



D G S S | 1  
@ktuell | 2021

# IMPRESSUM

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft  
und Sprecherziehung e.V.


 <http://www.dgss.de>

1. Vorsitzender:

Dr. Ortwin Lämke

Richardstr. 1 a

48565 Steinfurt

 +49 (0)251 83 24426

 [vorsitz@dgss.de](mailto:vorsitz@dgss.de)

Redaktionsausschuss: Prof. Dr. Ines Bose  
Prof. Dr. Kerstin Kipp  
Dr. Ulrich Nebert  
Prof. Dr. Susanne Voigt-Zimmermann  
Dr. Marita Pabst-Weinschenk

Redaktion: Dr. Elisa Franz  
Geschäftsstelle  
Mauritzstr. 32/33  
48143 Münster  
 +49 (0)176 3495 3845  
 [geschaeftsstelle@dgss.de](mailto:geschaeftsstelle@dgss.de)

ISSN 2191-5032

Briefe, Hinweise und Artikel von DGSS-Mitgliedern werden weitmöglichst ungekürzt und unzensiert abgedruckt. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion bzw. des DGSS-Vorstands wieder.

Die Bankverbindung der DGSS:  
Sparkasse Aachen (BIC: AACSD33)  
IBAN: DE68 3905 0000 0047 2600 88  
DGSS-Gläubiger-ID: DE27ZZZ00001135450

## INHALT

Impressum.....	2
Exklusive Angebote für Mitglieder.....	3
„Alles neu?“ Seminare im Online-Format: Was bleibt, was ändert sich? .....	4
Rätsel-Reihe: Wer war das denn?.....	24

## EXKLUSIVE ANGEBOTE FÜR MITGLIEDER

### DGSS-Intranet

Im Intranet können DGSS-Mitglieder ihre Adressdaten und, falls dort zugelassen, ihr Profil in der Trainer/-innen-Suche pflegen, auf das Mitgliederverzeichnis zugreifen und interne Informationen lesen.

Klicken Sie auf den Button „Log In“ (auf der DGSS-Homepage rechts oben) und geben Sie ihre individuellen Zugangsdaten ein, die Sie mit separater Post erhalten haben. Ihr Passwort können Sie nach Belieben ändern. Sichere Passwörter sind eine willkürlich erscheinende Kombination von mindestens acht Buchstaben (Groß- und Kleinschreibung), Ziffern und Sonderzeichen.

### Profil im DGSS-Trainer/-innen-Almanach bzw. in der Trainer/-innen-Suche?

Wer als DGSS-Mitglied mit abgeschlossenem sprecherzieherischem/ sprechwissenschaftlichem Studium seine Daten in den Trainer/-innen-Almanach auf der DGSS-Homepage eintragen oder bereits bestehende Einträge verändern lassen möchte, wende sich bitte an die Geschäftsstelle (s. S. 2).

### Wie nehmen Sie an der DGSS-Mailing-Liste teil?

An- und Abmeldung ist über folgende Internetseite möglich:

<http://lists.phil-fak.uni-duesseldorf.de/mailman/listinfo/dgss>

bzw. <http://goo.gl/rNnGtF>

### DGSS-Studierendenverteiler

Anmeldung per E-Mail an: [studierendenvorstand.dgss@googlemail.com](mailto:studierendenvorstand.dgss@googlemail.com)

### TRAINERversorgung e.V.

Durch die Kooperation mit der TRAINERversorgung e.V. haben DGSS-Mitglieder die Möglichkeit, die Vorteile verschiedener Verbands-Gruppen-Rahmenverträge zu stark vergünstigten Konditionen zu nutzen. Die TVbasic-Mitgliedschaft ist überdies für DGSS-Mitglieder beitragsfrei. Infos unter TRAINERversorgung e. V., Hauptstr. 39, 50996 Köln, 0221 33179 87, 0221 33179 92.

### Ermäßigte Mitgliedsbeiträge bei den DGSS-Landesverbänden

Viele Landesverbände der DGSS, die Ihren Mitgliedern regionale Fortbildungsveranstaltungen und weitere Serviceleistungen anbieten, gewähren DGSS-Mitgliedern Beitragsermäßigungen von bis zu 50%.

### Sonderkonditionen für DGSS-Veranstaltungen

Als DGSS-Mitglied zahlen Sie ermäßigte Beiträge z. B. für die Teilnahme an den DGSS-Jahrestagungen und anderen Veranstaltungen der DGSS-Akademie.

# „Alles neu?“

## Seminare im Online-Format: Was bleibt, was ändert sich?

von Wolfgang Lepschy

### Inhalt

Einleitung .....	4
1. Grundsätzliche Überlegungen.....	5
1.1 Online-Seminar .....	5
1.2 Didaktische Grundkonzeption.....	6
2. Ausgangssituation .....	7
3. Bedingungsfelder der Lerneinheit .....	8
3.1 Anthropogene Voraussetzungen und ihre Konsequenzen .....	8
3.2 Sozio-kulturelle Voraussetzungen und ihre Konsequenzen .....	9
4. Entscheidungsfelder der Lerneinheit Aufgabenorientiertes Gesprächssteuerungsmodell .....	11
4.1 Entscheidungsfeld Thematik.....	11
4.2 Entscheidungsfeld Intentionalität.....	14
4.3 Entscheidungsfeld Methodik .....	16
4.4 Entscheidungsfeld Medien.....	20
5. Fazit .....	20
Literatur.....	22

### Einleitung

Online-Seminare liegen im Trend: „Können Sie Ihr Seminar auch per Zoom anbieten?“ Vor dieser Frage von Auftraggebern stehen heute viele praktisch tätige Sprechwissenschaftler\*innen – nicht nur wegen der Pandemie. Wer dann sein Seminar online anbietet, muss sein Präsenz-Konzept daraufhin überprüfen, ob es so auch im Online-Setting funktioniert. Das heißt, dass alle Entscheidungen, die bei

der Planung von Seminaren je getroffen worden und zu großen Teilen schon in Routinen übergegangen sind, neu bedacht werden müssen. Dabei stellen sich beispielsweise die folgenden Fragen:

- Funktionieren die Routinen aus analogen Seminarkontexten auch unter den digitalen Bedingungen eines Online-Seminars?
- Welche Einflüsse hat der digitale Kanal auf Seminarteilnehmer\*innen, Seminarleitung und Seminarprozess?

- Gibt es allgemeingültige Maximen, die bei der Planung und Durchführung von digitalen Seminaren zu beachten sind?

Ich werde, um Antworten auf diese Fragen zu erhalten, exemplarisch eine gesprächsrhetorische Lerneinheit systematisch Schritt für Schritt für ein Online-Seminar planen; es handelt sich dabei um eine Lerneinheit zum Thema „Aufgabenorientiertes Gesprächssteuerungsmodell“. Dabei gehe ich wie folgt vor: Ich versuche zunächst zu klären, was Online-Seminare sind und stelle im Anschluss daran die didaktische Konzeption vor, die ich meiner Planung zugrunde lege. Ich skizziere danach die Ausgangssituation, für die ich dann meine Lerneinheit auf der Basis meiner didaktischen Konzeption exemplarisch plane. Im Fazit wird Bilanz gezogen: Was bleibt, was ändert sich in Online-Formaten?<sup>1</sup>

# 1. Grundsätzliche Überlegungen

## 1.1 Online-Seminar

Die Bedeutung des Begriffs Online-Seminar ist schillernd.<sup>2</sup> Reine Vortragsveranstaltungen für bis zu mehrere hundert Teilnehmer\*innen werden mit dem Begriff ebenso bezeichnet wie Informationsveranstaltungen mit schriftlicher Nachfragemöglichkeit oder eben auch synchron interaktive Lehr-Lernveranstaltungen. Für mich ist ein Online-Seminar ein auditiv-visueller, synchron interaktiver, an Selbsttätigkeit der Teilnehmer\*innen reicher Lehr-Lern-Prozess, in dem die dazu notwendige synchrone audio-visuelle Kommunikationsmöglichkeit digital durch entsprechende Hard- und Software zur Verfügung steht; manche Anbieter\*innen nutzen für derlei Veranstaltungen auch den Begriff Online-Training oder Live-Online-Training.

---

<sup>1</sup> Explizit nicht im Mittelpunkt meiner Überlegungen steht die Auseinandersetzung mit technischen Implikationen und Konsequenzen digitaler Lehr-/Lernprozesse. Wie beispielsweise Kartenfragen via [www.conceptboard.com](http://www.conceptboard.com) oder <https://flinga.fi> digital realisiert werden können, wie Ein- und Mehrpunktfragen mit Hilfe der Kommentarfunktion in Zoom digital simuliert werden können, wie Gesprächssimulationen in einer Videokonferenz z. B. mit anymp4 (<https://www.anymp4.de/screen-recorder/>) während des Seminars aufgezeichnet und wiedergegeben werden können oder wie virtuelle Kommunikationsräume für Open-Space-Events gestaltet werden können, in denen sich die Teilnehmer\*innen des Seminars in selbstgewählten Kleingruppen zusammenfinden können (<https://www.wonder.me>) – für all das und sehr viel mehr findet sich in den Weiten des Netzes viel Anregendes und Brauchbares; Hilfreiches und Wertvolles zur Durchführung von Online-Rederhetorik-Seminaren findet sich bei Kipp (2020). Hier ist all das kein Thema.

<sup>2</sup> Mein Internet-Weinhändler bietet z.B. ein Online-Seminar über Priorat-Weine an, in dem ein Sommelier über Besonderheiten des Terroirs und seiner Weine referiert, dann gemeinsam mit einem Weinhändler und einem spanischen Winzer drei dieser Weine degustiert und schließlich im Chat den Teilnehmer\*innen schriftlich „Rede und Antwort“ steht. Ist das von der Konzeption her nicht eher ein Webinar, wird sich die Eine oder der Andere fragen. Ich verstehe unter einem Webinar einen digital vermittelten Vortrag, in der Regel mit Kamera-vermitteltem Blick auf Vortragende, mit der Möglichkeit, schriftlich Fragen zu stellen und sie mündlich oder schriftlich beantwortet zu bekommen; manche so strukturierte Veranstaltung wird auch Webtalk genannt, der sich von einem Webinar meist durch ein etwas erhöhtes Aktivitätsniveau der Teilnehmer\*innen (z.B. Abfragen, kleine Aufgaben, Austausch in Gruppen) unterscheidet.

## 1.2 Didaktische Grundkonzeption

Um die Frage, was gute Lehr-Lern-Prozesse und wie sie zu realisieren seien, kümmert sich die Didaktik: „D(idaktik; W. L.) ist bezogen auf Lehren und Lernen in unterrichtlichen Zusammenhängen. Der Begriff umfasst vor allem Fragen der Ziele, Inhalte und Methoden des Lehrens und Lernens. Auf eine einheitliche Definition kann nicht verwiesen werden“ (Bahner 1994, Sp. 736). Im Zusammenhang unserer Frage nach der Gestaltung guter Online-Seminare verstehe ich unter Didaktik etwas präziser diejenige erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, die Elemente, Strukturen und Prozesse von Lehr-Lern-Prozessen methodisch geleitet analysiert sowie Handlungsanleitungen für die gelingende Planung und Realisierung dieser Prozesse generiert. Unter sprechwissenschaftlichem Aspekt denke ich dabei fachdidaktisch die einer axiomatisch verfassten Sprechwissenschaft inhärente Einheit von Theorie und Praxis, von Analyse und Synthese immer mit (Lepschy 1995, 40 - 45; bes. 44f).

Für die Planung meiner Seminare nutze ich ein allgemeindidaktisches Modell, das Wolfgang Schulz beschreibt (Schulz 1997). Es ist in der Praxis Lehrender bestimmend (Wernke 2015, 432) und hat sich als didaktische Grundkonzeption auch in andragogischen Ansätzen etabliert (Widmann 2013, 09/03 - 09/04; Mandl/Kopp 2006, 118). Schulz identifiziert und unterscheidet in seinem Modell sechs Strukturmomente von Lehr-Lern-Prozessen, von denen zwei als Bedingungsfelder (Anthropogene Voraussetzungen, sozialkulturelle Voraussetzungen; Schulz 1997, 36 - 37) und vier als Entscheidungsfelder (Intentionalität, Thematik, Methodik, Medienwahl, Schulz 1997, 25 - 36) fungieren:

- Das erste der beiden Bedingungsfelder von Lehr-Lern-Prozessen beschreibt, welche Voraussetzungen die Menschen mitbringen, die am Lehr-Lern-Prozess beteiligt sind, z.B.: Welche Vorkenntnisse bringen die Teilnehmer\*innen mit? In welchen Lebenskontexten sind die zu behandelnden Themen für die Teilnehmer\*innen relevant? Welche gruppenspezifischen Bedingungen herrschen in der Lerngruppe (Konkurrenz, Hierarchie, Harmonie, Konflikt)? Über welche relevanten Ressourcen verfügen Lehrende?
- Das zweite Bedingungsfeld von Lehr-Lern-Prozessen beschreibt, welche gesellschaftlichen, institutionellen und technischen Voraussetzungen dem Lehr-Lern-Prozess zugrunde liegen, z.B.: Welche technische Ausstattung steht zur Verfügung? Wieviel Zeit steht für den Lehr-Lern-Prozess zur Verfügung? Welche Bedeutung hat die (erfolgreiche) Teilnahme für die Teilnehmer\*innen? Beide Bedingungsfelder bilden den Rahmen, der bei der Planung des Prozesses zu berücksichtigen ist.

Um Lehr-Lern-Prozesse gut zu planen, müssen Lehrende Entscheidungen in vier Entscheidungsfeldern treffen:

- Im inhaltlich-thematischen Bereich entscheiden sie, welche Lerngegenstände in welcher Tiefenschärfe „zum Thema gemacht“ werden, z.B.: Um welche Redegattungen geht es im Seminar? Welche Rolle spielt das Thema Sprechangst?
- Im Bereich der Intentionalität entscheiden Lehrkräfte darüber, welche Kompetenzen die Lernenden entwickeln, was sie am Ende des Lehr-Lern-Prozesses wissen und können sollen oder einfach, was sie gelernt haben sollen, z.B.: Die Teilnehmer\*innen sollen im Gespräch mit

beispielsweise Kund\*innen, Lieferanten, Mitarbeiter\*innen gesprächsfähig sein.

- Im dritten Entscheidungsfeld treffen Lehrende Entscheidungen darüber, mit welchen Methoden der Wissens- und Kompetenzerwerb realisiert werden soll, z.B.: Wird induktiv ausgehend von den Kommunikationserfahrungen der Teilnehmer\*innen gelernt – oder eher deduktiv? In welcher Form werden aktivierende (Gesprächssimulationen, strukturierte Übungen) und/oder rezeptive (Fallbesprechungen, Transkripte, Trigger-Filme) Repräsentationsmethoden eingesetzt (vgl. Lepschy 1999).
- Im vierten Entscheidungsfeld entscheiden sie, mit welchen Medien sie den Lehr-Lern-Prozess unterstützen können, z.B.: Werden vorbereitete (Halb-)fertigprodukte an Flipchart oder Pinwand eingesetzt? Sollen Videos von Gesprächssituationen analysiert werden? Welche Seminarunterlagen werden eingesetzt?

Die vier Entscheidungsdimensionen stehen dabei unabhängig von ihrer sequenziellen Darstellung in einem gleichrangigen Verhältnis zueinander und sind komplex interdependent. Nur in ihrer Gesamtheit geben sie inklusive der Bedingungsfelder ein komplettes Bild des Lehr-Lern-Prozesses. Das bedeutet planungspraktisch, dass Lehr-Lern-Prozesse nicht notwendigerweise mit Zielentscheidungen beginnen müssen, sondern auch mit thematischen, methodischen oder medialen Entscheidungen beginnen können. Allerdings werden im Planungsprozess alle Bedingungs- und Entscheidungsfelder bedacht werden müssen, um zu einem begründeten Planungsentwurf zu kommen, der die Basis für einen gelingenden Lehr-Lern-Prozess ist.

Alle Entscheidungen, die sukzessiv im Planungsprozess getroffen werden, haben im Sinne eines hermeneutischen Zirkels Hypothesencharakter, bis sie in einer abschließenden Synopse in ihrer Gesamtheit aller hypothetischen Entscheidungen auf ihre Funktionalität für den Lehr-Lern-Prozess geprüft worden sind.

Zwei weitere Begriffsbestimmungen aus dem Bereich der Didaktik sind noch notwendig: Unter Lerneinheit verstehe ich in unserem Zusammenhang den Teil eines Lehr-Lern-Prozesses, der sich thematisch von anderen Teilen desselben Lehr-Lern-Prozesses unterscheidet; diese thematisch determinierte Lerneinheit besteht aus meiner Sicht aus unterschiedlichen, thematisch-intentional bestimmten Lernblöcken, die inhaltlich in Bezug zur Lerneinheit stehen.

## 2. Ausgangssituation

Ich skizziere grob eine Ausgangs- oder Auftragsituation:

Wir nehmen an, im Rahmen eines Entwicklungsprogramms für junge Führungskräfte und Führungsnachwuchskräfte ist curricular ein Lernmodul „Gespräche mit Mitarbeiter\*innen“ vorgesehen, das sowohl anlassunabhängige als auch anlassbezogene Mitarbeitergespräche (jährliches Mitarbeitergespräch, Zielvereinbarungs-, Kritik-, Konflikt-, Bewertungsgespräch ...) und sowohl Vieraugen- als auch Gruppengespräche wie Teamgespräche umfasst; es soll die Teilnehmer\*innen in die Lage versetzen, in verschiedensten Gesprächssituationen mit Mitarbeiter\*innen gesprächsfähig zu sein; konkret bedeutet das, um die Komplexität des Phänomens Gespräch zu wissen, Gespräche verschiedener

Gattungen planen zu können, in ihnen situativ steuerungsfähig zu sein und im Rahmen einer Reflexion diese Steuerungsfähigkeit analysieren zu können.

Es steht Lernzeit im Umfang von vier Seminartagen zur Verfügung; das Seminar soll als Online-Seminar per Videokonferenzsoftware Zoom realisiert werden. Die Lerngruppe ist heterogen zusammengesetzt, Teilnehmer\*innen mit Berufsschul-, Fachhochschul- und Hochschulabschluss aus technischen und kaufmännischen Bereichen gehören dazu; Vorkenntnisse stammen zum Teil aus Ausbildung, zum Teil aus Fortbildung und sind in unterschiedlichem Umfang vorhanden.

Der Auftrag formuliert ein klares Ziel des Seminars: Die Teilnehmer\*innen sollen als Führungskräfte in verschiedenen Typen von Gesprächen mit Mitarbeiter\*innen situativ steuerungsfähig sein. Diese Zielperspektive Gesprächsfähigkeit impliziert, dass die Teilnehmer\*innen in einem Seminar „Gespräche mit Mitarbeiter\*innen“ ein hinreichend differenziertes Modell benötigen, das sie in die Lage versetzt,

- das komplexe Kommunikationsgeschehen im Gespräch zu verstehen,
- es zu analysieren und
- verschiedene Gesprächssituationen mit Mitarbeiter\*innen gut vorzubereiten.

Dazu wird es eine Lerneinheit geben müssen. Allen drei dieser Bedingungen wird das Aufgabenorientierte Gesprächssteuerungsmodell gerecht (Lepschy 1996), das ich all meinen gesprächsrhetorischen Seminaren zugrunde lege. Es ist eine Routine in meinen Präsenzseminaren, dieses Modell meinen Teilnehmer\*innen zu vermitteln. Ich präsentiere es mit einer Visualisierung am Flipchart; dabei schließe ich in der Regel aus mimischen,

gestischen und proxemischen oder aus verbalen Rückmeldungen, wo ich mit einem Beispiel oder einer kleinen Anwendungsaufgabe etwas vertiefen muss und wo schnell Klarheit herrscht. Diese Entscheidungen treffe ich dann jeweils situativ.

Eine Lerneinheit „Aufgabenorientiertes Gesprächssteuerungsmodell“ will ich hier exemplarisch für ein Online-Seminar so planen, dass sie mit den Bedingungen eines Online-Seminars kompatibel ist. Ich werde also im Folgenden anhand der zwei Bedingungen und der vier Entscheidungsfelder die zu planende Lerneinheit zum Aufgabenorientierten Gesprächssteuerungsmodell sukzessiv daraufhin untersuchen, wie sie im Rahmen eines Online-Seminars angemessen durchgeführt werden kann.

### 3. Bedingungsfelder der Lerneinheit

Ich beleuchte hier nur diejenigen spezifischen Voraussetzungen der Lerneinheit, die sich aus dem Charakter des Online-Seminars ergeben (vgl. zur Exploration und Analyse der Bedingungsfaktoren sprechwissenschaftlich ausgerichteter Lehr- und Lernprozesse ausführlich Lepschy/Lepschy 2011).

#### 3.1 Anthropogene Voraussetzungen und ihre Konsequenzen

Im ersten Bedingungsfeld haben die anthropogenen Voraussetzungen (Schulz 1997, 36), mit denen Lernende und Lehrende in den Lehr-Lern-Prozess eintreten, wesentlichen Einfluss auf alles, was im Prozess geschieht und geschehen soll; hier geht es zum Beispiel um alles, was Lernende an Vorwissen mitbringen, welche Lernkapazität sie zur Verfügung



haben, welche Lehrkapazität Lehrende einbringen können etc...

Für Online-Seminare relevante Voraussetzungen scheinen mir in diesem Zusammenhang die instrumentell-technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmer\*innen zu sein, Hard- und Software soweit bedienen zu können, dass eine Teilnahme am Online-Seminar möglich ist. Das bezieht sich vor allem auf die basale Beherrschung der Videokonferenz-Software, die verwendet wird. Im Ernstfall muss hier über eine Einführung nachgedacht werden, die diese Voraussetzung schafft.

### 3.2 Sozio-kulturelle Voraussetzungen und ihre Konsequenzen

Im zweiten Bedingungsfeld benennt Schulz (1997, 36 - 37) mit den soziokulturellen die weiteren Bedingungen des Lehr-Lern-Prozesses. Soziologische und gruppenspezifische Aspekte müssen in diesem Zusammenhang ebenso bedacht und berücksichtigt werden wie beispielsweise institutionell vorgegebene Aspekte wie Ideologie, Technik und räumliche Gegebenheiten, generativ-thematische Aspekte oder gesellschaftliche Implikationen. Für Online-Seminare ist hier besonders relevant, dass die Kommunikation unter Lehrenden und Lernenden digital-technisch vermittelt stattfindet.

#### 3.2.1 Charakteristika von Online-Kommunikation

Online-Seminare finden in Form von digital vermittelten Kommunikationssituationen statt, die als technische Voraussetzung Rahmenbedingungen für den Lehr-Lern-Prozess determinieren. Um diese Rahmenbedingungen zu beschreiben, nutze ich die Ergebnisse meiner sprechwissenschaftlichen Analyse des

viralen Phänomens Videokonferenz (vgl. zum Folgenden: Lepschy 2020).

- Viele reale Räume (in denen sich die digital vermittelt kommunizierenden Menschen befinden) fließen in der Videokonferenz quasi zusammen zu einem virtuellen Raum. Diese Begegnung im virtuellen Raum der Videokonferenz bedeutet, dass die Beteiligten sich auf dem Bildschirm nicht wie in der analogen Situation direkt und in gewisser Weise unvermittelt als Personen wahrnehmen. Sie nehmen vielmehr audio-visuelle Zeichen wahr, die gleichzeitig auf Thematisches referieren, etwas darüber präzisieren und darüber hinaus auf die sich äußernde Personen verweisen.
- Im Online-Seminar ist die Autonomie der Wahrnehmungssteuerung aller Teilnehmer\*innen eingeschränkt. Während ich im analogen Seminar meinen Blick und auch mein Ohr ausrichten und fokussieren kann, kann ich in der Videokonferenz nur sehen, was mir die Kamera überträgt, und nur hören, was mir Mikrofon und Lautsprecher übertragen. Deshalb stehen Feedbacks, die ich in der analogen Kommunikationssituation über Mimik, Gestik und Proxemik meiner Gesprächspartner\*innen bekomme, in der digital vermittelten Kommunikationssituation nur sehr eingeschränkt zur Verfügung. Darüber hinaus sind autonome Entscheidungen, neben der laufenden Gruppenkommunikation private, in der Regel dyadische Kommunikation zu initiieren und zu realisieren, im Vergleich zur analogen Situation nur stark eingeschränkt möglich.
- Blickkontakt als wechselseitiges Sich-Anblicken ist zunächst rein physisch in der Videokonferenz nicht möglich, weil ich entweder in die Kamera schaue oder mein Kommunikations-Pendant auf dem Bild-

schirm anschau. Blickkontakt unter Kommunizierenden hat etwas zutiefst Identitätsstiftendes – für mich selbst wie für den oder die Andere\*n. Das identitätsstiftende Moment des Blickkontakts wird offenbar, wenn Anblickende sich des Angeblickt-Werdens bewusst werden. Sie erkennen in dem/der Anblickenden ein anderes Bewusstsein, ein anderes Subjekt, das ihnen gleichzeitig ein Bewusstsein des eigenen Subjekt-Seins vermittelt (vgl. dazu ausführlich: Sartre 1993, 503ff.).

Wenn Blickkontakt in diesem Sinne fehlt, steht ein wesentliches identitätsstiftendes Kommunikationselement nicht zur Verfügung, das Nähe schafft, Emotion kommuniziert und vor allem neben dem Körperausdruck einen Kanal für effizientes Feedback zur Verfügung stellt. Für Lehrende ist diese Einschränkung besonders bedeutsam, weil sie es gewohnt sind, über nonverbale Äußerungen der Teilnehmer\*innen die Wirkung ihrer Interaktion zu überprüfen.

- Bildschirmarbeit ermüdet. Dieser ergonomische Erkenntnis muss in der Planung Rechnung getragen werden.

### 3.2.2 Konsequenzen für didaktische Entscheidungen

Was folgt aus den beschriebenen Bedingungen für die Gestaltung von Lerneinheiten?

- Die Komplexitätsreduktion des Kommunikationsprozesses, die sich aus den Charakteristika der Online-Kommunikationssituation ergibt, scheint mir im Hinblick auf den Gegenstandsbezug als auch auf die Zielbezogenheit ein höheres Maß an Disziplin bei allen Beteiligten hervorzurufen: Kommunikation findet sachbezogener und konzentrierter statt als in der Präsenzkommunikation. Teilnehmer\*innen

strengt digital vermittelte Kommunikation deshalb auch mehr an als analoge Kommunikation.

- Darüber hinaus müssen Feedback-Prozesse expliziter initiiert und gestaltet werden, weil implizite Kanäle entweder nicht zur Verfügung stehen oder Signale nur eingeschränkt übertragen und wahrgenommen werden.
- Schließlich scheint mir, dass die Konzentrationsspanne von Teilnehmer\*innen in digital vermittelten Kommunikationsprozessen von Rezeptionsgewohnheiten der entwickelten Mediengesellschaft und des digitalen Zeitalters geprägt ist, vulgo: Beim Zappen und Klicken haben wir gelernt, „schnelle Schnitte“ als angenehm zu empfinden und jeweils Neues mit einem hohen Informationswert und deshalb vermehrter Aufmerksamkeit zu verknüpfen. Das bedeutet im Gegenzug, dass, wo länger nichts Neues geboten wird, Konzentration schwierig wird (Henningsen 1974, 120) und Lernen schwer fällt. Dieser Rezeptionsmodus scheint mir immer dann aktiviert zu werden, wenn ein Bildschirm ins Spiel kommt.

Kurz und auf den Punkt gebracht heißt das für die Planung und Durchführung von Online-Seminaren: Variatio delectat, Abwechslung erfreut. Abwechslung erfreut nicht nur in Online-Seminaren, sie ist sogar notwendig. Oder bildhaft und als Slogan formuliert: „Mischwald ist besser als Monokultur.“ (Meyer 2008, 9)

Den Lehr-Lernprozess in Online-Seminaren stärker zu variieren als im Präsenzformat, scheint zunächst nichts Anderes zu bedeuten als die alte didaktische Forderung nach Methodenwechsel, der gute Lehr-Lern-Prozesse auszeichnet. Die Forderung nach Methodenwechsel greift in unserem Zusammenhang

von Online-Seminaren zu kurz: Es geht meines Erachtens nicht nur darum, methodisch etwa zwischen induktiven und deduktiven Verfahren zu wechseln oder Ideensammlungen mal als Karten- oder mal als Zuruffrage zu organisieren, sondern es geht darum, kurze und gewissermaßen in sich abgeschlossene Lernblöcke innerhalb einer Lerneinheit zu schaffen und zu gestalten.

Diese Lernblöcke variieren in idealer Weise den Lernprozess im Bereich aller vier Entscheidungsfelder: Neben unterschiedlichen Methoden, die eingesetzt werden, können auch die Perspektiven auf den Lerngegenstand variiert werden; zum Beispiel könnten im Hinblick auf das Gespräch synchrone und diachrone Phänomene thematisiert werden. Im intentionalen Entscheidungsfeld bieten unterschiedliche kognitive Handlungsvollzüge der Lernenden wie zum Beispiel analysieren und synthetisieren Variationsmöglichkeiten im Lehr-Lern-Prozess. Im Entscheidungsfeld der Medienwahl bietet die Online-Situation viele Möglichkeiten und Hilfsmittel, mit denen Lerngegenstände im Lehr-Lern-Prozess repräsentiert und bearbeitet werden können. Auf diese Weise entstehen kleine „Lernpakete“ oder Lernblöcke, die für das Lernen unter den besonderen Kommunikationsbedingungen eines Online-Seminars die bestmöglichen Lernmöglichkeiten schaffen.

Durch so gestaltete Lernblöcke entstehen variantenreiche Lerneinheiten. Die kurzen und in sich abgeschlossenen Lernblöcke reagieren didaktisch auf die Bedingungen der Kommunikationssituation Online-Seminar: Sie helfen zum einen, der Komplexitätsreduktion in Online-Kommunikationssituationen gerecht zu werden, indem sie auf die erhöhte Konzentrationsintensität in diesen Situationen reagieren. Die in sich abgeschlossenen Lernblöcke

schaffen zum anderen an den steuerungs-fähigen Gelenkstellen sozusagen „natürliche“ Feedbackräume, die Seminarleitung und -teilnehmer\*innen zu impliziten, expliziten und explizit eingeforderten Rückmeldungen einladen. Im Übrigen berücksichtigen solche kleinen Lernblöcke die Rezeptionsgewohnheiten in der Mediengesellschaft, indem sie das Prinzip der „Schnellen Schnitte“ in den Lehr-Lern-Prozess transferieren.

Die ergonomischen Bedingungen müssen natürlich ebenfalls berücksichtigt werden, indem die Dauer der Lerneinheiten angepasst wird (halbe Tage?), entsprechende Pausenregelungen getroffen werden und – wenn möglich – Offline-Lernelemente integriert werden.

Zusammengefasst bedeutet das: Um den Bedingungen von Online-Seminaren gerecht zu werden, müssen Lerneinheiten aus Lernblöcken kreiert werden, die am besten in allen didaktischen Entscheidungsfeldern Variationsmöglichkeiten realisieren. Das ist jetzt zu übertragen auf die Lerneinheit zum Aufgabenorientierten Gesprächssteuerungsmodell.

## 4. Entscheidungsfelder der Lerneinheit Aufgabenorientiertes Gesprächssteuerungsmodell

### 4.1 Entscheidungsfeld Thematik

Zum ersten Entscheidungsfeld: Die Aneignung von Wissen und Kompetenzen, Lernen also, vollzieht sich immer in Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand; Schulz nennt dieses Entscheidungsfeld das der Thematik, an

der sich Lernen, die Aneignung von Fähigkeiten und Kompetenzen, vollzieht (1997, 28 - 30). Der Lehr-Lern-Prozess wird im Entscheidungsfeld der Thematik aus der Perspektive der Sache, um die es geht, betrachtet.

Hier ist im didaktischen Kontext die Fachperson gefragt, die in der Sache kompetent ist; für die Organisation sprechwissenschaftlicher Lehr-Lern-Prozesse braucht es Wissen um die mündliche Kommunikation, um ihren Prototyp, das Gespräch, und um die Elemente, Systeme und Funktionszusammenhänge, die ihr eigen sind. Ich will eine Lerneinheit zum Thema „Aufgabenorientiertes Gesprächssteuerungsmodell“ planen; dazu stelle ich zunächst das Modell vor und versuche dann, einzelne Aspekte dieses Lerngegenstands zu differenzieren. Diese einzelnen Aspekte stellen dann den inhaltlich-thematischen Rahmen für die zu planenden Lernblöcke dar.

#### 4.1.1 Aufgabenorientiertes Gesprächssteuerungsmodell

Annette Lepschy (1996) entwickelt ein aufgabenorientiertes Gesprächssteuerungsmodell,

indem sie ein synchron gedachtes Modell, das sich ähnlich einer Blitzlichtaufnahme der situativen Faktoren und ihrer Beziehungen zueinander präsentiert, um die Prozessdimension des Phänomens Gespräch ergänzt.

Auf der Ebene der Sprechsituation greift sie auf das Organon-Modell von Karl Bühler zurück (Bühler 1982, 28) und identifiziert sprachliche Zeichen, Sprecher\*in, Hörer\*in sowie Gegenstände und Sachverhalte als Elemente der Sprechsituation; sprachliche Zeichen gewinnen ihre Funktionen Darstellung, Ausdruck und Appell aus ihrer Beziehung zu den übrigen Elementen der Sprechsituation. Wie Geißner (1981,65 - 72) komplettiert sie das Organon-Modell mit den Kategorien Anlass, Ziel, Ort und Zeit. Ich ergänze das so erweiterte Organon-Modell wie Bartsch (1991, 78) um das Watzlawicksche zweite Axiom vom Inhalts- und Beziehungsaspekt jeglicher Kommunikation (Watzlawick 1982, 56). Grafisch lassen sich die Elemente ihres erweiterten Sprechsituationsmodells so darstellen:

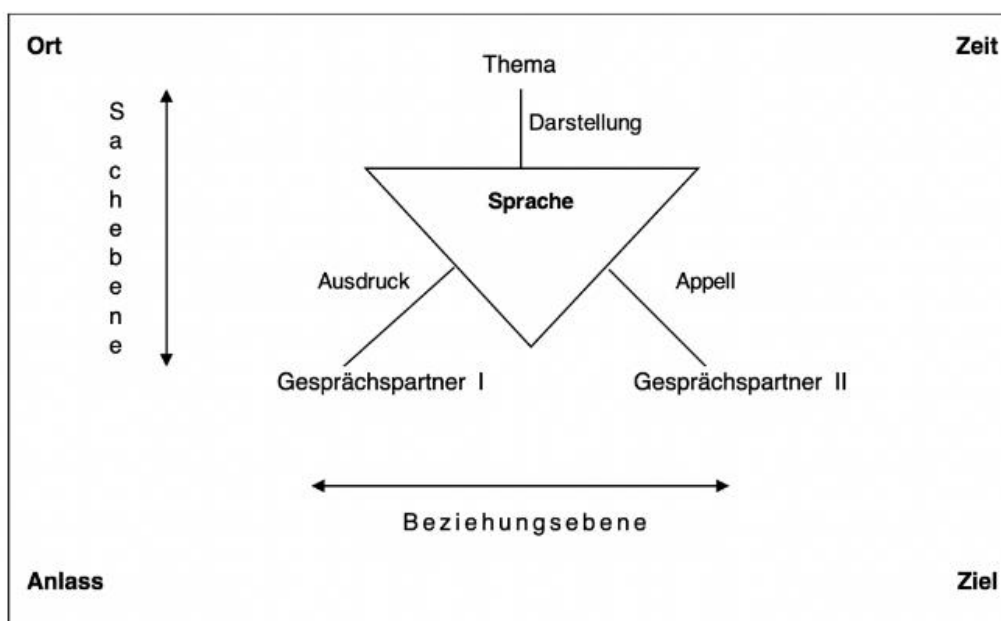


Abb. 1: Sprechsituationsmodell (nach Lepschy (1996), Geißner (1981), Bartsch (1991))

Auf der Ebene des Gesprächsprozesses ergeben sich für die miteinander Sprechenden drei kommunikative Aufgaben, die sie kooperativ bewältigen müssen, um Verständigung zu erzielen:

- Sie müssen das Gespräch im Hinblick auf Sprecherwechsel und Phasierung organisieren,
- das Thema des Gesprächs bearbeiten, indem sie z.B. Ziele aushandeln, sich informieren, argumentieren oder bewerten,
- und die Beziehung zueinander konstituieren, wiederherstellen und stabilisieren, so dass gelingende Kommunikation, d.h. Verständigung, möglich wird.

Diese Aufgaben für die miteinander Sprechenden sind gleichzeitig prozessuale Steuerungsebenen, die gleichermaßen dazu dienen, Gespräche analytisch zu betrachten wie auch Handlungsalternativen für die bessere Bewältigung von als problematisch bewerteten Kommunikationssituationen zu generieren.

#### 4.1.2 Didaktische Konsequenzen

Beim Blick auf den Lerngegenstand Aufgabenorientiertes Gesprächssteuerungsmodell fallen mögliche einzelne, thematisch strukturierte Einheiten ins Auge, die wir hypothetisch zur Grundlage von Lernblöcken in der Lerneinheit Aufgabenorientiertes Gesprächssteuerungsmodell machen können. Sie leiten sich aus der fachgeschichtlichen „Gewordenheit“ des Modells ab:

- Strukturelemente der Sprechsituation, Funktionen sprachlicher Zeichen
- Sach- und Beziehungsebene
- Kommunikative Aufgaben und Gesprächssteuerungsebenen

Eine solche Operationalisierung des Lerngegenstands ist ein erster Schritt zur Erfüllung der besonderen Online-Bedingungen, kleine Lernblöcke zu generieren, um für hohe Neuigkeitswerte im Lehr-Lern-Prozess zu sorgen. Für eine Lerneinheit zum Aufgabenorientierten Gesprächssteuerungsmodell können diese Entscheidungen als thematische Hypothese festgehalten werden.

Bei dieser Auswahl von thematischen Aspekten ist natürlich auch berücksichtigt, was an anthropogenen Voraussetzungen des Lernprozesses analysiert worden ist; ebenfalls spielen hier intentionale Vorentscheidungen, wie sie im Auftrag für das Führungskräfteseminar formuliert sind, eine Rolle. Die Interdependenz aller Bedingungs- und Entscheidungsfelder wird hier deutlich.

In anderen als Seminaren für Führungskräfte – z.B. in einem Hochschulseminar – würde eine solche thematisch-inhaltliche Analyse mehr und andere Themenaspekte bedenken.<sup>3</sup>

Ein Vergleich der isolierten thematischen Blöcke mit den Anforderungen für Online-Seminare, Lerneinheiten in überschaubare Blöcke zu unterteilen, zeigt, dass dies im Entscheidungsfeld Thematik gelungen ist. Implizit ist diese Differenzierung in drei thematische

---

<sup>3</sup> In einem sprechwissenschaftlichen Proseminar an der Universität beispielsweise wäre etwa die Thematisierung des sprachphilosophisch-semiotischen Hintergrunds aus Platons *Kratylos* (Platon 1857, 388B/C), der Bühlerschen Überlegungen zu abstraktiver Relevanz und apperzeptiver Ergänzung (Bühler 1982, 28), der Kritik Bartschs am zweiten Watzlawickschen Axiom (1991, 178) oder des

Transfers des sprachwissenschaftlichen Paradigmas von Synchronie und Diachronie auf sprechwissenschaftliche Zusammenhänge unerlässlich. Unter den hier angenommenen Bedingungen eines Führungskräfteseminars wären die letztgenannten inhaltlich-thematischen Aspekte des Lerngegenstands dysfunktional.

Blöcke auch im Konzept für mein Präsenzseminar vorhanden – explizit formuliert ist sie nicht.

## 4.2 Entscheidungsfeld Intentionalität

Zum nächsten Entscheidungsfeld: Die Intentionalität eines Lehr-Lern-Prozesses gibt Aufschluss darüber, welche Absichten in und mit ihm verfolgt werden (Schulz 1997, 25 - 28). Intentionalität manifestiert sich in Lernzielen, die den Erwerb von Kompetenzen der Lernenden im handelnden Umgang mit Lerngegenständen beschreiben, und Eigenschaften beschreiben, die Lernende nach dem Lernprozess erworben haben sollen. Lernziele

bereiten Lernende auf das vor, was im Lernprozess auf sie zukommt und helfen ihnen so, ihren Lernprozess zu organisieren und zu planen; sie helfen darüber hinaus Lernenden und Lehrenden, Lernfortschritte festzustellen und zu bewerten.<sup>4</sup>

### 4.2.1 Kognitive Prozessdimensionen

Gleichermaßen gängig wie hilfreich erweist sich bei der Bestimmung dieser Absichten die Taxonomie von Anderson u.a. (2001), die sechs nach ihrer Komplexität angeordnete Stufen kognitiver Dimensionen unterscheidet, die ab der 3. Stufe Kompetenzen beschreiben und die Baumgartner (2011, 44 - 46) übersichtlich zusammenfasst:

Lehr-/Lernziel	Definition, Beispiele
Erinnern	„Relevantes Wissen aus dem Langzeit-Gedächtnisspeicher holen“ (44): Z. B. identifizieren, abrufen
Verstehen	„Bedeutung aus mündlicher, schriftlicher oder grafischer Kommunikation konstruieren“ (44): Z. B. erklären, erschließen, vergleichen, zusammenfassen
Anwenden	„Einen Arbeitsablauf, ein Verfahren oder eine Prozedur verwenden oder ausführen“ (45): Z. B. durchführen, umsetzen
Analysieren	„Inhaltliches Material in seine konstituierenden Bestandteile zerlegen und bestimmen, in welcher Beziehung die Teile zueinander und zu einem übergeordneten Zusammenhang stehen“ (45 - 46): Z. B. differenzieren, organisieren, zuschreiben

<sup>4</sup> Um im sprechwissenschaftlichen Bereich an einem Beispiel zu erklären, was gemeint ist, wenn von Intentionalität die Rede ist, liegt nichts näher, als die von Geißner vielfach erläuterte umfassende und übergreifende Zielsetzung von Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, die „kritische Mündigkeit“ (z. B. Geißner 2002, 204) zu betrachten. Kritische Mündigkeit zeigt sich in entwickelter Gesprächsfähigkeit (ebd.), der Kompetenz also, im Gespräch als „wechselseitige Verständigungshandlung mit dem Ziel, etwas zur gemeinsamen Sache zu machen“ (ebd., 200) situativ steuerungsfähig zu

sein. Das impliziert im Einzelnen die verschiedensten Zielvorstellungen, Fähigkeiten und Kompetenzen: Hörverstehen und Sprechdenken, Intentionalität des Gesprächsprozesses (nicht des didaktischen!) angemessen berücksichtigen, die Wechselseitigkeit des Prozesses organisieren, die Perspektive der Gesprächspartner\*innen übernehmen, die Personenkonstellation angemessen berücksichtigen, Atem, Stimme und Artikulation beherrschen ...

Bewerten	„Urteile fällen, die auf Kriterien und Standards beruhen bzw. referenzieren“ (46): Z. B. prüfen, kritisieren
Erzeugen	„Elemente zu einer kohärenten Form oder einem funktionalem (sic!) Ganzen zusammenfügen bzw. zu einem neuen Muster oder einer neuen Struktur reorganisieren“ (46): Z. B. generieren, planen, produzieren

Tabelle 1: Lernziele, Definitionen, Beispiele (nach Baumgartner 2011)

Diese Tabelle ist eine wunderbare Inspirationsquelle für die didaktischen Entscheidungen, die wir im Rahmen der Intentionalität zu treffen haben, genauer: wie die Lernenden sich die eruierten thematischen Aspekte möglichst handelnd aneignen können.

#### 4.2.2 Didaktische Konsequenzen

Wenn wir jetzt die Zusammenschau von Bedingungen der Lehr-Lern-Situation und thematischer Hypothese einerseits und die möglichen kognitiven Dimensionen andererseits miteinander korrelieren, ergeben sich erste hypothetische Schlussfolgerungen für eine Lerneinheit zum Aufgabenorientierten Gesprächssteuerungsmodell. In der Auftragsbeschreibung für unser Gesprächsseminar (Kapitel 2) finden sich erste Zielformulierungen (wissen, planen, analysieren). Diese drei Aspekte, auf die der Lehr-Lern-Prozess abzielt, finden sich in folgenden vier thematisch-intentionalen Blöcke für den weiteren Planungsprozess wieder; im Einzelnen lassen sie sich wie folgt formulieren:

- Die Teilnehmer\*innen haben sich die Funktionszusammenhänge eines Ge-

sprächs auf Situations- und Prozessebene erschlossen. (Verstehen)

- Die Teilnehmer\*innen sind in der Lage, Äußerungen in Gesprächen auf ihre kommunikative Funktion hin zu analysieren. (Analysieren)
- Die Teilnehmer\*innen sind in der Lage, den Personbezug in Gesprächen zu beschreiben und zu bewerten. (Verstehen, Bewerten)
- Die Teilnehmer\*innen sind in der Lage, die Gesprächsorganisation im Hinblick auf Phasen anlass- und zielbezogen zu planen. (Erzeugen)<sup>5</sup>

Natürlich wäre grundsätzlich jeweils die Kombination der thematischen Strukturmomente mit weiteren, vielleicht allen Kompetenzdimensionen denkbar. Der zeitliche und thematische Bedingungsrahmen schränken allerdings hier die Planungsmöglichkeiten ein.

Ein abschließender Blick auf die Spezifika der Situation Online-Seminar macht klar: Analog zu den thematischen Entscheidungen lässt sich hier feststellen, dass die intentionalen Entscheidungen die formulierten Bedingungen des Online-Seminars erfüllen, möglichst

<sup>5</sup> Die thematischen Aspekte Themabearbeitung und Beziehungsgestaltung – beide fehlen explizit in diesen Kompetenzbeschreibungen – ließen sich sicher auch über den Verstehenszusammenhang hinaus in einer anderen kognitiven Dimension im Rahmen dieser Lerneinheit aktiv bearbeiten; allerdings scheint mir die Aneignung von

Kompetenzen auf diesen Steuerungsebenen eher im thematischen Kontext einzelner Gesprächstypen (Kritikgespräch, Teambesprechung ...) zu leisten zu sein, die im Gesamt-Curriculum des Seminars zu Gesprächen mit Mitarbeiter\*innen vorkommen.

übersichtliche Lernblöcke zu planen. Diese Lernblöcke finden sich so differenziert nicht in meinem Routine-Konzept für ein Präsenzseminar, wären aber 1:1 auf die Präsenzsituation übertragbar.

## 4.3 Entscheidungsfeld Methodik

### 4.3.1 Mikro-, Meso- und Makromethodik

Das dritte Entscheidungsfeld, das Schulz für die Planung und Durchführung von Lehr-Lern-Prozessen identifiziert, ist das der Methoden; er definiert sie als „Verfahrensweisen, mit denen der Unterrichtsprozess strukturiert werden kann“ (1997, 30). Ein weites Feld, auf das wir uns jetzt begeben, sind diese Verfahren, mit denen Lehr-Lern-Prozesse strukturiert werden können.<sup>6</sup> Der Methodenpapst Hilbert Meyer (2008, 74 - 75) unterscheidet in seinem sehr hilfreichen ersten Zugriff auf den Methodenbereich drei Ebenen der Lehr-Lern-Methodik: Mikro-, Meso- und Makroebene, die sich durch unterschiedliche Aggregatzustände des Handelns von Lehrenden und Lernenden voneinander unterscheiden:

- „Die Mikromethodik erfasst kleine und kleinste, oft nur ein oder zwei Sekunden dauernde Lehr-Lern-Situationen, die von Lehrern und Schülern mithilfe der routinemäßig beherrschten, oft aber nur wenig reflektierten Inszenierungstechniken gestaltet werden“ (75). Er vermutet, dass „vielleicht 1000 Stück“ existieren (ebd.). Beispiele für Inszenierungstechniken: Bestätigung oder Rückfrage („Alles klar!“, „Verstanden?“), Aufforderung zu

Äußerungen Lernender („Fragen oder Anmerkungen?“), kurze Erklärung eines Fremd- oder Fachworts.

- „Die Mesomethodik erfasst feste Formen methodischen Handelns, die Minuten bis Stunden andauern können. Ich untergliedere sie in drei Dimensionen, mit denen die Sozial-, die Handlungs- und die Prozessstruktur des Unterrichts erfasst werden.“ (76) Unter Sozialstruktur des Lehr-Lern-Prozesses sind die bekannten Sozialformen zu verstehen: Plenums-, Gruppen, Tandem- und Einzelarbeit. Bei der Handlungsstruktur des Lehr-Lern-Prozesses wäre an Handlungseinheiten mit klaren Anfangs- und Endpunkten zu denken: Eine Problem- oder Fragensammlung, eine Information, ein Meinungsbild oder ein Blitzlicht wären hier Beispiele. Die Prozessstruktur von Lehr-Lern-Prozessen beschreiben Verlaufsmuster wie der erfahrungsorientierte Lernzyklus, der vier Phasen unterscheidet (Konkrete Erfahrung, Beobachtung und Reflexion, abstrakte Begriffsbildung, aktives Experimentieren; Kolb 1984) und der Sprechwissenschaftler\*innen aus der Anwendung von Gesprächssimulationen in Seminaren bekannt ist. Ein anderes Verlaufsmuster, das sich für Instruktionen eignet, findet sich bei Tucker (2020): „I do. We do. You do.“
- „Die Makromethodik erfasst die institutionell fest verankerten methodischen Großformen, die sich über Monate und Jahre erstrecken können.“ (76). Gemeint sind hier z.B. curricular beschriebene Formate wie Schul- oder Berufsausbildungen, Fortbildungen, Lehrgänge oder Projekte.

---

<sup>6</sup> Übersichten über eine Vielzahl von Methoden finden sich z.B. hier:  
[http://methodenpool.uni-koeln.de/frameset\\_uebersicht.htm](http://methodenpool.uni-koeln.de/frameset_uebersicht.htm)

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/methodensammlung/liste.php>  
<https://methopedia.eu/de/categories/methode/>



Mikromethodische Überlegungen – obwohl auch und gerade unter sprechwissenschaftlichen Gesichtspunkten sicher interessant – und makromethodische Aspekte verfolge ich hier nicht weiter, weil sie im Rahmen des Seminarauftrags als institutionelle Bedingungen festgelegt bzw. für die Planung einer Lerneinheit zum Aufgabenorientierten Gesprächssteuerungsmodell zu kleinschrittig sind. Deshalb setzte ich den Planungsprozess unserer Lerneinheit auf der Mesoebene fort.

#### 4.3.2 Sozialformen im Lehr-Lern-Prozess

Plenumsarbeit, Gruppenarbeit, Tandemarbeit, Einzelarbeit – das sind die Sozialformen, in denen Lehr-Lern-Prozesse organisiert werden können. Der Blick auf die thematisch-intentionalen Blöcke, die das Ergebnis der ersten beiden Planungsschritte in den Entscheidungsfeldern Thematik und Intentionalität sind, offenbart: Jeder der Blöcke hat einen Input-Anteil und einen Bearbeitungsanteil: Es wird über Faktoren der Sprechsituation und Funktionen des sprachlichen Zeichens informiert werden müssen und es wird eine Äußerung auf die Funktionen sprachlicher Zeichen hin analysiert werden müssen. In Sozialformen gedacht bietet sich für mich die Analyse einer Äußerung an, um kooperativ in Tandems oder Gruppen bearbeitet zu werden, die Information über einzelne Aspekte des Aufgabenorientierten Gesprächssteuerungsmodells kann ich mir plenar vorstellen. Die Lernenden könnten sich vielleicht auch in Einzelarbeit Informationen zum thematischen Block erschließen, sie könnten auch im Plenum unter (An-)Leitung des Lehrenden im Plenum Äußerungen analysieren, sie könnten sich in Kleingruppen gegenseitig über Situationsfaktoren und ihre funktionalen Beziehungen

informieren, sie könnten im Plenum oder in Einzelarbeit versuchen, angeleitet Elemente und Strukturen der Sprechsituation selbst zu eruieren ...

Lehr-Lern-Prozesse in Online-Seminaren sollen aus überschaubaren, in sich abgeschlossenen Lernblöcken bestehen, damit die Lernenden ihre Konzentration aufrecht erhalten können, Raum für Feedbackprozesse zur Verfügung steht und die Online-Rezeptionsgewohnheiten der Teilnehmer\*innen berücksichtigt werden. Deshalb müssen auch im Hinblick auf Sozialformen Variationsmöglichkeiten entwickelt werden. Folgende Sozialformentscheidungen könnten den Lehr-Lern-Prozess in dieser Hinsicht variieren:

- Die instruktiven Inputanteile zu Faktoren der Sprechsituation und der Funktion sprachlicher Zeichen, zu Sach- und Personenbezug und zu Steuerungsebenen könnten jeweils plenar erfolgen. Eventuell würden Inputs auch über Texte in Einzelarbeit offline zu realisieren sein, um Bildschirmpräsenzzeiten zu unterbrechen.
- Die Analyse von Gesprächsäußerungen auf ihre sprachliche Funktionen, die Beschreibung und Bewertung von Personkonstellationen im Gespräch und die Planung konkreter Gesprächssituationen haben wir im Entscheidungsfeld zur Intentionalität als weitere thematisch-intentionale Blöcke festgelegt. Alle drei eignen sich für kleinkollektive Arbeitsformen wie Gruppen- oder Tandemarbeit.

Die Entscheidungen zu Sozialformen sind übersichtlich in Tabelle 2 zusammengefasst.

### 4.3.3 Handlungsmuster und Prozessstruktur des Lehr-Lern-Prozesses

„Handlungsmuster (...) sind historisch gewachsene feste Formen zur Aneignung des Lerninhalts. Sie haben eine definierte Rollenverteilung, einen klar erkennbaren Anfang, einen bestimmten Spannungsbogen und einen produktbezogen definierten Abschluss“ (Meyer 2008, 76). Der Prozessablauf des Lehr-Lern-Prozesses wird durch Verlaufsformen reguliert (Meyer 2008, 78). Welche Handlungsmuster oder Prozessabläufe können uns helfen, den Lehr-Lern-Prozess sowohl zu strukturieren als auch zu variieren, damit die Konzentrationsfähigkeit der Teilnehmer\*innen gewahrt bleibt, Feedback-Atempausen entstehen und Rezeptionsgewohnheiten berücksichtigt werden?

- Bei Catlin Tucker habe ich ein Verlaufsmuster entdeckt, das ebenso einfach wie luzide ist und sich in seiner höchst reduzierten Form perfekt auf unseren Lehr-Lern-Prozess projizieren lässt: „I do, We do, You do“ (Tucker 2020). Dieser Dreischritt könnte sich in unserer Lerneinheit in jedem der drei thematischen Blöcke wiederholen; am Beispiel des ersten thematischen Blocks zu Elementen der Sprechsituation und Funktionen sprachlicher Zeichen sähe das so aus: „I do“: Information; „We do“: Nachfragen zum Verständnis; „You do“: Analyse einer Gesprächsäußerung auf Funktionen; „We do“: Auswertung im Plenum. Die komplette Verlaufsstruktur ist der Tabelle 2 zu entnehmen.
- Die Arbeit in Gruppen, in denen sich die Teilnehmer\*innen handelnd mit den zuvor aufgenommenen Informationen auseinandersetzen, lässt sich am besten nach

dem Handlungsmuster Ideensammlung – Meinungsbild – Entscheidung organisieren (vgl. Tabelle 2).

### 4.3.4 Repräsentationsmethoden

Repräsentationsmethoden (Lepschy 1999, 50ff) beschreiben die Verfahren, mit denen kommunikative Realität in den Lehr-Lern-Prozess integriert wird. In unserem Fall kommen eher rezeptive (Beispiele, Fallbesprechungen, Transkripte, Triggerfilme) als aktivierende (Gesprächssimulationen, strukturierte Übungen) Methoden in Betracht. In einzelnen thematisch-intentionalen Blöcke könnten folgende rezeptive Methoden zum Einsatz kommen: Eine Äußerung „Sie haben mich ja wohl auf dem Kieker!“ in einem Kritikgespräch könnte auf Ausdruck, Darstellung und Appell hin analysiert werden; der Personbezug könnte am Beispiel einer oder mehrerer Gesprächssituationen aus z.B. einem Kritikgespräch oder einer Teambesprechung beschrieben und bewertet werden; Zielbestimmung und Gesprächsphasierung könnten für ein Kritikgespräch zwischen Führungskraft und Mitarbeiter\*in erarbeitet werden.

### 4.3.5 Didaktische Konsequenzen

Die Arbeitsaufträge für die Tandem- und Gruppenarbeiten folgen dem Handlungsmuster Ideensammlung – Meinungsbild – Entscheidung, z.B. für die dritte Aufgabe:

- „ Ausgangssituation: Die Leistung eines Mitarbeiters hat deutliche Entwicklungspotenziale. Überlegen Sie bitte gemeinsam, was als Führungskraft Ihr Gesprächsziel in einem betreffenden Kritikgespräch sein könnte. Überlegen Sie bitte gemeinsam, in welchen Schritten Sie dieses Gespräch planen würden! Wenn Sie unterschiedlicher Meinung sind, halten Sie bitte

alle Argumente fest. Bitte notieren Sie Ihre Ergebnisse!“

Triggerfilm (Gruppenarbeit 2) im Seminar re-präsentiert.

Die kommunikative Realität wird durch Beispiele (Gruppenarbeit 1 + 2) und einen

Die folgende Tabelle ordnet die methodischen Entscheidungen den thematischen und intentionalen zu:

Thematische Entscheidungen	Intentionale Entscheidungen	Methodische Entscheidungen
Strukturelemente der Sprechsituation, Funktionen sprachlicher Zeichen	TN haben sich Elemente und Funktionen sprachlicher Zeichen erschlossen. (Verstehen)	Information in Plenumsarbeit / „I do.“ „We do.“
	TN sind in der Lage, Äußerungen in Gesprächen auf ihre kommunikative Funktion hin zu analysieren. (Analysieren)	Analyse in Tandemarbeit / Auswertung in Plenumsarbeit / „You do.“ „We do.“ / Ideensammlung, Meinungsbild, Entscheidung (Äußerung „Sie haben mich ja wohl auf dem Kieker!“ in einem Kritikgespräch)
Sach- und Beziehungsebene	Die Teilnehmer*innen haben sich Person- und Sachbezug in Gesprächen erschlossen. (Verstehen)	Information in Plenumsarbeit / „I do.“ „We do.“
	TN sind in der Lage, den Personbezug in Gesprächen zu beschreiben und zu bewerten.	Beschreibung/Bewertung in Gruppenarbeit / Auswertung in Plenumsarbeit / „You do.“ „We do.“ / Ideensammlung, Meinungsbild, Entscheidung (Gesprächssituationen aus z.B. einem Kritikgespräch oder einer Teambesprechung)
Kommunikative Aufgaben, Gesprächssteuerungsebenen	TN haben sich den Zusammenhang zwischen kommunikativen Aufgaben und Gesprächssteuerung erschlossen (Verstehen).	Information in Plenumsarbeit
	TN sind in der Lage, die Gesprächsorganisation im Hinblick auf Phasen anlass- und zielbezogen zu planen. (Erzeugen)	Planung in Gruppenarbeit / „You do.“ „We do.“ / Ideensammlung, Meinungsbild, Entscheidung (Kritikgespräch zwischen Führungskraft und Mitarbeiter*in)

Tabelle 2: Thematische, intentionale, methodische Entscheidungen

Auch die Entscheidungen zur Methodik erweisen sich mit Blick auf die Anforderungen an Online-Seminare als funktional und erfüllen die Bedingungen. Das thematisch-intentional-

methodische Konzept könnte als Konzept auf den ersten Blick so funktionieren. Es wäre eventuell noch zu ergänzen durch ein Opening, das in Form eines Advanced Organizers

den Lernenden verdeutlicht, was und wie gelernt werden soll und durch einen Block, der den Lernenden eine Rückmeldung darüber gibt, ob sie die Lerneinheit erfolgreich absolviert haben.

Im Vergleich mit dem gewachsenen Konzept meines Präsenzseminars lassen sich nach diesem Planungsschritt doch große Unterschiede im Hinblick auf die Differenziertheit, die lerntheoretische Durchdringung und die abwechslungsreiche Taktung feststellen. Allerdings gilt auch hier wie für die Entscheidungen in den anderen beiden Entscheidungsfeldern: So ließe sich das Konzept auch im Präsenzseminar umsetzen; das Präsenzkonzept allerdings würde im Online-Seminar erheblich an Wirksamkeit einbüßen.

## 4.4 Entscheidungsfeld Medien

Das vierte von Schulz identifizierte Entscheidungsfeld bezieht sich auf Medien „als Unterrichtsmittel, deren (sic) sich Lehrende und Lernende bedienen, um sich über Intentionen, Themen und Verfahren des Unterrichts zu verständigen“ (Schulz 1997, 34). Dazu gehören neben nahezu selbstverständlichen wie etwa Sprache, Text, Flipchart oder Smartboard gerade im sprechwissenschaftlich-didaktischen Kontext unter anderem Audios und Videos, über deren Einsatz begründet entschieden werden muss.

Wenn wir uns an unserem Konzept für den Prozessverlauf orientieren, wäre an folgenden Stellen über Medien und ihren angemessenen Einsatz nachzudenken:

- Für die Information der Teilnehmer\*innen wäre entweder an eine Powerpoint-Präsentation zu denken, die natürlich auch im Online-Seminar funktioniert; alternativ

könnte im Seminar mit einem Tablet als Flipchart-Ersatz gearbeitet werden, um die Visualisierung sicherzustellen. Wie entsprechende Input unter rhetorischen und Visualisierungsgesichtspunkten gestaltet werden können, muss Sprechwissenschaftler\*innen hier nicht näher erläutert werden; Abbildung 1 könnte z.B. gut genutzt werden. Eventuell wäre für die Sammlung von Fragen und Anmerkungen im Anschluss an die Präsentationseinheiten ein gemeinsam zu bearbeitendes Dokument vorzubereiten, das über Screensharing geteilt werden kann, oder ein Whiteboard zu nutzen.

- Unter Umständen kommt es in Frage, die Informationsanteile im Online-Seminar vorab aufzuzeichnen (<https://www.anymp4.de/screen-recorder/>; <https://www.loom.com>) und im Online-Seminar abzuspielen; das entlastet Lehrende in der Seminarsituation. Außerdem eröffnet es die Möglichkeit, die Informationsphasen aus dem Seminar auszugliedern und in die Einzelarbeit außerhalb des Seminars zu verschieben.
- Die ausgesuchte Situation für die zweite Gruppenarbeit wäre am besten über einen Triggerfilm im Seminar zu repräsentieren.

Die medialen Entscheidungen unterscheiden sich nicht grundsätzlich von denen für ein Präsenzseminar. Lediglich die Visualisierungstechnik unterscheidet sich.

## 5. Fazit

Zunächst zur Vorläufigkeit, die im hypothetischen Charakter des didaktischen Entwurfs zum Ausdruck kommt: Die getroffenen Entscheidungen berücksichtigen alle Bedingungen des Lehr-Lern-Prozesses, die identifiziert worden sind – auch die des digitalen Lernens

in einem Online-Seminar. Das auf der Basis dieser Entscheidungen entstandene didaktische Konzept für eine digitale Lerneinheit zum Aufgabenorientierten Gesprächssteuerungsmodell erscheint nach einem prüfenden Blick realisierbar, widerspruchsfrei, folgerichtig und effizient, kurz: funktional und angemessen. Insofern kann der hypothetische Vorbehalt ad acta gelegt werden. Das Memento von der Vorläufigkeit der didaktischen Entscheidungen, die im Planungsverlauf getroffen werden, hält die Planung allerdings bis zum Ende offen und hilft auf dem Weg, immer wieder und immer neu über mögliche Alternativen nachzudenken.

Die Ausgangsfragen vom Beginn unserer Überlegungen lassen sich jetzt so beantworten: Viele Routinen, die in Präsenzseminaren hoch effektiv sind, stehen in der Form in Online-Seminaren nicht zur Verfügung. Die Kommunikationssituation im Online-Seminar ist geprägt vom hohen Konzentrationsgrad der Teilnehmer\*innen, reduzierter Feedbackmöglichkeiten und medial geprägter Rezeptionsgewohnheiten. Kurze, überschaubare Lernblöcke, die thematisch, intentional und methodisch variieren, werden den besonderen Bedingungen des Online-Seminars gerecht. Unsere Ausgangsfrage lautete nach der Betrachtung der Bedingungen des Online-Seminars: Wie können kurze Lernblöcke generiert werden, die die aus der digitalen Lernsituation resultierenden Bedingungen berücksichtigen, indem sie schnelle Wechsel im Hinblick auf Inhalte, Ziele und Verfahren realisieren?

Der didaktische Entwurf für eine Lerneinheit zum „Aufgabenorientierten Gesprächssteuerungsmodell“, thematisiert das Gespräch als Prototyp mündlicher Kommunikation. Er fokussiert Elemente und funktionale Struktur der Sprechsituation, das Miteinander und

„über etwas“ in der Kommunikation und verschiedene Gesprächssteuerungsebenen. Der Entwurf folgt einem plausiblen „thematischen Gang“ (Meyer 2008,17) und variiert so inhaltlich die Perspektive auf das Gespräch als Lerngegenstand.

In unserem didaktischen Entwurf wechseln sich unterschiedliche Intentionen regelmäßig ab: Informieren, beschreiben, analysieren, bewerten und erzeugen realisieren unterschiedliche kognitive Anspruchsniveaus und werden so dem Anspruch der Variabilität auf dem Weg des Kompetenzerwerbs gerecht. Gleichzeitig tragen diese didaktischen Zielbestimmungen dazu bei, das fachlich-sprechwissenschaftliche Ziel der Gesprächsfähigkeit zu erreichen.

Im Bereich der Methoden variiert der Entwurf zielbezogen verschiedene Sozialformen, Handlungs- und Prozessmuster sowie Bearbeitungsverfahren, indem er sinnvolle Korrelationen zu thematisch-intentionalen Einheiten des Lehr-Lern-Prozesses herstellt.

Der didaktische Entwurf insgesamt zeigt im Vergleich mit der routinierten Praxis aus Präsenzseminaren ein sehr viel höheres Maß an Differenziertheit und Struktur; er ist in sich stimmig und passt als Lerneinheit in den Gesamtrahmen des Seminars für Führungskräfte.

Die didaktische Planung eines digitalen Lehr-Lern-Prozesses unterscheidet sich im Ergebnis von der Planung eines analogen Lehr-Lern-Prozesses im Hinblick auf Differenziertheit und Strukturierung. In der Bedingungsanalyse hinterlässt die Besonderheit der digitalen Lernsituation ihre Spuren, weil sich der Lehr-Lern-Prozess an den besonderen digitalen Rezeptions- und Kommunikationsbedingungen orientieren muss und deshalb neben der

Methodenvielfalt auch besondere Variabilität auf der Ebene der thematischen Perspektiven und der Intentionalität gefordert ist. Allenfalls bei medialen Entscheidungen spielen digitale Erwägungen darüber hinaus eine größere Rolle. Erstaunlich, vielleicht sogar ernüchternd, ist folgende Erkenntnis: Der didaktische Entwurf als Ergebnis wäre so in den wesentlichen Zügen auch im Präsenzseminar umsetzbar; umgekehrt wäre der routinierte Plan aus dem Präsenzseminar im Online-Seminar nicht funktional.

Die bisherigen Überlegungen erlauben noch eine Bemerkung zum didaktischen Modell, das der Planung zugrunde liegt:

Um ein didaktisches Konzept auf seine Tauglichkeit für Online-Seminar zu überprüfen oder es neu zu planen, braucht es keine digitale Didaktik oder eine Didaktik des Digitalen, die alte tut's auch. Lehrende, die ein Online-Seminar vorbereiten, müssen sich deshalb auch nicht in eine vermeintlich neue digitale

Didaktik einarbeiten. Allerdings müssen sie all das, was sie routiniert im Präsenzseminar tun, unter den Bedingungen der digitalen Vermittlung einer Passungsüberprüfung unterziehen: Passt das Routinekonzept zu den veränderten Bedingungen des Online-Seminars? Bei dieser Passungsüberprüfung helfen die klassischen didaktischen Kategorien Thematik, Intentionalität, Methodik und Medien, und sie helfen dabei, ein neues angemessenes didaktisches Konzept zu entwickeln, das sich in Präsenz-Seminaren genauso wie online bewähren dürfte.

In Online-Seminaren tritt neben diese Herausforderung didaktischer Natur eine zweite instrumentell-technischer Natur: Das Kennenlernen und Beherrschen von Tools und Features der Anwendungen, die für die Gestaltung von Online-Seminaren unerlässlich sind. Das ist per definitionem keine didaktische Aufgabe, aber per se eine anstrengende.

---

## Literatur

Anderson, Lorin u. a. (2001), A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Blooms Taxonomy of Educational Objectives, London

Bahner, Lonni (1994), Didaktik, in: Historisches Wörterbuch der Rhetorik, hgg. v. Ueding, Gert, Bd. 2, Tübingen 1994, Sp. 736 - 748

Bartsch, Elmar (1991), Managementaufgabe Kommunikation: Das Machtspiel im Gespräch, in: Bartsch, Elmar (2009), Sprechkommunikation lehren. Gesammelte Aufsätze und Vorträge, Bd. 2, Alpen, 164 - 196

Baumgartner, Peter (2011), Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt, Münster

Bühler, Karl (1982), Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache, Jena

Geißner, Hellmut K. (1981): Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation, Frankfurt

Geißner, Hellmut K. (2002), Entwicklung von Gesprächsfähigkeit. Sprechwissenschaftlich begründete Kommunikations'trainings', in: Brünner, Gisela; Fiehler, Reinhard; Kindt, Walter (Hrsg.), Angewandte Diskursforschung. Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche, Radolfzell 2002, 197-210

Heimann, Paul u.a. (1997), Unterricht. Analyse und Planung, Hannover

Henningsen, Jürgen (1974), Erfolgreich manipulieren. Methoden des Beybringens, Düsseldorf

Kipp, Kerstin (2020): Rhetoriktraining digital: Wie es gelingt! in: Sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft, Sprechpädagogik, Sprechtherapie, Sprechkunst, II/2020, 3 - 11

Kolb, David (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. New Jersey

Langer, Inghard; Schulz von Thun, Friedemann; Tausch, Reinhard (2015), *Sich verständlich ausdrücken*, München/Basel

Lepschy, Annette (1995), *Das Bewerbungsgespräch. Eine sprechwissenschaftliche Studie zu gelingender Kommunikation aus der Perspektive von Bewerberinnen und Bewerbern*, St. Ingbert

Lepschy, Annette (1996), *Entwurf eines aufgabenorientierten Gesprächssteuerungsmodells*, in: *Sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft, Sprechpädagogik, Sprechtherapie, Sprechkunst*, II/1996, 68-73

Lepschy, Annette (1999), *Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit*, in: Brünner, G./Fieler, R./Kindt, W. (Hg.), *Angewandte Gesprächsforschung Bd. 2*, Opladen, 50-71

Lepschy, Annette / Lepschy, Wolfgang (2011), *Exploration, Analyse und Didaktik/Methodik als Bausteine einer sprechwissenschaftlichen Gesprächsrhetorik*, in: Pabst-Weinschenk, Marita (Hg.) (2011), *Anwendungsfelder kooperativer Rhetorik. Beiträge der Sprechkontakte in memoriam Elmar Bartsch*, Alpen, 7-20

Lepschy, Wolfgang (2020), *Videokonferenz – Sprechwissenschaftliche Analyse eines viralen Phänomens*, in: *Sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft, Sprechpädagogik, Sprechtherapie, Sprechkunst*, H. 70, II/2020, 28 - 36

Mandl, Heinz / Kopp, Brigitte (2006), *Lehren in der Weiterbildung aus pädagogisch-psychologischer Sicht*, in: Nuissel, Ekkehard (Hg.), *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*, Bielefeld, 117 – 128

## Wolfgang Lepschy

... hat an den Universitäten Münster, Duisburg und Fribourg (CH) Philosophie, Katholische Theologie, Pädagogik und Sprechwissenschaft studiert (Zweites Staatsexamen). Er ist Mitgründer und geschäftsführender Gesellschafter der Lepschy & Lepschy GbR, Personal- und Organisationsentwicklung und seit 1991 als Trainer, Moderator und Berater für Unternehmen und Behörden tätig. Schwerpunkte seiner Tätigkeit sind Kommunikation, Kooperation und Konflikt; Einführung von

Meyer, Hilbert (2008), *Was ist guter Unterricht?* Berlin  
Platon (1857), *Kratylos*, nach der Übersetzung von Friedrich E. D. Schleiermacher,

in: *Platons Werke, zweiter Teil, zweiter Band, dritte Auflage*, Berlin 1857 (Digitalisat: <http://opera-platonis.de/Kratylos.pdf>, zuletzt aufgerufen am 29.12.2020)

Sartre, Jean Paul (1993), *Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie*, Reinbek

Schulz, Wolfgang (1997), *Unterricht. Analyse und Planung*, in: Heimann, Paul u.a., *Unterricht. Analyse und Planung*, Hannover, 13 - 47

Tucker, Catlin (2020), *3 Ways to Use Video Conferencing with Students Learning Remotely* (<https://catlintucker.com/2020/03/3-ways-to-use-video-conferencing/>, zuletzt aufgerufen am 29.12.2020)

Watzlawick, Paul u.a. (1982), *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern, Stuttgart, Wien

Wernke, Stephan u.a. (2015), *Heimann, Schulz oder Klafki? Eine quantitative Studie zur Einschätzung der Praktikabilität allgemeindidaktischer Planungsmodelle*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (2015) 3, 429 - 451

Widmann, Andrea (2013), *Didaktik unterrichten oder: Wie lernen Fachleute didaktisch zu denken? Ein Erfahrungsbericht*, in: *Magazin erwachsenenbildung.at* 20/2013, 09/02 - 09/07 (Digitalisat: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/meb13-20.pdf>, zuletzt aufgerufen am 29.12.2020)

Personalentwicklungs-Instrumenten; Prozessbegleitung in partizipativen Changeprozessen.



Bild: Foto Art

# RÄTSEL-REIHE: WER WAR DAS DENN?

## Auflösung von Folge 15

In der letzten Folge suchten wir Emil Milan (2.4.1859 Frankfurt/M. - 13.3.1917 Berlin)

Der direkte Vorgänger von Erich Drach an der Berliner Universität ist der Sprecher, der das intensive Dichtungssprechen mit leisen Tönen gegen das theatralische Pathos setzte.

Googelt man den Namen, findet man bei Wikipedia folgenden Eintrag:

**Emil Milan**, auch *Emil Milan August Jacob Meyer*, (\* [2. April 1859](#) in [Frankfurt am Main](#); † [13. März 1917](#) in [Berlin](#)) war ein deutscher [Theaterschauspieler](#), [Rezitator](#) und [Regisseur](#).

### Leben und Wirken

In seiner Geburtsstadt Frankfurt am Main besuchte er die Wöhlerschule und das Gymnasium. Danach beschritt er zunächst die kaufmännische Laufbahn, gab sie aber bald auf, um sich dem Theater zu widmen. Er absolvierte auch einen einjährig Freiwilligen-Dienst. In der Folge wirkte er als Schauspieler in Hagen (1886), am [Hoftheater](#) in [Meiningen](#) (1886/87) und am [Stadttheater](#) in [Köln](#) (1888–1892), wo er sich auch als Regisseur betätigte. Dann versuchte er sich erfolgreich als Vortragskünstler. 1897 wurde er in Frankfurt am Main Mitglied der [Freimaurerloge Zur Einigkeit](#). Um sein Wissen zu vertiefen studierte er ab 1899 – im Alter von 40 Jahren – deutsche Sprache und Literatur an der [Universität Zürich](#), wo er 1904 auch als Dr. phil. [promoviert](#) wurde. Schon ab 1903 war er als Lektor für Vortragskunst an der [Universität Berlin](#) angestellt, wo er spezielle Vorlesungen und Kurse abhielt. Weiterhin führte er noch Lehrveranstaltungen an der 1905 von [Max Reinhardt](#) eingerichteten [Schauspielschule](#) des [Deutschen Theaters](#) durch. Hier war er ab 1906 ebenfalls noch als Regisseur wirksam. Am 3. März 1915 wurde ihm „in Anerkennung seiner wissenschaftlichen Leistungen“ das Prädikat als Professor verliehen. Sein ganzes Wirken hat wesentlich zur Entwicklung des späteren Faches Sprechkunde und Sprecherziehung beigetragen. Außerdem war er selbst ein brillanter Redner und Sprecher.

Er war mit der Schauspielerin [Adele Doré](#) (1869–1918) verheiratet. Beider Grabstätte befindet sich auf dem [Südwestkirchhof Stahnsdorf](#).

### Schriften

- *C.F.Meyers „Balladen“ in ihrer alten und neuen Gestalt*: Beilage zur Allgemeinen Zeitung vom 9. Juni 1891, S. 1–5
- *Heimat*. Ein unmusikalisches Schauspiel in zwei Aufzügen für Crefeld und andere Provinzstädte, Köln 1893
- *Wintersonnenwende*. Lustspiel, 1899
- *Das Herz in der Sprache der Minnesänger*, Frauenfeld 1904 (Diss.)
- *Trari-Trara*. Bilder für die Kleinen von F.W.Kleukens und Reimen von Emil Milan, Steglitz-Berlin 1905

### Literatur

- Cäsar Flaischlen: Emil Milan als Künstler. Worte bei seiner Gedächtnisfeier in der alten Aula der Kgl. Universität Berlin am 9. Mai 1917, Berlin 1917
- Wilhelm Kosch: Deutsches Theater-Lexikon, Bd. 2, Klagenfurt-Wien 1960, Sp. 1472
- Irmgard Weithase: Zur Geschichte der gesprochenen deutschen Sprache, Tübingen 1961, S. 566–569
- Wilhelm Kosch: Deutsches Literatur-Lexikon, 3. Aufl., Bern 1986, Sp. 1075
- Walter Wittsack (Hrsg.): Emil Milan. Zur Geschichte der Sprechwissenschaft. Dokumentation, Regensburg 1986, [ISBN 978-3922757870](#)
- Walter Trentschel: In Memoriam Emil Milan. In: the Phonetician Nr. 93/94(2006), S. 29–34

([https://de.wikipedia.org/wiki/Emil\\_Milan](https://de.wikipedia.org/wiki/Emil_Milan) (Abgerufen 25.01.2021))

Leider gab es diesmal keine Einsendungen, also auch keinen Gewinner. Schade!



## WER WAR DAS DENN? Folge 16

X hat 1966 die Nachfolge von Lockemann angetreten, nachdem er in Marburg und Berlin studiert hatte. In Marburg war er mit Lothar Berger Hilfskraft bei Winkler. Besonders angetan war X immer von der Schauspielerei. So war es für X folgerichtig, in Berlin neben dem Universitätsstudium der Germanistik und Theatergeschichte auch eine Schauspielschule zu besuchen und die Schauspielerprüfung abzulegen. Die Sprecherzieherprüfung hat er wohl 1957 in Marburg abgelegt, ferner auch das Staatsexamen für das Lehramt Deutsch und ev. Theologie. X wechselte dann aber aus dem Schuldienst als Lektor an die Universität Mainz. 1971 richtete X dort die 11. Arbeitstagung der DGSS aus. Geschrieben hat X nicht so viel, aber dennoch waren seine 106 Seiten (inkl. Literaturverzeichnis) „Grundlagen der Sprecherziehung“ (2. Aufl. 1973) für viele Studierende in den 1970er Jahren eine kompakte und kompetente Einführung ins Fach. An der Universität Mainz lehrte X bis zu seinem frühen tragischen Tod 1987. Im Alter von 54 Jahren erlag der Sprechwissenschaftler einer Krebserkrankung im Mundraum.

Unter den Personen, die die gesuchte Persönlichkeit richtig erkennen und den vollständigen Namen mit Lebensdaten uns mailen, wird wieder eine Fachpublikation verlost. Mitraten können alle Mitglieder der DGSS, ausgenommen Vorstandsmitglieder und Mitarbeiter\*innen der Geschäftsstelle und Öffentlichkeitsarbeit. Der Rechtsweg ist ausgeschlossen.

Lösungen an [pabst@phil.hhu.de](mailto:pabst@phil.hhu.de) und [geschaeftsstelle@dgss.de](mailto:geschaeftsstelle@dgss.de)

(Betreff: „Wer war das denn?“). Die Auflösung folgt in der nächsten Ausgabe.

## DGSS @ktuell 1/2021



# DGSS

Deutsche Gesellschaft für  
Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e.V.

ISSN 2191-5032