Übungen für Hochschulseminare. Berlin, Milow. (Innovative Hochschuldidaktik, Bd. 1).
- BRAUNECK, P.; URBANEK, R.; BRÖNSTRUP, U. (2007): Methodensammlung. Anregungen und Beispiele für die Moderation. Lehrerfortbildung in NRW. Soest.
- GUDJONS, H. (2003): Spielbuch Interaktions-erziehung. 185 Spiele und Übungen zum Gruppentraining in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
- KÖNIG, S. (2007): Warming-up in Seminar und Training: Übungen und Projekte zur Un-

terstützung von Lernprozessen. Weinheim, Basel.

KRIZ, W. C.; NÖBAUER, B. (2008): Teamkompetenz. Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis. Göttingen.

MEYER, D. (1997): Von der Lust des Begin- nens. Über Eröffnungssequenzen (Warming-Up-Phasen) in Rhetorik- Kursen. In: Sprechen II/97, S. 40 – 49.

NÖBAUER, B.; KRIZ, W. C. (2007): Mehr Teamkompetenz. Weitere Methoden und Materialien. Göttingen.

SPITZER, M.; BERTRAM, W. (2008) (Hrsg.): Braintertainment. Expeditionen in die Welt von Geist & Gehirn. Berlin. (medizinHuman, Bd. 6)

WEIDENMAN, B. (2008): Handbuch Active Training. Die besten Methoden für lebendige Seminare. Weinheim, Basel.

Zu den Autoren:

Heiner Apel ist Diplom-Sprechwissen- schaftler und seit 2007 Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft der RWTH Aachen. Daneben ist er seit 1999 freier Schauspieler und Theaterproduzent.

Katrin von Laguna M. A. ist geprüfte Sprecherzieherin DGSS und seit 2006 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sprach- und Kommunikationswissen- schaft der RWTH Aachen. Daneben arbei- tet sie freiberuflich im rhetorischen und sprechbildnerischen Bereich.

Josefine Méndez ist Diplom-Sprech- wissenschaftlerin und seit 2006 Wissen- schaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft der RWTH Aachen. Daneben arbeitet sie freiberuflich und engagiert sich für die (Vor-) Leseförderung von Jungen.

E-Mail:

h.apel@isk.rwth-aachen.de

k.vonlaguna@isk.rwth-aachen.de

j.mendez@isk.rwth-aachen.de

¹ vgl. „Ein vergnügtes Hirn lernt besser als ein angestregtes.“ (Spitzer/Bertram 2008, 7).

Cornelius Filipski

Direktive Praxis

Der Praxisworkshop zum KomFu in Otzenhausen

Dieser Artikel bezieht sich auf den KomFu-Workshop von Josefine Méndez und Cornelius Filipski auf der DGSS-Tagung 2012 in Otzenhausen. Zur Anwendung von KomFu Übungen in Hochschulseminaren wird auf den Artikel von Josefine Méndez verwiesen (in diesem Heft auf S. 32-34)

1. KomFu als Trainingskonzept

KomFu ist ein Trainingskonzept zur Verbesserung der Gesprächsfähigkeit. KomFu fokussiert auf unterschiedliche Elemente sprech-sprachlicher Kommunikation und trainiert diese isoliert in kurzen Übungen. Der Rahmen in dem diese Übungen durchgeführt werden ähnelt stark einem (Kampf-)Sporttraining. Üblicherweise werden die Übungen in Dyaden durchgeführt, aber auch Kleingruppen mit bis zu 6 Teilnehmenden sind Bestandteil des KomFu. Die Übungen werden direkt nacheinander durchgeführt, eine Auswertung, eine Reflexion oder Feedback-Runden sind kein Bestandteil eines KomFu-Trainings. Ein Treffen dauert zwischen 30 und 60 Minuten.

Die Motivation für diese Art des Trainierens der Gesprächsfähigkeit ist der Wunsch nach einer Lösung für das Transferproblem. Das Ziel ist es die Teilnehmenden mit einem intensiven Erleben in den Alltag zu "entlassen". Die trainierten Elemente werden bewusst gemacht und können individuell ausgelotet werden. Die eigentliche Auseinandersetzung mit Gesprächen und dem eigenen Agieren in Interaktionen geschieht dann in den jeweiligen realen Kontexten. Gleichzeitig werden im KomFu die einzelnen

Handlungselemente in unterschiedlichen Ausprägungen geübt; scheinbar "gutes" Kommunikationsverhalten wird genauso trainiert, wie "nicht-kooperatives" (und damit "schlechtes") Kommunikationsverhalten.

Für weitere Darstellungen zum KomFu verweise ich auf meinen Artikel von 2007.

2. Der Workshop

Im Rahmen der Praxistagung der DGSS in Otzenhausen stellten Josefine Méndez und ich das Konzept des KomFu vor. Dabei brachte Josefine Méndez ihre Erfahrungen mit dem KomFu-Übungen in ihren Hochschulseminaren ein, meine Aufgabe bestand darin, KomFu in seiner ursprünglichen Form durchzuführen und zur Diskussion zu stellen. Im Folgenden möchte ich die in Otzenhausen durchgeführten Übungen vorstellen und einzelne Punkte aus der Diskussion im Workshop darstellen.

Die Zahl der Teilnehmenden am Workshop lag bei über 50.

Damit ist ein Vorteil dieses KomFu bereits genannt: Die weitgehende Unabhängigkeit von der Teilnehmendenzahl. Die Zahl der Teilnehmenden ist für die Qualität des

Trainings nicht zentral. Auch das Vorwissen und die Kompetenzen der Anwesenden kann sich sehr unterscheiden, ohne dass dies Auswirkungen auf den individuellen Trainingserfolg haben muss.

Die im Workshop vorgestellten und durchgeführten Übungen sind Basis-Übungen. Die Komplexität ist steigerbar und auch ein stärkerer Fokus auf inhaltliche Aspekte ist möglich. Alle anspruchsvolleren Übungen sind allerdings erst dann sinnvoll einsetzbar, wenn die "Form", also die Art und Weise des Trainierens beim KomFu ausreichend vertraut ist.

3. Die Basis-Übungen

Blick ja/ nein

Eine 2er Übung, bei der A und B miteinander sprechen und dabei den "Blick halten" wenn sie a) selbst sprechen oder b) zuhören oder c) konsequent während des ganzen Gesprächs.

Die "Blick"-Übung ist üblicherweise die erste Übung bei einem KomFu-Treffen. Quasi eine warm-up Übung, die scheinbar einfach und gleichzeitig bereits eindrucksvoll zu erleben ist.

parallel - exakt - mit Pausen sprechen

A und B sprechen (miteinander) - gleichzeitig - andauernd. Es ist möglich sich inhaltlich aufeinander zu beziehen, aber das ist schon die fortgeschrittene Form. In dem anschließenden Teil der Übung hört A sofort auf zu sprechen, wenn B zu sprechen beginnt; und B beginnt sofort zu sprechen, wenn A aufhört zu sprechen; und vice versa.

Wiederum anschließend machen A und B vor dem eigenen Redebeitrag eine oder zwei Sekunden Pause.

Spätestens mit der "Parallel-Übung" werden soziale Normen wie "Höflichkeit" zum Thema - und somit intensive Erlebnisse möglich.

Körperteil variieren

Jede TeilnehmerIn wählt in Gedanken einen Körperteil aus, den sie im folgenden Gespräch unterschiedlich stark bewegt. Nicht überdeutlich, möglicherweise sogar nahezu unbemerkt, aber sie bewegt ihn - mal mehr mal weniger.

KomFu bietet die Möglichkeit Körperlichkeit in Gesprächen - oder zumindest gesprächsähnlichen Interaktionen - trainieren zu können. Hier wird deutlich, dass die angesprochenen "Elemente" sehr unterschiedliche Ebenen von Gesprächen betreffen.

stilles Gespräch

A und B agieren so, als ob sie ein Gespräch miteinander führten - allerdings ohne zu sprechen. Der Körperausdruck und die Bewegungen, Mimik und Gestik: alles ist wie in einem "stimmhaften" Gespräch, aber niemand nutzt die eigene Stimme.

Eine Übung, die sich durch die Stille auszeichnet. In KomFu-Trainings ist die Lautstärke meist recht hoch. Nicht zuletzt hinterlässt das "stille Gespräch" wiederum einen starken Eindruck im Bereich der Körperlichkeit.

Im Workshop in Otzenhausen habe ich diese Übung spontan eingefügt. Die Flexibilität bezüglich der Übungen und ihrer Abfolge ist beim KomFu sehr hoch, da die Teilnehmenden nicht wissen, welche Übungen geplant sind, was also auf sie "zukommt". Die Dramaturgie sollte dabei sehr bewusst gestaltet werden.

ich sehe ein Haus auf einem Hügel

In einer 3er Gruppe sagt A einen Satz in dem er/ sie berichtet, was er/ sie in der letzten Woche getan hat. Beispielsweise "Ich habe meinen Garten umgegraben." B und C antworten mit einem Satz, in dem sie ein inneres Bild verbalisieren. Beispielsweise "Ich sehe eine Schaufel mit Erdklumpen." oder "Ich sehe Blasen an den Händen."

Diese Übung dient dazu, Inhalte aufzugreifen und damit weiterzuarbeiten. Auch am Anfang des Training an sich hat sie sich als positive Assoziations- und Themensammelübung bewährt. Immer wieder wird von Teilnehmenden angemerkt, dass es schwierig sei, sich stets "neue" Themen auszudenken.

ja-nein

In einer 3er Gruppe spricht A über ein beliebiges Thema. B und C stimmen anfangs zu. Mit "hm", "ahja" und Nicken signalisieren sie diese Zustimmung. Nach einem Zeichen durch den Trainer stimmen sie nicht mehr zu und zeigen dies wiederum durch entsprechendes Kopfschütteln und Äußerungen, wie "hmhm", "nein", etc.

"Ja-nein" lässt sich auch als "Aktives-Zuhören-einmal-anders-erleben"-Übung beschreiben. Die Teilnehmenden sprechen nach dem Wechsel zum "nein" gegen eine Wand an.

meins-deins

In einer 4er-6er Gruppe wollen alle das Rederecht bekommen. Hat es eine Teilnehmerin, so wird es für kurze Zeit zugestanden, aber schon nach kurzer Zeit versuchen alle anderen wieder, selbst das Rederecht zu bekommen.

Anschließend wechselt die Aufgabe und die Teilnehmenden achten darauf, dass alle in der Gruppe die möglichst gleiche Zeit das Rederecht haben.

Wie angesprochen trainieren die Teilnehmenden "gutes" und "schlechtes" Kommunikationsverhalten. Diese Übung steht dafür beispielhaft.

die große Matte

Die "große Matte" ist die Struktur in der Themen beim KomFu in der ganzen Gruppe besprochen werden. Dabei ste-

hen alle Teilnehmenden in einem Viereck und nur diejenige Person hat das Rederecht, die einen Schritt nach vorne und in das Innere des Vierecks macht. In einer anspruchsvollen Form der "großen Matte" sind Fragen dabei untersagt. Im Praxisworkshop in Otzenhausen war dies, aufgrund des Workshop-Charakters nicht der Fall.

4. Diskussionspunkte in Otzenhausen

Der Austausch über das Training und die Übungen an sich ist nicht Bestandteil des KomFu. Deshalb wurde die große Matte am Ende des Workshops eine Mischform. Die Beiträge auf der großen Matte bezogen sich auf unterschiedliche Aspekte und setzten sich aus Fragen, Erwiderungen und individuellen Schilderungen zusammen. Diese Zusammensetzung ist für eine große Matte durchaus typisch.

Das fehlende Feedback im KomFu war bemerkenswerterweise nur am Rande ein Thema, obwohl dies aus meiner Sicht der eklatanteste Unterschied zu anderen Seminarformen ist. Ausgehend von der Frage nach möglichen Umsetzungen des Konzepts war hingegen eine zentrale Frage, ob und wie einzelne Übungen aus dem KomFu in klassischen Seminaren eingesetzt werden könnten. Dies konnte durch die Präsentation und Darstellungen von Josefine Méndez umfassend aufgenommen werden.

Zudem war die Frage der "Direktivität" ein Diskussionspunkt. Wie direktiv darf, muss oder kann eine Trainierin, ein Trainer sein? Dazu möchte ich kurz darstellen, dass ich die Anmoderationen der Übungen und auch die kurzen Interventionen während der Übungen - falls mir dort eine Korrektur, ein Hinweis hilfreich erscheint - eher kurz und beinahe fordernd vorbringe. Zum einen, weil dieser Stil mir vertraut ist, zum anderen um den Teilnehmenden einen passenden Rahmen zu bieten; nämlich die angesprochene Ähnlichkeit zu einem Sport- oder gar einem

Kampfsporttraining. Ein solcher Rahmen ist aus meiner Sicht unterstützend, um die zunächst "technisch" erscheinenden Übungen stringent umsetzen zu können. Insofern ist die "direktive" Form der Kommunikation Teil einer Gesamtinszenierung. Es lässt sich konstatieren, dass die Sichtweisen der Anwesenden an dieser Stelle kontrovers waren. Im Nachklang des Workshops kam mir der Gedanke, dass die Frage nach dem Grad der Inszenierung grundsätzlich interessant ist: Wie viel Inszenierung findet sich in Seminarformen, die kein KomFu sind? Wie sehr ist möglicherweise Non-Direktivität "inszeniert"?

In der Diskussion im Workshop wurde ausgehend von der Inszenierung die Rolle und das Rollenverständnis der TrainerInnen thematisiert. So lässt KomFu viele Aspekte des Lernens bei den Teilnehmenden. Wird ein solches "Delegieren" als effizient erlebt? Und wie lässt sich die damit verbundene Ungewissheit als TrainerIn aushalten? Insbesondere die letzte Frage, so wurde mir in der Diskussion bewusst, betrifft das Konzept des KomFu sehr grundsätzlich. Ohne eine entsprechende Toleranz lässt sich KomFu nicht durchführen.

4. Dank

An dieser Stelle möchte ich Josefine Méndez für die Zusammenarbeit danken. Mein weiterer Dank geht an alle Teilnehmenden für den anregenden Workshop.

Literatur

FILIPSKI, Cornelius: „Zeigt, dass die Übung anfängt, und dann fangt an!“ Kommunikationskampfssport als Trainingskonzept. In: Sprechwissenschaft – 100 Jahre Fachgeschichte. Hrsg.: Ines Bose. 2007. Frankfurt/Main. Peter Lang Verlag. HSSP Band 22. S.:245- 252.

Zum Autor:

Cornelius Filipski ist Diplom-Sprechwissenschaftler und Erziehungswissenschaftler (M. A.) und seit 2011 didaktischer Coach im Projekt „Individuelle Lernräume – Alternative Lernkonzepte“ an der Universität Hohenheim.

E-Mail: c.filipski@uni-hohenheim.de

Kerstin Hillegeist

„Meine Stimme ist mokkabraun“

Kreative Methoden der Stimmanalyse

1. Stimmanalyse: Wozu?

Kriterien zur Analyse von Stimmen sind zum einen aus der Stimmtherapie bekannt, zum anderen in differenziertester Form aus der Forensik. Auch wenn es Schnittmengen bei den Kategorien geben kann, so ist die Intention entscheidend, wozu Stimmen analysiert werden. In der Forensik kann es beispielsweise um das Ziel der Täterüberführung gehen. Dazu werden entsprechende hochtechnische Stimmerkennungsprogramme verwendet. Anders bei der Stimmtherapie: Aus der Analyse resultieren die Themen, an denen zusammen mit dem Patienten gearbeitet werden muss, um die Stimmstörung zu therapieren.

Und was ist das Ziel in der Sprecherziehung?

Bekannte Stimmanalysekriterien aus der Phoniatrie, Logopädie und Sprechwissenschaft zeigen eine klare Gewichtung auf *Bewerten* und *Beurteilen* von Stimmen². Im Vordergrund stehen oftmals die Leistung und die Störung der Stimme³.

² „In der Literatur werden die Begriffe *Beobachten*, *Bewerten*, *Beurteilen* teilweise synonym verwendet oder unterschiedlich definiert.“ Hillegeist, K. (2010, S. 33).

³ Die üblichen Begriffe wie knarrend, krächzend, grell und heiser können den Stimmklang zwar genauer beschreiben, doch bei dem Klienten, übertriebenermaßen, den Eindruck einer „unheilbaren Krankheit“ und einer „akustischen Zumutung für das Umfeld“ vermitteln.

Nur wenige Kategorien sind an *harten*, überprüfbar messsystemen orientiert, wie die Ermittlung des Stimmumfangs oder der Indifferenzlage. Die individuelle, unverwechselbare Stimme eines Menschen kann kaum mit solchen Verfahren⁴ erfasst werden. Um jedoch dem eigentlichen Charakter in der Beschreibung gerecht zu werden, bedarf es eines flexiblen Vokabulars. Das *Beobachten* und *Beschreiben* des Kriteriums Stimmklang fällt folglich in den *weichen*, interpretierbaren Bereich der Analyse.

Am Anfang meiner Tätigkeit als Sprecherzieherin an einer Pädagogischen Hochschule hat mich die Umsetzung von Stimmanalyse für die regelmäßigen Seminare zum Thema „Die Stimme im Sprechberuf“ beschäftigt.

Hierfür habe ich *kreative Methoden der Stimmanalyse* entwickelt, mit denen ich klar von einer Beurteilung wegkommen möchte, die das Störungsbild ins Zentrum stellt. Stattdessen geht es darum, die Sprecher mit in den Prozess der Selbst- und Fremdeinschätzung zu nehmen, um darüber ein realistisches Bild der eigenen Stimme gewinnen zu können.

⁴ „Weiche Fächer sind Fächer oder Fachgebiete, in denen qualitative Verfahren gegenüber quantitativen, hermeneutische, interpretierende Aussagen gegenüber nachmessbaren überwiegen (...).“ Huber, L. (2005, S. 105).

2. Kreative Methoden der Stimmanalyse

Wie wirkt eine Stimme auf den Zuhörer? Der auditive Eindruck, den ich von einer Person bekommen kann, ist von der eigenen Kommunikationsbiografie geprägt. Kenne ich Menschen mit einer ähnlichen Stimme, so werden entsprechende Assoziationen in mir ausgelöst.

Die Stimme ist der Ersteindruck, nachdem die Zuhörer in einer meist unbewussten Selbstbefragung entscheiden, ob sie die Person sympathisch oder unsympathisch finden. Ehrlicherweise würden manche Schüler gerne eine Fernbedienung in die Hand nehmen, um auch bei „Live-Situationen“ wie im Klassenzimmer zum nächsten Lehrer „weiterzappen“ zu können. Klingt die Stimme aber einladend, taucht der Hörer in einen Interpretationsspielraum zur Person des Sprechers ein. So kann schon allein die Stimme einer neuen Moderatorin im Rundfunk Vermutungen über deren Alter, Charaktereigenschaften bis hin zu Kleidung und Haarfarbe auslösen.

Mit den kreativen Methoden möchte ich dieses Assoziationspotential des neugierigen Hörers konstruktiv nutzen. Im Folgenden stelle ich vier Kriterien der Stimmanalyse genauer vor:

1. Sprechstimmlage
2. Resonanzbereich der Stimme
3. Stimmeinsätze
4. Stimmklang/Timbre

Ein wesentliches Merkmal für die Wirkung ist die *Sprechstimmlage* (Indifferenzlage)⁵. Wenn beispielsweise der Schauspieler Ben Becker Gedichte von Rilke rezitiert, so ist dessen tiefe Sprechstimmlage so beeindruckend, dass sie fast vom Inhalt und der Person Rilke ablenkt. Wie-

derum kann bei einem Erstanruf die hohe Stimme der Zahnarztassistentin den Eindruck vermitteln, die Tochter sei am Apparat.

Die Ermittlung der mittleren Sprechstimmlage fällt eindeutig in den harten, messbaren Bereich und kann als *regulär, zu tief oder zu hoch* eingestuft werden. Die Stimmlippen sind ähnlich wie eine Gitarrensaite auf Grund ihrer Länge und Masse auf einen Ton normiert. Wie bei der Gitarre entsteht der Ton durch das Anzupfen der Saite respektive durch das Anschwingen der Stimmlippen. Bei der männlichen Stimme entspricht dies den Tönen: G – c, bei den Frauen g – c¹ (Wirth, S. 121).

Wesentlich ist aber der Unterschied zwischen der Sprechstimmlage und dem *Resonanzbereich*. Der eigentliche Klang entsteht erst durch die Übertragung in den Resonanzräumen, konkret im Brustresonanz- und Kopfresonanzraum. Der Unterschied zwischen Sprechstimmlage und Resonanzraum muss auch begrifflich differenziert werden. Eine tiefe Stimme kann entsprechend der Nutzung der Resonanzräume dunkler oder heller klingen.

Um dies genauer fassen zu können, arbeite ich mit der ersten kreativen Methode der Stimmanalyse, dem Bild des Aufzugs. Der Stimmaufzug fährt in einem Aufzugsschacht in den Ebenen Untergeschoss U1-U3 für die Brustresonanzräume, Erdgeschoss und den Obergeschossen O1-O3 für die Kopfresonanzräume. Die meisten Stimmen sind Mittelstimmen, die mit dem Bild des Aufzugs präziser in ihrem Klang beschrieben werden können. So wird beispielsweise eine Stimme als dunkel wahrgenommen, die entsprechend von U 2 bis O 1 fährt und damit mehr Brustresonanzanteile hat. Die Analogie zu den Saiteninstrumenten kann dies gut verdeutlichen: Wenn der Ton „b“ von einer Geige, einer Bratsche, einem Cello oder einem Kontrabass gespielt

⁵ „In der Indifferenzlage kann mit geringstem Kraftaufwand anhaltend und mühelos gesprochen werden“, Wirth G. (1995, S. 121).

wird, so entsteht je nach Resonanzraum ein hellerer bzw. dunklerer Klang.

Ein weiteres Kriterium sind die *Stimmeinsätze*. Auf der funktionalen Ebene sind sie auditiv wahrnehmbarer Ausdruck der muskulären Spannung der Stimmlippen, sowie der Verarbeitung von Luft in Klang. Kommunikativ betrachtet stehen die Stimmeinsätze für die Kontaktaufnahme zwischen Sprecher und Hörer. Deswegen sind die Stimmeinsätze gut mit einem persönlichen Händedruck zu vergleichen: Wie gibt mir jemand die Hand? Was erfahre ich dabei über die Muskelspannung und Präsenz der Person?

Ein Mensch mit einem unterspannten Händedruck würde das „Hallo“ vielleicht „dahinhauchen“, während bei massivem Druck ein stark gepresster Gruß entsteht. Entsprechend unterteilen sich die Tendenzen in *verhaucht, weich, locker-klar, hart und gepresst*.

Als letztes Kriterium geht es um die Beschreibung des *Stimmklangs*: Was macht genau die Person mit dieser Stimme aus? Wodurch entsteht der individuelle Eindruck?

An dieser Stelle sind wir eindeutig im weichen Bereich der Analyse gelandet, der stark von subjektiven Eindrücken und Assoziationen des Hörers geprägt ist. Den Stimmklang zu beschreiben ist eine ähnliche Herausforderung wie den Geschmack eines Weines oder den Duft eines Parfüms. Weinkenner oder Parfümeriefachverkäuferinnen sind darin wahre Experten und verstehen es, durch kreatives Vokabular den Kern des Produkts zu erfassen.

Um die Wirkung über den Stimmklang näher beschreiben zu können, habe ich entsprechend drei Methoden entwickelt:

1. *Werbeprodukt*: Die Analysierenden stellen sich vor, dass sie in der Werbeabteilung beim Hörfunk arbeiten. Sie bekommen Stimmen geliefert und assoziieren, welches Werbeprodukt könnte diese Stimme am besten ver-

kaufen. Ist sie besonders geeignet für Gauloises ohne Filter oder für einen schnittigen roten Ferrari? Wirkt die Stimme wie ein wohliges Schaumbad oder so kernig wie gesundes Vollkornbrot? Dabei ist auch der Blick ins Detail wichtig. Wird einer Stimme Schokolade zugeordnet, so muss differenziert werden, welche. Die Werbung für eine Zartbitterschokolade soll sich anders anhören als die für Nougat oder eine leichte Luftschokolade.

2. *Farbassoziation*⁶: Welche Farbassoziation löst die Stimme aus? In einer Ersteinschätzung geht es um die grobe Unterteilung, ob die Stimme eher ein helles oder dunkles Farbspektrum bedient. Ist es eine klare Farbe oder eher eine gedeckte? Werden Pastelltöne angesprochen oder grelle Neonfarben? Die Benennung der Gegensätze in der Farbpalette ist zwar tendenziell plakativ, doch gleichzeitig erleichtert dies die Zuordnung zum individuellen Stimmklang.

Hinter den Farben sind natürlich die bekannten Kriterien Stimmlage, Resonanzräume und Stimmeinsätze versteckt. Eine mokkabraune Stimme wird vermutlich eine tiefe Sprechstimmlage als Ausgangspunkt haben, die in den Brustresonanzräumen klingt.

3. *Genre*: An dieser Stelle verbindet sich die Wirkung der Stimme mit der des Sprechausdrucks. Christian Brückners professionelle Stimme wird beispielsweise nicht nur für die Synchronisation von Robert De Niro eingesetzt, sondern auch für *Offs* von his-

⁶ Synästhetiker haben beispielsweise die Fähigkeit, Klänge und Buchstaben farblich zu sehen. „Ganz bei mir und in meiner synästhetischen Welt bin ich, wenn ich Cello spiele. Farben und Töne sind dann eigentlich gar nicht zu trennen“ (Spiegel Special S. 49). Um die kreative Stimmanalyse mit Farben durchführen zu können, muss man diese Fähigkeit der Synästhetik nicht besitzen, sondern nur Assoziationen zulassen.

torischen Sendungen auf *Arte*. Der Klang passt zu dem Genre, das Seriosität und Lebenserfahrung verkörpert. Wiederum wäre Christian Brückners Stimme nicht die „Idealbesetzung“ für Musikmoderationen bei *MTV* oder als männliche „Lottofee“ auf *ARD*.

So lassen sich die Hörer einer Stimme auch wieder von Assoziationen leiten: Welche Textart möchte ich von der Stimme hören? Welche Altersgruppe spricht sie an? Zu welcher Tageszeit möchte ich sie hören? Passt die Stimme eher zur Morning-Show oder zu einer Gute-Nacht-Geschichte? Ist die Stimme für „Das Wort zum Sonntag“ oder eine Live-Berichterstattung aus dem Kriegsgebiet geeignet?

Alle kreativen Methoden nutzen das bildhafte Denken und damit die Assoziationsfähigkeit der Teilnehmer aus. Auch wenn in den ersten Rückmeldungen ein diffuser Eindruck entstehen kann, so entwickeln sich mehr und mehr erstaunliche Übereinstimmungen.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass die Langzeitwirkung nicht zu unterschätzen ist. Noch nach Jahren erinnern sich ehemalige Seminarteilnehmer an ihre Sprechstimmlage und die zugeordnete Werbung oder Farbe⁷. Die kreativen Methoden vermitteln demnach einen positiven Zugang zur Wahrnehmung der eigenen Stimme und können die Motivation für die Thematik wecken.

⁷ Nach über zehn Jahren habe ich die Rückmeldung einer Seminargruppe nicht vergessen, die meine Stimme analysieren wollte. Das Werbeproduktergebnis war Zahnpasta. Nicht etwa, dass ich in der Werbung als Zahnärztin auftreten sollte, um die Marke anzupreisen. Stattdessen wurde ich in der Rolle der Zahnarztfräule gesehen...

3. Zur Durchführung – Tipps für die Anleitung

Zur Vorbereitung der Stimmanalyse ist ein Hörtraining erforderlich. Hierzu verwende ich die überzeugenden Beispiele von der Begleit-CD zu Eckert und Lavers Buch „Menschen und ihre Stimmen“. Ziel der Lerneinheit ist zum einen die Sensibilisierung des Hörens, zum anderen die rezeptive Einführung der Kriterien.

Im Anschluss werden die Stimmen der Teilnehmer aufgenommen. Sie erhalten die Aufgabe, etwas spontan zu erzählen. Ansprechpartner ist dabei nicht das Mikrophon, sondern der Zuhörer. Als Sprechansätze dienen Themen wie die Beschreibung des Heimatorts, das Erklären eines Hobbies oder welche Motivation zu der Berufs- oder Studienwahl geführt hat. Beim Spontansprechen entsteht im Idealfall ein natürlicher, flexibler Sprechdruck, der den Fokus auf die Stimme nicht blockiert⁸. Zur Unterstützung können Fragen gestellt werden, die das Weitersprechen motivieren.

Bevor die Aufnahmen zur Stimmanalyse genutzt werden, geht es um weitere vorbereitende Schritte. Die eigene Stimme zu hören ist für die meisten erst einmal ein „Schock“. Eine „Prophylaxemöglichkeit“ ist die Erklärung des Phänomens *Knochen- und Luftleitungshören*⁹ und der Irritation, die darüber entsteht.

⁸ Auf Grund der eigenen Unsicherheit fragen Teilnehmer oft bei Aufnahmen nach, ob sie einen Text vorlesen können. Doch Ungeübte sind beim Prima-Vista-Lesen meist so mit der Lesefertigkeit beschäftigt, dass dies die Hörer von der Fokussierung auf die Stimme ablenkt.

⁹ Die Wahrnehmung der eigenen Stimme erfolgt in der Regel über zwei Kanäle: die Knochenleitung (die Übertragung des Klangs in den Körperresonanzräumen ans Innenohr) und die Luftleitung (Übertragung des Klangs im Außenraum ans Außenohr). Die Hörer können nur über die Luftleitung die Stimme des Sprechers erfassen. Normale Aufnahmegeräte verfügen über Luftleitungsmikrofone und geben diesen Kanal wieder.

Kreative Kriterien zur Stimmanalyse im Überblick

1. Resonanzbereich der Stimme:

O 3
O 2
O 1
E
U 1
U 2
U 3

2. Stimmeinsätze:

verhaucht	weich	locker-klar	hart	gepresst

3. Stimmklang:

Werbeprodukt	
Farbe	
Genre	

Abb. 1: Die Kriterien im Überblick

Die Stimmanalyse wird in Form der Selbst- und Fremdbeobachtung durchgeführt. Die kreativen Methoden werden erst jetzt im Einzelnen vorgestellt. Nachdem sie klar beschreibenden Charakter haben und mit den Assoziationen spielen, ist die Einführung von Feedbackregeln nur im Groben nötig.

Die eigentliche Analyse findet in einer vertrauensvollen Atmosphäre statt. Die Person, die analysiert wird, muss nicht differenziert die eigene Stimme wahrnehmen. Die Rückmeldung zu den Kriterien übernehmen die anderen Teilnehmer. Je nach Gruppengröße werden Expertengruppen pro Kriterium gebildet, die zur Erweiterung der eigenen Hörsensibilisierung nach einigen Analysen den Wahrnehmungsfokus wechseln sollten.

Nach dieser Einheit wird an den Stimmthemen, die sich aus der Analyse entwickelt haben, gearbeitet.

Welche „Fehlerquellen“ können bei der Stimmanalyse entstehen?

- „Betriebsblind?": Teilnehmern, die sich schon lange kennen, befreundet sind oder sogar aus einer Familie stammen, fällt es meist schwer, die bekannte Stimme neu wahrzunehmen.
- „Der Inhalt lenkt von der Stimme ab": Bei der Aufnahme hören die Teilnehmer erst einmal ganz auf den Inhalt (Was?). Bei der folgenden Analyse sind sie schon weniger daran interessiert und können sich ganz auf die Wahrnehmung der Stimme (Wie?) konzentrieren.
- „Rote Schals, rote Stimmen": Um den visuellen Eindruck der Person auszublenken, erhalten die Hörer den Tipp, bei der Analyse nicht die Sprecher anzusehen, sondern „ganz Ohr“ zu sein.
- „Der Inhalt beeinflusst die Ideen": Wenn beispielsweise ein Teilnehmer von seinem Urlaub erzählt, kann das

die Hörer dazu verleiten, ihn sofort für das Genre Reisebericht einzusetzen. Diese Rückmeldung müsste noch einmal überprüft werden.

- „Sprechen – Stimme?": Die Differenzierung zwischen Sprechen und Stimme ist oftmals sehr schwierig. Inwiefern hat wirklich die Stimme die Assoziation beeinflusst und nicht das Sprechtempo, wodurch beispielsweise die Idee der Sportmoderation entsteht?
- „Werbung wirkt": Die inneren Ideen sind bewusst oder unbewusst geprägt von den Einflüssen, die Werbung auf uns hat. So können Stimmen Bekanntem zugeordnet werden, nach dem Motto: „Du hast so eine Stimme wie der aus der Porsche-Werbung.“¹⁰

Und zu guter Letzt: Was tue ich als Anleiter, wenn ich mich bei der Analyse einer Stimme nicht gegen den Eindruck von „Hundefutter“ oder „Landmaschinen“ wehren kann? Letztendlich sind die Assoziationen wertfrei zu betrachten. Dennoch kann es einen Teilnehmer verletzen, wenn er diese Rückmeldung bekommt. Der Bogen zu den Kriterien¹¹, die hinter den kreativen Methoden versteckt sind, können dem Ganzen wieder ein sachlich nachvollziehbares Fundament geben.

4. Ausblick

Stimmen sind nicht nur Ausdruck der Person, sondern sind im Gesamtkontext der Kommunikation zu betrachten. Die

¹⁰ „Brückner ist seit Jahren die „Konzernstimme“ von Porsche. Er spricht Werbung. Er spricht Imagefilme. Er spricht Messe-Filme. Brückner und Porsche, das gehörte für mich seit Jahren zusammen. Und passt.“ <http://www.autokarma.de>

¹¹ Stimmlage, Resonanzraum, Stimmeinsätze und Stimmklang.

Stimme kann sich verändern je nach Situation, nach Inhalt, dem Gesprächspartner und der eigenen situativen Befindlichkeit.

Ein Ziel der Stimmanalyse ist die Sensibilisierung für die eigene Stimme und der möglichen Variabilität, die sie trotz individuellem Kern hat.

Nach der Phase der Selbst- und Fremdeinschätzung begeben sich die Teilnehmer auf den Weg, den eigenen Stimmprozess miterleben zu können. Die Kriterien stehen als Vokabular zur Verfügung, um beispielsweise die momentane Stimmbefindlichkeit zu beschreiben. Wird die Stimme als situativ „pastell bleu“ eingeschätzt, weil Hauch die bisher bekannte Stimmkraft einschränkt, so kann der Klient der Sprecherzieherin diesen Eindruck schildern und den Auftrag geben, wieder am „marineblauen“ Fundament zu arbeiten.

Zum Schluss noch zwei Erfahrungsberichte aus zwei verschiedenen Zielgruppen:

Bei einem Seminar für angehende Manager einer Autozuliefererfirma hat sich ein japanischer Teilnehmer erst zum Schluss für die Analyse gemeldet. Grund hierfür war die schlechte Rückmeldung zu seinen Referaten in der Schulzeit. Doch seine markante tiefe Stimme beeindruckte nicht nur die weiblichen Teilnehmerinnen. Als Werbeprodukt wurden ihm Markenanzüge von Gucci und Armani empfohlen. Das hat sein Selbstbewusstsein hinsichtlich seines Auftretens extrem gefördert.

Wiederum war die Motivation für die darauf folgende Stimmbildung an der Pädagogischen Hochschule sehr hoch, als einer Studentin italienische Schuhe als Werbeprodukt zugeordnet wurden. Eine Kommilitonin reagiert darauf neidisch: „Ich hätte auch gerne so eine italienische

Schuhstimme wie meine Freundin. Können wir daran arbeiten?“

Literatur

ECKERT, H.; LAVER, J. (1994): Menschen und ihre Stimmen. Weinheim: Beltz.

HILLEGEIST, K. (2010): Gestaltendes Sprechen: Beobachten und Bewerten im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

HUBER, L. (2005): Standards auch für die „weichen Fächer“. In: Friedrich Jahresheft: Standards 23, S. 105-107.

WIRTH, G. (1995): Stimmstörungen. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.

Eins plus eins ist grün (2003). In: Spiegel Special 4/2003: Die Entschlüsselung des Gehirns.

www.autokarma.de/editorial/autowerbung-blind-das-bruckner-mixed-tape/ Stand: 19.02.2013

Zur Autorin:

Kerstin Hillegeist ist Sprecherzieherin (DGSS), Atem-, Sprech- und Stimmlehrerin und Theaterpädagogische Spielleiterin.

Seit 1996 Sprecherzieherin an der Pädagogischen Hochschule Weingarten (derzeit beurlaubt).

Sprechtraining für Moderatoren des SWR und Radio 7.

Außerdem zahlreiche Seminare in der Lehrerweiterbildung und freien Wirtschaft.

Institut „sprechimpuls“ in Muri b. Bern.

E-Mail: info@sprechimpuls.ch

Birgit Jackel

„Klein-Felix erklärt (sich) die Welt“

oder wie Erwachsenensprache versteckte Botschaften an den Nachwuchs transportiert

1. Einleitung:

Oma beugt sich über ihr achtwöchiges Enkelkind und beginnt in vortrefflicher Ammensprache/Motherese, einem Schwall an Lautmalereien mit vokalischem Hoch-Tief-Unterschied und entsprechender Gestik und Mimik auf das Kleine „einzusingen“: Bim – bam, die Katz` ist krank, liegt im Bett, isst Butterweck Dabei wiegt sie ihren Oberkörper wiederholt von rechts nach links und von links nach rechts, wobei der Anhänger an ihrer Kette kräftig mitschwingt. Ihr Enkelkind ist aufmerksam. Seine freudige Erregung macht sich über ganzkörperliche Bewegungen bemerkbar.

Aber es sind nicht in erster Linie die Onomatopöien und der wohlklingende Sing-Sang, welche die kindliche Aufmerksamkeit erwecken; es ist vorrangig die Pendelbewegung des Anhängers an Omas Kette! „Das Kind sei an unseren Worten interessiert ... ist ... ein ziemlich festgefahrener Aufmerksamkeitsklischee ..., weil der Faktor Bewegung nicht genügend berücksichtigt wird“, so der Linguist und Kinderliedermacher Frederik Vahle (2010).

Wie das Eingangsbeispiel zeigt, wird das Wirkpotential reiner Worte (ob gesungen oder gesprochen) in Bezug auf Kinder häufig weit überschätzt; und das nicht nur bei ganz Kleinen. Deshalb sollen im Folgenden dialogische Prozesse beleuchtet werden im Sinne eines Gesamtscore aus muskulären, affektiven, kognitiven und so-

zial-kommunikativen Dimensionen seitens der sprechenden Erwachsenen wie des rezipierenden Nachwuchses – zusammen mit dem, was für die Sprachwissenschaft „Sprache pur“ ausmacht wie Grammatik, Lexik, Phonetik, Prosodik und Pragmatik.

Ganz wesentlich für gelingendes Kommunizieren Erwachsener mit Kindern ist dabei, wie die Botschaften der Großen bei den Kleinen „ankommen“; als verbale Waffen oder als Bonding-Instrumente. Diverse kommunikative Aktions- und Reaktionsmuster werden anhand von Beispielen dargestellt und diskutiert, um daraus ableitend kind-angepasste Sprechweisen für Erwachsene aufzeigen zu können, die für Familien und pädagogische Institutionen bei ihrer Beziehungsgestaltung hilfreich sind.

2. Von alltäglichen „Stolpersteinen“ in der Erwachsenensprache ...

und wie sie Kommunikation und kindliche Sprachentwicklung ungünstig beeinflussen können:

Beim Spracherwerb in den ersten Lebensjahren spielen physiologische Prozesse hinein, wie muskuläre, sensomotorische, affektive u. A. – eng verbunden mit der Leiblichkeit und Psyche des Kindes. „Interiorisation äußerer Bewegungsvorgänge“ meint in diesem Zusammenhang, dass der körperliche Ursprung des Denkens in der Verinnerlichung realer Handlungsmuster liege (siehe J. Piaget, B. Whorf, L. Wygo-

tski). Dass es teils auch andere Wege zum Spracherwerb gibt, zeigen beeinträchtigte und behinderte Kinder, wenn sie die Plastizität ihres Gehirns und die Verknüpfungsvielfalt der neuronalen Bahnungen nutzen für ihren speziellen ganzheitlichen Spracherwerb.

Erwachsene hingegen haben meist die sehr physische Verkörperung von Sprache verloren. Für sie ist diese vorrangig ein Mittel zum Informieren, Verständigen und Denken. Sind also Missverständnisse aufgrund des unterschiedlichen Bedeutungsgehaltes von Sprache im alltäglichen Kommunizieren Erwachsener mit Kindern vorprogrammiert? Das scheinen die Verbalisierungen der Großen in den folgenden drei Fallsituationen nahezulegen. Und wie kommen die sprachlich verpackten Botschaften beim Nachwuchs wirklich an?

Fallsituation 1:

„Mit dir kann man nicht einkaufen“...
„Du bist so unordentlich“...

Bei solchen Äußerungen einer Bezugsperson sieht sich das angeschuldigte Kind in seiner ganzen Person herabgewürdigt; in seinem Selbstwertgefühl verletzt; ungerecht behandelt, da es sein Verhalten aus diversen anderen Situationen heraus als durchaus konstruktiv erinnert. So werden „Worte zu Wurfgeschossen mit Ventilfunktion“ (Vahle 2010, 87), die das Bindungsverhältnis des Kindes zur Bezugsperson verunsichern (Buchheim & Gaschler 2012). Gerade hier müssten Erwachsene bewusst und sehr bedacht agieren, indem sie reine Beobachtung und subjektive Bewertung klar unterscheiden und dies auch verbal zum Ausdruck bringen (siehe: Gewaltfreie Kommunikation [GFK], Rosenberg 2012). Anstatt generalisierend „du bist ...“ sollte auf die spezielle Situation bezogen „du verhältst dich aus meiner Sicht gerade ..., das macht mich traurig“ formuliert werden. Kindern muss der große Unterschied in der *Bedeutung* dieser beiden Aussagen klar vor Augen geführt werden; denn auch sie neigen zum Gene-

ralisieren („Ja, ja, ich bin immer unordentlich, das weiß ich schon“ kann die ausgesprochene oder gedachte Reaktion sein.). Trotz verbal korrekt formuliertem Bedeutungsgehalt wird dennoch auf non-verbaler Ebene über Mimik, Gestik und Körperhaltung seitens des Erwachsenen dem Kind Kritik übermittelt, auf die es in dieser angespannten Situation abwehrend-destruktiv reagiert. Damit das kindliche Selbstwertgefühl nicht Schaden nimmt, muss in jedem Dialog dieser Art wieder und wieder auf den besonderen Bedeutungsgehalt des Satzes „Du verhältst dich gerade eben nicht ordentlich (z. B. wenn du die Socken auf dem Schreibtisch ablegst); was mir zu schaffen macht“ ausdrücklich eingegangen werden.

Fallsituation 2:

„Mädchen haben lange Haare“...

Gibt die Bezugsperson bspw. beim Bilderbuch-Kommentieren generische oder verallgemeinernde Erklärungen, formulieren die Vorschulkinder ihrerseits dann auch häufiger in stereotypen Beschreibungen, so die Erkenntnis aus einer entsprechenden Studie der Psychologen um Majorie Rhodes von der New York University (zit. n. Gehirn & Geist 2012).

Da junge Kinder bis ungefähr zum 9. Lebensjahr noch kein eigenes Wertesystem entwickelt haben und in ihren ersten Jahren vorwiegend am Modell lernen (= Imitationslernen und -verhalten), geben die Nah-Menschen ihnen die Interpretation der Mitwelt vor (Jackel 2011, 16-22). So reproduzieren sie auch wenig reflektierend die Formulierungen ihrer Bezugspersonen und übernehmen damit zunächst kritiklos deren subjektive Bewertungen; z. B. Elternaussagen wie „Als Junge trägt man keine Haarspange“ oder „Das Rosa-Getue ist albern“. In beiden Fällen wollen Eltern aus ihrer Sicht für ihren Sprössling nur das Beste; resp. ihren Sprössling schützen: Im Fall der Haarspange wollen sie schützen vor dem unausweichlichen Schmutzeln der Mitmenschen, wenn ein Junge nicht

der allgegenwärtigen Klischeevorstellung entspricht, wie ein männliches Wesen sich zu kleiden habe – im Fall der Vorliebe für Rosa wollen sie zu mehr Individualität hinlenken und dem Mainstream „erst Rosa – dann Lila“ in Kindergarten und Eingangsstufe der Grundschule samt entsprechender Kommerzialisierung entgegenwirken.

Beide Male findet eine Bevormundung des noch jungen Nachwuchses statt, wenn die erkenntnisförderlichen Hintergrundinformationen nicht mitgeliefert werden. In ihrer Abhängigkeit von den Eltern, denen die Kleinen in diesem Alter noch gefallen wollen (um möglichst wenig Konfliktpotential zu liefern und folglich mehr geliebt zu werden; so Gerald Hüther, 2012), gehorchen sie ohne Einsicht und nehmen die Haarspange ab oder reden ihnen Eltern nach dem Mund: „Rosa ist doof“.

Lassen nahestehende Erwachsene häufig generische Ausdrücke und verallgemeinernde wie auch abschätzige Bemerkungen fallen, können sich nach Ansicht der Forscher um Majorie Rhodes im Denken der Vorschulkinder leichter Stereotype und Vorurteile manifestieren. Bereits in diesem Alter beginnt auch die Sprach-„Macht der Gleichaltrigen“, die als „heimliche Erzieher“ den Einfluss der Eltern schmälern (Wißkirchen 2002).

Gleichwohl sollten Erwachsene ihren Kindern mehr Freiraum geben zu eigenen Beobachtungen sowie eigenständigen Handlungs- und Verhaltenserfahrungen und so Offenheit fördern. Dabei können die Großen etwas von der unvoreingenommenen Flexibilität und Vielfalt, welche die Kleinen dem Leben entgegenbringen, selbst auch wieder zurückgewinnen (Altner 2012). Das entbindet in anderen Situationen nicht von klaren Ansagen, die als Strukturierungshilfen notwendig sind.

Fallsituation 3: „Hinsetzen!“ ... „Weg damit!“ ... „Dalli, dalli!“

Ständiger Kommandostil vermittelt dem Kind den Eindruck, es sei reiner Befehls-

empfänger und die Erwachsenen seien die alleinigen „Bestimmer“. Im Umgang der Kinder untereinander herrschen dann entsprechende Umgangsformen: Dort wird auch nicht ausgehandelt, sondern vornehmlich vom Stärkeren bestimmt und vom Schwächeren gehorcht. Beim Erklären und Aushandeln von anstehenden Vorgehensweisen hingegen ist dem Verstehen in der Sache und dem Anhören und Nachvollziehen der Interessen sowie Intentionen aller Beteiligten Raum gegeben: ein Empathie fördernder Prozess auf dem Weg zum Demokratieverständnis. Haben überforderte Erwachsene hierfür wiederholt weder Zeit, Geduld noch Sensibilität, können ihre herumkommandierten Kinder Prozesse demokratischer Entscheidungsfindung nicht ausreichend trainieren und sich in unserer Gesellschaft nur schwer zurechtfinden.

Im gesellschaftlichen Zusammenleben gibt es aber zweifelsohne Situationen, die das Aktions- und Reaktionsmuster des asymmetrischen Befehlens und Gehorchens erfordern. Sie finden sich überall dort, wo extrem zeitnah allgemein gültige Handlungsanweisungen zu befolgen sind, um zu einem situationsangemessenen Ergebnis zu gelangen; z. B. beim Militär, im Mannschaftssport oder in der Straßenverkehrsregelung. Trotz der Vielfalt an Anwendungsfeldern des Begriffs- und Aktionspaares „Befehlen – Gehorchen“ stellt es nicht eine dialogkonstruierende Kommunikationsform dar, so der Sprechwissenschaftler Hellmut Geißner, sondern eine „Randkommunikation“ (in: „sprechen“ 2012, 53, 19-32), weil sie nicht im Sinne wechselseitigen Überzeugens fungiert.

Für den Umgang im familiären Bereich erscheint die formelhafte Kürze des Kommandostils nur in Notfallsituationen angemessen, wenn es gilt, physischen Schaden abzuwenden, im Falle dass sich der Nachwuchs in unmittelbarer Gefahr befindet. Bleibt der Befehl „Hände weg!“ zusammen mit entsprechender Gestik und Intonation die Ausnahme – wie in einer Gefahrenlage –, ist sichergestellt, dass die

Kinder auch wirklich aufmerken und sofort innehalten.

Übliche Formen der Befehls-Abschwächung sind Bitten und bittende Fragen wie "Würdest du bitte deine Schuhe anziehen?" Aber: Durch Anfügen eines imperativisch gesetzten „... Jetzt!“ nach mehrfacher Nichtbefolgung mutiert die Verbalisierung abrupt wieder zum kruden Befehl. Zuweilen – bitte nur in Ausnahmefällen – scheint es in der Praxis des Familien-, Kindergarten- und Schulalltages nicht ohne Folgsamkeitserziehung inklusive Befehls-Gehorsams-System zu gehen; so die Ansicht der Autorin als langjährige Lehrkraft und mehrfach mit-erziehende Großmutter.

3. Vom spiegelnden Reagieren

Erwachsene wie Kinder können destruktiv handeln und sprechen, bspw. indem der eine „laut“ wird und der andere dies seinerseits wiederum durch eigene Destruktivität, wie Zurückbrüllen, ahndet. In emotional aufgeladenen Situationen reagieren nicht nur Kinder, sondern auch die Großen spontan mit Automatismen aus dem vegetativen Nervensystem aufgrund der biologischen Stressachse (mit Schaltstationen wie Amygdala, Hypothalamus, Hypophyse, Nebennierenrinde; Carter 2010, Schünke et al. 2009). Dabei sind in der Erstreaktion die frontalen Cortexareale abgeschaltet, welche für Handlungsplanung, Umdenken und Empathie kodieren. Der Perspektivenwechsel hin zum Kind gelingt nicht aus der Stressreaktion heraus. Freilich, Erwachsene können durch bewusste, beruhigende Verhaltensstrategien (Selbst-Stopp-Strategien) diese fatale Sofortreaktion stoppen und über Innehalten – Reflektieren – gedankliches Umorientieren im Fortgang des Dialogs de-eskalierend wirken. Kindern im Elementar- und frühen Primaralter fehlt es aufgrund ihres noch wenig ausdifferenzierten Frontalcortex an der notwendigen emotionalen und kognitiven Flexibilität und meist auch an geeigneten Achtsamkeits-Strategien.

Denn dazu müssen sie erst angeleitet werden und diese verinnerlicht haben.

Beim gegenseitigen Sich-Anbrüllen handelt es sich um ein Negativbeispiel für „spiegelndes Reagieren“ (Altner 2012, 93); denn dabei wird das Gegenteil vom eigentlich Intendierten gelernt: Wer lauter brüllt, der siegt. Hinzu kommt, dass Negatives in vielfacher Weise Positives austicht und später besser erinnert wird (Kahnemann 2012, 371). Durch Wiederholungen verfestigt sich die so geprägte mentale Negativ-Repräsentation, nistet sich relativ änderungsresistent in der kindlichen Vorstellung ein und nimmt einen ungünstigen Einfluss auf die Orientierung des Heranwachsenden in seinem späteren Leben. Positivbeispiele für spiegelndes Reagieren sind Lachen und Gelassenheit; auch sie stecken an. Gehen Erwachsene ruhig mit einer Situation um, spiegelt sich diese Ruhe bald auch beim Kind und die Situation de-eskaliert („Runter von der Palme-Effekt“; Jackel 2004, 2012a, c)

Spiegelndes Reagieren ist erklärbar mit dem Wirken von Mirror Neurons/Spiegelneuronen. Im Gehirn gibt es ein Netzwerk aus Handlungs-, Empfindungs- und Gefühlsneuronen zum Wahrnehmen seiner selbst und zugleich der Absichten, Handlungen, Empfindungen und Gefühlslagen anderer; alles im eigenen Wahrnehmungssystem „spiegelnd“; deshalb Spiegelneuronensystem genannt (Jackel 2012, 30). Im prämotorischen Cortex/ PMC werden Bewegungen geplant und vorbereitet; von hier kommt der Steuerungsimpuls mit Gebrauchsvorgabe. Beim spiegelnden Reagieren sind die spiegelnden Handlungsneuronen im supplementär-motorischen Areal/SMA aktiv (Bauer 2006, Ramachandran & Oberman 2007, Rizzolatti & Sinigaglia 2008). Hier entsteht ein Handlungsvorschlag zur Wiederholung der wahrgenommenen Aktion. Die Handlungsneuronen in PMC und SMA innervieren die rein motorischen Neuronen im angrenzenden primären motorischen Cortex/MC, von denen dann der Output ausgelöst

wird, indem sie die neuronalen Programme für die konkret benötigten Muskeln in Gang setzen. Unter Rückgriff auf die ihnen zuarbeitenden Basalganglien generieren sie den passenden Muskeltonus – auch

für die Artikulationsmuskeln (Jackel 2008b, 160): ... und die beobachtete Gelassenheit erzeugt ihrerseits eine gelassene Reaktion.

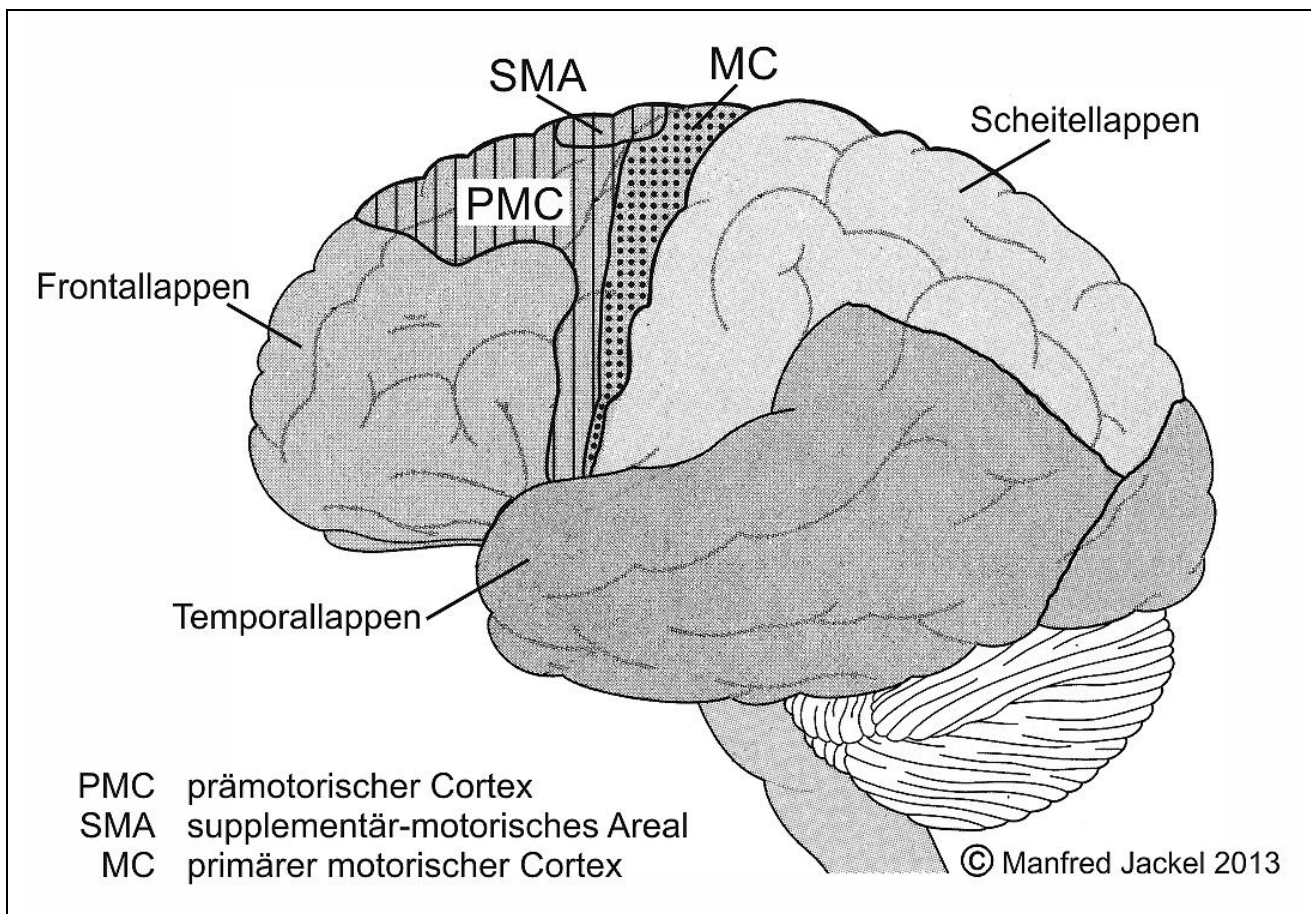


Abbildung 1: Cortexareale für spiegelndes Reagieren

4. Von kindlicher Hirnreifung und entsprechendem Sprachverständnis:

Kindgerechtes und förderliches Sprechen von Eltern, anderen Bezugspersonen sowie pädagogischen Fachkräften in Institutionen wie Kindertagesstätten und Schulen sollte stets bedacht abgestimmt sein auf die kognitiven, emotionalen und sozial-kommunikativen Bedürfnisse der Kinder und zudem ausgerichtet auf deren Gesamt-Entwicklungsstand.

Denn das Heranreifen der Gehirne und die sprachliche Fortentwicklung bedingen einander. Dies verdeutlichen die beiden folgenden Beispiele.

Kapazität des kindlichen Arbeitsgedächtnisses:

Bei der Texterfassung spielt die Leistungsfähigkeit des Arbeitsgedächtnisses eine wesentliche Rolle; denn es speichert beim Zuhören vorübergehend die sprachlichen Informationen, um den Satz inhaltlich zu verstehen. Da diese Leistungskapazität aber noch nicht voll ausgebildet ist, können lange und/ oder komplexe Satzkonstruktionen erst ab dem Primaralter zunehmend besser erfasst werden: Bis zum Satzende passiert es bei langen phonologischen Schleifen, dass die Kleinen den Satzanfang bereits wieder vergessen ha-

ben (Korte 2009, 2012). Die Leistung des Arbeitsgedächtnisses in Bezug auf phonologische Schleifen in langen Satzkonstruktionen hängt auch davon ab, wie vertraut Kinder mit solchen Texten sind. Denn es spielt keine unerhebliche Rolle, wie oft zur Literacy hinführende Texte in Form von Bilderbüchern und Kinderliteratur vorgelesen und im Grundschulalter selbst gelesen werden (Wolf 2010).

Neuronale Zweiwegeverbindung zwischen Broca- und Wernicke-Areal im Aufbau

Eine Syntaxverarbeitung nach dem Objekt-Prädikat-Subjekt-Satzmuster, wie „Den Hasen fängt der Fuchs“, gelingt im Elementaralter deshalb nicht, weil das ventral zwischen Broca- und Wernicke-Areal verlaufende Faserbündel in der Vorschulzeit noch nicht voll ausgebildet ist, wie über Neuroimaging visualisierbar. Denn die ventral verlaufende neuronale Verbindung zwischen den beiden Sprachzentren kodiert für syntaktisch komplexe Sätze und damit für schwerer erfassbare Satzbedeutungen (Friederici 2011; Weiller 2011; siehe auch Jackel 2012b in „sprechen“, 53, 47-54). Im Elementaralter sind kurze Subjekt-Prädikat-Objekt-Sätze angebracht mit einfacher Wortwahl und inhaltlicher Anschaulichkeit.

5. Sprache – von der Bewegung aus betrachtet

Sprache ist Bewegung und sprachliches Handeln eine spezielle Form des menschlichen Handelns (Welling 1990). Das belegt der in großen Teilen gemeinsam verlaufende neurophysiologische Weg, den *sprechen – musizieren – sich bewegen* im menschlichen Gehirn nehmen (Neuweiler 2005, Jackel 2008b; Jäncke 2010, Vahle 2010 u. a.). Eine bewegungsorientierte Zugangsweise zur Sprache, wie es die Psychomotorik seit der Meisterlehre Jonny

Kiphards aus den 1960er Jahren tut, geht vom Atem, vom Summen und Tönen aus und erlebt den eigenen Körper nicht nur als Resonanzraum („Atemhaus“; Vahle 2012), sondern auch als Instrument in dialogischen Prozessen mit Elementen wie sprechbegleitenden Mikrobewegungen im gesamten Körper bei sich selbst wie auch beim Gesprächspartner („muskular bonding“), bedeutungsuntermauernder Gestik und zugewandter Mimik samt Mimikry.

Auch die lautsprachunterstützte Kommunikation (UK) benutzt Gebärden, wobei nur die bedeutungstragenden Wörter gebärdet werden. Die UK hilft beispielsweise Kindern mit Trisomie 21 zur Lautsprache zu kommen (Nonn 2001). Denn mit einer impliziten Körper- und Sprechhaltung können wir Kommunikation gestalten, sie verändern (siehe Kapitel 3: spiegelndes Reagieren). So betrachtet findet Sprache nicht im Kopf, sondern im ganzen Körper statt, und die dualistische Vorstellung vom Geiste einerseits und dem Körper andererseits erscheint obsolet. In den letzten zehn Jahren ist festzustellen, dass alle Therapieschulen das Körperliche mit dem Psychischen vernetzen, um Entwicklungsförderung zu meistern. In der Psychomotorik wird von der „Intelligenz des Körpers im Gehirn“ gesprochen, so der Motopäde Christian Uebele (2006). Und im Regelschulbereich der Grundschulen wird ohnehin effektives Lernen mit Bewegung verbunden („Lernen, wie das Gehirn es mag“, Jackel 2008a): *Gehen* im eigenen Rhythmus beim Auswendiglernen; *Laufdiktate* zum Behalten von Wörtern und Sätzen; *Treppensteigen* zur Addition, das *Rückwärtsgehen* zur Subtraktion; gemeinsames *rhythmisches Bewegen* für emotionale Synchronisation (als Beruhigungs- oder Aktivierungseffekt); auf dem Boden groß ausgelegte Buchstaben *schwungvoll ablaufen* beim Schriffterwerb, *Handzeichen* als visuelle Gliederungshilfe für Wörter/den alphabetischen Charakter der Schrift verdeutlichend etc.



Abbildung 2: Zehnjährige Kinder spielen einen Sketch mit ausdrucksstarker Mimik des Entsetzens bei gehörter Schreckensbotschaft

Foto: Manfred Jackel (aus: Jackel 2013, 61; genehmigte Wiederverwendung)

Gegenwärtig zeigen Labortests in den Bezugswissenschaften Psychologie und Hirnforschung, dass unser Körper die geistigen Fähigkeiten viel stärker beeinflusst als bisher angenommen (Weigmann 2013). „Embodied Cognition/ Embodiment-Forschung“ wird das Forschungsgebiet der Kognitionspsychologie genannt, welches die Beeinflussung kognitiver Leistungen durch den Körper und seine Interaktion mit der Umwelt untersucht. Es ist als Bestätigung für die bewegungsorientierte pädagogische Arbeit anzusehen, wenn ihre bewährten pädagogischen Settings einem neuro- und kognitionswissenschaftlichen Abgleich standhalten.

„Denn im Elementar- und Primärbereich ... sehen wir [Pädagogen in der Prävention wie Rehabilitation] das Kind vornehmlich als holistisches Wesen – fordern und fördern ganzheitlich – d. h. senso-motorisch + kognitiv + emotional + sozial-kommunikativ und nutzen den positiven Overflow, der von freudvoller Bewegung ... auf alle anderen Persönlichkeitsbereiche übergeht. Viel von dem, was wir auf diese Weise pädagogisch tun, wird als Neuropädagogik/-didaktik verstanden“ (Jackel 2006).

Die Psychomotorik spricht vom sprachlichen Dialog als einem zwischenleiblichen Prozess, bei dem das gegenseitige Ver-

Ja, kurz	so kurz	ein kurz	Kör- lang	per, lang	
das kurz	ist kurz	ein kurz	Ins- lang	tru- lang	ment, lang
das kurz	man kurz	noch kurz	im- lang	mer lang	
zu kurz	we- kurz	nig kurz	schätzt lang	und lang	kennt, lang
und kurz	uns- kurz	're kurz	Hän- lang	de, lang	
die kurz	ma- kurz	chen kurz	so: lang	klatsch, lang	klatsch; lang
das kurz	ist kurz	Mu- kurz	sik, lang		
und kurz	die kurz	Mu- kurz	sik, lang		
die kurz	macht kurz	uns kurz	froh. lang		

©Manfred Jackel 2013

Weitere Strophen „Körpermusik“:
 Finger, die schnipsen so: schnips, schnips
 Fäuste, die trommeln so: bum, bum [Brust]
 Füße, die trampeln so: stampf, stampf [Boden]
 Arme, die schwingen so: ... [atmen, synchron Arme
 vor- und zurückschwingen, in den Knien federnd]
 Stimmen, die tönen so: summen, summen [laut, leise]
 Zungen, die schnalzen so: ...

Arbeitsanweisung:
 Die Kinder stehen im Gesichtskreis und schreiten in den
 Zeilen 1 - 2 nach rechts, in den Zeilen 3 - 4 nach links, in den
 Zeilen 5 - 6 zur Mitte zusammen (mit entsprechender
 Körperbewegung), in den Zeilen 7 - 9 rückwärts nach au-
 ßen zurück.
 Tempo: Zeilen 1 - 6 dreimal kurz und zweimal lang mit
 dreimal kurz und dreimal lang im Wechsel; Zeilen 7 - 9
 dreimal kurz und einmal lang.

Abbildung 3: „Körpermusik“ (Gemeingut; variiert von Jackel); ein Spiel *zum rhythmischen Schreiten, Sprechen und zu sprechbegleitenden Gebärden* benutzt den Körper als Resonanzraum und integriert ihn auf diese Weise in das musikalische Gesamterlebnis

stehen durch Mitbewegen und Mitschwingen entsteht. Non-verbale, para-verbale und verbale Elemente im Sprachfluss gehen somit ineinander über und bilden die Grundlage für eine Resonanz-Brücke – bestehend aus zugewandten Bewegungen, die vom einen Dialogpartner im Körper des anderen „gelesen“ und dann mit den Ausdrucksmitteln des eigenen Körpers erwidert werden. So gesehen implantiert gelingende Kommunikation stets auch

Perspektivenwechsel und empathisches Verhalten.

6. Von alltäglichen „Cookies“ in der Erwachsenensprache ...

und wie sie die Verbundenheit mit Kindern förderlich gestalten können:

Die im Folgenden angeführten Merkmale einer gelingenden Kommunikation Erwachsener mit Kindern umfassen sowohl

allgemein lernförderliche Verhaltensweisen des sozialen Miteinanders im Sinne propädeutischer Strukturen (6.1 und 6.2) als auch direkt sprechbezogene Items (6.3). Auf diesem Wege werden die dergestalt angesprochenen Kinder ihrerseits lernen, Sprache angemessen zu benutzen.

Es stehen hier vornehmlich solche Marker für Elternsprache im Fokus, die *allen* Kindern – mit und ohne Förderbedarf – gut tun. In Zeiten von Inklusion als Rechtsanspruch für alle Menschen (laut UN-Konvention 2009), in denen die Ausgrenzungsbarrieren für Fehlentwicklungen von der Kindergartenzeit aufwärts für alle Kinder entfernt sind, ist ohnehin ein Perspektivenwechsel angesagt hin zu den Stärken des Einzelnen mit Blick auf Vielfalt: Profizit-Sichtweise statt primäre Defizitorientierung; über die ursprünglichen Ressourcen jedes einzelnen Kindes zu dessen nachhaltigem Lernerfolg gelangen. Ansatzpunkte sind somit Begeisterungsfähigkeit und Bewegungsfreude, die alle Kinder auszeichnen.

6.1 Wertschätzung zeigen durch Hinsehen und Hinhören beim Dialog

- Über Blickkontakt und unterbrechungsfreies Anhören den Kindesaussagen ungeteilte Aufmerksamkeit schenken, so dass die Kleinen sich selbst als des Zuhörens wert erfahren und daraus Selbstfürsorge entwickeln können (aus Selbstwertgefühl erwächst Selbstfürsorge);
- Zeiten für ungeteilte Aufmerksamkeit im Gespräch miteinander einplanen und damit Kommunikation als Baustein einer emotionalen Wiege aufwerten (z. B. Großeltern als Bezugspersonen mit Muße für wertschätzende Gespräche);
- die von Kindern formulierten Aussagen wohlwollend hinterfragen, um die kommunikative Resonanz-Brücke sicherzustellen;

- achtsam kommunizieren (siehe: Gewaltfreie Kommunikation GfK/Nonviolent Communication).

6.2 Singen und Bewegen für Sprache nutzen:

- Für Musik wie für Sprache gleichsam wichtige prosodische Marker nutzen, die Sprachrhythmus vermitteln sowie Sprachverständnis fördern und die integralen Zusammenhänge von Bewegen, Singen und Sprechen auf neurophysiologischer Ebene anregen über Melodie, Rhythmus, Dynamik, Betonung;
- die Overflow-Effekte von Hand- und Mundmotorik sowie die zugehörigen koordinativen Leistungen stärken über Bewegungs- und Fingerspiele, Reime und andere Sprachspiele sowie Kreistänze mit begleitendem Singen.

6.3 Orientierungshilfen geben durch non-verbale, para-verbale und verbale Elemente

- Kurze Sätze, einfache Syntax, klare Artikulation;
- das Wesentliche betonungsintensiv hervorheben durch Akzentuieren und Intonieren;
- verlangsamtes Sprechtempo mit Sprechpausen, um dem Auffassungsvermögen bezüglich gehörter Sprache im jeweiligen Kindesalter gerecht zu werden;
- verbales Erklären von Situationen und Zusammenhängen; aber auch Zeige-Gesten und Deute-Bewegungen, um die kindlich-sprunghafte Aufmerksamkeit zu lenken und zu fokussieren;
- die rein verbale Aussage mit authentischer Gestik, Mimik und Gesamtkörpersprache untermauern als zusätzliche Verstehenshilfen;
- klare Ansagen zum gewünschten Verhalten mit nachfolgender Bestätigung im

Sinne einer positiven Rückversicherung für die Kinder;

– bedacht und achtsam verbalisieren und unangemessene Formulierungen jeglicher Art vermeiden, was ein ständiges Erwachsenen-Training in zwischenmenschlicher Achtsamkeit erfordert.

(6.1 bis 6.3: Kommunikationsoptimierung mit Elementen aus Altner 2012, Dannenbauer 1999, Friederici 2011, Gaschler 2012, Jackel 2011, 2012a, c, Motsch 2004, Rosenberg 2012, Sallat 2008a, b, Vahle 2010, 2012, Westdörp 2010).

7. Ausblick

Bezugspersonen können nur das von ihren Kindern erwarten, was sie ihnen selbst auch täglich vorleben. Bei fehlender Authentizität spüren die Heranwachsenden sofort, dass die Ansprüche, die an sie als „die Kleinen“ gestellt werden, bei „den Großen“ selbst nicht integraler Bestandteil des Lebensstils sind. Damit werden die Erwachsenen unglaubwürdig. Deshalb ist jedes gesprochene Wort zu verantworten. Seien wir uns dessen stets bewusst!

8. Literatur

- Altner, N. (2012). Achtsamkeit im Kindergarten. Weinheim: Beltz.
- Buchheim, A. & Gaschler, K. (Hrsg.). (2012). Kinder brauchen Nähe. Stuttgart: Schattauer.
- Bauer, J. (2006). Warum ich fühle, was du fühlst. München: Heyne.
- Carter, R. et al. (2010). Das Gehirn. München: Dorling Kindersley.
- Dannenbauer, F. M. (1999). Grammatik. In: S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.). Sprachtherapie mit Kindern, S. 105-161. München: Reinhardt.
- Friederici, A. D. (2011). Den Bär schubst der Tiger. Wie Sprache im Gehirn entsteht. In: T. Bonhoeffer & P. Gruss (Hrsg.). Zukunft Gehirn, S. 106-120. München: Beck.
- Gaschler, F. u. G. (2012). Ich will verstehen, was du wirklich brauchst. Gewaltfreie Kommunikation mit Kindern. München: Kösel. (6. Aufl.)
- Geißner, H. K. (2012). Randkommunikation: Über Befehlen und Gehorchen. In: sprechen, 53, 19-32.
- Hüther, G. (2012). Heimweh, Fernweh und hungrige Enten füttern. In: N. Altner. Achtsamkeit im Kindergarten, S. 7-8. Weinheim: Beltz.
- Jackel, B. (2004). Ausgeglichen und entspannt. München: Kösel.
- Jackel, B. (2006). „Hirn einschalten! Zur Bedeutung der Hirnforschung für Entwicklung und Lernen im Elementar- und Primarbereich.“ Gesundheitsforum des Sophie Scholl Berufskollegs Duisburg Hauptvortrag, 20.5.2006 (Internetfassung siehe: <http://www.birgit-jackel.de>)
- Jackel, B. (2008a). Lernen, wie das Gehirn es mag. Kirchzarten: VAK.
- Jackel, B. (2008b). Sprechen – Bewegen – Musizieren: ein neurophysiologischer Mainstream. In: Chr. Riehmman & M. Dallmayer (Hrsg.). Sprache als Brücke. 28. dgs-Kongress, S. 153-166. Cottbus: Semmler.
- Jackel, B. (2013). „Resonanz schaffen“ - in lebendigem Dialog achtsam sein. In: Praxis Sprache 58 (1), 60-62.
- Motsch, H-J. (2004). Kontextoptimierung. München: Reinhardt.
- Jackel, B. (2011). Enkel und Großeltern. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Jackel, B. (2012a). Bewusster sprechen – von Kindesbeinen an. In: sprechen, 54, 21-29.
- Jackel, B. (2012b). Eine neuronale Zweige-Verbindung zwischen Sprachzentren – oder wie Hirnreifung und sprachliche Entwicklung bei Kindern einander bedingen. In: sprechen, 53, 47-54.
- Jackel, B. (2012c). Verbunden-Sein über kommunikative Strukturen. In: logoTHEMA austria 2, 29-32.
- Jäncke, L. (2008). Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie. Bern: Huber.

- Kahneman, D. (2012). Schnelles Denken, langsames Denken. München: Siedler.
- Korte, M. (2009). Wie Kinder lernen. München: dva.
- Korte, M. (2012). Jung im Kopf. München: dva.
- Ramachandran, V. & Overman, L. (2007). Der blinde Spiegel Autismus. In: Spektrum der Wissenschaft 4, 43-49.
- Neuweiler, G. (2005). Der Ursprung unseres Verstandes. In: Spektrum der Wissenschaft 1, 24-27.
- Nonn, K. (2001). Unterstützte Kommunikation in der Logopädie. Stuttgart: Thieme.
- Rhodes, M. (2012). Erlernte Schubladen. [zit. n. Gehirn und Geist 10, 8]
- Rosenberg, M. B. (2012). Gewaltfreie Kommunikation. Paderborn: Junfermann. (10. Aufl.)
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2008). Empathie und Spiegelneurone. Frankfurt: Suhrkamp.
- Sallat, S. (2008a). Musikalische Fähigkeiten im Fokus von Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Sallat, S. (2008b). Neue Wege? Musik in Sprachdiagnostik und -therapie. In: Chr. Riehmann & M. Dallmaier (Hrsg.). Sprache als Brücke. 28. dgs-Kongress, S. 55-64. Cottbus: Semmler.
- Schünke, M, Schulte, E., Schumacher, U. (2009). PROMETHEUS. LernAtlas der Anatomie. Stuttgart: Thieme. (2. überarb. u. erw. Aufl.)
- Uebele, Chr. (2006). Die Intelligenz des Körpers im Gehirn. Handout zum Gesundheitsforum des Sophie Scholl Berufskollegs Duisburg 20.5.2006
- Vahle, F. (2010). Sprache mit Herz, Hand und Fuß. Weinheim: Beltz.
- Vahle, F. (2012). Singen, sagen, sich bewegen – Wege zu einer Motorik der Verbundenheit. Vortrag zum Kongress „Verbundenheit in der Psychomotorik“ Bad Orb, 7.-9.12.2012
- Weigmann, K. (2013). Die Intelligenz des Körpers. In: Gehirn & Geist 1-2, 26-31.
- Weiller, C. (2011). Das Zweiwegemodell. In: Gehirn & Geist 10, 70-77.
- Welling, A. (1990). Zeitliche Orientierung und sprachliches Handeln. Handlungstheoretische Grundlegungen für ein pädagogisches Förderkonzept. Dissertationsschrift Goethe-Universität Frankfurt a. M.
- Westdörp, A. (2010). Möglichkeiten des gezielten Einsatzes der Lehrersprache in kontextoptimierten Lernsituationen zum sprachfördernden Unterricht. In: Sprachheilarbeit (55) 1, 2-8.
- Wißkirchen, H. (2002). Die heimlichen Erzieher. Von der Macht der Gleichaltrigen und dem überschätzten Einfluss der Eltern. München: Kösel.
- Wolf, M. (2010). Das lesende Gehirn. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Zur Person

Dr. phil. Birgit Jackel

war 32 Jahre als Grund- und Hauptschullehrerin tätig und nach ihrer Promotion von 1997 bis 2001 zeitgleich Lehrbeauftragte an der Goethe-Universität Frankfurt/M. im Bereich Grund- und Sonderschule. Seit 1989 arbeitet sie im In- und Ausland in der Aus- und Fortbildung von pädagogischen Kräften im präventiven wie rehabilitativen Bereich. Sie hat zahlreiche Fachartikel und Bücher verfasst und hält Fachvorträge; siehe:

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

Josefine Méndez

KomFu und ich

Ein Erfahrungsbericht aus meinem Seminaralltag

Dieser Artikel bezieht sich auf den KomFu-Workshop von Cornelius Filipski und Josefine Méndez auf der DGSS-Tagung 2012 in Otzenhausen. Zum ausführlichen Konzept des Kommunikationskampfsports und Übungserläuterungen wird auf den Artikel von Cornelius Filipski verwiesen (in diesem Heft auf S. 10-13).

1. Meine Begegnung mit KomFu

KomFu war mir schon länger ein Begriff bevor Cornelius Filipski mich fragte, ob ich das in meinen Seminaren ausprobieren möchte. Filipski (2007, 245) schreibt in einem Artikel dazu: „[M]ein Ziel [ist] ein Kommunikationstraining anbieten zu können, das das Transferproblem in das konzeptionelle Zentrum stellt und im besten Fall löst.“ Damit trifft er den für mich wichtigsten Punkt.

Zunächst habe ich an der RWTH Aachen im Sommersemester 2010 im Rahmen von zwei Seminaren zur „Gesprächsleitung in und mit Gruppen“ sehr viele der KomFu-Übungen mit den Studierenden ausprobiert. Die Teilnehmenden waren hauptsächlich Studierende der Fächer Lehramt Deutsch, Sprach- und Kommunikationswissenschaft (B. A.), Technik-Kommunikation (B. Sc.) und Psychologie (B. Sc.). Der Großteil der Teilnehmenden verfügte über rhetorische Erfahrung aus anderen Übungsseminaren und Vorlesungen und wollte in diesem Seminar explizit das Wissen über Gesprächsführung etc. vertiefen. Die KomFu-Übungen dienten zum Teil der Reflexion über das eigene Gesprächsverhalten und führten zu anderen (komplexeren) Übungen, die sich mit der Leitung von Gesprächen auseinandersetzten. Grundsätzlich sind die Übungen gut aufgenommen worden,

wenn sie auch im ersten Moment ungewohnt erschienen. Bis dato waren Rollenspiele meine vorrangig genutzte Methode in Gesprächsseminaren, jedoch war ich mit dieser Art Übungen nie ganz zufrieden. Als Grund dafür sehe ich die künstlich motivierte Situation. KomFu-Übungen demgegenüber wurden nie als solche beschrieben. Sie sind eindeutige Laborsituationen, die einen klaren Transfer ermöglichen

2. Anwendungsbeispiele

Aufgrund der guten Erfahrungen mit KomFu in den oben beschriebenen Seminaren war mir klar, dass ich Elemente des KomFu auch in meine anderen Seminare und Kurse einbauen möchte.

Eine meiner Standardübungen, welche Elemente des KomFu aufgreift, ist das „rhetorische Zirkeltraining“ nach einer Idee von Ralf Schünemann (Dipl. Sprechwissenschaftler, Sprecherzieher an der PH Weingarten). Ähnlich dem Stationentraining im Schulsport gibt es hier verschiedene Stationen mit unterschiedlichen rhetorischen Aufgaben. Die Teilnehmenden haben völlig freie Themenwahl, dürfen sich jedoch nicht über die ihnen gestellte Aufgabe austauschen. Im Rotationsprinzip wechseln die Teilnehmenden von Station zu Station. Da es

immer ein „A“ und ein „B“ pro Station gibt („A“ und „B“ werden im Voraus festgelegt) und beide Gruppen entgegengesetzt rotieren, hat jede/r Teilnehmende an jeder Station ein neues Gegenüber. Der Wechsel zwischen den Stationen erfolgt stumm. Je nach Gruppengröße variiert die Stationenzahl. Folgende Übungen dienen beispielhaft als Stationen:

- A folgt den Themen von B (A darf also keine neuen thematischen Aspekte ins Gespräch einbringen, sondern muss B im Gesprächsverlauf unterstützen durch Nachfragen, weiterführende Fragen etc.)
- B folgt den Themen von A (siehe oben)
- A und B müssen beide das Rederecht erkämpfen und behalten (unter allen Umständen, aber bitte ohne Anwendung körperlicher Gewalt)
- A und B unterhalten sich ohne Fragen zu stellen
- A erzählt und B verneint alles (verbal, paraverbal, nonverbal)
- B erzählt und A bejaht alles (verbal, paraverbal und nonverbal)

Im Anschluss werden im Plenum die einzelnen Stationen ausgewertet und erfragt, welche der Verhaltensweisen wie gut oder eben nicht gut funktioniert hat und warum. Der Transfer in alltägliche Gesprächssituationen fällt dabei nicht schwer und wird von den Teilnehmenden aufgegriffen (in den meisten Fällen ohne Impuls der Seminarleiterin).

Eine weitere Übung, die ich gern als Einstiegsübung am Beginn einer Seminareinheit durchführe, ist die *Blickkontaktübung*. Paarweise unterhalten sich die Teilnehmenden nach folgenden Regeln¹:

- Wer spricht, guckt ins Gesicht.
Wer zuhört, guckt weg.

- Wer spricht, guckt weg.
Wer zuhört, guckt ins Gesicht.
- Beide gucken weg.
- Beide gucken sich stetig (!) an.

Diese Übung bietet sich an als Hinführung zum Themenbereich Körperausdruck oder als Einstieg ins Reflektieren von Gesprächsverhalten. Sinnvollerweise wird die Übung im Laufe des Kurses wiederholt, damit sich der Fokus auf die anfangs ungewohnten Verhaltensregeln verliert.

Grundsätzlich können die kurzen Übungssequenzen sehr variabel eingesetzt und immer wieder modifiziert werden. Meiner Erfahrung nach ist es für die Teilnehmenden jedoch recht anstrengend (da ungewohnt), was für die Seminarplanung beachtet werden sollte.

3. Unterschiede zum Original

KomFu per se sieht keine Einzelreflexionen oder Feedbackrunden vor (vgl. Filipski 2007, 248). Filipski verweist hierbei auf den „Zeigarnik-Effekt“, der darauf basiert, dass „Themen oder Handlungen, die als nicht abgeschlossen erlebt werden, [...] länger erinnert [werden]“ (ebd.). Ich handhabe diesen Punkt anders. Innerhalb der Übungen oder Übungskomplexe soll sich weder ausgetauscht noch reflektiert werden, jedoch gibt es im Anschluss den Austausch im Plenum. In diesem Zusammenhang wird auch der Bezug zu Alltagsgesprächen hergestellt und Strategien erörtert, wie man mit verschiedenen Verhaltensweisen der Gesprächsteilnehmenden sinnvoll umgehen kann. Ein weiterer Unterschied ist der, dass ich häufig die Übungen kurskonzeptbedingt nur einmal einsetze, so dass sie eher der Selbstreflexion und Wahrnehmung des eigenen Gesprächsverhal-

¹ Nach Seminarunterlagen, zur Verfügung gestellt von Cornelius Filipski (Sommersemester 2009).

tens dienen und weniger einer langfristigen Verhaltensänderung.²

Kommunikationskampfsport in der Ursprungsform ist nicht mein Weg, jedoch bleibt einer der Grundgedanken bestehen: „der Fokus [liegt] auf kleinen Elementen“ (Filipski 2007, 246).

4. Fazit

Auch und gerade nach dem Workshop auf der DGSS- Tagung in Otzenhausen hat sich mein Eindruck bestätigt, dass KomFu für mich eine ausgezeichnete Möglichkeit darstellt, mein Dozentinnenbedürfnis nach Erfahrungslernen von Verhaltensweisen im Gespräch zu befriedigen. Die Reaktionen in meinen Seminaren und die direkten (oder indirekten) Rückmeldungen der Teilnehmenden bestätigen diese Erfahrung absolut.

Auch wenn sich meine Version des KomFu in einigen wesentlichen Punkten vom Originalkonzept unterscheidet, so gleicht sie doch den Grundgedanken der Verarbeitung von kommunikativen Mikroprozessen des KomFu und ist ebenso nie frei von stetiger Veränderung.

Literatur

FILIPSKI, Cornelius: „Zeigt, dass die Übung anfängt, und dann fängt an!“ Kommunikationskampfsport als Trainingskonzept. In: Sprechwissenschaft – 100 Jahre Fachgeschichte. Hrsg.: Ines Bose. 2007. Frankfurt/Main. Peter Lang Verlag. HSSP Band 22. S.:245- 252.

Zur Autorin:

Josefine Méndez ist Diplom- Sprechwissenschaftlerin und seit 2006 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft der RWTH Aachen. Freiberuflich arbeitet sie für verschiedene Einrichtungen und engagiert sich für die (Vor-) Leseförderung von Jungen.

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

² Eine Anmerkung: Der Workshop in Otzenhausen lieferte allerdings in dieser Richtung einen starken Impuls, diesen bisherigen Ansatz zu überdenken.

Nadine Leyer, Torsten Rother, Alexander Roggenkamp

Improvisationstheater im Rhetoriktraining

Theoretische Einordnung und praktische Umsetzung

1. Was ist Improvisationstheater?

Improvisationstheater ist als unterhaltsame Theaterform sehr präsent. Professionelle Improtheatergruppen begeistern das Publikum auf Bühnen oder im Fernsehen, auch Laiengruppen sind in vielen Städten etabliert und zeigen, dass Improvisationstheater sowohl Akteuren als auch Zuschauern sehr viel Spaß machen kann¹.

Beim Improvisationstheater geht es darum, gemeinsam und spontan Vorgaben aus dem Publikum in einer Szene dramatisch umzusetzen.

Dabei spielt ein Team entweder gemeinsam für ein Publikum oder im Wettstreit mit einem anderen Team um die Gunst des Publikums. Die Vorgaben erfolgen in der Regel durch das Publikum und/oder den Spielleiter. Sie bilden einen Rahmen, innerhalb dessen die Akteure ihre Kreativität spielerisch auf die Bühne bringen. Sehr häufig orientieren sich die Vorgaben an den W-Fragen. Oft reicht eine Vorgabe aus, zum Beispiel „Wen sehen wir gleich?“ Antwort: „Mutter und Tochter“ und die Szene beginnt. Die sehr große Anzahl an verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten macht den Reiz für Zuschauer und Akteure aus.

Damit das spontane Miteinander in einer Szene gelingt, ist es hilfreich, bestimmte Grundregeln einzuhalten. Sie helfen, die Szenen im Fluss zu halten und die Geschichte voranzubringen.

Dazu ein Beispiel aus einem Improvisationstheaterkurs: zwei Akteure sollen eine Szene spielen. Einzige Vorgabe ist der Ort, nämlich „Pyramide“. Die Szene läuft zunächst folgendermaßen ab:

A: Hey, schau mal die Mumie.

B: Wieso Mumie? Wir stehen doch noch vor der Pyramide.

A: Ach so, das heiße Wetter hat wohl meine Sinne vernebelt.

B: Scheint so. Also gehen wir rein.

A nickt.

B: Ganz schön duster hier. Wir müssen uns beeilen, bevor uns die anderen den geheimen Schatz weg schnappen.

A: Hier ist eine Fackel. Praktisch.

B: Brauchen wir nicht, ich habe meine Ultra-LED-Leuchte dabei. Toll, nicht wahr.

An dieser Stelle unterbrach die Trainerin die Szene und bat beide Akteure und die Zuschauer um ihre Einschätzung. Anschließend gab sie beiden Akteuren eine Regel vor und bat sie, die Szene noch einmal zu spielen. Sie lief wie folgt ab:

¹ Als Begründer des modernen Improvisationstheaters gelten Viola Spolin und Keith Johnstone.

A: Hey schau mal die Mumie.

B: Wahnsinn, ich hätte nicht gedacht, dass sie so gut erhalten ist.

A: Ja und dann diese feine Inschrift. Aber was ist denn das? Sieh mal, was hier steht?

B: Oje, das gibt es doch nicht, das ist... das ist, der Fluch des...

A: Aschnubis!

B: Genau, du weißt was das bedeutet.

A: Die Rache des Totengottes kommt über jeden, der seine Ruhe stört.

B: Nichts wie weg hier, mach schnell ein Foto.

A: Hier, nimm die Fackel.

B: Danke!

Die Regel lautete: „Sag Ja!“ und bildet die zentrale Grundregel für das gemeinsame Improvisieren. Diese Grundregel konkretisiert sich auf verschiedensten Ebenen:

- Sag Ja zu den Ideen deiner Mitspieler
Jede Idee ist gut.
- Sag Ja zu deinen Mitspielern, helfe einander und hab Vertrauen zueinander.
- Sag Ja zum ersten Einfall und vertraue deiner Spontaneität und Phantasie.
- Sag Ja zum Einfall deiner Mitspieler und gehe auf alle Vorschläge ein.

Mithilfe dieser Grundregel entwickeln sich schnell gelungene Szenen für die Seminararbeit.

2. Einordnung und Nutzen als Methode

Lepschy hat zu den in Kommunikationsseminaren genutzten Methoden eine Systematisierung vorgelegt (vgl. Lepschy 1999).

Sie unterscheidet grundsätzlich zwischen aktivierenden und rezeptiven Repräsentationsmethoden sowie reflexiven und analytischen Bearbeitungsmethoden. Zu den aktivierenden Repräsentationsmethoden zählen die Gesprächssimulation und die strukturierten Kommunikationsübungen. Die rezeptiven Repräsentationsmethoden umfassen Fallbesprechungen und Transskripte. Im ersten Fall schaffen die Teilnehmer selbst die kommunikative Realität aktiv im Seminar, im zweiten Fall wird die schon stattgefundenene Kommunikation anhand von Aufzeichnungen analysiert. Die Simulation authentischer Fälle (vgl. Becker-Mrotzek/Brünner 1999) stellt eine Mischform mit aktivierenden und rezeptiven Anteilen dar.

Innerhalb dieser Systematisierung lässt sich das Improvisationstheater klar den aktivierenden Repräsentationsmethoden zuordnen, denn die Teilnehmer schaffen in der spontanen Interaktion selbst die kommunikative Realität. Doch warum sollte man das Improvisationstheater nutzen? Welchen Mehrwert hat es im Vergleich zu den anderen Methoden? Folgende Punkte sprechen unserer Ansicht dafür:

1. Improvisationstheater kann jeder. Daher ist es in den verschiedensten Seminarsituationen einsetzbar, unabhängig von Zielgruppe oder Bildungsgrad.
2. Das Improvisationstheater bietet die Chance auf neue Erfahrungen, die sich fruchtbar auf das kommunikative Handeln auswirken.
3. Daran anknüpfend befreit das spielerische Probehandeln vom Druck, etwas besonders gut oder gelungen machen zu müssen. Es entwickelt sich Raum für Kreativität und das Erproben bislang ungewohnter Kommunikations-handlungen.

4. Im Vergleich zu anderen aktivierenden Repräsentationsmethoden können die Teilnehmer aufgrund der Kürze der Übungen in der Regel mehrere Durchgänge absolvieren. Zudem spart der direkte Einstieg ohne Vorbereitung in die Übungen noch weitere Zeit.
5. Die Arbeit mit dem Improvisationstheater sorgt für eine positive Stimmung im Seminar, denn die Teilnehmer handeln gemeinsam und bestehen Herausforderungen.
6. Die spontane Perspektivübernahme und fortwährende Situationsanalyse, die für ein gelingendes Miteinanderhandeln in einer Szene notwendig ist, schärft den Blick für den Partner und das eigene kommunikative Handeln. Die Akteure handeln schlagfertig und können implizit auch etwas über gelungene Kommunikation lernen.
7. Improvisationstheater zwingt zum Handeln. Dadurch wird eine Überreflexion vermieden, ebenso wie möglicherweise Artefakte.
8. Für uns Trainer: Mit dem Einbezug einer neuen Repräsentationsmethode für Kommunikationstrainings können Sprechwissenschaftler und Sprecherzieher ihr Profil schärfen. Die angewandte Gesprächsforschung gibt Impulse für die fachliche Diskussion (vgl. Meer/Spiegel 2009), ist aber gleichzeitig auch zunehmend Konkurrenz auf dem Seminarmarkt. Hier bietet sich die Möglichkeit, neue Anregungen zu setzen

Bei unseren Überlegungen gehen wir davon aus, dass Übungen aus dem Improvisationstheater in einem Rhetorik- oder Kommunikationstraining parallel zu anderen Methoden eingesetzt werden. Das be-

deutet einerseits, dass es nicht notwendig ist, ein Seminar komplett auf Methoden des Improvisationstheaters aufzubauen. Hier lässt sich die Anwendung von Impro-Methoden gegenüber komplett theaterpädagogisch konzipierten Trainings abgrenzen, wie es sie z.B. im Bereich Teamkommunikation gibt. Andererseits sind die Impro-Übungen in unserem Verständnis immer an bestimmte Inhalte des Seminars gebunden. Durch diese inhaltliche Anbindung, lassen Sie sich gegenüber reinen Aufwärmübungen abgrenzen.

3. Hinweise zum Einsatz im Seminar

Die Seminarleitung muss nach unserer Erfahrung kein ausgebildeter Improvisationstheaterschauspieler sein, sollte aber alle Übungen schon einmal selbst aktiv erlebt haben. Entscheidend ist darüber hinaus, den Seminarteilnehmern transparent zu machen, dass es nicht darum geht, Theater zu spielen oder eine Aufführung zu planen, sondern Spielformen gezielt zu Übungszwecken einzusetzen.

Wichtig ist außerdem eine vertrauensvolle Seminaratmosphäre, in der alle bereit sind, sich auf die Übungen einzulassen. Um mögliche Hemmungen der Teilnehmer abzubauen, ist es hilfreich die Akteure nach einer Übungssequenz nach ihren Erfahrungen zu fragen. In der Regel werden die Antworten sehr positiv sein („Hat richtig Spaß gemacht“). Um Widerstand bei Teilnehmern zu vermeiden („Wir wollen hier kein Theater spielen“.), können die Übungen auch ohne den Verweis auf das Improvisationstheater angeleitet werden².

Der große Spaß beim Spielen der Szenen kann dazu verleiten, Improvisationstheater zum reinen Selbstzweck zu nutzen. Es gilt

² Wir danken der Kollegin Josefine Mendez für diesen Hinweis in unserem Workshop

jedoch wie bei den anderen aktivierenden Repräsentationsmethoden: erst die Auswertung der Übungen sichert den Transfer und die Anbindung an die Kommunikationsrealität der Teilnehmer.

Der Ablauf der Übungen muss klar und verständlich erläutert werden. Es sollte nicht zu Rückfragen während der Übung kommen. Sie blockieren die spielerische Spontaneität und Unmittelbarkeit. Je klarer der Rahmen ist, desto besser können sich alle auf die Übungen einlassen. Dafür ist es hilfreich, wenn die Übungen einen eindeutigen und energievollen Beginn und ein prägnantes Ende haben. Für die Startenergie sorgt das gemeinsame laute Einzählen der Szene („3, 2, 1, Los!“), den Abschluss markiert die Seminarleitung am effektivsten mit einem lauten „Danke-schön!“ verbunden mit einer sichtbaren Armbewegung

Die Vorgaben aus dem Publikum sollten von der Seminarleitung gesteuert und gefiltert werden. .

Wenn Übungen aus Sicht der Teilnehmer nicht so gut laufen, sollte die Seminarleitung dafür die Verantwortung übernehmen. Das verringert den Druck auf die Teilnehmer.

4. Drei Impro-Übungen konkret

Im Folgenden stellen wir Ihnen drei Übungen aus dem Improvisationstheater und ihre Anwendungsmöglichkeiten im Rhetorik-Training vor. Die Übungen sind beispielhaft ausgewählt, um verschiedene Einsatzmöglichkeiten und Arbeitsformen zu zeigen. So lässt sich z.B. die ‚Gemeinsame Geschichte‘ gut in Kleingruppen durchführen, während ‚Stopp, neue Wahl!‘ vor dem Plenum als Publikum stattfindet.

Die gemeinsame Geschichte

Dauer: ca. 30 Minuten

Anzahl der Teilnehmer: Beliebig

Ablauf: Erläuterung der Übung, Demonstration vor dem Plenum. Erläuterung der verschiedenen Handlungsmöglichkeiten des Erzählers, Durchführung der Übung in Kleingruppen zu drei Personen. Reflexion der Übung in den Kleingruppen oder im Plenum.

Übungsbeschreibung: Die Teilnehmer bilden Dreiergruppen (A, B und C). A erzählt von einem persönlichen Erlebnis. B hakt mit suggestiven Fragen nach. (Beispiel: A erzählt, wie er in den Urlaub fährt. B: „Hattet ihr dann nicht mitten auf der Strecke diese Reifenpanne?“) Für A gibt es drei unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten: Die Suggestion von A zurückzuweisen und mit der eigentlich geplanten Geschichte fortzufahren. Der Suggestion von A zuzustimmen. Der Suggestion von A zuzustimmen und die Geschichte in veränderter Form weiterzuspinnen. A soll möglichst die dritte Variante wählen. ('Sag ja und füge hinzu!') C beobachtet den Ablauf der Geschichte und gibt eine Rückmeldung. Danach wechseln die Rollen.

Einsatzmöglichkeiten im Training

- Storytelling – Vorbereitende Übung zur Entwicklung von Geschichten

Die Verantwortung für das Entstehen der Geschichte ist zwischen beiden Partnern aufgeteilt. Das verringert für den Erzähler den Druck, 'gute' Ergebnisse zu erzielen. So können erstens Blockaden vermieden werden und spielerisch gearbeitet werden. Zweitens wird durch die geteilte Verantwortung die Kreativität angeregt und es können besonders ungewöhnliche Geschichten entstehen.

- Small Talk – Atmosphäre schaffen und Gespräche in Gang halten

Die Teilnehmer erleben, dass das Handlungsmuster 'Sag ja und füge hinzu' dafür sorgt, dass die Geschichte sich ohne Unterbrechungen fortsetzt. So wird das Erzählgespräch in Gang gehalten. Der suggestiv Fragende bekommt ein positives Feedback auf seine Frage. Das trägt zu einer positiven Atmosphäre bei. Dieses Prinzip kann auf Small-Talk-Gespräche übertragen werden.

- Reflexion der eigenen Gesprächshaltung

Wie leicht oder schwer fällt es den Teilnehmern, die Anregungen durch die Fragen aufzugreifen? Wie stark ist ihre Tendenz, die Vorschläge des Fragenden zu blockieren? Was verändert sich durch Blockieren im Gesprächsverlauf und in der Gesprächsatmosphäre? Sehen die Teilnehmer Ähnlichkeiten zu ihrem Verhalten in echten Gesprächssituationen?

- Souveräner Umgang mit Suggestivfragen

Die Teilnehmer können spielerisch lernen mit unerwarteten Suggestionen oder auch mit provokanten Fragen zurechtzukommen. Die kreative Umgebung in der Übung hilft Ihnen, nicht sprachlos zu sein, sondern den Impuls ihres Gegenübers aufzunehmen. Das lässt sich auf suggestive und provozierende Fragen in stressigen Gesprächssituationen übertragen. Etwa auf Bewerbungsgespräche, Fragen im Anschluss an Vorträge, etc.

- Metapher für Kommunikation als gemeinsame Verständigungshandlung

Die Teilnehmer können erleben, dass nur bei einer Beteiligung beider eine gelungene Geschichte entsteht. Kooperation ist notwendig. Inhalte und Verlauf der Erzählung werden gewissermaßen zwischen den Gesprächspartnern ausgehandelt. So kann die Übung als Metapher für Kommu-

nikation als gemeinsame Verständigungshandlung genutzt werden.

Stopp! Neue Wahl!

Dauer: ca. 30 Minuten bei 16 Teilnehmern

Anzahl der Teilnehmer: Maximal 16 (Alle Teilnehmer sollten eine Spielszene haben. Das hilft, die Übung mit Energie durchzuführen, da sich niemand 'drücken' kann.)

Ablauf: Erläuterung der Übung. Dann für jeden Durchlauf: Auswahl der beiden Spieler. Auswahl einer Szene mit Vorschlägen aus dem Plenum. Start und Beendigung der Szene durch den Spielleiter.

Übungsbeschreibung: Jeweils zwei Personen werden vorne eine kleine Szene spielen. Diese Szenen sind komplett improvisiert: Sie haben niemals zuvor so stattgefunden und werden auch niemals danach so stattfinden. [Zunächst schauen wir, welche zwei Personen Lust haben, die Szene miteinander zu spielen. Was für eine Szene wir sehen, entscheidet das Publikum. Dabei nehmen wir ganz alltägliche Szenen, wie wir sie alle kennen, z.B. Einkauf beim Bäcker. Am Anfang der Szene stehen die Spieler Rücken an Rücken. Die anderen zählen die Szene gemeinsam ein: '3, 2, 1, Los!'. Da das Spiel 'Stopp! Neue Wahl!' heißt, gibt es eine Besonderheit: Der Spielleiter wird zwischendurch in die Hände klatschen und rufen 'Stopp, neue Wahl!'. Das bedeutet, dass derjenige, der vorher etwas gesagt hat, diese Äußerung noch einmal anders formulieren muss. Ein Beispiel in der Bäckerei: „Guten Morgen, ich hätte gerne drei Brötchen.“ - „Stopp, neue Wahl!“ - „Ich hätte gerne ein Körnerbrot“ - „Stopp, neue Wahl!“ - „Ich nehme ein Dutzend von diesen Buttercroissants hier vorne.“ - „Stopp, neue Wahl!“ - „Ich würd mich gerne als Azubi bewerben.“

Jede Szene sollte maximal drei Minuten dauern und wird vom Spielleiter an einer geeigneten Stelle beendet.

Es kann hilfreich sein, die Teilnehmer zu bitten, nach vorne, zum Publikum, zu spielen.

Die Teilnehmer sollen die Setzungen des Spielpartners akzeptieren („Sag ja!“). Wenn dieser z.B. sagt „Ich hätte gerne drei Brötchen.“ ist damit gesetzt, dass er der Kunde und der Spielpartner der Verkäufer ist.

Einsatzmöglichkeiten im Training

- Spontaneität und Schnelligkeit trainieren

Um das Spiel im Fluss zu halten, sind schnelle Reaktionen notwendig. Durch das hohe Tempo der Übung wird die gedankliche Selbstzensur der Spielenden erschwert. Sobald diese nicht mehr nach der 'besten' Variante suchen, fällt es Ihnen sehr leicht, ein hohes Tempo zu erzielen. Die Teilnehmer machen die Erfahrung, dass sie in der Lage sind, spontan und schnell zu reagieren. Das wird oft als befreiend erlebt.

- Schlagfertig und überraschend handeln

Durch die schnellen Unterbrechungen entstehen oft unerwartete, freche und nicht konforme Verhaltensweisen. Das ermöglicht den Teilnehmern, spielerisch mit der kreativen und bissigen Seite von Schlagfertigkeit in Kontakt zu kommen. Im Spiel zeigen sie Verhaltensweisen, die sie sich sonst nicht erlauben würden. Diese Kreativität überträgt sich oft auch auf andere Übungen, die im Anschluss durchgeführt werden. Schlagfertigkeit kann insgesamt als Spiel (und nicht als Kampf) wahrgenommen werden.

- Humor und positive Stimmung

Die Übung macht sowohl den Teilnehmern als auch den Spielern in der Regel viel Vergnügen. Fast jeder hat ein Erfolgserlebnis in einer gefühlt anspruchsvollen Auftrittssituation. Die Stimmung in der Gruppe ist im Anschluss energiegeladener, gelöst und zuversichtlicher.

- Handlungsfähigkeit in Stresssituationen

Die Spielsituation und die unberechenbaren Unterbrechungen werden von den Teilnehmern oft als Stress erlebt. Vor Beginn der Übung sind viele Teilnehmer nervös. Gleichzeitig erleben die Teilnehmer, dass sie die gefühlt schwierige Situation bewältigen können. Die Spielsituation gelingt und die Teilnehmer handeln subjektiv erfolgreich. So können sie Vertrauen in ihre Kommunikationsfähigkeit in schwierigen Situationen gewinnen.

- Verbale Ausdrucksfähigkeit steigern

Wenn schnell hintereinander gestoppt wird, müssen die Spieler viele verschiedene Varianten ihrer vorherigen Äußerung produzieren. Oft werden dabei auch Wörter und Formulierungen verwendet, die die Spieler sonst selten oder kaum benutzen. Dieser spielerische Umgang mit Sprache, ermöglicht es, Nuancen im Ausdruck zu erleben und den aktiven Wortschatz zu erweitern.

Status im WG-Casting³

Dauer: ca. 3 Minuten für die Anmoderation und 5 Minuten pro Durchlauf. Es kann in Kleingruppen gearbeitet werden. Es sollte insgesamt nicht mehr als vier Durchläufe geben, sonst kann es für die Beobachter langweilig werden.

Anzahl der Teilnehmer: beliebig

³ Zum Begriff des Status im Improvisationstheater vgl. Johnstone 2004: 51-125.

Ablauf: Erläuterung der Übung. Dann für jeden Durchlauf: Verdecktes Verteilen der Statuskärtchen. Start der Spielszene durch Einzählen. Beendigung der Szene durch den Spielleiter.

Übungsbeschreibung: Jeweils vier Personen spielen zusammen eine Szene. Drei wohnen in einer WG und haben ein Zimmer zu vergeben. Der Vierte ist auf Zimmersuche. Nach der Besichtigung sitzen alle am Küchentisch. Die Bewohner wollen prüfen, ob der Neue zu ihnen passt. Der Neue will prüfen, ob er hier wirklich einziehen will. Vielleicht gibt es auch noch Fragen zur Wohnung. Vielleicht driftet das Gespräch auch in eine ganz andere Richtung.

Zu Beginn der Szene bekommt jeder Spieler verdeckt eine Karte mit einer Zahl zwischen 1 und 4. Diese Zahl zeigt an, welchen Status der Spieler in der Szene hat. 1 ist Hochstatus. Diese Person ist die wichtigste. Sie hat das Sagen. Sie dominiert alle anderen. 4 ist Tiefstatus. Diese Person ist unwichtig und unauffällig. Sie unterwirft sich den anderen und folgt Anweisungen. Status 2 und 3 liegen dazwischen. Nach oben reagieren Sie als Tiefstatus, nach unten als Hochstatus.

Nachdem die Spieler in der Szene sitzen und ihre Statuskarten bekommen haben, wird die Szene eingezählt. Spätestens nach 5 Minuten beendet der Spielleiter die Szene.

Eine interessante Variante ist, die 1 oder die 4 zweimal zu vergeben. Dann lässt sich beobachten, wie sich die Spieler gegenseitig unter- oder überbieten und um ihren Status kämpfen.

Einsatzmöglichkeiten im Training

- Reflexion: Wie wird Status ausgedrückt?

Die Spieler und die Zuschauer können anhand dieser Übung reflektieren, wie Hoch- und Niedrigstatus ausgedrückt werden. Bei den Spielern lassen sich zahlreiche verbale, paraverbale und extravertale Mittel beobachten, die als Statussignale dienen. Diese Statussignale können gemeinsam mit den Teilnehmern aufgelistet werden.

- Reflexion des eigenen Status

Die Spieler erleben, welcher Status ihnen leichtfällt und welcher Status ihnen schwerfällt. Das ist oft auch mit dem Eindruck des Wohlfühlens oder Unwohlfühlers verbunden. Das kann den Teilnehmern einen Hinweis darauf geben, welchen Status sie in echten Situationen gewohnheitsmäßig einnehmen.

- Reflexion von Status und Rolle

Die Übung und die Reflexion über den eigenen Status kann die Teilnehmer dazu anregen, über den Zusammenhang zwischen dem Status, den sie gerne und leicht spielen, und ihrer Berufsrolle nachzudenken: Übe ich einen Status aus, der meiner jeweiligen Rolle entspricht? Welchen Status halte ich in Bezug auf meine Rolle für angemessen? Wie füllen andere Personen die entsprechende Rolle aus?

- Erproben eines 'fremden' Status

Die Spieler können einen (auch übertriebenen) Status einnehmen, der nicht ihrem gewohnheitsmäßigen Status entspricht. Das spielerische Setting ermöglicht es den Spielern, auch einen Status einzunehmen, den sie sich in einer ernsthafteren Situation nicht erlauben würden. So können sie probeweise ihr Handlungsrepertoire erweitern.

5. Fazit

Übungen und Spielformen aus dem Improvisationstheater bieten eine intuitive, direkte und schnelle Möglichkeit, um kommunikative Handlungen im Seminar zu simulieren. Wie dargelegt, lassen sich die Übungen thematisch an die typischen Lernziele eines gesprächs- oder rederhetorisch orientierten Trainings gut anbinden. Damit stellen sie aus unserer Sicht eine gute Ergänzung zu bisher etablierten Methoden dar, die für Abwechslung bei Teilnehmern und Seminarleitung sorgt.

Literatur

- BECKER-MROTZEK, Michael/BRÜNNER, Gisela: Simulation authentischer Fälle (SAF). In: BRÜNNER, Gisela/FIEHLER, Reinhard/KINDT, Walther (Hg.), *Angewandte Diskursforschung, Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche*: Wiesbaden 1999, S. 72 – 80.
- JOHNSTONE, Keith, *Improvisation und Theater*. Berlin 2004.
- LEPSCHY, Annette, *Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit*. In: BRÜNNER, Gisela/FIEHLER, Reinhard/KINDT, Walther (Hrsg.): *Angewandte Diskursforschung, Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche*. Wiesbaden 1999, S. 50 – 71.
- SPIEGEL, Carmen: Ein didaktischer Leitfaden für Kommunikationstrainings aus der Gesprächsforschung. In: MEER, Dorothee/SPIEGEL, Carmen (Hrsg.): *Kommunikationstrainings im Beruf. Erfahrungen mit gesprächsanalytisch fundierten Fortbildungskonzepten*, Mannheim 2009, S. 7 – 28.
- SPOLIN, Viola: *Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater*. Paderborn 1983.

Anregungen für den Seminareinsatz:

- ANDERSEN, Marianne Miami: *Theatersport und Improtheater*. Planegg 1996.
- FUNCKE, Amelie: *Methoden von Schauspielern und Regisseuren für den ganz normalen Trainer*. Bonn 2006.
- FUNCKE, Amelie/ HAVERMANN-FEYE, Maria: *Training mit Theater. Von der Einzelszene bis zum Unternehmenstheater – Theaterelemente erfolgreich ins Training bringen*. Bonn 2004.
- JOHNSTONE, Keith: *Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theaterport*. Berlin 2011.
- MASEMANN, Sandra/MESSER, Barbara: *Improvisation und Storytelling in Training und Unterricht*. Weinheim 2009.
- VLCEK, Radim: *Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik*. Donauwörth 2008.

Zu den Autoren:

Nadine Leyer, Alexander Roggenkamp und Torsten Rother sind Sprechwissenschaftler und Sprecherzieher (DGSS). Sie sind Inhaber von Sprechwege Kommunikationstraining und -beratung und arbeiten als freiberufliche Trainer. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Präsentation, Moderation, Konfliktgespräche, Small Talk und Schlagfertigkeit. Sie führen Seminare und Coachings für Schulen, Hochschulen, Unternehmen und Behörden durch. Zurzeit leben und arbeiten sie in Hamburg, Münster und Athen.

E-Mail: info@sprechwege.de

Hans Martin Ritter

Winterreise – Wilhelm Müller entdeckt das lyrische Monodram

Wer war Wilhelm Müller?

Wilhelm Müller ist nicht völlig vergessen. Wer mit den Schubertschen Zyklen vertraut ist, wird sich an den Namen erinnern, und in der Regel zugleich anmerken, dass – wäre Schubert nicht gewesen – kein Mensch mehr von ihm wüsste. Das ist vermutlich sogar richtig, zumal Liedtexte, die früher weithin bekannt waren (*Das Wandern ist des Müllers Lust* oder *Am Brunnen vor dem Tore*) wohl dem anonymen „Volksmund“ zugeschrieben würden. Auch der *Griechenmüller* mit seinen engagierten Texten zum griechischen Freiheitskampf gegen das osmanische Reich, als der er zu Lebzeiten berühmt war, ist mit seiner inzwischen etwas abgestandenen Rhetorik von Freiheitskämpfen ebenso vergessen wie der Dichter der *Tafellieder für Liedertafeln*. Interessant für den Kenner könnten seine Nachdichtungen italienischer und neugriechischer Volkslieder sein. Gegenwärtig im kulturellen Bewusstsein aber ist er in der Tat nur noch durch die beiden Zyklen *Die schöne Müllerin* und *Winterreise* – und da gleichsam nur als „Librettist“ Schuberts.

Gründe für das weitgehende Vergessen Wilhelm Müllers gibt es mehrere: nicht zuletzt sein kurzes Leben, das am 30. September 1827 mit knapp 33 Jahren nach einer andauernden Krankheitsphase endete. Der entscheidende Grund für das Vergessen sind jedoch paradoxerweise seine beiden Zyklen. Sie heben sich, vor allem die *Winterreise*, in der poetischen

Qualität weit von allem ab, was er sonst geschrieben hat: ihre emotionale Tiefe gibt selbst für die Zeit der Romantik, der sie zugehören, ungewöhnliche Einblicke in widersprüchlichste Seelenbewegungen, in Ausweglosigkeit, bittere Ironie oder Sarkasmus. Allerdings wird gerade diese Qualität von Schuberts Vertonung überdeckt und in der Regel der Kompositionsweise Schuberts gutgeschrieben. Das ist nachvollziehbar, aber in der Sache verfehlt. Man muss vielmehr sagen, dass Schuberts Liedkunst gerade in den beiden Zyklen, insbesondere in der *Winterreise*, einen in seiner Kompositionsweise, und gerade in seiner Liedkunst vorher nicht originär erkennbaren oder angelegten Qualitätssprung über bisher Gewohntes getan hat (vgl. Budde, 67f.). Dieser Qualitätssprung verdankt sich zu einem nicht geringen Teil der Begegnung mit den Texten Wilhelm Müllers.

Das Vergessen Müllers ist so gesehen nicht notwendig ein Qualitätsurteil. Seine poetische Schmiegsamkeit etwa in der Verwendung des Modells der Volksliedstrophe, ohne in der Sprache, der Blickweise oder der Zeichnung emotionaler Prozesse in diesem Genre gefangen zu bleiben, es vielmehr in diesem Sinn weit überschreitend, wurde von Heine hoch gerühmt, wird allerdings letztlich wiederum von Heine überstrahlt. Dieser hat ihm jedoch in seiner poetischen Entwicklung – eigener Aussage nach – Entscheidendes zu verdanken. In beiden Zyklen hat Müller – angelehnt an Jean Pauls *Vorschule der Ästhetik* – zudem einen

neuartigen Typus des „lyrischen Romans“ oder des „lyrischen Schauspiels und Monodrams“ entdeckt und rückblickend reflektiert (Werke 4, 299ff.), der – weitab von den mono- und melodramatischen Ansätzen der Frühklassik oder Tieckschen Modellen – fast eine Brücke in die frühe Moderne darstellt: Alles Geschehen und mit ihm die gesamte Szenerie wird hier aus einer Figur entwickelt und in ihr gespiegelt. (Vgl. *Prolog zur Schönen Müllerin* – Müller, Gedichte, 1f.) Es erscheint als inneres seelisches Geschehen und wird durch den lyrischen Monolog in „die Gegenwart des Erlebens“ gezogen. (Vgl. Budde, 30f.)

Heine und Müller

Am 7. Juli 1826 schreibt Heinrich Heine einen fast überschwänglich herzlichen Brief an den um wenige Jahre älteren Wilhelm Müller. Er fügt seine *Reisebilder (Die Nordsee)* bei, in denen er „neue Töne anschlage“. Aber vor allem gibt er eine kleine poetologische Reflexion über den Einfluss Müllers auf seine früheren Gedichte und bekennt: „daß mein kleines Intermezzo-Metrum nicht bloß zufällige Ähnlichkeit mit Ihrem gewöhnlichen Metrum hat, sondern daß es wahrscheinlich seinen geheimsten Tonfall Ihren Liedern verdankt, indem es die lieben Müller'schen Lieder waren, die ich zu eben der Zeit kennenlernte, als ich das Intermezzo schrieb. (...) Wie rein und klar sind ihre Lieder und sämtlich sind es Volkslieder. (...) und Sie werden es mal öffentlich ausgesprochen finden, daß mir durch die Lecture Ihrer 77 Gedichte zuerst klar geworden ist, wie man aus alten, vorhandenen Volksliedformen neue Formen bilden kann, die ebenfalls volksthümlich sind, ohne daß man nöthig hat, die alten Sprachholprigkeiten und Unbeholfenheiten nachzuahmen. Im zweiten Theile Ihrer Gedichte fand ich die Form noch reiner, noch

durchsichtig klarer – doch was spreche ich viel von Formwesen, es drängt mich mehr, Ihnen zu sagen, daß ich keinen Liederdichter außer Goethe so sehr liebe wie Sie.“ (Briefe, 175)

Interessant ist hier Heines Akzent auf formalen Aspekten: die Orientierung an der Volksliedstrophe, die Goethe auf eine für diese Zeit vorbildhafte Weise sich anverwandelt hatte und die darüber hinaus mit der Herausgabe der *Wunderhorn-Poesie* durch Brentano und Arnim für nahezu alle Romantiker – auch für Müller – in einem bestimmten Genre der Lyrik zum Maßstab wurde. Zugleich verweist Heine aber auf die Notwendigkeit einer Überwindung des historischen Moments dieses Musters und findet dies bei Müller. „Ich habe sehr früh schon das deutsche Volkslied auf mich einwirken lassen,“ schreibt er weiter, „späterhin, als ich in Bonn studirte, hat mir August Schlegel viel metrische Geheimnisse aufgeschlossen, aber ich glaube erst in Ihren Liedern den reinen Klang und die wahre Einfachheit, wonach ich immer strebte, gefunden zu haben.“ (Ebd.)

Heine bezieht sich in seiner „Huldigung“ zunächst auf die *Gedichte aus den hinterlassenen Papieren eines reisenden Waldhornisten*, die im Herbst 1820 erschienen und u.a. den Zyklus *Die schöne Müllerin* enthielten; der erwähnte „zweite Theil“ (1824) enthielt u.a. die 24 Gedichte der *Winterreise*. Auch wenn Heine sich nicht explizit auf die beiden Zyklen bezieht, bilden diese doch jeweils das Herzstück dieser *hinterlassenen Papiere*. „Volksthümlich“ im Sinne Heines könnte man u. a. das soziale Milieu nennen, den Ort eines Handwerks, so die Mühle in der *Schönen Müllerin*, auch das zumindest angedeutete Handwerksmilieu der *Winterreise* – ein Milieu, dem Müller als Sohn eines Schneiders selbst entstammte. Wichtiger – auch für Heine – ist allerdings die Überschreitung des „Volksthümlichen“ in der lyrischen Redeweise. Heine schreibt zehn Jahre später im Rückblick in seiner Abhandlung *Die romantische Schule in*

Deutschland, wo er auf ähnliche Tendenzen bei Uhland zu sprechen kommt, dessen Ton er in seinem früheren Brief im Gegensatz zu dem Ton Müllers „nicht eigenthümlich“ nennt (Briefe, 175f.): „Wilhelm Müller, den uns der Tod in seiner heitersten Jugendfülle entrissen, muß hier ebenfalls erwähnt werden. In der Nachbildung des deutsche Volkslieds klingt er ganz zusammen mit Herren Uhland; mich will es sogar bedünken, als sei er in solchem Gebiete manchmal glücklicher und überträfe ihn an Natürlichkeit. Er erkannte tiefer den Geist der alten Liedformen, und brauchte sie daher nicht äußerlich nachzuahmen; wir finden daher bei ihm ein freieres Handhaben der Übergänge und ein verständigeres Vermeiden aller veralteten Wendungen und Ausdrücke.“ (Werke 4, 166)

Man wird in der Tat in Gedichten der *Schönen Müllerin* kaum „veraltete“ (archaisierende) Wendungen finden, weniger noch in der *Winterreise*, ebensowenig aber das volksliedhaft musikalisch-rhythmische Pendeln der Verszeilen, wie es z. B. in Goethes *König in Thule* anklingt und auch in dem vom Volksliedton schon weit entfernten Gedicht *An den Mond* zu finden ist: *Füllest wieder Busch und Tal – Still mit Nebelglanz – Lösest endlich auch einmal – Meine Seele ganz ...* und ähnlich bei Brentano oder noch hie und da bei Eichendorff – etwa in den *Taugenichts*-Gedichten. Das „freiere Handhaben der Übergänge“ zeigt sich vielmehr gerade in der Behandlung der Volksliedstrophe. Bei Müller gehen die Verszeilen oder auch die Zusammenfassungen mehrerer Zeilen fast immer von einem eigenen Rede-Impuls aus, einem *gestischen* Moment (wie Brecht es in dem Aufsatz *Über reimlose Lyrik* beschreibt – GW 19, 395ff., vgl. Ritter 1986, 38ff., 2009, 147ff. u. 174ff.). Sie fließen frei in der vorgegebenen Form und lösen sich sozusagen in „lyrische Rede“ auf. Das ist schon ein charakteristisches Merkmal in der *Schönen Müllerin* – z.B. in dem Gedicht *Mit einem grünen Lauten-*

bande: „Schad um das schöne grüne Band, Daß es verbleicht hier an der Wand,/ Ich hab das Grün so gern.“// So sprachst du, Liebchen heut zu mir,/ Gleich knüpf ich's ab und send es dir.// Nun hab' das Grüne gern! Beide Anfangszeilen ziehen sich hier im zitierten Gestus des Bedauerns flüssig zusammen, die dritte enthält mit dem Bekenntnis einer Vorliebe ein eigenes gestisches Moment. In der antwortenden Gegenbewegung fließen die folgenden beiden Zeilen, abgesetzt in je eigenen gestischen Nuancen, eng zusammen, die letzte setzt sich als Aufforderung ab.

Ähnliche gestische Vielfalt in der Zeilenstruktur – mit Heine: „noch reiner, noch durchsichtig klarer“ – findet sich in der *Winterreise*, etwa in der letzten Strophe des Eingangsgedichts: *Will dich im Traum nicht stören,/ Wär' schad um deine Ruh./ Sollst meinen Tritt nicht hören – / Sacht, sacht, die Türe zu!// Ich schreibe nur im Gehen/ Ans Tor noch: Gute Nacht!// Damit du mögest sehen,/ Ich hab' an dich gedacht.* Das Gedicht bildet hier nahezu den körperlichen Vorgang des Abschied in gestischen Zügen ab: den vorsichtigen Blickkontakt mit der Kammer der Schläferin in den ersten beiden Zeilen – mit der zusätzlichen Bitternote des Bedauerns in der zweiten, die behutsame Abwendung im Gehen, die genaue Operation an der Tür: *sacht, sacht*, den kurzen verzögern den, gleichsam erklärenden Blick zurück beim Schreibvorgang am Tor und den Abschiedsblick in den beiden letzten Zeilen. Ein anderes prägnantes Beispiel ist das Gespräch mit dem Herzen im Gedicht *Die Post*. Schon die fiktive Aufspaltung des Ich birgt in sich ein gestisches Moment: *Von der Straße her ein Posthorn klingt:// Was hat es, daß es so hoch aufspringt, Mein Herz?* Dem Aufhorchen in der ersten Zeile folgt – noch ins Offne gerichtet – die Frage nach der sonderbaren Erregung des Herzens, als wäre dies ein anderes Wesen, dann die Zuwendung zu diesem Wesen in kopfschüttelnder Abwehr und

mit der verwunderten Frage: *Die Post bringt keinen Brief für dich:/ Was drängst du denn so wunderbar, Mein Herz?* Die dritte Strophe gesteht Gründe zu, aber die gehn eher *mich*, nicht *dich* an: *Nun ja, die Post kommt aus der Stadt, Wo ich ein liebes Liebchen hatt', Mein Herz!* Und die Schluss-Strophe äußert verschwörerisch den heimlichen gemeinsamen Wunsch als Frage: *Willst wohl einmal hinübersehn,/ Und fragen wie es dort mag gehen,/ Mein Herz?*

Zu dem Zeitpunkt der erwähnten Rückschau Heines in der *Romantischen Schule* ist Wilhelm Müller im Übrigen schon fast 10 Jahre tot. Der in dem Brief ausgesprochene Wunsch, „in gemeinschaftlichem Streben alt“ zu werden, konnte nicht in Erfüllung gehen. Auch Heines Wunsch nach einem gemeinsamen Nachruhm („Ich bin eitel genug, zu glauben, daß mein Name einst, wenn wir Beide nicht mehr sind, mit dem Ihrigen zusammengenannt wird.“ – Briefe, 176) blieb unerfüllt: Sein eigener Nachruhm hat den Wilhelm Müllers weit überstrahlt. Die Frage, woran das lag, erscheint angesichts der herausragenden Stellung Heines in der Literatur fast abwegig. Die Ähnlichkeit im Tonfall und der Art den Redefluss durch die Zeilen fließen zu lassen oder ihn innerhalb der Verszeilen zu unterbrechen und diesen Elementen der Äußerung zugleich ein je eigenes gestisches Moment zu geben, ist allerdings stellenweise frappierend.

Ein Beispiel dafür ist Heines Gedicht *Der Doppelgänger* mit seinem wechselnden Blickfokus: *Still ist die Nacht, es ruhn die Gassen,/ In diesem Hause wohnte mein Schatz;/ Sie hat schon längst die Stadt verlassen,/ Doch steht noch das Haus auf dem selben Platz.* Das sind klare gestische Blickzüge von einem weiten Fokus auf einen eingegrenzten – mit der Abschweifung der dritten Zeile in die Ferne der Vorstellung. Das setzt sich fort in einer Art Kamera-Zoom bis zum „Antlitz“, wobei jeder Zug verschärfte emotionale Nuancen zeigt: *Da steht auch ein Mensch und*

startt in die Höhe,/ Und ringt die Hände, vor Schmerzensgewalt;/ Mir graust, wenn ich sein Antlitz sehe,/ Der Mond zeigt mir meine eigne Gestalt. Und dann setzt mit scharfem gestischen Schnitt die polemische Anrede ein, die aus der direkten Konfrontation wieder in den weiten Erinnerungsblick schwenkt: *Du Doppelgänger, du bleicher Geselle!/ Was äffst du nach mein Liebesleid,/ Das mich gequält auf dieser Stelle/ So manche Nacht, in alter Zeit.* Hier und in anderen Gedichten kann man gewisse Aufschlüsse darüber finden, inwieweit Heine in der Behandlung des „Metrum“, des „Tonfalls“, in der „freieren Handhabung der Übergänge“, in der lyrischen Rede oder in der Gestaltung gestischer Momente Müller einiges „verdankt“. Zugleich wird aber auch die Verschärfung des situativen Blicks deutlich, die Plastizität und die diagnostische Distanz Heines den (eigenen) Emotionen gegenüber, wenn man inhaltlich ähnliche Motive bei Müller dagegenhält. So erscheint Heines Gedicht fast wie die Ausarbeitung eines Moments aus dem *Rückblick* der *Winterreise*: *Kommt mir der Tag in die Gedanken,/ Möcht' ich noch einmal rückwärts sehn,/ Möcht' ich zurücke wieder wanken,/ Vor ihrem Hause stille stehn.* Diese diagnostische Distanz findet sich allerdings ebenso bei Müller.

Die Winterreise

Der äußere Ablauf: die äußere Handlung

Wilhelm Müller hat die ersten 12 Gedichte der *Winterreise* 1823 unter dem Titel *Wanderlieder von Wilhelm Müller – Die Winterreise* veröffentlicht. Wenig später (1824) erschien, um 12 Gedichte erweitert, der vollständige Zyklus in veränderter und endgültiger Reihenfolge. Diese Erweiterung und die neue Reihenfolge – abweichend von der Schuberts – zielten auf die Verdichtung der Handlung zu einem Mo-

nodram – wie bereits in der *Schönen Müllerin*. Für diese Handlung fehlt im Gegensatz zum ersten Zyklus nur gleichsam die *Fabel*. Offensichtlich ist der Abbruch einer Liebesbeziehung und der Vorgang der *Entfernung* vom Ort der Ereignisse. Dabei lassen sich eindeutige Stationen des Entfernens feststellen. Ein Merkmal dafür sind Aspekte der sich verändernden Landschaft, sind Tag und Nacht. Wichtig für die Festlegung von Orten der Anwesenheit und des Redens ist auch, ob von einer vergangenen Situation, einem Moment im Rückblick, oder in der Gegenwart gesprochen wird. Zwar geht es bei der folgenden Aufschlüsselung nicht darum, Reisestationen tagebuchartig festzuhalten, aber doch um ein Zeitraster, darum, wieviele Tage der Reisende am Ende etwa unterwegs ist, wie er die Nächte verbringt, ob er, wo er schläft. Solche strukturellen Festlegungen sind für die Realisierung der *Winterreise* als *Monodram*, als monologisches Sprechen einer Figur, nicht unwichtig. Unabhängig von der hier skizzierten Abfolge, könnten die Zeitabstände der Gedichte und ihrer Ereignismomente auch durchaus weiter sein. Die Gedichtfolge stellt keine Kontinuität der allmählichen Entfernung dar, sondern durchbricht sie mehrfach.

Im ersten Gedicht *Gute Nacht* hat der Wanderer das Haus der Geliebten bereits verlassen. Es enthält Reflexionen beim Wandern. Schon in der zweiten Strophe ist er in Waldnähe fern von Menschen-siedlungen, sucht *auf den weißen Matten*, um sich zu orientieren: *des Wildes Tritt*. Am Ende dieser Reflexionen stehen Momente von scheinbarer Gegenwärtigkeit: *Will dich im Traum nicht stören ... Ich schreibe nur im Gehen/ Ans Tor noch „Gute Nacht“...* Das ist als ein kurzes Sich Zurückversetzen an den Ort und den Augenblick des Abschieds zu lesen: eine imaginäre Aktion aus der Ferne – in jedem Fall ereignet sie sich im Rückblick. Das gilt auch für das Gedicht von der *Wetterfahne* – sie dreht sich immer, auch wenn Flücht-

tende schon fern und die Wahrnehmung vergangen ist: *Da dacht' ich schon in meinem Wahne,/ Sie piff den armen Flüchtling aus*. Das Reden von sich in der 3. Person verstärkt das: *Er hätt' es eh'r bemerken sollen ...* Das Gedicht Nr. 3 *Gefrorene Tränen* erscheint als Moment des Verweilens auf der Wanderung, ebenso das vierte: *Erstarrung*. Sehr weit entfernt kann er nicht sein: er ist noch am Ort gemeinsamer Spaziergänge: *hier, wo wir oft gewandelt ...* Im nächsten Gedicht, dem *Lindenbaum*, ist er *schon manche Stunde entfernt*. Er redet auch hier im Rückblick – wohl noch in derselben Nacht, ist also vermutlich die Nacht durchgewandert.

Die Gedichte Nr. 6-9 umfassen den ersten durchwanderten Tag. Das Zwiegespräch mit dem eigenen *Herzen* über die *Post*, die gerade *aus der Stadt* kommt (Nr. 6.), findet wahrscheinlich am frühen Morgen statt, wenn die Post ausfährt, das Gespräch mit dem Schnee über den Weg der Tränen im Frühjahr (*Wasserflut*) in ähnlicher Entfernung. Der wohlbekannteste, jetzt zugefrorene Fluss (Nr. 8.) begleitet ihn auf dem Weg. Hier nimmt er mit einem Sinnbild Abschied, das er *mit einem spitzen Stein* in die Eisdecke gräbt: dem *zerbrochenen Ring*, der sich um Namen und Daten *windet*. Auch im *Rückblick* des 9. Gedichts sind die Stadt und ihre Türme noch im Blickfeld: *Ich möcht nicht wieder Atem holen,/ Bis ich nicht mehr die Türme seh*. Hier ist vorerst letztmalig von der *Liebsten* und *ihrem Haus* die Rede. Mit der thematischen Bindung verlässt der Wanderer auch die bekannte Gegend und ist in der Fremde.

Die Gedichte *Der greise Kopf*, *Die Krähe*, *Letzte Hoffnung*, *Im Dorfe* (Nr. 10-13) umfassen den zweiten Tag und die dritte Nacht: der im Lauf des Vormittags abtauende bereifte Kopf legt das von der Tageszeit her nahe. Der Wanderer hätte wieder im Freien übernachtet und spricht hier schon von einer *langen Reise*. Auch die dritte Nacht wandert er offenbar durch, vorbei an dem Dorf mit den *wachen Hun-*

den. Wo oder ob er schläft bleibt offen, er kehrt jedenfalls nirgends ein. Die Gedichte Nr. 14 und 15, *Der stürmische Morgen* und *Täuschung* als Morgen- und Nachtgeschehen, rahmen den dritten, *Der Wegweiser*, *Das Wirtshaus* und *Das Irrlicht*, das 16./17./18. Gedicht, den vierten Tag und die fünfte Nacht. Der *Rast* im Köhlerhaus (Nr. 19) folgen *Die Nebensonnen* und der *Frühlingstraum* (Nr. 20/21). Die Himmelserscheinung der *Nebensonnen* verweist auf den Morgen: sie ist in der beschriebenen Weise vor allem in Horizontnähe zu beobachten. Beide Gedichte umgreifen mit den Gedichten *Einsamkeit*, *Mut* und *Leiermann* (Nr. 22/23/24) den fünften Tag und das (vorläufige) Ende der *Winterreise*. Dies wäre der Zeitrahmen der äußeren Handlung.

Der Weg des Wanderes führt – das lässt sich aus den Gedichten ablesen – von Anbeginn abseits von Siedlungen ins Weglose. Schon im ersten Gedicht *Gute Nacht* sucht er nicht begangene Wege, sondern *des Wildes Tritt* und weist sich so *selbst den Weg*; das Posthorn ist *von der Straße her* zu hören: von weitem also – in Sichtweite oder nicht einmal das. An dem *Dorf* mit den *Hunden* geht er in der dritten Nacht vorbei. Auch *Der Wegweiser* (Nr. 16.) spricht von *versteckten Stegen durch verschneite Felsenhöhen*, dagegen von den Weisern *auf den Straßen* als etwas sehr Entferntem. Friedhöfe liegen häufig abseits, wenn auch nicht weit von Ortschaften. Auf dieses *Wirtshaus* (Nr. 17.) stößt er wohl nur durch einen „gesuchten“ Zufall oder durch Fügung. Die beiden *Irrlichter* (Nr. 15. und 18.) führen ihn in der vierten und fünften Nacht gänzlich in die Irre. Nach dem Abstieg *durch des Bergstroms trockne Rinne* ist in der fünften Nacht im 19. Gedicht *Rast* erstmals vom *Obdach* in einem Köhlerhaus die Rede. Diese befinden sich gewöhnlich im tiefsten Wald – da, wo die Holzkohle gebrannt wird. Erst im 22. Gedicht *Einsamkeit* bewegt sich der Wanderer offensichtlich wieder in der Nähe menschlicher Siedlungen, wandert durch *helles, frohes Leben*,

wenn auch ausgeschlossen, vielmehr sich selbst ausschließend: *einsam und ohne Gruß*. Im letzten Gedicht ist er zumindest wieder in Sichtnähe eines Dorfes: *Drüben hinterm Dorfe/ Steht ein Leiermann*. Die Wanderung ist also, und zwar – abgesehen von der Nacht in der Köhlerhütte – sogar in den Nächten, die er offenbar irgendwie im Freien verbringt, eine Flucht weg von allem Menschlichen.

Die innere Handlung

Die innere Handlung folgt der äußeren auch in den Motiven, die die unterschiedlichen Orte auslösen. Sie verläuft in drei Themenbögen: Der *erste* umfasst den inneren Abschied von dem Liebeserlebnis (Gedichte Nr. 1-9) – bezeichnend dafür ist das wiederholte Zwiegespräch mit dem Herzen. Im *zweiten* Bogen verschwindet vom 10. bis 19. Gedicht das Ausgangsmotiv des Mädchens, es tritt hinter den Erfahrungen der Reise durch die Wildnis und den Handlungen zum Weiterkommen und Überleben zurück und meldet sich erst im dritten Bogen im Anschluss an die Nacht im Köhlerhaus (Nr. 19.) wieder: andeutungsweise in den *Nebensonnen* (Nr. 20.) und deutlich im *Frühlingstraum* (Nr. 21.). Im *zweiten* Bogen (Gedicht Nr. 10-18) regt sich statt dessen teils latent, teils offen der Todeswunsch, der im ersten Handlungsbogen in der versteckten Aufforderung zum Selbstmord durch den *Lindenbaum* (Nr. 5.) noch als Drohung erscheint, vor welcher der Wanderer flüchtet. Das Gedicht *Der greise Kopf* (Nr. 10) äußert den Todeswunsch indirekt als Wunsch, *ein Greis zu sein*, und im Seufzer: *Wie weit noch bis zur Bahre!* Das Gedicht von der *Krähe* (Nr. 11) sieht den Tod schon – unfreiwillig, aber fast zwangsläufig – *nicht mehr weit* vor sich, der *Wegweiser*, der ihm *unverrückt* die Richtung weist (Nr. 16), benennt das Sterben als die gebotene *Straße, die noch keiner ging zurück*. Das *Wirtshaus* (Nr. 17), der Friedhof, weist den Wanderer aus dem Reich der Toten jedoch zurück ins Leben. Durch die Abwei-

sung schiebt sich das zweite gewichtigere Motiv dieses Themenbogens in den Vordergrund: die Hoffnungslosigkeit – angekündigt bereits im 12. Gedicht *Letzte Hoffnung*. Mit ihr verbunden ist die Unfähigkeit, noch – geschweige denn positiv – zu träumen (Nr. 13/ *Im Dorfe*), die Akzeptanz der *Täuschung* als des einzig möglichen *Gewinns* (Nr. 15), und im *Irrlicht* (Nr. 18) die bittere Einsicht, dass *unsre Freuden, unsre Wehen – alles eines Irrlichts Spiel* sind, dass die Sache zu Ende gegangen werden muss und ihr Ende im *Grab der Leiden* auch finden wird.

Der letzte Handlungs- oder Themenbogen (Nr. 19-24) setzt ein mit der restlosen Erschöpfung der Kräfte – psychisch wie physisch: bewirkt durch den Abschied von der Liebe, die Erfahrung von Hoffnungslosigkeit, auch die des Verleugnens oder Wegdrückens der Gefühle – etwa im 14. Gedicht *Der stürmische Morgen*, in dem das *Herz* an den Himmel gemalt erscheint: *Es ist nichts als der Winter,/ Der Winter kalt und wild*, bewirkt aber auch durch die Wanderschaft durch Kälte und Entbehrung im ersten und zweiten Handlungsbogen: *Doch meine Glieder ruhn nicht aus,/ So brennen ihre Wunden*. Hier, auf dem ersten halbwegs beschützten Nachtlager der *Rast* in der Köhlerhütte (Nr. 19), in schmerzender Mattigkeit und quälender *Stille* erwachen *mit heißem Stich* die alten Gefühle von neuem: der *Wurm*. Auch die Zwiesprache mit dem Herzen setzt wieder ein. Dieser Handlungsbogen ist also von „Rückfällen“ in und aus der Schwäche gekennzeichnet: so im Bild von den *drei Sonnen*, die oft mit den drei die Seele aufrichtenden Gefühlen (in christlicher Tradition: Tugenden) *Glaube, Liebe, Hoffnung* identifiziert werden, von denen aber die ersten beiden schon *hinab* sind und das Untergehen der letzten nun fast als letzte Hoffnung erscheint (Nr. 20). Im *Frühlingstraum* (Nr. 21), klingt erstmals wieder eine Erinnerung an die verlorene Liebe und die Szenerie der ersten Begegnung an, fast wie sie im Gedicht

Rückblick (Nr. 9) erscheint: *bunte Blumen, grüne Wiesen, lustiges Vogelgeschrei, die schöne Maid, Wonne und Seligkeit*. Das Träumen stellt sich neu ein, ja das Erlebte selbst erscheint nur noch als Traum, auch ein Rest Hoffnung will nicht schweigen: *Wann halt ich mein Liebchen im Arm?* Allerdings erscheint das vor der kalten Wirklichkeit des Morgens und der absurden Frage: *Wann grünet ihr Blätter am Fenster?* dem Träumer selbst abwegig. Damit geht gleichsam auch die dritte Sonne unter. Ingeheim wirkt in dem Blick auf die Eisblumen das Verlustmotiv aus dem Gedicht *Erstarrung* nach: *Schmilzt je das Herz mir wieder,/ Fließt auch ihr Bild dahin*. Es äußert sich nur in gesteigerter, der Endgültigkeit gewissen Form. Ähnlich vergrößert das 22. Gedicht *Einsamkeit* die Qual der *Stille* aus der *Rast* in der Köhlerhütte zum unerträglichen *Elend*, als einsame *trübe Wolke* durch *heitere* Lüfte zu ziehen: *Ach, daß die Luft so ruhig!/ Ach daß die Welt so licht*. Erst die Auseinandersetzung mit der Natur im folgenden Gedicht *Mut* (Nr. 23) setzt wieder Kräfte frei – auch Härte gegen das eigene Herz. Allerdings – der *Stürmische Morgen* (Nr. 14) klingt von fern an – äußert sich da eher eine Erinnerung an *tobende Stürme* und vergangene Momente von Härte und wilder Lustigkeit – in Absetzung von dem Elend der *trüben Wolke*. Jedenfalls aber ereignet sich hier ein heftiger Ausschlag in eine verzweifelt-forcierte Haltung des Widerstands und der Abtötung von Gefühlen. Nach dieser „wilden Pose“ muss die Figur des *Leiermanns* auf eisigem Feld, dieses Bild einer gänzlich sinnlosen und abgewerteten, aber unbeirrt dahinvegetierenden Existenz, als sarkastisch hingenommenes Modell für das eigene Leben erscheinen: als beklemmende Vorstellung, in einer eiskalten Welt dem Ende zuzugehen und ihr, begleitet von monotonen Drehleierklängen, eine Leidensgeschichte in *Liedern* zuzusingen, auch wenn oder gerade weil *keiner sie hören will*. Als eingefrorenes Bild ist diese Aussicht von apathischer Hoffnungslosigkeit, die das un-

erträgliche, aber noch tief gefühlte Elend des Gedichtes *Einsamkeit* nicht mehr kennt. Der letzte Bogen nimmt also Motive der ersten beiden Handlungsbögen auf und steigert sie vor dem Hintergrund zermürbender Erfahrungen der Reise aufs Äußerste.

Aber auch die beiden ersten Bögen der inneren Handlung sind nicht so homogen oder ungebrochen, wie es zunächst scheinen mag. Der erste Bogen lebt aus starken Gefühlsschwankungen – etwa im *Rückblick* (Nr. 9) in den widersprüchlichen Motiven der Flucht: *bis ich nicht mehr die Türme seh*, und des Wunsches, umzukehren, sobald das Bild der ersten Begegnung in der Erinnerung aufscheint: *Kommt mir der Tag in die Gedanken,/ Möcht ich noch einmal rückwärts sehn ...*, das den Flüchtling an den Ort *vor ihrem Hause* fesselt. Das klingt schon in der *Wasserflut* (Nr. 7) im Gespräch mit dem Schnee an: *Fühlst du meine Tränen glühen,/ Da ist meiner Liebsten Haus* – dem vorangegangenen Impuls des Herzens (Nr. 6/*Die Post*) folgend werden stellvertretend und als Wegführer dorthin die Tränen geschickt. Die Gedichte sind zudem von fieberartigem Wechsel zwischen Hitze und Erstarrung geprägt: *Es brennt mir unter beiden Sohlen,/ Tret ich auch nur auf Eis und Schnee...* (Nr. 9), ebenso im Gedicht Nr. 3 *Gefrorene Tränen*, die *aus der Quelle der Brust* dringen – *so glühend heiß*, als wollten sie *zerschmelzen des ganzen Winters Eis*, aber doch *so lau* zu Tage treten, dass sie zu Eis erstarren. Umgekehrt sollen im folgenden Gedicht *Erstarrung* diese *heißen Tränen* im Kuss *Eis und Schnee* des gefrorenen Bodens durchdringen, *das Herz* ist aber im nächsten Augenblick *wie erfroren*. Hier tobt also ein heftiger emotionaler Kampf. Symbolisch erscheint dieser Widerstreit im 8. Gedicht *Auf dem Flusse*: im zugefrorenen Fluss *mit harter starrer Rinde* ist das *Bild des Herzens* zu erkennen, in das *mit einem spitzen Stein* das Sinnbild der Liebe eingegraben werden muss, dessen Blut *unter seiner Rinde* aber *reißend schwillt*. Im 14.

Gedicht des zweiten Bogens *Der stürmische Morgen* kehrt das *Bild* des gefrorenen und zugleich wild bewegten Herzens wieder – nun fast nicht mehr im Widerspruch: *Es ist nichts als der Winter,/ der Winter kalt und wild*. Der letzte Teil nimmt dieses Motiv im vorletzten Gedicht *Mut* auf: das *Herz*, wenn es sprechen will, wird *hell und munter* und zugleich fühllos und klaglos übersungen. Es ist nicht mehr der vertraute Gesprächspartner, es ist der Gegner: das noch warme Herz wird kalt abgeschreckt, damit es hart wird und hart bleibt.

*Kontinuitäten – Brüche – Schnitte:
Versuche, den jeweiligen Ort und die Ausrichtung des Redens zu bestimmen*

Wilhelm Müller verortet seinen Gedichtzyklus zwischen den Gattungen. Er spricht vom „lyrischen Roman“ oder „lyrischen Schauspiel“ oder – wohl am treffendsten: vom lyrischen „Monodram“. (Müller, Werke 4, 300, vgl. auch Budde, 30) Episches, Dramatisches und Lyrisches gehen eine Symbiose ein. Man könnte an eine Episoden-Erzählung („Roman“) denken: Geschehnis reiht sich an Geschehnis, es gibt erzählende Partien: Rückblicke und Erinnerungen, die ein Ich-Erzähler vor einem Gegenüber ausbreitet. Dem Drama entsprechend gibt es eine Handlung, die vorwärts treibt: die Wanderung, und eine Figur, die Augenblicke im Jetzt erlebt und dies in der Art eines Monologs oder der Anrede an ein fiktives Gegenüber ausspricht. Das Lyrische zeigt sich darin, dass alle erlebten, erinnerten und vollzogenen Geschehnisse, die Orte und Bilder sich in Gedanken und Empfindungen im Jetzt auflösen und in einer nach außen gewendeten inneren Rede ein verallgemeinertes zuhörendes Gegenüber suchen, mit Paul Celan: „etwas Offenstehendes“, „ein ansprechbares Du“ und dafür „mit ihrem Dasein zur Sprache“ gehen (Celan, 39). Jean Paul, auf den Müller sich beruft (vgl. Werke 4, 300), sieht es so: Während das Epische „sich aus der

Vergangenheit entwickelt“ und das Drama „sich für und gegen die Zukunft ausdehnt“, „waltet“ im Lyrischen „die Begebenheit nur als Gegenwart“ (Jean Paul, Werke V, 245) und bewirkt so die Offenlegung und den Austausch von Gedanken und Empfindungen im Jetzt und Hier. Dieses lyrisch-monologische Moment ist in der *Winterreise* letztlich das dominierende. Von diesen Prämissen ausgehend, wird im Folgenden nach dem jeweiligen Ort und der Ausrichtung des Redens gesucht.

Der Wanderer hat wie gejagt die Stadt verlassen: *Hab mich an jedem Stein gestoßen,/ So eilt ich aus der Stadt hinaus.* Er hetzt durchs Tor, vorbei am *Lindenbaum*, erst auf verschneitem Feld, *den weißen Matten* abseits der Straße, wird der Schritt langsamer. Verweilen und unschlüssiges Weitergehn bestimmen den Ort des Redens im *ersten* Gedicht *Gute Nacht*, die Rede selbst ist ein emotionales Resümee und die Bekräftigung des Entschlusses, zu gehen. Der Text gibt gleichsam die Blickrichtungen vor: zurück zum Ausgangspunkt oder in die Umgebung schweifend. Sehr gegenwärtig ist der Moment an der Haustür: das behutsame Gehen: *Will dich im Traum nicht stören ...*, die Vorsicht beim Schließen der Tür, der bittere Gutenachtgruß am Tor, auch das „Auspfeifen“, die kreischende *Wetterfahne* im folgenden Gedicht; spricht dann der Wanderer von sich in der dritten Person, deutet sich Abwendung an: *Er hätte eh'r bemerken sollen ...*, die auch in der Unbeständigkeits-Philosophie noch anhält: *Der Wind spielt drinnen mit den Herzen wie auf dem Dach ...* Erst wenn zuletzt wieder von *meinen Schmerzen* die Rede ist, ist das ein Impuls zu einer inneren Rückwendung: das Bild der Liebsten als aufgeputzte *reiche Braut* drängt sich auf. In diesen Wendungen, wie immer im Einzelnen vollzogen, nuancieren sich analytische Distanz und Identifikation und verlangen nach gestischem Ausdruck. Das *dritte* Gedicht *Gefrorene Tränen* wendet sich vom Ausgangsort ab und – vorwurfsvoll – den ei-

genen Tränen zu, das nächste (*Erstarrung*) der vertrauten Umgebung: *hier, wo wir oft gewandelt.* Der Blick schweift umher, die Rede gilt verlorenen (Erinnerungs-)Spuren oder dem Zustand des Herzens: *wie erfroren.* Bewegendster Redeimpuls ist die Furcht vor dem Vergessen: das im Herzen erstarrte Bild der Liebsten könnte irgendwann – *schmilzt je das Herz mir wieder* – auch *dahin fließen* und restlos verschwinden.

Der Ort des Redens im *fünften* Gedicht *Der Lindenbaum* erschließt sich von seinem Ende her – *manche Stunde entfernt* – das Rauschen im Ohr: *Du fändest Ruhe dort!* Das legt wieder eine Situation des Innehaltens, der Rast nah. Von hier richtet sich der Blick in ferne Erinnerungsräume: *ich träumt' in seinem Schatten ...* und auf das gerade Erlebte: die Hast am Baum vorbei mit geschlossenen Augen, den kalten Wind im Gesicht, den Verlust des Huttes und das beängstigende Rauschen der Zweige, das gegenwärtig bleibt. Aus der Situation herausgerissen wird der Wanderer durch das Signal des *Posthorns* im *sechsten* Gedicht *Die Post*. Das Gespräch mit dem *Herzen* ist anfangs ein Dreiecksgespräch über die Post und mögliche Briefe – mit räumlich eindeutigen Blickpunkten. Durch den Herkunftsort der Post, *wo ich ein liebes Liebchen hatt'*, bekommt es mit der Frage an das Herz: *Willst wohl einmal hinübersehn /Und fragen, wie es dort mag gehen?* die eigentliche, die emotionale Blickrichtung zum Ausgangspunkt der Flucht. Deutlich ist jedenfalls, dass hier einer versucht, sich selbst in einem Abstand von den Gefühlen zu halten. Das verbindet dieses und das folgende Gespräch mit dem *Schnee* im Gedicht *Wasserflut*. Auch hier wird in einer Situation des Innehalten im Abstand, beobachtend, auf die *Tränen* geblickt: wie sie fallen und als *heißes Weh* vom Schnee aufgesogen werden. Die Beobachtung löst den Gedanken an Tauwetter aus und den Impuls, statt des *Herzens* die *Tränen* als Wegführer in die Stadt zum Haus der Liebsten zu

schicken – mit dem Bach als Transportmittel. Die *Tränen* wissen, wo das Haus steht, der *Schnee* soll es erfahren. Beide Gedichte verbindet eine naiv-raffinierte Ich-Spaltung, um diesen Abstand zu wahren. Am Ende ist der Ort, der *Liebsten Haus*, allerdings wieder ganz gegenwärtig.

Das *achte* Gedicht *Auf dem Flusse* hat als Gegenüber eben diesen Bach. Kerngedanke ist die Erfahrung einer Identität des zugefrorenen Baches und des neu erstarrten Herzens, das nur untergründig noch *reißend schwillt*. Das imaginäre Einhämmern des Liebessymbols in die Eisdecke gilt letztlich der harten Rinde des Herzens, im bitteren Wissen, dass mit der Schmelze auch dieses Symbol schwinden wird. Das *neunte* Gedicht *Rückblick* zeigt den Wanderer in heftiger Abkehr vom Ort der Liebe ähnlich wie zu Beginn der Wanderung. Die Rede setzt sozusagen in schneller Gangart ein: *es brennt mir unter beiden Sohlen*. Der letzte Blick auf die Stadt lässt den Antritt allerdings sofort wieder stocken – in bitterer Anklage und Erinnerung: *Wie anders hast du mich empfangen ...* Das Maienglück wird gegenwärtig, vor allem der Augenblick, wo *ach, zwei Mädchenaugen glühten*. Die Fluchtbewegung kehrt sich um: *... möchte ich zurücke wieder wanken,/ Vor ihrem Hause stille stehn*. Die Rollenspiele aus scheinbar sicherem Abstand: die Befragung des *Herzens*, das Gespräch mit dem *Schnee* waren fruchtlos. Nicht zuletzt die Wiederaufnahme dieser anfänglichen Getriebenheit, aber ebenso das jähe Versiegen der Aufbruchenergie bewirken die Einheit des ersten Handlungsbogens. Die Zu- und Abwendungen, der Tempowechsel, das Innehalten, Hitze und Kälte leben aus der Situation des Abschieds, des schmerzlichen Sich Losreißen: sie bilden den Gestus des Sprechens aus.

Die folgende Gedichtgruppe (Nr. 10-19) setzt sich davon nicht nur durch die Entfernung und die nun fremde Gegend ab; es gibt auch keine Rückblicke mehr. Die Situationen sind von klarer Gegenwärtig-

keit, sie entstehen alle aus einem Moment des Innehaltens oder bewirken es. Die Auslöser sind objektiv fassbar: der *greise Kopf*: das bereifte und wieder auftauende Haar (Nr. 10), die *Krähe* (Nr. 11), Bäume mit einzelnen bunten Blättern (Nr. 12), das *Dorf* mit den *bellenden Hunden* und *schlafenden Menschen* (Nr. 13), *Wolkenfetzen* und *rote Feuerflammen* am Himmel (Nr. 14), *Irrlichter* (Nr. 15/18), die Einöde mit dem nur noch inneren *Wegweiser* (Nr. 16), der *Totenacker* (Nr. 17), Stille und Erschöpfung im *Köhlerhaus* (Nr. 19). Die Richtungen des Redens entstehen aus der Wahrnehmung des Gegenübers, richten sich nach außen und von daher zurück an das redende Ich und bekommen so ihren reflektierenden Zug. Das gilt z.B. auch für den *Stürmischen Morgen* (Nr. 14): das Auge entdeckt *flatternde Wolkenfetzen* und dazwischen *rote Feuerflammen*, der Sprechgestus entsteht aus dieser Wahrnehmung, nicht aus der Demonstration dessen, was es sieht (wie in der Regel, suggeriert durch die Schubertsche Vertonung, bei Sängern). Erst am Ende entsteht Identifikation: *Mein Herz ... es ist nichts als der Winter ...* Auch das Gedicht *Letzte Hoffnung* (Nr. 12) lebt nicht aus emotionaler Identifikation, vielmehr handelt es sich wieder um eine Ich-Spaltung in diagnostischer Distanz, fast um ein seelisches Experiment: die „Inszenierung einer Metapher“. Der Wanderer schaut nach dem dünnen Blatt, vergibt eine „Rolle“: *er hängt seine Hoffnung dran*, und zittert als Beobachter des Vorgangs (und seiner selbst), wie das Blatt sich ablöst, *fällt*, und *mit ihm* die Hoffnung stirbt: er sieht sich *weinen*. Statt der Rückblicke spielt in diesem Teil auch eher der Blick auf Kommendes eine Rolle – wie amorph oder bedrohlich es auch immer gedacht wird: als Weg zum *Grabe* oder an den Ort, der kein Zurück kennt (*Der greise Kopf/Die Krähe/Der Wegweiser/Das Wirtshaus/Das Irrlicht*) oder als hinfällige *Hoffnung*, die schließlich nur noch als *Täuschung* existiert. In diesem Gedicht (Nr. 15) kommt mit der Vision des *warmen*

Hauses und der *lieben Seele drin* eine blasse Erinnerung an verlorene Wünsche zu Wort: der Rückblick als täuschende Vision, als „Lüge“.

Erst in der *Rast* (Nr. 19), im erschöpften Innehalten, meldet sich in der *Stille* der *Wurm* der Erinnerung wieder sehr konkret: *mit heißem Stich*. Dieses Gedicht bildet die Wende zum dritten Handlungsbogen – genauer gesagt: es gehört bereits dorthin. Hier werden die Vorgänge wieder mit Rückblicken durchsetzt (*Die Nebensonnen/Frühlingstraum/ Mut*). Vom Ort des Redens her und den jeweiligen Zuwendungen ändert sich grundsätzlich jedoch nichts. Die Situationen sind in der Begegnung mit einem Gegenüber von klarer Gegenwärtigkeit. *Die Nebensonnen* (Nr. 20) reflektieren ein Naturphänomen, dessen tieferer Sinn im Verlust, letztlich im Verzicht auf Hoffnung liegt. In dem folgenden Gedicht *Frühlingstraum* erscheinen die Momente erlebter Vergangenheit, der *Mai*, die *Blumen*, *Vogelgeschrei*, die erfüllte wechselseitige *Liebe*, nur noch als Traumwirklichkeit. Sie können dem erwachenden Auge und Ohr und dem, was sich real bietet, nicht standhalten. In den Eisblumen scheinen sie noch sichtbar, erweisen sich aber als nichtig: als lächerliches Trugbild. Von der Situation des Redens her gesehen, taucht hier ein Mensch tief aus einer Traumwelt auf und muss an den Realitäten immer wieder neu und bitter erkennen, dass das scheinbar Erlebte Einbildung war. Das 22. Gedicht *Einsamkeit* ist davon gezeichnet. Das einsame Gehen eines Ausgeschlossenen zwischen frohen Menschen ist eine ähnlich gespaltene Erfahrung. Zugleich ist der Vorgang im Bild der *trüben Wolke*, die *durch heitre Lüfte geht*, aus einer Perspektive von weither betrachtet: da sieht einer auch von außen sich selbst, wie er da hingeht in seinem Elend. Das nächste Gedicht *Mut* ist ein Aufstand gegen dieses Dahinschleichen – *als noch die Stürme tobten*, war es anders. Die Aktionen: das Abschütteln von Schnee, das Singen – *hell*

und *munter* – über das klagende Herz hinweg, kehren das Verhalten der Elendsgestalt in ihr Gegenteil – bis hin zur rebellischen Pose: *Will kein Gott auf Erden sein,/ Sind wir selber Götter!* Passagen der *Rast* klingen an: *Auch du mein Herz, in Kampf und Sturm,/ So wild und so bewegen*. Zwischen den Gedichten *Einsamkeit* und *Der Leiermann* erscheint diese Haltung aber eher als wilde Grimasse fiktiven Widerständen und sich selbst gegenüber – im Conditionalis: *Fliegt der Schnee mir ins Gesicht ...*, nicht als Kampf gegen wirkliche Stürme. Das Schlussgedicht *Der Leiermann* gibt dagegen genaue Beobachtungen eines Gegenübers. Man kann fast den Abstand ablesen, von dem aus bestimmte Details zu sehen, zu hören sind: starre Finger, bloße Füße, der leere Teller, eintönige Musik, das Brummen der Hunde (nicht: Knurren – wie bei Schubert). Erstmals in der Winterreise gilt die Zuwendung einem Menschen, zugleich erscheint sie als sarkastische Erwägung, fast als Vision einer eigenen Zukunft: als ein Selbstentwurf. Die Frage am Ende: *Wunderlicher Alter, soll ich mit dir gehen ...* richtet der Winterreisende in jedem Fall an *sich selbst*, nicht an den *Leiermann*.

Die Abweichung der äußeren und inneren Handlung in Schuberts Zyklus

Schubert hat die *Winterreise* in zwei Teilen oder vielmehr Schritten komponiert. Er kannte zunächst nur die erste Publikation Wilhelm Müllers und vertonte diese 12 Lieder im Winter 1826/7. Bis zum 8. Lied ist die Liedfolge nahezu identisch mit der endgültigen Reihenfolge bei Müller; es fehlt nur als 6. Gedicht *Die Post*. Als 9.-12. Lied kommen hinzu: das *Irrlicht*, die *Rast*, der *Frühlingstraum* und *Einsamkeit* – bei Müller sind sie zum Ende hin verschoben und erscheinen in der endgültigen Fassung als Nr. 18/19/21/22. Schubert hat die übrigen 12 Gedichte erst später kennengelernt, sie im Sommer 1827 komponiert und als 2. Teil dem ersten angefügt, ohne dessen Reihenfolge zu ändern bzw. die

Reihenfolge Müllers insgesamt zu übernehmen. Beide Teile wurden auch getrennt publiziert: der erste im Januar, der zweite im Dezember 1828. Zu diesem Zeitpunkt waren Müller und Schubert schon tot.

Es muss einleuchten, dass mit dieser Zweiteilung, in der Konzertbesucher die *Winterreise* bis heute kennen, die äußere und innere Handlung sich im ersten wie im zweiten Teilzyklus und damit insgesamt deutlich verändern. Müller war die Strukturierung und „künstlerische Durchformung des Ganzen“ ein wesentliches Anliegen (vgl. B. Leistner, 32). Für Elmar Budde sind die Umstellungen bei Schubert jedoch erstaunlicherweise kein Verlust: der Zyklus habe zwar „scheinbar nicht die gleiche Folgerichtigkeit wie die Müllersche Fassung. Doch diese Differenz hat recht eigentlich keine Bedeutung.“ (70) Elmar Budde kommt zu diesem Schluss, weil er meint, dass wir es mit „einer imaginären Wanderung durch eine Winternacht“ zu tun haben, „einer Wanderung, die am Abend beginnt und am frühen Morgen in des Köhlers Haus endet, mit den Nebensonnen am Himmel und dem Leiermann draußen auf dem Eis.“ (69) In dem *Monodram* Müllers kann es sich nach Aufschlüsselung seiner äußeren und inneren Handlung jedoch – wie imaginär die Reise immer sein mag – nicht nur um „eine“ Winternacht handeln, es müssen – im eindeutigen Wechsel von Tag und Nacht und immer weiterer Entfernung vom Ausgangspunkt – mehrere Tage und Nächte sein. In dieser Zeit winterlicher Kälte, der Entbehrungen und vermutlich durchwanderter, durchwachter oder irgendwie verbrachter Nächte vollzieht sich in der Müllerschen Ereignisfolge eine in klaren Schritten bis in ihre Details beschreibbare depressiv getönte seelisch-emotionale Entwicklung. Die Aufschlüsselung der inneren Handlung des Monodrams widerlegt eindeutig die Einschätzung Buddes: Schubert habe die „offene und in jeder Hinsicht ziellose poetische Disposition des Müllerschen Gedicht-Zyklus“ „auf gerade-

zu radikale, die poetische Vorlage weit hinter sich lassende Weise in Musik verwandelt.“ (67f.) Unbeschadet der musikalischen „Radikalität“ der Schubertschen Vertonung und ihrer Qualität, ist die Änderung der Reihenfolge bzw. die Beibehaltung der alten mit Addition der neuen Gedichte zu einem 2. Teil vielmehr von erheblicher Bedeutung und Tragweite für die äußere wie die innere Handlung.

Mit dem *Irrlicht*, dem 9. Lied bei Schubert, etwa findet sich der Wanderer, nachdem er im 8. Lied *Rückblick* noch die Türme der Stadt sehen konnte, mit einem starken Schnitt bereits in der tiefsten Wildnis. Das Motiv der Hoffnungslosigkeit scheint hier, ehe es sich im späteren Verlauf überhaupt entfalten kann, in sarkastischer Akzeptanz des Irrens schon überwunden, während diese Akzeptanz bei Müller erst eine innere Konsequenz der Verweigerung vorzeitigen Sterbens auf dem Friedhof ist. Dieser taucht bei Schubert jedoch erst gegen Ende auf. Aufschlussreich ist auch die bei Schubert vertauschte Position der beiden *Irrlicht*-Lieder. In der *Täuschung* folgt der Wanderer der Irreführung noch emotional: er erkennt es zwar als *bunte List*, aber als den „positiven Rest“, der ihm im Elend noch bleibt: als warmes Gefühl einer Fata Morgana: *Die hinter Eis und Nacht und Graus/ Ihm weist ein helles warmes Haus/ Und eine liebe Seele drin*. Im *Irrlicht* ist dieser emotionale „Rest“ verloren gegangen: von der inneren Entwicklung her ist es in jedem Fall das spätere. Das gilt auch für das dem *Irrlicht* folgende Lied *Rast*, das von mühsamer Wanderung *auf unwirtbarem Wege*, von vergangenem *Kampf und Sturm* und *brennenden Wunden* spricht: an vorgezogener Stelle (Nr. 10 bei Schubert) erscheint es von der inneren und äußeren Entwicklung und der restlosen Erschöpfung her wenig begründet. Ebenso bewirkt die frühe Position des *Frühlingstraums* als Nr. 11, dass die Erinnerung nicht eigentlich ein „Rückfall“ aus Schwäche gegen Ende, das Liebesglück für das aktuelle Empfinden also nur noch ein „Traum“ ist. Vielmehr ordnet sich das

Lied fast bruchlos in die Anfangsphase der Trennung, des Verlustgefühls und der Rückblicke ein. Dazu ist es aber zu sehr von später Hoffnungslosigkeit durchsetzt. *Die Post* ist in der Art der Rückwendung und des scheuen Nachfragens dagegen bei Müller sinnvoll sehr früh als Nr. 6 in den ersten Handlungsbogen eingefügt und integriert. In Schuberts Fassung taucht sie erst als 13. Lied auf – als Neubeginn des 2. Teils. Streng genommen müsste die Wanderung da zurück in die Nähe der Stadt (*wo ich ein liebes Liebchen hatt*) geführt haben, aus der die Post ja kommt. Nach diesem Lied verschwindet bei Schubert das Ausgangsmotiv auch bis auf das anonyme Aufleuchten in der *Täuschung* völlig. Am Ende hat Schubert das Lied *Mut!* als Nr. 22 vorgezogen. Nun finden sich *Die Nebensonnen* unmittelbar vor dem Schlusslied. Das harte Nebeneinander der *Mut*-Pose und des Geschehens um den *Leiermann* geht damit verloren, die demonstrative Abtötung der Gefühle schwächt sich ab – nicht zu reden vom fehlenden Rückbezug dieser *Pose* auf das Elend der *Einsamkeit* (bei Schubert Nr.12) und dem unmotivierten Anschluss an die Friedhofsszene bei Schubert. Dafür wirkt das resignative Moment in den *Nebensonnen*, das von der inneren Entwicklung, dem angedeuteten Hoffnungsmotiv her, in den Umkreis der *Rast* gehört, aufweichend in das Schlusslied hinein.

Die innere Handlung verliert so bei Schubert – gerade wenn man von der Form eines *Monodrams* her denkt – an Entwicklungslogik, sie braucht gleichsam zwei Anläufe, wird fragmentarischer, die Motive wechseln in der Tat fast willkürlich. Auch die äußere Handlung wird in den Stationen der Wanderung unübersichtlicher und unlogischer. Man könnte mit heutigen Begriffen fast von einer „Dekonstruktion“ der Müllerschen *Winterreise* sprechen, wenn sie sich entstehungsgeschichtlich auch nur dem Zufall verdankt. Von der sängerischen Wahrnehmung her ist Dietrich Fi-

scher-Dieskaus Bemerkung in seinem Nachwort zum Müllerschen Gedichtzyklus daher durchaus nachvollziehbar, nämlich die: es gäbe keine Handlung, „da alle Gedichte außer Anfangs- und Schlussstück vielmehr immer nur das Grundthema 'Schmerz um verlorenes Liebesglück' behandeln.“ Oder gar: „Man könnte sogar so weit gehen, die Reihenfolge sei einer gewissen Beliebigkeit unterworfen.“ (49f.) Diese Wahrnehmung wie auch die Charakterisierung des Zyklus als „Enttäuschung in vierundzwanzigfacher Brechung der Facetten“ (51) und letztlich eine bloße „Sammlung innerer Bilder“ (53), ist allerdings der Suggestion der Schubertschen Reihenfolge der Lieder geschuldet – nur ist dort von dem „verlorenen Liebesglück“ nach dem 13. Lied *Die Post* nicht mehr die Rede.

Elmar Budde geht diese Fragen in seinem Werkführer differenzierter an: „Die *Winterreise* kennt keine epische Handlung; sie besteht aus einer lockeren Folge Zuständlicher Ereignisse und Situationen, die innerhalb des Zyklus tonartlich einander zugeordnet werden.“ (75) Für die Schubertsche Fassung (nur für sie) kann man das so sehen. Die Lieder behandeln für sich stehende und erst sekundär und dann vor allem musikalisch aufeinander bezogene emotionale Zustände. Sie bleiben vom ihrem Gegenstand her Einzelereignisse, in denen sich das „Reagieren der Musik auf Sprache“ (Budde, 35) in der musikalischen Dramaturgie Schuberts immer wieder eindrücklich vollzieht, ohne dass sie sich auf kontinuierliche innere oder äußere Handlungen oder Entwicklungen stützen. Elmar Budde hat in wichtigen Details deutlich gemacht, wie Schubert durch motivisch-thematische Beziehungen der Lieder und nicht zuletzt in der Tonartenfolge und ihrer Beziehungslogik eine eigene Binnenstruktur des Zyklus herstellt (vgl. Budde, 71ff.), die nicht aufgebrochen werden sollte, auch wenn die ursprüngliche Tonartenfolge letztlich nur für die Tenor-Fassung gilt.

Veränderungen des emotionalen Grundtons in der Schubertschen Fassung

Noch in einem anderen Sinn hat Schubert die *Winterreise* im heutigen Bewusstsein neu und abweichend von der Müllerschen Intention geprägt: durch ihren müllers fremden klagenden, gelegentlich sogar – verstärkt durch eine Gesangstradition, die eben dies als Ausdrucksintensität versteht: larmoyanten Ton. Der neue, von Heine gerühmte und von ihm facettenreich weitergeführte lapidar dahinredende, die Volksliedstrophe auflösende, stellenweise fast schon realistische Sprechton Müllers, erscheint bei Schubert oft klagerufartig gedehnt. So erklingt die kurze nachfragende Anrede *mein Herz* im Lied *Die Post* mehrfach als langgezogener sehnsüchtiger Ruf. Im *Wegweiser* ist es die wiederholte expressive Heraushebung des Wortes „keiner“: *Eine Straße muss ich gehen,/ Die noch keiner ging zurück*. Und das Lied *Letzte Hoffnung* endet in einer melodisch weit ausschlagenden Klage: *wein, wein auf meiner Hoffnung Grab*.

Ähnliche aufweichende Wirkungen haben – gerade auch in diesem Lied – emotionalisierende Wiederholungen einzelner Worte, Wortgruppen oder ganzer Strophen. Sie sind oft musikalisch strukturell begründet, übermalen aber den lakonisch-sarkastischen Sprechton. Die Folge ist, dass Schuberts Vertonung, so neuartig sie innerhalb seiner eigenen Kompositionsweise und in der Liedkunst der Zeit erscheint und so bewegend sie in guten Darbietungen sein kann, den „moderner“ oft eigentümlich unromantisch lapidaren Tonfall Müllers nicht wirklich aufzunehmen vermag, sondern ihn ins Klagen- de – in manchen Darbietungen auch ins Sentimentale – dehnt. Schuberts Zeitgenossen fiel das Neuartige seiner Kompositionsweise auf. Sein Freund Mayrhofer schreibt etwa: „Die Ironie des Dichters, wurzelnd in Trostlosigkeit, hatte ihm zugesagt; er drückt sie in schneidenden Tönen aus.“ (Vgl. Budde, 68) Aber es bleibt eine Kluft: für den kühl-sarkastischen Ton Mül-

lers und seine Zwischentöne oder die Momente diagnostischer Distanz war ein musikalischer Ausdruck nicht so leicht zu finden.

Schließlich zeigt sich noch ein weiteres – allerdings nicht auf Schubert oder die *Winterreise* beschränktes Problem: eine allzu enge Wort-Ton-Bindung, in der die Musik ausdeutet oder gar illustriert, was einzelne Worte sagen, ohne den möglicherweise widersprechenden Grundton im Redege- stus zu berücksichtigen. In dem Gedicht *Rückblick* ist zum Beispiel von panischer Flucht weg von dem Ort der Liebesge- schichte die Rede: *Ich möcht nicht wieder Atem holen,/ Bis ich nicht mehr die Türme seh*. Im Text gibt es ein Moment des In- nehaltens, wenn die Erinnerung an den Beginn der Liebe aufkommt. Die Erinne- rung ist bitter: *Wie anders hast du mich empfangen, Du Stadt der Unbeständigkeit ...* Selbstverständlich durchzieht dieser Bitterton auch die Schilderung der Lieb- lichkeit der damaligen Situation und die Süße des ersten Blickwechsels. (Man denke an die Äußerung der *Francesca* in Dantes *Divina Commedia*: *Keine Qual ist bitterer, als sich des Glücks im Elend zu erinnern* – Hölle, V, Vers 121f.) Schuberts Musik wendet sich dagegen vollständig in das Liebliche des damaligen Erlebens, sie vermag die Bitterstoffe nicht zu vermitteln, d.h. den inneren Ort, von dem her geredet wird: sie illustriert das Äußere des Gesag- ten. Das verdoppelt sich noch, wenn es – wie üblich – auch die Sänger tun.

So sind die musikalischen Schattierungen im *Lindenbaum*, insbesondere in der Be- gleitung, ähnlich an den vordergründigen Wortsinn gebunden, nicht an das dunkle Grundmotiv, die heimliche Drohung, die das *ganze* Gedicht – im Gegensatz zu der schönen Melodie – durchzieht. Ist im Lied *Einsamkeit* von *Stürmen* die Rede, so ent- faltet das Klavier ein gewaltiges Crescen- do, in der Situation geht es aber um das *Elend* der Isolation, das sich ausspricht, nicht um *Stürme*. Oder es schiebt sich im Lied *Die Post* die Munterkeit des Post-

horns und das fröhliche Getrappel der Pferde in den Vordergrund – über die Nuancen des Gesprächs mit dem Herzen hinweg. So musikalisch eindrucksvoll in den Zwischenstrophen dann der Wechsel ins Düstere ist – auch diese Momente sind illustrativ. Die abfällige, bestenfalls milde-ironisch zu verstehende Anmerkung Goethes (1830) nach der Darbietung seines *Erlkönigs* in Schuberts Vertonung durch Wilhelmine Schröder-Devrient ist auch in diesem Sinn zu verstehen: „... nun man muss sagen, dass der Komponist das Pferdegetrappel vortrefflich ausgedrückt hat.“ (Tschense, 53) Die Einstellung Goethes ist weder auf eine musikästhetische Prägung zu reduzieren noch auf die Reserviertheit eines Dichters, der vor lauter Musik seinen Text nicht mehr wiedererkennt, sie betrifft vielmehr die Neu- (und womöglich Fehl-)Gewichtung dessen, was ein Text sagt, paradoxerweise gerade dann, wenn die Musik sich zu eng an das bloße Wort bindet. Und Schuberts „Reagieren auf Sprache“ (Budde, 35) wird in der Tat gelegentlich zu einem Reagieren auf einzelne Worte.

Eine solche enge Orientierung am Wort berührt auch ein schauspielerisches Tabu: die Unsitte, sich in der Charakterisierung der Rede emotional getönten Worten oder Textpassagen auszuliefern, anstatt dem tieferen psychischen Grund oder – mit Brecht gesprochen: einem *Grundgestus* nachzugehen, aus dem die Worte entstehen. Für das in dieser Hinsicht oft wenig reflektierte sängerische Verhalten wäre das ein wichtiges Kriterium. Aber davon abgesehen, gibt es in Schuberts *Winterreise* selbstverständlich eine Fülle musikalischer Momente, die aus diesem tieferen psychischen Grund zu entstehen scheinen. Sie öffnen – wie Dietrich Fischer-Dieskau sagt – Abgründe: „So hoch wir die Gedichte einschätzen sollten, Schubert riss unter ihnen noch ungeahnte Abgründe auf.“ (50) Allerdings wird diese Äußerung mit ihrer halben Anerkennung dem Dichter doch wieder nur halb gerecht.

„Abgründe“ hat Müller schon in seinen Gedichten „aufgerissen“: das *letzte* Blatt der *Hoffnung*, der *Wegweiser*, die *Irrlichter*, die *drei Sonnen* und nicht zuletzt die Figur des *Leiermanns* sind *seine* Erfindungen. Diese Abgründe erfuhr Schubert selbst an Seele und Leib bei der Komposition der Gedichte: „Sie haben mich mehr angegriffen, als es je bei anderen Liedern der Fall war.“ (Vgl. Budde, 68) Schubert vermittelt uns seine Abgründe zwar tiefgehend und die Emotionen auf eigene Weise berührend durch seine Musik, die Abgründe Müllers und die in ihnen schwellenden Emotionen sind jedoch vielfach anderer Art und nicht weniger tief.

Monodram vs. Liederzyklus – Kleine Synopse

Die *Winterreise* – wie schon die *Schöne Müllerin* – ist ein Versuch Wilhelm Müllers eine neuartige Form des „lyrischen Monodrams“ oder „lyrischen Schauspiels“ zu schaffen. Elmar Budde nennt die letzte Fassung Müllers eine „novellistische Erzählung in Versen“, die „einen Anfang und ein Ende hat“. (69) Also doch eine „Handlung“ – und fast im Sinn des Aristoteles?! Dieser bezeichnet – auf die Tragödie bezogen – als *ganze* Handlung, „was Anfang, Mitte und Ende besitzt. Anfang ist, was selbst nicht notwendig auf ein anderes folgt, aus dem aber anderes natürlicherweise wird oder entsteht, aus Notwendigkeit oder in der Regel. Ende umgekehrt ist, was selbst natürlicherweise aus anderem wird oder entsteht, aus Notwendigkeit oder in der Regel, ohne dass aus ihm etwas weiteres mehr entsteht. Mitte endlich, was nach anderem und vor anderem ist.“ (Poetik, 34)

Die *Winterreise* ist – in gewisser Abweichung von dieser Definition – ein Geschehens-Ausschnitt: äußere wie innere Handlung beginnen am Ende eines Geschehens, dem Abbruch einer Liebesgeschichte, die nicht erzählt wird, aus der aber „anderes“ entsteht: eine fluchtartige Wan-

derung, und sie enden in einer vage angedachten neuen Verbindung, einem neuen Anfang: der Weiterexistenz an der Seite des *Leiermanns* – als dessen ins Leere singender Gefährte: *Soll ich mit dir gehen?/ Willst zu meinen Liedern deine Leier drehn?* Oder gar als dieser selbst. Dieses Ende ist der Entwurf eines Weitervegetierens im Nirgends, einer Nicht-Existenz. Im aristotelischen Sinn hat das Monodram also kein Ende, vielmehr läuft es – im Gegensatz zur *Schönen Müllerin* – ins Offene, Rätselhafte, in eine *Frage* aus. Die aristotelische „Mitte“ des Monodrams wäre in dem Dazwischen zu finden: der Wanderung durchs Unwegsame. In dies Dazwischen gehört als innere Handlung u.a. die Auseinandersetzung mit dem Verlustgefühl der Liebe. Die vergangene Liebesgeschichte wird so zum inneren, das Monodram wirksam durchziehenden Motiv, auch wenn sie vom Gegenstand her relativ bald verschwindet. Sie löst das Wandern durch die Nacht aus, den anfangs gefürchteten, dann bejahten, letztlich abgewiesenen Todeswunsch, das ziellose Weiterwandern, das Träume und Hoffnungen langsam absterben lässt und über die Rückfälle in Verlustgefühle des Anfangs und die Bitterkeit sinnloser Träume in einen illusionlosen Sarkasmus führt.

Schubert dagegen gibt diese *Mitte* nicht als *Drama* oder *monodramatische* Entwicklung im Rahmen beschreibbarer Handlungen. Er gibt vielmehr in der Tat eindruckliche musikalische *Einzelbilder* einer verzweifelten Seele. Sie vermitteln durch die dichte musikalische Struktur zugleich jedoch den Eindruck einer sich wechselseitig stützenden Gegenwärtigkeit, die sich dem Bewusstsein vielfach gebrochen, gleichsam prismenartig als komplexe Erfahrung darbietet. Insofern könnte für Schuberts *Winterreise* mit Elmar Budde tatsächlich von der Fiktion einer *einzig*en „imaginären Winternacht“ gesprochen werden. Allerdings wäre dies nicht eine *scheinreale* Nacht zwischen Abend und Morgen, sondern ein *fiktiver*

Zeitort, an dem alles: *Wetterfahne* und *Lindenbaum*, *Irrlicht*, *Köhlerhütte*, *Nebensonnen*, *Leiermann* usw. gleichzeitig anwesend ist und unabhängig von chronologisch-psychologischer Entwicklung aufscheint. Die halbszenische Aufführung eines Meisterkurses von Johannes Schmidt, Ben Haggarty und Errico Fريس an der Universität der Künste Berlin vor ein paar Jahren kam dieser Vorstellung auf einfache Weise nah: Acht Sänger/innen waren mit wenigen Auf- und Abgängen durchgehend als Gruppe auf der Bühne anwesend, jede(r) mit zwei oder drei Liedern des Zyklus' betraut. Das machte – auch im wechselseitigen Zuhören – eine je eigene bittere Erfahrung und die psychische Gefährdung in den einzelnen Liedern gegenwärtig, ohne dass innere Entwicklungen im Sinne eines Monodrams gefordert oder am Platze gewesen wären. Verstörte junge Menschen – so die Assoziation – tauschten sich wie eine Therapiegruppe aus. Das Pochen auf den Eigenwert und Eigen-Sinn der *Winterreise* Wilhelm Müllers als *Monodram* für einen Sprecher/Schauspieler stellt also die ursprüngliche poetische Intention heraus, lässt den Zyklus Schuberts in seinem Eigenwert und EigenSinn aber letztlich unberührt. In konventionellen Aufführungen des Zyklus allerdings sind – nicht nur durch die Schubertsche Reihenfolge, sondern durch den Modus des Liederabends und des Kunstgesangs selbst – innere Entwicklungen einer Figur selten erkennbar; es bleiben Einzelbilder, deren Reihenfolge vom Gegenstand her – abgesehen von den beiden Anfang und Ende markierenden Liedern – in der Tat oft fast beliebig ist.

Literatur

Aristoteles (1972): *Poetik*. Stuttgart

Brecht, Bertolt (1967): *Gesammelte Werke*, Bd. 19. Frankfurt/Main

Budde, Elmar (2003): Schuberts Liederzyklen. Ein musikalischer Werkführer. München

Celan, Paul (1988): Der Meridian und andere Prosa. Frankfurt/Main

Heine, Heinrich (o. J. – ca. 1995): Werke in 4 Bänden (Hg. Paul Stapf). Wiesbaden

Heine, Heinrich (2005): „... und grüßen Sie mir die Welt. Ein Leben in Briefen. Hamburg

Leistner, Bernd (2002): Dichter, Literator, Philologe. Zur Lebens- und Schreibgeschichte Wilhelm Müllers. In: *Leistner, Maria-Verena* (Hg.): Wilhelm Müller: So zieh ich meine Straße. Ein Wilhelm-Müller-Lesebuch. Halle/Saale.

Müller, Wilhelm (o. J. – ca. 1891): Gedichte. Gesamt-Ausgabe. Halle/Saale

Müller, Wilhelm (1994): Über die neueste lyrische Poesie der Deutschen. In: Werke Bd. 4, hg. von Maria-Verena Leistner. Berlin

Müller, Wilhelm (2010): Die Winterreise. Mit einem Nachwort von Dietrich Fischer-Dieskau. Berlin

Paul, Jean (1923): Vorschule der Ästhetik. In: Werke, Bd.5. Berlin

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

Ritter, Hans Martin (2009): Sprechen auf der Bühne. Berlin-Leipzig (2. A.)

Tschense, Astrid (2004): Goethedichte in Schuberts Vertonungen. Hamburg

Zum Autor

Hans Martin Ritter studierte Musik/ Germanistik/ Sprecherziehung und war langjährig Professor an der Hochschule/Universität der Künste Berlin und der Hochschule für Musik und Theater Hannover. Er ist einer der Väter der neueren Theaterpädagogik und einer der profilierten Vertreter des gestischen Sprechens in der Schauspielausbildung. Auftritte als Sprecher/Schauspieler: lit.-musikal. Programme/Szenische Monologe, Arbeiten als Regisseur und Pianist (Begleiter).

Weiteres unter:

www.hansmartinritter.de

E-Mail:

hansmartinritter@web.de

Bernd Schwandt

Erlebnispädagogik und rhetorische Kommunikation: Die Äpfel in Nachbars Garten laden zu Dehnübungen ein

Vorbemerkung: die folgenden Seiten basieren auf einem Thesenpapier, das ich anlässlich eines gleichnamigen Workshops bei der Tagung „Kreativität und Spiel in der Sprecherziehung“ in der EAO Otzenhausen im Oktober 2012 verteilt habe. Gedachte Zielgruppe sind Leser, die mit dem Konzept rhetorischer Kommunikation nach Hellmut Geissner vertraut sind bzw. damit arbeiten. Von diesem Ausgangspunkt aus wird versucht, Denkansatz und Methoden erlebnispädagogischen Arbeitens zu beschreiben sowie „Nachbarschaften“ zum Konzept rhetorischer Kommunikation (im Sinne gemeinsamer Ziele, aber auch methodischer Weiterentwicklungsmöglichkeiten) zu skizzieren.

Seminare zur rhetorischen Kommunikation sind konzipiert als Methode der Erwachsenenbildung – was zunächst Freiwilligkeit, und damit: eigenes Interesse unterstellt. In (hoch-)schulischen Kontexten ist diese Voraussetzung nicht immer gegeben. Ich arbeite oft in Kontexten, in denen die Teilnahme Pflicht ist, und - aus institutionellen Vorgaben heraus - die vorgegebenen Arbeitszeiten nicht der Motivlage und Lernbereitschaft der Teilnehmer entsprechen. Unter solchen Rahmenbedingungen habe ich gute Erfahrungen damit gemacht, energetisierende, auflockernde, entspannende Phasen „einzuschieben“, teils um „tote Punkte“ zu überwinden, teils auch, um zum Beispiel den vorgegebenen Samstagnachmittag nicht zu einem missglückten Seminarende werden zu lassen. Aus diesen ursprünglichen Abwechslungen und Auflockerungen sind im Laufe der Zeit eigenständige Seminarteile geworden und daraus entstanden Überlegungen, das von Hellmut Geissner entwickelte Seminar-

konzept „rhetorischer Kommunikation“ bezüglich seines „leibhaften Vollzugs“, sprich: seiner Bewegungsanteile zu überdenken. Darüber möchte im Folgenden berichten.

Geissners Konzept rhetorischer Kommunikation (1986a, 1986b, 2001, Geissner et al. 2008) fokussiert auf „miteinander handeln“. Miteinandersprechen ergibt sich hier aus der Notwendigkeit, in einer begrenzten Welt miteinander zu kooperieren, miteinander zu handeln – sowohl, weil die vorhandenen Ressourcen auch von (vielen) anderen beansprucht werden, wie auch, weil wir wesentliche Ziele alleine, als Einzelwesen gar nicht erreichen können. Um Kooperation zu ermöglichen, sind in vielen Fällen Gesprächsprozesse notwendig, teils um zu klären, wer was wie macht, teils um darüber zu streiten, wer wann welchen „Teil vom Kuchen“ bekommt. In Geissners Konzept wird hergeleitet, dass zum Gelingen von rhetorischer Kommunikation insbesondere diese zwei Grundtypen von Gespräch,

das Klären wie auch das Streiten, entwickelt bzw. geübt werden müssen. Klären meint dabei im Wesentlichen: sich ab-sprechen über unterschiedliche Vorgehensweisen, also koordinieren, aber auch: verstehen, was der/die andere denkt/fühlt/will; klären meint aber auch, dass ich im gemeinsamen Gespräch besser verstehe, was ich selber denke, fühle und will. Streiten schließt idealtypisch daran an; wenn geklärt ist, welche Probleme und Chancen vorhanden sind, gilt es, gute Gründe zu finden und diese einander in produktiver Form mitzuteilen, um auf der Grundlage dieser Argumente gemeinsam zu entscheiden, und in der Folge gemeinsam handeln zu können.¹

In Seminaren ergibt sich nun die Aufgabe, derartige – hochkomplexe – Prozesse in zeitlich stark begrenzten Lernkontexten zu simulieren. Dazu werden in Geissners

¹ Damit ist der Ansatz von „Klären und Streiten“ grob verkürzt wiedergegeben. Wichtig scheint mir, dass die Einbettung von Gesprächen in gemeinsames Handeln oft schwer vermittelbar ist. Wenn Studierende oder Seminarteilnehmer *nicht* den Eindruck haben, mit ihren Entscheidungen wesentlich Einfluss auf die Gestaltung ihrer Lebenswelt zu nehmen, weil sie sich *nicht* als relevanten Akteur in kollektiven Entscheidungs- und Handlungsprozessen erleben, bleibt das ganze Geissner'sche Denkmodell erschreckend abstrakt. Ich wage die Annahme, dass es der Nachkriegsgeneration leichter fiel, eigene Einflussmöglichkeiten auf gemeinschaftliches bzw. politisches Handeln zu *erleben*, da es in einer (wirtschaftlichen wie politischen) Wiederaufbauphase vieles zu gestalten gab, während sich die „Generation Y“ in einer Welt mit vergleichsweise fest verteilten Regeln, Verfahrensweisen und Besitzständen vorfindet. Weiter erschien Politik als von Bürgern legitimierter Gestalter in gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen, während Politik heute eher als „alternativlos“ wie hilflos agierender Krisenmanager in einem nationalstaatlich längst nicht mehr kontrollierbaren globalen Wirtschaftssystem wahrgenommen werden kann. Auch das Vertrauen, dass durch die Kraft rationaler Argumente gesellschaftliche Entscheidungsprozesse erlebbar und nachvollziehbar beeinflusst oder gar bestimmt werden könnten, dürfte seit 1973 (dem Ersterscheinungsjahr von „Rhetorik und politische Bildung“) abgenommen haben.

Konzept Bildimpulse vorgeschlagen: Die Gruppe erhält z. B. eine Karikatur mit der Aufgabe, „sich in der Sache zu problematisieren“ (1986b, 102 ff.). An die Stelle einer vorgefundenen problembehafteten Situation im „wirklichen Leben“ tritt im Seminar der Versuch, ausgehend von einem Bild, das - meist metaphorisch verdichtet - einen Problemsachverhalt „anreißt“, gemeinsam etwas Problematisches, Relevantes, der Klärung Bedürftiges zu thematisieren.

In vielen Fällen ergeben sich daraus lebhaftere Gespräche, da Teilnehmende thematisieren, was sie in ihrem Leben bewegt. In anderen Fällen „verweigern“ Teilnehmer aber auch solche Impulse, sie können oder wollen damit nichts anfangen. Sie können oder wollen nicht verstehen, was die Karikatur (oder ein Filmausschnitt) mit problematischen Aspekten in ihrem Leben zu tun hat; manchmal können oder wollen sie anscheinend nicht mit *diesen* Menschen zu *diesem* Zeitpunkt darüber sprechen; oder es ist wirklich ein Aspekt, der sie eben nicht interessiert und der deshalb aus ihrer Sicht auch keines klärenden Gespräches bedarf. In solchen Fällen wird es schwierig, die Notwendigkeit des Klärens (und Streitens) für gemeinsames Handeln im Seminar zu verdeutlichen – denn die Situation, in der sich diese Menschen begegnen, ist nicht das „wirkliche Leben“ mit seinen Zugzwängen und Verteilungskämpfen, sondern ein Lernkontext, der von diesen Handlungskontexten „suspendiert“ ist. Als Lehrender suche ich in solchen Fällen nach Möglichkeiten, wie ich Lernenden leichter Situationen anbieten kann, in denen *deutlich werden kann*, dass gemeinsames Handeln nötig (sinnvoll?) ist, und dass die Voraussetzung für dieses gemeinsame Handeln in sehr vielen Fällen Miteinandersprechen ist. Dazu habe ich bei den im Folgenden beschriebenen Methoden viele Anregungen gefunden.

Erlebnispädagogik als Zugang zu gemeinsamem Handeln in Lerngruppen

„Simulation and gaming“ (so nennen es Kriz/Nöbauer 2008 und Nöbauer/Kriz 2007) und Erlebnispädagogik (Heckmair/Michl 2012, Heckmair 2000; Kölsch/Wagner 1998; Schiersmann/Thiel, 2011) stellen Situationen des gemeinsamen Handelns her, indem Teilnehmer in Gruppen Aufgaben zu lösen versuchen². Teils kommen diese darüber miteinander ins Gespräch (während der Übung, aber auch in Auswertungs- und Feedbackphasen), teils wird die Notwendigkeit des Miteinandersprechens darüber überhaupt verdeutlicht: die Notwendigkeit des Miteinanderhandelns wird konkret, sinnlich erlebbar, die sich daraus ergebenden Abstimmungsprozesse auch. Im Folgenden werde ich argumentieren, dass sich hier eine große Schnittmenge mit Geissners Konzept ergibt.

Simulation and Gaming: Typen und Funktionen von Übungen

Kriz/Nöbauer (2007) unterteilen ihre Übungen in Warming-Up-Aktivitäten, Energizer, Teamübungen, Planspiele sowie Reflexions-, Feedback- und Abschlussübungen. Das heißt, dass sich solche Übungen in unterschiedlichem Umfang in bestehende Seminare integrieren lassen oder als eigenständige Bausteine konzipiert werden können (Teamtrainings o. ä.). **Warming-Up-Aktivitäten** dienen sowohl der körperlichen Aktivierung wie auch der Vorbereitung („Anwärmung“) für folgende Seminarteile; beabsichtigte Effekte liegen neben der durch die Aktivierung steigenden Konzentration im Abbau von Hemmschwellen – die Teilnehmer kommen sich näher – wie auch in der Anbahnung von folgenden Seminarthemen. Warming-ups werden

häufig als lustvoller und abwechslungsreicher erlebt als Einstiegsrunden in Form von Gesprächsbeiträgen. Zu Seminarbeginn (insbesondere: morgens) dienen sie häufig der körperlichen Aktivierung, bieten Teilnehmern aber auch eine Übergangsphase, in der sie nach dem physischen (kali)schen Eintreffen auch psychisch „ankommen“ können. Nach Mittagspausen gibt es meist einen „toten Punkt“, so dass konzentrationsintensive Übungen oft unpassend erscheinen, bewegungsintensive Übungen aber möglich sind. Am Ende des Seminartages fällt die Konzentration oft ab, insbesondere nach schwierigen oder besonders konzentrierten Prozessen; als Leiter wünsche ich mir jedoch gerade hier einen „knackigen“, positiv gestimmten Abschluss, damit die Teilnehmer nicht mit einer Grundstimmung von Schwere oder Müdigkeit das Seminar verlassen. „Energizer“ helfen, nochmals „in Schwung zu kommen“, nicht zuletzt, damit die Teilnehmer am nächsten Morgen mit guter Stimmung wiederkommen.

Im Workshop gehörte in diese Gruppe die Übung Triangel: Jeder Teilnehmer denkt sich zwei Beobachtungspartner (die davon nichts mitbekommen sollen, die idealerweise auch nicht erwarten, dass sie gewählt wurden) und zu denen er/sie versucht, durch Positionswechsel ein gleichschenkeliges Dreieck herzustellen. Da die Partner andere Beobachtungspartner haben, beginnen diese, sich im Raum zu bewegen, was neue Positionswechsel für die Person bedeutet, die diese beiden beobachtet. Jeder Teilnehmer ist dadurch, dass sich die Beobachtungspartner bewegen, selbst in Bewegung, mit der Folge, dass dessen Beobachter ebenfalls ihren Standort korrigieren. Es entsteht im besten Fall eine Art menschliches Mobile, das sich lautlos und mit großer Aufmerksamkeit der Teilnehmer bewegt. Die Übung eignet sich gut für große Gruppen (25-40), und sollte dann im Freien (ideal ist dazu eine große Rasenfläche) stattfinden. Wenn zuvor lange sitzend im Raum gearbeitet wurde, kann

² Ich verzichte hier auf eine Diskussion der Unterschiede beider Ansätze, folge im Weiteren aber mehrheitlich dem Konzept von Kriz/Nöbauer.

hier „nebenbei“ frische Luft und Bewegung für alle (nicht nur die Raucher der Gruppe) „eingebaut“ werden - der Begriff „Energizer“ beschreibt den Effekt sehr gut (beschrieben u. A. in Nöbauer/Kriz, 2007: 17). Spannend kann auch sein, wie durch solche Übungen Pausen „umdefiniert“ werden können: während das „Luft schnappen“ normalerweise den Gruppenprozess unterbricht, wird bei Energizern das Bedürfnis nach Bewegung und frischer Luft in den gemeinsamen Lernprozess integriert. Daraus ergibt sich eine andere Prozessdynamik.

Teamübungen simulieren die Aufgabebearbeitung in Dyaden oder Gruppen. Die Seminargruppe bekommt dabei in der Regel eine knapp und präzise formulierte Aufgabenstellung, die häufig mit einem Zeitlimit verbunden ist. Dabei kann es darum gehen, einen Stab gemeinsam Richtung Boden zu bewegen, ein an den Enden verknotetes Seil mit verbundenen Augen zum Rechteck zu formen, oder diverse Hindernisse zu umgehen. Fallweise sind dabei die Augen verbunden oder das Sprechen untersagt. Die Teilnehmer müssen dazu sowohl körperlich zusammenarbeiten (Bälle werfen, sich gegenseitig stützen, balancieren) als auch miteinander klären und streiten, wenn sie Lösungsstrategien entwickeln und umsetzen wollen. Der Spielcharakter lässt dabei leicht eine Eigendynamik entstehen, die den Simulationscharakter der Übung in den Hintergrund treten lässt. Sobald es den Teilnehmern wichtig ist, die Aufgabe zu lösen, gut zu lösen oder schneller als die Parallelgruppe zu lösen, verliert die Frage der Übertragbarkeit in die Praxis vorübergehend an Wichtigkeit. Wird einmal das „Ziel“ (die Aufgabe) „akzeptiert“, verschmelzen Spiel und „Realität“. Wenn dies gelingt, ist es für Teilnehmer meist auch von Interesse, in der Auswertung zu verstehen, warum manche Teilnehmer sich lautstark durchgesetzt haben, was Lautstärke mit (wahrgenommener) Führung zu tun hat, und warum manche

(bessere?) Vorschläge nicht geäußert wurden oder untergegangen sind. Die Auswertung des kommunikativen Prozesses ist nun eingebettet in eine situative Relevanz.

Bei „fliegende Bälle“ stellt sich die Gruppe im Kreis auf. Der Leiter wirft einem Teilnehmer einen Ball zu und bittet, den Ball so lange weiter zu werfen, bis jede/r den Ball einmal in der Hand hatte und der Ball wieder beim Leiter landet. Damit ist der „workflow“ (eine hilfreiche Metapher für alle Teilnehmer, die mit Produktionsprozessen und deren Optimierung zu tun haben) definiert. Die Gruppe wird nach der Einschätzung gefragt, wie lange es wohl dauern wird, drei Bälle in der erlebten Weise zu transportieren. Die unterschiedlichen Schätzungen werden wiederholt bzw. notiert – die Gruppe kann sich also selbst mehr oder weniger „ehrgeizige“ Ziele setzen. Danach wird der Vorgang mit drei Bällen wiederholt und die Zeit gestoppt, wobei herunterfallende Bälle jeweils fünf zusätzliche Strafsekunden bringen. Danach fragt der Leiter, welche Optimierungsvorschläge es gibt. Diese werden dann ausprobiert, wobei es üblicherweise mehrere Stufen der Verbesserung gibt. Damit das wirklich „stufenweise“ (langsam) geschieht, habe ich mir angewöhnt, als Spielleiter gezielt manche der gemachten Vorschläge vorerst zu „überhören“. Ein Reiz der Übung besteht darin, dass oft versucht wird, den einmal erlebten Ablaufprozess weiter zu optimieren, anstatt den Prozess radikal neu zu erfinden bzw. in der Aufgabenstellung enthaltene Doppeldeutigkeit zu erkennen. (im Detail bei Heckmair, 2000: 40; Kriz/Nöbauer 2008:228)

Planspiele simulieren komplexe Verhandlungs- und Entscheidungsprozesse. Hier geht es darum, sowohl die Aufgabenstellung zu verstehen, gemeinsam Lösungsstrategien oder Herangehensweisen zu überlegen und diese auch wie besprochen umzusetzen. Dabei werden Verhandlungs- und Konfliktsituationen,

aber auch die Verbindung von Planung (klären und streiten) und Umsetzung simuliert. Verglichen mit Anwürfen und Teamübungen ist der Zeitaufwand hier am höchsten. Bei Planspielen steigt aber auch der Anteil an Gesprächsphasen, sei es in der Planung, in der Durchführung der Übungen oder in der Komplexität der Auswertung; die Parallele zu organisationalstypischen Planungs- und Handlungskontexten ist damit am größten.

Bei „Autobahnbau“ bekommt jeder Teilnehmer einen Grundstücksplan und Aufgabenzettel. Die Aufgabe ist so konstruiert, dass es für die sechs Rollen der Mitspieler (u. A. Stadträte, Steuerzahler, Hausbesitzer) verschiedene Kosten gibt – je nach Route der Autobahn durch die simulierte, dicht besiedelte Landschaft. Die Differenz der Interessen ist somit „eingebaut“, es gibt keine für alle optimale Lösung. Sowohl Kooperation wie Konkurrenz und Konflikt sind möglich. In der Auswertung kann man sowohl auf Verhandlungsstrategien wie auf Gesprächsphasen oder sprachliche und sprecherische Mittel eingehen. (Nöbauer/Kriz 2007:109 ff)

Bei „1 bis 30“ sollen die Teilnehmer Karten in der Reihenfolge von 1 bis 30 nacheinander abschlagen. Dabei gibt es „Außendienstmitarbeiter“, die die in der „Produktion“ befindlichen Karten abschlagen sollen, und „Projektverantwortliche“, welche die Instruktion für die Aufgabe vom Spielleiter bekommen, ihr „Steuerungsbüro“ aber während der Übung nicht verlassen dürfen. Hier kommen unterschiedliche kommunikative Aufgaben zum Zug: die Planer müssen den Ausführenden die Aufgabe verständlich erklären; es gilt, in einer Vorbereitungsphase eine gemeinsame Strategie zu entwickeln und gemeinsame Zeitziele zu vereinbaren. Nach dem ersten Durchlauf wissen die Ausführenden, dass ihr mentales Modell von den dreißig Karten nicht der vorgefundenen Realität entspricht – und müssen dies nun den im Büro verbliebenen Entschei-

dern erläutern. Ein mustergültiger Verlauf: der entstehende „Zeitdruck“ führt dazu, dass vorab und zwischendurch nicht ausreichend geklärt wird; unterschiedliche Verfahrensweisen werden vorgeschlagen, was eine Entscheidung darüber erforderlich macht, welche umgesetzt wird; die „Projektverantwortlichen“ wollen ihrer Rollenbezeichnung nachkommen und entscheiden, erleben aber das Dilemma, auf Berichte aus zweiter Hand angewiesen zu sein und damit die Lage nicht gut beurteilen zu können; die Außendienstler wollen selbständig und selbstverantwortlich handeln, bekommen aber Vorgaben von den Projektverantwortlichen. Es entsteht eine turbulente Dynamik, in der Klären, Streiten, abgestimmtes Handeln und spontanes Tun in bunter Mischung auftreten und reiches Material für eine Prozessanalyse bieten.

Lernen und Bewegung (und deren Konsequenzen für Kurse in rhetorischer Kommunikation)

Gruppenprozesse sind in aller Regel „sitzlastig“. Wenig bis keine Bewegung ist Teil unserer Lernkultur. Allerdings gibt es hinreichende Belege, dass körperliche Aktivierung die fürs Lernen nötigen physiologischen Prozesse erst ermöglicht (Heckmair/Michl 2013; Spitzer 2002; Storch et al. 2006). Sitzen behindert Lernprozesse, das gilt sowohl, was Wachheit und Konzentration angeht, wie auch was die „geistige Beweglichkeit“ angeht.

Ein Exkurs zur Lernphysiologie. Lernen geschieht auf vielfältige Weise. Der „klassische“ Weg in (hoch)schulischen Settings ist dabei der kognitive Input. Neurobiologisch wird dabei der Verstand aktiviert, im Cortex präfrontal links lokalisiert (Storch/Kuhl 2012). Wir lernen dabei Modelle, Schaubilder, Theorien, im schlechten Falle aber auch einfach „Prüfungstoff“. Bei sozialen Prozessen geht es aber häufig um automatisiert ablaufende

Routinen in komplexen Settings – Gesprächsleitung ist beispielsweise eine Komplexhandlung, die so schnell von statten geht, dass der Zugriff auf „Lehrbuchwissen“ gar nicht möglich scheint; die Lernenden handeln „intuitiv“, das heißt, sie verwenden Routinen, die ihnen oft selbst nicht bewusst nachvollziehbar sind (Gigerenzer 2007). Oft genug sind Sachverhalte „kognitiv“ bekannt, ohne dass diese schon Handlungskonsequenzen bei den Lernenden zeigen – d. h. sie sind „verstanden“ (linkshemisphärisch), aber noch nicht hinreichend automatisiert – dazu sind im Gehirn insbesondere das „Extensionsgedächtnis“ und die „Intuitive Handlungssteuerung“ (beide rechtshemisphärisch) erforderlich.³ Während für das „Laden“ von Handlungsabsichten der Verstand zuständig ist, wird die automatisierte, oft vorbewusste Handlungsausführung aus diesen rechtshemisphärischen Bereichen des Gehirns gesteuert. Damit diese leichter aktiviert werden, ist eine sogenannte „Multikodierung“ vorteilhaft. Wer im Bereich Kommunikation unterrichtet ist – so meine Arbeitsannahme – stärker als in anderen Lernbereichen mit dem Umstand befasst, dass nur ein Teil der erforderlichen Kompetenzen logisch und bewusst gelernt wird; ein größerer Teil des Lernprozesses beschäftigt sich mit dem Aufbau automatisierter Handlungsrouninen, in denen das Exten-

sionsgedächtnis viele, teils auch widersprüchliche Aspekte der Situation simultan verarbeitet (Gigerenzer 2007). Simulation and gaming bietet hierzu vielfältige Anregungen durch den hohen Bewegungsanteil, Ortswechsel, körperliche Nähe und Körperkontakt zu Mitspielern sowie den Ereignischarakter der Übungen. In vielen Fällen sind erlebte Episoden auch Monate später den Teilnehmern detailliert präsent und somit als „multikodierte“ Beispiele für (folgende) kognitive Lerninhalte verfügbar.

Durch Bewegungsphasen motiviere (das Wort kommt von „*movere*“!) ich Gruppen, sich auch in anderen Bereichen „zu bewegen“. Dazu gehören Wechsel zwischen sitzen, stehen, laufen, manchmal sogar liegen (vgl. dazu auch Christa Heilmanns Darstellungen zu „achsiale Bewegungen und kommunikativer Raum“ 2008:89 ff.). Beispielsweise habe ich erlebt, wie nach einer Entspannungsübung im Liegen die Teilnehmer für das folgende Klärungsgespräch nicht auf ihre Stühle „zurückkehrten“, sondern kurzerhand auf dem Boden sitzen blieben, was Atmosphäre und Verlauf des Gesprächs eindrucksvoll beeinflusste. Weiter gibt es (Sitz-)Platzwechsel, die sich durch Übungen wie „Fruchtkorbchen“ oder „Hänschen Kleins Jukebox“ (Nöbauer/Kriz 2007:20) gezielt initiieren lassen; in Gruppen, in denen immer die gleichen „besten Freunde“ nebeneinander sitzen oder „Stammplätze“ existieren, ergibt eine neue Sitzordnung nicht nur andere visuelle Perspektiven (Blick aus dem Fenster vs. in den Raum hinein), sondern auch die Möglichkeit zu anderen „Nebengesprächen“ mit neuen Nachbarn. Dadurch entstehen wiederum neue Gruppenbildungen für Kleingruppenarbeit.

Die Veränderung ist noch tiefgreifender, wenn der Stuhlkreis komplett verlassen wird, und die Gruppe steht (meist ergibt sich dadurch eine deutlich geringere Körperdistanz, z. B. bei der oben dargestellten Übung „fliegende Bälle“ – Heckmair

³ Julius Kuhl beschreibt in seiner Persönlichkeits-Situations-Interaktions-Theorie vier kognitive Systeme, die sowohl für das Verständnis von Persönlichkeit wie für Motivations-, Problemlöse- oder Lernprozesse relevant sind. (Kuhl 2001). Kuhls Darstellung geht dabei über die bekannte „linkes Hirn/rechtes Hirn“-Unterscheidung deutlich hinaus, indem in jeweils zwei Systeme (ein Wahrnehmungs- und ein Entscheidungssystem) in jeder Gehirnhälfte unterschieden wird. Für Lernprozesse ist dies insoweit relevant, als deutlich wird, dass viele kommunikative Routinen, die im Extensionsgedächtnis/ „Selbst“ (rechts präfrontal) verortet sind, sich dem bewussten Zugriff entziehen. Entsprechend werden sie in vielen Fällen auch „vorbewusst“ gelernt. Vgl. dazu auch Gigerenzer 2007; Schwandt 2008; Storch/Kuhl 2012.

2000:40 und Kriz/Nöbauer 2008:228) oder sich im Raum bewegt: bei „menschliche Kamera“, einer Variante des Blindenspaziergangs, erkunden jeweils zwei Personen die nähere Umgebung (Nöbauer/Kriz, 2007:67).⁴

Auch ein *konzentrierter Dialog* (Geissner 1986b:112) verändert sich merklich, wenn die Übung statt im Sitzen als Spaziergang durchgeführt wird – unter anderem, weil der Spaziergang vom Blickkontakt im Gespräch „entbindet“ und dadurch vertrauliche Gespräche erleichtert. (Möglicherweise verändert sich das Gespräch auch, indem beim nebeneinander Gehen eine gemeinsame Rhythmik entsteht, die auch ein mentales „Einschwingen“ der Gesprächspartner erleichtert). Im Stehen ist es leichter, neue Kleingruppen zu bilden, zum einen, weil die nötige Energie, „auf den anderen zuzugehen“ (im wörtlichen und übertragenen Sinne) geringer wird, wenn ich bereits stehe, zum anderen, weil ich im Stehen leichter meine Positionen wechseln kann, als wenn ich beispielsweise vom Sitzen aufstehe und gleichzeitig meinen Stuhl mitzunehmen versuche. (Die sich daraus ergebende Minimalintervention ist: vor der Bildung von Kleingruppen sollte der/die Leiter/in die Teilnehmer zuerst aufstehen lassen, und *erst dann* die Aufforderung zur Gruppenbildung aussprechen).

⁴ Da sich beide bewegen, idealerweise außerhalb des Seminarraums, der eine der beiden Partner aber nichts sieht, wird die Bedeutung von Kommunikation in besonders eindrücklicher Weise erlebt. „Nebensächliche“ und „selbstverständliche“ Wahrnehmungen wie Bordsteinkanten werden zu Objekten, die genau und rechtzeitig beschrieben werden müssen. Ungenaue oder unverständliche Beschreibungen werden vom Partner in unerwartete Bewegungen umgesetzt und dadurch in ihren Konsequenzen erlebbar. Heikel sind unbedachte (ironische) Äußerungen zu vorbeifahrenden Autos – der „blinde“ Partner ist hier in besonderer Weise auf die Verlässlichkeit der Mitteilungen seines „sehenden“ Partners angewiesen.

Übrigens ergeben sich auch neue Positionen für den Leiter: während ich Gruppenübungen beobachte, versuche ich ständig, die Position zu wechseln, allein schon, um das oft unübersichtliche Geschehen besser beobachten zu können. Das erleichtert den – im wörtlichen Sinne – Perspektivwechsel. Wenn ich für die anschließende Auswertung wieder sitze, „erlaubt“ die Gruppe eher, wenn ich den Dozentenplatz „vorne“ verlasse und mich „irgendwo“ in den Kreis setze. Um von leiterorientierten, und damit auch: inputorientierten Erwartungen an den Prozess loszukommen, ist dies eine gute Unterstützung.

Perspektivenwechsel werden angeregt bzw. erleichtert. Ich sehe anderes, ob ich aus dem Fenster schauen kann, oder nur die anderen Teilnehmer vor der Wand; ob ich neben dem Dozenten sitze oder frontal gegenüber (übrigens die klassische Sitzposition, um Konflikte mit der Leitung auszutragen ...).

Das Risiko ergebnisoffener Prozesse

Simulation und gaming bzw. Erlebnispädagogik arbeiten mit ergebnisoffenen Prozessen. Es werden Lernarrangements geschaffen, in denen Teilnehmer gemeinsames Tun ausprobieren und dabei ihre jeweils eigenen Erfahrungen machen.⁵ Dabei ist es durchaus typisch, dass Erlebnisse und Erfahrungen der Teilnehmer unterschiedlich sind, auch unterschiedlich von den Erwartungen oder Lernzielen der Lehrenden. Für die Teilnehmer ist es dabei manchmal schwierig, sich von den Vorgaben schulischer Pädagogik zu lösen. Diese Teilnehmer fragen mich in solchen Fällen: „Und was habe ich jetzt gelernt?“

Auch für mich als Leiter wird es an dieser Stelle riskant, denn: manchmal kann ich das nicht beantworten. Oder ich habe et-

⁵ Zur konstruktivistischen Pädagogik vgl. Siebert 1994; Kriz/Nöbauer 2008:100 ff.

was beobachtet, was ich sehr bemerkenswert finde, aber dem Teilnehmer nicht wichtig/relevant erscheint. Pech – oder Chance. Dieser Moment kann rhetorisch werden in dem Sinne, dass wir gemeinsam überlegen, woher denn diese Erwartung kommt, dass ich (Lehrender) immer die richtigen Antworten habe, und dass man meinen Antworten und meinen Zielen immer vertrauen kann. Als hilfreich erlebe ich hier die Frage, wie sich Student sein/ihr Lernen vorstellt, wenn die institutionellen Lernkontexte mit ihren vorgegebenen „richtigen“ Antworten „beendet“ sind.

Das Risiko erlebe ich auch auf einer anderen Ebene: Die Übungen verlaufen oft recht unterschiedlich. Was einmal sehr deutlich wird, taucht beim nächsten Mal nur als Andeutung auf. Im schlechtesten Fall hatte die Übung dann „nur“ einen Unterhaltungswert – ich deklariere sie dann gegebenenfalls rückblickend als Auflockerung. Im gelingenden Fall ergeben sich „prototypische Ereignisse“ – in der Übung passiert etwas, das die Teilnehmer auch aus ihrem Arbeits- oder Lernalltag kennen, aber eindrucksvoll verdichtet. In der Auswertung solcher Episoden entstehen oft prägnante Formulierungen (oft Metaphern) für Formen des Zusammenarbeitens – wie in der Simulation eines Produktionsprozesses, in der keiner der dreißig Beteiligten auf die Idee kam, die in einer anderen Ecke des Raumes herumsitzenden „Kunden“ nach ihrer Rolle zu befragen (wie sich herausstellte: die Kunden entschieden, welche der hergestellten Produkte später zu welchem Preis „gekauft“ wurden). Es stand einfach nicht in der Rollenanweisung. Das kam manchem sehr bekannt vor. Wochen später tauchte in anderen Zusammenhängen auf: „*Da haben wir mal wieder den Kunden vergessen*“.

Die Chance im Risiko: Während ich beim Konzept rhetorischer Kommunikation (Geissner 1986 a) immer die Zielvorstellung im Kopf habe, dass, wenn ich als

Leiter alles richtig mache, alles präzise erklärt und eingeleitet habe, bestimmte Dinge passieren werden, gewinne ich bei Spielen mehr Freiheit. Die Teilnehmer verändern *fast immer* meine Arbeitsinstruktion, überhören dies und ergänzen jenes, und es ist meist interessant, dies zu beobachten und in der Auswertung zu thematisieren (Sprechverbote werden durchgängig „überhört“, Regelverletzungen werden „übersehen“; trotz Nichtverstehen der Spielinstruktion wird nicht nachgefragt, sondern angefangen). Manchmal ist es interessanter zu thematisieren, warum die Instruktion überhört wurde, als die sich daraus ergebende Umsetzung auszuwerten. In erstaunlich vielen Fällen ergibt sich im Gespräch, dass auch im Arbeitsalltag, Regelverletzungen ein häufiges (und oft ein durchaus funktionales) Geschehen sind, die sich mit „oh, das habe ich nicht gehört“ nötigenfalls rückwirkend entschuldigen lassen. Und, stärker als bei rhetorischer Kommunikation, lasse ich den Teilnehmern die Freiheit, ihre eigenen Schlüsse zu ziehen: die Komplexität und Schnelligkeit des Geschehens lässt einfach nicht zu, detailliert, wie z. B. mit einem Gesprächsverlaufssoziogramm (Geissner 1986 a, b), zu protokollieren.

Die Chance ist noch eine andere: leichter als im Gesprächsseminar kann ich meinen Platz und meine Rolle „verlassen“: Spiele erfordern viele Positionswechsel, ich beobachte das Geschehen aus unterschiedlichen Perspektiven. Es eröffnen sich Optionen, die mit der Rolle des Leiters sonst nicht kompatibel sind. Eine dazu erlebte Episode: in einer Übung, in der etwa zwölf Teilnehmer mit verbundenen Augen ein Seil zu einem Rechteck spannen sollen, stellte ich mich spaßeshalber mit ans Seil. Zu meiner eigenen Überraschung band mir eine ebenfalls beobachtende Studentin umgehend die Augen zu und ich wurde ungeplant zum Mitspieler. Was erst mich, später dann aber auch die Mitspieler (die meinen Wechsel vom Be-

obachter zum Mitspieler nicht mitbekommen konnten) sehr überraschte. Eine andere Episode: Bei der Auswertung einer Gruppenübung im Freien stand die Gruppe. Ich setzte mich hin, in der Hoffnung, dass mir jemand folgte, was aber nicht geschah. Die spätere Rückmeldung eines Studenten: *„Sonst sitzen wir immer, und die Professoren stehen vor uns; so wirkte es, als ob wir die Veranstaltung leiten und Sie von uns lernen.“*

Viele Übungen entwickeln ihren Reiz erst bei wiederholter Durchführung. Ich habe zum Beispiel herausgefunden, dass die Anweisung, nach Beginn der Übung nicht miteinander sprechen zu dürfen (im Kommunikationsseminar besonders reizvoll...) regelmäßig überhört bzw. „vergessen“ wurde. Die variierte Anweisung „zwei Minuten sprechen – fünf Minuten schweigend – wieder 90 Sekunden Besprechungszeit“ funktioniert dagegen recht zuverlässig. In anderen Fällen fand ich heraus, dass eine Übung zu siebt recht einfach, mit neun schwierig und mit zehn fast unlösbar wird. Je nach Kontext im Prozess kann es passen, die Variante „leicht“ zu wählen (Abschluss nach anstrengendem Tag) oder eine schwere Variante anzubieten (Was können wir als Gruppe schaffen? Wie gehen wir mit einem „Misserfolg“ um?).

Teamübungen und rhetorische Kommunikation

Wie sieht nun die Verbindung mit dem Konzept rhetorischer Kommunikation aus? Viele Übungen setze ich als „Anwärmung“, als Thematisierung ein. „Lost in Shanghai“ (Nöbauer/Kriz 2007) ist eine Paarübung, in der ein Teilnehmer mit dem vollständigen Stadtplan seinem Spielpartner den Weg auf dessen unbeschriftetem Stadtplan erklären soll, sensibilisiert eindrucksvoll für Prozesse des Missverstehens. Diese Übung ist dadurch eine hilfreiche Einstimmung für den konzentrierten Dialog. Der „schwebende

Stab“ - eine Alustange wird, von mehreren Personen nur mit dem Zeigefinger berührt, gleichmäßig zu Boden gelassen - thematisiert implizite und explizite Leitung, weil fast immer mehrere (!) die Leitung des Prozesses zu übernehmen versuchen (gerne auch, ohne das selbst zu merken) und kann somit eine Vorübung für Klärungsgespräche mit Leitung sein. Fast alle Teamübungen und Simulationen geben unstrukturiert erscheinende Arbeitsaufträge. Damit wird die Notwendigkeit des *Klärens*, insbesondere bei mehrdeutigen und komplexen Aufgabenstellungen erlebbar gemacht. (*Was sollen wir machen? Wie gehen wir vor? Was in welcher Reihenfolge?*)

Wie ich schon erwähnt habe: diese Aufträge werden gerne „falsch verstanden“. Teile des Arbeitsauftrags werden überhört, missverstanden, umgedeutet. Gerade hier ergeben sich im Kontext rhetorischer Kommunikation vielfältige Anschlussmöglichkeiten. So kann gefragt werden, wo und wann auch im Alltag Regeln bewusst „überhört“ werden, um Regeln „flexibel“ auszulegen – eine höchst rhetorische Handlung. Es kann thematisiert werden, wie und warum Teilnehmer *nicht* nachfragen, wenn ein Arbeitsauftrag unklar ist. Das ist bei einem „Spiel“ leichter thematisierbar, als wenn es um die Absprache für eine Abschlussarbeit geht. Häufig treten „Regelübertretungen“ auf, die im Gewühle des Geschehens „nicht gesehen“ werden – oder sehr wohl registriert, aber nicht thematisiert werden. Auch dazu ein Beispiel.

In einer Simulation (mit etwa 30 Studierenden) sollen „Planer“ und „Arbeiter“ aus Papier Tierfiguren herstellen. Eine besondere Schwierigkeit besteht darin, dass die Planer die ihnen vorliegenden Konstruktionspläne den Arbeitern nicht zeigen dürfen, sondern diese mündlich erklären müssen. Einer der Planer kam auf die „findige“ Idee, die Pläne per Smartphone abzufotografieren – er zeigte den Arbeitern nicht die Pläne, wohl aber die

Fotografie der Pläne. Das bescherte der eigenen Gruppe einen massiven Vorteil gegenüber den beiden Konkurrenzgruppen. Als Leiter hatte ich den Vorgang nicht beobachtet, spürte jedoch merkwürdigen Unmut unter den Teilnehmer, den ich mir zunächst nicht erklären konnte. In der Auswertung wurde nur thematisiert, dass jemand „betrogen“ habe, ich erfuhr als Leiter jedoch nicht, wer und wie. Die eigentlich spannende Diskussion entspann sich darüber, dass im täglichen Arbeitsleben doch „auch nur der Erfolg zähle“, und dabei in vielen Fällen ausgiebig betrogen werde. Auch wurde diskutiert, ob der Vorgang nun eine Regelverletzung oder eine besonders kreative Interpretation der Regel war. Trotz spürbaren Ärgers innerhalb der Gruppe ging die „Solidarität“ so weit, dass ich erst Monate später erfuhr, wer die Fotos gemacht hatte.

„Lernen oder Spielen“ oder „Lernen durch Spielen“?

Erlebnispädagogik bzw. Simulation and Gaming *versus* rhetorische Kommunikation steht für mich auch stellvertretend für das Spannungsfeld von Arbeiten und Spielen: Geissner thematisiert wiederholt das Miteinandersprechen als Voraussetzung (und Teil) des Miteinanderhandelns, das wechselseitig verantwortet werden muss (1986a, b, 2001, 2005). Die Ernsthaftigkeit ist damit gegeben, und angesichts der Tragweite vieler (Fehl-) Entscheidungen und kollektiver Blindheiten ist das nachvollziehbar. Gleichzeitig vollzieht sich pädagogisches Arbeiten abseits der Tragweite der Konsequenzen realen Handelns: es ist doch nur (Hoch-) Schule und damit ein Spiel-Raum. Bestenfalls kommt es zum mentalen Probehandeln (ein Begriff von Sigmund Freud), in vielen Fällen ist die Brisanz späterer Kommunikations- und Handlungsprozesse Studierenden aber noch wenig erlebbar. Oft habe ich daher erlebt, dass gerade bei ernsthaften Themen der Anteil von

Ironisieren, Albernheit und ähnlichen Reaktionen steigt. Durch solche Formen der Distanzierung werden bedrohliche Inhalte vermieden, werden „schwierig“ erscheinende Gespräche in der Gruppe in weniger brisant erscheinende Gesprächsformen „umgeleitet“. Spiele sind paradoxerweise geeignet, diese „rhetorische“ Ernsthaftigkeit zu ermöglichen. Indem Teilnehmer sich auf das Spiel einlassen, ereignen sich Prozesse, die für das Erreichen von „Zielen“ in diesem Spiel relevant erscheinen. In dem Maße, wie das Erreichen von Zielen „Ehrgeiz“ weckt, wird auch interessant, wer zum Erreichen des Zieles beigetragen hat, oder welche Form des Umgangs miteinander die Verständigung erleichtert oder erschwert hat. Die Ereignisse in Spielen werden zu Metaphern für Ereignisse, die in der Arbeit, im Miteinanderhandeln, so oder so ähnlich auch auftreten. Und weil es „nur“ ein Spiel war, lässt sich leichter thematisieren, wer sich wo nicht ganz an die Regeln gehalten hat, und welche Konsequenzen das für die anderen hatte.

Ich habe versucht, von meinen Erfahrungen mit einem „verwandten“, zu „rhetorischer Kommunikation“ gut kompatiblen Konzept zu berichten. Im Workshop wurden Ausschnitte (Kostproben?) davon sichtbar und erlebbar. Konzeptuelle Hintergründe und Reflexionen zu den entstehenden Prozessen habe ich in diesem – kommentierenden, kontextbezogenen – Text schreibdenkend zu erläutern versucht. Dies gemeinsam möge helfen, das, was „Trainernachbarn“ tun, besser zu verstehen; es möge helfen, das, was „wir“ tun, mit passenden Elementen anzureichern, für unterschiedliche Teilnehmergruppen anzupassen, und weiterzuentwickeln. Und es möge helfen, in der konzentrierten und ernsten Arbeit an Kommunikation sowohl anderen wie auch uns Lehrenden selbst immer wieder die dazu notwendige spielerische Leichtigkeit zurückzugeben.

Literatur

Geissner, Hellmut (³1986 a): Rhetorik und politische Bildung. Königstein.

Geissner, Hellmut (²1986 b): Sprecherziehung. Königstein.

Geissner, Hellmut (2001): Kommunikationspädagogik. St. Ingbert.

Geissner, Hellmut (2005). Demokratie und rhetorische Kommunikation. St. Ingbert.

Geissner, Hellmut; Leuck, Hans-Georg; Schwandt, Bernd; Slembek, Edith: Gesprächsführung – Führungsgespräche. St. Ingbert ⁵2008.

Gigerenzer, Gerd (2007). Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition.

Heckmair, Bernd: Konstruktiv lernen. Weinheim: Beltz 2000.

Heckmair, Bernd; Michl, Werner (⁷2012): Erleben und lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. München.

Heckmair, Bernd; Michl, Werner (2013): Von der Hand zum Hirn und zurück: Bewegtes Lernen im Fokus der Hirnforschung. Augsburg.

Heilmann, Christa (2008): Körper und Raum. In Heilmann/Lepschy: Rhetorische Prozesse. Vom Konzept zur Handlung. München. S. 89-100

Heilmann, Christa (2009): Körpersprache - richtig verstehen und einsetzen. München.

Kölsch, Hubert; Wagner, Franz J.(1998): Erlebnispädagogik in Aktion. Neuwied.

Kriz, Willi; Nöbauer, Brigitta(⁴ 2008): Teamkompetenz. Göttingen.

Kuhl, Julius (2001): Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen.

Nöbauer, Brigitta /Kriz, Willi (2007) Mehr Teamkompetenz. Göttingen.

Siebert, Horst (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt.

Schwandt, Bernd (2008) Seminartransfer als Selbstmanagementaufgabe. In: Geissner; Leuck; Schwandt; Slembek: Gesprächsführung – Führungsgespräche. St. Ingbert, 177-193

Spitzer, Manfred (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg.

Storch, Maja; Cantieni, Benita; Hüther, Gerald; Tschacher, Wolfgang (2007): Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. Bern.

Herrmann, Ulrich (Hg.), (2006): Neurodidaktik. Weinheim.

Schiersmann, Christiane; Thiel, Heinz-Ulrich (³ 2011): Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen. Wiesbaden.

Storch, Maja; Kuhl, Julius (2012): Die Kraft aus dem Selbst. Sieben PsychoGyms für das Unbewusste. Bern

Zum Autor

Prof. Dr. Bernd Schwandt

Fachhochschule Erfurt, Fakultät WL
Steinplatz 2, 99085 Erfurt
Tel 0361/6700-114;
E-Mail: Schwandt@fh-erfurt.de

Sprecherzieher (DGSS), Diplom-Psychologe. Seit 1998 Professor für praktische Kommunikation an der Fachhochschule Erfurt. Dozent im Fernstudiengang Sozialkompetenz (Hochschule Fulda) und freier Trainer.

Arbeitsfelder: Rhetorische Kommunikation, Personalentwicklung, Führung, Changemanagement, Selbstmanagement.

Sibylle Tormin

Der Zusammenhang persönlicher Eigenschaften und stimmlicher Merkmale von Sprechern.

Ergebnisse der Stimmwirkungsforschung

1. Einleitung

Die menschliche Stimme ist "neben Schrift und Gebärde eines der drei Medien von Sprache" (König & Brandt 2010: 114). Dabei vertritt H. K. Geißner (2011: 28ff.) die Ansicht, dass es die eine, immer gleiche Stimme eines Menschen nicht gäbe, "es sei denn, das Gemüt wäre verkümmert".

Die *Person* eines Menschen ist, schon von ihrer ursprünglichen Wortbedeutung her, eng mit der Stimme verbunden. So bezeichnete "Personare" bei den griechischen Schauspielern der Antike "das Er-tönen der Stimme durch das Mundstück der Maske" (Krämer 2003: 6), später den Schauspieler selbst und die von ihm dargestellte Rolle (Brockhaus 2001: 736). Also, so die Philosophin Sibylle Krämer, sei "'Persona' ... die Rolle, die sich im Sprechen artikuliert". Dennoch bezeichnet es K. R. Scherer (1979: 149) als fraglich, inwieweit die Untersuchung von "personality markers in speech" präzise Schlussfolgerungen über die Persönlichkeit überhaupt zulasse.

Dennoch: höre ich einen Menschen sprechen, so mache ich mir ein Bild von ihm – auch von seinem Charakter, den Eigenschaften, die seine Persönlichkeit formen. Demgegenüber möchte, wer vor anderen Menschen spricht, von diesen positiv wahrgenommen werden. Daher ist insbesondere bei der stimm- und sprechbildnerischen Arbeit mit Personen aus dem

Führungs-, Moderations-, Verkaufs-, Informations- oder Unterhaltungsbereich die Frage nach der stimmlichen Wirkung von Relevanz.

Ist aber das entstehende Bild unseres Gegenübers von konkreten, benennbaren stimmlichen Merkmalen abhängig und bedingen einzelne Stimmeigenschaften die Zuschreibung ganz bestimmter Persönlichkeitsaspekte? Kann man demnach einem Menschen tatsächlich den Gebrauch einer speziellen Stimmeigenschaft empfehlen, wenn er einen ausgewählten Eindruck hinterlassen möchte?

Um diesen Fragen auf den Grund zu gehen, hat die Autorin im Rahmen ihrer Bachelorarbeit eine Literaturrecherche vorgenommen, die sowohl einen Überblick über die bisherigen Bemühungen im Bereich der Stimmwirkungsforschung im Allgemeinen erbrachte, als auch Aufschluss darüber gab, zu welchen Ergebnissen einzelne Forscher¹ dieser Richtung gekommen sind.

2. Stimmwirkungsforschung – *Stimme und Persönlichkeit*

Wie Scherer (1974: 144) berichtet, wurde bereits in den 1930er-Jahren und den folgenden Jahrzehnten – vorwiegend innerhalb der psychologischen Forschung –

¹ In diesem Artikel wird jeweils nur die männliche oder weibliche Form als Bezeichnung für Personen beiderlei Geschlechts verwendet.

systematisch die Frage untersucht, inwieweit Hörer Sprechern aufgrund der Stimme bestimmte Eigenschaften zuordnen können. Zunächst wurden dabei so basale Kennzeichen wie Alter und Geschlecht ermittelt, es ging aber auch um die Frage, inwieweit die Persönlichkeit eines Sprechers einschätzbar war – dies allerdings mit wenig ermutigenden Ergebnissen: so waren "die meisten Urteile nur wenig genauer, als durch Zufall zu erwarten war" (ebd.). Sanford stellt 1942 fest, dass "common experience" den Zusammenhang zwischen Stimme und Persönlichkeit so stark bestätige, dass es an mangelhafter Vorgehensweise liegen müsse, dass dieser noch nicht bewiesen werden konnte (zit. n. Kramer 1964: 247). Kramer schließt auf bestimmte "vocal stereotypes" und benennt grundlegende Probleme der bisherigen Forschung, die bis dato verhindert hätten, dass deren Existenz nachgewiesen wurde (ebd.: 249). Auch Scherer (1972: 192) beklagt verschiedene Versäumnisse, bspw. die ausschließliche Verwendung von Monologen als Sprachmaterial, dass die Sprecher zumeist immense Unterschiede in Alter, Körperbau, geografischer Herkunft, Bildung etc. aufwiesen und dass habituelle Stimmqualitäten nicht von temporären Sprachvariablen differenziert wurden. Bedeutende Erfolge könne man nicht erwarten von "one-shot, single-culture studies with small groups of college undergraduates in rigged 'waiting-room' encounters" (1979: 202).

In der Folge gelang es Scherer, einige dieser Probleme in seinen Studien zu bewältigen, und er gelangte so zu umfassenden Ergebnissen. U. A. entwickelte er das Verfahren des "random-splicing", das es ermöglichte, bei den zu beurteilenden Sprachproben den sprachlichen Inhalt "sowie Aspekte der Sprechweise auszuschalten", indem die Tonbänder zerschnitten und in zufälliger Reihenfolge wieder zusammengeklebt wurden (Scherer 1974: 145). Allein der stimmliche Ausdruck, um dessen Beurteilung es gehen

sollte, blieb so bestehen. Doch blieb es unter den Forschern umstritten, welche Art der Sprachproben für diese Experimente die geeignetste sei – die Auswahl bewegte sich zwischen rezitierten, einzelnen Sätzen und "natürlicher", spontaner Sprache (vgl. Brown 1982: 215ff.).

Als mögliche Gründe die für Beziehung zwischen Persönlichkeitseigenschaften und Stimme beschreibt Scherer (1982: 169f.): instrumentelle Effekte (wenn ein Sprecher bestimmte Stimmmerkmale annimmt, um spezielle Interaktionsziele zu erreichen), Selbstpräsentation (wenn er eine Stimmeigenschaft bewusst wählt, um eine bestimmte Persönlichkeitszuschreibung hervorzurufen) und Erwartungseffekte ("self-fulfilling prophecy", wenn Menschen bestimmte Persönlichkeitsmerkmale erwerben "simply because others expect them to possess these dispositions on the basis of their speech style" (ders. 1979: 198)).

In den vielfältigen Studien zur Stimmwirkung wurde die menschliche Stimme von "mehr oder minder geschulten Laien, ... ausgebildeten Experten" oder durch den Einsatz technischer Verfahren beurteilt (Scherer 1974: 121). Dabei gelang es auch den Stimmfachleuten und Psychologen nicht immer gut, angemessene, handhabbare Begrifflichkeiten für das komplexe Phänomen der menschlichen Stimme zu finden (ebd.). Auch die Aufgabe, etwas so Vielschichtiges wie *Persönlichkeit* zu messen und zu definieren, erwies sich als schwierig (Brown 1982: 211), und manch Misserfolg wurde noch in den 1980er-Jahren eher auf nicht adäquate psychologische Messmethoden, als auf fehlerhafte Einschätzungen der Stimm-Beurteiler zurückgeführt (ebd.: 212f.).

In den 1970er-Jahren konzentrierten sich Brown und sein Team auf die Untersuchung der Persönlichkeitsfaktoren *Kompetenz* und *Benevolenz* (etwa: Wohlwollen, Hilfsbereitschaft) und bedienten sich dabei "der sich gerade entwickelnden Me-

thode der Sprachsynthese" (ebd.: 213f.), indem sie begannen, "Sprechrates, Tonhöhe, Grundfrequenzvariation usw." experimentell zu manipulieren. Eine wesentliche Erkenntnis war, dass "eine Zunahme der Intonation die Sprecher sowohl kompetenter als auch benevolenter erscheinen" ließe (ebd.: 214, vgl. A. Müller 2009: 63).

Parallel zu den geschilderten Bemühungen, die überwiegend in der BR Deutschland und den USA stattfanden, wurde ab den 1970er-Jahren in der DDR an der Universität Halle durch Sprechwissenschaftler um Eberhard Stock Stimmwirkungsforschung als Teilgebiet der Sprechwirkungsforschung betrieben.

Stock (1987: 3) geht davon aus, dass "Kommunikationswirkungen, die durch Stimme und Artikulation ausgelöst werden", beim Hörer "meist unreflektierte, kurzzeitige emotionale Anmutungen" entstehen ließen, die dessen Urteile über den Kommunikationspartner beeinflussen (ebd.: 6). Andererseits weist auch er darauf hin, dass zwischen inhalts- und sprecherbezogenen Einstellungen unterschieden werden müsse, da es sonst ggf. zu Widersprüchen in der Bewertung kommen könnte (ebd.: 7), und betont die Notwendigkeit, "ausdrücklich zwischen derjenigen Wirkung, die vom Kommunikator, und der, die vom Kommuniké ausgeht", zu differenzieren (1991: 20). Der Empfänger stelle eine "bedürfnis- oder interessenorientierte Beziehung" (ebd.) zwischen der Wirkung des einen und der des anderen her, mit anderen Worten, z. B. bei Inkongruenz zwischen Sender und Botschaft, suche er sich gleichsam aus, welchen Signalen er mehr Glauben schenkt.

Bastian (1982: 39) merkt kritisch an, dass "die Abtrennung des Stimmklangs von der Artikulation ... eine Fiktion" sei. Auch die Trennung zwischen Stimmklang, Intonation und Klangfarbe sei "normalerweise" durch Hörer, die nicht Experten

sind, nicht zu leisten (ebd.).² 1985 wurden die Halleschen Arbeiten am Projekt Sprechwirkungsforschung formell eingestellt (Krech et al. 1987: III).

Auch Scherer wandte sich im Verlauf der 1980er-Jahre zunehmend vom Forschungsfeld "Stimme und Persönlichkeit" ab und der Erforschung des Zusammenhangs von "Stimme und Emotion" zu (Internetquelle, 2012). Im Jahr 1994 aber machten Hartwig Eckert und John Laver in ihrem Werk "Menschen und ihre Stimmen" Ergebnisse umfangreicher Untersuchungen zum Thema Stimme und Persönlichkeit auf populärwissenschaftliche Art anschaulich. Auch sie weisen auf verschiedene Probleme dieser Forschungen hin: so erwähnen sie den "Medieneffekt", der dazu führe, dass Personen, sobald sie wissen, dass ihre Stimme aufgenommen würde, mit einer veränderten, "Mikrophonstimme" sprächen (Eckert & Laver 1994: 152) (ein Phänomen, das von Scherer 1974: 115, als "Wechsel von informellen zu formellen Sprachstilen" bezeichnet worden war). Auch dürften bestehende Klischees und Moden von Stimmklängen, d.h. die "Normen der betreffenden Sprechergemeinschaft" bei der Bewertung der Hörerurteile nicht unberücksichtigt gelassen werden (Eckert & Laver 1994: 154ff.). Der schon erwähnten Schwierigkeit der Isolierung der Variablen, also der, die Bewertung des Stimm ausdrucks vom Inhalt des Gesagten abzukoppeln, begegnen sie, indem sie ihre Versuchspersonen jeweils ein und denselben Standardsatz sprechen ließen. Sie kritisieren Scherers Technik des random(ised)-splicing, da "gerade die Unnatürlichkeit einer solchen Tonbandaufnahme mit zerhackten Sprechereinheiten ... die Konzentration auf die Stimmeigenschaft erschweren" könnte, und ferner beispielsweise ein Knarren, das am Ende

² Hier sei erwähnt, dass letztere Schwierigkeit durch den Fortschritt der technischen Möglichkeiten ausgeräumt wurde, da mittlerweile objektive Messmethoden für diese Parameter vorliegen.

einer Äußerung "ganz natürlich" klänge, die Hörerin, bei zerschnittenem Band "an unmotivierter Stellen gerückt", vielleicht demotiviere oder befremde (ebd.: 153; Eckert 1998: 24f.). Schließlich stimmen sie Scherer zu in seinem Hinweis auf die Möglichkeit einer "self-fulfilling prophecy" (s. o.) (ebd.: 158). Laver (1991: 155) fasst zusammen, dass wir es gewohnt seien, aus der Stimmqualität recht weitreichende Schlüsse über "long-term psychological characteristics of a speaker" zu ziehen.

Nach Eckert und Laver haben sich anscheinend erst wieder in den 2000er-Jahren Sendlmeier und Kollegen und einige Psychologen, Sprech- und Kommunikationswissenschaftler (z.B. H. K. Geißner, der auf die Problematik des "Beobachterparadox" hinweist: Sprechstimmen veränderten sich schon, "weil andere ... zuhören" (2010: 23)) und Phonetikerinnen der Thematik "Stimme und Persönlichkeit", z. T. in Form von Abschlussarbeiten, angenommen.

Auffällig ist, dass sich ein Großteil der ab 2002 durchgeführten Studien mit dem Faktor "Attraktivität" bzw. Sexappeal – der Stimme oder der Person – (z.B. Hughes et al. 2002; Feinberg et al. 2005; Zuta 2007; Vukovic et al. 2008; Völkert 2009) oder auch mit dem Thema Partnerwahl (Uletilovic 2007) bzw. sexuelle Untreue (O'Connor et al. 2011) beschäftigt. Vivien Zuta stellt im Übrigen fest, dass durchaus nicht nur tiefe Männerstimmen, wie häufig behauptet (vgl. u. A. Eckert & Laver 1994: 36ff.), sondern auch hohe als attraktiv empfunden würden, dass dafür vielmehr verschiedene Elemente der Stimme und Sprechweise verantwortlich gemacht werden können wie z. B. eine variationsreiche Intonation, eine moderate Pausenlänge, längere, regelmäßige Abstände zwischen den Pausen und so wenig Verzögerungslaute wie möglich in der Spontansprache (Zuta 2007: 1840).

Andere wichtige Themen dieser neueren Arbeiten sind Mediensprechen (z. B.

Schubert & Sendlmeier 2005; Sendlmeier & Wittlinger 2005), Führungssprache (z.B. Berg 2004) sowie politisches Wahlverhalten (Tigue et al. 2012). So zeigt sich hier offenbar ein Trend zur anwenderorientierten, im Gegensatz zur eher ergebnisorientierten ausgerichteten Forschung der früheren Jahre.

3. Eingrenzung der zu vergleichenden Studien

Aus einer Fülle von Veröffentlichungen aus der Zeit ab 1970, die sowohl stimmliche Merkmale als auch persönliche Eigenschaften von Sprechern untersuchen, wurden sechs Studien nach folgenden Kriterien ausgewählt:

- es werden Sprachsamples erstellt und mit mindestens einem stimmlichen Merkmal charakterisiert,
- mindestens eine persönliche Eigenschaft wird mit dem Sprecher assoziiert und mit diesen Stimmmerkmalen in Beziehung gesetzt und
- mindestens eine der beiden Bewertungen – die stimmliche und / oder die der Persönlichkeit – erfolgt subjektiv durch Versuchspersonen (Rater).

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die alle drei Kriterien erfüllenden Untersuchungen.

Selbst die auf sechs reduzierte Anzahl betrachteter Studien zeigt noch ein großes Spektrum an unterschiedlichen Forschungsansätzen. So unterscheiden sich sowohl die untersuchten stimmlichen Merkmale, als auch die berücksichtigten persönlichen Eigenschaften. Auch Geschlecht und sprecherische Vorbildung der mitwirkenden Sprecherinnen und die Auswahl und Aufbereitung des Sprachmaterials, ferner Art und Weise der Persönlichkeits- und Stimmbewertung unterscheiden sich z. T. erheblich. Trotzdem soll im Folgenden ein Vergleich angestellt werden.

Tabelle 1: Betrachtete Studien

Nr.	Autorin(nen), Jahr, Titel	Schwerpunkt der Untersuchung
1	Scherer, Klaus R. (1978). Personality inference from voice quality: the loud voice of extroversion.	Erforscht wird, wie die Persönlichkeiten von 24 emotional engagiert sprechenden Männern aufgrund des stimmlichen Ausdrucks (anhand von per "random-splicing" zerlegter Aufnahmen) von weiblichen Ratern eingeschätzt werden.
2	Montepare, Joann M.; Zebrowitz-McArthur, Leslie (1987). Perceptions of Adults with Childlike Voices in Two Cultures. (Study 1) (Study 2 stellt den titelgebenden kulturellen Vergleich an)	Die wahrgenommenen stimmlichen Merkmale von je 16 männlichen und weiblichen Sprecherinnen, u.a. <i>Kindlichkeit – Reife</i> und <i>Femininität – Maskulinität</i> werden mit der Zuschreibung von <i>sozialer und physischer Schwäche, Kompetenz, interpersoneller Wärme</i> sowie einer Einschätzung des Sprecher-Alters in Beziehung gesetzt.
3	Sendlmeier, Walter; Wittlinger, Iris (2005). Stimme und Sprechweise erfolgreicher Frauen – eine akustische und auditive Analyse.	Verschiedenste, objektiv und subjektiv ermittelte Parameter der Stimme und Sprechweise von 5 Nachrichtensprecherinnen, 6 Moderatorinnen und 4 Managerinnen werden miteinander und mit Einschätzungen der jeweiligen Persönlichkeit korreliert und analysiert.
4	Müller, Robin (2009). Stimme und Persönlichkeit. Attribution von Persönlichkeitseigenschaften eines Sprechers anhand von physikalischen Parametern der Stimme.	Die Stimmen von 3 weiblichen und 3 männlichen Sprechern (jew. eine(r) mit verhältnismäßig tiefer, mittlerer und hoher Stimme) werden im Original sowie in 3 verschiedenen bearbeiteten Versionen im Hinblick auf die Zuschreibung persönlicher Eigenschaften bewertet: Grundfrequenz F_0 vereinheitlicht, Klangfarbe aufgehellt und abgedunkelt (durch Verschiebung des Formantenspektrums).
5	Helfrich, Hede; Weidenbecher, Philipp (2011). Impact of Voice Pitch on Text Memory. (Experiment 1)	Untersucht wird die Zuschreibung persönlicher Eigenschaften zu Stimmen dreier männlicher Sprecher in normaler, technisch abgesenkter und erhöhter Tonlage. Anschließend wird der Einfluss der Akzeptanz des Sprechers und der Tonhöhe auf das Texterinnerungsvermögen der Hörer untersucht.
6	Tigue, Cara C.; Borak, Diana J.; O'Connor, Jillian J. M.; Schandl, Charles; Feinberg, David R. (2012). Voice pitch influences voting behavior. (Study 1)	Ausschnitte archivierter Reden von 9 US-Präsidenten werden in technisch abgesenkter und erhöhter Tonlage zu Fragen der angenommenen <i>Integrität</i> und <i>physischen Leistungsfähigkeit</i> der Sprecher miteinander verglichen. Anschließend wurde ermittelt, der Träger welcher Stimme in einer nationalen Wahl bzw. in Kriegszeiten eher gewählt werden würde.

4. Untersuchte Merkmale

Leider wird der Begriff *Stimmliche Merkmale* nicht von allen Forschern korrekt eingesetzt. Vielmehr werden unter dieser Überschrift auch *Sprechtempo* und *Pausen*, *Betonungsart* und *Artikulationsschärfe*, also Merkmale der *Sprechweise*, benannt. Gemeinsam ist allen sechs Studien jedoch, dass der Parameter *Tonhöhe*, bzw. *Grundfrequenz F_0* , untersucht wird. Müller (Studie Nr. 4) erforscht als Einziger die Wirkung einer isoliert veränderten *Klangfarbe* – darauf wird im folgenden Abschnitt noch näher eingegangen.

Die Auswahl der zu bewertenden Sprechereigenschaften geht in den sieben Studien auf verschiedene Modelle zurück. Zwei Studien (Nr. 1 und 4) beziehen sich auf das "Big Five" genannte Persönlichkeitsmodell, das die Dimensionen *Extraversion*, *Durchsetzungsvermögen*, *Liebenswürdigkeit*, *Gewissenhaftigkeit* und *emotionale Stabilität* beinhaltet.

Zwei weitere (Nr. 3 und 5) verwenden ein Polaritätsprofil mit den Begriffen *Valenz* (Wertigkeit, mit Faktoren wie liebenswürdig, ehrlich, natürlich, kompetent), *Aktivität* (angespannt, engagiert, begabt) und *Wirksamkeit* (dominant, hartnäckig, stark) bzw., neben einer Einschätzung des Sprecherinnen-Alters, *Sachlichkeit* (distanziert, rational). Die Studien Nr. 2 und 6 schließlich untersuchen die Zuschreibung von Merkmalen wie *Kompetenz*, *interpersoneller Wärme* sowie *sozialer und physischer Schwäche* bzw. *physischer Leistungsfähigkeit* und *Integrität*.

5. Ergebnisse

An dieser Stelle wird im Wesentlichen auf den Parameter *Sprechtonhöhe* eingegangen, der in allen sechs Studien untersucht wurde. Weitere Ergebnisse sind in der zugrunde liegenden Bachelorarbeit einzusehen.

Bezüglich der *Tonhöhe* sind folgende Ergebnisse zu verzeichnen: Helfrich & Weidenbecher fanden in Studie 5 (2011: 87f.) heraus: Je tiefer seine Stimme ist, desto höher in allen drei Dimensionen ("mächtiger ... , angenehmer ... und erfolgreicher") wurde ein Sprecher eingeschätzt. Mittlere Stimmen wurden durchschnittlich beurteilt, hohe negativ. Das Geschlecht der Beurteiler spielte dabei keine Rolle.

In Studie Nr. 6, die immer jeweils eine hohe und eine tiefe Version ein und desselben Sprachmaterials einander gegenüberstellt, wird das Verhältnis berechnet, in dem bei jeder Attribution die tiefere Stimme gewählt wurde. Tigue et al. (2012: 3) fanden heraus, dass in allen positiven Attributionen die jeweils tiefere Stimme signifikant häufiger gewählt wurde.

Schließlich ermittelt Müller (Studie 4, 2009: 104f.), dass "die Sprecher mit den tiefsten Stimmen als am wenigsten ängstlich und nervös", stattdessen am *durchsetzungsfähigsten*, *kompetentesten*, *liebenswertesten* und *offensten* bewertet wurden. Die beiden tiefen Stimmen hatten jeweils von allen Werten den höchsten in der Facette *Kompetenz*. Die hohen Stimmen hatten deutlich niedrige Werte in der Dimension *Liebenswürdigkeit* und hohe in der Dimension *Neurotizismus*.

In Studie 1 stellt Scherer (1978: 474) fest, dass tiefen Stimmen *emotionale Stabilität* zugesprochen wird.

Studie 2 (Montepare & Zebrowitz-McArthur 1987: 336) ergab, dass tief und gleichzeitig laut und klar Sprechende als *kompetenter*, *kräftiger* und *kälter* wahrgenommen werden, als die hoch, leise und undeutlich Sprechenden. (Umgekehrt korrelierten angenommene Schwäche und Warmherzigkeit, aber nicht Inkompetenz, mit dem Merkmal *Femininität*). Anstieg von Tonhöhe und stimmlicher Anspannung und gleichzeitige Abnahme von

Deutlichkeit korrelierten mit dem Merkmal *Kindlichkeit*. (338f.).

Sendlmeier & Wittlinger (Nr. 3, 2005: 93) können keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Tonhöhe und *erstem Eindruck* feststellen, dies könne aber daran liegen, dass alle Sprecherinnen dieser Untersuchung "relativ tief sprachen". Dagegen war "eine mittlere, nicht zu tiefe Sprechstimmlage ... mit einer positiven Beurteilung der *Aktivität* verbunden [Hervorheb. d. Verf.]" (115).

Es gibt eine Studie, die das Merkmal Tonhöhe, das von allen untersucht wurde, in einen neuen Zusammenhang bringt: Müller hinterfragt zunächst, inwieweit sich die Persönlichkeitsattributionen verändern, wenn die Grundfrequenz F_0 aller vorher beurteilten Originalstimmen auf ein einheitliches Maß von 220 Hz bei den weiblichen, bzw. 130 Hz bei den männlichen Sprechern gebracht wird. Haupterkennnis aus dieser Versuchsreihe ist, dass "signifikante Beurteilungsunterschiede zwischen den Sprechern teilweise gänzlich verschwinden" (Müller: 109). Davon sei die Dimension *Liebenswürdigkeit*, aber auch die wahrgenommene Facette *Ängstlichkeit* am stärksten betroffen – also eben solche Faktoren, die in der ersten Testung die größten Unterschiede zwischen hohen und tiefen Stimmen aufgewiesen hatten. Bemerkenswert ist aber, dass der Eindruck von *Kompetenz* hiervon nicht berührt wird: also sei "die Schlussfolgerung, die Grundfrequenz F_0 und somit die Tonhöhe stehe im direkten Zusammenhang zur wahrgenommenen Kompetenz, verfrüht" (ebd.)!

Müllers weitere Versuche sollten Aufschluss darüber geben, wie sich Veränderungen des *Timbres* – der Klangfarbe – auf die Persönlichkeitsattributionen auswirken. Müller stellt fest: Bei angehobenem Formantenspektrum (also dem, was gemeinhin einer helleren Stimme entspricht) werden Sprecher als *emotional instabiler* und *inkompetenter* wahr-

genommen, bei abgesenktem Formantenspektrum (als dunkler zu bezeichnender Stimme) als *emotional stabiler* und *kompetenter*, Frauen zudem als *weniger liebenswürdig* (ebd.: 122f.). Der Eindruck, eine *kompetente* Person sprechen zu hören, würde demnach von einem *dunklen Stimmtimbre* verursacht.

Vergleichbares wurde noch in 1 und 3 untersucht: Scherer (474f.) ließ subjektiv das Merkmal *Dunkelheit* bewerten und stellt fest, dass Sprecher mit dunklen Stimmen als wenig extravertiert und durchsetzungsfähig attribuiert würden. Sendlmeier & Wittlinger (106) messen objektiv die Energieschwerpunkte der Stimmen und weisen hoch signifikante Zusammenhänge zwischen diesen und den Eigenschaften *energisch*, *engagiert* und *autoritär* nach, somit Bewertungen der *Aktivität* – insofern widersprechen diese und Scherers Ergebnisse in der Tendenz teilweise denen von Müller.

6. Reflexion und Resümee

Zunächst einmal ist festzustellen, dass die entstandene, scheinbar willkürliche Auswahl an Studien zwar durchaus interessant ist – die sechs Studien stammen aus vier verschiedenen Jahrzehnten und einem Zeitraum von 34 Jahren – die Vielfalt der Ansätze und der betrachteten Aspekte die direkte Vergleichbarkeit der Studien jedoch erheblich einschränkt. Genau genommen erforschten nur die Arbeiten Nr. 1 und 4 ganz allgemein die Zuschreibung persönlicher Eigenschaften aufgrund von stimmlichen Merkmalen und nur Nr. 4 bezog sich dabei auch auf weibliche Stimmen. Alle anderen hatten speziellere Zielgruppen und Fragestellungen.

Auch zeigt sich anhand der Ergebnisse, dass einerseits durch die Uneinheitlichkeit der untersuchten Parameter und andererseits durch die Tatsache, dass Eigenschaften wie *tief* oder *hoch* zur Differenzierung der menschlichen Stimme of-

fenbar nicht ausreichend sind, allgemeingültige Aussagen über die Wirkung unterschiedlich hoher, aber auch lauter, nasaler, angespannter, "dünner" Stimmen usw. nicht angebracht sind, denn das *Phänomen Stimme* ist offenbar noch nicht gut genug definiert: Es fehlt eine einheitliche Nomenklatur für diese Art von Untersuchungen.

Dennoch können einige Schlüsse gezogen werden.

So ist festzuhalten, dass die *Sprechtonhöhe* offenbar Einfluss darauf hat, wie eine Person von ihrem Gegenüber eingeschätzt wird – zumindest bei *Aktivität* anzeigenden Zuschreibungen und solchen von *Liebenswürdigkeit* und *emotionaler Stabilität*. Die sich abzeichnende Tendenz, dass Menschen mit eher tieferen Stimmen insgesamt eher positive persönliche Eigenschaften zugeschrieben werden, sollte jedoch mit Vorsicht betrachtet werden, könnte sie doch damit zusammenhängen, dass diese eher tiefen Stimmen häufig auch ein eher *dunkles Timbre* besitzen, und dass dieses das Ausschlaggebende ist.

Ein Problem bei der Auswertung und Gegenüberstellung der Ergebnisse war die Ungenauigkeit der Terminologie. So wird in den konkreten Fragestellungen an die Rater z. T. nicht klar gemacht, ob bestimmte Adjektive (z.B. angenehm, entspannt, distanziert, attraktiv, dominant) zur Einschätzung der *Stimme* oder solcher der *Person* dienen sollen – also kann auch nicht vom Einen auf das Andere geschlossen werden. Ferner kann eine Frage nach der *Sprechweise* keine Antwort zur *Stimme* generieren. Auf die Tatsache, dass die Begriffe *Stimme* und *Sprechweise* häufig nicht differenziert werden, wies Sapir schon 1927 (898) hin: "In ordinary usage we are not always careful to distinguish the voice proper from voice dynamics". Daran scheint sich bis heute, selbst unter Wissenschaftlern, die sich explizit mit dieser Materie beschäftigen, nicht viel geändert zu haben.

Notwendig für künftige Forschungen wäre es daher, Grundlagen einer Terminologie des *Phänomens Stimme* zu entwickeln, die auf objektiven Maßstäben beruht, und die der z. T. uneinheitlichen und unbefriedigenden Begriffsverwirrung ein Ende machen könnte. Computergestützte Stimmanalyseverfahren stellen eine gute Voraussetzung für die Einbindung objektiver Parameter in die Beschreibung stimmlicher Klangmerkmale dar. Weitere Untersuchungen auf dem Gebiet der Stimmwirkungsforschung, die den Aspekt der Klangfarbe mitberücksichtigen, sind unbedingt wünschenswert.

7. Interpretation und Ausblick

Wenn auch nicht konstatiert werden kann, bei Produktion genau welcher stimmlichen Merkmale eines Sprechers mit genau welchen Persönlichkeits-Attribuierungen seitens des Hörers zu rechnen ist, so ist doch Folgendes deutlich geworden:

1. Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Zuschreibung persönlicher Eigenschaften und stimmlichen Kennzeichen bei Sprechern,
2. die Sprechtonhöhe hat einen Einfluss auf solche Zuschreibungen und
3. auch die Klangfarbe / das Timbre einer Sprechstimme ist in dieser Frage von Bedeutung.

Diese letzte Feststellung beruht vorwiegend auf Müllers Ergebnissen, die darauf schließen lassen, dass die *Klangfarbe* einen größeren Einfluss auf die Bewertung der sprechenden Person hat, als durch andere Studien vermutet. Dies ist zum Teil den verbesserten technischen Möglichkeiten zu verdanken, so wurde z.B. das Merkmal *Dunkelheit* bei Scherer noch subjektiv bewertet, Müller kann es nicht nur messen, sondern sogar künstlich herstellen. Allerdings kamen Eckert & Laver auch schon 1994 (37) zu einer solchen

Annahme, wenn sie schreiben, dass in ihren eigenen Untersuchungen zwar auch die Tendenz bestanden habe, tiefen Männerstimmen positive Eigenschaften zuzuschreiben, dies aber nicht für alle tiefen Stimmen gegolten hätte, sondern "eine zwar tiefe, aber gequetschte und nicht voll klingende Stimme ... weniger positiv oder gar negativ beurteilt" worden wäre.

Müller erwägt als Erklärung auf die Frage, warum unser Urteil über andere Menschen von deren Stimme abhängig sei, die "evolutionäre Perspektive" (126). Er stellt fest, dass "diejenige [Frequenz], deren Ausprägung *stärker physiologisch determiniert* ist, den deutlich markanteren Einfluss auf die Kompetenzwirkung besaß [Hervorheb. d. Verf.]" und meint, dass "das Spektrum der Formanten mehr Rückschlüsse auf die *tatsächliche Konstitution* des Sprechers zulässt als die Grundfrequenz [Hervorheb. d. Verf.]" (ebd.: 127). Doch hier unterschätzt der Psychologe die Möglichkeiten gezielter Stimmtrainings!

Zwar ist die Länge des Ansatzrohres, die wesentlichen Anteil an seinen Resonanzeigenschaften, und damit an der Formantenstruktur hat, zunächst genetisch bedingt, jedoch ist seine individuelle und situative Formung muskulär und artikulatorisch beeinflussbar (z. B. durch Veränderung der pharyngealen Weite, des Kieferöffnungswinkels, durch Lippenrundung, Lage der Zunge etc.). Auf diese Weise "ist ein Einfluss auf die Klangeigenschaften des Instruments Stimme möglich" und können "mittels Verstärkung, bzw. Abschwächung einzelner Teilfrequenzen die Zusammensetzungen des Stimmklangs modifiziert werden" (Appel & Pescher 2012: 4). Jan Appel und Chr. Pescher untersuchten den Zusammenhang zwischen dem vermuteten Status eines Sprechers und dem Verhältnis von dessen ersten beiden Vokalformanten. Leider waren auch hier nur männliche Sprecher einbezogen und es ist zu hoffen, dass künftige

Forschungsprojekte Ähnliches auch an der weiblichen Stimme messen werden. Denn in ihrem in dieser Zeitschrift erschienenen Artikel kommen die Autoren zu dem Schluss, "dass das individuelle artikulatorische Setting mehrere Faktoren" beinhalte, die dafür verantwortlich seien, "dass Zuhörende dem Präsentierenden einen hohen Status zuweisen" (ebd.: 6).

Dies ist eine wichtige Erkenntnis für alle Sprecherzieherinnen, Atem-, Sprech- und Stimmlehrerinnen und Angehörige verwandter Berufsgruppen, die im Bereich Stimm- und Sprechtraining arbeiten, leistet sie doch der Formel: "*Resonanzreiche Stimme durch Stimmarbeit* (z.B. nach dem Konzept Schlaffhorst-Andersen) = *bessere Wahrnehmung der Person durch Dritte!*" ermutigenden Vorschub!

Literatur

APPEL, Jan; PESCHER, Christian: Formanten und ihr Einfluss auf den wahrgenommenen Status von Präsentierenden aus Sicht der Zuhörer. In: Sprechen, Zeitschrift für Sprechwissenschaft – Sprechpädagogik – Sprechtherapie – Sprechkunst, 54/2012, S. 4 – 8.

BASTIAN, Hans-Jürgen: Messung der Hörerwirkung definierter Stimmklänge. In: Stock, Eberhard (Hrsg.): Sprechwirkungsforschung, Sprecherziehung, Phonetik und Phonetikunterricht. Halle, Saale: Kongress- und Tagungsberichte der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 1982, S. 38 – 45.

BERG, Reni: Die Macht der Stimme: Beeindrucken, begeistern und überzeugen. Stimmwirkung – ein kommunikationspsychologischer Faktor auch bei Führungskräften. In: Geißner, H. K. (Hrsg.): Das Phänomen Stimme in Kunst, Wissenschaft, Wirtschaft. 4. Stuttgarter Stimmtage 2002. St. Ingbert: Röhrig, 2004, S. 149 – 154.

BROCKHAUS. Die Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden. Studienausgabe Bd. 16:

NORE – PERT. 20., überarb. und aktualis. Auflage. Leipzig: F. A. Brockhaus, 2001.

BROWN, Bruce L.: Experimentelle Untersuchungen zur Personwahrnehmung aufgrund vokaler Hinweisreize. In: Scherer (Hrsg.): *Vokale Kommunikation: nonverbale Aspekte des Sprachverhaltens*. Weinheim u.a.: Beltz, 1982, S. 211 – 227.

ECKERT, Hartwig: Vokale Defusionen und ihre methodische Analyse. In: Strohner, H.; Sichelschmidt, L.; Hielscher, M. (Hrsg.): *Medium Sprache*. Frankfurt a. M. u.a.: Lang, 1998, S. 23 – 35 (= *Forum Angewandte Linguistik*; 34).

ECKERT, Hartwig; LAYER, John: *Menschen und ihre Stimmen. Aspekte der vokalen Kommunikation*. Weinheim: Beltz, 1994.

FEINBERG, David R.; JONES, Benedict C.; DeBRUINE, Lisa M.; MOORE, Fhionna R.; LAW SMITH, Miriam J.; CORNWELL, R. Elisabeth; TIDDEMAN, Bernard P.; BOOTHROYD, Lynda G.; PERRETT, David I.: The voice and face of woman: One ornament that signals quality? [Elektronische Version]. In: *Evolution and Human Behavior*, 26/2005, S. 398 – 408.

GEISSNER, Hellmut K.: Wie einfältig ist der Mensch, der meint, er habe nur eine Stimme. Eine Antwort an Hans-Martin Ritter, 2011. In: *DGSS @ktuell* 1/2011, S. 27 – 35.

HUGHES, Susan M.; HARRISON, Marissa A.; GALLUP, Jr., Gordon G.: The sound of symmetry. Voice as a marker of developmental instability [Elektronische Version]. In: *Evolution and Human Behavior*, 23/2002, S. 173 – 180.

KÖNIG, Ekkehard; BRANDT, Johannes G.: Die Stimme – Charakterisierung aus linguistischer Perspektive. In: Kolesch, D.; Krämer, S. (Hrsg.): *Stimme: Annäherung an ein Phänomen*. Frankfurt / Main: Suhrkamp, 2010, S. 111 – 129.

KRÄMER, Sybille: *Negative Semiologie der Stimme. Reflexionen über die Stimme als Medium der Sprache*, 2003. Zugriff am 12.02.2012 auf die Webseite der Freien Universität Berlin, Institut für Philosophie: http://userpage.fu-berlin.de/~sybkram/media/downloads/Negative_Semiologie_der_Stimme.pdf

KRAMER, Ernest: Personality stereotypes in voice: a reconsideration of the data [Elektronische Version]. In: *The Journal of Social Psychology*, 62/1964, S. 247 – 251.

KRECH et al.: Vorwort. In: Krech, Eva-Maria; Suttner, Jutta; Stock, Eberhard (Hrsg.): *Ergebnisse der Sprechwirkungsforschung*. Halle / Saale: Kongress- und Tagungsberichte der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 1987, S. III.

LAYER, John: Voice Quality and Indexical Information. In: *Laver: The Gift of Speech: Papers in the Analysis of Speech and Voice*. Edinburgh: University Press, 1991, S. 147 – 161.

MÜLLER, Robin: *Stimme und Persönlichkeit. Attribution von Persönlichkeitseigenschaften eines Sprechers anhand von physikalischen Parametern der Stimme*. Hildesheim u.a.: Franzbecker, 2009.

O'CONNOR, Jillian J. M.; RE, Daniel E.; FEINBERG, David R.: Voice Pitch Influences Perceptions of Sexual Infidelity [Elektronische Version]. In: *Evolutionary Psychology*, 9/2011, S. 64 – 78.

SAPIR, Edward: Speech as a Personality Trait. In: *American Journal of Sociology*, 32/1927, S. 892 – 905. Zugriff am 06.06.12 auf die Webseite The Mead Project. An Edward Sapir Source Page: http://www.brocku.ca/MeadProject/Sapir/Sapir_1927_b.html.

SCHERER, Klaus R.: Teil C: Einführung. In: Scherer (Hrsg.): *Vokale Kommunikation: nonverbale Aspekte des Sprachverhaltens*. Weinheim u.a.: Beltz, 1982, S. 167 – 171.

SCHERER, Klaus R. Personality markers in speech. In: Scherer, K. R.; Giles, H. (Hrsg.): *Social markers in speech*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press, 1979, S. 147 – 209.

SCHERER, Klaus R.: *Ausgewählte Methoden der empirischen Sprachforschung [Elektronische Version]*. In: Scherer (Hrsg.), *Techniken der empirischen Sozialforschung*, Bd. 3: Beobachtung und Analyse von Kommunikation. München: Oldenbourg, 1974, S. 110 – 157.

SCHERER, Klaus R.: Judging personality from voice: A cross-cultural approach to an old issue in interpersonal perception. In: *Journal of Personality*, 40/1972, S. 191 – 210.

SCHUBERT, Antje; SENDLMEIER, Walter: Was kennzeichnet gute Nachrichtensprecher im Hörfunk? Eine perzeptive und akustische Analyse von Stimme und Sprechweise. In: Sendlmeier, W. (Hrsg.): Sprechwirkung – Sprechstile in Funk und Fernsehen. Berlin: Logos (= Mündliche Kommunikation; 3), 2005, S. 13 – 69.

SENDLMEIER, Walter; WITTLINGER, Iris: Stimme und Sprechweise erfolgreicher Frauen – eine akustische und auditive Analyse. In: Sendlmeier, W. (Hrsg.): Sprechwirkung – Sprechstile in Funk und Fernsehen. Berlin: Logos (= Mündliche Kommunikation; 3), 2005, S. 71 – 119.

STOCK, Eberhard: Grundfragen der Sprechwirkungsforschung. In: Krech, E.-M.; Richter, G.; Stock, E.; Suttner, J.. Sprechwirkung: Grundfragen, Methoden und Ergebnisse ihrer Erforschung. Berlin: Akademie-Verlag, 1991; S. 9 – 58.

STOCK, Eberhard: Thesen zum Forschungsprojekt "Optimierung der sprechsprachlichen Kommunikation": Theoretische Grundpositionen. In: Krech, Eva-Maria; Suttner, Jutta; Stock, Eberhard (Hrsg.): Ergebnisse der Sprechwirkungsforschung. Halle / Saale: Kongress- und Tagungsberichte der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 1987, S. 2 – 8.

TIGUE, Cara C.; BORAK, Diana J.; O'CONNOR, Jillian J. M.; SCHANDL, Charles; FEINBERG, David R.: Voice pitch influences voting behavior [Elektronische Version]. In: Evolution and Human Behavior, 2012/33, S. 210 – 216. Zugriff am 11.06.12 auf die Webseite der University of Economics in Prag, Faculty of Economics and Public Administration: <http://kie.vse.cz/wp-content/uploads/Tigue-et-al-2011.pdf>. (hier S. 1 – 7, datiert 2011).

ULETILOVIC, Ankica: Der Einfluss der Stimme auf die Partnerwahl. München: Grin; 2007.

VÖLKERT, Svenja: Das Phänomen "Sexy Stimme". Eine Untersuchung zu Beurteilungsgründen des Merkmals "sexy" von Stimmen durch Männer und Frauen, 2009. Zugriff am 10.02.2012 auf die Webseite der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS): [http://](http://www.dgss.de/bibliothek/abschlussarbeiten/masterarbeit-voelkert/)

www.dgss.de/bibliothek/abschlussarbeiten/masterarbeit-voelkert/.

VUKOVIC, J.; FEINBERG, David R.; JONES, Benedict C.; DeBRUINE, Lisa M.; WELLING, L. L. M.; LITTLE, A. C.; SMITH, F. G.: Self-rated attractiveness predicts individual differences in women's preferences for masculine men's voices [Elektronische Version]. In: Personality and Individual Differences, 45/2008, S. 451 – 456.

ZUTA, Vivien: Phonetic criteria of attractive male voices; 2007. Zugriff am 02.04. 2012 auf die Webseite des 16th International Congress of Phonetic Sciences ICPHS XVI, Full paper ID 1021, S. 1837–1840: <http://www.icphs2007.de>

Internetquelle:

"Klaus Scherer", 2012. Zugriff am 19.7.2012 auf die Webseite des Swiss National Center of Competence in Research: Affective Sciences, der Universität de Genève: <http://www.affective-sciences.org/user/scherer/>.

Zur Autorin:

Sibylle Tormin ist Schauspielerin, Sprecherin und Staatlich geprüfte Atem-, Sprech- und Stimmlehrerin. Nach einem Bachelorstudium in Speech and Language Therapy an der HAWK Hildesheim absolviert sie derzeit den Masterstudiengang Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (Speech Communication and Rhetoric) an der Universität Regensburg. Sie ist als Dozentin für Atem- und Sprechschulung sowie Berufs- und Rechtskunde an der CJD Schule Schlaffhorst-Andersen Bad Nenndorf beschäftigt und außerdem freiberuflich als Sprech- und Stimmtrainerin tätig.

E-Mail: sibylle.tormin@berlin.de

Ariane Willikonsky

Was zeichnet eine gute Stimmtherapie aus?

Eine Stimmtherapie sollte aus meiner Sicht grundsätzlich pragmatisch (alltagsorientiert) sein, das heißt, die Alltagsbedürfnisse des Patienten sollten in den Mittelpunkt gestellt werden und die Übungen ganz auf die Anforderungen des Patienten im Alltag ausgerichtet werden. Behandlungen, die nach strikten Konzepten oder bestimmten Methoden erfolgen, mögen vielleicht im geschützten Therapieraum erfolgreich sein, im Alltag zeigt sich dann jedoch allzu oft, dass die Stimme den Anforderungen, z. B. im Beruf nicht Stand hält und die Patienten schnell wieder ins alte Muster zurück fallen. Die Heiserkeit kehrt erneut zurück oder die Stimme bleibt zeitweise sogar wieder ganz weg. Das liegt daran, dass die Methoden auf den Therapieraum ausgerichtet sind. Die Patienten liegen zum Teil auf dem Boden, atmen bewusst in den Bauch oder tönen klangvolle "mos" durch Papprollen. Als Einstieg einer Einheit sind alle diese Übungen hilfreich, vom Alltag des Patienten sind sie jedoch sehr weit entfernt. Wenn der Transfer in der Therapie unberücksichtigt bleibt oder sich auf die letzten Einheiten beschränkt, ist der Rückfall in alte Sprechmuster vorprogrammiert. Hinzu kommt, dass die meisten Methoden nicht berücksichtigen, dass

die Krankenkassen von einem Regelfall von 30 Einheiten ausgehen. Wenn von diesen Stunden schon 10 für die Arbeit an einer möglichst idealen Haltung und Ruheatmung drauf gehen, bleibt den Therapeuten zu wenig Zeit für die eigentliche Arbeit an der Stimme.

Ich plädiere - nicht nur in der Stimmtherapie - für einen ganzheitlichen, interdisziplinären, alltagsbezogenen Ansatz, den ich im Folgenden kurz beschreiben möchte.

1. Die Therapie wird auf die Bedürfnisse des Patienten zugeschnitten

Fragen die berücksichtigt werden:

- In welchen Situationen haben Sie mit der Stimme Probleme?
- Welchen Anforderungen ist Ihre Stimme im Alltag ausgesetzt?
- Was möchten Sie unbedingt erreichen und warum?

Diese Fragen werden in der Regel von allen Stimmtherapeuten gestellt, denn sie sind Teil fast aller Anamnesebögen, erstaunlicherweise haben die Antworten aber sehr häufig gar keinen Einfluss auf

die Therapie, das heißt die Stimmtherapeutin zieht ihr Konzept unabhängig von den Antworten durch.

2. Von Anfang an wird auch an der Stimme gearbeitet

Wenn der Patient von Anfang an auch aktiv Stimmübungen machen darf, wird die Eigenwahrnehmung intensiver geschult. Bei mir landen häufig Patienten aus anderen Praxen, die mir sagen, sie hätten in der Stimmtherapie an der Haltung und Atmung gearbeitet, "obwohl doch ein Stimmproblem vorliegt". Der Zusammenhang der uns Therapeuten so plausibel erscheint, ist dem Laien – trotz Erklärungen – oft nicht wirklich klar. Haltungs- und Spannungsübungen können trotzdem permanent in die Therapie einfließen. Fast alle Haltungs- Spannungs- oder Atemübungen kann man gut mit der Stimme verknüpfen. Der frühe Einbezug der Stimme stärkt meiner Erfahrung nach die Motivation in hohem Maße.

3. Übungen werden möglichst schnell auf das Sprechen übertragen

Wenn ein Patient in der Lage ist in isolierten Übungen die Stimme gut zu gebrauchen, ist er noch lange nicht in der Lage im Alltag die erlernten Fähigkeiten anzuwenden und die Qualität zu erhalten. Es ist auch nicht notwendig erst mit Sprechübungen anzufangen wenn die Stimme auf Laut- oder Silbenebene perfekt klingt, denn kein Mensch (so hoffe ich!) schweigt im Alltag. Daher sollte in jeder Einheit versucht werden, das Erlernte auf alltagsrelevante Sätze, Präsentationseinstiege etc. zu übertragen. Beispiel: eine Lehrerin übt den Satz: "setz dich!" oder

"jetzt ist sofort Ruhe hier", ein Politiker "Guten Abend meine Damen und Herren" und ein Dachdecker "Basti, wirf mal den Ziegel rüber" etc.

Viele Basisfunktionen müssen nicht isoliert erarbeitet, sondern können auch beim Sprechen trainiert werden. Beispiele:

1. Schnappatmung durch Abspannen am Satzende
2. Spannung und Vollatmung bei der Durchführung von Stimmübungen mit Intention
3. Haltungskorrektur bei Stimmübungen im Stehen
4. Indifferenzlage (ideale Sprechstimmlage) und Lautstärke durch Erarbeitung dynamischer Akzente/ Betonungen

4. Die Übungen werden mit Intention durchgeführt

Übungen mit Intention (Sprechabsicht) verstärken die einzelnen Stimmparameter wie z. B. Lautstärke, Stimmkraft, Resonanz und Melodie. Hier eignen sich auch Übungen zur plastischen Artikulation (Worte und kurze Sätze werden darstellend gesprochen, z. B. wird das Wort "weg" gesagt während man mit Körpereinsatz fiktive Tauben verscheucht oder "der da" wird mit einer Zeigebewegung gesprochen). Sprechübungen, die mit Intention durchgeführt werden sind leichter in den Alltag übertragbar.

5. Es findet ein interdisziplinärer Austausch statt

In die Stimmtherapie fließen Elemente der Medizin, Physiotherapie, Ergotherapie und Psychotherapie ein. Stimmthera-

peuten sollten ihren Fokus dabei aber immer auf die Stimme legen und ihre Grenzen erkennen. Haltungsschäden gehören z. B. in die Hand eines Fachmanns, deren Behebung kann kein Ziel einer Stimmtherapie sein. Hier hilft ein gutes Netzwerk. Eine intensive interdisziplinäre Zusammenarbeit ist eine ideale Basis für eine erfolgreiche Stimmbehandlung. Hinzu kommt, dass dem Stimmtherapeuten bei einer Regelverordnung von 30 Logopädie-Einheiten mehr Zeit für die Arbeit an der Stimme bleibt, wenn er Teilbereiche an fachkompetente Kollegen abgibt.

Zusammenfassend stelle ich fest: 20 Jahre Berufserfahrung als Stimmtherapeutin haben mir gezeigt, dass es in der Stimmtherapie "die ultimative Heilmethode" nicht gibt, sondern dass die eigentliche therapeutische Aufgabe einer guten Stimmtherapeutin darin besteht, die wahren Bedürfnisse und Alltagsanforderungen ihrer Patienten herauszufinden, die Übungsumsetzung des Patienten sehr genau zu beobachten, Fehlfunktionen

herauszuhören und die Übungen dann ganz gezielt und individuell jedes Mal wieder neu entsprechend abzuwandeln, dann bleibt der Erfolg nicht aus. Zudem fühlen sich Patienten, die merken, dass ihre Bedürfnisse ernst genommen und berücksichtigt werden, wohl und das zeigt sich nicht nur in einer positiven Therapieatmosphäre, sondern führt letztlich zur Weiterempfehlung – und was ist für Stimmtherapeuten wertvoller als Mund-zu-Mund-Propaganda.

In diesem Sinne wünsche ich allen Stimmtherapeuten und Stimmpatienten viel Spaß und Erfolg bei der gemeinsamen Arbeit!

Quelle: <http://www.foninstitut.de/blog/stimme/stimmtherapeut/>

Informationen zur Autorin:
<http://www.foninstitut.de/foninstitut-ariane-willikonsky.html>

Tagungsberichte

- Die VRdS-Tagungen 2012 und 2013
- SATÜR 2013 - Tagung mit Gefühl
- Storytelling - 49. BVS Tagung in Stuttgart

Die VRdS-Tagungen 2012 und 2013

München und Bonn

15 Jahre VRdS

Am Gründungsort Bonn feierte der Verband der Redenschreiber deutscher Sprache am 27. April 2013 sein 15-jähriges Bestehen. Zum Verband zählen aktuell rund 440 Redenschreiber und Autoren aus Deutschland, Österreich und der Schweiz.

Im Sinne des aktiven Netzwerkers habe ich dieses Jahr zum 2. Mal an einer Mitgliederversammlung des VRdS teilgenommen und beim Blick über den Teller rand interessante Gedanken und Geschichten für unseren Verband mitgenommen.

Der Ruf der Redenschreiber hat sich seit der Gründung verändert, wie der Ehrenpräsident Thilo von Trotha in seinem Festbeitrag beschrieb. Redenschreiber ist mittlerweile ein Beruf, zu dem sich Redner bekennen. Und das stimmt, Barack Obama bekennt sich beispielsweise öffentlich zu seinem Redenschreiber.

VRdS-Präsident Vazik Bazil bestätigte in seinem Beitrag meinen Eindruck, dass

mündlicher Stil auch in der Schriftlichkeit Einzug gehalten hat. Zugleich stellte er in Frage, dass Mündlichkeit automatisch zu Mündigkeit führt, was sehr an Helmut Geissners Zielsetzung erinnert.

Bazil beklagte, dass die von Redenschreibern geforderte Klarheit in der Rede von den Rednern oft nicht gewünscht ist. "Der VRdS plädiert für lebendige und verständliche Reden, mit denen Informationen und Botschaften glaubwürdig vermittelt werden", so Claudius Kroker, Pressesprecher des VRdS. Ein Anliegen, das wir Sprech-Experten mit rhetorischer Ausrichtung sicher alle unterschreiben können.

Vortrag von Klaus Vater „Mit Worten auf Stimmenfang – wie sich Wahlkampfreden verändert haben“

Im Kreise des Verbands der Redenschreiber deutscher Sprache ist Klaus Vater eine bekannte Persönlichkeit. So war er doch 2009 Regierungssprecher der Großen Koalition, Redenschreiber für Rudolf Dressler, Wolfgang Roth und Walter Riester sowie Ulla Schmidts Sprecher. Vater begeisterte durch offene kritische Worte und interessante Einschätzungen seiner Auftraggeber.

Vater schilderte den Redenschreiber als Diener zweier Herren. Zum einen dient er

seinem Brötchengeber, also dem Redner/der Partei, für die er schreibt, zum anderen ist das Redenschreiben sehr wohl auch eine Gelegenheit, eigenes Gedankengut unterzubringen.

Aus meiner Sicht könnten wir in der Entwicklung des Wahlkampfredenschreibens noch von einem dritten Herren sprechen, nämlich dem Zeitgeist. Vater sagt, Reden sollen heute trendiger, frecher sein und Comedy enthalten.

Zugleich ist heute Habacht geboten im Umgang mit klaren Worten. So stellte Rudolf Dressler seinerzeit Oskar Lafontaine offen in den Senkel mit den Worten „Ob Oskar oder Kant – Scheiße ist Scheiße.“ – und Lafontaine verließ den Saal. Damals hieß es schnell Schwamm drüber. Heute wäre ein Skandal die Folge, häufig verbunden mit Stühlerücken.

Während man bei Rudolf Dressler "viel lernen konnte", war Riester aus Vaters Sicht "rednerisch eine Fehlbesetzung". Klare Worte von einem, der mittendrin war im Feld der politischen Kommunikation. Spannend waren für mich die geschilderten Redner-Spezifika, z. B. dass Wolfgang Roth keine Wiederholungen in Manuskripten duldet oder Walter Riester mit keinem Konzept wirklich zurecht kam. Ulla Schmidt schaffte es, ihren Aachener Einschlag zu reduzieren und Walter Dressler band die Menschen durch seine Reden an sich. Er war es auch, der sich tagelang auf seine Reden vorbereitete, während Politiker heute ihre Reden nebenbei zwischen Essens- und Verbands-Terminen halten.

Offen war Vaters Kritik an den Medien. Er beklagte das niedrige Niveau der Kommentierung zum Beispiel in den Morgenmagazinen und die Skandalisierung, Emotionalisierung, sowie Personalisierung in den Medien. Er hat den Eindruck, dass Rede gegenüber Beiträgen der Politiker bei Twitter und Facebook zurückfällt, dass Ansprachen Beiträgen in Talkshows weichen. Mehr und mehr werden nur noch Schnipsel dargeboten,

die entweder ein Highlight oder Nichts-sagendes kommunizieren.

In der Diskussion wurde deutlich, dass das Bedürfnis nach Vermittlung politischen Denkens durch Rede sehr wohl da ist, nur dass die Medien leider sehr selektiv wahrnehmen. So wurde z. B. Kristina Schröder vorgeworfen, sie würde ein Thema ignorieren, nachdem sie bereits ca. 50 Reden dazu gehalten hatte.

Hier noch ein Rückblick zur VdRS-Tagung vom 10. Mai 2012.

Der Vorabend

Los ging es mit einem Abend im „Weißen Bräuhaus“ mitten in der Münchner Altstadt. Ca. 20 Mitglieder des Verbandes der Redenschreiber deutscher Sprache VRdS e. V. trafen sich zu Essen und Trinken – und natürlich noch wesentlicher: zum Reden. Obwohl ich zum ersten Mal dabei war, fühlte ich mich sehr willkommen und schnell integriert. Hier kristallisierte sich sofort das Besondere des Verbandes heraus: ob Vorstand oder neues Mitglied, ob Koriphäe im Geschäft wie Thilo von Trotha oder Newcomer, es gibt gefühlt keine Hierarchie.

Vielleicht liegt es daran, dass es kein Studium oder keine Ausbildung im klassischen Sinne gibt, und damit keine Professoren und Dozenten. Es gibt im Verband das Mentoring-System. Erfahrene Redenschreiber bieten an, über E-Mail oder Telefon-Betreuung und auch mal mit persönlichen Treffen über einen längeren Zeitraum hinweg Ratgeber, Korrektur und Inspirator zu sein. Entsprechender Austausch fand auch am ersten Abend statt und war so intensiv, dass sich nur wenige fanden, um bei der Nachtwächtertour ab 21 Uhr dabei zu sein. Diese verschaffte einmal einen ganz anderen Eindruck von München und war allein schon wegen der Stimmgewalt des Nachtwächters ein erster Rede-Höhepunkt.

Der Rundgang durch den Bayerischen Landtag

Wo trifft sich ein Redenschreiberverband? Da wo Reden gehalten werden – im Landtag! Das Maximilianeum besticht durch alte wunderschöne Räume inklusive einer herrlichen Terrasse und zugleich moderne Büros der Parteien und einem technisch top ausgestatteten Plenarsaal. Herr Kammermeier führte uns umher und wir durften auch Historisches erfahren, wie zum Beispiel, dass die Revolutions-taste, – eine Art Alarmknopf mit Auswirkung – als die NPD noch im Landtag war, zum Einsatz kam und 1960 abgeschafft wurde.

Der Vortrag: Alles nur heiße Luft – über die Messbarkeit der Wirkung von Reden

Katharina Ahrens, Siemens AG, die das Team der Redenschreiber dort leitet, setzte die Wirksamkeit von Reden in den Mittelpunkt. Wirkung heißt Veränderung. Reden, die in die Geschichte eingegangen sind, haben den Zeitgeist aufgegriffen und verstärkt, wie z. B. Martin Luther Kings „I have a dream“.

Im Unternehmen gibt es einen gewünschten Effekt nach innen und nach außen. Reden sind ein Führungsinstrument und sollen intern Orientierung geben und Lösungen aufzeigen, z. B. nach einer Krise.

Die Außenwirkung von Corporate Speeches zielt zunehmend auf neue bzw. künftige Mitarbeiter, denen die Werte und die Identität des Unternehmens wichtig sind. Oft geht es darum, Vertrauen zu schaffen, bzw. wieder aufzubauen.

Die Messbarkeit ist begrenzt. Selbst der Redenschreiber von Obama zitiert die alte Mehrabian-Studie. Kommunikations-experten wie wir versuchen, Kriterien für gute Reden zu definieren wie zum Beispiel Strukturiertheit, Anschaulichkeit, Zuhörerbezug, Humor und Individualität

und entwickeln Feedbackbögen. Reaktionen bei Twitter oder Facebook sind moderne Gradmesser. Presseberichte, die Anzahl an Rückfragen, die Verkaufszahlen und manchmal sogar die Börsenentwicklung zählen zur Resonanz auf Reden. Unternehmen messen Image- und Markenwerte, doch klare Key Performance Parameter gibt es nicht. Der direkte Effekt ist oft nicht nachvollziehbar.

So versucht Siemens, mit dem Redenschreiber-Team im heißen Ofen ein saftiges Stück für den Zuhörer zu backen. Viele Experten sind involviert, Storytelling wird eingesetzt, um passende Zutaten nach dem Gusto des Redners wohl zu portionieren. Gleichzeitig überlegen sie vorab, welche Schlagzeile sie im Nachgang lesen möchten.

Die Versammlung

Dr. Bazil eröffnete und berichtete aus dem Präsidium, bevor Neuwahlen stattfanden. Der Verband hat 641 Mitglieder. Die Wirtschaftswoche hat veröffentlicht, dass Millionen Reden pro Jahr geschrieben werden – auch ein interessantes Feld für uns Rhetorik-Gewiefte. Der Vorstand wird auch aktiv angefragt, zum Beispiel zu Wulffs Antrittsrede Stellung zu nehmen.

Interessant für uns sicher der Hinweis von Christian Bargenda auf seine Online-Plattform www.rhetorikmagazin.de mit interessanten Beiträgen zur Rhetorik und zu aktuellen Reden, auch als Veröffentlichungsmedium geeignet.

Die Rede des Oberbürgermeisters Christian Ude

Udes fast einstündiger Vortrag war extrem unterhaltsam - gespickt von persönlichen Anekdoten.

Politiker ist ja ein wirklich unbeliebter Job und selbst Strauß hat angeblich einmal

gesagt, dass Politiker fett sind, faul und sich auf Feuerwehrtrennen herumtreiben.

Ude sieht sich als Politiker zum Anfassen und somit schließen sich vorgeschriebene Manuskriptreden für ihn aus. Vor allem am Anfang ist der Kontakt zum Publikum prioritär, genauso wie kurze Sätze, idealerweise 5-Silber.

Ude kann reden und er schafft es, sein eigenes Plädoyer einzuhalten, nämlich authentisch zu sein und dabei noch sehr sympathisch.

Auch der Münchner Oberbürgermeister macht die Erfahrung, dass die Wirkung von Reden zur Zeit multipliziert wird, und zwar durch You Tube. Und das kann sowohl prima als auch peinlich sein.

Wie wahr, wenn man sich zum Beispiel Obamas „Stuttering Message“ anschaut.

Der VRdS als Auftraggeber

Zunehmend sind die Infobriefe, die die VRdS-Mitglieder per E-Mail erreichen, angereichert mit Stellenangeboten. Kürzlich wurde beispielsweise ein neuer Redenschreiber/in für den Bundespräsidenten Gauck gesucht.

Ablehnend geht der Verband mit immer häufigeren Anfragen um, die um Hilfe beim Abfassen von Dissertationen oder anderen wissenschaftlichen Arbeiten bitten, also akademisches Ghostwriting.

Interessant vielleicht auch die Information, dass Redenschreiber oft auch über Headhunter gesucht werden.

Mitglieder des Verbands sind übrigens auch Firmen wie Evonik, der große BVB-Sponsor, oder Bayer, Firmen, die mehrere Redenschreiber beschäftigen.

Wie Harald Prokosch berichtete, hat eine Umfrage mittelständischer inhabergeführter Unternehmen ergeben, dass sie gemeinhin keine Redenschreiber beschäftigen. Reden sind hier eher Mittel interner Kommunikation. Die Erkenntnis, dass PR und Rede ein Recruitmentmittel sein

könnten, um dem Fachkräftemangel vorzubeugen, hat sich noch nicht durchgesetzt – vielleicht ein Potenzial?

Infos zur Tagung im nächsten Jahr gibt es demnächst unter www.vrds.de.

Anja Oser, Geschäftsführerin PARLA®

SATÜR 2013 - Tagung mit Gefühl

Am 31. Mai fanden dieses Jahr in Salzburg die Salzburger-Tübinger Rhetorikgespräche statt – gut komprimiert an einem Tag.

Allein schon der Tagungsort war wieder eine Reise wert, auch wenn Salzburg dieses Jahr vom Regen überschwemmt wurde. Umso angenehmer war es in den ehrwürdigen Räumen der Juristischen Fakultät.

Der Hauptverantwortliche Prof. Dr. Thomas Schirren eröffnete im Hörsaal. Danach fanden jeweils zwei Vorträge parallel statt. Das Thema der Tagung lautete „Pathos als rhetorische Strategie – die Bedeutung der Affekte.“

In der Sektion „System“ startete Verena Schulz, ehemalige Tübingerin aus München, mit dem für Sprecherzieher besonders interessanten Beitrag „Affekte und Stimme in der Antiken Rhetorik“. Wie fast alle Referenten bei den SATÜR-Gesprächen trug sie per Manuskript vor, allerdings auf flotte dynamische Art und Weise. Anhand von antiken Texten entwickelte Schulz ihre Affekttheorie. Schon Aristoteles sah die Aufgabe der Stimme beim Vortrag darin, den gewünschten Affekt klar darzustellen.

Er hatte eine ambivalente Einstellung zu Pathos im Vortrag. Theophrast befand

den Hörsinn als wichtigsten Sinn und auch Quintilian bestätigte, dass das Gehör den Affekt beeinflusst. Cicero meinte, Stimmöne sind wie Saiten einer Leier, von einer Gefühlsregung angeschlagen.

Auch ein Heidelberger trug vor – Christoph Leidl, klassischer Philologe, der aus der Literaturtheorie kommend über Humor als Argument berichtete. So finden wir schon in Ciceros „De oratore“ Beispiele, wie wir Stilfiguren humorig anwenden können.

Raphael Hoffmann brachte Beispiele affektorientierter Werbung mit der Frage, wie die Rechtsprechung damit umgeht.

Nach der Kaffeepause war es eine Wohltat, einem der Initiatoren der SATÜR-Gespräche zuzuhören: Baldur Kirchner. „Pathos zwischen Authentizität und Masse – von der schwierigen Kunst, mit Lust und Leid zu leben“, so sein Titel: Kirchner schöpft aus 45 Jahren Trainertätigkeit und 30.000 Einzelgesprächen mit Führungskräften. Letztere sind häufig eher voll Leid als voller Leidenschaft und weit weg von persönlicher Souveränität. Sie müssen lernen, Alltagshüllen aufzugeben, um in echten Kontakt mit ihren Mitarbeitern zu kommen. „Wer er selbst ist, kann nie aus der Rolle fallen“. Nur wer sich führen kann und mit eigenen Gefühlen umgehen kann, kann andere führen. Es heißt Angst, z. B. die vor Ablehnung, zu überwinden, um aufrichtig und verantwortungsbereit Veränderungen anzugehen.

Die Salzburgerin Ruth Gutmann-Beisteiner sprach aus ihrer Praxis als Kommunikationstrainerin, geprägt von NLP- und Coachingtechniken. So ist aus Ihrer Sicht wichtig, im Umgang mit Lampenfieber die eigenen Gefühle zu benennen und zu bemaßen, um klarer zu werden. Sie setzt auf positive Affirmationen, für sich sorgen und Rationalisierung der Angst. Es gilt zu unterscheiden, was habe ich wirklich zu befürchten und was ist nur wichtig im Rahmen des Vortrags. Es heißt, das Positive in der Angst zu erkennen und klar

zu haben, dass sie vorbeigeht wie eine Welle.

Obamas Umgang mit Gefühlen in seinen Reden war gleich Thema von zwei Vorträgen. Olaf Kramer betitelte seinen mit „Gefühle in Nahaufnahme. Emotionen und Emotionalität in den Reden Barack Obamas“. Dietmar Till hingegen führte Obamas Erfolg auf seine 17 Minuten lange Rede von 2004 zurück, die 9,1 Millionen Zuschauer im Fernsehen verfolgten. Damals war er noch Senator. Im Gegensatz zu Angela Merkel setzt Obama auf Familiengeschichten und benutzt gezielt die Alliteration Kansas (Heimat seiner Mutter) und Kenia (väterliche Heimat). Barack, der Gesegnete, verkörpert somit auch den amerikanischen Traum mit „pursuit of happiness“ und Amerika als „promised land“ – biographischer Ethos mit Pathos. Obamas berühmtes „Yes we can“, bescherte seinen Reden den Charakter einer Gospel-Messe. Und er arbeitet mit der politisch stärksten Emotion: Hoffnung, wenn er sich fragt, worauf seine Tochter mit 106 Jahren zurückblicken wird. Diese Frage steht in Beziehung zur Rede, die Obama direkt nach seinem Wahlsieg hielt und in der er anhand der Lebensgeschichte einer 106 jährigen Frau die amerikanische Geschichte illustrierte.

Am Nachmittag gab es ein Berlin/Greifswalder Panel mit Sprechwissenschaftler Klaus-J. Grothe. In „Was ist dran an 7-38-55“ erklärten Grothe und sein Kollege Thilo Tröger die Mehrabian-Studie, wie sie wirklich war und verglichen sie mit der vom VRdS in Auftrag gegebenen Studie des Allenbacher Instituts und der Uni Mainz von 2008. Was Mehrabian aufgezeigt hat, ist, dass nonverbale Kommunikation in der Tat hoch wirksam ist und konsistente Signale auf mehreren Kanälen die Wirkung verstärken.

Zuletzt lieferte in diesem Panel Hedwig Golpon die Bücke zum Schauspiel. Dazu passend schloss die Veranstaltung mit einem Theaterabend zu politischer Rede, bei dem Studierende der Universität Mo-

zarteum (Abteilung Schauspiel und Regie) vortrugen.

Fazit: Eine runde Veranstaltung mit einem guten Mix aus Logos, Ethos und Pathos. Wir dürfen gespannt sein auf die nächsten SATÜR-Gespräche 2014 in Tübingen.

Anja Oser, Geschäftsführerin PARLA®

Storytelling

49. BVS Tagung in Stuttgart

Die 49. Tagung des Baden-Württembergischer „Berufsverband sprechen“ stand unter dem Thema „Storytelling“ und fand in den schönen Räumlichkeiten der Akademie für Gesprochenes Wort e.V. in Stuttgart statt.

Katharina C. Müller und ich hatten beschlossen, uns diesem Thema von zwei Richtungen zu nähern, aus dem schriftlichen und dem mündlichen Bereich, das machte gerade auch unsere Vorbereitungstreffen zu einer echten Bereicherung.

Schon die Literaturrecherche brachte uns auf immer wieder neue Aspekte aus ganz unterschiedlichen Richtungen: Training, Wissensmanagement, Marketing und interne Kommunikation. Das Programm dann gebündelt auf nur gute 2 Stunden zusammenzustellen brachte einige „Entbehrung“ mit sich.

Unter dem Motto „Die Bausteine - Wie verläuft eine Geschichte?“ haben wir dann den roten Faden konzipiert. Ganz nach dem Zitat *“Somebody wants something badly and is having difficulty in getting it.”* (vom tschechischen Filmregisseur und Drehbuchautor Frank Daniel) sind wir auf die drei Hauptaspekte genauer eingegangen: Die Storykurve, die Kernbotschaft und die Archetypen der Helden

Gerade die praktischen Übungen zur eigenen Entwicklung einer Storykurve mit

Hilfe von vorgegebenen Anfangs- und Endsätzen waren ein Riesenspaß für die durchweg aktiven und kreativen Teilnehmer. Auch die Kernbotschaften aus Sicht der Archetypen wurden schnell und äußerst kreativ von den ca. 25 Zuhörern entwickelt.

Der Ausblick zu den neuen Medien rundete unsere Veranstaltung ab. Auch in der anschließenden offenen Diskussionsrunde gab es noch weitere Ansätze und einen regen Erfahrungsaustausch der Anwesenden.

Fazit: Als Referentin hat das Vorbereiten und die Tagung an sich viele neue Ansätze, Ideen und Erfahrungsaustausch gebracht und gleichzeitig auch noch richtig Spaß gemacht.

Heike Heinemann

Ankündigung

Die 50. BVS-Fortbildung: „Kontraste und Konnektionen“

Im nächsten Jahr ist ein Jubiläum fällig: Die 50. BVS-Fortbildung (bzw. die 6. Mosbacher Gespräche) wird vom 21. bis 23. März 2014 in der ver.di-Bildungsstätte Mosbach stattfinden.

Unter dem Motto „Kontraste und Konnektionen“ wird – mit interdisziplinärem Hintergrund – ein attraktives Programm geboten.

Geplant sind Workshops zu „Grafischen Sprechpartituren“ und zum „Medialen Textsprechen“, zur dialektalen und normgebundenen Aussprache, zu aktivierenden und entspannenden Übungsmethoden, zur Rap-Sprache, zum Poetry Slam und zur klassischen Rezitation.

Es lohnt sich garantiert, sich das dritte Märzwochenende 2014 zu reservieren!

(rw.)

Bibliographie

Neue Bücher, CD-ROM und DVD

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

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

BARTL, Almuth: Fünf-Minuten-Spiele für zwischendurch in Grundschulklassen. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2008. 108 S.; € 5,-

BIELINSKI, Rainer; JANSSEN, Dirk H.: Seminarpaket Kommunikation. Offenbach: Gabal, 2012. CD-ROM, € 139,-

BRANDL, Peter: 30 Minuten Verhandeln. Offenbach: GABAL, 2012. 96 S.; € 8,90

BROICH, Josef: ABC der Theaterpädagogik 7, Ausgabe 2013/2014. Systematischer Dokumentationsnachweis der Theatergruppen, Amateurtheatervereine, Freilichtbühnen, Fachverbände, Spielberatungsstellen, Fortbildungsträger im deutschsprachigen Raum. Mit einem Gesamtregister mit Querverweisen der erfassten Einrichtungen, Personen, Dienstleister, Köln: Maternus, 2013, 480 S., € 39,95

BROICH, Josef: Theaterpädagogik konkret Ansichten, Projekte, Ausblicke. Kölner Beiträge zur Theaterpädagogik [Band 2]. 3., erw. und überarb. Auflage. Köln: Maternus, 2013, 176 S., € 19,95

BRÜGGE, Walburga; MOHS, Katharina: So lernen Kinder sprechen. Normale und gestörte Sprachentwicklung. 7., überarbeitete und neu gestaltete Auflage. München, Basel: E. Reinhard, 2013. 116 S., € 14,90

CASPARY, Martina; GIESCHEN, Gerhard: Erfolgreich als selbstständiger Trainer. Marketing und Kundengewinnung, Wirtschaftlichkeit, Work-Life-Balance. Berlin: Cornelsen, 2012. 168 S.; € 16,95

CHILLA, Solveig; ROTHWEILER, Monika; BABUR, Ezel : Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik. 2., aktualisierte Auflage. München, Basel: E. Reinhard, 2013. 139 S.; € 19,90

DILTS, Robert B; DeLOZIER, Judith; DILTS BACON, Deborah: NLP II - die neue Generation. Strukturen subjektiver Erfahrung – die Erforschung geht weiter. Paderborn: Junfermann, 2013. 352 S.; € 34,90

DIRKS, Sandra: Das Humorkochbuch für Trainer. Methodenbuch zur Gestaltung humorvoller, unterhaltsamer Seminare. Bonn: manager-Seminare, 2013. 296 S.; € 49,90

DRATH, Karsten: Coaching und seine Wurzeln. Freiburg: Haufe, 2012. 589 S.; € 59,-

DÜRNIG, Sascha; LEUNINGER, Helen: Phonologie der Laut- und Gebärdensprache. Linguistische Grundlagen, Erwerb, sprachtherapeutische Perspektiven. Idstein: Schulz-Kirchner, 2013. 144 S.; € 25,99

EHRHARDT, Claus; NEULAND, Eva; YAMASHITA, Hitoshi (Hrsg.): Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, 2011. 344 S.; € 54,80

ETRILLARD, Stéphane: Mit Diplomatie zum Ziel. Wie gute Beziehungen Ihr Leben leichter machen. Offenbach: Gabal, 2013. 252 S.; € 24,90

FRANKE, Ronald; MILNER, Julia (Hrsg.): Interkulturelles Coaching. Coaching-Tools für 17 Kulturkreise. Bonn: managerSeminare, 2013. € 49,90

FREDERKING, Volker; HUNEKE, Hans-Werner; KROMMER, Axel; MEIER, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Sprach- und Mediendidaktik. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, hrsg. V. Hans-Werner Huneke. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013. XIII + 523 S.; € 25,-

- GAUL, Magnus; LANG, Simone (Hrsg.): Voice Coaching. Zum richtigen Umgang mit der Stimme im Lehrberuf. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2012. 310 S.; € 19,80
- GELLERT, Frank: 25 Top-Übungen für Rhetoriktrainings. Offenbach: Jünger TrainTools, 2012. CD-ROM, € 49,-
- GIVENS, David: Die Macht der Körpersprache. Menschen lesen im Beruf. München: Redline, 2011. 264 S.; € 19,99
- GRÖSCHEL, Uta C.: Verhandlungstechnik für Betriebsräte [Kindle Edition]. Luxemburg: Amazon Media EU, 2013. 237 S.; € 5,54
- HABENICHT, Agnes: Hunde in der Sprachtherapie einsetzen. München, Basel: E. Reinhard, 2013. 158 S.; € 29,90
- HAFTMANN, Anja K.: Vom Kritik- zum Kündigungsgespräch. Trainingsfilm auf DVD, ca. 30 Minuten Laufzeit. Mit zahlreichen begleitenden Online-Ressourcen. € 98,90
- HÄRTER, Gitta: 30 Minuten Arschlöcher zähmen. Offenbach: GABAL, 2012. 96 S.; € 8,90 (auch als Audio-Buch, CD 60 Min., € 16,90)
- HERRMANN, Franz: Konfliktkompetenz in der Sozialen Arbeit. Neun Bausteine für die Praxis. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2013. 258 S., 29,90 €
- HOCKEL, Curd Michael; JIRANEK, Heinz: Coaching lernen. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2012. 197 S., 24,90 €
- KIRBERGER, Andreas: Öffentlich mitreden – sicher und selbstbewusst. Rhetorik für gesellschaftlich Engagierte. München, Basel: E. Reinhard, 2013. 143 S. + DVD; € 19,90
- KLEIN, Tanja; URBAN, Ruth: Coach, your Marketing. Authentisches Marketing für Coaches. Paderborn: Junfermann, 2012. 208 S.; € 21,90
- KNAPP, Werner; LÖFFLER, Cordula; OSBURG, Claudia; SINGER, Kristina: Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe. Seelze: Klett und Kallmeyer, 2011. 244 S.; 24,95 €
- KOLESCH, Doris; PINTO, Vito; SCHRÖDL, Jenny (Hrsg.): Stimm-Welten. Philosophische, medientheoretische und ästhetische Perspektiven. Bielefeld: transcript Verlag 2008. 234 S. und CD-ROM; € 24,80
- KOLONKO, Beate; HUNZIKER, Erika: Therapieindikatoren Aphasie TInA. Eine ICF-orientierte Entscheidungshilfe für die Aphasietherapie. Idstein: Schulz-Kirchner, 2013, 112 S., € 24,99
- KREGGENFELD, Udo: Präsentorik. Erfolgreiches Präsentieren und Vortragen für Trainer und Dozenten. Berlin: Cornelsen, 2012. 176 S.; € 16,95
- LINDEMANN, Holger; ROSENBOHM, Christiane: Die Metaphern-Schatzkiste. Systemisch arbeiten mit Sprachbildern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2012. 138 S. + DVD, € 29,95
- LOBION, Henning: Die wissenschaftliche Präsentation. Konzept – Visualisierung – Durchführung. Paderborn: Schoeningh, 2012. 197 S.; € 19,99
- LUTHER, Michael: Das große Handbuch der Kreativitätsmethoden. Wie Sie in vier Schritten mit Pfiff und Methode Ihre Problemlösungskompetenz entwickeln und zum Ideen-Profi werden. Bonn: managerSeminare, 2013. 423 S.; € 39,90
- MIYASHIRO, Marie R: Der Faktor Empathie. Ein Wettbewerbsvorteil für Teams und Organisationen. Paderborn: Junfermann, 2013. 270 S.; € 29,90
- MOHR, Peter: 30 Minuten Einwandbehandlung. Offenbach: GABAL, 2013. 96 S.; € 8,90
- NAZARKIEWICZ, Kirsten; KRÄMER, Gesa: Handbuch Interkulturelles Coaching. Konzepte, Methoden, Kompetenzen kulturreflexiver Begleitung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2012. 415 S.; € 49,95
- NOWOTNY, Valentin; TANTAU, Christiane: Erfolgreich Trainings und Seminare gestalten. Methoden und Strategien für einen nachhaltigen Lerntransfer in die Praxis. Berlin: Cornelsen, 2012. 176 S.; € 16,95
- NUISSEL, Ekkehard; SIEBERT, Horst: Lehren an der VHS. Ein Leitfaden für Kursleitende. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2013. 187 S.; € 19,90
- POHL, Manuela: Kreative Kompetenz. Kreativität entwickeln – Ideen finden – Probleme lösen. Berlin: Cornelsen, 2011. 176 S.; € 14,95
- PÖHM, Matthias: Schlagfertig auf dem Schulhof! Anti-Mobbing: Wie man Mobbern clever

- Paroli bietet. Bonstetten/Zürich:
www.poehm.com, 2012. 179 S., € 19,00
- PÖHM, Matthias: Schlagfertigkeit in Preis- und Honorarverhandlung. Bonstetten/Zürich:
www.poehm.com, 2010. 167 S., € 28,00
- RAMACHANDRAN, Vilayanur S.: Die Frau, die Töne sehen konnte. Über den Zusammenhang von Geist und Gehirn. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2013. 525 S., € 24,95
- RICHTER, Bernhard: Die Stimme. Grundlagen – Künstlerische Praxis – Gesunderhaltung. Mit Beiträgen von Matthias Echternach, Monika Meier-Schmid, Dirk Mürbe, Marina Sandel, Berthold Schmid, Wolfram Seidner, Claudia Spahn, Johan Sundberg und Sascha Wienhausen. Leipzig: Henschel Verlag, 2013. 240 S.; € 29,90
- SOBANSKI, Holger: Der Problemlöser für Trainings und Workshops. Profitipps für den Umgang mit kritischen Situationen und fordernden Teilnehmern. Berlin: Cornelsen, 2012. 216 S.; € 18,95
- SCARBATH, Horst; BEYER-STIEPANI, Thomas von (Hrsg.): Handbuch Trainingskompetenz. Multiplikatorenkonzept für die betriebliche Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 2012. 318 S.; € 39,-
- SCHERER, Hermann: 30 Minuten Fragetechnik. 7. Auflage. Offenbach: GABAL, 2012. 94 S.; € 8,90
- SCHIRMER, Brita : Schulratgeber Autismus-Spektrum-Störungen. Ein Leitfaden für LehrerInnen. 3., aktualisierte Auflage. München, Basel: E. Reinhard, 2013. 171 S., € 19,90
- SCHÜTZ, Sandra: Angehörigenbefragung in der Aphasiediagnostik. Grundlagen, Methoden, exemplarische Evaluation des Partner-Kommunikations-Fragebogens (PKF). Marburg: Tectum, 2012. 266 S.; € 29,90
- SIEBERT, Horst: Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren. 4. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann, 2010. 172 S., € 19,90
- SNIPPE, Kristin: Autismus. Wege in die Sprache. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag, 2013. 152 S.; € 26,99
- SPAHN, Claudia: Lampenfieber. Handbuch für den erfolgreichen Auftritt. Grundlagen – Analyse – Maßnahmen. Leipzig: Henschel Verlag, 2012. 155 S.; € 18,90
- SPORTELLI, Anja: Meine Stimme entdecken. München, Basel: E. Reinhard, 2013. 128 S.; € 19,90
- STORCH, Maja; CANTIENI, Benita; HÜTHER, Gerald; TSCHACHER, Wolfgang: Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. Bern: Verlag Hans Huber, 2010. 180 S., € 29,95
- SZEPANSKY, Wolf-Peter: Souverän Seminare leiten. Gruppenprozesse und Leitungsrolle. 2. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann, 2010. 171 S., € 19,90
- TRENKLE, Bernhard: Dazu fällt mir eine Geschichte ein. Direkt-indirekte Botschaften für Therapie, Beratung und über den Gartenzaun. Göttingen: Carl Auer, 2012, 167 S., 21,95 €
- ÜNSAL, Figen: Laute üben Türkisch-Deutsch. Schaffhausen: Schubi Lernmedien, 2007. 164 S. mit CD-ROM, € 39,90
- VOGEL, Georg:: Selbstcoaching konkret. Ein Praxisbuch für soziale, pädagogische und pflegerische Berufe. München, Basel: E. Reinhardt Verlag, 2013, 198 S., 24,90 €
- WEIDENMANN, Sonia; WEIDENMANN, Bernd: 75 Bildkarten für Coaching und Beratung. Weinheim, Basel: Beltz, 2013. € 39,95
- WILLIKONSKY, Ariane: FON Stimmtraining. Basisübungen für eine resonanzreiche und kräftige Stimme. Sprecher: Ariane Willikonsky und Jonathan Gottwald. Stuttgart: fon Fachverlag, 2012. Audio-CD (22:00) mit Booklet (20 S.); € 16,95
- WILLIKONSKY, Ariane: Hochdeutsch. Basics der deutschen Standardaussprache. Sprecher: Ariane Willikonsky und Jonathan Gottwald. Stuttgart: fon Fachverlag, 2012. Audio-CD (25:42) mit Booklet (20 S.); € 16,95
- WIMMER, Adelheid u. a.: Das Beratungsgespräch. Skills und Tools für die Fachberatung. Wien: Linde, 2012. 256 S.; € 24,90

Bibliographie

Zeitschriftenbeiträge und Beiträge in Sammelbänden

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

AICHERT, Ingrid; WUNDERLICH, Anja; ZIEGLER, Wolfram: Einflussfaktoren bei Sprechapraxie: Gruppeneffekte und individuelle Variation. In: Sprachheilarbeit, 57 (2012), 3, S. 136-146

Akademisierung der Logopädie: Schwerpunktthema in: Forum Logopädie, 27 (2013), 1, S. 3-41

ALTENMÜLLER, Eckart: Sonne, Mond und Stimme – zum Bedürfnis und zur Gefahr, Kategorien zu bilden. In: Vox humana 8 (2012), 2, S. 26-27

APEL, Heiner: Strategien zur Prophylaxe von Stimmerkrankungen und zur Schonung der Stimme im Unterricht. In: GAUL, M.; LANG, S. (Hrsg.): Voice Coaching. Baltmannsweiler, 2012. S. 160-176

ARENDDT, Birte: Rezension von SCHWARZE, Cordula: Formen und Funktionen von Topoi im Gespräch. Frankfurt am Main, 2010. In: ZfAL, 2012, Heft 57, S. 187-191

ASMUSSEN, Lotte; BREMER, Wiebke; HELDT, Cornelia; KRÜGER, Stefan: Therapiefrequenz in der ambulanten logopädischen Praxis. Literaturstudie – Onlineumfrage – Experteninterviews. In: Forum Logopädie, 27 (2013), 2, S. 12-19

BAUR, Alexander: Informalisierung und Flexibilisierung als Gefahr und Herausforderung für das Recht und die Rechtsausbildung. In: KNAPE/KRAMER/SCHIRREN (Hrsg.): Rhetorik. Bildung – Ausbildung – Weiterbildung. Berlin, 2012. S. 197-214

BELL, Inge; HAFNER, Bettina: Videos für Trainer: Kamera läuft – Ihr Auftritt! In: Trainingaktuell, 23 (2012), 8, S. 36-38

Beschreiben. Themenschwerpunkt in Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10. Heft 35 (2013), S. 1-40

BITTELMEYER, Andrea: Das Kopfkino ausschalten. Meditation für Manager. In: managerSeminare, Heft 178, Jan. 2013, S. 50-56

BITTELMEYER, Andrea: Vom Manager zum Ermöglicher. Facilitation. In: managerSeminare, Heft 174, Sept. 2012, S. 68-72

BLANCKENBURG, Heike von; GAUL, Magnus: »Stimm-Parcours« – Offene Unterrichtsformen als Beitrag zur Erkundung und zum experimentell-entdeckenden Lernen. In: GAUL, M.; LANG, S. (Hrsg.): Voice Coaching. Baltmannsweiler, 2012. S. 221-232

BORGELT, Tim; KRONENBERGER, Isabelle: Literaturrecherche – Nein danke? Eine praktische Anleitung zur effektiven und effizienten Literaturrecherche im sprachtherapeutischen Berufsalltag. In: Forum Logopädie, 27 (2013), 2, S. 26-31

Burnout. Schwerpunktthema mit 7 Beiträgen. Beilage zu managerSeminare Heft 176, Nov. 2012, S. 4-38

BUSSMANN, Nicole: Geschlechtersensibilität im Coaching – Frauen coacht man anders! Männer auch! In: Trainingaktuell, 24 (2013), 2, S. 10-13

EBERHARD, Daniel Mark: »Gewöhnt man sich daran, oder läuft da grundlegend etwas schief?« – Unterrichtsstörungen und stimmliche Belastung im Fach Musik. In: GAUL, M.; LANG, S. (Hrsg.): Voice Coaching. Baltmannsweiler, 2012. S. 114-132

EHLERT, Hanna; BORGETTO, Bernhard: Sprachförderung bei Kindern im Vorschulalter. Licht und Schatten von Theorie, Praxis und ak-

- tuellen Entwicklungen. In: Forum Logopädie, 27 (2013), 3, S. 20-26
- FERRARI, Elisabeth: Das Glaubenspolaritätenschema (GPA): Im Dreieck der Werte. In: Trainingaktuell, 23 (2012), 9, S. 20-22
- FRIEBE, Jörg: Reflexion im Training: Zwischen Wunsch und Widerwillen. In: Trainingaktuell, 23 (2012), 8, S. 26-29
- GALL, Volker: Stimmbildung und Stimmhygiene. In: GAUL, M.; LANG, S. (Hrsg.): Voice Coaching. Baltmannsweiler, 2012. S. 30-38
- GAUL, Magnus: »Voice Coaching« – Herausforderung für die Musikpädagogik und für die künstlerische Praxis. Eine Einführung in die Thematik. In: GAUL, M.; LANG, S. (Hrsg.): Voice Coaching. Baltmannsweiler, 2012. S. 15-28
- GAUL, Magnus; LANG, Simone: Non finis: Lehrergesundheits im Fokus. In: GAUL, M.; LANG, S. (Hrsg.): Voice Coaching. Baltmannsweiler, 2012. S. 296-308
- GERBRECHT, Sabrina: Schikanierte Chefs. Staffing. In: managerSeminare, Heft 174, Sept. 2012, S. 50-55
- GERBRECHT, Sabrina; GLOGER, Svenja: Durch Wirkung bewegen. Führen mit Charisma. In: managerSeminare, Heft 178, Jan. 2013, S. 60-66
- GEWEHR, Sabine: Scheinselbständig oder frei? In: Trainingaktuell, 23 (2012), 10, S. 36-38
- GILLIES, Constantin: Kleine Portionen, bitte. Microlearning. In: managerSeminare, Heft 184 (Juli 2013), S. 56-60
- GILLIES, Constantin: Weblogs für Trainer: Bloggen – aber richtig. In: Trainingaktuell, 23 (2012), 8, S. 39-41
- GRAF, Jürgen: Honorar- und Gehaltsstudie 2013 – Was der Coach verdient. In: Trainingaktuell, 24 (2013), 3, S. 6-9
- GRAF, Jürgen: Honorar- und Gehaltsstudie 2013 – Was verdienen Trainer wirklich? In: Trainingaktuell, 24 (2013), 1, S. 6-9
- GREEFF, Alexandra; HAUCH, Hanna; HILLEGEIST, Kerstin; PABST-WEINSCHENK, Marita: Modelle zur Professionalisierung der Unterrichtskommunikation – Erfolgreiche Konzepte für die Lehrer(fort)bildung. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands, 60 (2013), Heft 1. S. 32-43.
- HAND, Dominic u. a.: Testgelesen: Neue Bücher zum Thema Verkauf. In: managerSeminare, Heft 184 (Juli 2013), S. 78-81
- HAUPTMANN, Susanne: Die Kunst der kleinen Pause (Reihe: Seminarbausteine) . In: Trainingaktuell, 23 (2012), 12, S. 18-20
- HAUSER, Bernhard: Handlungsorientierter Lernansatz. Action Learning. In: Trainingaktuell, 24 (2013), 2, S. 20-23
- HEILMANN, Christa M.: Rezension von BRÜGGE/MOHS: Verstimmt? Mit klangvoller Stimme gut ankommen. München, Basel 2011. In: Praxis Sprache. 58 (2013), 1, S. 62-63
- HERING, Gerd: Voice Coaching mit Vorstellungshilfen für Lehrer. In: GAUL, M.; LANG, S. (Hrsg.): Voice Coaching. Baltmannsweiler, 2012. S. 233-246
- HORN, Stefan: Voice Coaching – Hörern und Zuschauern eine Stimme geben. In: GAUL, M.; LANG, S. (Hrsg.): Voice Coaching. Baltmannsweiler, 2012. S. 292-295
- JACKEL, Birgit: „Resonanz schaffen“ – in lebendigem Dialog achtsam sein. In: Praxis Sprache. 58 (2013), 1, S. 60-62
- JAKOBS, Hans-Jürgen: Der Puppenspieler der Chefs. In: Süddeutsche Zeitung, 25.1.2013, S. 18 (über Stefan Wachtel)
- JOCHIMS, Wilfrid: Interpersoneller Abstand im Bühnen- und Schulraum – Eine interdisziplinäre Betrachtung. In: GAUL, M.; LANG, S. (Hrsg.): Voice Coaching. Baltmannsweiler, 2012. S. 177-191
- JOOST, Andrea: Wie Reden bewegen. Führungswerkzeug Sprache. In: managerSeminare, Heft 183 (Juni 2013), S. 46-51
- JUMPERTZ, Sylvia: Mehr Respekt, bitte. Führungsprinzip Achtung. In: managerSeminare, Heft 184 (Juli 2013), S. 44-50
- KERSCHBAUMER-SCHRAMEK, Bettina: Großgruppen moderieren: Methoden für Mitmach-Events. In: Trainingaktuell, 23 (2012), 8, S. 42-44
- KOGLER, Verena: Elterntrainingsprogramme zur frühen Sprachförderung/Sprachintervention – eine vergleichende Analyse zweier ausgewählter Trainingskonzepte. In: logoTHEMA, 9 (2012), 2, S. 20-21 (Bac-Arbeit „Heidelberger Elterntraining' versus 'Schritte im Dialog')

- Komplexe Syntax: Schwerpunktthema in: Praxis Sprache. 58 (2013), 1, S. 28-47
- KOTTHOFF, Helga: Gesprächsfähigkeit: Erzählen, Argumentieren, Erklären. In: FREDERKING/HUNEKE/KROMMER/MEIER, (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Sprach- und Mediendidaktik. 2. Aufl., Baltmannsweiler, 2013. S. 181-205
- KOTTHOFF, Helga: Grundlagen der Gesprächsanalyse und ihre schulische Relevanz. In: FREDERKING/HUNEKE/KROMMER/MEIER, (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Sprach- und Mediendidaktik. 2. Aufl., Baltmannsweiler, 2013. S. 108-125
- KRÄMER, Oliver :Stimmliches Agieren im Unterricht – Experimentelle Musik als Anregung für pädagogisches Handeln. In: GAUL, M.; LANG, S. (Hrsg.): Voice Coaching. Baltmannsweiler, 2012. S. 192-208
- KÜHN, Stefanie: Finanzplanung für Trainer: Budget in Balance. In: Trainingaktuell, 23 (2012), 9, S. 41-43
- KÜRSTEINER, Peter: Interaktion durch Tools. Innovativ präsentieren. In: managerSeminare, Heft 175, Okt. 2012, S. 48-51 (Whiteboard-Präsentationen)
- LANG, Simone: »Wenn ich die Hand hebe, sind alle leise« – Lärmbelastung, Stimm-schönung und Körpersprache in sportpädagogischen Handlungsfeldern. In: GAUL, M.; LANG, S. (Hrsg.): Voice Coaching. Baltmannsweiler, 2012. S. 82-99
- LEMKE, Siegrun: Stimmintensiver Beruf Lehrer/in: Voraussetzungen – Ausbildungsbedingungen – Projekte. In: GAUL, M.; LANG, S. (Hrsg.): Voice Coaching. Baltmannsweiler, 2012. S. 100-113
- LEMME, Olaf: Über das Sprechen, das Singen und eine eiserne Berufsdisziplin – Das interdisziplinäre Gespräch. In: GAUL, M.; LANG, S. (Hrsg.): Voice Coaching. Baltmannsweiler, 2012. S. 247-254
- LIPKOWSKI, Sylvia; WAGNER, Miriam: Zum 100. Geburtstag von Ruth Cohn. Themenzentriert und humanistisch. In: Trainingaktuell, 23 (2012), 8, S. 14-16
- MARTENS, Andree: Loben lernen. Anerkennung im Business. In: managerSeminare, Heft 173, Aug. 2012, S. 46-51
- MARTENS, Andree: Umfrage Trainingsmethoden 2012. Shootingstar Storytelling. In: Trainingaktuell, 23 (2012), 8, S. 6-8
- MEHLAN, Jobst: Sprich, damit ich dich sehe! In: GAUL, M.; LANG, S. (Hrsg.): Voice Coaching. Baltmannsweiler, 2012. S. 255-268
- N.N.: Gewaltfreie Kommunikation – eine therapeutische Haltung. Interview mit Peter Signer. In: logoTHEMA, 9 (2012), 2, S. 9-12
- NAPORRA, Edgar: Stimulieren statt studieren. Gehirnjogging. In: managerSeminare, Heft 180, März 2013, S. 55-59
- NAUMANN, Carl Ludwig: Zwei Studien zum Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch. In: Didaktik Deutsch, 18 (2013), 34, S. 94-99 (Rezension)
- NAWKA, Tadeus: F – Elemente der Tauglichkeitsuntersuchung. In: GAUL, M.; LANG, S. (Hrsg.): Voice Coaching. Baltmannsweiler, 2012. S. 39-51
- OSSNER, Jakob: Erklären und Zeigen. In: Didaktik Deutsch, 18 (2013), 34, S. 37-51
- PAHN, Elke: Die verstimmte Lehrerstimme. In: GAUL, M.; LANG, S. (Hrsg.): Voice Coaching. Baltmannsweiler, 2012. S. 284-291
- PATRZEK, Andreas; von ARETIN, Kerstin: Überzeugen by the way. Alltagsrhetorik für Führungskräfte. In: managerSeminare, Heft 174, Sept. 2012, S. 40-46
- PETERS, Nina: Infografiken im Seminareinsatz. Schluss mit Balken und Torten. In: Trainingaktuell, 24 (2013), 3, S. 34-36
- PETERS, Nina: Mind-Mapping-Methode nach Buzan. In der Breite bekannt, in der Tiefe verkannt. In: Trainingaktuell, 24 (2013), 2, S. 24-27
- PETERS, Nina: Schnelle Erleuchtung. Neue Präsentationsformate. In: managerSeminare, Heft 178, Jan. 2013, S. 38-43 (Pecha Kucha, Ignite, Science Slam, TED)
- PEZENBURG, Michael: Die Terlussologie und ihre Grundlage – Erich Wiks Typenlehre. Kommentierte Zitatensammlung zu WILK, E. (1949): Typenlehre. Magnetismus, Charakter und Gesundheit. Minden i. W.: Dr. Francis Ising. Download: www.michael-pezenburg.de > Aktuelle Beiträge.

- Phonologische Störungen: Schwerpunktthema mit 6 Beiträgen. In: *dgs Praxis Sprache*, 58 (2013), 3, S. 170-189
- PLÜNNECKE, Thomas: Webseitengestaltung. Back to Homepage. In: *Trainingaktuell*, 23 (2012), 11, S. 44-46
- RAAB, Michael: Die Lehrerstimme – bald sprachlos? In: GAUL, M.; LANG, S. (Hrsg.): *Voice Coaching*. Baltmannsweiler, 2012. S. 70-81
- REIMANN, Sascha: Die Macht der Manipulation. Positiv beeinflussen. In: *managerSeminare*, Heft 179, Feb. 2013, S. 28-34
- REIMANN, Sascha: Seminarevaluation per Online-Tool – Feedback für Fortgeschrittene. In: *Trainingaktuell*, 23 (2012), 12, S. 34-36
- REIMANN, Sascha: Videoeinsatz im Seminar. Anschaulicher lernen. In: *Trainingaktuell*, 24 (2013), 2, S. 38-40
- REINECK, Uwe; BUCKEL, Christoph: Methode Lernreisen – Neue Sicht durch andere Kontexte. In: *Trainingaktuell*, 23 (2012), 12, S. 26-29
- RITTER, Hans Martin: Gestus und Habitus. Nähe und Ferne zweier Begriffswelten. In: Nadine Giese, Gerd Koch, Silvia Mazzini (Hrsg.): *SozialRaumInszenierung. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Bd. XI*. Berlin-Milow: Schibri Verlag, 2013. S. 155-168
- RITTER, Hans Martin: Schwesterliche Zuneigung - schwesterliches Fremdeln. Theater und Musik und das Moment der Verfremdung: Eine Spurensuche mit Blick auf aktuelle Aufführungen. In: Jürgen Hillesheim (Hrsg.): *Verfremdungen. Ein Phänomen Bertolt Brechts in der Musik*. Freiburg/Breisgau 2013, Rombach Verlag, Reihe Litterae Bd. 101. S. 393-433
- ROBLING, Franz-Hubert: Geschichtsbewusstsein als Erfordernis rhetorischer Wissenschaft und Ausbildung. In: KNAPE/KRAMER/SCHIRREN (Hrsg.): *Rhetorik. Bildung – Ausbildung – Weiterbildung*. Berlin, 2012. S. 83-89
- ROTMANN, Ann: Unterrichtsmethodik an Logopädieschulen. Ergebnisse einer Umfrage unter SchülerInnen. In: *Forum Logopädie*, 27 (2013), 3, S. 34-39
- SCHAEUFFELEN, Angelika; LANZ, Hanspeter: Beizeiten streiten. Konfliktstrategien im Berufsalltag. In: *managerSeminare*, Heft 178, Jan. 2013, S. 44-49
- SCHRÖDER, Jörg-Peter: Entlasten, entgrenzen, entfalten. Transformational Leadership. In: *managerSeminare*, Heft 179, Feb. 2013, S. 62-66
- SCHULZ, Pauline: Körpersprache im Unterricht aus Sicht einer Lehramtsstudentin. In: GAUL, M.; LANG, S. (Hrsg.): *Voice Coaching*. Baltmannsweiler, 2012. S. 269-281
- SCHULZE-SEEGER, Jürgen: Misslungene Seminare verarbeiten. Get over it! In: *Trainingaktuell*, 24 (2013), 3, S. 20-22
- STITZINGER, Ulrich: Unterrichtsspezifische Sprachdidaktik im Förder- und Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation. In: *dgs Praxis Sprache*, 58 (2013), 3, S. 145-151
- SUBELLOK, Katja: Erfahrungen und Ratschläge von Eltern (ehemals) stotternder Kinder. In: *dgs Praxis Sprache*, 58 (2013), 3, S. 167-169
- SUDMANN, Lars: Lernen von TED – Reden für eine bessere Welt. In: *Trainingaktuell*, 23 (2012), 12, S. 38-41 (TED = Technik, Entertainment, Design; vgl. www.ted.com)
- TENZER, Eva: Die Stimme – der Schlüssel zur Seele. In: *Psych.*, 40 (2013), 5, S. 30-34
- THIELE, Albert: Klüger kontern. Umgang mit Verbalattacken. In: *managerSeminare*, Heft 179, Feb. 2013, S. 36-40
- THÜRMEER, Claudia: »Aircheck« – Tipps für Profisprecher in Funk, Fernsehen und Klassenzimmern. In: GAUL, M.; LANG, S. (Hrsg.): *Voice Coaching*. Baltmannsweiler, 2012. S. 209-220
- TIESLER, Gerhart: Ergonomie der Schule – Wege zu einer neuen Qualität von Unterricht. In: GAUL, M.; LANG, S. (Hrsg.): *Voice Coaching*. Baltmannsweiler, 2012. S. 52-69
- TIESLER, Gerhart; LANG, Simone: Lärmbelastung und Lehrergesundheit – Einschätzung einer fachspezifischen Beanspruchungssituation im Sportunterricht auf der Grundlage von Schallpegelmessungen. In: GAUL, M.; LANG, S. (Hrsg.): *Voice Coaching*. Baltmannsweiler, 2012. S. 133-158
- Übersicht logopädieorientierte Studiengänge in Deutschland. In: *Forum Logopädie*, 27 (2013), 1, S. 25
- VIELBERG, Meinolf: Die Rezeption Quintilians in den Institutiones rei scholasticae von Johann Matthias Gesner. In: KNAPE/KRAMER/

- SCHIRREN (Hrsg.): Rhetorik. Bildung – Ausbildung – Weiterbildung. Berlin, 2012. S. 65-81
- VOGEL, Friedemann: Das LDA-Toolkit. Korpuslinguistisches Analyseinstrument für kontrastive Diskurs- und Imageanalysen in Forschung und Lehre. In: ZfAL, 2012, Heft 57, S. 129-165
- VOGT, Rüdiger: Kommunikationserfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. In: Didaktik Deutsch, 18 (2013), 34, S. 90-93 (Rez.)
- VOGT, Rüdiger: Kommunikation im Unterricht In: FREDERKING/HUNEKE/KROMMER/MEIER, (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Sprach- und Mediendidaktik. 2. Aufl., Baltmannsweiler, 2013. S. 126-140
- Von LEHMEN, Friederike u. a.: Das Vorlesen von Kinderbüchern als implizites Mittel zur Sprachförderung im Bereich Grammatik. In: Praxis Sprache. 58 (2013), 1, S. 18-27
- Von TILING, Johannes: Kognitiv-verhaltenstherapeutische Behandlung Stotternder. Praktische Hinweise und Fallbeispiele für Jugendliche und Erwachsene. In: Forum Logopädie, 27 (2013), 2, S. 20-25
- WACHTEL, Stefan: Authentizität ist unerwünscht, In: EISENEGGER, M, WEHMEIER, S. (Hrsg.) Personalisierung der Unternehmenskommunikation. Wiesbaden 2010, S. 319-330
- WACHTEL, Stefan: Corporate Speaking. CEO-Kommunikation und rhetorische Kompetenz. In: DEKELIN, E., BARGHOP, D. (Hrsg.): Kommunikation im Corporate Change. 2., vollst., überarb. Aufl. Wiesbaden 2009, S. 45-58
- WACHTEL, Stefan: Corporate Speaking: Es geht um die Inszenierung der Auftritte des Spitzenpersonals in der Live Communication. In: KIRCHGEORG, M., SPRINGER, C., BRÜHE., C.: Live Communication Management. S. 175-178. Wiesbaden 2009
- WACHTEL, Stefan: Gekonnter Auftritt für den Chef. In: Pressesprecher, 4/2013. S. 48-50
- WAGNER, Miriam: BDVT-Honorarempfehlungen: Was verdienen Trainer? In: Trainingaktuell, 23 (2012), 9, S. 6-8
- WAGNER, Roland W.: Mündlichkeit im Unterricht – medial und konzeptionell. In: FREDERKING/HUNEKE/KROMMER/MEIER, (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Sprach- und Mediendidaktik. 2. Aufl., Baltmannsweiler, 2013. S. 291-307
- WALTER, Hans-Jürgen: NLP-Landkarte. In: Trainingaktuell, 23 (2012), 11, S. 26-27
- WEHRLE, Martin: Serie Coachingfragen.
- Anregende Hypothesen. In: Trainingaktuell, 23 (2012), 9, S. 24-26
- Denkanstöße. In: Trainingaktuell, 24 (2013), 2, S. 28-30
- Gut gefragt ist halb gecoacht. In: Trainingaktuell, 23 (2012), 8, S. 17-19
- In Gedanken eintauchen. In: Trainingaktuell, 24 (2013), 3, S. 24-26
- Mit den Augen anderer. In: Trainingaktuell, 23 (2012), 10, S. 26-27
- Ressourcenjagd. In: Trainingaktuell, 23 (2012), 12, S. 21-23
- Überraschen positiv. In: Trainingaktuell, 23 (2012), 11, S. 31-33
- Ziellauf. In: Trainingaktuell, 24 (2013), 1, S. 31-33
- WEST, Penny: Update durch Speed Dating. Solution Tools. In: managerSeminare, Heft 178, Jan. 2013, S. 70-72
- WIEDINGER, Nicole: Das Ende der Fremdbestimmung. Foucault in der Serie Philosophie für Manager. In: managerSeminare, Heft 175, Okt. 2012, S. 56-59
- WITTENZELLNER, Christine: Immer heiter weiter. Seminarreportage. In: managerSeminare, Heft 175, Okt. 2012, S. 60-63 (über ein Seminar zum Witzeerzählen)
- WOLF, Axel: Auf Augenhöhe: Wie können wir uns erfolgreich selbst behaupten? In: Psychologie heute, 40 (2013), 5, S. 20-28
- WOLF, Simon: Neue Anforderungen in der Vermittlung juristischer Schlüsselqualifikationen. In: KNAPE/KRAMER/SCHIRREN (Hrsg.): Rhetorik. Bildung – Ausbildung – Weiterbildung. Berlin, 2012. S. 215-227
- ZELLERHOFF, Rita: Kann die Förderung der auditiven Wahrnehmung in Bezug auf die Schriftsprachaneignung obsolet sein? In: dgs Praxis Sprache, 58 (2013), 3, S. 197-
- ZELLERHOFF, Rita: Rezension von ÜNSAL, Figen: Laute üben Türkisch-Deutsch. In: Praxis Sprache. 58 (2013), 1, S. 65

Rezensionen

HERRMANN, Franz: Konfliktkompetenz in der Sozialen Arbeit. Neun Bausteine für die Praxis. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2013. 258 S., 29,90 € (ISBN 978-3-497-02361-5)

Der Ausgangsgedanke dieses Buches ist das Verständnis eines Konflikts als „verdichtete Handlungssituation“ (S. 27). Folgerichtig geht es um Handlungskompetenzen auf unterschiedlichsten Ebenen, die notwendig sind, um mit Konflikten in der Praxis sozialer Arbeit professionell umgehen zu können.

Franz Herrmann hat ein 9-Felder-Schema entwickelt, das einerseits die Kompetenzen der professionellen Bearbeiter in Selbstkompetenz, Fallkompetenz und Systemkompetenz differenziert, andererseits den Handlungsverlauf unter dem Aspekt der Planungs- und Analysekompetenz, der Interaktions- und Kommunikationskompetenz und der Reflexions- und Evaluationskompetenz analysiert.

Für alle Stufen entwickelt der Autor eine differenzierte Analyse anhand von drei Beispielen aus der Praxis sozialer Arbeit: Zum einen aus dem Allgemeinen sozialen Dienst (ASD), zum anderen aus der Schulsozialarbeit und schließlich aus der offenen Jugendarbeit.

Die Fälle werden zunächst vorgestellt und mit dem Fortschreiten des Buches anhand der jeweils präzisierenden Fokussierungen immer stärker verdichtet, ausdifferenziert und anhand von Rollenspielen und Übungen vertieft und nachvollziehbar gemacht. Die theoretische Basis ist das „Modell des kooperativen Konfliktgesprächs“ nach Karl Berkel (2008).

Das Buch hält, was der Titel verspricht, es handelt sich um handhabbare Bausteine

für die Praxis der sozialen Arbeit. Leser/innen aus diesem Handlungsfeld werden den größten Nutzen aus der Arbeit mit diesem Buch ziehen können. Nichtsdestotrotz ist ein Transfer des 9-Felder-Schemas auch auf andere Konfliktsituationen möglich. Die differenzierte Analyse kann als Portfolio für Konfliktsituationen auch anderer situationaler Zusammenhänge dienen. Das Prinzip des ressourcenorientierten Zugriffs auf die möglichen Handlungskompetenzen der Beteiligten bietet ein hohes Maß an Symmetrie. Wer für diese Herangehensweise Interesse zeigt, wird im Buch viele Anregungen finden.

Christa M. Heilmann, Marburg

HOCKEL, Curd Michael; JIRANEK, Heinz: Coaching lernen. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2012. 197 S., 24,90 € (ISBN 978-3-497-02276-2)

2012 dem Büchermarkt ein weiteres Buch zum Themenbereich *Coaching* hinzufügen zu wollen, erschien der Rezensentin zunächst außerordentlich mutig. Das vorhandene Angebot ist inflationär angewachsen, so wie der Begriff selbst für viele Spielarten der Beratung, der Einzelarbeit, der fachbezogenen Begleitung und vielen verschiedenen ausgerichteten Trainings sog. kommunikativer Kompetenzen erhalten muss. Ein Versuch der Definition scheitert einerseits weitgehend an der Unschärfe des Gegenstandes und andererseits am diffusen umgangssprachlichen Gebrauch.

Mit diesem Vorwissen zu skeptischer Lesart ermuntert, erstaunt die Leserin bereits auf den ersten Seiten, mit welcher Behutsamkeit das Themenfeld eingekreist wird, keine schnellen Versprechungen abgegeben werden und wie differenziert sich dem

Coaching als Handlungsprozess genähert wird. Keine einfachen Definitionen, keine Alles-Können-Visionen, keine Erfolgssprüche trüben den klaren Blick auf einen Prozess, der als „Begleitung von verantwortlichen Könnern“ bezeichnet wird, als „Beziehungshandwerk“.

Die Autoren sehen Coaching nicht als einen Prozess an, vorgegebene Ziele besser erreichen zu können, sondern es geht ihnen einerseits um das Freisetzen von Kapazitäten der Klienten zum Erreichen vordefinierter Ziele, andererseits aber auch zum Freisetzen von Kapazitäten der Klienten zur differenzierten Weiterentwicklung von Zielen. (S. 29) Sie beschreiben ihre Arbeit als 5-wertiges Coaching (S. 31), das geprägt ist von Erkenntnisoptimismus, Weisheit, Humanität, Identität und Kooperativität. Als Prinzipien dieser Werte werden Selbstprüfung, Annehmen, Einfühlen, echt sein, fördern und fordern genannt. Bleiben diese Schlüsselbegriffe in dieser der schlichten Reihung noch etwas abstrakt und vielleicht sogar banal, so zeigen die Ausführungen im Text und anschließend speziell die Darstellungen an Fallbeispielen, mit wie hohem Machtverzicht, mit wie großer Empathie fürs Gegenüber und mit welchem differenziertem Perspektivwechsel Hockel und Jiranek die Kräfte der Klienten stärken und die kreativen Ressourcen wecken möchten.

Ein Buch über das *Coaching-lernen*, das gleichzeitig ein hohes Maß an Interventionskompetenzen vermittelt, das Demut lehrt gegenüber der Persönlichkeit des Gegenübers und dem das Stützen der „Selbsteilungskräfte“ bzw. Selbsterkennungsstrategien zentrales Anliegen ist.

Allen, die sich als Coach auf dem freien Markt der Kräfte mit einreihen möchten, sei dieses Buch angelegentlich empfohlen. Dem Reinhardt-Verlag sei Dank, es in sein Kommunikations-Profil aufgenommen zu haben.

Christa M. Heilmann, Marburg

KIRBERGER, Andreas: Öffentlich mitreden – sicher und selbstbewusst. Rhetorik für gesellschaftlich Engagierte. München, Basel: E. Reinhard, 2013. 143 S. + DVD; € 19,90

Gesellschaftlich Engagierte – damit sind vor allem jene gemeint, die in Vereinen, Bürgerinitiativen oder kommunalen Gremien aktiv sind. Sie müssen häufig reden, sie sollten in der Tat sicher und selbstbewusst, aber auch kompetent und überzeugend auftreten können. Speziell für diese Zielgruppe schrieb Andreas Kirberger (unter Mitarbeit von Bernd Hofer) sein Buch.

Die sieben Kapitel wurden wie folgt überschrieben:

- Wie können Sie mit diesem Buch arbeiten?
- Wie überzeuge ich andere?
- Reden in der Öffentlichkeit
- Verständlich sprechen
- Mitglieder- und Delegiertenversammlungen
- Diskussions- und Vortragsveranstaltungen
- Pressemitteilungen schreiben.

Anschaulich und praxisbezogen werden die Informationen vermittelt, denn Kirberger beschreibt drei exemplarische Sprechansätze in der „fiktiven Stadt Radelsberg“¹: Eine Mitgliederversammlung des Fußballclubs, einen Fraktionsantrag im Stadtrat und eine Diskussionsveranstaltung einer Bürgerinitiative „Bunt statt Braun...“.

Inhaltlich wird viel für Insider Bekanntes und für Outsider Nützliches aufbereitet: Die v. a. von Elmar Bartsch empfohlene Perspektivenübernahme, die Lampenfiebertipps von Ulla Beushausen und Irtraud Tarr, die Verständlichkeitsregeln von Langer, Schulz von Thun und Tausch sowie viele rhetorische Anregungen von Allhoff, Ditko, Ruhleder, Thiele und von Trotha.

Vermisst habe ich das bei Ärgernissen so einfache wie wirksame MISLA-Modell, auch fehlen Strategie-Empfehlungen, wie man Gremien-Entscheidungen durch rechtzeitige Vorabgespräche im kleineren Kreis

¹ Radelsberg gibt es übrigens wirklich; es ist eine Wohnstraße in 06429 Nienburg (Saale).

beeinflussen kann (in der Praxis eine sehr häufig praktizierte Methode). Andererseits erspart das 7. Kapitel „Pressemitteilungen schreiben“ den Kauf eines zusätzlichen Ratgebers.

Auf der beiliegenden DVD-ROM (sie funktioniert ähnlich wie eine Homepage) findet man etliche „Begleitdokumente“, z. B. drei vom Autor kommentierte Reden als Audio-Dateien. Diese sehr nützlichen Hörbeispiele klingen leider ziemlich abgelesen und folgen nicht unbedingt dem Verständlichkeitsziel von „kurz und prägnant sprechen“. Überaus umfangreich gerieten die Vorbereitungslisten im pdf-Format: Man findet u. a. 17 Seiten zur „Informationsrede“, 18 Seiten zur „Standpunktrede“, 21 Seiten zur „Überzeugungsrede“ und sogar 27 Seiten „Checkliste zur Planung und Organisation einer demokratischen Versammlung“. Hier dürfte sogar für langjährige Vereinsfunktionäre noch Neues zu entdecken sein. Ebenfalls gut gefallen haben mir die DVD-Texte zum Versammlungsrecht, die m. E. keine relevante Frage offen lassen.

„Erfolgreich ‚mitzureden‘ ist nach der Lektüre dieses Buches ein Kinderspiel!“ behauptet der letzte Satz des Klappentextes. Diese Behauptung erscheint mir ähnlich unrealistisch wie die These, dass man nach der Lektüre von Steffi Grafs Biografie erfolgreich Tennis spielen könne. Im Gegenteil: Die starke präskriptive Tendenz des Autors, die Unzahl der im Buch aufgestellten Regeln und Anweisungen dürften Laien eher überfordern und frustrieren (sogar bei den Mitgliederversammlungen der deutschen Sprecherzieherzunft wird vieles nicht perfekt praktiziert). Also empfehle ich für die nächste Auflage die weniger präntöse Formulierung, dass „erfolgreich ‚mitzureden‘ durch das Buch erleichtert werden kann“ – vor allem, wenn durch Seminarbesuche das theoretische Wissen durch praktisches Training erweitert wird.

Roland W. Wagner

KNAPP, Werner; LÖFFLER, Cordula; OSBURG, Claudia; SINGER, Kristina: Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe. Seelze: Klett und Kallmeyer, 2011. ISBN 978-3-7800-1064-3; 244 S.; 24,95 €

„Nicht jeder, der sprachlos ist, hat nichts zu sagen. Und nicht jeder, der sprachaufällig ist, fällt in allen Sprachgemeinschaften auf.“ (Osberg & Singer, 2011, 12)

Hat eine Lehrkraft viele Jahre im Grundschulbereich unterrichtet, sind ihr eine große Anzahl an sprachauffälligen Schülerinnen und Schülern (SuS) gerade im ersten Schuljahrgang *nicht* aufgefallen und wurden *nicht* für dringend förderbedürftig eingestuft oder erhielten *nicht* zeitnah professionelle Sprachförderung, weil im Anfangsunterricht nicht vorschnell eine Sonderstellung des Kindes geschaffen werden sollte. In den Jahrgangsstufen 3 und 4, wenn besonders der morpho-syntaktische und semantische Nachholbedarf offensichtlicher wurde (siehe Beiträge Knapp; S. 200; Osburg, S. 80), erhielten sprachgestörte SuS dann zusätzliche sprachheilpädagogische Förderung durch Fachkräfte, weil den Lehrerinnen und Lehrern (LuL) der Regelschulen die notwendigen sprachheilpädagogischen Kompetenzen fehlten. Und die zahlreichen Migrantenkinder; sie wurden bis weit in die 1990er Jahre hinein ganz normal in die erste Jahrgangsstufe einer Grundschule eingeschult, auch wenn Förderbedarf in der deutschen Sprache offensichtlich war, aber (in Hessen) ihrer Aufnahme in eine Vorschul-/Förderklasse entgegenstand, dass zum Zeitpunkt ihrer Einschulung außer ihren Problemen mit Deutsch als Zweitsprache kein weiterer Förderbedarf in einem anderen Bereich offensichtlich war. Man glaubte, das Deutsche lernten die Migrantenkinder „so nebenbei im Gesamtunterricht“. (Erfahrungen einer Hessischen Lehrkraft im Verlaufe eines Zeitraumes von ca. 30 Jahren)

Derartige Handhabungen kann gewiss manche Lehrkraft bestätigen, die im Praxisalltag arbeitet. Denn neue wissenschaft-

lich fundierte Erkenntnisse gehen dem schulpraktisch Reformier- und Durchführbaren mitunter viele Jahre voraus. So drängt der sozio-ökonomische Wandel in unserer Gesellschaft mit neuen Kompetenz-Anforderungen an SuS und LuL auf Umsetzung; Sprachförderung im Elementarbereich ist auszubauen; Sprachstandsfeststellungen und Früherkennung von Sprachauffälligkeiten werden vor der Einschulung erforderlich; die Schulreform mit inklusivem Unterricht ist umzusetzen mit Planungsgründlichkeit seitens der Schulbehörde und -träger, Professionalisierung der Lehrkräfte und umfassender Information und Einbezug der Elternschaft (siehe WDR-Fernsehreportage 4.2.2013 „Lesen, Schreiben, Stören. Schulreform: Inklusion“).

Vor dem Hintergrund dieser Anforderungen und Voraussetzungen – besonders bezüglich Inklusion als Rechtsanspruch (UN-Konvention 2009) und deren Umsetzung in ein inklusives Bildungssystem (KMK-Beschluss 2011) erscheint zeitnah der vorliegende Sammelband mit sprachwissenschaftlichen Beiträgen. Denn besonders im Rahmen von Inklusion gilt es, Lehrkräfte der Primarstufe für das Thema „Sprachauffälligkeiten und Sprachförderung“ zu sensibilisieren; fehlt es ihnen doch an linguistischem Fachwissen. Das Buch will „Lehrende unterstützen, Chancen zu nutzen, um damit ihren Unterricht und das Lernen der Kinder zu erleichtern. Denn bevor Therapie erfolgen sollte, können Grundschullehrende viele Chancen bereits selbst nutzen“ (S. 10). Sowohl LuL des sprachfördernden wie des sprachheilpädagogischen Bereichs als auch Logopädinnen und Logopäden können von den theoretisch fundierten wie praxisorientierten und differenzierten Einblicken in Schwierigkeiten beim Erwerb von Sprache(n), Sprechen und Kommunizieren profitieren; samt der weitreichenden Auswirkungen auf Denken allgemein und damit auf das gesamte schulische Fächerspektrum.

Kinder lernen die Laute ihrer Zielsprache und deren bedeutungsunterscheidende

Funktion in diesem Sprachsystem (Phonetik und Phonologie; siehe Beitrag von Kristina Singer). Dabei eignen sie sich Wörter und Bedeutungen an (Lexik und Semantik; siehe Beitrag von Claudia Osburg), entdecken Regeln der Wortbildung und Verbformen und übertragen diese Flexionsmuster auf andere Wörter und Inhalte (Morphologie). Sie lernen des Weiteren sukzessive Satzbildungsmuster (Syntax) und bilden anhand ihrer erworbenen und im Gebrauch angewendeten und damit verfügbaren morpho-syntaktischen Strukturen zunächst einfache Sätze mit nur einem finiten Verb, später auch komplexe Syntax in Form von Parataxen, Hypotaxen und Satzäquivalenten (siehe Beitrag von Cordula Löffler). Außerdem lernen sie, mit Sprache sozial umzugehen, indem sie Bitten, Fragen, Sachargumente, Meinungen und Texte situationsangemessen verbalisieren (Pragmatik; am Beispiel des Erzählens: siehe Beitrag von Werner Knapp). Denken und Sprechen gehören dabei eng zusammen; bilden eine sprachlich-kognitive Einheit, die zum reibungslosen Aneignen der oben angeführten fünf sprachlichen Bereiche erforderlich ist: Kognitive Strukturen werden zusammen mit sprachlichen aufgebaut; denn die kognitive Ordnung in der Sprache bringt auch Orientierung in das Denken – und umgekehrt.

Spracherwerb umfasst in unserer Gesellschaft das Lernen der gesprochenen und geschriebenen Sprache. Dabei handelt es sich um zwei verschiedene Formen, die unterschiedliche Herangehensweisen erfordern, wenn sie von den Kindern beübt und später beherrscht werden sollen. Darauf gehen alle Beiträge des Sammelbandes ein. Besonderes Augenmerk auf Dialekt versus Standardsprache richtet Cordula Löffler. Weitere Themen des Buches sind Sprechen und Schreiben des Deutschen als Zweitsprache (siehe Beitrag von Werner Knapp) und Schwierigkeiten beim Kommunizieren, wie Stottern, Poltern, Sprechangst und selektiver Mutismus, sowie bei der Stimmgebung (siehe Beitrag von Kristina Singer).

Alles in allem bietet das Buch Grundlagen, Didaktik und Methodik für eine „inklusive Sprachförderung in der Grundschule“ (vgl. auch die Neuerscheinung von Jörg Mußmann 2012). Dabei zeigt sich, wie rasch für LuL im Grundschulbereich ihre Grenzen im Hinblick auf Erkennen und Fördern von Kindern mit Sprachauffälligkeiten, -schwierigkeiten und -störungen erreicht sind und „besonders qualifizierte Lehrpersonen“ für einen passgenauen Förderunterricht benötigt werden (S. 224). Professionelle Hilfen bleiben immer unbedingt erforderlich. Im Einzelfall muss das frühzeitig eruiert, über Erhebungsverfahren zur kindlichen Sprachbiografie (bezogen auf alle fünf linguistischen Bereiche) beschrieben und der Bedarf an Fachkräften für Sprachheilarbeit, -therapie oder Logopädie bereitgestellt werden.

Für Lehrkräfte an Regelschulen und inklusiven Schulen heißt es, dass sie sehr genau hinschauen und hinhören (lernen) müssen, um in ihrer jeweiligen Schülerschaft etwaige sprachliche Schwierigkeiten – sich anbahnend, sich manifestierend oder sich ausweitend – zu bemerken. *Den Blick dafür* öffnen die Beiträge dieses Buches; nicht zuletzt, weil es den Autorinnen und dem Autor gelungen ist, das fachspezifisch-theoretische Basiswissen anhand von wirklich augenfälligen Fallbeispielen und praxisnahen Situationsbeschreibungen zu veranschaulichen und mögliche Fördersituationen darzustellen.

Dr. Birgit Jackel, Biebergemünd

RAMACHANDRAN, Vilayanur S. (2013).
Die Frau, die Töne sehen konnte. Über den Zusammenhang von Geist und Gehirn. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
525 S., 44 Abb.; ISBN 978-3-498-05794-7; 24,95 €

„Jeder Affe kann nach einer Banane greifen, aber nur der Mensch nach den Sternen“ (Ramachandran 2013, 28).

Ein Netzwerk aus spiegelnden Neuronen – Spiegelzellen – Mirror Cells in der Großhirnrinde von Rhesusaffen ist das, was wir seit den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts mit dem Namen Giacomo Rizzolatti und seinem Team von der Universität Parma verbinden.

Und ein aktives Netzwerk aus Spiegelneuronen bei Handlungen, Gefühlen und sensitivem Erleben im menschlichen Gehirn ist das, was wir seit der „Dekade des Gehirns“ (Forschungszusammenschluss in den 1990er Jahren) mit dem Neurowissenschaftler Vilayanur S. Ramachandran und seinem Team vom Center for Brain and Cognition in La Jolla (San Diego, Kalifornien) verbinden.

Als Referentin auf dem 5. Süddeutschen Symposium Physiotherapie und Logopädie 2007 stieß ich (die Rezensentin) teils auf Unverständnis bis Ablehnung, teils aber auch auf Interesse bis Faszination bei den Teilnehmenden, als ich über Spiegelneuronen im supplementären motorischen Areal SMA sprach mit Wirkmöglichkeiten für die physiotherapeutische Bewegungsinduktionstherapie bei Schlaganfall-Patienten und über die Möglichkeiten kreuzmodaler Förderung in der logopädischen Arbeit; einem Mit-Fördern von Musizieren – Bewegen – Sprechen aufgrund von Spiegelzellen unter anderem im Broca-Areal.

Seither hat sich in der Hirnforschung aufgrund von Verfahren des Neuroimaging die Auffassung von der Existenz und enormen Tragweite spiegelnder Zellen im menschlichen Gehirn vielfach erhärtet und wissenschaftlich fundieren lassen (siehe u. A. G. Rizzolatti & C. Sinigaglia 2008; L. M. Oberman, J. A. Pineda, V. S. Ramachandran 2007; T. Singer 2006, 2011). Spiegelneuronen simulieren während des Beobachtens die Handlungen und sogar die Absichten eines anderen Menschen bei sich selbst oder lesen dessen Gedanken und bilden damit die Basis für Imitation, Empathie, Perspektivenwechsel und eine Theory of Mind. Aber es wäre viel zu kurz gegriffen, die weitreichenden Ausführungen

des vorliegenden Werkes ausschließlich auf die Erforschung von Spiegelzellen reduzieren zu wollen.

„Wir müssen uns hüten, alle [uns noch] verwirrenden Aspekte über das Gehirn den Spiegelneuronen zuzuschreiben“ (S. 226), so die Worte des Autors. Denn es sind viele verschiedene Aspekte, die das vorliegende Buch behandelt, um einen neuen theoretischen Rahmen zur Erklärung des menschlichen Selbst und seiner Krankheiten darstellen zu können. Seine grundlegenden Erkenntnisse stützt Ramachandran dabei auf zwei wesentliche Kernaussagen:

Zum einen (Kernaussage 1) beschreibt er durchgängig eine *evolutionär-anatomische Perspektive*, wenn er die Auffassung vertritt, dass viele geistige Funktionen des Menschen sich erst aus der Weiterentwicklung von Gehirnstrukturen ergeben konnten, welche die Evolution in Affengehirnen ursprünglich für andere Zwecke angelegt hatte (S. 15). Zum anderen (Kernaussage 2) betrachtet er Menschen als einzigartige Geschöpfe – begründet in ihren *speziell für Selbstwahrnehmung, Ich-Bewusstsein, Denken und Sprache hochentwickelten Gehirnmechanismen*. Die beim Menschen spezifisch ausgefeilten Spiegelneuronensysteme in Arealen für Handeln, Spüren und Fühlen (siehe oben) stuft er in diesem Kontext als eine wesentliche Wirkgröße ein für die besondere Gehirnentwicklung des Menschen und damit für die höhere Seinstufe seines hoministischen Geistes. Weitere Basiselemente für die besondere Hirnreifung der Homo-Linie sind wohl spezielle Gen-Mutationen (siehe dazu die jüngst veröffentlichten Untersuchungsergebnisse der Teams um Cécile Charrier (ebenfalls La Jolla) und Megan Dennis (Seattle) zu einer für den Menschen typischen Variante des Gens SRGAP2, die für sein optimiertes Denkorgan kodiert mit besonders leistungsfähigem Kortex und erhöhter neuronaler Plastizität; zitiert nach D. Geschwend & G. Konopka 2013; in: Spektrum der Wissenschaft 2, 12-13).

Wir haben „erst einen winzigen Bruchteil dessen gefunden ..., was es im menschlichen Gehirn zu entdecken gibt“ (S. 12); und trotzdem sind die verschiedenen Aspekte und Forschungserkenntnisse, die der renommierte Neurowissenschaftler behandelt, in ihrer Vielzahl überwältigend. Dennoch gelingt es ihm, alles entlang eines „roten Fadens“ zusammenzuführen: Ausgehend von neurologischen Besonderheiten bei Patienten mit Hirnschädigungen aus dem Bereich Psychiatrie und Neurologie, zieht der Autor Rückschlüsse auf Funktionsweisen der Gehirne bei gesunden Menschen.

In Kapitel 1 beschäftigt er sich mit den Gründen und historischen Bedingungen, die zur verstärkten Plastizität und damit zur Spitzen-Entfaltung des menschlichen Geistes mit kultureller Entwicklung geführt haben könnten. Auch in Kapitel 2 behält er die einzigartige Entwicklung des Menschen auf höchster Stufe im Vergleich zu anderen Säugetieren im Blick, wenn er darlegt, wie unsere Gehirne eintreffende visuelle Informationen verarbeiten. Kapitel 3 befasst sich mit Synästhesien als speziellen und vielfältigen Sonderformen der Verschmelzung von Sinneswahrnehmungen, die manche Menschen aufgrund ihrer ungewöhnlichen neuronalen Verschaltungen erleben. Synästhesie ermöglicht auch Rückschlüsse bezüglich der enormen Verbindungsfähigkeit des Gehirns als Voraussetzung für besondere Kreativität einiger Menschen. In den Kapiteln 4, 5 und 6 geht es sehr detailliert um Spiegelneuronensysteme beim Menschen und um deren entscheidenden Anteil an der Menschwerdung: in Kapitel 5 um die fehlende Funktionsfähigkeit der Spiegelzellen als Grundproblem bei allen auch noch so unterschiedlich anmutenden Störbildern des autistischen Formenkreises; in Kapitel 6 um die Hypothese einer tragenden Funktion des menschlichen Spiegelneuronen-Netzes bei der Sprachevolution aus einer Protosprache hin zu einer Sprache mit Syntax. In den Kapiteln 7 und 8 bezieht der Autor bei seinem großen „Rundumschlag“ bezüg-

lich der Zusammenhänge von Geist und Gehirn auch noch die Kunst als kreative Tätigkeit mit ein – universellen ästhetischen Gesetzen folgend. Kapitel 9 schließlich beschäftigt sich mit dem Selbst: dem Wesen der Selbstwahrnehmung, des Ich-Bewusstseins. Hier berichtet Ramachandran von besonderen Syndromen, denen er in seinen Arbeitsfeldern Psychiatrie und Neurologie begegnet ist und die ein spezifisches Licht darauf werfen, wie solche Patienten ihr eigenes Dasein wahrnehmen. Anders als bei seinen Erkenntnissen zur visuellen Wahrnehmung, zu Phantomgliedern und Synästhesie oder auch zum Capgras-Syndrom geht es hier um noch nicht sehr gründlich erforschte Themenfelder, wie der Autor selbst hervorhebt.

Auf die „**Macht des Plapperns**“ oder „**Entwicklung der Sprache**“ (Kapitel 6) sollte im Kontext von „sprechen“ etwas ausführlicher eingegangen werden. Ramachandran gibt auch für die Herausbildung der menschlichen Sprache eine evolutionäre und kognitionswissenschaftlich ausgerichtete hypothetische Erklärung aus umstrukturierten Hirnarealen mit genetischem Programm für das Sprechen, welches an zukünftige Generationen weitergegeben wird; nicht unbedingt eine neue Erkenntnis (vgl. u. A. die Sprachwissenschaftlerin Ruth Berger 2008 „Warum der Mensch spricht“). Zunächst klopft er in einem geschichtlichen Abriss vier Sprachevolutionstheorien auf deren Für-und-Wider bezüglich heutiger Erkenntnisse ab (S. 253-264: Wallace, Chomsky, Gould, Pinker). Sodann sucht er nach einer Erklärung, die Sprachentstehung beim Menschen aus den Prinzipien der organischen Evolution und Veränderung von Hirnfunktionen herzuleiten (S. 264-291). Seine diesbezüglichen Thesen stehen teils im Widerspruch zu denen klassischer Psycholinguisten und rütteln an deren Auffassung bezüglich Wechselwirkungen von Sprache und Denken. Und wieder einmal greift er auf Beobachtungen an seinen Patienten zurück (z. B. Aphasiker). Ohne ein klares Ablaufmodell kortikaler Netzwerke mit parallel laufenden Ebenen

der Informationsverarbeitung zu liefern (wie in der Psychologie üblich), bleibt auch hier die Relations-These zu Sprache und Denken schlussendlich offen.

„**Fact is stranger than fiction**“ (Fakten sind seltsamer als Fiktionen; englische Redensart S. 13). Durchgängig bei allen seinen Fallbeispielen, Untersuchungsreihen aus seinem Institut und den zitierten Neuroimaging-Erkenntnissen anderer Wissenschaftler, formuliert der Autor stets *Vermutungen und Annahmen*, die sich zu *verdichteten scheinen*. „In der Wissenschaft ist die Phantasie oft die Mutter der Fakten – zumindest so oft, dass eine voreilige Zensur der Spekulation nie von Vorteil ist“ (S. 229). „Es ist die Aufgabe der Wissenschaft, Antworten schrittweise, durch Spekulation und Experiment, zu finden“ (S. 281). So herrscht in diesem Werk oft der Konjunktiv vor. Ramachandran formuliert sehr vorsichtig, z. B. „es mag beruht haben auf ... könnte sein, dass ... ich neige zu der Auffassung, dass .. vermutlich hochspekulativ (wie S. 233). Auf diese Weise schützt sich der renommierte Neurowissenschaftler vor etwaigen Vorwürfen bezüglich vermeintlich falscher Positivergebnisse durch handwerkliche Lässigkeit im Versuchsaufbau, wie (noch) fehlende Validitäts- und Reliabilitätsprüfungen, konzeptionelle statt direkte Replikationen oder (zu) geringe Anzahl an Versuchspersonen in seinen Stichproben (siehe „Statistik für Soziologen, Pädagogen, Psychologen und Mediziner“ G. Claus & H. Ebner 1992). Denn gerade in Psychologie und Psychiatrie ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein veröffentlichtes Ergebnis positiv ausfällt, fünfmal so hoch wie in der Weltraumforschung; aber häufig nicht replizierbar, so Ed Yong (in: „Jede Menge Murks“, Spektrum der Wissenschaft 2/2013, 59).

Ramachandrans Hypothesen und seine teilweise wissenschaftlich belegten Untersuchungsergebnisse *könnten* noch zu lohnenden Forschungsfeldern avancieren. In diesem Werk steckt er zunächst einmal einen neuen theoretischen Rahmen ab zur Erklärung des Selbst und seiner Krankhei-

ten, um zu weiteren Ideen und Experimenten bezüglich seines Themas anzuregen. Damit schafft er die Voraussetzung für eine künftige, schlüssige(re) Theorie. Denn wissenschaftliche Erkenntnisse entstehen zu allererst aus dem Erkunden konkreter Gegebenheiten. In diesem Sinne darf hier weiter geforscht werden!

„Dieses Buch ist das konzentrierte Ergebnis eines großen Teils meines Lebenswerks“, schreibt der Autor in seinem Vorwort (S. 9). Ein rein wissenschaftliches Werk? Nein, es handelt sich eher um populärwissenschaftliche Literatur; im Plauderton geschrieben für ein breites Publikum, wie für Studierende mit unterschiedlichen Vorkenntnissen, für Kolleginnen und Kollegen anderer Disziplinen und für Laien ohne persönlichen oder beruflichen Bezug zu den Themen (S. 17). Auch für Leserinnen und Leser mit neurowissenschaftlichem und psychologischem Vorwissen oder Kenntnissen aus Bezugswissenschaften ist diese Neuerscheinung informativ, spannend und in dem besonders ansprechenden Schreibstil Ramachandrans geschrieben, der seinen „Fans“ aus seinen anderen Publikationen wohlbekannt sein dürfte. Unbedingt lesenswert!

Dr. Birgit Jackel, Biebergemünd

SCHÜTZ, Sandra: Angehörigenbefragung in der Aphasiediagnostik. Grundlagen, Methoden, exemplarische Evaluation des Partner-Kommunikations-Fragebogens (PKF). Marburg: Tectum, 2012. 266 S.; € 29,90

Die Steigerung der kommunikativen Kompetenz ist ein übergeordnetes Ziel im Training aphasischer Patienten und ihrer Angehörigen. Seit der Einführung des ICF-Paradigmas im Jahre 2001 setzt sich im Bereich der Sprechtherapie zunehmend die Einsicht durch, dass neben den gestörten sprachlichen Leistungen die kommunikative Beeinträchtigung das oft viel gravierendere Problem ist. Hier sind auch die Part-

ner der aphasischen Patienten die unmittelbar Betroffenen. Das Buch „Angehörigenbefragung in der Aphasiediagnostik“ von Sandra Schulz schließt hier eine gravierende Lücke in der Fachliteratur, da eine übersichtliche Darstellung über gängige Messinstrumente zur Kommunikationsfähigkeit noch fehlt und Validierungen derartiger Verfahren bisher nur sporadisch durchgeführt wurden.

Der theoretische Teil dieser Arbeit – es handelt sich um die Dissertation der Autorin – beginnt mit einer Betrachtung von „Kommunikation“ im Allgemeinen. Dabei werden allerdings nur Arbeiten referiert, die allgemein im therapeutischen Kontext zitiert werden und im Wesentlichen nur die Sicht der Kommunikationspsychologie widerspiegelt. Ein Blick auf die umfangreiche Literatur aus dem Bereich der Sprechwissenschaft hätte einige Ableitung zur Patienten-Angehörigen-Kommunikation in den Folgekapiteln sicher in einem anderen Licht erscheinen lassen. Weiter liefert die Autorin einen Überblick über die pragmatisch-funktionelle Aphasiediagnostik. Es werden die derzeit gängigen Messmethoden mit ihren Vor- und Nachteilen vorgestellt. Diese Übersicht ist wertvoll, zumal es aufwändig ist, einen umfassenden Überblick über die vielen, oft unbekannteren Verfahren zu erhalten. Die Befragung der Angehörigen steht im Mittelpunkt eines nächsten Kapitels. Gerade dieser Punkt ist in der Diagnostik problematisch, da zwangsläufig Wunschenken und die gemeinsame Kommunikationsgeschichte vor dem hirneigenen Ereignis die Bewertung maßgeblich beeinflussen. Schütz favorisiert den Partner-Kommunikations-Fragebogen (PKF), nachdem andere Fragebogen, die allgemein größere Verbreitung finden, hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit diskutiert wurden.

Der Partner-Kommunikations-Fragebogen steht auch im Zentrum der empirischen Untersuchung der Autorin. Dabei werden die normierten Tests AAT und ANELT zum PKF in Beziehung gesetzt, um zu überprüfen, inwiefern bestimmte Subtests beider Verfahren mit den Angehörigen-Einschät-

zungen des PKF in Beziehung stehen. Die Durchführung und Auswertung der Untersuchung mit 66 aphasischen Patienten und 65 sprachgesunden Personen der Kontrollgruppe kann in jeglicher Hinsicht als beispielhaft angesehen werden. Als wichtiges Kriterium ist zu nennen, dass der PKF sauber zwischen sprachgesunden, restaphasischen und aphasischen Patienten trennt. Weiter werden Änderungen vorgeschlagen, die sich auf weniger geeignete Items beziehen.

Grundsätzlich ist zu bemerken, dass der PKF nur die verbalen und sprachproduktiven Fähigkeiten berücksichtigt. Andere Kanäle, die gerade in der aphasischen Kommunikation entscheidend sind wie Gestik, Mimik, Zeichnen und Prosodie, werden nicht berücksichtigt. Hier zeigt sich die Vielschichtigkeit kommunikativen Handelns, für dessen Erfassung konversationsanalytische Messinstrumente notwendig wären.

Durch die Einbeziehung der Partizipationsebene im Rahmen des ICF Modells, welches für gesundheitspolitische Entscheidungen im Bereich der Sprechtherapie immer entscheidender ist, wird zunehmend die Kommunikation und weniger die isolierte sprachliche Funktion betrachtet. Insofern ist dieses Buch gerade auch für die Sprechwissenschaft und Sprecherziehung wichtig und interessant.

Wieland Kranich

SNIPPE, Kristin: Autismus. Wege in die Sprache. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag, 2013. 152 S.; € 26,99

Die Angaben zur Autismus-Häufigkeit schwanken stark; man vermutet zwischen 4 und 100 Fälle pro 10.000 Kinder² – mit zunehmender Tendenz. Das Spektrum autistischer Kommunikationsstörungen reicht dabei vom absoluten Fehlen sprachlicher

Fähigkeiten bis hin zum formal korrekten, aber kommunikativ irritierendem Sprachgebrauch.

Kristin Knippe ist Logopädin (B. A.) und arbeitet in einem Kompetenzzentrum für Autismus in Potsdam-Babelsberg. Ihr in der relativ populären Reihe „Das Gesundheitsforum“ erschienen Buch ist eine gut lesbare Einführung und Übersichtsdarstellung, für die nicht nur eigene Erfahrungen, sondern auch die aktuelle (und überwiegend englischsprachige) Standardliteratur ausgewertet wurde.

Was vermittelt das Buch? Nach den differenzierten Definitionen von frühkindlichem und atypischen Autismus sowie des Asperger-Syndroms werden genetische, neurofunktionelle und psychosoziale Entstehungstheorien beschrieben. Im zweiten Kapitel „Sprache und Autismus“ geht es um den unterschiedlichen Spracherwerb bei „gesunden Kindern“ und „Autisten“, wobei auch „Spezifische Sprachentwicklungsstörungen“, „Bilingualität“ und „Schriftsprache“ berücksichtigt werden.

Kapitel 3 informiert über die „Sprachdiagnostik bei Autismus“, z. B. durch Tests, Verhaltensbeobachtung, Interview und Anamnese (hierfür findet man im Anhang auch einen sehr nützlichen sechsseitigen Fragebogen als Kopiervorlage).

Der vierte Abschnitt behandelt die verbale Sprachanbahnung, konkreter: das „Applied Verbal Behavior (AVB)“, das „Incidental Teaching“, das „Early Start Denver Model (ESDM)“, den „Minimal Speech Approach (MSA)“, die „Aufmerksamkeits-Interaktionstherapie (AIT)“, die „Differenzielle Beziehungstherapie“ sowie die „Perspektive der Eltern“.

Ein eigenes Kapitel bekam die „Unterstützte Kommunikation“; hier stellt Kristin Snippe das „Picture Exchange Communication System (PECS)“, weitere nichtelektronische Systeme, elektronische Kommunikationshilfen („Talker“), Gebärden, „Gestützte Kommunikation“ und den „TEACCH-Ansatz“ vor.

² Vgl. <http://www.autismus1.de/autismus-glossar-az/143-haeufigkeit-von-autismus-in-deutschland.html> (13.7.2013) und SNIPPE, S. 10

Im 6. abschließenden Abschnitt „Symptombezogene Therapie“ werden die sprachliche Symptomatik (z. B. „Echolalien“, semantisch-lexikalische, morpho-syntaktische Störungen) und die sprachtherapeutischen Möglichkeiten erläutert (z. B. Erzählen und Dialog, Metaphorik, Ironie und Witz, „Kommunikative Etikette“ sowie „Schriftsprache“)

Das Buch endet mit einem kurzen Fazit sowie einem Anhang, der neben dem bereits erwähnten Anamnesebogen ein ausführliches Literaturverzeichnis, ein Abkürzungsverzeichnis und eine Seite mit Empfehlungen zur weiteren Lektüre enthält. Ein Stichwortverzeichnis fehlt.

Fazit: Für alle, die mit dem Phänomen Autismus konfrontiert werden (könnten), liefert Kristin Snippe eine sinnvolle und hilfreiche Lektüre.

Roland W. Wagner

SPORELLI, Anja: Meine Stimme entdecken. Sprechtraining in Beruf und Alltag. München, Basel: E. Reinhardt, 2013. 128 S., 19,90 € (ISBN 978-3-497-023448)

Der großen Vielzahl an „Stimme-Büchern“, die in den letzten Jahren auf den Markt gekommen sind, ein weiteres hinzuzufügen, ist mutig. Ein Blick in das Inhaltsverzeichnis lässt auch zunächst nicht aufhorchen, bekannte Themen werden behandelt.

Beim Lesen der Kapitel zeigt sich jedoch, dass das Buch aus dem Rahmen fällt: Es handelt sich, wie in der „grünen Reihe“ des Verlags auch nicht anders zu erwarten, nicht um eine strenge wissenschaftliche Abhandlung, die detailgetreu in die Tiefe geht. Es handelt sich aber auch nicht um ein populärwissenschaftliches Heftchen, das sich mit einem Mode-Thema, der Stimme, befasst.

Nein, der Autorin gelingt mit dieser Textsorte eine Entdeckungsreise in die Themenwelt der Stimme für Personen, die zu dem Thema kaum Vorwissen haben, ihre Stim-

me aber intensiv nutzen (müssen). Alle Personen, die sich professionell mit der Stimme, ihrer Leistungsfähigkeit und ihrer Wirkung auseinandersetzen, werden kaum Neues finden. Alle Personen, denen das Thema völlig neu ist, werden möglicherweise überfordert sein. All denjenigen jedoch, die sich in sprechintensiven Berufen mit ihrer eigenen Stimme als Instrument beschäftigen wollen und Hilfestellung für einen situationsadäquaten und ressourcenschonenden Umgang suchen, sei dieses Buch anempfohlen.

Basierend auf dem Konzept von Coblenzer und Muhar, der atemrhythmisch angepassten Phonation (AAP), werden die physiologischen Prozesse der Stimmerzeugung in zielgruppenbezogener Genauigkeit dargestellt und mit Wahrnehmungsübungen und Stimmübungen verbunden.

Das Besondere besteht in diesem Zusammenhang darin, dass alle Übungen alltagsverknüpft sind und keiner separaten Übungsphasen bzw. –einheiten bedürfen. Dieser Ansatz, vom „Schweinehund“ des Menschen auszugehen und die Übungen in den Alltagsablauf einzubetten, ist zwar nicht neu, in dieser Form aber bisher nicht veröffentlicht. Wie komme ich vom „Sitzen als WC-Ente vor dem Bildschirm“ in meinem Büro zum „umspielten Gleichgewicht“ (S. 21/22) und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für meine Stimmgebung. Wie kann ich die Fahrt mit dem Auto zum Büro für Stimmübungen nutzen, was darf meine Stimme unter der Dusche machen.

Das Voranschreiten der Anleitungen im Buch folgt konsequent dem AAP-Konzept (was für den Geschmack der Rezensentin etwas sehr verknüpft dargestellt ist) über viele stimmbezogene Alltagssituationen bis zum Präsentieren, der Gesprächsführung und dem Stimmgebrauch im Rahmen unterschiedlicher Sportarten.

Die Kapitel über die Stimme in unterschiedlichen Sprechsituationen, speziell Sportarten und Präsentieren, lasen sich für die Rezensentin nicht mehr so schlüssig wie

die ersten sechs Kapitel zu Stimme und AAP-Konzept auf den Sprechalltag bezogen. Die späteren Kapitel werden oberflächlicher und ähneln eher einem „Rundumschlag“ für alle denkbaren Situationen („Signalisieren Sie Interesse an Ihrer Zuhörerschaft ohne sich anzubiedern.“ S. 83)

Im Buch werden an vielen Stellen „bekannte Wahrheiten“ hinterfragt (z. B. schnell Sprechen bedeutet Dynamik und Durchsetzungsvermögen, S. 86), auf ihre Verlässlichkeit überprüft und können oftmals widerlegt werden. Diese Erklärungen passen sich in den Fluss der physiologischen Prozessbeschreibungen unaufgeregt ein, sind jedoch Fundgruben für kritisch reflektierende Leser.

Die Autorin schreibt humorvoll und es gelingen ihr eindrückliche sprachliche Bilder (z. B. wenn Knötchen als „Hühneraugen auf den Stimmlippen“ bezeichnet werden, S. 72). Die beschriebenen Übungen sind so dargestellt und kleinschrittig mit anderen Handlungen verbunden, dass eigentlich keinerlei Gefahr falschen Übens besteht.

Die interessierten Leserinnen und Leser werden so über ein niedrighwelliges Angebot angeregt, ihrer schätzenswerten Ressource Stimme Pflege angedeihen zu lassen.

Christa M. Heilmann, Marburg

VOGEL, Georg:: Selbstcoaching konkret. Ein Praxisbuch für soziale, pädagogische und pflegerische Berufe. München, Basel: E. Reinhardt Verlag, 2013, 198 S., 24,90 € (ISBN 978-3-497-02355-4)

„Selbstcoaching ist ein intensiver, selbstorganisierter, zielorientierter innerer Dialog über berufliches Denken, Fühlen und Handeln“, so eröffnet Georg Vogel sein Buch und steckt damit den Rahmen ab, in dem er sich bewegen wird. Als Anwendungsfelder benennt er die berufliche Sozialisation und Identität, die Rollengestaltung als Mitarbeiter und Kollege, Konflikte, Ziele und

schließlich Entscheidungen. Dabei geht der Autor von der (mutigen?) Prämisse aus, „dass jeder Berufstätige in seiner Arbeit Sinn- und Zielerfüllung anstrebt.“ (S. 9) Zielgruppe der Publikation sind Mitarbeiter/-innen in helfenden Berufen, d.h. der Autor richtet sich explizit an Sozialpädagogen/-innen, Erzieher/-innen, Lehrer/-innen, Krankenschwestern und Krankenpfleger, Altenpfleger/-innen, Psychologen/-innen, Berater/-innen, Ergo- und Beschäftigungstherapeuten/-innen, Logopäden/-innen, Kinderpfleger/-innen und Ärzte und Ärztinnen. Er sieht die Gemeinsamkeit all dieser sehr unterschiedlichen Berufe in Aspekten wie Abgrenzung, Macht, Stress, Einfühlung, Nähe und Distanz, in Vorbildfunktion, Professionalität, Rollenfindung, Motivation u. a.

Vogel distanziert sich mit seinem Konzept bewusst von Ratgeberliteratur, welche die „Machbarkeit von Glück, Erfolg und Motivation“ (S. 13) suggeriert. Es geht ihm vielmehr um die Chance, ein „situationsangemessenes Ausbalancieren zwischen den Polen Veränderung und Bewahrung, Nähe und Distanz, Perfektion und Fehlerfreundlichkeit, Leistung und Entspannung“ (S. 13) erlangen zu können.

Folgerichtig beginnt das erste Kapitel mit einer Darstellung von Faktoren, die diesem Ausbalancieren entgegenstehen. Dabei streift der Autor Arbeitskontexte, Stellenbefristungen, Attraktivität von Berufen, Integration von neuen Mitarbeitern und vieles andere mehr, jeweils im Kontext der Probleme, die damit zusammenhängen können. Hier scheint es der Rezensentin, dass die Betroffenen die jeweiligen Situationen differenzierter kennen, so dass dieser „Rundumschlag“ beim Lesen eher ermüdet.

In Kapitel zwei müht sich Georg Vogel um eine Einordnung des Coachings zwischen Beratung, Training, Anleitung und Selbstklärung und formuliert die Abgrenzung zur Supervision. Er stellt seinen systemisch-lösungsorientierten Ansatz vor und zeigt die Grenzen von Coaching. Auf dieser Basis kann er überleiten zu drei Grundan-

nahmen, Ausgangskonzepten und dem ethischen Anspruch von Selbstcoaching (Kap. 3).

Aufbauend auf dieser theoretischen Grundlegung führt der Autor hinein in die fünf Anwendungsfelder. Dieses Hauptkapitel erfüllt den eigentlichen Anspruch des Buches, es geht um das Selbstcoaching. Behutsam, sukzessive und mit ausführlichen und differenzierten praktischen Übungen führt Georg Vogel die Leserinnen und Leser in den Prozess hinein. Starke Elemente von Selbstreflexion werden mit Phasen der theoretischen Zuordnung verbunden. Für die Bereiche „Berufliche Sozialisation und Identität“ und „Rollengestaltung als Mitarbeiter und Kollege“ gelingt diese Anleitung zum Selbstcoaching ausgesprochen gut. In den Teilen „Konflikte“ und „Ziele“ überwiegen eher die Darstellungen bekannter hilfreicher Konzepte. Das Selbstcoaching gerät dabei insofern etwas in den Hintergrund, als erwartet wird, dass die Lesenden im Perspektivwechsel auch entscheiden sollen, wie Kollegen bestimmte Fragen beantworten würden (S. 88 und 113) oder Aufgaben für andere abgeleitet werden sollen (S. 101/102).

Aber ungeachtet dieser Anmerkungen sollten dieses Buch all diejenigen in die Hand nehmen, die im Rahmen von sozialen, pädagogischen oder pflegerischen Berufen Erscheinungen wie Überlastung, Druck oder Demotivation bei sich selbst wahrnehmen oder Rollenkonflikte erleben. Gleichzeitig sollten es aber auch nur diejenigen tun, die bereit sind, sich auf einen intensiven, selbstreflexiven und persönlichkeitsbezogenen Prozess einzulassen und Veränderungsbereitschaft spüren. Unter den genannten Bedingungen eröffnet die Arbeit mit diesem Buch eine Welt neuer Anstöße.

Christa M. Heilmann, Marburg

Feedback erwünscht!

Würden Sie gerne den einen oder anderen Beitrag kommentieren?

Wurden in den Bibliographien wichtige Neuerscheinungen vergessen?

Meinen Sie, dass etwas ergänzt oder korrigiert werden müsste?

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

Die sprechen-Redaktion freut sich über Rückmeldungen!

Die sprechen-Bibliographie gibt es auch komplett als Word-Datei auf CD-ROM – mit allen seit 1983 in sprechen veröffentlichten Bibliographien und einigen anderen wichtigen Leselisten (ca. 3.000 S. Text mit über 15.000 Buch- und Artikelhinweisen).

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

Die Einzelplatznutzung kostet € 18,- (€ 12,- für Studierende und € 43,- für Institute, Bibliotheken etc.); günstige Abonnements sind ebenfalls möglich.

Bestellt werden kann per E-Mail an rolwa@aol.com.

Impressum

Herausgeber:

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

Redaktion:

Prof. Dr. Christa M. Heilmann, Dipl.-Sprechwissenschaftlerin

Dr. Claudia Langosch, Dipl.-Sprechwissenschaftlerin

Dirk Meyer, Dipl.-Sprechwissenschaftler

Dr. Marita Pabst-Weinschenk, Sprecherzieherin (DGSS)

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

Beirat:

Dr. Dieter-W. Allhoff (Gründer und Herausgeber 1983-2008)

Dr. Brigitte Teuchert

Dr. Waltraud Allhoff

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

sprechen erscheint im bayerischen verlag für sprechwissenschaft (bvs)
Schwanenplatz 2 · D-93047 Regensburg

Redaktions-Anschrift:

sprechen c/o Berufsverband sprechen e. V.;

Feuerbachstr. 11,

69126 Heidelberg.

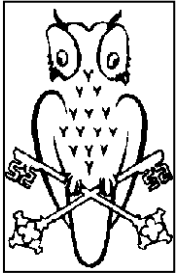
Redaktions-Telefon: 06221-29548; E-Mail: rolwa@aol.com

Druck und Versand:

COD Büroservice GmbH, Druckzentrum Saarbrücken,

Bleichstraße 22, 66111 Saarbrücken, Tel. 0681-393530

Für die Mitglieder der meisten Landesverbände der DGSS ist der Bezug der Zeitschrift im Jahresbeitrag enthalten.



sprechen wendet sich an
pädagogisch und therapeutisch Tätige
und Studierende des Gesamtbereiches
'Mündliche Kommunikation'.

sprechen veröffentlicht Beiträge
zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung:
zur Atem-, Stimm- und Lautbildung,
zur Stimm-, Sprech- und Sprachtherapie,
zur Rhetorischen Kommunikation
sowie zur Sprechkunst.