
sprechen

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

Aus dem Inhalt:

Alexandra Ebel: Duden. Das Aussprachewörterbuch. Rezension

**Sarah Giese: Die Körperlichkeit des Bühnensprechens
Impulse aus dem Physical Theatre ...**

**Lena Förch, Melanie Hanselmann, Felix Heller, Christoph Walesch,
Johanna Zehendner & Kerstin H. Kipp:
Sprechkünstler und Schauspieler
Von Unterschieden und Gemeinsamkeiten**

**Birgit Jackel: Vom Lachen als einer nicht verbalsprachgebundenen
Lautäußerung im kommunikativen Prozess**

Ulrike Nespital: Wie effektiv sind Rhetorikkurse?

**Delia Olivi: Mehr schlecht als Recht
Die Kommunikation zwischen Jurist und Laien ...**

**Dagmar Puchalla; Marcus Eckert; Viktoria von Prittwitz; Almut Roeßler:
Sprecherziehung kann mehr als Stimme ...**

**Hans Martin Ritter: Theater und Sprache
und die wiederkehrende Rede von einer Sprach-Krise**

**Marita Pabst-Weinschenk: 85 Jahre „Deutsche Gesellschaft für
Sprechwissenschaft und Sprecherziehung“**

Zur Erinnerung an Max Mangold (1922–2015)

Bibliographien – Rezensionen

Inhalt

Alexandra Ebel: KLEINER, Stefan; KNÖBL, Ralf: Duden. Das Aussprachewörterbuch. Rezension	4
Sarah Giese: Die Körperlichkeit des Bühnensprechens. Impulse aus dem Physical Theatre für die schauspielerische oder sprecherische Arbeit mit (literarischen) Texten	10
Birgit Jackel: Aufgeschnappt und kommentiert: Zur Stimmerkennung	26
Lena Förch, Melanie Hanselmann, Felix Heller, Christoph Walesch, Johanna Zehendner & Kerstin H. Kipp: Sprechkünstler und Schauspieler Von Unterschieden und Gemeinsamkeiten	27
Birgit Jackel: Vom Lachen als einer nicht verbalsprachgebundenen Lautäußerung im kommunikativen Prozess	40
Ulrike Nespital: Wie effektiv sind Rhetorikkurse? Erste Ergebnisse zur Entwicklung von rhetorischen Fähigkeiten und Sprechangstsymptomen bei Studierenden	56
Delia Olivi: Mehr schlecht als Recht Die Kommunikation zwischen Jurist und Laien im Spannungsfeld zwischen juristischer Fachsprache und kommunikativer Kompetenz	67
Dagmar Puchalla; Marcus Eckert; Viktoria von Prittwitz; Almut Roeßler: Sprecherziehung kann mehr als Stimme. Ein Pilotprojekt zur Vielfalt der Sprecherziehung	87
Hans Martin Ritter: Theater und Sprache und die wiederkehrende Rede von einer Sprach-Krise	95
Marita Pabst-Weinschenk: 85 Jahre „Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung“. Worldcafé zu „Rhetorik in der Schule. Gestern – heute – morgen“ auf der diesjährigen Tagung vom 13.-16.10.2016 in Saarbrücken	105
Zur Erinnerung an Max Mangold (1922–2015)	107
Bibliographie: Neue Bücher, CD-ROM und DVD	110
Bibliographie: Zeitschriftenartikel und Beiträge in Sammelbänden	111
Rezensionen	114
Impressum	115

Zu diesem Heft ...

Liebe *sprechen*-Leserinnen und Leser,

das vorliegende Heft bietet einige Besonderheiten. Es beginnt mit einer ausführlichen Rezension der Neuauflage des Duden-Aussprachewörterbuchs, die wir wegen ihrer Bedeutung und Ausführlichkeit nicht im normalen Rezensionsteil abdrucken wollten.

Noch nie zuvor gab es in *sprechen* bunte Bilder – auch diesmal wird das Heft aus Kostengründen in schwarz-weiß produziert. Doch inzwischen kann man *sprechen* zusätzlich als pdf-Datei bekommen, und hier sind farbige Abbildungen möglich. Im Artikel von Sarah Giese gibt es gleich sechs Farbfotos, für die es sich lohnt, die digitale Version zu nutzen. Wer diese nicht automatisch vom Landesverband bekommt, kann sie kostenlos per Mail anfordern (rolwa@aol.com).

Eine weitere Premiere: Noch nie hatten wir einen Beitrag mit sechs Autoren. Wir verdanken ihn unserer Stuttgarter Kollegin Kerstin Kipp, die ihn in gemeinsamer Projektarbeit mit fünf fortgeschrittenen Studierenden erstellt hat.

Abschließend ein Satz zur *sprechen*-Bibliographie: Sie wird aufgrund mehrerer positiver Voten weitergeführt, jedoch diesmal (wegen der zahlreichen redaktionellen Beiträge) in einer etwas kürzeren Form.

Mit herzlichen Grüßen aus Düsseldorf, Halle, Heidelberg und Marburg

Roland W. Wagner

Ein Hinweis für die *sprechen*-Abonnenten

Wie bereits vor zwei Jahren wird aus Gründen der Verwaltungsvereinfachung der Abo-Lastschriftinzug für die *sprechen*-Jahrgänge 2015 und 2016 zusammengelegt.

Die Abbuchungen erfolgen in diesem Jahr (2016); unsere Gläubiger-Identifikationsnummer lautet DE74ZZZ00001391363. Ebenfalls werden wir demnächst die Abo-Rechnungen an jene versenden, die uns keine Einzugsermächtigung ausgestellt haben.

Die Mitglieder der Landesverbände BVS Bayern, BVS Baden-Württemberg, BMK Nordrhein-Westfalen, des DGSS-Landesverbands Rheinland-Pfalz/Saarland sowie des Mitteldeutschen Verbands für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung betrifft dies nicht: Für sie zahlt der Landesverband.

Alexandra Ebel

KLEINER, Stefan; KNÖBL, Ralf: Duden. Das Aussprachewörterbuch.

7. komplett überarbeitete und aktualisierte Auflage.

Rezension

Im September 2015 erschien das Duden-Aussprachewörterbuch (*Duden-AWB*) in 7. Auflage – zehn Jahre nach der 6. Auflage und rund fünf Jahre nach dem Deutschen Aussprachewörterbuch (*DAWB*; Krech u. a. 2009/10). Da Max Mangold schon nicht mehr als Autor federführend sein konnte, entstand diese Neuauflage in einer Zusammenarbeit zwischen dem IDS Mannheim und dem Dudenverlag.

1 Zu den Einführungskapiteln A–D

Im einführenden Theorieteil des Duden-Aussprachewörterbuchs wird zunächst in Kapitel A kurz auf Absichten und Ziele eines orthoepischen Kodex' eingegangen. Danach folgen Hinweise zur verwendeten Lautschrift (Kapitel B) sowie zur Einrichtung des Wörterverzeichnisses (Kapitel C).

Im Grundlagenteil (Kapitel D) wird auf knapp zehn Seiten überblicksartig auf Basistermini wie Laute, Phoneme, Allophone und Silben eingegangen. Neu ist die Behandlung von Phonemvariationen, die hier bereits angerissen und in Kapitel E ausführlicher erläutert werden. Es sei notwendig, auf die Erscheinung des nicht-distinktiven Phonemersatzes einzugehen, da im Duden-AWB – anders als in bisherigen Aussprachekodizes – auch subnationale großregionale Varianten berücksichtigt werden. Ebenso werden Realisierungen von Sprechenden ohne Ausspracheschulung mit einbezogen. Bislang waren vor allem Rundfunksprecher/-innen bzw. (Theater-)Schauspieler/-innen grundlegend für

die Deskription der Standardlautung (vgl. S. 22). Erstmals setzen sich nun mit der 7. Auflage des Duden-AWB die Verfasser das Ziel der Erfassung und Dokumentation von Phonemvariationen. Besonders im Hinblick auf die Variationsbreite, die zustande kommt, wenn Muttersprachler/-innen ohne Ausspracheschulung berücksichtigt werden, bleibt es vorerst offen, wo die Grenze bspw. zu rein individuellen oder soziolektalen Realisationen gezogen wird.

Abschließend werden die Lautklassen ausführlich erklärt. Zunächst wird die Bildung der Vokale anhand von Sagittalschnitten und des Vokaltrapezes beschrieben (S. 23–26); dann folgen die Konsonanten, wobei auch auf Sekundärartikulationen eingegangen wird (S. 26–29).

2 Zu Kapitel E – Die Standardaussprache des Deutschen

In Kapitel E widmet sich das Duden-AWB zunächst dem Feld der Normierung und Nutzung der deutschen Standardaussprache. Auch an dieser Stelle wird betont, dass es als notwendig angesehen wird, den Gebrauchsstandard, der vom Großteil der deutschen Muttersprachler im formellen Rahmen ganz selbstverständlich realisiert wird, in die Kodifizierung der Standardaussprache einzubeziehen. Dadurch würde das Orthoepiekonzept nicht nur erweitert, sondern rücke auch näher an die Ausspracherealität und den Gebrauch der Standardaussprache (vgl. S. 29 ff.).

Im Bereich der deutschen Aussprachewörterbücher konkurrieren derzeit zwei Kodizes: das Duden-AWB und das DAWB. Bezüglich der deskriptiven Kodifizierung der Aussprache deutscher Lemmata unterscheiden sich die beiden Wörterbücher – abgesehen von Transkriptionskonventionen, bspw. der Diphthonge – kaum voneinander. Der Neuheitswert, mit dem man sich von den vorhandenen Aussprachewörterbüchern abheben kann, muss also in der Aussprache von älteren und jüngeren Entlehnungen, im Umgang mit der deutschen Plurizentralität und Dialektalität oder der empirischen Basis liegen.

Sowohl in der 6. Auflage des Duden-AWB als auch im DAWB sind Dialektneutralität, regional und sozial übergreifende Verstehbarkeit und Gültigkeit sowie die Nutzung und zugleich Erwartbarkeit in offiziellen/öffentlichen Situationen die Hauptmerkmale des Konzepts *Standardaussprache*. Außerdem ist grundlegend, dass der Standardlautung ein unterschiedliches Maß an Verbindlichkeit zukommt und sie durch phonostilistische Differenzierungen an das Sprechen in nicht öffentlichen Situationen angepasst werden kann (vgl. Mangold 2005, 34 f.; Krech u. a. 2010, 7).

Mit der Zielstellung, das Konzept *Standardaussprache* zu erweitern und nicht nur Berufs(standard)sprecher als Datengrundlage zu nutzen, versuchen die Autoren der Neuauflage des Duden-AWB einen weniger einschränkenden und stärker auf die Varianz der Standardaussprache gerichteten Blick zu erreichen.

Einen Einblick in die Variationsbreite erhalten Wörterbuchnutzer mittels der im Wörterverzeichnis eingefügten Kästen, die Ergebnisse einer Akzeptanzuntersuchung mit 573 Probanden beinhalten (vgl. S. 15 f.). Besonders für ausspracheinteressierte Laien dürften diese Zusatzinformationen interessant sein. Hier wird beispielsweise beantwortet, ob und wo eigentlich ein [y:] in *Libyen* ausgesprochen werden sollte oder ob die Aussprache des <i> in

Kredit lang und gespannt oder kurz und ungespannt präferiert wird. Schade ist, dass die Akzeptanzenerhebungen nur stichprobenartig erfolgten und somit keine Schlüsse auf ähnliche Lemmata gezogen werden können. So wird zwar beleuchtet, welche Aussprache des finalen Vokals in *Trolley*, *Volley(ball)* und *Wembley* von den befragten Probanden am stärksten akzeptiert wurde; es lassen sich daraus aber keine Regeln für ähnliche Wörter wie *Chutney*, *Hockey*, *Jersey*, *Jockey* oder *Whysk(e)y* ableiten.

Der interessante Ansatz des Gebrauchsstandards konnte somit in dieser Auflage des Duden-AWB vorerst nur in Ansätzen umgesetzt werden. Darauf weisen auch die vier aufgelisteten Merkmale des darin zugrunde gelegten Standardkonzepts hin: Zum einen soll neben Berufssprecher/inne/-n auch „die in der Bevölkerung übliche Standardaussprache berücksichtigt“ werden (S. 31). Zum anderen zwingt aber die Darstellungsform dazu, im Wörterverzeichnis doch nur die „überregionale Standardaussprache, wie sie in Deutschland typischerweise von Berufssprecher(inne)n in den Medien verwendet wird“, abzudrucken (S. 31 f.).

Dennoch haben die Autoren des Duden-AWB hiermit einen ausbaufähigen Ansatz in die empirische Orthoepieforschung eingebracht. Probleme, die sich aus darstellungsökonomischen Gründen ergeben, dürften zumindest in Zukunft dank digitaler Präsentationsmöglichkeiten hinfällig sein.

Innerhalb der umfangreichen Beschreibung des deutschen Lautsystems, die nun folgt (S. 32–62), unterscheiden die Autoren zwischen Kernbestand und peripherem Lautbestand. Zu letzterem gehörten bspw. nasalierte Monophthonge sowie aus dem Englischen entlehnte Diphthonge und Konsonanten. Anschließend werden Sprechsilbengrenzen und Wortakzentuierung behandelt.

Ein weiteres Unterkapitel widmet sich schließlich ausführlich den bereits ange-

sprochenen Variationen in der Standardaussprache. Falls bekannt, werden auch Hinweise zur Gültigkeit der jeweiligen Varianten gegeben. Behandelt werden großregionale Gebrauchswesen der Vokale und Diphthonge sowie des Glottisschlageinsatzes, Besonderheiten wie Längung/Kürzung, Zentralisierung, Rundung ungerundeter Vorderzungenvokale, Nasalisierung und der Einfluss von postvokalischem R (vgl. S. 63 ff.). Im Bereich der Konsonanten gehen die Autoren neben geläufigeren Varianten phonologischer Prozesse wie der Assimilationen der Stimmbeteiligung und der Artikulationsstelle auf eine Vielzahl möglicher Aussprachevariationen ein, die bislang in Aussprachekodizes noch nicht betrachtet wurden (vgl. S. 67 ff.). Zusätzlich zur regionalen Verbreitung wird auch angegeben, wenn Ausspracheformen hauptsächlich in bestimmten Generationen gesprochen werden.

Diese Auflistung von Hinweisen zu areal verorteten Lautvariationen erinnert an eine kompakte Übersicht über regionale Umgangslautungen. Inwieweit bei den hier aufgeführten Phänomenen tatsächlich noch von Standardaussprache die Rede sein sollte, bleibt zu diskutieren.

Darüber hinaus werden in Kapitel E Variationen der Vokalrealisationen in Affixen angesprochen (S. 72 f.) sowie Assimilationen in schwachen Wortformen, die durch phonostilistische Varianz bedingt sind (S. 74 ff.). Der Begriff Phonostilistik wird zwar nicht verwendet, doch werden an dieser Stelle ebenjene Abschwächungen der Artikulationspräzision erwähnt, die in der Halleschen Schule als phonostilistische Differenzierung der Standardaussprache angesehen und im DAWB auch ausführlich beschrieben werden.

Abgerundet wird das Kapitel durch Hinweise zur Aussprache von Anglizismen (S. 77 ff.).

3 Zu den Einführungskapiteln F und G

Kapitel F besteht auf insgesamt 50 Seiten aus ausführlichen Tabellen zu Phonem-Graphem-Beziehungen. Im letzten Theoriekapitel (Kapitel G) wird schließlich darauf eingegangen, wie Wörter und Namen aus fremden Sprachen realisiert werden sollten. Auch hier erfolgt die Auflistung tabellarisch. Erfreulicherweise sind erstmalig auch Aussprachehinweise zu englischen und russischen Lemmata enthalten. Die Aussprache wird, wie schon in den vorherigen Auflagen, relativ ausgangssprachenah empfohlen, was dazu führt, dass den Nutzern zahlreiche Xenophone zugemutet werden.

4 Zum Wörterverzeichnis

Anschließend folgt der umfangreichste Teil des Buches: das Wörterverzeichnis. Auf 764 Seiten wird die Aussprache von über 132.000 Stichwörtern angegeben. Abgesehen von Infokästen mit Hinweisen zur Aussprache ausgewählter Lemmata und bestimmter Phänomene, gibt es nicht viele Unterschiede zum Wörterverzeichnis der 6. Auflage. Am augenfälligsten ist, dass die Kennzeichnung der Akzentsilbe in der graphematischen Repräsentation nicht mehr vorgenommen wurde. In der Auflage von 2005 wurden kurze Akzentvokale noch durch einen Punkt, lange durch einen Strich unter dem entsprechenden Vokalgraphem gekennzeichnet.

Neu ist, dass nun jeder Käufer des Duden-AWB für nur einen weiteren Euro das Wörterbuch für den PC als digitale Bibliothek erwerben kann. Zum einen wird es den Nutzern damit ermöglicht, jederzeit am Computer die Aussprache eines Lemmas nachschlagen zu können, auch wenn das gebundene Buch nicht zur Hand sein sollte. Zum anderen – und hierin besteht ein ebenfalls interessanter Zugewinn – sind Audiobeispiele von rund 13.000 Einträgen verknüpft.

5 Zur digitalen Fassung

Die digitale Form des Duden-AWB ist minimalistisch gehalten, was jedoch zu Schwierigkeiten bei der Handhabung führen könnte. Wenn man die Anwendung öffnet, sieht man ein zweigeteiltes Fenster (vgl. Abb. 1). Links kann man Lemmata über die Suchfunktion finden oder durch das Wörterverzeichnis scrollen. Rechts wird schließlich der gewünschte Begriff mit dazugehöriger Aussprache angezeigt.

Leider sind die Audioverknüpfungen nicht aus der Wörterliste direkt erkennbar. Erst

wenn man auf einen Eintrag klickt, öffnet sich in der Spalte daneben die Transkription und ggf. wird ein Lautsprechersymbol angezeigt.

Wenn man auf das in Abb. 1 mittels eines Pfeils markierte Symbol klickt, öffnet sich ein Menü, in dem man unten rechts „Zusatztexte zum Buch“ auswählen kann. Dahinter verbirgt sich der gesamte Theorieteil des Duden-AWB, worauf man als Nutzer allerdings nicht hingewiesen wird.



Abb. 1: Screenshot der Digitalversion des Duden-Aussprachewörterbuchs (Markierung A. E.)

Die Darstellung der Transkriptionen in der digitalen Version ist leider im Hinblick auf den verwendeten Font uneinheitlich, teilweise sogar innerhalb eines Eintrags. So ist bspw. beim Namen *Aba* angegeben: „'a:ba, engl. 'ɑ:ba:, α:'ba:, fr. a'ba, ung. 'ɔbɔ“, was verwirrend wirkt.

Die Vertonung der Vielzahl von Einträgen eines Wörterbuchs stellt eine Herausforderung für die Verfasser dar. Denn es muss entschieden werden, ob jedes einzelne Lemma durch eine/-n Muttersprachler/-in gesprochen werden sollte oder ob man versucht, die Aussprache mittels Sprachsynthese zu generieren. Noch ist keine der Verfahrensweisen etabliert, weshalb es interessant ist, für welchen Weg sich die Autoren des Duden-AWB entschieden hatten.

Vorab: Es ist nur ein Zehntel der Einträge vertont und es lässt sich sicherlich darüber streiten, ob nun Wörter, welche regelhaft akzentuiert und nach deutschen Phonem-Graphem-Beziehungen realisiert werden, wie *ab*, *das*, *kommen* oder *WM*, unter den ausgewählten Vertonungen sein sollten oder nicht besser Lemmata, bei denen den Adressaten stärkere Zweifel aufkommen könnten, wie fremdsprachliche Entlehnungen.

Beim Durchklicken der Aufnahmen fällt auf, dass verschiedene weibliche und männliche Stimmen zu hören sind. Es handelt sich um reale Sprecher/-innen und nicht um synthetische Stimmen. Allerdings ist die Qualität der Aufnahmen teilweise enttäuschend. In manchen Realisationen wie bei *Facelifting* sind die Nebenakzentuierungen so stark, dass es für Deutschlernende schwierig sein dürfte, den Hauptakzent sicher zu bestimmen. Hinzu kommt bei ebendiesem Lemma, dass die Vertonung der originalnahen Realisation hinter dem Eintrag der eingedeutschten Variante verortet ist, was für Nutzer, die Probleme mit dem Lesen der Lautschrift haben und sich zusätzlich an der Audioaufnahme orientieren wollen, problematisch sein dürfte. Viele Audiobeispiele beginnen leider auch

mit einem deutlichen Rauschen und teilweise kommt sogar noch eine Art metallischer Klang während der Realisation des Eintrags hinzu, wie z. B. bei *Fact*.

Erfreulich ist, dass auf die Umfrageergebnisse zu verschiedenen Aussprachevarianten einzelner Lemmata auch in der digitalen Fassung eingegangen wird. Schade wiederum ist es, dass die Phonemvariationen nicht mit Vertonungen unterlegt sind.

Das alles führt zu dem Eindruck, dass für die digitale Fassung des Duden-AWB bereits vorhandene Aufnahmen, möglicherweise auch aus verschiedenen Projekten, hergenommen wurden. Die Quelle der Audiodateien wird leider nicht angegeben. Scheinbar wurde sich jedoch nicht die Mühe gemacht, speziell für die Vertonung des Aussprachewörterbuchs standarddeutsche Realisierungen sowie Variationen davon im Sinne des anvisierten Gebrauchsstandards zu erstellen.

6 Zur Transkription

Nach wie vor wird im Duden-Aussprachewörterbuch am Doppelpunkt zur Längenmarkierung festgehalten. Den Leserinnen und Lesern wird kein Hinweis gegeben, dass und warum vom Diakritikum des im Vorsatz abgedruckten Internationalen Phonetischen Alphabets abgewichen wird.

Buchstabendreher, wie Roland W. Wagner sie im letzten *sprechen*-Heft angemerkt hat, kommen vor, davor ist wohl kaum ein Autor gefeit. Schwerwiegender ist jedoch, dass im Theorieteil des Duden-Aussprachewörterbuchs mehrfach ein falsches phonetisches Zeichen auftaucht. Zuerst fiel es mir in der Konsonantentabelle auf S. 43 auf, dass für den velaren Lenisplosiv ein *[g] statt IPA-konform [g] transkribiert steht. Ein kurzer Blick auf die Auflistung der deutschen Phoneme auf der gegenüberliegenden Seite bestätigt: „/g/“ wie in <ganz> und <Tage> (vgl. S. 42). Sollte es sich hier um eine weitere von der IPA abweichende Duden-Konvention handeln, so wie bei der Längenmarkierung? Die Übersicht über die

im Buch verwendete Lautschrift weist auf das übliche [g] hin und auch ansonsten wird im theoretischen Teil überwiegend dieses Zeichen verwendet. Dennoch sind u. a. auch auf den Seiten 39, 53 und 56 Transkriptionen mit *[g] zu finden. In den tabellarischen Übersichten zu den Phonem-Graphem-Beziehungen führt der Wechsel zwischen beiden Zeichen sogar soweit, dass man sich fragen könnte, ob eine Distinktion dahintersteckt: „<gg> – [g] (sic!) – Im Inlaut (Silbengelenk): [...] vor <l, r>: *agglutinieren* [aglutini:rən], *Aggregat* [agre'ga:t] (sic!)“ (S. 101). Im Wörterverzeichnis selbst kommen die falschen *[g] allerdings nicht vor.

7 Fazit

Die Verfasser der Neuauflage des Duden-AWB sind sehr behutsam mit diesem Kodex umgegangen, der ja quasi als Vermächtnis von Max Mangold gelten kann. Sie haben weitestgehend an seinen Transkriptionen festgehalten und zumindest mit Blick auf das Wörterverzeichnis sollte man von der „komplett überarbeiteten Auflage“ nicht zu viel Neues erwarten. Dennoch ist diese Neuauflage berechtigt, da sie sich mit der Frage auseinandersetzt, wessen Aussprache eigentlich bei der Deskription des Standards zugrunde gelegt werden sollte. Im Wörterverzeichnis schlagen sich

diese Überlegungen momentan nur marginal nieder. Für die Orthoepieforschung bedeutet die 7. Auflage des Duden Aussprachewörterbuchs jedoch den Impuls, sich stärker mit phonetischen Variationen auseinanderzusetzen und zu klären, wie viel *Gebrauch* der *Standard* eigentlich verträgt.

Literatur

KRECH, Eva-Maria; STOCK, Eberhard; HIRSCHFELD, Ursula; ANDERS, Lutz Christian: Deutsches Aussprachewörterbuch. Berlin, New York: DeGruyter, 2009/10.

MANGOLD, Max: Duden. Das Aussprachewörterbuch. 6. Auflage. Mannheim u. a.: Dudenverlag, 2005.

Zur Autorin

Alexandra Ebel studierte Sprechwissenschaft, Medien- und Kommunikationswissenschaft sowie Interkulturelle Wissenskommunikation an der MLU Halle. 2015 promovierte sie mit einer Arbeit zur Aussprache russischer Namen in der bundesdeutschen Standardaussprache. Seit 2011 arbeitet sie als Wiss. Mitarbeiterin am Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik der Universität Halle-Wittenberg.

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

Sarah Giese

Die Körperlichkeit des Bühnensprechens

Impulse aus dem Physical Theatre für die schauspielerische oder sprecherische Arbeit mit (literarischen) Texten

1 Einleitung

Keine Stimme ohne Körper – soweit ein Allgemeinplatz in der Sprecherziehung und der Theaterarbeit. Stimmproduktion und generelle körperliche Aktivität sind gemeinsam neuronal organisiert. Körperarbeit steht daher immer am Anfang eines jeden sprecherzieherischen Praxishandbuchs, da die Vorgänge des Atmens und Sprechens grundsätzlich muskulärer und motorischer Aktivität bedürfen. Bedingt durch ihre „physiognomische Funktion“ (KRÄMER 2006, 275), ihre spezifische Körpergebundenheit, gerät die Stimme zu einem Ausdruck emotionaler Vorgänge, die sich körperlich manifestieren. Doch gleichsam sind wir im technisierten Alltag immer mehr von Stimmen ohne Gesicht oder Körper umgeben, von sogenannten „spektralen“ Stimmen (vgl. LEHMANN 40, DERRIDA), die aus Lautsprechern, Handys, oder Navigationssystemen drängen und mit denen wir sogar interagieren. Wir erfahren eine vermeintliche Entleiblichung der Stimme (KOLESCH 2004, 19). Körper und Stimme gehören also zusammen, werden aber manchmal auch isoliert voneinander wahrgenommen.

Ähnlich ambivalent verhält es sich mit der Körperarbeit in der sprecherzieherischen Schauspielerarbeit. Es wird ihr ein hoher Stellenwert im Bereich der Stimmbildung

eingeräumt, jedoch, mit wenigen Ausnahmen (z. B. RITTER oder KLAWITTER/MINNICH), weniger bei der Erarbeitung einer künstlerischen Sprechfassung. Das interpretierende Textsprechen ist sehr von einer rationalen, analytischen, fast konservativen Herangehensweise geprägt. Die Enthierarchisierung der künstlerischen Mittel in der Gegenwartskunst führt aber dazu, dass die Stimme „frei wird für Gestaltungs- und Spielweisen“ (KOLESCH 2006, 48); eine Tendenz, der in der sprecherzieherischen Schauspielerarbeit wenig Rechnung getragen wird.

Im Laufe meiner Theaterarbeit fiel mir auf, dass diese tendenziell verkopfte oder technische Herangehensweise an einen zu sprechenden Text zu Eindimensionalität der Interpretation, der „Schallform“, und auch zur Verstockung des Schauspielers führen kann. Zudem werden andere, eher intuitive Zugänge zur Erarbeitung einer Bühnensprechfassung, die den ganzen Körper mit einbeziehen, in der sprecherzieherischen Literatur nur marginal behandelt. Parallel zur Bewusstwerdung dieser Problematik kam ich durch ein Theaterengagement in England und Workshopeteilnahmen mit der Bewegungsarbeit von Frantic Assembly, einer der weltweit renommiertesten Theaterkompanien aus dem Bereich des Physical Theatre, in Berührung. Deren Konzept der „physical characterization“

(GRAHAM/HOGETT 35–41) einer Figur, die auch zu einer entsprechenden Sprechhaltung und -fassung des Dramentextes führt, erinnert in ihren Versatzstücken an das gestische Sprechen nach Hans-Martin RITTER und bietet daher eine ideale Ausgangssituation für die Verbindung dieser beiden Ansätze und Methoden, welche ich fortan in vielen meiner Bühnensprechseminare und in meiner sprecherzieherischen Arbeit am Jugendtheater angewendet, modifiziert und weiterentwickelt habe.

Dabei versteht sich dieser kombinierte Ansatz keineswegs als Alternative zur sonstigen sprecherzieherischen Schauspielarbeit, sondern als Komplement, welches überdies zu einer Erweiterung des fachlichen Spektrums in der Praxis der Ästhetischen Kommunikation führen kann. Anwendungsfeld dieser Methode ist nicht in erster Linie die Erarbeitung einer Sprechfassung für eine Rezitation, sondern das Schauspiel.

2 Die Rolle des Körpers und die Leiblichkeit des Sprechens im Theater

Im Theater sind Körper und Stimme unabdingbare Komponenten einer Aufführung, mit denen ausgestellt, gezeigt, experimentiert werden kann.

Funktionsästhetisch gesehen erfüllt die Stimme im live stattfindenden Theater zwei Aufgaben: sie ist inhaltlicher und emotionaler Bedeutungsträger zugleich: „Sie verleiht zugleich als physische Wirklichkeit mit emotionaler Wirksamkeit allen Inhalten Bedeutsamkeit, während sie als Medium der Sprache Bedeutung trägt“ (LEHMANN 2004, 43). Damit bildet vor allem die sinntragende Stimme den Kern der Theaterästhetik. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts galt im Theater das Credo: „Parler – c'est agir“ (LEHMANN 2004, 53).

Mit der Entwicklung des Literaturtheaters wurde auch eine neue Art der Schauspielkunst generiert, bei der die psychologisch-realistische Darstellung einer Figur in den

Vordergrund rückte. Dazu muss der phänomenale, sinnliche Körper des Schauspielers einem semiotischen Körper weichen. In der Konsequenz sollte der Schauspieler „sein leibliches In-der-Welt-Sein, seinen phänomenalen Körper auf der Bühne zum Verschwinden“ bringen, indem er ihn möglichst vollständig in „einen ‚Text‘ aus Zeichen für die Gefühle, seelischen Zustände etc. einer Rollenfigur umformte“ (FISCHER-LICHTE 2001, 12).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden infolge der antinaturalistischen Strömungen Forderungen nach einer drastischen Veränderung des Bühnenmittelkanons laut, was dazu führte, dass unter anderem der Körper als Ausdrucksmittel mehr in den Vordergrund rückte (MATTHIES 1996, 9). Der Körper, in Anlehnung an antike und elisabethanische Weltanschauung als „Vermittler der sinnlichen und übersinnlichen Welt“ (MATTHIES 1996, 10) gedacht, erlebte eine wahre Wiederbelebung im Theater, was sich zum Beispiel im Aufkommen von Pantomime oder Ausdruckstanz manifestierte. Antonin Artauds „Theater der Grausamkeit“ (1938) stellt eine fundamentale Kritik am okzidentalischen Theater dar, da es sich dem Diktat der Nachahmung unterstelle und durch die Stellvertretung von Schrift und Sprache mortifiziert sei. Artaud entwirft eine physiologische Ästhetik, in der das Leben an sich und der Körper unmittelbar erfahrbar werden sollen und der Text, bei ihm als „paradigmatische Figur der Repräsentation“ (PROSS; WILDGRUBER 2001, 62) und damit der Unterdrückung interpretiert, gegen den Einsatz des Körpers ersetzt werden soll.

Im Nachhall dieser Traditionen und mit dem Aufkommen der Performance-Kultur in den 1960er Jahren etablierte sich zum Beispiel mit der Arbeit von Robert Wilson oder Richard Foreman ein Stil, der als ein „Theater of Images“, ein Bildtheater, beschrieben werden kann (FINTER 2004, 133). Aktions- und Performancekünstler lenken bis heute ausdrücklich die Aufmerksamkeit des Zuschauers auf die verletzli-

che Physis der Darsteller, deren Körper bewusst Gefährdungen und Verletzungen ausgesetzt werden.

Im deutschsprachigen Raum kommt es ab dieser Zeit im sogenannten Postdramatischen Theater oft zum Zerfall jeder stilistischen und logischen Kohärenz (LEHMANN 2004, 57). Bezeichnetes und Bezeichnendes werden absichtlich voneinander getrennt, das Wort gehört nicht mehr dem Sprechenden. Die Physis, die Gestik, spaltet sich somit von der Bedeutung des Gesagten ab. FISCHER-LICHTE (2004, 136) erläutert, dass das Prinzip der Verkörperung, einhergehend mit einer sukzessiven Abkehr vom Texttheater, seit Beginn des 20. Jahrhunderts eine Bedeutungs-Umwandlung erfährt, indem eine neue Art der Schauspielkunst das „physisch-performative Potenzial der Körperlichkeit“ (MARX 2010, 51) hervorbringt:

Während im zeitgenössischen Theater die Akteure ihre Körper verwendeten, um die Körper fiktiver Figuren zu bedeuten, mit ihnen Handlungen vollzogen, die deren Handlungen bedeuten sollen, und Worte sprachen, welche Reden dieser fiktiven Rollenfiguren bedeuten, setzen die Akteure [...] ihren Körper ein, in propria persona bestimmte Handlungen zu vollziehen, bestimmte Aktionen durchführen zu können. (FISCHER-LICHTE 2002, 280)

Für die Funktion von Stimme im postdramatischen Theater (wie auch für Stimmen im Aktions- oder Performancekunstbereich) bedeutet dies, dass sie als „eigenständiges Sujet ästhetischer Erfahrung“ (KOLESCH/KRÄMER 2006, 9) freigesetzt wird, da sie aus ihrem Dienst am Wort erlöst und als bearbeitbares Rohmaterial Verwendung findet. Der „auf Sinn und Repräsentation der Wirklichkeit zentrierte Einsatz von Stimmen“ (KOLESCH 2006, 49) wird dekonstruiert und weicht Stöhn-, Flüster- oder Schreitiraden, die die schiere Physis der Stimme ausstellen, oder das Theater wird zu einem polyphonen Klangraum. Somit steht „[n]icht mehr der Dialog im Sinne eines Miteinander-Redens [...] in

zahlreichen aktuellen Theaterproduktionen im Zentrum, sondern der Polylog [...], [der] nichts mehr mit Formen zwischenmenschlicher Kommunikation wie Gespräch oder Diskussion zu tun ha[t]“ (KOLESCH 2006, 49). Die Stimme des Schauspielers fungiert demgemäß nicht mehr als Reproduktion von Wirklichkeit oder als Medium der Narration, noch ist sie „ausschließlich Medium dramatischer Expressivität“ (KOLESCH 2004, 24).



„Love & War“. Cactus Junges Theater 2013. Regie: Barbara Kemmler. Sprecherziehung und Dramaturgie: Sarah Giese

LEHMANN spricht in diesem Zusammenhang von drei unterschiedlichen Modellen postdramatischer Stimm-Ästhetik, denen er aber auch gewisse Funktionen und Spezifika zuschreibt:

„Theater besinnt sich auf eines seiner Basis-Elemente, die schiere Physis der Stimme in Anstrengung, Keuchen, Rhythmus, Laut und Schrei; Theater entdeckt neu die Solo-Sprechstimme, die im Dialog verteilte Rede wird gebündelt, man baut den ganzen Reichtum des Theaters aus der einen Stimme und der Modulation und Stufenleiter ihrer Möglichkeiten auf; die elektronische Stimme: wie im Alltag, so spielt auch auf der Bühne die von Mikrofonen aufgenommene, verstärkte, zeitverschoben wiedergegebene und künstlich veränderte Stimme eine bedeutende Rolle. Sie macht die tatsächlich live ertönende Stimme des Menschen mehr und mehr zu einer Besonderheit.“ (2004, 58)

Dennoch dominiert die postdramatische Darstellungsweise und die „Absage an mimetisch-imitativ ausgerichtete Theaterkonzeptionen“ (BOENISCH 2000, 16) nicht vollends die Inszenierungen und Theater-spielpläne der Gegenwart, es herrscht vielmehr eine Koexistenz von postdramatischen und realistischen Darstellungsmodi. Hinzu kommt, dass stimmliche Verlautbarungen in der Kunst nie von Technik losgelöst sein können (KOLESCH 2006, 50), was wiederum eine Notwendigkeit der sprecherzieherischen Basisausbildung für den Schauspieler mit sich bringt.

Doch wird der Methodenkanon der Ästhetischen Kommunikation den neuen Herausforderungen gerecht, die der Wandel zum postdramatischen Theater für die sprecherzieherische Schauspielerarbeit mit sich bringt? KOLESCH konstatiert, dass durch eben die postdramatische Enthierarchisierung der künstlerischen Mittel auch die Stimme frei wird für neue, innovative Gestaltungs- und Spielweisen (2006, 48), was eine Erweiterung und Öffnung des Methodenkanons in der sprecherzieherischen Schauspielerarbeit legitimiert und gleichsam fordert. Eine Inklusion neuer Methoden, die sich zum Beispiel im Bereich des Physical Theatre oder Bewegungstheaters finden lassen, böten neue Ansätze für die Schaffung neuer Arbeitsweisen.

3 Physical Theatre am Beispiel Frantic Assemblys

In den letzten zwei Jahrzehnten gab es im britischen Theater, welches eigentlich sehr einer sozialrealistischen Tradition verschrieben ist (INNES 2002), ein verstärktes Aufkommen eines Darstellungsmodus, der einen klaren Schwerpunkt auf physische Repräsentation legt. Ensembles und Kollektive wie Lloyd Newsons DV8, Complicite oder Frantic Assembly gründeten sich und erreichten im letzten Jahrzehnt einen immer höheren Popularitätsgrad in- und außerhalb Großbritanniens. Obwohl es deutliche Parallelen zum Tanztheater gibt, unterscheidet sich dieser Modus, ab jetzt als Physical Theatre geführt, in Form, Funktion, Wirkungsweise und Ästhetik deutlich von dem, was man üblicherweise aus dem Tanztheater kennt. Durch das Physical Theatre wird eine zweite, alternative Körperästhetik neben dem Tanz definiert. Auch unterscheidet es sich vom reinen Körpertheater, wie man es z. B. durch die Arbeit Etienne Decroux' kennt. BOENISCH (2000, 17-18) definiert den Unterschied zwischen Körper- und Tanztheater wie folgt: In beiden Genres bringen die Akteure auf der Bühne Körperzeichen hervor, die sich in zwei Kategorien einteilen lassen. Die erste ist die der Figurationen, von standbildhaften Formungen des Körpers (lat. figurare = gestalten, bilden, formen), die zweite Kategorie die der Bewegungsaktionen. Hierbei findet eine Übertragung der Körperschwere statt, der eine Veränderung der Position im Raum folgt, oder eine Geste wird vollzogen, also eine Bewegung eines Körperteils, die keine Verlagerung des Schwerpunkts verursacht. Der Unterschied zwischen Körper- und Tanztheater liegt nun darin, dass für Tanz die Bewegungsaktionen des Körpers konstituierend sind, wohingegen Bewegung im Körpertheater aber nur den Abstand zwischen zwei Stillständen darstellt, eine Figuration ein Gemachtsein bestimmter Körperformungen ist. Physical Theatre operiert

aber genau mit diesen beiden Kategorien, verbindet sie.

Formdefinierend für Physical Theatre ist demnach gerade eine Formüberschreitung, eine klare Vermischung der Grenzen zwischen Wort-, Bild-, Klang- und Tanztheater. Dabei ist aber eine Textgrundlage, die fast immer auch gesprochen wird, der Ausgangspunkt, wo auch der größte Unterschied zum Tanz-, Körper- und Bewegungstheater liegt. Eine noch genauere Definition des Begriffs ist aber nicht möglich, da jede der Gruppen diesen wieder für sich spezifisch festlegt und in unterschiedlichen Subgenres (z. B. political theatre, documentary theatre, social realist theatre) ihren thematischen Schwerpunkt findet.

In meiner (praktischen) Arbeit ist Frantic Assemblys Definition der Bezugspunkt, da diese sich immer eines Theaterstücktextes bedienen, ihn inszenieren und zu einer Aufführung bringen und zur Erarbeitung ein komplettes Übungskonzept verschriftlicht haben. Scott GRAHAM und Steven HOGGETT arbeiten explizit nicht mit Tänzern, sondern mit Schauspielern „physisch“ an ihrem Text, was ihre Ansätze und Übungen viel attraktiver und einfacher übertragbar für die sprecherzieherische Schauspielarbeit macht.

Sie formulieren daher ihre ganz eigene Beschreibung dessen, was „Physical Theatre“ in ihrer Arbeit bedeutet. Darunter zu fassen sind Aspekte einer Inszenierung, die Tanztheater, Pantomime, Clowneske, visuelles und bildliches Theater mit Texttheater kombinieren (GRAHAM/HOGGETT 2009, 30). „Physical“ meint dabei nicht, eine zur Figur passende Geste oder Bewegungsart zu finden, sondern bezieht sich auf eine Ausstellung des Grund- oder eines Teilgestus, die physische Darstellung einer überhöhten Realität, die immer intentional gekoppelt ist, also entweder die Handlung vorantreibt, eine Figur oder einen Konflikt genauer definiert, oder die Beziehung zwischen zwei oder mehreren Figuren darstellt. Die Grundidee ist also, eine komplexe Geschichte nicht nur durch Worte,

sondern zusätzlich durch physische Suggestion erzählen zu können (ebd., 169-175) und eine Figur auch physisch charakterisieren zu können (ebd., 35-41, 207).

Die Hierarchie zwischen Wort und Bewegung wird im Grundverständnis von Frantic Assembly aufgehoben – anders als beim Texttheater oder Tanztheater, bei dem respektive das Wort oder die Choreographie den höheren Stellenwert einnehmen. Die Semantik der Körperzeichen ist ebenso wichtig wie die des gesprochenen Wortes.



“Meat the Girl(s)”. Cactus Junges Theater 2015. Regie: Judith Suermann, Sarah Giese

Ziel ist es immer, nicht eine schlichte Körperlichkeit für die Figur zu finden, sondern diese Körperlichkeit mitsamt bestimmten Bewegungskombinationen text- und charakterdienlich einzusetzen und damit gleichzeitig eine weitere Ebene des Geschichtenerzählens einführen zu können,

den Text und Charakter dadurch auch für das Publikum mehrdimensional zu machen: „In creating precise moments of physical storytelling we truly earn the right to put physicality up there with text as a means of communicating with our audience“ (ebd., 41). Die Bewegungen müssen nicht immer groß, aufwendig, physisch beeindruckend oder spektakulär sein, besondere choreographische Momente können auch ganz klein, intim und zart sein. Erforderlich ist also eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem, was im Text angelegt ist: „It is important to remind yourself that you are serving the production as a whole and, in the case of movement direction on an existing play, you are serving that text. Therefore do not get hung up on the spectacular, dynamic or crowd pleasing“ (ebd., 175).

Mit ihrer daraus resultierenden ganz eigenen Ästhetik schafft es Frantic Assembly, einen Zwischenraum zwischen postdramatischen und realistischen Darstellungsweisen zu füllen. Ihre Arbeit lebt von und perpetuiert gleichzeitig genau die Interdependenz von Stimme, Körper und Bild, deren dichotome Unterscheidung in der Gegenwartskunst und aktuellen kulturtheoretischen und theaterwissenschaftlichen Debatten aufgehoben wird (vgl. hierzu KOLESCH 2006, 63). Bei den meisten Auseinandersetzungen mit Körperzeichen im Sprechtheater (einschließlich der klassischen Theatersemiotik) werden Körperzeichen ausschließlich als theatrale Verdoppelung des innerlichen Zustandes während einer Aussage gelesen (BOENISCH 2000, 26). Frantic Assemblys Darstellungsweise ist durchaus vielschichtiger, ihre Körperzeichen produzieren, je nach jeweiliger Inszenierung, Bedeutung auf einer repräsentativen, einer imitativen, einer reflexiven und einer metaphorischen Ebene.

4 Physical Theatre und gestisches Sprechen – Eine Zusammenführung

Das gestische Sprechen nach RITTER und Frantic Assemblys Physical Theatre haben

einen gemeinsamen Ausgangs- und Bezugspunkt: beide gehen von einem Texttheater und nicht von einem Bewegungs- oder Tanztheater aus. Neben ihren Inszenierungen von klassischen Shakespearewerken oder kanonisierten Dramen der Moderne und Postmoderne (u. a. Osbornes *Look Back in Anger*) kollaborieren Frantic Assembly häufig mit prominenten Vertretern der britischen Gegenwartsdramatik, wie z. B. Mark Ravenhill oder Bryony Lavery.

RITTER bezieht seine Überlegungen auf ein Theater, das „vom Wort ausgeht“ (1997, 7); er will erklärt keine Tanzkunst, die sich Lauten als Körperschriftzeichen bedient oder die in festgelegten Gebärden Symbole für bestimmte Seinzustände findet (RITTER 1997, 78). Denn im Sprechen und in Lauten lebt ein Bewegungsmoment, das sich in einer Geste entfalten kann. GRAHAM und HOGGETT gehen schon davon aus, dass eine Bewegung bestimmte Seinzustände ausdrücken kann, welche aber im Text angelegt sind. Dennoch streben sowohl Frantic Assembly als auch RITTER in ihrer Arbeit danach, flachere Hierarchien zwischen Wort und Bild zu haben, im ersteren Fall sogar nach einer kompletten Aufhebung derselben. Sie haben gemein, dass der Text als Teilaspekt des Ganzen, und nicht als alleiniger Bedeutungsträger angesehen wird. Die Sinnesorgane Auge und Ohr sollen gleichermaßen angesprochen werden, die Wahrnehmungsmodi sich simultan vollziehen.

Einer der offensichtlichsten Verbindungspunkte zwischen der Erarbeitung einer „physischen Charakterisierung“ und der physischen Aufbereitung des Textes nach Frantic Assembly und der sprecherischen Erarbeitung eines Textes nach Ritter ist das Aufspüren eines Sub- oder Untertextes und dessen Ausagieren. Ebenso wie das gestische Sprechen sind auch viele methodische Verfahren Frantic Assemblys dazu da, innere Prozesse nach außen zu wenden und zu offenbaren.

Der große Unterschied liegt in der bei RITTER folgenden Zurücknahme des Ausagierten, um zur reinen Textfassung zurückzukommen, durch die der Gestus aber immer durchscheint. Bei Frantic Assembly erfolgt keine Zurücknahme des ausagierten Subtextes – im Gegenteil: Er kann zum Teil einer Choreographie oder Bewegungsfolge werden und den Text begleiten oder in manchen Fällen sogar ersetzen.

Ein weiterer wesentlicher Unterschied besteht darin, dass das Ausagieren bei beiden semantisch unterschiedlich besetzt ist: bei RITTER stellt es häufig lediglich eine Verdopplung des inneren Zustandes dar, ist also eher imitativ und manchmal repräsentativ, bei Frantic Assembly ist es metaphorisch, reflexiv und repräsentativ besetzt. In der Darstellung dieser Mehrschichtigkeit steckt aber gerade eine Chance, gerade für die Anforderungen an einen Schauspieler im postdramatischen Theater.

Auch in der Vorbereitung ähneln sich beide Ansätze: Um die gesamtkörperliche Handlungsbereitschaft (und damit auch eine entsprechende Sprechspannung) sowie ein gutes Körpergefühl herzustellen, steht die Aktivierung des Körpers im Mittelpunkt. Ebenso ist der Partnerbezug ein zentraler Aspekt im Komplexgefüge des Gestus. Auch hier ist eine klare Parallele zur Arbeit von Frantic Assembly ziehbar; Vertrauen in den Spielpartner und Übungen zur Ensemblebildung (GRAHAM/HOGGETT 2009, 94–123) sind Bestandteile der einführenden Warm-Ups und sind ebenfalls für die spätere Arbeit am Text relevant.

Auch wenn der Einbezug des Körpers ein konstituierendes Element in beiden Ansätzen darstellt, so wird auch in beiden Methoden bewusst damit gespielt und gearbeitet, dass Körper und Text auch mal zu Antagonisten werden können und nicht immer eine Einheit von Körperbewegung und Text vorhanden sein muss. Bei RITTER wird dies in seinen Übungen, die text- und textfremde Aktion beinhalten, am anschaulichsten, bei GRAHAM/HOGGETT zieht

sich diese Grundidee faktisch durch alle Übungen, die nicht vorsprachlich sind, die also Text und Körper zusammen explorieren.

Generell wohnt beiden Ansätzen inne, dass alle vorgeschlagenen Übungen Motiv, Ziel und Sinn haben. Komplexe emotionale oder rationale Vorgänge, die im Text selbst oder im Untertext angelegt sind, werden in einfachere, kleinere aufgelöst und so leichter erarbeitbar gemacht.

5 Übungspraxis: Arbeit mit der kombinierten Methode

Im Folgenden sei beispielhaft eine von mir weiterentwickelte Übungsfolge skizziert und diskutiert, die man so in einem Tagesseminar oder an einem kompletten Probenstag gut umsetzen kann. Resultat dieser Abfolge kann eine fertige Textsprechfassung für die Bühne oder eine physische Charakterisierung sein, muss und kann aber nicht immer erreicht werden.

I. Vorsprachliche Übungen: Körperaktivierung/ Ensemble- und Partnerübungen

Die Übungen setzen alle den thematischen Schwerpunkt auf Kommunikation durch Bewegung und Kontakt, allerdings auf einer vorsprachlichen Ebene. Mir ist bewusst, dass Körpersprache auch eine Ebene der Sprache und der Bedeutungsgebung ist, beziehe mich aber hier bei der Formulierung „vorsprachlich“ auf das Grundverständnis von Sprache als ein System, worunter die losen, semantisch nicht aufgeladenen Bewegungsabfolgen in diesem Übungsblock nicht fallen.

Wir beginnen mit der *Laufübung* RITTERs (27), bei der sich die Gruppe sehr schnell im Raum bewegt und durch schnelle Richtungswechsel oder Scheinzusammenstöße den eigenen Körper und den der anderen Teilnehmenden irritiert. Diese geht

dann ohne Unterbrechung in eine Modifikation der Übung *Clear the Space* von GRAHAM/HOGGETT (114–116) über, bei der sich die Teilnehmenden in hohem Tempo im Raum bewegen und schnell auf folgende Anweisungen der Kursleitung reagieren müssen, deren Reihenfolge beliebig ist: Wand (mit allen Gliedmaßen an die Wand pressen), Center (in der Mitte stehend eng zusammenkauern und Kopf auf Nachbarn ablegen), Tür (im Pulk auf den Boden setzen und mit erwartungsfreudigem Ausdruck auf die Tür starren), Partner (den Nächstmöglichen fest umarmen und idealerweise auch mit einem Bein umschlingen), Boden (auf den Boden gleiten). Jede Position wird ungefähr fünf Sekunden gehalten. Die Frequenz der Befehle nimmt im Verlauf zu. Wenn sie einen vermeintlichen Höhepunkt erreicht hat, hören die Befehle plötzlich auf. Nun ist es Aufgabe der Gruppe, selbst in diese Positionen zu gehen und auf einen Impuls aus den eigenen Reihen zu reagieren. Neben der Aktivierung der Teilnehmenden ist der Abbau von Körperkontakthemmungen ein erklärtes Ziel dieser Übungen. Diese dienen dazu, Anstrengung und Konfliktpotential aus dem physischem Kontakt zu nehmen. Eine Absicht, welche in den darauffolgenden Ensemble- und Partnerübungen noch mehr in den Vordergrund rückt.

Bei der ersten Übung dieses thematischen Blocks, welche lose auf *Stopping Points and Connections* von Frantic Assembly basiert, werden Paare gebildet (128–131). Im Raum verteilt stehen Stühle und jeder Teilnehmende wird aufgefordert, sich in die Nähe eines dieser Stühle zu begeben. Nun ist die Aufgabe, dass einer der beiden anfängt, sich um oder auf dem Stuhl zu bewegen. Diese Bewegungen müssen nicht alltäglich sein und sollten keinerlei fest zuzuordnenden Bedeutungen haben. Der Spielpartner soll auf diese Bewegungen ebenfalls mit einer Bewegung reagieren, ohne die des Partners jedoch zu kopieren, imitieren oder zu spiegeln. Es geht dabei darum, Bewegungen zu finden, die eine

ähnliche Dynamik oder Qualität haben. Erschwerend kommt hinzu, dass die Spielpartner keinen direkten Blickkontakt haben dürfen, sondern alles über peripheres Sehen abläuft. Beobachtet man diese Übung von außen, beginnt man im Verlauf automatisch den einzelnen Paarungen Geschichten zuzuordnen oder vielmehr anzudichten, die eigentlich überhaupt nicht angelegt sind. Sie verdeutlicht noch einmal, wie entscheidend die Lesart des Zuschauers für die Bedeutungskonstitution ist. Als Spielleiter ist für diese Übung wichtig, bei der Anleitung darauf hinzuweisen, dass Bewegungen groß und klein, repetitiv oder wechselnd, langsam oder schnell ausgeführt werden können und dass der ganze Körper und der ganze Raum (also auch der Fußboden) genutzt werden sollen. Viele Teilnehmer neigen sonst dazu, Bewegungen nur von den Armen oder Füßen ausgehend zu machen. Hilfreich ist in jedem Fall, die Übung mit Musik zu unterlegen, um den Teilnehmenden das Loslassen des Körpers und das Ausschalten von Bewertungsmustern zu erleichtern. Ziele dieser Übung sind erste Schritte in Richtung Choreographie gehen zu können, Geschichten nicht nur durch Worte, sondern durch physische Suggestion erzählen und auf den Spielpartner intuitiv reagieren zu lernen. Zudem dient sie der Schaffung einer entspannten und flüssigen Körperlichkeit.

Für die darauffolgende Übung *Push Hands* bleiben die Paarkonstellationen erhalten und auch Musik sollte wieder unterstützend eingesetzt werden. Die Paare haben die Anweisung, die rechten Hände aufeinander zu legen. Einer streckt die Hand mit nach oben zeigender Handfläche aus, der Partner legt seine Hand mit nach unten zeigender Handfläche darauf. Nun soll einer der beiden durch den Raum führen, wer wird aber nicht festgelegt und kann im Verlauf der Übung ständig wechseln. Die Regelung ergibt sich automatisch über den Händekontakt, es darf nicht gesprochen oder sich mit Blicken verständigt werden. Gemeinsam sollen die Paare den Raum erkunden, alle Ebenen abgehen (Boden,

Mitte, Richtung Decke), sich dabei drehen und wenden, aber nie den Handkontakt verlieren. Verweise auf und Erinnerungen an Tempovariationsmöglichkeiten sollten ebenfalls erfolgen. Nach einiger Zeit bittet der Übungsleiter die Teilnehmer, nun die Übung mit komplett geschlossenen Augen durchzuführen. Die Zielsetzung hinter dieser Übung ist es, eine Art physisches Verständnis der Spielpartner zueinander zu entwickeln und die Fähigkeit zur physischen Kommunikation untereinander zu stärken.

II. Erste Kombination von Laut, Wort und Bewegung

Für die Übungen, die erstmalig die Stimme mit einbeziehen, stellt das Erfahren der Wechselwirkung von Körper und Stimme das primäre Lernziel dar. Es empfiehlt sich, hier zunächst auf Körper-Stimm-Übungen aus der sprecherzieherischen Praxis zurückzugreifen, da diesem Bereich bei physical-Theatre-Ansätzen nur marginal Beachtung geschenkt wird.

Daran schließt sich ideal *Sign Describe* (GRAHAM/HOGETT 135–140) an, welches eine erste Kombination von Bewegung und kurzem, in diesem Fall nicht vorgeschriebenen, Text beinhaltet. Hierbei formen A und B ein Paar. Zuerst wird A aufgefordert, Bs Körper zu betrachten und mit dem eigenen Körper zu „messen“ (z. B. mit den Ellenlängen). Dafür sollte den Teilnehmern ausreichend Zeit gegeben werden, idealerweise um die zehn Minuten. Für B ist das stumme Aushalten des gründlich betrachtet und gemessen Werdens häufig eine große Herausforderung; um die Fokussierung zu erleichtern, kann wieder Musik angemacht werden. A wird gebeten, am Ende eine besondere Beobachtung auszuwählen und einen dazu einen Aussagesatz zu bilden, beispielsweise „Bs Waden erinnern an einen halben Violinschlüssel, der ein harmonisches Musikstück eröffnet und vier meiner Daumenlängen umfasst“ (Ori-

ginalzitat aus einem Workshop). Dieser soll dann in eine Anreihung von Gesten gekleidet werden, also zeichensprachlich gestikulierend dargestellt werden. In einem weiteren Schritt wird die Anreihung zunächst ohne Worte der Gruppe präsentiert und von allen Mitgliedern nachgeahmt. Dann wird die Gestenabfolge mit den jeweiligen Worten dazu in der Gruppe präsentiert und imitiert. Die Zielsetzung dieser Übung ist vielfältig: Sie ermöglicht erste Schritte in Richtung Kombination von Text und Bewegung, der Rhythmus eines Texts wird physisch veranschaulicht oder man kann lernen, intensive Musterung besser auszuhalten. Vor allem aber findet eine physische Art der Charakterisierung eines Mitspielers anhand ungewöhnlicher physischer Merkmale und Beschreibungswege statt.

III. Arbeit an und mit dem Text

Als Ausgangspunkt für diesen Block bietet sich das Lesen eines Textes (Monolog, Textpassage oder Gedicht) an. Murmelnd wird der Text permanent gelesen, dann werden die Lesenden aufgefordert, Assoziationen zu ihrem Text spontan laut auszusprechen, die der Übungsleiter aufschreibt und sammelt.

In der sich daran anschließenden Variation der Übung *Hymns Hands* (155–160) von Frantic Assembly treffen wieder Bewegung (in diesem Fall in Form von Choreographie) und Kontext aufeinander. Die Übung eignet sich speziell für Texte, die einen klaren Adressatenbezug haben, also direkt oder implizit an jemanden gerichtet gesprochen werden sollten (z. B. an eine andere anwesende oder imaginierte Figur oder Vorstellung, an das Publikum, an sich selbst etc.). Interessant ist bei dieser Übung besonders die Herangehensweise, da hier der Text in seiner Bedeutung erst zu einem ganz späten Zeitpunkt hinzugenommen wird und zuerst eine komplexe Bewegungsabfolge entwickelt wird, die derzeit komplett losgelöst vom Kontext des zu sprechenden Textes zu sein scheint. Dies mag auf den

ersten Blick als beliebig anmuten, ist aber im Endprodukt durch die entstehende Wechselwirkung von Gesprochenem und Bewegtem zutiefst beeindruckend und eröffnet ganz neue Bedeutungszuschreibungen.

Zunächst teilen sich die Teilnehmer wieder in Paarungen auf. Die Anweisung lautet, eine Abfolge von 8–12 Bewegungen zu entwickeln, bei denen einer der Partner federführend die eigenen Hände oder die des Partners an den eigenen Körper oder den Körper des Spielpartners legt. Eine Handpositionierung zählt dabei als eine Bewegung. Diese Abfolge soll so lange wiederholt werden, bis der Ablauf internalisiert ist. Entscheidend ist dabei der Hinweis von Seiten der Leitung, rein choreographisch vorzugehen und die Bewegungen nicht mit Bedeutung oder Subtext aufzuladen. Die Bedeutung der Bewegungen soll sich erst im späteren Verlauf der Übungen entwickeln. Ist der Ablauf automatisiert, werden die Paare gebeten, die Abfolge mehrfach mit einer anderen Dynamik (wie zum Beispiel in Zeitlupe) zu wiederholen. Es kann im Anschluss viele Variationen geben, bei denen die Paare beispielsweise aufgefordert werden, jede Berührung ganz tief einsinken zu lassen oder sich nicht mehr anzugucken zu dürfen. Nun wird ein Gestus vom Spielleiter hereingeworfen, den es im nächsten Durchlauf der Bewegungen gilt, mit einzubeziehen. Im Nachfolgenden werden auch die Vorstellungsbilder, die zu Anfang assoziativ beim Murmeln der Texte genannt wurden, ebenfalls unter die Bewegungen gelegt. Danach drehen sich alle Teilnehmer aus den Paarungen heraus und werden gebeten, ihre Bewegungsabfolge ohne den direkten Partnerbezug in Richtung imaginiertes Publikum zu wiederholen, diesmal ganz ohne Vorgabe eines bestimmten Gestus. Auffällig ist dabei, dass durch die Art der Bewegungen der Adressat für den Beobachter immer sichtbar bleibt, obwohl der faktische taktile Part-

nerbezug dem Schauspieler weggenommen wurde. Funktioniert der Bewegungsablauf ohne Partner nach ein paar Durchläufen reibungslos, kann der Text dazu gesprochen werden. Die Choreographie bleibt gleich, wird sich aber unweigerlich durch die Hinzunahme des Textes verändern. Wechselwirkend wird die Sprechform und Gestaltung des Textes nuancenreich und überraschend sein, da die Stimme jetzt ihrerseits der Choreographie (und damit dem Körper) und folgen muss. Ab jetzt empfiehlt es sich, immer einen Teilnehmer den Text samt Choreographie sprechen zu lassen, aber den Rest der Gruppe in die Beobachterposition zu bringen und bitten, nach jedem Durchlauf kurz zurückzumelden, was sie gesehen, gehört und empfunden haben. Schon beim ersten Durchlauf ist das Feedback meist überraschend positiv. Aus der Kombination von Text und einer vermeintlich zum Inhalt des Textes unzusammenhängenden Bewegung entstehen oft komplexe Geschichten, die der Zuschauer im Zusammenspiel zu entdecken meint. Um die Textfassung weiter zu differenzieren und um eine adäquate Fassung zu bekommen, kann anschließend je nach Belieben der Text inklusive Choreographie wie in dem vorangegangenen stummen Übungsteil mit Hinzunahme eines bestimmten Gestus oder mit Anweisung in Richtung Änderung der Dynamik bearbeitet werden.

IV. Rollenarbeit mit Körper und Text

Die in diesem Übungsblock skizzierten Erarbeitungsmethoden haben zweierlei potentielle Funktionen: Zum einen bieten sie Möglichkeiten zum Auffinden einer körperlich-bewegungsartigen Rollenfindung, der sogenannten physischen Charakterisierung, zum anderen ermöglichen sie, ganze Szenen und Beziehungskonstellationen der Figuren untereinander physisch zu bearbeiten und sind somit vor allem für Dialoge besonders gut geeignet.



“Meat the Girl(s)”. Cactus Junges Theater 2015. Regie: Judith Suermann, Sarah Giese

Für die Übung *VF Exercise* stellen sich zwei Teilnehmer einander zugewandt an das jeweilige Ende einer Diagonale quer durch den Raum. Da diese Übung viel Platz erfordert, ist es ratsam, lange Wege zu wählen. Die Schauspieler werden nun gebeten, ihren Text ohne jegliche Intonation, Betonung oder Haltung zu lesen. Da dies einfacher scheint, als es sich in der Praxis, vor allem für Schauspieler, darstellt, kann den Teilnehmern die Vorstellung, eine Gebrauchsanweisung vorzulesen, als Hilfestellung gegeben werden. Nun sollen die Teilnehmer immer dann, wenn sie meinen, dass ihre Worte Wärme oder Sympathie gegenüber ihrem Spielpartner ausdrücken, einen oder mehrere Schritte auf ihn zugehen. Umgekehrt werden sie angehalten, bei kalten oder herzlosen Aussagen einen oder mehrere Schritte zurückzugehen. Die Entscheidung, die es für den Schauspieler zu treffen gilt, kreist um die Frage, was wohl die eigentlichen Haltungen oder Intentionen hinter ihren Worten sind. Die

Anzahl der Schritte ist als Indikator für die Intensität der jeweiligen Haltungen oder Absichten anzusehen. Die Szene wird dadurch dekonstruiert und in eine Reihe von Entscheidungen zerlegt. Gefahr besteht immer darin, dass sich schnell natürliche Rhythmen einschleichen, die sich auch wiederum auf die Sprechweise auswirken können. An diesen Stellen gilt es immer, einzugreifen. Zusätzlich kann auch der Rest der Gruppe einbezogen werden, indem der Spielleiter sie zum Beispiel nach jeder Schrittent Entscheidung dazu auffordert, per Handzeichen kurz der Entscheidung aus Sicht des Textes zuzustimmen oder mit ihr nicht einverstanden zu sein. Außerdem sollte am Ende der Übung evaluiert werden, wie sich das „physische Muster“, dass sich im Laufe der Übung quasi auf dem Fußboden entsponnen hat, entwickelt hat und wie sich die Endpositionen der Figuren im Raum von den Positionen zu Beginn der Übung unterscheiden.

VF Exercise dient dazu, das Beziehungsgeflecht zwischen den Figuren physisch zu entfalten und damit auch auf im Text angelegte entscheidende Momente, Halte- und Wendepunkte zu stoßen, die man in anderen Erarbeitungsformen leicht übersehen könnte. Sie bietet ferner eine Möglichkeit, Gesten und Teilgesten aufzuspüren. GRAHAM/HOGGETT formulieren zur Stärke der Übung: „It is often so easy to glide through scenes on autopilot or to think that there are only a few obvious points where there is any significance. This exercise reminds us about the complexity of action and reaction, how conversation can be a rich sparring session, full of victories and little losses“ (207). Der entscheidende Punkt an dieser Übung ist allerdings, dass sie nicht dazu gedacht ist, eine Bühnenfassung zu finden, denn sie soll nicht in dieser Form aufgeführt werden. Denn, um mit GRAHAM/HOGGETT zu sprechen: „Performing it kills the exercise“ (207). Ihre Funktion besteht darin, eine Vorübung auf dem Weg zu einer physischen Charakterisierung zu sein und den Text und das in ihm angelegte Verhältnis der Figuren untereinander körperlich und visuell erfahrbar zu machen.

Um das Verhältnis von Figuren untereinander physisch anschaulich gestalten und einen weiteren Schritt in Richtung physische Charakterisierung einer Figur gehen zu können, ist meine Modifikation der Übung *Time Passing* (208–210) ein guter Ansatzpunkt: Zwei Figuren werden in ein einfaches Setting gesetzt – in ein Café, ein Restaurant oder auf ein Sofa. Jeder der beiden soll sich aus seiner Figur heraus einen natürlichen Bewegungsablauf überlegen, der innerhalb eines Zeitraums von ein bis zwei Stunden an diesem Ort passieren könnte (beispielsweise nach der Tasse greifen, nach dem Kellner winken, auf die Uhr schauen, die Richtung der übereinandergeschlagenen Beine wechseln etc.), sich diesen merken, ihn zeitlich raffen und mehrmals durchlaufen lassen, um den Ablauf automatisieren zu können. Wichtig dabei ist der Hinweis darauf, auch Momente

der Ruhe und des Verweilens einzubauen. Laufen diese Bewegungsabläufe der beiden Schauspieler parallel, entsteht für den Zuschauer direkt eine stumme, physisch erzählte Geschichte. Anschließend werden die beiden aufgefordert, einen kleinen Teil ihres Dialoges während der Bewegungsabfolge zu halten. Derweil achtet der Rest der Gruppe darauf, an welchen Stellen die Kombination von Wort und Bewegung besonders gut funktioniert. Dabei sollten Momente, in denen eine eher dynamische als eine wortwörtliche Verbindung zwischen den beiden Ebenen entstehen, bevorzugt werden. Diese Stellen sollten identifiziert und für den weiteren Verlauf festgelegt werden. Der festgelegte Teil wird nun mit dem Zusatz wiederholt, dass der Text extrem langsam und schwerfällig gesprochen wird, während die Bewegungen in normalem Tempo weiterlaufen. Für den nächsten Durchgang wird dies genau umgekehrt. Es kann sein, dass im Ergebnis die physische Ebene in ihrem Ausdruck den Inhalt des Gesagten unterminiert oder dass Momente entstehen, in denen gerade die Körperlichkeit dem Gesagten noch mehr Nachdruck verleihen kann. Egal welcher dieser Fälle eintritt – diese Übung ist ein gutes Beispiel dafür, wie man durch zunächst einfache Körperlichkeit einen komplexen Untertext entstehen und sichtbar machen kann, meist sogar an Textstellen, wo man ihn gar nicht vermutet hätte. Somit ist sie ein weiterer Weg dazu, dem gestischen Substrat eines Textes auf die Spur zu kommen.

Am Ende einer solchen Erarbeitungsphase gilt es zu diskutieren und zu entscheiden, welche der entwickelten Szenen und Charakterisierungen so beibehalten werden können, was zurückgenommen werden und wo vielleicht nur eines von beiden – Bewegung/Choreographie ODER Text – stehen bleiben sollte.

6. Beispiele aus der künstlerischen Praxis

Übungsbeschreibungen klingen oft kompliziert, verlangen vom Leser ein hohes Maß

an Vorstellungs- und Transfervermögen und können schlecht in aller Deutlichkeit darstellen, wie das Bühnenresultat einer solchen kombinierten Erarbeitungsmethode aussehen kann. Daher an dieser Stelle zwei konkrete Beispiele aus meiner künstlerischen Arbeit zur Illustration.

Das erste Beispiel bezieht sich auf eine Szene aus dem Stück *Earthquakes in London* von Mike Bartlett, in welcher mein Schauspielkollege Frank Bonczek und ich von der Regisseurin angehalten wurden, anhand der Übung *Time Passing* alltägliche Handlungen unserer Figuren im Zeitraffer physisch darzustellen und uns die Szene im Alleingang außerhalb der Proben damit zu erarbeiten. Ort der Szene ist ein Warteraum im Krankenhaus, in dem die beiden Figuren – ein Ehepaar, das sich schon lange auseinandergeliebt hat – über die Zukunft ihrer Ehe sprechen, in Erinnerungen schwelgen und zu dem Entschluss kommen, sich scheiden zu lassen. Nachdem wir Alltagsbewegungen gefunden und synchron (an dieser Stelle ein wenig abweichend von der Ursprungsübung) durchchoreographiert hatten, begannen wir den Text darauf zu legen. Dabei fiel uns auf, dass der Text den Bewegungen nichts Neues hinzuzufügen hatte, sondern nur redundant verbal ausdrückte, was in destillierter und viel komprimierterer Form in den Bewegungen schon enthalten war: Das Aneinander Vorbeischauen, ein kurzer Moment der Nähe, der gleichzeitige Griff zum Kaffeebecher mit leerem Blick, das Übereinanderschlagen der Beine, welches nach einer gewissen Zahl der Bewegungsfolgenwiederholung nicht mehr simultan stattfand, alles unterlegt mit dem Gestus der Kapitulation, drückten auf einer viel poetischeren Ebene dennoch klar aus, was im Dialog auf über vier Seiten geschildert wird. Hinzu kam, dass diese Szene kurz vor Ende des Stückes positioniert war und im Verlauf des Stückes mehrfach explizit deutlich wurde, dass dieses Paar ohnehin nicht zusammenbleiben würde. Wir präsentierten unsere reine Bewegungsfassung der Szene

der Regisseurin und sie entschied sich, den kompletten Text wegzulassen und bei der Bewegungsdarstellung zu bleiben. Das ermöglichte uns außerdem, parallel zu unserer sich immer wiederholenden Abfolge auf der anderen Bühnenseite eine weitere Szene überlappend spielen zu lassen.

Bei der Produktion *Tuning Schubert* von Theater en face haben mein Schauspielkollege Christoph Winges und ich eine Spielsequenz nach der Übung *Hmyns Hands* erarbeitet. Die Aufgabe war recht besonders, weil die Regisseurin uns dazu anhielt, ein Lied aus der Winterreise von Franz Schubert physisch zu „begleiten“, dass während unserer Bewegungsabfolge von einer Mezzosopranistin gesungen wurde und wir damit nicht unseren eigenen, sondern einen Text außerhalb unserer Figurenanlage stellvertretend physisch erarbeiteten. „Gute Nacht“, das erste Lied aus dem Zyklus der Winterreise, handelt von einem rastlosen jungen Wanderer, der seine Geliebte in einem Dorf zurücklässt. Die Motive dafür bleiben im Text unklar, es finden sich aber Andeutungen auf eine Verweigerung der Eheeinwilligung Seitens des Vaters, aber auch eine innere Unruhe des Wanderers und eine Unfähigkeit zu festen Bindungen könnte ein Motiv sein.

Für die physische Erarbeitung sind wir von einer Schlüsselstelle ausgegangen, die für uns den dominierenden Gestus des Abschieds freilegte und gleichzeitig die Teilgesten Trauer und Rastlosigkeit zuließ: „Die Liebe liebt das Wandern / Gott hat sie so gemacht / von einem zu dem andern / feins' Liebchen Gute Nacht“ heißt es in der zweiten Strophe. Wir überlegten eine Abfolge von sechs Berührungen durch die Hände des jeweils anderen und wiederholten diese ständig über die Dauer des ganzen Liedes. Im nächsten Schritt wendeten wir uns voneinander ab und wiederholten die Bewegungen auf unserem eigenen Körper nur mit unseren eigenen Händen, alles natürlich weiterhin mit den oben genannten Gesten und dem Untertext „Ich will Dich bei mir behalten“ gespickt. Außerdem



„Earthquakes in London“. English Drama Group 2012. Regie: Iris Adamzick

sollten wir Emotionen und Tempo bei jedem Durchgang leicht steigern. Erstaunlich dabei war vor allem, wie synchron wir dabei waren, ohne aufeinander besonders achten zu müssen. Beim Zuschauer löste diese kleine Choreographie Assoziationen in Richtung Sehnsucht aus, zum Beispiel wirkte es auf viele so, als versuchten wir verzweifelt, die Berührungen des Geliebten immer wieder auf unserer Haut zu spüren und nachvollziehen zu wollen, um sie nicht ganz aus dem Gedächtnis zu verlieren. Die Bewegungsfolge hatte in dieser Szene also eine reflexive und repräsentative Funktion, da ein Subtext ausagiert und dadurch verdeutlicht wurde und außerdem das Seelenleben einer Figur nach außen gekehrt wurde; der Körper der Schauspieler war gleichzeitig semiotisch und sinnlich aufgeladen.

7 Fazit

Die hier vorgestellte Methode erhebt nicht den Anspruch, andere Ansätze aus der Stimmarbeit oder dem großen Bereich der Ästhetischen Kommunikation ersetzen oder verdrängen zu wollen. Sie bereichert vielmehr den Methodenkanon der sprecherzieherischen Theater- und Schauspielerarbeit, um damit gleichsam den hohen Anforderungen gerecht zu werden, welche ein sich ständig in Bewegung befindender lebendiger Kulturbetrieb an die Arbeit eines Sprecherziehers stellt.

Somit leistet diese Arbeit einen wichtigen Beitrag zur Auflösung der Hierarchie von Ohr über Auge und Intellekt über körperlicher Intuition in der sprecherzieherischen Schauspielerarbeit, bietet neue Impulse und trägt außerdem dazu bei, dass die Sprecherziehung aktiver am aktuellen kulturtheoretischen Diskurs partizipiert und in der Praxis zeitgemäßer arbeiten kann.



„Tuning Schubert“. Theater en face 2012. Regie: Xenia Multmeier



Literatur

- Boenisch, Peter M. „Tanztheorie und Sprechtheater: Perspektiven der Analyse von Körperzeichen im zeitgenössischen Theater.“ *Bewegung im Blick: Zu einer theaterwissenschaftlichen Bewegungsforschung*. Hrsg. Claudia Jeschke und Hans-Peter Bayerdörfer. Berlin: Vorwerk 8, 2000. 16–29.
- Finter, Helga. „Stimmkörperbilder: Ursprungsmythen der Stimme und ihre Dramatisierung auf der Bühne.“ *Kunst-Stimmen*. Hrsg. Doris Kolesch und Jenny Schrödl. Theater der Zeit. Recherchen 21. Bonn: VG Bild-Kunst, 2004. 131–141.
- Fischer-Lichte, Erika. *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2004.
- Fischer-Lichte, Erika. „Grenzgänge und Tauschhandel: Auf dem Weg in eine performative Kultur.“ *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Hrsg. Uwe Wirth. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002. 277–300.
- Fischer-Lichte, Erika. „Verkörperung/Embodiment: Zum Wandel einer alten theaterwissenschaftlichen in eine neue kulturwissenschaftliche Kategorie.“ *Verkörperung*. Hrsg. Erika Fischer-Lichte, Christian Horn und Matthias Warstat. Tübingen: A. Francke Verlag, 2001. 11–28.
- Graham, Scott; Hoggett, Steven. *The Frantic Assembly Book of Devising Theatre*. London: Routledge, 2009.
- Frantic Assembly. 18. Januar 2016. <<http://www.franticassembly.co.uk/>>.
- Innes, Christopher. *Modern British Drama: The Twentieth Century*. Cambridge: Cambridge UP, 2002.
- Klawitter, Klaus; Minnich, Herbert. „Sprechen.“ *Schauspielen: Handbuch der Schauspieler-Ausbildung*. Hrsg. G. Ebert und R. Penka. Berlin: Henschel, 1998. 257–273.
- Klawitter, Klaus; Minnich, Herbert. *Zur Sprecherziehung für Schauspieler. Material zum Theater 145*. Berlin: VT, 1981.
- Kolesch, Doris; Krämer, Sybille (Hrsg.). *Stimme: Annäherung an ein Phänomen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006.
- Kolesch, Doris; Pinto, Vito; Schrödl, Jenny Schrödl (Hrsg.). *Stimm-Welten: Philosophische, medientheoretische und ästhetische Perspektiven*. Bielefeld: Transcript, 2009.
- Kolesch, Doris. „Natürlich künstlich: Über die Stimme im Medienzeitalter.“ *Kunst-Stimmen*. Hrsg. Doris Kolesch und Jenny Schrödl. Theater der Zeit. Recherchen 21. Bonn: VG Bild-Kunst, 2004. 19–39.
- Kolesch, Doris. „Wer sehen will, muss hören: Stimmlichkeit und Visualität in der Gegenwartskunst.“ *Stimme: Annäherung an ein Phänomen*. Hrsg. Doris Kolesch und Sybille Krämer. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006. 40–64.
- Krämer, Sybille. „Die Rehabilitierung der Stimme.“ *Stimme: Annäherung an ein Phänomen*. Hrsg. Doris Kolesch und Sybille Krämer. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006. 269–295.
- Lehmann, Hans-Thies. *Postdramatisches Theater*. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren, 2008.
- Lehmann, Hans-Thies. „Prädramatische und Postdramatische Theater-Stimmen.“ *Kunst-Stimmen*. Hrsg. Doris Kolesch und Jenny Schrödl. Theater der Zeit. Recherchen 21. Bonn: VG Bild-Kunst, 2004. 40–66.
- Marx, Sandra. „Zur Theorie der Stimme heute: Die Ästhetik des Performativen. Medien: Sprech- und Hörwelten.“ Hrsg. Marita Pabst-Weinschenk. *Sprache & Sprechen 45*. München: Ernst Reinhardt, 2010. 40–54.
- Matthies, Roland. *Wege zu einer neuen Schauspielausbildung – Wege zu einem neuen Theater? Von der Schule des Vieux Colombier zu den Schulen von Etienne Decroux und Jacques Lecoq*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen, 1996.
- Pross, Caroline, und Gerald Wildgruber. „Mimik im Spiegel der Sprache.“ *Verkörperung*. Hrsg. Erika Fischer-Lichte, Christian Horn und Matthias Warstat. Tübingen: A. Francke Verlag, 2001. 53–74.
- Ritter, Hans Martin. *Dem Wort auf der Spur*. Köln: Prometh, 1989.
- Ritter, Hans Martin. *Sprechen auf der Bühne*. Berlin: Henschel, 1999.
- Ritter, Hans Martin. *Wort und Wirklichkeit auf der Bühne*. Münster: Lit, 1997.

Zur Autorin

Sarah Giese arbeitet als Sprecherzieherin (DGSS), Stückeschreiberin und Regisseurin beim mehrfach preisgekrönten Jugendtheater Cactus in Münster – dort schwerpunktmäßig mit Methoden des physical theatres. Sie hat in England am Theater gearbeitet und dort viele Fortbildungen zum physical theatre absolviert. Neben der freiberuflichen Tätigkeit als Schauspielerin,

Sprech- und Stimmtrainerin ist sie außerdem als Sprecherin regelmäßig bei der ARD oder dem WDR zu hören und leiht ihre Stimme Märchenhörspielen des RBB oder Hörbuchproduktionen. Seit 2014 ist die außerdem Lehrkraft für besondere Aufgaben am Centrum für Rhetorik, Kommunikation und Theaterpraxis an der WWU Münster.

Weiteres unter: www.sarahgiese.de

E-Mail: kontakt@sarahgiese.de

Aufgeschnappt und kommentiert: Zur Stimmerkennung

Stefan Schweinberger ist Professor für Allgemeine Psychologie und Kognitive Neurowissenschaften an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Dort leitet er die interdisziplinäre Forschungsgruppe „Voice Research Unit“ (<http://www.voice.uni-jena.de/>).

In einer aktuellen Studie untersucht diese Forschungsgruppe um Stefan Schweinberger die Fähigkeit, eine persönlich bekannte Person an der Stimme zu erkennen (Interview Schweinberger 2016). Anhand von Sprechproben testeten die Forschenden bislang an ca. 140 OberstufenschülerInnen zweier Jenaer Gymnasien, wie gut deren Stimmerkennung bezüglich ihrer MitschülerInnen ausfiel. Erstes Ergebnis: Die weiblichen Versuchspersonen landeten mehr Treffer als ihre Jahrgangskameraden und die Streubreite bei der Stimmwahrnehmung lag zwischen 30 und nahezu 100 Prozent.

Auf die Frage, welche Kortexareale bei der Stimmwahrnehmung besonders aktiv seien, verweist Schweinberger auf ein Areal der Hörwahrnehmung im oberen Temporallappen der rechten Hemisphäre, das eng verknüpft ist mit demjenigen Areal im unteren Temporallappen, das auf Gesichter reagiert (Schweinberger 2016, 45).

Toll, sagt sich die Leserin dieser Untersuchungsergebnisse. Plötzlich wird ihr bewusst, weshalb sie nahezu alle ihre Bekannten (ihre Familienmitglieder, SchülerInnen,

Studierenden) und SchauspielerInnen aus Film und Fernsehen treffsicher an der Stimme erkennen kann [weil sie eine Frau ist] und weshalb ihr zur Stimme prompt das zugehörige Gesicht vor ihrem inneren Auge erscheint [weil Stimm- und Gesichtserkennung in assoziierten neuronalen Arealen erfolgen]. Aber die zugehörigen Namen, die wollen ihr zunehmend schlechter einfallen. Dafür sind wohl andere ursächliche Zusammenhänge verantwortlich!

Aber: Spielt nicht auch der Faktor „Übung“ eine Rolle bei guter Stimmerkennung? Denn jahrelanges Telefonieren über das Festnetz mit damals üblichem Telefonapparat, der den Anrufenden nicht per Nummer/Name ankündigte und bei dem man auf ein „Hi, Birgit ...“ ohne Namensnennung mit Personenzuordnung reagieren musste – trainierte auch die Fähigkeit der Stimmwahrnehmung.

Quellen:

Schweinberger, S. (2016). Interview: Woran forschen Sie gerade, Herr Schweinberger? In: Gehirn&Geist 2, 44-45.

<http://www.voice.uni-jena.de/> (Abruf 15.1.2016)

Dr. phil. Birgit Jackel
(*sprechen*-Leserin, ÖGS-Mitglied)

**Lena Försch, Melanie Hanselmann, Felix Heller,
Christoph Walesch, Johanna Zehendner &
Kerstin H. Kipp**

Sprechkünstler und Schauspieler

Von Unterschieden und Gemeinsamkeiten.

1 Einleitung

Egal ob für Schauspieler oder Sprechkünstler¹ – der Markt für Arbeitnehmer, die ihr Geld mit ihrer Sprechstimme verdienen, ist sehr heterogen. An einen professionellen Sprecher gibt es weder standardisierte Anforderungsprofile noch gibt es konkrete Anforderungen an deren Ausbildungsweg. Wer heute für eine Lesung, einen Werbefilm oder für Nachrichtensendungen in Funk und Fernsehen einen Sprecher sucht, wird online schnell eine große Fülle an Sprechern finden². Meist sind die Sprecher, die man online findet (neben einigen Sprechern, die in diesem Bereich gar keine Ausbildung genossen haben), Absolventen der unterschiedlichsten sowohl privaten als auch staatlichen deutschen Schauspielerschulen. Auch Lesungen, die nicht von Autoren selbst gehalten werden, sind häufig mit Schauspielern besetzt. All dies sind aber auch klassische Arbeitsfelder von Sprechern mit einem Studium im Bereich der Sprechkunst und Sprecherziehung.

Erich Drach ging davon aus, dass der Gegensatz zwischen Schauspielkunst und

Sprechkunst so groß ist, „daß Schauspielbegabung und Vortragsbegabung sich als zwei durchaus verschiedene Anlagen erkennen lassen; nur selten vereinigen sie sich in einer Person – es ist eher die Ausnahme als die Regel“ (1969, S. 195). Es ist anzumerken, dass Drach hier von der klassischen Vortragskunst spricht, in welcher die moderne Sprechkunst ihre Wurzeln hat, die aber weiterentwickelt wurde.

Denkt man an Schauspieler und an Sprechkünstler so haben viele auch heute intuitiv die Vorstellung, dass sich beide Berufsgruppen tatsächlich in ihren Sprechstilen voneinander unterscheiden. Auf dem Hintergrund ihrer unterschiedlichen Ausbildungen und ihrer spezifischen beruflichen Schwerpunkte erscheint dies plausibel. Wenn die Sprechstile der Schauspieler und Sprechkünstler unterschiedlich sind, werden sie dann auch von Zuschauern unterschiedlich wahrgenommen? Diese Frage wurde in der vorliegenden Studie empirisch untersucht.

Im Folgenden wird zunächst aufgezeigt, wie Schauspiel- und Sprechkunst in der

¹ Zugunsten der Leserlichkeit werden im Folgenden nicht beide Geschlechter einzeln genannt. Der generische Maskulin schließt die Frauen mit ein.

² Beispiele für Sprecherkarteien mit jeweils über 300 Sprechern: voicebase.de, topvoices.de, voicearchive.de (Zugriff am 12.06.2015)

Fachliteratur dargestellt werden und welche Unterschiede in der Sprechweise beider Berufsgruppen demzufolge zu erwarten sind. Die moderne Sprechkunst hat ihre historischen Wurzeln in der klassischen Vortragskunst (siehe Abschnitt 1.1). Da zur Gegenstandsbestimmung der modernen Sprechkunst bisher kaum Literatur existiert, die klassische Vortragskunst hingegen recht genau charakterisiert wurde, wird in Abschnitt 1.2 die Schauspielkunst zunächst dieser traditionellen Sprechkunst, im Folgenden als ‚Vortragskunst‘ bezeichnet, gegenübergestellt. Wie sich Schauspiel- und Sprechkunst weiterentwickelt haben und in welchem Verhältnis sie heute zueinanderstehen, wird im Abschnitt 1.3 beschrieben. Hieraus ergibt sich die Fragestellung für unsere Studie (Abschnitt 1.4), die im Abschnitt 2 ausführlich dargestellt und im Abschnitt 3 diskutiert wird.

1.1 Ursprünge der Sprechkunst

Die Vortragskunst, die sich später zur Sprechkunst weiterentwickelt hat (Anders, 2013), ist aus der Schauspielkunst hervorgegangen. Die ersten Berufssprecher, die Literatur auf der Bühne vortrugen, waren Schauspieler und sprachen beispielsweise auch Gedichte in einer extensiv-schauspielerischen Weise. Dieser deklamierende Sprechstil war üblich, entsprach den Hörerwartungen und war noch bis ins 20. Jahrhundert vertreten (Anders, 2013; Weithase, 1961).

Erst Ende des 19. Jahrhunderts bildete sich nach und nach ein neuer Vortragsstil heraus. Schauspieler wie z. B. Josef Lewinsky (1839–1924) und Emil Milan (1859–1917) veränderten die Art der Rezitation. Ihr Vortragsstil war weniger darstellend und „Es galt dem künstlerischen Wort mit sparsamen Mitteln der Gestaltung zu „dienen“ (vgl. Weithase 1961, 565 ff.)“ (Anders, 2013, S. 187). Die erste klare Abgrenzung zwischen Schauspielkunst und Vortragskunst wird auf Emil Milan zurückgeführt, wodurch sich die Sprechkunst als eine

selbstständige Kunst neben der Schauspielkunst mehr und mehr herausbilden konnte (Anders, 2013). Demzufolge konnte sich das Fach Sprechkunde mit dem Teilfach ‚Vortragskunst‘ (später ‚Sprechkunst‘) an deutschen Universitäten und Instituten etablieren (Anders, 2013).

Schauspielkunst und Vortragskunst haben sich also als zwei voneinander abgrenzbare Kunstformen etabliert. Wodurch zeichnen sie sich aus?

1.2 Charakterisierung von Schauspielkunst und Vortragskunst

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Schauspiel- und Vortragskunst ergibt sich aus der Beantwortung der Frage, wie sich der Sprecher zum Text verhält und welche **Haltung oder Rolle** er beim Sprechen des Textes einnimmt.

Schauspielkunst wird klassisch so beschrieben, dass der Schauspieler durch Nachahmung mit seinem ganzen Körper einen handelnden Menschen darstellt (Ebert, 1981a; Haase, 2013c). Der Schauspieler entwirft mit Fantasie und Vorstellungskraft eine Situation „und versucht, als die zu spielende Figur in dieser Situation zu denken und zu handeln – und also auch zu fühlen“ (Ebert, 1981a, S. 94). Es geht also um fiktives menschliches Handeln. Nach Drach (1926) erreicht der Schauspieler das durch Suggestion mit beispielsweise dem Ziel „ich bin nicht ich, der bürgerliche N. N.; ich bin Wallenstein“ (S. 89). Der Schauspieler handelt und erlebt den aktuellen Moment auf der Bühne als die Person, dessen Rolle er einnimmt. Für einen guten und erfolgreichen Schauspieler ist somit Wandlungsfähigkeit bedeutsam (Drach, 1926). Dies spiegelt sich auch in der heutigen Ausbildung zum Schauspieler wider. So ist beispielsweise in der aktuellen Modulbeschreibung des Studiengangs Schauspiel an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Stuttgart zu lesen, ein Ziel des Szenischen Unterrichts

sei die „Fähigkeit zur Darstellung unterschiedlicher Rollen sowohl der modernen als auch der klassischen Theaterliteratur in sowohl gebundener als auch ungebundener Sprache“.

Im Gegensatz zur Schauspielkunst gehört nach Weithase (1961) zum Wesen der Vortragskunst (Weithase verwendet hier den Begriff ‚Sprechkunst‘) kein charakterisierendes Darstellen, sondern „ein nuancierendes sprachliches Gestalten der Dichtung“ (S. 533). Diese Grundhaltung ist nicht auf Dichtung begrenzt, sondern ist für andere Autoren für alle literarischen Vorlagen gültig (z. B. Krech, 1987). Das bedeutet, dass der Sprecher sich beim Sprechen eines literarischen Textes – selbst bei einer Ballade mit dialogischen Passagen – nicht wechselweise in die eine oder andere Person verwandelt. Der Sprecher bleibt immer er selbst. Es gibt keine Suggestion in dem Sinne ‚ich bin jetzt eine andere Person‘, sondern der Textinhalt wird als wirkliches Erlebnis des Sprechers unterstellt (Drach, 1926). Durch seinen Vortrag lässt der Sprechkünstler die Hörer an der Geschichte teilhaben mit ihren Stimmungen und Emotionen sowie an den gedanklichen Auseinandersetzungen mit der Gesellschaft und der Umwelt, die im Sprachwerk enthalten sind (Krech, 1987). Selbst beim Sprechen dramatischer Texte – so betont Krech (1987) – „muß der Sprecher den rezitierenden Sprechstil wahren und darf nicht in das darstellende Spiel verfallen“ (S. 124). Im Gegensatz zum Schauspieler, der beim Darstellen einer traurigen Figur auf der Bühne selbst beginnt zu weinen, bleibt der Vortragskünstler beim Beschreiben der Emotion, hier also der Trauer. Trotzdem ist die Vortragskunst mehr als nur eine bloße Reproduktion eines Textes in gesprochener Form. Sie ist immer eine Interpretation des literarischen Textes und eine künstlerische Neugestaltung (Geißner, 2000). Der Sprecher nimmt sowohl rational als auch emotional Stellung (Krech, 1987). Folglich ist die sprecherische Interpretation immer sowohl abhängig vom ein-

zelnen Sprecher und seiner aktuellen Befindlichkeit als auch von der Gesellschaft und deren aktuellen Bewegungen.

Drach (1926) ergänzt, dass es für den Schauspieler belanglos ist, ob der Charakter einer Rolle, die er spielt, zu seinem persönlichen Ich passt oder nicht. Er kann auch eine Rolle mit völlig entgegengesetzten Eigenschaften spielen. Hingegen ist Drach der Meinung, dass für einen Vortragskünstler (Drach spricht hier vom Rhapsoden) der Text erlebnisfähig sein muss. Der Sprecher muss also die durch den Text angesprochenen Gefühle, Gedankengänge und Strebungen aus seinem eigenen Leben kennen und nachvollziehen können. Drach verdeutlicht dies mit folgendem Beispiel: „Ein Rhapsode, der in seinem bürgerlichen Dasein religiös veranlagt ist, als Sprecher atheistischer Gottesverneinungsdichtung ist innerlich unmöglich“ (S. 90). In diesem genannten Fall könne der Sprecher den Text nur „schauspielern“.

In diesen Ausführungen zeigt sich bereits, dass mit der **literarischen Vorlage** in der Schauspielkunst und der Vortragskunst unterschiedlich umgegangen wird und dass auch das gesprochene Wort eine andere Bedeutung hat.

In der Schauspielkunst ordnen sich der Text und das gesprochene künstlerische Wort „dem künstlerischen Gestalten der menschlichen Handlungen unter“ (Krech, 1987, S. 14; siehe auch Artaud, 1969, S. 76). Die sprecherische Gestaltung des Textes durch den Schauspieler ist somit ein Teil der schauspielerischen Interpretation und ist immer eingebunden in die szenische Darstellung des Textes. Das Ziel des Schauspielens ist also die körperliche Darstellung einer Figur. Der Text – und damit auch das gesprochene Wort – wird hierfür genutzt und charakterisiert die Figur. Der Text selber steht aber üblicherweise nicht im Mittelpunkt.

Im Gegensatz dazu ist das Ziel in der Vortragskunst, den Text des Autoren in den Vordergrund zu stellen und nicht die eigene Sprecherpersönlichkeit (Weithase, 1961).

Es geht also darum, den Text sprecherisch zu interpretieren.

Damit zusammenhängend deutet sich bereits an, dass auch **körperliche Ausdrucksmittel** in der Schauspielkunst und in der Vortragskunst unterschiedliche Bedeutungen haben und unterschiedlich eingesetzt werden.

Schon bei der Definition, dass beim Schauspiel leibhaft nachahmend ein handelnder Mensch dargestellt wird (Haase, 2013c), zeigt sich, dass das Leibhafte essenziell für die Darstellung und Charakterisierung einer Rolle ist. Dementsprechend beschreibt Ritter (1999) als einen Grundsatz für die elementare Arbeit von Schauspielern: „Innenvorgänge – sowohl psychische als auch physiologische – werden nach außen verlegt, in wahrnehmbaren, behandelbaren Korrespondenzen aufgesucht, in ‚Gesten‘ verwandelt und ausagiert – und bekommen von daher eine Rückwirkung nach innen. Vorgänge in der Zeit werden sichtbar als Vorgänge im Raum.“ (S. 20). Passend hierzu findet sich auch in Modulplänen von Schauspielstudiengängen als definiertes Lernziel die „Fähigkeit, komplexe Gedanken, Gefühle und Vorgänge zu einem körperlichen Ausdruck zu bringen“ (siehe Modulplan des Bachelorstudiengangs Schauspiel an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart). Dies bringt es mit sich, dass die Schauspielkunst immer sowohl auditiv als auch visuell rezipiert wird.

Im Vergleich hierzu spielt die visuelle Komponente in der traditionellen Vortragskunst eine geringere Rolle und der Schwerpunkt liegt auf der auditiven Rezeption. Bei medienvermittelter Vortragskunst ist z. T. nur der auditive Kanal verfügbar. Körperliche Ausdrucksmittel wie Mimik und Gestik werden nicht als besondere Gestaltungsmittel eingesetzt (Krech, 1987). Somit werden sie auch nicht gesondert eingeübt. Trotzdem sind beispielsweise Mimik und Gestik organischer Bestandteil des Sprechens und haben ihre Wirkung auf die Sprechweise eines Textes. Besonders beim Erarbeitungs-

prozess einer sprechkünstlerischen Interpretation können körperliche Ausdrucksmittel hilfreich sein. Jedoch empfiehlt Krech (1987), dass für die Vortragssituation Gesten abgebaut und nur noch andeutungsweise verwendet werden, weil sie sonst die Aufmerksamkeit der Hörer mehr auf den Sprecher als auf das gesprochene Wort lenken könnten. An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass hier das traditionelle Bild der Vortragskunst dargestellt ist.

Ein weiterer Unterschied zwischen Schauspiel- und Vortragskunst ist – zumindest tendenziell – in der jeweiligen **Arbeitsweise** zu sehen.

Charakteristisch für Schauspieler ist, dass ihre Arbeitsweise als primär kollektiv bezeichnet werden kann (Ebert, 1981b). Bereits im Schauspielstudium liegt ein Ausbildungsschwerpunkt im Szenischen Spiel, wo es u. a. um das Wechselspiel mit dem Partner geht (siehe Modulbeschreibung des Bachelorstudiengangs Schauspiel an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart). Auch beim Erarbeiten von Rollen im Rahmen eines Theaterstücks – als klassisches Berufsfeld von Schauspielern – geht es um die gemeinsame Entwicklung von Szenen.

Die Vortragskunst ist insgesamt weniger auf das Arbeiten in Gruppen ausgelegt. Viele Sprechfassungen werden schwerpunktmäßig individuell erarbeitet, wenn es natürlich auch künstlerische Projekte von Gruppen gibt, in denen die sprecherischen Interpretationen von Texten auch gemeinsam erarbeitet werden.

1.3 Weiterentwicklung der Schauspiel- und Sprechkunst

Ein Blick auf die Fachgeschichte lässt erkennen, dass es in der Vergangenheit eine – wie hier dargestellte – ausgeprägte Abgrenzung der Vortragskunst von allen Formen des ästhetischen Spielens gab (Geißner, 2000). Trotzdem konstatiert bereits

Krech (1987), dass es fließende Übergänge von der Vortragskunst zu anderen Künsten, auch zur Schauspielkunst, gibt. Etwas später geht Geißner einen Schritt weiter und zählt das Schauspiel in Zusammenhang mit der Sprechkunst auf und betont die Verbindungen zwischen beiden Kunstformen (2000). Auch bei Gutenberg (2001) wird die Schauspielkunst – zumindest ihr spielerisch-künstlerisches Sprechen und Hören – nicht mehr von der Sprechkunst und Sprecherziehung getrennt gesehen. In seinem Katalog sprechwissenschaftlich-sprecherzieherischer Teilgebiete unterscheidet er zwischen darstellenden (theatralisch) und nicht-darstellenden (episch, lyrisch) Formen ästhetischer Kommunikation (2001, S. 282). Gutenberg betont den fundamentalen Unterschied zwischen der sprecherischen Interpretation von Texten und dem Sprechen beim Theaterspielen (S. 174). Das Spezielle des Theaters ist demnach die doppelte Kommunikationsstruktur. Es gibt eine Sprechsituation zwischen Zuschauern und Schauspielern (reales Handlungsfeld) und parallel dazu die Sprechsituation auf der Bühne zwischen den verschiedenen Schauspielern (dargestelltes Handlungsfeld), in der die Schauspieler dem Publikum Sprechhandlungen vorführen und darüber Inhalte vermitteln. Im Gegensatz dazu existiert bei der sprecherischen Interpretation von Texten nur das reale Handlungsfeld.

Die Erweiterung des Sprechkunstbegriffs spiegelt die Tatsache wider, dass sich auch in der Praxis Schauspiel- und Sprechkunst in den letzten Jahrzehnten verändert haben. Auf der einen Seite wurde das Sprechen auf der Theaterbühne diverser. Beispielsweise verlangte der Regisseur Heiner Müller bereits Ende der 80er-Jahre von seinen Schauspielern, „sie sollten den Text nicht gestalten (im Sinne der gängigen Theaterpraxis), sondern ‚nur‘ sprechen“ (Haase, 2013b). Auf der anderen Seite veränderte sich auch die klassische Sprechkunst. Literarische Texte werden heute nicht mehr nur gattungsspezifisch sprech-

künstlerisch gestaltet, sondern werden beispielsweise auch dramaturgisch aufbereitet inszeniert (Haase, 2013a).

2001 ging Gutenberg noch davon aus, dass ein quantitativer Schwerpunkt der Sprechkunst und eine seiner historischen Wurzeln im ‚interpretierenden Textsprechen‘ und im Sprechen beim Schauspiel liegt (S. 237). Zunehmend aber gewinnen auch andere Formen wie das Hörspiel oder Synchronsprechen im Film an Bedeutung in der Sprechkunst. Mittlerweile wird sogar teilweise die Meinung vertreten, dass wir der Sprechkunst in einer eigenständigen Existenz im heutigen Kultur- und Kunstleben nur noch selten begegnen und die Mischformate zahlen- und bedeutungsmäßig deutlich vor der Sprechkunst in ‚Reinform‘ rangieren (Haase, 2013a). Auch die Ausbildung an den Hochschulen verändert sich. Beispielsweise bietet die Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart seit dem Wintersemester 2010/2011 neben dem Masterstudiengang ‚Sprechkunst‘ auch den Masterstudiengang ‚Mediensprechen‘ an.

Somit lässt sich die Sprechkunst weder aus fachtheoretischer noch aus berufspolitischer Sicht auf die sprecherische Textinterpretation reduzieren. „Sie ist vielmehr gekennzeichnet durch mediale und multimediale Vielfalt in einem transdisziplinären und zugleich gestalterisch wie auch beruflich pluralistischen Kontext.“ (Neuber, 2013, S. 190). „Sie umfaßt somit das Gesamtfeld ästhetischen Sprechens und Hörens innerhalb und außerhalb der Medien, textgebunden und textfrei, theaterhaft und nicht-theaterhaft“ (Gutenberg, 2001, S. 162). Hieraus ergibt sich, „dass das ursprüngliche Paradigma der Sprechwissenschaft, was auf der strikten Abgrenzung von Sprechkunst und Schauspielkunst basierte, heute keinen Bestand mehr hat“ (Haase, 2013b, S. 193).

Trotz der hier beschriebenen immer größer werdenden Vermischung, Diversifizierung und Entwicklung neuer Darstellungsformen in Schauspiel und Sprechkunst sind nach

wie vor Unterschiede zwischen beiden Berufsgruppen zu erkennen. Zum einen absolvieren Schauspieler und Sprechkünstler Studiengänge mit unterschiedlichem Fokus. Zum anderen ist davon auszugehen, dass trotz vielfältiger beruflicher Möglichkeiten, Schauspieler und Sprechkünstler in ihrem beruflichen Alltag schwerpunktmäßig in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern arbeiten. Daher ist nachvollziehbar, wenn wir intuitiv davon ausgehen, dass sich Schauspieler und Sprechkünstler in ihren Sprechstilen voneinander unterscheiden. Möglicherweise wird diese Vorstellung auch noch durch das traditionelle Bild der Vortragskunst beeinflusst, wie es in Abschnitt 1.2 beschrieben wurde.

1.4 Fragestellung der vorliegenden Studie

Ausgangspunkt der vorliegenden Studie war die Annahme, dass sich die unterschiedlichen Schwerpunkte in Ausbildung und beruflicher Tätigkeit von Schauspielern und Sprechkünstlern in unterschiedlichen Sprechweisen widerspiegeln und dass diese Sprechweisen von Zuhörern auch unterschiedlich empfunden werden. Lässt man Sprecher beider Berufsgruppen Texte auf einer Bühne vortragen, so müssten sich die Sprechweisen von Schauspielern und Sprechkünstlern besonders darin unterscheiden, wie stark die Sprecher bei wörtlicher Rede in die Rollen der Figuren gehen und wie stark sie aus der Erzählerhaltung heraus sprechen. In Anlehnung an Drach war die Annahme, dass Schauspieler aufgrund ihrer gewohnten Arbeitsweise nach Rollen „fahnden“ und sich stärker in die Rollen der einzelnen Figuren hineinversetzen (1926, S. 101). Von den Sprechkünstlern wurde angenommen, dass sie stärker aus der Erzählerperspektive heraus sprechen.

Um diese Hypothese empirisch zu prüfen, lasen fünf Schauspieler und sechs Sprechkünstler (letztere mit Studium an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart) eine Fabel vor.

Anschließend wurden Videoaufnahmen von Zuschauern dahingehend beurteilt, wie stark der Sprecher in die Rolle geht bzw. wie sehr er in der Haltung des Erzählers bleibt. Zusätzlich gaben die Zuschauer an, wie gern sie dem Sprecher zugehört haben.

2 Empirische Studie

2.1 Material

Als Untersuchungsmaterial dienten Videoaufnahmen von 11 Sprechern (5 Schauspieler, 6 Sprechkünstler). Alle Sprecher waren mindestens 25 Jahre alt und hatten eine abgeschlossene Berufsausbildung entweder als Schauspieler oder als Sprechkünstler.

Die 5 Schauspieler (4 Frauen, 1 Mann) waren zwischen 27 und 49 Jahre alt (Mittelwert: $M=37,6$) und hatten im Schnitt 11,8 Jahre Berufserfahrung. 2 hatten einen Abschluss an einer staatlichen Schauspielerschule, 3 an einer privaten Schauspielerschule. Sie arbeiteten schwerpunktmäßig als Schauspieler (im Ensemble oder Kinder- und Jugendtheater), als Theaterpädagogen sowie als Lehrkräfte im Schauspielbereich. Fast alle waren als Mediensprecher tätig. Keiner der Schauspieler gab an, Rezitationen auf der Bühne zu machen.

Die 6 Sprechkünstler (2 Frauen, 4 Männer) waren zwischen 25 und 44 Jahren alt ($M=31,9$) und hatten im Schnitt eine Berufserfahrung von 6,5 Jahren. Alle hatten ihr Studium an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Stuttgart abgeschlossen. Schwerpunkte ihrer Tätigkeit waren vor allem Lehre sowie Mediensprechen. Alle gaben den Bereich der Rezitation als Tätigkeitsfeld an.

Die Texte für die Videoaufnahmen wurden so ausgewählt, dass sie nicht dem „Sprechalltag“ der einen Berufsgruppe stärker entsprechen als dem der anderen, wie beispielsweise lyrische oder dramatische Texte. Verwendet wurden Fabeln. Diese sind kurz und bieten aufgrund der

auf tretenden unterschiedlichen Tiere die Möglichkeit, hohe stimmliche Varianz und einen möglichen Rollenwechsel zu zeigen. Aufgrund des guten Verhältnisses zwischen wörtlicher Rede und Erzählperspektive sowie des ansprechenden und unterhaltsamen Inhaltes fiel die Wahl auf die beiden Aesop-Fabeln „Der Hund und der Wolf“ (Aesop, 2015) und „Der Löwe und der Fuchs“ (Aesop, 2014).

Um zu vermeiden, dass die Sprecher der verschiedenen Berufsgruppen zueinander in Konkurrenz treten und Erwartungen bezüglich der Studienergebnisse generieren, wurden sie mit einer Cover Story zur Teilnahme an der Studie eingeladen. Sie wurden darüber informiert, dass in der vorliegenden Studie untersucht werden sollte, inwiefern sich das Sprechen bei vorbereitetem Lesen und beim Prima Vista Lesen (ohne jegliche Vorbereitung) voneinander unterscheiden. Hierzu sollten sie die Fabel „Der Hund und der Wolf“ nach einer 30-minütigen Vorbereitungszeit vor Ort sprechen. Direkt im Anschluss wurde den Sprechern die Fabel „Der alte Löwe und der Fuchs“ vorgelegt, die sie spontan lesen sollten. Beides wurde mit Video aufgenommen. Für die weitere Untersuchung wurde nur die Aufnahme des vorbereiteten Textes „Der Hund und der Wolf“ verwendet.

Alle Sprecher nahmen freiwillig teil und erhielten für die Teilnahme Freikarten für Hochschulkonzerte.

2.2 Vorstudie

Bevor die Videoaufnahmen externen Zuschauern vorgespielt wurden, wurden sie von 5 Personen eingeschätzt, die die vorliegende Studie konzipiert hatten. Diese hatten ein halbes Jahr zuvor ihr Bachelorstudium „Sprechkunst und Sprecherziehung“ an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst abgeschlossen und absolvierten dort zur Zeit der Studie ein Masterstudium. Die Beobachter gaben für jede Videoaufnahme ihre Wahrnehmung an, (a) wie stark oder schwach

der jeweilige Sprecher in die Rolle des Tieres ging und (b) wie stark oder schwach er aus einer Erzählerhaltung sprach.

Die Beobachtergruppe hatte sich zuvor auf folgende Definition von „Rolle“ und „Hal tung“ verständigt: Ein Sprecher, der beim Sprechen selbst zum Tier wird und dieses mit seinen Charaktereigenschaften deutlich stimmlich sowie körperlich darstellt, geht in die „Rolle“. Ein Sprecher, der so über das Tier erzählt, dass beim Zuhörer ein inneres Bild des Tieres entsteht, er dem Zuhörer aber noch Interpretationsspielraum gibt, wie das Tier genau aussieht, spricht aus einer Erzählerhaltung.

Tatsächlich nahmen die Beobachter wahr, dass die Schauspieler beim Sprechen der Fabel stärker in die Rolle des Tieres gingen als die Sprechkünstler und umgekehrt die Sprechkünstler stärker aus der Erzählerhaltung sprachen als die Schauspieler. Zur Einordnung der Ergebnisse muss erwähnt werden, dass die Beobachter wussten, welcher Sprecher welcher Berufsgruppe (Schauspieler und Sprechkünstler) angehörte. Es ist nicht auszuschließen, dass dieses Wissen die Wahrnehmung beeinflusst hat. Für die Hauptstudie war es daher wichtig, unabhängige Personen zu befragen, die die Berufszugehörigkeit nicht kannten. Zudem sollten die Personen der Hauptstudie keine Vorbildung im Bereich Schauspiel oder Sprechkunst aufweisen.

Ein wichtiges Ergebnis der Vorstudie war, dass die Beobachter die beiden abgefragten Wahrnehmungen nicht unabhängig voneinander abgaben. Waren sie also der Meinung, dass sich der Sprecher stark in die Rollen hineinversetzt, nahmen sie eine geringere Erzählerhaltung wahr und umgekehrt. Möglicherweise handelt es sich bei der Bewertung von „Rolle“ und „Erzählerhaltung“ eher um die beiden Pole einer einzigen Dimension. Daher wurden die beiden in der Vorstudie getrennt abgefragten Einschätzungen in der Hauptstudie mit einer Frage abgefragt.

2.3 Hauptstudie

2.3.1 Stichprobe

Die Videoaufnahmen wurden 30 Zuschauern (17 Frauen, 13 Männer) vorgespielt. Keiner hatte eine Ausbildung in Schauspiel oder Sprechkunst. Sie waren zwischen 15 und 91 Jahre alt ($M=44,1$ Jahre). Alle waren deutsche Muttersprachler. Der Hauptteil der Zuschauer war berufstätig. Alle Zuschauer nahmen freiwillig teil.

2.3.2 Vorgehen

Die Videoaufnahmen wurden den Zuschauern einzeln oder in Gruppen mit bis zu 14 Personen in unterschiedlicher Reihenfolge gezeigt. Die Aufnahmen von Schauspielern und Sprechkünstlern waren zufällig gemischt. Nach jeder Aufnahme sollte jeder einzelne Zuschauer zwei Fragen beantworten, die ihm mit folgender schriftlichen Instruktion erklärt wurden:

Frage 1: Positioniert sich der Sprecher als äußerer Beobachter oder versetzt er sich in die Rolle der Tiere hinein?

Was meinen wir damit? Du kannst dir sicher vorstellen, dass sich ein Sprecher so stark in eine Rolle (Hund oder Wolf) hineinversetzt, dass wir als Zuschauer fast das Gefühl haben, das Tier stehe vor uns. Umgekehrt kann sich ein Sprecher als äußerer Beobachter positionieren und trotzdem das Geschehene plastisch und lebhaft beschreiben. Bitte gib nach jedem Video deinen Eindruck hierzu ab: Hat sich der Sprecher als äußerer Beobachter positioniert oder sich in die Rollen hineinversetzt? Bitte kreuze deinen Eindruck auf folgender Skala im Antwortbogen an:

sehr als äußerer Beobachter	eher als äußerer Beobachter	unentschieden	eher in Rollen hineinversetzt	sehr in Rollen hineinversetzt
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 2: Wie gern hast du dem Sprecher zugehört?

Bitte kreuze deinen Eindruck auf folgender Skala im Antwortbogen an:

sehr ungern	eher ungern	unentschieden	eher gern	sehr gern
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.3.3 Ergebnisse

Für die statistische Auswertung wurden die abgegebenen Ratingantworten in Zahlen überführt. Von links nach rechts erhielten die Kästchen die Zahlen 1–5. Das mittlere Kästchen erhielt den Wert 3 und zeigt jeweils die Mitte der Skalen an (= unentschieden).

Bei Frage 1 (Positioniert sich der Sprecher als äußerer Beobachter oder versetzt er sich in die Rolle der Tiere hinein?) erhielten die Schauspieler im Mittel einen Wert von

3,83 (Standardabweichung: $SD=0,48$), die Sprechkünstler einen Wert von 3,54 ($SD=0,54$). Auch wenn die Mittelwerte beider Berufsgruppen dicht beieinander liegen, so war der Wert der Schauspieler doch signifikant höher als der der Sprechkünstler (t-Test für abhängige Stichproben, zweiseitig getestet: $t(29)=2.97$; $p<.01$). Das bedeutet, dass nach Wahrnehmung der Zuschauer die Schauspieler beim Sprechen stärker in die Rollen hineingingen als die Sprechkünstler. Aber auch die Bewertungen der Sprechkünstler lagen über dem

mittleren Wert der Rating-Skala von 3, was bedeutet, dass auch die Sprechweise der Sprechkünstler eher so wahrgenommen wurde, dass sie in die Rolle hineingingen.

Bei Frage 2 (Wie gern hast du dem Sprecher zugehört?) erhielten die Schauspieler einen niedrigeren Mittelwert ($M=3,25$, $SD=0,59$) als die Sprechkünstler ($M=3,57$, $SD=0,62$). Auch hier war der Mittelwertsunterschied zwar numerisch nicht groß, er war aber dennoch statistisch signifikant ($t(29)=-2.63$; $p>.05$). Das bedeutet, dass den Sprechkünstlern im Mittel lieber zugehört wurde als den Schauspielern. Wie dieser Unterschied interpretiert werden kann, wird in der Diskussion (Abschnitt 3) besprochen.

Im nächsten Schritt wurde geprüft, ob sich die weiblichen und männlichen Zuschauer in ihren Rating-Bewertungen voneinander unterschieden. Es zeigten sich weder für Frage 1 noch für Frage 2 Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Zuhörern.

Da das Geschlechterverhältnis der Sprecher in den beiden Berufsgruppen unterschiedlich war (mehr Männer bei den Sprechkünstlern, mehr Frauen bei den Schauspielern) und somit eine Konfundierung zwischen Geschlecht und Beruf nicht ausgeschlossen werden kann, wurde nicht ausgewertet, ob weibliche Sprecherinnen anders wahrgenommen werden als männliche Sprecher.

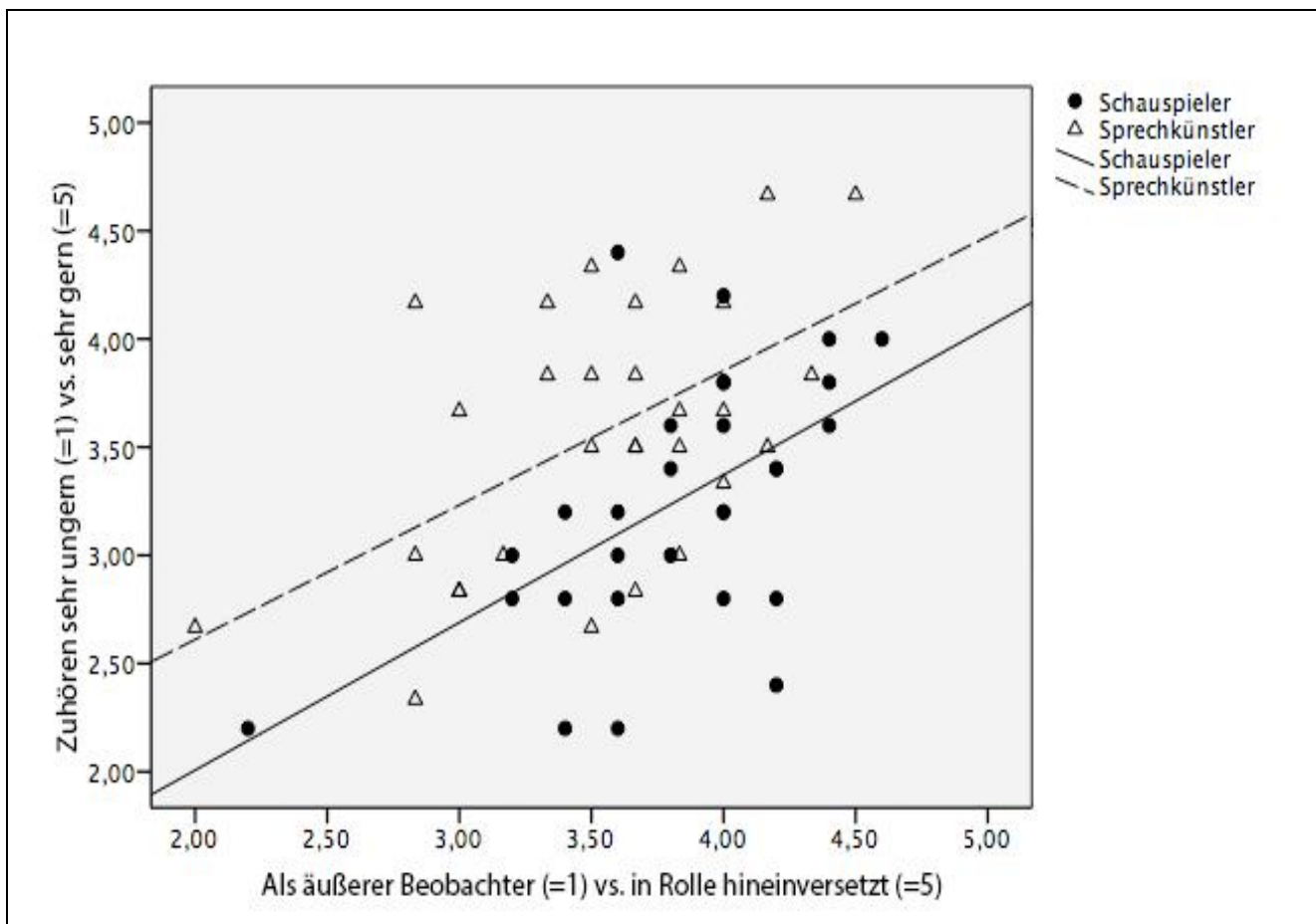


Abb. 1: Korrelation zwischen den Antworten auf Frage 1 (Positioniert sich der Sprecher als äußerer Beobachter (= 1) oder versetzt er sich in die Rolle der Tiere hinein (= 5)?) und Frage 2 (Wie gern hast du dem Sprecher zugehört? Sehr ungerne = 1, sehr gern = 5). Es zeigt sich für beide Berufsgruppen, dass die Zuschauer lieber zuhörten, je mehr sich ein Sprecher in die Rolle hineinversetzte.

Im letzten Schritt wurde geprüft, ob die Ratingantworten auf die beiden Fragen miteinander zusammenhängen. Denkbar wäre beispielsweise, dass die Zuschauer lieber zuhörten, wenn sich die Sprecher sehr in die Rolle hineinversetzten. Sowohl bei den Schauspielern (Pearson-Korrelation: $r=.55$; $p>.01$) als auch bei den Sprechkünstlern ($r=.54$; $p<.01$) korrelierte die Antwort auf Frage 1 mit der Antwort auf Frage 2. Das heißt, je stärker die Zuschauer empfanden, dass sich ein Sprecher in die Rolle hineinversetzt, umso lieber hören sie ihnen zu (siehe Abbildung 1)

3 Diskussion

Das erste Ergebnis zeigte, dass sich nach Einschätzung der Zuschauer sowohl Schauspieler als auch Sprechkünstler tendenziell mehr in die Rollen des Hundes und des Wolfes versetzten, als sich als äußerer Beobachter zu positionieren und aus einer Erzählerhaltung heraus zu sprechen. Die Schauspieler schienen sich aber noch mehr in die Rolle zu begeben als die Sprechkünstler.

Als Zweites zeigte sich, dass die Zuhörer den Sprechkünstlern lieber zuhörten als den Schauspielern. Dieses Ergebnis lässt nicht den Schluss zu, dass Sprechkünstlern generell lieber zugehört wird als Schauspielern. Aufgrund der relativ kleinen Stichprobe von 6 Sprechkünstlern und 5 Schauspielern ist eher davon auszugehen, dass die Beliebtheit beim Zuhören mit individuellen Eigenschaften der hier präsentierten Sprecher zusammenhängt, und weniger mit berufsgruppenspezifischen Sprechstilen.

Spannend ist folgender vermeintliche Widerspruch: Je mehr die Zuschauer der Meinung waren, dass sich ein Sprecher in die Rollen hineinversetzte, umso lieber hörten sie diesem zu. Dennoch fiel der Gesamteindruck zugunsten der Sprechkünstler aus – diesen wurde lieber zugehört als den Schauspielern, obwohl sie sich im Durch-

schnitt etwas weniger in die Rollen hineinversetzten. Hieraus kann geschlussfolgert werden, dass den Zuschauern an den Sprechfassungen der Sprechkünstler – unabhängig von der Rolle – noch andere sprecherische Merkmale zugesagt haben müssen. Tatsächlich merkten nach der Studiendurchführung einzelne Zuschauer an, dass sie sich zusätzliche Wahrnehmungskategorien gewünscht hätten, wie z. B. die Stimmfarbe. Es ist möglich, dass die Sprechkünstler in einem solchen – hier nicht untersuchten – Merkmal überzeugen konnten und so trotz geringerem Hineinversetzens in die Rollen positiv abgeschnitten haben. Aufschluss darüber könnte eine Folgestudie geben, in der die Zuschauer ihre Wahrnehmung von weiteren Merkmalen abgeben dürfen.

Insgesamt ergab die Studie, dass ein Unterschied in der Sprechweise von Schauspielern und Sprechkünstlern im Mittel durchaus wahrgenommen wird. Bei der Einordnung der Ergebnisse muss allerdings bedacht werden, dass die Ergebnisse auf den Videoaufnahmen von lediglich 6 Sprechkünstlern und 5 Schauspielern basieren. Wünschenswert wäre, die Ergebnisse in einer weiteren Studie mit einer größeren Anzahl von Sprechern zu replizieren.

Die vorliegende Studie hat Unterschiede auf der Seite der Sprechwirkung festgestellt. Dies legt die Vermutung nahe, dass Schauspieler tatsächlich „anders“ sprechen als Sprechkünstler. In welchen objektiv erfassbaren Sprechmerkmalen sich beide Berufsgruppen voneinander unterscheiden, könnte ebenfalls in weiterführenden Studien erforscht werden.

Die Hypothese, dass sich Schauspieler stärker in Rollen hineinversetzen und Sprechkünstler stärker aus der Haltung des Erzählers sprechen, war aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunkte in den jeweiligen Studiengängen und in den beruflichen Tätigkeiten angenommen worden. Die in der vorliegenden Studie untersuchten Schauspieler und Sprechkünstler unterschieden sich neben ihren Ausbildungen

tatsächlich auch in ihren beruflichen Tätigkeiten, wobei es Überschneidungen gab: Die Schauspieler arbeiteten in erster Linie als Ensemblemitglieder im klassischen Theaterschauspiel, die Sprechkünstler arbeiteten in der Lehre und führten regelmäßig Rezitationsprogramme auf. Die Sprecher beider Berufsgruppen waren als Mediensprecher tätig. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sprechen dafür, dass die Studiengänge und beruflichen Tätigkeiten tatsächlich zu unterschiedlichen Sprechstilen führen. Möglich ist allerdings auch, dass sich die Sprechweise der Menschen beider Berufsgruppen schon vor dem Studium unterscheiden. Personen, die mehr Lust haben, sich in Rollen zu begeben, werden sich eher für ein Schauspielstudium bewerben. Personen, die stärker an Vortragskunst interessiert sind, wählen eher den Studiengang der Sprechkunst.

Auffällig bei der Durchführung dieser Studie war, dass mit den Begriffen „Rolle“ und „Haltung“ sowohl in der Schauspiel- als auch in der Sprechkunst gearbeitet wird. Dennoch mangelt es an klaren Definitionen. Die vorliegende Studie gibt einen Denkanstoß, in welche Richtung eine Ausdifferenzierung dieser Begriffe gehen könnte.

4 Fazit

Die Studie zeigt, dass bei verschiedenen Berufsgruppen verschiedene Sprechweisen wahrgenommen werden. Dies könnte auch für den Markt entscheidend sein, beispielsweise bei der Frage, ob ein Schauspieler oder ein Sprechkünstler für einen Job ausgesucht wird.

Bei der Betrachtung der unterschiedlichen Ausbildungsverläufe und beruflichen Schwerpunkte von Sprechern wurde eingangs verdeutlicht, dass die Rollenarbeit bei Sprechkünstlern einen geringeren Stellenwert hat als bei Schauspielern. Dennoch wurde bei der Auswertung dieser Studie deutlich, dass eine Sprechleistung besser

gefällt, wenn der Sprecher stärker in die Rolle geht. Dies könnte möglicherweise ein Anstoß sein, die Sprechkunstausbildung hinsichtlich der sprecherischen Rollenarbeit zu verstärken. Die Anforderungen an Sprecher auf dem Arbeitsmarkt sind, wie eingangs erwähnt, zwar nicht klar ausdifferenziert, aber dennoch konkurrieren Sprecher – egal welcher Ausbildung – um dieselben ‚Sprecherjobs‘. Aus einer stärkeren sprecherischen Rollenarbeit ergäbe sich möglicherweise eine verstärkte Profilierung der Sprechkunst am Arbeitsmarkt, da Sprechkünstler dadurch mit Rollenarbeit vertrauter wären und die Herangehensweise an Rollenarbeit ein bewussterer Vorgang in der sprechkünstlerischen Arbeit wäre.

Es muss allerdings bedacht werden, dass es auf dem Markt auch zahlreiche Aufgabenfelder gibt, für die keine Rollenarbeit notwendig ist und diese vielleicht sogar hinderlich ist, z. B. E-Learning-Tutorials, Audioguides für Museumsführungen, Imagefilme. Hierfür müssen Sprecher gut strukturiert, eher zugewandt erklärend sprechen können. Für das Sprechen von Nachrichten ist noch mehr Distanz erforderlich. Neben der sprecherischen Interpretation von Texten sind auch das Felder, auf die in der Sprechkunstausbildung fokussiert wird. Rollenarbeit ist also nicht alles, was ein guter Sprecher braucht.

Die Ausführungen im vorliegenden Artikel haben zudem gezeigt, dass die Kunstformen, die sich hinter den Begriffen Schauspiel- und Sprechkunst verbergen, mittlerweile sehr breit gefächert sind. Daher ist es in manchen Zusammenhängen hilfreich, spezifischere Begriffe für bestimmte Kunstformen zu wählen, wie z. B. sprecherische Interpretation von Texten und Sprechen beim Theaterspielen (siehe z. B. Gutenberg, 2001). Insgesamt bringt die Erweiterung des Sprechkunstbegriffs viele neue Möglichkeiten und Freiheiten für Sprecher mit sich. Gleichzeitig bedeutet das für Sprecher aber auch, dass sie sich positionieren und/oder ein breites Spektrum an-

bieten müssen. Es ist auf jeden Fall notwendig, die eigene Sprechweise auch in Hinblick auf Rolle und Haltung zu reflektieren.

Die Sprechkunst wird auch heute noch oft mit Rezitationskunst gleichgesetzt und gilt in ihrer öffentlichen Wahrnehmung häufig als langweilig und unbeweglich. Das beruht auf der langen Tradition der Vortragskunst (siehe Abschnitte 1.1 und 1.2). Inzwischen hat sich viel verändert, es gibt neue Kunstformen und neue Arbeitsfelder, neue Studiengänge und neue Menschen. Es gilt also abzuwarten, wie sich die Sprechkunst in den nächsten Jahren weiterentwickelt.

Literatur

- ANDERS, Yvonne: Ursprünge der modernen Sprechkunst. In: BOSE, I., HIRSCHFELD, U., NEUBER, B. & STOCK, E. (Hrsg.). Einführung in die Sprechwissenschaft: Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. Tübingen: Narr, 2013, S. 183–187
- ARTAUD, Antonin: Das Theater und sein Double. Frankfurt am Main: Fischer, 1969
- AESOP: Tiermärchen aus aller Welt Online Quelle: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/aesop-fabeln-1928/46>, Zugriff am 16.06.2015
- AESOP: Gesammelte Werke und Tiermärchen von Aesop (Äsop). Kindle Edition, e-artnow, 2014
- DRACH, Erich: Die redenden Künste. Leipzig: Quelle & Mener, 1926
- DRACH, Erich: Sprecherziehung. Die Pflege des gesprochenen Wortes in der Schule. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1969
- EBERT, Gerhard: Lernen zu improvisieren. In: EBERT, G. & PENKA, R. (Hrsg.) Schauspielen. Handbuch der Schauspieler-Ausbildung. Berlin: Henschelverlag, 1981a, S. 73–96
- EBERT, Gerhard: Ausbildung heute. In: EBERT, G. & PENKA, R. (Hrsg.) Schauspielen. Handbuch der Schauspieler-Ausbildung. Berlin: Henschelverlag, 1981b, S. 15–21
- GEISSNER, Hellmut. K.: Kommunikationspädagogik. Transformation der ‚Sprech‘-Erziehung. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 2000
- GUTENBERG, Norbert: Einführung in die Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2001
- HAASE, Martina: Definition und Gegenstand der Sprechkunst. In: BOSE, I., HIRSCHFELD, U., NEUBER, B. & STOCK, E. (Hrsg.). Einführung in die Sprechwissenschaft: Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. Tübingen: Narr, 2013a, S. 177–181
- HAASE, Martina: Sprechkunst und Schauspielkunst. In: BOSE, I., HIRSCHFELD, U., NEUBER, B. & STOCK, E. (Hrsg.). Einführung in die Sprechwissenschaft: Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. Tübingen: Narr, 2013b, S. 190–193
- HAASE, Martina: Schauspielmethodische Grundbegriffe. In: BOSE, I., HIRSCHFELD, U., NEUBER, B. & STOCK, E. (Hrsg.). Einführung in die Sprechwissenschaft: Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. Tübingen: Narr, 2013c, S. 197–200
- KRECH, Eva-Maria: Vortragskunst. Grundlagen der sprechkünstlerischen Gestaltung von Dichtung. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1987
- NEUBER, Baldur: Diachrone Entwicklungsaspekte der Sprechkunst im 20. und 21. Jh. In: BOSE, I., HIRSCHFELD, U., NEUBER, B. & STOCK, E. (Hrsg.). Einführung in die Sprechwissenschaft: Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. Tübingen: Narr, 2013, S. 187–190
- RITTER, Hans M.: Sprechen auf der Bühne. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin: Henschel, 1999
- WEITHASE, Irmgard: Zur Geschichte der gesprochenen deutschen Sprache: 1. Band. Tübingen: Max Niemeyer, 1961

Zu den Autorinnen und Autoren

Lena Försch: Absolventin des Masterstudiengangs Rhetorik an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart, freiberufliche Trainerin und Kulturmanagerin im Raum Würzburg.

E-Mail: lena.foersch@googlemail.com

Melanie Hanselmann: Absolventin des Masterstudiengangs Rhetorik, arbeitet derzeit als Junior Consultant bei der TWT GmbH in Stuttgart im Bereich Communication.

E-Mail: stimme@melaniehanselmann.de

Felix Heller: MA Sprechkunst – Sprecherzieher an der HfMDK Frankfurt, Leiter und Sänger des Metropol Orchesters, Musicaldarsteller Kammertheater Karlsruhe.

E-Mail: felix-heller@gmx.net

Christoph Walesch: Absolvent des Masterstudiengangs Rhetorik an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart.

E-Mail: kontakt@christophwalesch.de

Johanna Zehendner: Absolventin des Masterstudiengangs Mediensprechen an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart.

E-Mail: mail@johannazehendner.de

Kerstin H. Kipp: Professorin für Sprechwissenschaft am Institut für Sprechkunst und Kommunikationspädagogik an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart.

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

Birgit Jackel

Vom Lachen als einer nicht verbalsprachgebundenen Lautäußerung im kommunikativen Prozess

Einleitung

Die Bandbreite eines Lachens ist enorm – reicht sie doch von dem ersten sozialen Wiederlächeln eines wenige Wochen alten Babys, dem schallenden oder kichernden Lachen von Teenies mit höchstmöglichem Ansteckungswert, dem theatralisch-gestellten Lachen in der Darbietung literarischer Texte und in der Comedy, dem falschen Lachen bei Schadenfreude und Ironie sowie dem unverblümten Auslachen bis hin zum verstehend-weisen Lächeln/Lachen betagter Personen. Und über die gesamte Lebensspanne hinweg kann ein synchronisierendes Lachen im Kommunikationsprozess gelingen. Dabei ist dieses als nach außen hin sichtbarer Gefühlsausdruck nicht auf Antrieb in seiner jeweiligen kontextgebundenen Bedeutung eindeutig bestimmbar. Was jedoch Ansätze begrifflicher Fassungen für ein Lachen als objektiver Indikator der Lustigkeit eint, ist seine Beschreibung als Ausdrucksmittel mit hohem Kommunikationswert (Arnold u. a. 1994) Korrespondenzmittel (de Waal 2013) / kommunikatives Mittel (Kannengieser 2009) und zwischenmenschliche Arbeit im Gespräch (Scott 2016) – und als mimisches Signal zur Verlebendigung des Sprechaktes. Pathologische Formen des Lachens bleiben in diesem Kontext unberücksichtigt.

Im Folgenden soll vorrangig der kommunikative Einsatz von Lachen als nicht verbalsprachgebundenes Korrespondenzmittel diskutiert werden, da Lachen im Verlauf einer Gesprächssituation als perlokutiver Akt fungiert, wenn der die SprecherIn damit – willentlich oder unbewusst/mit echtem oder gestelltem Lachen – eine bestimmte Wirkung bei den anderen GesprächspartnerInnen erzielen will. „Perlokutiv“ soll hier verstanden werden als intendierte Wirkung des Lach-Aktes auf die Gedanken des Kommunikationspartners; in Anlehnung an Perlokution im Sprechakt bei Dannenbauer (2000, 160).

Anliegen und Ziel dieses Opinion-Artikels ist es, für die vielfältigen Ausprägungen des Lachens zu sensibilisieren, auf dass deren funktionale Seiten im Gesprächsprozess einerseits bei dem/der GesprächspartnerIn richtig erkannt und andererseits vom Sprechenden selbst gezielt eingesetzt werden können – als kognitive Kompetenz, welche der Soziabilität zugutekommt. „Opinion“-Artikel deshalb, weil zugrundeliegende kognitive, emotionale und soziale Wirkzusammenhänge samt neurophysiologischen Abläufen beim produktiven wie rezeptiven Lachen (in diversen Funktionen) im Kommunikationsprozess bislang nicht ausreichend wissenschaftlich belegt sind.

1 Zum Lachen als Parameter im mündlichen Kommunikationsprozess

Gelingende Kommunikation als gesellschaftliche Konstellation gehorcht verbalen Ausdrucksregeln unserer Zivilisation und befolgt gesprächsdienliche Regulationsmechanismen, unter anderem wo, wie und wann negative Ausdrucksformen günstigerweise „maskiert“ werden sollten und wie ein Sprecherwechsel zu erfolgen hat als Format pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten (Achhammer 2014b: Turn Talking-Regularien). Außerdem haben kinesische Ausdrucksregeln einen maßgeblichen Anteil am gegenseitigen Verstehen während eines Gesprächs. Aus der mannigfaltigen Forschung zur nonverbalen Kommunikation soll hier auf den Anthropologen Ray Lee Birdwhistell verwiesen werden, der bereits 1952 den Begriff „Kinesik“ in den Diskurs eingeführt hat (Birdwhistell 1952, 1970). Im Rahmen der Gesprächsforschung im deutschsprachigen Raum wird die Kinesik unter anderem von Sager und Bührig weitergeführt und in vier Hauptbereiche relevanter Interaktionsformen untergliedert: Motorik, Taxis, Haptik und Proxemik (Sager & Bührig 2005; zitiert nach Zepter 2013, 179). Krüger unterscheidet drei Zeichentypen körpersprachlicher Artikulation: Mimik, Gestik und Körperhaltung, die jeweils noch zu untergliedern sind, und er verweist auf die große Bedeutung dieser „körpersprachlichen, nichtverbalen Zeichen“ im Verlauf eines kommunikativen Prozesses, da sie „bis zu 80 Prozent der Informationen [ausmachen], die wir einem Gespräch entnehmen“ (Krüger 2008, 13).

Auch das Lachen ist selbstverständlicher Bestandteil der körpersprachlichen Interaktion. Ihm können je nach Ausprägung sehr unterschiedliche emotionale, kognitive und soziale Determinanten in einer Bandbreite von positiv-befreiend bis hämisch-dissozial zugrunde liegen, wie im Verlauf des Artikels noch ausführlicher dargelegt wird.

Immer fällt es auf, wenn ein Lachen fehlt, nicht aber, wenn es vorhanden ist; so die Kognitionswissenschaftlerin Sophie Scott

(2016). Als relevante und sichtbare Marker für das Lachen im kommunikativen Prozess können besonders Blickkontakt, Mimik, Gestik und stimmliche Merkmale abgeleitet werden. So muss jede Ausprägung von Lachen im jeweiligen Gesprächskontext von der Zuhörerschaft auditiv, visuell und emotional genau wahrgenommen, neuronal verarbeitet und damit im kontextspezifischen Bedeutungsgehalt erfasst werden, damit die Brückenfunktion des Lachens auch wirklich zu der vom Lachenden intendierten Wirkung kommen kann.

Aufgrund dessen, dass im Face to face-Gespräch Sprechen mit Lachen einerseits und Zuhören andererseits wechselseitig ineinandergreifen (in Anlehnung an den „AAO-Baustein: *Aufmerksamkeit - Augen zugewandt - Ohren auf*“ von Storch & Tschacher 2014; an das „Vier-Ohren-Modell“ von Schulz von Thun 1981, 2013) und aufgrund dessen, dass echtes/offenes/herzliches von falschem und/oder gestelltem Lachen unterschieden werden muss, gibt es keine allgemeingültige Physiologie des Lachens. Im Folgenden werden beim Lachen beteiligte physiologische und neurophysiologische Abläufe beschrieben und bezüglich ihrer unterschiedlichen Ausprägungen bei echtem versus gestelltem Lachen präzisiert.

2 Zu physiologisch-neuronalen Grundlagen des Lachens im Zuge neuer Forschungsergebnisse

2.1 Zur Rolle der lachenden Person

Die Physiologie des unwillkürlichen, echten, ehrlichen Lachens beginnt mit einem symmetrischen Anheben beider Mundwinkel, dem Zusammenkneifen der Augen und folgt einem Lautschema, bei dem Zwischenrippen- und Kehlkopfmuskeln kontrahiert werden (Schünke u. a. 2009, 197: Zugrichtungen und Funktionen); was willentlich in gleicher Weise so nicht machbar ist. Unwillkürliches Lachen übernimmt

die Kontrolle über diese Muskeln und hindert in dem Moment am Atmen. Dabei treten typische Quietsch- und Pfeiflaute auf. Verglichen mit einem gestellten Lachen ist die Tonlage höher, die Dauer länger und die Mimik ist eine andere (Scott 2016, 62). Wie bei gesprochener Sprache hat auch beim Lachen jeder Formant (= jedes „Lautpäckchen“) eine bestimmte Tonhöhe, Intensität und Dauer. Das auditive System des Zuhörenden muss in der Lage sein, diese Parameter zu dekodieren, um die einzelnen bedeutungstragenden Marker richtig zu verstehen.

Fasst man „Mimik“ als „Zusammenspiel des gesamten Gesichtes“, bei dem „einzelne Bewegungen dominanter für bestimmte Emotionen oder in ... spezifischem Ausdruckscharakter hervortreten“ (Heilmann 2011, 54), dann zeigen bei der Aktionseinheit „offenes, herzliches Lachen“ nach Ekman und Friesen (1976; zitiert nach Eibl-Eibesfeldt 2004, 629 und 631) und Schünke u. a. (2009, 62–65) die mimischen Muskeln (als oberflächliche und tiefere Schicht der Muskeln im Gesichtsbereich) von Mund, Nase, Stirn und Augenpartie typische Ausdrucksmuster:

Der *Musculus orbicularis oris* (Mundschließmuskel) bildet die muskuläre Grundlage der Lippen. Bei der Kontraktion der *Musculi zygomaticus major et minor*, verortet am oberen Wangenknochen, kommt es zum Lachen oder Lächeln; zudem beteiligt sich der *M. buccinator* mit Fasern der Unter- und Oberlippe, der *M. risorius* und weiter nasenwärts der *M. levator anguli oris* und der *M. levator labii superioris alaeque nasi*. Von den mimischen Muskeln der Lidspalte ist der *M. orbicularis oculi* involviert – hier das Zukneifen der Augenlider bewirkend – zudem die muskulären Untergliederungen des Augenschließmuskels *pars orbitalis et pars lacrimalis*. Letzterer – von Ekman und Friesen nicht, jedoch von Schünke benannt – wirkt auf den Tränensack und evoziert, dass bei einem heftigen Lachenfall Tränen fließen (Schünke u. a. 2009, 64–65). Stirnwärts

kommt noch der *M. frontalis (pars medialis et pars lateralis)* hinzu.

Beim *gestellten oder falschen Lachen*, beim einschmeichelnden sowie beim verschlagen-listigen Lächeln sind nach Ekman und Friesen teils andere Muskeln beteiligt (ausführlich beschrieben bei Eibl-Eibesfeldt 1967, 631). Sie beginnen immer leicht asymmetrisch, da der Mensch nach gelotologischer Erkenntnislage ohne einen „humorig-freudigen Auslöser“ nicht „das komplexe, motorische Muster“ abrufen kann (Wikipedia 2016; Stichwort: Gelotologie). So sind auch die mimischen Augen- und Stirnmuskeln nicht beteiligt; schon gar nicht der *Musculus orbicularis oculi, pars lacrimalis*.

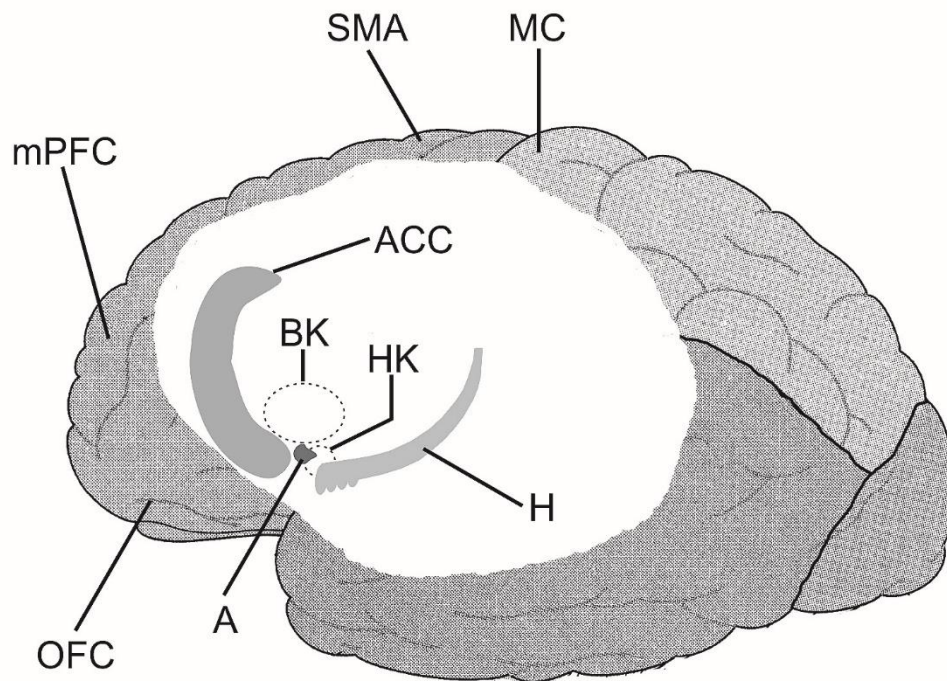
Damit führen Mund- und Augenbeteiligung zu den bekannten Verbalisierungen: „Die Augen lachen mit“ und „Lachtränen vergießen“. Hinzu kommen bei schallendem Gelächter expressive und komplexe ganzkörperliche Bewegungen aus der Kinesik, weil die Kontrolle über die Körperhaltung verloren geht. Solches führt zu den Ausdrucksvarianten „sich vor Lachen schütteln“, „...biegen“, oder „sich den Bauch halten vor Lachen“.

Die hirnphysiologischen Abläufe beim Lachen sind nach Dafürhalten von Vertretern der modernen Humorforschung, Gelotologie und Klinischer Psychologie (Ruch 2011, Titze 2003) bislang noch als vorläufig anzusehen, da die Forschungsergebnisse auf diesem Gebiet statistisch nicht ausreichend abgesichert seien, weil – so die Kognitionswissenschaftlerin Sophie Scott – im Magnetresonanztomografen kaum ermittelbar, da sich ein lachender Proband bewegt und das zu Artefakten im Messergebnis führe (Scott 2016). Auf Anregung des Psychologen und Mimikforschers Paul Ekman ging Scotts Team der Vermutung nach, dass es außer den bereits eruierten Basisemotionen wie Freude, Traurigkeit, Ärger, Angst, Ekel, Verachtung und Überraschung weitere Basisemotionen gebe

und „Belustigung/Lachen“ sich als eine solche herausstellen könnte (siehe auch Humorforschung: Emotion „Erheiterung“, Ruch 2011). Erstes Ergebnis der interkulturellen Studie um Scott: Belustigung brachten alle Testpersonen durch Lachen zum Ausdruck (Scott 2016, 63).

Damit kann angenommen werden, dass am Lachen entwicklungs-geschichtlich ältere Gehirnregionen wie Amygdala (sie verändert das Befinden), Basalkerne (vorab als Basalganglien bezeichnet; motorische Kerngebiete und Strukturen des Belohnungssystems) mitwirken, da sie auch für die Basisemotionen Angst und Freude zuständig sind (Jackel 2008, 44–45;

Schünke u. a.2009, 270 und 279) samt den Hypothalamuskernen, die das vegetative Nervensystem mit dem Hormonsystem koordinieren, indem sie die hypophysären Hormone synthetisieren (Schünke u. a.2009, 294). Damit sind diese subcortikalen Basal- und Hypothalamuskern an der Motorik, der Hormonsteuerung und am emotionalen Erleben mitbeteiligt (siehe unten: medizinische Wirkungen des Lachens). In Abbildung 1 sind die im Zentralnervensystem gelegenen Basal- und Hypothalamuskern (BK, HK) nur angedeutet, da sie auf einer anderen Ebene liegen als der Mediansagittalschnitt.



- MC motorischer Cortex
- SMA supplementär-motorisches Areal
- mPFC medialer präfrontaler Cortex
- OFC orbitofrontaler Cortex
- ACC anteriorer cingulärer Cortex
- H Hippocampus
- A Amygdala
- *BK Basalkerne
- *HK Hypothalamuskern
- *BK+*HK : andere Schnittebene

Abbildung 1: Besonders aktive Teile des neuronalen Systems beim Lachen;
angedeuteter Mediansagittalschnitt mit rechter Hirnhälfte

Scott vermutet, dass beim Lachen „ein ganzes neuronales System beteiligt“ ist, unter anderem das supplementär-motorische Areal (SMA) als Areal zur motorischen Initialisierung, der motorische Cortex (MC), der anteriore cinguläre Cortex (ACC) als Teil des limbischen Systems für die Gemütsverfassung und der mediale präfrontale Cortex (mPFC) (Scott 2016, 63); wird doch generell die Mimik des Menschen vom limbischen System und dem Neocortex initialisiert (Eibl-Eibesfeldt 2004, 663).

Michael Titze, ein führender Wissenschaftler auf dem Gebiet der Gelotologie, – die sich mit den physischen und psychischen Aspekten des Lachens befasst –, hat in klinischen Untersuchungen die medizinische Wirkung des unwillkürlichen, echten Lachens untersucht und konnte dabei positive Veränderungen experimentell nachweisen: Beschleunigung des Herzschlags, Verbesserung der Sauerstoffversorgung des Gehirns, Ausschüttung von Endorphinen, Anstieg und Aktivierung von Immunzellen, Reduktion des Cortisolspiegels, Anstieg von Antikörpern in Blut und Speichel (Titze 2003). Auf die Erkenntnisse über Laboruntersuchungen an gelophoben Personen (= Personen mit traumatischen Erlebnissen des Ausgelacht-Werdens, die jedem unbeschwertem Lachen anderer misstrauisch begegnen) soll hier nur hingewiesen werden (Ruch 2011).

2.2 Zur Rolle der beobachtenden und hörenden Person

Sieht man jemanden offen lachen, dann ist zu vermuten, dass hierbei unter anderen auch Areale des Sehsystems im Okzipitalappen und in seiner ventralen Hirnnervenbahnung hin zum inferioren Temporallappen aktiv sind, weil dieses ventrale System die sichtbaren Erscheinungsformen der

Dinge (das „WAS“) und deren Bedeutungen konzipiert (Jackel 2011; Weiller u. a.2011).

Beim Hören des echten Lachens ist in dem involvierten neuronalen Netzwerk der primäre auditorische Cortex im oberen Temporallappen besonders aktiv, weil dabei die Stimme als Trägerin der positiven Emotion fungiert und eine größere Bandbreite an Lauten entsteht und somit auch dekodiert werden muss als beim gestellten Lachen (siehe oben: diverse Quietsch- und Pfeiflaute; breiter und besonders hoher Frequenzbereich; Scott 2016, 62). Laut EEG-Untersuchungen geht das Hören gesprochener Sprache einher mit einer unilateral höheren elektrischen Aktivität in der linken Hemisphäre; das Hören nichtsprachlicher Geräusche, auch der Musik, zeigt hingegen eine nicht ausschließlich, aber stärkere rechtshemisphärische Reaktion (Koelsch & Schröger 2008, Pauen 2005), vermutlich auch bei Lach-Geräuschen. Die von Koelsch und Schröger mittels funktionellbildgebender Studien aufgezeigten neuronalen Module, die bei der Verarbeitung musikalischer Gesetzmäßigkeiten involviert sind (Koelsch & Schröger 2008, 394–408; die Autoren sprechen in Anlehnung an Riemann (1877) von „musikalischer Syntax“), spielen auch bei der Sprache eine Rolle (überlappendes Netzwerk von Musik und Sprache: ebd. 404; Koelsch & Friederici u. a.2004; Friederici 2013). Und da beim Lachen wie bei der gesprochenen Sprache jeder Formant eine bestimmte Tonhöhe, Intensität und Dauer aufweist, könnte man analog zur „Strukturbildung bei Musik und Sprache“ von „Strukturbildung beim Lachen“ oder einer „Syntax des echten Lachens“ sprechen. Aber die von Koelsch, Friederici und anderen in wissenschaftlichen Studien aufgezeigten Analogien von Musik- und Sprachverarbeitung auf das Lachen zu übertragen, ist noch spekulativ und lediglich ein Opinion-Konstrukt oder Desi-

derat für zukünftige Forschung; gegenwärtig ohne wissenschaftlich gesicherte Erkenntnis.

Beim Hören, Sehen und Verstehen des gestellten Lachens sind neben den Arealen des Hörsystems im superioren Temporallappen und des Sehsystems im Okzipitalappen und der ventralen Hirnnervenbahnung in Richtung inferiorem Temporallappen („WAS“-Bahnung) vorrangig der mediale präfrontale Cortex (mPFC) sowie der anteriore cinguläre Cortex (ACC) aktiv (siehe Abbildung 1), da beide bei Anforderungen der Theory of Mind beteiligt sind; hier: bezüglich der Frage, was wohl von dem/der GesprächspartnerIn gemeint sein könnte (Scott 2016, 62). Was Scott bezüglich des gestellten Lachens formuliert, sieht Eibl-Eibesfeldt als gesicherte Erkenntnis bei der Emotionserfassung aller Ausprägungen der Mimik, sowohl der gestellten als auch der unwillkürlichen: „Die Fähigkeit, die Emotionalitäten der Mimik zu erfassen bzw. emotionell auf sie anzusprechen, ... ist in der rechten Hirnhälfte lokalisiert“ (Eibl-Eibesfeldt 2004, 663); somit auch das Lachen im rechten präfrontalen Cortex – somit auch im orbitofrontalen Cortex (OFC) – und im rechten anterioren cingulären Cortex.

Fragen bleiben offen auch bezüglich der beteiligten Hirnareale bei Ironie, Schadenfreude, Spott und Auslachen. Dabei wäre auch der orbitofrontale Cortex mit seiner bewertenden Funktion beteiligt (Jackel 2008, 45). Hierzu fehlen bislang geeignete Untersuchungsmethoden, die aussagekräftige, belastbare Ergebnisse liefern können.

Alles in allem steht bezüglich aller Ausprägungen des Lachens fest: Bei der Entschlüsselung von körpersprachlichen Zeichen „sind immer auch jene Hirnareale involviert, die an der Verarbeitung von wahrgenommener Sprache beteiligt sind, was nichts anderes heißt, als dass es eine Verbindung zwischen Körpersprache und verbaler Sprache geben muss“ (Krüger 2008, 17). Damit verlangt die Lautgebärde

des Lachens mit ihrem verschiedenartigen Bedeutungsgehalt, was ihre Entschlüsselung im Gespräch anbelangt, von den KommunikationspartnerInnen ebenso viel Aufmerksamkeit wie das Entschlüsseln von Verbalisiertem.

3 Zur Entwicklung des Lachens im Rahmen zunehmender Kommunikationsfähigkeit bei Kindern und Heranwachsenden

Diese pragmatisch-kommunikative Fähigkeit, zu erkennen dass verschiedene Arten des Lachens mit unterschiedlichen Bedeutungen assoziiert sind, entwickelt sich erst im Laufe der Lebensspanne. Im ersten Lebensjahr zu Beginn des Spracherwerbs treten Kleinkinder mit ihren Bezugspersonen durch Gesten in kommunikativen Kontakt. Schon mit sechs bis acht Wochen erscheint das frühe soziale Wiederlächeln (in den wissenschaftlichen Diskurs gebracht von Bühler 1928, Gesell 1940) als allererste soziale Zugewandtheit beim Wahrnehmen einer menschlichen Stimme und eines Gesichtes. Ab vier Monaten kommt es zu spontanen Erregungsbögen mit -explosionen herzhaften Lachens (Rauh 1998) und dann auch zu spielbegleitendem Lächeln als mimischer Ausdruck zur „Ich kann-Erfahrung“ (Kühnen 2016), wenn dem Kleinkind etwas gelingt.

Haben die ersten Geben-Nehmen-Spiele zwischen Kleinkind, Bezugsperson und einem gemeinsamen Objekt den Charakter der Wechselseitigkeit („turn taking“; Rauh 1998, 228) und bilden den Übungsrahmen für späteren Sprecherwechsel („turn talking“; Achhammer 2014, 37), so könnte man bezüglich des gillernden Baby-Lachens als Lautäußerung des Spaßes während des triangulären Spiels von „turn laughing“ sprechen (siehe unten: Paarsequenz). Im Kindergartenalter entdecken die Kleinen die Wortkomik und haben Freude an verbalem Unsinn, Wortspielen, Reimen und Zungenbrechern – gerne auch rhythmisch gebunden in Klatschversen und Spielliedern. Beim gesund entwickelten Kind zeigen sich seine Unbeschwertheit

und Lachfreude noch direkt körperlich und ganzheitlich; so spricht man von „Rosinen im Kopf – Schmetterlingen im Bauch – und Hummeln in der Hose“ (Jackel 2008, 43, Jackel 2010).

Ist die geistige und soziale Entwicklung so weit vorangeschritten, dass die Kinder Abweichungen vom Normalen erkennen und diese als lustig empfinden, dann ist die Zeit der einfachen Witze gekommen. Beim Witz als Sammelbegriff für alles Komische, das zum Lachen anregt, handelt es sich um einen spielerischen Umgang mit Inkongruenz. Einen Witz „verstehen“ bedeutet, für sich aus der Pointe Sinn gemacht zu haben (Ruch 2011). Hochkonjunktur haben Witze in der vierten Jahrgangsstufe der Grundschule; einen zweiten Höhepunkt in der Sekundarstufe I zwischen der fünften und achten Klasse. Altersangaben zum Verstehen von Witzen mit einer Lach-Pointe sind nach Dafürhalten der Autorin problematisch, da es hierbei einerseits auf die Art des Witzes ankommt (samt Verständnis bezüglich des zugrundeliegenden Allgemeinwissens) als auch auf den Stand der kognitiven Fähigkeiten bei den Rezipierenden, wenn das Lachen echt sein soll statt eines gekünstelten Mit-Lachens beim Nicht-Erkennen der Pointe. So können Dreizehnjährige über den folgenden Witz lachen, insofern ihnen geschichtlicher Hintergrund (68er Bewegung) wie auch die semantische Doppelbedeutung („Tütchen“) geläufig sind: „Die 68er-Oma geht in Blankenese einkaufen. Beim Einpacken an der Kasse sagt die Verkäuferin: „Darf's auch noch ein Tütchen sein?“ „Lieber nicht, mein` Dern`, kichert da die Oma. „Dann komm` ich wohl nicht mehr nach Hause.“

Der Wortwitz bedarf einer gewissen semantischen Bewusstheit, um verstanden und belacht zu werden, was erfahrungsgemäß (basierend auf Beobachtungen im Schulbetrieb aus praxisbasierter Evidenz) erst ab der zweiten Hälfte der Grundschulzeit und mit zunehmender Beliebtheit bei Heranwachsenden ab der Sekundarstufe I gelingt, wie beispielsweise im Buchtitel „Herzrasen kann man nicht mähen“ (von

Borstel 2015). Auch das schnelle Sprechen von Zungenbrechern ist beliebt, das unsere Sprechmotorik überfordert und uns momentan die Kontrolle darüber verlieren lässt, was wir eigentlich sagen wollen. Hier darf ausgelassen gelacht werden – über sich selbst wie über den missglückten Versuch eines/einer anderen, ist doch dieses semantische Konstrukt explizit auf unkomplizierte Sprechfreude angelegt. Selbst Teenager können sich beim Misslingen von Zungenbrechern noch „vor Lachen biegen“, wenn sie diese als subjektiven Alkoholtest verwenden, wie im Jugendbuch „Smaragdgrün“ (Gier 2015, S. 399–400); beispielsweise: „Der Kaplan klebt Pappplakate an“ oder „Der Cottbuser Postkutscher putzt den Cottbuser Postkutschkasten (Plakat des 28. dgs-Kongresses in Cottbus 2008).

Im Elementaralter zeigen die Kleinen Auslachen und Spott-Lachen ganz unverblümt. „Ein typisches Kleinkind tritt, beißt, schlägt und rauft zumindest manchmal“ (Eibl-Eibesfeldt 2004, 714). Das gewalttätigste Lebensstadium ist das Trotzalter von ungefähr zwei bis drei Jahren. Denn es fehlen in diesem Alter noch die normativen Konventionen, wie sie in unserer Gesellschaft üblich sind. Auch Spucken, Herausstrecken der Zunge und spöttisches/verspottendes Lachen als Ausdrucksformen aggressiven Verhaltens werden anderen gegenüber im Kindergartenalter an den Tag gelegt (Jackel 2014). Anlässe dazu sind Abweichungen vom Normverhalten oder Ungeschicklichkeiten, welche die kleinen AggressorInnen bei anderen Kindern beobachten. Hier werden die AbweichterInnen ausgegrenzt, während die Gruppe der PeinigerInnen sich in ihrem Verhalten gegenseitig bestärkt. Sie spotten verbal unter mimischer und gestischer Verstärkung. Dabei ist das begleitende Auslachen oder „böse Lachen“ nur eine Spottgebärde neben anderen wie Zungezeigen oder Auseinanderziehen der Mundwinkel (Eibl-Eibesfeldt 2004, 542). Der klassische Verlauf verbaler Aggressionen mit unter anderem Hohn- und Spott-

Lachen steigt dann vom 6. zum 8. Schuljahrgang an; danach sinkt die Auftretenshäufigkeit wieder (Melzer u. a. 2011). Mit entwicklungsbedingt zunehmender sozialer und emotionaler Kompetenz, der besseren Fähigkeit, sich in Fremdperspektiven einfühlen zu können und empathischen Verhaltensweisen weicht das hemmungslose Spottlachen subtileren Formen der Ausgrenzung. Gewaltpräventions-Programme wie „Faustlos“ (Cierpka 2005) oder Papilio (www.papilio.de) im Kindergarten und Peergroup-Programme und systemische Ansätze für Heranwachsende sollen unter anderem Auslachen und Spott bis hin zu Mobbing pädagogisch entgegenwirken (Jackel 2014, Melzer 2011).

Im Gegensatz zum offenen Spott geht es bei der Ironie um eine indirekt geäußerte Botschaft, eine subtile Form von Kritik, die von jungen Kindern nicht verstanden oder fehlgedeutet wird, weil dabei Worte und Mimik auseinanderdriften können: Ein falsches Lachen begleitet eine nicht eindeutige verbale Aussage. Beides bedarf einer Interpretation, die Kinder bis zum vierten Lebensjahr nicht leisten können; beispielgebend: „Das hast du aber wieder gut gemacht“, sagt die Mutter und lacht, als dem Kleinen der Saft überschwappt und das Tischtuch ruiniert. Die ironische Bemerkung der Mutter setzt voraus, dass ihrem Kind die negative Bewertung von „Saft umstoßen“ bewusst ist. Solch geteiltes Wissen ist aber entwicklungsbedingt bei so jungen Kindern noch nicht gegeben, denn dazu ist die Fähigkeit der Vorwegnahme der Gedanken des anderen, der Perspektivenwechsel, erforderlich (Kühnen 2016). Also erkennt das Kind weder die verbale noch die mimische Verdrehung.

Wie wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, verbessert sich erst zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr das kindliche Verständnis darüber, dass man durch die Gesichtsausdrücke und Worte anderer auch fehlgeleitet/irritiert werden kann (Pauen 2005 mit Bezug auf Gardner 1988).

Nach Lapp sind sechsjährige Kinder durchaus „*prinzipiell* in der Lage“, nicht wörtliche Äußerungen einfacher, rhetorischer Ironie als Ausdrucksform von Kritik zu verstehen (Lapp 1992, 121). Dabei reicht es aus, dass ein sechsjähriges Kind den Perspektivenwechsel im konkret kommunizierten Fall vollziehen kann und beide GesprächspartnerInnen um die Bewertung des anderen wissen; beispielgebend im folgenden verbalen Schlagabtausch zwischen einem Fünfjährigen und einer Zehnjährigen: „Du dumme Kuh, du Riesenar.....“, so der Kleinere. „Ja, ich hab` dich auch lieb“, daraufhin die Ältere.

Mit zunehmendem Weltwissen und Mentalisierungsprozessen in Richtung Perspektivenwechsel gelingen ungefähr ab dem achten Lebensjahr auch Rollenspiele mit stark typisierten Figuren (siehe Lese- und Sprachbücher der Jahrgangsstufen 3 und 4), die vom Spielenden ein Hineinversetzen und Darstellen von Verschlagenheit samt hämischem Grinsen im ironischen Kontext erfordern, wie im folgenden Beispiel (siehe Abbildung 2): Fuchs: „Guten Morgen Herr Hase, wohin schon so früh?“ Hase: „Ich besuche meine Base.“ Fuchs: „Sei so gut und grüße sie! Ach, fast hätt` ich`s jetzt vergessen: Die hab` ich doch schon aufgefressen!“ (Jackel 2013).

Noch schwieriger ist die Enkodierung von Ironie als die Produktion solcher Verdrehungen, da sie das Erschließen von Einstellungen und Überzeugungen der/des Sprechenden erfordert. Diese Leistung ist Kindern unter sechs Jahren nicht möglich, so Achhammer (2014b, 54–55). Denn ab dem Elementaralter beginnt erst das Unterscheidungsvermögen zwischen wörtlichen und im übertragenen Sinn gemeinten Verbalisierungen und das sichere Erkennen von Emotionen. „Spitzenwerte“ beim Erkennen von echtem versus falschem Lachen gibt es laut Scott sogar „erst ab den späten Dreißigern“ (Scott 2016, 62).



Abbildung 2: „... Ach, fast hätt´ ich´s jetzt vergessen: Die hab´ ich doch schon aufgeessen!“ (Foto: Manfred Jackel); entnommen und genehmigt aus: Jackel 2013, 61)

Exkurs: Training des Lachens im Gesprächsverlauf bei pragmatisch-kommunikativer Störung

Kindern mit pragmatisch-kommunikativen Störungen (PKS-Kindern) fällt es schwer, Mimik, Gestik und Körperausdruck als non-verbale Ausdrucksformen sowohl im Gespräch bewusst einzusetzen als auch bei anderen richtig zu deuten. Achhammer stellt 2014 speziell für PKS-Kinder die von ihr evaluierte Studie zur Effektivität der „Therapie **P**ragmatischer **F**ähigkeiten mit **I**mprovisations-**T**echniken“ (PraFIT) vor, bei der das Improvisationstheater als Mittel in der Gruppensprachtherapie eingesetzt wird (2014a). Zu diesen Techniken, derer sich die Improvisierenden bedienen, zählen Wahrnehmung, Reagieren, Status, Körpersprache und Storytelling (Achhammer 2014b, 98–102). Und da das Improvisationstheater gekennzeichnet ist durch *Spiel im Stegreif*, impliziert es Synchronisierung und damit auch immer ein echt gemeintes Lachen als körpersprachliches Zeichen bei Kindern mit PKS, das im Rahmen des Förderkonzeptes im- und explizit mittrainiert wird. Denn dort, wo diese Zeichen nicht

verstanden werden, „muss durch systematisches Erlernen der Grund[stein; die Basis] für das Verstehen dieser Zeichen gelegt werden und damit auch die Voraussetzung für das Erlernen einer angemessenen Reaktionsweise auf diese Zeichen“ (Krüger 2008, 13). Das gilt für alle Gesichtsausdrücke („Förderschwerpunkt: Emotionen“; Achhammer 2014b, 145ff), besonders für das Lachen, da es nicht auf Antrieb in seiner jeweiligen kontextgebundenen Bedeutung eindeutig bestimmbar ist.

4 Zu unterschiedlichen kommunikativen Funktionen des Lachens

Da das Lachen das Sprechen einerseits unbewusst-motorisch begleitet, andererseits aber auch intensional eingesetzt werden kann, um eine bestimmte Botschaft zu senden, sind dafür unterschiedliche Gebrauchsweisen oder Funktionen möglich sowohl im Repertoire der bindenden Verhaltensweisen als auch unter den aggressiven. So kann ein Lachen den verbalen Akt beispielsweise verstärken, illustrieren,

akzentuieren, ihm vorausgehen oder folgen, einen Konsens herbeiführen, synchronisieren, Zustimmung evozieren und manipulieren. Diametral zum prosozialem Verhaltensaspekt des Lachens sind unter anderem Auslachen, Schadenfreude- und Spott-Lachen positioniert. Dienen sie doch dazu, jemanden auszuschließen und zu diskreditieren oder bei Ironie, wenn Worte und Mimik auseinanderdriften. Diese und weitere verschiedene Arten des Gebrauchs müssen vom Gegenüber mit den entsprechenden Bedeutungen assoziiert werden, damit es nicht zu Referenzproblemen kommt. In der Linguistik meint „Referenz“ die Beziehung zwischen Wörtern und dem, was sie bedeuten. So gesehen können sich bei den unterschiedlichen Ausprägungen der Lautgebärde oder des Gebärdenlautes „Lachen“ als zwischenleibliche Lautäußerung im Kommunikationsgeschehen auch Referenzprobleme ergeben, die es bewusst zu machen und auszuräumen gilt.

4.1 Zu kommunikativen Funktionen des unbewussten, offenen, echten Lachens

„Was kostet ein Lächeln?“ fragt der *Zeit*-Redakteur Ulrich Schnabel in seinem gleichlautenden Buch (Schnabel 2015) und beschreibt, wie Emotionen im privaten wie öffentlichen Raum subtil infizieren. Durch zahlreiche Studien gut evaluiert spricht man in der Literatur von Gefühlsansteckung/Nachahmungs- oder Chamäleon-Effekt/Stimmungssynchronisation oder Stimmungskonvergenz/Resonanz/Mit-Schwingen/Body-Mapping (Bartens 2015, Christakis & Fowler 2010, Jackel 2011, 2012, Oerter 2014, Storch & Tschacher 2014, de Waal 2013 und viele andere) unter Beteiligung des menschlichen Spiegelneuronensystems in präfrontalen, motorischen und limbischen Cortex-Arealen, das auch körpersprachliche Zeichen wahrnimmt (Keyser 2013, Krüger 2008).

Über das Betrachten und die unbewusste Imitation der Mimik und Gestik des Gesprächspartners registriert das Gehirn die

für ein Lachen typisch veränderte Muskelaktivität des Gegenübers und generiert eine Passung seiner eigenen Mimik, was auch bei ihm die betreffende Gestimmtheit anregt. „Freudige Gesichter aktivieren [beim Gegenüber] den *M. zygomaticus*“, den subtilen Lach-Marker (Eibl-Eibesfeldt 2004, 665). Denn durch Rückmeldungen über die Gesichtsmuskulatur im Zentralnervensystem werden Veränderungen bewirkt, die kurzfristig jene positiven Emotionen erzeugen, die zu der aktuellen Lach-Mimik passen ohne vermittelnde kognitive Prozesse. Bekannt wurde dieses „Facial Feedback“ unter anderem durch die sog. Zähne-Stift-Studie „Inhibiting and Facilitating Conditions of the Human Smile“ der Psychologen Strack, Martin und der Psychologin Stepper (1988), bei der ein mit den Zähnen gehaltener Stift den *M. zygomaticus major* aktiviert (siehe Kapitel 2). So kann Lachen ein Gegen-Lachen oder Lach-Mapping evozieren samt einer *kurzfristigen* Stimmungskonvergenz bei sprechbegleitendem Lächeln/Lachen zu verbalen Phrasen wie „Schauen Sie ... ist es nicht so, dass ..., sind Sie nicht auch der Meinung ... wir wollen doch alle“.

Ekman und seine Mitarbeiter haben wissenschaftlich belegt, dass willentlich herbeigeführte Gesichtsausdrücke und die damit verbundenen Emotionen von ausdruckspezifischen Änderungen der Hauttemperatur und Pulsfrequenz begleitet sind, also bei Freude (und freudigem Lachen) mit steigenden Werten. Die Änderungen passen zu denjenigen, die bei der entsprechenden unwillentlichen Mimik auftreten (Ekman u. a. 1983). Damit ist sicher, dass sowohl ein echtes als auch ein gestelltes Lachen ansteckend wirkt; was bleibt, ist die Frage nach der zeitlichen Dimension des Effektes.

Denn „Facial Feedback“ zwischen den KommunikationspartnerInnen sollte zum „Body Feedback“ erweitert werden, so die Körpertherapeutin Maja Storch (2014), um einer nachhaltig gesprächsdienlichen Synchronizität willen. Hierbei steht das unbe-

wusste, sprechbegleitende Lachen in komplexem Wirkzusammenhang, in welchem der Kommunizierende, der sendet auch gleichzeitig empfängt – und wer empfängt, ist auch weiterhin Sendender nach dem Kommunikationsmodell der Embodied Communication (EC-Theorie) von Storch und Tschacher (2014, 54) mit Fokus auf der Zwischenleiblichkeit im Gesprächsverlauf. Kommunikation ist hier beschrieben als ein offenes System, bei dem die Botschaft erst im Prozess der Interaktion entsteht auf der Basis synchronisierten Body Feedbacks der Beteiligten. Dabei wird Kommunikation als Verhalten begriffen und umgekehrt bedeutet jegliches Verhalten auch immer Kommunikation. Welch weitreichende Wirkung eine positive Verhaltensweise wie ein Lachen während eines Gesprächs haben kann, verdeutlichen folgende Redewendungen: „Ein Lächeln am Morgen hat sich bis zum Abend vervielfacht.“ Oder: „Wie es in den Wald hinein schallt, so schallt es auch wieder heraus.“

Beziehen sich Sprechakte im Verlauf eines Gesprächs aufeinander und bedingen einen Sprecherwechsel, so handelt es sich um „Paarsequenzen“ wie Gruß und Gegengruß (Achhammer 2014, 37). Es liegt nahe, analog dazu von Lachen und Gegen-Lachen (turn laughing) als einer Paarsequenz zu sprechen. Soziales Lachen, das auf derartiges Gegen-Lachen ausgerichtet ist, liegt beispielsweise vor, wenn jemand in der Silvesternacht auf eisglattem Untergrund ausrutscht, aber seine Anspannung aus dieser misslichen Situation herausnimmt mit den Worten und einem begleitenden Lachen: „Da habe ich eben wohl den *Guten Rutsch* etwas zu wörtlich genommen!“ Das unfreiwillig Komische der Situation zieht hier ein Lachen als Bewältigungsstrategie nach sich. An diesem Beispiel wird aber auch deutlich, dass einem sozialen Lachen nicht unbedingt Fröhlichkeit zugrunde liegen muss, sondern mitunter auch Nervosität, Angst oder Peinlichkeit.

Wie Musik, so benötigt auch das offene Lachen im Turn Talking die ganzkörperliche

Bewegung, um besonders lebendig zu wirken: Lachen als ein Mittel zur Verlebendigung des Sprechaktes, wobei der ganze Körper als Resonanzkasten und Ausdrucksmittel benutzt wird. Dabei setzt sich das Unbewusste des Stoffwechsels beim positiven Gefühl des echten Lachens in innere Empfindung um und wird über motorische Prozesse nach außen hin sichtbar, wobei „die Muskeln ein Fest feiern“ (Vahle 2011, 171).

Schallendes Lachen mit Pfeif- und Quietschgeräuschen und Tränenfluss ist in Kalauern, wie sie in Comedy oder Faszingsreden vorkommen, vorprogrammiert. Dabei handelt es sich nicht um eine Gleichverteilung von Lachen mit Sprechen für alle Beteiligten im Sinne von Turn Talking mit Turn Laughing, sondern um einseitigen Wortwitz der RednerInnen, die mit ihren Darbietungen das Publikum mitreißen wollen und ein ungezwungenes echtes Lachen der ZuschauerInnen ohne verbale Gesprächsanteile evozieren – ein kommunikativer Akt eines Animierenden mit Lachen und Klatschen als Reaktion der so Animierten.

4.2 Zu kommunikativen Funktionen des bewussten, inszenierten Lachens

Wie in Kapitel 4.1 beschrieben, entsteht Stimmungs-Synchronizität durch Facial Feedback und Body Feedback im Zusammenspiel mit einem echten Lachen. Zudem kann man durchaus auch bei geschickt eingesetzter sozialer Mimikry (im Sinne von manipulierender Mimikry) einen zirkulären Prozess zwischenleiblicher Synchronisation aus rein pragmatischen Gründen in Gang bringen; beispielsweise im Smaltalk oder Verkaufsgespräch. Dabei kann das gestellte Lachen ein Gegen-Lachen evozieren und somit der Konsensbildung dienlich sein zur Bekräftigung der gleichen verbalen Phrasen wie beim echten Lachen: „Schauen Sie ... ist es nicht so, dass ..., sind Sie nicht auch der Meinung ... wir wollen doch alle“.

In der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung findet sich eine reiche Tradition bezüglich einer sprech- und körperbezogenen ästhetischen Interpretationsarbeit literarischer Texte (z. B. Ritter 2004; vgl. ästhetische Kommunikation) durch Verkörpern von Geschriebenem aus fremder Feder, wobei die ästhetische Praxis den kommunikativen Bezug zum Publikum sucht. Zum Gestischen, wie es von Ritter (2004, 192) beschrieben wird, gehört auch das theatralische Lachen. Mannel spricht der Theatersprache eine Verkörperung zu, ein Zusammenwirken von Körper, Stimme und Ausdruck (body, voice and expression) im Sinne von „vocal embodiment“ (Mannel 2015, 36). Auch bei der „Methode Tschechow“, wie sie schwerpunktartig an der Schauspielschule Berlin vermittelt wird, müssen die Darstellenden die Gefühle – und damit Mimik, Gestik und Proxemik – der zu spielenden Figuren in sich selbst wachrufen, um auf der Bühne oder im Film authentisch zu wirken. Wie nahe kommen sich dabei ein inszeniertes und ein echtes Lachen! Beispielgebend ist das „Rondeau“ von F. Villon in der wörtlichen Übersetzung mit sprechbegleitendem (vielleicht) melancholisch-kurzem Auflachen des Vortragenden im kommunikativen Bezug zum Publikum:

„Ich bin Francois, was schwerwiegend für mich ist,

Geboren in Paris bei Pontoise,

Und von einem Strick von einer Elle

Wird mein Hals wissen, was mein Hintern wiegt.“

(Villon; zitiert nach Schrott & Jacobs 2011, 489)

Andere literarische Formate verlangen andere Ausdrucksformen des Sprechens mit Lachanteilen, wie bereits bezüglich der Ironie als Bewertungskommunikation (hämisches, böses oder falsch-positives Lachen) und der Komik des einfachen Witzes als humoriges Format (offenes, schallendes, unbewusstes Lachen) in Kapitel 3 beleuchtet wurde.

4.3 Zu kommunikativen Funktionen von Auslachen, Verspotten, Nicht-ernstnehmen anderer Personen

Auslachen gibt es weltweit. Auch die Angst davor existiert überall, ist geschlechtsunabhängig, während Kindheit und Adoleszenz höher, verändert sich aber nur wenig im Verlauf der Lebensspanne, so die Studien des Humorforschers Willibald Ruch mit 23000 Versuchspersonen aus 73 Ländern (Ruch 2011). Er interpretiert Auslachen und Spott-Lachen als Mechanismen des sozialen Korrigierens; als aggressive Arten zurechtweisender Ausgrenzung. Auf welche Weise dabei gelacht wird (spontan offen oder inszeniert), ist unter anderem altersabhängig (siehe Kapitel 3) – je nachdem inwieweit die normativen Konventionen unserer Gesellschaft verinnerlicht sind. Wenn einem anderen Menschen ein Missgeschick passiert, dann sieht Eibl-Eibesfeldt die von den Zuschauenden dabei zur Schau getragene „Schadenfreude in Kombination mit einem herzlichen Lachen“ als eine statistisch gesicherte kulturübergreifende Ausdrucksbewegung an (ebd. 2004, 664). Der Autorin fällt es schwer, Schadenfreude mit seiner üblichen negativen Konnotation überhaupt mit einem herzlichen Lachen in Verbindung zu bringen; es sei denn, das Negative des Lachens käme hierbei „von Herzen“ – gemeint als unmittelbare Gefühlsregung ohne kognitive Rückkopplung. Somit kann ehrliches Lachen auch böse sein; geschuldet der Tatsache, dass der Mensch grundsätzlich gut und schlecht im Sinne von sowohl gewaltbereit als auch friedfertig ist (Pinker 2013, 713). Nach Pinker ist der Mensch sowohl zu Empathie als auch zu „Gegenempathie“ fähig. Letztere tritt zutage, wenn er sich „gut fühlt, wenn jemand anderes sich schlecht fühlt“ (ebd. 855–856).

Andere Menschen nicht ernst zu nehmen, bezeichnet der Volksmund als „auf die Schippe nehmen“, was gemeinhin eine negative Konnotation hat und als mündliche Kommunikationsvariante mit einem hämischen oder gestellt freundlichen Lachen verbunden auftritt. Damit rückt es in die

Nähe der von Pinker beschriebenen Gegenempathie. Als harmlosere Variante – auf dem Niveau, dass der/die AdressatIn sich nicht persönlich diffamiert fühlen muss – kann ein Nicht-ernst-nehmen auch einen neckenden Beigeschmack bekommen, was aus der jeweiligen inhaltlichen Aussage, den prosodischen Markern und dem Mimik-Signal eines wohlwollenden Lächelns/Lachens zu entnehmen ist; beispielgebend: „Machst du das immer so?“, fragt der große Bruder, wenn dem Jüngeren seine Kekse in seinen Becher mit Tee fallen.

5 Zur Entkoppelung von Humor und Lachen

Begreift man Humor als „Sammelbegriff für alles Komische ..., das zum Lachen anregt, ... kann Humor produziert und aufgenommen werden. Er kann feindselig oder gutmütig sein“ (Ruch 2011, 1). Der enge Humor-begriff kennzeichnet das unfreiwillig Komische, über das man unwillkürlich lacht. Ruch aber bezieht in seine weiter gefasste Definition von Humor solche Personen als humorvoll mit ein, die auch negativen Situationen noch etwas Positives abgewinnen können und mit einem gewissen Maß an Gelassenheit und Erheiterung in misslichen Situationen über sich selbst lachen können: Humor unter Stress (in Humor-Trainingsseminaren steigerbar). Sich selbst nicht (bitter)ernst zu nehmen impliziert, dass man über sich selbst spöttelnd sprechen kann samt spöttisch-spitzbübischem Lachen. Dazu bedarf es einer Reflexionsfähigkeit und einer Kompetenz im Querdenken, welche von einengenden Konventionen befreien. Damit schließt sich der Kreis zum sozialen Lachen als Bewältigungsstrategie, wie im Silvester-Missgeschick beschrieben (Kapitel 4.1).

Außerdem gibt es noch den Nonsense-Humor oder absurden Humor, der eine nicht immer auflösbare Inkongruenz aufweist im Gegensatz zur Komik des einfachen Witzes; beispielsweise in Monty-Python-Sket-

chen. Personen, die solchen absurden Humor mögen, können offen über die verbleibenden Ungereimtheiten lachen wie beispielgebend: Begegnen sich zwei Personen, von denen die eine humpelt. Sagt die andere: „Na, hast Du Dich wohl vertreten.“ Meint der Humpelnde: „Ich vertrete mich doch immer selbst.“ Auf welche Art und Weisen diejenige Person reagieren kann, der solch absurder Humor entgegengebracht wird, soll hier nicht weiter diskutiert werden.

Alles in allem ist der Ansicht Sophie Scotts zuzustimmen, wenn sie im Gehirn&Geist-Interview aus 2016 auf die Frage, ob man zum Lachen Humor brauche, antwortet: „Den brauchen wir gar nicht, um zu lachen. Das ist ein grundlegendes Missverständnis“ (Scott 2016, 60).

Fazit

In den vorangegangenen Ausführungen ist deutlich geworden, dass ein gut platziertes Lachen nicht ganz selbstverständlich ist und richtiges Enkodieren wie auch Dekodieren erfordert. Der Mensch als kommunikatives Wesen benötigt jedoch in seinen mündlichen Interaktionssituationen mit anderen eine ausreichende Kompetenz bezüglich non-, para- und verbaler Gesprächsanteile – auch bezüglich des Lachens als einer nicht verbalsprachgebundenen Lautäußerung. Somit mögen sich diejenigen professionalisierten Kräfte angesprochen fühlen, die mit Sprache und Sprechen und vornehmlich mit Kommunikation und deren Bezugsfeldern zu tun haben:

Geben Sie dem Lachen mehr Raum (siehe Beispiel im Anhang) und sensibilisieren Sie andere für die vielfältigen Ursachen des Lachens, auf dass dessen funktionale Seiten im Gesprächsprozess einerseits bei den GesprächspartnerInnen richtig erkannt und andererseits von den/der Sprechenden selbst gezielt eingesetzt werden können – als kognitive Kompetenz, welche der Soziabilität zugutekommt.

Literatur

- Achhammer, B. (2014b). Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten fördern. Grundlagen und Anleitungen für die Sprachtherapie in der Gruppe. München: Reinhardt.
- Arnold, W., Eysenck, H. J., Meili, R. (Hrsg.). (1994). Lexikon der Psychologie. Freiburg: Herder.
- Bartens, W. (2015). Empathie. Die Macht des Mitgefühls. München: Droemer.
- Birdwhistell, R. L. (1952, 1970). Introduction to Kinesics. An Annotation System for Analysis of Body Motion and Gesture. Louisville: University of Louisville Press.
- Borstel, J. H. von (2015). Herzrasen kann man nicht mähen. Berlin: Ullstein.
- Bühler, Ch. (1928). Kindheit und Jugend. Leipzig: Hirzel.
- Christakis, N. A. & Fowler, J. H. (2010). Die Macht sozialer Netzwerke. Wer uns wirklich beeinflusst und warum Glück ansteckend ist. Frankfurt: Fischer.
- Cierpka, M. (2005). FAUSTLOS – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Freiburg: Herder.
- Dannenbauer, F. M. (2000). Sprachwissenschaftliche Grundlagen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 1, S. 116–168. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heilmann, Ch. (2011). Körpersprache richtig verstehen und einsetzen. München: Reinhardt.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (2004). Die Biologie des menschlichen Verhaltens. Grundriss der Humanethologie. Vierkirchen-Pasenbach: Blank. (4. Auflage).
- Ekman, P., Friesen, W. V. (1976). Measuring facial movements. *Environ. Psychol. Nonverbal Behav.*, 1, 56–75. [zitiert nach Eibl-Eibesfeldt, 2004, 629 und 631]
- Ekman, P., Levenson, R. W., Friesen, W. V. (1983). Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions. In: *Science*, 221, 1208–1210.
- Friederici, A. D. (2013). Über den Spracherwerb, eine Begegnung mit Noam Chomsky und das Ende der Hirnkarten. In: M. Eckoldt: Kann das Gehirn das Gehirn verstehen? S. 142–170. Heidelberg: Carl-Auer.
- Gesell, A. (1940). *The first five years of life*. New York: Harper.
- Gier, K. (2015). *Smaragdgrün. Liebe geht durch alle Zeiten*. 11. Auflage. Würzburg: Arena. (Sonderausgabe).
- Jackel, B. (2008). Lernen, wie das Gehirn es mag. Kirchzarten: VAK.
- Jackel, B. (2010). Sprache "ertanzen", Welt erobern. In: *Sprachheilarbeit* 55 (4), S. 194–196.
- Jackel, B. (2011). Eine neuronale Zweiwegeverbindung zwischen Sprachzentren – oder wie Hirnreifung und sprachliche Entwicklung bei Kindern einander bedingen. In: *sprechen* 29 (53), S. 47–54.
- Jackel, B. (2012). Verbunden-Sein über kommunikative Strukturen. In: *logoTHEMA (logopädieaustria)* 9 (2), S. 27–30.
- Jackel, B. (2013). „Resonanz schaffen“ – in lebendigem Dialog achtsam sein. In: *Praxis Sprache* 58 (1), S. 60–62.
- Jackel, B. (2014). „Du sollst nicht schimpfen!“ Auf dem Weg zu gelingendem, sozial-kompetentem mündlichem Kommunizieren. In: *sprechen* 30 (57), S. 17–29.
- Jackel, B. (2015). Sprache als körperbezogener Prozess: embodied speech. In: *logoTHEMA (logopädieaustria)* 12 (2), S. 14–19.
- Kannengieser, S. (2009). *Sprachentwicklungsstörungen – Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. München: Elsevier.
- Keyser, Chr. (2013). *Unser empathisches Gehirn. Warum wir verstehen, was andere fühlen*. München: Bertelsmann.
- Koelsch, S., Kasper, E., Sammler, D., Schulez, K., Gunter, T., Friederici, A. D. (2004). Music, language, and meaning: Brain signatures of semantic processing. In: *Nature Neuroscience* 7 (3), S. 302–397.
- Koelsch, S. & Schröger, E. (2008). *Neurowissenschaftliche Grundlagen der Musikwahrnehmung*. In: Bruhn, H., Kopiez, R., Lehmann, A.C. (Hrsg.): *Musikpsychologie*, S. 393–412. Reinbek: Rowohlt.

- Krüger, R. (2008). Körpersprache – Verstehen – Lernen. Ein Versuch. In: Dallmaier, C. & Riemann, M. (Hrsg.): Sprache als Brücke von Mensch zu Mensch. 28. dgs-Kongress, S. 12–32. Cottbus: Semmler.
- Kühnen, U. (2016). Macht der Gemeinschaft. In: Gehirn&Geist 2, S. 38–43.
- Lapp, E. (1992). Linguistik der Ironie. Tübingen: Narr.
- Mannel, O. (2015). Tomorrow`s voices. In: sprechen 32 (60), S. 35–38.
- Melzer, W., Schubarth, W., Ehninger, F. (2011). Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (2. Auflage).
- Oerter, R. (2014). Der Mensch, das wunderbare Wesen. Was Evolution, Kultur und Ontogenese aus uns machen. Wiesbaden: Springer Spektrum Fachmedien.
- Pauen, S. (Hrsg.). (2005). Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. München: Elsevier.
- Pinker, S. (2013). Gewalt. Eine neue Geschichte der Menschheit. Fischer.
- Rauh, H. (1998). Frühe Kindheit. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, S. 167–245. Weinheim: Beltz. (4. korrigierte Auflage).
- Riemann, H. (1877). Musikalische Syntaxis: Grundriss einer harmonischen Satzbildungslehre. Niederwalluf: Sändig. [zitiert nach Koelsch & Schröger 2008]
- Ritter, M. (2004). Gestisches Sprechen. In: Pabst-Weinschenk, M. (Hrsg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, S. 190–198. München: Reinhardt.
- Sager, S. & Bührig, K. (Hrsg.). (2005). Non-verbale Kommunikation im Gespräch. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 70, S. 5–17. [zitiert nach Zepter 2013]
- Schnabel, U. (2015). Was kostet ein Lächeln? München: Blessing.
- Schrott, R. & Jacobs, A. (2011). Gehirn und Gedicht. Wie wir unsere Wirklichkeiten konstruieren. München: Hanser.
- Schulz von Thun, F. (1981, 2013). Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schünke, M., Schulte, E., Schumacher, U. (2009). PROMETHEUS. LernAtlas der Anatomie. Stuttgart: Thieme. (2. überarbeitete u. erweiterte Auflage).
- Scott, S. & Pontes, U. (2016). Interview: Kommunikation. Lachen verrät unsere Gefühle. In: Gehirn&Geist 1, S. 60–64.
- Storch, M. & Tschacher, W. (2014). Embodied Communication. Kommunikation beginnt im Körper, nicht im Kopf. Bern: Huber. (2. erweiterte Auflage).
- Titze, M. (2003). Therapeutischer Humor. Grundlagen und Anwendungen. Frankfurt/M.: Fischer (4. Auflage).
- Vahle, F. (2010). Sprache mit Herz, Hand und Fuß. Weinheim: Beltz.
- Waal, F. de (2011). Das Prinzip Empathie. München: Hanser.
- Weiller, C. u. a. (2011). How the Ventral Pathway Got Lost – And What Its Recovery Might Mean. In: Brain & Language 118, S. 29–39.
- Zepter, A. L. (2013). Sprache und Körper. Vom Gewinn der Sinnlichkeit für Sprachdidaktik und Sprachtheorie. Dissertationsschrift Frankfurt/M.: Lang.

Internetquellen

- Achhammer, B. (2014a). Förderung pragmatischer Fähigkeiten bei Kindern. Evaluation einer gruppentherapeutischen Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters. Dissertationsschrift LMU München: <http://e-doc.ub.uni-muenchen.de/17207/>
- Ruch, W. (2011). Zwischen Lachen und Ausgelachtwerden: <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=6559&print=1> (Abruf am 19.1.2016)
- Strack, F.; Martin, L., Stepper, S.: Inhibiting and Facilitating Conditions of the Human Smile: A Nonobtrusive Test of the Facial Feedback Hypothesis. Archiv Universität Würzburg: http://www.i2.psychologie.uni-wuerzburg.de/himl/werbung/Strack_Martin_stepper_pen-study_facial-feedback-hypothese.pdf (Abruf am 11.11.2015)
- Wikipedia: Gelotologie (Abruf am 19.1.2016)

Anhang

„Frau Wu ist krank“ (ein textgebundenes Kreisspiel mit garantiert echten Lachanfällen samt Tränenfluss als Warm-up für junge Menschen und alle, die jung geblieben sind):

Spielanleitung analog zu „Ich packe meinen Koffer“; Spielrichtung nach links: Die Mitspielenden sitzen im Gesichtskreis. Der/die SpielleiterIn sagt: „Frau Wu ist krank.“ Die links sitzende Person fragt: „Was hat sie denn?“ Nun benennt der/die SpielleiterIn eine Krankheit mit deutlich sichtbarem Symptom (z. B. Windpocken mit Kratzbewegungen; gebrochenes Bein mit bewegungshinderndem Verband). Alle kratzen sich nun am ganzen Körper oder spreizen ein Bein ab. Der/die Nächste im Kreis fragt wie oben und bekommt zur ersten Krankheit eine zweite hinzugefügt, die beide motorisch dargestellt werden müssen usw. Wie weit die Teilnehmenden wohl durchhalten? Besonders Begeisterte und

Lachfreudige können das Spiel auch noch rückwärts spielen, indem Frau Wu wieder schrittweise gesund wird und jeweils ein Symptom wegfällt. (Jackel 2008, 72 in abgewandelter Form).

Zur Autorin

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

Ulrike Nespital

Wie effektiv sind Rhetorikkurse?

Erste Ergebnisse zur Entwicklung von rhetorischen Fähigkeiten und Sprechangstsymptomen bei Studierenden

1 Einleitung

Die Fähigkeit zu kommunizieren spielt eine wichtige Rolle in Studium, Beruf und Alltag. Oftmals ist den miteinander kommunizierenden Menschen nicht bewusst, dass es sich bei der mündlichen Kommunikation jeweils um eine große Verantwortung sowohl auf Seiten des Senders und als auch auf Seiten des Empfängers handelt. Der Sender muss beim Übermitteln einer Botschaft für den Hörer mitdenken und sich für diesen so verständlich wie möglich ausdrücken (Sprechdenken). Der Empfänger muss aktiv zuhören und versuchen, das Gesagte genau zu verstehen und für sich in Zusammenhang zu bringen (Hörverstehen). Um die eigenen rhetorischen Fähigkeiten verbessern zu können, werden Rhetorikkurse angeboten, in denen die Kommunikationsprozesse bewusst beobachtet, erprobt und analysiert werden.

Am Zentrum für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen (ZfbK) der Justus-Liebig-Universität Gießen wurde eine Studie zur Effektivität von Rhetorikseminaren bei Studierenden durchgeführt. Diese besteht aus einer Befragung der Studierenden zur subjektiven Selbsteinschätzung ihrer rhetorischen Fähigkeiten und ihrer in Kommunikationssituationen auftretender Sprechangstsymptome zu Beginn und zum Ende des jeweiligen Kurses.

Die am ZfbK durchgeführten Rhetorikseminare verfolgen folgende Lernziele: Die Studierenden sollen sich ihrer eigenen inneren

Haltung und Ihrer Kommunikationsabsicht bewusstwerden. Sie sollen die Kommunikationssituation und den Kontext analysieren und einschätzen, für andere Gesprächsteilnehmer/-innen mitdenken und andere Sichtweisen einplanen können. Des Weiteren sollen die Studierenden für die Entstehung von Missverständnissen und Meinungsverschiedenheiten sensibilisiert werden, damit sie diese durchschauen und durch kommunikatives Handeln verändern können. Sie lernen ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung besser kennen und gewinnen dadurch mehr Sicherheit im kommunikativen Auftreten durch Authentizität und Transparenz.

Im Folgenden werden der theoretische Hintergrund, auf dessen Basis die Seminare durchgeführt werden, die Konzeption und Ergebnisse der Untersuchung sowie ein Ausblick für die weitere Forschung in diesem Bereich dargestellt.

2 Theoretischer Hintergrund

Abgesehen von einigen wenigen Einzelfalluntersuchungen im schulischen Unterricht sind bisher wenige repräsentative Studien zur Effektivität von Rhetorikseminaren veröffentlicht worden.

Beispielsweise beschreibt Gärtner in ihrer Masterarbeit (2010) eine Untersuchung mit Schülergruppen, in der sie positive Effekte von Rhetorikübungen auf den Referatsstil von Schüler/innen nachweisen konnte.

Die in der vorliegenden Untersuchung beschriebenen Kurse beruhen auf der Theorie, dass eine gute Rhetorik aus der inneren Haltung und Glaubwürdigkeit der Rednerin/des Redners entsteht. Demnach steht nicht das Vermitteln der Technik des Redens oder das bewusste Einsetzen von Gestik und Mimik im Vordergrund, sondern zunächst das Arbeiten an der eigenen Einstellung zu sich und der Umwelt. Dies geht zurück auf den Gestus-Begriff nach Brecht, der als „Komplex von Gesten, Mimik und für gewöhnlich Aussagen, welchen ein oder mehrere Menschen an einen oder mehrere Menschen richten“, definiert wird (1963, 31). Brechts gestisches Prinzip bezieht sich auf die Schauspielkunst, „beinhaltet aber so allgemeine Punkte, die strenggenommen Bestandteile jeder (!) sprechsprachlichen Kommunikation sind – wenn auch mit unterschiedlichen Ausprägungsgraden“ (Haase 1987, 371). Somit ist das Grundprinzip des Gestus nach Brecht auch auf die Alltagskommunikation übertragbar.

Um die eigenen rhetorischen Fähigkeiten zu verbessern und Sicherheit im kommunikativen Auftreten zu gewinnen, muss die eigene Selbstwahrnehmung sensibilisiert sowie die Erfahrung der Wirkung auf die Umwelt gemacht werden. Nur durch die Selbstreflexion und das Bewusstwerden der eigenen Motivation, des Ziels einer Aussage bzw. Rede und der Zielperson bzw. -gruppe, die erreicht werden soll, ist die Basis der Glaubwürdigkeit geschaffen, um rhetorisch überzeugend aufzutreten. Somit bildet eine Analyse der entsprechenden Kommunikationssituation, d. h. die intensive Auseinandersetzung mit einerseits den objektiven Faktoren wie des Orts, der Zeit und andererseits den subjektiven Faktoren wie des Motivs, des Ziels und der an der Kommunikation beteiligten Persönlichkeiten Grundlage und Voraussetzung für eine sichere und überzeugende Kommunikation. Gerade das Ziel des Senders, d. h. dessen intentionale Finalität ist entscheidend für das erfolgreiche Übermitteln einer Aussage bzw.

Botschaft. Angelehnt an Geißners Ziel der gemeinsamen Sinnkonstitution durch Sprechenden und Hörerverstehen wird den Studierenden in den Rhetorik-Kursen bewusstgemacht, welche Verantwortung der Sprecher dem Hörer gegenüber hat und dass nur durch eine intensive Situationsanalyse und das Mitdenken für den Hörer dieses Ziel erreicht werden kann (Geißner 1988, 73 ff.).

Ein weiterer Schwerpunkt der Kurse ist das Lernen durch Beobachtung. Je besser eine Person Kommunikationsabläufe und deren Strukturen, Argumentationsmuster und Argumentationstechniken sowie Gestik und Mimik erkennt und analysiert, desto leichter wird es ihr auch fallen, diese selbst für sich effektiv anzuwenden.

„Berücksichtigt man also sowohl die Situationsabhängigkeit rhetorischer Kommunikation, als auch die Nichttrivialität der miteinander sprechenden Menschen, verbietet es sich geradezu, in der rhetorischen Lehre mit der Vermittlung von ‚Techniken‘ und ‚Regeln‘ zu operieren und vorschnell vermeintliche ‚Lösungen‘ für vermeintliche kommunikative ‚Probleme‘ anzubieten“ (Meyer 2013, 145). Somit stehen bei den in der vorliegenden Studie beschriebenen Rhetorikkursen die individuelle Persönlichkeit, die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und deren Wirkung sowie die Situations- und Beobachtungsanalyse als grundlegende Voraussetzungen für eine kommunikative Verbesserung im Vordergrund. Erst wenn diese Voraussetzungen geschaffen werden konnten, ist es für den/die Seminarleiter/-leiterin sinnvoll, Techniken zu Gesprächsführung, Argumentation und Vortragsweise zu vermitteln und diese in entsprechenden Übungen erproben zu lassen.

3 Studie zur Entwicklung von rhetorischen Fähigkeiten und Sprechangstsymptomen bei Studierenden

3.1 Konzeption

Die vorliegende Studie wurde, wie in der Einleitung erwähnt, am Zentrum für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen (ZfbK) der Justus-Liebig-Universität Gießen im Rahmen von Seminaren zur Verbesserung der mündlichen Kommunikation durchgeführt. Dabei handelt es sich um insgesamt 14 Seminare, die im Zeitraum vom Sommersemester 2013 bis Sommersemester 2015 durchgeführt wurden und folgende Titel haben:

- *Kompetent Gespräche führen*
- *Argumentieren, diskutieren, debattieren*
- *Kompetent Referate halten*
- *Auf sprechkünstlerischem Wege zur rhetorischen Sicherheit*

Im jeweiligen Seminar wurde den Studierenden zu Beginn ein Fragebogen zur Selbsteinschätzung rhetorischer Fähigkeiten und möglicher Sprechangstsymptome in Papierform ausgeteilt. Die Abfrage erfolgte anonym anhand eines persönlichen Codes. Die Erstellung der Items des Fragebogens orientierte sich, bezogen auf die rhetorischen Fähigkeiten, an den Lernzielen der Kurse sowie, bezogen auf die

Sprechangstsymptome, an bekannten möglichen Aufregungssymptomen in Sprechsituationen. Es handelt sich um eine Vorher-Nachher-Untersuchung, die auf Signifikanzniveau $\alpha < 0,05$ statistisch ausgewertet wurde.

Bei den Teilnehmer/innen der Studie handelt es sich um 141 weibliche und männliche Studierende, vorwiegend der Geisteswissenschaften, die auf freiwilliger Basis an einem (bzw. mehreren) der Seminare zur mündlichen Kommunikation teilgenommen haben. Die Studierenden hatten zu Beginn des jeweiligen Seminars wenig bis keine Vorkenntnisse und Erfahrungen mit Rhetorikseminaren, Trainings oder Workshops dieser Art.

3.2 Indikatoren der subjektiven Selbsteinschätzung

Im Folgenden werden die im Fragebogen abgefragten Items dargestellt. Zunächst sollten die Studierenden ihre kommunikativen Fähigkeiten zum aktuellen Zeitpunkt auf einer Skala von 1 (sehr schlecht) bis 7 (sehr gut) einschätzen (Tab. 1). Des Weiteren sollten die Studierenden die Intensität ihrer ggf. auftretenden Sprechangstsymptome auf einer Skala von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 7 (trifft in hohem Maße zu) einschätzen (Tab. 2).

Tab. 1: *Indikatoren der kommunikativen Fähigkeiten*

a. freies Sprechen	b. Präsenz im Gespräch
c. auf den Punkt kommen	d. Souveränität
e. Fremdwirkung	f. Konfliktfähigkeit
g. Selbstbewusstsein	h. Kritikfähigkeit
i. Struktur	j. Erkennen kommunikativer Strukturen
k. Schlagfertigkeit	

Tab. 2: Indikatoren der Sprechangstsymptomatik

a. Atemnot	b. Störung des Sprechflusses
c. Stimmveränderungen (z. B. Zittern, Wegrutschen der Stimme)	d. Zittern der Knie bzw. des Körpers
e. rot oder fleckig werden	f. Blackouts
g. Formulierungsschwierigkeiten	h. Füllwörterhäufungen
i. häufiges Räuspern	

3.3 Hypothesen

Die Vorher-Nachher-Untersuchung soll einen Nachweis der Effektivität der durchgeführten Rhetorikseminare liefern. Dies beschränkt sich zunächst auf die subjektive Einschätzung der einzelnen Studierenden. Folgende Hypothesen wurden aufgestellt:

- Zum einen ist davon auszugehen, dass die Studierenden ihre kommunikativen Fähigkeiten (Tab. 1) am Ende des Kurses besser einschätzen als zu Beginn des Kurses.
- Zum anderen ist zu erwarten, dass sich auch die subjektiv wahrgenommenen Symptome der Sprechängstlichkeit (Tab. 2) am Ende des Kurses reduzieren.
- Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass eine negative Korrelation zwischen der Verbesserung der kommunikativen Fähigkeiten und dem Abbau von Sprechängstlichkeit besteht.

3.4 Ergebnisse der Untersuchung

Über zwei Faktorenanalysen wurde zunächst gezeigt, dass mit den Frageitems sowohl bei den kommunikativen Fähigkeiten als auch bei den Symptomen der Sprechangst jeweils eine Kompetenz hinreichend gut abgebildet wurde. Die Skalen wurden daher über den Mittelwert der jeweiligen Items gebildet und wiesen eine gute interne Konsistenz auf (Cronbachs Alpha „kommunikative Fähigkeiten“: $\alpha = .863$;

Cronbachs Alpha „Sprechangstsymptomatik“: $\alpha = .840$). Die interne Konsistenz ist eine Voraussetzung, damit die einzelnen Frageitems zu einem Skalenwert zusammengefasst werden dürfen (gleichbedeutend damit, dass eine einzelne Frage hoch mit der Summe der übrigen Skala korreliert). Der hohe Cronbachs Alpha ist jedoch kritisch zu betrachten, da er durch gleichgepolte Items entstanden ist.

Für die Auswertung der Daten wurde der **T-Test für verbundene Stichproben** durchgeführt, da dieser nach Bortz-Schuster bei einer Stichprobe von $n > 30$ angewendet werden kann, obwohl keine Normalverteilung vorliegt: „Falls der Stichprobenumfang ‚groß‘ ist, halten die T-Tests das festgelegte Signifikanzniveau auch dann ein, wenn das Merkmal nicht normalverteilt ist.“ (2010, 126).

3.4.1 Kommunikative Fähigkeiten

Die Ergebnisse zeigen, dass die subjektiv wahrgenommenen kommunikativen Fähigkeiten (insgesamt) auf einer Skala von 1 (sehr schlecht) bis 7 (sehr gut) am Ende eines Kurses von den Studierenden signifikant ($p < .001$) besser eingeschätzt wurden als zu Beginn des Kurses. Der Mittelwert stieg von 4,9 auf 5,6 (Standardabweichung = .68; Standardfehler = .64 vorher, .58 nachher; Abb. 1). Bei Betrachtung der einzelnen kommunikativen Fähigkeiten wird

deutlich, dass jedes einzelne eine verbesserte Einschätzung seitens der Studierenden enthält. Hier lag der Standardfehler zwischen .72 und .14 (Abb. 2/Abb. 3).

Damit hat sich die Hypothese 1 bewahrheitet. Dies ist dadurch zu erklären, dass die

Studierenden durch Beobachtung und Analyse von Gesprächsprozessen sowie durch die Selbsterprobung von Gesprächen und Vorträgen in rhetorischen Übungen ihre Stärken ausbauen und ihre Schwächen abbauen können.

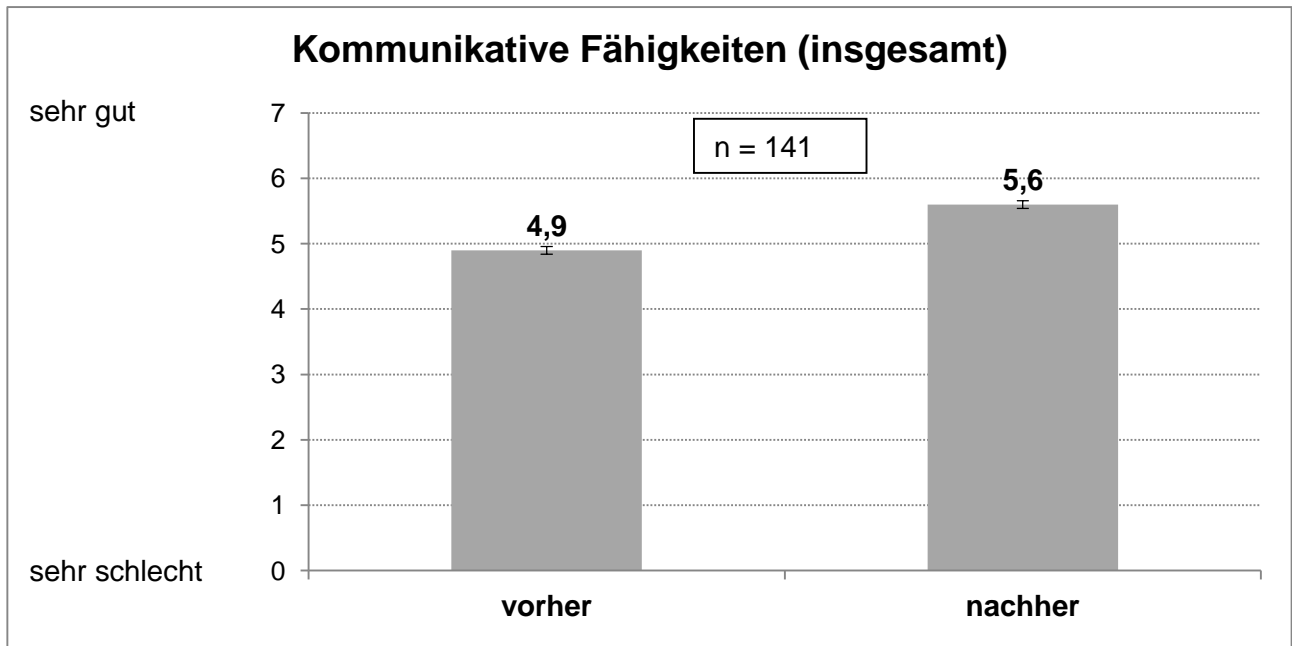


Abb. 1: Ergebnisse *Kommunikative Fähigkeiten (insgesamt)*

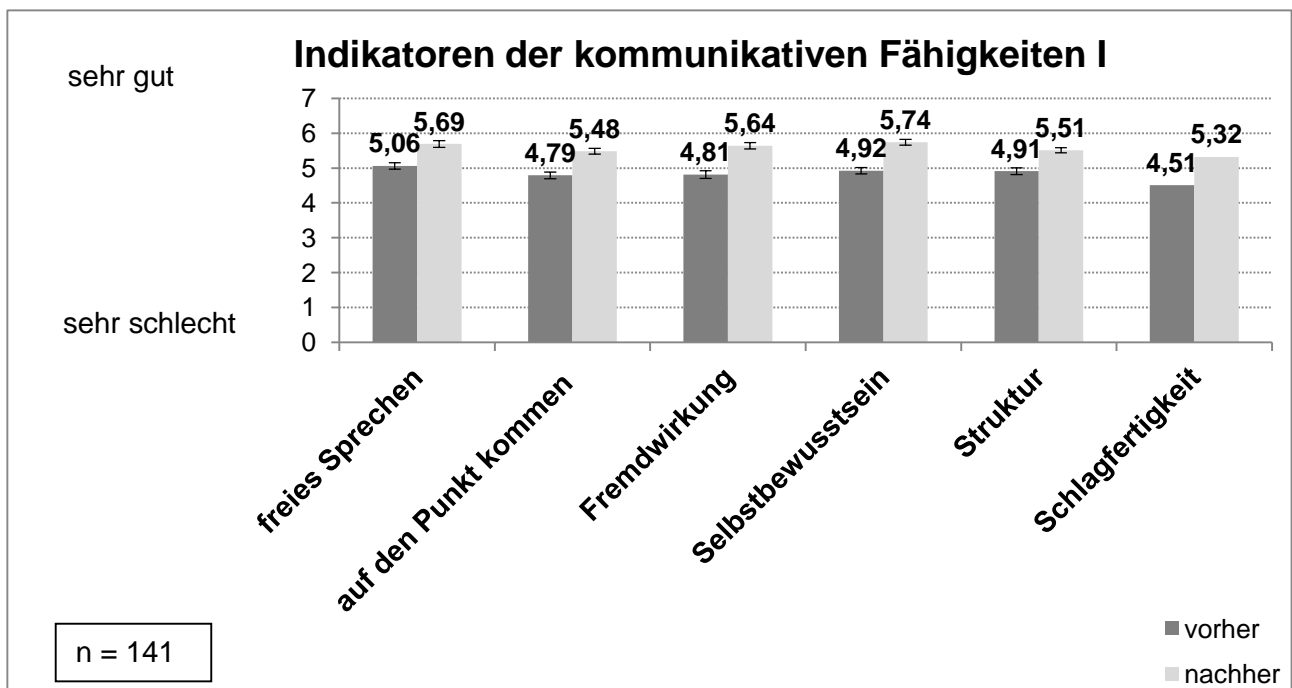


Abb. 2: Ergebnisse *Indikatoren der kommunikativen Fähigkeiten I*

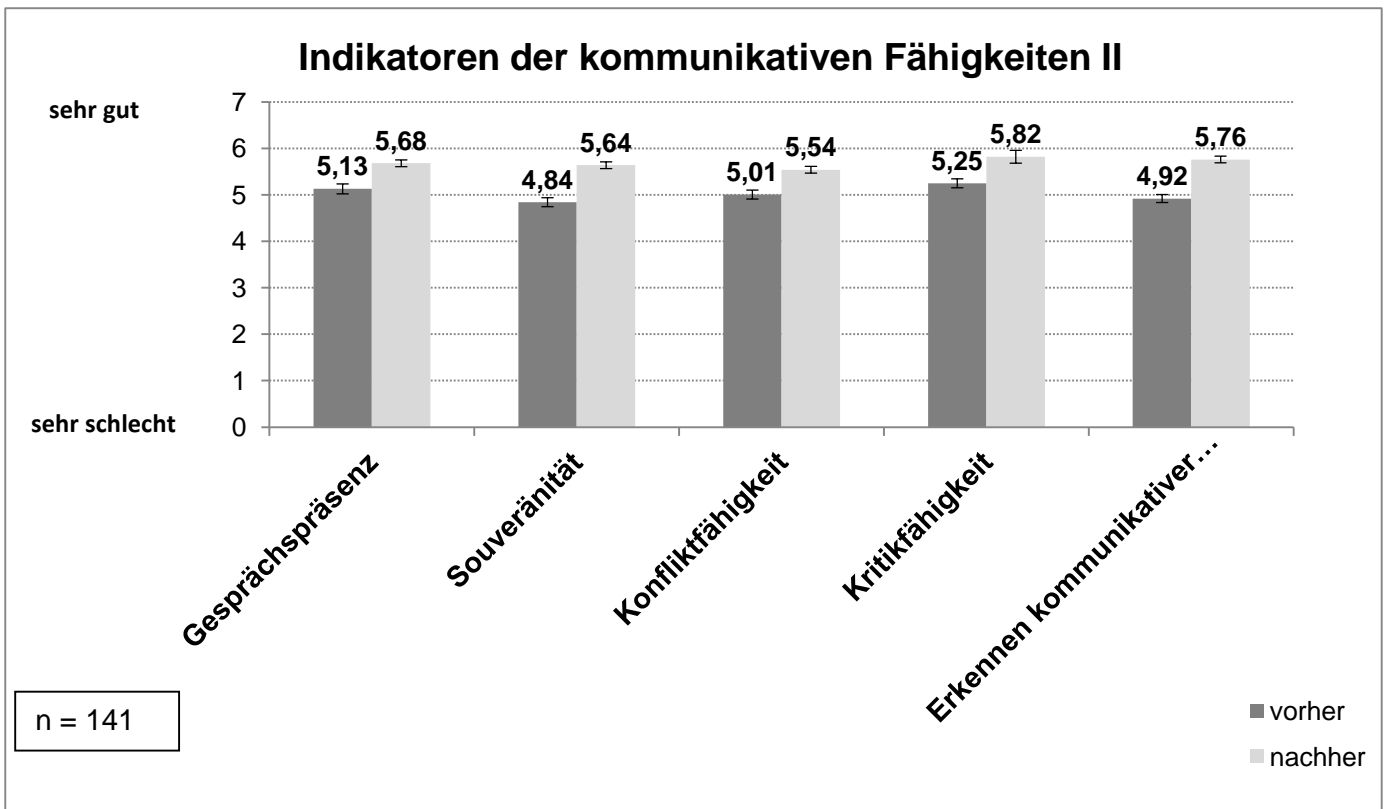


Abb. 3: Ergebnisse *Indikatoren der kommunikativen Fähigkeiten II*

3.4.2 Sprechangstsymptomatik

Die Analyse der Sprechangstsymptomatik ergab, dass die Sprechangst (insgesamt) der Studierenden auf einer Skala von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 7 (trifft in hohem Maße zu) signifikant ($p = .000$) als geringer empfunden wurde als zu Beginn des Kurses. Der Mittelwert sank von 3,6 auf 2,8 (Standardabweichung = .96, Standardfehler = .91 vorher, .86 nachher; Abb. 4). Auch die einzelnen Symptome der Sprechangst wurden am Ende des Kurses als weniger

intensiv wahrgenommen und eingeschätzt. Dabei lag der Standardfehler zwischen .11 und .17 (Abb. 5/Abb. 6).

Diese Abnahme der Sprechangst insgesamt lässt sich durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Selbst- und Fremdwahrnehmung, mit dem Beobachter- und Kamerafeedback und der damit einhergehenden zunehmenden Sicherheit im Auftreten erklären.

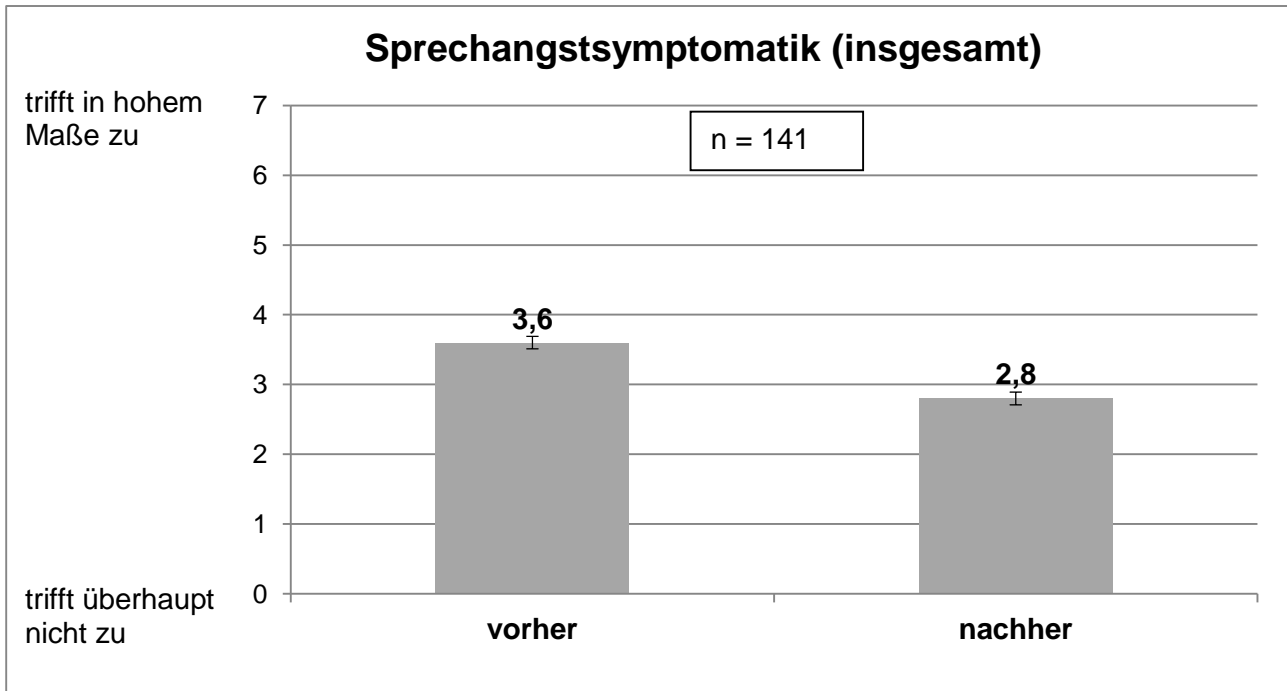


Abb. 4: Ergebnisse *Sprechangstsymptomatik (insgesamt)*

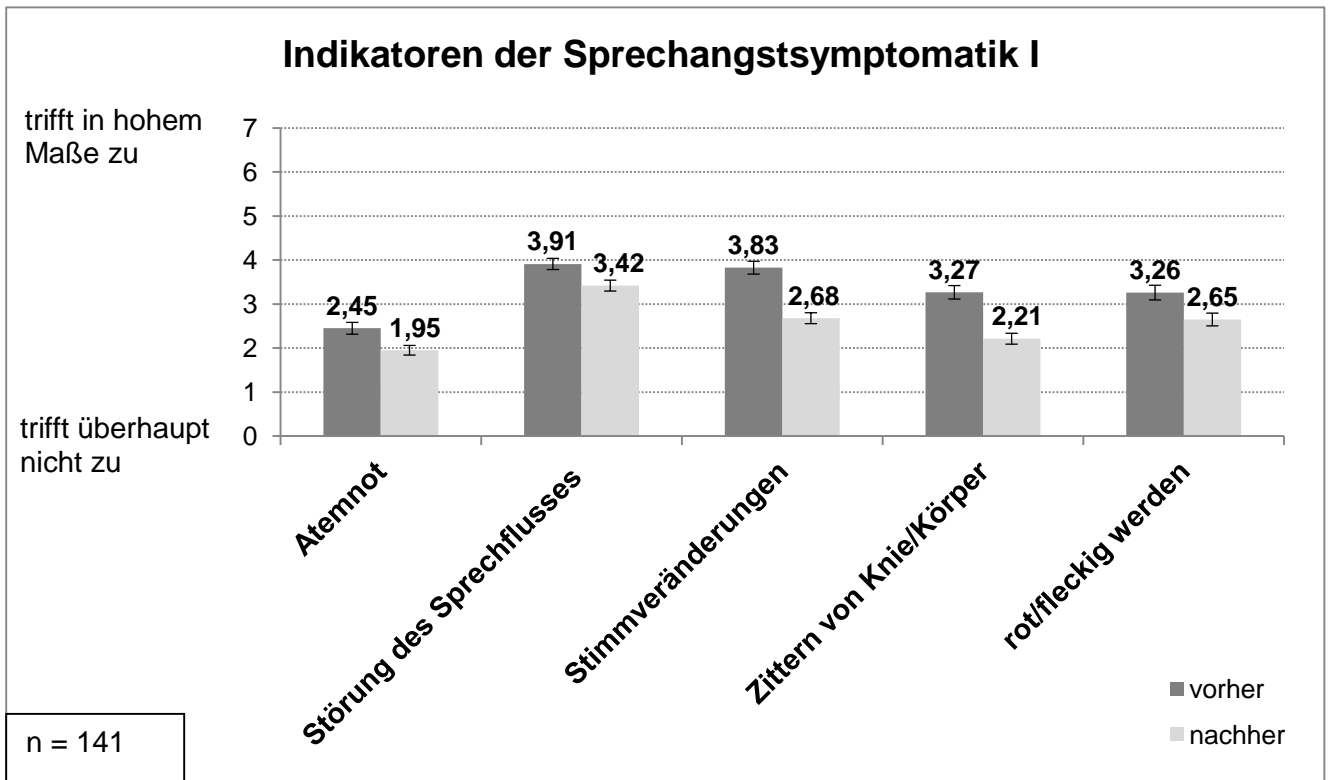


Abb. 5: Ergebnisse: *Indikatoren der Sprechangstsymptomatik I*

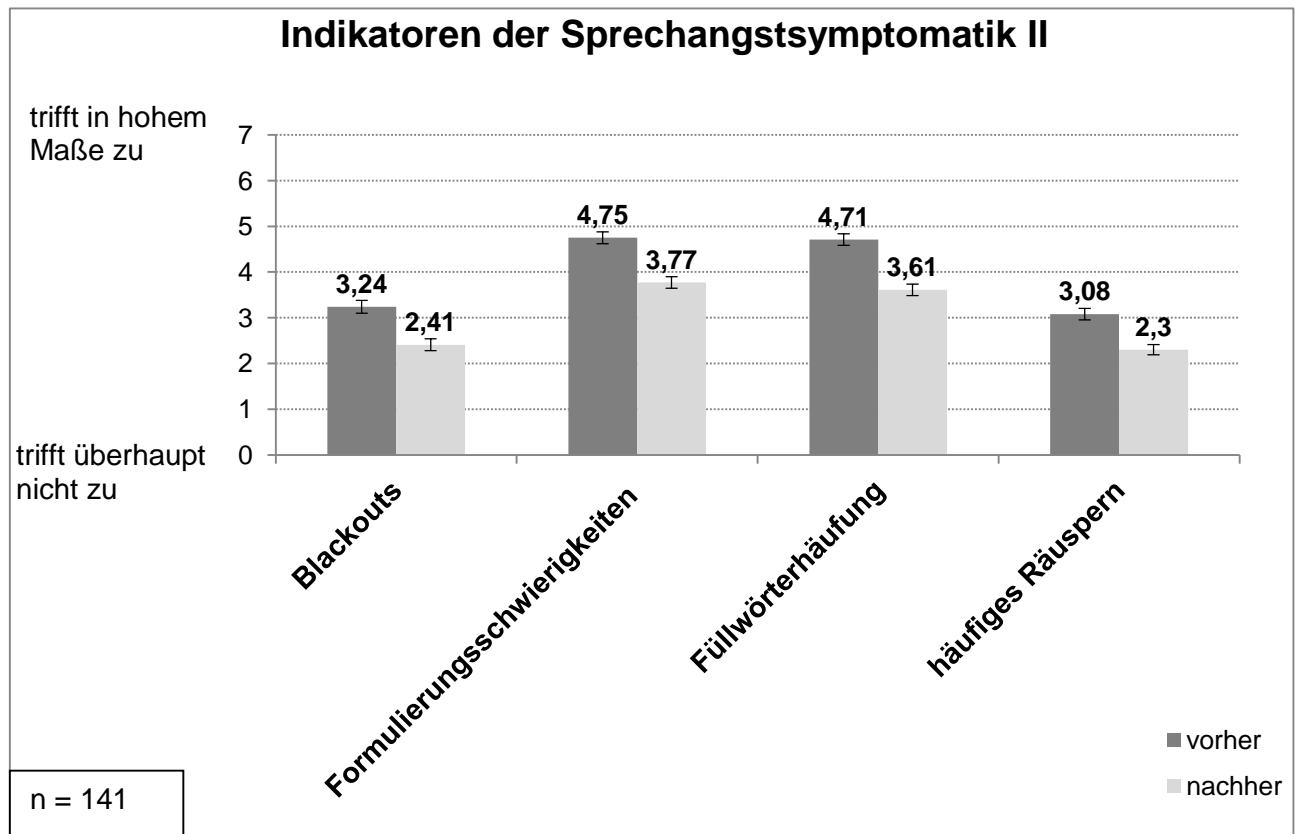


Abb. 6: Ergebnisse: *Indikatoren der Sprechangstsymptomatik II*

3.4.3 Korrelation zwischen kommunikativen Fähigkeiten und Sprechangstsymptomatik

Die **Korrelationsanalyse** zwischen den ermittelten Faktoren *Sprechangst* und *rhetorischer Kompetenz* ergab eine hohe negative Korrelation, die signifikant ist ($r = -.480$; $p < .001$). Daraus lässt sich Folgendes schließen:

- Studierende, die ihre Sprechangst als intensiv beurteilten, schätzten zugleich ihren kommunikativen Kompetenzwert als niedrig ein.
- Wurde die kommunikative Kompetenz von den Studierenden hoch eingeschätzt, ging das gleichzeitig mit einer geringen Intensität der eigenen Sprechangst einher.

Das Streudiagramm verdeutlicht die hohe negative Korrelation des Zuwachses der

Sprechangst und der kommunikativen Kompetenz. Das bedeutet eine Abnahme der Sprechangst bei Anstieg der kommunikativen Kompetenz. So wird erkennbar, dass beispielsweise eine Testperson bei einem Zuwachs der kommunikativen Kompetenz von +2 gleichzeitig eine Abnahme der Sprechangst (ein Zuwachs von -2) stattgefunden hat (Abb. 7).

Damit hat sich auch diese Hypothese bestätigt. Die Ergebnisse der Korrelationsergebnisse sind darauf zurückzuführen, dass die Studierenden durch wiederholte Übungen und Feedback Sicherheit im Auftreten und Zuversicht gewonnen haben. Des Weiteren können die intensive Auseinandersetzung mit der Sprechangst und die Erfahrung, sich der Situation erneut zu stellen, die rhetorischen Fähigkeiten gefördert haben.

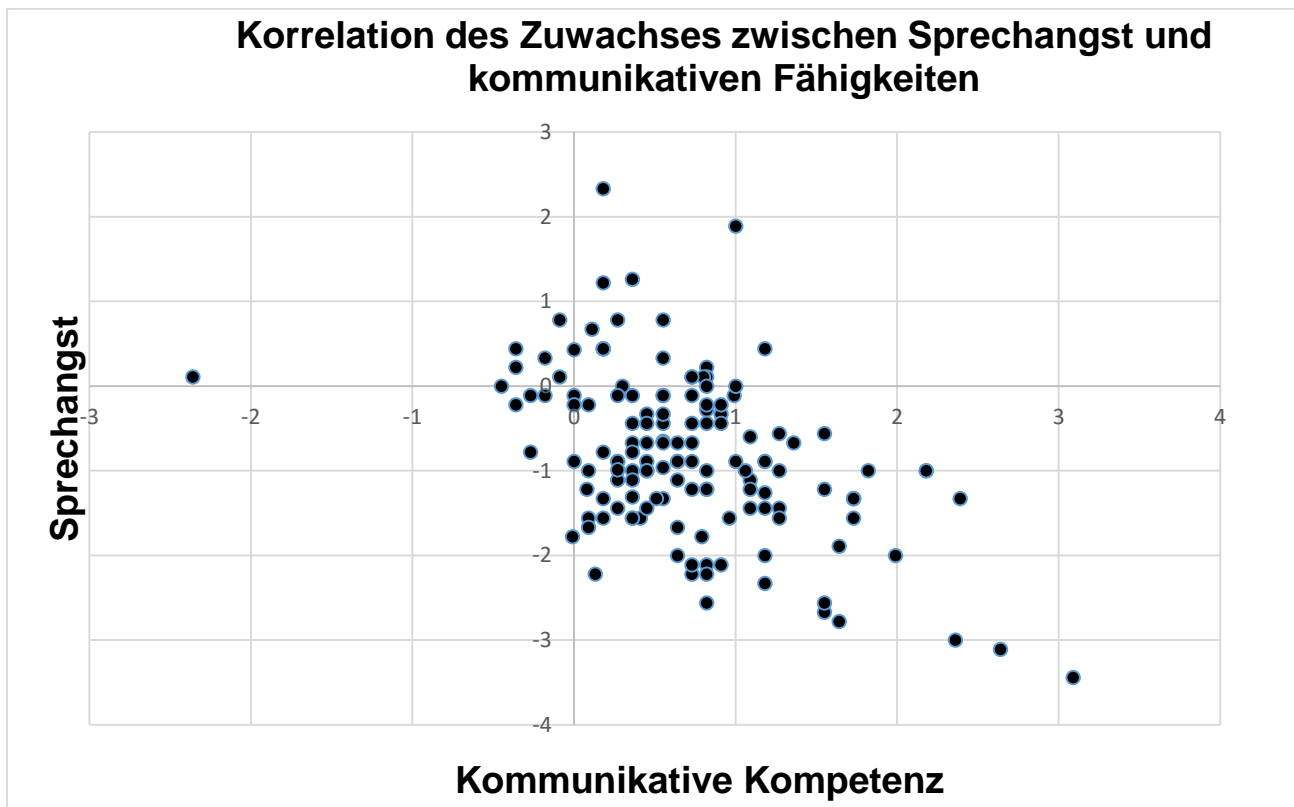


Abb. 7: Korrelation des Zuwachses zwischen Sprechangst und kommunikativen Kompetenz

4 Fazit und Ausblick

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich die aufgestellten Hypothesen bestätigt haben. Die Studierenden schätzten nach Abschluss eines Kurses ihre kommunikativen Fähigkeiten signifikant positiver und ihre Sprechängstlichkeit signifikant geringer ein als vor der Teilnahme. Die Korrelationsanalyse zeigt, dass die Verbesserung rhetorischer Fähigkeiten auch mit dem Abbau von Sprechängstlichkeit und umgekehrt in Abhängigkeit steht. Somit bedingen sich Kommunikationskompetenz und ein angstloses Auftreten gegenseitig.

Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die angewandten Inhalte bzw. Methoden sowohl eine Verbesserung im kommunikativen Auftreten als auch den Abbau von Sprechängsten bewirken. Des Weiteren erwies sich der Fragebogen als ein sinnvolles Medium für die Untersuchung.

Vergleicht man die Seminare miteinander, so zeigt die **zweifaktorielle Mixed**

ANOVA, dass die Kursarten jeweils einen signifikant unterschiedlichen Einfluss auf die Ergebnisse hatten. Trotz der signifikanten Abnahme der Sprechangst und Zunahme der kommunikativen Kompetenz, die insgesamt bei allen Kursen festzustellen war, zeigte die **einfaktorielle ANOVA**, dass das Seminar „Kompetent Gespräche führen“ weniger Zuwachs als die drei anderen Rhetorikseminare aufwies. Die Gründe dafür könnten in weiteren statistischen Auswertungen herausgefunden werden. Es ist zu vermuten, dass der Kurs „Kompetent Gespräche führen“ diese Unterschiede im Zuwachs aufweist, da er nicht wie die anderen Kurse 30, sondern lediglich 15 Semesterwochenstunden umfasst und somit weniger Zeit für die Auseinandersetzung mit eigenen kommunikativen Verhaltensweisen zur Verfügung steht. Des Weiteren dient er als Grundlagenkurs, in dem zunächst die grundlegenden Funktionen der Kommunikation sowie erste Übungen zur Selbstreflexion vermittelt und angewendet

werden. Dies unterscheidet den Kurs wesentlich sowohl vom Seminar „Argumentieren, diskutieren, debattieren“, das Techniken beinhaltet, die gezielt vor der Kamera geübt werden, als auch vom Seminar „Kompetent Referate halten“, in dem den Studierenden jeweils eine Vorher- und Nachher-Aufzeichnung eines Vortrags ermöglicht wird, sowie vom Seminar „Aufsprechkünstlerischem Wege zur rhetorischen Sicherheit“, in dem der Schwerpunkt auf der sprechkünstlerischen Erarbeitung einer Haltung zu einem literarischen Werk und dem Transfer zur Alltagskommunikation liegt. Alle drei Kurse beinhalten mehrere Videoaufzeichnungen der Kommunikationssituationen, anhand derer sich die Studierenden ihre Entwicklung selbst bewusst machen können, während das Seminar „Kompetent Gespräche führen“ weniger Videoaufzeichnungen beinhaltet.

Die Untersuchung soll nach Abschluss der vorangegangenen vorliegenden Studie weitergeführt und ausgebaut werden. Es wird im Rahmen weiterer Rhetorikkurse eine erneute Stichprobe mit einem Fragebogen in optimierter Form hinsichtlich der Items erhoben. Die Fragen werden nicht nur bezogen auf verständlichere Formulierungen verändert, sondern es werden auch einige Items wie beispielsweise die Einschätzung der Intensität der eigenen Aufregung/des Lampenfiebers insgesamt ergänzt. Um die Validität zu erhöhen, werden die Fragen ungleichgepolt. Zusätzlich wird ein weiterer Fragebogen zur Prüfungsangst ausgeteilt, der im Rahmen einer sozialpsychologischen Untersuchung ergänzt werden soll. Dies könnte zu Schlussfolgerungen bezüglich der Sprechangst im Sinne einer möglichen Korrelation zwischen dieser und Prüfungsangst im Allgemeinen führen.

Zudem ist neben dieser subjektiven Beurteilung eine objektive Untersuchung geplant. Dies soll anhand von Videoanalysen der im Seminar aufgezeichneten Sprechakte durch eine neutrale und professionelle

Beurteilung erfolgen. Auch die Langzeitwirkung der Rhetorikseminare soll untersucht werden, um zu prüfen, ob die Lernerfolge auch nachhaltig sind. Dies kann durch eine Abfrage der subjektiven Selbsteinschätzung der Studierenden nach einem längeren Zeitraum erfolgen.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die vorliegende Studie relevante Ergebnisse zur positiven Entwicklung von kommunikativen Fähigkeiten und Sprechangstsymptomen bei Studierenden liefert. Die Ergebnisse können als Zuversicht und Motivation für diejenigen dienen, die sich aus Angst vor den Sprechsituationen vor einer Gruppe gar nicht bzw. zögerlich zu einem Rhetorikkurs anmelden, da sie mit hoher Wahrscheinlichkeit um Erfahrungen bereichert und sicherer in ihrem kommunikativen Auftreten sein werden.

Literatur

Bortz, Jürgen; Schuster, Christof: Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Berlin: Springer (Springer-Lehrbuch), 2010.

Bose, Ines; Hirschfeld, Ursula; Neuber, Baldur; Stock, Eberhard: Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. 1. Aufl. [s.l.]: Narr (narr studienbücher), 2013.

Brecht, Bertolt: Schriften zum Theater. Bd. 4, Suhrkamp: Berlin und Weimar, 1963.

Geißner, Hellmut: Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation. 2. Aufl. Königstein/Ts: Scriptor, 1988, 1981.

Haase, Martina: Brechts Theorie des Gestus – ihre Bedeutung für die Sprechwissenschaft. In: Krech, Eva-Maria; Stock, Eberhard; Suttner, Jutta (1987): Ergebnisse der Sprechwirkungsforschung. (Abschlussbericht). Hrsg. v. Eva-Maria Krech, Jutta Suttner, Eberhard Stock. Halle /Saale: VI (Kongress- und Tagungsberichte der Martin-Luther-

Universität Halle-Wittenberg, 1987/19. /F 67/), 369–372, 1981.

Meyer (2013): Ethik der Rhetorik. In: Bose, I.; Hirschfeld, U.; Neuber, B.; Stock, E.: Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst (2013). 1 Aufl. [s.l.]: Narr (narr studienbücher).

Zur Autorin

Ulrike Nespital studierte von 2003 bis 2008 den Diplomstudiengang Sprechwissenschaft mit dem Wahlpflichtfach Musik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Im Anschluss an ihr Studium folgte 2009 bis 2012 ihre Promotion zum Thema „Wirkungen des funktionellen

Nachvollzugs auf die Qualität der Sprechstimme“. Seit 2012 arbeitet sie als Lehrkraft für besondere Aufgaben am Zentrum für fremdsprachliche und berufsfeldorientierte Kompetenzen (ZfbK) der Justus-Liebig-Universität Gießen für den Bereich Study-Skills (Geistes- und Sozialwissenschaften). Dort gibt sie Kurse im Bereich der mündlichen Kommunikation überwiegend für Studierende, aber auch für Lehrende, hospitiert und berät in verschiedenen Fachbereichen der JLU.

Weiteres unter:

<https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/zfbk/afk/tea>

E-Mail:

ulrike.nespital@zfbk.uni-giessen.de

Delia Olivi

Mehr schlecht als Recht

Die Kommunikation zwischen Jurist und Laien im Spannungsfeld zwischen juristischer Fachsprache und kommunikativer Kompetenz

1 Kommunikative Barrieren und Missverständnisse durch die Rechtssprache?

Der freie Zugang zu Wissen wird heute als Grundrecht angesehen. Erst dieses Recht ermöglicht Chancengleichheit und damit eine funktionierende Gesellschaft.

Doch ist das Recht in seiner extremen Komplexität auch für jeden verständlich und somit frei zugänglich? Hilft hier die Rechtssprache oder schafft sie eher noch kommunikative Barrieren und Missverständnisse? Besteht nicht erst dann Chancengleichheit, wenn auch jeder wirklich versteht, was sein gutes Recht in der Gesellschaft ist?

Es gibt in der heutigen Zeit ein großes Bedürfnis der Bürger nach Transparenz in Rechtsangelegenheiten. Wie oft hört man von Leuten, dass sie ein Anwaltsschreiben nicht verstanden oder bei der Steuererklärung große Probleme hätten, weil die missverständliche Rechtssprache die Komplexität der Paragraphen noch verstärkt. In diesem Beitrag wird die Bedeutung der Sprache in der Justiz beleuchtet, denn „Sprache verbindet, Sprache trennt, Sprache gestaltet. Sie ist die notwendige Voraussetzung der Kommunikation.“² Dies

schreibt Prof. Dr. Wolfgang Ewer, Präsident des Deutschen Anwaltvereins, im Grußwort zum 61. Deutschen Anwaltstag. Wann treten in der Kommunikation zwischen Jurist und Laien Schwierigkeiten auf und was sind deren Ursachen? Denn Kommunikation ist ein zwischenmenschlicher Vorgang, der auf Grund verschiedener Einflüsse mal leichter und mal komplizierter laufen kann. Genauso gehört auch das Recht zum Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen. Es besteht aus Normen, die für das Verhalten von Menschen zueinander gelten.³ Und auch hier kann der kommunikative Vorgang auf Grund von unterschiedlichen Komponenten leichter oder komplizierter ablaufen. So werden abschließend Lösungsansätze vorgestellt, die sich eine effizientere Kommunikation zwischen Jurist und Laien als Ziel gesetzt haben.

2 Kommunikationsstörungen zwischen Juristen und Laien und deren Ursachen

Dass es im Allgemeinen kommunikative Schwierigkeiten zwischen Fachleuten und Laien geben kann, ist kein Geheimnis.

² Vgl. <http://www.dav-ita.org/61-DAT-01-Programm.pdf>

³ Vgl. Rehbinder, Manfred: Einführung in die Rechtswissenschaft, Berlin 1995, S. 6

Aber woher kommt es, dass Laien im juristischen Kontext meist derart hilflos erscheinen? Und wieso gelangen manche Anwälte an ihre Grenzen, wenn es um die Sprache geht – das Handwerkszeug eines Juristen?

Ein Beispiel aus dem Sozialgesetzbuch zeigt die Komplexität der Rechtssprache:

„Wer jemandem, der eine Leistung nach diesem Buch beantragt hat oder bezieht, zu Leistungen verpflichtet ist, die geeignet sind, Leistungen nach diesem Buch auszuschließen oder zu mindern, oder wer für ihn Guthaben führt oder Vermögensgegenstände verwahrt, hat der Agentur für Arbeit auf Verlangen hierüber sowie über damit im Zusammenhang stehendes Einkommen oder Vermögen Auskunft zu erteilen, soweit es zur Durchführung der Aufgaben nach diesem Buch erforderlich ist.“⁴

2.1 Die Gesetzessprache: Verständlichkeit und ihre Grenzen

Die Gesetzessprache stand noch nie in einem guten Licht. Beschwerden über kaum verständliche Gesetze, Anwaltsschreiben oder -gespräche prägen die gesamte Rechtsgeschichte von der Antike bis heute. Der Grund für die Abstraktheit der Rechtssprache, die immer wieder als Ursache der Schwerverständlichkeit angeführt wird, sei die Ablösung des konkreten Germanischen durch das abstrakte Römische Recht, weil die moderne Gesellschaft ebenfalls abstrakter geworden sei.⁵ Bereits Friedrich der Große sagt über die Verständlichkeit der Gesetze:

„Was die Gesetze [...] betrifft, so finde ich es unschicklich, dass solche größtenteils in einer Sprache geschrieben sind, welche diejenigen nicht verstehen, denen sie doch zur Richtschnur dienen soll.“⁶

Die Sprache des Rechts steht wie ein großer Block zwischen Anwalt und Mandant: Sie erschwert die Kommunikation. Dies bedeutet nicht automatisch, dass die Gesetzessprache zu einer Kommunikationsstörung führt, gleichwohl aber zeigt die Praxis, dass zwischen Anwalt und Mandant Verständigungsprobleme entstehen, sobald die Gesetzessprache in der Kommunikation ins Spiel kommt. Die Sprachkritik an Gesetzestexten wird jedoch differenziert betrachtet. Wenn das Recht immer so verstanden worden wäre, wie es vom Gesetzgeber gemeint war, hätte es keine Rechtsentwicklung gegeben.⁷ Es gab schon immer Versuche, das Recht verständlicher zu machen. Um die Ursachen für die Kommunikationsprobleme zu erforschen, ist es wichtig zu klären, wo sich „Recht“ und „Verständlichkeit“ begrifflich treffen.

„Recht ist eine unbestimmbare Vielzahl von Verhaltensregeln (Normen) [...]. Rechtsnormen korrespondieren mit anderen sozialen Normen. Sie sind von diesen nicht scharf abzugrenzen.“⁸

Besonders in der Antike und im Mittelalter waren die Rechtsnormen gekoppelt an Religion, Sitten und Gewohnheiten. Diese bilden mit der Natur zusammen die Grundlagen für das Recht. „Unverständlichkeit“ wird in diesem Zusammenhang als eine Störung von Verständlichkeit (Missverständlichkeit, Teilverständlichkeit) beschrieben – schwere, schlechte oder mehrdeutige Verständlichkeit eingeschlossen. Für diese Untersuchung ist besonders die Verbindung von Rechtsnormen und Mehrdeutigkeit relevant. Die Mehrdeutigkeit von Rechtsnormen ist ein wichtiges Phänomen in der Justiz. Das Gesetz darf nicht zu sehr in Details gehen und beinhaltet somit viele unscharfe Begriffe über unscharfe Sach-

⁴ Sozialgesetzbuch II, § 60 Abs. 2

⁵ Vgl. Paul, Lothar: Sprachkritik in der Juristenausbildung, in: Wassermann, R.; Petersen, J. (Hrsg.), *Recht und Sprache*, Heidelberg 1983, S. 123

⁶ Otto, Hans-Joachim: *Verständliche Gesetze*.

Möglichkeiten und Grenzen des Parlaments, in: Eichhoff- Cyrus, M. Karin/ Antos, Gerd (Hrsg.), *Verständlichkeit als Bürgerrecht?*, Mannheim 2008, S. 196

⁷ Vgl. Otto, S. 21

⁸ Ebd., S. 22

verhalte. Diese semantische Offenheit erlaubt es, ein Gesetz in unterschiedlichen Entscheidungssituationen und Lebenssachverhalten anzuwenden.⁹ Hier tritt das Richterrecht in den Vordergrund.

„Trotz der Aussage des deutschen Grundgesetzes: „dass der Richter auf die Anwendung des Gesetzes beschränkt ist [...], kann weder hüben noch drüben abgeleugnet werden, dass der Richter sehr bedeutend an der Rechtsschöpfung beteiligt ist.“¹⁰

Er hat die Möglichkeit zur Interpretation.

„Allein juristische Expertise kann die Spannung zwischen dem Allgemeinen (das Gesetz) und dem Besonderen (dem Fall) überbrücken, eine Überbrückung, die die Juristen „Auslegung nennen, um den Eindruck zu erzeugen, das Ergebnis stecke schon im Text.“¹¹

Hätten die Gesetze keinen Interpretationsspielraum, wäre der Jurist eine Gesetzesmaschine und müsste jeden Fall in ein System zwängen und gleich abhandeln. Dies kann auch eine Chance für den Mandanten sein, denn dadurch kann vor Gericht leichter für den Mandanten verhandelt werden.

Diese Vieldeutigkeit der Texte kann aber auch zu einer Kommunikationsstörung zwischen Jurist und Laien führen: Gesetzgeber und Gesetzesanwender reden aneinander vorbei, jeder interpretiert das, was er versteht, beziehungsweise verstehen will. Für den Laien wird die mehrdeutige Begriffswelt des Gesetzes zu einer vagen und nebulösen Angelegenheit. Aber auch für den Anwalt wird es in diesem Moment

schwer, eine konkrete und einfache Erklärung für das Gesetz zu geben, weil erst der Richter am Ende das Recht spricht.

Erschwerend für die Kommunikation ist weiterhin die extreme Abweichung der Gesetzessprache von der Gemeinsprache:

„die Gesetzessprache sei auf weiten Strecken volksfremd, und zwar als Folge der Rezeption des römischen Rechts, was die Rechtssprache an Abstraktion zugenommen habe, habe sie an Lebendigkeit eingebüßt“ und „[...] unsere heutige Gesetzessprache [...] lege keinen Wert darauf zu belehren und zu überzeugen und den Bürger unmittelbar anzusprechen; sie sei ein Befehl, der auf Begründung verzichte und sich auch bewusst seiner Allgemeinverständlichkeit entkleide, ein Imperativ, der Fragen nach Sinn und Zweck nicht zulasse, sondern unbedingt gehorsam verlange.“¹²

Nach der Veröffentlichung des ersten Entwurfes des Bürgerlichen Gesetzbuches gab es eine große Diskussion über den Verständlichkeitsgrad der Texte. Der Gießener Juraprofessor L. Günther zeigt in seiner ausführlichen Dokumentation „Recht und Sprache“ einige Punkte, die Auslöser für diese Diskussion waren.

„[...] Ist es nicht unlogisch und unsinnig, von einer „vorläufigen Vollstreckbarkeitserklärung eines Urteils zu sprechen statt von der Erklärung der vorläufigen Vollstreckbarkeit eines Urteils, von der kostenpflichtigen Abweisung einer Klage“ statt etwa von der Abweisung der Klage unter Verurteilung des Klägers zur Kostenertragung oder [...] von einem „sachverständigen Gutachten“ statt von dem Gutachten eines Sachverständigen.“¹³

⁹ Vgl. Lerch, D. Kent: Ultra posse nemo obligatur. Von der Verständlichkeit und ihren Grenzen, in: Eichhoff- Cyrus, Karin/ Antos, Gerd (Hrsg.), Verständlichkeit als Bürgerrecht?, Mannheim 2008, S. 56

¹⁰ Edlbacher, Oskar: Möglichkeiten und Grenzen der Gesetzessprache, in: Vill, Symposium (Hrsg.), Sozialintegrierte Gesetzgebung, Innsbruck 1979, S. 225

¹¹ Lerch, S. 56

¹² Fotheringham, Heinz: Die Gesetzes- und Verwaltungssprache im Spannungsfeld zwischen fachlicher Qualität und Allgemeinverständlichkeit, in: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (Hrsg.), der öffentliche Sprachgebrauch, Stuttgart 1981, S. 103

¹³ Herberger, Maximilian: Unverständlichkeit des Rechts, in: Wassermann, R./ Petersen, J. (Hrsg.), Recht und Sprache, Heidelberg 1983, S. 21

Hier wird laut Günther die „unrichtige Beziehung des attributiven Eigenschaftswortes zum Subjekte“¹⁴, die Tendenz zur Substantivierung und den Gebrauch von langen Sätzen deutlich. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die komplexe Darstellungsweise der Gesetze eine Ursache der Kommunikationsstörungen sein kann, jedoch bietet die semantische Offenheit der Sprache auch Vorteile. Die Komplexität des Rechts zeigt gleichermaßen die Komplexität unserer Lebenswelt. Sie ist ein Zeichen für eine ausgeprägte Rechtsstaatlichkeit unserer Gesellschaft. Das Gesetz so zu verändern, dass es allgemein verständlicher wird, ist vermutlich unmöglich, weswegen die Fähigkeit zur Paraphrase für einen Juristen immer wichtiger wird.¹⁵ Diese wird im nächsten Kapitel eine wichtige Rolle spielen.

2.2 Zum Juristendeutsch: Fachsprache, Abstraktheit und Sprachbarrieren

„Juristendeutsch“ bezeichnet die Fachsprache der Juristen. Es ist notwendig, dass sich Juristen auf ihrem Gebiet exakt und möglichst eindeutig ausdrücken und sich auch untereinander präzise verständigen, denn: Fachsprache ist ...

„das Mittel einer optimalen Verständigung über ein Fachgebiet unter Fachleuten; sie ist gekennzeichnet durch einen spezifischen Fachwortschatz und spezielle Normen für die Auswahl, Verwendung und Frequenz gemeinschaftlicher, lexikalischer und grammatischer Mittel [...]“¹⁶

Hier stellt sich die Frage, warum das Interesse vieler Sprechwissenschaftler speziell an der schriftlichen und mündlichen juristischen Fachsprache so stark ausgeprägt ist. Das liegt zum einen an der großen Bedeutung des Rechts für die Gesellschaft

und zum anderen daran, dass das Recht zwingend auf Sprache und Kommunikation angewiesen ist, wenn es seine Funktion erfüllt. Aus diesem Grund wird die Fachsprache der Juristen in der Sprechwissenschaft mit großer Genauigkeit und Hingabe behandelt. Besondere Aufmerksamkeit wird in diesem Zusammenhang der kommunikativen Kompetenz der Juristen zuteil. Wie kommunizieren Behörden und Gerichte mit den Bürgern? Bei einem Urteil kommt es darauf an, das Allgemeine auf das Besondere anzuwenden.¹⁷ Hier ist es wichtiger, dass Rechtsanwender eine verständliche Sprache benutzen, als dass die Gesetze in einer verständlichen Sprache geschrieben sind. Ein satirisches Beispiel aus der Wirtschaftszeitschrift „brandeins“ zeigt, wie komplex das „Juristendeutsch“ sein kann:

„1. Schritt – Sie nehmen eine ganz normale und verständliche Formulierung:

„Vielen Dank für Ihren Brief. Wir beantworten Ihre Fragen, sobald wir mit Herrn Müller darüber gesprochen haben.“

2. Schritt – Sie reichern den Satz mit Substantiven an. Ersetzen Sie einfach alle Verben durch Hauptwörter oder Streckverben. Und vergessen Sie nicht, die Substantive mit der Endung „ung“ aufzublähen:

Vielen Dank für Ihren Brief. Wir kommen in Beantwortung Ihrer Fragen auf Sie zurück, sobald wir Rücksprache mit Herrn Müller gehalten haben.“

3. Schritt – Sie anonymisieren (natürlich zur Wahrung des Anwaltsgeheimnisses) den Text:

Vielen Dank für das vorgenannte Schreiben. Die Unterfertigten kommen in Beantwortung der darin aufgeworfenen Fragen auf diese zurück, sobald sie Rücksprache mit dem Mandanten gehalten haben.“

4. Schritt – Sie übersetzen alles ins Passiv:

Für das vorgenannte Schreiben möchten wir

¹⁴ Ebd, S. 21

¹⁵ Vgl, Fotheringham, S. 108

¹⁶ Ebd, S. 108

¹⁷ Vgl, Zypries, Brigitte: Juristendeutsch: Handwerkszeug oder Herrschaftsmittel? in: Eichhoff-Cyrus, Karin; Antos, Gerd (Hrsg.), Verständlichkeit als Bürgerrecht? Mannheim 2008, S. 51

uns bedanken. Die Unterfertigten werden in Beantwortung der darin aufgeworfenen Fragen auf diese zurückkommen, sobald unsererseits Rücksprache mit dem Mandanten gehalten werden konnte.

5. Schritt — Sie würzen Ihre Arbeit mit unnötigen Adjektiven und Partizipien:

Bezugnehmend auf das vorgenannte Schreiben möchten wir uns bedanken. Die Unterfertigten werden in alsbaldiger Beantwortung der darin aufgeworfenen interessanten Fragen umgehend auf diese zurückkommen, sobald unsererseits die unverzichtbare Rücksprache mit dem derzeit abwesenden Mandanten gehalten werden konnte.

6. Schritt — Wiederholen Sie abschließend auf jeden Fall Schritt 2:

Bezugnehmend auf das vorgenannte Schreiben möchten wir unseren Dank aussprechen. Die Unterfertigten werden in alsbaldiger Erledigung der darin aufgeworfenen interessanten Fragen umgehend auf diese Bezug nehmen, sobald unsererseits die unverzichtbare Rücksprache mit dem sich derzeit auf einer Reise befindlichen Mandanten gehalten werden konnte.¹⁸

Dieser Sprachstil wirkt auf Grund der vielen Nominalbildungen, Genitivformen, Partizipialkonstruktionen und Präpositionalgefügen unpersönlich. Die Anonymisierung wird noch dadurch verstärkt, dass das Gegenüber ab Schritt 4 nicht mehr angesprochen wird. Ein Verfahren aus dem anglo-amerikanischen Raum untersucht Methoden der Lesbarkeitsforschung und versucht dabei, die Verständlichkeit eines Textes auf formale Art und Weise zu messen. Es hat ergeben, dass erst wenn der Leser eines Textes zentral thematisiert wird, die Lesbarkeits- und Verständlichkeitswerte steigen.¹⁹ Das einfache Vermitteln von Sachverhalten ist eine der wichtigsten Fähigkeiten eines Juristen. Sie werden so zu Dolmetschern, die ihre Fachsprache für

Laien übersetzen. Sie müssen jedoch immer im Auge behalten, dass mit einfacheren Formulierungen der Gesetzessprache die Gefahr steigt, Präzision und Rechtssicherheit zu verlieren.

Das verdoppelt natürlich die Arbeit: In einem ersten Schritt wird (in der Fachsprache) aus dem Gesetz die Lösung für den Einzelfall gefunden. Im zweiten Schritt wird das Ergebnis dann auch noch allgemein verständlich formuliert.²⁰ Wenn der zweite Schritt ausbleibt, sprechen beide Gesprächspartner in unterschiedlichen Sprachsystemen. Der Jurist benutzt die Rechtssprache als Fachsprache und der Mandant die Allgemeinsprache. Die Verschiedenheit dieser Sprachsysteme zeigt sich in der Begrifflichkeit:

„[...] der Wortschatz der Rechtssprache [stammt] überwiegend aus der Gemeinsprache, allerdings wird häufig mit den fachsprachlichen Wörtern ein anderer Inhalt verbunden als mit den gleichlautenden allgemeinsprachlichen Wörtern.“²¹

Einige Beispiele zeigen Begriffe aus der Gemeinsprache, die eine andere Bedeutung in der Fachsprache haben: Vorgang = Akte; (das) Erkenntnis = Urteil; sich einlassen auf = sich äußern zu; jemanden beschweren = in seinen Rechten verletzen; ausheben = aussondern (ausgehobene Aktenstücke); erheben = einnehmen (Steuern, Beiträge).²² Wenn verschiedene Sprachsysteme aufeinanderprallen, können sogenannte Sprachbarrieren entstehen. Sprachbarrieren sind nicht Resultat von mangelnder Intelligenz:

„unter Sprachbarrieren verstehen wir den Konflikt zwischen unterschiedlichen Sprachverhaltensweisen, d. h. dass bestimmte Strategien des einen, z. B. eines Richters, vom anderen, dem Angeklagten, nicht verstanden werden, und umgekehrt.

¹⁸ <http://www.brandeins.de/archiv/2014/im-interesse-des-kunden/die-sprache-des-anwalts.html>

¹⁹ Vgl. Pfeiffer, Oskar E.; Strouhal, Ernst; Wodak, Ruth: Recht auf Sprache. Verstehen und Verständlichkeit von Gesetzen, Wien 1987,

S. 33

²⁰ Zypries, S. 52

²¹ Daum, S. 86

²² Vgl. Ebd., S. 86

Es resultieren daraus Sprachmissverständnissen [und] Sprachkonflikte [...].²³

Wenn also die juristische Fachsprache für einen Laien nicht transparent gemacht wird, kann es passieren, dass sie zu einer Kommunikationsstörung zwischen Jurist und Mandant führt. Diese Störung kann durch eine direkte mündliche Kommunikation verhindert werden.

2.3 Das Verschwinden der Mündlichkeit

Das gesprochene Wort ist das Werkzeug der Justiz. Das Mandantengespräch oder die Gerichtsverhandlung sind auf die Mündlichkeit angewiesen. Allerdings wird die Mündlichkeit immer mehr durch die Schriftlichkeit ersetzt. Die technischen Möglichkeiten der digitalen Kommunikation ermöglichen es, vieles bereits im Vorfeld per E-Mail abzuklären. So wird die jeweilige kommunikative Situation wie zum Beispiel die Verhandlung oder das Mandantengespräch verkürzt. An den Gerichten herrscht ein Mangel an Justizangestellten. Die schriftliche Kommunikation stellt für die Juristen eine Arbeitserleichterung dar, da sie vor allem für die Übermittlung komplexer und schwieriger Inhalte an einen großen Adressatenkreis in kurzer Zeit geeignet ist. Allerdings birgt diese Tendenz für den Laien Gefahren. In der schriftlichen Kommunikation kann es schnell zu einer Fehlinterpretation auf Seiten des Mandanten führen. Denn hier fehlt der gesamte Bereich von mimetischen, gestischen und sprachlichen Ausdrucksformen, die zum besseren Verständnis eines Sachverhalts beitragen können. Somit gibt

„die mündliche, direkte Kommunikation den Partnern eine bessere Möglichkeit, Unklarheiten und Missverständnisse festzustellen, als die schriftliche, und sie verläuft in der Regel auch in einer viel einfacheren Sprache.“²⁴

Sie dient nicht nur dem Austausch von Informationen, sie hilft auch bei der direkten Lösung von Problemen und Konflikten.

Wie in den ersten beiden Kapiteln erläutert, kann die komplexe juristische Fachsprache zu erheblichen Sprachbarrieren zwischen Fachmann und Laien führen, weswegen es wichtig ist, dass der Anwalt die kommunikative Fähigkeit besitzt, einen Sachverhalt für den Mandanten in die Alltagssprache zu übersetzen. Wenn die Möglichkeit der Erklärung aber nicht vorhanden ist, bleibt der Laie mit seiner Unwissenheit vorerst alleine. Und auch in der Verhandlung kann es passieren, dass Gesprächsteile ausgelassen werden, da diese schon im Vorfeld per E-Mail besprochen wurden. Der Mandant hat dadurch eine geringere Chance, Fragen zu stellen oder seinen Standpunkt zu erläutern, wodurch es zu weiteren Sprachbarrieren zwischen Jurist und Laien entstehen können.

Die Gesetzessprache, die juristische Fachsprache und die Reduktion der Mündlichkeit können mögliche Ursachen für Kommunikationsstörungen zwischen Mandant und Jurist sein. Die drei Ursachen beeinflussen sich gegenseitig: die Gesetzessprache ist Teil der juristischen Fachsprache, die wiederum auf die Mündlichkeit angewiesen ist. Inwieweit sie sich im juristischen Alltag bedingen, zeigt das nächste Kapitel. Es wird an Hand eines Beispiels gezeigt, wie die Störungen in der kommunikativen Situation entstehen und wie diese die Gesprächssituation beeinflussen.

3 Vorstellung und Analyse eines Anwaltsgesprächs

Das folgende Beispiel zeigt einen Ausschnitt aus einem real stattgefundenen Anwaltsgespräch.

²³ Pfeiffer; Stroul; Wodak, S. 34

²⁴ Oksaar, Els: Kommunikation mit dem Bürger. Sprache als Werkzeug und Problem der

Verwaltung, in: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (Hrsg.), der öffentliche Sprachgebrauch, Stuttgart 1981, S. 171

Am 20. 09. 2009 um 14.00 Uhr findet in der Kanzlei das erste Gespräch zwischen dem Anwalt und dem Mandanten statt. Der Mandant hat ein anwaltliches Schreiben von seiner Hausverwaltung erhalten. Er soll auf Grund von Mietrückständen seine Wohnung räumen.²⁵

[...]

Mandant: „Also hier ist das Schreiben, dass ich von meiner Hausverwaltung bekommen habe. Es ist ziemlich geschwollen geschrieben und ich verstehe nicht, was der erste Paragraph [zeigt darauf] zu bedeuten hat.“

Anwalt: „Es ist so, dass [...] gemäß § 543 II Satz 1 Nr. 3 der Vermieter das Recht auf eine fristlose Kündigung hat [...].“

Mandant: „Äh, was bedeutet der Paragraph?“

Anwalt: „Wenn der Mieter für zwei aufeinander folgende Termine mit der Entrichtung der Miete oder eines nicht unerheblichen Teils der Miete in Verzug ist oder wenn die Miete über einen Zeitraum von mehr als zwei Monaten mit der Entrichtung der Miete in Höhe eines Betrages in Verzug ist, der die Miete für zwei Monate erreicht, darf der Vermieter fristlos kündigen.“

Mandant: „Ok, also heißt das, dass ich äh, wenn ich zwei Monate nicht gezahlt habe aus der Wohnung fliege? Was versteht man unter einem nicht unerheblichen Teil?“

Anwalt: „Gemäß § 569 III Nr. BGB wird definiert, [...] äh, unerheblich bedeutet der Rückstand, wenn in zwei aufeinanderfolgenden Monaten überhaupt keine Miete bezahlt wird; oder in zwei aufeinanderfolgenden Monaten die Miete nur teilweise bezahlt wird und die zwei rückständigen Beträge in der Summe eine Monatsmiete überschreiten; oder über mehr als zwei Monate hinweg, die nicht zusammenhängend sein müssen, ein Mietrückstand entstanden ist, der zwei Monatsmieten erreicht.“ [...] Haben Sie denn die Miete gezahlt? Sie haben Chancen, wenn Sie einen Nachweis haben, dass Sie gezahlt haben.“

Mandant: „Ich habe Miete gezahlt, aber nur einen Teil, weil ich nicht wusste, dass die Nebenkosten so hoch sind. Die habe ich zwei Monate lang nicht gezahlt. Was habe ich für Möglichkeiten? Ich möchte in dieser Wohnung bleiben, [...] ich kann nicht anders, ähm ich habe psychische Probleme und kann mir gerade keine andere Wohnung suchen.“

Anwalt: „Naja kurzfristige Zahlungsschwierigkeiten können immer einmal auftreten... Sie haben Möglichkeit zur Heilung der Säumnis durch tätige Reue in Form nachträglicher Zahlung. So ist nach § 543 II 2 BGB die Kündigung ausgeschlossen, wenn der Vermieter vor Ausspruch der fristlosen Kündigung befriedigt wird.“

Mandant: „Das verstehe ich nicht... Ich wurde doch schon gekündigt?“

Anwalt: „Selbst wenn der Vermieter Sie schon fristlos gekündigt hat, und selbst wenn er bereits Räumungsklage erhoben hat, können Sie nach § 569 III Nr. 2 BGB die Kündigung unwirksam machen, wenn Sie ihre Vermieterin bis zum Ablauf von zwei Monaten nach Rechtshängigkeit wegen der fälligen Miete befriedigen.“

Mandant: „Was bedeutet Rechtshängigkeit?“

Anwalt: „Zustellung der Räumungsklage an den Mieter.“

3.1 Analyse der Gesprächssituation

Zunächst wird das Gespräch aus Sicht des Anwalts und des Mandanten betrachtet.

Die Analyse des Gesprächs wird zum einen im Hinblick auf die neun W-Fragen des Situationsmodells²⁶ und zum anderen auf die unterschiedlichen Wahrnehmungen beider Gesprächspartner vollzogen. Denn eine gelingende Kommunikation kann nur dann entstehen, wenn allen klar ist, wer, wann, warum usw. mit wem redet.

²⁵ Aus Diskretionsgründen wurden die Daten geändert (das Urteil vom 14.07.2010 ist ersichtlich in: Az. VIII ZR 267/09).

²⁶ Vgl. Hellmut Geißner, 1973, S. 103

Neun Faktoren des Situationsmodells	Aus Sicht des Anwalts	Aus Sicht des Mandanten
Wann?	Am 20.09.2009 um 14.00 Uhr	Am 20.09.2009 um 14.00 Uhr
Wo?	In der Kanzlei	In der Kanzlei
Wer?	Anwalt	Mandant
Mit wem?	Mandant	Anwalt
Worüber?	Anwaltliches Schreiben der Hausverwaltung	Anwaltliches Schreiben der Hausverwaltung
Wie?	Es findet eine direkte Kommunikation zwischen Anwalt und Mandant statt; sprachlich: umständlich, gewählt, kompliziert/ sprecherisch: langsam, lebhaft, vorsichtig	Es findet eine direkte Kommunikation zwischen Anwalt und Mandant statt; sprachlich: mundartlich, einfach/ sprecherisch: leise, schnell, eindringlich
Warum?	Anwalt verschafft sich in dem Erstgespräch einen allgemeinen Überblick über die Lage des Mandanten und bietet eine Auskunft über den Sachverhalt	Mandant hat Anwalt aufgesucht, da er in seiner Wohnung bleiben will. Er hat psychische Probleme und kann sich keine neue Wohnung suchen
Wozu?	Suche nach Möglichkeiten die Kündigung zu verhindern	Hofft mit Hilfe des Anwalts in der Wohnung bleiben zu können
Was?	Aussagen des Anwalts zur rechtlichen Lage, verwendet häufig Paragraphen zur Erklärung	Fragen an den Anwalt hinsichtlich der möglichen Chancen

Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass für beide Gesprächspartner bekannt ist, zu welchem Zeitpunkt, an welchem Ort, mit welcher Person, über welches Thema, aus welchem Anlass und aus welcher Absicht heraus das Gespräch stattfindet.

Jedoch spiegelt sich im Gespräch beispielhaft wieder, was in Kapitel zwei geschildert wurde. Die vielen Fragen des Mandanten deuten auf Verständnisschwierigkeiten hin. Grund dafür sind die Aussagen des Anwalts, die sich größtenteils durch eine komplexe Gesetzessprache auszeichnen. Erst als der Mandant nach der Bedeutung der Paragraphen fragt, erklärt der Anwalt deren Inhalt. Allerdings sind auch seine Erläuterungen von fachsprachlichen Ausdrücken

und Termini, wie zum Beispiel „Entrichtung“, „Möglichkeit zur Heilung der Säumnis durch tätige Reue“ und „unerheblichen Teil“, geprägt. Im Situationsmodell fällt der Aspekt der Vermittlung unter die Kategorie „Wie“. Dieses wird in sprachliche und sprecherische Kriterien unterteilt. Die sprachlichen Faktoren beziehen sich auf Wortwahl, Satzbau und Stil; die sprecherischen auf Tempo, Pausen, Betonung und Lautung. Auf der einen Seite ist der Anwalt zwar sprecherisch bemüht, die Sachlage langsam und vorsichtig zu schildern, weswegen der Mandant das Gesagte auch akustisch gut vernehmen kann. Auf der anderen Seite fällt es auf Grund der sprachlichen

Ausdrucksweise des Anwalts dem Mandanten schwer, den Sachverhalt vollständig zu begreifen.

Der Anwalt beschreibt zwar die rechtliche Lage fachlich präzise, jedoch mit umständlich gebildeten und langen Sätzen. Bei der Untersuchung des Gesprächsabschnittes hinsichtlich der Wahrnehmung beider Teilnehmer ist zu erkennen, dass der Anwalt hauptsächlich auf die Auskunft über die rechtliche Lage fokussiert ist. Somit wird ein Großteil seines Gesprächsparts von Paragraphen gefüllt. Selbst als der Mandant von seiner privaten Notsituation berichtet, geht der Anwalt darauf lediglich mit „[...] kurzfristige Zahlungsschwierigkeiten können immer einmal auftreten [...]“ ein und erwähnt bereits im nächsten Schritt erneut einen Paragraphen. Es ist zu erkennen, dass sich der Mandant im gesamten Verlauf auf die Paragraphen konzentriert und darauf bedacht ist, diese auch zu begreifen. Für den Mandanten als Empfänger sind die Informationen als unzureichend zu bewerten. Welche Auswirkungen die Art und Weise der Vermittlung des Sachverhalts auf die kommunikative Effizienz des Gesprächs hat, zeigt das nächste Kapitel.

3.2 Auswertung des Gesprächs im Hinblick auf kommunikative Effizienz

Die Effizienz sprachlicher Kommunikation setzt sich aus einer Vielzahl von unterschiedlichen Faktoren zusammen. Thorsten Roelcke befasst sich in seinem Buch „Kommunikative Effizienz. Eine Modellskizze“ mit der „Entwicklung eines allgemeinen Modells sprachlicher Ökonomie“. Er sieht die

„kommunikative Effizienz als Funktion der Einheiten Intension und Extension, Kompetenz und Konzentration, Kommunikat und Kommunikant, Komplexität und Kapazität. [...] Diese Komplexität ergibt sich aus dem Umfang und dem Verhältnis von Intension und Extension. Kompetenz und Konzentration werden als der Kommunikant (Gemeinschaft bzw. Person) zusammengefasst, der eine bestimmte Kapazität innehat.“²⁷

Auf Basis dieser Ergebnisse kann der zu behandelnde Gesprächsabschnitt hinsichtlich seiner kommunikativen Effizienz untersucht werden. Dafür werden die Aussagen beider Gesprächspartner miteinbezogen. Der Kommunikationsanteil des Anwalts ist größer als der des Mandanten. In diesem vermittelt der Jurist eine Vielzahl an Informationen zur rechtlichen Lage. Somit hat er einen hohen Grad an Intension und Extension. Nach Roelcke setzt sich die allgemeine Fähigkeit zur Kommunikation (also die Kompetenz) aus dem kognitivem Vermögen und dem Instrument zusammen. In anderen Worten: Wie vermittelt jemand sein Wissen an einen Gegenüber. Mit diesem Gedanken hat sich auch Kapitel zwei auseinandergesetzt. Die juristischen Fachausdrücke für den Laien durch eine einfache Sprache (Instrument) transparent zu machen, macht einen großen Teil der kommunikativen Fähigkeit (Kompetenz) eines Juristen aus. Der Faktor der Konzentration (auch: der Kommunikationsbereitschaft) des Anwalts setzt sich zwar einerseits aus einem hohen Grad an Intension, andererseits einem eher niedrigen Grad an Interesse zusammen. Der Mandant berichtet von seiner angespannten privaten Situation, worauf der Anwalt kaum eingeht und damit wenig Interesse zeigt. Jedoch hat auch das Interesse, das ein Sprecher seinem Gegenüber entgegenbringt, Einfluss

²⁷ Roelcke, Thorsten: Kommunikative Effizienz. Eine Modellskizze, Heidelberg 2002, S. 139 (Intension ist das kognitive Ergebnis sprachlicher Kommunikation; Extension ist der Aufwand sprachlicher Kommunikation; Kompetenz ist die allgemeine Fähigkeit zur Kommunikation, die sich aus dem kognitiven Vermögen und des Instruments (wie

kommuniziert wird) zusammensetzt; Konzentration: ist die Kommunikationsbereitschaft (Intension + Interesse); Intension und Extension fasst der Autor als das Kommunikat zusammen, das eine bestimmte Komplexität hat.)

auf die kommunikative Effizienz eines Gesprächs. Wenn das Gegenüber eine Zuwendung spürt, so entwickelt sich schnell Vertrauen, die Basis für ein gelungenes Gespräch ist.

Roelcke bewertet eine Kommunikation als effizient, wenn alle oben genannten Faktoren ungefähr den gleichen Grad an Ausprägung haben. Wenn der Jurist die Kompetenz und die Konzentration in zukünftigen Gesprächen steigert, kann die höchste Stufe von Effizienz erreicht werden. Obwohl das Anwaltsgespräch ein Fachgespräch ist, in dem der Mandant Informationen und Aufklärung zu einem juristischen Inhalt erhält, trägt auch er einen Teil zum Gespräch bei. Nur so kann die Kommunikation vereinfacht und eine Effizienzsteigerung erreicht werden.

4 Verschiedene Lösungsansätze für eine effizientere Kommunikation

Die Gesellschaft hat sich in den vergangenen 30 Jahren stark verändert: Durch die im Internet zur Verfügung stehende Informationsflut sind die Menschen in der Lage, sich zu allen Themen Hintergrundwissen anzueignen. Auch das Bedürfnis, Recht zu verstehen, ist heute größer denn je:

„[...] [bereits] Schülerinnen und Schüler, Azubis, Studierende, vom Nichtraucherschutz oder Bußgeldverfahren Betroffene [...] [wollen] oftmals genau wissen, was „ihr gutes Recht“ ist.“²⁸

Der Anspruch an die Kommunikationsfähigkeit der Juristen wächst. Deswegen stellt sich die Frage: Was können wir tun, damit die Kommunikation zwischen Jurist und Laien erleichtert wird?

4.1 Ein Beratungsorgan als Brücke zwischen Jurist und Laien (nach Siegfried Grosse)

Der Germanist und Professor für deutsche Linguistik Siegfried Grosse glaubt nicht,

„dass die Einführung neuer [Rechts]normen eine Besserung aufs Ganze gesehen brächte, so sinnvoll sicher Empfehlungen sind, die vor allem das Sprachbewusstsein der Verantwortlichen schärfen und sensibilisieren sollten“.²⁹

Empfehlungen für Normen sind Gesetzesvorschläge, die von der Justiz übernommen werden können. Neue Normen würden nur die „formelhafte Erstarrung“ der juristischen Textsorte verfestigen. Es fehlt die „spontane Sprechwirklichkeit“, die einen Text durch Erläuterungen und Beispiele erst verständlich werden lässt. Zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit fordert Grosse auf dem Gebiet der juristischen Fachsprache eine sprachliche Brücke zwischen Juristen und Bürgern, die Kommunikationsbarrieren überwindet und Bürgernähe schafft. Als Brücke schlägt der Germanist vor, ein kompetentes „Beratungsorgan“ zu bilden, das „dem Bürger und dem öffentlichen Dienst zugleich eine Orientierungshilfe bietet.“³⁰

4.1.1 Einführung des Beratungsorgans

Grosse ist der Meinung, dass nicht das Gesetz, sondern das Angebot an Ausbildungen im rechtswissenschaftlichen Bereich verändert werden soll. Er kritisiert, dass in den Sprach- und Literaturwissenschaften bisher nur Studiengänge angeboten werden, die „zu den Lehramtsberufen“ führen. Seiner Meinung nach sollen auch Ausbildungen angeboten werden, in denen die Konzeption einer angewandten Textwissenschaft gelehrt wird und

²⁸ Antos, Gerd: Verständlichkeit als Bürgerrecht? Positionen, Alternativen und das Modell der „barrierenfreien Kommunikation“, Mannheim 2008, S. 7

²⁹ Grosse, Siegfried: Vorschläge zur Verbesserung

der Verständlichkeit von Verwaltungstexten, in: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (Hrsg.), der öffentliche Sprachgebrauch, Stuttgart 1981, S. 272

³⁰ Ebd., S. 274

„deren Absolventen in der nichtnumerischen Datenverarbeitung oder als Textexperten mit dem Rüstzeug einer sinnvollen Ausbildung einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Kommunikation [...]“³¹

zwischen Bürger und Justiz leisten können. Die Ausbildungen können so erweitert werden, dass sich die Absolventen auf Gesetzestexte spezialisieren und zusätzliche beratende Fähigkeiten erlernen können. Ziel dieser Zusatzqualifikation sei sowohl die fachliche Kompetenz als auch die Fähigkeit den Inhalt adressatengerecht weiterzuvermitteln. Ein solches Beratungsorgan kann zum einen zwischen Justiz und Bürgern vermitteln und zum anderen als Berater bei der Konzeption von Gesetzen agieren. Es fehle im Stellenplan des öffentlichen Dienstes an Tätigkeiten für die „Textbearbeitung und- Beratung bei der Abfassung von Gesetzen“³². Diese Berufsgruppe kann in erster Linie bei der Konzeption von Gesetzen als

„Sachverständige beteiligt sein, die nicht nur über Erfahrungen in der inhaltlichen Materie verfügen, sondern die auch die Problematik und Möglichkeiten der angewandten Sprachwissenschaft kennen.“³³

Zudem kann sie parallel ein „erläuterndes Wörterbuch“ schaffen, das bestimmte Fachtermini durch Beispiele aus der Gemeinsprache verständlich macht. So können Bürger auch eigenständig bestimmte Begriffe nachschlagen und wären nicht zwingend auf einen Experten angewiesen, der die schwierigen Formulierungen erklärt. Wichtig hierbei ist auch, dass

„[...] die Terminologie vereinheitlicht wird, [...] doppelte Bedeutungen gleichlauter Termini können vermieden werden, und bei entsprechender Beratung von sprachwissenschaftlicher Seite könnte Verständlichkeit von Wortneuheiten erhöht werden.“³⁴

Ein solches Beratungsorgan von angewandten Linguisten kann mit „Juristen, Verwaltungsexperten, [...] Informatikern und nicht zuletzt den betroffenen Bürgern [...]“³⁵ kooperieren und im ständigen Austausch sein. Es entstünde eine große Bandbreite an Fachwissen auf das die Experten zugreifen können und damit

„ [...] ausführliche und genaue kritische Analysen von [...] Gesetzestexten [publizieren] [können], in denen die sprachlichen und die verständnisbedingten Mängel beschrieben und mit Gegenvorschlägen verbessert werden.“³⁶

4.1.2 Bewertung des Vorschlags

Auf der einen Seite kann das speziell ausgebildete Beratungsorgan eine Vermittlungshilfe zwischen Justiz und Bürgern sein, da es neben den fachlichen auch die kommunikativen Fähigkeiten beherrscht. So sind beide Parteien entlastet, da sich die Anwälte ganz auf die Verteidigung konzentrieren und die Mandanten jegliche Verständnisschwierigkeiten extern klären können. Auf der anderen Seite würde dadurch aber keine Verbesserung der direkten Kommunikation zwischen Anwalt und Mandant gewährleistet. Da das Beratungsorgan nicht während des Gesprächs anwesend ist, können dem Mandanten trotzdem in der kommunikativen Situation Fragen kommen und Sachverhalte unklar sein. Und auch das Wörterbuch erläutert zwar auf der einen Seite die Gesetzestexte anhand von lebensnahen Beispielen, verbessert auf der anderen Seite aber auch nicht automatisch die direkte Kommunikation. Beide Vorschläge können also nur als Verständigungshilfe dienen. An dieser Stelle stellt sich auch die Frage nach der Finanzierung. Die Anwaltskosten sind bereits sehr hoch. Wenn durch die externe Beratung weitere Kosten entstehen, kann das die Bereitschaft der Bürger, diese Hilfe

³¹ Ebd, S.274

³² Ebd, S.273

³³ Ebd, S. 273

³⁴ Ebd, S. 274

³⁵ Ebd, S. 273

³⁶ Ebd, S.273

überhaupt in Anspruch zu nehmen, mindern. Dass Linguisten bei der Konzeption von Gesetzen anwesend sind, ist hingegen unverzichtbar. Sie können als Berater die komplexe Sprache aufbrechen und für den Laien verständlicher machen.

4.2 Eine einfachere Rechtssprache und das Modell der barrierefreien Kommunikation³⁷

Eine Trendumfrage der Universität Halle zeigt, dass die Kommunikation zwischen Bürgern und Justiz erst dann verbessert werden kann, wenn Gesetzestexte für jeden verständlich sind. Gerd Antos, Professor für germanistische Sprachwissenschaft an der Universität Halle, erweitert den Gedanken und sagt, dass eine einfache Sprache nicht ausreicht: Erst eine adressatengerechte Kommunikation kann in der heutigen „hochkomplexen und ausdifferenzierten Gesellschaft“ die Kommunikation verbessern. Da Gesetzestexte an verschiedene Gruppen, wie Bürger, Unternehmen, Anwaltskanzleien usw. gerichtet sind, kann „nicht mehr von einer Chancengleichheit im Verstehen relevanter Texte [ausgegangen] [werden] [...]“.³⁸ Hierbei gehe es also nicht nur primär um eine Vereinfachung der Sprache, sondern darum, an welche Person und auf welche Weise Gesetzestexte als Gegenstand einer Kommunikation vermittelt werden. Antos schlägt an dieser Stelle das Modell der „Barrierefreien Kommunikation“ vor.

4.2.1 Forderung nach einer barrierefreien Kommunikation

Karin M. Eichhoff-Cyrus, Thomas Strobel und Gerd Antos haben sich stützend auf die empirische Studie der Universität Halle „Wie denken die Deutschen über die Rechts- und Verwaltungssprache?“³⁹ mit

der Frage beschäftigt, wie Justiz und Bürger zur Rechtssprache stehen und in wie weit Verständlichkeit von Rechtstexten ausschlaggebend für eine gute Kommunikation zwischen Bürgern und Justiz ist. Die Studie zeigt, dass die überwiegende Mehrheit der befragten Juristinnen und Juristen (96%)

„mehr oder weniger starke Defizite bei der Verständlichkeit von Rechtssprache für juristische Laien [sieht]: 70 % der Angehörigen des Rechtswesens schätzen die Rechtssprache als „weniger gut verständlich“ für Laien ein, 26 % sogar als „unverständlich“ [...]“.⁴⁰

Gleichzeitig zeigt die Untersuchung auch, dass Gesetzestexte selbst von juristischen Fachleuten nicht immer ohne Probleme verstanden werden. 70 % der Interviewten räumten ein, gelegentlich Verständnisschwierigkeiten mit Rechtstexten im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit zu haben.⁴¹ Wenn also sogar die Experten Probleme haben, wie soll dann eine Kommunikation ohne sprachlichen Barrieren stattfinden? 90 % aller befragten Juristen sehen sich zwar in einer Vermittlerrolle gegenüber den Laien, doch dafür ist es von Vorteil, wenn der Vermittlungsgegenstand Gesetz gut verständlich ist. Laut Eichhoff-Cyrus, Strobel und Antos ist somit eine Vereinfachung der Gesetzestexte unumgänglich. Aus der Studie geht eindeutig hervor, dass von Seiten der Juristen besonders in den Bereichen der Satzstruktur und der Fachterminologie Verbesserungsbedarf gesehen wird. Gerd Antos verweist an dieser Stelle als Lösungsvorschlag auf das aus den USA kommende Modell der „Barrierefreien Kommunikation“. Das Modell beschreibt die Kommunikation zwischen Jurist und Bürger als barrierefrei, wenn unnötige Verständlichkeitsbarrieren in Gesetzestexten abgebaut werden. Barrierefrei ist

„[...] also nicht nur pauschal gleichbedeutend mit einfach/simpel gestrickten Texten.

³⁷ Nach Karin M. Eichhoff-Cyrus, Thomas Strobel und Gerd Antos

³⁸ Antos, S.16

³⁹ <http://zentrum-rechtslinguistik.de/wp-content/>

uploads/2009/10/Sprachdienst0509.pdf

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ Ebd.

Rechtstexte sollen nicht auf fachsprachliche Elemente verzichten, sondern im Hinblick auf womöglich unterschiedliche Nutzergruppen nachweisbar sprachlich nicht schwerer oder komplizierter sein, als die Sachlage unbedingt erfordert.⁴²

Diese bestimmten Nutzergruppen, die von Antos nicht definiert werden, haben ein einklagbares Recht auf eine adressatenangemessene Kommunikation. Das bedeutet, dass der Kommunikator, zum Beispiel ein Anwalt, „die rechtliche Nachweispflicht hat, dass ein kommunikatives Angebot tatsächlich [...] adressatengerecht formuliert [...] wurde.“⁴³

Die Umsetzung des Modells ist ein sukzessiver sozial-interaktiver Akt, der sich empirisch an Gegebenheiten orientiert. Das beginnt bei der Konzeption der Gesetze. Bereits bei der Textgestaltung werden alle überflüssigen Barrieren entfernt, damit jeder Bürger, der mit diesem Gesetz in Berührung kommt, es auch in seiner Komplexität verstehen kann. Für die Umsetzung werden empirische Studien durchgeführt, in denen unterschiedliche Nutzergruppen zur Verständlichkeit eines Gesetzes befragt werden. Die erfolgreiche Durchführung dieser Studien gewährleistet, dass jeder Bürger die gleichen Chancen hat die Sachlage zu verstehen, um richtige Entscheidungen treffen zu können.

4.2.2 Möglichkeiten und Grenzen des Modells

Zunächst würden sich durch eine Vereinfachung der Gesetze die großen sprachlichen Barrieren zwischen juristischen Fachleuten und Laien reduzieren. Das schafft Bürgernähe und überdies eine Arbeitserleichterung für die Fachleute, die nun kaum mehr die komplexe Fachsprache für den Laien übersetzen müssen. Das Modell geht noch einen Schritt weiter und lenkt den Blick von der vereinfachten Rechtssprache

auf die kommunikativen Fähigkeiten des Juristen. Erst wenn jeder Bürger die Möglichkeit auf eine adressatengerechte Vermittlung hat, kann von Chancengleichheit gesprochen werden. Bei diesem Modell passt der Jurist die Art und Weise der Vermittlung eines Sachverhalts auf seinen Gegenüber an. Jedoch mangelt es an Informationen, wie das Modell in unserer Gesellschaft funktionieren und wie die Umsetzung der Studien erfolgen kann. Außerdem kann die Möglichkeit der Klage die kommunikative Situation zwischen Juristen und Mandanten unter Druck setzen.

4.3 Das Mannheimer „Fünf Punkte Programm“: Sprachliche Weiterbildung durch Beratungsteams

Das Institut für deutsche Sprache stellt durch sein Mannheimer „Fünf Punkte Programm“ fünf Empfehlungen vor, die unter anderem zur Verbesserung der Kommunikation zwischen Justiz und Bürgern führen. Nach dem Institut sind die politisch-administrativen Instanzen in Bund, Ländern und Gemeinden für den Sprachgebrauch in ihren juristischen Institutionen verantwortlich und tragen deswegen „bei der Aus- und Weiterbildung ihrer [Juristen] dafür Sorge, dass diese die rechte [Vermittlung] der Rechts- und Verwaltungssprache [beherrschen].“⁴⁴

Das Institut schlägt deswegen Sprachberatungsteams vor, die juristische Fachleute im Bereich der sprachlichen Kompetenz in Form von Seminaren weiterbildet. Es gibt bereits Einrichtungen, die dies anbieten, jedoch befindet sich diese Idee noch in der Entwicklungsphase und könnte weiter ausgebaut werden.

⁴² Antos, S.17

⁴³ Ebd, S.17

⁴⁴ Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung:

der öffentliche Sprachgebrauch, Stuttgart 1981, S. 362

4.3.1 Durchführung der Schulungen

Das Mannheimer „Fünf Punkte Programm“ empfiehlt zum einen, dass juristische Texte von der Alltagssprache und einem verständlichen Text- und Satzbau geprägt sein sollen, damit sie der Laie versteht. Zum anderen beschäftigt sich das Programm mit der Kommunikationstechnik der Juristen.

Es gibt bereits einige Beratungsteams, die Schulungen für Juristen zur Erweiterung der sprachlichen Kompetenz durchführen. Die Berater konzentrieren sich hauptsächlich darauf, dass

„[sich] die Mitarbeiter der Behörden oder [Institutionen] stets in die Perspektive des Bürgers versetzen und ihr sprachliches Handeln danach einrichten [können].“⁴⁵

Zum Beispiel erfahren die Teilnehmer durch Rollenspiele, inwieweit sie ihre Fachsprache durch Erklärungen und Beispiele aufbrechen können, damit der Mandant seine Rechtslage versteht. Entweder werden zu den Schulungen Laien eingeladen, die den unwissenden Mandanten spielen oder aber die Teilnehmer selbst übernehmen diesen Part. Dabei ist es wichtig, dass

„sie sich vor allem klarmachen [müssen], dass die „Selbstverständlichkeiten“ des [Kanzleialltags] für den außenstehenden Laien durchaus nicht selbstverständlich sind“⁴⁶

und aus diesem Grund ist es von Vorteil, wenn die Juristen besonders differenzierte Erklärungen zum Sachverhalt abgegeben. Nach den praktischen Übungen unter Supervision der Berater findet eine Feedbackrunde statt, in der die Gespräche reflektiert und besprochen werden. So kann die Eigen- und Fremdwahrnehmung der Teilnehmer geschult werden.

Außerdem kann

„die Sprachberatung auf einer möglichst hohen Ebene, d. h. bei der Gesetzgebung und

höchstrichterlichen Rechtssprechung ansetzen, weil von hier aus der Sprachgebrauch der untergeordneten Instanzen gesteuert wird.“⁴⁷

Das Institut legt besonderen Wert darauf, dass alle Instanzen der Legislative geschult werden. Erst dann kann eine flächendeckende Verbesserung der Kommunikation mit dem Bürger entstehen. Es bringe nichts, wenn nur die kommunikativen Kompetenzen der Anwälte ausgebildet werden, da der Mandant auch vor Gericht in Kontakt mit anderen Instanzen, wie zum Beispiel Richtern gelangt. Zusätzlich zu den regelmäßigen Schulungen sind Anleitungs- und Übersetzungsbücher in Planung, in denen der juristische Fachmann lesen kann, wie er sein Fachwissen an den Mann bringen und wie er Erläuterungen geben kann.⁴⁸ Diese Bücher können von einem Team aus Juristen und Sprachwissenschaftlern verfasst werden und an alle Teilnehmer der Schulungen verteilt werden.

Zudem empfiehlt das Institut der deutschen Sprache, dass die Beratungsteams bereits in der Juristenausbildung Seminare zur Kompetenzerweiterung anbieten, damit juristische Fachleute früh für den sprachlichen Umgang mit dem Bürger geschult werden. Auch hier können an die Auszubildenden Fachbücher verteilt werden, in denen sie die Möglichkeit haben, den Stoff aus den Schulungen nachzulesen.

4.3.2 Chancen und Schwächen des Programms

Das Mannheimer „Fünf Punkte Programm“ des Instituts der deutschen Sprache weist sowohl Stärken als auch Schwächen auf. Eine Chance zur Optimierung der kommunikativen Kompetenz eines Juristen bietet die Idee des Perspektivwechsels. Durch die verschiedenen Rollenspiele und Übungen kann sich der Jurist mit der Zeit noch

⁴⁵ Ebd, S. 364

⁴⁶ Ebd, S. 364

⁴⁷ Ebd, S. 364

⁴⁸ Vgl. S. 365

besser in seinen Mandanten hineinversetzen und zu komplexen Sachverhalten lebensnahe Beispiele bringen, damit der Laie den Inhalt besser verstehen kann. Außerdem verbessern die Schulungen nicht nur die kommunikative Situation zwischen Anwalt und Bürger, sondern auch innerhalb der ganzen legislativen Institution. Dieser Schritt ist wichtig, damit nicht nur eine effiziente Kommunikation in der Kanzlei, sondern auch im Gericht stattfinden kann. Das Buch zur Schulung bietet ebenfalls eine gute Möglichkeit, das Gelernte gegebenenfalls erneut zu lesen oder durch Übungen zu vertiefen.

Jedoch weist das Programm auch einige Lücken auf, die die Qualität des Programms abschwächen. Der Grundgedanke, dass jeder Jurist die Möglichkeit hat, seine kommunikativen Fähigkeiten zu verbessern, ist in erster Linie gut, die Durchführung der Schulungen jedoch fraglich. Da viele Juristen ein enormes zeitlich aufwändiges Arbeitspensum haben, stellt sich die Frage, ob die Fachleute in ihrer Freizeit überhaupt eine solche Schulung besuchen würden. Hinzu kommt, dass einige Informationen fehlen: wie viel Geld sollen die Seminare kosten und wer bezahlt diese? Sind die Schulungen freiwillig oder werden sie vom Staat als Pflichtveranstaltung verordnet? Und was hat das für Auswirkungen auf die Einstellungen der Juristen zur Fortbildung? Diese Fragen bleiben unbeantwortet.

Da die Kommunikationsschulungen bereits vereinzelt existieren, ist der erste Schritt getan. Im nächsten Schritt gilt es zum einen das Modell weiter auszubauen und zu empfehlen und zum anderen ein Begleitbuch zu verfassen damit die Teilnehmer den theoretischen Hintergrund auch eigenständig wiederholen können.

5 Das Jurastudium: Ausbildung der kommunikativen Fähigkeiten

Im folgenden Kapitel werden methodische Überlegungen angestellt, die zu einer Optimierung der kommunikativen Situation führen können. Jeder, der in seinem Beruf die Sprache als Werkzeug hat, soll frühzeitig lernen, dieses Werkzeug richtig zu gebrauchen. Aus diesem Grund wird der Fokus auf die Juristenausbildung gelegt.

5.1 Didaktische Überlegungen zum Jurastudium

Der Umgang mit Sprache in Kombination mit Recht hat im juristischen Studium keinen hohen Stellenwert. Wie bereits in den vorherigen Kapiteln beschrieben wurde, sind Sprache und Recht voneinander abhängig, so hat auch schon Konfuzius gesagt: „wer das Leben im Staat verbessern will, muss die Sprache verbessern“⁴⁹. So wird sich auch die Kommunikation zwischen Juristen und Laien verbessern, wenn die kommunikativen Fähigkeiten der Juristen bereits in der Ausbildung geschult werden. Dies kann in Form eines regelmäßigen Seminars „Rhetorische Kommunikation“ stattfinden, in dem sich die Studierenden unter anderem mit dem Bereich der Rede- und Gesprächsrhetorik und der Sprachkritik auseinandersetzen.

Die Linguistische Sprachkritik hat sich zum Ziel gesetzt, zum Gelingen von Kommunikation beizutragen, indem sie mit Hilfe von sprachwissenschaftlichen Kriterien Hinweise zur Angemessenheit von mündlichen und schriftlichen Äußerungen gibt.⁵⁰ So lernen die Studenten früh die wichtigsten Werkzeuge kennen, die für eine Kommunikation mit einem Laien wichtig sind.

Im Folgenden werden drei Fähigkeiten genauer beschreiben, die im Seminar „Rhetorische Kommunikation“ ausgebildet werden: der Perspektivwechsel, um sich in seinen Gegenüber hineinversetzen zu kön-

⁴⁹ Paul, S. 115

⁵⁰Vgl. <http://www.ak-sprachkritik.de/>

nen, die Fähigkeit, Rechtssprache schriftlich und mündlich für den Laien in einfache Gemeinsprache umzuformulieren und schließlich das aktive Zuhören.

Prinzipiell gibt es keine Einwände gegen eine Verbesserung der Rechtssprache. Jedoch werden bessere Formulierungen keineswegs alle Schwierigkeiten beseitigen. Hier tritt die kommunikative Fähigkeit des Juristen in den Vordergrund. In dem Seminar wird also das „wie vermittelt der Jurist den Sachverhalt, damit sein Gegenüber diesen versteht“ trainiert. Dafür braucht es den Perspektivwechsel, den Elmar Bartsch als „[...] Fähigkeit [bezeichnet], Motive, Begriffe und Riten anderer zu übernehmen und zu verdolmetschen“⁵¹. Der Kommunikator versetzt sich in die Lage seines Gegenübers, um dessen Gefühls- und Gedankenwelt besser verstehen und damit effizienter mit ihm kommunizieren zu können. Die handlungsauslösende Überzeugungsrede ist an dieser Stelle eine geeignete Übung, um den Perspektivwechsel zu lernen.

Zu einer adressatenangemessenen Kommunikation gehört nicht nur der mündliche, sondern auch der schriftliche Verkehr. Allerdings ist damit nicht gesagt, dass jemand, der verständlich spricht, auch verständlich schreibt, denn „fasslich zu schreiben ist eine Kunst, die kaum gelehrt und deshalb nur selten beherrscht wird.“⁵² Auch diese Eigenschaft zählt als kommunikative Fähigkeit. Die Forderung in der Ausbildung lautet zwar, die Fähigkeit zu entwickeln, „Begründungen und Erlasse fachlich korrekt abzufassen“⁵³, die Fähigkeit, sie verständlich zu formulieren, wird allerdings nicht postuliert. Da „Stiländerungen Verhaltensänderungen sind, die nicht von heute auf morgen gelingen“⁵⁴, ist es wichtig, dass

bereits am Anfang der Ausbildungslaufbahn die Voraussetzungen für eine verständliche Rechtssprache geschaffen werden. Zukünftig werden die Studenten in ihrer Ausbildung Techniken lernen, verständlich zu schreiben und sich dabei mit so grundsätzlichen Fragen beschäftigen, wie zum Beispiel: was soll der Text bewirken, wie wird der Leser angesprochen, wie wird folgerichtig geschrieben, und wie werden Fachbegriffe beschrieben.⁵⁵

Ein Pilotprojekt der Universität Hildesheim setzt sich mit dem Thema „leichte Sprache in der Justiz: Perspektive für das Verstehen der juristischen Sprache“ auseinander. Das Projekt kann auch interessant für die Juristenausbildung werden. Die Universität schildert die Problemstellung so: „Zeugen verstehen die Vorladung des Gerichts nicht und potenzielle Erben begreifen Informationsbroschüren über das Erbrecht nicht.“⁵⁶ Deswegen haben sich die Studentinnen Isabel Rink, Anna Katharina Berg und ihre Kommilitonen der Universität Hildesheim entschlossen, dass sie juristisches Fachdeutsch in eine einfachere Sprache zu übersetzen. Sogar das Amtsgericht Hildesheim testet die neuen Formulare bereits in einem Pilotverfahren.

Die Studenten versuchen, komplexe Sachverhalte in einfachen Worten zu erklären. Ein Beispiel: wenn Zeugen unentschuldigt einen Gerichtstermin auslassen, droht ein Ordnungsgeld bis zu 1000 Euro. „Unter Umständen kann auch eine zwangsweise Vorführung angeordnet werden.“ Das heißt so viel wie:

„Sie kommen nicht zum Gerichtstermin. Und Sie haben keine ausreichende Entschuldigung. Dann holt die Polizei Sie vielleicht ab. Vielleicht holt die Polizei Sie sogar bei der Arbeit ab.“⁵⁷

⁵¹ Bartsch, Elmar: Sprechen, Führen, Kooperieren in Betrieb und Verwaltung. Kommunikation in Unternehmen, München 1994, S. 22

⁵² Ebd., S. 119

⁵³ Paul, S. 119

⁵⁴ Ebd., S. 119

⁵⁵ Ebd., S. 136

⁵⁶ http://www.weser-kurier.de/region/niedersachsen_artikel,-Leichte-Sprache-in-der-Justiz-arid,774509.html

⁵⁷ ebd.

So vereinfachen die Studenten des Masterstudiengangs „Medientext und Medienübersetzung“ an der Universität Hildesheim die komplexe juristische Fachsprache. Das Amtsgericht Hildesheim verschickt diese einfachen Hinweise inzwischen gemeinsam mit der normalen Ladung an Zeugen. Diese Erklärungen sind Teil eines bundesweit einmaligen Pilotprojekts, das die Universität gemeinsam mit dem niedersächsischen Justizministerium ins Leben gerufen hat.

Seminare aus dem Studiengang „Medientext und Medienübersetzung“, die förderlich für die Sensibilisierung für die Sprache sind, könnten in die Juristenausbildung integriert werden. Außerdem kann ein solches Projekt auch für Jurastudenten angeboten werden. So lernen die Jurastudenten frühzeitig, wie sie die schwierige Fachsprache in eine einfache Gemeinsprache übersetzen können.

Das aktive Zuhören ist die Basis für eine gelungene Kommunikation und kann deswegen im Jurastudium ausgebildet werden. Beim aktiven Zuhören fühlt sich der Kommunikator in seinen Gegenüber ein, um die Informationsaufnahme zu steigern.⁵⁸ Was der Gesprächspartner bzw. Zuhörer aufnimmt, ist nicht immer identisch mit dem wirklich Gesagten. Der Hörer wählt die Information aus, er hört selektiv.⁵⁹

Ein altbekannter Witz zeigt das Problem:

„Sagt der Angeklagte zum Rechtsanwalt:
„Wenn ich mit einem halben Jahr davonkomme, bin ich zufrieden.“ Nach dem Prozess meint der Anwalt: "Das war ein hartes Stück Arbeit, die wollten Sie doch glatt freisprechen.“⁶⁰

Im Rahmen einer Untersuchung hat die

Kölner Sprachwissenschaftlerin Ina Pick Gespräche zwischen Anwalt und Mandant ausgewertet. Sie kam zu dem Ergebnis, dass

„Anwälte die Zielsetzung ihrer Mandanten nicht ausreichend hinterfragen. So hatte in einem von Pick untersuchten Fall ein Anwalt seinen Mandanten mit viel Geschick davor bewahrt, die Fahrerlaubnis zu verlieren. Dieser Vorzug wurde allerdings vom zuständigen Richter durch Verhängung einer deutlich erhöhten Geldbuße ausgeglichen.“⁶¹

Der Anwalt hatte überhört, dass sein Mandant lieber länger auf seinen Führerschein verzichtet hätte als eine hohe Geldstrafe zu zahlen. Laut Pick liegt das Problem darin, „dass Anwälte oft nach wenigen Sätzen ihre Mandanten unterbrechen, weil sie glauben, deren Probleme bereits verstanden zu haben.“⁶²

Es ist wichtig, dass Anwälte ihre Mandanten bei der Erstberatung bis zum Ende ausreden lassen und exakt zuhören. Hierbei beachten die Juristen im Gespräch mit dem Laien, dass

„[...] in allem, was der Partner sagt, seine gesamte Kommunikationsgeschichte eine wichtige Rolle [spielt]. Im Hörerverstehen ereignet sich das Gleiche auf kommunikationsgeschichtlichen Hintergrund des Hörers [...].“⁶³

Das aktive Zuhören kann in Kleingruppen durch verschiedene Übungen (wie zum Beispiel durch das Paraphrasieren von Gesagtem) trainiert werden.

5.2 Die Perspektiven der Überlegungen

Wenn Juristen bereits in der Ausbildung in ihrer kommunikativen Kompetenz geschult werden, so kann flächendeckend eine effizientere Kommunikation zwischen Jurist

⁵⁸ Vgl. Friedemann Schulz von Thun, Johannes Ruppel, Roswita Stratmann: Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte, Berlin 2000, S. 70

⁵⁹ Vgl. Allhoff; Allhoff, S. 16

⁶⁰ <http://www.spiegel.de/karriere/berufsleben/juristen-kommunikation-mit-mandanten-funktioniert-nicht-a-916605.html>

⁶¹ http://www.haufe.de/recht/kanzleipps/kommunikationsprobleme-zwischen-mandant-und-anwalt-kosten-mandate_222_206604.html

⁶² http://www.haufe.de/recht/kanzleipps/kommunikationsprobleme-zwischen-mandant-und-anwalt-kosten-mandate_222_206604.html

⁶³ Klinge, Hildegard: Verhandlung und Konfliktlösung, München 1992, S. 27

und Laien ermöglicht werden. Das hilft dem Juristen, mit möglichen Sprachbarrieren, die zwischen ihm und seinem Klienten entstehen können, umzugehen.

In dem Seminar der Rhetorischen Kommunikation wird bei den Studenten zunächst eine Bereitschaft zur Verständlichkeit geweckt, ein Problembewusstsein, aus dem heraus die Absolventen in ihrer zukünftigen beruflichen Karriere wissen wie sie einen komplexen Sachverhalt für ihren Mandanten sowohl schriftlich als auch mündlich verständlich formulieren können. Außerdem lernen die Studenten, wie ein Perspektivwechsel funktioniert, damit sie einen juristischen Inhalt adressatengerecht formulieren können. Diese frühe Sensibilisierung für die Sprache ist wichtig, weil sich „in der beruflichen Routine sehr wahrscheinlich der institutionelle Sprachgebrauch [durchsetzen wird].“⁶⁴

6 Fazit: Klartext und Kompetenz gehören zusammen

Ziel dieses Beitrags war, die Kommunikation zwischen Jurist und Mandant im Spannungsfeld zwischen juristischer Fachsprache und kommunikativer Kompetenz zu untersuchen. So hat sich die Frage gestellt, auf welchen Ebenen Kommunikationsprobleme zwischen Justiz und Bürgern entstehen können. Es wurden die Gesetzessprache, die juristische Fachsprache und die Tendenz zur Schriftlichkeit als Ursachen für mögliche kommunikative Störungen erforscht. An dieser Stelle hat sich gezeigt, dass sich diese drei Faktoren bedingen und als Ursachen für sprachliche Barrieren differenziert betrachtet werden müssen. Einerseits kann die Komplexität der rechtlichen Sprache zu Sprachbarrieren und Missverständnissen führen, andererseits ist diese auch zwingend notwendig, damit ein Handlungsspielraum hinsichtlich der Urteilsfindung möglich ist.

Somit ist die Forderung nach einer einfacheren Gesetzessprache schwierig. Das bedeutet nicht, dass Anstrengungen zur Optimierung von Texten nutzlos sind. Es heißt aber, dass parallel zu diesen Bemühungen eine klare Vermittlung von rechtlichen Sachverhalten für die Kommunikation erforderlich ist. Als Hilfsmittel dafür hat der Jurist die Sprache. Er kann sich fragen: Wie übersetze ich dem Mandanten, den rechtlichen Inhalt, damit er diesen versteht und über die Risiken des Mandats, über potenzielle Kosten, über die Gebührenvereinbarung informiert ist? Es ist wichtig, dass der Mandant weiß, was auf ihn zukommt. Denn für ihn sind juristische Angelegenheiten in den meisten Fällen Neuland. Anwälte benutzen juristische Ausdrücke völlig selbstverständlich – doch für den Mandanten sind sie meist unverständlich.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass für das Verhältnis zwischen Jurist und Laien eine klare Verständigungsebene wichtig ist. Nur wenn ein Gleichgewicht dieser beiden Faktoren herrscht, kann die Kommunikation gelingen. Die Art und Weise, wie Anwalt und Mandant kommunizieren, ist nicht nur für die Verständigung, sondern auch für die Vertrauensbildung des Mandanten entscheidend. Klarheit, Offenheit und Transparenz sind die wichtigsten Faktoren für ein gutes Verhältnis.

Sprache ist ein zwischenmenschlicher Vorgang, der nur gut funktionieren kann, wenn Vertrauen da ist. Und dieses kann nur entstehen, wenn der Mandant sich gut aufgehoben fühlt. Dafür muss sich der Jurist für ihn interessieren und mit ihm auf einer gemeinsamen sprachlichen Ebene kommunizieren. Ein Zitat von Konfuzius fasst die Überlegungen auf poetischer Weise zusammen:

*"Wenn die Sprache nicht stimmt,
so ist das, was gesagt wird,
nicht das, was gemeint ist.*

*Ist das, was gesagt wird,
nicht das, was gemeint ist,*

⁶⁴ Paul, S. 134

so kommen die Werke nicht zustande.

*Kommen die Werke nicht zustande,
so gedeihen Moral und Kunst nicht.*

*Gedeihen Moral und Kunst nicht,
so trifft die Justiz nicht.*

*Trifft die Justiz nicht,
so weiß das Volk nicht,
wohin Hand und Fuß setzen.*

Also dulde man keine Willkür in den Worten

*Das ist alles, worauf es ankommt.*⁶⁵

8 Literatur

Allhoff, Waltraud; Allhoff, Dieter: Rhetorik und Kommunikation, München 2010

Antos, Gerd: Verständlichkeit als Bürgerrecht?. Positionen, Alternativen und das Modell der „barrierenfreien Kommunikation“, Mannheim 2008

Bartsch, Elmar: Sprechen, Führen, Kooperieren in Betrieb und Verwaltung. Kommunikation in Unternehmen, München 1994

Daum, Ulrich: Rechtssprache- eine genormte Fachsprache?, in: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (Hrsg.), Der öffentliche Sprachgebrauch, Stuttgart 1981

Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung: Der öffentliche Sprachgebrauch, Stuttgart 1981

Edlbacher, Oskar: Möglichkeiten und Grenzen der Gesetzessprache, in: Vill, Symposium (Hrsg.), Sozialintegrierte Gesetzgebung, Innsbruck 1979

Fotheringham, Heinz: Die Gesetzes- und Verwaltungssprache im Spannungsfeld zwischen fachlicher Qualität und Allgemeinverständlichkeit, in: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (Hrsg.), Der öffentliche Sprachgebrauch, Stuttgart 1981

Geißner, Helmut: Rhetorik und politische Bildung, Saarbrücken 1973

Grosse, Siegfried: Vorschläge zur Verbesserung der Verständlichkeit von Verwaltungstexten, in: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (Hrsg.), Der öffentliche Sprachgebrauch, Stuttgart 1981

Herberger, Maximilian: Unverständlichkeit des Rechts, in: Wassermann, R./ Petersen, J. (Hrsg.), Recht und Sprache, Heidelberg 1983

Klinge, Hildegard: Verhandlung und Konfliktlösung, München 1992

Konfuzius: die Sprache, in: Kubin, Wolfgang (Hrsg.), Konfuzius. Gespräche, Freiburg im Breisgau 2011

Lerch, D. Kent: Ultra posse nemo obligatur. Von der Verständlichkeit und ihren Grenzen, in: Eichhoff- Cyrus, Karin/ Antos, Gerd (Hrsg.), Verständlichkeit als Bürgerrecht?, Mannheim 2008

Oksaar, Els: Kommunikation mit dem Bürger. Sprache als Werkzeug und Problem der Verwaltung, in: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (Hrsg.), Der öffentliche Sprachgebrauch, Stuttgart 1981

Paul, Lothar: Sprachkritik in der Juristenausbildung, in: Wassermann, R./ Petersen, J. (Hrsg.), Recht und Sprache, Heidelberg 1983

Pfeiffer, Oskar E./Strouhal, Ernst & Wodak, Ruth: Recht auf Sprache. Verstehen und Verständlichkeit von Gesetzen, Wien 1987

Rehbinder, Manfred: Einführung in die Rechtswissenschaft, Berlin 1995

Roelcke, Thorsten: kommunikative Effizienz. Eine Modellskizze, Heidelberg 2002

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Psychologie der Zwischenmenschlichen Kommunikation, Reinbek 1981

Schulz von Thun, Friedemann; Ruppel, Johannes; Stratmann, Roswita: Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte, Berlin 2000

Sozialgesetzbuch II, § 60 Abs. 2

Otto, Hans-Joachim: Verständliche Gesetze. Möglichkeiten und Grenzen des

⁶⁵ Konfuzius: die Sprache, in: Kubin, Wolfgang (Hrsg.), Konfuzius. Gespräche, Freiburg im Breisgau

Parlaments, in: Eichhoff- Cyrus, M. Karin; Antos, Gerd (Hrsg.), *Verständlichkeit als Bürgerrecht?*, Mannheim 2008

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D.: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern 1996

Zypries, Brigitte: *Juristendeutsch: Handwerkszeug oder Herrschaftsmittel?* In: Eichhoff- Cyrus, Karin/ Antos, Gerd (Hrsg.), *Verständlichkeit als Bürgerrecht?*, Mannheim 2008

Internetseiten:

Arbeitskreis Linguistische Sprachkritik: Sprachkritik, in: <http://www.ak-sprachkritik.de/>, 20.05.2015

Eichhoff-Cyrus, M. Karin/ Strobel, Thomas: *Einstellungen der Justiz zur Rechts- und Verwaltungssprache. Eine Trendumfrage*, in: <http://zentrum-rechtslinguistik.de/wp-content/uploads/2009/10/Sprachdienst0509.pdf>, 05.05.2015

Ewer, Prof. Dr. Wolfgang: *Grußwort zum 61. Deutschen Anwaltstag*, in: <http://www.dav-ita.org/61-DAT-01-Programm.pdf>, 16.04.2015

Lauenstein, Christian: *Kommunikation mit Juristen*, in: <http://www.spiegel.de/karriere/berufsleben/juristen-kommunikation-mit-mandanten-funktioniert-nicht-a-916605.html>, 20.03.2015

Melchor, W: *Einführung in die Sprachdidaktik*, in: <http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQF->

[jAA&url=http%3A%2F%2Fwww.wmelchior.com%2Fdeutschdidaktik%2Fes-rs-sprachdidaktik1112%2F05_00_es_sprach_skript_komm.doc&ei=k8ZtVbS4HMO-msgH96IHwBg](http://www.wmelchior.com/deutschdidaktik%2Fes-rs-sprachdidaktik1112%2F05_00_es_sprach_skript_komm.doc&ei=k8ZtVbS4HMO-msgH96IHwBg), 27.04.2015

Mlodoch, Peter: *Leichte Sprache in der Kritik*, in: http://www.weser-kurier.de/region_artikel.-Leichte-Sprache-in-der-Justiz-_arid,774509.html, 13.03.2015

O. A., Brandeins: *Die Sprache des Anwalts*, in: <http://www.brandeins.de/archiv/2014/im-interesse-des-kunden/die-sprache-des-anwalts.html>, 17.04.2015

O. A.: *Kommunikationsprobleme Mandant/Anwalt kosten Mandate*, in: http://www.haufe.de/recht/kanzleipps/kommunikationsprobleme-zwischen-mandant-und-anwalt-kosten-mandate_222_206604.html, 27.04.2015

Zur Autorin

Delia Olivi hat im Juli 2015 ihren Bachelor im Fach Sprecherziehung und Sprechkunst an der Musikhochschule Stuttgart absolviert. Seit Oktober 2015 studiert sie dort den Masterstudiengang Rhetorik. Neben dem Studium gibt sie Sprechtraining und hat im Laufe des Studiums auch an einigen künstlerischen Programmen mitgewirkt.

E-Mail: deliaolivi@web.de

**Dagmar Puchalla; Marcus Eckert;
Viktoria von Prittwitz; Almut Roeßler**

Sprecherziehung kann mehr als Stimme

Ein Pilotprojekt zur Vielfalt der Sprecherziehung

Zusammenfassung

Die Stimme einer Lehrkraft wird stark beansprucht (u.a. Puchalla, Dartenne, Roeßler 2013, S. 50–65). Auch Stress (Johnson u. a. 2005) und Erschöpfungszustände (Brackett u. a. 2010) sind unter Lehrkräften weit verbreitet. Zudem ist ein Zusammenhang zwischen Stressempfinden und Stimmproblematiken anzunehmen (Nerrière u. a. 2009; Ahrens-Eipper & Leppow 2004, S. 30). Ziel dieser Untersuchung ist es, einerseits die Relevanz und Dringlichkeit von stressvermindernden Methoden mithilfe von Befragungen unter Studierenden zur Sprechangst darzustellen und im nächsten Schritt zu belegen, dass die Sprecherziehung neben der Stimm- und Sprechbildung zusätzlich wirksame Methoden zum Umgang mit stressinduzierten Sprechsituationen liefern kann.

Hintergrund und Relevanz

Das Stimmorgan einer Lehrkraft wird häufig und vor dem Hintergrund eines hohen Geräuschpegels eingesetzt (Puchalla, Dartenne, Roeßler, 2013). Das kann zu funktionellen Dysphonien und organischen Erkrankungen führen. Es kann aber auch selbst ein stressauslösender Faktor werden, denn eine bereits vor Amtsantritt ungesunde, nicht belastbare Stimme kann

schnell zu Beeinträchtigungen führen. In Folge dessen fallen viele Lehrkräfte durch Krankheit aus (ebda.). Leider wird noch immer nicht an allen Universitäten und Hochschulen Sprecherziehung in der Lehramtsausbildung angeboten, und nur an wenigen Universitäten wird vor Antritt des Studiums durch ein Phoniatisches Gutachten sichergestellt, dass die Stimme gesund und belastbar ist (Lemke, Thiel & Zimmermann 2004; Skupio & Hammann 2000; Lange & Appel 2014). Es braucht dringend weitere schlagkräftige Argumente, damit ein Modul wie die Sprecherziehung an allen Ausbildungsstätten eingerichtet wird, um die Lehramtsstudierenden damit besser auf ihren Berufsalltag vorzubereiten. Dass die Studierenden schon mit Angst vor dem öffentlichen Sprechen ihr Studium beginnen, kann ein weiteres Argument für eine dringend notwendige Unterstützung der jungen Menschen sein, die diese Ausbildung beginnen, um dann eines Tages möglicherweise festzustellen, dass ihre Stimme nicht trägt, die Klasse unruhig und sie selbst heiser und krank werden, und dass sie den Belastungen nicht gewachsen sind.

Hypothese 1: Eine beträchtliche Anzahl von Lehramtsstudierenden leidet unter Symptomen der Sprechangst.

Emotionsregulation

Der Lehrberuf ist ein Sprechberuf (Helmke 2010; Bernhard 2003, S. 89; Eberhart & Hinderer 2014, S. 11, Pabst-Weinschenk 2016) und die Stimme ist das Handwerkszeug. Die Stimme ist aber auch ein Mittel zum Ausdruck von Emotionen und Gefühlen (Gundermann 1994, S. 11–21), sie transportiert diese auf der paraverbalen Ebene. Eine unmittelbare, oft unbewusste Wechselwirkung zwischen Stimme, Angst, Stress und anderen Emotionen ist naheliegend (Dietrich u. a. 2008).

Zum besseren Umgang mit Stress und schwierigen, Stress auslösenden Situationen im Schulalltag sind evaluierte Trainings bekannt (Berking 2014; Lehr u. a. 2015).

Es ist belegt, dass Elemente wie (1) Muskelentspannung und (2) vertiefte Atmung emotions- und stressregulierend wirken (Dolbier & Rush 2012; Berking 2014; Kaluza 2011; Ebert u. a. 2014). (3) Die Erarbeitung einer akzeptierenden Haltung kann ebenfalls zur Verminderung des Stresserlebens beitragen (Myers u. a. 2012; Dahl, Wilson & Nilsson 2004; Berking 2014, Kaluza 2011; Ebert u. a. 2014). (4) Die Lenkung der Aufmerksamkeit schafft Abstand zu Gedanken, die um ein stresserzeugendes Thema kreisen. Der so gewonnene Abstand kann dann helfen, Situationen neu zu betrachten und zu bewerten, was das Stresserleben reduzieren kann (Ochsner & Gross 2005).

Die Sprecherziehung als Emotionsregulator

Die Gesunderhaltung und Kräftigung der Sprechstimme steht im Fokus der Sprecherziehung, aber auch die Reduzierung von Lampenfieber und Sprechangst (Eberhart & Hinderer 2014, S. 10–14; Wolf & Aderhold 2009, S. 12; Bernhard 2011, S. 12; Coblenzer & Muhar 2003, S. 23). Die Sprecherziehung strebt also neben der Stimm- und Sprechbildung auch den verbesserten Umgang mit belastenden, Stress

auslösenden Situationen im Zusammenhang mit dem öffentlichen Sprechen an, und sie kann darüber hinaus auf das Stresserleben insgesamt einwirken, denn die erlernten Methoden können auf andere Situationen übertragen werden.

(1) Methoden zur Entspannung und (2) zur bewussten Atemführung gehören zu jeder sprecherzieherischen Intervention (z. B. Gundermann 1994, S. 8; Bernhard 2011; Eberhart & Hinderer 2014; Coblenzer & Muhar 2003). (3) Das „Es atmet mich“ (Middendorf 1995), und damit das Loslassen, Aushalten und Zulassen der inneren „Bewegtheit“ (Emotion) und der Atemimpulse kann eine akzeptierende Haltung gegenüber sich selbst und den Herausforderungen des Lebens aufbauen. (4) Die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Körperwahrnehmung (Körperhaltung, Körperspannung, Atmung, Stimmführung, etc.) baut stresserzeugende Gedanken ab (Fiurowski 2004; Eberhart & Hinderer 2014; Aderhold 2009, S. 12–15). Damit wird eine gedankliche Distanzierung von potentiell emotionsauslösenden Stimuli begünstigt, so dass die emotionale Erregung reduziert werden kann.

Dass es bislang keine empirischen Belege für die stress- und emotionsregulierende Wirkung von Sprecherziehung gibt, liegt sicherlich auch darin begründet, dass die Sprecherziehung über kein einheitliches Curriculum verfügt. Je nach DozentIn und Universität bzw. Ausbildungsinstitut werden die Inhalte unterschiedlich fokussiert und unterschiedlichste Übungen und Herangehensweisen hierzu vermittelt (Wagner 1998, S. 258–259). Allerdings gibt es didaktische Grundlagen, formulierte Ziele, Übungen und Methoden, die sich – in Variationen – überall in der Sprecherziehung wiederfinden (u. a. in Aderhold/Wolf 2009 in den zehn Grundgesetzen des Sprechens).

Hypothese 2: Übungen aus der Sprecherziehung zu (1) Entspannung und (2) bewusster Atemführung, (3) einer ak-

zeptierenden Haltung und (4) einer gedanklichen Distanzierung reduzieren Sprechangst.

Vorgehensweise zu Hypothese 1

Die ersten Fragebögen liegen aus den Jahren 2009 bis 2014 vor. Sie wurden von Studierenden des Lehramts an der Leuphana Universität Lüneburg direkt zu Beginn des jeweiligen Seminars ausgefüllt, um den DozentInnen Informationen darüber zu verschaffen, ob beispielsweise Vorerkrankungen am Stimmorgan vorlagen oder ob logopädische Behandlungen verschrieben wurden. Auch die Sprechangst wurde thematisiert.

Aus den Jahren 2009 bis 2014 liegen so bereits einige Erkenntnisse zum Stresserleben der Studierenden bei öffentlichem Sprechen vor. Die Fragebögen waren in diesem Zeitraum jedoch noch nicht einheitlich, sondern wurden fortlaufend von Semester zu Semester weiterentwickelt. Auch wurde die Befragung nicht mit allen Studierenden der jeweiligen Kohorten durchgeführt.

Seit dem Wintersemester 2014/15 wurde der Fragebogen schließlich beibehalten. Zu der Zeit hatte die Sprecherziehung aus organisatorischen Gründen mehr als die doppelte Anzahl von Studierenden zu betreuen als gewöhnlich, dadurch konnte eine relativ große Anzahl an Befragungen durchgeführt werden.

Methode der Befragung, Durchführung und Ergebnisse

Für die Lehramtsstudierenden an Grund-Haupt- und Realschulen mit dem Unterrichtsfach Deutsch ist die Sprecherziehung an der Leuphana Universität in Lüneburg ein Pflichtmodul. Für Lehramtsstudierende mit anderen Fächern ist sie ein Wahlpflichtfach. Die Studierenden, die sich für ein anderes Modul als die Sprecherziehung entschieden haben, konnten nicht berücksichtigt werden.

Als Methode wurde der Fragebogen gewählt, der zu Beginn des Seminars an alle Studierenden verteilt und von ihnen ausgefüllt wurde. Die Rücklaufquote liegt also bei 100% der Seminarteilnehmer und -teilnehmerinnen. Der Fragebogen umfasst mehrere Themenkomplexe. Zum Thema Sprechangst wurden die folgenden Aussagen erstellt, mehrfaches Ankreuzen war möglich.

Aussage 1: Ich spreche nicht gerne vor einer großen Gruppe von Menschen.

Aussage 2: Ich habe eher Angst vor vielen Menschen zu sprechen.

Aussage 3: Ich habe besonders Angst vor Vorträgen und Prüfungen.

Aussage 4: Ich spreche gerne vor Kindern, aber nicht vor Erwachsenen.

Aussage 5: Ich spreche gerne vor einer Gruppe, egal welche Altersgruppe.

Aussage 6: Ich liebe es, vor einer Gruppe zu sprechen.

Aussage 7: Ich lese sehr gerne vor, besonders Kindern.

Aussage 8: Ich lese gar nicht gerne vor.

Aussage 9: Ich lese sehr gerne vor, auch Erwachsenen.

Es wurden bewusst einige Aussagen so formuliert, dass sie sich inhaltlich überschneiden. Ziel war es, eine präzisere Abbildung zu bekommen und Unsicherheiten und zu schnelles impulshaftes Ausfüllen des Fragebogens auszudecken. Wenn eine befragte Person beispielsweise die Aussage 9 ankreuzt (Ich lese sehr gerne vor, auch Erwachsenen.), so kann man eigentlich davon ausgehen, dass sie neben Erwachsenen auch gerne Kindern vorliest (Aussage 7: Ich lese sehr gerne vor, besonders Kindern.).

Aussage 9 impliziert unseres Erachtens Aussage 7, aber nicht umgekehrt. Die Teilnehmenden müssten also eigentlich beide Felder angekreuzt haben. Allerdings wurde von einigen Studierenden nur die Aussage 9 angekreuzt (+16, +12, +9, siehe Zeile 9).

Semester	WS 2014/15	SoSe 2015	WS 2015/16	Gesamt
Anzahl der Teilnehmenden an der Befragung	210	210	151	571
Ich spreche nicht gerne vor einer großen Gruppe	63	66	33	162
Ich habe eher Angst vor vielen Menschen zu sprechen	24	33	13	60
Ich habe besonders Angst vor Vorträgen und Prüfungen	63	58	42	163
Ich spreche gerne vor Kindern, aber nicht vor Erwachsenen	70	76	57	203
Ich spreche gerne vor einer Gruppe	58	49	40	147
Ich liebe es, vor einer Gruppe zu sprechen	10	6	11	27
Ich lese sehr gerne vor, besonders Kindern	116 (+16)	146 (+12)	88 (+9)	350 (+37)
Ich lese gar nicht gerne vor	25	13	24	62
Ich lese sehr gerne vor, auch Erwachsenen	65	66	42	173

Tabelle 1

Diese Zahlen sprechen für sich. Im Wintersemester 2014/15 beispielsweise gaben 70 von 210 Personen an, gerne vor Kindern, aber nicht vor Erwachsenen zu sprechen – das macht ein Drittel der Teilnehmenden aus. Nur 58 von 210, also weniger als ein Drittel, sprechen grundsätzlich gerne vor einer Gruppe, und nur 10 von 210 lieben es. Auf der anderen Seite sprechen 63 gar nicht gerne vor einer Gruppe und 24 haben sogar Angst davor; bei Vorträgen und Prüfungen steigert sich das noch einmal auf 63 Personen.

Die beiden weiteren Semester pendeln sich auf ähnliche Zahlen ein. Demnach leidet ein Viertel bis ein Drittel der Studierenden unter Sprechangst, mehr als die Hälfte bis hin zu 2/3 der Befragten sprechen nicht gerne vor erwachsenen Menschen, aber vor Kindern.

Man kann also davon ausgehen, dass die Angst vor dem öffentlichen Sprechen allgemein relativ hoch ist. Dies ist umso bemerkenswerter, da die Berufswahl auf einen Sprechberuf fällt.

Bedenklich ist, dass Lehrkräfte Vorbilder sind, auch in ihrem Auftreten und ihrer Sprechweise. Die Sprechweise wirkt zudem auf die Konzentrationsfähigkeit der Kinder (Voigt-Zimmermann, S. 2011).

Die Anzahl der Studierenden, die zwar gerne vor Kindern sprechen und/oder vorlesen, aber nicht gerne vor Erwachsenen, ist auffallend hoch. Das kann darauf hinweisen, dass schwierige Situationen in der Klasse und/oder Elterngespräche als stresserzeugende Situationen erlebt werden.

Selbstverständlich muss man vermuten und auch hoffen, dass sich das bei Einigen mit der Zeit von selbst erledigt, allein durch

die Gewohnheit, viel vor der Klasse sprechen zu müssen. Aber es bleibt dem Zufall überlassen, und sicher sein kann man nicht.

Vorgehensweise zu Hypothese 2

Für diesen Versuch wurde das SERM (Sprecherziehungs-Emotionsregulations-Modell) entwickelt. Es handelt sich hierbei um eine ca. zehnminütige Übungsfolge. Diese sollten in ihrer Wirkung überprüft werden.

Die Versuchspersonen wurden in Seminaren der Sprecherziehung im Rahmen des Lehramtsstudiums an der Leuphana Universität Lüneburg rekrutiert, die Teilnahme war freiwillig. Die Stichprobe bestand aus 71 Studierenden, davon waren 83,1 % (n = 59) weiblich. Das Durchschnittsalter lag bei 23,3 Jahren. In der Experimentalgruppe waren 35 und in der Kontrollgruppe waren 36 Versuchspersonen.

Methode der Untersuchung, Durchführung und Ergebnisse

Die Durchführung fand zu Beginn des Semesters statt, sodass den Teilnehmenden das SERM sowie andere stressreduzierende Maßnahmen aus der Sprecherziehung noch nicht bekannt waren.

Es wurde überprüft, ob die ca. zehnminütige Sprecherziehungseinheit Einfluss auf die emotionale Erregung beim Sprechen hat. Die Teilnehmenden wurden gebeten zu erklären, warum es gut ist, dass es sie gibt. Es wurde bewusst auf das Selbstwertgefühl angesprochen, um eine Stressreaktion zu aktivieren (Bruch 2000; Erdmann, Janke & Bisping 1984).

Um die Veränderung emotionaler Erregung zu messen, wurde die Hautleitfähigkeit der Probanden ermittelt, da diese als Indikator für emotionale Erregung gilt (Davison & Koss 1975; Stück, Rigotti & Balzer 2005; Vetrugno u. a. 2003; Dawson, Schell & Filion, 2000; Dawson u. a. 2000).

Aufbau der Sprecherziehungseinheit

Die Durchführung der Sprecherziehungseinheit dauerte etwa zehn Minuten. Viele Übungen wurden dem Buch „Sprechsport“ (Winter & Puchalla 2015) entnommen. Sie zielen auf eine bewusste und vertiefte Führung des Atemvorgangs und die Vertiefung des persönlichen Atemrhythmus, des Weiteren auf Lockerung der Muskulatur, die Aufrichtung der Wirbelsäule, Übungen zur Spannungsregulierung und zur Weitung des Mund-Rachenraums. Hierbei wurde die Ablenkung von stresserzeugenden Gedanken hin zur bewussten Wahrnehmung körperlicher Impulse, Empfindungen und Veränderungen fokussiert. In allen Gruppen wurde die gleiche Übungsfolge unter Leitung von Dozentinnen der Sprecherziehung an der Leuphana-Universität durchgeführt.

Die endgültige Auswertung wird in Kürze unter dem Stichwort „Das Sprecherziehungs-Emotionsregulations-Modell (SERM)“ publiziert werden. Aber erste erwähnenswerte und richtungsweisende Ergebnisse liegen bereits vor, die wir zu diesem Zeitpunkt veröffentlichen können.

Ergebnis

Die Messungen zeigen einen signifikanten Rückgang der Hautleitfähigkeit in der Experimentalgruppe, während in der Kontrollgruppe die Prä- und Post-Werte nahezu stabil blieben. Die Reduktion der Hautleitfähigkeit belegt den Rückgang der emotionalen Erregung.

Das Testen des eigens für dieses Projekt entwickelten Sprecherziehungs-Emotionsregulations-Modells (SERM) konnte somit belegen, dass die Sprecherziehung einen wesentlichen Beitrag zum Thema Selbstregulation bzw. Stressreduktion liefern kann. Das erste Ergebnis weist schon jetzt deutlich darauf hin, dass das in der Sprecherziehung typische Anwenden von (1) Spannungsregulierung, (2) Atemführung, (3) Akzeptieren des eigenen Atemrhythmus und (4) Konzentration auf körperbezogene

Aspekte vor und/oder während einer potentiell belastenden Sprechsituation die Erregung (Hautleitfähigkeit) senkt.

Diskussion

Diese Studie hat zum Ziel, einerseits aufzuzeigen, dass in der Lehrerbildung dringender Handlungsbedarf besteht, das Thema Sprechangst betreffend. Dass auffallend viele zukünftige Lehrkräfte nur ungern vor Menschen sprechen, kann auf spätere Probleme im Berufsalltag – nicht nur im Bereich stimmlicher Erkrankungen – hinweisen. Schließlich ist das Sprechen ein wesentlicher Bestandteil des Berufsalltags.

Das zweite Ziel ist, die Wirksamkeit von typischen Elementen aus der Sprecherziehung zu überprüfen. Der offensichtliche Effekt dieser kurzen Sprecherziehungseinheit ist nur ein erster Schritt, denn vermutlich können die erlernten Strategien noch nicht selbstständig und über einen längeren Zeitraum von den Probanden angewendet werden.

Wenn die Ergebnisse in folgenden Studien repliziert werden können, spricht das dafür, das Angebot der Sprecherziehung in der Lehrerausbildung bewusst um diesen Aspekt zu erweitern.

Eine Schwäche dieser Untersuchung ist, dass der Effekt des Sprecherziehungs-Emotionsregulations-Modells unter Laborbedingungen und nur mit Studierenden erfasst wurde. Zur Prüfung einer externen Validität sollten Feldstudien in der Schule und mit Lehrkräften durchgeführt werden.

Trotzdem hat die Studie wichtige Ergebnisse aufzuweisen, wenn auch nur intern validiert. Sie zeigt, dass die Sprecherziehung mehr kann als Stimme: Die Grundlagenarbeit der Sprecherziehung wirkt nicht nur auf die Gesunderhaltung der Stimme und eine Steigerung der stimmlichen Belastbarkeit, sowie eine verbesserte Artikulation, sondern auch auf die Regulation von Stress, Sprechangst und aversiven Emotionen. Da die gesundheitlichen Risiken des

Lehrberufs bekanntermaßen hoch sind (Brackett u. a.2010; Johnson u. a.2005), sollte dieser Aspekt der Sprecherziehung nicht unterschätzt werden.

Dieses Ergebnis unterstützt die Forderung von SprechwissenschaftlerInnen, Sprech-erzieherInnen und LogopädInnenen nach einem Angebot von Sprecherziehung im Lehramtsstudium an allen Ausbildungsstätten (Lemke, Bielfeld, Voigt-Zimmermann 2006; Skupio & Hammann 2000) mit einem wichtigen Argument.

Literatur

- Ahrens-Eipper, S & Lepplow, B. (2004). Mutig werden mit Til Tiger. Ein Trainingsprogramm für sozial unsichere Kinder. Göttingen. Hogrefe.
- Berking, M. (2014). *Training emotionaler Kompetenzen*. Heidelberg. Springer.
- Bernhard, B.M. (2003). *Sprechen im Beruf*. Wien. G&G Verlagsgesellschaft.
- Bernhard, B.M. (2011). *Sprechtraining*. Wien. G&G Verlagsgesellschaft.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa, J., Reyes, M. & Salovey, P. (2010). Emotion regulation ability, job satisfaction, and burnout among British secondary school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, p. 406–417.
- Bruch, M. (2000). Selbst-Schema-Modell für Komplexe Störungen. In M. Bruch: *Fallformulierung in der Verhaltenstherapie* (S. 123–151). Vienna. Springer.
- Coblenzer, H. & Muhar, F. (2003). *Atem und Stimme – Anleitung zum guten Sprechen*. Wien Öbv. 19. Aufl.
- Dahl, J., Wilson, K. G., & Nilsson, A. (2004). Acceptance and commitment therapy and the treatment of persons at risk for long-term disability resulting from stress and pain symptoms: A preliminary randomized trial. *Behavior therapy*, 35(4), 785–801.
- Davison, M. A., & Koss, M. C. (1975). Brainstem loci for activation of electrodermal response in the cat. *American Journal of Physiology–Legacy Content*, 229(4), 930–934.

- Dawson, M. E., Schell, A.M., Filion, D.L. (2000). The electrodermal system. In: J. T. Cacioppo, L. G. Tassinary, & G. G. Bernston (Hrsg.), *Handbook of psychophysiology* (200–223). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dietrich, M., Verdolini Abbott, K., Gartner-Schmidt, J., & Rosen C.A. (2008). The frequency of perceived stress, anxiety, and depression in patients with common pathologies affecting voice. *Journal of Voice*, 22(4), p. 472–488.
- Dolbier, C. L. & Rush, T. E. (2012). Efficacy of abbreviated progressive muscle relaxation in a high-stress college sample. *International Journal of Stress Management*, 19, p. 48–68.
- Eberhart, S. & Hinderer, M. (2014). *Stimm- und Sprechtraining für den Unterricht*. Paderborn. Ferdinand Schöningh.
- Ebert, D. D., Lehr D., Smit F., Zarski, A.-C., Riper, H., Heber, E., Cuijpers, P., Berking, M. (2014). Efficacy and cost-effectiveness of minimal guided and unguided internet-based mobile supported stress-management in employees with occupational stress: a three-armed randomised controlled trial. *BMC Public Health*, 14, p. 807.
- Erdmann, G., Janke, W. & Bisping, R. (1984). Wirkungen und Vergleich der Wirkungen von vier experimentellen Belastungssituationen. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 31, S. 521–543
- Fiukowski, H. (2004). *Sprecherzieherisches Elementarbuch*. Tübingen. Max Niemeyer.
- Gundermann, H. (1994). *Phänomen Stimme*. München, Basel. Reinhardt
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (Schule weiterentwickeln - Unterricht verbessern. Orientierungsband)*. Seelze. Klett-Kallmeyer
- Johnson, S., Cooper, C. L., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20, p. 179–187.
- Kaluza, G. (2011). *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung*. Heidelberg. Springer-Verlag.
- Lange, J., Appel, J. (2014). *Stimmig unterrichten – Eine Analyse der Sprecherziehung im Lehramtsstudium aus logopädischer Sicht*. In: *Sprechen* 58. S. 45–58
- Lehr, D., Eckert, M., Baum, K., Thiart, H., Heber, E., Berking, M., Sieland, B. & Ebert, D. (2015). *Online-Trainings zur Stressbewältigung - neue Chance zur Gesundheitsförderung im Lehrerberuf. Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(2), S. 190–212.
- Lemke, S., Thiel, S., Zimmermann, S. (2004). *Zur Notwendigkeit der Überprüfung stimmlich-sprecherischer Eignung für den Lehrerberuf*. In N. Gutenberg (Hrsg.), *Sprechwissenschaft und Schule. Sprecherziehung - Lehrerbildung - Unterricht* (S. 164–171). München, Basel. Reinhardt.
- Lemke, S., Bielfeld, K., Voigt-Zimmermann, S. (2006): *Initiative Sprecherziehung im Lehramt*. In : *Die Sprachheilarbeit* 51, S.88–91
- Lemke, S. (Hrsg.) (2012): *Sprechwissenschaft/Sprecherziehung*. Frankfurt am Main. Peter Lang-Verlag
- Middendorf, I. (1995). *„Der erfahrbare Atem“*. Paderborn. Junfermann.
- Myers, S. B., Sweeney, A. C., Popick, V., Wesley, K., Bordfeld, A., & Fingerhut, R. (2012). Self-care practices and perceived stress levels among psychology graduate students. *Training and Education In Professional Psychology*, 6, p. 55–66.
- Nerrière, E., Vercambre, M. N., Gilbert, F., Masféty, V. K. (2009). Voice disorders and mental health in teachers: a cross-sectional nationwide study. *BMC Public Health*, 9, p. 370.
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in cognitive sciences*, 9, p. 242–249.
- PABST-WEINSCHENK, M. (2016): *Stimmlich stimmiger Unterricht*. Kornwestheim. Vandenhoeck & Ruprecht
- Puchalla, D., Dartenne, C. M. & Roeßler, A. (2013). *Was zählt die Stimme einer Lehrkraft?* In: *Sprechen* 55, S. 50–65.
- Skupio, V./ Hammann, C. (2000): *Stimm- und Sprecherziehung an deutschen Universitäten – Eine Untersuchung der dgs*. Die Sprachheilarbeit, 45, S. 26–28.

Stück, M., Rigotti, T., & Balzer, H. U. (2005). Wie reagieren Lehrer bei Belastungen? Berufliche Bewältigungsmuster und psychophysiologische Korrelate. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52, 250–260.

Vetrugno, R., Liguori, R., Cortelli, P., & Montagna, P. (2003). Sympathetic skin response. *Clinical Autonomic Research*, 13, p. 256–270.

Voigt-Zimmermann, S. (2011). Zum Einfluss gestörter Lehrerstimmen auf den Verstehensprozess bei Schülern. In: Bose, I. & Neuber, B. (Hrsg.): *Interpersonelle Kommunikation. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik*, 39. Frankfurt a.M., Berlin. Peter Lang.

Wagner, R. (1998). „Unstimmigkeiten“ in der Lehrer(innen)ausbildung. In: Gundermann, H. (Hrsg): *Die Ausdruckswelt der Stimme*. Heidelberg. Hüthig. S. 257–260.

Winter, G. & Puchalla, D. (2015). *Sprechsport*. Weinheim: Beltz. 2. Aufl.

Wolf, E. & Aderhold, E. (2009). *Sprecherzieherisches Übungsbuch*. Berlin: Henschel. 15. Aufl.

Zu den Autoren

Dagmar Puchalla, M.A. studierte Theater- und Kommunikationswissenschaften in München. Zudem absolvierte sie eine Schauspielausbildung. Nach mehr als zehn Jahren auf der Bühne absolvierte sie eine Ausbildung zur Sprecherzieherin und zur Pädagogin für „Funktionelle Entspannung“ nach Marianne Fuchs. *Dagmar Puchalla ist wiss. Mitarbeiterin und Fachkoordinatorin für die Sprecherziehung in der Lehrerbildung an der Leuphana Universität Lüneburg. Sie ist ebenfalls Lehrbeauftragte an der Hochschule für Musik und Theater in Hamburg (HfMT).*

Marcus Eckert, Jahrgang 1974, studierte bis 2003 in Lüneburg das Lehramt für Grund-, Haupt und Realschulen und arbeitete bis zum Sommer 2010 an

einer Haupt- und Realschule. Berufsbegleitend studierte er Psychologie.

Derzeit promoviert er am Institut der Psychologie der Leuphana Universität in Lüneburg und arbeitete bis Ende 2014 als wissenschaftlicher Mitarbeiter in einem Projekt zur Entwicklung von Internet-Therapie/Training. Zurzeit ist er Geschäftsführer des Institutes LernGesundheit.

Viktoria von Prittwitz hat bis 2014 Mathematik, Sachunterricht und Religion auf Lehramt an der Leuphana Universität Lüneburg studiert und unterrichtet derzeit als Lehrkraft im Vorbereitungsdienst an einer Grundschule in Niedersachsen.

Almut Roeßler ist Diplom-Sprechwissenschaftlerin und studierte an der Martin-Luther-Universität Halle/Saale. Zudem absolvierte sie das Fach „Deutsch als Fremdsprache“ im Zusatzstudium an der Ruhr-Universität Bochum. Sie ist Lehrbeauftragte für besondere Aufgaben im Fach Sprecherziehung in der Lehrerbildung an der Leuphana Universität Lüneburg.

E-Mail: sprecherziehung@leuphana.de

Hans Martin Ritter

Theater und Sprache und die wiederkehrende Rede von einer Sprach-Krise

Vorbemerkung

Die Problematik der Elemente *Sprache* und *Sprechen* im Theater ist ein wiederkehrendes Thema – das gilt für das Theater selbst, für die Theaterpädagogik und nicht zuletzt für die Sprecherziehung in der Schauspielausbildung. Im Juli 2015 bot ich im Rahmen der *Sommerakademie Theater-Schule* Berlin/Brandenburg eine Theaterwerkstatt mit Shakespearefragmenten für Lehrer des Darstellenden Spiels an, angelehnt an die Werkstatt während der Performance-Tagung der DGSS 2014 in Bochum. Die Ausschreibung der Sommerakademie *Theater-Schule* widmete sich dieser Problematik und stellte mit Verweis auf die Thematik des kommenden Schultheaters der Länder in Erfurt 2016 fest „dass die Verwendung von Texten bzw. Sprache in vielen Spielprojekten zugunsten von körper-, bilder- und bewegungsbetonten Gestaltungsformen rückläufig ist,“ und resumiert: „Der schriftlich fixierte Text hat seine herausgehobene Rolle im Gefüge der theatralen Mittel verloren.“ Die Werkstätten der *Sommerakademie* hatten die Aufgabe, „konzeptuelle und methodische Möglichkeiten zu finden, wie Schultheatergruppen heutzutage mit Text/Sprache/Sprechen umgehen können,“ und dabei „Sprache und Sprechen neu zu

entdecken und sich mit der Bedeutung, Wirkung und Funktion von gesprochener oder gesungener Sprache zu beschäftigen.“

Die Problematik von Text, Sprache und Sprechen im Theater ist in der Fachdiskussion der Theaterpädagogik nicht neu. Sie und die Rede über eine mögliche „Krise“ folgt in kleinen Abständen der Entwicklung im professionellen Theater. Diesen Entwicklungen folgend, tauchte das Thema als Schwerpunkt 2003 auf der Tagung der *Ständigen Konferenz Theaterpädagogik* in Wolfenbüttel und 2006 in der Zeitschrift *Spiel & Bühne* auf. Ein tieferer Grund für die wiederkehrende „Krise“ – gerade im Bereich des Schultheaters und des Darstellenden Spiels – dürfte allerdings auch sein, dass in der sprachlichen Arbeit, insbesondere im „Sprechen nach Vorlage“ (s. u.), das Nicht-Professionelle deutlicher und zugleich störender hervortritt als bei „körper-, bilder und bewegungsbetonten Gestaltungsformen“. Gerade das wäre natürlich ein Grund, sich dieser Herausforderung immer neu zu stellen – nicht nur für die Entwicklung der „theatralen Mittel“ und ihren Wechselbezug, sondern auch für den gesellschaftlichen Stellenwert von Sprache und Sprechen im öffentlichen Leben.

Auch in der Schauspielausbildung und damit in der Sprecherziehung an Schauspielerschulen stellt sich diese Problematik heute in mancher Hinsicht neu – nicht zuletzt durch die Entwicklungen des aktuellen Theaters unter den Stichworten der Postdramatik, der Dekonstruktion und Performativität, des Chorsprechens oder auch des choreographischen Theaters. Das *postdramatische Theater* (Hans-Thies Lehmann) und die sogenannte *performative Wende* (Erika Fischer-Lichte), René Polleschs *Diskurstheater* oder das Theater mit gesellschaftlich verorteten „Experten“ (Rimini Protokoll u. a.) stellen neue Forderungen an die Verwendung von Sprache und das Sprechen im Bühnenraum. Bei Treffen deutschsprachiger Schauspielschulen spielen diese Momente darum in Aufführungen immer wieder eine wichtige Rolle – über die traditionellen Fragen der Figurengestaltung hinaus. Die Berner Hochschule der Künste (Julia Kiesler u. a.) verfolgt die Problematik gezielt in einem Forschungsprojekt und auch in dem Beitrag von Oliver Mannel „Tomorrow's voices“ in der letzten Ausgabe von „sprechen“ klingt sie an. Der vorliegende Aufsatz widmet sich dieser Problematik. Er ist eine Zusammenfassung zweier Vorträge, des Vortrags *Theater und Sprache – Krise oder Grundkonflikt*, den ich im Rahmen der *Sommerakademie Theater-Schule* Berlin-Brandenburg und des Vortrags *Sprache AusLeben*, den ich im März 2015 im *Salon der Sprachen* im Kreativhaus Berlin gehalten habe. Er greift dabei in der Sache auf Passagen aus den Büchern *Sprechen auf der Bühne* und *Wort und Wirklichkeit auf der Bühne* zurück.

Die Kontroverse bei den Autorentheatertagen des DT im Juni 2015

Die jüngste Kontroverse zum Thema ereignete sich bei den Autorentheatertagen des Deutschen Theaters Berlin im Juni 2015. Wesentliche Stichworte lieferte der Kritiker und Sprecher der Jury für dieses Ereignis *Peter Michalzik*. Unter dem Titel „Sprech-Krise“ schreibt er im Programmheft dieser

Tage: „Es gehört zu den unaufgelösten Knoten im gegenwärtigen Theater, dass es sich gerade mit dem Sprechen auf der Bühne schwer tut. Zu oft klingt das Gesagte banal, weil zu alltäglich, oder es klingt peinlich, weil zu artifiziell. Dem Dramatiker ist es inzwischen fast unmöglich, in einer selbstverständlichen Bühnensprache zu schreiben. Die besten Dramen, die heute geschrieben werden, aber ringen gerade darum: Wie kann man auf der Bühne sprechen?“ Und als Resümee: „Die Krise des Sprechens im Theater ist keine Krise der Autorenförderung, es ist eine Krise der Bühnensprache, der Kunstform Theater, vielleicht auch des öffentlichen Sprechens überhaupt.“ Bei der Eröffnung der Tage fiel auch die schon erwähnte, fast polemische, zumindest immanent abwertende Bezeichnung des „Sprechens nach Vorlage“. Allerdings erntete der Kritiker bei dieser Eröffnung heftigsten Widerspruch aus der eigenen Jury. Und bezeichnender Weise übernahm die Gegenposition der Schauspieler *Ulrich Matthes*, der die Ausführungen Michalziks als „binnenweises, allgemeines, schlecht gelauntes Blabla“ bezeichnete: „Man könne über dieses Spannungsverhältnis (zwischen Theater und Sprache, HMR) in der Tat nachdenken und sich auch darüber streiten, ohne 'eine Krise herbeizuquatschen'.“ (Vgl. den Pressebericht über die Eröffnung in der *Berliner Zeitung* vom 15. Juni 2015 von Ulrich Seidler)

Diese pointierte Auseinandersetzung scheint mir eine Grundsatzkontroverse von verschiedenen Positionen aus: der des *kritischen Betrachters* und der des *Schauspielers*. Allerdings fällt dabei eine undifferenzierte Behandlung der drei Begriffe oder begrifflichen Umschreibungen *Sprache des Stücktextes – Sprache auf der Bühne – Sprechen auf der Bühne* auf. Sie bezeichnen etwas je Unterschiedliches, und es bedarf im Streit darüber durchaus auch unterschiedlicher Kompetenzen. Denn dieses *Sprechen auf der Bühne* (Peter Michalzik) ist das des *Schauspielers*, nicht das des *Autors*. Auch eine Äußerung *Erika Fischer-Lichtes*, der Theoretikerin der performativen

Wende im Theater, etwa macht diese Kompetenzkluft sichtbar. Sie spricht von einer: „Priorität der Aufführung vor den Texten“ (2004, 45) oder: Schauspieler sprechen in Konfrontation mit neuen Texten oder in neuen Inszenierungen so, „dass das, was sie sagen, hinter dem zurücktritt, wie sie es sagen.“ (1999, 25). Auch hier tritt eine gewisse Unkenntnis wesentlicher Momente *schauspielerischen Handelns* zutage: denn das *Wie* ist von jeher ein zentraler Gegenstand schauspielerischer Arbeit: Im *Wie* erscheint, was sie sagen (etwa, wenn das gestische Moment der Intonation das Gegenteil dessen verlautbart, was die Wortfolge einer Textvorlage zu suggerieren scheint). Und auch der Widerspruch „zwischen Textualität (im semiotischen Sinn) und Performativität“ im Theater (ebd.) ist vom Schauspieler her gesehen scheinhaft, denn Text erscheint höchst selten als reiner Text, sondern eben performiert, anders gesagt: gestisch, in Sinn und in Handlung verwandelt, und sei sie noch so artifiziell; selbst die Aufstellung einer Schrifftafel wäre ein performativer Akt, und sein Sinn muss nicht notwendig die blanke Unterstreichung des Geschriebenen, sie könnte – dem jeweiligen Gestus folgend – auch Provokation oder dessen Verhöhnung sein.

Es ist also nachvollziehbar, wenn der Schauspieler Ulrich Matthes gegen die Verwechslung seines Arbeitsfeldes mit dem des Autors rebelliert. Dabei ist im Schauspielen und insbesondere im Umgang mit Sprache immer eine doppelte Problematik zu erfahren, nämlich die: Wie komme ich von *geschriebenen* Worten zu *lebendigen* Worten, zur *Äußerung*? Und: Wie kommen ich mit lebendigen Worten im Austausch der Spielenden *untereinander* auf der Bühne zur Kommunikation mit dem *Publikum* in sich überlagernden Kommunikationsstrukturen des ästhetischen Raums, dem *Kommunikationskreuz des Theaters*. Und der Text als „Vorlage“ (oder Vorgabe) und seine Umsetzung, das *Wie*, ist darüber hinaus Gegenstand der Inszenierung, die als „Ereignis“ (vgl. Fischer-Lichte) im Grunde immer den Text als „Vorlage“ dominiert. „Theater

braucht den Widerstand der Literatur“, heißt es entsprechend bei Heiner Müller (2014, 24). Aber: „Drama findet nur statt zwischen Bühne und Zuschauerraum.“ (Ebd., 47)

Wort und Gedanke

Dies alles sind über das ästhetische und schauspielpädagogische wie auch theaterpädagogische Problem hinaus zugleich psychologische, sprach- und sprechwissenschaftliche und kommunikationstheoretische Fragestellungen weitergehend auch rhetorische, wenn man dem schauspielerischen Akt eine eigene Rhetorik zumisst. Der Text ist mehr als eine Wortfolge, wie sie im Buche oder in der „Vorlage“ steht. Jedes geäußerte Wort hat einen *gedanklich-emotionalen Umraum*, aus dem es hervortritt und der im Bühnengeschehen erst einmal geschaffen werden muss. „Sprechen nach Vorlage“ heißt also: diese Vorlage (und zwar durchaus fußballerisch gedacht) verwerten, um diesen Raum zu schaffen. Es ist aber nicht nur der komplexe *Gedankenraum*, es ist darüber hinaus der komplexe *Handlungsraum*, die *Situation*, welche die Worte lebendig und „lebensfähig“ macht, d. h. aussprechbar und deutbar. Beides kann allerdings durchaus in Widerspruch oder in einem Missverhältnis zueinander stehen. Ich beginne einmal mit diesem Widerspruch.

1. Nichtverstehen – Missverstehen – Irreführen

In der zweiten Szene des zweiten Aktes von Shakespeares *Hamlet* kommt es zu einem sonderbaren Wortwechsel zwischen *Polonius* und *Hamlet*. Auf die Frage „Was leset Ihr, mein Prinz?“ antwortet *Hamlet* mit einer Eulenspiegelerei: „Worte, Worte, Worte.“ Das kann *Polonius* natürlich nicht befriedigen: „Aber wovon handelt es?“ Und dann zieht *Hamlet* über alte Männer her, insbesondere, dass sie „sehr kraftlose Lenden haben“ und kritisiert zugleich (scheinbar?) den „satiri-

schen Schuff“, der das im Buch so hinschreibt – einmal unterstellt, dass das Buch tatsächlich von alten Männern handelt und das Ganze nicht überhaupt nur eine böse Grimasse gegen *Polonius* ist. Jedenfalls macht der Dialog deutlich: Keiner von beiden *meint* mit seinen Worten, das, was sie *bedeuten*. Beide haben Intentionen, die sie *hinter* den Worten *verstecken*. *Polonius* will *Hamlet* aushorchen, seinen „Wahnsinn“ ausforschen. *Hamlet* will den Höfling abwehren, irreführen, verspotten, möglicherweise beleidigen. Hinter den *Worten* also stehen *Haltungen*, die sich zwar der Worte bedienen, aber zugleich (auch) etwas anderes sagen – oder eben verheimlichen. Diese *Handlungsaspekte* der Sprache stellen die Worte in den Dienst einer *Situation*, d. h. „ins Leben“.

Allerdings macht das Beispiel auch grundsätzlich *Grenzen des Verstehens* sichtbar. Was wir mit Worten meinen, erschließt sich nicht notwendig aus Worten, selbst wenn wir dies wollten, oder ist überhaupt nie restlos zu erschließen. Dieses *Nichtverstehen* durch *Sprache* hat mit der *Sprache* selbst zu tun, aber auch mit dem *Leben*. In einem Dialog aus Büchners *Dantons Tod* zwischen *Danton* und *Julie* – immerhin zweier Menschen, die sich lieben – klingt das fast resignativ. „Wir sind Dickhäuter“ sagt *Danton*, „wir strecken die Hände nacheinander aus, aber es ist vergebliche Mühe, wir reiben nur das grobe Leder aneinander ab, – wir sind sehr einsam.“ Und zuletzt: „Wir müßten uns die Schädeldecken aufbrechen und die Gedanken einander aus den Hirnfasern zerren.“ Diese Fremdheit, von der *Danton* spricht, beruht auf der *Einsamkeit* des Menschen, nicht zuletzt durch seine Körperlichkeit. Diese Mitteilungs(un)fähigkeit wäre im Alltag vielleicht hinnehmbar, wenn man sich entweder nichts Besonderes zu sagen hat oder wenn die eigentlichen Informationen zugleich in eindeutigen Gegenständen oder Tatsachen erfahrbar werden. Es wird als kommunikatives Gefängnis erst wirklich spürbar, wenn es die eigene Innenwelt ist, über die wir etwas

aussagen möchten. In einem Distichon aus den *Tabulae Votivae* von Schiller und Goethe ist das knapp und sehr tiefsinnig ausgedrückt: „Warum kann der lebendige Geist dem Geist nicht erscheinen? / Spricht die Seele, so spricht, ach! schon die Seele nicht mehr!“

2. Verstehen durch Sprache und über die Sprache hinaus

Um die Frage ins Positive zu drehen, beginne ich wieder mit *Einem kleinen Gespräch*, notiert von Bertolt Brecht: „Um einen falschen Marmortisch standen drei Leute, zwei Männer und eine alte Frau, und tranken Weißbier. Der eine Mann sagte zu dem anderen Mann: 'Haben Sie also Ihre Wette gewonnen?' Der Angeredete sah ihm schweigend ins Gesicht und nahm dann zum Abschluß einen Schluck Bier. Die alte Frau sagte zögernd und aufmerksam: 'Sie sind dünner geworden.' Der Mann, der vorhin geschwiegen hatte, schwieg auch jetzt. Und auch jetzt betrachtete er fragend den Mann, der das Gespräch eröffnet hatte und der es jetzt mit den Worten: 'Ja, Sie sind dünner geworden', schloß.“ (Brecht, 11, 106) Dieses Gespräch ist etwas *wortarm*, aber vielleicht doch *kommunikations-satt*. Die Tatsache, dass die Aussagen schweigend hingenommen werden, auch wenn Fragen unbeantwortet bleiben, und dass sie mit Aussagen fortgeführt werden, die gänzlich zusammenhanglos erscheinen, aber in der Dreierunde als sinnvoll hingenommen werden, diese Tatsache lässt vermuten, dass zwar nur wenige Momente eines gemeinsamen Gedankenraums sprachlich ans Licht treten, aber alle drei sich in diesem Gedankenraum aufhalten. Es gibt also offensichtlich auch ein Verstehen über die geäußerten Worte hinaus.

Ein interessantes Phänomen aus der *kindlichen Sprachentwicklung* ist da der *Einwortsatz*, diese minimale sprachliche Erscheinungsform eines komplexen Vorstellungsbildes. Schon in dem Wort *Da!* – häufig kombiniert mit einem kommunikativen Blick auf den Erwachsenen – kann eine Fülle von

gegenständlicher Wahrnehmung und gedanklicher Reflexion enthalten sein. Die sprachliche Entfaltung ist dem kleinen Kind (noch) nicht möglich. Sie ist in der Regel aber auch – weil eingebettet in eine *Situation* – nicht nötig, der Sinn lässt sich meist schnell erraten. Auch später taucht diese verkürzte Form des Sprechens immer wieder auf. Der russische Psychologe Wygotski gibt ein hübsches Beispiel (nach Dostojewski): den nächtlichen Disput von Handwerksburschen, wo sich gegensätzlichste Gedanken und Gefühle in einem einzigen „Substantiv, das nicht im Wörterbuch steht,“ äußern und vermitteln lassen – es handelt sich da offensichtlich um das Wort „Scheiße“: Einer spricht das Wort heftig aus und *lehnt* so, was gerade geredet wurde, *ab*. Ein anderer stellt das in *Frage*, indem er es wiederholt. Der dritte entrüstet sich über den ersten und ruft ihm das Wort als *Schimpfwort* zu. Der zweite *empört* sich gegen ihn und sagt mit diesem Wort: Was fällt dir ein, über den Jungen herzufallen. Wir unterhalten uns, und du stänkerst. Da stößt der vierte – vielleicht nach einer Lösung des Streits suchend – *entzückt* dasselbe Wort aus, als hätte er die Lösung gefunden. Das *nervt* den fünften und er *fährt ihm übers Maul* mit dem gleichen Wort, was nun heißt: „Brüll hier nicht so herum.“ Alle haben nur dies eine Wort gesagt und sich offenbar richtig verstanden. (Vgl. Wygotski, 335 f.)

Ein tiefsinnigeres Beispiel eines solchen Einwortsatzes ist das „Ach!“ der *Alkmene*, das Kleists *Amphitryon* abschließt. In dieser einsilbigen Lautäußerung, diesem *Ach!*, artikuliert sich ein widersprüchlicher Gedanken- und Gefühlskomplex; er enthält die ganze verwirrende Geschichte, welche diese Frau gerade erlebt hat: ihre Verführung durch Zeus in Gestalt ihres Mannes, den sie liebt, aber auch ihren letzten Irrtum, als sie im Gegenüber beider Männer auf die Frage, wer denn nun der wahre *Amphitryon* sei, diesen nicht erkennt und auf *Zeus* weist, der als Gott gewissermaßen die Idealversion ihres Gatten verkörpert, dann aber leider in den Olymp entschwindet, nicht ohne ihr mitzuteilen, dass sie von ihm schwanger

ist. Dieses „Ach!“ ist das letzte Wort des Dramas, *Alkmene* muss es nicht entfalten – wenn sie es denn könnte. Sicher ist aber, dass hinter der einsilbigen Äußerung ein *innerer Kommentar* abläuft, der ihren Gedanken- und Gefühlskomplex umkreist.

3. Was sagt die Sprachwissenschaft zu diesem Problem?

Sprache ist nach Wilhelm von Humboldt ein *phonetisches* und zugleich ein *inneres* Ereignis. In diesem Gegenüber ist sie ein in sich bewegter *Prozess*. Sie ist „kein Werk (Ergon), sondern eine Tätigkeit (Energeia)“: „Sie ist nämlich die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den artikulierte Laut zum Ausdruck des Gedankens fähig zu machen.“ (Humboldt, 44) Wygotski formuliert es ähnlich: „Die Beziehung des Gedankens zum Wort ist ein Prozeß.“ Aber: „Der sprachliche Aufbau ist keine einfache Widerspiegelung des Gedankenaufbaus.“ „Wenn sich das Denken in das Sprechen verwandelt, strukturiert es sich um.“ (Wygotski, 303) „Wenn ich den Gedanken wiedergeben will, daß ich heute gesehen habe, wie ein Junge barfuß in einer blauen Bluse die Straße entlanglief, sehe ich nicht einzeln den Jungen, einzeln die Bluse, einzeln, daß sie blau ist, einzeln, daß der Junge keine Schuhe anhat, einzeln daß er läuft. (...) Was im Denken simultan enthalten ist, entfaltet sich in der Sprache sukzessiv.“ (Ebd. 353)

Zum Glück fließt das alles im Hören und Verstehen wieder im umgekehrten Prozess, der Rückverwandlung von Sprache in Gedanken, in ein simultanes Bild, in einen gedanklichen Komplex aus Vorstellungen und Erfahrungen zusammen. Allerdings wird es nie das Bild sein, das der Sprechende vor Augen hatte; es ist das Bild dessen, der zuhört, das dieser aus Erinnerungen an ähnliche Ereignisse erzeugt. Selbst, wenn wir den Vorgang ebenfalls gesehen hätten, hätten wir etwas anderes gesehen. Was wir sehen, erfahren und in Worte zu fassen suchen, ist immer bestimmt durch unseren Blickwinkel, unsere Interessen, die innere

Verfassung, die Gefühle und Motive – durch unser je eigenes Leben.

An dieser Stelle wird zugleich die Quelle der Missverständnisse, des Nichtverstehens und möglicher Irreführungen sichtbar. Humboldt sagt – etwas sachlicher als Büchners *Danton*: „Erst im Individuum erhält die Sprache ihre letzte Bestimmtheit. Keiner denkt bei dem Wort gerade und genau das, was der andre, und die noch so kleine Verschiedenheit zittert, wie ein Kreis im Wasser, durch die ganze Sprache fort. Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen, alle Übereinstimmung in Gedanken und Gefühlen zugleich ein Auseinandergehen.“ (Humboldt, 66) Das hat u. a. innere Gründe: Humboldt sieht die Sprache „unzer trennlich mit der innersten Natur des Menschen verwachsen“ und „aus unerreichbarer Tiefe des Gemütes hervorgehen“. (Ebd., 37) Wygotsky bohrt in diese Tiefe und findet einige handfeste Begriffe: Auch für ihn ist der Gedanke ist nicht die „letzte Instanz“, er entsteht „aus dem motivierenden Bereich unseres Bewußtseins, der unsere Triebe und Bedürfnisse, unsere Interessen und Impulse, unsere Affekte und Emotionen umfaßt“. Hinter ihm stehen „affektive und volitionale Tendenzen“. Die „letzte, verborgenste Ebene des sprachlichen Denkens“ ist seine „Motivation“. (Wygotski, 354) Der Gedanke bildet sich also nie restlos in Worten ab, noch viel weniger diese „affektiven Tendenzen“ oder mit Wilhelm von Humboldt: die „unerreichbare Tiefe des Gemütes“. In ihr ist wohl auch das „Ach!“ der *Alkmene* zuhause, das als Lautfolge zugleich ausdrückt und verheimlicht, was in ihr vorgeht.

Sprechen als Teil der Bühnenhandlung

In diesem Problemzusammenhang bewegen sich die Akteure auf der Bühne, wenn sie sich dem Phänomen Sprache innerhalb des Bühnenereignisses, d. h. den Herausforderungen des Sprechens „nach Vorlage“ stellen. In welchen Schritten erfolgt diese spezifische „Arbeit des Geistes“? Ein grundlegender Ansatz zum Wechselbezug

von Sprache und Gedankenraum bzw. Sprache und Handlung findet sich schon bei Goethe im zweiten Monolog des *Faust*. Der sitzt über dem Johannes-Evangelium und will es übersetzen, aber schon beim ersten Satz „Im Anfang war das Wort!“ stockt er. Über die Worte *Sinn* und *Kraft* kommt er zu seinem Ziel: „Im Anfang war die Tat.“ Dieser gedankliche Weg vom *Wort* zur *Tat* beschreibt gewissermaßen den Weg vom Text zur Handlung und beschreibt damit auch den Weg für das *Sprechen auf der Bühne*: Hinter den Worten ist der Sinn, die Kraft (*Energeia*) und letztlich die Tat, die Handlung, zu entdecken: sie muss im gesprochenen Wort wirksam werden. Das erfordert einen Weg nach innen *und* nach außen. Dazu zwei Beispiele, die sich der Frage eher indirekt nähern: das eine schildert den Prozess des *Wiederaufladens* von Worten der Textvorlage, mit Erfahrungen und Vorstellungen, das andere das *Sammeln* solcher Erfahrungen und Vorstellungen im Außenraum.

In Rilkes *Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge* findet sich die Beobachtung der nach *innen* gerichteten „Arbeit des Geistes“ aus einem kindlichem Blickwinkel. Mit einem Seitenblick sieht der kleine *Malte*, im Sessel kniend und am Tisch zeichnend, seine *Mademoiselle* neben sich lesen: „Sie war weit weg, wenn sie las. Ich weiß nicht, ob sie im Buche war, (...) und ich hatte den Eindruck, als würden die Seiten immer voller unter ihr, als schaute sie Worte hinzu, bestimmte Wort, die nicht da waren und die sie nötig hatte.“ (Rilke 5, 193) Die Begegnung des Schauspielers mit einer Textvorlage verläuft nicht viel anders. Auch hier begegnen zunächst *Worte-Worte-Worte*. Die Fragen, die sich an sie richten, ähneln denen des *Polonius*: Wovon handelt es? Wer handelt? Welche Umstände? Sind es Liebesschwüre, Flüche, Ratschläge, Verleumdungen, Lügen? Das sind im Grunde Stanislawskis berühmte *W-Fragen*. Sie sind Suchbewegungen nach Lebensmomenten in Worten und ihrem *situativen Sinn*. Das wäre einmal eine Suche nach *mehr* Worten – wie bei der Ma-

demoiselle *Maltes*, darüber hinaus die Suche nach komplexen gedanklich-emotionalen Regionen hinter den Worten, den *Quellen* dieser Liebesschwüre, Flüche, Ratschläge, Lügen etc. Und drittens ist es die Suche nach *körperlichen Impulsen* und *Ausdrucksformen*, in denen diese Worte sich ausleben wollen. Die Quellen und Bilder dazu finden wir in unserem Innenleben, aber auch und immer wieder neu in dem, was uns aktuell an Leben umgibt. Die Schauspielerin Juliette Binoche nennt Schauspieler „leibhaftige Philosophen, die sich immer wieder fleischlich, ja zell-biologisch über Gefühle und Ideen befragen müssen.“ (Interview vom 5.2.2015/Tagespiegel) Und der Schauspieler Rolf Boysen spricht gar von dem „auf die Bühne gebrachten Fleisch und Blut des Zuschauers.“ (Theater heute 11/88, 11) In der Tat sind es ja nicht nur die Agierenden, die – ausgehend von Worten – in ihrem Inneren forschen, sondern ebenso die Zuschauenden (oder auch die Lesenden). Und sie tun es unabhängig voneinander. Was im Alltag also ein Problem des Verstehens sein kann, könnte in der Literatur oder im Theater, zum überraschenden Plus werden. Denn was immer wir da wahrnehmen und deuten, tun wir jeweils für *uns* vor dem Hintergrund *unserer* Erfahrungen. Auf's Ganze gesehen entsteht so eine vielfache Überlagerung von Wirklichkeitserfahrung: des Autors, der Leser, der Akteure auf der Bühne, der Zuschauer. Und auch der wechselseitige Austausch darüber – etwa in einer Diskussion – zielte nicht notwendig auf eine Übereinstimmung der Bilder.

In seinem *Lied des Stückeschreibers* beschreibt Bertolt Brecht das Sammeln von Erfahrungen und Bildern mit dem Blick nach *außen*: dem Blick auf Situationen und Haltungen „auf den Menschenmärkten“, d.h. in der sozialen Wirklichkeit. Auch dieses Sammeln von Erfahrungen und Bildern ist subjektiv, ergibt ausgewählte Ausschnitte, auffallende „ab-sonderbare“ Vorgänge, wie Brecht sagen würde. Und es ist vor allem die Ausschnitthaftigkeit des Beobachteten, die „rahmenhafte Geschlossenheit“, die einem

Vorgang „einen fixierbaren Anfang und ein fixierbares Ende“ gibt (Benjamin, 36), und so sich einprägt – als Bild oder als Klang gesprochener Worte: „Wie sie zueinander ins Zimmer treten mit Plänen / Oder mit Gummiknäppeln oder mit Geld / Wie sie auf der Straße stehen und warten / Wie sie einander Fallen bereiten / Voller Hoffnung / Wie sie einander aufhängen / Wie sie die Beute verteidigen / Wie sie essen ...“ oder: „Was die Mutter dem Sohn sagt / Was der Unternehmer dem Unternommenen befiehlt / Was die Frau dem Mann antwortet / Alle die bitten Worte, alle die herrschen / Die flehenden, die mißverständlichen / Die lügnerischen, die unwissenden / Die schönen, die verletzenden (...).“ (9, 789)

In der Ausschnitthaftigkeit menschlicher Haltungen und Äußerungen ist schließlich auch Brechts *gestisches Prinzip* begründet, das gezielt den Zusammenhang von Wort und Geste, Haltung und Handlung erfasst, und damit psychische, soziale und nicht zuletzt körperliche Faktoren eine Figur, aber eben auch den Schnitt zwischen Akteur und Figur, den Ausstieg aus der Figur oder figurenloses Handeln und Sprechen. (Vgl. Ritter/Wieck 2015)

Was liegt vor dem Erscheinen von Worten und wie lässt sich das im Akt des Sprechens spürbar machen? Wie lässt sich dieser Akt des Sprechens in und aus einer Situation heraus vollziehen, wie wird er Teil einer Handlung? Diese Fragen haben bezüglich des Theaters natürlich nicht nur Brecht beschäftigt, sondern ebenso Stanislawski und M. Tschechow in ihren *Künstlertheorien*, auch Antonin Artaud oder Roland Barthes. Und es überrascht vielleicht, dass sie bei aller Gegensätzlichkeit der Theaterentwürfe in diesem Punkt fast einig sind: allen geht es – unterschiedlich akzentuiert – um eine *Wirklichkeit des Wortes* durch seine Verankerung in einer Situation, im Körper, in Gefühls- und Gedankenräumen. Mit seiner Forderung *Schluß mit den Meisterwerken!* entwickelt etwa *Artaud* eine im wörtlichen Sinn radikale Vorstellung. Allerdings geht es ihm nicht „um die Unterdrückung des Wor-

tes auf dem Theater, sondern um die Änderung seiner Bestimmung“, vielmehr darum „den Begriff einer Art von Sprache zwischen Gebärde und Denken wiederzufinden“, einer Sprache, „deren Ursprung (...) an einem noch verborgenen und weiter zurückliegenden Punkt des Denkens erfaßt wird. (...) An ihrer Spitze steht, ihr Material ist die *Gebärde* (...). Sie geht viel mehr von der NOTWENDIGKEIT des Wortes als vom bereits gebildeten Wort aus.“ (Artaud, 118). Dieser Entwurf betont die unmittelbare Spiegelung gedanklicher Vorgänge *vorab* im Körperlichen, in der Gebärde. Auch *Stanislawski* entfernt sich in seiner Arbeitsweise zunächst vom Wortlaut des Textes: durch die *vorgeschlagene Situation*, die *Bebildung* dieser Situation und den *Untertext* und sucht mit diesen drei Schritten einen inneren Ort auf, der weit vor dem Aussprechen von Worten liegt – den Vorhof des Denkens, den Ort der Motive im Sinne Wygotskis. Mit dem Prinzip *Ich will – was? – tun!* findet er darüber hinaus den körperlichen Impuls für eine Handlung. Das ist bei *Michael Tschechow* im Begriff der *psychologischen Geste* weiterentwickelt. Sie ist als Verkörperung charakteristischer Handlungsintentionen zu verstehen und verweist im Detail jeweils auf die „Gestalt hinter dem Wort“, die eine Äußerung auch körperlich charakterisiert. *Roland Barthes* spricht ähnlich von *Sprachszenen*, die als Impulse aus dem jeweiligen Affekt heraus zu denken sind, als „Gebärde des in Bewegung erfaßten (...) Körpers“, der von innen durch den *Muttersatz*, einen Grundimpuls des Sichäußerns, bewegt wird. (Barthes, 15 ff., vgl. Ritter 2009, 18) Alle Ansätze dieser Art verweisen im Übrigen darauf, wie weit der Weg von einer Textvorlage zur Äußerung von Worten, zum *Sprechen auf der Bühne* ist, und wie stark er von den realen Erfahrungen und inneren Bildern gesteuert wird.

Resumé

Sprache im Theater oder gerade auch die Sprache eines Stücktextes, der „Vorlage“ ist so gesehen also immer nur insoweit gut, als

sie die Aufforderung, einen gedanklich-emotionalen Raum hinter den Worten zu eröffnen und die Worte in Handlungszusammenhänge zu stellen, enthält und Angebote dazu macht oder sie herausfordert – gleichgültig, ob es sich im Theater um literarische, dokumentarische oder Gebrauchstexte handelt. Diese „Vorlagen“ müssen auch keineswegs in herkömmlichem Sinn „dramatisiert“ werden, sie müssen aber in jedem Fall in Gedankengänge und Bühnenhandlungen eingebunden erscheinen. Im Theater verweisen diese Handlungszusammenhänge – auch in historischer Distanz – zumeist auf Momente des sozialen Lebens und ihre emotionalen Farbspiele, unabhängig davon, ob sie diese abbilden oder verfremden oder metaphernartig „verstellen“. Aber auch scheinbar rein artifiziell konstruierte Bühnenergebnisse, Choreographien oder Bilder stoßen auf diese Erfahrungsmuster und werden vor diesem Hintergrund gedeutet und „verstanden“ (oder auch missverstanden, wobei dieses Missverstehen durchaus als ein subjektives, freiwillig-unfreiwillig kreatives Verstehen verstanden werden kann). Alles was darin mit Sprache zu tun hat, wird vor dem Hintergrund unserer Erfahrung mit Sprache wahrgenommen. Der gedanklich-emotionale Raum hinter diesen Worten korrespondiert mit der Art, wie wir – als Spieler und Zuschauer – Situationen erfahren und wiedererkennen und wie wir Worte generell verstehen. Das *Performative* im Theater – um mit derzeit aktuellen Begriffen zu reden – zieht, wenn es nicht schon vorab intendiert ist, das *Referentielle* nahezu zwanghaft an: das Referentielle bildet sich *im* Performativen durch die gemeinsame Anwesenheit der Akteure und Zuschauer und den unerschwelligen *Diskurs* zwischen Bühne und Parkett und: weil wir in diesem gemeinsamen Raum immer auch „leben“.

Wenn Peter Michalzik in seiner Einführung in die Autorentheatertage 2015 von einer „Krise der Bühnensprache, der Kunstform Theater“ spricht und darüber hinaus und damit verbunden von einer möglichen Krise „des öffentlichen Sprechens überhaupt“, so

ist diese nicht zuletzt im *Verfall des Diskurses* zwischen den Redenden und den Zuhörenden zu entdecken, dessen vordringliche Ursache in der mangelnden Durchlässigkeit zwischen Gedankenraum und artikuliertem Wort zu suchen wäre – sei es dass dieser Gedankenraum sich den geäußerten Worten absichtlich verschließt und diese sich in gängigem „gedankenleeren“ Vokabular bewegen, sei es dass ein solcher Gedankenraum für die „Sprechvorlage“ gar nicht existiert oder nicht aktiviert wird oder dass der Gedankenraum (in bewusster Irreführung) durch Worte verstellt wird. Für das *Sprechen auf der Bühne* ist die Erschließung bzw. die Schaffung eines solchen Gedankenraumes innerhalb eines Handlungs- und Beziehungsraums – selbst im absichtsvollen Verbergen oder in der Irreführung – allerdings unerlässlich. Es mag zwar hier und da unter Zuschauern die Auffassung geben: Was interessieren uns Gedanken – uns reicht das Performative. Dennoch deuten auch sie die Vorgänge oder versuchen es: da – wie Hans-Thies Lehmann treffend bemerkt – „die Wahrnehmung nicht aufhört, nach Sinn im Sinne von Verknüpfungen und Assoziationen an Realitäten zu fahnden.“ (Lehmann, 193, vgl. auch Ritter 2009b, 225)

Theater bleibt auch heute – wie es Novalis ausgedrückt hat: „thätige Reflexion des Menschen über sich selbst.“ (Schriften 3, 681, Fragment Nr. 642) Es gibt im heutigen Theater allerdings durchaus „Spielarten“, die den Akteuren diese Arbeit, nämlich sich „thätig“ in gedanklichen und emotionalen Räumen zu bewegen, „abnehmen“ wollen und damit die schauspielerische Aktion ihres eigentlichen Zentrums berauben – dies weniger durch „körper-, bilder- und bewegungsbetonten Gestaltungsformen“ (s. o.) als durch grundsätzliche Eingriffe in das schauspielerische Verhalten. Eine solche Art der „Enteignung“ des schauspielerischen Umgangs mit Sprache konnte man etwa in der Aufführung der Münchner Kammerspiele nach dem Fassbinder-Film „Warum läuft Herr R. Amok“ (Regie: Susanne Kennedy) beim Berliner Theatertreffen 2015

erleben. Die Dialogtexte waren hier – tendenziell ohne spezifische Einfühlung oder situative Vergegenwärtigung – vorab von Laien eingesprochen und technisch bearbeitet worden; die Schauspieler – zusätzlich maskiert – mussten sich dazu im Playback-Verfahren situativ verhalten – z. T. in zeitlicher Dehnung, mit Pausen nach quasi musikalisch-rhythmischen Kriterien. Solche Verfahren können durchaus interessante ästhetische Brechungen zeitigen, insbesondere die Auswirkungen musikalischer Parameter auf das Sprechverhalten, auch weil sie Schauspieler zwingen, sich in stilisierter Körpersprache zu bewegen (u. a. mit den Mitteln des *Tableau vivant*), und darin nicht zuletzt Zuschauergewohnheiten irritieren; sie irritieren aber zugleich das schauspielerische Selbstverständnis (vgl. dazu die Probenanalyse der Inszenierung von Julia Kiesler und Claudia Rastetter im Rahmen des o. g. Forschungsprojekts der Hochschule der Künste Bern). Auch das derzeit beliebte *Chorsprechen* im Theater könnte man – zugespitzt – als eine solche Art der „Enteignung“ verstehen: es legt die Austauschbarkeit der Akteure nah und reduziert individuelle gedankliche Hintergründe weitgehend zugunsten kollektiver Verabredungen oder des rhythmischen Taktierens. Andererseits kann es das latent immer vorhandene *musikalische* Moment des Sprechens eindrücklich verstärken, sei es in rhythmisch kompakten oder dirigierten, sei es in individuell zersplitterten Formen des Chorsprechens, und es verstärkt darüber hinaus in den Aktionen eine kollektive Bühnenfigur, bildet kompakte Artikulationsformen von gesellschaftlichen Gruppen ab und kann so – wie auch das erste Beispiel – neue schauspielerische Qualitäten und schließlich auch neue Qualitäten der *Zuschaukunst* herausfordern.

Literatur

Artaud, Antonin (1969): *Das Theater und sein Double*. Frankfurt/M

- Barthes, Roland (1988): *Fragmente einer Sprache der Liebe*. Frankfurt/M.
- Benjamin, Walter (1971): *Versuche über Brecht*, hg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt/M (3. Auflage)
- Binoche, Juliette (2015): Interview vom 5.2.2015 im Berliner Tagesspiegel
- Boysen, Rolf (1988): *Machen Sie Platz für den Ausdruck! Der Beruf des Schauspielers. Erinnerungen und Reflexionen*. In: *Theater heute* 11/88
- Brecht, Bertolt (1967): *Ges. Werke Bd. 1–20*. Frankfurt./M.
- Deutsches Theater Berlin (2015): *Autorentheatertage Juni 2015. Programmheft*. Berlin
- Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/M.
- Fischer-Lichte, Erika (1999): „Ah, die alten Fragen ...“ und wie Theatertheorie heute mit ihnen umgeht. In: Nickel, Hans-Wolfgang (Hg.), *Symposium Theatertheorie*. Berlin
- Humboldt, Wilhelm von (1949): *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus*. Darmstadt
- Kiesler, Julia, und Rastetter, Claudia (2015): *Musikalisierungsprozesse und musikalische Verfahren der Textarbeit im zeitgenössischen Theater*. Vortrag am 11.3.15. im Rahmen des Forschungsprojekts *Methoden der sprach-künstlerischen Probenarbeit im zeitgenössischen deutschsprachigen Theater* (Manuskript).
- Lehmann, Hans-Thies (1999): *Postdramatisches Theater*. Frankfurt./M
- Müller, Heiner (2014): *Theater ist kontrollierter Wahnsinn*, hg. von Detlef Schneider. Berlin
- Nickel, Hans Wolfgang, Hg. (1999): *Symposium Theatertheorie*. Berlin
- Novalis (1960 ff.): *Schriften 1–5*. Stuttgart
- Rilke, Rainer Maria (1984): *Werke Bd. 1–6*. Frankfurt/M.
- Ritter, Hans Martin (2009a): *Sprechen auf der Bühne*. Berlin-Leipzig (2. Auflage)
- Ritter, Hans Martin (2009b): *ZwischenRäume: Theater-Sprache-Musik*. Milow/Berlin
- Ritter, Hans Martin (2014): *Wort und Wirklichkeit auf der Bühne*. Münster (3. Auflage)
- Ritter, Hans Martin und Wieck, Thomas (2015): *Das gestische Prinzip. Fokus Brecht: ein verspäteter west-östlicher Gedankenaustausch zwischen Hans Martin Ritter und Thomas Wieck*. In: *Theater der Zeit*. Okt. 2015/Heft Nr. 10
- Seidler, Ulrich (2015): *Sprechen nach Vorlage*. In: *Berliner Zeitung* vom 15. Juni 2015
- Sommerakademie *Theater-Schule* Berlin/Brandenburg (2015): *Ausschreibung*
- Stanislawski, Konstantin S. (1981): *Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst I u. II*. Berlin
- Tschechow, Michael (1979): *Werkgeheimnisse der Schauspielkunst*. Zürich
- Wygotski, Lew S. (1971): *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M 1971 (3. Auflage)

Zum Autor

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

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

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

Weiteres unter:

www.hansmartinritter.de

E-Mail:

hansmartinritter@web.de

Marita Pabst-Weinschenk

85 Jahre „Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung“

Worldcafé zu „Rhetorik in der Schule.

Gestern – heute – morgen“ auf der diesjährigen Tagung vom 13.–16.10.2016 in Saarbrücken

2016 ist für die „Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e.V.“ (DGSS) ein Jubiläumsjahr: Sie feiert ihr 85jähriges Bestehen.

Wichtige Stationen waren:

1930 Auf Initiative von Erich Drach wird der „Deutsche Ausschuss für Sprechkunde und Sprecherziehung“ (DAfSuS) im Anschluss an die Tagung „Stimme und Sprache“ gegründet.

1931 Das zentrale Anliegen des Verbandes ist von Anfang an die qualifizierte Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. So wird die erste „Prüfungsordnung für Sprechlehrer“ auf der Verbandstagung am 27. Mai 1931 verabschiedet.

1948 Nach den NS-Wirren wird der DAfSuS wiederbelebt: Die Fachvertreter tagen erstmals wieder am 11./12.09.1948 in Göttingen.

1964 Der DAfSuS wird zur DGSS: Auf Initiative von Hellmut Geißner wird der Fach-Elite-Ausschuss zur breiten wissenschaftlichen Gesellschaft umstrukturiert.

1978 Aus „-kunde“ wird „-wissenschaft“: Auf einer außerordentlichen Mitgliederver-

sammlung wird die Umbenennung in „Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e.V.“ (DGSS) beschlossen. Der veraltete Begriff der „Kunde“ wird durch „Wissenschaft“ ersetzt. Damit wird der Name dem aktuellen Sprachgebrauch angepasst und der Forschungsanspruch dokumentiert.

Heute kann man sagen, dass die DGSS ein moderner Berufs- und Wissenschaftsverband ist. Sprechwissenschaft und Sprecherziehung stehen zwar in der Tradition antiker rhetorischer Bildung, aber heute beschäftigen sich die Lehrbereiche mit allen Aspekten mündlicher Kommunikation. Dazu zählen Gespräch, Rede, Argumentation, Erzählen, Vorlesen, Vortagen, Sprechkunst, Atmung, Stimme, Sprechen und Hören genauso sowie Stimm-, Sprech- und Sprachstörungen. Das Ziel der DGSS ist die Förderung von Lehre und Pflege der mündlichen Kommunikation. Die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses ist seit 85 Jahren ein zentrales Anliegen des Verbandes. Die DGSS unterstützt die Verbindung von Sprechwissenschaft und sprecherzieherischer Praxis, die Aus- und Fortbildung von Sprecherziehern sowie die

Entwicklung und Förderung entsprechender universitärer Studiengänge. Wir entwickeln methodisch-didaktische und berufspolitische Konzepte. Aktuell zählt der Verband über 850 Mitglieder.

Worldcafé auf der Tagung in Saarbrücken

85 Jahre DGSS ist der Anlass für ein Worldcafé zum Thema „Rhetorik in der Schule. Gestern – heute – morgen“, das voraussichtlich am Samstag, den 15.10.2016 von 14 bis 17 Uhr in Saarbrücken stattfinden wird. Mit dabei sind: Norbert Gutenberg, Marita Pabst-Weinschenk, Brigitte Teuchert, Franziska Trischler, Roland Wagner u.v.a.m. Die Veranstaltung wird sich in drei Schritte gliedern.

Schritt 1: Gestern

Wir versetzen uns in die Gründungszeit der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung Anfang des 20. Jahrhunderts und inszenieren eine pädagogische Konferenz über die Stellung der Rhetorik in der Schule: Vertreter verschiedener Konzeptionen diskutieren 1930 über Ziele und Methoden der rhetorischen Bildung in der Schule: Erich Drach, Ewald Geißler, Karl Hartmann, P. Konrad Lienert, Hans Probst, Robert Riemann, Karl Schmeing, Adolf Philippi.

Schritt 2: Heute

In kurzen Impuls-Vorträgen werden aktuelle Konzeptionen präsentiert:

- Rhetorik-AG
- Jugend debattiert
- DGSS-Schüler-Zertifikat

- Rhetorische Anteile in den Bildungsstandards
- Rhetorik als eigenes Schulfach an den Docemus-Schulen.

Schritt 3: Morgen

Wie kann es weitergehen? Was können wir als Sprechwissenschaftlerinnen und Sprecherzieher dafür tun? Was soll sich wie ändern? – Darüber möchten wir mit den Besuchern diskutieren. Ziel: TOP 3 Vorschläge, was die DGSS im nächsten Jahr tun kann und soll.

Mitstreiter gesucht

Wer diese Veranstaltung noch mitgestalten möchte, ist herzlich eingeladen und melde sich bitte bei Marita Pabst-Weinschenk, pabst@phil.hhu.de

Ansonsten freuen wir uns auch über zahlreiche Besucher, die sich von uns inspirieren und mit uns diskutieren möchten.



Jahre
DAfSuS/ DGSS

Zur Erinnerung an Max Mangold (1922–2015)

Am 3. Februar 2015 verstarb der in der Nähe von Basel geborene Max Mangold im Alter von 92 Jahren. Er studierte in Basel, Genf, Paris und London bei den seinerzeit führenden Phonetikern; zusätzlich weilte er zu Studienaufenthalten u. a. in Madrid und Coimbra. Er beherrschte zahlreiche, auch nichteuropäische Sprachen und wurde in den 1950er Jahren auf Grund dessen für einige Zeit von den Vereinten Nationen in Korea als Dolmetscher eingesetzt. Nach Promotion und Habilitation in Basel arbeitete er ab 1957 an der Universität des Saarlandes, vorübergehend auch in Zürich und Bonn; von 1964 bis 1989 war er in Saarbrücken Professor für Phonetik und Phonologie. Er war struktureller Linguist; seine Forschungen richteten sich, phonologisch basiert, auf die Orthoepie; der Aussprachestandard einer großen Zahl von Sprachen war sein Forschungsgebiet. International bekannt war er durch seine Transkriptionen, die sich an den Prinzipien der IPA orientierten. Seine Ausspracheangaben finden sich nicht nur in den Bänden des Großen Dudens, sondern auch in vielen anderen Standardwerken, so etwa in „Meyers Großem Universallexikon“.

Die halleschen Sprechwissenschaftler wurden durch das erstmals 1962 erschienene „Duden Aussprachewörterbuch“, das von ihm und der Dudenreaktion erarbeitet worden war, unsanft auf seine Kodifikationstätigkeit gestoßen. Sie arbeiteten seit 1958 selbst an einem neuen Aussprachewörterbuch, hatten auf Konferenzen und in Publikationen über die Ergebnisse ihrer umfangreichen phonetischen Analysen berichtet

und fürchteten nun, dass der Aussprachewörterbuch ihre Kodifikation die Originalität nehmen würde. Das „Duden Aussprachewörterbuch“ beharrte jedoch in Bezug auf die Ausspracheregeln fast vollständig auf der Siebs-Tradition, damit auf einer Kodifikation, die vorgeblich die Bühnenaussprache wiedergibt, jedoch ohne Beachtung der Ausspracherealität orthographiebezogen, wortzentriert und ohne Rücksicht auf Koartikulation und Akzentuierung vorgenommen wurde. Die Gründe für dieses Beharren sind ungeklärt und später auch nicht erfragt worden.



Max Mangold
(Foto: U. Hirschfeld)

Im Nachhinein ergab sich aber: Max Mangold zählte zur Londoner Phonetischen

Schule, die in der umfassenden und überaus sorgfältigen, ja peniblen Audition die Grundlage jeder phonetischen Analyse sieht. Er hörte – wie Schüler von ihm mehrfach berichteten – mit hochgerüsteten Empfängern fortwährend Rundfunksendungen aus aller Welt ab und ermittelte auditiv auch bei seinen Studierenden, die aus vielen Ländern Europas, Afrikas und Asiens nach Saarbrücken kamen und seine Lehrveranstaltungen belegten, ihre Aussprache. In gleicher Weise verfuhr er mit dem Deutschen. Die Normen und Erscheinungsformen der deutschen Standardaussprache speziell in Rundfunk und Fernsehen waren ihm also bestens vertraut. Aber erst in der 2. Auflage des „Duden Aussprachewörterbuchs“ von 1974 wurde der Siebs-Kodex fallen gelassen und durch Regeln ersetzt, die sich weitgehend mit denen des „Wörterbuchs der Deutschen Aussprache“ (Leipzig 1964) deckten und sich auch auf die halleischen Untersuchungsergebnisse beriefen.

Die Arbeit am gleichen Gegenstand, die gleichen Interessen und weitgehend gleiche methodologische Grundsätze führten seit den 1980er Jahren dazu, dass sich zwischen ihm und den Hallensern zunehmend engere wissenschaftliche, nach 1990 auch persönliche Kontakte entfalteten. So gab es am Rande von Tagungen in Köln und Saarbrücken mehrfach ausgedehnte Gespräche und Begegnungen, auch in seiner mit Wörterbüchern vollgestopften Wohnung. In unregelmäßigen, aber nicht seltenen und sehr langen Telefonaten wurden vor allem Transkriptionsprobleme und Probleme der Kodifizierung meist der Aussprache des Deutschen, Standardsprache und Dialekte, diskutiert. Dabei zeigte sich immer wieder in beeindruckender Weise, dass Max Mangold nicht nur über ein enzyklopädisches orthoepisch-phonetisches Wissen verfügte,

sondern auch – bis ins hohe Alter hinein – bemüht war, alle, wirklich alle Neuerscheinungen, die mit Ausspracheproblemen befasst waren, kritisch durchzuarbeiten. Dabei entging ihm kaum ein Fehler, und wir erhielten oft wertvolle Hinweise. Das war auch der Fall, als er 1998 an einer Sprechwissenschaftlichen Konferenz in Halle teilnahm. Sein überarbeitetes Referat „Zurück zur Nichtauslautverhärtung?“, enthalten in dem von A. Biege und I. Bose herausgegebenen Band „Theorie & Empirie in der Sprechwissenschaft“ (1998) bewies, dass er auch als Pensionär souverän sein Arbeitsgebiet überschaute und es nach wie vor verstand, präzise und treffend zu argumentieren.

Die Arbeit am „Deutschen Aussprachewörterbuch“ (Krech u. a. 2009) unterstützte er mit zahlreichen Anregungen; für Fragen der Transkription stand er per Telefon ständig zur Verfügung, und nach Erscheinen des Buches gab es häufig Telefongespräche, in denen er nach Transkriptionsregeln fragte und auf Fehler oder Unregelmäßigkeiten im Wörterverzeichnis hinwies.

Die Orthoepieforschung hat mit ihm einen ihrer profiliertesten Vertreter verloren, einen Forscher, der sein ganzes Arbeitsleben hindurch konsequent nur einem Gegenstand verpflichtet war und mit seiner überaus reichen empirischen Arbeit ein Beispiel für exakte Forschung gegeben hat. Wir gedenken seiner mit Dankbarkeit und größtem Respekt.

Ursula Hirschfeld & Eberhard Stock,
Halle (Saale)

Nach dem Tod von Max Mangold erreichte uns ein weiterer Nachruf.

Unser Kollege Joachim Filliés schrieb:

1971/72 bin ich einmal im Monat zu Professor Wilhelm Pitsch nach Güdingen bei Saarbrücken gefahren, um mich einer Sprecherausbildung zu unterziehen. Die Stunde kostete 100 DM, wobei Pitsch nie auf die Uhr sah. Zwischendurch gab's eine kleine Pause, in der seine reizende Frau Charlotte zu Tee und Gebäck bat. Ich habe das immer sehr genossen.

Selten ist es zwischen Pitsch und mir zu unterschiedlichen Auffassungen gekommen, denn meinen Lehrern habe ich immer fast blind vertraut. Aber es kam manchmal vor, daß mir etwas nicht einleuchtete bzw. mein phonetisches Gedächtnis anderes gespeichert hatte.

„Wissen Sie was“, sagte Professor Pitsch in solchen Fällen, „ich rufe Mangold an.“

Gesagt, getan. Und Prof. Mangold erläuterte mir immer haarklein, warum etwas so und nicht so gesprochen wird. Leider kann ich mich an kein Beispiel erinnern, habe seine Stimme mit der ruhigen Überlegenheit aber noch immer im Ohr.

Auch später, als ich längst für alle möglichen Sender sprach, hielt ich telefonischen Kontakt. Manchmal schickte mir Max Mangold eins seiner Büchlein.

Ich bedaure bis heute, daß seine „Aussprachelehre der bekannteren Fremdsprachen“, Mannheim 1964 (Duden-Beiträge; 13), nie eine Neuauflage erfahren hat. Es liegt in jedem Nachrichtenstudio der ARD. (Leider

wird heutzutage selten Gebrauch davon gemacht.)

Dann kam die vierte Auflage des Aussprachedudens. Ich wollte meinen Augen nicht trauen, als ich beim englischen Wort „Song“ nur die Möglichkeit mit stimmhaftem s [z] sah. Rief ihn sofort an, eine schlüssige Erklärung bekam ich nicht. Wie auch, es gibt ja keine. Deskriptiv wie sich Duden gibt, meinte der Verlag wohl, er müsse der Mehrheit Rechnung tragen. Ich warf Mangold vor, sich nicht dagegen gestellt zu haben, denn sonst braucht man bald keine Aussprachewörterbücher mehr, weil alles erlaubt ist. Wir schieden im Streit.

Nach Wilhelm Pitschs Tod (Magdeburg, 21. Okt. 2007) im Alter von 94 Jahren hinterließ er mir seine Bibliothek. Darin fand ich eine Ausgabe des Aussprachedudens (21974) mit der handschriftlichen Widmung auf S. 3: *„Herrn Wilhelm Pitsch freundschaftlich zugeeignet Max Mangold 1974“*

Oft dachte ich, du musst Mangold anrufen. Und ich habe es immer wieder vor mir hergeschoben. Das bedaure ich jetzt. Aber es ist zu spät. Ich denke oft an ihn und meine Unduldsamkeit. Möge er mir verzeihen ...

Joachim Filliés (Wiesbaden)

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!

BAER, Ulrich: 666 Spiele für jede Gruppe – für alle Situationen. Inklusive Downloadmaterial. 25., komplett überarb. Auflage. Seelze: Kallmeyer, 2013. 422 S., € 16,95

EBERHART, Sieglinde; HINDERER, Marcel: Stimm- und Sprechtraining für den Unterricht. Ein Übungsbuch. 2., überarb. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 2014. 217 S., € 16,99

ECKARDT, Hans: Die Kunst des Hörbuchsprechens: Kleine Einführung für professionelle Sprecher, Lehrer und begeisterte Vorleser (Audio CD). Marburg: Verlag und Studio für Hörbuchproduktionen, 2010. € 16,90; Download € 13,-

FÖLLNER, Sinikka: VED bei Kindern. Verbale Entwicklungsdyspraxie und kindliche Sprechapraxie. Ein Ratgeber für Eltern. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag, 2016. 55 S.; € 9,49

HARDIESS, Torsten (Hardieß); de HAEN, Nayoma Viktoria: 30 Minuten Gewaltfreie Kommunikation. Offenbach: Gabal, 2015. 96 S.; € 8,90

HINZ, Lienhard; MOSEBACH, Patrick: Sprechwerkstatt „Auf gut Teutsch – Luther und die deutsche Sprache“. Drehbuch: Lienhard Hinz. Regie: Patrick Mosebach. DVD, 17,25 Min. In: Luther-Koffer: Unterrichtsmaterialien „Auf gut Teutsch – Luther und die deutsche Sprache“. Hrsg. v. Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA), Neue Fruchtbringende Gesellschaft zu Köthen/Anhalt e. V., Staatliche Geschäftsstelle „Luther 2017“. Halle, Köthen, Wittenberg 2015. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=Q6GGaPoCV1g>

KIRCHNER, Steffen: Totmotiviert? Das Ende der Motivationslügen und was Menschen wirklich antreibt. Offenbach: Gabal, 2015. 408 S., € 24,90

KUSHNER, Malcolm: Rhetorik für Dummies. Das Pocketbuch. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim: WILEY-VCH Verlag, 2015. 126 S.; € 5,99

MÄRTIN, Doris: Smart Talk. Sag es richtig! 2., erweiterte Auflage. Frankfurt/M., New York: Campus, 2013. 299 S., € 21,99

NOTEBAERT, Karolien; CREUTZFELDT, Peter: Wie das Gehirn Spitzenleistung bringt. Mehr Erfolg durch Achtsamkeit. Methoden und Beispiele für den Berufsalltag. Frankfurt a. M.: Frankfurter Allgemeine Buch, 2015, 253 S., € 24,90

PABST-WEINSCHENK, Marita: Stimmlich stimmiger Unterricht. Professionelle Kommunikation und Rhetorik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2016. 205 S.; € 30,-

SCHEIBLE, Kurt-Georg: Verhandeln, um zu siegen. Weinheim: Wiley, 2015, 166 S., € 19,99

SCHEURL-DEFERSDORF, Mechthild R. von (Hrsg.): Jedes Wort wirkt! Bewusste Sprache in der Pädagogik. Erlangen: Lingua Eterna Verlag, 2015. 240 S., € 18,80

TÖDTER, Ulf; WERMER, Jürgen: Erfolgsfaktor Menschenkenntnis – Enneagramm im Business. Berlin: Cornelsen, 2011. 64 S. und Hörbuch-CD. € 12,95

Bibliographie

Zeitschriftenbeiträge und Beiträge in Sammelbänden

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

BARTZ, Adolf: Ohne passende Kommunikationsgestaltung keine wirksame Entwicklung! Besprechungen und Gespräche in Schulentwicklungsprozessen. In: *Pädagogik*, 67 (2015), 11, S. 32–34

BESSER-SIEGMUND, Cora; SIEGMUND, Lola: Worte als Wegweiser. Neurolinguistisches Coaching. In: *Training aktuell*, 27 (2016), 2, S. 114–17

BOLL, Kerstin: Professionelle Websites. Ein guter erster Eindruck. In: *Training aktuell*, 27 (2016), 3, S. 38–41

BRADARAN, Giulia Maria; BOLOGNA, Angelo Corrado: Die Aufklärung von Patienten mit Migrationshintergrund. Behandlungspflichten bei unzureichenden Deutschkenntnissen von Patienten in der sprachtherapeutischen Praxis. In: *Forum Logopädie*, 30 (2016), 1, S. 34–37

BUDDE, Christina: Eigene Geschichten erfinden. Storytelling im Coaching. In: *Training aktuell*, 27 (2016), 1, S. 22–25

BUSCH, Kai: Elterngespräche wirkungsvoll gestalten. Einführung in das „10-Stufen-Konzept“. In: *Pädagogik*, 67 (2015), 11, S. 20–23

CHOLEWA, Jürgen (und sieben Mitautorinnen): Überprüfung von EBP-Kompetenzen bei Studierenden. Vorstellung der ersten Version des TÜBEP-ST – Test zur Überprüfung der Basiskompetenz in evidenzbasierter Praxis für SprachtherapeutInnen. In: *Forum Logopädie*, 29 (2015), 6, S. 20–27

EHLAIL, Fadja u. a.: Neue Bücher zum Thema Überzeugen. In: *managerSeminare*, Heft 214 (Jan. 2016), S. 90–93

EIKENBUSCH, Gerhard: „Wir sagen ja nichts, wir reden nur...“ Konferenzen und Gespräche

im Zeichen von Schulentwicklung führen. In: *Pädagogik*, 67 (2015), 11, S. 6–9

FEY, Gudrun: Wer schreibt das Protokoll? Serie Seminarbausteine. In: *Training aktuell*, 27 (2016), 1, S. 19–21

FUNCKE, Amelie; HAVERMANN-FEYE, Maria: Lachen und Lernen. Serie Seminarbausteine. In: *Training aktuell*, 26 (2015), 11, S. 14–17

FUNCKE, Amelie; HAVERMANN-FEYE, Maria: Pantomime. Serie Seminarbausteine. In: *Training aktuell*, 26 (2015), 12, S. 18–20

FUNCKE, Amelie; HAVERMANN-FEYE, Maria: Vorhang auf im Training. Theaterelemente im Seminar. In: *Training aktuell*, 26 (2015), 11, S. 10–12

GLÖCKLER, Katja: Per E-Book zum Kunden. Trainingsmarketing. In: *Training aktuell*, 27 (2016), 2, S. 38–41

GRAF, Jürgen: Honorarstudie – Weiterbildungsszene Deutschland 2016. Coachinghonorare hart am Limit. In: *Training aktuell*, 27 (2016), 3, S. 6–9

HAIDER, Siegfried: Wann man(n) Frau bucht. Rednerin werden. In: *Training aktuell*, 26 (2015), 11, S. 37–41

HILLER, Anna; SPITZER, Lena; BORGETTO, Bernhard: Ohne Umwege zur Logopädin? Direct Access in der Logopädie in Deutschland. In: *Forum Logopädie*, 29 (2015), 6, S. 28–31

HINZ, Lienhard: Mundarten sterben nicht, sie ändern sich. Bericht vom 9. Köthener Sprachtag. In: *Wiener Sprachblätter. Vierteljahresschrift für gutes Deutsch und abendländische Sprachkultur*, 65 (2015), 3, S. 11–12

HINZ, Lienhard: Sprechwerkstatt. Anleitung zu den Übungen. In: *Auf gut Deutsch – Luther und*

- die deutsche Sprache“. Bausteine für Projekte. Hrsg. v. Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt, Neue Fruchtbringende Gesellschaft zu Köthen/Anhalt e. V., Staatliche Geschäftsstelle „Luther 2017“. Halle, Köthen, Wittenberg 2015, S. 52–53. Online unter: http://www.luther2017.de/fileadmin/luther2017/material/Lutherkoffer/Arbeitsblaetter_Luther.pdf
- HUBRIG, Christa: Die Richtung von Gesprächen in der Schule verändern. Lösungsorientierte Kommunikationsstrategien. In: Pädagogik, 67 (2015), 11, S. 28–30
- IBESCHITZ, Masha: Das neue Kirkpatrick-Modell. Akkreditierte Trainingsevaluation. In: Training aktuell, 27 (2016), 2, S. 34–37
- ILLIG, Tobias: Bloß nicht so brav! Näher und Distanz im Coaching. In: Training aktuell, 27 (2016), 1, S. 45–48
- ISCHEBECK, Katja: Mit der eigenen Idee auf den Markt. Trainingsprodukte konzipieren. In: Training aktuell, 26 (2015), 12, S. 34–36
- JACKEL, Birgit: Rhythmik im Zusammenspiel von Musik, Bewegung und Sprache – als ganzheitlich-handlungsorientierter Förderansatz auch in der Sprachheilarbeit? In: mitSPRACHE. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik. 48 (2016), Heft 1, S. 17–32
- JAVORSZKY, Susanne: Auf zwei Sprachen sprechen lernen – der doppelte Erstspracherwerb. In: mitSPRACHE. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik. 48 (2016), Heft 1, S. 42–45
- JOHANSEN, Katja; KRAMER, Jens; LUKASCHYK, Julia: Deutscher Mutismus-Test (DMT-KoMut). Onlinebasiertes Hilfsmittel zur Diagnostik von selektivem Mutismus. In: Forum Logopädie, 30 (2016), 1, S. 6–10
- JUNGWIRTH, Angelika; MUHR, Doris: Das mehrsprachige Kind in der logopädischen Praxis – ein Fallbeispiel. In: mitSPRACHE. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik. 48 (2016), Heft 1, S. 5–15
- KIPP, Kerstin: Kommunikation & Gehirn. In: Spektrum. Magazin der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. #26 (September 2015), S. 67 (Vortragsankündigung)
- Klare Kommunikation. Prof. Michael Speer im Gespräch mit Annegret Müller. In: Spektrum. Magazin der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. #26 (September 2015), S. 64–65
- KLEIN, Zamyat M.: Kennenlernen virtuell. Neue Serie: Webinar-Methoden. In: Training aktuell, 27 (2016), 2, S. 42–44
- KLEIN, Zamyat M.: Serie Webinar-Methoden. Der neue Trainer. In: Training aktuell, 27 (2016), 3, S. 42–45
- KREGGENFELD, Udo: Die 10 mächtigsten Stilmittel. Rhetorik für Trainer. In: Training aktuell, 26 (2015), 12, S. 40–43
- KROKER, Carsten; CHANG, Christiane; STEINER, Jürgen: Die Dys-SAAR-thrietherapie (DST). Ein neuer Weg der Behandlung von akuten und chronischen neurogenen Sprechstörungen. In: Forum Logopädie, 29 (2015), 6, S. 14–19
- KÜHN, Tabea: Evidenzbasierte Sprachtherapie bei Primär Progredienten Aphasien. Erscheinungsformen – Diagnostik – Behandlungsmöglichkeiten. In: Forum Logopädie, 30 (2016), 1, S. 16–23
- KÜHNE-EISENDLE, Margit; GUT, Jimmy: Grenz-Räume gestalten. Coachingimpulse. In: Training aktuell, 27 (2016), 1, S. 28–29
- LEISEN, Josef: Lernumgebung und Lernschritte durch Moderation steuern. Wie man „anders“ im Unterricht kommunizieren kann. In: Pädagogik, 67 (2015), 11, S. 14–17
- LIEBMANN, Heidi: Wertschätzung für Solo-Selbstständige. Unternehmerische Potenziale entfalten. In: Training aktuell, 27 (2016), 2, S. 28–31
- LIPKOWSKI, Sylvia: „Pünktliches Essen ist sehr wichtig“. Trainer in China. In: Training aktuell, 27 (2016), 1, S. 38–41 (Interview mit Brigitte Ott-Göbel)
- LIPKOWSKI, Sylvia: Die Methode Working Out Loud. Teilen lernen. In: managerSeminare, Heft 214 (Jan. 2016), S. 82–89
- MAIER, Daniel: Die erwünschte Zukunft ist jetzt! Kurzzeitcoaching. In: Training aktuell, 26 (2015), 11, S. 42–45
- NEUMANN-WIRSIG, Heidi: Schlüssel zum Perspektivwechsel. Coaching-Impulse. In: Training aktuell, 27 (2016), 2, S. 21–23

- O'DANIEL, Benjamin: Digitale Wege beschreiben. Neue Gesellschaftsmodelle. In: Training aktuell, 27 (2016), 1, S. 34–37
- OCKEL, Eberhard: Rezension von Lienhard Hinz: Vertrauen in die Wirksamkeit von Sprache. Berichte, Interviews, Rezensionen 2009–2014. In: Muttersprache, 125 (2015), 4, S. 338–339
- OETKEN, Elke (und drei Mitautorinnen): Akademisierung der Logopädie. Was sollten hochschulisch qualifizierte Logopädinnen und Logopäden auf Bachelorniveau können? In: Forum Logopädie, 30 (2016), 1, S. 30–33
- PEER, Constantin: Meeting-Kultur. Besser besprechen. In: managerSeminare, Heft 212 (Nov. 2015), S. 70–77
- PETZER, Julia; SPITZER, Lena; EHLERT, Hanna: süpermarket, margarin, yoğurt, salata. Aphasietherapie bei Mehrsprachigkeit. In: Forum Logopädie, 29 (2015), 6, S. 6–12
- RACHOW, Axel; SAUER, Johannes: Keine Angst vorm kleinen Mann! Flipcharts gestalten. In: Training aktuell, 26 (2015), 12, S. 14–17
- RADERMACHER, Ingo: „Wie war ich Teilnehmer?“. Feedback-Bögen konzipieren. In: Training aktuell, 26 (2015), 11, S. 30–33
- REIMANN, Sascha: Learntec 2016. Die Digitalisierung des Lernens. In: Training aktuell, 27 (2016), 3, S. 10–11
- RITTER-MAMCZEK, Bettina; LEDERER, Andrea: Denkkzettel für den Transfer. Serie Transfermethoden. In: Training aktuell, 26 (2015), 12, S. 28–29
- RITTER-MAMCZEK, Bettina; LEDERER, Andrea: Mitwisser gesucht. Serie Transfermethoden. In: Training aktuell, 26 (2015), 11, S. 18–19
- SCHAAL, Katharina K.: Serie Seminarbausteine. Mir schmeckt das nicht. In: Training aktuell, 27 (2016), 3, S. 30–32 (Rollenspiel „Nudelsuppe“)
- SCHOFIELD, James: Cross-kulturelles Coaching. Raus aus der Komfortzone. In: Training aktuell, 27 (2016), 3, S. 20–23
- SIEGMÜLLER, Julia: Inputorientierte Grammatiktherapieforschung – Ergebnisse einer neuen Therapie in der Machbarkeitsphase. In: mitSPRACHE. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik. 48 (2016), Heft 1, S. 33–41
- SMETANA, Michael: Sind Pfarrer die besseren Trainer? Trainingsspitzen. In: Training aktuell, 26 (2015), 12, S. 48–49
- SNIPPE, Kristin: Spielorientierte Sprachtherapie bei Autismus (SOS-A). Eine ressourcenorientierte Methode für die Sprachanbahnung. In: Forum Logopädie, 30 (2016), 1, S. 12–15
- THIAGARAJAN, Sivasailam („Thiagi“): Gedankenexperimente im Seminar. Übungen für den Kopf. In: Training aktuell, 27 (2016), 3, S. 24–26
- WAGNER, Miriam: Animieren, erzählen, präsentieren. Top 100 Learning Tools 2015. In: Training aktuell, 26 (2015), 12, S. 10–11
- WAGNER, Roland W.: Zu und mit Schülern sprechen ... zielführend, verständlich und strukturiert. In: Pädagogik, 67 (2015), 11, S. 10–13
- WANKER, William: Erfolg für Redner. Trainingsspitze. In: Training aktuell, 27 (2016), 2, S. 48–49
- WEBER, Peter: Zwischen Taktgefühl und Konfrontation. Schwierige Gespräche führen: Kritik und schlechte Nachrichten. In: Pädagogik, 67 (2015), 11, S. 24–27
- WINKELMANN, Elke: Spielerische Sprachüberprüfung mit FIPS-S (Fähigkeiten im Puzzle – Spiel erfassen – Sprache). In: mitSPRACHE. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik. 48 (2016), Heft 1, S. 52–55
- WINTERHOLLER, Cordula: Logopädie in der Palliativmedizin oder Palliative Logopädie? Plädoyer für ein neues logopädisches Spezialgebiet. In: Forum Logopädie, 29 (2015), 6, S. 32–37
- WITTIG, Christiane: Systemisches Konsensieren. Abstimmen ohne Verlierer. In: managerSeminare, Heft 213 (Dez. 2015), S. 82–84
- ZITZMANN, Ellen: Tag des Sprechens am Institut für Sprechkunst und Kommunikationspädagogik. In: Spektrum. Magazin der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. #26 (September 2015), S. 63

Rezensionen

FÖLLNER, Sinikka: VED bei Kindern. Verbale Entwicklungsdyspraxie und kindliche Sprechapraxie. Ein Ratgeber für Eltern. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag, 2016. 55 S.; € 9,49

Kinder mit verbaler Entwicklungsdyspraxie (VED) oder kindlicher Sprechapraxie leiden primär an einer schwer verständlichen Artikulation aufgrund gestörter Sprechbewegungsplanung und -programmierung, während das Sprachverständnis normalerweise dem kognitiven Entwicklungsstand des Kindes entspricht. Defizite in anderen sprachlichen Entwicklungsbereichen wie Wortschatz, Satzbau und Schriftspracherwerb sind ohne fachgerechte Diagnose und Therapie vorprogrammiert.

Sinika Föllner ist Logopädin mit einem Diplomexamen in Lehr- und Forschungslogopädie. Sie erklärt zunächst die Zusammenhänge zwischen Sprache und Sprechen in der kindlichen Entwicklung und informiert anschließend über Ursachen, Früherkennung und Möglichkeiten der Diagnostik und Therapie. Speziell für die Eltern relevant ist der Abschnitt zu den Begleitsymptomen und Einschränkungen im Alltag. Gute Tipps finden sich auch zur Frage, wie die Bezugspersonen die betroffenen Kinder unterstützen können.

Wie bei den anderen Publikationen der Ratgeber-Reihe aus dem Schulz-Kirchner-Verlag bekommen Eltern und Fachleute einen umfassenden Überblick über aktuelle therapeutische Interventionsmöglichkeiten und wie sie ihre Kinder fördern können.

Roland W. Wagner

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., Feuerbachstraße 11, 69126 Heidelberg.

Die sprechen-Redaktion freut sich über Rückmeldungen!

Redaktionsschluss der nächsten Ausgabe ist am 15. September 2016.

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

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

Die Einzelplatznutzung kostet € 18,- (€ 12,- für Studierende und € 43,- für Institute, Bibliotheken etc.); günstige Abonnements sind ebenfalls möglich.

Bestellt werden kann per E-Mail an rolwa@aol.com.

Impressum

Herausgeber:

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

Redaktion:

Prof. Dr. Christa M. Heilmann, Dipl.-Sprechwissenschaftlerin

Dr. Alexandra Ebel, M. A., Sprechwissenschaftlerin

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

Redaktions-Anschrift:

sprechen c/o Berufsverband sprechen e. V.;

Feuerbachstr. 11, 69126 Heidelberg.

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

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

Druck und Versand:

COD Büroservice GmbH, Druckzentrum Saarbrücken,

Bleichstraße 22, 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.