

Skript zur Vorlesung:

**Einführung in Sprechwissenschaft und
Sprecherziehung**

Inhalt (Texte entnommen aus:)

Gutenberg, Norbert (2001): Einführung in Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Frankfurt/Main – Berlin – Bern – Bruxelles – New York – Oxford – Wien.....	3
Gutenberg, Norbert (2004): Schule und Lehrerbildung: 'Projekt' für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung-- zur Einleitung. In: N. Gutenberg (Hg) Sprechwissenschaft und Schule: Sprecherziehung – Lehrerbildung – Unterricht. Sprache und Sprechen Bd.43, München, 7-19.	67
Gutenberg, Norbert; Bose, Ines (2004): Sprechwissenschaft und Sprecherziehung in der Lehrerbildung. In: Knapp, K., Antos, G., Becker-Mrotzek, M., Deppermann, A. et al. (Hg.) Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen, S. 56-77.	87
Bose, Ines; Gutenberg, Norbert: Vermittlung mündlicher Kompetenz in der Lehrerbildung.....	113
Die sprechwissenschaftlich-sprecherzieherischen Teilgebiete.....	128
Literatur.....	137

Einführung in Sprechwissenschaft und Sprecherziehung

1. Einstiege

1.1 Sprechwissenschaft und Sprecherziehung - die Eigenart einer Doppeldisziplin

1.1.1./
1.2.1.

Was eigentlich ist ‘Sprechwissenschaft’, was ‘Sprecherziehung’, und warum treten die beiden paarweise auf? Schließlich redet man auch nicht automatisch von Musikwissenschaft und Musikerziehung und anderen Disziplinen, die durchaus eine pädagogische Schwester haben, im Doppelpack.

Bei Sprechwissenschaft und Sprecherziehung gibt es zwei Gründe: einen fachgeschichtlichen und einen systematischen. Zunächst kurz der fachgeschichtliche, ohne die Geschichte dieses Faches hier gleich mitschreiben zu wollen. Sprechwissenschaft in Deutschland (genauer: im deutschen Sprachraum) war von Anfang an im Selbstverständnis seiner Vertreter/innen ein Fach mit erzieherischer Absicht. Dies gilt, mit kleineren Einschränkungen, auch für seine Entsprechung in den USA, den Niederlanden, Dänemark und Finnland. Ich nenne hier nur solche Länder, von denen mir bekannt ist, daß es dort eine institutionell-disziplinäre Entsprechung mit eigener Fachbezeichnung (wie ‘Speech communication’ (USA) oder ‘taalbeheersing’ (NL)) gibt. Die Leute, die seit Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts anfangen, von ‘Sprecherziehung’, ‘Sprechkunde’, ab den 20er Jahren dann vereinzelt auch von ‘Sprechwissenschaft’ zu reden, waren in erster Linie Sprechlehrer. Sie gaben Unterricht in den verschiedensten Formen und Aspekten des Sprechens, von der Behandlung von Stimmstörungen bis zu Stimmübungen für Schauspieler, von der Rezitation von Dichtung bis zu Redeübungen für Politiker. Dabei interessierten sie sich natürlich für alles, was man über Atmung, Stimme, Lautung, Vortrag von Texten, Rede, Gespräch, Sprechfehler, Sprache, Menschenkenntnis, Literatur, usf. wissen konnte - und für eine fundierte pädagogische Arbeit wissen mußte! Z.T. - zumindest die an Universitäten arbeitenden Fachvertreter - waren sie promovierte Germanisten. Aber nicht nur in der Germanistik - damals Literaturwissenschaft und Deutsche oder Germanische Philologie - sahen sie sich um nach Erkenntnissen, die man für eine erzieherische Arbeit am Sprechen - ‘Sprech-Erziehung’ - verwenden konnte. Sie trugen aus Psychologie und Medizin (Stimm- und Sprachheilkunde), aus Phonetik und Sprachgeschichte, ebenso aus anderen ‘angewandten’ Disziplinen wie der Gesangspädagogik und Kunsterziehung zusammen, was irgend von Belang schien für sprecherzieherische Aufgaben. Der dabei entstehende Wissensfundus über menschliches Sprechen hieß ‘Sprechkunde’. ‘Kunde’ war damals eine geläufige Verdeutschung dessen, was heute als ‘-

1.3.

logie' (Psychologie: 'Seelen-Kunde') mit 'Wissenschaft' übersetzt wird. Gleichzeitig haftet ihr, der 'Kunde', die Mitbedeutung der reinen Wissenssammlung an, ohne systematische theoretische Durcharbeitung; die 'Kunde' ist keine 'Theorie'; die zweite Mitbedeutung ist die der pädagogischen Aufbereitung des Wissensvorrats: 'Erdkunde' ist die für die Wissensvermittlung in der Schule aufbereitete Geographie und Geologie.

Erst in den 20er Jahren, zwei Jahrzehnte nach Gründung der ersten sprechkundlich-sprecherzieherischen Lektorate (1906: Halle, Leipzig, Berlin) ist verschiedentlich von 'Sprechwissenschaft' die Rede. Dies ist Ausdruck des Versuchs, das Sammelsurium von **Wissen** über das Sprechen auch zu **begreifen**: die Theoriearbeit des Faches beginnt in diesen Jahren. Daß die Bezeichnung 'Sprechwissenschaft' sich immer noch nicht ganz durchgesetzt hat, ist nicht Ausdruck der Tatsache, daß diese Theoriearbeit noch nicht beendet ist - Theoriearbeit kann per definitionem niemals 'zu Ende' sein! - , sondern lediglich Ausdruck der Tatsache, daß die institutionelle Anerkennung des Faches noch im argen liegt. Dies ist gleichzeitig aber auch Ausdruck der Tatsache, daß dieses Fach (noch?) nicht die universitär übliche Trennung in Wissenschaft ('Theorie') und Didaktik vollzogen hat. Dies hat beispielsweise in der Germanistik dazu geführt, daß die Deutschdidaktik nicht etwa die Ergebnisse von germanistischer Sprach- und Literaturwissenschaft pädagogisch umzusetzen versucht, sondern zuerst einmal eine eigene, 'didaktisch' motivierte Sprach- und Literaturkunde etabliert, bevor sie an Unterrichtsmodelle herangeht. Ein Beispiel dafür^{IV.56} die theoretisch unhaltbare Rezeption des Bühlerschen Organonmodells als Basis einer Texttypologie in der Deutschdidaktik.

Diese nicht vollzogene Trennung, die das Fach von anderen universitären Disziplinen unterscheidet, ist einerseits fragwürdig: zu recht ist ein diplomierter Psychologe noch längst nicht therapieberechtigt, sondern muß eigens eine Ausbildung zum Psychotherapeuten absolvieren. Andererseits beansprucht das Fach, genau diese Verknüpfung zu leisten an den diversen Studienorten, an denen es auf höchst unterschiedlichem Niveau Abschlüsse als 'Diplom-Sprechwissenschaftler' (Halle) oder 'Sprecherzieher/in (DGSS)' (8 westdeutsche Universitäten) anbietet.

Dabei kann es sich auf eine höchst ehrwürdige Tradition berufen: die antike Rhetorik. Schon die Sophisten und später Aristoteles taten genau das, was seit Beginn des 20. Jahrhunderts Sprechwissenschaft und Sprecherziehung tun. Sie versuchten, das Sprechen der Menschen pädagogisch zu verbessern. Dazu dachten sie über das Wesen des Sprechens und die Probleme nach, die in der griechischen Polis beim Reden in der Öffentlichkeit aufgetreten

waren. Sie entwickelten eine Theorie und Didaktik - miteinander zusammenhängend - dreier Formen öffentlicher Rede - Rhetorik - und einer spezifischen Form argumentierender Wechselrede - Dialektik. Die Theorie war auf Lehre hin ausgerichtet, die Didaktik war theoretisch begründet; die Sophisten und Aristoteles waren selber Rhetoriklehrer, sie wandten ihre Theorie und Didaktik selber an und demonstrierten auch als Redner, was sie zu lehren versprachen. Diese systematische und personale Einheit von Können, Wissen und Lehre, von Praxis, Theorie und Didaktik heißt auf griechisch *téchne*, lateinisch *ars*. Das griechische Wort akzentuiert stärker die 'technische' Seite, heute würde man eher 'methodisch' sagen, das lateinische Wort eher die kreative Seite - 'Kunst' ist immer noch eine brauchbare Übersetzung für beide Wörter, sofern man dabei das Lehrbar-Handwerkliche, das durch Ausbildung erworbene Können nicht vergißt, ebensowenig wie die Tatsache, daß die Ausbildung in der soliden Theorie des Gegenstandes begründet ist.

Genau wegen dieses Charakteristikums, das sie von den meisten anderen Universitätsfächern unterscheidet, treten Sprechwissenschaft und Sprecherziehung immer paarweise auf; es ist die Kategorie der *téchne*, die, außer daß sie sich mit dem Sprechen beschäftigen, ihre Definition ausmacht. Sprechwissenschaft und Sprecherziehung soll also alles heißen, was sich erstens explizit so nennt, und zweitens sich in irgendeiner Weise in den Praxis-Theorie-Didaktik-Zusammenhang hineinstellt, sofern der sich mit dem Sprechen beschäftigt.

1.2. Was ist 'Sprechen'? - der alltagssprachliche Wissensbestand

1.1.1.

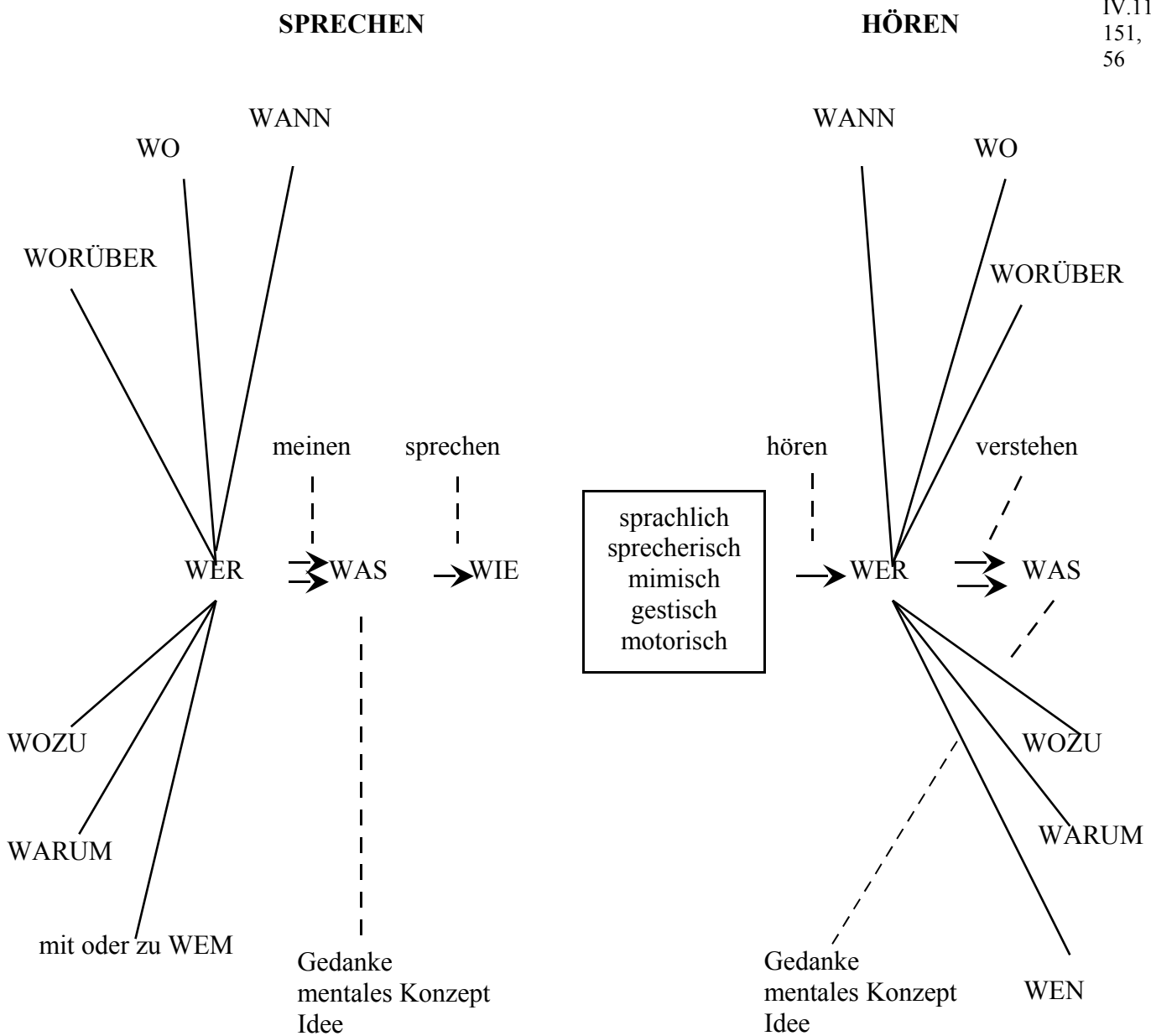
Das Sprechen der Menschen ist einer ihrer Tätigkeiten, in denen sich ihr Leben vollzieht, ebenso wie sie durch ihre Tätigkeiten ihr Leben gestalten, auch durch ihr Sprechen. Dies gilt ebenso sehr unter dem individuellen Gesichtspunkt - mein Sprechen ist eine der Tätigkeiten, die mein Leben ausmachen, - wie unter dem gesellschaftlichen - das Mit- und Zueinandersprechen ist eine ihrer gesellschaftlichen Tätigkeiten. Dabei muß klar sein, daß auch mein individuelles Sprechen kein außergesellschaftliches ist, sondern Teil der gesamtgesellschaftlichen Tätigkeiten, ja daß es gesellschaftlich ist auch als Selbstgespräch.

1.1.2.

Womit beginnen, wenn man einen wissenschaftlichen Begriff entwickeln, aber nichts weiter voraussetzen will, als was alle wissen? Ein Wissensbestand aller, der nicht eigens wissenssoziologisch erhoben werden muß, sondern jederzeit zugänglich ist, liegt in *qv.149* Alltagssprache. Dabei ist zu berücksichtigen, daß mit der Alltagssprache ein Wissensbesta... gegeben ist, der aber nicht jedem einzelnen Sprachteilhaber als solcher bewußt ist, freilich mit

geringer Mühe bewußt g e m a c h t werden kann. Wer Deutsch spricht, der ‘weiß’ immer schon, daß das deutsche Wort ‘Sprechen’ nicht einmal gedacht werden kann, ohne das dazugehörige ‘Hören’ mitzudenken. Wer ‘Sprechen’ und/oder ‘Hören’ auch nur denkt, kann nicht anders als mitzudenken: jemand, etwas, mit Absichten und/oder aus Gründen und Anlässen, an einem bestimmten Ort, zu einer bestimmten Zeit, über etwas, zu oder mit jemanden. Schon die antike Rhetorik faßte das als Suchformel zur Redevorbereitung in die alltagssprachlichen Fragewörter: Wer spricht/hört worüber, wozu, warum, zu/mit/von wem, wann, wo, was und wie? Im Schaubild erscheint dieser alltagssprachliche Wissensbestand so:

IV.118, 119,
151,
56



Natürlich ist die Alltagssprache nicht unbedingt vertrauenswürdig. Sie enthält schließlich auch ‘Wissen’, das eindeutig falsch ist: ‘es’ regnet überhaupt nicht, die Wolken sind’s, wenn

überhaupt; die 'Fledermaus' ist kein Nagetier, genausowenig wie der 'Flughund' ein Verwandter des Wolfs. Vor den Metaphern der Alltagssprache muß man sich hüten. Was hier ausgebreitet wird an Wissen über Sprechen, das die Alltagssprache enthält, soll daher zunächst nur als Annahme gelten, als Behauptungen, die geprüft werden müssen.

Welche Behauptungen stecken nun drin in unserem Fragekatalog?

- SPRECHEN/HÖREN: es handelt sich immer um einen Vorgang zwischen Menschen (Subjekten), Sprechen ist dialogisch, es ist intersubjektiv und, weil Subjekte nicht außerhalb der Gesellschaft vorkommen, auch sozial.
- WER/MIT, ZU, VOR WEM: das prinzipiell Dialogische des Sprechens folgt auch hieraus. Die auf Personen zielenden Fragewörter akzentuieren aber noch stärker, daß das Sprechen ein personaler, damit gleichzeitig körperlicher und psychischer Vorgang ist.
- WANN/WO: in diesen beiden Fragewörtchen sind sehr viele Behauptungen enthalten, so z.B. daß jedes Sprechen raumzeitlich zu ver-'orten' und zu ver-'zeiten' ist: es ist ein Vorgang, der dauert, also ein Prozeß. Dies sowohl im physikalischen Sinne als auch im historischen, biographisch und menscheitsgeschichtlich (wie auch anders, wenn Sprechen gesellschaftlich ist - s.o.). Das Biographische ist schon im physisch-psychischen enthalten. Wenn wir von den opto-akustischen Medien einmal absehen, so müssen im Prinzip Menschen immer zur gleichen Zeit am gleichen Ort sein, um miteinander Sprechen zu können, zumindest in 'Hörweite', was darauf hindeutet, daß das Sprechen auch eine ganz material-physikalische Seite hat (worauf die physiologische - s.o. - schon hindeutete): es ist Schall. So wie die Zeitlichkeit, so ist auch die 'Örtlichkeit' des Sprechens nicht nur topographisch, sondern auch historisch, sozial und kulturell zu verstehen: in der Schule und nicht auf der Straße, im Klassenzimmer und nicht auf dem Klo. Dieses gleichzeitig physikalische und historische Hier-Jetzt-Gefüge ist die Situation - außerhalb von Situationen kann es kein Sprechen geben.
- WOZU/WARUM: natürlich sind die mit diesen Fragewörtern gesetzten Aspekte von Ziel und Zweck, Motiv und Anlaß im Aspekt des Psychischen (subjektive Ziele, Motive), des Sozialen und der Situationen ('objektive' = dem Individuum vorgegebene, ihm evtl. nicht bewußte Zwecke, Anlässe und Beweggründe) immer schon mitgegeben. Dennoch wird hier klarer als zuvor, daß alles Sprechen 'Grund' hat: es ist von etwas anderem, einem anderen Sprechen, etwa einer Frage, oder einem anderen menschlichen Tun oder einem anderen Sachverhalt verursacht. Es wird auch klar, daß alles Sprechen 'Zweck' hat: es will beim Hörer etwas verursachen. 'Es will' schreibe ich hier deswegen, weil offen ist, ob die

Zwecke des jeweiligen Sprechens die bewußten Absichten des jeweiligen Sprechers sind, oder ob es sich um soziale Zwecke handelt, die das jeweilige Sprechen erfüllt, auch wenn der jeweilige Sprecher sich dieses Zwecks nicht bewußt ist; ich vollziehe Kontaktrituale nicht unbedingt 'um zu', sondern 'weil': ich grüße automatisch, nicht absichtsvoll; mitunter grüße ich automatisch nicht, weil ein innerer Zwang mich davon abhält, meine unbewußten Motive setzen sich durch. Die Behauptung, die hier verborgen liegt, ist die, daß Sprechen entweder ein Handeln (subjektiv absichtsvoll) oder ein Verhalten (reflexhaft, ohne subjektive Absicht), in jedem Falle aber eine sozial sinnvolle (funktionale, zweckdienliche) Tätigkeit ist. Diese Tätigkeit (so könnten wir den Sprechvorgang nennen, wenn wir davon absehen wollen, ob es sich um Sprechhandeln oder Sprechverhalten handelt) dient je einzelnen (subjektiv intendierten oder objektiv funktionalen) WOZUs, die wiederum sozial und kulturell bestimmt sind. Auf einer höheren, der anthropologischen Ebene ist aber zu fragen nach einem allgemeineren WOZU: welche Funktion für den Menschen hat Sprechen überhaupt? Die Antwort gibt wiederum ein Wort der Alltagssprache, das als Verb hier schon einmal vorkam: Verständigung - eine der möglichen Substantivierungen von 'verstehen'. Eine andere Substantivierung ist übrigens 'Verstand'! Wenn Menschen sprechen, um sich miteinander zu verständigen, dann greifen wiederum die Fragewörter, z.B. wozu verständigen sich Menschen miteinander? Die einfachste Antwort ist: um ihre Tätigkeiten, darunter auch das Sprechen selber, zu koordinieren, also zu planen, zu analysieren, zu ordnen, zu regeln, kurz: Verständigung durch Sprechen ist eine spezifische Methode, mit der Menschen einander und ihre Tätigkeiten steuern (was wiederum impliziert, daß menschliche Tätigkeit prinzipiell kooperativ ist), also: Sprechen ist Kooperationsteuerung.

- WAS/WORÜBER: hierin liegt beschlossen, daß jedes Sprechen einen Inhalt habe und einen Bezug zu Sachverhalten, daß man nicht sprechen könne, ohne etwas zu sagen (selbst wenn es Unsinn ist). Genaugenommen enthalten diese Fragewörter die Behauptung, es könne kein Sprechen ohne Meinen geben, zum Hören (von Sprechen) gehöre das Verstehen (wodurch ein Hören von Gesprochenem ohne Verstehen irgendwie unerfüllt bleibe) und daß zu beidem das Denken dazugehöre. Natürlich war diese Behauptung auch schon im psychischen Faktor enthalten, aber hier wird noch klarer, daß man, wenn man vom Sprechen redet, auch davon spricht, wie Menschen die Welt begreifen, in der sie leben, und damit auch sich als einzelne und als Gesellschaft. Das Wechselverhältnis von Meinen und Verstehen, ihr Aufeinander-bezogen-sein, nennen wir alltagssprachlich: Sinn.

Dabei ist intendierter Sinn (meinen) von verstandenem, beide wiederum vom situativ gültigen zu unterscheiden. Alltagssprachlich heißt auch die sozio-kulturell-objektive Funktion von Tätigkeiten, auch von Sprechen, ihr ‘Sinn’.

- WIE: dieses Fragewort hat es in sich, weil es in verschiedenster Hinsicht gemeint sein kann. Wie geht Sprechen physikalisch? Damit sind wir wieder beim material-akustischen Aspekt des Schalls. Wie geht Sprechen als Körpervorgang? Damit sind wir wieder beim physiologischen Aspekt. Wie geht Sprechen als psychischer Prozeß? Damit sind wir wieder bei den Fragen nach Meinen und Verstehen, danach, daß **Etwas gesagt** werden muß, damit es ein Sprechen ist, bei der Frage wie das Etwas ins Sprechen kommt. Darauf hält die Alltagssprache eine einfache Antwort bereit: durch die Sprache. Damit ist zwar die Frage gestellt nach Sprache überhaupt - was ist das? Aber da man nicht sagen kann ‘Sprache’, ohne zu meinen, daß es sich um das Sprechen einer ganz bestimmten Sprache handelt, z. B. Deutsch, eines Sozio- oder Dialekts dieser Sprache usw., ist über die je spezifische Sprache wieder die ganze Gesellschaft, Geschichte, Kultur mit im Spiel.
- Sprachliche Verständigung ist ja nun selber ein ganz spezifisches Wie der Kommunikation, das mit dem Sprechen als physikalischen und physiologischen Vorgang nicht einfach zusammenfällt, wenn sie auch durch ihn vollzogen wird. Ganz offensichtlich ist körperliche Erzeugung von Schall zu Zwecken der Kommunikation etwas, was der Mensch mit seinen nächsten tierischen Verwandten, den Primaten, teilt. Dennoch ‘sprechen’ Schimpansen nicht von Natur aus, weil sie eben keine Sprache haben. Dennoch dient der von ihnen mit den gleichen Organen wie beim Menschen erzeugte Schall ohne Zweifel der Kommunikation - genau wie auch beim Menschen der nicht-sprachlich bedeutsame Schall der Kommunikation dient. Von der Kommunikationsfunktion von Mimik, Gestik, u. a. (bei beiden!) ganz zu schweigen.

Das Wie ist also vielfach:

- Sprachlichkeit als prinzipielles Wie menschlicher Verständigung
- das Wie der jeweiligen Sprache (ihrer Äußerung) im Sinne einer je spezifischen Wortwahl, etc.,
- das schallmäßige Wie der jeweiligen Lautäußerung, in den Bereichen des Schalls, die gerade nicht sprachlich genutzt werden, wie z.B. Lautstärke oder Klangfülle. Im schallmäßigen WIE steckt im übrigen eine weitere, historisch spät realisierte Möglichkeit des Sprechens: weil Schall ein physikalisches Phänomen ist, läßt es sich, die entsprechende Erfindung vorausgesetzt, technisch leiten, was heißt, über die Hörweite hinaus verbreiten

(Funk, Telephon, Rundfunk, Fernsehen), elektromagnetisch und digital konservieren und dann verbreiten (Tonband, Video, CD, usw.) Wir müssen also in unserer Zeit zwischen einem Face-to-Face-Sprechen (von Angesicht zu Angesicht am selben Ort und zur selben Zeit) und einem medialen unterscheiden,

- die Art und Weise, wie der Schall körperlich erzeugt wird, die physiologische Seite also wieder, und die Art und Weise, wie diese Körpervorgänge psychisch zustande kommen.
- Wenn wir diese Implikationen des WIE mit anderen aus anderen Fragewörtern zusammenbringen, so erhalten wir weitere Differenzierungen: unter dem personalen Aspekt sind die Prozesse, die ein spezifisches sprachliches WIE und schallmäßiges WIE zustandebringen, also die psychischen und physischen Momente des Sprechvorgangs, solche, die innerhalb des und am sprechenden Menschen ablaufen, individuelle mentale und körperliche Vorgänge; sie können darum intra-subjektive heißen (unabhängig davon, ob sie auch als solche, z.B. die Körperbewegungen, wenigstens z.T. unmittelbar beobachtet werden können.)

1.1.1.

Genaugenommen steckt in dem Fragewort ‘Wie’ die Behauptung, menschliches Sprechen könne nur als Realisierung irgendwelcher Muster gedacht werden - was im übrigen auch in der prinzipiellen Entsprechung von Sprechen und Hören steckt, im Dialogischen. Wie sollte auch ein Gemeintes aus einem Gesagten auch nur annähernd verstanden werden, wenn nicht Sprechende und Hörende vergleichbare, einander zumindest ähnelnde Erzeugungs- und Verarbeitungsmuster hätten. Diese Musterhaftigkeit leuchtet für die Sprache unmittelbar ein: jedem ist klar, daß es Verstehen von Gesprochenem nur geben kann, wenn Sprechende und Hörende z.B. die Bedeutungen der Wörter in irgendeiner Weise miteinander teilen (Die Kategorie ‘Wort’ ist selber schon so ein Muster!). Musterhaftigkeit gilt aber auch für das nicht-sprachliche Wie, sie gilt z.B. für die Ebene der Sozialformen des Sprechens, wie auch hier schon die Alltagssprache wieder behauptet: Menschen sprechen **miteinander** oder einer spricht **zu** anderen - Sprechen ist entweder Gespräch oder Rede, ein drittes gibt es nicht - so zumindest die Alltagssprache. Diese liefert eine Unzahl weiterer Wörter, die Muster (Formen, Sorten, Typen) von Gespräch und Rede bezeichnen (Diskussion, Aussprache, Beichte, Vorlesung usw.), Muster von Sozialformen einer mittleren Ebene, die in verschiedenen Gesprächen und Reden vorkommen (erzählen, berichten, begründen usw.) und Grundmuster, die nicht weiter untergliedert werden können, was die Alltagssprache in einem Teil der sogenannten Verben des Sagens ausdrückt (fragen, zustimmen, versprechen etc.). Diese Muster der Sozialformen realisieren das, was ‘intersubjektiv’ heißen kann. Im Unterschied zu

den 'intra-subjektiv' genannten können sie nicht begriffen werden, wenn man nur aus der Perspektive eines einzelnen Subjekts denkt. Unabhängig davon, daß ihre Bildungsmuster natürlich in den Köpfen jedes einzelnen Menschen stecken, können sie doch nur im ZWISCHEN real existieren.

Das Fragewort 'WIE' hat bis jetzt ganz unterschiedliche Dimensionen von 'Art und Weise' gezeigt. Einige steckten ja schon in der Analyse anderer Fragewörter, z.B. bei WOZU ist die Unterscheidung in Handeln und Verhalten auch eine Antwort auf die Frage nach dem WIE des Sprechens, gesehen von der subjektiven (Un)Bewußtheit aus. Also muß man weiterfragen, WIE diese Facetten des WIE miteinander zusammenhängen, denn daß sie nicht unverbunden nebeneinander existieren, sondern einander vielfältig durchdringen, ist auf den ersten Blick klar. Also ergibt sich die Frage, WIE diese verschiedenen WIE aufeinander bezogen sind. Ein Beispiel dafür sind die einander aufbauenden Muster der gerade erwähnten Sozialformen des Sprechens. Andere Beispiele sind die Fragen nach dem Verhältnis so grundlegender Muster wie Sprechhandeln und Sprechverhalten. Wo sind sie alternativ? Können sie ineinander enthalten sein, also das eine das andere aufbauen? In welchem Verhältnis stehen sie zu den intrasubjektiven Prozessen, den physischen und den psychischen, in welchem zu den intersubjektiven (Gespräch, Rede usw.), welche davon können Handeln sein, welche sind naturgemäß Verhalten? In welchem Verhältnis stehen die intrasubjektiven zu den intersubjektiven: ist es so, daß psychische (z.B. Satzplanung) und physische (z.B. Artikulation) Prozesse funktional auf das Reden im Dialog hin verstanden werden können, im Sinne von 'man muß formulieren, atmen, Stimme bilden, um reden zu können; reden geht durch Atmen etc.'? Das Umgekehrte gilt so nicht: man kann keine Frage von der Atmung her verstehen, kein Gespräch als Modus der Lautung, das Wesen von Stimme etc. besteht in seinem Realisieren von Miteinandersprechen, nicht aber das Wesen des Sprechens in der Summe von Atmung, Stimme etc. Von daher können die intra-subjektiven physischen und psychischen Vorgänge als Elemente des Sprechvorgangs verstanden werden und darum Elementarprozesse heißen, die anderen, intersubjektiven, als aus ihnen, und anderen intersubjektiven Vorgängen, zusammengefügt, Komplexprozesse. Dies soll nicht heißen, daß die 'Elementarprozesse' 'einfach' wären, nicht selber kompliziert. 'Elementar' und 'komplex' meint hier nur: im Verhältnis zueinander.

Auf die Frage 'wie spricht jemand?' gibt es Antworten, die qualifizierende Adverbien benutzen: jemand spricht gut, schlecht, schön. Hier steckt eine Dimension von WIE, die auch alltagssprachlich so traditionsgeladene Wörter wie 'rhetorisch' und 'ästhetisch' auf den Plan

4.1./
5.1.

ruft: 'er spricht rhetorisch brillant', 'das war gut gesagt', 'elegant formuliert', 'gekonnt pariert', 'poetisch ausgedrückt' usw. Sprechen scheint also auch so etwas wie eine Bildungsdimension zu haben - während manche 'reden, wie ihnen der Schnabel gewachsen ist', gewahrt man an anderen, wie sie 'ihre Worte wählen', ihre 'Eloquenz' kann genauso 'wortgewaltig' und 'wohlgefällig' wie 'hochtrabend' und 'künstlich' sein. Anders als auf eine naturwüchsige Weise kann sprechen also als 'reden' gelernt sein - was auf die Kulturtradition der 'Rhetorik' hinweist; - ob 'rhetorisch gekonnt' oder naturwüchsig, kann es 'gefallen' oder als 'mißtönend' empfunden werden - was auf die kulturelle Dimension von 'Ästhetik' oder 'Kunst' hindeutet.

Es gibt noch eine weitere Dimension des WIE, die auch schon im alltagssprachlichen Wort 'verstehen' als sein notwendig mitgesetztes Gegenteil enthalten ist: Miß-Verstehen. Dies impliziert, daß der Vorgang von Meinen - Sagen - Hören - Verstehen auch mißlingen kann, aus welchen Gründen auch immer. Es gibt also so etwas wie Störungen der Sprechfähigkeit. Es liegt nahe zu schließen, daß sie alle Faktoren des Sprechvorgangs betreffen können: WER, WORÜBER, WANN, WO usw. Weiterhin liegt nahe zu schließen, daß Störungen situativ auftreten können, also einmalig, 'zufällig', vorübergehend, oder daß sie systematisch bedingt sind. Dies würde bedeuten, daß die Muster der verschiedenen Dimensionen und Ebenen nicht 'in Ordnung' sind; dies könnte zu recht 'Verzerrungen' heißen. Im Prinzip müssen wir also das gesamte Faktoren- und Dimensionengefüge daraufhin befragen, ob und in welcher Weise es gestört oder verzerrt sein kann.

Diese Überlegungen, einige der oben genannten Ableitungen und die zuvor formulierten Fragen zur Beziehung der unterschiedlichen Dimensionen des WIE zueinander gehen aber über die Explikation der Ansichten über das Sprechen in der Alltagssprache hinaus. In die Weiterführung der alltagssprachlichen Implikation und die daraus entwickelten Fragen fließen natürlich bereits sprechwissenschaftliche Ergebnisse ein. So sollte auch klar sein, daß dies keine Überlegungen sind, die am Anfang sprechwissenschaftlicher Erkenntnis selbst stehen, sondern nur am Anfang der **Darstellung** sprechwissenschaftlicher Erkenntnisse. Zumindest was die Humanwissenschaften angeht, steht am Anfang wissenschaftlicher Forschung im weitesten Sinne, wie z.B. die Entstehung der Rhetorik als *téchne* in der griechischen Sophistik zeigt, die Prüfung (und Verbesserung) einer problematisch gewordenen Alltagspraxis und damit auch des vorhandenen Alltagswissens, aber nicht der Alltagssprache. Daß sie Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion wird, im Sinne einer methodischen Nutzung, setzt

sprachphilosophische und wissenschaftstheoretische Tradition voraus, wie sie erst Ende des 18. Jahrhunderts einsetzt.

Genauso wie unter dem wissenschaftstheoretischen Aspekt ist diese Entfaltung der Implikationen der Alltagssprache auch nicht Voraussetzung, sondern Ergebnis sprechwissenschaftlicher Entwicklung. Die hier gegebene Andeutung der Komplexität von 'Sprechen', die damit implizierte Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Theorie, die dieser realen Vielfältigkeit Rechnung trägt, ist selbstverständlich Ergebnis einer Fachentwicklung, die ihre Reflexion in den letzten 90 Jahren systematisch vertieft und komplettiert hat durch philosophisches Nachdenken, Auswertung sprecherzieherischer Praxis, eigene empirische Forschung (wo dies institutionell kontinuierlich möglich war wie z.B. in der DDR), sehr stark aber durch Aneignung unterschiedlichster (theoretisch-philosophischer und theoretisch-empirischer) Ergebnisse unterschiedlichster Bezugsdisziplinen, die sich ganz oder teilweise auch mit dem Sprechen beschäftigen.

Ganz sicher könnte man noch weitere Behauptungen über das Sprechen aus der Alltagssprache herauspräparieren, wenn man zum Beispiel die 'Verben des Sagens' und weitere (oder auch das gesamte Wortfeld) durchforstete: sprechen, rufen, schwätzen, schweigen, singen, flüstern, murmeln, reden, schwatzen, klatschen, raunen, erzählen, diskutieren, sich unterhalten, besprechen, versprechen, zureden, - soweit nur einige wenige Verben! Aber diese allererste in der Alltagssprache enthaltene Theorie - die noch nicht geprüft ist, aber auf den ersten Blick ganz plausibel scheint - soll als Einstieg zunächst genügen. Ob sie nun stimmt oder nicht, sie zeigt zumindest, daß ganz offenbar mit dem Sprechen ein höchst komplexer und deswegen auch komplizierter Sachverhalt gegeben ist, den man nur dann theoretisch richtig begreifen kann, wenn man die Gleichzeitigkeit und wechselseitige Beeinflussung der offenbar vielen Faktoren und Aspekte, die notwendig zum Sprechen dazugehören, in jedem Moment der Theoriearbeit mitbedenkt und im Blick behält.

1.1.1. Folgende Kurzdefinition versucht, die Hauptfaktoren der bisherigen Analyse des alltagssprachlichen Begriffs von 'Sprechen' festzuhalten:

Sprechen ist eine Tätigkeit mit folgenden gleichzeitig vorhandenen, miteinander verbundenen Dimensionen:

- dialogisch,
- sprachlich,
- sozial-kulturell,
- psychisch,

- physisch,
- physikalisch,
- historisch,
- formativ.

Sie dient der Verständigung zwecks Steuerung anderer Tätigkeiten, auch des Sprechens selbst.

2. Ein Überblick über das Fach, seine Teile, seine Grundlagen

1.1.1.

Dieser doppelte Einstieg bildet die Voraussetzung, um eine systematische Übersicht der sprechwissenschaftlichen Arbeitsgebiete und sprecherzieherischen Aufgaben zu geben, die den in diesem Einstieg enthaltenen Kriterien Rechnung trägt:

- die Verbindung zwischen Sprech-WISSENSCHAFT und Sprech-ERZIEHUNG, die im folgenden in den Überschriften 'Theoretica' und 'Didactica' ausgedrückt wird
- die Komplexität des Phänomens 'Sprechen', die sich in der Vielfalt der Arbeitsgebiete und Aufgaben spiegelt
- die historische Entwicklung des Fachs mit ihren traditionellen Facheinteilungen
- die dadurch gegebene Teilhabe vieler anderer Fächer am Phänomen 'Sprechen', die darum für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung Bezugsdisziplinen sind.

	Theoretica	Didactica
1. Mündliche Kommunikation allgemein	1.1. Sprechwissenschaftliche Grundlagen - paradigmatische Grundlegung - Methodologie und Wissenschaftstheorie - kritische Fachgeschichte	1.2. Sprecherzieherische Grundlagen - übergreifende sprecherzieherische Didaktik und Methodik - Normenlegitimation für übergreifende Lehrpläne der Sprecherziehung - kritische Fachgeschichte
2. Intersubjektive Komplexprozesse	2.1. Theorie der Komplexprozesse 2.1.1. rhetorische und nicht-rhetorische Kommunikation 2.1.2. ästhetische Kommunikation	2.2. Didaktik der Komplexprozesse 2.2.1. Gesprächs- und Redeerziehung 2.2.2. Sprechkunst- und Sprechspielerziehung/Didaktik der ästhetischen Kommunikation
3. Intrasubjektive Elementarprozesse	3.1. Theorie der Elementarprozesse	3.2. Sprechbildung / Didaktik der Elementarprozesse
4. Störungen mündlicher Kommunikation	4.1 Theorie der Störungen der mündlichen Kommunikation 4.1.1. Störungen der Elementarprozesse 4.1.2 Störungen der Komplexprozesse	4.2. Therapie mündlicher Kommunikation 4.2.1. sprecherzieherische Therapie 4.2.2. kompensatorisch-sozialtherapeutische Sprecherziehung 4.2.3. Sprecherziehung als Teil individual-psychologischer therapeutischer Kommunikation

Was jetzt als 'Katalogüberschriften' vorliegt, soll im weiten Verlauf ausführlicher dargestellt werden. Die Tendenz ist dabei in erster Linie, Arbeitsgebiet und Aufgaben des Faches zu erläutern. Erst in zweiter Linie geht es um die Darstellung gesicherter sprechwissenschaftlicher Ergebnisse. Dies ist ja auch von daher problematisch, daß unterschiedliche Fachvertreter/innen z.T. höchst Unterschiedliches für 'wissenschaftlich gesichert' halten. Ich will daher versuchen, das, was als 'Ergebnis' dargestellt werden muß, so zu formulieren, daß es für unterschiedliche wissenschaftliche Zugriffe konsensfähig ist - ein gefährdetes Unterfangen, für dessen sicheres Mißlingen (zu hoffen ist: nur in Teilen, nicht im Ganzen!) ich jetzt schon um Nachsicht bitte.

Zunächst möchte ich erläutern, was die Überschriften in den einzelnen Schnittfeldern bedeuten sollen.

'1.1 Sprechwissenschaftliche Grundlagen'

- 1.1.2. Ein solches Teilgebiet taucht in der Geschichte einer Disziplin immer erst relativ spät auf. Es müssen schon eine ganze Reihe von einzelnen Forschungsergebnissen vorliegen, also Theorien, die entweder rein 'spekulativ' oder auf empirischer Grundlage entwickelt wurden, und: - im Falle von Sprechwissenschaft und Sprecherziehung besonders - es muß eine
- 1.2.1. zumindest in den Methoden schon relativ systematische und reflektierte pädagogische Praxis vorliegen, also auch hier so etwas wie 'spekulative' oder empirische Theorien über Ziele, Inhalte und Methoden der Sprecherziehung. Ich werde weiter unten den seltsam anmutenden
- 1.1.2. Ausdruck 'spekulativ' erläutern. Erst dann fängt ein Fach an, grundlegend darüber nachzudenken, womit es sich da eigentlich beschäftigt, kritisch mit den bisher entwickelten Theorien umzugehen, dabei vor allem nach den nicht expliziten Prämissen, den unreflektierten Grundannahmen zu fragen, die in der bisherigen Arbeit drinstecken: es beginnt, nach den impliziten Paradigmen seiner Theorien zu fragen und an einem expliziten, kritisch hinterfragten Paradigma zu arbeiten. 'Paradigma' (griechisch für 'Beispiel') heißt im Falle aller Disziplinen, die sich mit menschlicher Kommunikation beschäftigen, letztlich nichts anderes als diejenige Kommunikationsform, die in irgendeiner Weise für prototypisch gehalten wird, an der exemplarisch das Wesen der wissenschaftlich untersuchten Phänomene aufgezeigt werden könnte, die sozusagen im Kern alle relevanten Aspekte der untersuchten Wirklichkeit enthält. Ein Paradigma liegt implizit allen empirischen Forschungen und Spekulationen zugrunde. Ein Fach, das auf sich selbst reflektiert, wird versuchen, die impliziten Paradigmen herauszupräparieren und zu kritisieren, was letztlich heißt, die Tragfähigkeit und Reichweite

dieser Paradigmen zu bestimmen, zu entdecken, inwieweit sie die Phänomene der untersuchten Wirklichkeit adäquat erfassen, inwieweit nicht, und die adäquaten Erfassungen im neuen, expliziten Paradigma einzubauen.

Die explizite Arbeit an einem Paradigma ist nicht möglich, ohne Überlegungen zur Eigenart der praktizierten Wissenschaft selber, zu den angewandten Untersuchungsmethoden, also ohne das, was man Wissenschaftstheorie und Methodologie nennt.

Das bedeutet, darüber nachzudenken, was für eine Art Wissenschaft im Gefüge der anderen Wissenschaften Sprechwissenschaft ist (die oben vorgestellten Überlegungen zum techné - Charakter des Fachs Sprechwissenschaft und Sprecherziehung sind ein Teil dieses Nachdenkens); es bedeutet, explizit anzugeben, mit welchen Methoden (Analyseverfahren, Denkweisen) diese Wissenschaft ihre Phänomene erforscht (die für weiter unten angekündigte Erläuterung des Ausdrucks 'spekulieren' wird ein Teil davon sein).

Wenn ein Fach nun seine impliziten Paradigmen kritisch reflektiert, an einem expliziten Paradigma arbeitet, dabei und dazu seine Methodologie kritisiert und expliziert, so heißt das konsequenterweise auch, daß es seine bisherige Geschichte aufarbeitet: das ist in der Explikation impliziter Paradigmen, der Analyse eventuell unreflektiert angewandter Methoden, der Neubewertung vorliegender Forschungsergebnisse impliziert.

Genaugenommen haben wir es hier mit der philosophischen Abteilung der Sprechwissenschaft zu tun. Wie jede Disziplin muß sich auch die Sprechwissenschaft fragen, was ist das im Wesen, womit wir uns beschäftigen, warum wird es uns zum Problem: nur deswegen, weil wir es in der Theorie zum Problem MACHEN, oder deswegen, weil es in der Praxis ein Problem IST; wozu eigentlich wollen wir erkennen, was Sprechen ist, was wollen wir daraus ableiten, wenn wir etwas über das Sprechen herausgefunden haben. Im wesentlichen geht es auch darum, ein Phänomen, da so alltäglich wie das Sprechen ist, seiner Selbstverständlichkeit zu entkleiden, herauszufinden, was daran merkwürdig ist, das Selbstverständliche, das tagtäglich milliardenfach funktioniert, zu begreifen, auch herauszufinden, wie das Sprechen mit dem Menschsein zusammenhängt; hier ist Sprechwissenschaft eine anthropologische Disziplin, die aber nicht auf Fragen der Sprachphilosophie verengt werden darf, wenn man nicht von vornherein einräumt, daß vieles, was SPRACHphilosophie heißt, eigentlich eine Philosophie des SPRECHENS ist.

1.3.

'1.2 Sprecherzieherische Grundlagen'

- 1.2.1. Auch dieses Teilgebiet taucht nie am Anfang einer Fachgeschichte auf. Sprecherziehung mußte erst Jahrzehnte pädagogischer Praxis hinter sich bringen, bevor man sich fragen konnte: was heißt eigentlich, das Sprechen verbessern? Wie lassen sich übergreifende Ziele dieses Faches formulieren, wessen Ziele sind sie überhaupt: der Lehrenden, der Lernenden, der Gesellschaft? Welche Normen und Werte stehen hinter diesen Zielen, wie lassen sich diese Normen legitimieren? Ordnen sich die Teil-Ziele der verschiedenen Teil-Gebiete systematisch zusammen und einem Gesamt-Ziel unter?
- Was im Falle der Gegenstandstheorie der Sprechwissenschaft 'implizites Paradigma' hieß, findet sich hier natürlich auch: es ist der 'heimliche Lehrplan'. Damit ist gemeint, daß jedes sprecherzieherische Curriculum, ja jede einzelne Übung, eine Zieldetermination in sich enthält, die durchaus von den ausdrücklich angegebenen Zielen abweichen kann. Wer z.B.
- 2.2.3. glaubt, mit einem Korken zwischen den Zähnen Artikulationsgeläufigkeit zu üben, wird dies auch tun - aber nur in einer Hinsicht: bei verkrampft festgestelltem Unterkiefer. Dies aber steht in krassem Widerspruch zum Lautungsgriff, zur Artikulationsbasis der deutschen Standardaussprache. Wer z.B. Äußerungen in Gesprächen wie kleine Reden erarbeitet, wird zwar deren Wohlgeformtheit befördern, aber nichts beitragen zu einer dialogischen Haltung - die unabdingbar ist für Gesprächsfähigkeit.
- 4.2.1.
- 1.2.2.3./
4.2.3.1. Wer z. B. in der Schule Argumentation als Inhalt des Deutschunterrichts behandelt, ohne im Prozeß des Unterrichtens zu argumentieren (und gegenüber Argumenten der Schüler überzeugungsbereit zu sein), der wird Wissen über Argumentation befördern, aber gleichzeitig die Einstellung befördern, daß Argumentieren kein geeignetes Verfahren ist, um sich in der Wirklichkeit der Lebenswelt (was die Schule für den Schüler ist) zurechtzufinden.
- 1.2.1. Nicht erst mit dem letzten Beispiel, aber mit diesem besonders, ist klar, daß Sprecherziehung letztlich politische Bildung ist. Das bedeutet, daß ihre Lehrziele zu legitimieren sind auf der Basis gesellschaftlicher Normen, daß sie im Nachdenken über Ziele und Methoden einer philosophischen Ethik und einer Theorie der Gesellschaft und der Politik bedarf. Dabei ist
- 1.1.2. auch eine Frage an die Sprechwissenschaft zu stellen: Ist sie eine lediglich deskriptive, rein empirische Disziplin, oder vermag sie, nicht nur einen Begriff des jeweiligen Soseins ihres Gegenstandes zu entwickeln, sondern auch, als gleichzeitig kritische Wissenschaft, das Sein-Sollen ihres Gegenstandes, des Miteinandersprechens zu entwickeln. Nur dann nämlich ließe
- 1.2.1. sich vermeiden, sprecherzieherische Leitziele nur aus ethischen Normen zu deduzieren, statt sie aus der Funktionalität abzuleiten, aus dem, was Miteinandersprechen dem Begriffe (und

der praktischen Notwendigkeit nach) leisten soll, aber aktuell verschiedentlich, aus zu untersuchenden Gründen, nicht leistet.

Analog zum fachwissenschaftlichen Teil geht es in diesem Feld um Grundlegendes in didaktischer und methodischer Sicht. Hier ist der Übergang zu leisten von paradigmatischen und methodologischen Einsichten zu grundlegenden pädagogischen Normen der Sprecherziehung, zu allgemeinen Leitzielen, die als Klammer und Bezugspunkte dienen für die Lehrlernziele in den Teilfächern. Konkret heißt dies hier, es geht um den Rückbezug etwa auch sprechbildnerischer Ziele auf das prinzipielle Ziel der Sprecherziehung. Unter diesem Aspekt ist auch die Methodenreflexion zu leisten im Sinne einer Einheit von Weg und Ziel. Auch die Reflexion und Integration anderer kommunikationspädagogischer Konzepte erziehungswissenschaftlicher und allgemeindidaktischer Forschung, praktischer Philosophie (Ethik der Kommunikation), Gesellschaftstheorie ist unter diesen Auspizien zu leisten.

1.3.

1.2.1.

Weiterhin sind hier Überlegungen zum Stellenwert von Sprecherziehung in den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen anzusiedeln. Insgesamt ist dieses Feld als Sprech-Erziehungswissenschaft erst noch systematisch zu entwickeln. In dieser Hinsicht ist es dann auch grundlegend für eine Didaktik und Methodik von Sprecherzieher/innen-Ausbildung und -Studium.

'2.1. und 2.2. Theorie und Didaktik der Komplexprozesse mündlicher Kommunikation'

Zusammengefaßt als Komplexprozesse mündlicher Kommunikation sind die in der älteren Sprechkunde als 'Rhetorik' und 'Sprechkunst' einander auch konträr gegenübergestellten Teilfächer. Die Zusammenfassung trägt zwei Einsichten Rechnung:

5.1.

– Prozesse ästhetischer Kommunikation sind nicht reduzierbar auf das mündliche Reproduzieren von Literatur, sondern es gibt auch Prozesse von sinnkonstituierender Sprech-Hör-Tätigkeit mit ästhetischer Qualität ohne literarische Vorlage.

4.1./
4.1.8.

– Gesprächs- und Redeprozesse sind nicht immer und nicht in allen Konstituenten 'rhetorisch', nicht immer und durchgängig Sprechhandlungen, sondern auch und vielfach Sprechverhalten im strengen Sinne. Gerade weil Gesprächs- und Redeerziehung immer Didaktik der rhetorischen Kommunikation ist, muß Sprechwissenschaft die nicht-rhetorischen Kommunikations-normen und Anteile reflektieren, etwa unter der Fragestellung, ob und inwieweit sie 'rhetorisiert' werden können, und nicht nur diejenigen untersuchen, die ohnehin schon rhetorisch sind.

Im Felde der Gesprächs- und Redeprozesse sind von Interesse tendenziell alle Gesprächs- und Redeformen, vom Alltagsgespräch und small talk bis zur formalisierten parlamentarischen Debatte, von der 'Standpauke' in familiären Situationen bis zur Predigt, sämtliche sektoralen Rhetoriken sowohl als Makrostrukturen als auch in den sie bildenden Mikro- und Mesostrukturen wie etwa Argumentieren oder Erzählen.

4.1.3.8. Mit den nicht-ästhetischen, aber zum Sprechen bestimmten Texten wie etwa Nachrichten gerät das Wechselverhältnis von Sprechen und Schreiben, von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in den Blick. Hier, aber nicht nur hier, taucht auch die medial vermittelte mündliche Kommunikation auf: Sprechen und Hören in der Skala von Hörfunk und Fernsehen bis zu Telefon und PC. Der Überblick wäre unvollständig, würde man nicht auch die Komplexprozesse mündlicher

4.1.6. Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen beachten. Dabei ist von interkultureller Kommunikation nicht nur dann zu sprechen, wenn Sprecher verschiedener Nationalsprachen zusammenkommen. Interkulturelle Kommunikation erweist sich als problematisch auch zwischen Deutschen der früheren BRD und DDR. All dies bedeutet, daß in diesem Arbeitsfeld Gesprächs- und Redeformen, mediale mündliche Kommunikation u.a. typologisch zunächst einmal unabhängig von ihrem Rhetorischsein, sondern von ihrer subjektunabhängigen sozialen Funktion her zu bestimmen sind.

5.1. Die ästhetische Kommunikation taucht in der Fachgeschichte zuerst als Dichtungssprechen (Rezitation) und als Sprechen des Schauspielers auf. Dies bleibt auch zentrales Arbeitsgebiet. Gleichzeitig gilt es aber auch, die Ästhetizität nicht textgebundener Formen mündlicher Kommunikation (oral poetry, Stegreiftheater, Happening etc.) zu erfassen und zu untersuchen, sowohl der theaterhaften als auch der nicht theaterhaften. Damit sind nicht nur 'professionelle' Formen ästhetischen Sprechens innerhalb und außerhalb der Medien gemeint, sondern auch 'alltägliche'. Damit ist nicht nur mit dem Theater der Begriff des 'Spielens' im Blick, womit auch die Dimension der Ontogenese ästhetischer Kommunikation auftaucht. 'Ästhetische Kommunikation' umfaßt somit das Gesamtfeld ästhetischen, professionell gewendet: künstlerischen, Sprechens und Hörens innerhalb und außerhalb der Medien, textgebunden und textfrei, theaterhaft und nicht theaterhaft. Unter dem Gesichtspunkt des Spiels kann dieser Bereich auch 'Sprechspielen' heißen und erschließt damit auch Übergänge zu Spiel- und Ausdruckspsychologie. In der Erweiterung dieses Feldes stecken zwei Forderungen an sprechwissenschaftliche Theoriebildung: einmal gilt es stärker noch als bisher, Prozesse ästhetischer Kommunikation, auch Dichtungssprechen, als mündliche Kommunikation herauszuarbeiten und damit zu zeigen, was sie mit anderen Komplexprozessen gemeinsam

haben; zum zweiten stellt sich die Frage, was denn nun ästhetisch an solchen Kommunikationsprozessen ist, wenn ihr Ästhetischsein nicht mehr über den künstlerischen Text zu bestimmen ist. Ästhetische Theorien der philosophischen Tradition stellen sich damit als wesentliche Bezugsquellen ein.

5.3.

4.2.

Für die Gesprächs- und Redeerziehung ist mit den sektoralen Rhetoriken seit der Antike ein ungeheurer pädagogischer Fundus gegeben, den es kritisch aufzuarbeiten, aber auch um

4.3.

Neues zu erweitern gilt. Gruppenpädagogische und gruppendynamische sowie andere interaktionspädagogische Konzepte sind hier unter dem Kriterium der Gesprächsfähigkeit ebenso zu integrieren wie organisationspsychologische und -soziologische Ergebnisse, Management- und Führungstheorien eher betriebswirtschaftlicher und betriebspsychologischer Herkunft. Dieses

Feld ist insofern zentral, weil es hier um den Komplex geht, dessen paradigmatische Einheit 'Gespräch' der prinzipielle pädagogische Bezugspunkt ist. Andere sprecherzieherische Teilfähigkeiten, etwa Sprechdenken und Hörverstehen, sind nur von hier aus zu begründen. Mit der Einbeziehung der Formen mündlicher Kommunikation in die Gegenstandstheorie sind

zumindest potentiell alle diese Formen, auch therapeutische Kommunikation, auch Personengespräche, auch pädagogisch beansprucht. Didaktik und Methodik solcher Formen verlangen eine sorgfältige Einbeziehung psychologischer, psychoanalytischer und anderer psychotherapeutischer Ergebnisse. Dies gilt auch für die hier als Didaktik einer sektoralen Rhetorik anzusiedelnde pädagogische Kommunikation, auch des sprecherzieherischen Arbeitsprozesses selbst.

4.1.3.5.

4.2.

Gesprächs- und Redeerziehung ist nicht zu denken ohne die Kategorie 'Kritik': Sie ist ein Zentralmoment, weil sie gleichzeitig, sei es im Studium der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, sei es in der Gesprächs- und Redeerziehung für 'Endverbraucher' und Multiplikatoren, primäres Lernziel ist, als Voraussetzung für alle anderen, insbesondere gesprächserzieherischen Lernziele. Ebenso sehr wie sie den analysierenden und theoretisierenden Sprechwissenschaftler und den Sprecherzieher befähigen soll, Praxis zu durchschauen, sie auf die nicht realisierten, verschütteten Möglichkeiten hinter den Kommunikationsverzerrungen hin weiterzuentwickeln aufgrund einer kritisch konzipierten Theorie, genauso soll sie Teilnehmende an gesprächs- und redepädagogischen Prozessen in die Lage versetzen, eigene und fremde Kommunikationsmuster kritisch zu hinterfragen, und sie im Sinne praktischer Kritik zu verändern auf das hin, was sie sein könnten, aber aufgrund von Verzerrungen (noch) nicht sind.

5.2.

In der 'Sprechkunst- und Sprechspielerziehung/Didaktik der ästhetischen Kommunikation' findet sich hier alles, was schon in der älteren Sprechkunde und Sprecherziehung versammelt war:

5.3. Anleitung zum Dichtungssprechen innerhalb und außerhalb des Deutschunterrichts, Sprecherziehung für Theater und in der Schauspielausbildung, Sprecherziehung für Amateurtheater (früher: Laienspiel), Sprecherziehung für künstlerische Aufgaben in Hörfunk und Fernsehen. Heutzutage müßten hinzukommen die sprecherzieherischen Beiträge zu Spiel- und Interaktionspädagogik, Rollenspiel, Psycho- und Soziodrama mit Querverbindungen zur therapeutischen Kommunikation, die sprechspielerischen Anteile an jeder Art von prozessualer Ästhetik, die sich unter die Kategorie 'performance' fassen läßt, und vor allem die sprechspielerzieherischen Aufgaben in einer schulischen und außerschulischen Didaktik der ästhetischen Kommunikation; dies nicht nur bezogen auf Spiel und Theater in der Schule, sondern gesehen im Gesamtkontext musischer Erziehung: Sprechen und Spielen in bezug auf Musik- und Kunsterziehung, Kreativitätskonzepte, ästhetische Erziehung anderer Provenienz. Nicht zufällig ist eine der Quellen der älteren Sprechkunde die Kunsterzieherbewegung gewesen.

'3.1. und 3.2. Theorie und Didaktik der Elementarprozesse'

2.1.0. Das Feld Elementarprozesse ist der Bereich, der konventionell mit der älteren Sprechkunde und Sprecherziehung identifiziert wurde. Es bleiben auch die somatischen (nicht nur physiologischen) und psychischen Elementarprozesse von Sprechen und Hören ein wesentliches Feld sprechwissenschaftlicher Gegenstandskonstitution. Der leibhafte Vollzug ist die subjektiv-reale Existenzform aller Sprechfähigkeit, der Sprechschall das, was wissenschaftlicher Untersuchung mündlicher Kommunikation empirisch-materiell als Objekt gegeben ist.

2.3.
2.1.1./
2.1.7. Demzufolge bleiben die Elementarprozesse von Respiration, Phonation, Artikulation und Sprechausdruck (Intonation i.w.S.) freilich nicht in einem medizinisch-naturwissenschaftlichen Zugriff, sondern als Kommunikation determinierende und von Kommunikation determinierte, in ihrer Relevanz für die Gesprächsfähigkeit von Subjekten ein sprechwissenschaftliches Forschungsfeld, das sie mit Psychophysiologie, Ausdruckspsychologie, Bio-, Sozio- und Psychophonetik teilt. Dies gilt auch für die einer empirischen Analyse kaum, einer modellhaften Rekonstruktion eher zugänglichen mentalen Elementarprozesse von Sprechdenken und Hörverstehen. Als Elementarprozesse sind diese somatischen und mentalen Vorgänge nicht isoliert zu verstehen, sondern lediglich als die intrasubjektiven Voraussetzungen für den Vollzug der Komplexprozesse mündlicher Kommunikation.

2.1.3.
2.1.5. Neben der Orthoepie als einer der historischen Wurzeln des Faches und sprechwissenschaftlicher Phonetik (in seiner DDR-Geschichte an führender Stelle) ist der Sprechausdruck in seinen nicht sprachgebundenen Teilen ein sehr weites und hochkomplexes Arbeitsfeld. Respiration und

Phonation ebenso wie Artikulation sind hier unter dem Aspekt der sprechausdruckserzeugenden Sprechbewegungsmuster in den Gesamtkomplex der die Äußerung erzeugenden Muster zu integrieren. Sprechdenken und Hörverstehen haben eine textbezogene Variante im reproduzierenden Sprechdenken des Vorlesens und im Leseverstehen. Sie sind Vorstufe ästhetischen (Text-) Sprechens und -Hörens. In der Leselehre wird Sprachbezug und Sprachgebundenheit der Strukturmuster deutlich, aber auch die nur ko-determinierende Funktion des sprachlichen Faktors für die Sinnkonstitution. Gerade Sprechdenken und Hörverstehen machen deutlich, wie sehr die Elementarprozesse nichts Selbständiges, sondern eben Elemente der Komplexprozesse sind, weil sie nicht anders zu begreifen sind als 'Sprechdenken und Hörverstehen in Gespräch und Rede'.

2.1.0.

In der Didaktik der Elementarprozesse, auch Sprechbildung genannt, haben ältere Ansätze Anlaß gegeben zu einem curricularen Aufbau, der von Atem- über Stimm- und Lautbildungsübungen erst zum Sprechen von Texten oder Halten von Reden führte. Dabei hätte klar sein können, daß der methodische Aufbau nicht den Weg der ausströmenden Luft folgt, sondern von den Komplexprozessen ausgeht, die Elementarprozesse dort in den Blick bekommt, wo sie - und nur wenn sie - die Gesprächs- und Redefähigkeit behindern, sie dann zwar elementarisierend, aber in einem dialogischen Übungsansatz, pädagogisch verändert und wieder in den Komplexprozeß zurückbindet.

2.2.0.

In diesem Sinne sind hier Übungskonzepte von Atem-, Stimm- und Lautbildung, Sprechausdruck, Hörerziehung, Freisprechen und Vorlesen kritisch so durchzumustern und weiterzuentwickeln, daß ihre impliziten und expliziten Ziele, der dem methodischen Konzept innewohnende Kommunikationsbegriff auf das sprecherzieherische Gesamtziel 'Gesprächsfähigkeit' rückbezogen werden können, handele es sich nun um Sprechbildung für Theater, für redende Berufe (z.B. Lehrer), Rundfunk und Fernsehen, innerhalb und außerhalb von Bildungsinstitutionen wie Schule und Erwachsenenbildung, um Lautbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache oder auch um die Einbeziehung verwandter Ansätze wie fernöstliche Atem- und Bewegungslehren oder Konzepte, die auf Körper- und Stimmausdruck zielen, ohne einen expliziten Bezug auf mündliche Kommunikation, und darum auch irrigerweise von 'Körpersprache' reden. Besonders interessant, aber darum auch besonders sorgfältig zu reflektieren sind in diesem Zusammenhang therapieentlehnte Konzepte wie Bioenergetik. Dies nicht zuletzt deswegen, weil es im Elementarbereich ohnehin, zumindest pädagogisch-praktisch, schwierig ist, zwischen einer aufbauenden Sprechbildung (inklusive Prophylaxe) und Therapie von Störungen der Elementarprozesse zu unterscheiden.

2.3.

'4.1. und 4.2. Theorie und Therapie der Störungen mündlicher Kommunikation'

3.1.1./
3.2.1.

Auch dieses ist ein Bereich, der von Anfang an integraler Teil des Faches war. Genau besehen ist die Logopädie als Hilfsberuf der Phoniatrie daraus entstanden, daß Sprechkundler seit Anfang des Jahrhunderts in Kooperation mit der Phoniatrie Methoden der Übungsbehandlung (weiter)entwickelten, die in der Stimmprophylaxe, Stimmbehandlung und Stammlertherapie auch von Nichtmedizinern durchgeführt werden konnten. Der Aufbaustudiengang 'klinische Sprechwissenschaft' in der DDR war dafür noch ein eindrucksvolles Beispiel. Demzufolge sind zunächst die Störungen der Elementarprozesse ein interdisziplinärer Gegenstand, an dem auch Sprechwissenschaft ihren Anteil hat.

Im Einklang mit Richtungen der Medizin, die etwa Stimmstörungen nicht mehr allein als Organ- oder Funktionsdefekte begreifen, entsteht in der Sprechwissenschaft ein Begriff von Störung, der den Terminus selber kritisch reflektiert und nicht mehr das Symptom, sondern die Beeinträchtigung des Kommunikationsprozesses und das lebensgeschichtliche Leiden der 'Symptomträger' in den Mittelpunkt stellt. Störungen der Elementarprozesse erscheinen damit deutlicher in ihrer Psycho- und Soziogenese und ihren psychischen und psychosozialen Komponenten bzw. als psychische Störungen. Dies eröffnet den Blick auf genuine psychische Störungen und ihre Auswirkungen auf die Elementarprozesse (Sprechausdruck wird hier ev. Symptomträger), aber auch auf die Komplexprozesse, die ja selbst diejenigen sind, auf die genuine Störungen der Elementarprozesse sich auswirken müssen, um überhaupt *Kommunikationsstörung* zu sein.

3.1.7.

4.1.11.

Dabei ist es nötig, den Zusammenhang zwischen der gesellschaftstheoretischen Kategorie der verzerrten Kommunikation und ihrer Ideologiekritik und der ursprünglich medizinischen einer 'Pathologie' als Lehre von den Störungen mündlicher Kommunikation herzustellen. Beide treffen sich zunächst einmal in den Störungen der Komplexprozesse, wo die systematische Verzerrung von Kommunikation sich unmittelbar in individual- und gruppenspezifischen Pathologien wie Vorurteile, Rollenrigidität, Konfliktunfähigkeit, autoritäre Unterdrückung, imperative und manipulative Rhetorik als Ausdruck der Verzerrung in Institutionen und Organisationen etc. als Gesprächsbarrieren ausdrückt. Diese 'Pathologien' sind andere als diejenigen, die in den Komplexprozessen durch genuine psychische Störungen wie Neurosen oder Psychosen entstehen. Im Lichte einer Kategorie wie 'verzerrte Kommunikation' werden Störungen der

Elementarprozesse als Störungen der Komplexprozesse neu zu interpretieren sein: ihre physiologisch-funktionelle Komponente ist zu sehen in ihrer psychosozialen Wertigkeit - 'Störung' wird diese nur als psycho-sozial gewertete Störung, was keine Frage der Physiologie, sondern der Kultur ist.

4.3. Außer der Phoniatrie sind damit Sozialpsychologie, Psychoanalyse, klinische Psychologie und Soziologie als Bezugsdisziplinen für dieses Feld gewonnen.

Aus der Notwendigkeit, die Kategorie der Störung an alle 'Formen' und Prozesse mündlicher Kommunikation anzulegen, ergibt sich sozusagen eine Verdoppelung der Felder der Sprechwissenschaft sub specie pathologiae. Dadurch erweitert und kompliziert sich dieser Bereich quantitativ und qualitativ enorm.

Für Therapie mündlicher Kommunikation bzw. therapeutische Kommunikation ergibt sich hier ein Abgrenzungsproblem, das ich vorläufig auf folgende Art zu lösen vorschlage:

4.2.0. - Die 'normalen' Kommunikationsverzerrungen wie Vorurteile, Konfliktunfähigkeit, Rollenrigidität, autoritäre Gesprächsstrukturen, kurz die Kommunikationsbarrieren, gehören ins Feld der Gesprächs- und Redeerziehung, ebenso wie die Beeinträchtigungen der ästhetischen Kommunikation zur Didaktik der ästhetischen Kommunikation. Sie sind die gesellschaftlich bedingten Beeinträchtigungen der Gesprächsfähigkeit, die nicht zu einer individualpsychologischen Pathologie gehören. In diesem Sinne ist alle Sprecherziehung, insbesondere Gesprächserziehung, kompensatorisch-emanzipatorisch.

4.2.7. - Mitglieder sozial benachteiligter Randgruppen leiden unter Gesprächsbarrieren, die über das Ausmaß einer 'normalen Verzerrung' bei weitem hinausgehen, ohne daß im strengen Sinne von individualpsychologischen Pathologien im Sinne der Neurosen- oder Psychosenlehre geredet werden kann. Ich nenne als Beispiel Strafgefangene und bestimmte Ausprägungen der jugendlichen Subkultur. Im Gefüge sozialtherapeutischer Maßnahmen ist hier eine kompensatorisch-sozialtherapeutische Sprecherziehung zu postulieren.

4.3. - Psychotherapeutische Hilfe, und sei es auf der Ebene von Telefonseelsorge, hat es mit Störungen mündlicher Kommunikation zu tun, die als Symptome und Auswirkungen psychopathologischer Störungen anzusehen sind. Sprecherziehung, insbesondere Gesprächserziehung, ist hier als Teil von Psychotherapie zu konstituieren.

3.2.1. - Für Störungen der Elementarprozesse ist Sprecherziehung zunächst als Übungsbehandlung der Elementarprozesse zu konzipieren.

3. Ein kurzes Kapitel 'Philosophie eines Fachs': Spekulation und Empirie, Paradigma und Methode

1.1.2.

Ich gehe zurück auf den alltagssprachlichen Einstieg, der ja selber als Teil dieses Kapitels verstanden werden kann. Denn der Rückgriff auf die in der Alltagssprache enthaltenen Theorien ist ja selber nur möglich für eine Wissenschaftsauffassung, die dem Alltagswissen und der Alltagssprache als seiner Basis zumindest die Relevanz theoretischer Mutmaßungen zuspricht, weil sie der Meinung ist, daß die Kommunikationsteilhabenden immer schon etwas von der Kommunikation begriffen haben, daß die Wissenschaft über die Kommunikation ja auch von Kommunikationsteilhabenden gemacht wird, die anderen nichts Prinzipielles voraushaben, und deswegen ihr Alltagswissen, also auch ihr Verständnis der Alltagssprache, auch zum Ausgangspunkt machen können.

Von der Alltagssprache ausgehen, ist die eine Sicht, über sie hinausgehen die andere. Zum letzteren gehört, die darin enthaltenen Behauptungen wissenschaftlich zu prüfen, dabei die oben erwähnte Paradigmenkritik zu leisten und beispielhaft ein explizites Paradigma zu formulieren.

Was heißt nun, die oben ausgebreiteten in der Alltagssprache enthaltenen Behauptungen 'wissenschaftlich prüfen'?

Es kann ja nun nicht sein, daß sie hier, auf diesen Buchseiten, wissenschaftlich geprüft werden, sondern nur, daß hier Ergebnisse wissenschaftlicher Prüfung dargestellt werden. Solche stattgefundenen Prüfungen sind von zweierlei Art (am besten ist es, wenn beide Arten miteinander verschränkt sind):

Die erste gilt weithin als die einzig wirklich 'wissenschaftliche': es ist die der 'harten' naturwissenschaftlichen Experimente. So etwas gibt es natürlich auch im Bereich des Sprechens: physikalisch sind alle Dimensionen des Sprechens zu messen und experimentell zu untersuchen, die damit zusammenhängen, daß es 'Schall' ist. Wer hier der Alltagssprache und dem Alltagswissen nicht glaubt und mir nicht glaubt, der sich dafür verbürgt, daß man die Akustik des Schallseins des Sprechens naturwissenschaftlich auch messen kann, der kann sich unschwer aus seiner eigenen Alltagserfahrung davon überzeugen:

- kein Mikrophon würde Gesprochenes aufnehmen, wenn nicht vom menschlichen Sprechorgan erzeugte Schallwellen seine Membran in Schwingung bringen würden
- wenn Rufen nicht Schalltransport durch die Luft wäre, gäbe es keine Rufdistanz, über die hinaus man den Rufenden nicht mehr hören kann - Schalldruck (\approx Lautstärke) verringert sich mit dem Quadrat der Entfernung

- Musikinstrumente, z.B. Gitarren, schwingen resonatorisch mit, wenn eine menschliche Stimme in ihrem Resonanzbereich liegt, also Teile ihres Eigentons trifft
- usw. usw.

Was die Ausführlichkeit dieser Beispiele demonstrieren soll, ist mehreres:

- Wenn es um so Alltagsweltliches geht wie Sprechen, müssen naturwissenschaftliche Befunde verbindbar sein mit unmittelbaren sinnlichen Erfahrungen, die jeder machen kann. So wie naturwissenschaftliche Erkenntnisse unsere, wie auch immer mittelbaren sinnlichen Erfahrungen erklären (und ergänzen), so haben wir von naturwissenschaftlichen Meßdaten nichts, wenn wir sie nicht in die Kategorien unserer sinnlichen Wahrnehmung übersetzen können, ein Vorgang, der gemeinhin 'Verstehen' heißt.
- Unsere Alltagserfahrung und sinnliche Wahrnehmung ist, zumindest was Dinge wie Sprechen angeht, eine Instanz, an der wir die Nachvollziehbarkeit wissenschaftlicher Aussagen prüfen können, wenn wir in der Lage sind, zwischen dem, WAS wir erfahren, und der Art, WIE wir es erfahren, zu differenzieren (dies leitet über zur 'zweiten Art der wissenschaftlichen Prüfung').
- Die Darstellung wissenschaftlicher Erkenntnisse der 'harten' naturwissenschaftlichen Art ist nicht identisch mit ihrem Beweis. Bewiesen wäre sie erst, wenn jeder, der ihre Darstellung liest, das zugrundeliegende Experiment reproduzieren würde. Danach müßte er noch die Interpretation des Experiments akzeptieren, also die Messungen genauso verstehen wie dargestellt. All dies zeigt, wie sehr auch die Darstellung naturwissenschaftlicher Schlüsse auf Überzeugung angewiesen ist, was im wesentlichen bedeutet^{IV.285} wissenschaftlichen Autoritäten zu glauben. Das einzige, was ich in diesem Buch für mein Glaubwürdigkeit tun kann, ist, mich dafür zu verbürgen, daß sich für jede meiner empirischen Tatsachenbehauptungen (z. B. der Kammerton *a* beträgt heute 440 Hertz; die empfundene Jetztzeit dauert 3 Sekunden) in der aufgeführten Literatur eine Belegstelle findet. Auch dies leitet über zur zweiten Art der 'wissenschaftlichen Prüfung'.

Die zweite Art der - stattgefundenen - 'wissenschaftlichen Prüfung' ist das, was in der älteren deutschen Philosophie 'spekulativ' heißt. Dieses Wort hat heutzutage einen sehr schlechten Leumund. Nicht nur hängt ihm das Vabanque-Image der Börsenspekulanten an, sondern auch der Vorwurf der 'harten' Naturwissenschaften, die Gründe des Seins, den Ursprung der Welt, das Wesen des Menschen, das Gute, Wahre und Schöne - usw.usw - rein auf dem Gedankenwege, durch (toll-)kühne Konstruktion entdecken zu wollen. Richtig ist daran, daß es natürlich vollkommener Unsinn ist, den Vorgang der Verbrennung durch das

Vorhandensein eines geheimnisvollen Elements 'Phlogiston' - Feuerstoff - erklären zu wollen. Es war auch Unsinn (wenn auch verzeihlicher), bevor man entdeckte, daß Verbrennung bedeutet, daß sich andere Stoffe mit O₂ (Sauerstoff) verbinden und dabei Energie freisetzen. Falsch ist daran, daß ohne dieses sogenannte 'Spekulative' auch die 'harten' Naturwissenschaften noch nicht einmal auf ihre Fragen kämen! 'Spekulativ' heißt nur, daß wir versuchen zu verstehen, was wir sinnlich wahrnehmen und, sobald wir gemerkt haben, daß es Dinge gibt, die wir NICHT sinnlich wahrnehmen, auch diese. Die Griechen nannten den Atem 'Pneuma' und hatten soviel davon verstanden, daß sie ihn für das Leben für unentbehrlich hielten. Seine Überhöhung zum 'Spiritus sanctus' war überflüssig geworden, nachdem man einmal verstanden hatte, wie die Physiologie und Chemie der Respiration vor sich geht. Wer allerdings heute 'Atmung' auf ihren medizinischen Aspekt reduziert und ihre expressive, kommunikative, dialogische Seite nicht sieht, sie nicht gleichzeitig naturwissenschaftlich und psychologisch-interaktionswissenschaftlich betrachtet, verfehlt ein ganzheitliches Verstehen von Atmung - genauer betrachtet: er 'spekuliert' falsch, weil er vergißt, daß das Erfassen der physikalischen, biologischen und chemischen Aspekte einer Sache genauso ein Verstehen ist wie das der psychischen oder sozialen.

Nun gibt es auch für psychische und soziale Sachverhalte quasi-naturwissenschaftliche Verfahren von Messen und Zählen. Aber auch deren Ergebnisse müssen verstanden werden. Die schlecht beleumundete 'Spekulation' ist also unentbehrlich für die erste Prüfungsart. Genau genommen kann auch die naturwissenschaftliche Prüfungsart nur funktionieren, wenn ihre Meßdaten übersetzt werden in Kategorien entweder elementarer menschlicher Wahrnehmung (niemand 'versteh', was 440 Hz sind, wenn man ihm nicht sagt, das ist die Frequenz des 'Kammertons a'; niemand versteht, was 500 cal Nährwert an täglichem Verzeh^{IV.88} in bestimmten Entwicklungsländern bedeutet, wenn man ihm nicht sagt, daß da_{IV.188} Unterernährung heißt; niemand 'versteh', was 320 Silben pro Minute beim Lesen von Nachrichten bedeutet, wenn man ihm nicht sagt, daß die als angenehm empfundene Sprechgeschwindigkeit im Deutschen bei 250 Silben pro Minute liegt.)

Messen und Zählen und die dafür erfundene Instrumente sind nichts weiter als Differenzierungen und Ergänzungen unserer nur allzu beschränkten Sinnesorgane (z.B. das Fernrohr, aber auch das Spektrometer zur Analyse dessen, was wir als Klangfarben wahrnehmen).

Von unseren sinnlichen Wahrnehmungen aber versuchen wir, uns auf dem Wege des Denkens - 'spekulativ' - einen Begriff von dem Wahrgenommenen zu machen, genauer: von dem, was

Anlaß der Wahrnehmung war. Daß man sich dabei irren kann, vor allem wenn man spekuliert über Dinge, die nicht unmittelbar unserer Wahrnehmung, sondern nur ihren technischen Erweiterungen und Ergänzungen zugänglich sind, vor allem, wenn man als Philosoph großmütig-dumm auf die Ergebnisse der 'harten' Prüfungen verzichtet - das hat dem 'Spekulativen' seinen schlechten Ruf eingebracht.

Das ändert aber nichts daran, daß 'Spekulieren', im Sinne von: 'Wahrnehmungen, auch technisch besorgte, deuten, um etwas zu begreifen', für jede wissenschaftliche Arbeit unentbehrlich ist. Dies bedeutet, daß allein die Tatsache schon ein Ergebnis von 'Spekulation' ist, daß wir einen Unterschied formulieren zwischen dem Ergebnis unserer Spekulation und ihrem Ausgangspunkt, den Sachverhalten 'an sich'. Ich nenne sie hier 'Objekte'.

'Objekt' einer Wissenschaft ist das, was ihr empirisch gegeben ist, unabhängig von einer theoretischen Anstrengung. Es existiert in einer materiellen Form auch unabhängig von menschlicher Wahrnehmung. Durch menschliche Wahrnehmung wird es wissenschaftlicher Untersuchung zugeführt. So gesehen ist das Sprechen der Menschen, die konkreten Sprechereignisse, Objekt so unterschiedlicher Wissenschaften wie Psychologie (die nicht nur das Sprechen der Menschen als Objekt hat!), Sprachwissenschaft usw. 'Sprechwissenschaft' ist auf dieser Stufe zu bestimmen als eine Disziplin, die auf das Sprechen reflektiert noch vor jeder Konstituierung psychologischer, sprachwissenschaftlicher, logischer oder anderer 'Gegenstände' aus Sprechen. ^{IV.272}

Als Explikat für 'Gegenstand' zeichnet sich ab eine nicht-empirische Kategorie. 'Gegenstand' einer Wissenschaft ist das, was durch explizite theoretische Anstrengung erst gewonnen werden muß. Es ist zwar bezogen auf empirische Wahrnehmung materialer Realitäten; dem Begriff, als der der Gegenstand formuliert ist, entsprechen zwar, wenn er nicht ideologisch ist, ebenfalls Realitäten, die unabhängig in der zu untersuchenden Wirklichkeit existieren, aber dennoch transzendiert er empirische Wahrnehmung, ist Begriff von etwas und insofern nicht etwas Materielles, ist ein Abstraktum, nicht ein Konkretum wie das Objekt. Als Abstraktion vernachlässigt er im Prozeß der Abstraktion allemal bestimmte Eigenschaften des Konkreten. Er ist selektiv auf andere Weise als die Wahrnehmung. In der Wahrnehmung werden Teile des Konkretums ausgefiltert, es werden Teile der Realität wahrgenommen. Selbst bei vollständiger Wahrnehmung aber ist der Gegenstand nur eine Verdünnung des Konkretums, eine Theorie davon, eine aufgrund von vorgängigen Begriffen zustandgekommene Hypothese über das Konkretum. Insofern sind das Psychische, die Sprache, das Logische, das Soziale Gegenstände, die durch Abstraktion vom Objekt 'Sprechen' gewonnen werden können. Das Psychische, das

Soziale usw. sind Gegenstände von Disziplinen, die nicht nur das Sprechen als Objekt haben. Sprechwissenschaft auf dieser Stufe ist die Disziplin, die ihre Gegenstände nur am Objekt 'Sprechen' gewinnt, außer 'Sprechen' kein Objekt hat und dabei auch die anderen Gegenstände mit umfaßt.

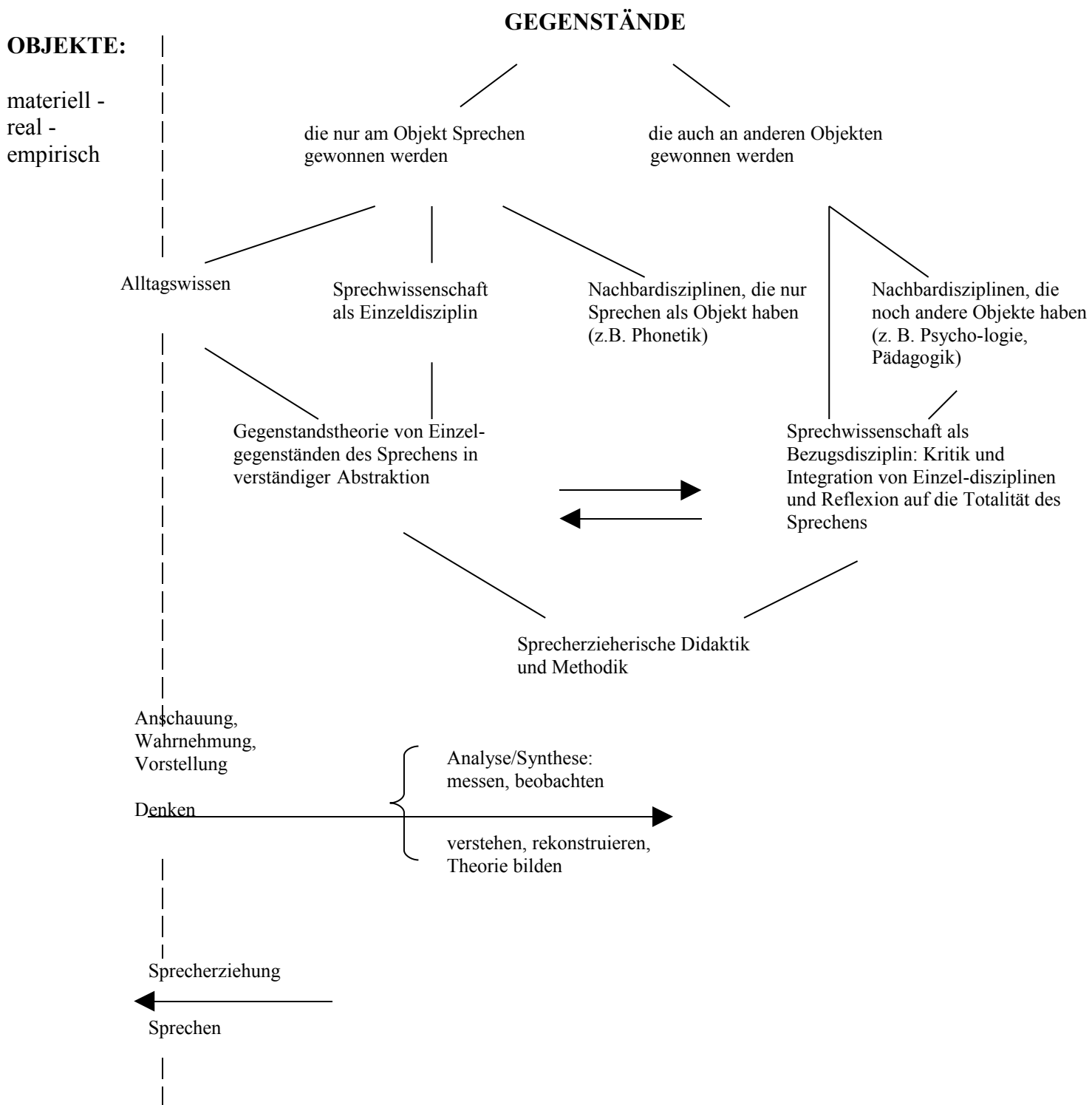
In der Wendung 'auf der Stufe des Objekts ist Sprechwissenschaft eine Disziplin, die...' steckt ein Widerspruch. Er heißt nichts anderes als: 'Auf dieser Stufe hat Sprechwissenschaft das Objekt zum Gegenstand'. Der Widerspruch liegt darin, daß das Objekt der materialiter den Wissenschaften gegebene Stoff ist. Wissenschaftlich damit umgehen heißt aber in Abstraktionsprozesse eintreten, über die empirische Wahrnehmung hinausgehen. Insofern hat jede wissenschaftliche Anstrengung nicht das Objekt selbst, sondern allenfalls einen Begriff davon, bei dem von der individuellen historischen Totalität abstrahiert wird. Dennoch ist eine sich auf das Objekt richtende wissenschaftliche Reflexion mehr als eine Theorie von Methoden empirischer Forschung. Der Widerspruch, der in der Formulierung liegt 'das Objekt ist Gegenstand', löst sich auf, wenn der wissenschaftliche Abstraktionsprozeß sich auf die Totalität des Objekts richtet, wenn versucht wird, einen Begriff von dieser Totalität zu bilden, wenn nicht mehr von einem im Sprechen zu findenden vorgängig formulierten (explizit oder implizit) Teilgegenstand ausgegangen wird, was ja impliziert, daß nicht nur von der individuell historischen Totalität des Objekts, sondern auch von anderen möglichen Teilgegenständen abstrahiert wird. Wird dagegen gerade auf die Gleichzeitigkeit (und z.T. auch Widersprüchlichkeit) von Psychischem, Sozialem, Sprachlichem, Physiologischem usw. am Sprechen reflektiert, so entsteht ein Begriff, der zwar auch vom Individuell-historischen des Objekts abstrahiert, aber ein Begriff seiner Totalität ist. In diesem Sinne ist (oder besser: sollte sein) 'Sprechwissenschaft', wenn dem Ausdruck ein Begriff entspricht, die Disziplin, die auf die Totalität des Sprechens reflektiert. Obwohl das Objekt das *primum datum* jeder Disziplin ist, ist doch plausibel, daß ein Begriff seiner Totalität erst auf einer bestimmten Entwicklungsstufe entstehen kann, so wie das auch in der historischen Entwicklung der in Deutschland erst Sprechkunde, dann Sprechwissenschaft genannten Disziplin gewesen ist, weil keine Wissenschaft ohne (explizit oder implizit) formulierten Gegenstand an ihr Objekt herantritt. Das hier formulierte Totalitätspostulat ist kein Alleinvertretungsanspruch. Andere Disziplinen mögen sich mit einem ähnlich ganzheitlichen, reflexiven, hermeneutischen Anspruch dem komplexen Gegenstand 'Miteinandersprechen', der 'menschlichen Rede' nähern.

Wissenschaftliche Abstraktionen der Gegenstandsebene sind partiell, Begriffe von Teilen oder Aspekten des Objekts. Sie verfehlen die untersuchte Wirklichkeit, wenn diese Selektivität au^{IV.12}

dem Blick gerät. Insofern ist für sie Sprechwissenschaft als Bezugsgröße zu postulieren, die auf die Totalität des Miteinandersprechens der Menschen reflektiert, freilich ohne zu vergessen, daß ein Begriff der Totalität des Miteinandersprechens dieses verfehlen muß, der es nicht als Teil der Totalität menschlicher Tätigkeit begreift.

Die Differenzierung der Kategorien 'Objekt' und 'Gegenstand' ist ein erheblicher begrifflicher Gewinn: mit dem Konzept der 'Objektebene' läßt sich die empirische Seite sprechwissenschaftlicher Forschung genauer fundieren, mit dem Konzept 'Gegenstand' ihre hermeneutische. Eine noch so präzise Messung und Beschreibung der materialiter vorfindlichen 'Objekte' erreicht nicht mehr als eine apparative Verdopplung dieser Materialität. Eine Rekonstruktion der konkreten Totalität sowohl einzelner Objekte als auch des soziomateriellen Gesamtobjekts gelingt nur über den hermeneutischen, weil analytisch-synthetischen, Abstraktionsprozeß der Gegenstandstheorien. Auf der anderen Seite verhindert die Gegenstandskategorie eine Reifizierung von Begriffen und zwingt, recht verstanden, wegen der empirischen Zugehörigkeit der Wissenschaftler/innen und des Wissenschaftsprozesses zum Objektbereich, zu einer selbstreflexiven Kritik. Darüber hinaus zeigt diese kategoriale Differenzierung der Sprechwissenschaft den Weg, ihre Bezugslinien zu den am gleichen Objekt ansetzenden Wissenschaften und deren Gegenständen genauer zu bestimmen. Sie fundiert zusätzlich die Konstitution von Sprechwissenschaft als einer integrierenden, nicht kompilierenden Disziplin, die auf die Komplexität des Objektes 'Sprechtätigkeit' und die des Systems daran zu gewinnender Gegenstände komplex reflektiert.

Folgendes Bild illustriert die bisher gewonnenen Einsichten:



Die bisherige Darstellung ist insofern zu ergänzen, als klarzustellen ist, daß 'Objekt' nicht reduziert werden darf auf die materialen, physikalischen, physiologischen Aspekte des Sprechens. Das ganze der empirisch-realen Sprechereignisse, auch ihre psychischen, sozialen usw. Dimensionen, ist 'Objekt', insofern sie sich ereignen und nicht dem wissenschaftlichen

Zugriff unterliegen: 'Objekt' ist die Gesamtheit der potentiellen wissenschaftlichen Gegenstände - die solche aber eben - noch! - nicht sind.

Zweitens ist das Wesen einer verständigen Spekulation herauszuarbeiten: sie darf nicht 'ideologisch' sein, muß also auf ihre eventuelle eigene Vorurteiligkeit reflektieren: wo werden implizite Voraussetzungen gemacht, die unbewußt bleiben und deshalb ungeprüft? Wo gehen zeitgeist- und kulturbedingte Normen ein, deren Relativität nicht bewußt ist? Wo ist die Spekulation befangen in Prämissen historischer Wissenschaftsauffassungen und ignoriert deshalb Ergebnisse anderer Forschungen? Insbesondere: wo wird eine bestimmte Gegenstandskonstitution verabsolutiert, deswegen die Totalität des Sprechens verfehlt und - einseitig-reduktionistisch! - versucht, es nur vom psychologischen, physischen oder physikalischen her zu verstehen?

Alle diese Fragen sollen illustrieren, daß Spekulation verständig ist, wenn sie kritisch ist, insbesondere wenn sie diese Kritik gegen sich selber kehrt. Der Maßstab der Theorie ist dabei immer, ob es gelingt, die eigenen Behauptungen auf sich selber anzuwenden, ohne daß Paradoxien entstehen. Dieser Maßstab gilt wissenschaftstheoretisch universell. Speziellere Maßstäbe sind:

- ob es gelingt, aus den durch Abstraktion gewonnenen theoretischen Aussagen durch theoretische Synthese ein stimmiges Bild des ursprünglich der Analyse unterzogenen Konkretums zu erzeugen;
- ob es gelingt, die Totalität eines Sachzusammenhangs in der Theorie zu bewahren: die Probe dabei ist, daß es nicht plötzlich ungeheuer kompliziert wird, einen Sachverhalt zu erklären, der sich ganz einfach erklären ließe, wenn man nicht bestimmte Dimensionen systematisch ausgeklammert hätte (Reduktionismuskriterium: Man versucht z. B., das Soziale durch das Psychische zu erklären, oder das Psychische durch das Physiologische).

Alle diese Erläuterungen sind umso wichtiger, weil vieles von dem, was der Sprechwissenschaft als Objekt vorgegeben ist, überhaupt nicht materialer, schallmäßiger oder phy-siologischer Art ist, sondern, wenn auch sich materialisierend, selber eine Bewußtseinstatsache: Zwar ist Sprache im Schall realisiert, aber ihre eigentliche Existenz hat sie als Muster in den Köpfen der Menschen. Hier, und nicht nur mit der Sprache!, haben wir also ein Objekt, dessen empirische Realität nicht auf seine materialen Erscheinungen reduziert werden kann, ein mentales Objekt. Seine empirische Realität ist letztlich dieselbe wie die der wissenschaftlichen 'Gegenstände': Muster in den Köpfen der Menschen - im einen Fall

'naturwüchsig' entstandene aktivitätssteuernde, im anderen Fall theoretisch rekonstruierte - mit dem Anspruch, begriffene Abbilder jener naturwüchsigen Muster zu sein!

Selbstverständlich sind solche Sachverhalte letztlich nur 'spekulativ' zu ergründen, also rekonstruierend-hermeneutisch! Ebenso selbstverständlich ist, daß man - wo immer es möglich ist - Meßdaten, z.B. aus der Hirnforschung oder der akustischen Phonetik, benutzt, um der Spekulation eine solide Grundlage oder Prüfung zu geben. Wichtig vor allem ist die Frage: Ist es mittlerweile durch neuere Entwicklungen in der Forschung vielleicht nicht möglich geworden, frühere reine Spekulation jetzt an 'harten' Ergebnissen zu prüfen und ggf. zu korrigieren?

Für falsche Spekulation gibt es in der Entwicklung von Sprechkunde - Sprecherziehung - Sprechwissenschaft genügend Beispiele:

– Die frühe Sprechkunde, begeistert über die Entdeckung der aufeinander aufbauende^{IV.74} Körperfunktionen von Atmung, Stimme und Lautung (aus Medizin und Phonetik übernommen), begriff explizit den Sprechvorgang als Prozeß stimm- und lauthaften Ausatmens; da sie aber die anderen Dimensionen des Sprechens nicht mehr sah, entwickelte sie eine ziemlich irre didaktische Abfolge für die Sprecherziehung: den Weg der ausströmenden Luft folgend sollte die Sprecherziehung zuerst Atmung, sodann Stimme, danach Lautung, darauf aufbauend erst Vorlesen und Freisprechen üben.

1.2.1.

Die Kritik soll natürlich nicht bedeuten daß etwa Atem-, Stimm- und Lautbildung nicht ein notwendiger und unentbehrlicher Teil von Sprecherziehung wäre, die Untersuchung der entsprechenden Gegenstände nicht ein notwendiger Teil von Sprechwissenschaft, sondern nur, daß man das Sprechen nicht einseitig VOM Atmen, Phonieren, Lauten HER verstehen kann, wohl aber das Atmen, Phonieren, Lauten IM Sprechen. Folglich geht Atem-, Stimm- und Lautbildung in Sprecherziehung EIN, diese aber nicht in ihr AUF.

– Ein wenig später trat an die Seite dieser physiologischen Reduktion (deren Folgen vor allem pädagogisch fatal sind, wie gesehen) die psychologische: nun sieht es so aus, als sei^{IV.74}_{IV.75} das Sprechen begriffen, wenn man es als einen individuell-psychischen Vorgang betrachtete. Richtig daran ist, daß natürlich immer Subjekte sprechen (wer auch sonst?), aber das Dialogischsein des Sprechens gerät aus dem Blick, sein Auf-das-Hören-Gerichtetsein. Folglich hat nun die Sprecherziehung das Ziel, das Sprechen des Einzelnen zu optimieren - einverstanden, wenn 'optimieren' heißt, es möglichst partnerorientiert zu machen (das aber war so explizit nicht mitgedacht, sondern der andere, physiologische Reduktionismus spielte herein, und es ging um 'optimale' Stimme und Lautung).

Diese beiden Beispiele sind 'Vorkriegsmodelle', sie stammen aus den 20er und 30er Jahren. Das nächste Beispiel findet sich in vielen anderen Disziplinen gleichermaßen, aber eben auch in der Nachkriegs-Sprechwissenschaft der DDR. Ich will damit nicht sagen, daß BRD-Sprechwissenschaftler nicht auch empfänglich waren für die Reize des nachrichtentechnischen Sender-Empfänger-Modells, aber als Grundmodell ausgebaut findet man es dort nicht. IV.241

Das Sender-Empfänger-Modell ist für menschliche Kommunikation insofern problematisch, als es die Kategorie des Verstehens ignoriert, damit auch die des zwischen den Sprechend-Hörenden konstituierten Sinnes, der weder auf das Gemeinte, noch auf das Gesagte, noch auf das Verstandene einseitig reduziert werden kann, sondern eher so etwas ist, wie das ZWISCHEN ihnen in der Situation sich kontinuierlich ändernde kommunikativ Gültige.

1.2.1.

Problematisch wäre auch hier die pädagogische Konsequenz: Mißverständnisse oder Beeinträchtigungen erscheinen im Sender-Empfänger-Modell nur als Codierungs- oder Decodierungsfehler oder als 'Rauschen' im Übertragungskanal. Sprecherziehung würde sich folglich nur auf die technische Präzision äußerlicher Sprechabläufe konzentrieren (Anti-Rauschen!), oder versuchen, die Verarbeitung des sprachlichen und nicht-sprachlichen Zeichenmaterials zu verbessern (Codierungs- und Decodierungsoptimierung) - Sprech- und Hör-INTENTIONEN könnten per definitionem niemals in den Blick kommen. Gleichwohl ist das Sender-Empfänger-Modell stimmig für einen spezifischen Aspekt des Miteinandersprechens, nämlich die physiologisch-physikalische Dimension der (Sprech-)Schallproduktion und -rezeption für den Prozeß vom Einatmungsimpuls des Sprechers bis zur Signalerkennung im Hörzentrum.

An diesem Beispiel kann man sehr schön sehen, was oben mit 'kritischem Spekulieren' gemeint war, und was eine Spekulation 'falsch' macht:

Das Sender-Empfänger-Modell ist, weil es ein 'Modell' ist, zunächst einmal 'Spekulation': Es stammt aus der Nachrichtentechnik - seine Übertragung auf menschliche und andere Formen der 'Bio'-Kommunikation ist ein Analogieschluß. Wenn man einen zutreffenden Begriff von A auf B überträgt, weil A und B sich in den Aspekten X und Y gleichen, weil man hofft, daß sie sich auch in V und Z gleichen, so ist das ein - zunächst zulässiger - Analogieschluß, sehr spekulativ. Vergißt man nun aber zu fragen, ob es nicht Aspekte gibt, in denen sich A und B NICHT ähneln, so hat man von den Unterschieden in unverständiger Weise abstrahiert, unkritisch eine Analogie zu einer als solcher nicht bewußten Metapher gemacht und von dem so entstandenen Vor-Urteil fröhlich und falsch weiterspekuliert. Nur bei verständiger

Abstraktion (sie weiß, w o v o n sie absieht) und kritischer Spekulation (sie fragt nach dem Identischen UND dem Nichtidentischen) entsteht kein Reduktionismus.

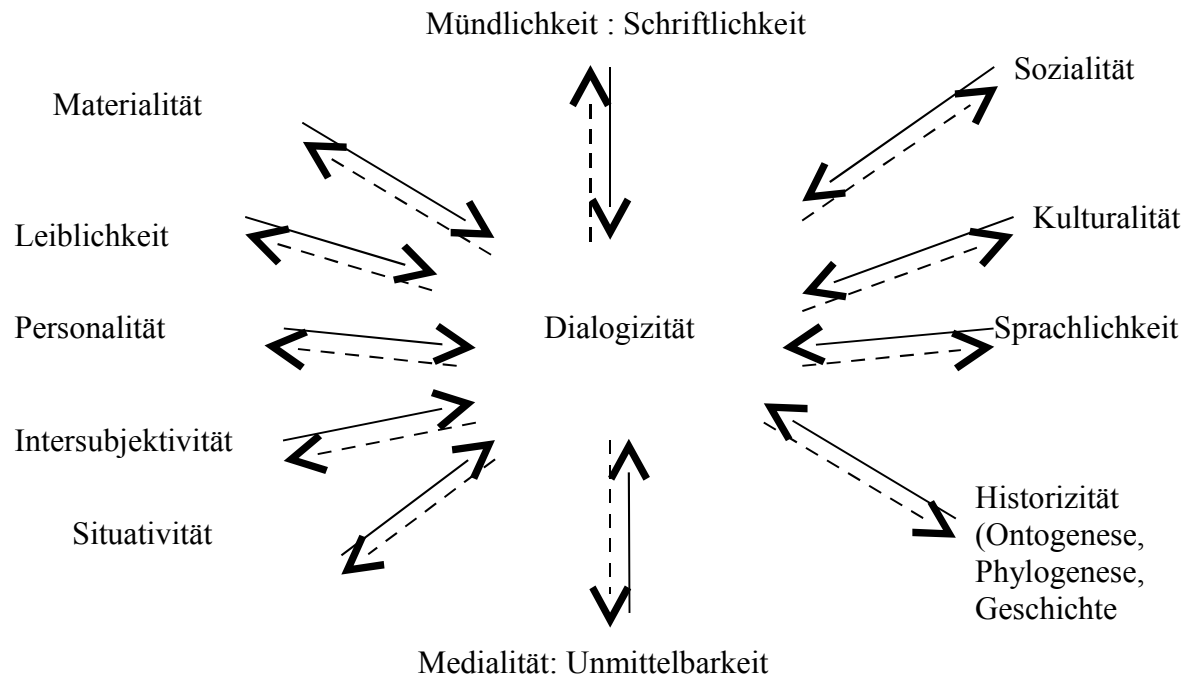
Dem Sender-Empfänger-Modell sehr nah verwandt ist das Reiz-Reaktions-Modell (Stimulus-Response), das aus der Psychologie stammt, dem sog. Behaviorismus. Es wurde zwar nicht innerhalb der Sprechwissenschaft paradigmatisch, aber in einem kommunikationspsychologischen Ansatz, der auch für die kommunikationspädagogische Erwachsenenbildung in Deutschland schulbildend war. In Kritik dieses Konzepts, aber auch aus inneren Gründen seiner eigenen philosophischen Herkunft verfiel eine dominierende^{IV.117} Strömung der westdeutschen Sprechwissenschaft dem entgegengesetzten Reduktionismus^{IV.118} wobei sich die Kritik - berechtigt! - genauso gut gegen das nachrichtentheoretische Modell^{IV.119} richtete wie gegen das behavioristische, die ja beide genau darin überstimmen, daß sie das 'Innenleben' der Agierenden, Kategorien wie 'Wollen', 'Meinen', 'Glauben', 'Beabsichtigen' etc. aus der Betrachtung ausklammern. Die Kritik an diesen Ansätzen, die letztlich jegliches Sprechen auf Verhalten (reflektorisch, automatisiert) reduzierten, führte im - fehlgehenden! - Umkehrschluß dazu, jegliches Sprechen als subjektiv-intentionales Handeln aufzufassen. Das damit formulierte Paradigma der 'Verständigungshandlung' machte es schwer, völlig normale Formen von Sprech-'Verhalten' als nicht in irgendeiner Weise 'verzerrt', 'gestört', wahrzunehmen, als eine Form des Sprechens, die nicht so ist, wie sie eigentlich sein sollte. Das hatte auch damit zu tun, daß hier eine Zielvorstellung der Sprecherziehung (Menschen sollten imstande sein, verantwortlich miteinander zu sprechen, also Sprechfähigkeit als subjektiv-intentionale Sprechhandlungen zu vollziehen), insgeheim ins Paradigma der Sprechwissenschaft durchschlug.

Was die Beispiele auch zeigen, ist die Einsicht, daß Kritik sich davor hüten muß, falsche Spekulation in Bausch und Bogen zu verwerfen. Genauso wie zu fragen ist: was ist daran falsch? - genauso ist auch zu fragen: was ist daran richtig?: 'Die Wahrheit ist an dem Irrtum' (F.D. Schleiermacher)!

Allein schon aus dem alltagssprachlichen Einstieg ist deutlich, wie komplex das Objekt 'Sprechen' anzusehen ist, daß folglich Sprechwissenschaft auch ihren Gegenstand als diese Komplexität reflektierend zu konzipieren hat.

Ich möchte dies verdeutlichen mit der folgenden Sternfigur. Sie bildet die alltagssprachlich erläuterten Dimensionen abstrakt ab. Die Termini in der Peripherie der Figur sind solche, die Sprechwissenschaft mit anderen (psycho-, sozio-, physiologischen, kultur- und sprachwissenschaftlichen u.a.) Gegenstandskonstitutionen teilt. Der Zentralterminus soll ver-

deutlichen, daß im Dialog die übrigen Dimensionen miteinander vermittelt sind, daher keine netzartigen Bezugslinien zwischen den Dimensionen auf dem Außenkreis:



Alle Aspekte und Bestimmungsstücke sind untrennbar, interdependent miteinander integriert und koexistierend, kovariierend. Sprechwissenschaft beansprucht die integrale Erfassung dieses Gesamtkomplexes. Insofern integriert sie auch andere am Gesamtkomplex Sprechfähigkeit ansetzende Wissenschaften und ist insofern die Wissenschaft, die auf die Totalität des Sprechens zielt.

Dieses ist eine Zielvorstellung, kein Ausschlußkriterium. Wenn Dialogizität paradigmatisch gesetzt wird, Totalität als Kriterium formuliert, so heißt das: hieran ist jede wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Sprechen zu orientieren, - es würde auch keine negieren, zu einem möglichst vollkommenen Begriff des Sprechens beitragen zu wollen; gleichwohl sind Gegenstandskonstitutionen, die sich mit dem Sprechen beschäftigen, wenn sie auch jene Totalität und Dialogizität nicht als Anspruch formulieren oder gar explizit negieren, solange als sprechwissenschaftliche anzusehen, als sie sich so nennen, und auf einem der Pfeile in der Sternfigur systematisch angesiedelt werden können.

8. Einige Grundfragen sprecherzieherischer Didaktik

1.2.1.

Der Einstieg in solche Fragen bedeutet, den Funktionskreis pädagogisch zu lesen. Dies ist mit der Bezeichnung der von den 'intersubjektiven Sprechhandlungen und -operationen' zu den 'Mustern' führenden Linie als 'alltägliches Lernen und Weiterentwickeln' zwar angedeutet, aber nicht explizit begründet. Dies umso weniger, als eine pädagogische Lesart des Funktionskreises nicht nur dieses Verbindungsstück in den Blick bekommt, sondern prinzipiell den gesamten Funktionskreis. Das genannte Verbindungsstück würde dann den Prozeß nicht mehr alltäglichen, sondern in speziellen pädagogischen Prozessen angeleiteten Lernen und Weiterentwickeln bedeuten, darüber hinaus aber gerade sämtliche Teilfelder des Funktionskreises als Lerninhalte und -ziele in den Blick rücken. Daher mußten auch im bisherigen Text zwingend pädagogisch-didaktische Aspekte jeweils mitbehandelt werden. Daher hier nur Grundsatzfragen, die Sprecherziehung als ganzes betreffen.

Angesichts der weiter oben entwickelten 'Normalität' von Intentionalität ist es konsequent, als Gesamtziel von Sprecherziehung die Herstellung der individuellen und kollektiven Möglichkeit dieser Intentionalität von Sprechfähigkeit zu postulieren. Dies bedeutet, daß Einzelne und Gruppen die Fähigkeit erwerben, ebensosehr Sprechfähigkeitsbündelungen sektoraler, institutioneller oder lebensgeschichtlicher Art intentional zu gestalten, wie Sprechfähigkeitskomplexe der Makrostrukturen von Gespräch und Rede, wie auch ihre meso- und mikrostrukturellen Komponenten, wie auch die intrasubjektiven Prozesse von Sprechdenken und Hörverstehen. Dieses Postulat schließt ein, daß diese Intentionalität reziprok ist.

Die öfter angedeuteten Prozesse von Zerr-, Schein- und Pseudoformen sind damit bestimmt als kritisch aufzudeckende und emanzipatorisch zu überwindende, weil sie kritisch-rekonstruktiv real aufzudeckende Potenzen ganz konkreter Gruppenprozesse, Kooperationen, Kontaktmöglichkeiten verstellen. Gesellschaftskritisch-emanzipatorisch sind solche sprecherzieherischen Zielsetzungen überall dort, wo Kommunikationsverzerrungen Herrschaftsinteressen gesellschaftlicher Teilgruppen bedienen bzw. unreflektiert undemokratisch-inhumane Strukturen perpetuieren. Wenn Sprechfähigkeit prototypisch intentional ist, so sind alle sie realisierenden Sprechhandlungskomplexe kritisch daraufhin zu befragen, ob die objektiven Funktionen der jeweiligen Sprechfähigkeit auch subjektive Intentionen der Sprechhandlungen sein könnten, alle Sprechoperationskomplexe, die anstelle von Sprechhandlungen treten, daraufhin, ob ihre Intentionalisierung keinen Widerspruch zur Sprechfähigkeitsfunktion produzieren würde, alle unilateral intentionalen Sprechhandlungen

daraufhin, ob sie bei reziproker Intentionalität gleichbleiben würden. All dies gilt sowohl für intrinsische als auch extrinsische Funktion und Intention von Sprechfähigkeit.

Lautet die Antwort jeweils 'nein', so ergibt sich daraus das Veränderungsziel. So jedenfalls aus der Sicht grundsätzlicher sprecherzieherischer Didaktik. Daraus beantwortet sich auch die Frage nach der pädagogischen Reoperationalisierung von Komplex- und Elementarprozessen grundsätzlich: solange die Funktion der einzelnen oder komplexen Operationen nicht in Widerspruch tritt zur reziproken (Komplexprozeß Gespräch oder Rede) oder individuellen (Elementarprozeß) Intentionalität, ist Operationalisierung nicht nur möglich, sondern aus Gründen der Komplexitätsreduzierung sogar sinnvoll.

Nun gehört es zu den Phänomenen des Alltagsbewußtseins, zu den Erscheinungsformen verzerrter Kommunikation, daß Menschen Lernwünsche entwickeln, die auf die 'Optimierung' dieser Verzerrungen, etwa manipulativer Rhetorik, hinauslaufen und damit den globalen sprecherzieherischen Leitzielen widersprechen. Die Alternative 'Anpassung oder Aufklärung'^{IV.117} stellt sich somit nicht nur theoretisch-allgemein, sondern im sprecherzieherischen Arbeitsprozeß vielfältig konkret. Aus ihr folgt als erstes, daß Lernwünsche, welcher Tendenz auch immer, und sprecherzieherische Leitvorstellungen in einem Prozeß reziproker rhetorischer Kommunikation miteinander ins Spiel gebracht, daraus resultierende Sach- und Personkonflikte ausgetragen werden. Weder ist auf Lernerwünsche, wie institutionell machtvoll auch immer sie formuliert sein mögen, vorbehaltlos einzugehen, noch sind sie besserwisserisch zu ignorieren. Vielmehr ist der Prozeß der Auseinandersetzung so zu gestalten, daß er den (potentiellen) Educanden die Entscheidung freiläßt, sich auf den angebotenen Lernprozeß einzulassen oder nicht. Dies unabhängig davon, ob es sich um gesprächserzieherische Arbeit im engeren Sinne handelt oder um Sprechbildung oder Therapie.

Zu den Fragen nach den Zielen und Inhalten des Fachs kommt die nach den Methoden:

Methodenlehre oder Methodik soll hier bedeuten die Antwort auf die Frage: wie soll gelehrt, bzw. gelernt werden? Methodenlehre ist somit Teil der Didaktik: was soll gelehrt, bzw. gelernt werden (Inhalte), zu welchen Zwecken (Lehr/Lernziele), auf welche Weise? Da es aber die Lehr/Lernmethoden sind, die de facto die sprecherzieherische Praxis be-(und ihr vor-)schreiben, da sie die Ziele und den Stoff in Lehr/Lerntätigkeiten zwischen Sprecherzieher und Klient umsetzen, ist es gerechtfertigt, die Methodenlehre der Didaktik nicht nur zu subsumieren, sondern ihr auch zur Seite zu stellen. Dies umsomehr, weil die Reflexion über sprecherzieherisches Handeln häufig überwiegend im Sammeln, Ordnen, Verbessern, Erfinden und Weiterentwickeln von Übungen besteht. Gerade wegen der faktisch

diktieren Nebenordnung von Didaktik und Methodik ist es zwingend geboten, Kriterien zu formulieren, denen jede sprecherzieherische Methodenlehre folgen muß, wenn nicht die jeder Methode innewohnenden 'heimlichen' Lehr/Lernziele in Widerspruch geraten sollen zu den expliziten der Didaktik. Dahinter steckt die banale Erfahrung, daß nicht jede Übung leistet, was sie soll, sondern eine Eigendynamik entwickelt, die in der ihr innewohnenden, unerkannten, Tendenz begründet liegt.

Wie oben ausgeführt, sind die Aussagen der Didaktik über Lehr/Lernziele und -inhalte zwar durchaus aus der Gegenstandstheorie zu deduzieren, bedürfen allerdings immer einer normativen Begründung. Im Verhältnis von Methodik und Didaktik ist das freilich anders. Übungen und Trainingsverfahren unterliegen ausschließlich dem Effektivitätskriterium, leisten sie, was das Lehr/Lernziel ihnen abverlangt oder nicht? Und wenn nicht, warum?

Der interessanteste aller Gründe, warum eine Methode nicht das angestrebte Lehr/Lernziel bedient, ist dann gegeben, wenn diese Methode einen Kommunikationsbegriff impliziert, der mit dem gleichzeitig gegenstandsadäquaten und kommunikationsethisch legitimierten Lehr/Lernziel nicht kompatibel ist. Es ist ja nicht so, daß eine bestimmte Methode nach dem Belieben des Sprecherziehers und der Sprecherzieherin irgendetwas übt, sondern sie tut dies, indem sie ein ganz bestimmtes Kommunikationsmuster ab- und vorbildet. Ist das in der Methode enthaltene Kommunikationsmuster nicht identisch mit dem in der Lehr/Lernzielbestimmung angestrebten, so wird in dem Widerspruch zwischen Ziel und Weg die Methode gewinnen, denn ich lerne nicht, was ich SOLL, sondern das, was ich TUE. Folglich ist allererstes Kriterium für eine sprecherzieherische Methodenlehre die Frage, ob eine Übung, ein Trainingskonzept, ein Curriculum in ihrer Grundstruktur den Kommunikationsmustern zumindest nicht widersprechen, die ihre didaktische Zielvorgabe enthält.

Dieses Kriterium der Übereinstimmung von Ziel-Kommunikationsmuster und implizitem Kommunikationsmuster der verwendeten Methode gilt natürlich unabhängig von jeder kommunikationsethisch legitimierten didaktischen Grundentscheidung über Ziele und Inhalte, ebensogut für manipulative wie für eine emanzipatorische Rhetorik.

Aus diesem Postulat der Übereinstimmung von Ziel-Muster und Übungs-Muster (das aber nicht zu eng verstanden werden sollte) folgt, daß man auch bei der Diskussion der Methodenfragen sich zurückbesinnen muß auf die gegenstandstheoretisch gewonnenen Einsichten in das Wesen des Sprechens. Die Muster, die auch die Sprechertätigkeit steuern, erscheinen auf doppelte Weise:

- als gesellschaftliche, überindividuelle Muster von mikro- oder makrosoziologisch zu fassenden Gruppen, Institutionen, Organisationen usw.
- als die tätigkeitssteuernden Muster Einzelner, auch Einzelner in Gruppen.

Dabei können die ersten nur durch die zweiten hindurch verändert werden. Dabei sind ebensogut Sprechhandlungs-, Sprechoperations- und Sprechfähigkeitsmuster unterschiedlichster Ebene Ziel von Sprecherziehung wie sprechfähigkeitstranszendente, insofern sie nämlich Sprechfähigkeit determinieren, mithin befördern oder beeinträchtigen können. Es ist unmittelbar einleuchtend, daß allererster Zielbereich und alleiniges Medium die Komplexprozesse von Sprechfähigkeit sind, insofern sie als Vollzugsform die einzige intersubjektiv wirklich vorfindliche Seinsweise von mündlicher Kommunikation sind. 'Medium' sind sie, insofern die Elementarprozesse, seien sie Sprechhandlungen oder Sprechoperationen, nur in ihnen oder durch sie hindurch zugänglich sind: an keinem Elementarprozeß kann als

2.2.0. Elementarprozeß gearbeitet werden, sondern nur in der Form, in der er real nur vorkommt, nämlich als Element eines Komplexprozesses. Jede sprechbildnerische Isolierung ist darum zunächst eine Illusion: sie 'isoliert' den Elementarprozeß nur scheinbar; in Wirklichkeit stellt sie ihn in die Komplexität des jeweiligen Übungsablaufs. Dort wird er aber nicht als das bearbeitet, was er wirklich ist, sondern nur in uneigentlicher Form. Spezielle Transferarbeit mag den Übergang in den 'eentlichen' Komplexprozeß ermöglichen, hat aber zur Voraussetzung, daß die Kommunikationsstruktur des Übungsansatzes selber wenigstens abbildet, was der Grundstruktur der Sprechfähigkeit eigen ist.

An dieser Stelle folgt zumindest erst einmal, daß Muster für Elementarprozesse nicht 'für sich', sondern nur als Realisierungsmuster von Komplexprozessen gelernt werden können, genauso wie sprechfähigkeitstranszendente nicht unmittelbar, sondern nur als spezifische Kombinationen von Sprechfähigkeits-, Sprechhandlungs- und Sprechoperationsmustern. Auch Strukturmuster des Sprechschalls werden nicht als Strukturen, sondern über die intrasubjektiven Handlungs- und Operationsmuster gelernt. Intrasubjektive Prozesse und die dafür vorhandenen Muster, ob sie nun Handlungs- oder Operationscharakter haben, werden allesamt nicht als primär psychogen, sondern wie die gesamte, spezifisch menschliche Psyche, als soziogen aufgefaßt. Die pädagogische Konsequenz: intrasubjektive Handlungen und Operationen sind aus intersubjektiven zu entwickeln. Aus dem Verhältnis von Handlungen und Operationen ergibt sich, daß alle sprecherzieherische Arbeit auf Sprechhandlung als pädagogische Basiskategorie verwiesen ist. Dies gilt zunächst einmal

methodisch. Hier ist Sprechhandlung das, was jede Sprechfähigkeitskomponente, gleichviel ob elementar oder komplex, intra- oder intersubjektiv, erst einmal werden muß, um überhaupt pädagogisch bearbeitbar zu sein. Ausnahme davon sind die physiologischen Elementarprozesse, die als Sprechbewegungen keine Operationen sind, z.T. von stammesgeschichtlich 'vor'-menschlichen Hirnregionen gesteuert werden (z.B. Medulla oblongata) oder wie Körper- und Sprechausdruck zumindest in der westlichen Kultur zwar sozial-kulturell geprägt, aber nicht kodifiziert sind. Sie unterliegen damit im Normalfall keiner intentionalen Steuerung, auch nicht als pädagogische 'Durchgangsstation'. Dem pädagogischen Zur-Handlung-Machen von Sprechdenk-, Hörverstehens-, Leseprozessen entspricht hier aber ein Wahrnehmen- und Reflektierenkönnen, das somit der Propriozeption im Vollzug bzw. der Rezeption expliziten oder impliziten Partner-Feedbacks bewußten, intentionalen Charakter verleiht. Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Der Blickkontakt als visuelle Gerichtetheit auf Partner kann zwar intentional werden, nicht aber die Feinmotorik der Augen. Dem entspricht etwa in der Atem- und Stimmbildung die Steuerung der Sprechbewegungsabläufe durch die Grobmotorik. Darin allenfalls gilt auch für die Sprechbewegungen indirekt das pädagogische Handlungsprinzip. Ansonsten bleibt festzuhalten: feinmotorische Sprechbewegungsabläufe werden zwar bewußter Wahrnehmung, im Arbeitsprozeß, zugeführt, aber nicht intentional gesteuert, auch nicht im pädagogischen Prozeß, dort lediglich mittelbar, über Grobmotorik. Dasjenige Verfahren, das der Funktion und Integration der Sprechbewegungen in den Sprechprozeß am ehesten entspricht, wäre darüberhinaus, diejenigen intra- und/oder intersubjektiven Sprechhandlungen und -operationen zu bearbeiten, zu deren Funktionsmechanismen die zu verändernden Sprechbewegungsmuster gehören. Hier wären die Sprechhandlungsmuster zu verändern bzw. neue Sprechoperationsmuster aus Handlungsmustern zu bilden, die ihrerseits neue Sprechbewegungsabläufe induzieren. Beispiel wäre Lautstärke- oder Deutlichkeitsveränderung durch Veränderung von Sprechhandlungsmustern, die hier eben größere oder geringere Ausprägungen erfordern. Grob-motorische und handlungsorientierte Intentionalisierung sind hier sicher nicht alternative, sondern komplementäre Arbeitswege, die sich auch in therapeutischer Kommunikation bei Störungen der Elementarprozesse finden lassen.

So wie die Nicht-Intentionalität feinmotorischer Sprechbewegungen, so ist auch die Intentionalität der mentalen und intersubjektiven nicht-physiologischen Elementar- und Komplexprozesse im 'Gang der natürlichen Spracherwerbung' begründet; mag es auch Operatione^{IV.74.}

geben, die nicht den Weg über Handlungen nehmen (etwa Wortfindungs- und Satzplanungsvorgänge oder auch Formen der Makro-, Meso- und Mikroebene von Gespräch, die unmittelbar 'blind' einsozialisiert werden), so bleibt es doch dominierende Form der Ontogenese der Sprechfähigkeit, daß kindliche Kommunikation spätestens dort intentional wird, wo sie Sprechfähigkeit ist. Dies soll nicht heißen, daß der Lernprozeß als Lernprozeß intentional gestaltet wird, sondern nur, daß Lernen unter anderem dadurch stattfindet, daß Sprechhandlungen mißlingen, dadurch Intentionen sich verändern, neue Intentionen aufgrund neuer Bedürfnisse sich bilden, Intentionen sich auf Schwierigkeiten im Sprechhandlungsvollzug richten, neue Sprechhandlungsmuster gefunden oder übernommen werden, mit denen sich diese Schwierigkeiten überwinden lassen, schließlich Sprechhandlungsmuster, die bestimmte typische Schwierigkeiten zuverlässig bewältigen, zu Operationsmustern werden, schließlich diese auch auf neue Sprechhandlungskontexte übertragen werden usw. Am Beispiel der Ontogenese des Argumentierens könnte genau dieser Ursprung in der intentional zielgerichteten Sprechhandlung des Aufforderns oder Bittens die Ausdifferenzierung in Teil- oder Etappenintentionen und -sprechhandlungen und die Operationalisierung von Begründungsmustern anschaulich studiert werden.

Die pädagogische Maxime der Intentionalisierung folgt diesem Entwicklungsprinzip. Zusätzlich erscheint es fraglich, ob ein wie auch immer gearteter Pattern-Drill für Komplexprozesse ohne jegliche Intentionalität auf seiten des Lernenden überhaupt denkbar wäre. Wer nicht der behavioristischen Konditionierung anhängt, dem scheint dies nicht nur nicht wünschenswert, sondern theoretisch undenkbar und praktisch unmöglich.

Intentionalisierung im pädagogischen Prozeß bedeutet:

- Operationskomplexe, die Handlungen ersetzen, und Operationen als Vollzugsprozesse von Handlungen werden den Educanden bewußt, ihre Funktionen, objektive Ziele, die zu subjektiven in Widerspruch geraten können, werden durchsichtig;
- (ungewußte) Motive und Funktionen von Tätigkeitsmustern auch der höchsten Ebene werden wahrnehmbar als nicht nur von den individuellen Handlungsintentionen repräsentierte, sondern gerade diese funktionalisierende für die objektiven Funktionen von Institutionen, Organisationen, makrosoziologischen Gruppen usw.;
- Durchsichtigkeit ist die Voraussetzung für Kritik;
- Kritik ist die Voraussetzung für intentionale Veränderung, die nun probeweise neue Sprechhandlungsmuster (Gesprächsformen, Redeformen, Argumentationsmuster) zur Verwirklichung nunmehr subjektiv intentionaler Tätigkeitsziele einsetzt, neue

4.2.0./
5.2.0.

Operationsmuster entwickelt zur Verwirklichung alter und neuer Handlungsziele (Sprechdenken, Hörverstehen, Äußerungen der Mikroebene);

- Kritik ist die Voraussetzung zur Entwicklung nicht nur neuer Sprechhandlungs- und Operationsmuster, sondern auch neuer Intentionen selbst.

Unabhängig von jeder didaktischen Entscheidung über Ziel und Inhalte ergibt sich auf dieser gegenstandstheoretischen Grundlage methodisch folgendes: Übungen, auch Methoden-Anleihen aus anderen kommunikationspädagogischen Konzepten, müssen daher auf diesem Hintergrund befragt werden;

bezogen auf die Komplexprozesse:

- wird, was Operation sein soll, im Lernprozeß reoperationalisiert?
- wird, was Handlung sein soll, im Lernprozeß zur Handlung gemacht und als Handlung stabilisiert?

Diese Fragen sind noch als didaktische i.e.S. zu verstehen. Methodisch gewendet:

1.2.1./
4.1.3.5.

Wie oben gezeigt, muß im pädagogischen Prozeß, zunächst einmal, was die Komplexprozesse anbelangt, das lehrend-lernend zu verändernde Muster 'rhetorisiert' werden. 'Rhetorisiert' bedeutet:

Handlungsmuster werden einer Bearbeitung unterzogen, deren Grundlage das ist, was als 'téchne' verstanden werden kann. 'Téchne' als die Einheit von didaktisch (i.w.S.) orientierter Theorie und theoretisch begründeter Didaktik (i.w.S.) ist Definiens des Rhetorischen (s.o.). Was Sprechhandlungsmuster war, wird im Arbeitsprozeß zu rhetorischen Sprechhandlungsmustern, was Sprechoperationsmuster war, wird zunächst zu Sprechhandlungs-, im zweiten Schritt zu rhetorischen Sprechhandlungsmustern. Dies gilt für Muster aller Ebenen, seien es Makrostrukturen (Gesprächsformen), Mesostrukturen (Erzählen) oder Mikro-strukturen (Fragen). Die Entscheidung, welche methodisch rhetorisierten Muster nach ihrer Veränderung durch Bewußtmachen, Kritisieren, Variieren, Üben nunmehr wieder reoperationalisiert werden, ist i.e.S. didaktischer Natur und kann dort (s.o.) leistungsökonomisch oder kommunikationsethisch legitimiert werden. Methodisches Muß ist lediglich die Rhetorisierung, an der keine Kommunikationspädagogik vorbeikommt.

Mit dem Téchne-Zusammenhang ist gleichzeitig dafür gesorgt, daß die Musterveränderung auf wissenschaftlicher Grundlage erfolgt. Dies bedeutet nicht, daß dem pädagogischen Prozeß immer eine davon unabhängige breitangelegte Forschung vorausgegangen sein muß. Prozesse der Typusbildung (worum es sich ja auch bei der Analyse, Kritik, Veränderung von Sprechfähigkeitsmustern immer handelt) bedürfen nicht unbedingt eines quantitativ

anspruchsvollen Materials (große Datenmengen), sondern können durchaus auch von Einzelfällen aus richtige Muster rekonstruieren und nach kritischer Veränderung auch weiterkonstruieren. Genau darum handelt es sich bei kommunikationspädagogischen Prozessen, bei denen die vorhandenen Sprechfähigkeitsmuster von Einzelnen oder Gruppen erhoben, untersucht und verändert werden. Kriterium der Wissenschaftlichkeit ist hier nicht, daß Ergebnisse aus anderen Untersuchungen schlicht appliziert werden, sondern daß in einem kritischen reflektierten (Re)Konstruktionsprozeß die je aktuell vorhandenen Muster konkret weiterentwickelt werden. Vermutlich wäre es methodisch sogar klüger, auch dann die Aktual-Methode zu wählen, wenn empirische Forschungen einmal passend vorliegen würden. Wissenschaftlichkeit ist eher darin methodisches Prinzip, daß die Aktual-Rekonstruktion nach derselben Struktur gebaut ist wie die in außerpädagogischen Untersuchungen.

Aus dem Téchne-Charakter des methodischen Prozesses folgt auch, daß das Rhetorischsein für den Lehr/Lernprozeß selber gilt: die Methoden selber (Übungen, Interventionen, Feed-Back etc.) sind ja Produkt eines Zweck-Mittel-Kalküls auf wissenschaftlicher Grundlage; es wäre paradox, wenn dies nicht für den GESAMT-Prozeß der Lehr/Lernkommunikation gelten würde. In diesem Sinne ist Didaktik (i.w.S.) die Rhetorik der pädagogischen Kommunikation. Das oben ausgeführte Prinzip der Identität der Zielmuster und der in den (Kommunikations-)Methoden des Lehr/Lernprozesses enthaltenen Kommunikationsmustern tritt hier in verwandelter Form noch einmal auf: die Rhetorik des Lehr/Lernprozesses muß identisch sein mit der, auf die der Prozeß zielt. Zumindest für die Komplexprozesse von Sprechfähigkeit bedeutet dies, daß der pädagogische Kommunikationsprozeß selber schon Übungsfeld für die Lernenden ist. Damit können die Lehrenden nichts anderes tun, als das im Lehr/Lernprozeß schon zu praktizieren, worauf sie hinführen wollen: die Methoden des Lehrens müssen die Ziele des Lernens antizipieren.

Es ist aber die mündliche Kommunikation in der sprecherzieherischen Arbeit als Gegenstand von Sprechwissenschaft bislang noch kaum explizit thematisiert worden, obwohl das Fach auf lange Sicht für die Ausbildung von Sprecherziehern ein Interesse daran haben müßte. Allenfalls gilt dies für die Beschäftigung der Rhetorik mit Unterrichtsprozessen. Selbst wenn man akzeptiert, daß der Lehrer dort, wo er mündliche Kommunikation unterrichtet, ein 'Sprecherzieher' ist, daß folglich auch seine mündliche Kommunikation dabei und im sonstigen Unterricht ein Wirkungsfaktor ist, so sind doch Analogieschlüsse von hier aus auf Gesprächs- und Redeerziehung in der außerschulischen Bildung unter anderem wegen der unterschiedlichen Institutionsstrukturen gefährlich.

4.1.3.5.

1.3. Dazu brauchte man die Einsicht, daß sprecherzieherische pädagogische Praxis nicht nur angewandte Sprechwissenschaft ist, sondern weitergehender erziehungswissenschaftlicher, didaktischer Reflexion bedarf. Hier müßten auch Ergebnisse aus Erziehungswissenschaft, Bildungstheorie und Didaktik, Gruppenpädagogik, Theorie der Erwachsenenbildung, Unterrichtsforschung u.a. eingehen. Nur auf diesem Hintergrund didaktischer Reflexion sind, etwa speziell für Gesprächs- und Redeerziehung, Gesprächs- und Redenormen als Basis für Lehr- und Lernziele zu legitimieren, zielgruppenspezifische Inhalte und Methoden zu konzipieren und Bildungsmaßnahmen zu evaluieren. Etwa ist zu bedenken, welche Gesprächs- und Redeformen und welche ihrer Meso- und Mikrostrukturen überhaupt Gegenstand pädagogischer Maßnahmen werden können und sollen, wenn man sich vor Augen hält, daß Gesprächs- und Redeerziehung immer gleichbedeutend ist mit 'Didaktik der rhetorischen Kommunikation': durch die notwendigen Phasen von Bewußtmachung, Reflexion und intentionaler Veränderung der Kommunikationsmuster werden alle Kommunikationsprozesse, die pädagogisch bearbeitet werden, zwangsläufig zu rhetorischer Kommunikation. Dies mag kontraproduktiv sein bei allen Kommunikationsmustern, komplexen und elementaren, deren soziale und personale Funktion nur dann erfüllt ist, wenn sie intentionalem Zugriff entzogen werden. Nur vor pädagogisch-wissenschaftlichem Hintergrund kann man Fragen stellen und beantworten wie: Sind die Prozesse, deren Ziel die Weiterentwicklung und Verbesserung mündlicher Kommunikation ist, Prozesse von 'Lehren' und 'Unterricht', von 'Bildung', von 'Erziehung' (welcher? 'funktionaler' oder 'intentionaler?'), von 'Training', 'Übung', 'Konditionierung' oder 'Coaching', geht es also um 'Didaktik', 'Methodik' oder 'Pädagogik' mündlicher Kommunikation oder nur um Anleitung zum Lernen? Was ist Ziel: 'Fähigkeit', 'Fertigkeit', 'Kompetenz' oder 'Kenntnisse'? Schließlich, welchen Einfluß hat der jeweilige implizite oder explizite Kommunikationsbegriff auf das ('pädagogische' oder 'didaktische' oder 'methodische') Konzept? Diese Fragen (und vielleicht noch andere) sind grundsätzlich zu stellen für mündliche Kommunikation im allgemeinen. An den sprechwissenschaftlich-sprecherzieherischen Fachbezeichnungen ist schon zu sehen, wie wichtig es ist, sich darüber klarzuwerden, was 'Bildung' in 'Sprechbildung', 'Erziehung' in 'Sprecherziehung', 'Übung' in 'Atemübung', 'Didaktik' in 'Argumentationsdidaktik', 'Lehre' in 'Leselehre' usw. überhaupt heißt und in welchem Zusammenhang Wort und Begriff mit dem hinter den Vermittlungsprozessen stehenden Grundkonzept von mündlicher Kommunikation stehen.

1.2.1.

Nur vor pädagogisch-wissenschaftlichem Hintergrund schließlich sind Anforderungsprofile zu entwickeln für Sprecherzieherausbildung und -studium: welche individuellen

Kommunikationsfähigkeiten sind Voraussetzung, welche sind im Studium zu entwickeln, welche pädagogischen Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen erlernt werden, welche didaktischen und gegenstandstheoretischen Kenntnisse und Reflexionsfähigkeiten sind Ziel?

Daher ist für alle sprecherzieherisch, letztlich für alle kommunikationspädagogisch Tätigen ein ausgewogenes Verhältnis und ein wechselseitiger Bezug zwischen der eigenen Fähigkeit zu mündlicher Kommunikation (Fachpraxis), sprecherzieherischer als pädagogischer Fähigkeit (sprecherzieherische Didaktik und Methodik) und theoretischer Durchdringung der sprecherischen und sprecherzieherischen Praxis (Fachwissenschaft) zu fordern. Es ist dies die Stelle, an der sich die eingangs (vgl. 1.1.) erwähnte für dieses Fach spezifische Theorie-Praxis-Einheit (téchne) noch einmal konkret zeigt als personale Einheit von Gesprächs-, Gesprächserziehungs- und Reflexionsfähigkeit.

Diese Skizze zeigt, wie schnell außer Fragen einer Didaktik der Sprecherziehung auch Fragen der Didaktik einer Sprecherzieherausbildung auftauchen. In diesem Kontext allerdings soll es vorerst nicht um solche Fragen gehen, sondern eher um die pädagogik-theoretischen Implikationen des Funktionskreises, die über das hinausgehen, was in der Auffassung pädagogischer als kommunikativer Prozesse impliziert ist. Immerhin ist deutlich, daß Sprecherziehung nur insofern angewandte Sprechwissenschaft ist, als pädagogische Kommunikationsprozesse zu den Gegenständen der Sprechwissenschaft zählen. Insofern es um die Lehrlernzielentwicklung und -begründung, um Lehrlerninhalte geht, wird darüberhinaus als 'Didaktik der mündlichen Kommunikation' auch eine Sprecherziehungswissenschaft gebraucht. Bei den Methoden freilich ist Sprecherziehung wiederum angewandte Sprechwissenschaft, denn wie sollte Gesprächserziehung anders als durch Gespräch, Sprechen anders als durch Sprechen gelernt werden? Dies schließt nicht aus, daß Methoden aus anderen

1.3.

'kommunikationspädagogischen' Disziplinen miteinbezogen werden. Diese müssen sich, ebenso wie allgemeindidaktische und erziehungswissenschaftliche Ansätze, auf ihren impliziten oder expliziten Kommunikationsbegriff befragen lassen, auf seine Kompatibilität und Anschließbarkeit an die paradigmatischen Kategorien der Sprechwissenschaft. Ebenso wie diese ist auch Sprecherziehung als Bezugsdisziplin zu formulieren, denn wenn andere Kommunikationsformen und -ebenen nicht anders begriffen werden können als (negativ oder positiv) in bezug auf mündliche Kommunikation, dann kann auch Kommunikationspädagogik, die auf andere, nicht-mündliche Kommunikation zielt, nur in bezug auf Sprecherziehung konzipiert werden. Zuallererst ist Sprecherziehung als die (Sprech-)Tätigkeit zu bestimmen, die den ontogenetischen Entwicklungsprozeß, der ebenfalls durch den Funktionskreis abgebildet

1.2.1.

wird, intentional, bewußt methodisch gestaltet auf eine Zielvorstellung hin, durch Probleme motiviert, von wissenschaftlich begründbaren Normvorstellungen geleitet, in einem intersubjektiven Kommunikationsprozeß, der seinerseits vom Funktionskreis abgebildet wird. Es leitet sich daraus zuallererst ab, daß der sprecherzieherische Lehrlernprozeß selbst in keinem Stück prinzipiell anders ist als die Prozesse von Sprechfähigkeit, die in ihm bearbeitet werden. Woraus unmittelbar folgt, daß der Prozeß mündlicher Kommunikation in der Sprecherziehung genau die Stelle ist, wo unmittelbar die Praktikabilität des beanspruchten Zielkonzeptes einzulösen ist, will sagen, die Educanden, oft unbewußt, am meisten lernen - positiv oder negativ! Dazu muß der/die Sprecherzieher/in:

1. die Komplexprozesse mündlicher Kommunikation, an denen er/sie beteiligt ist, soweit sie von ihm beeinflussbar sind, intentional gestalten können bzw. über operationale Fertigkeiten verfügen, die zu dem vertretenen Gesamtanspruch von Sprecherziehung nicht in Widerspruch geraten,
2. die pädagogischen Prozesse mündlicher Kommunikation intentional so gestalten können, daß schon in ihrem Vollzug der vertretene Gesamtanspruch erfahrbar eingelöst wird bzw. auch hier über operationale Fertigkeiten verfügen, die dazu nicht in Widerspruch geraten,
3. über so viel Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit verfügen, daß dort, wo Operationen in Widerspruch zum Anspruch geraten, dies selbstreflexiv-kritisch eingeholt werden kann, so daß dadurch wiederum die Postulate 1) und 2) eingelöst werden.

1.2.2.5. Diese Anforderungen sind umso schärfer, je mehr die folgenden Aussagen über die Berufsrealität von Sprecherzieher/inne/n gelten:

- Isolation: Sprecherzieher/innen sind meist 'Einzelkämpfer', sie arbeiten selten als Team, der berufliche Erfahrungsaustausch läuft allenfalls unter Freunden; auf Tagungen ist er sehr oberflächlich; Fortbildungsveranstaltungen gibt es wenige; überfachlicher Austausch ist reduziert;
- Abhängigkeit: Sie ist eine Folge der Isolation. Zum größeren Teil resultiert sie, besonders bei freiberuflichen Sprecherzieher/inne/n, aus der ökonomischen Situation; sie setzt die Sprecherzieher/innen unter Erfolgszwang, nicht nur bei Auftraggebern wie Firmen und Institutionen, sondern auch bei Einzelkunden; der Anpassungsdruck ist relativ hoch, ständig ist die Versuchung da, sich auch inhaltlich und methodisch erpressen zu lassen, sich auch politisch opportunistisch zu verhalten. Für die festangestellten Sprecherzieher/innen ist die Situation analog zu der anderer Berater/innen, Erzieher/innen,

Therapeut/inn/en in Institutionen, allerdings verschärft durch die Isolation eines Faches, das ständig um seine Existenz kämpfen muß.

- Konkurrenz: Sie ist das Produkt aus Abhängigkeit und Isolation. Ihr sind vor allem die freiberuflichen Sprecherzieher/innen ausgesetzt. Sie stehen im schärfsten Wettbewerb mit Verkaufstrainern, Psychologen, Gruppendynamikern, anderen freiberuflichen Rhetoriktrainern auf dem Markt der Kommunikationstrainings für Firmen und Verbände, mit Logopäden, Sprachheillehrern und neuerdings auch Psychologen auf dem Therapiesektor, allesamt Berufsgruppen, die wesentlich stärkere Interessenverbände hinter sich haben als die Sprecherzieher. Über die Konkurrenz realisiert sich der Anpassungsdruck, über sie entsteht der Zwang zum Viel-Arbeiten, zum Durcheilen eines Kurses, einer Therapiestunde nach der anderen, zum Abarbeiten einer immer größer werdenden, immer anonymen Masse von Kursteilnehmern und Klienten. Konkurrenz zwingt viele Sprecherzieher/innen dazu, entweder auf allen Gebieten des Faches zu arbeiten ohne Rücksicht auf ihre individuellen Stärken oder zu einer Spezialisierung auf einem eingegrenzten Bereich, der sie den Überblick über Gesamtzusammenhänge verlieren läßt. Konkurrenz unter Sprecherzieherkollegen steht schließlich in Wechselwirkung mit ihrer Isolation voneinander.
- Stagnation: Sie resultiert aus den drei eben genannten Punkten: Isolation, Abhängigkeit und Konkurrenz drängen dazu, sich an dem festzuklammern, was man anscheinend gut beherrscht, verführen dazu, sich an Methoden, Techniken, Übungen wie an Rezepte zu halten; das Viel-Arbeiten erzeugt Routinen mit immer weniger innerer Anteilnahme.

Diese Bedingungen drängen dazu:

- emotional zu verhärten,
- in seiner Beziehungsfähigkeit zu stagnieren,
- Arbeitsbeziehungen zu Klienten nur routiniert und ritualisiert einzugehen und zu gestalten,
- ein persönliches Sich-Einlassen auf den Klienten ganz zu unterlassen,
- gegenüber Klienten opportunistisch zu sein, sich anzupassen,
- Klienten nur als Mittel, nicht aber als Ziel der pädagogischen Arbeit anzusehen: Klient als Geldquelle,
- am Klienten zu kompensieren für die Ohnmacht von Isolation, Abhängigkeit und Konkurrenz. (Klient als Quelle von Macht, Respekt und Überlegenheit.)

Auch an dieser Stelle drängen sich Überlegungen zu Studium und/oder Ausbildung von Sprecherzieher/innen geradezu auf. Eine Didaktik des Studiums von Sprechwissenschaft und Sprecherziehung bleibt vorläufig noch Desiderat. Sie ist erst zu leisten, wenn eine Theorie und

Kritik sprechpädagogischer Kommunikationsprozesse vorliegt. Diese setzt voraus die Einsicht, daß Sprecherziehung selber als eine Form im strengen Sinne rhetorischer Kommunikation zu begreifen ist. Daß dieser Aspekt hier eher Desiderat bleibt, als Darstellung des 'State of the Art', hat mit einer Lücke in der Theorie und Didaktik rhetorischer Kommunikation zu tun:

- 4.1.1. Es fehlt eine ausgearbeitete Rhetorik des Personengesprächs. Zwar ist mit der Kategorie des Phatischen (s.o.) ein Einstieg vorhanden, aber eine Rhetorik des Personengesprächs ist damit per definitionem noch nicht gewonnen. Für die Kontaktrituale und Routinen läge dies erst mit einer Theorie und Didaktik (auch diese gehört konstitutiv zum Begriff des Rhetorischen hinzu!) von Konversation, Plauderei, Höflichkeitsformen usw. vor, also eine Art Knigge-Rhetorik, wie sie historisch in den Regelbüchern der Hofberedsamkeit verschiedentlich vorliegt. Diese gesprächstheoretische Konzeptualisierung könnte sowohl an die redetheoretischen Kasualrhetoriken der Tradition als auch an ethnomethodologische Untersuchungen anschließen. Anders als bei den unverbindlichen Personengesprächen, die die personale Dimension nicht thematisieren oder eben, wie beim Flirt auf noch unverbindliche Weise, meistens in einem sachlichen 'bornierten' thematischen Horizont bleiben, ist es für Personengespräche mit hohem Verbindlichkeitsgrad charakteristisch, daß gerade Selbst-, Partner-, Gruppenbezug, auch in biographischer Sicht, auch als Beziehungsgeschichte thematisiert werden, also Themen-, Inhalts-, Zielbezug personal determiniert sind.
- 4.1.2. Rhetorikgeschichtlich ist hier rederhetorisch ein Anschluß möglich an das Genus Demonstrativum, gesprächsrhetorisch geht es um eine so wichtige sektorale Rhetorik wie die von Therapie, Beratung und Seelsorge ('therapeutische Kommunikation'). Die früher im Fach
- 4.2.1. vorhandene Überzeugung, Personengespräche seien nicht formalisierbar, folglich auch nichtIV.118 lehrbar, hat lange Zeit fast blockierend gewirkt, sich mit einer Rhetorik des Personengesprächs zu beschäftigen, obwohl nicht nur die Idee therapeutischer Kommunikation, sondern auch der Stellenwert der personalen Dimension in Klärungsprozessen, der 'personale Faktor' in der Sprechwissenschaft (s.o.), die lebensgeschichtliche Dimension von 'Überzeugung' den Weg zu einer 'personalen Rhetorik' hätten eröffnen können.
- 1.1.1. Mit der Forderung nach einer 'personalen Rhetorik' oder 'Rhetorik des Personengesprächs' ist die Kategorie 'Beziehung' gesetzt. Der Ausdruck 'Beziehung' bezeichnet das, was oben (1.2.) 'personaler Faktor' oder 'personale Dimension' genannt wurde. Er faßt Selbstbezug und Partnerbezug in eins. Der Ausdruck selbst wird in sprechwissenschaftlicher Reflexion ansonsten selten verwendet. Dieses rührt aus der berechtigten Kritik an der simplistischen Gegenüberstellung von 'Inhalts- und Beziehungsaspekt' im behavioristisch-

informationstheoretischen Konzept, das in der gruppenpädagogischen Erwachsenenbildung weit verbreitet ist. Dort ist gemeint die mitübermittelte emotionale Qualifizierung eines als eigentliche Hauptsache gedachten kognitiven 'Inhalts' einer Botschaft. Hier ist gemeint das persönliche Sich-Aufeinander-Einlassen, das Sich-Miteinander-In-Verbindung-Bringen, ein Sich-Aufeinander-Beziehen von Personen; das gesamte Netzwerk ihrer kognitiven und emotionalen Berührungen, Bezugnahmen und Einlassungen und seine Geschichte heißt 'Beziehung'. Neben der Einbeziehung rollentheoretischer Einsichten sind hier besonders zwei Aspekte wichtig:

- situationsbezogen werden hier Selbst- und Partnerbezug des Gesprochenen/Gehörten dem Sach- und Zielbezug gegenübergestellt; wer etwas (Sachbezug) zu einem bestimmten Zweck (Zielbezug) sagt/versteh, sagt/versteh damit immer auch etwas von/für sich (Selbstbezug) für/von jemand (Partnerbezug);
- situationsübergreifend meint 'personaler Faktor' insbesondere die Bedeutung der gesamten Biographie, insbesondere Kommunikationsbiographie eines Menschen für seine Sprech- als Gesprächsfähigkeit und damit wieder für sein aktuelles Sprechen/Verstehen in konkreten Situationen.

Ich verstehe die personale Dimension von Sprechen/Hören/Verstehen als Vermittlung von Selbst- und Partnerbezug. Im Verlaufe der Kommunikationsbiographie werden Muster für Selbst- und Partnerbezug und für ihre Vermittlung entwickelt. Werden von zwei oder mehr Menschen im Verlaufe geteilter Abschnitte ihrer Kommunikationsbiographien gemeinsame Muster für die Vermittlung ihrer jeweiligen Selbst- und Partnerbezüge entwickelt, so kann ich dies als ihre 'Beziehung' auffassen, wenigstens als den Teil ihrer Beziehung, in dem sie kommunikativ verbunden sind.

Insofern gehört zur 'Gesprächsfähigkeit' auch ein Ziel wie: in Sprech- und Hörsituationen Selbst- und Partnerbezug vermitteln und im Verlauf gemeinsam gestalteter Sprech- und Hörsituationen Beziehungen aufbauen können. Mit 'Gesprächsfähigkeit' muß neben der Bewältigung von Sach- und Zielbezug traditionellerweise auch die Bewältigung von Selbst- und Partnerbezug im oben entwickelten Sinne gemeint sein. Auch überall dort, wo in der Sprecherziehung 'Gespräche gelehrt' werden, ist die Bewältigung von Selbst- und Partnerbezug geradezu eine der Voraussetzungen für die Bewältigung des jeweiligen Sach- und Zielbezuges.

- 4.2.1. Warum wurden dann, so ist zu fragen, in dem sprecherzieherischen Arbeitsgebiet, das die Vermittlung unterschiedlicher Gesprächsformen (in informellen Gruppen, Institutionen und Organisationen) als Schwerpunkt hat, im Feld 'rhetorische Kommunikation', nur Sachgespräche, aber keine Personengespräche gelehrt? Warum blieben in den Kursmodellen für Sachgespräche die

Phasen von Beziehungsaufbau relativ unbestimmt, warum werden 'Sachen' geklärt, aber nicht Beziehungen? Die sprechwissenschaftliche Tradition unterscheidet zwei Formen von Personengesprächen, solche mit hohem und solche mit niedrigem Verbindlichkeitsgrad. Die ersten sind reine Kontaktgespräche, in denen Selbst- und Partnerbezug oberflächlich bleiben, die als small-talk ritualisiert ablaufen, eben nichts weiter als Kontakt stiftend und erhaltend. Die Frage, ob sie gelehrt werden sollen, stellt sich schon von daher nicht, als sie zum Gemeingut der Alltagskommunikation gehören. Die anderen sind Personengespräche mit hohem Verbindlichkeitsgrad, in denen die Personen zum Thema werden, Sach- und Zielbezug mit Selbst- und Partnerbezug zusammenfallen, also Gespräche, in denen Beziehungsaufnahme und Beziehungsgestaltung Inhalt und Ziel sind. Das Argument, solche Personengespräche seien nicht lehrbar, weil nicht formalisierbar, ist hinfällig, weil Gruppendynamik, psychologische Beratungskonzepte und Supervision zeigen, daß Personengespräche sehr wohl lehrbare Strukturen haben, wenn auch nicht alle Personengespräche Beratungsgespräche sind und Lehrbarkeit nicht bedeutet, daß 'Gesprächstechniken' vermittelt werden können. Dies scheint vielfach Inhalt von Fortbildungsprogrammen in der Wirtschaft zu sein, in denen 'Konfliktmanagement' oder 'Mitarbeitergespräch' ein Mehr an manipulativer Herrschaftstechnik bieten sollen.

Ein Grund mehr für eine Sprecherziehung mit kooperativ-demokratischem Anspruch, eine 'Rhetorik des Personengesprächs' zu entwickeln. Zwar ist hier, im Lernzielbereich von Sprecherziehung, nicht Beziehungsarbeit in Gesprächen als Methode gefragt; dennoch gilt es, präzisere Lernziele und -inhalte für eine 'Didaktik von Personengesprächen' im Rahmen rhetorischer Kommunikation zu formulieren.

- 1.2.1. Der andere Aspekt, Beziehung als Mittel, ist entscheidend für die nun folgenden Überlegungen. Sprecherziehung als ein Prozeß, in dem Menschen lernen, besser miteinander zu sprechen, ist nicht anders denkbar als ein Prozeß, in dem Menschen dies tun, ihre Erfahrungen damit reflektieren und strukturieren und eben dadurch lernen, besser miteinander zu sprechen. Dies ist auch eine Reformulierung davon, daß 'Erziehung zum Sprechen' nur denkbar ist als 'Erziehung durch Sprechen'.

Solche sprecherzieherischen Prozesse des Miteinandersprechens können nun nicht nur solche sein, in denen Gruppen von Lernenden miteinander sprechen, vor allem nicht nur in simulierten Übungssituationen, sondern auch und vor allem Prozesse des Gesprächs zwischen Sprecherzieher und Lernenden (einzeln oder als Gruppe). Wenn wir die oben herausgearbeitete Bedeutung der Bewältigung von Selbst- und Partnerbezug und ihrer Vermittlung, kurz die Bedeutung des Aufbaus und der Gestaltung der Beziehung zwischen Gesprächspartnern,

ernstnehmen, so heißt dies: Sprecherzieherische Lehr/Lernprozesse verlangen den Aufbau, die Gestaltung und ein Arbeiten mit der Beziehung zwischen Sprecherzieher und Lernenden (einzeln oder in Gruppen).

Dies ist die Stelle, von der aus sich die Frage nach der Bedeutung des 'Vorbilds' beantworten läßt, das ein Sprecherzieher dem Lernenden sein soll; dies ist auch der Punkt, von dem aus die Besonderheit der 'pädagogischen Beziehung' in der Sprecherziehung herauszuarbeiten ist, die eine zentrale Kategorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik darstellt.

Vorläufig möchte ich nur einige Gedanken skizzieren, die das Arbeiten mit der Beziehung in den verschiedenen sprecherzieherischen Gebieten verdeutlichen. Es gibt meines Wissens zwei Stellen innerhalb der sprecherzieherischen Didaktik, an denen die Notwendigkeit eines solchen Arbeitens mit der Beziehung zwischen Sprecherzieher und Lernendem explizit reflektiert wird. Dies ist einmal im Rahmen der Gesprächserziehung die Bearbeitung des Problems von Autorität und Vorurteil in sachorientierten Gesprächsgruppen anhand der Autoritätsbeziehung zum Kursleiter, zum andern das Postulat, in der sprecherzieherischen Therapie von Sprach- und Sprechstörungen nicht die Störung des Klienten als individuellen Defekt mit Übungen medizinisch zu behandeln, sondern den Kommunikationsprozeß zwischen Sprecherzieher und Klient ernstzunehmen und damit daraufhinzuwirken, die Behandlung des Störungssymptoms als integrierten Teil der Wiederherstellung der Gesprächsfähigkeit des Klienten durchzuführen.

- 4.2.0. Damit sind zwei sprecherzieherische Arbeitsgebiete genannt: rhetorische Kommunikation (Gesprächs- und Redeerziehung für Gruppen und einzelne in unterschiedlichen Institutionen und Organisationen der verschiedenen gesellschaftlichen Sektoren); Therapie von Störungen der
- 3.2.0. Prozesse von Sprechen und Hören. Der dritte Bereich, den ich hier ansprechen möchte, ist
- 2.2.0. Sprechbildung, die sich im wesentlichen als individuelle Arbeit an den (nicht-gestörten) Elementarprozessen von Sprechen und Hören bestimmen läßt, als kommunikative Leibarbeit. Den vierten Bereich, ästhetische Kommunikation, möchte ich hier nicht behandeln, weil Prozesse von künstlerischem Sprechen, sei es im Theaterspielen oder beim Dichtungssprechen oder bei Sprechspielen auch ohne Textvorlage auch fachintern auf der gegenstandstheoretischen Ebene zu wenig untersucht sind, weil die weiterhin nötige Einbeziehung spiel- und theaterpädagogischer Konzepte in diesem Zusammenhang zu weit führt.

Für alle hier zu behandelnden Bereiche gilt, daß der Sprecherzieher die personale Dimension in seiner Arbeit mit Lernenden so aufbauen und bewältigen muß, daß das Hinarbeiten auf das jeweilige Lehrlernziel zumindest nicht erschwert, am besten dadurch erleichtert wird. Überall dort, wo Beziehung nicht im Lernzielbereich der Arbeit liegt, genügt es, wenn der Sprecher-

4.2.0.

zieher die Beziehung zum Klienten von sich aus gestaltet, um günstige Kommunikationsvoraussetzungen zu schaffen. Dies ist im Fall rhetorischer Kommunikation überall dort der Fall, wo Sachgespräche (Klären, Streiten, Entscheiden), Sachreden (Informieren, Meinungsbilden) und Argumentation gelehrt werden.

Sobald Beziehung in den Lernzielbereich rückt, wie bei den oben erwähnten Personengesprächen, muß der Sprecherzieher in der Lage sein, die Beziehung zum Klienten nicht nur als Fundament des pädagogischen Prozesses zu gestalten, sondern sie auch für den Klienten zu einer Lernquelle zu machen. Dies ist vielfach schon bei Prozessen der Überzeugungsbildung im rhetorischen Feld der Fall. Die Spezifik des Beziehungsaufbaus und eventuell des Lernens (des Klienten) aus der Beziehung in der Gesprächs- und Redeerziehung ist überwiegend bestimmt durch die hier gefragten Kursthemen, Lerngegenstände und (zum Kurs motivierenden) Problemstellungen: Gesprächs- und Redeformen und -muster, Argumentationsmethoden, institutions- und organisationspezifische Kommunikationsprobleme und -konflikte u.ä. Ebenso wie die Teilnehmer begegnen sich auch Sprecherzieher und Teilnehmer auf der Ebene von Komplexprozessen von Mit- und Zueinandersprechen, auf einer Ebene, die sehr stark soziologisch, zumindest aber sozialpsychologisch zu reflektieren ist, hierin auch eine eminent politische Dimension hat. Der vom Sprecherzieher zu leistende Beziehungsaufbau, die eventuelle Beziehungsauswertung für den Klienten hat bewußt diesem komplexen Bedingungsgefüge Rechnung zu tragen, sehr reflektiert Beziehung als etwas zu gestalten, was von diesem komplexen Gefüge bestimmt wird, es seinerseits bestimmt und auch beeinflussen kann.

Wenn der Bereich 'rhetorische Kommunikation' den Aspekt menschlichen Miteinandersprechens akzentuiert, der durch das interindividuelle Aktualisieren von Kommunikationsmustern gekennzeichnet ist, die einfach nur im gesellschaftlichen Miteinander existieren, deren Realität nicht individuell psychisch, sondern ausschließlich psychosozial begriffen werden kann, so geht es in den Bereichen Sprechbildung und Sprechtherapie um Gegenstände, die zwar ebenfalls sozial und psychosozial geprägt sind, deren dominierende Seite allerdings im Individuell-Psychischen liegt, die nicht zuallererst als Verhältnisse zwischen Menschen, sondern als Eigenschaften und Eigenarten des einzelnen erscheinen.

Da es in Sprechbildung und Sprechtherapie um die Elementarprozesse von Hören, Verstehen, Atmung, Stimme, Lautung, Sprechausdruck, Wortfindung, Satzplanung (= Sprechdenken), sinnfassendem Lesen und ihre Störungen geht (die Störungen von Komplexprozessen als Gegenstand von Sprechtherapie klammere ich aus), ist die dominant-individuelle Seinsweise der

2.2.0./
3.1.0.

Gegenstände in diesem Feld zuallererst körperlich. Der 'leibhafte Faktor' des Sprechens und Hörens steht hier im Vordergrund. Folglich hat der Kommunikationsprozeß zwischen Sprecherzieher und Klienten es möglich zu machen, am Körper des Klienten zu arbeiten. Das setzt einen Beziehungsaufbau voraus, der physische Nähe, auch Berührungen ermöglicht. Dies nicht nur deswegen, weil es um reine Körperarbeit geht, sondern vor allem, weil Gegenstand der Arbeit gerade die Zusammenhänge zwischen physischen und psychischen Abläufen beim Klienten sind, die nicht allein über reine Körperübungen angegangen werden können, sondern eine Arbeit verlangen, die das psychophysische Zusammenspiel dieser Prozesse, in erster Linie die emotionale Wirkung und Steuerung, berücksichtigt. Gerade wegen der Bedeutung des emotionalen Faktors muß die Sprecherzieher-Klient-Beziehung diese zunächst nur physische Nähe als Ausdruck für und Zugang zu einer auch emotionalen 'Berührbarkeit' gestalten. Da z.B. Stimme, Atmung oder Sprechausdruck nie nur äußere austauschbare Merkmale sind, sondern Persönlichkeitsausdruck, ist sprecherzieherische Arbeit in diesem Feld immer auch Persönlichkeitsveränderung. Die Sprecherzieher-Klient-Beziehung muß eine vom Klienten gewollte, vom Sprecherzieher induzierte und unterstützte Persönlichkeitsentwicklung ermöglichen und tragen.

An der Stelle, an der es darum geht, die individuellen psycho-physischen Entwicklungen ins Miteinander, ins Gespräch, umzusetzen, also im Transferschritt, wird die Sprecherzieher-Klient-Beziehung zum Mittel: Im Miteinander der Arbeit vollzieht der Klient den Transferschritt zum ersten Mal, in diesem Miteinander muß er lernen, den Transfer in andere Gesprächssituationen zu vollziehen. Es ist deutlich, daß in der sprecherzieherischen Arbeit Beziehung auch im Lernzielbereich vorkommt. So gilt analog alles, was über die Arbeit mit der Sprecherzieher-Klient-Beziehung beim Persongespräch gesagt wurde. Alles, was ich zum Bereich 'Sprechbildung' gesagt habe, gilt in verstärktem Maße für die sprecherzieherische Therapie von Störungen der Elementarprozesse von Sprechen und Hören. Verstärkt deswegen, weil das Symptom, das Lispeln, Stottern, die Dysphonie, nicht die Störung ausmacht: Das Symptom an sich stört nicht das Gespräch, sondern die Reaktion des Symptomträgers und die Reaktion seiner Kommunikationspartner auf das Symptom, auf die jeweiligen Reaktionen auf das Symptom; es stören die Phantasien über das Symptom und über die Reaktionen, es stören die Phantasien über die Phantasien usw. Kurz: Eine Störung der Elementarprozesse ist, wenn tatsächlich ein Symptom das Miteinandersprechen beeinträchtigt, was nicht immer der Fall ist, zunächst einmal eine Beeinträchtigung, Erschwerung, Irritation der Beziehung zwischen Gesprächspartnern. Daher muß zusätzlich zu allem, was oben zur Sprechbildung gesagt wurde, der Klient mit dem

Sprecherzieher die Erfahrung machen, daß trotz des Symptoms eine funktionierende Gesprächsbeziehung aufgebaut und weiterentwickelt werden kann. Auf dieser Grundlage kann der Klient dann am Symptom arbeiten, auf dieser Grundlage kann er auch lernen - auch hier wird die Beziehung wieder zum Mittel -, wie er Beziehungen trotz des Symptoms eingehen kann, wie er Beziehungen ohne das Symptom eingehen kann; eine Übungsbehandlung kann dann das Symptom abschwächen oder beseitigen, wenn es weder für die Aufnahme noch für die Störung von Beziehungen gebraucht wird. Damit möchte ich diesen Teilgedanken hier vorläufig abschließen.

- 1.2.1. Ausdrücklich habe ich oben von Zielen des LERNENS gesprochen, nicht des Lehrens oder gar des Lehrers. Wie gegenstandstheoretisch ausgeführt, ist das Lernen von Sprechertätigkeitsmustern jedweder Komplexitätsebene ein permanenter Prozeß, der keinesfalls auf Primärsozialisation oder Schulunterricht oder institutionalisierte Formen der Erwachsenenbildung reduziert werden darf. Gerade in der Erwachsenenbildung allerdings wird für die Grundlagen einer Didaktik und Methodik in einigen Feldern etwas deutlich, was in der schulischen Bildung vollkommen in den Hintergrund getreten ist und nur noch als Motivationsproblem des Unterrichts aufscheint: es ist die Tatsache, daß Lernen ursprünglich eine subjektive Anstrengung ist, sich Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen^{IV.190} mit denen ein theoretisches oder praktisches Tätigkeitsproblem bewältigt werden kann. Vc allem in den Formen der (selbst)erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung im we verstandenen Feld von Kommunikation und sozialer Kompetenz gilt als notwendige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen (und Lehren) allgemein die selbst- (und keinesfalls) fremdbestimmte Entscheidung der Teilnehmenden für ein bestimmtes Bildungsangebot. Was im Schulunterricht weitestgehend Utopie ist, Ziel häufig vergeblicher, oft trickreicher Motivationsversuche, die sogenannte 'intrinsische Motivation', ist hier, wenn nicht in allen Fällen gegebene Praxis, so doch als realistisch anerkanntes Prinzip, nicht etwa eine herbeigesehnte, nie zu erreichende Utopie wie in der Schule.

Das Lehr-Angebot des Sprecherziehers muß so verstanden werden als mögliche Antwort auf die Probleme der Klienten und Klientinnen. Eigentlich eine Trivialität, eben in der Erwachsenenbildung, aber ein Verdikt für jeden vom Lehrplan diktierten Unterricht in mündlicher Kommunikation in der Schule. Dieses Prinzip wirkt sich auf die Festlegung von Lehr/Lernzielen aus, ist somit auch ein i.e.S. didaktisches.

In methodischer Sicht resultiert daraus nicht nur, daß Sprecherzieher mitwirken bei der Problemanalyse der Klienten, sondern auch die Klienten bei der Auswahl der möglichen

Prozesse von Informationsvermittlung, Übung, Training usw., die der Sprecherzieher anleitet. Mehr noch: vor allem praktische (Sprech-)Tätigkeitsprobleme, die Menschen zu Lernanstrengung bewegen, sind in der Regel höchst komplex strukturiert. Sie sind meist nicht mit einem einfachen Übungsangebot zu beheben, sondern verlangen einen horizontal (Chronologie) und vertikal (Ebenen und Aspekte der Tätigkeit) gleichzeitig komplex strukturierten Aufbau: um diese oder jene Sprechfähigkeit vollziehen zu können, muß ich dieses oder jenes neue Handlungsmuster lernen, dazu wiederum eine bestimmte Abfolge von Operationsmustern aufbauen, dazu eventuell bestimmte Bewegungsmuster verändern - und umgekehrt.

Man mag leistungsökonomisch, kommunikationsethisch oder gar gegenstandstheoretisch argumentieren, daß Sprechfähigkeitsprozesse einer bestimmten Komplexität Handlungen sein SOLLEN, solche der Mikroebene etwa Operationen sein SOLLEN, Muster stimmlichen und körperlichen Ausdrucks, besonders auf der Ebene der Sprechbewegungen NICHT Handlungen sein DÜRFEN; die Frage ist aber zulässig, ob nicht solche Zusammenhänge durchaus kulturspezifisch sind, und daher didaktische Entscheidungen nur innerhalb des kulturellen Zusammenhangs gelten. Ausgenommen davon natürlich Sprechbewegungen, die aus physiologischen Gründen gar nicht als Handlungen ausgeführt werden KÖNNEN.

Wie lernen Menschen Tätigkeiten, so auch Sprechen? Diese Frage stellt sich, wenn man Lernen als einen subjektiven Aneignungs-, Entwicklungs- und auch Erfindungsprozeß begreift, der sich aus einer subjektiven Problemstellung ergibt. Das zwingt zum Blick auf Lernprozesse, die nicht determiniert sind durch institutionalisierte, 'geregelt' Formen des Lernens. Der Sprecherzieher richtet seinen Blick am besten auf die kindliche Kommunikationsentwicklung. Hier sind alle Elemente eines 'naturwüchsigen' Lernens versammelt.

2.1.8./
4.1.9./
5.1.5.

Für Fragen einer sprecherzieherischen Methodik genügen diese Elemente, weil es ja schließlich darum geht, Wege zu finden, die Entwicklung menschlicher Kommunikation zu fördern, sei es in der kindlichen Sozialisation, sei es in der Erwachsenenbildung.

Ich will hier nicht Stellung beziehen im Streit um die Frage, ob die kindliche Sprachentwicklung die Entfaltung eines angeborenen Vermögens oder die Aneignung einer sozialen Errungenschaft oder eine wie auch immer geartete Mischung von beidem sei; so viel aber ist einsichtig, daß kindliches Sprechen sich nicht entwickelt ohne den ständigen Anreiz einer sprechenden Umgebung. Diese Einsicht verliert ihre Trivialität, wenn man versucht, sich klarzumachen, wie dieser Anreiz auf das lernende Subjekt wirkt. Es genügt nicht einfach, daß um ein kleines Kind herum irgendwie gesprochen wird, oder ein fremdsprachenlernender

Erwachsener sich mit seiner Zielsprache aus dem Radio irgendwie beschallt. Als Anreiz vermag die Umgebung nur zu wirken, wenn sie dem lernenden Subjekt mehr abverlangt, als es gerade schon beherrscht, aber genauso viel mehr, als es bei einiger Anstrengung gerade noch schaffen kann, weil das Abverlangte die Stufe ist, die auf das gerade noch beherrschte folgt. Prototypisch dafür ist die Interaktion zwischen Mutter und Säugling, bei der die Mutter die Angebote des Kindes aufnimmt, aber nicht nur auf der gleichen Ebene beantwortet, sondern immer um ein Geringes weitergeht und dadurch anregend und fördernd wirkt. Hier^{IV.480} liegt die Initiative beim 'lehrenden' Subjekt, während im Falle des Erwachsenen, der versucht sich neue Kommunikationsmuster anzueignen, sei es innerhalb der eigenen Sprachgemeinschaft, sei es in einer Fremdsprache, der Lernende sich die jeweils 'nächste' Stufe selber setzt. Hier wie dort findet Lernen dadurch statt, daß das Lernsubjekt gefördert^{IV.622} wird oder sich selber fördert durch eine systematische Überforderung: systematisch, weil da^{IV.621} Lernen nur funktioniert, wenn die antizipierte Fähigkeit die auf die vorhandenen Fähigkeiten unmittelbar aufbauende ist; Überforderung, weil das erst zu lernende als ein möglicherweise schon gekanntes antizipiert wird. Man mag dieses Prinzip das der methodischen Antizipation nennen. Es konkretisiert das, was oben über Lernen als subjektbestimmte Problemlösung gesagt wurde und über die daraus resultierende methodische Ableitung der Teillernschritte. Es wird in den Teil-Methodiken der Sprecherziehung auf vielfältige Art zu spezifizieren sein. Falsch wäre es anzunehmen, daß solche Aneignungen aufgrund von fordernder Antizipation der jeweils nächsten Stufe nur kontinuierlich vor sich gehen im Sinne eines ausschließlich allmählichen Aufbaus. Einsichten in die kindliche Sprachentwicklung zeigen, daß hier auch Qualitätssprünge stattfinden: bis zum 18. Lebensmonat (ein Durchschnittswert, der erheblich über und unterschritten werden kann) verlaufen die Entwicklung der Intelligenz und der Kommunikation des Kindes getrennt. Die Intelligenzentwicklung führt bis zu diesem Punkt zu einer primitiven Abstraktionsfähigkeit, die das Begreifen von Gegenstandsbedeutungen, der Objektpermanenz, der Negation umfaßt. Das heißt, das Kind ist in der Lage, Dinge als identisch aufzufassen, die, kürzer oder länger, in seinem Wahrnehmungsfeld nicht auftauchen; es kann die Funktion der Artefakte seiner Umwelt, wahrnehmend oder hantierend-probierend erkunden; es kann darüber hinaus, zunächst nur in der Aktion, praktisch, jene Bedeutungen oder auch nur das Vorhandensein von Gegenständen negieren, also etwas als etwas anderes benutzen, obwohl es seine eigentliche Funktion begriffen hat. Gleichzeitig haben sich die biologisch-vitalen Kommunikationsfähigkeiten des Säuglings differenziert. Nicht nur sind Mimik und Gestik des Kindes vielfältiger, nuancenreicher, initiativ und reaktiv besser

adaptiert an die Kommunikationsmuster der Bezugspersonen geworden, das Kind hat die (bei seinen Bezugspersonen) sprachgeprägten segmentalen und suprasegmentalen sprecherischen Muster so übernommen, daß die Bezugspersonen den Lautäußerungen des Kindes Wort-Charakter zuschreiben, lange bevor die echolalischen Lautäußerungen irgendeine lexikalische Qualität haben. Noch bevor die kindlichen Äußerungen einen im strengen Sinne symbolischen Charakter haben, ist in ihnen die segmentalphonetische und intonatorische Struktur der sprachlichen Muster der Umwelt in Ansätzen vorhanden. Wenn auch 'mama' noch nicht Mutter bedeutet, sondern lediglich der 'response' auf den 'stimulus' der Mutter-Anwesenheit oder Mutter-Bedürftigkeit ist, die Voraussetzungen sind da für den Sprung: die erreichten kognitiven Muster greifen über auf den Kommunikationsbereich, die vorhanden^{IV.622} Abstraktionsfähigkeit erfaßt die Wort-'hülsen', auf der Grundlage der verallgemeinerte^{IV.621} Zweck-bestimmungen der Gegenstandsbedeutungen wird das Prinzip von Abstraktion un^{IV.379} Bedeutung auf die bereitliegenden phonetischen Muster übertragen, die imitativ-reflektorisch Konstanz der lautlichen Reaktionen erlangt Symbol-Qualität: die Lautgebilde bedeuten etwa^{IV.74} - die erste genuin sprachliche Äußerung des Kleinkindes wird das semantische Nein! Ei Angebot wird nicht mehr nur abgelehnt, ein Faktum wird negiert.

Objektpermanenz, die Kategorie der Bedeutung, die praktische Negation der Gegenstandsbedeutungen werden auf die phonetischen Muster übertragen. Lautfolgen sind nicht mehr nur (konstante) Reaktionen auf Wahrnehmungen (Reize), sondern Gedanken, Begriffe (Konzepte) von Dingen oder Vorgängen. Ironischerweise ist das allererste symbolsprachliche Konzept das der Negation, eben das semantische Nein. Die Intelligenz ist nunmehr sprachlich geworden, die Kommunikation hat die biologisch-vitale Ebene der Indexikalität überwunden (wenn auch nicht aufgegeben), sie hat die Qualität der Symbolbedeutungen hinzugewonnen. Ab jetzt ist die Entwicklung der Intelligenz sprachlich, die Entwicklung der Kommunikation kognitiv-begrifflich geprägt.

Was zeigt diese grobe Skizze der kindlichen Sprachentwicklung? Das daraus zu gewinnende Prinzip der Methodik heißt: Vorhandenes miteinander verbinden, daraus etwas qualitativ völlig neues gewinnen, das 'Vorhandene' sowohl erhalten als dadurch entscheidend verändern. Wir könnten es das Prinzip des 'kühnen Umbaus' nennen. Es ernstzunehmen, würde bedeuten, Umschau zu halten, ob nicht Fähigkeiten der Denkorganisation bei Menschen, die in 4.2.7. Gruppengesprächen eine Schweiger- oder gar eine Verstummerrolle einnehmen, auf die Gesprächsorganisation übertragen werden können.

Dieses Beispiel trägt noch nicht weit genug. Es käme darauf an, aus einer Fähigkeit in dem einen Bereich in einem anderen etwas qualitativ neues zu machen. So als ob man die Fähigkeit eines Menschen, tanzen zu können, übertragen würde auf das Argumentieren. Das klingt abwegig. Aber ist nicht Textsprechen aus der Musikalität oder Zuhören aus der Arbeitskonzentration zu entwickeln?

Das Prinzip des 'kühnen Umbaus' enthält nicht nur die Einsicht in die Möglichkeit der qualitativen Übertragung, sondern auch die in die Notwendigkeit von Qualitätssprüngen.

Der 'Gang der natürlichen Spracherwerbung' hält noch mehr Einsichten in methodisc^{IV.74} nutzbare Prinzipien des Lernens parat. Nach diesem Prinzip ist Denken als ein innerer Dialog zu verstehen. Während Kinder im Frühstadium der Sprachentwicklung (nach Entstehen des semantischen Nein als Durchbruch zur Symbolsprache) ihre (Spiel-)Handlungen mit permanentem Sprechen begleiten - ob mit oder ohne Partnerbezug - so als ob sie sich z^{IV.621} diesen Tätigkeiten ständig aufforderten, lassen Erwachsene ihre Handlungsreflexion (beir praktischen Hantieren ebenso wie bei Analyse und Lösung theoretischer Probleme) nur dann laut werden, in vielfältigen Stufen der Expliziertheit der Verantwortung, wenn die Komplexität für eine innere Bearbeitung zu groß ist. Wir kennen das alle, wenn wir ein Gerät und seine Gebrauchsanleitung nicht auf Anhieb verstehen, oder wenn wir über eine komplizierte Entscheidung ein Selbstgespräch führen. Kinder der frühen Sprachentwicklungsstufe tun dies ständig. Mit der Zeit reduziert sich dieses äußere Sprechen, es wandert nach innen, bis es die Form der inneren Sprache angenommen hat, die nur noch mit semantischen Kernen arbeitet, ohne Flexionsformen, ja gar nicht mehr mit Worten, nur noch mit Bedeutungen.

Das denkende Sprechen des Kindes ist ein sprachgeprägtes, aber nicht mehr im strengen Sinne sprachliches Denken geworden, die Grundlage des im strengen Sinne begrifflich abstrakten Denkens. Es ist auch die vorsprachliche Denkleistung im Sprechdenkprozeß. Das methodische Prinzip, das sich daraus gewinnen läßt, ist nicht nur das triviale der Internalisierung, denn sämtliche zu erwerbenden Fertigkeiten und Fähigkeiten müssen als verinnerlichte Automatismen und Haltungen zu einer neuen 'Natur' des lernenden Subjekts werden. Es ist vielmehr im ersten Schritt das der Exteriorisierung, also der Explizierung, der eine Tätigkeit planenden, begleitenden, begründenden Denkprozesse, des Denkens (auch wenn es vielfach dem Subjekt nicht mehr wahrnehmbar ist), das hinter einem bestimmten Handeln oder Verhalten steckt. Als methodisches Prinzip bedeutet dies natürlich nicht, daß im sprecherzieherischen Lehrlernprozess die Lernenden wie beim Studium einer Gebrauchsanweisung ständig halblaut vor sich hinhurmeln, sondern daß sie in der kritischen

1.2.1.

Reflexion bestimmter Handlungs- und Verhaltensweisen zu erlernen versuchen, welche Haltungen und Stereotype hinter aktuellen Ereignissen stecken, und welche (Sprech)Tätigkeiten einmal interiorisiert wurden zu diesen Haltungen und Stereotypen. Daß die aufgrund kritischer Reflexion dann veränderten Sprech-(Tätigkeiten) wiederum verinnerlicht werden müssen, ist die Konsequenz. Daß dabei wiederum die (vorübergehende) explizierte Verbalisierung von Sprechhandlungsprozessen und -plänen und die Kommentierung ihrer Ausführung durchaus sinnvoll sein können, steht außer Frage. Dies gilt sowohl beim Üben von Lautungsfertigkeiten als auch beim übenden Vollzug von Gesprächsleiteraufgaben. Das hier beschriebene Exteriorisierungs-/Re-Interiorisierungsprinzip konkretisiert das, was weiter oben über die unabdingbare Intentionalisierung von Operationen und Operationskomplexen im Lernprozeß gesagt wurde. Wenn man nun nach dem Prinzip des 'Gangs der natürlichen Spracherwerbung' weiter fragt, wie denn die Bildung und Veränderung von sprechtätigkeitsteuernden Mustern in der kindlichen Entwicklung im einzelnen vor sich geht, so erhält man weitere methodische Aufschlüsse:

Es gibt zwei, ineinandergreifende, einander beeinflussende Wege, auf denen Kinder neue Tätigkeitsmuster erwerben bzw. vorhandene verändern. Der eine besteht darin, daß sie aus Beobachtung und Erfahrung schlicht Muster bilden, anwenden, aus der Reaktion der Umgebung korrigieren und so allmählich den Mustern der Erwachsenen anpassen. Dabei ist es keinesfalls so, daß sie im Sinne einer empirischen Induktion zunächst größere Mengen von Fällen beobachten und dann eine statistische Verallgemeinerung bilden, sondern sie typisieren aufgrund einer einzigen Erfahrung, sobald bestimmte Kommunikationsaufgaben sich stellen, bzw. erfinden eigene Lösungen oder übertragen Muster von einem auf den anderen Bereich. Am besten lassen sich solche Prozesse im Rahmen der Entwicklung der Sprache im engeren Sinne beobachten, z.B. in der Wortbildung oder der Morphologie. Ich möchte ausdrücklich betonen, daß es sich hier nicht um reine Imitation handelt, sondern um kreative Musterbildung, die besonders dann ersichtlich wird, wenn Kinder Bildungsmöglichkeiten des Sprachsystems konsequenter nutzen als dies die Konventionen der Erwachsenensprache zulassen. Was hier für die Sprache gilt, gilt für die Muster der Sprechfähigkeit überhaupt. Die implizite Methodik heißt: Musterbildung aus einmaliger Beobachtung, aus Übertragung auf eine neue Kommunikationsaufgabe, aus Neuerfindung von Lösungen für Kommunikationsaufgaben. Dabei werden sowohl Operationsmuster unreflektiert

übernommen, als auch bewußt in andere Handlungskontexte übertragen oder dort neu erfunden und darauffolgend (re-) operationalisiert.

Das hier zu gewinnende methodische Prinzip ist deutlich: im pädagogischen Prozeß, sei er analog zum kindlichen Realvollzug ein Learning-by-doing, sei er anders angelegt, genügt eine einmalige Erfahrung, um das Wesen einer Handlung/eines Handlungskomplexes zu begreifen und ein entsprechendes Muster zu bilden, vorausgesetzt die Erfahrung ist so angelegt, daß das Typische hervortreten muß, und die Auswertung (Reflexion, Interiorisierung) arbeitet dies Typische heraus. Operationen und Bewegungen dagegen bedürfen vieler Quantitäten von Vollzügen; gerade dies ist der Prozeß ihrer Interiorisierung.

Es gibt nun Tätigkeiten der Erwachsenenwelt, die dem Kind per definitionem für einen realen Vollzug verschlossen sind. Das gilt nicht nur für materielle Tätigkeiten wie Kochen oder Autofahren, sondern auch für Kommunikationstätigkeiten wie Heiraten oder Einkaufen.

- 5.3. Solche Lebensbereiche erschließt sich das Kind im Spiel. Dies ist der zweite Weg, auf dem das Kind lernt. Einfach ausgedrückt, besteht das Spielen darin, daß diese Handlung oder ein ganzer Komplex von Handlungen im Modus des Als-ob vollzogen werden, indem Operationen des realen Vollzugs dieser Handlungen ersetzt werden durch 'Spiel'operationen (klassisches Beispiel ist das Steckenpferd-Reiten, aber auch Computerspiele können als Beispiel dienen). Dadurch kann das Wesen der gespielten Handlung erfahren, erkundet, begriffen werden, ohne sie real auszuführen. Erweitert man den Begriff des Spielens etwas, so ließe sich darunter auch fassen, daß man Operationen und Bewegungen aus dem Handlungsvollzug herauslöst, sie isoliert, die Aufmerksamkeit auf den Mechanismus ihres Ablaufs richtet, diesen verändert, verbessert, Operationen und Bewegungen wieder in den Handlungsvollzug einbaut. Geschicklichkeitsspiele, Sprachspiele u.ä. können als solche Spielformen verstanden werden. Die methodischen Prinzipien in beiden Spiel-Arten liegen auf der Hand:

- 5.2.2.
- Die erste Variante ermöglicht die Aneignung komplexer Handlungsstrukturen in konzentrierter Form, ohne mühsam alle für das Begreifen des Wesentlichen unerheblichen Details realer Vollzüge durchlaufen zu müssen; ihre ausgeprägteste Form sind großangelegte Simulationen und Planspiele.
 - Die zweite Variante ermöglicht die Bearbeitung von Teil-Fertigkeiten, auch von Bewegungsabläufen, ohne jedesmal den gesamten Handlungszusammenhang vollziehen zu müssen; Voraussetzung dafür ist, es gelingt, einen neuen Handlungszusammenhang im 'Spiel' zu finden, der die fokussierte Operation ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt,

ohne sie zu verzerren. Anwendungsfeld dieses Prinzips dürfte insbesondere die Sprechbildung sein.

1.2.1. Zusammengefaßt:

- Elementarprozesse via Komplexprozesse,
- transzendierende Muster via Tätigkeitsmuster,
- intrasubjektive via intersubjektive Prozesse und Muster,
- Sprechoperationen via Sprechhandlungen (Fertigkeiten wie Fähigkeiten),
- pädagogisch gestaltetes Lernen folgt dem 'alltäglichen Lernen', (der 'Gang der natürlichen Spracherwerbung')
- Prinzip der methodischen Antizipation,
- Prinzip des kühnen Umbaus,
- der pädagogische Kommunikationsprozeß ist selber Lern- und Übungsfeld,
- Intentionalisierung ist sprecherzieherisches Gesamtziel,
- Spielprinzip,
- Musterbildungsprinzip,
- Exteriorisierungsprinzip,
- Sprecherziehung als angewandte Sprechwissenschaft hat Verantwortung für die gesellschaftlichen Erscheinungsformen von Sprechfähigkeit, für ihre Entwicklung auf ihren eigentlichen Begriff hin oder für ihre bleibende Verzerrung.

Norbert Gutenberg, Saarbrücken
Schule und Lehrerbildung: 'Projekt' für Sprechwissenschaft und
Sprecherziehung

Zur Einleitung

Beim Nachdenken über Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungstendenzen des Fachs sollte es EINE Leitfrage geben: Reagiert und wie reagiert das Fach auf Entwicklungen und Entwicklungstendenzen der Kommunikationswirklichkeit der Gesellschaft, ist es in der Lage, vorhandene Entwicklungen zu begreifen, indem es sie in der Forschung verarbeitet, in der Theorie kritisch reflektiert und in der Pädagogik darauf antwortet; ist es in der Lage, Tendenzen und Möglichkeiten der Kommunikationsrealität zu erfassen und zu antizipieren, um auch Fragen der Zukunft mündlicher Kommunikation zumindest formulieren zu können? Was sind Veränderungen der Kommunikationswirklichkeit, auf die das Fach unbedingt theoretisch und pädagogisch zu reagieren hätte?

- Die Bedeutung der Medien jeder Art im Kommunikationsalltag nimmt zu. Dies zweifach: Die audiovisuellen Konsummedien bieten eine immer größere Vielfalt, die immer stärker genutzt wird. Die z.T. ebenfalls schon audiovisuellen Arbeitsmedien (Computer und ihre Vernetzung) bestimmen immer stärker die Arbeitswelt (sei es im Büro, in der Produktion oder am häuslichen Arbeitsplatz). Die Verschmelzung beider Medienwelten steht bevor, mit Konsequenzen, die man sich ausmalen sollte.
- Die Bedeutung interkultureller Kommunikation nimmt sowohl international als auch innerstaatlich zu, wirtschaftlich, politisch, lebensweltlich. Nicht immer ist sie freiwillig, mitunter erzwungen durch politische Umbrüche (Krieg, Flüchtlingsströme, Arbeitsimmigration, wirtschaftlicher Druck usf.)

- Die Krise des Bildungssystems verschärft sich zusehends, besonders im Primar- und Sekundarbereich: die Schule wird ihrer überkommenen gesellschaftlichen Funktion als Disziplinierungssystem für die auf dem Paradigma der Herrschaft beruhende 'formale Organisation' der Arbeitswelt (bei gleichzeitiger minimaler Wissensvermittlung - minimal in den Ergebnissen angesichts des betriebenen Lehraufwandes) immer weniger gerecht - vielleicht weil diese Disziplinierung nicht mehr gebraucht wird?
- Arbeitswelt, Öffentlichkeit und Lebenswelt verändern sich seit den politischen (1989/1990), kulturellen (1968) und wirtschaftlichen Brüchen (Arbeitslosigkeits- und Produktionsentwicklung seit 1967 und wieder 1989/90 in sich beschleunigenden Zyklen), wenn nicht radikal, so doch existenziell: Produktionsverfahren bewegen sich weg von einer tayloristischen Arbeitsorganisation und erzwingen auch Managementverfahren, die eine Organisation nicht mehr im letztlich militärischen Befehls-Gehorsam-Schema leiten, sondern, bis auf die Ebene der materiellen Produktion, eher als verantwortliche Kooperation in und zwischen Teams: die Arbeitswelt erfordert Partizipation aus ökonomischer Notwendigkeit, sie demokratisiert sich in dieser Hinsicht zusehends. Der Produktivitätsfortschritt vergrößert gleichzeitig mit jeder Rezession unter Rationalisierungsdruck die Arbeitslosigkeit; die Zwei-Drittel-Gesellschaft bildet sich aus mit allen Negativkonsequenzen wie zum Beispiel dem zunehmenden Gewaltpotential besonders unter Jugendlichen. Während die Medienöffentlichkeit immer globaler, oberflächlicher, 'inszenierter' wird, bilden sich seit Anfang der achtziger Jahre immer mehr Partikularöffentlichkeiten in Bürgerinitiativen, Gemeinden (auch Kirchen-Gemeinden), Selbsthilfegruppen, u.ä. heraus, in denen Betroffene versuchen, in ihrem unmittelbaren Umfeld Politik zu gestalten. Während die 'repräsentative Politik' die Charakteristiken

verstärkt, die sie zum 'Showgeschäft' machen, wird die Bürgerdemokratie, wie beschränkt die Anliegen mitunter auch sein mögen, intensiver.

All dies führt zu tiefgreifenden Veränderungen der Lebenswelt, auch negativen (wenn man zum abgehängten Drittel gehört!), zu Wertewandel und zu kulturellen Neuerungen wie zum Beispiel der veränderten Einstellung zur Umwelt (auch Praxis?), aber vor allem der größeren Partizipationsansprüche (auch -chancen?) der Frauen. All diese hier nur grob skizzierten Veränderungen laufen natürlich nicht unabhängig voneinander, sondern bedingen und beeinflussen sich gegenseitig.

Selbst diese grobe Skizze zeigt, dass hier auf Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung große Aufgaben warten, sowohl in der Ausbildung qualifizierter Lehrer, Hochschullehrer und Erwachsenenbildner als auch in der Forschung, die für solche Ausbildung Grundlage sein muss. Weil Kommunikation die Zentralkategorie der geschilderten Problemkomplexes ist - interkulturell, medial, interpersonal, deswegen sind Sprechwissenschaft für die Kommunikationsforschung und Sprecherziehung für die Kommunikationspädagogik gefordert. Dies sollte nicht als Alleinvertretungsanspruch gedeutet werden, im Sinne eines früher eher im Westen vertretenen Hase-und-Igel-Prinzips ('ick bün all do'), das aber folgenlos blieb, weil der damit erhobene Anspruch nur selten wissenschaftlich eingelöst wurde, sondern eher interdisziplinär; marktwirtschaftlich gesprochen sollten hier die 3 großen K gelten: Konkurrenz-Kooperation-Konzentration.

Beim Nachdenken über Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungstendenzen des Fachs sollte EINE Leitlinie gelten: 'Neuheiten' sind nicht alternativ zu bisherigen Arbeits- und Forschungsfeldern zu konzipieren, sondern vielmehr so, dass sie an diesen anknüpfen, sie ergänzen, ältere, vielleicht

vergessene Ansätze entdecken und aktualisieren. Vielfach wird sich zeigen, dass 'neue' Entwicklungen zwar nicht alter Wein in neuen Schläuchen, aber doch 'alte' Ideen mit neuen Akzentuierungen sind.

Im folgenden möchte ich Forschungsaufgaben umreißen, die sich der Sprechwissenschaft stellen; dabei werde ich versuchen, wenigstens anzudeuten, welche pädagogischen Aufgaben sich für die Sprecherziehung ergeben. Die Aufgliederung dieser (Forschungs- und Bildungs-) Aufgaben nach den Teilfächern kann ich nur andeuten, sie wird zum Teil ja erst Ergebnis jener Forschung sein können. Erst im Verlaufe solcher Forschungen und beim Versuch ihrer pädagogischen Umsetzungen wird sich der ganze Horizont der Zukunftsaufgaben erschließen. Ich will hier daher nicht einen 'endgültigen' Katalog entwickeln, sondern lediglich die nächstliegenden, sich geradezu aufdrängenden 'Projekte' andeuten. 'Projekte' steht in Anführungszeichen, weil damit nicht konkrete, bei der DFG zu beantragende Forschungsprojekte gemeint sind, sondern Forschungs- und Bildungsfelder, die für das Fach Zukunfts-'Projekte' sind.

- Sprechen/Schreiben: Veränderungen im Verhalten von Mündlichkeit und Schriftlichkeit
- Organisationsrhetorik:
Veränderungen bei Kommunikationsprozessen und -strukturen in Unternehmen, Verwaltungen, Verbänden ect.
- Interkulturelle Kommunikation:
Veränderungen der gesellschaftlichen Kommunikation
- Medien:
Weiterentwicklungen der Arbeits- und Konsummedien und ihr Zusammenwachsen

(vergl. Gutenberg 2001, Einführung in Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Frankfurt/Main - Berlin - Bern - Bruxelles - New York - Oxford - Wien; Gutenberg 1999, Partizipationstendenzen in der Wirtschaftskommunikation I: Ihr Widerschein in einiger ökonomischer und soziologischer Literatur Partizipationstendenzen in der Wirtschaftskommunikation II: Ein Modell partizipativer Gesprächsprozesse in Organisationen Beides in: Bungarten, Th.(Hg)., Wirtschaftshandeln. Kommunikation in Management, Marketing und Ausbildung (ARBUK Bd. 20), Tostedt, I:49-64, II:65-86)

Auf ein 'Projekt', das im pädagogischen Schnittpunkt aller anderen steht, möchte ich genauer eingehen: die Schule.

Sie ist gleichzeitig der pädagogische Kristallisationspunkt aller anderen 'Projekte' und eine ganz eigene Aufgabe, die fortsetzt, was das Fach seit den 20er Jahren in der Lehrerbildung an Aufbau geleistet hat, bis hin zu den 'Denkschriften zur Bildungsreform' der DGSS von 1969 und ihrem Niederschlag in den westdeutschen Lehrplänen und der Rolle der Sprecherziehung in der Lehrerbildung der DDR. Die anderen 'Projekte', zunächst verstanden als Forschungsaufgaben, haben natürlich eine sprecherzieherische Konsequenz in der Erwachsenenbildung als Fort- und Weiterbildung, beruflich und allgemeinpolitisch. Wenn aber Erwachsenenbildung nicht ewig kompensatorisch sein soll, immer nur ausbügeln, was Schule systematisch versäumt, so muss das Fach sich an der Diskussion über den Umbau der Schule heftiger beteiligen als zur Zeit wahrnehmbar. Zur Motivation möchte ich zunächst einige, das Bildungssystem betreffende Interdependenzen zwischen den zu Beginn geschilderten Entwicklungstendenzen der Kommunikationswirklichkeit skizzieren, dabei und danach die schon in den anderen 'Projekten' angesprochenen Aufgaben für die Schule aufwerfen und weiter untersuchen:

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Medienwelt, der Tendenz zur Zwei-Drittel-Gesellschaft und der Krise des Bildungssystems: Konsummedien und der Zustand von Haupt- und Grundschulen befördern den Sekundäranalphabetismus, befördern die Gewalttendenzen bei Jugendlichen in Problemgebieten und -gruppen.

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Medienwelt und der Veränderung der Produktionssphäre: die Arbeitsmedien und der

Produktivitätsdruck befördern Vernetzung und Partizipation (gleichzeitig deklassieren sie unerbittlich alle, die weder die Sozialkompetenz für partizipative Arbeitsprozesse noch die Nutzungskompetenz für die Arbeitsmedien besitzen).

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Medienwelt, der Krise des Bildungssystems und der Bürgerbeteiligung: die Konsummedien verstärken die Entwicklung der 'öffentlichen Politik' hin zum 'Showgeschäft', die Arbeitsmedien verbessern die Chancen des Netzwerkes der Betroffenen; dieses wird umso intensiver, je stärker die Verdrossenheit über die repräsentative Politik wird. Dabei wird die Schule ihren verfassungsmäßigen Erziehungsauftrag - 'mündige Bürger im demokratischen Staat' - immer weniger gerecht; sie erzeugt durch ihre historisch gewachsene 'disziplin-orientierte' Organisationsform diesen Menschentypus per definitionem nicht - durch die Liberalisierung der Erziehung nach den Kulturbrüchen von 1968 und 1989 kann sie jenen alten disziplinierten 'brauchbaren Angestellten' gar nicht mehr erzeugen: das Resultat ist Chaos, Anomie und Gewalt. Die demokratische Sozialisierung bleibt den bürgerlichen Partikularöffentlichkeiten überlassen, die aber jenem abgehängten Drittel der Gesellschaft nicht zugänglich sind. Gerade für dieses wäre aber eine demokratische Sozialisation besonders dringlich; darüberhinaus wird gerade hier eine intensive Medienpädagogik gebraucht mit dem Ziel einer auf die Konsummedien gerichteten Überredungskritik.

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Produktivitätsentwicklung und der Krise des Bildungssystems: die rasche Entwicklung von Wissenschaft und Technik macht die Kenntnisvermittlung vor allem in den Schulen obsolet; statt dessen entsteht ein Bedarf an permanenter Fort- und Weiterbildung in der Arbeitswelt, gleichzeitig erzeugt der 'heimliche Lehrplan' der Schule nicht mehr die Sozialkompetenzen, deren die Arbeitswelt bedarf: nicht mehr in erster Linie geschmeidiger Anpassung in rigide Organisationsstrukturen, sondern Fähigkeit zur verantwortlichen Partizipation in kleinen flexiblen Organisationseinheiten. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Katalogisierung des zu vermittelnden Wissens in die klassischen Schulfächer und die Mechanisierung seiner Vermittlung im 45-Minuten- oder Stundentakt (wobei die Reihenfolge im Schultag nichts mit Sachlogik, sondern mit Dienstplanlogik zu tun hat, weit eher mit der (funktionalen) Erziehung zur Arbeitsdisziplin zu tun hat als mit irgendeinem inneren Bildungsziel). So wie diese mit den Veränderungen der Arbeitswelt und den damit verbundenen anderen Anforderungen an Sozialkompetenz, mit kulturellem Wandel hin zu Partizipationstendenzen der Bürger (zumindest in den oberen zwei Dritteln der Gesellschaft) obsolet geworden ist, so ist es auch das Katalogmodell des Wissens und die Idee eines zu vermittelnden Wissenskanons. Die Konsequenzen für den Fächerunterricht und den Fach-Lehrer liegen auf der Hand: sie bedrohen vollkommen die Struktur des Unterrichtssystems!

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Tendenz zur Plurikulturalität in der Gesellschaft und der Krise des Bildungssystems: Arbeitsimmigration und Flüchtlingszustrom, Internationalisierung der Wirtschaft finden im Bildungssystem nur wenig Antwort - es fehlt die Vermittlung interkultureller Verständigungsfähigkeit, sei es im Alltagsleben, sei es im Beruf. Hier fehlt Kooperationsfähigkeit in plurikulturellen Arbeitskontexten, dort erhalten die Gewaltpotentiale der Zwei-Drittel-Gesellschaft rassistische Nahrung.

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung (Verknüpfung) der Medienwelt (unter technisch-wissenschaftlichem Aspekt) und der Krise des Bildungssystems: die bevorstehende Medienverknüpfung (Telefon-PC-TV-Integration) hat für die

Kommunikationsprozesse von Arbeitswelt und häuslichem Alltag Konsequenzen unter dem Aspekt der Vernetzung des Medienkonsums und damit nicht nur gewollte gesellschaftlich-politische Folgen; diese Folgen sind wesentlich geprägt durch Veränderungen im Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, die durch technische Potentiale hervorgerufen werden. In den Konsummedien hat sich ohnehin schon eine visuell dominierte (TV) und eine sonorgeprägte Auralität entwickelt: Fernsehen und Rundfunk als Hauptlieferanten von Welterfahrung und Erlebnissen auf visuellen und auditiv-musikalischem Weg ohne diskursive Verbalität: in dem Maße, wie der Hörfunk seine Wortsendungen reduziert, bzw. auf Wellen beschränkt, die nur von literarischen Eliten gehört werden, reduziert sich der Anteil der Schriftlichkeit im Alltag der Medienkonsumenten. Die Entwicklung des PC, wo er Konsummedium wird, führt ebenfalls zur Reduktion von Schreiben und Lesen, die Bedienung geht über Piktogramme und Mausclick. Wenn jetzt schon von einer sekundären Oralität die Rede ist, um wieviel mehr dann, wenn die technische Entwicklung von Sprachanalyse und -synthese einen oral-auralen Computer ermöglicht?

Der eingangs erwähnte 'pädagogische Kristallisationspunkt', der das 'Projekt Schule' sein soll, lässt sich auf den Begriff bringen, wenn man das Gesamtlehrziel von Sprecherziehung in der Schule pointiert als 'politische Bildung'. Unabhängig von dem, was Sprecherziehung in der Schule in den verschiedenen Schulsystemen ideologisch-inhaltlich immer auch gewesen ist - sei es in den preußischen Lehrplänen, sei es in den NS-Lehrplänen von 1938, sei es in der DDR, sei es in den Lehrplänen einiger Bundesländer der BRD nach den 'Denkschriften' 1969, - 'politische Bildung' war es allemal, höchst unterschiedlichen Geistes Kind zwar, aber 'Bildung', weil Haltungen und Fähigkeiten der Schüler geformt werden sollten, und 'politisch', weil diese Haltungen und Fähigkeiten auf das jeweilige gesellschaftlich-politische System orientiert waren und sind. Unter den derzeitigen Prämissen ist das Ziel dieser 'politischen Bildung', ob in Schule oder Erwachsenenbildung, die Mündigkeit des Bürgers. So jedenfalls postulieren es die Schulgesetze, die in manchen Bundesländern Teil der Landesverfassung sind. Wie lässt sich unter den gegenwärtigen Bedingungen zur Mündigkeit erziehen - was bekanntlich nur geht, wenn sie im Erziehungsprozess antizipiert wird! - ? Welchen Beitrag können Sprechwissenschaft und Sprecherziehung dazu leisten?

Wenn die Schule pädagogischer Kristallisationspunkt der anderen 'Projekte' ist, so kommen mindestens drei zu berücksichtigende Dimensionen hinzu.

Aus 'sprech-erziehungswissenschaftlicher' Sicht ist klar, dass etwa ein Projekt 'interkulturelle Kommunikation' Konsequenzen haben wird für Unterrichtsziele und -inhalte, aber, der Grundeinsicht in die Dialektik von Erziehung-zum-Sprechen und Erziehung-durch-Sprechen folgend, auch für die Unterrichtsmethodik qua Kommunikation im Unterricht und in der Schule überhaupt: wenn die Schule einen Beitrag leisten soll zur rationalen Konfliktlösung zwischen Angehörigen

unterschiedlicher Kulturen, ethnischer Gruppen, Nationalitäten und Herkünfte in diesem Einwanderungsland Bundesrepublik Deutschland, so muss die Schule selbst Erfahrungs- und Lernfeld für diese Kommunikationsbefähigung sein, faktisch selbst einlösen, was sie als Gesamterziehungsziel propagiert. Bei diesem Anspruch müssen selbstverständlich die Konsequenzen für die Lehrerbildung (Aus- und Fortbildung) mitbedacht werden, bis hin zu Fragen wie diesen: Ist die zweistufige Lehrerausbildung weiterhin sinnvoll? Sollte eine im Land oder in Europa gesprochene Fremdsprache auch für die Nicht-Fremdsprachenfächer obligatorisch sein? Welche Konsequenzen für die Persönlichkeitsbildung der künftigen Lehrer/innen haben Anforderungen an interkulturelle Kommunikationsfähigkeit und die Fähigkeit ihrer Vermittlung, und müsste nicht demzufolge die Lehrerbildung viel weniger Wissens- (1.Stufe) und Methoden- (2. Stufe)-Vermittlung sein, als 'Menschenbildung' von Anfang an?

Nun sind dies Fragen an ein 'Projekt Hochschule' auf dem Feld der Lehrerbildung, die erst verfolgt werden sollten, wenn ein 'Projekt Schule' Konturen gewinnt. An diesen Konturen möchte ich nun ein wenig zeichnen, indem ich die sprechwissenschaftlich-sprecherzieherischen Teilgebiete mit dem Kommunikationssystem Schule insgesamt und dem Deutschunterricht speziell an einigen Schnittstellen zusammenbringe, die sich durch die übrigen 'Projekte' und die zuvor skizzierten Zusammenhänge mit der Krise des Bildungssystems ergeben. Es wird dabei den Kundigen deutlich werden, auch ohne expliziten Hinweis an den jeweiligen Stellen, wie sehr all diese Teilideen anknüpfen an die älteren pädagogischen und sprechwissenschaftlichen Konzepte wie sie, auch von Sprecherziehern, in der Reformpädagogik, der Arbeitsschulbewegung, später der polytechnischen Erziehung in der DDR, der Kunsterzieherbewegung, der Basisarbeit in der preußischen Lehrerbildung, der Laienspielbewegung, der Halleschen Ausspracheforschung u.a. vorgeprägt worden sind.

Rhetorische Kommunikation

Im Sinne politischer Bildung dürften hier die übrigen 'Projekte' der Schule die gewichtigsten Aufgaben stellen. Medienentwicklung, interkulturelle Kommunikation und Tendenzen zu partizipativen Kommunikationsstrukturen in der Arbeitswelt bilden den Hintergrund, auf den sich für die Schule ein

Geflecht von Bildungszielen abzeichnet, auf das sie nicht nur in ihren Stoffplänen, sondern auch in ihrer eigenen Kommunikationsstruktur hinarbeiten muss. Dabei ist die Einführung in die Nutzung der Arbeitsmedien noch am ehesten einzulösen, in dem Maße wie diese in der Schule selber als Unterrichtsmedien vorkommen.

Anders ist das schon bei der Aufgabe einer Pädagogik der Konsummedien. Hier werden dringend sprecherzieherische Konzepte gebraucht, die unter dem Kriterium der Überredungskritik zu einer Nutzung der informativen und persuasiven Medienangebote anleiten. Vorstellbar ist hier, das methodische und didaktische Inventar, das das Fach für die Aus- und Fortbildung der Medienmacher bereitstellt, schulspezifisch anzuwenden: ganz sicher ist eine kritische Mediennutzung leichter, wenn man die Produktionsbedingungen, hier bezogen auf Sprache und Sprechen im Verhältnis zu Ton und/oder Bild, durch praktische Erfahrung nachzuvollziehen gelernt hat. Damit käme gleichzeitig das Projekt 'Sprechen/Schreiben' auch medienrhetorisch in die Schule hinein. Das Fach seinerseits könnte Anschluss finden an die sich stürmisch etablierende Medienpädagogik, die dabei ist, Sprecherziehung endgültig aus der Schule zu verdrängen, sowohl als Unterrichtsfach als auch als Unterrichtsprinzip. Da die Medienpädagogik die Problematik einer Entwicklung der Konsummedien zu unterschätzen scheint, die gerade in der sich abzeichnenden Verbindung der Konsum- mit den (bislang noch) Arbeitsmedien auf eine Entsprechlichkeit hindeutet durch die zunehmende Visualisierung im Fernsehen und musikalische Sonorisierung im Hörfunk (Prototyp hier die musikunterlegten Nachrichten, dort der Videoclip) sind Sprechwissenschaft und Sprecherziehung hier besonders gefordert. Je mehr die Bilder und Klangfluten der Medien das Gespräch auf die Routinen der Alltagskommunikation reduzieren, umso mehr müsste die Schule die Chance bieten, Gespräch in mehr als seiner phatischen

Dimension zu erfahren als lohnende, befriedigende Form von Begegnung und Beziehung. Sprech-, besser: gesprächserzieherische Medienpädagogik hätte somit nicht nur die Medien selber zum Inhalt, sondern gerade das, was der Medienkonsum im kindlichen Alltag zurückdrängt: wenn der Medienkonsum das Miteinandersprechen qualitativ und quantitativ reduziert, muss es an anderer Stelle sowohl in der personalen als auch in der sachlichen Dimension kompensatorische Gesprächschancen geben. Damit ist in allererster Linie nicht der Stoffplan des Unterrichts, sondern die Unterrichtskommunikation selbst angesprochen - was wiederum zurückführt zu der oben schon angeschnittenen Frage der Persönlichkeitsbildung der Lehrer, auch zu der Frage danach, ob nicht auch der Stoffkanon der Schule, die Fächereinteilung und die stupide Gliederung des Schultags in 45-Minuten-Einheiten obsolet geworden sind. Wenn die Schule, jenseits und unterhalb des verfassungsmäßigen Erziehungsauftrags, die gesellschaftliche Funktion der Vorbereitung auf die je gültigen kulturellen Muster hat, so müsste sie sich ausrichten auf die Erfordernisse der Arbeitswelt, die mehr als die nach der herkömmlichen Struktur allfällige Disziplinierung die Fähigkeit zur partizipativen Kooperation verlangen für die Erfordernisse einer Lebenswelt, die geprägt ist durch die Verwerfung einer plurikulturellen Zweidrittelgesellschaft, deren unteres depraviertes Drittel von Gewaltbereitschaft geprägt ist, gleichviel ob mono- oder plurikulturell.

Jene Ausrichtung müsste einsetzen an der schulischen Lebenswelt selbst, die ja auch nur ein Spiegel der gesellschaftlichen Verhältnisse ist, in denen sie existiert, ob partizipative Kooperation, oder Gewaltbereitschaft, ob interkultureller Kontakt oder Barriere, ob Medien-Nutzung oder Medien-Abhängigkeit, ob Analphabetismus oder elaborierte Mündlichkeit, - sie finden an der Schule selbst statt, sie sind Alltag der Schulwirklichkeit. An ihnen in der Schule gilt es zu arbeiten. Dazu bedarf es einer erweiterten Kommunikationsfähigkeit und Kommunikationssteuerungs-fähigkeit der Lehrer. An ihrer Ausbildung mitzuarbeiten durch neue Lehreraus- und -fortbildungskonzepte in gegenstandstheoretischer wie erziehungswissenschaftlicher Forschung sind Sprechwissenschaft und Sprecherziehung aufgerufen.

Wenn in der Tat der Fächerkanon obsolet geworden sein sollte - ebenso sehr weil die Schule mit dem Wachstum des wissenschaftlichen Wissens nicht mithalten kann, als auch weil die Fähigkeit, sich permanent Wissen anzueignen, wichtiger geworden ist, als das aktuelle Wissen selbst (Schlagwort: Life-long-Learning), dann steht die Schule vor völlig neuen Formen der Lehrorganisation und der Kooperation zwischen den einzelnen Fachvertretern, bei denen die Kommunikationsprozesse zwischen Lehrern und Lehrern, Lehrern und Schülern, Schülern und Schülern immer wichtiger werden: die Rhetorik der Schule wird Methode des Lernen-Lernens. Dabei ist auf Konzepte der Reformpädagogik, der Arbeitsschulbewegung, des polytechnischen Unterrichts und neuere nicht-stoff- und fachorientierte pädagogische Ansätze (z.B. das Team-Kleingruppen-Modell) zurückzugreifen. Auch Strömungen der bildungstheoretischen Didaktik können hier herangezogen werden.

Ästhetische Kommunikation

Auch sie kann zunächst medienpädagogisch ansetzen: die Konsummedien, der PC als Spielgerät, Video, CD und CD-Rom multimedial enthalten Sprache und Sprechen, mitunter musikalisch, zumindest Stimme und (Sprech-)Ausdruck als ästhetische Elemente. Unabweisbar ist hier die Einsicht, dass 'ästhetische Erziehung' nicht mehr fächermäßig eingeteilt werden kann in Literatur, bildende Kunst und Musik; dem 'Hypertext' der Medien, gewoben aus Sprache, Bild und Musik, ob im Netz oder auf CD-Rom, ob als Videoclip oder Werbespot ist nur beizukommen in einer integrierten 'ästhetischen Erziehung' als Medienpädagogik, die freilich, gerade um die Medialität der Medien zu begreifen, die 'immedialen' Formen wie Theater, Dichtungssprechen, selber Musizieren und Malen etc. nicht vernachlässigen darf. (Als 'immedial' wird hier dasjenige verstanden, was ohne elektronische Mittlung (Bild- und Tonträger; Bild- und Tonverbreiter) rezipiert oder auch selber produziert wird.)

Das hier implizierte Prinzip des Selber-Machens gilt nicht nur für die immediale Stufe, sondern selbstverständlich auch für die mediale: nur wer weiß, wie Medien gemacht werden, hat die Voraussetzungen für das, was oben 'Überredungskritik' genannt wurde (ob unter rhetorischem oder ästhetischem Aspekt - gleichviel). Dieses 'Wissen' ist aber nicht kognitiv zu vermitteln, sondern nur durch Erfahrung.

Ich kann nicht einschätzen, ob der nun folgende Appell als Ausdruck einer Rückzugsposition, einer hinhaltenden Verteidigung eines eigentlich verlorenen Posten zu werten ist, oder ob seine Realisierung einlösen würde, was er beabsichtigt:

- die Absicht ist, der Virtualität der Medienästhetik (z.B. den Spielwelten im Internet) bis hin zur totalen Cyberworld eine stofflich-sinnliche Empirie des Ästhetischen wenigstens zur Seite zu stellen, damit eine Grundlage vorhanden ist, die Virtualität des Virtuellen auch als solche zu begreifen; bezogen auf den sprechwissenschaftlichen Gegenstand geht es hier darum, die Sprachlichkeit des Ästhetischen nicht völlig in der Visualität und Sonorität der Medien verschwinden zu lassen (obwohl hier einige der nur als Texte existierenden Spielwelten noch Anhaltspunkte bieten). Schließlich geht es darum, die ästhetische Rezeption als einen Vorgang zu erhalten, der vom Rezipienten aktiv gemacht wird, nicht lediglich vom Datenhandschuh in ihm stimuliert wird. Letztlich muss Ziel der Medienpädagogik sein, dass nur die aktiv genießende Wahrnehmung als ästhetisch gilt, nicht aber die passiv erlittene Suggestion.
- der Appell ist z.B. die Bestrebungen der Berliner Theaterpädagogen der 70er Jahre wieder aufzugreifen, Theater als Schulfach einzurichten, die darstellende der bildenden und musizierenden Kunst zur Seite zu stellen (warum übrigens dann nicht auch die anderen 'redenden Künste' wieder in die Schule einführen?), damit die alte Verbindung zwischen Sprecherziehung und Laienspiel wiederbelebt und die Sprecherziehung für die Berufstheaterausbildung auch für den Schul- und Amateursektor interessant wird. Der Appell ist auch, den Literaturunterricht in dem Sinne zu 'oralisieren', dass er in den unteren Klassen entwickelt wird aus den Sprach- und Sprechspielen der Kinder, also auf eine schulische Spielpädagogik aufbaut, die auch, aktiv und rezeptiv, Puppenspiel einschließt, so dass er später zwanglos (für die Dramenliteratur) in eine Theaterpädagogik mündet, für die anderen Gattungen, über eine 'realrhapsodische' Phase intensiven spielerischen Sprechens und Hörens von Dichtung in eine zunächst auditive, dann auch visuelle Medienpädagogik

(sowohl produktiv als auch rezeptiv) vom Hörspiel über Literaturkassette zu CD-Rom und Hypertext im Internet reicht, auch Videoclip, Werbung einbezieht, mit Unterricht in multimedialen 'creative writing' und, wegen der immer engeren Verbindung visueller und musikalischer Elemente mit sprachlich-textuellen, auch mit Musik- und Kunsterziehung eng verzahnt ist. All dies natürlich auch - und zunehmend - mit einer interkulturellen Dimension.

Elementarprozesse/Sprechbildung

Hör(verstehens)- und Sprechdenkerziehung, Atem- und Stimmbildung, Lautbildung, Sprechausdrucksdifferenzierung, Leselehre - das sind die klassischen Arbeitsgebiete dieses Teilfaches, die allemal auf z.T. spezifisch-sektorale Anforderungen der rhetorischen und ästhetischen Bildung vorbereiten. Sie gilt es, an den durch die 'Projekte' dem Fach neugestellten Aufgaben durchzumustern, dabei aber auch klassische Arbeitsfelder des Faches in Forschung und Lehre miteinzubeziehen.

Ein solches ist z.B. die Lehrerbildung. Vor allem im Bereich der Elementarprozesse, aber auch bei Pathologie und Therapie (s.u.) hat sie sich seit der Aufbauarbeit in der preußischen Lehrerbildung immer wesentliche Aufgaben gestellt. Die Thematisierung rhetorischer Kommunikation als dialektisch verschränkte Einheit von Inhalt und Methode des Unterrichts darf nicht dazu führen, die Bereiche zu vernachlässigen, in denen systematisch Sprechbildung Ziel und Inhalt des Deutschunterrichts ist. Zwar sind alle Lehrer qua Sprechvorbild immer 'Sprecherzieher', zwar ist die Fähigkeit der Schüler, Fragen zu verstehen, verständlich zu antworten, Referate zu halten, vorzulesen etc. in allen Fächern zu fördern; aber der Deutschunterricht wird es zuallererst sein, der die Elementarprozesse - oben skizziert - systematisch in speziellen Lehrangeboten zu entwickeln hat. Die außerschulischen 'Projekte' führen hier zu neuen Akzenten:

(1) Hörerziehung als Basis einer jeden elementaren Sprecherziehung ist vor allem medienpädagogisch neu zu konzipieren. Wenn etwas dran ist an Thesen von der Visualisierung der Kultur durch Fernsehen und seine Derivate, so muss Hörerziehung versuchen, die auditive Dimension zu intensivieren. Wenn etwas dran ist an Thesen von der a-verbale, folglich a-rationalen Sonorisierung, bildbegleitend oder rein musikalisch im Hörfunk und seinen Derivaten, so muss Hörerziehung versuchen, die verbale Dimension zu intensivieren. 'Hören als Sprachunterricht' könnte hier ein Motto sein. Die derzeitige Medienentwicklung scheint ja die visuelle Dimension zur dominanten zu machen mit sonorer Untermalung, die auditive Dimension scheint in der Tat weniger ein Hörverstehen

auch sprachlicher Äußerungen als ein Hören musikalischen Schalls zu befördern: auditiv wie visuell ein Ansprechen unmittelbarer affektiv-emotionaler Reaktion, Affektation, nicht Apperzeption. Analog zum Lesen im Literaturunterricht liegen hier wesentliche Bildungsaufgaben mit dem Ziel einer differenzierten, auch verbalen, Hör(verstehens)fähigkeit für unterschiedliche psychische und soziale, sprachliche und sprecherische Muster - und dies durchaus nicht a- oder gar anti-emotional! - Affektation durch Apperzeption. Die Kooperationsmöglichkeiten mit dem Unterricht in Musik und Bildender Kunst und eventuell (wenn vorhanden) dem Schulspiel liegen auf der Hand.

(2) Angesichts des Verstummens vor der Bilder- und Klangflut der Medien, angesichts schriftlichen (zunehmend auch piktographischen) Arbeitens mit dem Computer angesichts der gleichzeitig wachsenden Barrieren zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen in der gleichen Gesellschaft (wobei ich hier nicht nur ethnisch differente Gruppen meine!) kommt den 'Übungen zum mündlichen Ausdruck', dem Sprechdenken, besondere Bedeutung zu. Dabei ist hier kein Gegensatz zur Schreiberziehung gemeint. Gerade durch die Verschiebungen hin zu einer sekundären Oralität sollte Sprechdenkerziehung auf Schreiberziehung fördernd ausstrahlen, umgekehrt Schreiberziehung als Basis einer literaten Mündlichkeit konzipiert werden. Abgesehen von der in ihr enthaltenen Propädeutik sozial-verbalen Hörverstehens, der Leselehre, der ästhetischen Kommunikation ist diese Hörerziehung auch erste Stufe einer analog zu sehenden Sprech-Denk-Erziehung. Wenn es nun einmal so ist, dass unsere entscheidenden Denkfähigkeiten, nach der qualitativen Verquickung von Intelligenz- und Kommunikationsentwicklung (sowohl onto- als auch phylogenetisch), sprachgebunden und auch nach vollständiger Abstraktion immer noch sprachlicher Herkunft sind, dann ist Sprecherziehung, die auf Ausbildung mündlicher Formulierungsfähigkeit zielt, zwangsläufig immer auch Denk-Erziehung. Damit ist sie auch elementare Voraussetzung einer Erziehung zur Mündigkeit.

Da die konventionelle Schreiberziehung, z.B. Aufsatzlehre, offenbar mit dem Problem einer zunehmenden Entliterarisierung nicht fertig werden kann, scheint es geboten, sich den natürlich auch im Computerzeitalter sich weiterhin stellenden Aufgaben schriftlicher Kommunikation neu zu nähern, sub specie oralitatis Schriftlichkeit sprechnah zu entwickeln, bzw. an solchen (dem PC-Zeitalter gemäßen) Formen anzusetzen, etwa den schriftlichen Kommunikationsformen im Netz. In der Gegenbewegung gälte es, den alten sprechkundlichen Mündlichkeitsfanatismus endgültig zu überwinden und das Sprechdenken auch vom Schreiben her aufzubauen, also auf das Ziel einer elaborierten Mündlichkeit hinzuarbeiten.

(3) Auf die Leselehre kommen ebenfalls durch die mit der Medienentwicklung verbundenen Veränderungen im Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit neue Aufgaben zu, sowohl im Erstleseunterricht als auch in der 'höheren Leselehre'. Die höhere Leselehre steht unmittelbar im Zusammenhang mit der gerade skizzierten Sprechdenkerziehung. Sie müsste sich von der sprecherzieherischen Gepflogenheit abwenden, nur fremde und in erster Linie literarische Texte zu benutzen. Texte selber für das Vorlesen zu schreiben wäre nicht nur eine der gedachten Verbindungen zwischen Sprech- und Schreibdenkerziehung, sondern auch ein Beitrag zu dem, was ich elaborierte Mündlichkeit nannte, sprechnah Schriftlichkeit könnte es genauso gut heißen. So betriebene Leselehre wäre gleichzeitig Vorstufe und Teil medienpädagogischer Unternehmungen (s.o. rhetorische Kommunikation), da sie z.T. die Produktionsverfahren von Hörfunktexten spiegelt.

Die Problematik von Erstlese- und Schreibunterricht ist sinnvollerweise im Zusammenhang mit dem Ausspracheunterricht zu behandeln; das Alphabet ist nun mal im

Prinzip ein phonetisch-phonematisches Schriftsystem, so dass die Reichweite sogenannter 'ganzheitlicher' Methoden nur sehr begrenzt ist. Sobald aber einmal Wortgruppen und Sinnschritte gelesen werden können, ist allemal von 'höherer Leselehre' zu reden.

(4) Der Ausspracheunterricht (gegenwärtig in der Schule lehrplanwidrig nicht existent) kann durch Medienentwicklung, interkulturelle Kommunikation, sekundäre Oralität, Orthographiereform neue Impulse erhalten. Für die Sprechwissenschaft war Ausspracheunterricht von Anfang an ein Hauptanliegen. Nicht umsonst sind am Siebs bis 1969 (letzte Auflage) Sprechwissenschaftler beteiligt gewesen, und das Hallesche Wörterbuch der Deutschen Aussprache liegt seit Beginn der dortigen Arbeit ganz in der Hand von Sprechwissenschaftlern. Merkwürdigerweise hat das Fach es aber nie geschafft, die qua Institution Hauptsozialisationsagenten der Sprache, die Deutschlehrer, zu Transmissionsriemen einer auch Aussprache-'Erziehung zur Hochsprache' zu machen. Möglicherweise deswegen, weil man nie auf die Idee gekommen war, den Erstleseunterricht, also die Einführung in die Orthographie, mit der Orthoepie zu verknüpfen. Nun haben die Medien zwar dafür gesorgt, dass Schulanfänger zwar eine Sprache schreiben lernen, die sie in den Medien auch gesprochen hören, die sie aber selber, zumindest in der Lautung nicht sprechen, denn trotz aller heimattümelnden Klagen ist zumindest die Dialektlautung nicht im Aussterben begriffen. Das führt dazu, dass die meisten Schulanfänger immer noch eine Sprache schreiben lernen, die sie nicht selber sprechen, zumindest in der Lautung nicht. Das gilt nicht nur für mittel-, süd-, west-, und südwestdeutsche Gebiete, sondern, wenn auch in geringerem Ausmaß, für die nord-, ehemals niederdeutschen Gebiete. Wäre es da nicht sinnvoll, vor dem Schreibenlernen oder wenigstens gleichzeitig mit ihm die Standardaussprache einzuüben, was gleichzeitig die Rechtschreibung (immerhin zu 70% lauttreu bezogen auf die Standardaussprache) verbessern, als auch die Standardaussprache weiter verbreiten würde?

Die Anforderungen an die Lehrerbildung sind natürlich immens: Phonetik und Phonologie des Deutschen müssten einen viel breiteren Raum im Studium einnehmen, und schließlich müssten die künftigen Deutschlehrer die Standardaussprache erst einmal selber beherrschen - und dann unterrichten lernen! Freilich hätte ein solcher Ansatz auf sprechwissenschaftlicher Seite auch zur Voraussetzung, dass man sich intensiv um eine neue Orthographiereform Gedanken machte - an der gerade gescheiterten war nur ein einziger Sprechwissenschaftler beteiligt, der sich in den Kommissionen mit der Idee einer eindeutigen Laut-Buchstabe-Relation - die in vielen europäischen Orthographien verwirklicht ist! - natürlich nicht durchsetzen konnte. Lautadäquate Orthographie, aber auch nur eine weitere Verbreitung der Standardaussprache durch einen lautbildnerischen Orthographieunterricht hätten erhebliche Bedeutung für das Feld der interkulturellen Kommunikation. Ganz abgesehen davon, dass lautbildnerischer Orthographieunterricht für den Bereich DaF ein großer Gewinn wäre, würde die sprachliche Integration von Zuwanderern erheblich erleichtert, vor allem wenn sie, wie die Türken, eine stärker laut-adäquate Orthographie haben als das Deutsche. Ob man es nun mag oder nicht - sprechend-hörende Computer, Diktiersoftware usw. werden sowohl eine lautadäquate Orthographie als auch eine Standardaussprache der User erzwingen: die Schule hat sich darauf einzustellen.

(5) Atem- und Stimmbildung als Grundlage einer Arbeit an der Sprechausdrucksdifferenzierung muss neu bedacht werden auf dem Hintergrund neuer Stimm- und Ausdrucksvorbilder in den Konsum- und Arbeitsmedien. Diese Arbeit ist sowohl mit dem Sportunterricht ('Kraftstimme'!) als auch mit dem Musikunterricht zu koordinieren. Die prophylaktische Funktion ist hier nicht gemeint, sie soll unter der Rubrik 'Therapie' mitbehandelt werden.

Störungen von Sprache und Sprechen und ihre Therapie

Dieser Teilbereich gehört zwar vom Komplexgefüge der Sprechfähigkeit her zwingend zum Gegenstandsbereich von Sprechwissenschaft und Sprecherziehung dazu, ist aber institutionell für das Fach ausgesprochen problematisch. Gerade im Bereich der Schule aber tun sich für das Fach auf dem Felde der Störungen und ihrer Prophylaxe neue Legitimationschancen auf, eine Art Nische jenseits der Konkurrenz mit Phoniatrie, Logopädie und Sprachheilpädagogik. Diese Nische ergibt sich sowohl aus innerfachlichen Fragestellungen als auch aus notwendigen Aufgaben des 'Projekts Schule'.

Die Notwendigkeit, pathogene Tendenzen der Unterrichtskommunikation und der Schule überhaupt im Sinne von Störungen der Komplexprozesse in den Blick zu bekommen (Stichworte: Erziehung zur Unmündigkeit, Kommunikations- und damit Lern-Barrieren), ist hier noch nicht einmal gemeint; sie erscheinen eher im Feld 'rhetorische Kommunikation', ebenso wie die Notwendigkeiten sozialtherapeutischer Gesprächserziehung! Vielmehr scheint es notwendig, wieder an einem klassischen Projekt der älteren Sprechkunde anzuknüpfen, das leider ins Hintertreffen zu geraten scheint: die Arbeit an der Lehrerstimme. Im Sinne der schon mehrfach betonten Dialektik von 'Erziehung-zum-Sprechen' und 'Erziehung-durch-Sprechen' ist dies qua Sprechvorbild zwar auch von Belang für die Unterrichtskommunikation, insbesondere wenn die Lehrerstimme nicht nur physiologisch betrachtet wird, sondern als Hauptträger des kommunikativ bedeutsamen Sprechausdrucks. Dennoch ist auch der medizinisch-physiologische Aspekt, vor allem quantitativ, relevant. Von dieser Seite her betrachtet, wäre es unabdingbar, mit allen Lehramtsstudierenden Screenings durchzuführen, die zum Ziel haben, schon manifeste Befunde zu erheben oder Prognosen zu stellen. Dies gilt bei den Befunden natürlich auch für andere Sprach- und Sprechstörungen, für die Prognosen steht die Stimme im Vordergrund. Die Auswertung hätte einmal in phoniatischer Hinsicht die Frage zu beantworten, welche Stimmen vermutlich den Belastungen des Sprechens im Unterricht auf Dauer gewachsen sind, welche einer stimmbildnerischen Vorbereitung und welche einer stimmbildnerischen Prophylaxe bedürfen, weil sie zwar aktuell keine dysphonischen Symptome aufweisen, aber aufgrund vorhandener Fehlspannungen, Sprechen über der Indifferenzlage etc., zwangsläufig Dysphonien entwickeln werden. Die zu erwartende Zahl manifester Dysphonien und prophylaktisch zu betreuender Stimmbefunde führte dazu, dass das Arbeitsfeld therapeutisch tätiger Sprecherzieher/innen im Rahmen der Lehrerbildung enorm wächst, da das logopädische und phoniatische Angebot für diesen z.Z. unerschlossenen Bedarf nicht ausreicht.

Ganz abgesehen von der Entstehung großer Corpora für die empirische Forschung eröffnet sich durch ein sprechwissenschaftlich-phoniatisches Screening und die daraus resultierende therapeutische und prophylaktische Betreuung in

der Lehrerbildung noch eine weitere, fast noch wichtigere Dimension: Sprechwissenschaftliche Forschung und sprecherzieherisch-sprechtherapeutische Betreuung in diesem Bereich wird sich nicht nur um eine physiologische Stimmgesundheit kümmern, sondern gleichzeitig auch versuchen, einen Beitrag zur Psychodynamik der Unterrichtskommunikation und ihrer Verbesserung zu leisten; dies auf der Grundlage der Einsicht, dass Stimme und Sprechausdruck des Lehrers die wichtigsten Faktoren beidseitig unbewusster Prozesse der Unterrichtskommunikation zwischen Lehrer und Schüler sind. Die Physiologie wird hier um die Psycho- (und leider auch -Psycho-patho)logie von Stimme und Sprechausdruck des Lehrers zu ergänzen sein, pathognomisch wie auch physiognomisch. Auf der Grundlage von (z.T. bereits geleisteter) stimm- und ausdruckspsychologischer Forschung werden hier Konzepte für die Lehrerbildung zu erarbeiten sein, die dazu helfen, die unter der Rubrik 'rhetorische Kommunikation' formulierten Postulate auch psychodynamisch umzusetzen als Arbeit an Stimme und Persönlichkeit! Dies für die je einzelnen Lehramtsstudierenden im Sinne einer persönlichen Entwicklung, aber auch als Befähigung der künftig Lehrenden, Stimme und Sprechausdruck ihrer künftigen Schüler 'deuten' zu können, situativ-pathognomisch, physiognomisch, physiologisch-diagnostisch: Wie reagieren auf die jeweiligen 'Missstimmungen', wie umgehen mit den permanenten 'Gestimmtheiten', was tun mit den erkennbaren Fehlentwicklungen von Sprache und Sprechen?

Darüber hinaus stellen sich dem Fach für die Schule im Störungs-/Therapie-/Prophylaxe-Bereich neue Aufgaben. Die sprecherzieherische Lehrerbildung müsste vor allem Grundschullehrer mit Diagnose- und teilweise auch Interventionsfähigkeiten ausrüsten, mit denen Mehrfachbeeinträchtigungen zumindest erkannt werden können, die vielfach bei Schülern auftreten, die

Lese- und Schreibschwierigkeiten in einem Ausmaß haben, das die Karriere zum Sekundäranalphabeten vorprogrammiert:
Hörstörungen, Dysarthrien, Dyslalien, Poltern usw.

Dieses Netzwerk von Problemen versuchen 4 Kapitel
'aufzudröseln':

- I. Sprechwissenschaft und Schule:
Grundlagenforschung und -Programmatis

- II. Didaktik der mündlichen Kommunikation für den
Deutschunterricht:
Unterricht in mündlicher Kommunikation

- III. Schule als Kommunikationsraum:
 - Mündliche Kommunikation in der Didaktik (auch der
anderen Fächer):
Unterricht als mündliche Kommunikation
 - Lehrer-Lehrer-, Schüler-Schüler-, Lehrer-Eltern-
Kommunikation

- IV. Sprechwissenschaftlich-sprecherzieherische Konzepte
für die Lehrerbildung:
Hochschule, Seminar, Fortbildung

Nicht alle Aspekte und Dimensionen, die bei der Skizzierung
des Projekts Schule genannt werden, können in den Beiträgen
behandelt werden. Aber es entsteht ein Überblick, der Ansätze
aus unserem eigenen Fach und anderen Disziplinen
zusammenbringt.

'Sprechen im Unterricht - Unterricht im Sprechen' -

Sprechwissenschaft und Sprecherziehung in der Lehrerbildung

Ines Bose, Norbert Gutenberg

1 Sprechwissenschaft und Sprecherziehung

Zahlreiche Berufsgruppen sind in besonderer Weise auf ihre Sprech- und Redefähigkeit angewiesen, zum Beispiel Lehrer, Pastoren, Politiker, Manager, Juristen, Journalisten, Moderatoren, Nachrichtensprecher, Schauspieler, Berater aller Art, Therapeuten und Dolmetscher. Sprech- und Redefähigkeit umfasst sowohl ökonomische Atem- und Stimmführung als auch angemessene und wirksame Kommunikationsgestaltung.

Sprechwissenschaftler/innen und Sprecherzieher/innen schulen und optimieren die mündlichen Fähigkeiten von Angehörigen 'redender Berufe', wie es in der Rhetoriktradition heißt, gemeint sind sprechintensive Berufe, durch gezielte Trainingsmaßnahmen, indem sie vorwiegend pädagogisch und beratend zum Beispiel in Aus- und Fortbildung tätig werden. Inhalte sprecherzieherischer Tätigkeit sind:

- Sprechbildung: Entwicklung und Erweiterung der Sprechausdrucksfähigkeit,
- Sprechtherapie: Therapie von Stimm-, Sprech- und Sprachstörungen,
- Rhetorische Kommunikation: Entwicklung und Erweiterung von Gesprächs- und Redefähigkeit, von Zuhörens-, Verstehens- und Kritikfähigkeit als Voraussetzungen für eine angemessene und wirksame Kommunikation,
- Sprechkünstlerische Kommunikation: Entwicklung und Erweiterung von Fähigkeiten zur text- und situationsangemessenen Rezitation und Darstellung.

Die Sprechwissenschaft entstand in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts und verdankt ihre Legitimation und (historisch) ihre Existenz sehr stark der Rolle, die sie in Schule und Lehrerbildung gespielt hat. Schließlich ist einer der Anfänge des Fachs mit Erich Drachs Buch zur 'Pflege des gesprochenen Wortes in der Schule' (1. Aufl. 1922) terminologisch geworden: 'Sprecherziehung'. Drach entwickelt hier seine Gedanken der Interdependenz von 'Erziehung zum Sprechen' und 'Erziehung durch Sprechen'. Auch später

haben sich Fachvertreter/innen in ihren Publikationen immer wieder mit Fragen von Sprecherziehung in der Schule befasst.

Bis heute besteht die Eigenart von Sprechwissenschaft/Sprecherziehung in der Interdependenz von Gegenstandstheorie und Fachdidaktik (vgl. z. B. Gutenberg 2001, 13f.):

- Sprechwissenschaft nähert sich dem Sprechen wissenschaftlich, sucht dieses komplexe Phänomen empirisch-deskriptiv und hermeneutisch-rekonstruktiv zu erforschen; aus der Sprecherziehung bezieht sie Forschungsbedarf und Fragestellungen.
- Sprecherziehung sucht das Sprechen pädagogisch zu entwickeln und ist dabei mit Sprechwissenschaft verbunden: Die Sprechwissenschaft sucht durch theoretische Kritik aus der Analyse der Kommunikationspraxis Normen zu gewinnen, die Sprecherziehung sucht durch praktische Kritik jene Praxis zu verändern.
- Spezifika von Sprechwissenschaft/Sprecherziehung sind nicht nur anwendungsorientierte Theorie, sondern auch theoriebegründete Didaktik. Gemeint ist damit, dass die Theoretiker selber auch Didaktiker, idealerweise die Didaktiker auch Theoretiker sind, darüber hinaus beide (pädagogisch arbeitende) Praktiker ihrer eigenen Theorie und Didaktik.

Als Gesamtlehr- und -lernziel der Sprecherziehung gilt Gesprächsfähigkeit. Darunter ist die Fähigkeit zu real und virtuell dialogischer Kommunikation zu verstehen, sei sie phatisch oder rhetorisch, in unterschiedlichen Situationen, Formen, Institutionen, mit unterschiedlichen Partnern, unterschiedlichen Zielen, Themen, Motivationen. Politisch verstanden soll Gesprächsfähigkeit ein Teil von Demokratiefähigkeit sein, zu kritischer Mündigkeit führen. Die sprecherzieherische Didaktik und Methodik nahm stets Impulse aus pädagogischen Strömungen ihrer jeweiligen Epoche auf: Reformpädagogik, Kunsterzieherbewegung bis 1933, demokratische politische Bildung, Gruppendynamik, Gruppenpädagogik nach 1945. Sprecherziehung ist Teil von Lehreraus- und -fortbildung; 'mündliche Kommunikation' ist Teil der Lehrpläne des Schulfachs Deutsch. Im außerschulischen Bereich versteht sich Sprecherziehung als Teil der Erwachsenenbildung, ihre Gesprächserziehung als politische Bildung ('Mündigkeit durch Mündlichkeit'), auch als Teil der beruflichen universitären Aus- und Fortbildung. Hier entstehen Didaktiken für rhetorische Kommunikation in Organisationen, für interkulturelle Kommunikation, für Medienrhetorik u. a. Das gesprächserzieherische Gesamtziel wird auch angestrebt, wo Teilkompetenzen als Lehr- und

Lernziel gefragt sind: Ausspracheschulung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Stimmbildung und Leselehre bei der Ausbildung von Mediensprechern und Schauspielern, Therapie von Sprach-, Sprech- und Sprechstörungen.

Der mit der Sprachwissenschaft gemeinsame Bezugspunkt Sprache ist für die Sprechwissenschaft ein Faktor im Komplexgefüge 'mündliche Kommunikation'. Sprechwissenschaftlicher Gegenstand ist das Sprechen:

- Sprechfähigkeit wird verstanden als Mit- und Zueinandersprechen im System aller anderen Tätigkeiten (intra- und intersubjektiv), Sprache benutzend und produzierend, auf Orientierung, Koordination, Reflexion und Systematisierung durch Verständigung zielend, wobei Sprache als Verständigungsmittel und Verständigungsbasis der Bezugspunkt aller anderen Zeichensysteme ist.
- Sprechen hat akustische Materialität (Sprechschall).
- Sprechfähigkeit vollzieht sich in einem sozialen Bedingungsgefüge durch ein System von körperlichen und psychischen, intra- und intersubjektiven Sprechhandlungen und Operationen (Sprechverhalten).
- Sprechfähigkeit ist eingebettet in wechselseitige soziale und personale Bezüge, in sozialen Situationen situiert, sie konstituiert Sinn als Vermittlung von subjektivem Meinen und Verstehen, sie führt zu anderen mentalen oder realen (Sprech-)Handlungen und (Sprech-)Operationen.
- Sprechfähigkeit wird in jedem Faktor von intrapsychischen Mustern gesteuert, die in Sprechfähigkeitsprozessen ontogenetisch erworben werden.

Verkürzt: Sprechen ist eine sprachliche, soziale, psychische, körperliche, historische, formative Tätigkeit, die Sinn konstituiert und andere Tätigkeiten auslöst. Dies lässt sich weiter verknappen, wenn der Ausdruck 'dialogisch' all jene Bestimmungsstücke bündelt: Sprechfähigkeit ist dialogisch.

Mehrere deutsche Universitäten bilden in Sprechwissenschaft/Sprecherziehung aus. Die umfangreichste Ausbildung bietet die Universität Halle an: einen Diplom-, Magister- (Hauptfach) und Magisterstudiengang (Nebenfach). Genauerer Aufschluss geben die Blätter zur Berufskunde (1999) und die Internetseite der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS).

Die Breite sprecherzieherischer Arbeit wird im Folgenden anhand der Sprecherziehung in der Lehreraus- und -fortbildung modellhaft entwickelt. Dabei wird vom konkreten (fiktiven) Fall ausgegangen - Sprecherziehung in der Ausbildung von Lehrern aller Fächer - , dann werden auch Inhalte der Deutschlehreraus- und -fortbildung einbezogen, so dass ein Curriculum für Sprecherziehung in der Lehrerbildung entsteht.

2 Problemaufriss: Mündliche Kommunikation in der Schule

Dass Lehrer/innen über vielfältige Kommunikationsfähigkeiten verfügen und die stimmlichen und sprecherischen Voraussetzungen für den Lehrberuf mitbringen, wird meistens als selbstverständlich betrachtet. Aber wie viele sprecherische Aspekte in der Lehrtätigkeit zu beachten sind, wird Lehramtskandidat/inn/en und Lehrer/inne/n meistens erst bewusst, wenn sie an konkreten Bildungsangeboten in Sprechwissenschaft/Sprecherziehung teilnehmen.

Das Thema 'Mündliche Kommunikation in der Schule' wird seit einigen Jahren auch von linguistischer und pädagogischer Seite verstärkt diskutiert. Die Schulpraxis wünscht sich mehr Professionalität im gesamten Bereich der mündlichen Kommunikation. Der Gesprächsführung im Unterricht wird mehr Relevanz beigemessen, denn Schüler/innen lernen zu einem großen Teil durch die Art der Unterrichtsgespräche. Im Deutschunterricht ist der Lernbereich 'Sprechen' (bzw. 'Kommunikation' oder 'Mündlicher Sprachgebrauch') ein eigener Aufgabenschwerpunkt. Das Ziel ist die Förderung der Sprechfähigkeit im Sinne von Gesprächsfähigkeit. Eine Sprecherziehung mit ganzheitlichem Ansatz kann wesentlich dazu beitragen, diese Fähigkeiten zu erweitern (vgl. z. B. Gutenberg/Mönnich i. Dr.).

Ausgangspunkt der didaktischen Überlegungen zur Ausbildung von Lehrer/innen ist der Unterricht an den Schulen. Dass die Unterrichtskommunikation meist durch zu hohe Klassenstärken und durch Schüler/innen mit verschiedenen Muttersprachen erschwert wird, ist hinlänglich bekannt. Aber auch zunehmende Aggressivität und Gewaltbereitschaft sowie die Wissensexplosion in der multimedial geprägten Gesellschaft sind Probleme, die nicht vor der Schultür Halt machen. Sie erfordern mehr denn je von jeder einzelnen Lehrperson Bereitschaft zum Dialog und Gesprächsfähigkeit.

3 Konkrete Falldarstellung: Ein Lehramtsstudent im Sprecheignungstest

Andreas S. (23 Jahre) studiert Deutsch für das Lehramt an Gymnasien an der (nicht mehr existenten) Universität Helmstedt. Da Helmstedt schon im 16. Jh. eine europäische Spitzenuniversität war, wäre sicherlich auch heute die Qualität des Studiums unübertroffen und die Lehrerbildung wäre vorbildlich aufgebaut: Die drei Stufen Studium, Referendariat, Fortbildung wären integriert, aufeinander aufbauend; Stufe 1 und 3 wären schul- und unterrichtsnah, Stufe 3 wäre wissenschaftlich fundiert. Das Studium vermittelt nicht nur fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kenntnisse, sondern versucht, in möglichst frühen Orientierungspraktika, pädagogische Neigung und Eignung der Kandidat/inn/en festzustellen. Wegen der Einsicht, dass der Lehrerberuf im strengen Sinne ein 'redender Beruf' ist, sähe die Studienordnung noch vor den Orientierungspraktika einen Sprecheignungstest (SET) für alle Lehramtsstudierenden vor.

Andreas wird also in seinem ersten Studiensemester sich folgender Prozedur unterziehen:

- *Er wird sich zusammen mit anderen Erstsemestern in einem Sprachlabor einfinden, in dem er eine freigesprochene Aufnahme zu einigen vorgegebenen Stichworten produziert. Vorgegeben sind Stichworte wie 'Motivation für den Lehrerberuf', 'Ihre Stimme und Sprechweise' usw., weil vielen Studierenden auf die abstrakte Bitte 'Bitte sprechen sie zwei bis drei Minuten frei' in der Laborsituation nichts einfällt. Erleichternd wirkt auch die Situation, dass immer zwei Studierende auf einem Arbeitsplatz zusammengeschaltet werden, mit der Bitte, sich die Beiträge zu den Stichworten wechselseitig zu erzählen und sich dabei im 'kontrollierten Dialog' gegenseitig zu vergewissern, dass sie die Beiträge des anderen auch verstanden haben.*
- *Danach wird jede/r einen standardisierten, für Testzwecke hergestellten, Text aufsprechen.*
- *Auf einem Formblatt tragen die Studierenden ihre studienrelevanten Sozialdaten ein, vor allem aber ein Codewort zwecks Anonymisierung.*

Diese Aufnahmen werden dann von den am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Helmstedt arbeitenden Sprecherzieher/innen in Arbeitsgruppen abgehört (in Arbeitsgruppen, um eine intersubjektiv abgeklärte Rückmeldung geben zu können). Das Team hört und beurteilt auf der Grundlage der folgenden Überlegungen:

4 Sprecherziehung in der Lehrerbildung für alle Fächer

Jeder Unterricht vollzieht sich durch Kommunikation. Alle Fächer haben Anteil am Erziehungsauftrag der Schule, der unter anderem die Vermittlung von Kooperation und Kommunikation als komplexe Handlungskompetenz umfasst. Sprecherziehung versteht sich dementsprechend als handlungsorientierte Ausbildung in mündlicher Kommunikation für alle Lehramtskandidat/inn/en und zielt vor allem auf den Erwerb bzw. auf die Optimierung von Eigenkompetenz in mündlicher Kommunikation. Insbesondere die Entwicklung der eigenen Sprechhandlungskompetenz im Hinblick auf die Gesprächsführung in Unterricht und Schulalltag ist eine zentrale Aufgabe der Lehreraus- und fortbildung in allen Unterrichtsfächern und allen Schulformen.

Im Einzelnen geht es um

- die Entwicklung einer physiologischen Sprechstimme und die Herausbildung einer der Standardaussprache angenäherten Artikulation;
- die Verbesserung der Gesprächs- und Redefähigkeit durch die Vermittlung grundlegender rhetorischer Fähigkeiten wie Sprechdenken, Hörverstehen, Argumentieren;
- die Vermittlung von Kenntnissen über die häufigsten Stimm-, Sprach-, und Sprechstörungen, deren Ursachen, Erscheinungsformen, Therapie- und Prophylaxemöglichkeiten.

Bezogen auf diese Schlüsselqualifikationen werden im Folgenden für Andreas sprecherzieherische Angebote entwickelt. Dabei werden grundlegende sprecherzieherische Inhalte vorgestellt, auf die detaillierte Erläuterung konkreter Übungen wird aber verzichtet, weil ohne Selbsterfahrung und Ausprobieren unter erfahrener Anleitung das Wesen von Übungen sich nicht erschließt. Es ist pädagogisch auch unverantwortlich, wenn Unkundige Übungen ausprobieren, die sie nur in Büchern gelesen haben.

Nach einigen Wochen findet Andreas seinen Code-Namen am schwarzen Brett des Zentrums für Lehrerbildung und erhält in einem Beratungsgespräch folgende Rückmeldung:

- *Andreas' Stimme gibt zu Bedenken Anlass; sie erhält eine Prognose: 'Stimme unter Unterrichtsbelastung gefährdet'. Damit hat es folgendes auf sich: 'Stimme' meint hier das primäre, von den Stimmlippen erzeugte Phonationsprodukt im terminologisch ganz engen*

Sinn, nicht etwa Verlaufsqualitäten des Sprechausdrucks wie Lautstärke oder Melodiebewegung, sondern den unmittelbar in der Glottis erzeugten Schall. Bei Andreas' Stimme wird festgestellt, dass sie keinen pathologischen Befund aufweist, keine dysphonen Symptome, also nichts, was nötig machen würde, einen Facharzt (Phoniater) aufzusuchen. Für den normalen Alltagsgebrauch in Gesprächen ist sie unproblematisch. Der physischen und psychischen Belastung des Sprechens im Unterricht allerdings dürfte sie nicht gewachsen sein. Warum? Andreas spricht am oberen Rand seiner Indifferenzlage, dem physiologisch optimalen, konstitutionell vorgegebenen Hauptsprechtbereich; er ist ein Bariton, der etwas zu hoch spricht, mit etwas zu viel Spannung, dadurch mit reduzierter Klangfülle, zum Beispiel eine Stimme wie die des Tagesschausprechers Jan Hofer (bei dem eine minimale Geräuschkomponente dazu kommt, die Andreas nicht aufweist). Also: eine Stimme, mit der man Nachrichten sprechen kann, eine Stimme, die für Normalkommunikation vollkommen ausreicht (Zweiergespräche, Gruppengespräche, Telefon...). Warum nicht für den Unterricht? Unterricht ist physischer und psychischer Dauerstress, auch für die Stimme, die etwa unruhige, lärmende 13jährige erreichen und ggf. übertönen muss, in akustisch ungünstig konstruierten Räumen, mitunter fünf-, sechsmal 45 Minuten ununterbrochen redend (ob Frontalunterricht, wie er an Realschule und Gymnasium dominiert, didaktisch sinnvoll ist, steht auf einem anderen Blatt; in der Realität ist er es, der die Lehrerstimmen strapaziert). Andreas wird unter diesen Umständen seine Lautstärke durch noch mehr Sprechspannung erhöhen, noch enger klingen, seine Stimme wird schnell ermüden, Heiserkeit immer häufiger auftreten, nach einem Jahr Unterricht hat Andreas das Vollbild einer Berufsdysphonie: empirischen Untersuchungen zufolge mindestens eine Woche Unterrichtsausfall pro Jahr, Arztkosten, Medikation, ggf. Operation. Komplettrehabilitationen gelingen meist nur nach monatelangen Stimmheilkuren. Mindestens 30% aller Angehörigen von Sprechberufen, darunter auch die Lehrer, entwickeln solche Dysphonien (vgl. z. B. Berger 1989a, b und 1991, Berger/Ziegler 1989; Gundermann 1970; Gutenberg/Pietzsch i. Dr.a und b; Heidelberg 1991; Simon 1960). Abgesehen vom persönlichen Leiden der Symptomträger – auch die Schüler/innen leiden unter überanstrengten und kranken Stimmen: sie können nicht zuhören, weil sie sich innerlich wehren müssen, eine zu dünne, zu hohe, flepsige Stimme nehmen sie nicht ernst usw.

Andreas erhält also eine Prognose 'Stimme unter Unterrichtsbelastung eventuell gefährdet'. Ihm wird empfohlen zur Prophylaxe eine Übung zur Atem- und Stimmbildung zu besuchen; Kommiliton/inn/en, bei denen die Aufnahme bereits dysphonische Symptome aufzeigt, werden gleich zum Phoniater geschickt, der ihnen dann eine phoniatisch-logopädische Therapie verschreibt.

Worauf hört man im SET, außer auf die Stimme, noch?

- *Stärker im frei formulierten Teil, immer noch stark genug beim Vorlesen des Textes, ist deutlich ein Dialektakzent zu hören. Andreas stammt aus Frankfurt am Main, was ihm den Akzent verschafft, den auch Goethe bis an sein Lebensende sprach. Doch gilt heute die Standardaussprache als Norm für die Öffentlichkeit, wozu außer den Medien auch Katheder, Kanzel und die Schule zählen.*
- *Beim Freiformulieren im kontrollierten Dialog zeigt sich, dass Andreas erhebliche Formulierungsschwierigkeiten hat: Wortfindungsprobleme, Grammatikfehler, Gedankensprünge, Durcheinander in der Themenentwicklung usw. Deswegen hat sein Gesprächspartner große Schwierigkeiten, ihn zu verstehen. Wenn Andreas' Sprechdenkfähigkeit nicht grundlegend entwickelt wird, kann es einem um diejenigen nur leid tun, die seinen Ausführungen folgen müssen, die Schüler/innen, denn mit dieser Sprechplanung wird Andreas nie etwas verständlich erklären können, so fragen können, dass seine Schüler/innen wenigstens verstehen, welche Antworten er hören will.*
- *Obwohl sein Gesprächspartner im SET glasklar formuliert, seine Äußerungen gut aufbaut (keine Abschweifungen und Gedankensprünge), semantisch und syntaktisch gut verständlich ist, auch sprecherisch keine Merkmale aufweist, die Verstehensbarrieren bilden könnten, hat Andreas extreme Schwierigkeiten mit dem kontrollierten Dialog: Er ist kaum in der Lage, das Gehörte vollständig und ohne sehr eigenwillige Veränderungen wiederzugeben, so dass sein Partner sich rundum missverstanden fühlt. Andreas ist ein 'egozentrischer Hörer' – eine schlechte Voraussetzung für die Empathiefähigkeiten, die Lehrer/innen nun einmal brauchen.*
- *Eine ähnliche Inkommunikativität ist zu hören an der Art, wie Andreas den Standardtext im SET abliest. Hier stimmt keine Pausengliederung, keine Akzentuierung. Die Lesefassung wirkt zerkleinert, willkürlich, unsensibel, als ob Andreas von dem Text selber überhaupt nichts verstanden hätte. Ob das einen Rückschluss auf Andreas' perzeptive Lesefähigkeit erlaubt, muss vorläufig offenbleiben. Da aber Zitate einen gar nicht so*

geringen Teil des Lehrervortrags ausmachen, ist die Prognose für den Unterricht ungünstig.

Im Orientierungspraktikum, das Andreas im ersten Semester absolviert, bestätigen sich die o.

g. Diagnosen:

- *Bei seinen Unterrichtsversuchen ist Andreas nach einer halben Stunde Lehrvortrag heiser.*
- *Bei seinen Diktaten tauchen bei den Schüler/inne/n der siebten Klasse Orthografiefehler auf, die auf seine mangelhafte Aussprache zurückzuführen sind (z. B. Vertauschungen wie <Milsch> statt Milch; <menschlich> statt menschlich usw.).*
- *Unterrichtsbeobachtungen und Supervisionsgespräche mit Andreas bestätigen sehr klar die Diagnose des SET, dass Andreas Mühe hat, seinen Schüler/inne/n zuzuhören und auf sie einzugehen, die Schüler/innen wiederum mit seinen Ausführungen nichts anfangen können, seine 'Erklärungen' als unverständlich, gar chaotisch empfinden.*

Ausführliche Konsultationen und Auswertungsgespräche mit Andreas führen dazu, dass er sich auf folgendes Curriculum 'mündliche Kommunikation' einlässt:

4.1 Sprechbildung

Lehrer/innen beeinflussen die Motivation der Schüler/innen nicht nur durch die Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden, sondern auch durch die Gesprächsführung sowie durch ihren Umgang mit ihrer Stimme. Eine Stimmstörung oder eine unklare Artikulation der Lehrenden erschwert Schüler/inne/n das Zuhören und die Konzentration. Eine gesunde, resonanzreiche Stimme, eine optimale Passung von Atmung und Sprechen, eine klare Artikulation – all diese Elementarprozesse auf Seiten der Lehrenden motivieren Schüler/innen zum Zuhören und erleichtern ihre Konzentration auf die Lerninhalte und -ziele. Diese Zielformulierungen führen zu folgenden Inhalten:

4.1.1 Atem- und Stimmbildung

Atem- und Stimmstörungen sollen vermieden bzw. überwunden werden; angestrebt werden angemessene Atemführung als Voraussetzung sinnrichtiger Pausierung und Akzentuierung,

ebenso physiologische Stimmführung als Voraussetzung von wirkungsbezogener Melodieführung und Klangfarbendifferenzierung beim Vorlesen und Freisprechen.

Stimmbildnerische Atemschulung zielt auf die so genannte Voll- oder Tiefatmung, die aus einem kombinierten costo-diaphragmalen und sterno-costalen Mechanismus besteht. Bei geringster Muskularbeit wird so ein höchstmöglicher Nutzeffekt erreicht. Bei der Atembildung wird zu einer physiologischen Körperhaltung (z. B. elastische Wirbelsäulen-Streckhaltung) und -spannung (sog. Etonus) hingeführt, Atembewegungen werden verdeutlicht.

Über das pathologische Atmungsgeschehen gibt die Fachliteratur Aufschluss (z. B. Wendler/Seidner/Kittel/Eysoldt 1996; Wirth 1994, 1995). Hier soll lediglich eine sehr häufige funktionelle Fehlleistung erwähnt werden, die so genannte isolierte Hochatmung. Hierbei bewegt sich entweder nur der obere Teil des Brustkorbs oder der gesamte Brustkorb und die Schultern werden hochgezogen. Hochatmung führt zu Fehl- und Überspannungen der äußeren Kehlkopf- und Halsmuskulatur. Die körperlich enorm belastete Einatmung ist oft hörbar und flach, eine nur geringe Luftmenge belüftet nur die oberen Lungenspitzen. Die ungenügende Sauerstoffzufuhr verursacht Ermüdungserscheinungen und mindert die Leistungsfähigkeit. Die Verspannungen wirken sich außerdem ungünstig auf die Stimmgebung aus, da hierzu ein ausgeglichener und relativ geringer subglottaler Druck benötigt wird, Luftdruck und Stimmlippenfunktion also in richtigem Verhältnis zueinander stehen müssen.

Die Phonation, die Umwandlung des kontinuierlichen Ausatemungsstromes in rhythmische Luftstöße, periodischen und aperiodischen Schall, ist unmittelbar von der Atmung abhängig. Atmung, Stimmgebung und Artikulation stehen in einem so engen Zusammenhang, dass die Veränderung eines dieser Vorgänge eine Veränderung der anderen bewirkt. Stimm- und Sprachstörungen (z. B. Stottern) können von Atmungsfehlleistungen begleitet sein, eine gestörte Atmungsfunktion kann zu stimmlichen Fehlleistungen führen. Atem- und Stimmstörungen können unter anderem entstehen

- durch fehlerhafte Atmungs- und Artikulationsabläufe (z. B. Hochatmung, ingressive Stimmatmung, Fehlspannungen im Ansatzrohr),

- durch Fehlfunktionen im Kehlkopfbereich (z. B. mangelhafter Stimmlippenverschluss - behauchte Stimme, Überfunktionen im Glottisbereich - gepresste Stimme, Irregularitäten im Stimmlippenschwingungsverhalten und starke larynale Gespanntheit - raue Stimme),
- durch anatomisch-physiologische Defekte im supraglottalen Bereich (z. B. Lippenspalte, Gebissanomalie, Zungenverletzung, Gaumenspalte - labiale, dentale, linguale, palatale Dysglossie; mangelhafter Abschluss des Nasenraums gegenüber dem Mundraum - Rhinophonie).

Wenn Stimmqualitäten als zeitweilige oder dauerhafte Abweichungen von der in einer Sprachgemeinschaft üblichen Stimmbildung auftreten und eine eingeschränkte stimmliche Leistungsfähigkeit (z. B. schnelle Ermüdung, Miss- und Schmerzempfindungen) zur Folge haben, spricht man von Stimmstörungen, so genannten Dysphonien. Durch langen pathologischen Stimmgebrauch im Sinne eines 'Zuviel' (hyperfunktionell) oder eines 'Zuwenig' (hypofunktionell) können funktionelle Dysphonien entstehen. Solche Dysphonien, die durch unbewusstes oder bewusstes Lernen von fehlerhaften Phonationsabläufen erworben werden und durch Gewohnheit bedingt sind, sollen mit Hilfe sprecherzieherischer Stimmbildung verhindert werden. Atmung, Bewegung und Spannung, Stimme, Artikulation und Prosodie bilden hierbei eine Einheit. Ziel ist es, die Stimmfunktion und die mit ihr zusammenhängenden muskulären Funktionssysteme und Regelkreise in Einklang zu bringen, unphysiologische Körperspannungen und -haltungen zu vermeiden und so eine resonanzreiche, tragfähige, belastbare Stimme herauszubilden.

Zum Beispiel soll die mittlere Sprechstimmlage, der Tonhöhenbereich, in dem ein Sprecher überwiegend spricht, der physiologischen Sprechstimmlage angenähert werden, also demjenigen Tonhöhenbereich innerhalb des Stimmumfangs, in dem mit geringstem Kraftaufwand anhaltend und mühelos gesprochen werden kann. Die physiologische Sprechstimmlage wird vor allem vom Körperbau, speziell von der Dimension der Stimmlippen bestimmt und hängt eng mit der Stimmgattung zusammen.

Atem- und Stimmbildung lenken zwar die Aufmerksamkeit auf spezifische Teilfunktionen des Sprechens, indem Einzelheiten, die der Ausbildung bedürfen, gesondert geübt werden. Es geht aber nicht darum, isolierte Sprechtechniken zu lehren, sondern Ziel ist die Optimierung der Kommunikationsfähigkeit. Jegliche Übung führt deshalb umgehend zur Ganzheit der kommunikationsbezogenen Sprechleistung.

4.1.2 Ausspracheschulung

Aussprachestörungen und zu starke Dialektaussprache sollen vermieden bzw. überwunden werden; angestrebt werden Standardaussprache und Hörer- und medienangemessene Deutlichkeit beim Vorlesen und Freisprechen.

Ausspracheschulung umfasst nicht nur die Lautbildung, denn die Artikulation wird entscheidend von der prosodischen, vor allem der rhythmisch-melodischen Gestaltung der Sprechereinheit beeinflusst. Es geht deshalb vorrangig um die Vermittlung und Bildung von prosodisch und phonostilistisch variablen Mustern und ihre Festigung bis zur Automatisierung. Angestrebt wird die sowohl grundsätzlich als auch individuell günstigste Haltung und Bewegungsform der Artikulationsorgane bei der Lautbildung. Vorhandene automatisierte und gewohnte audio-motorische Muster sollen gegebenenfalls gelöscht, statt dessen andere Regulative aufgebaut werden. Das bedeutet aber nicht mechanistisches Aussprachetraining ohne funktionalen Bezug, sondern die Ausspracheübungen werden den Bedingungen realistischer Kommunikation angepasst. Ziel ist die jeweils angemessene Verwendung der Standardaussprache in verschiedenen Kommunikationssituationen.

Aus dem Bewegungsablauf der Artikulationsorgane heraus werden die einzelnen Laute hinsichtlich ihrer normativen physiologisch-genetischen Merkmale beschrieben. Bei der sprecherzieherischen Beseitigung von Aussprachestörungen und Dialektaussprache wird zum Beispiel die so genannte 'Ableitungsmethode' angewendet, nach der Auswirkungen der Koartikulation, Ähnlichkeiten und Gegensätze in der Lautbildung zur Anbahnung standardsprachlicher Aussprachegewohnheiten genutzt werden. Geübt wird zunächst überwiegend an phonologischen Minimalpaaren und Wortbeispielen, die die betreffenden Laute in verschiedenen Positionen enthalten und besondere lautkombinatorische Schwierigkeiten aufweisen. Allerdings können auch sprachfreie Elemente verwendet werden. Die so erarbeiteten Laute werden an vorgelesenen Sätzen und Texten gefestigt und auf frei formulierte Äußerungen in verschiedenen Situationen übertragen.

Voraussetzung für alle Korrekturen des Sprechprozesses ist das analytische Hören. Damit wird die Fertigkeit bezeichnet, Sprechereignisse mit Hilfe des Gehörs segmental und suprasegmental in Merkmale und Merkmalskomplexe zu zerlegen und durch inneres Mitvollziehen der physiologischen Abläufe auf die Art und Weise ihrer Erzeugung zu

schließen. Das analytische Hören verweist auf die enge synästhetische Verknüpfung der auditiven Perzeption mit kinästhetischen Sinnesqualitäten (vgl. z. B. Vieregge 1996).

Stimm- und Artikulationsschulung beinhalten deswegen immer auch Trainingsprozesse zum analytischen Hören. Trainierte Hörer können die Segmente von Sprechereignissen und ihre Merkmale auf ihre phonetische 'Norm' hin abfragen. Diese Norm ist allerdings keine konstante und eindeutige Größe, denn sie hängt ab von und ist wesentlich durchsetzt mit anderen Aspekten des kommunikativen Inhalts der sprachlichen Äußerung.

4.1.3 Sprechdenken und Hörverstehen

Die Termini 'Sprechdenken' und 'Hörverstehen' fassen 'Hören' und 'Verstehen' und 'Meinen' und 'Sagen' zusammen, indem sie die Gleichzeitigkeit, das Ineinandergreifen, die Interdependenz der Prozesse von Sinn-Intendieren, Sprachlich-Formulieren und Sprechschall-Erzeugen, von Schall-Hören und Sinn-Deuten akzentuieren (vgl. Gutenberg 2001, 91).

'Sprechdenken' modelliert die direkter Beobachtung nicht zugänglichen psychischen Voraussetzungen und Planungen von konkreten sprachlichen Äußerungen: In einer Sprech-Hör-Situation entstehen bei den Kommunikationspartnern Sprechimpulse, die sich zu vorsprachlichen Denkleistungen verdichten, wobei Vor-Verstandenes und Partnereinschätzung ein Sprechhandlungsziel aufscheinen lassen. Einfall, Ziel und Situationseinfluss führen zu einem Sprechhandlungsplan, einem vorsprachlichen Konzept. Ab dieser Stufe aktivieren sich gleichzeitig sprachliche und sprecherische Muster: Wort- und Akzentvorstellung des so genannten 'Sinnkerns' (Rhema). Darauf entsteht die Vorstellung des Spannbogens, des rhythmisch-melodischen Rahmens der Äußerung.

Der Komplementärprozess zum Sprechdenken ist das 'Hörverstehen'. Es umfasst die Einheit von auditiver Perzeption des gehörten Sprechschalls, Verstehen des Gesagten (als Rekonstruktion der sinnkonstitutiven Strukturen) auf der Grundlage von Hörmustern und Verstehen des Gemeinten (als Rekonstruktion des Intendierten bzw. unbewusst Mit-Ausgedrückten). Alle drei 'Verstehensdimensionen' setzen gleichzeitig mit dem Beginn des Hörens ein. Es werden Antizipationen über den Fortgang der Schall-, Sprach- und Intensionsstruktur gebildet, die fortwährend korrigiert und neu antizipiert werden, bis eine Rekonstruktion von Sprechhandlungsziel und -plan erreicht ist. Ihr Gelingen hängt im wesentlichen davon ab, dass Sprech- und Hörmuster beider Kommunikationspartner komplementär sind (vgl. Gutenberg 2001).

Bei der sprecherzieherischen Arbeit am Sprechdenken und Hörverstehen stehen zwei Fragen im Mittelpunkt: 'Wie sage ich, was ich meine, so, dass andere es hören und verstehen können?' und 'Wie verstehe ich, was ich höre, so, wie der/die andere es meint?'.

Sinnvollerweise sind Übungen zum Sprechdenken und Hörverstehen immer GLEICHZEITIG solche zum Sprechdenken UND Hörverstehen. Das reflektiert die dialogisch begründete Komplementarität beider Dimensionen. So ist die anzustrebende Sinnschrittgliederung des Sprechdenkens orientiert an der Kapazität des Ultrakurzzeitgedächtnisses des Hörens für Wörter (bevor ein Sinn integriert wird): Maximal sieben Sekunden. Übungen werden demzufolge so angesetzt, dass etwa im 'kontrollierten Dialog' der Formulierende sich zu orientieren hat an der vom Hörenden an den fünf Fingern der Hand demonstrierten Sinnschrittwahrnehmung, der Hörende sich an den – im Verlauf der Übung deutlicher wahrzunehmenden – Gliederungssignalen des Sprechenden. Die Abzählung von Sinnschritten an den fünf Fingern wiederum folgt der Einsicht, dass Äußerungskomplexe, die ca. 30 Sekunden nicht überschreiten, als gedankliche Einheit wahrgenommen und reproduziert werden können. Hier bekommt eine antike Memoriertechnik einen neuen methodischen Sinn.

4.1.4 Sprechausdruck

Sprechausdruck wird als Oberbegriff für situations- und stimmungsadäquat konventionalisierte Gestaltungsweisen und -muster im Sprechschall verstanden, mit denen unter anderem Rollen-, Gruppen-, Handlungsmuster realisiert werden. Er umfasst Merkmale wie Stimmhöhe, Lautheit, Stimmklang, Sprechgeschwindigkeit, Artikulation (und ihre jeweiligen Veränderungen), Merkmalskomplexe wie Akzentuierung, Gliederung, Rhythmus, Sprechspannung und andere.

Im Gegensatz zum angeborenen stimmlichen Ausdrucksverhalten (in Basisemotionen wie z. B. Wut, Angst) ist der situations- und stimmungsabhängige, (intendiert) gestaltete Sprechausdruck nicht vorrangig biologisch, sondern sozial determiniert und wird in der Ontogenese durch kommunikative Vorbilder gelernt. In konkreten Kommunikationsereignissen werden Sprechausdrucksweisen produziert und rezipiert. Wenn bestimmte Sprechausdrucksweisen sich regelmäßig wiederholen und an ähnliche Bedingungen geknüpft sind, wenn sie also geordnet, regelhaft erscheinen, liegt die Vermutung nahe, dass es dafür Sprechausdrucksmuster in den Köpfen der Kommunizierenden gibt (vgl. z. B. Gutenberg 2001). Diese Muster sind in Prozessen gesellschaftlicher Kooperation entstanden und prägen das Verhalten und Handeln der Mitglieder sozialer

Gemeinschaften. Es handelt sich überwiegend um implizite Kenntnisse über und Fähigkeiten zur situations- und stimmungsabhängigen Variation von Sprechausdrucksweisen, die als Regulationsbasis für Kommunikationstätigkeit dienen. Sie sind mit interiorisierten Erwartungsvorstellungen über die Adäquatheit konkreter Sprechausdrucksgestaltungen verbunden, haben also Bezug zur jeweiligen Kommunikations- und Kulturgemeinschaft. Sprechausdrucksgestaltungen sind historisch bedingt, eng verbunden mit der kulturellen Tradition und leicht wandlungsfähig (vgl. Krech/Richter/Stock/Suttner 1991; Gutenberg 2001; Bose 2003).

Sprechausdruck ist immer Ausdruck AM Sprechen und kann daher nicht isoliert geübt werden. Seine Variabilität ist Voraussetzung für emotionale und situative Differenzierung in Gespräch und Rede. Seine Übung erfolgt daher als integraler Bestandteil von Gesprächs- und Redeerziehung, bzw. von Sprechkunst-Erziehung (siehe dort).

4.1.5 Leselehre

Sprechwissenschaftliche Leselehre umfasst die Theorie und Didaktik des Vorlesens. In der Theorie geht es darum, Regeln für mögliche sprecherische Realisierungen zu formulieren, die sich aus einer gegebenen Textstruktur ergeben. Das betrifft den sprachbezogenen und textbildenden Teil des Sprechausdrucks, also die Prosodie, hierbei vor allem die Gliederung in Sprechereinheiten, die Signalisierung ihrer Abgeschlossenheit/Nichtabgeschlossenheit, die Akzentuierung sinnwichtiger Wörter.

In der Didaktik der Leselehre wird die Fähigkeit zum sinnfassend-sinnvermittelnden, hörerbezo-genen Vorlesen ausgebildet. Dazu gehört die Vermittlung von Regelkenntnissen über den Zusammenhang zwischen Aussageabsicht, Text- und Prosodiestruktur ebenso wie die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Anwenden dieser Regeln und das Training von Sprechdenk-, Lese- und Hörverstehensfertigkeiten.

Es ergeben sich also drei jeweils interdependente Dimensionen:

1. Die Dimension des Textes bzw. die Sprachgestalt umfasst den Textproduktionsprozess, also das Schreiben als Umsetzen einer Aussageabsicht: Anhand von Textregeln soll eine Textstruktur hergestellt werden, die sich als leseverständlich und sprechbar erweist.
2. Die Dimension der sprecherischen Realisierung bzw. die Sprechgestalt umfasst den Vorleseprozess als Umsetzen einer Aussageabsicht in Korrespondenz mit der Aussageabsicht des Schreibers: Gemäß der prosodischen Regeln für die gegebene Textstruktur wird Sinnvermittlung und Hörverständlichkeit angestrebt.

3. Die Dimension der Rezeption bzw. das Hörverstehen umfasst das Zuhören, das sich ebenfalls als regelhaft erweist: In Abhängigkeit von Textstruktur und sprecherischer Realisierung sind die Sinnintentionen von Schreiber und Sprecher erkennbar.

Beim Vorlesen kommt es darauf an, einen Prozess reproduzierenden Sprechdenkens so zu gestalten, dass eine mit dem Text vorgegebene Sprachgestalt reproduziert und eine dazu stimmende prosodische Form (insbesondere Akzentuierung und Sinnschrittgliederung) produziert werden. Dazu muss das sprachliche Material prosodisch durchgearbeitet werden. Dafür hat sich das Verfahren der Zeilenschreibweise bewährt: der zu lesende Text wird graphisch so geordnet, dass den Sinnschritten Zeilen entsprechen, die Akzentuierung erscheint als Fettdruck der Akzentsilbe des Sinnwortes:

1. Der Lead-Satz einer Hörfunknachricht, wie er sinnorientiert gelesen werden sollte:

Bundeskanzler Gerhard **SCHRÖ**der
hat **GE**stern
auf einer Dringlichkeitssitzung das Kabi**NETTS**
Bundesverteidigungsminister **SCHARP**ing
Ent**LASS**en.

2. Sinnschritte als Zeilen – so haben es uns schon immer die Dichter vorgemacht:

Über allen **GIPF**eln
ist **RUH**
...

Benutzt man dieses Verfahren zur Produktion von eigenen Lesetexten (etwa für das Schulradio), so wird die Trennung zwischen Schreiben und späterer prosodischer Bearbeitung fürs Vorlesen aufgehoben, schon der Schreibprozess ist sprechorientiert, Schreiberziehung und Leselehre fallen zusammen.

4.2 Rhetorische Kommunikation

Im Bereich der rhetorischen Kommunikation sollen Lehramtsanwärter/innen befähigt werden,

- Redeformen zu beherrschen und didaktisch-methodisch zu reflektieren,
- Gesprächsformen zu beherrschen und didaktisch-methodisch zu reflektieren,
- Möglichkeiten des Umgangs mit Konflikten zu kennen.

Diese Zielformulierungen führen zu folgenden Inhalten:

- Arbeit an Gesprächsformen wie Besprechungen, Konferenzen, Verhandlungen, Teamgesprächen, Debatten, Konflikt- und Beratungsgesprächen usw.,
- Arbeit an Redeformen wie Vorträgen, Präsentationen, Meinungsreden, Ansprachen, Referaten usw.,
- Arbeit an Basisformen wie Argumentieren, Informieren, Erzählen, Unterhalten.

Rhetorisch betrachtet sind Lehrende Redner/innen, Gesprächsleiter/innen und Gesprächsführer/innen im beratenden und konfliktbearbeitenden Zweiergespräch. Rede- und Gesprächserziehung, die Lehrende als Basis ihrer didaktisch-methodischen Kompetenz erfahren müssen, wird darum alle Gesprächs- und Redeformen des Kommunikationsraums Schule thematisieren müssen. Dies geschieht in zweierlei Formen von Selbsterfahrung:

- **in Selbsterfahrungsseminaren an der Universität,**
- **in den Orientierungs- und fachdidaktischen Praktika an den Partnerschulen unter Supervision.**

In beiden Formen werden die Studierenden ihr kommunikatives Können weiterentwickeln in einem Rhythmus von selber tun – Rückmeldung erhalten (z. T. videounterstützt) – Selbstreflexion mit Formulierung von Aufgaben (woran jetzt arbeiten?) – selber tun – Rückmeldung usw.. Dass in solchen Prozessen ein besonderes Augenmerk auf Kommunikativität und Variabilität des Sprechausdrucks (s. o.) gelegt wird, ist angesichts der Psychodynamik von Erziehung und Unterricht selbstverständlich. Wie solche Trainings- und Supervisionseinheiten im Einzelnen ablaufen, ist außer in der sprecherzieherischen auch in der erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Literatur beschrieben.

Kennzeichnend für die methodische Gestaltung der Sprecherziehung ist ihr übungsintensiver Charakter. Die Lehramtsstudent/inn/en sollen nicht nur Kenntnisse über Grundlagen der Sprechbildung und der rhetorischen Kommunikation erlangen, sondern sie sollen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, die ihnen helfen, den stimm- und sprechintensiv belasteten Lehrerberuf gesund und wirksam ausüben zu können. Sie sollen außerdem ihre vorbildhafte Verantwortung für das kommunikative Verhalten ihrer Schüler/innen und damit auch für das kommunikative Klima in den Klassen erkennen und wahrnehmen können. Nur auf diese Weise kann der/die Lehrer/in den vielfältigen kommunikativen Anforderungen an den Lehrerberuf gerecht werden und ihn für sich selbst und für die Schüler/innen befriedigend ausfüllen.

4.3 Stimm-, Sprach- und Sprechstörungen

Im Bereich der Sprach-, Sprech-, Stimmstörungen sollen die Lehramtsanwärter/innen befähigt werden, die gesprochenen Äußerungen der Schüler/innen hörend zu beurteilen, um den Lernbedarf zu diagnostizieren. Sie sollen also zum Beispiel bei ihren Schüler/inne/n Abweichungen von der Standardaussprache und Stimm-, Sprach- und Sprechstörungen erkennen können, um Eltern auf Therapie- oder Beratungsbedarf aufmerksam zu machen.

Über Stimm-, Sprach- und Sprechstörungen im Kindes- und Jugendalter gibt die Fachliteratur Aufschluss (z. B. Bergauer 1998, Brügge/Mohs 1998, Spiecker-Henke 1997, Wendler/Seidner/Kittel/Eysoldt 1996; Wirth 1994; 1995). Hier werden lediglich stellvertretend einige Beispiele genannt:

- Stimmlippenknötchen: hyperfunktionelle Dysphonie, bei der durch dauerhafte stimmliche Überanstrengung kleine Verdickungen am freien Rand der Stimmlippen entstehen (auch als 'Schreiknötchen' bezeichnet). Die Stimme klingt belegt, brüchig, heiser und ermüdet sehr leicht.
- Mutationsstörung: Entwicklungsstörung der Stimme im Rahmen des Stimmwechsels (v. a. bei jungen Männern). Der Stimmwechsel zieht sich beispielsweise über mehrere Jahre hin (statt über zwei bis drei Monate); er verläuft unvollständig (die kindliche Sprechstimmlage bleibt im wesentlichen erhalten und die Stimme kippt dauerhaft über eine Oktave); trotz abgeschlossener Kehlkopfentwicklung wird die hohe Kinderstimme beibehalten (Mutationsfistelstimme).

- **Stammeln:** Entwicklungsstörung der Lautbildung; Unfähigkeit, über das Stadium des Entwicklungsstammelns im Rahmen des Spracherwerbs hinaus einzelne Laute oder Lautverbindungen normgerecht zu bilden oder als Phoneme anzuwenden. Unterschieden wird zwischen Laut-, Silben-, Wort- und Satzstammeln. Betroffen können sowohl einzelne Laute sein (isoliertes Stammeln, z. B. Sigmatismus) als auch ganze Lautgruppen (multiples Stammeln). Anders als beim Stottern (Sprechablaufstörung) handelt es sich beim Stammeln um eine Störung der Aussprache, d. h. bis auf die Aussprache steht dem Kind die Sprache voll zur Verfügung.
- **Poltern:** Sprechablaufstörung; verbale Manifestation einer zentralen Gleichgewichtsstörung der Sprache. Kennzeichnend sind sehr kurze Sprechphrasen; Unregelmäßigkeiten im Sprechablauf wie Silben-, Wort-, Phrasenwiederholungen, Lautdehnungen und Interjektionen zur Erhaltung des Sprechflusses trotz Wortfindungsproblemen; exzessives Sprechtempo mit inter- und intraverbalen Akzelerationen; Artikulationsstörungen wie Lautauslassungen, -verschiebungen, -vertauschungen; Monotonie und Stereotypie in der Sprechmelodie. Diese Erscheinungen sind anders als beim Stottern nicht verbunden mit Störungsbewusstsein oder Sprechangst.

Was Andreas hier an Ausbildung in mündlicher Kommunikation erhält, teilt er mit allen Lehramtskandidaten. Diese ausgebildeten Fähigkeiten und Fertigkeiten zielen auf Unterricht und den gesamten Kommunikationsraum Schule, insofern dort Prozesse mündlicher Kommunikation eine zentrale Rolle spielen, sie sind insofern ein Teil von Methodik und Didaktik (Konflikt-, Beratungs- und Teamprozesse mit Eltern Schüler/inne/n, Kolleg/inn/en mitgedacht).

Nun spielt für Andreas mündliche Kommunikation noch eine zusätzliche Rolle: er will nämlich Deutschlehrer werden. Als solcher wird er auch mündliche Kommunikation unterrichten müssen, die in allen Klassenstufen Teil des Stoffes ist.

5 Lehrplananforderungen im Bereich mündliche Kommunikation

Standards der Kultusministerkonferenz für den Mittleren Schulabschluss Deutsch schreiben zum Beispiel folgende wesentliche Ziele fest:

anderen etwas mitteilen	<ul style="list-style-type: none"> - situations-, partnergerecht und wirkungsbezogen erzählen, berichten und beschreiben; - kürzere Beiträge in freier Rede liefern - ein Referat strukturiert und mit Hilfe von Stichpunkten adressatengerecht vortragen
diskutieren	<ul style="list-style-type: none"> - eine Diskussion zusammen mit anderen planen und vorbereiten - sich selbständig inhaltlich auf eine Diskussion vorbereiten - aktiv an einer Diskussion zu einem überschaubaren Thema teilnehmen, eigene Interessen unter Beachtung grundlegender Gesprächsregeln argumentativ vertreten - wesentliche Diskussionsergebnisse zusammenfassen und in verständlicher Form wiedergeben
Gespräche führen	<ul style="list-style-type: none"> - sich in informellen und formellen Situationen (z. B. Bewerbungsgespräch) auf die Gesprächssituation einstellen sowie sprachliche und nichtsprachliche Mittel angemessen einsetzen

So ähnlich werden diese Anforderungen in den Lehrplänen aller Länder für alle Klassenstufen fortgeschrieben. Hieraus leiten sich Forderungen an die Deutschlehrenden ab: Eigene Fähigkeiten in mündlicher Kommunikation (Eigenkompetenz) bilden die Voraussetzung dafür, mündliche Kommunikation lehren zu können (Lehrkompetenz). Deutschlehrer/innen müssen also 'Sprecherzieher/innen' sein. Wenn sie die Lehrpläne ernst nehmen, dann treiben sie Gesprächserziehung, Lautbildung, Argumentationsdidaktik, Leselehre, Redeübungen usw. Das hat zwei Voraussetzungen:

- Sie müssen es selber können, denn das 'Vor-Leben' des Zielmusters ist in allen Feldern der Erziehung zu praktischem Können die notwendige Bedingung.
- Die hinreichende Bedingung ist, dass sie es auch lehren können, also Didaktik und Methodik mündlicher Kommunikation beherrschen.

Zu diesem Zweck wird sich Andreas zusammen mit den anderen künftigen Deutschlehrern folgendem Ausbildungsprogramm unterziehen:

6 Sprecherziehung in der Lehrerbildung im Fach Deutsch

Sprecherzieherische Lehrangebote für zukünftige Deutschlehrer/innen bauen auf der Sprecherziehung für alle Lehramtskandidat/inn/en auf und zielen darüber hinaus auf den Erwerb von Analyse- und Lehrkompetenz. 'Sprecherziehung im Deutschunterricht' durch den Lehrer heißt:

- Unterrichten können in Sprechbildung,
- Unterrichten können in rhetorischer Kommunikation,
- Unterrichten können in ästhetischer/sprechkünstlerischer Kommunikation (gestaltendes Sprechen).

Da sprecherzieherische Didaktik und Methodik so komplex und vielfältig ist, dass sie im Rahmen eines Überblickartikels nicht erläutert werden kann, werden im Folgenden meist nur die Inhalte benannt und, soweit vorhanden, exemplarisch entsprechende methodische Fachpublikationen angegeben. Manche Gebiete sind in der Sprecherziehung allerdings noch so neu (z. B. Arbeitsmedien), dass noch keine methodischen Anleitungen publiziert sind.

6.1 Didaktik und Methodik der Sprechbildung

Inhalte von Sprechbildung sind bereits oben vorgestellt worden, hier einige Angaben zur methodischen Literatur:

- Atem- und Stimmbildung (z. B. Coblenzer-Muhar 1987; 1996; Aderhold/Wolf 1999)
- Standardaussprache (z. B. GWDA 1982; Fiukowski 1992; Hirschfeld/Stock 2000)
- Hörverstehen, Sprechdenken (z. B. Geißner 1982; Gutenberg 2001:Kapitel 5)
- Sprechausdruck (z. B. Geißner 1985)
- Leselehre (z. B. Stock 1996; Gutenberg 2001:Kapitel 5)

6.2 Didaktik und Methodik der rhetorischen Kommunikation

Der Bereich rhetorische Kommunikation für Deutschlehrer/innen lässt sich aufgliedern in:

- Rhetorische Kommunikation I: face to face (z. B. Geißner 1986a und b; Merger 1998)
- Rhetorische Kommunikation II: Medien - Konsum- und Arbeitsmedien (z. B. Gutenberg 2001:Kapitel 9.4)

Im Lernbereich mündliche Kommunikation sind Deutschlehrer/innen Sprecherzieher/innen, im Bereich rhetorische Kommunikation Gesprächs- und Redeerzieher/innen, die bei den Prozessen der Face-to-Face-Kommunikation auf bewährte Konzepte zurückgreifen können; bei den Konsum- und Arbeitsmedien sind sie Erzieher/innen zu 'Media-Literacy' und 'Media-Orality', die sich überwiegend außerfachlich orientieren müssen, wobei dies auch heißt, sich bei der hier fortgeschritteneren US-amerikanischen Schwesterdisziplin umzutun.

Wie auch immer – eine entscheidende Schlüsselqualifikation ist hier das Feed-Back-geben-Können. Was der Lehramtsstudent in seinen eigenen Selbsterfahrungsprozessen (s. o.) auf eine hoffentlich professionelle Art selbst erfahren hat, das muss er als gesprächs- und redeerziehender Deutschlehrer selber praktizieren können. Die Voraussetzungen für Feed-Back-geben-können sollten in diesen Selbsterfahrungsprozessen erworben sein:

- Reduzierung des eigenen 'blinden Flecks', eine realistische Einschätzung des eigenen kommunikativen Könnens, der Wirkung des eigenen Sprechausdrucks insbesondere.
- Eine gute Beobachtungs- und Analysefähigkeit für Gesprächsprozesse, für (auch prosodische) Mikrostrukturen in Gespräch und Rede. Diese zu trainieren sind gesprächsanalytische Arbeiten, insbesondere das Studium der Aufzeichnungen und Transkripte, hervorragend geeignet. Eine systematische Aufarbeitung, zielend auf ihre methodische Integration in die Lehrerbildung, steht allerdings noch aus.
- Darauf aufbauend wird der Lehramtskandidat in Methodik-Seminaren und im fachdidaktischen Praktikum unter Supervision lernen, seine Beobachtungen und Analysen folgendermaßen mitzuteilen:
 - Regel 1: Welche Rückmeldung ist jetzt dran? Aus dem vielen, was zu beobachten ist, gilt es auszuwählen, was primär wichtig ist, was dem Schüler jetzt nützlich ist, was er akzeptieren kann, woran er als nächstes arbeiten kann.

- Regel 2: Rückmeldungen sind Beschreibungen von Wirkungen. Der Rückmeldende beschreibt, welche Reaktionen eine Aktivität, Aussage, etc. bei ihm auslöst. Dabei kann er bei dem bleiben, was er selber an Reaktionen gespürt hat, er kann auch Fremdperspektiven einnehmen und mutmaßliche Wirkungen bei anderen formulieren. Verboten sind Charakteranalysen und Spekulationen über Motive und Ziele des Sprechenden.
- Regel 3: Wirkungen werden erklärt. Dazu gehört auf der Seite des Rückmeldenden eine Explikation seiner habituellen und situativen Voraussetzungen, die dazu beitragen, dass genau diese Wirkung jetzt eingetroffen ist. Auf der Seite des Adressaten gehört dazu eine präzise Beschreibung auf der Merkmalsebene, welches konkrete Vorkommnis für die beschriebene Wirkung verantwortlich ist (z. B. Wortwahl, Lautheit, Unterbrechungen, fehlender Blickkontakt, Satzabbrüche, Wortfindungsschwierigkeiten usw.)

Um diese 'Feed-Back-Regeln' zu verdeutlichen, geben wir eine Passage aus dem Supervisionsgespräch wieder, das mit Andreas im Orientierungspraktikum geführt wird (s. o.):

Obwohl der SET über die Stimme hinaus bei Andreas eine ganze Reihe von unterrichtsrelevanten Kommunikationsdefiziten erbracht hat, bekam Andreas Rückmeldung nur auf die prognostizierten Stimmprobleme (Regel 1). Alle anderen Beobachtungen aus dem SET gehen in die Supervisionsgespräche des Orientierungspraktikums ein, weil zu erwarten ist, dass Andreas nur auf dem Hintergrund der dort in Unterrichtsversuchen gemachten Erfahrungen diese Rückmeldung nachvollziehen und akzeptieren kann.

S(upervisor): Sie haben ja gemerkt, dass Sie nach kurzer Zeit im Unterricht heiser werden.

A(ndreas): Ja, es hilft aber, wenn ich zwischendrin die Gähübung mache.

S: Naja, die Schüler könnten es drollig finden.

A: Ich weiß, ich muss die Atem- und Stimmbildung bis zum Fachpraktikum intus haben.

S: Mal abgesehen von der Stimme – wie ist sonst Ihr Eindruck von den Unterrichtsstunden?

A: Ich wusste gar nicht, wie schwer von Begriff die sind.

S: -?-

A: *Naja, die meisten Sachen muss man dreimal erklären. Und ich versteh auch gar nicht, wonach die eigentlich fragen.*

(Der Supervisor hat jetzt erfahren, ob Andreas von der Sprechdenk- und Zuhörerproblematik überhaupt etwas mitbekommen hat, und ist erleichtert, denn sonst wäre das jetzt folgende Feed Back viel schwieriger.)

S: *Also ich habe sehr klar verstanden, was die Schüler gefragt haben (Regel 2; er war als Beobachter bei einigen Unterrichtsgesprächen dabei). Und ich glaube auch, ich weiß, WARUM sie nachgefragt haben.*

A: -?-

S: *Naja, in der Passage, in der Sie die indirekte Rede und andere Formen der Redewiedergabe erklärt haben, wäre ich selbst nicht mitgekommen, wenn ich mich nicht auskennen würde (Regel 2 und 3).*

A: -?-

S: *(Regel 3) Sie haben das sehr abstrakt erklärt. Beispiele kamen sehr spät. In den Erklärungen waren viele Sachen drin, die nicht reingehören, deshalb verwirrten. Ihre Sätze waren sehr kompliziert, deswegen auch häufig abgebrochen und neu begonnen. Ständig mussten Sie nach Worten suchen, mit vielen Ähs und Planungspausen. Wenn Sie dann die Formulierung hatten, sprachen Sie viel zu schnell und undeutlich. Verwirrend waren auch die Wiederholungen in neuer, manchmal noch komplizierterer Wortwahl. Sie haben die Leute auch kaum angeschaut. Vor allem nicht, wenn die was gefragt haben. Immerhin, die Schüler konnten Sie unterbrechen und nachfragen. Dass Sie das zugelassen haben, hat die Leute am Abschalten gehindert (Regel2).*

A: *Sie meinen, es lag gar nicht an den Schülern?*

S: *Ja. Wenn Sie wollen, können wir uns die Aufnahme vom kontrollierten Dialog im SET anhören. Da war das genau so.*

A: *O.K.*

(Sie hören sich also die Aufnahme an. Die Rückmeldung zu den Artikulationsproblemen und dem Vorlesen (s. o.) unterbleibt an dieser Stelle. Sie muss warten, bis sie dran ist.)

6.3 Didaktik und Methodik der sprechkünstlerischen Kommunikation

Im Bereich der sprechkünstlerischen Kommunikation geht es um Prozesse ästhetischen Sprechens und Hörens,

- mit und ohne literarische Texte,
- darstellend und nicht darstellend,
- in unterschiedlichen Formen von Spiel und ästhetischer Aktion,
- innerhalb und außerhalb der Medien

(z. B. Berthold 1985; Krech 1987; Ertmer 1996; Gutenberg 2001:Kapitel 6.2).

Anders als in den bisherigen Bereichen, in denen eine gewisse Eigenkompetenz bereits in der Sprecherziehung für Lehrer aller Fächer erworben werden konnte, geht es hier zunächst um den Erwerb eigener sprechkünstlerischer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Basis hierfür bilden die erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in Sprechausdruck und Leselehre. Darüber hinaus wird aber auch Lehrkompetenz auf diesem Gebiet vermittelt.

Für künftige Deutschlehrer/innen zentral ist im Literaturbetrieb des Unterrichts das – wie es in manchen Lehrplänen heißt – 'ausdruckstarke und ausdrucksrichtige' Sprechen literarischer Texte, insbesondere Lyrik. Werden sie selber Texte im Unterricht sprechen oder sogar Schüler zum Textsprechen anleiten, so haben sie drei Dimensionen der Erarbeitung einer Sprechfassung zu berücksichtigen:

1. Der determinierende Faktor 'Text' bedingt eine Textstrukturanalyse. Diese umfasst eine Beschreibung und Benennung der Texteigenschaften und eine Ableitung möglicher Sprechanweisungen, also möglicher Interpretationen, 'Lesarten' aus diesen Texteigenschaften. Texteigenschaften sind:
 - die Sprachgestalt - phonetische, morphologische, semantische und syntaktische Struktur auf allen Ebenen (Segment, Wort, Satz, Text),
 - die Textgraphik - visuelle Strukturierung,
 - die Texttektonik - in den Kategorien der Poetik beschreibbare Textstrukturierung.

Die Historizität des Faktors 'Text' bedingt eine sprach-, literatur- und rezeptionsgeschichtliche Verortung und damit eine zeitgeschichtliche, soziologische und sozialpsychologische Analyse, die eine biographische und damit autororientierte

soziologische und psychologische Analyse einschließt. Dazu gehört auch eine Analyse der Rezitationsgeschichte des Textes.

2. Bedingt durch die Relation von Sprechersubjektivität und Text ist eine Dimension, die als 'Einfühlung' bezeichnet werden kann. Darunter ist der intrapsychische (Nach-)Vollzug der in der Textstruktur enthaltenen und von ihr (bei genau diesem Interpreten) evozierten Begriffe, Gedanken, Bilder, Emotionen zu verstehen. Diese Erarbeitungsdimension liefert sinnliche Erfahrungen möglicher Sprechfassungen (Interpretationen), so wie die erste Dimension kognitives Material von Interpretationsmöglichkeiten lieferte. Intrapsychischer (Nach-)Vollzug ist ein Vorgang, der nicht möglich ist ohne eine physische Dimension, wodurch körperliche, interaktive, spielhafte und theaterhafte Arbeitsweisen eingeschlossen sind.

Die Dimension 'Einfühlung' ist bedingt durch die Konfrontation des Textes mit der jeweiligen Sprecherindividualität. Da genau dieser Sprecher genau diesen Text spricht, also psychisch und physisch umsetzt, ist eine psychische und physische Erfahrung des Textes durch den Sprecher nötig. Diese Erfahrung darf allerdings nicht vorzeitig durch eine 'heimliche' Festlegung auf eine bestimmte Interpretation eingeschränkt sein, sondern muss die möglichen Wirkungen dieses Textes auf diesen Sprecher allseitig spürbar sein lassen. Gleichzeitig ergeben sich hier Kriterien dafür, welche Sprechfassungen diesem Sprecher überhaupt möglich sind. Diese Arbeitsdimension wird von der ersten Dimension insoweit profitieren können, als das dort kognitiv-analytisch gewonnene Material Anregung und Stoff für 'einfühlenden' Nachvollzug geben kann.

3. Zu einer konkreten Sprechfassung, also einer Interpretation, führt erst das Arbeiten in der Dimension, die mit der Auffassung von Textsprechen als einer spezifischen Form mündlicher Kommunikation gesetzt ist, in der je konkreten Hörern ein Text mit einer je konkreten Aussageabsicht eines spezifischen Sprechers vorgetragen wird.

Diese Arbeitsdimension ist mit Analyse, Einschätzung und Planung der Text-Sprech-Situation und der Einstellung darauf zu umreißen. Was Analyse, Einschätzung, Planung und Einstellung bedeutet, macht man sich am besten klar, wenn man die schon häufiger benutzte alte rhetorische Frageformel konkret anwendet: Was will ich (WER) dadurch bei genau diesen Hörern (ZU WEM) erreichen (WOZU), dass ich genau diesen Text (WIE) zu diesem Zeitpunkt (WANN) an diesem Ort (WO) spreche, was veranlasst mich dazu (WARUM), was will ich mit diesem Text sagen (WAS), auf welchen Problembereich beziehe ich mich

mit diesem Text (WORÜBER) und wie muss ich unter all diesen Bedingungen den Text sprechen (WIE)?

Es gehört zur Einstellung auf die Text-Sprech-Situation dazu, dass der Sprecher fragt (selbst wenn er empirisch keine Antworten finden sollte!): Was sind das für Hörer, wozu und warum hören sie zu, was wollen sie erfahren, wie hören sie zu usw.? Die konkrete Interpretation für die konkrete Text-Sprech-Situation ergibt sich aus dieser Arbeitsdimension auf folgende Weise:

Die Situationsanalyse führt zur Entscheidung, welche der in den beiden ersten Arbeitsdimensionen entwickelten Möglichkeiten verwirklicht werden soll. Wenn Text-Struktur-Analyse und 'Einfühlung' ergeben haben, wie der Text gesprochen werden KANN, so führt die Planung der Text-Sprech-Situation zur Entscheidung, wie der Text gesprochen werden SOLL.

6.4 Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache

Der Deutschunterricht an Schulen in Deutschland ist für viele Schüler/innen 'Deutsch als Fremdsprache'. Für die Didaktik und Methodik der Mündlichkeit müssen daher wesentliche Aspekte interkultureller Kommunikation berücksichtigt werden. In der Sprecherziehung beginnt die Auseinandersetzung mit dieser Problematik erst allmählich (z. B. Forster 1997; Slembek 1997; Hirschfeld/Stock 2000; Gutenberg 2001:Kapitel 9.3).

Alle Teile des Curriculums 'Sprecherziehung', die sich an der vorbildlichen Universität Helmstedt schon in der ersten Stufe der Lehrerbildung finden, sind andernorts über alle drei Stufen verstreut. Sammelt man aber alle Angebote des Studiums, des Lehrerseminars und der Lehrerfortbildung, so kommt ungefähr das beschriebene Curriculum zustande.

In der Sprecherziehung für Deutschlehrer/innen lernt Andreas nicht mehr nur sprechen, sondern vor allem sprechen lehren. Er erwirbt nicht nur Kenntnisse in der Didaktik mündlicher Kommunikation, sondern vor allem Fähigkeiten und Fertigkeiten in ihrer Methodik. An zwei Beispielen sei auf den engen Zusammenhang von Eigen- und Lehrkompetenz hingewiesen:

- *Für die Methodik der Standardaussprache erweist sich Andreas' Dialektaussprache im Deutschunterricht als pädagogische Barriere: Wie soll er auf Standardaussprache der Schüler/innen hinarbeiten, wenn er sie nicht einmal vormachen kann?*
- *Für die Methodik der Leselehre und der Sprechkunst erweist sich Andreas' dilettantisches Vorlesen als pädagogische Barriere: Wie soll er Gedichte 'ausdrucksstark und ausdrucksrichtig' vorsprechen können, von der Anleitung der Schüler/innen dazu ganz zu schweigen?*

Gerade seine Unterrichtsversuche in fachpraktischen Praktikum (Inhalte siehe Lehrpläne) bringen Andreas für sein eigenes sprechen Können den Durchbruch. Das hat auch damit zu tun, dass häufig Menschen, die selber Kommunikationsbarrieren zu überwinden hatten, am Ende die besseren, weil 'sensibleren' Sprecherzieher werden. Das zeigt sich an der wachsenden Reflektiertheit und Wahrnehmungsdifferenzierung, die Andreas in der Vorbereitung und Supervision des fachdidaktischen Praktikums an den Tag legt.

Beim Thema 'Sprecherziehung und Schule' geht es also um weit mehr als nur um prophylaktische Sprech- und Stimmbildung für Lehrer oder um das zum Unterrichten notwendige rhetorische Rüstzeug, auf das Sprecherziehung zuweilen reduziert wird. Ein aktuelles, umfassendes sprechpädagogisches Angebot für Lehrer und für Schüler, das neben Sprech- und Stimmbildung die zahlreichen Aspekte der rhetorischen, sprechkünstlerischen und therapeutischen Kommunikation berücksichtigt, könnte eine deutliche Verbesserung der schulischen Ausbildung bewirken.

3.8 Vermittlung mündlicher Kompetenz in der Lehrerbildung

Ines Bose & Norbert Gutenberg

Bei der Umgestaltung der Studiengänge im Bologna-Prozess und bei der Einführung von Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz (KMK) besteht unter den Beteiligten weitgehend Konsens hinsichtlich der enormen Bedeutung der mündlichen Kompetenz. Das hat Folgen für die Lehrerausbildung insgesamt, insbesondere aber für die Ausbildung von Deutschlehrer/innen, denn im Deutschunterricht ist mündliche Kommunikation nicht nur Unterrichtsform, sondern auch Unterrichtsinhalt. Lehrer/innen und insbesondere Deutschlehrer/innen müssen befähigt werden, die Bildungsstandards der KMK zur Ausbildung und Schulung der mündlichen Kompetenz der Schüler/innen umzusetzen.

1 KMK-Bildungsstandards für den Bereich mündliche Kommunikation

Beim ‚Mittleren Schulabschluss‘ verlangen die Standards z. B. für ‚Sprechen und Zuhören‘ unter den Überschriften:

<i>zu anderen sprechen</i>
<ul style="list-style-type: none"> - sich artikuliert, verständlich, sach- und situationsangemessen äußern, - über einen umfangreichen und differenzierten Wortschatz verfügen, - verschiedene Formen mündlicher Darstellung unterscheiden und anwenden, insbesondere erzählen, berichten, informieren, beschreiben, schildern, appellieren, argumentieren, erörtern, - Wirkungen der Redeweise kennen, beachten und situations- sowie adressatengerecht anwenden: Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Klangfarbe, Stimmführung, Körpersprache (Gestik, Mimik), - unterschiedliche Sprechsituationen gestalten, insbesondere Vorstellungsgespräch / Bewerbungsgespräch, Antragstellung, Beschwerde, Entschuldigung; Gesprächsleitung.
<i>vor anderen sprechen</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Texte sinngebend und gestaltend vorlesen und (frei) vortragen, längere freie Redebeiträge leisten, Kurzdarstellungen und Referate frei vortragen: ggf. mit Hilfe eines Stichwortzettels /einer Gliederung, - verschiedene Medien für die Darstellung von Sachverhalten nutzen (Präsentationstechniken): z. B. Tafel, Folie, Plakat, Moderationskarten.
<i>mit anderen sprechen</i>
<ul style="list-style-type: none"> - sich konstruktiv an einem Gespräch beteiligen, - durch gezieltes Fragen notwendige Informationen beschaffen, Gesprächsregeln einhalten, - die eigene Meinung begründet und nachvollziehbar vertreten, auf Gegenpositionen sachlich und argumentierend eingehen, kriterienorientiert das eigene Gesprächsverhalten und das anderer beobachten, reflektieren und bewerten.
<i>verstehend zuhören</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Gesprächsbeiträge anderer verfolgen und aufnehmen, - wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben, Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln.
<i>szenisch spielen</i>
<ul style="list-style-type: none"> - eigene Erlebnisse, Haltungen, Situationen szenisch darstellen, - Texte (medial unterschiedlich vermittelt) szenisch gestalten.
<i>Methoden und Arbeitstechniken</i>
<ul style="list-style-type: none"> - verschiedene Gesprächsformen praktizieren, z. B. Dialoge, Streitgespräche, Diskussionen, Rollendiskussionen, Debatten vorbereiten und durchführen, - Gesprächsformen moderieren, leiten, beobachten, reflektieren, Redestrategien einsetzen: z. B. Fünfsatz, Anknüpfungen formulieren, rhetorische Mittel verwenden, - sich gezielt sachgerechte Stichwörter aufschreiben, eine Mitschrift anfertigen, - Notizen selbstständig strukturieren und Notizen zur Reproduktion des Gehörten nutzen, dabei sachlogische sprachliche Verknüpfungen herstellen, - Video-Feedback nutzen, - Portfolio (Sammlung und Vereinbarungen über Gesprächsregeln, Kriterienlisten, Stichwortkonzepte, Selbsteinschätzungen, Beobachtungsbögen von anderen, vereinbarte

(Beschlüsse der KMK, Bildungsstandards 2003, 10 f.).

Im Vergleich zu den bisherigen Lehrplänen sehen die KMK-Bildungsstandards zwei entscheidende Neuerungen vor:

- Unterrichtsinhalt ist die mündliche Kommunikation zwar nur im *Deutsch*unterricht. Die Bildungsstandards verpflichten aber *alle* Fächer zur expliziten Mitarbeit an den Schlüsselkompetenzen; ‚Arbeitstechniken‘ und ‚Sozialformen des Unterrichts‘ anderer Fächer werden methodisch zu gestaltende Lernfelder für ‚Sprechen und Zuhören‘.
- Die KMK-Bildungsstandards geben ausdrücklich keine detaillierten Stoffpläne mehr vor, sondern lediglich Ziele für die Schulabschlüsse, sie geben den Schulen also eine weitgehende curriculare Autonomie. Das wiederum verlangt von den Lehrer/innen die Fähigkeit, Leistungs- und Lernstand der Schüler/innen zu diagnostizieren, schuleigene, klassen-, ja lerngruppenspezifische Curricula zu entwickeln, zu implementieren und zu evaluieren.

Mit der Entwicklung der Bildungsstandards ist also insgesamt eine verstärkte Orientierung am Lehr- und Lernziel kommunikative Kompetenz in der Schule zu konstatieren. Die methodisch-methodologische Umsetzung der Standards stellt spezifische Anforderungen an die Deutschlehrenden, auf die diese in Aus- und Fortbildung vorbereitet werden müssen.

2 Anforderungen an Deutschlehrer/innen im Bereich mündliche Kommunikation

Eigene Fähigkeiten in mündlicher Kommunikation (Eigenkompetenz) und Fähigkeiten zur Beobachtung und Einschätzung von Kommunikationsprozessen (Analysekompetenz) bilden die Voraussetzung dafür, mündliche Kommunikation lehren zu können (Lehrkompetenz). Deutschlehrer/innen müssen also ‚Sprecherzieher/innen‘ sein. Wenn sie die Lehrpläne ernst nehmen, dann treiben sie Gesprächserziehung, Lautbildung, Argumentationsdidaktik, Leselehre, Redeübungen usw.

2.1 Eigenkompetenz

Deutschlehrende müssen zunächst wie Lehrende aller Fächer über notwendige Eigenkompetenzen verfügen, so vor allem über

- eine physiologische Sprechstimme,
- eine der Standardaussprache angenäherte Artikulation,
- Sprechdenk-, Hörverstehensfähigkeit,
- Gesprächs- und Redefähigkeit (argumentieren, informieren, erklären, fragen),
- Kenntnisse über die häufigsten Stimm-, Sprach- und Sprechstörungen,
- Vorlesen und Textgestaltung.

Hierzu verweisen wir auf unsere Darstellung in Bose/Gutenberg (2004), Abschnitt 4: ‚Sprecherziehung in der Lehrerbildung für alle Fächer‘. Im Bereich der Eigenkompetenzen geht es zunächst um die Bewältigung der Kommunikationsaufgabe Unterricht, mit Ausnahme des Bereichs ‚Stimm-, Sprach- und Sprechstörungen‘. Hier wird den Lehrenden eine Diagnosekompetenz zugeschrieben, worauf die Lehrerbildung vorbereiten muss.

2.2 Lehrkompetenz

Sprecherzieherische Lehrangebote für zukünftige Deutschlehrer/innen bauen auf der Sprecherziehung für alle Lehramtskandidat/innen auf und zielen darüber hinaus auf den

Erwerb von Analyse- und Lehrkompetenz (zur Eigenkompetenz als Teil und Grundlage der Lehrkompetenz vgl. Kapitel 3). ‚Sprecherziehung im Deutschunterricht‘ durch die Lehrenden heißt unter anderem:

- Sprechbildung unterrichten können (speziell Lautbildung),
- rhetorische Kommunikation unterrichten können,
- ästhetische / sprechkünstlerische Kommunikation (gestaltendes Sprechen) unterrichten können,

Ausführliche Bemerkungen zur Lehrkompetenz von Deutschlehrenden finden sich in Bose/Gutenberg (2004), vor allem zur rhetorischen und sprechkünstlerische Kommunikation, und in Bose/Schwarze (2007) zur Gesprächserziehung.

Mit den Bildungsstandards ist die Lehrkompetenz um den Faktor ‚curriculare Kompetenz‘ zu ergänzen (KMK 2003, 2004): Das Konzept ‚Bildungsstandards‘, eine Art ‚Management by objectives‘, führt dazu, dass detaillierte Stoffpläne entfallen; die saarländischen Kernlehrpläne für den Bereich ‚Sprechen und Zuhören‘ z. B. umfassen wenige DIN-A-4-Seiten und sind nicht mehr dicke Broschüren wie früher. Die Lehrerbildung auf jeder Stufe muss zusätzlich – hier für den Bereich mündliche Kommunikation – den Lehrenden eine differenzierte Diagnosefähigkeit vermitteln: sie müssen Leistungsstand und Lernbedarf der Schüler/innen im Feld ‚Sprechen und Zuhören‘ genau erfassen und bewerten können.

Dies als Voraussetzung für die nächste Anforderung: Die Lehrerbildung muss in der didaktischen mündlichen Kommunikation mehr vermitteln als die Fähigkeit, Unterricht nach Lehrplan zu halten. Lehrende müssen schuleigene, klassenspezifische, z. T. individualisierte Curricula der mündlichen Kommunikation entwickeln, sie durchführen und sie evaluieren, also den Erfolg kontrollieren können. Beispiele für eine Operationalisierung von Bildungsstandards (z. B. Entwicklung von Kompetenzskalen zum ‚Bewerten und Messen mündlicher Leistung‘) zeigt die Studie von Brigit Eriksson (2006).

Die zweite Neuerung, die mit den KMK-Bildungsstandards verbunden ist, gibt den Deutschlehrenden eine besondere Funktion. Zwar ist nunmehr z. B. auch im Fach Erdkunde außer der Kommunikationskompetenz der Lehrenden, etwa bei der Anleitung zu und der Auswertung von Referaten, auch eine kommunikationspädagogische Kompetenz gefordert. Die Mitwirkung der übrigen Fächer an der Entwicklung der Kommunikationskompetenz der Schüler/innen wird sich aber sinnvollerweise beziehen auf und abstimmen mit dem Deutschunterricht, dem einzigen, in dem mündliche Kommunikation nicht nur Modus, sondern auch Inhalt ist.

Damit wirken die Lehrenden des Fachs Deutsch automatisch am Curriculum ‚Sprechen und Zuhören – Lerntechniken und Sozialformen als Übungsfelder‘ mit. Sie erhalten eine Multiplikatorenfunktion, möglicherweise auch eine Trainerfunktion bei Kolleg/inn/en in dem Maße, wie sie didaktische Reflexionen, Methoden und Übungen aus dem Lernbereich ‚Sprechen und Zuhören‘ weitergeben. Dies wiederum verlangt weitergehende Kommunikationskompetenz der Lehrenden im Sinne von Teamfähigkeit.

Zwar steigen mit all diesen Implikationen des Konzepts ‚Bildungsstandards‘ die Anforderungen an die Lehrenden und damit an die Lehrerbildung, aber dieses Konzept bietet durchaus auch Chancen. Sie liegen nicht nur im Wachsen der Autonomie der Schule und der Schülerzentriertheit eines so verlaufenden Unterrichts, sondern auch darin, dass ein derart autonomes und schülerzentriertes Curriculum mündliche Kommunikation – anders als die bisherigen Lehr- und Stoffpläne – einer didaktisch-methodischen Sonderstellung der mündlichen Kommunikation gerecht werden kann.

Ursula Geißner (1979) hat dies für die Gesprächserziehung aufgezeigt, Analoges gilt aber für alle anderen Beispiele: ‚Gespräche‘ erlernen Schüler/innen nicht erst in der Schule, sie können immer schon Gespräche führen, im Sinne von klären und streiten, argumentieren, erzählen und berichten, Probleme analysieren und nach Lösungen suchen usw. – und das gilt

auch für Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Dass schon Vorschulkinder solche pragmatischen Universalien beherrschen, hat z. B. Ines Bose (2003) in ihren Analysen kindlicher Spielkommunikation gezeigt. Ein Curriculum mündlicher Kommunikation muss daher nicht einen Aufbau nach der Komplexität von Kommunikationstypen wählen (etwa ‚Diskutieren erst in der Oberstufe‘), sondern nach der Altersspezifik der Kommunikationsaufgaben (Welche ‚Streitfragen für die Diskussion‘ auf welcher Klassenstufe).

Unterricht in mündlicher Kommunikation ist weniger ein Führen von ‚einfachen‘ zu ‚schwierigen‘ Gesprächsformen, sondern ein Helfen beim Weiterentwickeln, Ausdifferenzieren, Transformieren einer im Prinzip schon beim Vorschulkind für seine Kommunikationsaufgaben voll ausgebildeten Gesprächsfähigkeit. Eher muss die Schule darauf achten, dass sie die kindliche Kommunikationsfähigkeit und -lust nicht verkrüppelt und frustriert. Eine Analogie etwa zum Fremdsprachenunterricht gibt es bei Kindern mit Migrationshintergrund allenfalls bei den i. e. S. sprachgebundenen Aspekten, ebenso bei Muttersprachlern mit Dialekthintergrund, z. B. in der Ausspracheschulung.

3 Modul ‚Lernen und Reden‘ im modularisierten Studiengang für die Lehrämter Deutsch

Es ist trivial, dass die Lehrkompetenz nicht besser sein kann als die Eigenkompetenz, ja dass das Sprechenkönnen selber ein Teil der Lehrkompetenz ist, nicht nur im Sinne von Sprechvorbild (nicht nur in der Lautung, sondern auch in der Gesprächsführung!), sondern auch im Unterrichten selber (zuhören, fragen, erklären, vorlesen, bis hin zu einer Stimme, der Schüler/innen gerne zuhören).

	Grundlagen des Sprechens und Hörens	Rhetorische Kommunikation	Sprechkünstlerische Kommunikation	Störungen mündlicher Kommunikation
Eigenkompetenz	je 2 SWS Training in Gruppen mit Einzelarbeit in Tutorien Arbeit an Standardaussprache und Stimmprophylaxe, Leselehre, Sprechdruck, Sprechdenken und Hörverstehen	insbesondere Arbeit an Zuhör-, Erklär- und Argumentationskompetenz als Teil von Gesprächs- und Redekompetenz	Arbeit am Sprechen und Spielen künstlerischer Texte	S(prech) E(ignungs) T(est) stellt Störungsfreiheit bzw. Therapie- und Prophylaxebedarf fest
Lehrkompetenz	zentrale Vorlesung: Grundlagen Sprechwissenschaft und Sprecherziehung – Theorie und Didaktik der mündlichen Kommunikation; je 2 SWS fachdidaktisches Seminar mit Praktika und Unterrichtsversuchen			2 SWS Grundwissen über Störungen und Übung von Diagnosefähigkeit
Curriculare Kompetenz	1 zentrale Übung zusammen mit Erziehungswissenschaft zu Grundlagen der Curriculum- und Lehrplanentwicklung, Leistungsdiagnostik und Qualitätssicherung an Schulen am Beispiel der mündlichen Kommunikation			

Tab.: Modulentwurf ‚Lernen und Reden‘

Anzustreben ist, dass von den angeführten Veranstaltungen wenigstens sechs SWS Pflicht, der Rest Angebote in einem Wahlpflichtmodul werden.

In der folgenden Darstellung geht es in erster Linie um die Eigenkompetenz. Wie oben angedeutet ist Eigenkompetenz in mehrfacher Hinsicht relevant:

- Man kann nicht lehren, was man nicht selber beherrscht.
- Gerade im Bereich Kommunikation findet mehr funktionale als intentionale Erziehung statt: der vorgelebte Kommunikationsstil ist prägender als der gepredigte.

- Eigenkompetenz, auch in Wahrnehmung, ist geradezu Grundlage der Lehrkompetenz des Sprechberufs Lehrer/in.

3.1 Sprechreignungstest

Einstieg in das Modul ‚Reden und Lernen‘ ist ein für alle Lehrämter obligatorischer Sprechreignungstest (SET) zu Beginn des ersten Semesters. Er dient in erster Linie dazu, den Stimmstatus der Lehramtskandidat/inn/en im Hinblick auf die stimmlichen Belastungen zu erheben.

- Die Studierenden produzieren eine freigesprochene Aufnahme zu einigen vorgegebenen Stichworten.
- Danach spricht jede/r einen standardisierten, für Testzwecke hergestellten Text.
- Auf einem Formblatt tragen die Studierenden ihre studienrelevanten Sozialdaten ein, vor allem aber ein Codewort zwecks Anonymisierung.

Diese Aufnahmen werden dann von den am universitären Zentrum für Lehrerbildung arbeitenden Sprecherzieher/innen in Arbeitsgruppen abgehört (in Arbeitsgruppen, um eine intersubjektiv abgeklärte Rückmeldung geben zu können).

- Viele Stimmen erhalten eine Prognose: ‚Stimme unter Unterrichtsbelastung gefährdet‘. Bei mancher Stimme wird festgestellt, dass sie keinen pathologischen Befund aufweist, keine dysphonen Symptome, also nichts, was nötig machen würde, einen Facharzt (Phoniater) aufzusuchen. Für den normalen Alltagsgebrauch in Gesprächen ist sie unproblematisch. Der physischen und psychischen Belastung des Sprechens im Unterricht allerdings ist sie mitunter nicht gewachsen. Warum? Viele sprechen am oberen Rand der Indifferenzlage, dem physiologisch optimalen, konstitutionell vorgegebenen Hauptsprechbereich; also etwas zu hoch, mit etwas zu viel Spannung, dadurch mit reduzierter Klangfülle: so klingt zum Beispiel die Stimme des Tagesschausprechers Jan Hofer (bei dem eine minimale Geräuschkomponente dazu kommt). Also: eine Stimme, mit der man Nachrichten sprechen kann, eine Stimme, die für Normalkommunikation vollkommen ausreicht (Zweiergespräche, Gruppengespräche, Telefon usw.).

Unterricht ist physischer und psychischer Dauerstress, auch für die Stimme, die etwa unruhige, lärmende 13jährige erreichen und ggf. übertönen muss, in akustisch ungünstig konstruierten Räumen, mitunter fünf- sechsmal 45 Minuten ununterbrochen redend.

Untrainierte Sprecher/innen werden unter diesen Umständen Lautstärke durch noch mehr Sprechspannung herstellen, noch enger klingen, die Stimme wird schnell ermüden, Heiserkeit immer häufiger auftreten.

Nach einem Jahr Unterricht zeigen solche Stimmen das Vollbild einer Berufsdysphonie: empirischen Untersuchungen zufolge mindestens eine Woche Unterrichtsausfall pro Jahr, Arztkosten, Medikation, ggf. Operation. Komplettrehabilitationen gelingen meist nur nach monatelangen Stimmheilkuren. Mindestens 30% aller Angehörigen von Sprechberufen, darunter auch die Lehrer, entwickeln solche Dysphonien (vgl. z. B. Berger 1989a, b und 1991, Gutenberg/Pietzsch 2003a und 2004). Abgesehen vom persönlichen Leiden der Symptomträger – auch die Schüler/innen leiden unter überanstrengten und kranken Stimmen: sie können nicht zuhören, weil sie sich innerlich wehren müssen, eine zu dünne, zu hohe, fiepsige Stimme nehmen sie nicht ernst usw. Z. B. könnte die Stimme Jan Hofers kommunikativ-psychologisch folgendermaßen wirken: Die beschriebenen physiologischen Voraussetzungen reduzieren die Klangfülle der Stimme so, dass die Klangfarbe das dadurch fehlende Stimmvolumen resonatorisch kompensiert. Im Rachenraum entsteht eine Enge, die zusammen mit der Nasenresonanz die hohen, hellen Teiltöne verstärkt: der Klang wirkt eng, fast metallisch. Zusammen mit einer durch den Klassenraum bedingten größeren Lautstärke

und – zwecks akustischer Deutlichkeit – viel schärferen Artikulation der Konsonanten entsteht der Sprechdruck, der von den Schüler/innen als schneidend, scharf, apodiktisch bis autoritär, auch aggressiv, zumindest als sehr streng empfunden werden muss: eine emotionale Beeinträchtigung des Kommunikationsprozesses, die Zuhörbereitschaft und die Offenheit der Zuhörenden zumindest nicht fördert (vgl. U. Geißner 1985).

Bei der Prognose ‚Stimme unter Unterrichtsbelastung eventuell gefährdet‘ wird empfohlen, zur Prophylaxe eine Übung zur Atem- und Stimmbildung zu besuchen; Kommiliton/innen, bei denen die Aufnahme bereits dysphonische Symptome aufzeigt, werden gleich zum Phoniater geschickt, der ihnen dann eine phoniatisch-logopädische Therapie verschreibt.

Welche sonstigen Diagnosen bringt der SET noch?

- Dialekt und Aussprache: Mitunter ist deutlich ein Dialektakzent zu hören. Doch gilt heute die Standardaussprache als Norm für die Öffentlichkeit, wozu außer den Medien auch Katheder, Kanzel und die Schule zählen.
- Formulieren: Andere haben erhebliche Formulierungsschwierigkeiten: Wortfindungsprobleme, Grammatikfehler, Gedankensprünge, Durcheinander in der Themenentwicklung usw. Wenn eine elementare Sprechdenkfähigkeit nicht grundlegend entwickelt wird, kann es einem um diejenigen nur Leid tun, die solchen Ausführungen folgen müssen, die Schüler/innen.
- Zuhören: Obwohl manche Gesprächspartner/innen im SET glasklar formulieren, Äußerungen gut aufbauen (keine Abschweifungen und Gedankensprünge), semantisch und syntaktisch gut verständlich sind, auch sprecherisch keine Merkmale aufweisen, die Verstehensbarrieren bilden könnten, haben andere extreme Schwierigkeiten mit dem sog. ‚kontrollierten Dialog‘: Sie sind kaum in der Lage, das Gehörte vollständig und ohne sehr eigenwillige Veränderungen wiederzugeben, so dass die Partner sich rundum missverstanden fühlen müssen. Sie sind ‚egozentrische Hörer‘ – eine schlechte Voraussetzung für die Empathiefähigkeiten, die Lehrer/innen nun einmal brauchen.
- Vorlesen: Unkommunikativ, d. h. nicht sinnvermittelnd und nicht partnerorientiert, dadurch unverständlich ist oft die Art, wie Studierende den Standardtext im SET ablesen. Hier stimmt keine Pausengliederung, keine Akzentuierung. Die Lesefassung wirkt zerhackt, willkürlich, unsensibel, als ob die Vorlesenden von dem Text selber überhaupt nichts verstanden hätten. Da Zitate einen gar nicht so geringen Teil des Lehrervortrags ausmachen, ist die Prognose für den Unterricht ungünstig.

3.2 Teilmodul Grundlagen des Sprechens und Hörens

Deutschlehrer/innen beeinflussen die Motivation der Schüler/innen nicht nur durch die Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden, sondern auch durch die Gesprächsführung sowie durch ihren Umgang mit ihrer Stimme. Eine gesunde, resonanzreiche Stimme der Lehrenden motivieren Schüler/innen zum Zuhören und erleichtern ihre Konzentration auf die Lerninhalte und -ziele. Deshalb bilden sie den Gegenstand des Teilmoduls ‚Grundlagen des Sprechens und Hörens‘.

Atem- und Stimmbildung

Ziel von Sprecherziehung im Lehramtsstudium (Deutsch) ist u. a., die Eignung und Leistung von künftigen Pädagogen mit professionellen Methoden zu erkennen und entwickeln (aktuelle Hinweise unter: <http://www.spewi.de/>). Durch Atem- und Stimmbildung sollen Störungen vermieden bzw. überwunden werden; angestrebt werden angemessene Atemführung als Voraussetzung sinnrichtiger Pausierung und Akzentuierung, ebenso physiologische Stimmführung als Voraussetzung von wirkungsbezogener Melodieführung und Klangfarbendifferenzierung beim Vorlesen und Freisprechen. Dysphonien, die durch

unbewusstes oder bewusstes Lernen von fehlerhaften Phonationsabläufen erworben werden und durch Gewohnheit bedingt sind, sollen mit Hilfe sprecherzieherischer Stimmbildung verhindert werden. Atmung, Bewegung und Spannung, Stimme, Artikulation und Prosodie bilden hierbei eine Einheit. Ziel ist es, die Stimmfunktion und die mit ihr zusammenhängenden muskulären Funktionssysteme und Regelkreise in Einklang zu bringen, unphysiologische Körperspannungen und -haltungen zu vermeiden und so eine resonanzreiche, tragfähige, belastbare Stimme herauszubilden (Spiecker-Henke 1997, Wendler/Seidner/Kittel/Eysoldt 1996, Wirth 1994, 1995).

Atem- und Stimmbildung lenken zwar die Aufmerksamkeit auf spezifische Teilfunktionen des Sprechens, indem Einzelheiten, die der Ausbildung bedürfen, gesondert geübt werden. Es geht aber nicht darum, isolierte Sprechtechniken zu lehren, sondern Ziel ist die Optimierung der Kommunikationsfähigkeit. Jegliche Übung führt deshalb umgehend zur Ganzheit der kommunikationsbezogenen Sprechleistung (stellvertretend Fiukowski 1992).

Ausspracheschulung

Aussprachestörungen und zu starke Dialektaussprache sollen vermieden bzw. überwunden werden; angestrebt werden Standardaussprache und hörer- und medienangemessene Deutlichkeit beim Vorlesen und Freisprechen. Ausspracheschulung umfasst nicht nur die Lautbildung, denn die Artikulation wird entscheidend von der rhythmisch-melodischen Gestaltung der Sprechereinheit beeinflusst. Es geht deshalb vorrangig um die Vermittlung und Bildung von situativ und expressiv variablen Mustern und ihre Festigung bis zur Automatisierung. Angestrebt wird die sowohl grundsätzlich als auch individuell günstigste Haltung und Bewegungsform der Artikulationsorgane bei der Lautbildung. Vorhandene automatisierte und gewohnte audio-motorische Muster sollen gegebenenfalls gelöscht, stattdessen andere Regulative aufgebaut werden. Das bedeutet aber nicht mechanistisches Aussprachetraining ohne funktionalen Bezug, sondern die Ausspracheübungen werden den Bedingungen realistischer Kommunikation angepasst. Ziel ist die jeweils angemessene Verwendung der Standardaussprache in verschiedenen Kommunikationssituationen. Voraussetzung für alle Korrekturen des Sprechprozesses ist das analytische Hören. Damit wird die Fertigkeit bezeichnet, Sprechereignisse mit Hilfe des Gehörs segmental und suprasegmental in Merkmale und Merkmalskomplexe zu zerlegen und durch inneres Mitvollziehen der physiologischen Abläufe auf die Art und Weise ihrer Erzeugung zu schließen. Das analytische Hören verweist auf die enge synästhetische Verknüpfung der auditiven Perzeption mit kinästhetischen Sinnesqualitäten.

Stimm- und Artikulationsschulung beinhalten deswegen immer auch Trainingsprozesse zum analytischen Hören. Trainierte Hörer können die Segmente von Sprechereignissen und ihre Merkmale auf ihre phonetische ‚Norm‘ hin abfragen. Diese Norm ist allerdings keine konstante und eindeutige Größe, denn sie hängt ab von und ist wesentlich durchsetzt mit anderen Aspekten des kommunikativen Inhalts der sprachlichen Äußerung (Lemke 2006 b).

Sprechdenken und Hörverstehen

Die Termini ‚Sprechdenken‘ und ‚Hörverstehen‘ fassen ‚Hören‘ und ‚Verstehen‘ und ‚Meinen‘ und ‚Sagen‘ zusammen, indem sie die Gleichzeitigkeit, das Ineinandergreifen, die Interdependenz der Prozesse von Sinn-Intendieren, Sprachlich-Formulieren und Sprechschall-Erzeugen, von Schall-Hören und Sinn-Deuten akzentuieren (vgl. Gutenberg 2001, 91). Bei der sprecherzieherischen Arbeit am Sprechdenken und Hörverstehen stehen zwei Fragen im Mittelpunkt: ‚Wie sage ich, was ich meine, so, dass andere es hören und verstehen können?‘ und ‚Wie verstehe ich, was ich höre, so, wie der/die andere es meint?‘ (vgl. H. Geißner 1960).

Sinnvollerweise sind Übungen zum Sprechdenken und Hörverstehen immer *gleichzeitig* solche zum Sprechdenken *und* Hörverstehen. Das reflektiert die dialogisch begründete Komplementarität beider Dimensionen. Geübt werden kann zum Beispiel im kontrollierten Dialog: Der Sprecher orientiert sich bei seinen Formulierungen an der vom Hörenden mit Hilfe der fünf Finger der Hand demonstrierten Sinnschrittwahrnehmung; der Hörende orientiert sich an den – im Verlauf der Übung deutlicher wahrzunehmenden – Gliederungssignalen des Sprechenden. Die Abzählung von Sinnschritten an den fünf Fingern wiederum folgt der Einsicht, dass Äußerungskomplexe, die ca. 30 Sekunden nicht überschreiten, als gedankliche Einheit wahrgenommen und reproduziert werden können. Das Fünf-Finger-Merksystem kommt bereits in der Memoria-Lehre (memoria: Gedächtnis) der antiken Rhetorik vor.

Sprechausdruck

Sprechausdruck wird als Oberbegriff für situations- und stimmungsadäquat konventionalisierte Gestaltungsweisen und -muster im Sprechschall verstanden, mit denen unter anderem Rollen- und Handlungsmuster realisiert werden. Er umfasst Merkmale wie Stimmhöhe, Lautheit, Stimmklang, Sprechgeschwindigkeit, Artikulation (und ihre jeweiligen Veränderungen), Merkmalskomplexe wie Akzentuierung, Gliederung, Rhythmus, Sprechspannung und andere.

Im Gegensatz zum angeborenen stimmlichen Ausdrucksverhalten (in Basisemotionen wie z. B. Wut, Angst) ist der situations- und stimmungsabhängige, (intendiert) gestaltete Sprechausdruck nicht vorrangig biologisch, sondern sozial determiniert und wird durch kommunikative Vorbilder gelernt. In konkreten Kommunikationsereignissen werden Sprechausdrucksweisen produziert und rezipiert. Wenn bestimmte Sprechausdrucksweisen sich regelmäßig wiederholen und an ähnliche Bedingungen geknüpft sind, wenn sie also geordnet, regelhaft erscheinen, liegt die Vermutung nahe, dass es dafür Sprechausdrucksmuster in den Köpfen der Kommunizierenden gibt (vgl. z. B. Gutenberg 2001). Diese Muster sind in Prozessen gesellschaftlicher Kooperation entstanden und prägen das Verhalten und Handeln der Mitglieder sozialer Gemeinschaften. Es handelt sich überwiegend um implizite Kenntnisse über und Fähigkeiten zur situations- und stimmungsabhängigen Variation von Sprechausdrucksweisen, die als Regulationsbasis für Kommunikationstätigkeit dienen. Sie sind mit interiorisierten Erwartungsvorstellungen über die Adäquatheit konkreter Sprechausdrucksgestaltungen verbunden, haben also Bezug zur jeweiligen Kommunikations- und Kulturgemeinschaft. Sprechausdrucksgestaltungen sind historisch bedingt, eng verbunden mit der kulturellen Tradition und leicht wandlungsfähig (vgl. Krech/Richter/Stock/Suttner 1991; Gutenberg 2001; Bose 2003). Man denke an den Wechsel im männlichen Stimmideal im 20. Jahrhundert vom schnarrenden preußischen Leutnant über die schmalzigen Tenöre der Vor- und Nachkriegszeit zu den rauen Bässen seit ‚Bonanza‘. Sprechausdruck ist immer Ausdruck *am* Sprechen und kann daher nicht isoliert geübt werden. Seine Variabilität ist Voraussetzung für emotionale und situative Differenzierung in Gespräch und Rede. Seine Übung erfolgt daher als integraler Bestandteil von Gesprächs- und Redeerziehung bzw. von Sprechkunst-Erziehung (siehe dort).

Leselehre

Sprechwissenschaftliche Leselehre umfasst die Theorie und Didaktik des Vorlesens (ausführlich vgl. z. B. Ockel 2000; Gutenberg 2001). In der Theorie geht es darum, Regeln für mögliche sprecherische Realisierungen zu formulieren, die sich aus einer gegebenen Textstruktur ergeben. Das betrifft den sprachbezogenen und textbildenden Teil des Sprechausdrucks, also die Prosodie, hierbei vor allem die Gliederung in Sprechseinheiten, die Signalisierung ihrer Abgeschlossenheit / Nichtabgeschlossenheit, die Akzentuierung

sinnwichtiger Wörter. In der Didaktik der Leselehre wird die Fähigkeit zum sinnfassend-sinnvermittelnden, Hörerbezogenen Vorlesen ausgebildet. Dazu gehört die Vermittlung von Regelkenntnissen über den Zusammenhang zwischen Aussageabsicht, Text- und Prosodiestruktur ebenso wie die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Anwenden dieser Regeln. In einer Untersuchung zur Lese-, Rede- und Gesprächsfähigkeit mit über fünftausend Lehramtskandidat/innen (Lemke 2006a) war ein Viertel der Studierenden nicht in der Lage, einen Text so vorzulesen, dass Hörer – künftig also Schüler – zum Zuhören angeregt werden und mühelos folgen können (Lemke/Bielfeld/Voigt-Zimmermann 2006, 90 mit Bezug auf die Studie von Lemke 2006a).

Die zukünftigen Deutschlehrer/innen sollen befähigt werden, die immer noch nicht überwundene Tradition des mechanistischen Flüssiglesens endgültig zu verlassen und statt dessen authentische Vorlesesituationen zu finden bzw. zu schaffen, um das Vorlesen zum gemeinsamen Vergnügen von Lehrenden und Lernenden, von Vorlesenden und Zuhörenden zu machen.

Zunächst machen die Studierenden methodische Erfahrungen zur Textarbeit (Erarbeitung von Sprechfassungen), indem sie z. B. Vorlesetexte prosodisch durcharbeiten. Aus der Erkenntnis von regelhaften Zusammenhängen zwischen Sprachgestalt, Sprechgestalt und Hörverstehen folgt, dass bestimmte Texteeigenschaften eine Hörerverständliche Sprecherische Realisierung erleichtern, dass andere sie erschweren können. Deswegen gehört zur Leselehre auch, Kriterien zur Textauswahl (Sprechbarkeit von Texten) zu erarbeiten. Mit einer solchen Konzeption von Leselehre sind Anknüpfungspunkte zur Eigen- und Lehrkompetenz im Schreiben von leseverständlichen und sprechbaren Texten gegeben.

Dieses Prinzip ‚sprechnaher Schriftlichkeit‘ (vgl. H. Geißner 1988) gilt nicht nur für das Produzieren künstlerischer Texte, sondern vor allem für das Produzieren alltagsnaher Gebrauchstexte wie Vorträge, Aufsätze, Reden. Eine so verstandene Leselehre kann nicht nur dem Deutschunterricht, sondern darüber hinaus allen Fächern dienen. Leselehre in der Schule umfasst demnach das Vorlesen fremder und eigener Texte

- als Vorstufe einer Didaktik sprechkünstlerischer Textinterpretation,
- als Teil der muttersprachlichen Ausbildung und der Ausbildung im Deutschen als Fremdsprache,
- vor allem aber als Teil der Vorbereitung auf Schreib-Sprech-Berufe (ausführlich vgl. Bose 2004).

3.3 Teilmodul Rhetorische Kommunikation

In der oben genannten Untersuchung (Lemke 2006a) zeigten sich auch deutliche Defizite in der Rede- und Gesprächsfähigkeit, so konnte etwa die Hälfte der untersuchten Lehramtsstudierenden keine freie Rede nach Stichwortkonzept folgerichtig gegliedert, inhaltlich, sprachlich und sprecherisch gut verständlich halten und ein Fünftel sprach in Übungen zum Lehrervortrag ohne Hörer- und Situationsbezug (Lemke/Bielfeld/Voigt-Zimmermann 2006, 90). Die Notwendigkeit zur Ausbildung in diesen Bereichen steht also außer Frage. Im Bereich der rhetorischen Kommunikation sollen Anwärter/innen für das Lehramt Deutsch befähigt werden,

- Redeformen zu beherrschen und didaktisch-methodisch zu reflektieren,
- Gesprächsformen zu beherrschen und didaktisch-methodisch zu reflektieren,
- Möglichkeiten des Umgangs mit Konflikten zu kennen.

Diese Zielformulierungen führen zu folgenden Inhalten:

- Arbeit an Gesprächsformen wie Besprechungen, Konferenzen, Verhandlungen, Teamgesprächen, Debatten, Konflikt- und Beratungsgesprächen usw.,
- Arbeit an Redeformen wie Vorträgen, Präsentationen, Meinungsreden, Ansprachen, Referaten usw.,

- Arbeit an Basisformen wie Argumentieren, Informieren, Erzählen, Unterhalten.

Rhetorisch betrachtet sind Deutschlehrende Redner/innen, Gesprächsleiter/innen und Gesprächsführer/innen im beratenden und konfliktbearbeitenden Zweiergespräch. Rede- und Gesprächserziehung, die Deutschlehrende als Basis ihrer didaktisch-methodischen Kompetenz erfahren müssen, wird darum alle Gesprächs- und Redeformen des Kommunikationsraums Schule thematisieren müssen. Dies geschieht in zweierlei Formen von Selbsterfahrung:

- in Selbsterfahrungsseminaren an der Universität,
- in den Orientierungs- und fachdidaktischen Praktika an den Partnerschulen unter Supervision.

In beiden Formen werden die Studierenden ihr kommunikatives Können weiterentwickeln in einem Rhythmus von Selber-tun – Rückmeldung erhalten (z. T. videounterstützt) – Selbstreflexion mit Formulierung von Aufgaben (woran jetzt arbeiten?) – Selber-tun – Rückmeldung usw. Dass in solchen Prozessen ein besonderes Augenmerk auf Kommunikativität und Variabilität des Sprechausdrucks (s. o.) gelegt wird, ist angesichts der Psychodynamik von Erziehung und Unterricht selbstverständlich.

Kennzeichnend für die methodische Gestaltung der Sprecherziehung ist ihr übungsintensiver Charakter. Die Student/inn/en im Lehramt Deutsch sollen nicht nur Kenntnisse über Grundlagen der Sprechbildung und der rhetorischen Kommunikation erlangen, sondern sie sollen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, die ihnen helfen, den stimm- und sprechintensiv belasteten Lehrerberuf gesund und wirksam ausüben zu können. Sie sollen außerdem ihre vorbildhafte Verantwortung für das kommunikative Verhalten ihrer Schüler/innen und damit auch für das kommunikative Klima in den Klassen erkennen und wahrnehmen können. Nur auf diese Weise kann der/die Lehrer/in den vielfältigen kommunikativen Anforderungen an den Lehrerberuf gerecht werden und ihn für sich selbst und für die Schüler/innen befriedigend ausfüllen. Genau genommen sind die oben skizzierten Übungen zu Sprechdenken und Hörverstehen propädeutisch für rhetorische Kompetenz, da sie die ‚Elemente‘ des Gesprächs und selber nur als dialogische zu erarbeiten sind.

Feedback

Im Feld rhetorischer Kommunikation wird besonders deutlich, wie sehr die Eigenkompetenz Teil der Lehrkompetenz ist, unter anderem am Beispiel Feedback: das Feedback-Nehmen-Können ist entscheidend im Training der Eigenkompetenz. Dabei werden die Grundlagen gelegt für Feedback-Geben-Können – nicht nur in Prozessen von Gesprächserziehung. Feedback bewirkt:

- Reduzierung des eigenen ‚blinden Flecks‘, eine realistische Einschätzung des eigenen kommunikativen Könnens, insbesondere der Wirkung des eigenen Sprechausdrucks.
- Eine gute Beobachtungs- und Analysefähigkeit für Gesprächsprozesse, für (auch prosodische) Mikrostrukturen in Gespräch und Rede. Um diese zu trainieren, sind gesprächsanalytische Arbeiten, insbesondere das Studium der Aufzeichnungen und Transkripte, hervorragend geeignet. Eine systematische Aufarbeitung, zielend auf ihre methodische Integration in die Lehrerbildung, steht allerdings noch aus.
- Darauf aufbauend wird der Lehramtskandidat in Methodik-Seminaren und im fachdidaktischen Praktikum unter Supervision lernen, seine Beobachtungen und Analysen folgendermaßen mitzuteilen:

Regel 1: Welche Rückmeldung ist jetzt dran? Aus dem vielen, was zu beobachten ist, gilt es auszuwählen, was primär wichtig ist, was dem Schüler jetzt nützlich ist, was er akzeptieren kann, woran er als nächstes arbeiten kann.

Regel 2: Rückmeldungen sind Beschreibungen von Wirkungen. Der Rückmeldende beschreibt, welche Reaktionen eine Aktivität, Aussage, etc. bei ihm auslöst. Dabei kann er bei dem bleiben, was er selber an Reaktionen gespürt hat, er kann auch Fremdperspektiven einnehmen und mutmaßliche Wirkungen bei anderen formulieren. Verboten sind Charakteranalysen und Spekulationen über Motive und Ziele der Sprechenden.

Regel 3: Wirkungen werden erklärt. Dazu gehört auf der Seite der Rückmeldenden eine Explikation ihrer habituellen und situativen Voraussetzungen, die dazu beitragen, dass genau diese Wirkung jetzt eingetroffen ist. Auf der Seite des/der Adressaten/innen gehört dazu eine präzise Beschreibung auf der Merkmalsebene, welches konkrete Vorkommnis für die beschriebene Wirkung verantwortlich ist (z. B. Wortwahl, Lautheit, Unterbrechungen, fehlender Blickkontakt, Satzabbrüche, Wortfindungsschwierigkeiten usw.).

Gesprächs- und Redeerziehung

Gesprächsfähigkeit ist eine komplexe Fähigkeit, die sich aus dem Zusammenspiel verschiedener Fähigkeiten zusammensetzt: z. B. angemessen, zielorientiert und effektiv sprechhandeln, situationsangemessen die Gesprächsorganisation regeln, Themen zielbezogen bearbeiten und die Beziehung zum Gesprächspartner so gestalten, dass Verständigung erreicht werden kann (vgl. Hannken-Illjes 2004, Lepschy 2002). Als Lernziel umfasst Gesprächsfähigkeit in Anlehnung an Lepschy (2002, 52 f.) mehrere Dimensionen:

- Die Lernenden sollen von einem intuitiven zu einem analytischen Problembewusstsein gelangen („Sie wissen etwas.“)
- Sie sollen eigene kommunikative Handlungsspielräume erweitern („Sie können etwas.“),
- Sie sollen selbst davon überzeugt sein, etwas zu wissen und zu können, und sich deshalb auch trauen, dies anzuwenden („Sie wollen etwas.“)
- Sie sollen kommunikative Normen und Anforderungen erkennen und in der Folge angemessen und flexibel darauf reagieren, d. h. gegebenenfalls konfligierende Anforderungen an Sach- und Zielbezug sowie an Selbst- und Partnerbezug im Gespräch aushalten und damit umgehen („Die Lernenden sind flexibel.“) (ausführlicher hierzu Bose/Schwarze 2007).

Erstens müssen die Studierenden diejenigen Fähigkeiten, die die Voraussetzungen für das Führen von Gesprächen sind, differenziert ausbilden und reflektieren lernen. Zweitens bedarf es des methodischen Grundprinzips der Gesprächserziehung, des erfahrungsorientierten Lernens, das an die Lehrenden besondere Anforderungen stellt. Gesprächsfähigkeit zu unterrichten ist also kein Unterricht im üblichen Sinne, keine kondensierte Informationsvermittlung in Form von kleinschrittigen, fertigkeitstzentrierten Übungen. Als Konsequenz der veränderten Methodik sind die Rahmenbedingungen zu verändern, wie z. B. ein anderer Zeitrahmen (Unterricht in den üblichen 45'- oder 90'-Stundentakten ist angesichts des komplexen Gegenstandes nicht sinnvoll, sondern es sind größere Zeiteinheiten vorzusehen). Aber vor allem sind Organisationsformen des sozialen Lernens sowie ein entsprechendes Selbstverständnis der Rolle der/s Lehrenden angemessen. Das ist nötig, weil die Vermittlungssituation reflexiv ist, denn Gesprächsfähigkeit kann nur kommunikativ vermittelt werden (Fiehler/Schmitt 2004, 118). Die Art der Kommunikation im Unterricht wirkt also normsetzend für die Lernenden, denn sie schafft einen praktischen, (kommunikations)ethischen und (diskurs)kulturellen Rahmen. Dem Umstand, dass Lernende Kommunikationsfähigkeiten mitbringen – Fiehler/Schmitt (2004, 123) sprechen von „partiell geteilter Expertise“ für den Gegenstand – muss Rechnung getragen werden. Die Lehrenden sind in stärkerem Maß als Moderator/innen von Gruppenprozessen gefordert denn als

Vermittler/innen von Wissen. Deshalb müssen Lehrende Kenntnisse und Fähigkeiten in Moderationsmethodik als einer Prozessbegleitung von Gruppen haben (vgl. Lüschow/Zitzke/Pabst-Weinschenk 2004).

Besonders hier wird deutlich, wie sehr die Gesprächsfähigkeit der Lehrenden identisch wird mit ihrer Gesprächsfähigkeits-Lehr-Fähigkeit. Beide beinhalten auch Redefähigkeit im Sinne von:

- Sachverhalte systematisch darstellen können,
- Auf Fragen auch längere Erklärungssequenzen klar und grammatisch elaboriert liefern können,
- Impuls-Referate vorbereiten und ggf. (bei Fragen der Schüler/innen) auch variieren können usw.

Alle diese Formen der Rede (inklusive einer auch leicht den Schüler/inne/n weiter zu vermittelnden Stichwortmethode) werden in übungsintensiven Trainingsseminaren in einer grundsätzlich dialogischen Haltung vermittelt: Rede initiiert Gespräch, bündelt es, ersetzt es, wenn eine Gruppe so groß ist, dass nicht mehr alle eingreifen können.

3.4 Teilmodul Sprechkünstlerische Kommunikation

Es ist dieser Bereich, in dem die Arbeit an der Eigenkompetenz der Deutschstudierenden weiter geht als die an der Eigenkompetenz der anderen Lehramtskandidat/innen. Es geht um Prozesse ästhetischen Sprechens und Hörens,

- mit und ohne literarische Texte,
- darstellend und nicht darstellend,
- in unterschiedlichen Formen von Spiel und ästhetischer Aktion,
- innerhalb und außerhalb der Medien
- (z. B. Berthold 1985; Krech 1987; Gutenberg 2001: Kapitel 6.2).

Die Basis für den Erwerb eigener sprechkünstlerischer Fähigkeiten und Fertigkeiten bilden die erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in Sprechausdruck und Leselehre. Für künftige Deutschlehrer/innen zentral ist im Literaturunterricht – wie es in manchen Lehrplänen hieß – das ‚ausdruckstarke und ausdrucksrichtige‘ Sprechen literarischer Texte, insbesondere Lyrik. Nun geht es nicht darum, dass Deutschlehrer/innen literarische Texte professionell rezitieren können auf einem Niveau, wie es für Hörbücher gefragt ist. Das wäre möglicherweise für die Schule sogar kontraproduktiv. Angesichts der fast vollständigen Literaturignoranz in vielen Bevölkerungsschichten muss der Literaturunterricht versuchen, möglichst lebendig und direkt einen spielerischen, unterhaltend-bewegenden Einstieg in alles anzubieten, was mit Sprache, Spiel und Kunst zu tun hat. Die Deutschlehrenden müssen dazu in ihrer Eigenkompetenz einige Voraussetzungen mitbringen:

- Einen Sprachstil im Spontanformulieren, der in Wortwahl, Idiomatik und Grammatik deutlich über den Nachlässigkeiten der Alltagskommunikation liegt (hierbei trägt sehr stark die regelmäßige Lektüre schöner Literatur bei, was bei Deutschlehrenden ja eine Selbstverständlichkeit sein sollte).
- Freude an jeder Form von spielerischem Umgang mit Sprache und Texten. Z. B. sollten Deutschlehrende gern und gut erzählen können, Sinn für Wortspiele und Witze haben, Sprechfassungen von Literatur (Hörbücher) und Theaterinszenierungen gut erklären können, die sprechkünstlerische Leitung analysieren und bewerten können.
- Einen lebendigen Sprechausdruck beim Spontansprechen und Vorlesen, also eine normale, nicht reduzierte Stimme und eine gewisse Beweglichkeit und Variabilität des sprecherischen Ausdrucks in Melodie, Tempo, Lautstärke und Artikulation, die zum Zuhören einladen.

- Schließlich sollten sie selber literarische Texte, auch Dramen, auf einem Niveau rezitieren, spielen, inszenieren können, das dem entspricht, was wir bei guten Amateurtheateraufführungen finden: ein deutlicher Unterschied zu den (im Übrigen auch nicht immer perfekten) Sprechfähigkeiten der Berufskünstler, aber ein Minimum an Gestaltungswillen und -kraft, das vor allem deutlich macht, dass Sprechen und Spielen eine genussvolle, sehr persönliche Form ist, sich Literatur im Wortsinne ‚anzueignen‘. Dieser Könnensgrad ist in intensiven Trainings in Kleingruppen für die meisten Studierenden durchaus erreichbar.

4 Schluss

Sechs SWS Arbeit an der Eigenkompetenz, acht SWS Arbeit an der Lehr- und der curricularen Kompetenz, zwei SWS Wissensvermittlung – das gibt es an keiner Universität im Lehramtsstudium. Die Regel sind zwei SWS, die noch nicht mal für alle Lehrämter obligatorisch sind, allenfalls Wahlpflicht. Allen, die sich mit kommunikationspädagogischen Bildungsprozessen egal welcher Art auskennen, ist aber klar, dass die Veränderung personaler Kommunikationsmuster ein langwieriger, intensiver Prozess von Erfahrungslernen in Kleingruppen ist. Die Zahlen, die sich aus unserer Skizze ergeben, sind noch sehr niedrig gegriffen. Lehrerbildung, die nicht – ob im Rahmen der Sprecherziehung oder mit anderen kommunikationspädagogischen Zugriffen – ein solches Curriculum realisiert, wird weiterhin Lehramtsanwärter/innen in die Schulen schicken, die kommunikativ unzureichend ausgebildet sind (was wirklich notwendig wäre, dazu stellvertretend Gutenberg (Hg.) 2004).

Literatur

- Berger, Roswitha (1989a): Berufsunfähigkeit bei Pädagogen – eine phoniatische Analyse aus Berlin-Leipzig-Dresden. In: HNO-Praxis 14, 153-158.
- Berger, Roswitha (1989b): Phoniatische Tauglichkeitsentscheidungen der Jahre 1979 bis 1985 in Leipzig. In: HNO-Praxis 14, 217-220.
- Berger, Roswitha (1991): Analyse von Stimmerkrankungen in sprechintensiven Berufen. In: Otorhinolaryngol. Nova 1, 305-308.
- Berthold, Siegwart (Hg.) (1985): Gedichte sprechen und interpretieren: Konzepte und Beispiele für den Deutschunterricht ab 5. Schuljahr. (= Schriften zur Deutsch-Didaktik). Bonn-Bad Godesberg: Dürr.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Bildungsabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. Hrsg v. deutsche Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur Neuwied: Luchterhand.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004. Hrsg v. deutsche Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Neuwied: Luchterhand.
- Bose, Ines (2003): Kindlicher Sprechausdruck im sozialen Rollenspiel. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Bose, Ines (2004): Sprechwissenschaftliche Leselehre und Schule. In: Gutenberg, Norbert (Hg.): Sprechwissenschaft und Schule. (= Sprache und Sprechen 45). München, Basel: Reinhard, 54 - 61.
- Bose, Ines; Gutenberg, Norbert (2004): Sprechwissenschaft und Sprecherziehung in der Lehrerbildung. In: Knapp, Karlfried; Antos, Gerd; Becker-Mrotzek, Michael, Deppermann, Arnulf; Göpferich, Susanne; Grabowski, Joachim; Klemm, Michael; Villiger, Claudia (Hg.) Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen, Basel: Francke, 56-77.
- Bose, Ines; Schwarze, Cordula (2007): Lernziel Gesprächsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch. In: Zs. Für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12:2. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/>
- Eriksson, Brigit (2006): Bildungsstandards im Bereich der gesprochenen Sprache. Eine Untersuchung in der 3., der 6. und der 9. Klasse. In: Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur Band 85. Tübingen/Basel: Francke.
- Fiehler, Reinhard; Schmitt, Reinhold (2004): Die Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten als Kommunikation. Kommunikationstrainings als Gegenstand der Gesprächsanalyse. In: Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (Hg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. Frankfurt am Main: Peter Lang, 113-135.
- Fiukowski, Heinz (1992): Sprecherzieherisches Elementarbuch. Tübingen: Niemeyer.
- Geißner, Hellmut (1960): Wie sag ich, was ich meine? In: Deutsch landjugend 3,4,5,6.
- Geißner, Hellmut (1986): Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation. Königstein: Scriptor.
- Geißner, Hellmut (1988): mündlich:schriftlich. Sprechwissenschaftliche Analysen ‚freigesprochener‘ und ‚vorgelesener‘ Berichte. Frankfurt/M.: Scriptor.
- Geißner, Ursula (1979): Gespräche lernen. In: Praxis Deutsch 33, 41-44.
- Geißner, Ursula (1985): Lehrerreaktionen und sprecherischer Ausdruck. Zur Relevanz von suprasegmentalen Merkmalen in Unterrichtsprozessen. Gießen: Schmitz.
- Gutenberg, Norbert (2001): Einführung in Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Frankfurt am Main: Peter Lang. (dort auch systematische Auswahlbibliographie)
- Gutenberg; Norbert (Hg.) (2004): Sprechwissenschaft und Schule: Sprecherziehung – Lehrerbildung – Unterricht. Sprache und Sprechen Bd. 43, München, Basel: Reinhardt.
- Gutenberg, Norbert; Pietzsch, Thomas (2003): Pilotstudie zur Karriere von Lehrerstimmen mit stimmpathologischem Befund bzw. Prognose eines stimmpathologischen Risikos unter Unterrichtsbelastung: Zwischenergebnisse. In: Anders, Lutz Christian; Hirschfeld, Ursula (Hg.): Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen. Frankfurt am Main: Peter Lang, 111-120.
- Gutenberg, Norbert; Pietzsch, Thomas (2004): Pilotstudie zur Karriere von Lehrerstimmen mit stimmpathologischem Befund, bzw. Prognose eines stimmpathologischen Risikos unter Unterrichtsbelastung. Ein Forschungskonzept.. In: Helmut Geißner (Hg.): Das Phänomen der Stimme. St. Ingbert, 207-212
- Hannken-Illjes, Kati (2004): Gute Gründe geben. Ein sprechwissenschaftliches Modell argumentativer Kompetenz und seine didaktischen und methodischen Implikationen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Krech, Eva-Maria (1987): Vortragskunst: Grundlagen der sprechkünstlerischen Gestaltung von Dichtung. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Krech, Eva-Maria; Richter, Günther; Stock, Eberhard; Suttner, Jutta (1991): Sprechwirkung. Grundfragen, Methoden und Ergebnisse ihrer Erforschung. Berlin: Akademie-Verlag.
- Lemke, Siegrun (2006a): Die Funktionskreise Respiration, Phonation, Artikulation – Auffälligkeiten bei Lehramtsstudierenden. In: Sprache-Stimme-Gehör 30, 24-28.

- Lemke, Siegrun (2006b): Sprechwissenschaft/Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch. (Leipziger Skripten). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Lemke, Siegrun; Bielfeld, Kurt; Voigt-Zimmermann, Susanne (2006): Initiative: Sprecherziehung im Lehramt. Forderungskatalog zur sprecherischen Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer. In: Die Sprachheilarbeit. Jg. 51 (2), 88-91.
- Lemke, Susanne; Thiel, Susanne; Zimmermann, Susanne (2004): Zur Notwendigkeit der Überprüfung stimmlich-sprecherischer Eignung für den Lehrerberuf. In: Gutenberg, Norbert (Hg.): Sprechwissenschaft und Schule. Sprecherziehung – Lehrerbildung – Unterricht. München/Basel: Reinhardt, 164-171.
- Lepschy, Annette (2002): Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit. In: Brüner, Gisela; Fiehler, Reinhard; Kindt, Walter (Hg.) (2002): Angewandte Diskursforschung. Bd. 2: Methoden und Arbeitsbereiche. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 50-71.
- Lüschow, Frank; Zitzke, Elke; Pabst-Weinschenk, Marita (2004): Gesprächsleitung und Moderationsmethodik. In: Pabst-Weinschenk, Marita. (Hg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München: Reinhardt, 143-152.
- Ockel, Eberhard (2000): Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts. Hohengehren: Schneider. (= Deutschdidaktik aktuell 7).
- Spiecker-Henke, Marianne (1997): Leitlinien der Stimmtherapie. Stuttgart, New York: Thieme.
- Wendler, Jürgen; Seidner, Wolfram; Kittel, Gerhard; Eysoldt, Ulrich (1996): Lehrbuch der Phoniatrie und Pädaudiologie. Stuttgart, New York: Thieme.
- Wirth, Günter (1994): Sprachstörungen, Sprechstörungen, kindliche Hörstörungen: Lehrbuch für Ärzte, Logopäden und Sprachheilpädagogen. Köln: Dt. Ärzte-Verlag.
- Wirth, Günter (1995): Stimmstörungen: Lehrbuch für Ärzte, Logopäden, Sprachheilpädagogen und Sprecherzieher. Köln: Dt. Ärzte-Verlag.

10. Die sprechwissenschaftlich-sprecherzieherischen Teilgebiete (alte und neue): systematischer Gegenstandskatalog

Dies ist eigentlich kein Kapitel dieses Buches mehr. Es ist eher die Hoffnung auf ein Handbuch des Fachs, in dem wirklich zu allen Stichworten gehaltvolle Auskünfte zu finden sind.

Im folgenden Katalog ist der in 2. gegebene Überblick differenziert. Der Katalog verdeutlicht (hoffentlich!) die Vielfalt der Themen und Zielsetzungen des Fachs und die Bezüge zu Nachbarwissenschaften. Er dient auch dazu, die Literatur zu systematisieren. Es war allerdings in diesem Buch nicht möglich, in der Darstellung jedes Stichwort des Katalogs zu besprechen und jedes Schnittfeld ausführlich zu behandeln. Das was aus diesem Katalog wenigstens angesprochen wurden, wenn nicht etwas ausführlicher behandelt, ist insofern

gekennzeichnet, als sich links neben dem Text die jeweilige Katalog-Nummer findet, unter die das gerade besprochene gehört - bis das Thema und die Katalog-Nummer wechseln.

10.1 . Sprechwissenschaftliche Grundlagen

Überblick in Stichworten:

– **Gegenstandstheorie/paradigmatische Grundlagenreflexion**

Sprechwissenschaftliche Dialogtheorie; psychologische, soziologische, sozialpsychologische, sprachwissenschaftliche und - philosophische, medizinische, anthropologische, physikalische, politologische, historische, kulturwissenschaftliche Grundlagen

– **Methodologische Grundlagenreflexion**

Sprechwissenschaftliche Hermeneutik und Kritik, philosophische und erkenntnistheoretische Grundlagen, Methoden sprechwissenschaftlicher Empirie

– **Sprecherzieherische Grundlagen als angewandte Sprechwissenschaft**

- Erziehungswissenschaftliche, allgemein- und fachdidaktische Grundlagen
- Legitimation allgemeiner Normen der Sprecherziehung
- Sprecherziehung als Prozeß pädagogischer mündlicher Kommunikation
- Reflexion auf Ziele, Inhalte und Methoden der Sprecherziehung allgemein

Katalogfelder

- 1.1. Theoretica: Sprechwissenschaftliche Grundlagen
- 1.1.1. Allgemeine Sprechwissenschaft
- 1.1.2. Wissenschaftstheorie und Methodologie

- 1.2. Didactica: Sprecherzieherische Grundlagen
- 1.2.1. Allgemeine Ziele, Inhalte und Methoden der Sprecherziehung
- 1.2.2.0. Sprecherziehung und Erziehungsinstitutionen
- 1.2.2.1. Familie
- 1.2.2.2. Vorschulische Erziehung
- 1.2.2.3. Schule
- 1.2.2.4. Hochschule
- 1.2.2.5. Außerschulische berufliche und politische
(Erwachsenen-)Bildung
- 1.2.2.6 Sprecherziehung als und zur interkulturelle(n) Kommunikation

- 1.3. Bezugslinien zu Nachbardisziplinen: Sprachphilosophie, Soziologie, Psychologie, Anthropologie, Ethnologie, Erziehungswissenschaft, Allgemeine Didaktik, pädagogische Psychologie, Gruppenpädagogik, Gruppendynamik, Interaktionspädagogik

10.2. Elementarprozesse - Sprechbildung

Überblick in Stichworten:

Erforschung, Aus- und Weiterbildung der Fähigkeit zum Vollzug der Elementarprozesse orientiert auf die spezifischen Anforderungen der Gesprächs- und Redeformen unterschiedlicher 'Sektoren'	Reflexion der Ziele, Inhalte und Methoden der Sprechbildung, Integration analoger und verwandter Ansätze, Vermittlung von Didaktik und Methodik für elementare Sprecherziehung
--	--

Katalogfelder:

- 2.1. Theoretica: Physiologie und Psychologie der Elementarprozesse
 - 2.1.0. Elementarprozesse allgemein
 - 2.1.1. Hören und Verstehen
 - 2.1.2. Atem und Stimme
 - 2.1.3. Lautung
 - 2.1.4. Sprechausdruck
 - 2.1.5. Sprechausdruck und Körperausdruck
 - 2.1.6. Sprechdenken
 - 2.1.7. Sprachsystem
 - 2.1.8. Entwicklung der Elementarprozesse
 - 2.1.9. Sprechen und Schreiben/Lesen
 - 2.2. Didactica: Sprechbildung
 - 2.2.0. Sprechbildung allgemein
 - 2.2.1. Hörerziehung
 - 2.2.2. Atem- und Stimmbildung
 - 2.2.3. Lautbildung
 - 2.2.4. Sprechausdruck
 - 2.2.5. Sprechdenken
 - 2.2.6. Leselehre
 - 2.2.7. Sprachdidaktik
 - 2.2.8. Sprechbildung für Ausländer
 - 2.3. Bezugslinien zu Nachbardisziplinen: Biologie/Medizin, Phonetik, Linguistik, Sprachdidaktik, Neurolinguistik, Deutsch-als-Fremdsprache, Psychologie

10. 3. Störungen der Elementarprozesse mündlicher Kommunikation - Sprechtherapie

Überblick in Stichworten:

Vermittlung der Methoden und Verfahren von Sprechtherapie, sprecherzieherischer Übungsbehandlung und Beratung	Reflexion der Ziele, Inhalte, und Methoden sprechtherapeutischer Beratung, Übungs- behandlung und Therapie (In der Forschung im wesentlichen Rezeption aus den Bezugsdisziplinen)
---	---

Katalogfelder:

- 3.1. Theoretica: Pathologie der Elementarprozesse mündlicher Kommunikation
 - 3.1.0. Pathologie der Elementarprozesse allgemein
 - 3.1.1. Hören
 - 3.1.2. Atem und Stimme
 - 3.1.3. Lautung

- 3.1.4. Sprechausdrucksstörungen
- 3.1.5. Störungen des Redeflusses
- 3.1.6. Sprachstörungen
- 3.1.7. Störungen der Elementarprozesse bei physischen und psychischen Störungen

- 3.2. Didactica: Sprechtherapie/Sprecherziehung bei Störungen der Elementarprozesse mündlicher Kommunikation
 - 3.2.0. Therapie allgemein
 - 3.2.1. Hören
 - 3.2.2. Atem und Stimme
 - 3.2.3. Lautung
 - 3.2.4. Sprechausdruck
 - 3.2.5. Redefluß
 - 3.2.6. Sprache
 - 3.2.7. Sprechtherapie bei physischen und psychischen Störungen

- 3.3. Bezugslinien zu Nachbardisziplinen: Medizin, besonders HNO, Phoniatrie, Neurologie, Psychiatrie; Psychoanalyse u.a. Psychotherapien, klinische Psychologie, Neuro- und Patholinguistik, Sprachheilpädagogik, Sonderpädagogik

10.4. Rhetorische Kommunikation

Überblick in Stichworten:

Gesprächs- und Redeprozesse als Sprechhandlungen auf makrostruktureller Ebene (und ihre meso- und mikrostrukturellen Komponenten) in komplexen Tätigkeitsfeldern (interpersonale Konstellation, Gruppe, Institution, Schicht usw.). Gesprochene und zum Sprechen bestimmte (nicht-ästhetische) Texte und ihre Produktions-, Vermittlungs- und Rezeptionsbedingungen. Geschichte und Ontogenese dieser Prozesse. Das Rhetorische in Prozessen nicht-mündlicher Kommunikation (Architektur, Musik, bildende Kunst etc.)

<p>Gesprächs- und Redeerziehung (auf allen Strukturebenen) als Ausbildung in den spezifischen Gesprächs- und Redeformen der einzelnen 'Sektoren'. Erziehung zur Kritikfähigkeit in allen Prozessen asymmetrischer rhetorischer Kommunikation, insbesondere der Medien.</p>	<p>Reflexion der Ziele, Inhalte und Methoden der Gesprächs- und Redeerziehung, Integration analoger und verwandter Ansätze, Vermittlung von Didaktik und Methodik für Gesprächs- und Redeerziehung in den verschiedenen 'Sektoren'.</p>
--	---

<p>Störungen mündlicher Kommunikation als genuine Störungen von Komplexprozessen Störungen mündlicher Kommunikation als genuine Störung von Gesprächs- und Redeprozessen: – Sprechbarrieren</p>

- Störungen rhetorischer Kommunikation
 - Vorurteil und Überzeugungshindernisse
 - Störungen von Gruppenprozessen
 - Störungen der Komplexprozesse mündlicher Kommunikation bei Individual- und Gruppenpsychopathologien als Symptome oder Indizien gesamtgesellschaftlicher (institutioneller, organisatorischer, struktureller) Verzerrungen
- Phylognese, Geschichte und Ontogenese von Störungen mündlicher Kommunikation

<p>Beratung und gesprächs- und redeerzieherische Arbeit an genuinen Störungen von Gesprächs- und Redeprozessen</p>	<p>Sprechtherapeutische und gesprächs- und redeerzieherische Begleitung, Unterstützung (Vor-, Nach- und Zuarbeit) bei anderen Therapieansätzen für individual- und gruppenpsychische Störungen</p>
<p>Rede- und gesprächserzieherische Beratung und Arbeit an Störungen von Gesprächs- und Redeprozessen</p>	<p>Integration in und Übernahme von Therapieverfahren für individual- und gruppenpsychische Störungen mit Störungen der mündlichen Kommunikation</p>

Katalogfelder

- 4.1. Theoretica: Rhetorische Kommunikation
 - 4.1.0. Rhetorik allgemein
 - 4.1.1. Gespräch allgemein
 - 4.1.2. Rede allgemein
 - 4.1.3. Sektorale Rhetoriken
 - 4.1.3.1. Forensik
 - 4.1.3.2. Organisatorik (Wirtschaftsrhetorik)
 - 4.1.3.3. Homiletik
 - 4.1.3.4. Beratung, Seelsorge, Therapiegespräch, Therapeutik
 - 4.1.3.5. Rhetorik von Unterrichtung und Erziehung, Didaktik
 - 4.1.3.6. Literarische Rhetorik, rhetorische Stilistik ('elocutio'-Lehre)
 - 4.1.3.7. Parlamentarik, Politik
 - 4.1.3.8. Medienrhetorik
 - 4.1.3.8.1 Konsummedien
 - 4.1.3.8.2. Arbeitsmedien
 - 4.1.4. Rhetorische Formen der Meso- und Mikroebene
 - 4.1.4.1. Argumentieren
 - 4.1.4.2. Erzählen
 - 4.1.4.3. Unterhalten
 - 4.1.5. Geschichte der Rhetorik
 - 4.1.6. Interkulturelle Kommunikation
 - 4.1.7. Nicht-sprachliche rhetorische Kommunikation
 - 4.1.8. Nicht-rhetorische Komplexprozesse
 - 4.1.9. Entwicklung der rhetorischen Kommunikation
 - 4.1.10. Rhetorik des Schreibens
 - 4.1.11. Pathologie der Komplexprozesse mündlicher Kommunikation (Sprechbarrieren, Störungen rhetorischer Kommunikation, Vorurteil und Überzeugungshindernisse, Störungen von Gruppenprozessen, Störungen rhetorischer Kommunikation bei individual- und gruppenpsychischen Störungen)
 - 4.2. Didactica: Rhetorische Kommunikation
 - 4.2.0. Didaktik der rhetorischen Kommunikation allgemein
 - 4.2.1. Gesprächserziehung
 - 4.2.2. Redeerziehung
 - 4.2.3. Didaktik der Meso- und Mikrostrukturen
 - 4.2.3.1. Argumentieren
 - 4.2.3.2. Erzählen
 - 4.2.3.3. Unterhalten
 - 4.2.4. Didaktik der interkulturellen Kommunikation
 - 4.2.5. Didaktik der Medienrhetorik
 - 4.2.6. Didaktik der Rhetorik des Schreibens
 - 4.2.7. Gesprächserziehung bei Störungen der mündlichen Kommunikation im Zusammenhang mit individual- und gruppenpsychologischen Störungen
 - 4.3. Bezugslinien zu Nachbardisziplinen: Anthropologie, Ethnologie, BWL/VWL, Philosophie (Ethik), Psychoanalyse u.a. Psychotherapien, Psychologie, Politologie, Soziologie, Sozialpsychologie, Psycho-, Sozio-, Pragma- u. Textlinguistik, linguistische Gesprächsanalyse, Medienwissenschaft, Publizistik, Erziehungswissenschaft, interkulturelle Kommunikation, Deutsch-als-Fremdsprache, Sprachdidaktik, Gruppenpädagogik, Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Medienpädagogik

10.5. Ästhetische Kommunikation

Überblick in Stichworten

Unter dem Gesichtspunkt der Ästhetizität Prozesse ästhetischen Sprechens und Hörens, mit und ohne (ästhetischen) Text, darstellend und nicht-darstellend, in unterschiedlichen Formen von Spiel, künstlerischer Aktion und ästhetischer Kommunikation, innerhalb und außerhalb der Medien. Geschichte und Ontogenese dieser Prozesse.

Formen ästhetischer Kommunikation

	textgebunden (reproduzierend)	textfrei (produzierend)
darstellend (theatralisch)	Sprechspielen von dramatischer Literatur, Hörspiel, Film- und TV-Drehbüchern, Ton- und Tonbildträgerdokumente, professionelles Theater, Amateurtheater	Sprechspielen von textfreier Dramatik (z. B. Commedia dell'Arte), Stegreifspiel, Improvisation, Kabarett
nicht-darstellend (episch, lyrisch)	Sprechkunst (Rezitation), auch Medien, Ton- und Bildträger	Partitürhörspiel, Sprechimprovisationen, Sprachspiele, Happening

Sprecherziehung in allen Prozessen ästhetischer Kommunikation mit Sprechanteil, als Erziehung zum spielerisch-künstlerischen Sprechen und Hören. Insbesondere Erziehung zur Kritikfähigkeit in allen Prozessen medialer ästhetischer Kommunikation.	Reflexion der Ziele, Inhalte und Methoden der Sprechspielerziehung, Integration analoger und verwandter Ansätze. Vermittlung der Didaktik und Methodik der Sprechspielerziehung.
---	--

Katalogfelder

- 5.1. Theoretica: Ästhetische Kommunikation
- 5.1.0 Ästhetische Kommunikation allgemein
- 5.1.1. Sprechkunst (textgebunden, einschl. ästhetisches Hören und Kritik von gesprochenen Sprachwerken in Medien, auf Ton- und Tonbildträgern)
- 5.1.1.1. Literarische Gattungen (ohne Drama)
- 5.1.1.2. Medien (ästhetisches Sprechen in Funk, TV, Ton- und Tonbildträgern, textgebunden, einschl. Film, Fernsehspiel, Hörspiel, neue Medien)
- 5.1.2. Sprechspiel I (textfrei, nicht theatralisch, auch in Medien)
- 5.1.3. Sprechspiel II (theatralische Formen, textgebunden und textfrei, auch in Medien (live!))

- 5.1.4. Geschichte der ästhetischen Kommunikation
- 5.1.5. Entwicklung der ästhetischen Kommunikation
- 5.1.6. Ästhetische Kommunikation - interkulturell

- 5.2. Didactica: Ästhetische Kommunikation
- 5.2.0 Didaktik der ästhetischen Kommunikation allgemein
- 5.2.1. Sprechen und Spielen als Lehr/Lernziel (auch Erziehung zum ästhetischen Hören und Kritik)
 - 5.2.1.1. Sprechkunsterziehung: Textsprechen (auch in Medien und auf Ton- und Tonbildträgern)
 - 5.2.1.2. Sprechspielerziehung I: textfrei, nicht theatralisch, auch in Medien und auf Ton- und Tonbildträgern
 - 5.2.1.3. Sprechspielerziehung II: Theatralische Formen, textgebunden und textfrei auch in Medien (live!), auch Sprecherziehung für Schauspieler (Teil von Theaterpädagogik)
- 5.2.2. Sprechen und Spielen als Lehr-/Lernmethode (textgebunden, textfrei, theatralisch, nicht-theatralisch) (Teil von Therapie)

- 5.3. Bezugslinien zu Nachbardisziplinen: Allgemeine Ästhetik, Poetik, allgemeine Literaturwissenschaft, ästhetische Semiotik, ästhetische Stilistik, Spiel- und Ausdruckspsychologie, Kreativitäts-Psychologie; Theaterwissenschaft, Medienwissenschaft, Spiel-, Theater-, Interaktions-, Medienpädagogik, Literaturdidaktik, Kunst- und Musikerziehung

Literatur

I. Bibliographien

1. Bausch, K.H.,
Grosse, S. (Hg.):
Praktische Rhetorik. Beiträge zu ihrer Funktion in der
Aus- und Fortbildung. Auswahlbibliographie.
Mannheim: Inst. f. Deutsche Sprache, 1985 1.1.1./
1.2.2.3./
4.3.
2. Behme, H..
Zur Theorie und Praxis des Gesprächs in der Schule –
eine Bibliographie. Kastellaun 1977 1.2.2.3./
4.1.3.5.
3. Berger, L.,
Heilmann, Chr. M.:
Bibliographie zur Sprechwissenschaft. in: H.-D. Kreuder
(Hg.), Studienbibliographie Linguistik.
3. Aufl. Stuttgart 1993, 139-164 1.1.1.
4. Deutsche Gesellschaft für
Sprechwissenschaft und
Sprecherziehung e.V.
(Hg.):
Leseliste zur Prüfung für Sprecherzieherinnen (DGSS),
Prüfung für Sprecherzieher (DGSS). Regensburg 1992 ff 1.1.1.
5. Geißner, H.:
Sprechkunde und Sprecherziehung. Bibliographie der
deutschsprachigen Literatur 1955-1965. Düsseldorf 1968 1.1.1./
1.2.1.
6. Geißner, H.,
Ockel, E.:
Bibliographie. In 'Mitteilungen' der 'Deutschen
Gesellschaft für Sprechwissenschaft und
Sprecherziehung e.V.', 1966 ff. 1.1.1./
1.2.1.
7. Geißner, H.,
Schwandt, B.,
Bibliographie der deutschsprachigen Veröffentlichungen
aus Sprechwissenschaft und Sprecherziehung seit der
Jahrhundertwende. St. Ingbert 1993. 1.1.1./
1.2.1.
8. Jamison, R., Dyck, J.:
Rhetorik – Topik – Argumentation. Bibliographie zur
Redelehre und Rhetorikforschung im deutschsprachigen
Raum 1945 – 1979/80. Stuttgart 1983 4.1.0./
4.3.
9. Pabst-Weinschenk, M.:
Bibliographie zur Sprechkunde und Sprecherziehung in
Deutschland bis 1945. Magdeburg, Essen 1993. 1.1.1./
1.2.1.
10. Pekar, Th.:
Bibliographie deutschsprachiger Rhetorikforschung
1986-1987. In: Rhetorik 7, 1988, 143-156 4.1.0./
4.3.
11. Pekar, Th.:
Bibliographie deutschsprachiger Rhetorikforschung
1987-1988. In: Rhetorik 8, 1989, 111-122 4.1.0./
4.3.
12. Pekar, Th.:
Bibliographie deutschsprachiger Rhetorikforschung
1989-1990. In: Rhetorik 10, 1991, 123-144 4.1.0./
4.3.

2.1.	Band 1:	Vorträge der 1. Nachkriegstagung des DAfSuS. Emsdetten 1951	}	1.1.1./ 1.2.1.
2.2.	Band 2:	Vorträge der 2. und 3. Nachkriegstagung des DAfSuS. Emsdetten 1951		
2.3.	Band 3:	Vorträge der 4. Nachkriegstagung des DAfSuS. Emsdetten 1951		
2.4.	Band 4:	Gesammelte Aufsätze. Emsdetten 1959		

II.3. Kuhlmann, W. (Hg.):

Beiträge zur Sprechkunde des Instituts für Sprechkunde der Universität Freiburg/Breisgau

- | | | | |
|------|---------|---|--------|
| 3.1. | Heft 1: | Sprache als Bestand und Vollzug. 2. Aufl. Freiburg 1964 | 1.1.1. |
| 3.2. | Heft 2: | Sprechkundliches Hören und Urteilen. Freiburg 1963 | 1.1.1. |
| 3.3. | Heft 3: | Vom Normcharakter der Sprache. Freiburg 1966 | 1.1.1. |
| 3.4. | Heft 4: | Sprache. Mumien und Musen. Freiburg 1973 | 1.1.1. |

II.4. Trojan, F. (Hg.):

Sprecherziehung. Eine Reihe von Einzelschriften zur Pflege des gesprochenen Wortes.

- | | | | |
|------|---------|--|-------------------|
| 4.1. | Heft 1: | Trojan, F., Lein, L.: Die Ausbildung der Sprechstimme. Wien 1948, 2. Aufl. 1952 | 2.2.2. |
| 4.2. | Heft 2: | Balser-Eberle, V., Steil, F.: Sprechtechnisches Übungsbuch mit 2 Schallplatten. Wien 1950, 12. Aufl. 1976, weitere Auflage 1982 (ohne Steil, F.) | 2.2.3. |
| 4.3. | Heft 4: | Führung, M., Lettmayer, O.: Die Sprechfehler des Kindes und ihre Beseitigung. Wien 1951, 6. Aufl. 1976 | 3.1.3./
3.2.3. |
| 4.4. | Heft 5: | Hornung, M., Roitinger, F.: Unsere Mundarten. Wien 1950 | 2.1.3. |
| 4.5. | Heft 7: | Trojan, F.: Die Kunst der Rezitation. Wien 1954 | 5.1.1.1. |
| 4.6. | Heft 9: | Keldorfer, R.: Die Aussprache im Gesang. Wien 1955 | 2.1.3./
5.1.1. |

II.5. Sprechkundliche Arbeiten des Instituts für deutsche Sprechkunde der Universität Frankfurt

- | | | | |
|------|----------------|--|----------|
| 5.1. | Trojan, F.: | Der Ausdruck der Sprechstimme im Deutschen. Frankfurt 1954 | 2.1.4. |
| 5.2. | Lockemann, F.: | Zur Physiognomik des Gedichts. Deutung aus nachgestaltendem Sprechen. Grundsätze und Beispiele. Frankfurt 1956 (mit Tonband) | 5.1.1.1. |

- 5.3. Funke, E.: Schiller im Gespräch und Vortrag. Frankfurt o. J. (1956) 5.1.4
- 5.4. Wittsack, W: Das gesprochene Wort. Eine Einführung in Sprechkunde und Sprechpädagogik. (mit 2 Filmen) Frankfurt 1964 1.1.1./
(Sprechkundliche Arbeiten des Instituts für deutsche 1.2.1.
Sprechkunde der Universität Frankfurt/M.)
- II.6. Kongreßbericht der Gemeinschaftstagung für allgemeine und angewandte Phonetik. Jürgensen, H. (Hg) 1.1.1./
2.1.0.**
- darin die Vorträge der Mitglieder des DAfS.u.S.(Deutscher Ausschuß für Sprechkunde und Sprecherziehung) Hamburg 1960.
- II.7. Sprache und Sprechen**
- Beiträge zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung**
- Herausgegeben im Namen der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e.V. von H. Geißner in Verbindung mit G. Lotzmann, K. Pawlowski, R. Rösener, Chr. Winkler; ab Band 26 herausgegeben von der DGSS**
- 7.1. Band 1: Sprechen - Hören - Verstehen. 1.1.1./1.1.2.
Geißner, H.,
Höffe,W.L. (Hg.)
Tonträger und sprachliche Kommunikation.
Wuppertal 1968
- 7.2. Band 2: Sprechen und Sprache. 1.1.1.
Geißner, H.,
Höffe,W.L. (Hg.)
Wuppertal 1969
- 7.3. Band 3: Sprechwissenschaft und Kommunikation. 1.1.1.
Höffe,W.L.,
Jesch, J. (Hg.)
Ratingen 1972
- 7.4. Band 4: Ästhetische und rhetorische Kommunikation. 4.1.0./
Höffe,W.L. (Hg.)
Ratingen 1973 5.1.0.
- 7.5. Band 5: Rhetorik und Pragmatik. 1.1.1.
Geißner, H. (Hg.)
Ratingen 1975
- 7.6. Band 6: Sprechwissenschaft und Deutschdidaktik. 1.1.1./
Ockel, E. (Hg.)
Kastellaun 1977 1.2.2.3./
1.2.2.4.
- 7.7. Band 7: Gesprochene Dichtung - heute? 5.1.1.
Höffe,W.L. (Hg.)
Zur Theorie und Praxis ästhetischer Kommunikation.
Kastellaun 1979

7.8.	Band 8: Bartsch, E. (Hg.)	Mündliche Kommunikation in der Schule. Königstein/Ts. 1982	1.2.2.3
7.9.	Band 9: Lotzmann, G. (Hg.)	Mündliche Kommunikation in Studium und Ausbildung. Königstein/Ts. 1982	1.2.2.4.
7.10.	Band 10: Allhoff, D.-W. (Hg.)	Mündliche Kommunikation: Störungen und Therapie. Frankfurt 1983	3.1.0./3.2.0
7.11.	Band 11: Allhoff, D.-W. (Hg.)	Sprechpädagogik - Sprechtherapie. Frankfurt 1983	1.2.1./3.1.0./ 3.2.0.
7.12.	Band 12: Gutenberg, N. (Hg.)	Hören und Beurteilen. Frankfurt 1984	1.1.1./1.1.2./ 1.2.2./2.1.0.
7.13.	Band 13: Berger, L. (Hg.)	Sprechausdruck. Frankfurt 1984	2.1.4.
7.14.	Band 14: Winkler, Chr. (Hg.)	Aus den Schriften von Erich Drach. Frankfurt 1985	1.1.1.
7.15.	Schweinsberg-Reichart, I. (Hg.):	Performanz. Frankfurt 1985 (Sprache und Sprechen Bd. 15)	1.1.1.
7.16.	Band 16: Varwig, F.R. (Hg.)	Sprechkultur im Medienzeitalter. Frankfurt 1986	1.1.1./ 4.1.2.8.
7.17.	Band 17: Lotzmann, G. (Hg.)	Sind Sprach- und Sprechstörungen durch Dia- und Soziolekte bedingt? (Ergebnisse der Inzirkofener Gespräche 1983/1984) Frankfurt 1986	2.1.3./ 3.1.0.
7.18.	Band 18: Geißner, H., Rösener, R. (Hg.)	Medienkommunikation - Vom Telephon zum Computer. Frankfurt 1987	4.1.3.8.
7.19.	Band 19: Gutenberg, N. (Hg.)	Kann man Kommunikation lehren? Konzepte mündlicher Kommunikation und ihrer Vermittlung. Frankfurt 1988	1.1.1./1.2.1.
7.20.	Band 20: Ockel, E. (Hg.):	Freisprechen und Vortragen. Christian Winkler zum Gedenken. Frankfurt 1989	1.1.1./2.1.6./ 2.1.9./5.1.1.1.
7.21.	Band 21: Slembek, E. (Hg.)	Von Lauten und Leuten. Festschrift für Peter Martens. Frankfurt 1989	1.1.1.
7.22.	Band 22: Fragstein, Th., Ritter, H.M. (Hg.)	Sprechen als Kunst. Frankfurt 1990	5.1.0.

7.23.	Band 23/24 Geißner, H. (Hg.)	Ermunterung zur Freiheit. Rhetorik und Erwachsenenbildung. Festschrift für Ilse Schweinsberg zur Vollendung ihres 70. Lebensjahres. Frankfurt 1990	4.1.0.
7.24.	Band 25: Kutter, U., Wagner, R. W. (Hg.):	Stimme. Ergebnisse der DGSS-Arbeitstagung an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst. Stuttgart 27.-30.9.1990, Frankfurt/M. 1991	2.1.2./2.2.2.
7.25.	Band 26: Pawlowski, K. (Hg.):	Sprechen, Hören, Sehen. Rundfunk und Fernsehen in Wissenschaft und Praxis. München, Basel 1993	4.1.3.8./
7.26.	Band 27: Lotzmann, G. (Hg.):	Körpersprache – Diagnostik und Therapie von Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen. München, Basel 1993	3.2.0.
7.27.	Band 28: Naumann, C.L., Royé, H.-W.:	Aussprache. Vielfalt statt Methodenstreit. München, Basel 1993	2.1.3.
7.28.	Band 29: Bartsch, E. (Hg.)	Sprechen, Führen, Kooperieren in Betrieb und Verwaltung München 1994	4.1.3.2.
7.29.	Band 30: Heilmann, Ch. M. (Hg.)	Frauensprechen – Männersprechen München 1995	4.1.6.
7.30.	Band 31: Barthel, H. (Hg.)	lógon didónai Gespräch und Verantwortung. Festschrift für Hellmut Geißner München 1996	4.1.1.
7.31.	Band 32: Lemke, S., Thiel, S. (Hg.)	Sprechen – Reden – Mitteilen. Prozesse allgemeiner und spezifischer Sprechkultur. München, Basel 1996	1.1.1./ 1.2.1.
7.32.	Band 33: Pabst-Weinschenk, M., Wagner, R.W., Naumann, C.L. (Hg.):	Sprecherziehung im Unterricht. München. Basel 1997	1.2.2.3.
7.33.	Band 34: Jonach, I. (Hg.)	Interkulturelle Kommunikation München 1998	4.1.6.
7.34.	Band 35: Mönnich, A., Jaskolski, E.W. (Hg.):	Kooperation in der Kommunikation. München 1999	4.1.0./ 4.2.0.
7.35.	Band 36: Mönnich, A. (Hg.):	Rhetorik zwischen Tradition und Innovation. München 1999	4.1.0./ 4.2.0.

**II.8. Kegel, G. u.a. (Hg.):
Sprechwissenschaft und Psycholinguistik** Sprechwissenschaft & Psycholinguistik. Beiträge aus
Forschung und Praxis. Bd. 1- Bd. 6, Wiesbaden 1988 – 1994.
Hg. von Kegel, G., Arnhold, Th., Dahlmeier, K., Schmid, G., Tischer, B.

**II.9. Wissenschaftliche Beiträge: Kongreß- und Tagungsberichte der Martin-Luther-
Universität Halle-Wittenberg**

- | | | | |
|-------|--|---|---|
| 9.1. | Müller, H.,
Stock, E. (Hg.): | Sprechwissenschaftliche Arbeit in der deutschen
demokratischen Republik. Aktuelle Probleme. Halle
1983, WB 1973/3 (F6) | 1.1.1. |
| 9.2. | Stock, E./Suttner, J.
(Hg.): | Sprechwirkung. Theoretische und methodisch praktische
Probleme ihrer Erforschung und Optimierung. Halle
1976, WB 1976/24 (F9) | 1.1.1./1.2.1. |
| 9.3. | Höhle, T.; Krech, E.-M.,
Lerchner, G., Richter,
G.,
Sommer, D.(Hg.) | Hallesche Studien zur Wirkung von Sprache und
Literatur,
H 2/1980/447 (F24), H 3/1982/18 (F39), H4/1982/18
(F39), H6/1983/33 (F42), H8/1984/36 (F50), H
10/1985/26 (F54), H 12/1986/28 (F61), H 14/1987/16
(F66), H 16/1988/18 (F79) | 1.1.1. |
| 9.4. | Krech, E.-M.,
Stock, E. (Hg.) | Beiträge zu Theorie und Praxis der Sprechwissenschaft.
Halle 1981, WB 1981/33 (F29). | 1.1.1. |
| 9.5. | Krech, E.-M.,
Stock, E. (Hg.): | Sprechwirkungsforschung, Sprecherziehung, Phonetik
und Phonetikunterricht. Halle 1982. WB 1982/55 (F40) | 1.1.1./
1.1.2./
2.1.3./
2.2.3. |
| 9.6. | Krech, E.-M., Richter,
G., Suttner, J., Stock, E.
(Hg.): | Ergebnisse der Sprechwirkungsforschung. WB 1987/19
(F67) | 1.1.1. |
| 9.7. | Stock, E. (Hg.): | Probleme und sprechwissenschaftliche Methoden der
Kommunikationsbefähigung (WB 1987/57) (F 72) | 1.2.1. |
| 9.8. | Krech, E.-M., Richter,
G., Suttner, J., Stock, E.
(Hg.): | Hallesche Standpunkte zur gesprochenen Sprache. Ihre
Grundlegung und ihr Werden. WB 1988/40 (F31) | 1.1.1. |
| 9.9. | Gutowski, Chr.,
Stock, E. (Hg.): | Phonetik des Deutschen. Grundlagen und Anwendungen.
Halle 1989, (F89) | 2.1.3. |
| 9.10. | Krech, E.-M.,
Stock, E. (Hg.): | Entwicklungstendenzen der Sprechwissenschaft in den
letzten 25 Jahren. Halle 1989, WB 1989/3 (F85) | 1.1.1. |

II.10. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik. Hg. von Krech, E.-M., Stock, E.

- | | | | |
|-------|---------|--|-------------------------|
| 10.1. | Band 1: | Beiträge zur deutschen Standardausprache. Hanau u. Halle 1996 | 1.1.1./2.1.3.
2.1.4. |
| 10.2. | Band 2: | Sprechen als soziales Handeln. Festschrift zum 70. Geburtstag von Geert Lotzmann, Hanau u. Halle 1997 | 1.1.1. |
| 10.3. | Band 3: | Sprechwissenschaft – zu Geschichte und Gegenwart. Festschrift zum 90jährigen Bestehen von Sprechwissenschaft und Sprecherziehung an der Universität Halle. Frankfurt u.a. 1999 | 1.1.1. |

II.11. Wiss. Zs. Univ.Halle, Ges.- und Sprachw. Reihe

- | | | | |
|-------|------------------------------|--|--------|
| 11.1. | Krech, H. (Hg.): | Festschrift zum 50-jährigen Bestehen der sprechkundlichen Arbeit an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. 5/1956 | 1.1.1. |
| 11.2. | Kurka, E./Suttner, J. (Hg.): | Methodische Probleme der Sprecherziehung. 17/1968 | 1.2.1. |

II.12. Lotzmann, G. (Hg.) : Inzigkofener Gespräche.

- | | | |
|-------|--|--------------------------|
| 12.1. | Das Gespräch in Erziehung und Behandlung. Heidelberg 1973 | 4.1.3.4. |
| 12.2. | Sprach- und Sprechnormen - Verhalten und Abweichung. Heidelberg 1974 | 1.1.1. |
| 12.3. | Sprachrehabilitation durch Kommunikation. München 1975 | 3.2.0./
4.1.3.4. |
| 12.4. | Aspekte auditiver, rhythmischer und sensomotorischer Diagnostik, Erziehung und Therapie. München 1. Aufl. 1978 (2. Aufl. 1984) | 2.2.0./3.2.0. |
| 12.5. | Psychologie in der Stimm-, Sprech- und Sprachrehabilitation. Stuttgart 1979 | 3.3. |
| 12.6. | Gruppenpädagogik - Gruppendynamik - Gruppentherapie. Wiesbaden 1979 (Zs. f. Gruppenpädagogik, H.2) | 3.2.0./4.2.0./
4.3.8. |

- | | | |
|--------|--|---------------------------|
| 12.7. | Elternberatung und Familientherapie bei Sprech-, Sprach- und Hörstörungen. München 1981 | 3.2.0/
4.1.3.4. |
| 12.8. | Nonverbale und verbale Ausdrucksgestaltung in der Behandlung von Sprech-, Sprach- und Hörstörungen. Weinheim 1982 | 3.2.0. |
| 12.9. | Sprechangst in ihrer Beziehung zu Kommunikationsstörungen. Berlin 1986 (Reihe: Logotherapie, Bd.2) | 3.2.7./
4.1.1.1. |
| 12.10. | Sind Sprach- und Sprechstörungen durch Dia- und Soziolekte bedingt? (Ergebnisse der Inzirkofener Gespräche 1983/1984) Frankfurt 1986 | 2.1.3./3.1.0. |
| 12.11. | Das Selbstverständnis des Therapeuten im Kommunikationsprozeß. Stuttgart 1988 | 3.2.0./
4.1.3.4. |
| 12.12. | Verbale und nonverbale Kommunikationstörungen. Interdisziplinarität bei Diagnose und Therapie. Weinheim 1989 | 3.1.0./3.1.7./
3.2.0./ |
| 12.13. | Aggressionen und Ängste im stimm- und sprachtherapeutischen Prozeß. München 1991 | 3.2.0./
4.1.3.4. |
| 12.14. | Psychomotorik in der Sprach-, Sprech- und Stimmtherapie. Stuttgart – Jena - New York 1992 | 3.2.0. |
| 12.15. | Körpersprache – Diagnostik und Therapie von Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen. München, Basel 1993 | 3.2.0. |
| 12.16. | Das Prinzip der Ganzheit in Diagnose, Therapie und Rehabilitation mündlicher Kommunikationsstörungen.. Berlin 1995 | 3.2.0. |
| 12.17. | Die Sprechstimme: Entstehung – Bildung – Gestaltung – Vorbeugung – Untersuchung – Behandlung. Stuttgart – Jena - New York 1997 | 2.1.2. |
| 12.18. | Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung bei Sprach-, Sprech-, Stimm-, und Hörstörungen – Störungen, Therapien, Manipulationen, Chancen – Würzburg. 1999 | 3.1.0./
3.2.0. |

**II.13 Dyck, J. u.a. (Hg.)
Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch. Stuttgart-Bad Cannstatt bzw.
Tübingen**

- | | | | |
|-------|--------------------------------------|--------------|----------|
| 13.1. | Band 1, 1980 | } ohne Titel | 4.1.0. |
| 13.2. | Band 2, 1981 | | |
| 13.3. | Band 3, 1983 | | |
| 13.4. | Band 4, 1985 | | |
| 13.5. | Band 5, 1986: Rhetorik und Theologie | | 4.1.3.3. |

13.6.	Band 6, 1987: Rhetorik und Psychologie	4.1.0.
13.7.	Band 7, 1988: Rhetorik heute I	4.1.0.
13.8.	Band 8, 1989: Rhetorik heute II	4.1.0.
13.9.	Band 9, 1990: Rhetorik und Strukturalismus	4.1.0.
13.10.	Band 10, 1991: Rhetorik der frühen Neuzeit	4.1.5.
13.11.	Band 11, 1992: Rhetorik und Politik	4.1.3.7.
13.12.	Band 12, 1993: Rhetorik im 19. Jh.	4.1.5.
13.13.	Band 13, 1993: Körper und Sprache	2.1.5.
13.14.	Band 14, 1995: Angewandte Rhetorik	4.2.0.
13.15.	Band 15, 1996: Juristische Rhetorik	4.1.3.1.
13.16.	Band 16, 1997: Rhetorik im Nationalsozialismus	4.1.5.
13.17.	Band 17, 1998: Rhetorik in der Schule	4.2.0./4.1.3.3.
13.18.	Band 18, 1999: Rhetorik und Philosophie	4.1.0.

II.14. Sprechen und Verstehen
St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag

14.1.	Band 1: Beck, M.:	Rhetorische Kommunikation" oder "Agitation und Propaganda". Zu Funktionen der Rhetorik in der DDR. Eine sprechwissenschaftliche Untersuchung. St. Ingbert 1991	4.1.3.7.
14.2.	Band 2: Geißner, H.:	Vor Lautsprecher und Mattscheibe; medienkritische Arbeiten 1965-1990. St. Ingbert 1991	4.1.3.8.
14.3.	Band 3: Barthel, H.:	Psycholinguistische Grundlagen zu einer Theorie der sprachlichen Kommunikationstätigkeit physisch-psychisch Geschädigter. B-Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin 1986, publiziert als Einführung in die Pathopsycholinguistik. Psycholinguistische Grundlagen zu einer Theorie der sprachlichen Kommunikationstätigkeit physisch-psychisch Geschädigter. St. Ingbert 1992	3.1.0.
14.4.	Band 4:	Konfliktfähigkeit. St. Ingbert 1993	4.1.4.1.

14.5.	Band 5: Geißner, H., Schwandt, B.,	Bibliographie der deutschsprachigen Veröffentlichungen aus Sprechwissenschaft und Sprecherziehung seit der Jahrhundertwende. St. Ingbert 1993.	1.1.1./ 1.2.1.
14.6.	Band 6: Beck, M.:	Unterrichtsgespräche. Zwischen Lehrerdominanz und Schülerbeteiligung. Eine sprechwissenschaftliche Untersuchung didaktischer Ansätze zur Unterrichtskommunikation. St. Ingbert 1994	1.2.2.3./ 4.1.3.5.
14.7.	Band 7: Herbig, A. F. (Hg.):	Konzepte rhetorischer Kommunikation. St. Ingbert 1995	4.1.0.
14.8.	Band 8: Lepschy, A.:	Das Bewerbungsgespräch. Eine sprechwissenschaftliche Studie zu gelingender Kommunikation aus der Perspektive von Bewerberinnen und Bewerbern. St. Ingbert 1995	4.1.3.2.
14.9.	Band 9: Lehtonen, J. (Hg.):	Critical Perspectives on Communication Research and Pedagogy. (Vorträge des Internationalen Kolloquiums für Sprechwissenschaft, Jyväskylä/Finnland, 1994) St. Ingbert 1995	1.1.1./1.2.1.
14.10.	Band 10:	Beck, M. (Hg.): Klären und Streiten. Gesprächserziehung in Schule und außerschulischer Bildung. St. Ingbert 1995	1.1.1./1.2.2.3./ 1.2.2.5./ 4.2.1./
14.11.	Band 11: Slembek, E.:	Mündliche Kommunikation – interkulturell. St. Ingbert 1997	4.1.6.
14.12.	Band 12: Forster, R.:	Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede. Phil. Diss. Saarbrücken. St. Ingbert 1997	1.1.1./ 4.1.6./ 4.2.4.
14.13.	Band 13: Soraya, S.:	Ethnohermeneutik des Sprechens: Vorarbeiten und Perspektiven zur Erforschung kultureller Kommunikation. St. Ingbert 1998	4.1.6.
14.14.	Band 14: Geißner, H., Leuck, H.G., Schwandt, B., Slembek, E.:	Gesprächsführung – Führungsgespräche. St. Ingbert 1998	4.1.3.2.
14.15.	Band 15: Slembek, E., Geißner, H. (Hg.):	Feedback. Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder. St. Ingbert 1998	4.2.0.
14.16.	Band 16: Slembek, E. (Hg.):	The Voice of the Voiceless. St. Ingbert 1999	4.1.11.

II.15 Bartsch, E., Korte, P. (Hg.) Sprechkommunikation. Arbeiten zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung.

- | | | | |
|-------|--|---|---------------------|
| 15.1. | Band 1:
Seiffert, Chr.,
Hasenkamp, J., Pabst-
Weinschenk, M., Korte,
P.: | Sprechkultur und Sprecherziehung in Münster. Zur
Geschichte des Lektorates für Sprecherziehung und
Vortragkunst im Spannungsfeld von Theater und
Universität. Münster 1996 | 1.1.1. |
| 15.2. | Band 2:
Padalewski, M.: | Eine Analyse von Arzt-Patienten-Gesprächen im
Ruhrgebiet 1993. Münster 1996 | 4.1.3.4. |
| 15.3. | Band 3:
Ertmer, C.: | Gestaltendes Sprechen in der Schule. Münster 1996 | 2.1.4./
5.1.1.1. |
| 15.4. | Band 4:
Ritter, H.-M.: | Wort und Wirklichkeit auf der Bühne. Münster 1997 | 5.1.3. |
| 15.5. | Band 5:
Schäfermeier, I.: | So klingt Deutsch. Übungen zur deutschen Standardaus-
sprache im Bereich Deutsch als Fremdsprache. | 2.1.8. |

III. Zeitschriften

1. Argumentation
2. Communication Education (früher: The Speech Teacher, 1952 ff.)
3. Communication Monographs (früher: The Speech Monographs, 1934 ff)
4. Critical Studies in Mass Communication
5. Folia Phoniatica
6. Forum Logopädie
7. Philosophy and Rhetoric
8. Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung (DDR)
9. Sprache Stimme Gehör
10. Sprachheilarbeit
Fachzeitschrift für Sprachgeschädigten- u. Schwerhörigenpädagogik.
Hamburg 1954, ab 1956 regelmäßig

11. sprechen. Zs. f. Sprechwissenschaft, Sprechpädagogik, Sprechtherapie, Sprechkunst. Regensburg
12. The Quarterly Journal of Speech, 1915 ff
13. Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
14. Zeitschrift für Heilpädagogik
15. Zeitschrift für Phonetik

IV. Monographien und Sammelbände außerhalb der Reihen

- | | | | |
|-----|--|--|---------------------------------|
| 1. | Aderhold, E.: | Sprecherziehung des Schauspielers. Berlin (DDR) 1963, 4. überarbeitete Aufl. Berlin 1993 | 2.1.0./2.2.0/
5.1.1.1. |
| 2. | Aderhold, E.: | Das gesprochene Wort. Sprechkünstlerische Gestaltung deutschsprachiger Texte. Berlin 1995 | 5.1.1.1. |
| 3. | Adorno, Th.W.: | Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M. 1972 | 1.2.2./2.1.0./
2.2.0./4.1.0. |
| 4. | Ahlborn, H. U.: | Kommunikation und Lernprozesse. Zur Praxis pädagogischer Beeinflussung (Überreden - Überzeugen) Stuttgart 1975 | 4.1.3.5./
4.1.12. |
| 5. | Ahlborn, H.U.: | Überzeugen statt Überreden. Kommunikation und lerntheoretische Erfassung eines pädagogischen Vorgangs. Phil. Diss. Bochum 1973 | 4.1.3.5. |
| 6. | Alexy, R.: | Theorie der juristischen Argumentation. Frankfurt 1978 | 4.1.12. |
| 7. | Allhoff, D.-W. (Hg.): | sprechen lehren - reden lernen. (Festschrift für G. Lotzmann). München 1987 | 1.1.1./1.2.1./
3.1.0./3.2.0. |
| 8. | Allhoff, D.-W. und W.: | Rhetorik und Kommunikation. Ein Lehr- und Übungsbuch zur Rede- und Gesprächspädagogik. 10. aktualisierte und erweiterte Neuauflage Regensburg 1994 | 1.2..2. |
| 9. | Allhoff, D.-W.,
Teuchert, B. (Hg.): | Dokumentation des Faches Sprechwissenschaft/
Sprecherziehung an deutschen Hochschulen. Regensburg 1983 | 1.2.1./
1.2.2.4./
3.2.0. |
| 10. | Allhoff, D.-W.: | Rhetorische Kommunikation. München 1976 | 4.1.0. |
| 11. | Allhoff, D.-W.: | Rhetorische Analyse der Reden und Debatten des ersten | 4.1.3.7. |

- deutschen Parlaments von 1848/49, insbesondere auf syntaktischer und semantischer Ebene. München 1975
12. Amman, H.: Die menschliche Rede. Sprachphilosophische Untersuchungen. Darmstadt 1969 1.2.2.
 13. Antons, K.: Praxis der Gruppendynamik. Göttingen 1976 4.2.0.
 14. Argyle, M.: Signale von Mensch zu Mensch. 1981 4.2.8.
 15. Aristoteles: Rhetorik. München 1980 2.1.5.
 16. Badura, B. u.a.: Reden und reden lassen. Rhetorische Kommunikation. Begleitmaterial zur gleichnamigen Fernsehreihe. Stuttgart 1975 1.2.2./
4.1.5./
4.2.0.
 17. Balsler-Eberle, V.: Sprechtechnisches Übungsbuch. Ein Unterrichtsbehelf aus der Praxis. Wien 1982 2.2.0./
2.2.3.
 18. Barthel, H.: Kleines Wörterbuch zur Sprachpsychologie. Russisch-Deutsch, Deutsch-Russisch. 2. durchges. Aufl. Landau 1996 1.1.3.
 19. Bartsch, E. zusammen mit Bernard, G., Berthold, S. Biessner, S.I., Janning, J., Ockel, E., Schnorr, I., Viehweg, W.: Vorschläge von Studienprogrammen im Bereich "Mündliche Kommunikation". Münster: Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e.V., 1976 1.2.2.4.
 20. Bartsch, E.: Die Funktion der Sprechkunde in der Ausbildung des Deutschlehrers. Düsseldorf 1974 1.2.2.3./
(Schriften des Päd. Inst., Nr. 20) 1.2.2.4.
 21. Bartsch, E.: Die Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. in GAL-Bulletin 4/1986. Trier: Gesellschaft für Angewandte Linguistik, 32-38 1.2.2.4.
 22. Bastian, H.J.: Theoretische Grundlagen und experimentelle Untersuchungen der Wirkung der Stimme in der sprechsprachlichen Kommunikation. Habil.schrift, Halle (MS) 1985 2.1.2.
 23. Baumhauer, O.A.: Die sophistische Rhetorik. Stuttgart 1986 4.2.0.
 24. Becker, K.-P. u.a.: Stottern. Berlin (DDR) 1977 3.3.
 25. Becker, K.-P., Becker, R. (Hrsg): Rehabilitative Sprecherziehung. Ein Lehrbuch. 2. überarbeitete Aufl., Berlin 1993 3.2.0.
 26. Becker, K.-P., Elstner, Störungen des Redeflusses. Berlin (DDR) 1980 3.3.

W.:

27. Becker, K.-P., Sovák, M.: Lehrbuch der Logopädie. Berlin (DDR, 1971, 3. Aufl. 1983), Köln 3.3.
28. Behme, H.: Miteinander reden lernen. Sprechspiele im Unterricht. 4. Aufl., München 1985 1.2.2.3./4.1.3.7.
29. Behme, H.: Zur Theorie und Praxis des Sprechspiels unter besonderer Berücksichtigung interdisziplinärer Aspekte. München 1993 5.1.2./5.1.3./5.2.0./5.2.1./5.2.2.
30. Behme, H. (Hg.): Angewandte Sprechwissenschaft. Interdisziplinäre Beiträge zur mündlichen Kommunikation. Wiesbaden 1988 1.1.1./3.2.0.
31. Berendes, J. (Hg.): Einführung in die Sprach- und Stimmheilkunde. Berlin 1987 3.3.
32. Berendes, J., Schilling, A.: Stimm- und Sprachstörungen. München 1962 (mit Schallplatte) 3.3.
33. Berthold, S. (Hg.): Grundlagen der Sprecherziehung. Düsseldorf 1981 1.2.1.
34. Berthold, S. (Hg.): Gedichte sprechen und interpretieren. Bonn-Bad Godesberg 1985 5.1.1.1.
35. Berthold, S., Naumann, C.L. (Hg.): Mündliche Kommunikation im 5. - 10. Schuljahr. Bad Heilbrunn 1984 1.2.2.3.
36. Berthold, S.: Reden lernen im Deutschunterricht. Übungen für die Sekundarstufe I und II. Frankfurt 1997 1.2.2.3.
37. Biege, A., Bose, I. (Hg.): Theorie und Empirie in der Sprechwissenschaft. Festschrift zum 65. Geburtstag von E. Stock. Hanau, Halle 1998 1.1.1.
38. Biesalski, P., Frank, F.: Phoniatrie - Pädoaudiologie. Physiologie, Pathologie, Klinik, Rehabilitation. Stuttgart 1982, 2. neub. u. erw. Aufl. Stuttgart 1994 3.3.
39. Biesalski, P., Brauer, Th.: Stimm- und Sprachstörungen mit akustischen Beispielen. Kassette 4: Stottern und Poltern, Stuttgart 1991
Kassette 5: Rhinophonie und Rhinolalie, Stuttgart 1994
Kassette 6: Dyslalien, Dysgrammatismus, Stuttgart 1996 3.3.
40. Biesalski, P.: Stimm- und Sprachstörungen in akustischen Beispielen. Stuttgart 1985 ff. Kassetten mit Beiheft: 3.3.

- 1: Funktionelle Dysphonie, psychogene Dysphonien, 1985
2: Organisch verursachte Dysphonie, 1986
3: Audiogene Sprachstörungen, 1987
41. Biessner, S.: Die Intention als Determinante für Vollzug und Didaktik der Sprechkommunikation. Frankfurt 1982 1.1.1./1.2.1.
42. Bindel, R.: Therapie und Selbsttherapie des Stotterns. Ein Übungsprogramm mit Tonkassette. Weinheim 1983 3.3.
43. Blätter zur Berufskunde: Sprecherzieher/in, Sprechwissenschaftler/in 2. Aufl. Bielefeld 1999 1.1.1./1.2.1
44. Bloch, E.: Werkausgabe. Bd. 10: Philosophische Aufsätze zur objektiven Phantasie. Frankfurt/M. 1985 1.3.
45. Bock, I.: Kommunikation und Erziehung. Darmstadt 1978. 1.2.2.
46. Böhme, G.: Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen. Stuttgart. Band 1: Methoden zur Untersuchung der Sprache, des Sprechens und der Stimme. 1978
Band 2: Klinik der Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen. (2. Aufl. 1983)
Band 3: Therapie der Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen. 1980 3.3.
47. Böhme, G.: Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen. 3. vollständig bearb. und erw. Aufl. Band 1: Klinik. Stuttgart 1997 3.3.
48. Bose, I.: Zur temporalen Struktur freigesprochener Texte. Frankfurt/Main 1994. (Forum Phonicum, Bd. 58) 2.1.4.
49. Braak, I.: Poetik in Stichworten. Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe. Kiel 1969 (6. Aufl. 1980) 5.1.1.1.
50. Braungart, G.: Hofberedsamkeit. Studien zur Praxis höfisch-politischer Rede im deutschen Territorialabsolutismus. Tübingen 1988 4.3.
51. Braunroth, M., Seyferth, G., Siegel, K., Vahle, F.: Ansätze und Aufgaben der linguistischen Pragmatik. Frankfurt 1975 1.1.3.
52. Brecht, B.: Schriften zum Theater. 7 Bde. Frankfurt/M. 1963 5.1.7.
53. Breitung, H. (Hg.) Phonetik – Intonation – Kommunikation. München 1994 2.1.0.
54. Bremerich-Vos, A.: Populäre rhetorische Ratgeber. Historisch-systematische 4.3.

Untersuchungen. Tübingen 1991

- | | | | |
|-----|---|---|--------------------------|
| 55. | Breuer, D., Schanze, H.: | Topik. Beiträge zur Interdisziplinären Diskussion. München 1981 | 4.3. |
| 56. | Bühler, K.: | Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. 1. Aufl. Jena 1934, 2. unveränderte. Aufl. Stuttgart 1965, Nachdruck der 2. Aufl. 1978 | 1.1.3./
1.2.2. |
| 57. | Bühler, K.: | Ausdruckstheorie. Stuttgart 1968 | 1.1.3. |
| 58. | Bühler, K.: | Die Krise der Psychologie. Frankfurt/M., Berlin, Wien 1978 (Nachdruck der Ausgabe Stuttgart 1965) | 1.1.3. |
| 59. | Bühler, K.: | Die Axiomatik der Sprachwissenschaften. 2. durchges. Aufl. Frankfurt/Main 1976 (zuerst Kant-Studien, Bd. 38, 1933, 19-90) | 1.1.3. |
| 60. | Cahn, M.: | Kunst der Überlistung. Studien zur Wissenschaftsgeschichte der Rhetorik. München 1986 | 4.3. |
| 61. | Clausnitzer, V.,
Clausnitzer, R. (Hg.): | Logopädie für Studierende und Praktiker.
Band I: Grundlagen der Therapie von Sprach- und Sprechstörungen. Heidelberg 1997
Band II (unter Mitarbeit von Donczik, J., Schwab, K.-H., Wagner, R.W.):
Logopädische Therapie von Sprach- und Sprechstörungen. Heidelberg 1997 | 3.2.0./
3.3. |
| 62. | Clausnitzer, V.,
Wagner, R.W.: | Hinweise zum wissenschaftlichen Arbeiten für Studierende der Sprecherziehung. Regensburg 1995 | 1.2.2.4. |
| 63. | Coblenzer, H., Muhar, F.: | Atem und Stimme. 9. Aufl. Wien 1989 | 2.1.2./
2.2.0. |
| 64. | Coblenzer, H.: | Erfolgreich Sprechen. Fehler – und wie man sie vermeidet. Ein Kursus mit Kassetten. Wien 1987 | 2.2.0. |
| 65. | Dahmen, K., Dahmen, R.,
Wessela, E.: | Miteinander sprechen. Zur Didaktik und Methodik der Gesprächserziehung mit jungen Berufstätigen. (Herausgegeben von der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung) Wiesbaden 1989 | 1.2.2.5./
4.2.1. |
| 66. | Dahmen, K.: | Zur Dimension des realen politischen Handelns in der rhetorischen Kommunikation. Otzenhausen 1980 | 4.1.3.7. |
| 67. | Dahmen, R. (Hg.): | Erziehung zur politischen Mündigkeit. Otzenhausen 1979 | 1.2.1./4.2.0./
4.2.1. |
| 68. | Dahmen, R., Herbig, A.,
Wessela, E. (Hg.): | Rhetorik für Europa. Festschrift zum 25jährigen Bestehen des Instituts für Rhetorik und Methodik in der | 4.2.0. |

- politischen Bildung (IRM). Berlin 1993
69. de Boor, H., Moser, H. Winkler, Chr. (Hg.): Siebs. Deutsche Aussprache. Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch. 19. Aufl. Berlin 1969) 2.1.3.
70. Dessoir, M.: Die Rede als Kunst. 1. Aufl. München 1940, 2. Aufl. 1948 4.2.0.
71. Dieckmann, W.: Politische Sprache - Politische Kommunikation. Vorträge - Aufsätze - Entwürfe. Heidelberg 1981 4.3.
72. Dockhorn, K.: Macht und Wirkung der Rhetorik. Vier Aufsätze zur Ideengeschichte der Vormoderne. Bad Homburg 1968 4.3.
73. Dopheide, B. (Hg.): Hörerziehung. Darmstadt 1977 2.2.1.
74. Drach, E.: Sprecherziehung. Die Pflege des gesprochenen Wortes in der Schule. 1. A. Frankfurt 1922, 13. A. 1969 1.1.1
1.2.1.
75. Drach, E.: Die redenden Künste. Leipzig 1926 1.1.1./2.1.4./
2.1.6./2.1.7.
76. Drach, E.: Deutsche Aussprachelehre für den Gebrauch im Ausland. Frankfurt 1931 2.2.8.
77. Drach, E.: Redner und Rede. Berlin 1932 1.1.1./4.1.12./
4.2.0.
78. Drach, E.: Grundgedanken der deutschen Satzlehre. 1. Aufl. Frankfurt/M. 1937 posthum., 4. unveränd. Aufl. 1940 (fotomechanischer Nachdruck der 3. Aufl.) Darmstadt 1963 2.1.6./
2.1.7./
79. Duden Das Aussprachewörterbuch. Wörterbuch der deutschen Standardaussprache. 3. völlig neu bearb. u. erw. Aufl. (Bearb. Max Mangold) 1990 2.1.3.
80. Dyck, J. (Hg.): Rhetorik in der Schule. Kronberg 1974 1.2.2.3./
4.2.0.
81. Ebert, G., Penka, R. (Hg.): Schauspielen. Handbuch der Schauspieler-Ausbildung. Berlin (DDR) 1981 5.3.
82. Edel, H., Knauth, K.: Grundzüge der Atemtherapie. Dresden (2. Aufl. 1972) 3.3.
83. Ehlich, K., Koerfer, A., Redder, A., Weingarten, R.: Medizinische und therapeutische Kommunikation. Opladen 1990 3.3.
84. Eisenhut, W.: Einführung in die antike Rhetorik und ihre Geschichte. 1.2.2.

- Darmstadt 1976, 4. Aufl. 1990
85. Elkonin, D.: Psychologie des Spiels. Köln 1980 5.3.
 86. Engl, E. M., Kotten, A.: Sprachübungen. Aphasiebehandlung. Berlin 1989 3.3.
 87. Enos, R.C.(ed.): Oral and Written Communication. Historical Approaches. (Written Communication Annual, vol. 4), Newbury Park, London, New Delhi 1990 2.3.
 88. Fähmann, R.: Die Deutung des Sprechausdrucks. Studien zur Einführung in die Praxis der charakterologischen Stimm- und Sprechanalyse. 2. Aufl. mit Tonband, Bonn 1967 2.1.4.
 89. Faust, J.: Aktive Entspannungsbehandlung. 1. Aufl. Stuttgart 1936, 8. Aufl. 1970 3.2.2./3.3.
 90. Ferenbach, M.: Unser Kind lernt sprechen. Hamburg 1951 2.1.8.
 91. Fernau-Horn, H.: Die Sprechneurosen. Aufbau, Wesen, Prinzip und Methode der Behandlung. 1. Aufl. Stuttgart 1969, 3. Aufl. 1977 (mit Schallplatte) 3.3./3.1.5./3.2.5.
 92. Fiedler, P., Standop, R.: Stottern. 2. völlig neu bearbeitete u. erw. Aufl. München 1986 3.3.
 93. Fiukowski, H. u.a.: Einführung in die Sprechwissenschaft. 3. A. Leipzig 1982 1.1.1.
 94. Fiukowski, H., Stock, E. (Hg.): Ziele und Methoden der Sprecherziehung. Halle 1976 1.2.1.
 95. Fiukowski, H.: Sprecherzieherisches Elementarbuch. Leipzig 1. Aufl. 1967, 5. durchgeseh. Aufl. Tübingen 1992 2.2.0./2.2.3.
 96. Forchhammer, J.: Allgemeine Sprechkunde (Laletik). Heidelberg 1951 1.1.1.
 97. Forchhammer, J.: Die Ausbildung der Sprechstimme auf stimm- und sprachwissenschaftlicher Grundlage. 3. Aufl. München 1951 2.2.2.
 98. Frank-Böhringer, B.: Rhetorische Kommunikation. Mit einem Anhang: Eristik von A. Schopenhauer. Quickborn 1963 4.3.
 99. Franke, U.: Logopädisches Handlexikon. 1. Aufl. München 1978, 3. überarb. Aufl. 1991 3.3.
 100. Franke, U.: Artikulationstherapie bei Vorschulkindern. München 1990 3.3.

101.	Fredrich, R.:	Auswirkung suprasegmentaler Charakteristika auf die Satzverständlichkeit, dargestellt an anomaler und logopädisch veränderter Sprechweise von Gehörlosen. Phil. diss. Halle 1972	3.2.0.
102.	Fredrich, R. (Hg.):	Übungen zur Phonetik der Deutschen Sprache unter kommunikativem Aspekt. Halle 1985	2.2.3./ 2.2.8.
103.	Fredrich, R., Stötzer, U., Falgowski, G.:	Übungen zur Phonetik der deutschen Aussprache unter kommunikativem Aspekt. (Übungsmaterial für Fortgeschrittene) Zwickau 1986	2.2.3.
104.	Fredrich, R., Stötzer, U., Falgowski, G. (Hg.):	Übungen zur Phonetik der deutschen Aussprache für Fortgeschrittene. Teil I (WBMLU F89), Teil II (WBMLU F 91) Halle 1989	2.2.3.
105.	Früh, K.F.:	Kybernetik der Stimmgebung und des Stotterns. Stuttgart 1975	3.3.
106.	Führung, M., Lettmayer, O.:	Die Sprachfehler des Kindes und ihre Beseitigung. 7. Aufl. Wien 1978	3.3.
107.	Fuhrmann, M.:	Die antike Rhetorik. München 1984	4.3.
108.	Gadamer, H.G.:	Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 4. Aufl. Tübingen 1975	1.3.
109.	Galperin, P.J.:	Zu Grundfragen der Psychologie. Köln 1980	1.3.
110.	Geißler, E.:	Rhetorik. 2 Bde. Leipzig Bd.1: Richtlinien für die Kunst des Sprechens. 1910, (2. Aufl. 1921) Bd.2: Anweisungen zur Kunst der Rede. 1914, (2. Aufl. 1918)	4.1.0./ 4.2.0.
111.	Geißler, E.:	Erziehung zur Hochsprache. Teil 1: Die deutsche Aussprache, ihre Forderungen. Halle 1925 Teil 2: Hochsprache als Lautungskunst, Halle 1934	2.1.3.
112.	Geißler, E. (Hg.):	Der Schauspieler. Berlin 1926	5.1.3.
113.	Geißner, H.:	"Der Mensch und die Sprache". Studien zur Philosophie von Hans Lipps. Phil. Diss. Frankfurt/Main 1955	1.1.1.
114.	Geißner, H.:	Schallplattenanalysen: Gesprochene Dichtung. Saarbrücken 1965	5.1.1.1.

115.	Geißner, H.:	Rede in der Öffentlichkeit. Eine Einführung in die Rhetorik. Stuttgart 1969	4.1.0./ 4.1.2.
116.	Geißner, H.:	Denkschriften zur Bildungsreform (Universitäten und Hochschulen – Schulen – Vorschulische Ausbildung – Berufliche Aus- und Fortbildung – Erwachsenenbildung) Saarbrücken 1970	1.2.1.
117.	Geißner, H.:	Rhetorik und politische Bildung. Kronberg/Ts. 1975 (zuerst in: Schriftenreihe der Europäischen Akademie Otzenhausen. Saarbrücken 1973) 4. erw. Aufl. Frankfurt 1986	4.1.0./ 4.2.0.
118.	Geißner, H.:	Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation. Königstein 1981, 2. durchges. Aufl. Frankfurt 1988	1.1.1.
119.	Geißner, H.:	Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation. Königstein 1982, 2. Aufl. Frankfurt 1986	1.2.1.
120.	Geißner, H.:	Mündlich: schriftlich. Sprechwissenschaftliche Analyse freigesprochener und vorgelesener Berichte. Frankfurt 1988	1.1.1./ 2.1.9.
121.	Geißner, H.:	Wege und Irrwege der Sprecherziehung. Personen, die vor 1945 im Fach angingen und was sie schrieben. St. Ingberg 1997	1.2.1.
122.	Geißner, H. u.a.:	Grundlagen der Schauspielkunst. Velber 1965	5.1.1.1./5.1.3./ 5.2.1.3.
123.	Geißner, H. (Hg.):	Rhetorik. Studienmaterial für die Sekundarstufe II. 4. Aufl. München 1978	4.1.0./ 4.1.1.
124.	Geißner, H., Geißner, U.:	Trainerleitfaden zu "Reden und reden lassen". Stuttgart 1975	4.1.3.8.
125.	Geißner, H. (Hg.):	On Narratives. Proceedings of the 10 th International Colloquium of Speech Communication (Landau, June 22-27, 1986). Frankfurt 1987	4.1.4.2.
126.	Geißner, H., Herbig, A., Dahmen, R. (Hg.):	Europäische Versammlungskultur. Beiträge des 2. Kolloquiums "Europäische Versammlungskultur" vom 12.-14. Nov. 1993 am Institut für Rhetorik und Methodik in der politischen Bildung (IRM) der Europäischen Akademie Otzenhausen (EAO). Berlin 1995	4.1.3.7.
127.	Geißner, U.:	Lehrerreaktionen und sprecherischer Ausdruck. Zur Relevanz von suprasegmentalen Merkmalen in Unterrichtsprozessen. Gießen, 1985	4.1.3.5.

128.	Gentges, I.:	Der Laienspiel-Ratgeber. Altenberg b. Köln 1949	5.2.1.3.
129.	Gerathewohl, F. :	Sprechen als Lebenserscheinung. Heidelberg 1930	1.1.1.
130.	Gerathewohl, F.:	Lehrgang der Gesprächsführung und Redetechnik. 7. völlig erneuerte Aufl., München 1934	4.2.0./ 4.1.3.5.
131.	Gerathewohl, F.:	Deutsche Redekunst. Dortmund 1949	4.1.0.
132.	Gerathewohl, F.:	Lehrgang der deutschen Redekunst. 5. Aufl. Dortmund 1949	4.1.0.
133.	Gerathewohl, F.:	Technik und Psychologie der Verhandlung. (Blaue Siemensreihe Heft 7) 6. Aufl. Bad Homburg, 1954	4.1.3.2.
134.	Gerathewohl, F.:	Fibel für den Redner im Betrieb. Dortmund 1955	1.2.0./ 4.1.3.2.
135.	Gerathewohl, F.:	Sprechen – Vortragen – Reden. Eine Einführung in die Sprecherziehung. 1955, 2. Aufl. Stuttgart 1976	1.1.1./ 1.2.1./ 3.1.0.
136.	Gerathewohl, F.:	Verkäufer, Kunde und Verkaufsgespräch. Erfahrungen und Anleitungen. 4. Aufl. 1956	4.1.3.2.
137.	Gerathewohl, F.:	Richtiges Deutschsprechen – Ein sprechkundliches Übungsbuch. 7. Aufl. 1956	2.2.0./ 2.2.3.
138.	Glaser, V.:	Sinnvolles Atmen. 1957	2.2.2.
139.	Görlitz, D.:	Ergebnisse und Probleme der ausdruckspsychologischen Sprechstimmforschung. Meisenheim 1972	2.1.4./ 2.3.
140.	Groeben, N.:	Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Tübingen 1986	1.3.
141.	Grohnfeldt, M. (Hg.):	Störungen der Aussprache. Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 2, Berlin 1990	3.3.
142.	Grohnfeldt, M. (Hg.):	Störungen der Semantik. Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 3, Berlin 1991	3.3.
143.	Gundermann, H.:	Die Berufsydysphonie. Nosologie der Stimmstörungen in Sprechberufen unter besonderer Berücksichtigung der sogenannten Lehrerkrankheit. Leipzig 1970	3.3.
144.	Gundermann, H.:	Die Behandlung der gestörten Sprechstimme. Kommunikative Stimmtherapie. Kritik, Theorie, Praxis, Stuttgart 1977.	3.3.

145. Gundermann, H.: Einführung in die Praxis der Logopädie. Berlin 1983 3.3.
146. Gundermann, H.: Heiserkeit und Stimmchwäche. Ein Leitfaden zur Selbsthilfe, wenn die Stimme versagt. 1. Aufl. Stuttgart 1977, 2. Aufl. 1989 3.3.
147. Gundermann, H. (Hg.): Aktuelle Probleme der Stimmtherapie. Stuttgart 1987 3.3.
148. Gundermann, H. (Hg.): Die Krankheit der Stimme - Die Stimme der Krankheit. Stuttgart 1991 3.3.
149. Gutenberg, N.: Formen des Sprechens. Gegenstandskonstitution und Methodologie von Gesprächs- und Redetypologie in Sprach- und Sprechwissenschaft. Göppingen 1981 1.1.1./
1.1.2.
4.1.0.
150. Gutenberg, N.: Studien zu Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Habilitationsschrift. Halle 1992 1.1.1.
151. Gutenberg, N.: Grundlagenstudien zu Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Kategorien-Systematik-Programm. Göppingen 1994 1.1.1./
1.2.1.
152. Gutenberg, N.: Einzelstudien zu Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Arbeiten in Teilfeldern. 1998 1.1.1./
1.1.2.
153. Gutenberg, N. (Hg.): Die Rhetorik der Wirtschaft und die Wirtschaft der Rhetorik. Tostedt 1999 4.1.3.2./
4.2.0.
154. Gutenberg, N. (Hg.): Sprechwissenschaft und Schule: Sprecherziehung – Lehrerbildung – Unterricht. Sprache und Sprechen Bd. 43, München.
155. Haase, M.: Brechts Theatertheorie und –praxis unter dem Aspekt der sprecherischen Gestaltungsmittel. (Phil. Diss.) Halle/S. 1985 5.1.3.
156. Haase, M., Meyer D. (Hg.): Von Sprechkunst und Normphonetik. Festschrift zum 65. Geburtstag von E.-M. Krech. Hanau, Halle 1997 2.1.3./
5.1.1.
157. Habermann, G.: Stimme und Sprache. Eine Einführung in ihre Physiologie und Hygiene. Stuttgart 1978 3.3.
158. Hannig, Chr. (Hg.): Zur Sprache des Kindes im Grundschulalter. Kronberg 1974 1.2.2.2.
159. Hardcastle, W., Laver, J. (Hg.): The Handbook of Phonetic Sciences. Oxford 1996 2.3.
160. Harth, K.-L.: Deutsche Sprechübungen mit Ausspracheregeln. Weimar 1960, 6. Aufl. 1968 (mit Tonband) 2.2.3.
161. Harth, K.-L.: Reden - informieren – überzeugen. Berlin (DDR) 1974 4.2.0./

			4.1.3.8.1.
162.	Harth, K.-L.:	Deutsch. Sprechen, Lesen, Vortragen, Reden. 2. Aufl. Weimar 1977	1.2.1.
163.	Harth, K.-L.:	Dichtung und wir. Zur Theorie und Praxis musischer Erziehung durch Rezitation und Rezension. Berlin (DDR) 1963 (mit 1 Tonband)	5.2.1.1.
164.	Harth, K.-L.:	Gesprochenes Deutsch. Ein Arbeitsbuch über Wesen, Erscheinung und Technik gesprochener Information. Weimar 1969 (mit Tonbändern)	1.2.1..
165.	Haubrichs, W.(Hg.):	Perspektiven der Rhetorik. Göttingen 1981	4.2.0.
166.	Haug, W.F.:	Vorlesungen zur Einführung ins 'Kapital'. Köln 1974	1.3.
167.	Häusermann, J.:	Rhetorik für Radio und Fernsehen: Regeln und Beispiele für mediengerechtes Schreiben, Sprechen, Informieren, Kommentieren, Interviewen, Moderieren. Frankfurt 1986	4.2.0.
168.	Hay, E.A.:	The Speech Communication Workbook: Exercises and Activities. Los Angeles 1987	1.2.1.
169.	Heike, G.:	Sprachliche Kommunikation und linguistische Analyse. Heidelberg 1969	2.3.
170.	Helfrich, H.:	Satzmelodie und Sprachwahrnehmung. Psycholinguistische Untersuchungen zur Grundfrequenz. Berlin 1985	2.3.
171.	Helbig, A.:	Untersuchungen zur Theorie der Rhetorik bei Platon und Aristoteles. Göttingen 1973	4.1.3.
172.	Hellbrück, J.:	Hören. Physiologie, Psychologie und Pathologie. Göttingen u.a. 1993	2.3.
173.	Helmers, H.:	Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die muttersprachliche und literarische Bildung. Dokumentation und Neuauflage hg. v. Eckhard, J. unter Mitwirkung von Diekneite, J., Darmstadt 1997	1.2.2.3.
174.	Henne, H.:	Einführung in die Gesprächsanalyse. Berlin 1979 (2. Aufl. 1982)	4.1.3.

175. Herbig, A.F.: "Sie argumentieren doch scheinheilig!" Sprach- und sprechwissenschaftliche Aspekte einer Stilistik des Argumentierens (Phil. Diss., Saarbrücken 1991), Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1992 4.1.4.1.
176. Hermann-Röttgen, M., Miethe, E.: Stimmübungen. Ein Basisprogramm für die belastete oder geschädigte Stimme zur Vorbeugung und Stabilisierung. Stuttgart 1990 3.3.
177. Heß, M.: Der Rhotazismus. Solothurn 1970 3.3.
178. Hiebsch, H. (Hg.): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Berlin (DDR) 1967, Stuttgart 1969 1.3.
179. Hildebrand, R.: Vom deutschen Sprachunterricht. Berlin, Neuwied 1947 1.2.2.
180. Hildebrand-Nilshon, M.: Die Entwicklung der Sprache. Phylogenese und Ontogenese. Frankfurt/M., New York 1980 1.3.
181. Höffe, W.L.: Karl von Holtei als Dramenleser. (Phil. Diss.) Breslau 1939 5.1.3.
182. Höffe, W.: Die Deutschstunde. Eine Einführung mit Beispielen. Ratingen 1963, 4. Aufl. 1974 1.2.2.3.
183. Höffe, W.: Gesprochene Sprache. Ratingen 1965 1.1.1.
184. Höffe, W.: Sprachlicher Ausdrucksgehalt und akustische Struktur, untersucht an einem hochdeutsch gelauteten Einwortsatz. Ratingen 1966 2.1.4.
185. Höffe, W.: Sprechgestaltende Interpretation von Dichtung in der Schule. Ratingen 1967 1.2.2.3./5.2.1.1.
186. Höffe, W.: Hören - Verstehen - Formulieren. Experimentelle Untersuchungen zur sprachlichen Kommunikation. Kastellaun 1971 2.1.1./2.1.4.2.1.6.
187. Holenstein, E.: Von der Hintergebarkeit der Sprache. Kognitive Unterlagen der Sprache. Frankfurt/Main 1980 1.3.
188. Holzkamp, K.: Theorie und Experiment in der Psychologie. Berlin 1964 1.3.
189. Holzkamp, K.: Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt/M. 1973 1.3.
190. Holzkamp, K.: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M., New York 1983 1.3.

191.	Holzcamp, K.:	Lernen. Frankfurt/M. 1993	1.3.
192.	Hörmann, H.:	Meinen und Verstehen. Frankfurt/M. 1978	2.3.
193.	Hörmann, H.:	Einführung in die Psycholinguistik. Darmstadt 1981	2.3.
194.	Huizinga, J.:	Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek bei Hamburg 1987	5.3.
195.	Hülsmann, H.:	Argumentation. Faktoren der Denksozialität. Düsseldorf 1971	1.2.2.
196.	Humboldt, W.v.:	Schriften zur Sprachphilosophie (Werke. Bd. III.) 5. Aufl. Darmstadt 1979	1.3.
197.	Hüppi, H.-M.:	Sprecherziehung. Anweisungen und Übungen für Deutsch-Schweizer. Frauenfeld 1969, 2. Aufl. 1970	2.2.3.
198.	Ijsseling, S.:	Rhetoric and Philosophy in Conflict. A Historical Survey. The Hague 1976	4.3.
199.	Ijsseling, S.:	Rhetorik und Philosophie. Eine Einführung. Stuttgart 1987	4.3..
200.	Jackstel, K., Jackstel, R.:	Die Vorlesung – akademische Lehrform und Rede. Berlin (DDR) 1985	1.2.2.4./ 4.1.3.5.
201.	Jackstel, R., Neuber, B.:	Rhetorische Aspekte der populärwissenschaftlichen Vortragstätigkeit. Schriftenreihe des w. m. B. der Urania, 1/1989	4.1.3.5.
202.	Jakobi, H. (Hg.)	Phoniatrie. Grundsätze der Diagnostik und Therapie für die Praxis. Leipzig 1963	3.3.
203.	Jakobson, R., Romorka, K.:	Poesie und Grammatik. Frankfurt 1982	5.3.
204.	Jaworek, F., Zaborsky, E.:	Die Behandlung von Stammelfehlern. Sprachheilpädagogisches Übungsbuch. Berlin 1971 (3. Aufl. 1980)	3.3.
205.	Jens, W.:	Von deutscher Rede. Erw. Neuauflage. München, Zürich 1983	4.3.
206.	Jesch, J.:	Grundlagen der Sprecherziehung. Berlin 2. Aufl. Berlin 1973	1.1.2./2.1.0./ 2.2.0.
207.	Jesch, J.:	Siebs. Deutsche Aussprache. Berlin 1965 (3 Schallplatten)	2.1.3./2.2.3.

208.	Jörg, Th.:	Linguamotorik der Verssprache, dargestellt am Beispiel des Kindergedichts. Saarbrücken 1972	5.1.1.1./ 5.2.1.1.
209.	Kainz, F.:	Psychologie der Sprache. 2. Aufl. Stuttgart 1954	1.3.
210.	Kaulhausen, M.H.:	Das gesprochene Gedicht und seine Gestalt. 2. Aufl. Göttingen 1953	5.1.1.1.
211.	Kaulhausen, M.H.:	Die Typen des Sprechens und ihr Wert für die Sprecherziehung. Emsdetten 1952	1.2.1.
212.	Kaulhausen, M.H.:	Die Gestalt des Gedichtes, seine sprechkundliche Interpretation und Nachgestaltungen. (dazu 3 Schallplatten) Göttingen 1959	5.1.1.1.
213.	Karg, F. zus. mit Ipsen G.:	Schallanalytische Versuche. Eine Einführung in die Schallanalyse. Bd. 24 Germ. Bibl. hg. v. Streitberg, Heidelberg 1928	2.1.0.
214.	Kaus, R.:	Rhetorik und Pädagogik. Bonn 1983	4.1.3.5.
215.	Kaulhausen, M.-H.:	Die Typen des Sprechens und ihr Wert für die Sprecherziehung. Emsdetten 1940, 2. Aufl. 1952	1.2.1.
216.	Kegel, G., Doermer, Ch.:	Olaf – Kind ohne Sprache. Wiesbaden 1988	3.2.6.
217.	Kegel, G., Tramitz, Ch.:	Olaf – Kind ohne Sprache. Die Geschichte einer erfolgreichen Therapie. Opladen 1991	3.2.6.
218.	Kegel, G.:	Sprache und Sprechen des Kindes. 3. neubearb. u. erw. Auflage. Opladen, Wiesbaden 1987	2.1.8.
219.	Kelber, M.:	Fibel der Gesprächsführung. Opladen 1954 (12. Aufl. 1977)	4.1.12/4.2.1.
220.	Kepich-Overbeck, L.:	Die Kunst des Sprechens. 1955	2.2.3.
221.	Keseling, G.:	Sprache als Abbild und Werkzeug. Ansätze einer Sprachtheorie auf der Grundlage der kulturhistorischen Psychologie der Wygotski-Schule. Köln	1.3.
222.	Kirst, W.-D.:	Kurt Schumacher als Redner. Eine rhetorische Analyse. Gießen 1981	4.1.3.7./ 4.2.1.
223.	Kittel, G. (Hg.)	Phoniatrie und Pädaudiologie. Köln 1989	3.3.
224.	Klafki, W.:	Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim-Basel 1963	1.2.2.
225.	Klaus, R.:	Rhetorik und Pädagogik. Bonn 1983	4.1.3.8.

226.	Knobloch, C.:	Sprachpsychologie. Tübingen 1984	1.3.
227.	Kofler, L.:	Die Kunst des Atmens. 1897, Kassel (25. Aufl. 1986, besorgt von P. Vogler)	2.2.2.
228.	Kohler, K.J.:	Einführung in die Phonetik des Deutschen. Berlin 1977, 2. neu bearb. Aufl. 1995	2.3.
229.	Kopperschmidt, J.:	Allgemeine Rhetorik. Einführung in die Theorie der persuasiven Kommunikation. Stuttgart 1973 (2. Aufl. 1976)	4.1.0.
230.	Kopperschmidt, J.:	Das Prinzip vernünftiger Rede. Sprache und Vernunft I. Stuttgart 1978	4.1.0./ 4.1.12.
231.	Kopperschmidt, J.:	Argumentation. Sprache und Vernunft II. Stuttgart 1980	4.1.0./4.1.12.
232.	Kopperschmidt, J.:	Rhetorica. Aufsätze zur Theorie, Geschichte und Praxis der Rhetorik. Hildesheim 1985	4.1.0./ 4.1.12.
233.	Kopperschmidt, J. (Hg.):	Politik und Rhetorik. Funktionsmodelle politischer Rede. Wiesbaden 1995	4.1.0.
234.	Kopperschmidt, J. (Hg.):	Rhetorik. 2 Bde. Band 1: Rhetorik als Texttheorie. Darmstadt 1990 Band 2: Wirkungsgeschichte der Rhetorik. Darmstadt 1991	4.1.0.
235.	Kopperschmidt, J., Schanze, H. (Hg.):	Argument und Argumentation. München 1985	4.1.4.1.
236.	Kramer, J.:	Der Sigmatismus. Ursachen und Behandlung. 3. neubear. u. ergänzte Aufl. Solothurn 1988	3.1.3./ 3.3.
237.	Krause, R.:	Sprache und Affekt. Das Stottern und seine Behandlung. Stuttgart u.a. 1981	3.1.3./ 3.2.3./3.3.
238.	Krause, S.:	Zur Praxis des Rollenspiels in der Schule. Mit einem Beitrag über Mitspieltheater für Kinder. Stuttgart 1975	5.1.1.1.
239.	Krech, E.-M.:	Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zum Gebrauch des Glottisschlageinsatzes in der allgemeinen deutschen Hochlautung. Basel 1968	2.1.3.
240.	Krech, E. M.:	Sprechwissenschaftliche Beiträge zur Theorie der sprechkünstlerischen Kommunikation. (Diss. B). Halle (MS) 1979	5.1.1.1.
241.	Krech, E.-M.:	Vortragskunst. Grundlagen der sprechkünstlerischen Gestaltung von Dichtung. Leipzig 1987	5.1.1.1./ 5.2.2.

242.	Krech, E.-M., Richter, S., Stock, E., Suttner, J.:	Sprechwirkung. Grundfragen, Methoden und Ergebnisse ihrer Erforschung. Berlin 1991	1.1.1.
243.	Krech, H.:	Beiheft zum Magnettonband Sprachstörungen (Auswahl). hg. vom Deutschen Zentralinstitut für Lehrmittel, Berlin 1957	3.1.2./ 3.1.6.
244.	Krech, H.:	Einführung in die deutsche Sprechwissenschaft/ Sprecherziehung. Berlin (DDR) 1961	1.1.1./ 1.2.1.
245.	Krech, H.:	Einführung in die deutsche Sprechwissenschaft/ Sprecherziehung. 1. und 2. Teil (Lehrbrief für das Fernstudium der Lehrer) Berlin (DDR) 1962	1.1.1./ 1.2.1.
246.	Krech, H.:	4 Beihefte zu den Magnettonbändern. Grundunterweisung in der Sprecherziehung, MB-1 Atmung, Einsatz, Ansatz, Sprechen im Gesamttauf. hg. vom Deutschen Zentralinstitut für Lehrmittel. Berlin 1967	2.2.0.
247.	Krech, H.:	Wörterbuch der deutschen Aussprache. 1964. Leipzig (4. Aufl. 1974; s. unter Stötzer u.a.: Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache)	2.1.3.
248.	Krech, H.:	Die Behandlung der gestörten S-Laute. Sprechkundliche Beiträge zur Therapie des Sigmatismus. 1. Aufl. Berlin (DDR) 1955, 2. Aufl. 1969	3.1.3./ 3.2.3.
249.	Krech, H. (Hg.):	Richard Wittsack zum Gedächtnis. Halle 1953	2.1.3.
250.	Krech, H. (Hg.):	Beiträge zur deutschen Ausspracheregulung. Berlin (DDR), 1961	2.1.3.
251.	Kreuzer, U., Pawlowski, K.:	Deutsche Hochlautung. Praktische Aussprachelehre. Stuttgart 1971 (mit 20 Tonbändern)	2.1.3./ 2.2.3.
252.	Kriebel, R.:	Sprechangst. Analyse und Behandlung einer verbalen Kommunikationsstörung. (Diss.) Marburg 1980, Stuttgart 1984	3.1.7./ 4.1.11.
253.	Kuhlmann, W.:	Schule des Sprechens. Atmung, Stimm- und Lautbildung, Hochlautung, Betonung, Lesestücke in Lautschrift. Heidelberg 1939, 4. Aufl. Freiburg 1963	2.1.0./ 2.2.0.
254.	Kuhlmann, W.:	Deutsche Aussprache. Lehr- und Lesebuch für Ausländer. 7. Aufl. 1963	2.1.3./2.2.3./ 2.2.8.
255.	Kuhlmann, W.:	German Pronunciation (Phonetic text and reader). Freiburg 1967	2.1.3.

256.	Kühn, R.:	Rhetorik als Sozialtechnologie. Bonn 1977	4.1.0./4.1.3./ 4.1.3.2.
257.	Kumetat, H.:	Sprecherziehung (6 Hefte). Köln 1950	1.2.1.
258.	Kumetat, H.:	Wir lesen, erzählen und berichten. (Bd. 1-3). Dortmund 1957/59	2.2.6./ 4.1.4.
259.	Kurka, E.:	Zur Beeinflussung der Stimme durch inneres Sprechen bei maschinellem Schreiben. (Phil. Diss.) Halle 1959	2.1.2.
260.	Kurka, E.:	Wirksam reden - besser überzeugen. Einführung in die sozialistische Rhetorik. Berlin (DDR, 1969, 2. Aufl. 1979, mit 2 Schallplatten)	4.1.3.2./ 4.1.2./ 4.2.0.
261.	Kurka, E.:	Die deutsche Aussprachenorm im 19. Jahrhundert Entwicklungstendenzen und Probleme ihrer Kodifizierung vor 1898. Berlin (DDR) 1980	2.1.3.
262.	Kurka, E. (Hg.):	Probleme der Rede- und Ausdrucksschulung. Halle 1965	1.2.1./4.1.0./ 4.1.3.2./4.2.0.
263.	Kurka, E, Suttner, J. (Hg.):	Methodische Probleme der Sprecherziehung. Halle 1968	1.2.1.
264.	Lange, G.:	Taschenheft für Hochschulgermanisten. Bayreuth 1969	4.1.0.
265.	Lange, G.:	Breviarium rhetoricum. Bayreuth 1969, 7. Aufl. 1981	4.2.0./ 4.2.2.
266.	Lange, G.:	Orthoepische Übungen. Bayreuth 1968 (7. Aufl. 1981)	2.2.3.
267.	Lange, G. (Hg.):	Rhetorische Kommunikation. (Texte, Techniken, Tafeln. Bayreuth 1978, 2. Aufl. 1986	4.1.0.
268.	Lausberg, H.:	Elemente der literarischen Rhetorik. München 1949, 5. Aufl. 1976	4.1.3.6.
269.	Lebede, H.:	Erziehung zum Sprechen. Frankfurt 1938	1.2.1.
270.	Lebede, H. (Hg.):	Sprecherziehung, Rede, Vortragskunst. Berlin 1930	1.2.1./ 4.1.2.6.
271.	Lehhtonen, J. (Hg.):	Speech in the Future and the Future of Speech. Proceedings of an International Collquium Held at the University of Jyväskylä, July 26-29, 1987. Jyväskylä 1988	1.1.1.
272.	Leischner, A.:	Aphasien und Sprachentwicklungsstörungen. Klinik und Behandlung. Stuttgart 1979, 2. Aufl. 1987	3.3.
273.	Leont'ev, A.A.:	Sprache – Sprechen – Sprechfähigkeit. Stuttgart 1971.	1.1.1./

			1.3.
274.	Leont'ev, A.A.:	Psycholinguistik und Sprachunterricht. Stuttgart 1974	1.3.
275.	Leont'ev, A.A.:	Psycholinguistische Einheiten und die Erzeugung sprachlicher Äußerungen. München 1975	1.3.
276.	Leont'ev, A.A.:	Psychologie des sprachlichen Verkehrs. Weinheim, Basel 1982	1.3.
277.	Leont'ev, A.N.:	Probleme der Entwicklung des Psychischen. 2. rev. Aufl. Kronberg/Ts. 1977	1.3.
278.	Leont'ev, A.N.:	Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Köln 1982	1.3.
279.	Leuck, H.G.:	Mündliche Kommunikation als Gegenstand der Management-Weiterbildung. Spardorf 1984	4.1.3.2./ 4.1.12./ 4.2.0.
280.	Liebe, S. (Hg.):	Sprecherziehung/Kulturelle Betreuung. Berlin (DDR) 1988	1.2.2.5.
281.	Lindner, G.:	Untersuchungen über den zeitlichen Verlauf des Sprechens und ihre Anwendung auf die Pädagogik Hörgeschädigter. Päd. F. Hab. Schr. Humboldt-Universität Berlin 1961	2.1.4./ 3.2.1.
282.	Lindner, G.:	Einführung in die experimentelle Phonetik. Berlin (DDR) 1969, München 1969	2.1.0.
283.	Lindner, G.:	Der Sprechbewegungsablauf. Eine phonetische Studie des Deutschen. Berlin (DDR) 1975	2.1.0.
284.	Lindner, G.:	Hören und Verstehen. Grundlagen der auditiven Lautsprachperzeption. Berlin (DDR) 1977	2.1.0./2.1.1./ 2.2.1.
285.	Lindner, G.:	Grundlagen der pädagogischen Audiologie. Berlin (DDR) 1966, 2. Aufl. 1977	2.2.1.
286.	Lindner, G.:	Grundlagen und Anwendung der Phonetik. Berlin (DDR) 1981	1.2.1./ 2.1.0.
287.	Lipps, H.:	Der Mensch und die Sprache. Frankfurt/M. 1955	1.3.
288.	Lockemann, F.:	Zur Ästhetik des reproduktiven Kunstschaffens. Göttingen 1932	5.1.0./ 5.1.1.1.
289.	Lockemann, F.:	Das Gedicht und seine Klanggestalt. Emsdetten 1952	5.1.1.1.
290.	Lockemann, F.:	Sprecherziehung als Menschenbildung. Heidelberg 1954	1.2.1.
291.	Lockemann, F.:	Zur Physiognomik des Gedichts. Frankfurt/M., Berlin	5.1.1.1.

1956

292. Lockemann, F.: Die Entstehung des Erzählproblems. Untersuchungen zur deutschen Dichtungstheorie. Meisenheim/Glan 1963 5.1.0.
293. Lockemann, F.: Der Rhythmus des deutschen Verses. Spannkkräfte und Bewegungsformen in der neuhochdeutschen Dichtung. München 1960 5.1.1.1.
294. Lockemann, F.: Literaturwissenschaft und literarische Wertung. München 1965 5.1.0.
295. Lomov, B.: Methodologische und theoretische Probleme der Psychologie. Berlin (DDR) 1987 1.3.
296. Lotzmann, G.: Die Stottersymptomatik unter verzögerter Sprachrückkopplung (Lee-Effekt) (Tonfilm), IWF, Göttingen 1961 3.1.5.
297. Lotzmann, G.: Zur Aspiration der Explosivae im Deutschen. Ein sprachwissenschaftlich-phonetischer Beitrag zur Deutschen Hochlautung. Göppingen 1975 2.1.3.
298. Lotzmann, G. (Hg.): Deutsche Balladen von Bürger bis Brecht. Interpretationen von W. Wittsack anhand von Schallaufnahmen verschiedener Sprecher (mit 5 Kassetten). Regensburg 1989 5.1.1.1.
299. Lotzmann, G. (Hg.): Über Sprechkunst. 2. Aufl. Durchgesehene Einleitung als Sonderdruck aus Deutsche Balladen von Bürger bis Brecht. Interpretationen von Walter Wittsack anhand von Schallaufnahmen verschiedener Sprecher. Herausgegeben, bearbeitet und eingeleitet von G. Lotzmann, Regensburg 1995, 1. Aufl. 1990 5.1.0./5.1.1.1.
300. Luchsinger, R., Arnold, G.E.: Handbuch der Stimm- und Sprachheilkunde. 2 Bände. Wien 1970 3.3.
301. Luchsinger, R.: Stimmphysiologie und Stimmbildung. Wien 1951 3.3.
302. Luchsinger, R.: Poltern. Erkennen, Ursachen und Behandlung. Berlin 1963 3.3.
303. Luhmann, N.: Funktionen und Folgen formaler Organisation. 3. Aufl. 1976 4.3.
304. Lurija, A.R., Judowitsch, F.J. : Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes. Frankfurt/M., Berlin, Wien 1982 1.1.3.
305. Lurija, A.R.: Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse. Berlin (DDR) 1981 1.1.3.

306.	Lurija, A.R.:	Sprache und Bewußtsein. Köln 1982	1.1.3.
307.	Lüschow, F., Pabst-Weinschenk, M. (Hg.):	Mündliche Kommunikation als kooperativer Prozeß: sprechwissenschaftliche Arbeitsfelder. Festschrift für Elmar Bartsch. Frankfurt 1991	1.1.0./ 1.1.1./ 4.1.0.
308.	Lüschow, F.:	Sprache und Kommunikation in der technischen Arbeit. Frankfurt 1992	4.1.3.2.
309.	Lüschow, F., Michel, G.:	Das Gespräch – ein Weg zum mündigen Lernen. Anleitung für Schule und Erwachsenenbildung. München 1996	4.2.1.
310.	Maas, U.:	Kann man Sprache lehren? Für einen anderen Sprachunterricht. Frankfurt/M. 1976	1.3.
311.	Mangold, M. (Bearb.):	Der große Duden. Band 6. Aussprachewörterbuch. Wörterbuch der deutschen Standardaussprache. Mannheim 1962 (2. völlig neu bearbeitete Aufl. 1974; 3. Aufl. 1990)	2.1.3.
312.	Mangold, M.:	Aussprachelehre der bekannteren Fremdsprachen. Mannheim (2. Aufl. 1974)	2.1.3.
313.	Martens, P.:	Vergleichende Untersuchung der Sprechmelodie in der Hamburger und Münchner Umgangssprache. Diss. Hamburg 1952	2.1.5.
314.	Martens, P.:	Hamburgisch (Geest-Mundart, Marsch-Mundart, Missingsch.) Kasette mit Dialekt-Beispielen. Bonn 1981	2.1.3.
315.	Martens, C. und P.:	Phonetik der deutschen Sprache. Praktische Aussprachelehre. München 1964 (3. Aufl. 1974)	2.1.3.
316.	Martens, C. und P.:	Deutsche Laute im Bild. Einführung in die Artikulations- und Lautlehre mit 61 Diapositiven. Hamburg 1963 (2. Aufl. 1965)	2.1.3.
317.	Martens, C. und P.:	Deutsche Lauttafeln. 10 Schautafeln mit Vergleichen der Lautbildung in Vokal- und Konsonantengruppen. Hamburg 1963	2.1.3.
318.	Martens, C. und P.:	Abbildungen zu den deutschen Lauten. München 1966 (3. Aufl. 1973)	2.1.3.
319.	Martens, C. und P.:	Übungstexte zur deutschen Aussprache. München 1962 (4. Aufl. 1979)	2.1.3./ 2.2.3.
320.	Martens, C. und P.:	Deutsche Aussprache. München 1962 (3. Aufl. 1971 mit Schallplatte und Textheft)	2.1.3.

321. Martens, C. und P.: Übungstexte zur deutschen Aussprache. München 1962, 5. Aufl. 1991 2.2.3.
322. Martens, P., Martens, H., Martens, M.E. (Hg.): Impulse für ausländische Germanisten. Band 1: Deutsche Sprache und Literatur. Hamburg 1989 2.2.8.
323. Marx, K.: Zur Kritik der politischen Ökonomie. MEW 13. 1.3.
324. Marx, K.: Das Kapital. Bd. 1, MEW 23. Berlin (DDR) 1.3.
325. Marx, K.: Nachwort zur 2. Auflage des "Kapital". MEW 23. 1.3.
326. Marx, K.: Das Kapital. Bd. 3, MEW 25. 1.3.
327. Marx, K.: Thesen über Feuerbach. MEW 3. 1.3.
328. Marx, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. Berlin (DDR) 1974 1.3.
329. Meinhold, G.: Zur Realisation des Endsilben [] in der allgemeinen deutschen Hochlautung. Phil. Diss. Berlin 1963 2.1.3.
330. Meinhold, G.: Deutsche Standardaussprache – Lautschwächungen und Formstufen. Wiss. Beiträge der FSU, Jena 1973 2.1.3.
331. Meinhold, G., Stock E.: Phonologie der deutschen Gegenwartssprache. 2. durchges. Aufl., Leipzig 1982 2.1.3.
332. Mellies, R., Ostermann, F., Winnecken, A. (Hg.): Beiträge zur interdisziplinären Aphasieforschung. Tübingen 1990 3.3.
333. Metelerkamp, J.: Lernziel: Gesprächsfähigkeit. Theorie und Praxis der Rhetorik/ Sprecherziehung in der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) 1995 1.2.2.5.
334. Middendorf, I.: Der erfahrbare Atem. 8. Aufl. Paderborn 1993 (mit 2 Tonkassetten) 2.2.2.
335. Mönckeberg, V.: Der Klangleib der Dichtung. Hamburg 1946 5.1.1.1.
336. Moreno, J.L.: Die Grundlagen der Soziometrie. Köln 1967, 3. Aufl. 1974 4.3.
337. Morris, Ch.W.: Grundlagen der Zeichentheorie. München 1972 1.3.
338. Morris, D.W.H.: A Dictionary of Speech Therapy. Basingstoke (GB) 1988 3.3.
339. Moses, P.: Die Stimme der Neurose. Stuttgart 1956 3.1.7./3.3.

340. Motsch, H.-J.: Problemkreis Stottern. Theoretische und therapeutische Neuorientierung. Berlin 1979 3.3.
341. Müller, A. Zwölf Reden über die Beredsamkeit und deren Verfall in Deutschland 1816. Gehalten zu Wien im Frühlinge 1812. Hrsg. v. Jürgen Wilke. Stuttgart. Reclam 1983 4.1.5.
342. Murphy, J.J. (ed.): A Synoptic History of Classical Rhetoric. Davis, USA 1983 4.3.
343. Muthmann, G.: Phonologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Tübingen 1996 2.1.3.
344. Naess, A.: Kommunikation und Argumentation. Eine Einführung in die angewandte Semantik. Kronberg/Ts. 1975 4.3.
345. Nation, J.E., Aram, D.: Diagnostik von Sprech- und Sprachstörungen. Stuttgart 1989 3.3.
346. Naumann, C.L.: Gesprochenes Deutsch und Orthographie. Linguistische und didaktische Studien zur Rolle der gesprochenen Sprache in System und Erwerb der Rechtschreibung. Frankfurt/M. 1989 2.1.9.
347. Naumann, C.L. (Hg.): Dialekt und Sprachstörungen, Germanistische Linguistik, Band 81, 1975 2.1.3./3.1.6.
348. Neuberger, O.: Miteinander arbeiten - miteinander reden! München 1981 4.3.
349. Neuber, B.: Sprechwissenschaft und Sprecherziehung in der Lehrerbildung der ehemaligen DDR – Versuch einer kritischen Betrachtung mit dem Ziel neuer konzeptioneller Lösungsansätze unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit in den neuen Bundesländern. Diss.phil (A). Halle 1994 1.2.2.3.
350. Nickel, G. (Hg.) Speech Education. Stuttgart 1.2.1.
351. Nickl, M.M. Zur Rhetorik parlamentarischer Mißtrauensvoten im Deutschen Reichstag (1931/1932). (Eine sprachwissenschaftliche Analyse sprachlich-öffentlicher Kommunikation). München 1976 4.1.3.7.
352. Ockel, E.: Rhetorik im Deutschunterricht. Untersuchungen zur didaktischen und methodischen Entwicklung mündlicher Kommunikation. Göppingen 1974 1.2.2.3
353. Ockel, E. (Hg.): Die künstlerische Gestaltung des Umgangs mit Herrscherpersönlichkeiten in der Lyrik Oswalds von Wolkenstein. Göppingen 1977 5.1.1.1.

354.	Ong, W. J.:	Orality and Literacy. London 1982	2.3
355.	Orthmann, W.D.:	Sprechkundliche Behandlung funktioneller Stimmstörungen. Halle 1956	3.1.2./ 3.2.2.
356.	Orthmann, W.D.:	Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik. Berlin 1969	3.2.0.
357.	Orthmann, W.D.:	Beispielwörter für deutsche Ausspracheübungen. München 1975	2.2.3.
358.	Orthmann, W.D.:	Lernschwierigkeiten in der deutschen Aussprache. (Teil 2, 3) München 1976	2.2.3.
359.	Otto, E.:	Zur Grundlegung der Sprachwissenschaft. Bielefeld, Leipzig 1919	1.3.
360.	Otto, G.:	Predigt als Rede. Stuttgart 1976	4.1.3.3.
361.	Pabst-Weinschenk, M.:	Erich Drachs Konzept der Sprechkunde und Sprecherziehung. Ein Beitrag zur Theorie und Geschichte der Sprechwissenschaft. Magdeburg, Essen (zugl. Duisburg, Univ., Diss.) 1993	1.1.1./ 1.2.1.
362.	Pabst-Weinschenk, M.:	Die Konstitution der Sprechkunde und Sprecherziehung durch Erich Drach. Faktenfachgeschichte von 1900 bis 1935. Magdeburg, Essen 1993	1.1.1./ 1.2.1.
363.	Pabst-Weinschenk, M.:	Reden im Studium. Ein Trainingsprogramm. Frankfurt 1995	4.1.3.5.
364.	Pabst-Weinschenk, M. (Hg):	Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München: Reinhardt, 2004.	
365.	Pahn, J. :	Stimmübungen für Sprechen und Singen. Berlin (DDR) 1968 (mit 1 Schallplatte)	2.2.2.
366.	Panconcelli-Calzia, G.:	Die experimentelle Phonetik in ihrer Anwendung auf die Sprachwissenschaft. Berlin 1924	2.3.
367.	Panconcelli-Calzia, G.:	Das Alsob in der Phonetik. Eine erkenntniskritische Studie. Hamburg 1947	2.3.
368.	Panconcelli-Calzia, G.:	Phonetik als Naturwissenschaft. Berlin 1948 (Probleme der Wissenschaft in Vergangenheit und Gegenwart 2)	2.3.
369.	Panconcelli-Calzia, G.:	3000 Jahre Stimmforschung. Die Wiederkehr des Gleichen. 1961	2.3.
370.	Panfilow, V.Z.:	Wechselbeziehungen zwischen Sprache und Denken. Berlin (DDR) 1974	1.3.

371. Parow, J.: Atemfibel. Stuttgart (1. Aufl. 1967, 5. Aufl. 1984) 2.2.2.
372. Parow, J.: Funktionelle Stimmschulung. Organische Grundlagen des gesunden Tones. Stuttgart (1. Aufl. 1967, 2. Aufl. 1975) 2.2.2.
373. Parow, J.: Funktionelle Atmungstherapie. Stuttgart 1953, 4. Aufl. Heidelberg 1980 3.2.2.
374. Pawlowski, K.: Die Aussprache französischer Fremdwörter in der deutschen Hochsprache. Diss. Salzgitter 2.1.3.
375. Pawlowski, K.: Praktische Rhetorik. Ein Gesprächs- und Redelehrgang. Text- und Arbeitsheft, Ergänzungsheft. Sprachhorizonte 45. Hannover 1983 1.2.2.3./4.2.0.
376. Pawlowski, K., u.a.: Jetzt rede ich. Ein Spiel- und Trainingsbuch zur praktischen Rhetorik. Wolfsburg 1985 4.2.0.
377. Perelman, Ch., Obrects-Tyteca, L.: Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique. 5e ed. Bruxelles 1988 4.3.
378. Perelman, Ch.: Logik und Argumentation. Königstein/Ts. 1979 4.3.
379. Perelman, Ch.: Das Reich der Rhetorik. Rhetorik und Argumentation. München 1980 4.3.
380. Pfau, E.-M., Streubel, H.-G. (Hg): Die Behandlung der gestörten Sprechstimme - Stimmfunktionstherapie. Leipzig 1982 3.1.2.3.2.2.
381. Piaget, J.: Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf. 1976 1.3.
382. Piaget, J.: Les formes élémentaires de la dialectiques. Paris 1980 1.3.
383. Plett, H.F.: Einführung in die rhetorische Textanalyse. Hamburg 1971, 4. Aufl. 1979 4.3.
384. Plett, H.F.: Rhetorik. Kritische Positionen zum Stand der Forschung. München 1977 4.3.
385. Pöppel, E.: Grenzen des Bewußtseins. Stuttgart 1980 1.3.
386. Pompino-Marschall, B.: Die Silbenprosodie. Ein elementarer Aspekt der Wahrnehmung von Sprachrhythmus und Sprechtempo. Tübingen 1990 2.1.4.
387. Preu, O.: Systematische Untersuchungen des normalen Stimmwechselerlaufes bei Knaben und Mädchen und die sich daraus ergebenden Schlußfolgerungen für die Behandlung der Stimme während der Mutation. Diss. 2.1.8.

- Humboldt Universität, Päd. Fak. Berlin 1961
388. Preu, O.: Stimme und Stimmstörungen (Sprecherziehung – ein Leitfaden für Lehrerstudenten.) o.O. 1964 2.1.2./3.1.2.
389. Preu, O., Stötzer U.: Sprecherziehung für Studenten pädagogischer Berufe. Berlin (DDR) 1978 (5. bearb. Aufl. 1988) 1.1.2.0.
390. Pschyrembel, W.: Klinisches Wörterbuch. 257 Aufl. Berlin 1994 3.3.
391. Pullum, G.K., Ladusaw, W.: Phonetic Symbol Guide. Chicago 1986 2.3.
392. Pürschel, H., Bartsch E. u.a. (Hg.): Intercultural Communication. Proceedings of the 17th International L.A.U.D. Symposium Duisburg, 23-27 March 1992. Frankfurt 1992 (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft, Bd. 20) 4.1.6.
393. Quasthoff, U. M. (Hg.): Aspects of Oral Communication. Berlin, New York 1995 1.3.
394. Quintilianus, M.F.: Ausbildung des Redners. Zwölf Bücher. Lateinisch und deutsch. Hg. u. übersetzt von Helmut Rahn. Darmstadt 1995.
Band 1: Erster Teil, Buch I – VI. XVII
Band 2: Zweiter Teil, Buch VII - XII 4.1.5.
395. Rausch, R., Rausch, I: Deutsche Phonetik für Ausländer. München 2.2.8.
396. Reclam, M., Midderhoff, F.: Elemente der Rhetorik, München 1979 4.1.5.
397. Richter, G.: Soziologische Aspekte der rhetorischen Kommunikation. Halle 1973 4.1.0.
398. Richter, G.: Rhetorische Wirkungsforschung. Theoretische und methodologische Aspekte. Leipzig 1978 4.1.0.
399. Richter, G. (Hg.): Methodische Grundfragen der Erforschung gesprochener Sprache. Frankfurt/M 1993 1.1.2.
400. Rieder, O.: Die vorsprachlichen Äußerungen. (Diss.) Heidelberg 1963 2.1.4.
401. Ritter, H. M.: Handeln und Betrachten. Überlegungen zu zwei Kategorien pädagogischer Theaterverfahren. Berlin 1975 5.2.2.
402. Ritter, H. M.: Das Studienprojekt im Modellversuch Künstler und Schüler. Berlin 1979 5.2.1.
403. Ritter, H. M.: Materialienreihe Spiel- und Theaterpädagogik. (6 Hefte) Hochschule der Künste Berlin 1979-1983 5.2.1.3.

404.	Ritter, H. M.:	Ausgangspunkt: Brecht – Versuche zum Lehrstück. LAG Spiel und Theater Recklinghausen 1980	5.2.1.3.
405.	Ritter, H. M.:	Das gestische Prinzip bei Bertolt Brecht. Köln 1986	5.1.0./5.1.3. 5.2.2.
406.	Ritter, H. M.:	Dem Wort auf der Spur. Köln 1989	5.1.0./5.1.1.
407.	Ritter, H. M.:	Theater und Musik auf dem Grat. Waldorfpädagogik und Theaterpädagogik und das Spiel vom starken Wanja. Hochschule der Künste Berlin 1991	5.2.1.3.
408.	Ritter, H. M.:	Wort und Wirklichkeit auf der Bühne. Münster 1997	5.1.3.
409.	Ritter, H. M. (Hg.):	Spiel Theater Animation. Berufsfeld und Ausbildung. Hochschule der Künste Berlin, 2. Aufl. 1985	5.2.1.
410.	Roedemeyer, F.:	Gesprochene Dichtung. Frauenfeld 1933	5.1.0./5.1.1.1.
411.	Rogers, C.R.:	Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. München 1972 (2. Aufl. 1984)	3.3./ 4.1.2./ 4.1.3.4.
412.	Rogers, C.R.:	Die nicht-direktive Beratung. München (3. Aufl. 1987)	3.3./4.1.3.4. 4.1.12.
413.	Roß, K.:	Sprecherziehung statt Rhetorik. Der Weg zur rhetorischen Kommunikation. Opladen 1994	1.1.1./ 4.1.0.
414.	Roth, V.:	Kommunikation trotz gestörter Sprache. Tübingen 1989	3.3.
415.	Royé, H.-W.:	Segmentierung und Hervorhebung in gesprochener deutscher Standardsprache. Phil. Diss., Aachen 1981	2.1.3./ 2.1.4.
416.	Rubinstein, S.L.:	Prinzipien und Wege der Entwicklung der Psychologie. Berlin (DDR) 1963	1.3.
417.	Rubinstein, S.L.:	Das Denken und die Wege seiner Erforschung. Berlin (DDR) 1967	1.3.
418.	Rubinstein, S.L.:	Prinzipien und Wege der Entwicklung des Psychischen. Berlin 1969	1.3.
419.	Rubinstein, S.L.:	Grundlagen der allgemeinen Psychologie. 7. Aufl. Berlin (DDR) 1971	1.3.
420.	Rubinstein, S.L.:	Sein und Bewußtsein. Berlin (DDR) 1977	1.3.
421.	Rudolph, E.:	Frei reden und überzeugen. München 1967	4.1.0.
422.	Rutschky, K.(Hg.):	Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der	1.3.

		bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/M., Berlin, Wien 1977	
423.	Rutz, O.:	Wort und Körper als Gemütsausdruck. Leipzig 1911	2.1.5.
424.	Rutz, O.:	Sprache, Gesang und Körperhaltung. 2. Aufl. München 1922	2.1.5.
425.	Saatweber, M.:	Einführung in die Arbeitsweise Schlawffhorst-Andersen. Atmung, Stimme, Sprache, Haltung und Bewegung in ihren Wechselwirkungen. Bad Nenndorf 1990	2.2.0./ 2.2.2.
426.	Saran, F.:	Deutsche Verslehre. München 1907	5.1.1.1.
427.	Saran, F.:	Zur Schallform der deutschen Prosa. Nijmegen 1929	5.1.1.1.
428.	Saussure, F. de:	Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. 2. Aufl. Berlin 1967	1.3.
429.	Schanze, H.:	Rhetorik. Beiträge zu ihrer Geschichte in Deutschland vom 16.-20. Jahrhundert. Frankfurt 1974	4.3.
430.	Schecker, M.:	Theorie der Argumentation. Tübingen 1977	4.3.
431.	Scherer, K.:	Non-verbale Kommunikation. Non-verbale Aspekte des Sprachverhaltens. Weinheim, Basel 1970	2.3.
432.	Scherer, K.:	Vokale Kommunikation. Non-verbale Aspekte des Sprachverhaltens. Weinheim, Basel 1982	2.3.
433.	Scherer, K.R.:	Vokale Kommunikation. Weinheim 1982	2.3.
434.	Scherer, K.R.:	Nonverbale Kommunikation. Hamburg 1970, 3. Aufl. 1975	2.3.
435.	Scherer, K.R., Wallbott, H.G.:	Nonverbale Kommunikation. Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten. Weinheim 1970, 2. Aufl. 1984	2.3.
436.	Schiegg, A.:	"Lerne naturgemäß sprechen und singen". (Allgemeine Schule der Stimmerziehung für Redner, Sänger, Sprach- und Stimmkranke). 3. Aufl. München 1949	2.2.2.
437.	Schiegg, A.:	"Lerne naturgemäß sprechen und singen!" (Enzyklopädische Schule der Stimmerziehung für Redner, Sänger, Sprach- und Stimmkranke). 4. neubearb. Aufl. München 1954	2.2.2.
438.	Schiegg, A.:	Der Stimpfpädagoge. Ein Leben im Dienste der Stimmerziehung. o.O. 1955	2.2.2.
439.	Schilling, R.	Das kindliche Sprechvermögen. Seine Entwicklung, seine Störung und seine Pflege im Bereich der	2.1.4.

- Erziehung. Freiburg 1956
440. Schiwy, G. u.a.: Zeichen im Gottesdienst. München 1976 4.3.
441. Schmid, G.: Zur rhetorischen Analyse der kirchlichen Fernsehsendung 'Das Wort zum Sonntag'. Diss. München (MS) 1971 4.1.3.3.
442. Schmidbauer, W.: Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. Reinbek 1983 1.3./4.1.12.
443. Schmidt, W.: Geschichte der deutschen Sprache. Ein Lehrbuch für das germanistische Studium. 6. völlig überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart, Leipzig 1993 2.3.
444. Schmidt, W., Stock, E.: Rede - Gespräch - Diskussion. 3. Aufl. Leipzig 1984 4.1.0./4.2.0.
445. Schmitt, J.L.: Atemheilkunst. München 1956 (6. Aufl. 1981) 3.2.2./3.3.
446. Schnelle, H. (Hg.): Sprache und Gehirn. Frankfurt 1981 2.3.
447. Schoch, A.: Vorarbeiten zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie. Frankfurt/M. 1979 1.3.
448. Scholz, H.-J., Eckert, R.: Sachwörterbuch: Stottern und Poltern. Unter Berücksichtigung internationaler Terminologie. München 1978 3.3.
449. Schorer, H.: Das Gespräch in der Schule. 4. Aufl. Frankfurt 1970 1.2.2.3./4.1.3.5.
450. Schramm, E., Schmidt L.: Übungen zur deutschen Aussprache. Leipzig 1982 2.3.3.
451. Schulte, K., Schlenker-Schulte, Ch.: Sprech-Lehr-Programm: Artikulation Hörgeschädigter. Begleittexte zu 52 Video-Dokumentationen. Angewandte Phonetik im Sprechenlernen. Villingen 1983 3.3.
452. Schulze, H., Johannsen, H.: Stottern bei Kindern im Vorschulalter. Therapie - Diagnostik - Therapie. Ulm 1986 3.3.
453. Schultz, J.H.: Das autogene Training (Konzentration, Selbstentspannung). Übungsheft. 11. Aufl. 1961 2.3.
454. Schwarzenberg, R.-G.: Politik als Showgeschäft. Moderne Strategien im Kampf um die Macht. Düsseldorf 1980 4.2.0.
455. Schwarz, C.: Systematische Logopädie. Bern 1985 3.3.
456. Schweinsberg, F.: Stimmliche Ausdrucksgestaltung im Dienste der Kirche. Ein Werkbuch für die Wiederaufbauarbeit. Heidelberg 1946 1.1.1.

457.	Schweinsberg-Reichart, I.:	Das Versammlungswesen. Essen 1961	4.1.3.7.
458.	Schweinsberg-Reichart, I.:	Vorlesen und Erzählen. 2. Aufl. Heidelberg 1975	2.2.6./ 4.1.4.2.
459.	Schweinsberg-Reichart, I.:	Rednerschulung. 5. Aufl. Heidelberg 1978	4.2.2.
460.	Schweinsberg-Reichart, I. (Hg.):	Durch Mündlichkeit zur Mündigkeit. Hattingen 1966	1.2.1./ 4.2.0.
461.	Schweinsberg-Reichart, I., Büscher, G., Hinz, Th.:	Beschreibung des Lehrgangs Sprechwirksamkeit und Versammlungswesen. DBG Bundesvorstand Düsseldorf 1981	4.2.0./ 4.3.7.
462.	Searle, J.R.:	Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt/M. 1971	1.3.
463.	Searle, J.R.:	Intentionality. An Essay in the Philosophy of Mind. Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sidney 1983	1.3.
464.	Seemann, M.:	Sprachstörungen bei Kindern. Berlin (DDR) 1. Aufl. 1959, 4. Aufl. 1974	3.3.
465.	Seidler, H.:	Grundfragen einer Wissenschaft von der Sprechkunst. München 1978	5.1.0./ 5.1.1.1.
466.	Seidner, W., Wendler, J.:	Die Sängerstimme. Phoniatische Grundlagen für den Gesangsunterricht. Berlin (DDR) 1978, 2. Aufl. 1982	3.2.2.
467.	Siebs, Th.:	Deutsche Bühnenaussprache. Berlin 1898 (s. unter de Boor u.a.)	2.3.
468.	Siebs, Th.:	Deutsche Aussprache. Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch. Hrsg. v. H. de Boor, H. Moser, Chr. Winkler. 19. umgearbeitete Aufl. Berlin 1969	2.1.3.
469.	Sievers, E.:	Rhythmisch-melodische Studien. 5. Bd. Germ. Bibl. hg. von Streitberg, Heidelberg 1912	2.1.4.
470.	Sievers, E.:	Ziele und Wege der Schallanalyse. Heidelberg 1924	2.1.4.
471.	Simon, B.:	Über Anforderungen an die Sprechstimme des Lehrers und hygienische Maßnahmen zu ihrer Verbesserung. (Diss.) Berlin	2.1.2./ 4.1.3.5.

472. Skorubski, I.: Zur temporalen Struktur frei gesprochener Texte. (Diss. A), Halle/S., Ms. 1989 2.1.4.
473. Slembek, E.: Phonetik im Deutschunterricht untersucht an deutschen Sprachbüchern 1898-1978. Hamburg 1983 2.2.3.
474. Slembek, E.: Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie. Griechisch-italienisch-türkisch/hören-sprechen-schreiben. Heinsberg 1986 2.1.8./2.2.8.
475. Slembek, E.: Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie. Deutsch hören, sprechen und schreiben. Für Lernende mit griechischer, italienischer, polnischer, russischer oder türkischer Muttersprache. 2. erw. Aufl. Heinsberg 1995 2.2.8.
476. Slembek, E. (Hg.): Miteinander sprechen und handeln. Festschrift für Hellmut Geissner. Frankfurt 1986 1.1.1.
477. Slembek, E. (Hg.): Culture and Communication. Frankfurt/M. 1991 4.1.6.
478. Smith, S., Thyme, K.: Die Akzentmethode und ihre theoretischen Voraussetzungen. Flensburg 1980 2.3.
479. Smith, S.: Handreichungen zur praktischen Arbeit bei der Akzentmethode. Kopenhagen 1982 2.3.
480. Spitz, R.A.: Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im 1. Lebensjahr (Unter Mitarbeit von Godfrey Cobinier. 6. Aufl. Stuttgart 1980 1.3.
481. Spitz, R.A.: Nein und Ja. Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. 3. Aufl. Stuttgart 1978 1.3.
482. Spitz, R.A.: Vom Dialog. Studien über den Ursprung der menschlichen Kommunikation und ihre Rolle in der Persönlichkeitsbildung. Frankfurt/M., Berlin, Wien 1982 1.3.
483. Stelzig, H.: Grundfragen der gesprochenen Dichtung. (Habil.-Schrift) Greifswald 1966 5.1.1.1.
484. Stelzig, H. u.a.: Einführung in die Sprechwissenschaft. Leipzig 1976, 3. neubearb. Aufl. 1982 1.1.1.
485. Stobbe, K.: Sprecherziehung in der Grundschule. Pädagogische Reihe Heft 5, Berlin-Friedenau 1951 1.2.2.3.
486. Stock, E.: Schiller als Sprecher. (Phil. Diss.) Halle 1960 5.1.0.
487. Stock, E.: Schillers Verhältnis zur gesprochenen Sprache. Halle 1966 5.1.0./5.1.1.1.
488. Stock, E.: Grundfragen der Melodisierung im deutschen 2.1.4.

		Aussagesatz. (Habil.-Schrift) Halle 1970	
489.	Stock, E.:	Untersuchung zu Form, Bedeutung und Funktion der Intonation im Deutschen. Berlin 1980	2.1.4.
490.	Stock, E.:	Deutsche Intonation. Leipzig – Berlin – München - Wien – Zürich – New York 1996	2.1.4.
491.	Stock, E., Fiukowski, H. (Hg.):	Ziele und Methoden der Sprecherziehung. Halle 1976	1.2.1.
492.	Stock, E., Hirschfeld, U. (Hg.):	Phonothek: Deutsch als Fremdsprache. (Arbeitsbuch mit 2 Audiokassetten). München 1997	2.2.8.
493.	Stock, E., Zacharias, Chr.:	Deutsche Satzintonation. 2. Aufl. Leipzig 1973	2.1.4.
494.	Stock, E., Zacharias, Chr.:	Deutsche Satzintonation. Leipzig (1. Aufl. 1971, 5. Aufl. 1975 mit 4 Schallplatten und Beiheft)	2.1.4.
495.	Stötzer, U.:	Die Anfänge einer weltlichen deutschen Redekunst im 17. u. 18. Jahrhundert. (Phil. Diss.) Jena 1959	4.1.5.
496.	Stötzer, U.:	Deutsche Redekunst im 17. und 18. Jahrhundert. Halle 1962	4.1.5.
497.	Stötzer, U.:	Redekunst. Leipzig 1964	4.2.0.
498.	Stötzer, U.:	Deutsche Aussprache. Eine Langspielplatte mit Beiheft. 3. Aufl. 1965	2.2.3.
499.	Stötzer, U.:	Deutsche Phonetik. Leipzig (1. Aufl. 1970, 4. Aufl. 1975 mit Schallplatte und Beiheft) Teil I : Aussprache der Wörter im Deutschen Teil II : Deutsche Satzakkzentuierung und Intonation	2.1.3./ 2.1.4./ 2.2.3.
500.	Stötzer, U.:	Deutsche Aussprache (mit 2 Schallplatten). Leipzig 1975	2.1.3./ 2.2.3.
501.	Stötzer, U.:	Sprechübungen für Kinder. Leipzig (1. Aufl. 1968, 5. Aufl. 1978 mit Schallplatte und Beiheft)	2.1.4./ 2.2.0.
502.	Stötzer, U. (Hg.):	Deutsche Satzintonation. Leipzig 1970 (4 Schallplatten mit Beiheft)	2.1.4.
503.	Stötzer, U. u. Autorenkollektiv (Hg.):	Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache. Leipzig 1982 (1. Aufl. 1964; Hg. H. Krech: Wörterbuch der deutschen Aussprache)	2.1.3.
504.	Stüben, W.:	Die Phänomenologie der Stimme. Untersuchungen zum klanglichen Aufbau metrisch gebundener Poesie.	5.1.1.1.

		München 1976	
505.	Suttner, J.:	Postoperative Sprecherziehung bei Gaumenspalträgern und ihre Ergebnisse. (Diss. A.) Halle 1971	3.2.4.
506.	Suttner, J.:	Sprechwissenschaftliche Untersuchungen zur Bewertung von Stimme und Artikulation. (Diss. B) Halle 1982	2.1.2./ 2.1.7.
507.	Tausch, R. u. A.M.:	Erziehungspsychologie. 5. Aufl. Göttingen 1970	1.3.
508.	Tausch, R.:	Gesprächspsychotherapie. Göttingen 1970 (9. erg. Aufl. 1990)	3.3
509.	Techtmeier, B.:	Das Gespräch. Funktionen, Normen und Strukturen. Berlin (DDR) 1984	4.3.
510.	Ternes, E.:	Einführung in die Phonologie. Darmstadt 1987	2.3.
511.	Teuchert, B.:	Kommunikative Elemente und literarische Vermittlung. Zur Bedeutung nonverbaler Kommunikation und der verba dicendi in den Prosawerken Bölls, Dürrenmatts und Hesses. Frankfurt 1988	5.10./ 5.1.1.1.
512.	Teuchert, R.:	Personalentwicklung und Beratung. Stuttgart 1995	4.2.0.
513.	Thiel, S.:	Lautheit und Sprechstimmlage als Wirkungsdeterminanten. (Diss. A.) Halle 1987	2.1.2./ 2.1.4.
514.	Thiele, M.:	Die Negation der Katharsis. Zur Theorie des Aristotelischen Begriffs als ästhetisches Phänomen. (Diss.) Düsseldorf 1982	5.1.0.
515.	Thiele, M.:	Rhetorik und Verhandlungsführung. Karlsruhe Fachhochschule, 1989	4.2.1./ 4.1.3.2.
516.	Thiele, M.:	Sprecherziehung und Rhetorik. Regensburg 1990	1.2.1./1.2.2.
517.	Thiele, M.:	Negierte Katharsis. Platon – Aristoteles - Brecht. Frankfurt 1991	5.1.0/5.1.3./ 5.1.7.
518.	Thiele, M. et al:	Grundzüge der Mitarbeiterführung und des Managements. 5. Aufl. Bad Wörishofen (Reihe Akademie des Handwerks 2) 1992	4.1.3.1.
519.	Tillmann, H.G., Mansell, Ph.:	Phonetik. Lautsprachliche Zeichen, Sprachsignale und lautsprachlicher Kommunikationsprozeß. Stuttgart 1980	2.3.
520.	Toulmin, St.:	Der Gebrauch von Argumenten. Königstein/Ts. , 5. Aufl. 1975	4.3.

521.	Trenschel, W.:	Das Phänomen der Nasalität. Darstellung der Theorien und Untersuchungen einer Laut- und Klangerscheinung in der Geschichte der Phonetik und Phoniatrie, der Gesangspädagogik und Sprecherziehung. Berlin (DDR) 1977	2.1.4.
522.	Trenschel, W.:	Oralität und Nasalität in der deutschen Standardaussprache (Versuche zur Erfassung der intranasalen und oralen Schallintensität sowie deren phonetische Interpretation und Diskussion). Hamburg 1992	2.1.3./ 2.1.4.
523.	Trojan, F.:	Sprachrhythmus und vegetatives Nervensystem. Eine Untersuchung an Goethes Jugendlyrik. Wien 1951	2.1.4./ 5.1.1.1.
524.	Trojan, F.:	Der Ausdruck der Sprechstimme. Eine phonetische Lautstilistik. Wien 1952	2.1.4./ 2.1.5.
525.	Trojan, F.:	Der Ausdruck von Stimme und Sprache. Eine phonetische Lautstilistik. 2. Aufl. Wien – Düsseldorf 1952	2.1.4.
526.	Trojan, F.:	Die Ausbildung der Sprechstimme. 2. Aufl. Wien 1955	2.2.2.
527.	Trojan, F.:	Deutsche Satzbetonung. Wien, Stuttgart 1961	2.1.4./2.1.6.
528.	Trojan, F.:	Biophonetik.(Hg. von Herbert Schendl). Mannheim – Wien – Zürich 1975	2.1.4./ 2.1.5.
529.	Trojan, F. (Hg.):	Aktuelle Probleme der Phoniatrie und Logopädie. 1960	3.3.
530.	Trubetzkoy, N.S.:	Anleitung zu phonologischen Beschreibungen. 1958	2.3.
531.	Trubetzkoy, N.S.:	Symposion. 1958, 1959	2.3.
532.	Trubetzkoy, N.:	Grundzüge der Phonologie. 2. Aufl. Göttingen 1958, 3. Aufl. 1962	2.3.
533.	Ueding, G.:	Rhetorik des Schreibens. Frankfurt/M. 1986	4.1.10.
534.	Ueding, G.:	Aufklärung über Rhetorik. Versuche über Beredsamkeit, ihre Theorie und praktische Bewährung. Tübingen 1992	4.1.0.
535.	Ueding, G. (Hg.):	Rhetorik zwischen den Wissenschaften. Geschichte, System, Praxis als Problem des "Historischen Wörterbuchs der Rhetorik". Tübingen 1991	4.1.0.

536.	Ueding, G., Steinbrink, G.:	Grundriß der Rhetorik. Geschichte, Technik, Methode. Stuttgart 1986, 3. Aufl. 1994	4.1.0.
537.	Ulbrich, H.:	Zur r-Realisation im Deutschen – untersucht an der Aussprache von Rundfunksprechern und Schauspielern (Phil. Diss.) Humboldt-Universität Berlin 1966	2.1.3.
538.	Ulbrich, H.:	Instrumentalphonetisch-auditive R-Untersuchungen im Deutschen. Berlin (DDR) 1972	2.1.3.
539.	Ulonska, U. :	Suggestion der Glaubwürdigkeit. Untersuchungen zu Hitlers rhetorischer Selbstdarstellung zwischen 1920 und 1933. Hamburg 1990	4.1.3.7.
540.	Urban, K.K.:	Verstehen gesprochener Sprache. Düsseldorf 1977	2.3.
541.	van Riper, C., Irwin, J.V.:	Artikulationsstörungen - Diagnose und Behandlung. Berlin 1970 (3. Aufl. 1984)	3.2.3./ 3.3.
542.	van Riper, C.:	Sprech-Stunde in der Praxis eines Sprachtherapeuten. München 1982	3.3.
543.	Varwig, F.R.:	Der rhetorische Naturbegriff bei Quintillian, Studien zu einem Argumentationstopos in der rhetorischen Bildung der Antike. (Bibliothek der klassischen Altertumswissenschaften, Reihe 2, Bd. 58) Heidelberg 1976	4.1.5.
544.	Vieregge, W.H.:	Phonetische Transkription, Theorie und Praxis der Symbolphonetik. Wiesbaden 1989	2.3.
545.	Vieregge, W.H. unter Mitarbeit von J. Pahn, Schutte, H.K.:	Patho-Symbolphonetik. Auditive Transkription pathologischer Sprache. Stuttgart 1996 (mit 2 CDs)	3.3.
546.	von Essen, O.:	Sprecherische Ausdrucksgestaltung. Phonetische Richtlinien. Hamburg 1953	5.1.1.1
547.	von Essen, O.:	Allgemeine und angewandte Phonetik. Berlin (DDR, 1. Aufl. 1953, 5.Aufl. 1979, auch Darmstadt)	2.1.0./ 2.1.3.
548.	von Essen, O.:	Grundbegriffe der Phonetik. Ratingen (1. Aufl. 1962, 5. Aufl. 1980)	2.1.0./ 2.1.3.
549.	von Essen, O. u.a. (Hg.):	Sprechmelodie als Ausdrucksgestaltung. Hamburg, 2. Aufl. 1972	2.1.3./ 5.1.1.1.
550.	Vorderwülbecke, K. (Hg.):	Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Regensburg 1992	2.2.8.
551.	Wachtel, S. :	Schreiben fürs Hören. Trainingstexte, Regeln und Methoden. Konstanz 1997	4.1.3.8.

552.	Wachtel, S.	Sprechen und Moderieren in Hörfunk und Fernsehen. Konstanz 1994	4.1.3.8.
553.	Wagner, R.:	Bausteine zur Sprecherziehung. Heidelberg 1992	1.2.1.
554.	Wagner, R.W.:	Jugendarbeit und Sprecherziehung. Bedarf und Möglichkeiten der Sprechpädagogik in der verbandlichen Jugendarbeit. 2. Aufl. Regensburg 1984	1.2.2.5.
555.	Wagner, R.W.:	Übungen zur mündlichen Kommunikation. Bausteine für rhetorische Lehrveranstaltungen. Regensburg 1996	4.2.0.
556.	Wagner, R.W.:	Grundlagen der mündlichen Kommunikation. Sprechpädagogische Informationsbausteine für alle, die viel und gut reden müssen. 7. erw. Aufl. Regensburg 1996	1.2.1.
557.	Wagner, R. W.	Mündliche Kommunikation in der Schule. Paderborn 2006	1.2.1. 1.2.2.3.
558.	Waldenfels, B.:	Das Zwischenreich des Dialogs. Sozialphilosophische Untersuchungen im Anschluß an E. Husserl. Den Haag 1971	1.3.
559.	Wängler, H.-H., Baumann-Wängler, J.:	Phonetische Logopädie. Die Behandlung der Kommunikationsstörungen auf phonetischer Grundlage. Berlin 1983 ff.	3.2.0./ 3.3.
560.	Wängler, H.-H.:	Leitfaden der pädagogischen Stimmbehandlung. Berlin 1961 (3. Aufl. 1976)	3.1.2./ 3.3.
561.	Wängler, H.-H.:	Physiologische Phonetik. Eine Einführung. Marburg 1972	2.3.
562.	Wängler, H.-H.:	Atlas deutscher Sprachlaute. Berlin (DDR) 1958, 7. Aufl. 1981	2.3.
563.	Wängler, H.-H.:	Grundriß einer Phonetik des Deutschen. Mit einer allgemeinen Einführung in die Phonetik. 4. erw. Auflage Marburg 1983	2.3.
564.	Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D.:	Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Stuttgart 1984	1.3.
565.	Weber, M.:	Schriften zur theoretischen Soziologie, zur Soziologie der Politik und der Verfassung. Frankfurt/M. 1947	1.3.
566.	Weber, M.:	Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. 1. Halbband, Köln 1964	1.3.

567.	Weber, M.:	Methodologische Schriften. Frankfurt/M. 1968	1.3.
568.	Weber, W.:	Wege zum helfenden Gespräch. Gesprächspsychotherapie in der Praxis. München 1981, 7. Aufl. 1986	3.3.
569.	Wedel, M. v.:	Sprecherziehung im Grundschulalter. München 1962	1.2.2.3.
570.	Weinert, H.:	Die Bekämpfung von Sprechfehlern. Halle (1938) (10. Aufl.1990)	3.2.0.
571.	Weinert, H., Dittrich, R.:	Die Bekämpfung von Sprechfehlern. 10. überarb. Aufl. Berlin 1989	3.2.0.
572.	Weisgerber, B.:	Elemente eines emanzipatorischen Sprachunterrichts. Quelle & Meyer 1972	2.3.
573.	Weithase, I.:	Die Geschichte der deutschen Vortragskunst im 19. Jh. Weimar 1940	5.1.1.1.
574.	Weithase, I.:	Sprechwissenschaft - Sprecherziehung. Potsdam 1957	1.1.1./1.2.1.
575.	Weithase, I.:	Zur Geschichte der gesprochenen deutschen Sprache. 2 Bde. Tübingen 1961	1.1.0./1.1.1. 4.1.5.
576.	Weithase, I.:	Sprechübungen. Weimar 1950, 9. Aufl. Köln-Wien 1975 (mit LP-Kassette)	2.2.0./ 2.2.3.
577.	Weithase, I.:	Anschauungen über das Wesen der Sprechkunst von 1775-1825. 1930, Reprint Lübeck 1967	5.1.1.1.
578.	Weithase, I.:	Sprachwerke - Sprechhandlungen. Über den sprecherischen Nachvollzug von Dichtungen. Köln 1980	5.1.1.1.
579.	Weithase, I.:	Goethe als Sprecher und Sprecherzieher. Weimar 1949	5.1.0./5.1.1.1./ 5.1.4.
580.	Weithase, I.:	Kleines Vortragsbuch. Weimar 1950. 2. Aufl. 1955	5.1.1.1./5.1.4.
581.	Weller, M.:	Die fünf großen Dramenvorleser. Zur Stilkunde und Kulturgeschichte des deutschen Dichtungsvortrags von 1800 - 1880. Würzburg-Aumühle o.J. (1939)	5.1.3./ 5.1.1.1.
582.	Weller, M.:	Das Buch der Redekunst. München 1954	4.2.0.
583.	Weller, M.:	Das Sprechlexikon. Lehrbuch der Sprechkunde und Sprecherziehung. Düsseldorf 1954 (2. Aufl. 1974)	1.1.1./ 1.2.1.
584.	Weller, M.:	Das Buch der Redekunst. Die Macht des gesprochenen Wortes in Wirtschaft, Technik und Politik. Düsseldorf 1954	4.2.0./ 4.1.3.2.

(14. Aufl. 1978)

585. Weller, M.: Ich bitte ums Wort. Düsseldorf 1960 4.1.3.2.
586. Weller, M.: Die Kunst der freien Rede. (Von den Grundlagen der Sprechtechnik bis zur vollendeten Redekunst. Ein umfassender systematischer Lehrgang unter Mitarbeit von G.Keienburg-Weller. Mit 10 LP und 2 Textbüchern). Gütersloh 1963 4.2.0.
587. Wendlandt, W.: Resozialisierung erwachsener Stotterer. Ein lerntheoretischer Beitrag zur Behandlung des Stotterns. Berlin 1972 (2. Aufl. 1975) 3.3.
588. Wendlandt, W.: Verhaltenstherapie des Stotterns. Denkansätze, Zielsetzungen, Behandlungsmethoden. Weinheim 1980 3.3.
589. Wendlandt, W.: Verhaltenstherapeutisches Sprechtrainingsprogramm für stotternde Kinder und Jugendliche. Diagnostik, individuelle therapeutische Maßnahmen, Veränderungsprogramm für die Gruppe. Weinheim 1980 3.3.
590. Wendler, J., Seidner, W.: Lehrbuch der Phoniatrie. Leipzig 1977; (2. Aufl. 1987) 3.3.
591. Wendler, J., Seidner, W., Kittel, G., Eysholdt, U.: Lehrbuch der Phoniatrie und Päaudiologie. 3. völlig neu bearbeitete u. erw. Aufl. Stuttgart, New York 1996 3.3.
592. Wenz, G.: Sprecherziehung als Grundlage der Sprachbildung in der Grundschule. Stuttgart 1950 1.2.1.3.
593. Wenz, G.: Das gesprochene Wort im muttersprachlichen Unterricht. 50 Übungen im Sprechen. München 1954 1.2.1.3.
594. Westrich, E.: Der Stotterer. Psychologie und Therapie. Bonn-Bad Godesberg 1971 (3. Aufl. 1977) 3.2.5./ 3.3.
595. Westrich, E.: Der Stammer. Der Erlebensaspekt in der Sprachheilpädagogik. Bonn-Bad Godesberg 1974 (3. Aufl. 1977) 3.3.
596. Wever, H.-H.: Theorie und Praxis der Sprecherziehung für Gesangstudenten. Weimar 1986 5.2.1./ 2.2.0.
597. Wiegmann, H.: Ciceros Wahlverwandschaften oder die Reorganisation des Redens. Entwurf einer interdisziplinären Rhetorik. Freiburg 1990 4.3.
598. Winkler, Chr.: Erich Drach "Sprecherziehung". 11. Aufl. Oberursel 1949, 1.2.1.

neu herausgegeben von Chr. Winkler

- | | | | |
|------|--|--|----------------------------|
| 599. | Winkler, Chr.: | Elemente der Rede. Die Geschichte ihrer Theorie in Deutschland von 1750-1850. (Diss.) Halle 1931, Reprint Tübingen 1974 | 2.1.0./
2.1.4. |
| 600. | Winkler, Chr.: | Lesen als Sprachunterricht. Ratingen (3. Aufl. 1962) | 2.1.6./2.1.9./
2.2.6. |
| 601. | Winkler, Chr.: | Gesprochene Dichtung. Düsseldorf 1958 | 5.1.1.1. |
| 602. | Winkler, Chr.: | Lautreines Deutsch. Übungsstoffe zur Lautbildung. Braunschweig (1. Aufl. 1950, 6. Aufl. 1969) | 2.2.3. |
| 603. | Winkler, Chr.: | Untersuchungen zur Kadenzbildung in deutscher Rede. München 1979 | 2.1.4. |
| 604. | Winkler, Chr.,
Essen, E.: | Deutsche Sprechkunde und Sprecherziehung. Düsseldorf 1954, (2. Aufl. 1969) | 1.1.1./
1.2.1 |
| 605. | Winkler, Chr.,
de Boor, H.,
Moser, H. (Hg.): | Siebs 'Deutsche Aussprache'. 19. umgearbeitete u. erweiterte Aufl. Berlin 1969 | 2.1.3. |
| 606. | Winkler, P.: | Über den kommunikativen Effekt verschiedener Artikulationsprägungen und den Einfluß von Persönlichkeitsvariablen des Hörers auf die Sprachwahrnehmung. (Diss. A.) Halle 1971 | 2.1.4. |
| 607. | Winkler, P.: | Paraphonetische Formtypen. Sozial-strukturelle Reglements in Sprachäußerungen. Habilitationsschrift (Ms.) Halle 1995 | 2.1.0. |
| 608. | Wirth, G.: | Sprech- und Sprachstörungen. Köln-Lövenich 1977 (2. Aufl. 1983) | 3.3. |
| 609. | Wirth, G.: | Sprachstörungen – Sprechstörungen - kindliche Hörstörungen. 4. Aufl. Köln 1994 | 3.1.0./
3.3. |
| 610. | Wirth, G.: | Stimmstörungen. Lehrbuch für Ärzte, Logopäden, Sprachheilpädagogen und Sprecherzieher. 4. überarbeitete Aufl. Köln 1995 | 3.3./
3.1.2./
3.2.2. |
| 611. | Wittsack, R.: | Lerne reden! Ein Weg zum Erfolg. Praktische Redelehre. Leipzig 1935, 6. Aufl. 1938 | 4.2.2./
4.1.3.2. |
| 612. | Wittsack, W.: | Studien zur Sprechkultur der Goethezeit. (Diss.) Berlin 1932 | 5.1.0./5.1.1.1./
5.1.4. |
| 613. | Wittsack, W.: | Das gesprochene Wort . Frankfurt 1964 | 1.1.1./1.2.1. |
| 614. | Wittsack, W.: | Der sprechende Mensch. Regensburg 1985 | 1.1.1. |

615. Wittsack, W.: Studien zu Dichtungen von Bertolt Brecht. Frankfurt/M. 1986 (MS) 5.1.1.1.
616. Wittsack, W.: Zur Geschichte der Sprechwissenschaft. Sprechkundliche Anfänge um 1900. Martin Seydel, Universität Leipzig 1900. Frankfurt/M. 1986 (MS) 1.1.1./5.1.1.1.
617. Wittsack, W.: Bertolt Brecht als Mittler seiner Texte und anderer Dichtung. Mit dem Anhang: Aussagen Brechts zur Sprechkunde. Regensburg 1987 5.1.1.1.
618. Wittsack, W.: Deutsche Balladen von Bürger bis Brecht. Interpretationen von Walter Wittsack anhand von Schallaufnahmen verschiedener Sprecher. Herausgegeben und eingeleitet von G. Lotzmann. Regensburg 1987 (Textband und 4 Tonbandkassetten) 5.1.1.1.
619. Wolf, E./ Aderhold, E.: Sprecherzieherisches Übungsbuch. Berlin (DDR, 1. Aufl. 1960, 3. Aufl. 1984) Wilhelmshaven (8. Aufl. 1985) 2.2.0./2.2.3.
620. Wulff, J., Wulff, H.: Der kleine Sprechmeister. Illustriert von H. Rothenbach. München – Basel 1974 2.2.3.
621. Wulff, H.: Diagnose von Sprach- und Stimmstörungen. München 1983 3.1.0./3.3.
622. Wulff, J. (Hg.): Gebißanomalien und Sprechfehler. Zusammenhänge und logopädische Maßnahmen. München 1964 (2. Aufl. 1976) 3.1.0./3.3.
623. Wygotski, L.S.: Psychologie der Kunst. Dresden 1976 5.1.1.
624. Wygotski, L.S.: Denken und Sprechen. Frankfurt/M. 1977 2.3.
625. Wygotski, L.S.: Ausgewählte Schriften. 2 Bde. Berlin (DDR) 1985, 1987 1.3.
626. Zacharias, Chr.: Kleine praktische Phonetik für Lehrer und Studenten der deutschen Sprache in der Sowjetunion. Berlin 1960 2.2.8.
627. Zacharias, Chr.: Die Intonation des Fragesatzes als Ausdruck seiner kommunikativen Funktion (Diss.). Erfurt 1964 2.1.4.
628. Zacharias, Chr.: Sprecherziehung. Ein Leitfaden für Pädagogen. (1.Aufl.: Einführung in die Sprecherziehung. Ein Leitfaden für Lehrer-Studenten. Berlin (DDR) 1964) Berlin (DDR, 3. Aufl. 1971) 1.2.1./1.2.2.3.
629. Zerfass, R.: Der Streit um die Laienpredigt. Freiburg 1974 4.1.3.3.

- | | | | |
|------|-------------------------------------|--|----------|
| 630. | Zerfass, R.: | Grundkurs Predigt.
Teil 1: Spruchpredigt. Düsseldorf 1989
Teil 2: Textpredigt. Düsseldorf 1992 | 4.1.3.3. |
| 631. | Zerfass, R.: | Lektorendienst. 7. Aufl. Trier 1991 | 4.1.3.3. |
| 632. | Zerfass, R. (Hg.): | Mit der Gemeinde predigen. (Jahrestagung der AGH in München 1980) Gütersloh, 1981 | 4.1.3.3. |
| 633. | Zerfass, R.,
Kamphaus, F. (Hg.): | Ethische Predigt und Alltagsverhalten. München 1970 | 4.1.3.3. |
| 634. | Zerfass, R.,
Poensgen, H.: | Die vergessene Wurzel. Das alte Testament in der Predigt der Kirchen. Würzburg 1990 | 4.1.3.3. |
| 635. | Zöppel, G.: | Handreichungen für den Unterricht im Sprechen.
2. Aufl. 1959 | 1.2.1. |

V. Ausgewählte Aufsätze und Lexikonartikel

- | | | | |
|----|------------------|---|----------------------|
| 1. | Allhoff, D.-W.: | Beruf: Sprecherzieher/Sprecherzieherin. in: sprechen I/91, 4-8 | 1.2.1 |
| 2. | Bose, I.: | Gesprächsfähigkeit als Ziel im Fremdsprachenunterricht. Deutsch für Fortgeschrittene – Ansätze zur Verbindung von Arbeitsmethoden aus Phonetik und Rhetorik. in: Breitung, H.(Hg.), Phonetik –Intonation – Kommunikation. München 1994, 129-140 | 2.2.8. |
| 3. | Forchhammer, J.: | Phonetik oder Laletik? in: Zeitschr. f. Phonetik Sprachw.u. Kommunikationsforschung, 15. Bd. 1962, 207-217 | 1.1.1. |
| 4. | Geißner, H.: | Sprechkundliche Grundlegung. Formen des Gesprächs. in: Gentges, I., Winkler, Chr. (Hg.), Sprechkunde und Sprecherziehung. Bd. III. Emsdetten, Lechte, 1957, 27-45 | 4.1.1. |
| 5. | Geißner, H.: | Soziale Rollen als Sprechrollen. in: Kongreßberichte der Gemeinschaftstagung für allgemeine und angewandte Phonetik. Hamburg 1960, 194-204 | 1.1.1. |
| 6. | Geißner, H.: | Der Fünfsatz. Ein Kapitel Redetheorie und Redepädagogik. in Wirkendes Wort 1968/4, 158-278 | 4.1.4.1.
4.2.3.1. |

7. Geißner, H.: Sprechwissenschaft. in Höffe, W.L., Geißner, H. (Hg.), Sprechen und Sprache. Tonträger und sprachliche Kommunikation (Sprache u. Sprechen 1). Ratingen 1969, 13-30 1.1.1.
8. Geißner, H.: Sprechen – Hören – Verstehen. Sprecherziehung in der Schule. Begleittext zur gleichnamigen Schulreihe des SR, SDR, SWF, Saarbrücken 1974
9. Geißner, H.: Anpassung oder Aufklärung. Zur Theorie der rhetorischen Kommunikation. in: ders. Rhetorik und politische Bildung. Kronberg/Ts. 1975, 187-213 4.1.0.
10. Geißner, H.: Zur Lage der Sprechwissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. in: Studium Linguistik, 7, 1979, 77-85 1.1.1.
11. Geißner, H.: Über Hörmuster. in: Gutenberg, N (Hg.), Hören und Beurteilen. Sprache und Sprechen, Bd. 12, Frankfurt 1984, 13-56 2.1.1.
12. Geißner, H.: Rhetorik. in: Ammon, U., Dittmar, N., Mattheier, K.J. (Hg.), Sociolinguistics. Soziolinguistik. Internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2. Halbband. Berlin, New York 1988, 1768-1799 4.1.0.
13. Geißner, H.: Christian Winkler 1904-1988. Sprache und Sprechen, Bd. 20, Kronberg 1989, 11-20 1.1.1.
14. Geißner, H.: Aussprache. in: G. Ueding (Hg.), Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Tübingen 1992, I, 1262-1266 2.1.3.
15. Geißner, U.: Beraten und ratsuchen. in: Reden und reden lassen. Rhetorische Kommunikation. Stuttgart 1975, 41-57 4.1.3.4.
16. Geißner, U.: Kranke Sprache und kranke Gesellschaft. (3teilige Sendung) NDR Hamburg 1975 3.1.0.
17. Geißner, U.: Das Gesprächsverlaufssoziogramm. in Geißner, H. u.a. (Hg.), Rhetorik und Pragmatik (Sprache und Sprechen 5). Ratingen 1975, 49-82 4.2.1.
18. Geißner, U.: Gesprächserziehung in der Grundschule. in: Hannig, Chr. (Hg.), Deutschunterricht in der Primarstufe. Neuwied, Darmstadt 1978, 25-42 1.2.2.3.

19. Geißner, U.: Einzel- und Gruppentherapie bei Sprechstörungen. in: Zeitschrift für Gruppenpädagogik 5, 1979, 135-143 4.1.3.4.
20. Gutenberg, N., (zus. mit A. Herbig): Kommunikationspädagogische Konzepte in Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. in: R. Fiehler, W. Sucharowski (Hg.): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen, Wiesbaden, 1992, 370-389 1.2.1.
21. Gutenberg, N.: Sprechwissenschaft. 1.1.1.
22. Sprecherziehung. 1.2.1.
23. Rhetorische Kommunikation. 4.1.0./4.2.0.
24. Sprechkunst. 5.1.0.
25. Sprechausdruck. 2.1.4.
26. Stimme. 2.1.2.
27. Sprechdenken/Hörverstehen. 2.1.1./2.1.6.
28. Aussprache. 2.1.3.
29. Singen. 2.1.4.
30. Kadenz. 2.1.0.
31. Biophonetik 2.1.4.
32. Rede. 4.1.2.
33. Leselehre. 2.3.6.
in: H. Glück (Hg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart, Weimar 1993
34. Noch einmal: Die Krise der Schule. Aufgaben für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. In: Allhoff, D.-W. (Hg.): Förderung mündlicher Kommunikation durch Therapie, Unterricht und Kunst. Sprache und Sprechen Bd. 38, München, Basel 2001, 133 – 139
35. Stimmscreening und Prophylaxe von Stimmstörungen – DGSS-Memorandum „Sprecherziehung in der Lehrerausbildung“. (zusammen mit Annette Mönnich für die Wissenschaftskommission der DGSS). In: Anders L. C. / Hirschfeld, U. (Hg.): Sprechsprachliche Kommunikation: Probleme, Konflikte, Störungen. Frankfurt am Main: Peter Lang 2003, 97-110
36. Pilotstudie zur Karriere von Lehrerstimmen mit stimmpathologischem Befund, bzw. Prognose eines stimmpathologischen Risikos unter Unterrichtsbelastung. Ein Forschungskonzept. (zusammen mit Pietzsch, Th.) In: Helmut Geißner (Hg.): Das Phänomen der Stimme. St. Ingbert 2004, 207-212
37. 'LRS' – 'Lesen, Reden, Schreiben'. Ein Forschungsprojekt zum Leseverstehen, Hörverstehen, mündlichen und schriftlichen Formulieren bei Hauptschüler/inn/en deutscher und nicht deutscher Muttersprache: Leistungstests – Förderprogramm – Evaluation. (zusammen mit Babette Koch und Robin Stark) In:

- Sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft – Sprechpädagogik – Sprechtherapie – Sprechkunst, Regensburg 2006, 14-33
38. Mündliche Kommunikationskompetenz. Ein Problem-
aufriß für Lehrerinnen und Lehrer. (Zusammen mit
Bertram Thiel) In: Schulmagazin 5-10 – Impulse für kre-
ativen Unterricht. 74. Jg, Oldenburg 2006, S. 9-12.
39. Das Saarbrücker Forschungsprojekt „Lesen, Reden,
Schreiben“. (zusammen mit Lutz Götze und Thomas
Grimm) In: Deutsch als Zweitsprache, Baltmannsweiler,
2006, S. 21-25.
40. Kriterien fehleranalytischer Auswertung im Bereich des
Deutschen als Erst- und Zweitsprache. (zusammen mit
Lutz Götze und Thomas Grimm) In: Deutsch als
Zweitsprache, Baltmannsweiler, 2006. S. 18-31
41. Höffe, W.L.: Zum Experiment in der Sprechwissenschaft. in: 1.1.1.
Wiss. Zeitschr. Univ. Halle, 5. Jg. 1956, 397-400
42. Höffe, W.L.: Redekunst; Sprecherziehung; Sprechchor – 1.1.1./
Chorsprechen; Sprechkunde. in: Höffe, W.L. (Hg.): 1.1.2.
Lexikon der Pädagogik, Freiburg 1958
43. Jens, W.: Rhetorik. in: Reallexikon deutscher Literaturgeschichte. 4.3.
Bd. III., Berlin, New York, 1977, 432-456
44. Kegel, G., Arnold, T., Psychophysiologische Forschungsgrundlagen und 1.2.2.
Dahlmeier, K.: ausgewählte Experimente (Beiträge zur psychologischen
Forschung 6). Opladen 1985
45. Konopczynski, G., Structuaration intonative du language émergent. n: Halford, B.K., Pilch, H. (Hg.), Intonation. Tübingen
Tessier, S.: 1974, 157-192
46. Krech, H.: "Ohrenphonetik" und "objektiv-subjektives 1.1.2.
Abhörverfahren". Ein Beitrag zur Diskussion um die
Bestandsaufnahme der "allgemeinen deutschen
Hochlautung". in: Wiss. Zeitschr. Univ. Halle. Ges.
Sprachw. X/4, 1961, 941-946
47. Kuhlmann, W.: Sprechkunde. in: Zeitschrift für Phonetik, 3. Jg. 1949, 1.1.1.
63 ff
48. Lotzmann, G.: Sprechwissenschaftliche Aspekte zur Aussprachnormung 3.2.1.0.
des Deutschen. in: Lotzmann, G. (Hg.) Sprach- und
Sprechnormen. Verhalten und Abweichung. Heidelberg
1974, 65-83
49. Lüschow, F.: Einleitung – Überlegungen zu einer axiomatischen 1.1.1
Sprechwissenschaft.
in: Lüschow, F., Papst-Weinschenk, M. (Hg.):
Mündliche Kommunikation als kooperativer Prozeß:

- sprechwissenschaftliche Arbeitsfelder. Frankfurt/M.
1991
50. Pawlowski, K.: Rhetorik. in: Stocker, E. (Hg.), Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. Kronberg 1976, 383-391 4.1.0.
51. Winkler, Chr.: Was ist Sprechkunde? in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 5. Jg., Heft 3, 1956, 365-370 1.1.1.
52. Winkler, Chr.: Zur Ausspruchsplanung. Kongreßbericht der Gemeinschaftstagung für allgemeine und angewandte Phonetik; 3-6.10.1960, Hamburg, 183-193 2.1.6.
53. Winkler, Chr.: Satz und Ausspruch. in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 12, 1962, 1753-1762 2.1.6.
54. Winkler, Chr.: Die Klanggestalt des Satzes. in: Duden Grammatik, 4. völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl., Mannheim 1984, 637-666 2.1.6.
55. Winkler, P.: Aktuelle Tendenzen der sprechwissenschaftlichen Forschung in der DDR. in: Studium Linguistik 7, 1979, 86-92 1.1.1.
56. Wittsack, W.: Sprechkunde. In: Deutsche Philologie im Aufriß, Bd. 3. Hg. v. W. Stammler. Berlin (2. Aufl. 1957) 1.1.1.