

# **Entwicklung der Gesprächsfähigkeit**

**Sprechwissenschaftlich begründete Kommunikations'trainings'**

**Hellmut K. Geißner**

veröffentlicht im Sammelband:

Gisela Brünner / Reinhard Fiehler / Walther Kindt (Hrsg.):

Angewandte Diskursforschung

Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche

Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung 2002, 197 - 210

ISBN 3 - 936656 - 02 - 9 (früher: 3 - 531 - 13077 - 3)

Die PDF-Dateien bewahren die ursprünglichen Seitenumbrüche und Fußnoten-Positionen der ersten Auflage des Buches. Alle Zitationen bleiben also gültig. Bei Zeilenumbrüchen und Layout mussten jedoch Veränderungen vorgenommen werden.

**Alle Texte erhältlich unter**

**[www.verlag-gespraechsforschung.de](http://www.verlag-gespraechsforschung.de)**

**Alle Rechte vorbehalten.**

**© Verlag für Gesprächsforschung, Dr. Martin Hartung, Radolfzell 2002**

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

# Entwicklung der Gesprächsfähigkeit

Sprechwissenschaftlich begründete Kommunikations'trainings'

*Hellmut K. Geißner, Lausanne*

## Zusammenfassung

In diesem Band werden vor allem sprachwissenschaftlich begründete Kommunikationstrainings dargestellt. Seit Jahrzehnten gibt es aber auch sprechwissenschaftlich begründete Arbeit im Bereich der Kommunikation, vor allem der mündlichen Kommunikation. Wenn erkennbar werden soll, worin das Besondere einer sprechwissenschaftlich begründeten Praxis liegt, dann sind, was im folgenden geschieht, zunächst einmal kurz die Grundlagen der Sprechwissenschaft darzustellen, die Sprech-erziehung begründen.

Sprecherziehung hat sich vom ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts allmählich zur Sprechwissenschaft entwickelt (1). Das ist inhaltlich der Weg von der physiologischen Sprechfertigkeit zu einer Theorie nicht nur von 'dem Sprechenden Menschen', sondern von den 'miteinandersprechenden Menschen' (3.1). In Prozessen mündlicher Kommunikation konstituieren diese vergesellschafteten Subjekte miteinander (koproduktiv) verständlichen Sinn; ein Vorgang, in dem auch Sprachliches, aber nicht ausschließlich, bedeutsam ist (3.2). Kommunikation ist gebunden an die Pluralität der Menschen, d.h. primär an Gespräch. Im Gespräch aber, als der wesentlichen Vollzugsform mündlicher Kommunikation, spielen auch andere Faktoren eine entscheidende Rolle: situative, personale, formative, leibhaftige - auch, aber nicht nur sprachliche. Entscheidend ist also für die sog. Kommunikationstrainings die Entwicklung der Gesprächsfähigkeit, die i.allg. im alltäglichen Umgang nicht als bewußte Fähigkeit erreicht wird. Das ist etwas anderes als die 'Performanz' nach Chomsky und noch eher identisch mit der 'kommunikativen Kompetenz' nach Hymes als nach Habermas. Wenn Gesprächsfähigkeit als 'globales Lernziel' angesehen wird, dann ist darzustellen, in welchen Lernschritten und mit welcher Begründung versucht werden kann, Gesprächsfähigkeit in verschiedenen Zielgruppen zu entwickeln (4). Es wird sich herausstellen, daß diese gesprächs-rhetorischen Interventionen auch kommunikationsethische Konsequenzen haben.

Die knappe Darstellung sollte ausreichen, um die 'spezifische Differenz' zwischen sprach- und sprechwissenschaftlich begründeter Arbeit im Bereich der Kommunikation erkennen zu lassen. Eine vergleichende Darstellung müßte meiner Meinung nach ohnedies von einer 'dritten' Position aus vorgenommen werden.

## 1. Training

Um das Thema dieses Beitrags adäquat behandeln zu können, gilt es, sich zunächst mit dem Begriff "Kommunikations'training'" zu befassen. Die Sache hat mehrere Haken: fachliche, fachgeschichtliche, fachpolitische. Verglichen mit dem schier beliebig füllbaren Hülsenwort "Kommunikation", das später mit sprechwissenschaftlichem Inhalt gefüllt werden soll, ist "Training" ein simpel erklärbarer Terminus aus der Sportsprache: planmäßige und wiederholte Ausführung einer Folge (je nach Sportart) verschiedener Übungen zur Ausbildung motorischer Fertigkeiten, Stärkung der physiologischen Kondition und Steigerung der psychophysischen, gelegentlich sogar mentalen Leistungsfähigkeit ; oder amerikanisch kurz: 'to form by instruction, discipline, or drill'.

Das einzelne Training ist aufgebaut nach einer Trainings*lehre*, die von der Trainings*wissenschaft* aus Beobachtung und Analyse der konkreten Abläufe für die einzelnen Sportarten entwickelt wird. Trainingswissenschaft ist so einerseits Grundlage der Didaktik der sportartenspezifischen Methodik, andererseits ist sie ein Teilgebiet der Sportwissenschaft (neben Anthropologie, Geschichte, Sportbiologie, -medizin, -psychologie, -politik). Durch die Sportwissenschaft ist sie eingebunden in die allgemeine Sportideologie, von der die Sportpraxis letztlich sowohl ihre Motivation als auch ihren 'Überbau' bezieht, sei es "olympische Idee, Volksgesundheit, oder Mens-sana-Bewegung". Nicht zu übersehen ist, daß die Sportideologie

bis in die Trainingsmethoden ein Spiegelbild spätkapitalistischer Konkurrenzgesellschaft ist, hinter der das vormals verklärte Janusgesicht von Körperertüchtigung und Wehrtüchtigung noch immer durchscheint. Wird 'Konkurrenz' allgemeiner als Form des gesellschaftlichen 'agon' begriffen, dann kommt eine Tradition zum Vorschein, die in der agonalen Männergesellschaft der wehrhaften 'polis' ihren Ursprung hat, wenngleich in der Zwischenzeit nicht nur die Polisgötter abgedankt haben, sondern auch ethische Begründungen verlorengegangen sind.

Selbst wer der insinuierten Analogie von Kommunikations- und Sporttraining mißtraut, schon gar Herleitungen aus der griechischen Antike, wird zugeben müssen, daß Trainer eigene Erfahrungen in einer speziellen Ausbildung methodisieren lernen und heutzutage - von einigen Dorfvereinen abgesehen - allgemein gilt: Trainer brauchen eine Lizenz!

## 2. Aus der Fachgeschichte

### 2.1 Von der Sprecherziehung zur Sprechwissenschaft

Für die Lehre im Gebiet der mündlichen Kommunikation ist die "Sprecherzieherprüfung" eine solche Lizenz. Da Sprecherziehung kein Schulfach ist, sondern - in einer bildungsgeschichtlichen Fehleinschätzung - in den zwanziger Jahren (Drach) lediglich als Unterrichtsprinzip für die allgemeinbildenden Schulen propagiert wurde, legitimiert die 1931 eingerichtete "Prüfung für Sprecherzieher" vor allem zur freiberuflichen Lehrtätigkeit in der allgemeinen und berufsbildenden Erwachsenenbildung, abgesehen von Einzelunterricht in ästhetischer und therapeutischer Praxis. Durch die Prüfung wird nach einem in der Regel achtsemestrigen Studium aufgrund theoretischen Wissens, fachpraktischen Könnens und pädagogischer Eignung die Lehrbefähigung festgestellt.

Für die Berufsbildung kommt hinzu, daß die ersten Kurse in der heute sogenannten "Wirtschaftsrhetorik" in den zwanziger Jahren von den Sprechkundlern Geratwohl (Univ. München) und Weller (später Univ. Köln) eingerichtet wurden. Wenn diese beiden Fachvertreter dann auch während der Nazizeit unerträglich agierten, sie begannen vor 1933 die 'Trainingsarbeit' im Feld der mündlichen Kommunikation, die sie übrigens nach 1945 bruchlos fortgesetzt haben. Wellers für die "Deutsche Arbeits-Front" (DAF) geschriebenes Redebuch erschien 'entnazifiziert' als Lehrwerk für den "Verband Deutscher Ingenieure" (VDI) (vgl. Geißner 1995a; zu weiteren Informationen vgl. Geißner 1997, Band I).

Abgesehen von dieser Anfangskonstellation, ist die Entwicklung des Faches zu bedenken. Aus der pädagogischen Praxis der *Sprecherziehung* und für diese Praxis hat sich als erste Reflexionsstufe, nicht unabhängig von der "Deutschkunde", eine *Sprechkunde* entwickelt (vgl. Geißner 1995c), die vorwiegend "Katalysator einzelwissenschaftlicher Ergebnisse für eine spezielle Praxis war" (Geißner 1969, 33). Der Terminus "*Sprechwissenschaft*" wird - kontrastiv zu "*Sprachwissenschaft*" - zum ersten Mal 1934 von Ernst Otto verwendet, der 1919 auch den Terminus "*Sprechkunde*" - kontrastiv zu "*Sprachkunde*" - eingeführt hatte (Geißner, 30f.). Während im kundlichen Verständnis die *Sprechkunde* genau betrachtet lange Zeit kaum mehr als eine "*Sprecherziehungskunde*" war (gelegentlich heute, vielleicht anders etikettiert, immer noch ist), hat es in Deutschland weitere fünfzig Jahre gebraucht, bis - vor allem in den Arbeiten Christian Winklers - die nächste Refle-

xionsstufe auf dem Weg zur selbständigen Wissenschaft erreicht war. Wenn betont wird "in Deutschland", dann geschieht dies auf der Folie der USA, wo *speech communication* seit 1912 selbständiges Promotionsfach ist und z.B. der Bereich *organizational communication* an vielen Universitäten als Studienhauptfach gewählt werden kann (vgl. Schwandt 1995).

Die von einem Autorenkollektiv erarbeitete "Einführung in die Sprechwissenschaft" (1976) folgt nicht nur der traditionellen Fachgliederung, sondern erweist sich trotz der oder in informationstheoretischen und signalphonetischen Einschlüssen nicht nur als eine "materialistische" Sprechkunde, sondern, sofern sie die "Voraussetzung für die Optimierung des Kommunikationsvorganges" (Geißner 1982, 59) zu schaffen versucht, als Voraussetzung für die "Ausbildung der Menschen im Sprechen" (ebd., 60) - letztlich als eine - wie Gutenberg das einmal nannte - "Sprecherziehungswissenschaft".

## 2.2 *Sprechwissenschaft*

Im Unterschied dazu war mein Ziel, eine als Wissenschaft selbständige Sprechwissenschaft zu begründen. Sie hat zwar auch "im Praktischwerden ihren letzten Rechtsgrund" (Yorck von Wartenburg), sie bezieht *auch* aus der "Sprecherziehung Fragestellungen" (Gutenberg 1993, 598), aber sie erforscht ihren Gegenstand ohne sofortigen 'Kurzschluß' mit den Möglichkeiten pädagogischer Anwendung. Was ich bereits vor vierzig Jahren von einer wissenschaftlich arbeitenden 'Sprechkunde' forderte, hat auf jeden Fall eine Sprechwissenschaft zu leisten, die sich als Wissenschaft ernst nimmt und ernst genommen werden will: "sie sucht zunächst einmal ungeachtet einer pädagogischen Verwertbarkeit die Phänomene selbst", denn "was sie ist, läßt sich nicht an der sprecherzieherischen Praxis verifizieren" (1957, 30). Pädagogische Praxis ist eben nur ein Teil gesellschaftlicher Praxis, an der sich Theorie außer in sich selbst letztlich legitimieren muß.

Vor kurzem hat A. Lepschy das "Verhältnis von Sprechwissenschaft und linguistischer Gesprächsforschung" dargestellt, das muß hier nicht wiederholt werden. Freilich ist nicht recht einsichtig, warum sie mit Lüschow den Unterschied zwischen Sprechwissenschaft und Sprecherziehung wieder nivelliert (1995, 7f). Dies geschieht im Namen einer sog. "axiomatischen Sprechwissenschaft", was die Sache nicht einleuchtender macht, weil wohl keine Wissenschaft ohne Axiome auskommt als Grundlage deduktiver oder induktiver Operationen. Doch dies ist andernorts genauer zu diskutieren.

## 3. **Grundlagen der mündliche Kommunikation**

### 3.1 *Die miteinander sprechenden Menschen*

In *Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation* (Geißner 1981) werden Grundlagen, Faktoren und Formen der mündlichen Kommunikation entwickelt. *Grundlage* ist nicht Sprechen als Individualleistung, nicht "das Sprechen des Menschen" (Drach), nicht "der sprechende Mensch" (Winkler), sondern sind, aufgrund der prinzipiellen Pluralität (Hannah Arendt) der Menschen in sozialen Strukturen, "die miteinander sprechenden vergesellschafteten Menschen". In ihren

Sozialsituationen entstehen Handlungssituationen, die Kommunikationssituationen werden können, d.h. "soziales Handeln geht in kommunikativem Handeln nicht auf, es geht in kommunikatives Handeln ein" (ebd., 51). In einem "Funktionskreis", der das Bühlersche Vierfelderschema dynamisiert, wurde das Zusammenwirken der sprachlichen und sprecherischen Funktionen dargestellt und das Gegenstandsgebiet der Sprechwissenschaft bestimmt.

Nur in diesem Rahmen kann kommunikatives Handeln zur 'Verständigungshandlung' werden, in der Miteinanderlebende wechselseitig sich und/oder sich über etwas verständigen. Die Sozial- oder Gemeinschaftshandlung, in der Verständigung vollzogen werden kann, ist das *Gespräch*. "Gespräch als Prototyp der Kommunikation ist als mündliche Kommunikation die intentionale, wechselseitige Verständigungshandlung mit dem Ziel, etwas zur gemeinsamen Sache zu machen, bzw. etwas gemeinsam zur Sache zu machen." (Geißner 1981, 45) Folglich ist Gespräch der prototypische Gegenstand einer sozialpragmatischen Sprechwissenschaft, "Sinn" ihr Grundbegriff und "kritische Hermeneutik" ihre Methode (ebd., 12). Gerold Ungeheuer formulierte als Basis der Kommunikationswissenschaft ähnlich: "Das *Gespräch* (Dialog) ist die entwickelte, die ausgebildete Form (die Matrix) aller sprachlichen Kommunikationshandlungen." (1987, 95)

### 3.2 Faktoren der Sinnkonstitution

In einem nächsten Schritt werden die *Faktoren* der koproduktiven Sinnkonstitution analysiert, verstanden als "die kommunikative Reziprokhandlung, die situativ gesteuert, personengebunden, sprachbezogen, formbestimmt, leibhaft vollzogen Sinn konstituiert und Handlungen auslöst" (Geißner 1981, 61). Analytisch wie rekonstruktiv zeigt sich eine Reihe von hermeneutischen Zirkeln.

#### 3.2.1

Bei der *Situation* ist nicht nur der Zirkel zwischen objektiven und subjektiven Situationsfaktoren zu bedenken, sondern auch der zwischen Situationseinschätzung (präsituativ) und Situationsinterpretation (situativ) im und durch den Prozeß des Miteinandersprechens, das folglich genauer als "situieret/situierend" bezeichnet wird. Im Rückblick auf den Prozeß verändert sich die Einschätzung nochmals (postsituativ), die - falls diese Kommunikation oder eine ähnliche fortgesetzt wird - die Einschätzung der 'nächsten' Situation 'präformiert'. Weitere Zirkelstrukturen legt die (nach Hermagoras reformulierte) Konstituentenformel frei: "Wer spricht/ liest Was, Wo und Wann, Wie (sprecherisch und sprachlich), Warum und Wozu, auf welche Weise (direkt oder medial) mit oder zu Wem, bzw. für Wen?" In der Koproduktion kommen formal reziproke, konkret veränderte Konstituenten zur Geltung: "Wer versteht Was, Wo und Wann, Wie (sprecherisch und sprachlich), Warum und Wozu, auf welche Weise (direkt oder medial) mit oder von Wem?" (1975, 192) Dieses 9-Tupel der Situationsfaktoren wurde in ein das Bühlersche Organonmodell komplettierendes *Situationsmodell* integriert.

Genau betrachtet ist es zugleich ein *Konfliktmodell*; denn gäbe es zwischen allen "Kommunikanten" eine Übereinstimmung (Konsens) in allen neun Faktoren, dann wären sie verständigt, Kommunikation folglich überflüssig, bzw. nurmehr der

ritualisierte Versuch einer Zustandsgarantie. Gibt es aber in einem oder mehreren der Faktoren unterschiedliche Meinungen (Dissens), dann ist Kommunikation nötig, um neuen Konsens zu erzielen als Voraussetzung gemeinsamen Lebens und Handelns. Ob dies auch möglich ist, hängt neben den psycho- und soziostrukturellen Gegebenheiten auch von den Interessen der Kommunikanten ab - sei es in den Grundlagen des Zusammenlebens, den Verlaufserwartungen oder in den Zielvorstellungen -, vor allem aber von der jeweiligen Machtkonstellation.

### 3.2.2

Durch die prinzipiell dialogische Fundierung von Sozialisation und Individuation werden unterschiedliche Subjekte psycho-, soziostrukturell und mental unterschiedlich geprägt; Unterschiede, die sich nicht nur in 'Sprachbarrieren' zeigen, sondern in Kommunikations-, Verstehens-, Überzeugungsbarrieren. Dabei ist nicht nur die vor allem sprachgebundene Kognitionsfähigkeit der *Personen* wichtig, sondern die Fähigkeit zum unterschiedlichen Umgang mit sozialen Rollen; d.h. auch mit unterschiedlichen sozio-emotionalen Erwartungen und Verpflichtungen, aus denen sich intersubjektive Bedeutungen konstituieren, die "weder interaktionistisch noch linguistisch einfach zu 'rekonstruieren' sind" (1982b, 45).

Selbst wenn angenommen wird, Gesprächsfähigkeit hätte sich ontogenetisch allgemein entwickeln können - was unter den Bedingungen divergierender sozialer Bedingungen ein 'kontrafaktischer' Vorgriff wäre -: Niemand kann zu jeder Zeit an jedem Ort mit jedermann/-frau über alles sprechen, so wenig wie jede/r zu jeder Zeit an jedem Ort sich von jedem/jeder alles fragen läßt, noch zu jeder Zeit an jedem Ort alles verstehen kann. Die situative Aktualgenese der Kommunikation löscht weder die ontogenetischen Sozialisationsspuren, noch die Prägungen der Kommunikationsbiographie mit ihren unvermeidlich entstandenen Kommunikationsnarben; sie verändert ganz und gar nicht die konkreten sozio-ökonomischen Verhältnisse.

### 3.2.3

Wenn gilt: "Es gibt kein rollenloses Sprechen" (1960, 202), auch "kein rollenloses Hören", dann heißt das: Die im Miteinandersprechen vollzogenen komplexen Sprechhandlungen und Hörhandlungen werden kommunikativ nicht durch sprachliche Regeln allein, sondern nur, wenn zugleich die situativen, sozialen und moralischen, die sprecherischen, formativen und expressiven Normen berücksichtigt werden.

Weder die Einhaltung grammatischer Normen noch semantische Präzision sind zureichende Bedingungen der Möglichkeit von Verstehen und Verständigung. Die "Hermeneutik des Mißverstehens" (Schleiermacher) rekonstruiert, auf welche Weise eine der Sprecherintentionalität komplementäre Hörerintentionalität erforderlich ist, wenn Verstehen 'sich ereignen' soll. Konkret: "daß der perlokutionäre Akt letztlich nur zustandkommt, wenn im reziproken oder gar korreflexiven Prozeß ein Hörhandelnder seine Hörerintentionalität auf den Sprechhandelnden und das von ihm Geäußerte richtet dergestalt, daß seine (des Hörhandelnden) Kooperationsabsicht (perlokutionärer Akt) als Teil seiner Hörverstehensleistung (illokutionärer

Akt) und sein inhaltliches Interesse (propositionaler Akt) gemeinsame Sinnkonstitution ermöglicht, vorausgesetzt, daß er überhaupt zuhört (auditiver Akt)." (Geißner 1981, 98)

Nichts von all dem ergibt sich aus 'Sprache', es muß vielmehr von den Sprechenden und Hörenden 'in Freiheit' gewollt und vollzogen werden. Regeln der Kommunikativität können folglich nur sozialpragmatisch aus zirkulären Handlungszusammenhängen rekonstruiert werden, und es fragt sich, ob der Ausgang von 'Sprache' nicht den Zugang zur Kommunikativität oder Nicht-Kommunikativität des Miteinandersprechens verstellt.

### 3.2.4

"Ohne vertikal-hermeneutisch zu wissen, was ein bestimmter 'Gesprächstyp' soziohistorisch bedeutet, kann ich horizontal-hermeneutisch nicht verstehen, was im konkreten Fall eines (...) Gesprächs geschieht, aber auch nicht, warum es überhaupt 'hier und jetzt' als 'Gespräch' geschieht." (Geißner 1982b, 45) Niemand versteht z.B. ein sog. "Unterrichtsgespräch" ohne Kenntnis der Sozialisationsagentur Schule, ein "Verkaufsgespräch" ohne Kenntnis des Produkts und der Marketingstrategien, ein "Bewerbungsgespräch" (vgl. Lepschy 1995) oder eine "Führungsbesprechung" (vgl. Schwandt 1995) ohne Kenntnis innerbetrieblicher Hierarchien, eine "Talk-Show" ohne Kenntnis der 'quotenabhängigen' Finanzierungsbedingungen, ein "Beichtgespräch" ohne Kenntnis der sakramentalen Grundannahmen, eine "Gerichtsverhandlung" ohne Kenntnis der Strafprozeßordnung. Kommunikationsanalytischer Verstand läuft leer ohne gegenstandsspezifischen Sachverstand - wie freilich umgekehrt auch Sachverstand ohne 'Kommunikationsverstand', konkret: ohne Gesprächsfähigkeit.

Auch deshalb ist die Untersuchung der eigenen "Gegenstandskonstitution und Methodologie ... in Sprach- und Sprechwissenschaft" (Gutenberg 1981) unerlässlich. Alle Gespräche, genauer: Gesprächstypen, lassen sich als komplexe Sprechhandlungen verstehen, d.h. es können in ihnen *Formstufen* unterschieden werden. Komplex sind Gespräche (Unterhaltung, Debatte, Beratung, Erörterung, Argumentation usw.) auf der makrostrukturellen Ebene, die mesostrukturell durch die Kombination von Phasen und Sequenzen (Eröffnen, Sprecherwechsel, Argumentationszüge, narrative Einschlüsse, Schlußankündigungen u.a.), die wiederum mikrostrukturell durch elementare Sprechhandlungen (*ich frage dich etwas, ich erteile dir das Wort, erkläre dir etwas, begründe, erzähle, fordere auf* usw.) gebildet werden (Geißner 1981, 112).

Was zunächst formal als mikro-, meso-, makrostrukturelle Sprechhandlungen bezeichnet wurde, kann inhaltlich als 'elementar, kombiniert und komplex' klassifiziert werden oder - unter Berücksichtigung der anderen Formen mündlicher Kommunikation - als 'elementar, szenisch und dramatisch' (ebd.).

### 3.2.5

Abgesehen von literarischen Dialogen ist Gespräch die genuin mündliche Kommunikationsform. Diese *oral-aural communication* ist nicht nur eine körperliche, sondern eine *leibhaftige* Tätigkeit, in der neben dem intentional zum Ausdruck

Gebrachten sowohl von der Person als auch von der Sache immer zugleich Nicht-intendiertes zum Ausdruck kommt, wie reziprok neben dem intentional (kontrolliert) als Eindruck Zugelassenen sowohl von der Person als auch von der Sache immer zugleich Unbeabsichtigtes Eindruck macht. Dabei lösen die nichtintendierten und nichtsemantisierten (z.T nicht-semantisierbaren) Ausdrucks-Eindrucks-Beziehungen oft die stärkere kommunikative Wirkung aus; anders gesagt: Oft sind die paraverbalen und extraverbalen 'Repertoires' wirksamer als die verbalen (als das 'Schreibbare'), je nach sozialisatorisch - auch sozial und regional - differenzierten Sprech-, Hör- und Bewegungsmustern. Sie sind zwar in vielen Fällen 'wirksamer' in der Sinnkonstitution, aber gerade als sinnkonstitutive sind sie nicht 'trainierbar'. Das wäre wirklich Kommunikationstraining, das verspräche, durch 'orales Bodybuilding' kommunikative Verständigungshandlungen zu erreichen. Die erwähnten Zirkelstrukturen werden bei interkultureller Kommunikation vervielfältigt.

Trainierbare Sprechfertigkeiten dagegen (wie rhythmisches Atmen, klangvolle Stimme, lautreine Aussprache), die nicht nur in der Außensicht zur Kennzeichnung des Faches erhalten mußten und nicht selten noch immer müssen, erweisen sich aus sprechwissenschaftlichem Verständnis als eher marginal, weil aus ihnen Gesprächsfähigkeit sich keineswegs ergibt; auch 'Sprechgestörte' können geschäftsfähig sein (Geißner 1989). Die sozio-emotionale Kommunikation ist geleitet von einer 'Logik des Befindens' (Löwith), einer 'affektiven Logik' (Klann), einer 'logique du coeur' (Pascal)(vgl. auch Lynch 1987). "Ohne die Grundlage ... wortlosen Sichverstehens würden sich die Menschen auch nicht in ihren Worten verstehen; denn die sympathetische Kommunikation ist ursprünglicher als jedes Füreinandersorgen und Miteinandersprechen.!" (Löwith 1928, 125f)

### 3.2.6

Werden die in der Faktorenanalyse impliziten kommunikationsethischen Postulate einbezogen, dann läßt sich definieren: "*Gesprächsfähig* ist, wer im situativ gesteuerten, personengebundenen, sprachbezogenen, formbestimmten, leibhaft vollzogenen Miteinandersprechen - als Sprecher/in wie als Hörer/in - Sinn so zu konstituieren vermag, daß damit das Ziel verwirklicht wird, etwas zur gemeinsamen Sache zu machen - der/die zugleich imstand ist, sich selbst im Miteinandersprechen und die im Miteinandersprechen gemeinsam gemachte Sache zu verantworten." (Geißner 1981, 127)

### 3.3 Formen der mündlichen Kommunikation

Im dritten Teil der *Sprechwissenschaft* (Geißner 1981, 141ff) werden Formklassen der mündlichen Kommunikation problematisiert: phatische, rhetorische, ästhetische und therapeutische Kommunikation, außerdem 'metakommunikative' Kommunikation, auf die hier nicht mehr eingegangen werden soll. Statt dessen kann aufgrund der bisher dargestellten Position der Überstieg (in Trainingswissenschaft und Trainingslehre) erfolgen in *Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation* (Geißner 1982a). Diese *Sprecherziehung* folgt als "angewandte Sprechwissenschaft" dem Gliederungsprinzip: "Grundlagen, Faktoren, Formen" der mündlichen Kommunikation. (Methodische Hinweise zu den "Elementarprozessen"



des Hörens und Sprechens, deren konstitutive Bedeutung im Faktorenkapitel beschrieben ist, finden sich dort in einem Anhang.)

#### 4. "Gesprächsfähigkeit als globales Lernziel der Sprecherziehung"

##### 4.1 Mündigkeit

Wenn die Tragweite des geschilderten sprechwissenschaftlichen Ansatzes erkannt ist, dann verfällt der Kritik jeder synthetische Stufenbau als reduktionistisch. "Wenn es um Gesprächsfähigkeit geht, dann ist ein sprecherzieherisches Curriculum, das in isolierenden Übungen von Atem-, über Stimm- und Lautbildungsübungen erst zum Sprechen von Texten, zu Rede und Gespräch führt, eben falsch." (Gutenberg 1993, 595) Als reduktionistisch wird es aber auch angesehen, die sozialisatorischen Unterschiede in der Entwicklung der Gesprächsfähigkeit einfach hin-zunehmen, weil unterschiedliche Gesprächsfähigkeit unterschiedliche 'Demokratiefähigkeit' bedeutet. "Das Ziel kann nicht nur darin bestehen 'irgendwie gesprächsfähiger' zu machen, sondern in den jeweiligen Gegebenheiten 'kritisch'. Das *Ziel* ist folglich nicht 'Mündlichkeit', sondern - mit Adorno - '*kritische Mündigkeit*'." (Geißner 1982a, 22)

Lehrende, die meinen, "Kommunikation ließe sich unterrichten wie andere Lernbereiche auch, die haben von Kommunikation noch nicht viel begriffen." (Geißner 1977, 300) Gerade die Arbeit an der Entwicklung der Gesprächsfähigkeit setzt Gesprächsfähigkeit der Lehrenden voraus, die auch bei ihnen keineswegs in jeder Situation, in jeder Lerngruppe, bei jedem Gegenstand oder Sachverhalt unverändert gegeben ist. Deshalb ist Selbst-Reflexivität unerlässlich, geht es doch nicht um Skill-Training, sondern um die Entwicklung von kommunikativen Haltungen. Dies ist ein 'Lehrgrundsatz' für alle Lehr-/Lernprozesse in allen Formen mündlicher Kommunikation.

Exemplarisch sei dies dargestellt an Formen der rhetorischen Kommunikation, speziell - da Gesprächsfähigkeit, nicht Redefähigkeit im Mittelpunkt des Interesses steht und ich prinzipiell den Weg "Vom Gespräch zur Rede" methodisch für angemessen halte (1995b) - um '*Formen des Gesprächs*'. Da ein Gesprächsseminar ausführlich beschrieben ist (1975, 37-72), soll im folgenden gezeigt werden, wie das zuvor in der Theorie Dargestellte in pädagogische Praxis 'übersetzt' werden kann; dies mit dem nochmaligen Hinweis darauf, daß 'pädagogische Praxis' nicht als *die* gesellschaftliche Praxis mißverstanden werden sollte.

##### 4.2 Verstehen und Sich-Verständigen

Ausgehend von der Sozialfunktion "Gespräch", d.h. von der nicht-individuellen Sprechleistung, kann Gesprächsfähigkeit nur (weiter-)entwickelt werden in Prozessen sozialen Lernens. Während es beim kognitiven Lernen vorrangig darum geht, "Wissen und Kennen" zu erweitern oder zu vertiefen, geht es beim sozialen Lernen vorrangig um "Wollen und Können". Wissen kann sich der/die Einzelne aneignen und seine/ihre Kenntnisse allein vergrößern oder auf den neuesten Stand bringen, sei es 'empraktisch' oder mit Hilfe der Medien. Dies bedeutet allerdings keineswegs, daß er/sie auch imstande ist, Wissen und Kenntnisse - sprachgebunden oder

sprachfrei - in sozialen Handlungen anzuwenden. Diese Übersetzung muß der/die einzelne folglich können und auch wollen; denn "das Verstehen (muß) auf jedem Punkt gewollt und gesucht werden" (Schleiermacher). Da nun Wissen vorwiegend 'sprachlich' gespeichert ist, bedeutet dies, daß es - zumal wenn in den sozialen Handlungen Schwierigkeiten auftauchen - eben nie nur 'sprachlich' sozial praktisch werden kann, sondern 'mündlich' oder 'schriftlich'. Selbst in literaten Gesellschaften vollziehen sich die interpersonalen Beziehungen überwiegend mündlich, eben in Gesprächen, und das heißt nach dem Dargestellten, eben nur in gewissen Graden 'sprachlich'.

#### 4.2.1

Diese Kommunikationsfundamente sind in 'Kommunikationsseminaren' nicht durch 'Lehrvorträge' bewußt, sondern in Gruppenübungen erlebbar (und dadurch bewußt) zu machen, was zumal bei Angehörigen 'schriftelitärer' Berufe (Juristen/innen, Theologen/innen, Pädagogen/innen, Journalisten/innen) dringlich ist.

Es gilt also, entsprechende Situationen 'einzurichten', in denen Teilnehmende z.B. in dem sie sich über 'etwas' (das sie kennen) unterhalten zugleich etwas 'von sich' äußern. Die sich jeweils anschließenden Besprechungen zehren nicht nur von den Methodenkenntnissen und Erfahrungen der Trainer/innen, sondern von den Wahrnehmungen der Teilnehmenden. Wenn es gelingt, die anfänglich vorhandenen Schul- oder Vorlesungserwartungen oder -befürchtungen abzufangen, dann ist es erstaunlich, wie schnell sich Erwachsene aufeinander einstellen und wie offen sie miteinander umgehen. Gruppen aus gemeinsamer Arbeitswelt (Projektgruppen, Führungsnachwuchszirkel usw.) sind zunächst etwas vorsichtiger, helfen einander dann aber in vielen Fällen um so entschiedener. Der Abbau der genannten Schulerwartungen und -befürchtungen ist eine wesentliche Grundlage für einen 'glückenden' Seminarprozeß, der von der Alltagshermeneutik der Teilnehmenden geleistet wird.

Eine große Hilfe können in diesem Prozeß Video-Aufnahmen sein (vgl. Slembek 1987); allerdings nur, wenn sie nicht als Diagnostik-Instrument 'eingesetzt' werden, sondern als Quelle für ein offenes und insofern gründliches Feedback. Bei autoritätsgläubigen Teilnehmer/innen dauert es eine Weile, bis sie die Rückäußerungen der Nicht-Fachleute schätzen lernen. Feedback-Gebende merken, daß es für ihre Wahrnehmungen und für die durch sie ausgelösten Reaktionen und Gefühle kein 'falsch' oder 'richtig' gibt, kein 'positiv' oder 'negativ', daß jede 'objektive' Wertskala untauglich ist, schon gar eine 'zweiwertige'. Feedback-Nehmende erfahren, daß sie sich nicht verteidigen, nicht rechtfertigen müssen, weil sie erkennen, daß ihnen da etwas 'zurückgemeldet' wird, was sie selbst ausgelöst haben und - in Grenzen - selber sind.

Vor allem wird erlebbar, welche Wirkfaktoren die Divergenzen von Selbstbild und Fremdbildern verursachen. Ziel der Feedbacks ist es nun keineswegs, eine 'allgefällig' in allen Lebenslagen versierte 'Kommunikationspersönlichkeit' zu polieren, sondern Menschen zu ermutigen, zunächst einmal 'mit ihren Macken' zu leben, die zum allergeringsten Teil 'sprachliche' sind. Daraus erwächst die Möglichkeit, später - wenn gewollt und gekonnt - das eine oder andere, für die eine oder andere Situation, für den oder jenen Mitmenschen zu verändern. Ziel ist es aber auf jeden Fall, bereits 'hier und jetzt' zu merken, zu spüren, zu erleiden, zu erkennen, "daß

und wie ich auf andere Menschen wirke", weil diese anderen Menschen "sich auf mich und was ich wie sage ganz verschieden einlassen".

#### 4.2.2

Durch die extraverbalen Ausdrucks-Eindrucksmerkmale - z.B. zugewandt-abgewandt, interessiert-gelangweilt, entspannt-angespannt, freundlich-streng, offen-verschlossen - werden auch die paraverbalen, die sprecherischen Ausdrucks- und hörenden Eindrucksmerkmale beeinflusst - 'der Ton, der die Musik macht' -, durch die sowohl die sozio-emotionalen Beziehungen geäußert werden, als auch zugleich das durch sie vermittelte Sprachinhaltliche versinnlicht und sinnbestimmt wird.

Mit der Frage etwa "Was lädt mich zum Zuhören ein, was lenkt mich vom Zuhören ab?" können (in Gruppenarbeit) Kriterien gesammelt werden, durch die das im Feedback als subjektiver Eindruck Wahrgenommene zwar nicht generalisiert, wohl aber 'entsubjektiviert' werden kann. Die von den Teilnehmenden gesammelten Kriterien werden weder vervollständigt noch systematisiert, um den sozialen Lernprozeß nicht zu unterbrechen. (Die 'Systematisierung' wird dem späteren Durcharbeiten von Merkmalslisten überlassen, in die auch eigene Lernwünsche eingetragen werden können.) Den Teilnehmenden wird meist bewußt, daß ihre Hör- und Sprechgewohnheiten einsozialisierte Hör- und Sprechmuster sind, durch die Wahrnehmung geprägt wird, die vor-'urteilig' öffnen oder verschließen.

Obwohl Vorurteiligkeit auf diesem Wege als notwendige und unvermeidliche wie auch als kurzschlüssige bereits erkannt ist, löst ein neuer Gesprächsimpuls (aufgrund in der Nacharbeit bewußtwerdender Vorurteiligkeit) Parteiungen aus. Die Auswertung des Prozesses macht deutlich, wie 'mitgebrachte' Grundeinstellungen/Grundüberzeugungen - trotz gedanklich-sprachlicher Klarheit - verhindern, daß ein gemeinsames Problembewußtsein entsteht; dies aber ist die unerläßliche Voraussetzung dafür, daß gemeinsame Problemlösungen gesucht und gefunden werden können.

#### 4.2.3

Folglich ist es erforderlich, erfahrbar zu machen, auf welche Weise Menschen sich über ihre Einstellungen und Meinungen klar werden können, wie *Klären* möglich wird.

Die Vorgänge in Klärungsgesprächen werden mit Hilfe des GVS (Gesprächsverlaufs-Soziogramm; vgl. Geißner 1982a, 108ff) festgehalten und anschließend quantitativ/qualitativ ausgewertet: z.B. Anzahl der Äußerungen, Abfolge der 'Züge', Phasenfolge, erkennbare Dominanzen, sich abzeichnende Strukturierungsansätze, Beziehungsmuster usw. Im Verlaufe der Auswertungen wird deutlich, wie sehr die - schon in früheren Feedbacks erkennbaren - Eigenheiten den kommunikativen Prozeß fördern oder behindern. Im Laufe einiger Klärungsgespräche wird keine harmonistische Sektenmentalität erreicht, wohl aber eine 'Teamhaltung', die gerade aus den Besonderheiten und Unterschiedlichkeiten der Personen ihre Produktivität erhält, ihren 'Synergieeffekt' erzielt. Ob Quality-Circle, Projektgruppe, Schulkollegium, Pfarrkonvent oder Redaktionskonferenz - die Prozeßstrukturen sind vergleich-

bar, verschieden sind freilich - weniger bedeutsam die Sprachspiele als - die Machtstrukturen.

Bei der 'Ergebnis'orientiertheit vieler Teilnehmer - zumal solcher in 'Sandwichpositionen' - macht der anfängliche Unmut über die scheinbare Ergebnislosigkeit klärender Gespräche - "genau wie im richtigen Leben!" - nur langsam der Einsicht Platz, daß ein gemeinsames inhaltliches Ergebnis nicht erarbeitet werden kann, solange die Gesprächspartner/innen sich und ihre Meinung nicht voreinander klarmachen und füreinander klar sind. Wenn dies klar geworden ist, dann wird auch einsichtig, daß oft - nicht nur auf der Seminar'insel' - der *Prozeß* in der Gruppe - d.h. zu erfahren, was und wie Menschen denken, wahrnehmen, fühlen, welche Präferenzen sie haben, mit denen ich zusammenarbeite, die mir wichtig sind, die ich für klug, für unausstehlich usw. halte - das entscheidende Ergebnis ist und nicht das, was hinterher 'unterm Strich' formuliert ist; d.h. oft ist der 'Prozeß' des Klärens das entscheidende Ergebnis, gerade weil dabei nicht selten auch 'inhaltlich' überhaupt erst klar wird, was strittig ist oder werden könnte. Deshalb gilt Prozeßorientierung heute allgemein als eine entscheidende Führungsqualität. Es ist dies eine Erscheinungsform des vorher beschriebenen Verhältnisses von Sachverstand und Kommunikationsverstand, kurz: der Gesprächsfähigkeit.

Im Verlauf des Klärens zeigt sich oft - wie gesagt - Dominanzstreben, das 'Zulieferer'haltung ebenso auslöst wie Opposition. Die Auswertungen arbeiten heraus, ob aufbrechende Konflikte im personalen Beziehungsgefüge entstanden sind oder in der 'Sache', um die es vorgeblich ausschließlich geht. Wenn Menschen merken, daß sich 'etwas zusammenbraut', können sie es stumm ertragen oder 'abtauchen', mit Spannung erwarten, was geschieht, oder Partei ergreifen. Sie könnten auch versuchen, das 'Gebräu' durch Nachfragen aufzudecken und so auf seine Auflösung hinwirken. Der Mut zum Fragen ist oft unterentwickelt. Deshalb werden dialogische Übungen zum Hörverstehen intensiviert zum Nachfragen. Auch dabei geht es nicht um eine sog. Frage'technik', sondern um die Frage'haltung'; denn sie ist situationsabhängig wichtiger als die schließlich verwendeten Fragesätze. In diesen Übungen stellt sich weiter heraus, daß Hörverstehen nicht nur vom gehörten Inhalt und seiner sprachlichen Gestaltung abhängt, sondern auch von der sprechenden Person, d.h. von der Beziehung zwischen den Miteinandersprechenden. Dasselbe gilt auch für Fragen und Nachfragen (vgl. Slembek 1993).

#### 4.2.4

Ist ein Sachverhalt 'klar', dann ist eine einvernehmliche Lösung zwar möglich, aber selten bereits gefunden. Meinungen sind geklärt, aber Meinungsverschiedenheiten, weder in der Sache noch zwischen Personen, keineswegs beschwichtigt. Im Gegenteil, oft werden gerade auf Grund klarer 'Prämissen' und 'in Kenntnis' der Positionen zielführende Lösungsansätze erst gefunden. Aus dem klärenden Nebeneinander (Koordination) von "dies *und* das" entwickelt sich ein Streitendes Gegeneinander (Konflikt) von "dies *oder* das". Wird es in der Sache "strittig", dann liegt die Gefahr nahe, drauflos zu behaupten und zu widersprechen. Soll jedoch die Streitfrage gelöst werden, dann gilt es, "mit Gründen zu STREITEN", d.h. zu argumentieren. Idealtypisch verstanden zielt Argumentation auf neuen Konsens zumindest auf Kompromiß, wenngleich in vielen Fällen das erste vernünftige Argumentationsziel der "begründete Dissens" ist (Geißner 1981, 163).

Formallogische Schlüssigkeit hilft ohne Situations- und Personbezug nicht weiter, folglich gilt es, Argumente zu situieren und zu personifizieren. Dabei halte nicht nur ich den "Fünfsatz" mit seiner dialogischen Grundhaltung für praktikabler als z.B. das Toulmin-Schema. Wichtiger jedoch als derlei übbarer Schritte ist die Erkenntnis, daß "unter dem situativ aufbrechenden kognitiven Dissens permanent ein unaufgedeckter, kommunikationsbiografisch vermittelter sozio-emotionaler Dissens (schwelt)." (Geißner 1986, 11) Genau aus dieser Einsicht gilt es - auch in Seminar-situationen - nachzufragen, ob nicht und aus welchen Gründen bereits gestritten wird, ehe hinreichend geklärt ist, worum es geht, was überhaupt strittig ist. Die Zeit, die fürs Klären verwendet wird, erspart nicht nur Unmut, Ärger, 'innere Kündigung', sondern Fehlentscheidungen, Fehlproduktionen, Fehlinvestitionen, ist also rationaler und rationeller als eine Entscheidung aus unklaren Gegebenheiten. Allgemein gilt folglich: "Je gründlicher geklärt wird, desto vernünftiger kann gestritten, desto verantwortlicher kann entschieden werden."

Ob dies im sozialen Handlungsfeld möglich wird, ist gewiß auch eine Frage der Planung - wenn's schon brennt, kann keiner mit Klären anfangen, dann muß gelöscht werden -, aber bekanntlich ist Zeitdruck oft 'selbst' erzeugt, von den handelnden Personen oder ihren Vorgesetzten. Insofern ist das Geltendmachen von 'Sachzwängen' in vielen Fällen nur eine Rationalisierung von verdeckten inter-personalen Konflikten. Je mehr Entscheidungsbefugnis mit einer Position verbunden ist, desto wichtiger wird die Fähigkeit zum Klären und Streiten, wird Gesprächsfähigkeit als Führungsfähigkeit. Über die in Gesprächsseminaren zu entwickelnde oder zu differenzierende "soziale Sensibilität" hinaus, geht es folglich auch um Möglichkeiten, Gespräche zu führen. Klärende und streitende Gespräche werden 'geleitet', Aufgaben von Leiter/innen besprochen und die Art ihrer Leitung Gegenstand der Auswertungen (vgl. Slembek 1994).

#### 4.2.5

Es liegt nahe, daß in einem mehrtägigen Seminar unter Klausurbedingungen einiges in Gang kommt, sicher mehr als in einer Sequenz von Abendveranstaltungen. Aber hier wie dort gilt die wichtige Fragekette:

- Woher komme/n ich/wir, und was bringen wir von dort mit an Erwartungen, Befürchtungen, Hoffnungen, Hypothesen?
- Was will ich/wollen wir 'hier und jetzt' gemeinsam erreichen?
- Wohin gehe/n ich/wir von hier aus, und was will ich/wollen wir von hier mitnehmen?

Diese Fragen eignen sich nicht nur als 'Transferüberlegungen' aus dem Seminar in die Alltagssituationen, dies besonders bei Gruppen mit einer gemeinsamen (Arbeits-)Geschichte, sie gelten generell. Sie können erkennen lassen, daß die augenblickliche Einstellung sich nicht 'im Augenblick' eingestellt hat, sondern Ausdruck lebensgeschichtlicher Prägungen ist. Gefragt wird damit auch in die eigene Kommunikationsbiographie hinein, d.h. in die von Kindsbeinen an erlebten und erlittenen, freiwilligen oder aufgenötigten, gelungenen oder mißlungenen Gespräche. Da

Gespräch kein individueller Prozeß ist, sondern eine Gemeinschaftshandlung, wird zugleich gefragt nach dem Einfluß der sozialisierenden Gruppen auf die Entwicklung der Gesprächsfähigkeit. Zu ihr gehört auch die Fähigkeit, sich aus Gesprächen zurückzuziehen, Gespräche abubrechen, zu verweigern, nein zu sagen, allesamt Vollzugsformen von Konfliktfähigkeit. Je weniger jemand lernen konnte, nein zu sagen, desto größer ist seine/ihre Anfälligkeit für Indoktrination, desto stärker der Wunsch nach Konformität und Harmonie.

## 5. Schlußbemerkung

In einer demokratisch verfaßten Gesellschaft, zu der Meinungsverschiedenheit und Parteilichkeit substantiell gehören, verfehlen meiner Meinung nach alle "Kommunikationstrainings" ihren Zweck - von welcher Theorie auch immer sie sich legitimiert glauben -, wenn sie nicht mit der Gesprächsfähigkeit zugleich Konfliktfähigkeit entwickeln oder festigen. Das heißt auch, daß sie nicht illusionistisch nur 'glückende' Gespräche 'trainieren', sondern auch das Ertragen mißglückender, scheiternder (vgl. Slembek 1995). Mit solchen Überlegungen kommt freilich die Sportanalogie des Kommunikations'trainings' an ihre Grenze, denn welches Sport-Training macht schon kritisch. Es geht also weniger um 'marktkonforme Rhetorik', geht nicht um den 'ungedeckten Scheck' auf immerwährenden Erfolg (1994), geht weniger um Anpassung als um Kritik, weniger um Beschönigung als um Veränderung sozialer Verhältnisse, die verhindern, daß Menschen gesprächsfähig und konfliktfähig werden.

Von diesem kommunikationsethischen Fundament aus müßte letztlich gefragt werden, nicht nur worin die Unterschiede, worin die Gemeinsamkeiten verschiedener Kommunikations'trainings' liegen, sondern ob sie gesellschaftlich verantwortlich sind.

## Literatur

- Barthel, H. (1995). Rhetorische 'Trainingskonzepte' in den letzten Jahren der Sowjetunion. In: Herbig, A.F. (Hrsg.), 121-130.
- Barthel, H. (Hrsg.)(1996). *Logon didonai - Gespräch und Verantwortung*. München (Sprache und Sprechen 31).
- Bartsch, E. (Hrsg.)(1994). *Sprechen, Führen, Kooperieren in Betrieb und Verwaltung*. München (Sprache und Sprechen 29).
- Beck, M. (1994). *Unterrichtsgespräche. Zwischen Lehrerdominanz und Schülerbeteiligung*. St. Ingbert (Sprechen und Verstehen 6).
- Beck, M. (Hrsg.)(1995). *Klären und Streiten. Gesprächserziehung in Schule und außerschulischer Bildung*. St. Ingbert (Sprechen und Verstehen 10).
- Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.)(1992). *Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining*. Opladen.
- Geißner, H. (1957). Sprechkundliche Grundlegung. In: *Das Gespräch*, 22-44 (Sprechkunde und Sprecherziehung III).
- Geißner, H. (1960). Soziale Rollen als Sprechrollen. In: *Gemeinschaftstagung allgemeine und angewandte Phonetik*, 194-204.
- Geißner, H. (1975)(1986<sup>3</sup>). *Rhetorik und politische Bildung*. Frankfurt a.M.
- Geißner, H. (1977). Rhetorische Kommunikation im Unterricht. In: Plett, H.F. (Hrsg.), *Rhetorik*. München, 293-303.
- Geißner, H. (1981)(1988<sup>2</sup>). *Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation*. Frankfurt a.M.

- Geißner, H. (1982a)(1986<sup>2</sup>). *Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation*. Frankfurt a.M.
- Geißner, H. (1982b). Gesprächsanalyse: Gesprächshermeneutik. In: Kühlwein, W. & Raasch, A. (Hrsg.), *Stil: Komponenten - Wirkungen. I*. Tübingen, 37-48.
- Geißner, H. (1986). Über die Doppelstruktur des Argumentativen. In: *sprechen 2*, 4-14.
- Geißner, H. (1988). *Communicare est participare*. In: Gutenberg, N. (Hrsg.), 99-109.
- Geißner, H. (1989). Über die Gesprächsfähigkeit Sprechgestörter. In: Lotzmann, G. (Hrsg.), *Verbale und nonverbale Kommunikationsstörungen*. Weinheim, 16-32.
- Geißner, H. (1993a). Über Gesprächsmaximen. In: Hofen, N. (Hrsg.), *Und immer ist es die Sprache*. Hohengehren, 29-40.
- Geißner, H. (1993b). Demokratie und rhetorische Kommunikation. In: Dahmen, R., Wessela, E. & Herbig, A.F. (Hrsg.), *Rhetorik für Europa*. Berlin, 19-32.
- Geißner, H. (1994). Der ungedeckte Scheck- Eine Bilanz marktkonformer Rhetorik. In: Bartsch, E. (Hrsg.), 349-357.
- Geißner, H. (1995a). Antisemitisches in der deutschen Sprechwissenschaft/Sprecherziehung bis 1945. In: Herbig, A.F. (Hrsg.), 101-119.
- Geißner, H. (1995b). Vom Gespräch zur Rede. Zur Didaktik rhetorischer Kommunikation. In: Herbig, A.F. (Hrsg.), 11-24.
- Geißner, H. (1995c). Die Deutschkunde, die Richtlinien und die Psychotechnik. Erichs Drachs Weg ins 'Dritte Reich'. In: *sprechen 1*, 47-58.
- Geißner, H. (1995d). Über dialogische Ethik. In: *RHETORICA 3*, 301-311.
- Geißner, H. (1995e). Rhetorik als Vollzug politischer Partizipation; z.B. Hannah Arendt. In: Kopperschmidt, H. (Hrsg.), *Politik und Rhetorik*. Opladen, 161-183.
- Geißner, H. (1996). Gesprächserziehung, Gesprächsrhetorik. In: Ueding, G. (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik. III*. Tübingen, 947-968.
- Geißner, H. (1997). *Wege und Irrwege der Sprecherziehung*. St. Ingbert.
- Gutenberg, N. (1981). *Formen des Sprechens. Gegenstandskonstitution und Methodologie von Gesprächs- und Redetypologie in der Sprach- und Sprechwissenschaft*. Göppingen.
- Gutenberg, N. (1982). Sprechstil und Gesprächsstil. In: Kühlwein, W. & Raasch, A. (Hrsg.), *Stil: Komponenten-Wirkungen*. Tübingen, 30-36.
- Gutenberg, N. (Hrsg.)(1988). *Kann man Kommunikation lehren?* Frankfurt a.M. (Sprache und Sprechen 19).
- Gutenberg, N. & Herbig, A.F. (1992). Kommunikationspädagogische Konzepte in Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. In: Fiehler, R. & Sucharowski, W. (Hrsg.), 370-390.
- Gutenberg, N. (1993). 'Rhetorische Kommunikation'/'Sprechausdruck'/'Sprecherziehung'/'Sprechwissenschaft'. In: Glück, H. (Hrsg.), *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart/Weimar.
- Herbig, A.F. (1992). *"Sie argumentieren doch scheinheilig!" Sprach- und sprechwissenschaftliche Aspekte einer Stilistik des Argumentierens*. Frankfurt a.M.
- Herbig, A.F. (Hrsg.)(1995a). *Konzepte rhetorischer Kommunikation*. St. Ingbert (Sprechen und Verstehen 7).
- Herbig, A.F. (1995b). Zur Evaluation von Trainingskonzepten im Bereich rhetorischer Kommunikation. In: Herbig, A.F. (Hrsg.), 155-170.
- Lehtonen, J. (Ed.)(1995). *Critical Perspectives on Communication Research and Pedagogy*. St. Ingbert (Sprechen und Verstehen 9).
- Lepschy, A. (1995). *Das Bewerbungsgespräch*. St. Ingbert (Sprechen und Verstehen 8).
- Lepschy, A. (1995). Zum Verhältnis von Sprechwissenschaft und linguistischer Gesprächsforschung. In: *sprechen 1*, 4-23.
- Lynch, J. (1987). *Die Sprache des Herzens. Wie unser Körper im Gespräch reagiert*. Paderborn.
- Metelerkamp, J. (Hrsg.)(1995). *Lernziel: Gesprächsfähigkeit*. Frankfurt a.M.
- Schwandt, B. (1995). *"Erzähl mir nix". Gesprächsverlauf und Regelaushandlung in den Besprechungen von Industriemeistern*. München/Mering.
- Slembek, E. (1987). Lernen mit Video: Selbstreflexion oder Selbstbespiegelung. In: Geißner, H. & Rösener, R. (Hrsg.), *Medienkommunikation*. Frankfurt a.M. (Sprache und Sprechen 18), 195-205.
- Slembek, E. (1993). Klären - eine Methode in der Pädagogik interkultureller Kommunikation. In: Dahmen, R., Wessela, E. & Herbig, A.F. (Hrsg.), *Rhetorik für Europa*. Berlin, 43-52.
- Slembek, E. (1994). Durch Gespräch führen - führen durch Gespräche. In: Bartsch, E. (Hrsg.), 180-189.
- Slembek, E. (1995). Warum und woran Gespräche scheitern können. In: Herbig, A.F. (Hrsg.), 83-99.
- Ungeheuer, G. (1987). Kommunikationssemantik. In: *Kommunikationstheoretische Schriften I*, 70-100.