

Soweit die Stimme trägt – Raum für die persönliche Stimme und für Mündliches beim unterrichtlichen Sprach(en)lernen durch Orchestriertes Sprechen

Henning Bolte

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Sprachlehr-/lernforschung am Institut für Fremdsprachen der Universität Utrecht/Niederlande tätig, arbeitet als Musikjournalist für Radio und Printmedien. Arbeitsschwerpunkte: Orchestriertes Sprechen/Mündlichkeit, Repräsentationsweisen/Bauformen sprachlicher Verständigung, Sprachwerkstatt/Sprach-Coaching im fachwissenschaftlichen Studium (Lolalogie); Veröffentlichungen: Mündlichkeit/mündliche Kommunikation, sprachliche Praktiken des Hip Hop, Unterrichtsinteraktion, Grammatikunterricht, Aufgabenanalyse. Lehrwerkautor.

E-mail: hbolte@xs4all.nl - Website: www.let.uu.nl/~Henning.Bolte/personal

Erschienen online: 1. Mai 2007

© *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2007

Abstract. Sprechen und Sprechausdruck scheint für den Fremd-/Zweitsprachenunterricht eine wild wuchernde Pflanze zu sein, die man erst gehörig zurechtstutzen muss, um damit arbeiten zu können. In der Praxis ist es heutzutage üblich, Lernende immer wieder Sprachschablonen von sogenannten Modelldialogen monoton reproduzieren zu lassen. Der Beitrag stellt dem den Ansatz des Orchestrierten Sprechens gegenüber und zeigt, wie man Lernende zu intensivem lebendigem Sprechen bringen kann, wie man dafür sorgen kann, dass sie im lebendigen Sprechen, durch lebendiges Sprechen ihren persönlichen Ausdruck in der anderen Sprache entwickeln und wie man das Ganze als Lehrkraft/Dirigent zentral lenken kann. Für den Ansatz spielen Stimme, Klang, Bewegung und im Zusammenhang damit Stimmgebung, Einstimmung, Abstimmung und Herstellen von Stimmigkeit eine wichtige Rolle. Der Beitrag zeigt Etappen der Entwicklung dialogischen Sprechausdrucks sowie darauf bezogene Arbeitsweisen und Techniken. Orchestriertes Sprechen initiiert andere körperliche und klanglich-rhythmische Umgangsweisen mit Sprache/Sprachlernen, ermöglicht einen lebendig(er)en Unterricht und kann Mündlichkeit wieder zu einem gewichtigen Lern- und Gestaltungsmittel im Unterricht machen.

Der Klang der Stimme ist für den Menschen von wesentlicher Bedeutung im Umgang mit seiner Umgebung. Mit der Stimme meldet er sich auf dieser Welt an und er verlässt sie mit dem letzten Atemhauch. Er lebt durch die Stimme. Mit

Henning Bolte, Soweit die Stimme trägt – Raum für die persönliche Stimme und für Mündliches beim unterrichtlichen Sprach(en)lernen durch Orchestriertes Sprechen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 24 S.

der Stimme lotet er seine physische wie die soziale Umwelt aus, mit der Stimme navigiert er darin, mit der Stimme stößt er an, behauptet sich, stimmt er sich ab, mit der Stimme kommt er zu Übereinstimmung, mit der Stimme macht er die Welt stimmig für sich. Was er ist, seine Person, seine Persönlichkeit ist stimmlich bestimmt: per sonare.

1. Verschwinden der Stimmlichkeit im kommunikativen Fremdsprachenunterricht

Gerät der stimmliche Mensch in die Situation Fremd- oder Zweitsprachenunterricht, dürfte er sich zunächst einmal verstimmt oder entstimmt vorkommen. Das Kleid, in das der Klang seiner Stimme gehüllt ist – sprich seine Erstsprache – kann seine Zwecke nicht mehr erfüllen. Er muss in ein noch ungewohntes neues Kleid hineinschlüpfen, in dies Kleid hineinwachsen. Er hat nur noch den nackten Klang seiner Stimme. Manche ziehen so schnell wie möglich das neue Kleid über das alte Kleid, andere erfahren eine Menge Anomaliegefühle und Hemmungen. Gute Gründe, hier im Unterricht anzusetzen. Auffälligerweise aber sind der Klang der persönlichen Stimme und die Entwicklung mündlicher Artikulation im kommunikativen Fremdsprachenunterricht mit seinen interkulturellen Varianten weitgehend verschwunden. Wie kommt das?

Ein Grund dafür dürfte in dem vorherrschenden Bild von Kommunikation liegen. "Kommunikation" heißt: Gebrauchenkönnen musterhafter, meistens klischeesierter Ausdrücke (Redemittel genannt) zur Realisierung bestimmter Grundbedürfnisse (Begrüßen, Entschuldigen, diverse Erkundigungen einziehen, Reklamieren etc.). In diesem Bild von "Kommunikation" sind diese Ausdrücke eine Art Schlüssel, die man zur Realisierung des jeweilig verfolgten Zwecks nur noch in das Schlüsselloch zu stecken braucht. Man muss dazu die richtigen Schlüssel entsprechend geordnet bereithalten. Für die Artikulation ist einzig wichtig, dass der Gesprächspartner den verfolgten Zweck irgendwie erkennt und dann entsprechend kooperiert. "Kommunikativer" Unterricht stellt solche "Schlüssel" bereit und sorgt für deren Einprägung (nachzuweisen in entsprechenden Tests). Gebrauchen heißt dann eben, diese "Schlüssel" modellhaft reproduzieren können (siehe dazu auch Bolte 2005: 12-23). So werden Teenager im Fremdsprachenunterricht weiterführender Schulen in ganz Europa seit nunmehr 20 Jahren (fiktiv) mit französischen, britischen oder deutschen Campingplätzen, Einkaufszentren und ähnlichen Schauplätzen konfrontiert. Durch das Einprägen sprachlicher Fertigteile sollen sie für die (sprachliche) Bewältigung heutiger Konsumrealitäten fit gemacht werden. Man nennt das "Anknüpfen an die Lebenswelt der Lernenden". Dabei kommen meistens ungebrochene Stereotypen und Sprachklischees heraus. Damit ist die Richtung funktionaler Reduzierung komplexer sprachlicher Handlungsrealität für unterrichtliches Sprach(en)-lernen und die Hantierung als unterrichtliches Lernobjekt klar angegeben, sind entsprechende Grenzen der Modellierung und des Erprobens von sprachlicher Aktivität gesetzt (siehe Bolte 2005: 19-23).

Henning Bolte, Soweit die Stimme trägt – Raum für die persönliche Stimme und für Mündliches beim unterrichtlichen Sprach(en)lernen durch Orchestriertes Sprechen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 24 S.

Mit der genannten Schlüssel-Vorstellung geht eine Verredemittlung des Unterrichts einher. Sie schlägt sich in einem Kernelement des gängigen kommunikativen Fremd-/Zweitsprachenunterrichts nieder, den sogenannten Modelldialogen. Sie sehen aus wie Extrakte der sprachlichen Wirklichkeit, gerieren sich als realistische Repräsentationen derselben und behaupten umstandslos Zweckdienlichkeit für den Erwerb mündlicher Kommunikationsfertigkeiten. Sie erwecken den Eindruck, als lieferten sie dem Lernenden Schlüssel, mit denen dieser soziale Handlungssituationen umstandslos sprachlich bewältigen kann.

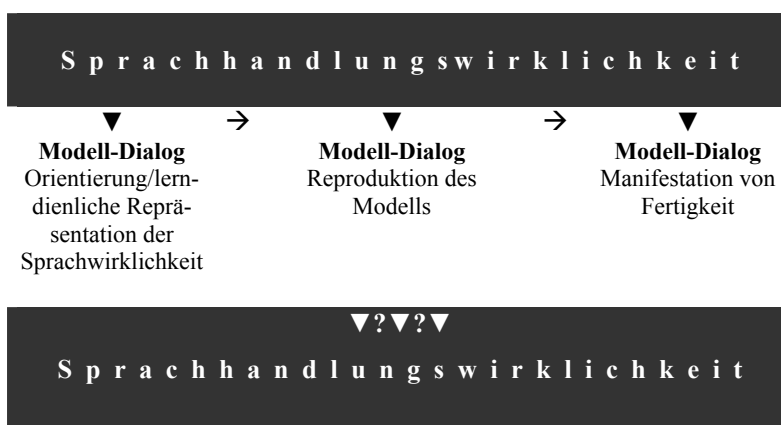


Abb. 1 – Beziehung Sprachwirklichkeit – Lernmodell

Können sie diesen Anspruch einlösen? Wohl kaum so umstandslos, wie suggeriert wird! Als Wirklichkeitsrepräsentationen fehlen ihnen zu viele wesentliche Merkmale (zur Analyse von Beispielen siehe Redder 1990 und Bolte 1996: 5-8, Bolte 2005: 12-19) und sie werden in der Regel auch nicht schrittweise in diese Richtung erweitert, besitzen keine konstruktive Offenheit, aus der sich produktive Prozesse entwickeln könnten. Auch wird man kaum behaupten können, dass sie mit der Entwicklung medialer Repräsentationsmodi und deren Möglichkeiten (siehe dazu u. a. Bachmann 1991; Bohrer & Scheel 2005, Bolte 1995) Schritt gehalten hätten. Es sind schriftreduzierte Artefakte, aus denen wesentliche Kennzeichen von mündlicher Interaktion und deren Klanglichkeit nicht mehr ablesbar sind. Letztere sind auch aus dem Unterrichtsgeschehen immer weitgehender getilgt. Üppiger visueller Pracht steht auditiv-klangliche Öde gegenüber¹. So ist die mediale auditive Darbietung der Fremdsprache wie das Aussprachetraining drastisch zurückgegangen. Dies ist Teil einer allgemeineren Entwicklung, die sich auch in den Bezugswissenschaften niederschlägt. Meyer-Kalkus (2001) rekonstruiert dieses langsame Verschwinden *mündlicher Mündlichkeit* in den letzten 100 Jahren in seiner aufschlussreichen Studie.

Was im Unterricht bleibt, sind pseudodialogisch eingekleidete Vokabellernvorrichtungen, die als Realitätssurrogate daherkommen und im besten Fall wie Ikonen der sprachlichen Handlungsrealität funktionieren. Das Hauptaugenmerk

Henning Bolte, Soweit die Stimme trägt – Raum für die persönliche Stimme und für Mündliches beim unterrichtlichen Sprach(en)lernen durch Orchestriertes Sprechen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 24 S.

liegt in solchen Lehrbuchrepräsentationen wie in der damit verbundenen Unterrichtspraxis auf der kognitiv gerichteten Einprägung dieses "Schlüssel"-Vokabulars. Wie es in der Wirklichkeit geht, ist ja im Modell-"Dialog" alles schön kernhaft-handlich aufgeschrieben. Damit wird eine Praxis unterstützt, bei der diese schriftlichen Fixierungen nur noch neutral und monoton vorgelesen, reproduziert und auswendig gelernt zu werden brauchen (reproduktiver Habitus).

Der Fremdsprachenunterricht verkommt dabei tendenziell zum Vokabellernbetrieb: eine endlose Strecke häuslichen Vokabellernens, ohne dass dies noch in nennenswerten Portionen der Entwicklung von Mündlichkeit verankert würde². Kernstück dieser Praxis: [Modelldialoge](#), die im Unterricht in [monotonem](#), leierndem [Ton](#) (neutrale Nullstufe der Stimmführung) gesprochen werden. Es handelt sich um eine Temperierung des Stimmlichen, um die Aufmerksamkeit auf 'rein' kognitive Verarbeitung des "Schlüssel"-Vokabulars richten zu können³. Die weitere Bearbeitung dieser Modelle bleibt ebenso hartnäckig im reproduktiven Habitus stecken. Diese Praxis bildet ein geschlossenes, sich immer wieder schließendes System. Zwar werden fortwährend Versuche unternommen, spezifische Elemente von Mündlichkeit wie Abtönungspartikel, Hörersignale etc. in den Unterricht einzubeziehen. Das geschieht jedoch vornehmlich metasprachlich im Modus der kognitiven Reflexion. Dadurch ändert sich das geschlossene System nicht und es führt auch nicht automatisch zur Entwicklung lebendigeren, persönlichen Ausdrucks in der Fremdsprache⁴. Es muss mehr geschehen, um aus dieser (praktisch-funktionellen) Zwangsjacke herauszukommen.

2. Ausgangspunkte und Elemente Orchestriertes Sprechen

Orchestriertes Sprechen geht dekonstruktiv an die vorgefertigten Formate des reproduktiven Habitus heran. Dies beinhaltet: Zerschneiden des Wirklichkeits-surrogats vorgefertigter Modell-Dialoge. Einmal zerschnitten, ist die Frage: wie bekomme ich in der Klasse die Schnitt- bzw. Bruchstücke wieder zu einem **stimmigen** Ganzen zusammengesetzt, und zwar in und durch mündliche(r) Interaktion der Lernenden in der Zielsprache, durch den Gebrauch ihrer Stimmen also?

Mit den Schnittstücken erhalte ich Gesprächsfetzen auf der Suche nach **BE-Stimmung** und **Stimmigkeit**. Stimmgeber können die Lernenden sein. Sie können den Gesprächsfetzen ihre persönliche Stimme geben und sie in gemeinsamer stimmlicher Aktion zu einem stimmigen Ganzen entwickeln. Wie aber kann ich die Lernenden in einer normalen Klasse mit 20, 30 oder mehr Schülern dazu kriegen, die Gesprächsfetzen zu BE-stimmen, und wie kann ich alle Stimmen zusammenbringen? Wie kann ich dafür sorgen, dass sie sich zu einem stimmigen Ganzen zusammenfinden und dabei ihren persönlichen Ausdruck, ihre persönliche Stimme in der Zielsprache entwickeln? Dazu muss ich die Klasse als

Henning Bolte, Soweit die Stimme trägt – Raum für die persönliche Stimme und für Mündliches beim unterrichtlichen Sprach(en)lernen durch Orchestriertes Sprechen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 24 S.

ein [Ensemble](#) von Stimmen ansehen, als **Orchester** behandeln. Um die Stimmen in Schritten zu einem [stimmigen](#) Ganzen zusammenkommen zu lassen und dabei Entwicklung ihrer persönlichen Stimme möglich zu machen, bedarf es einer geeigneten Regie, eines [Dirigenten](#) und eines Konzepts der [etappenweisen](#) Entwicklung. Das nenne ich Orchestriertes Sprechen. Zu Orchestriertem Sprechen gehören folgende Grundelemente:

- a) Die Klasse fungiert als [Stimmenensemble](#), das von der [Lehrkraft als Dirigent](#) dirigiert wird.
- b) Jeder Lernende erhält einen zu BE-stimmenden [Gesprächsfetzen](#) auf einer [Gesprächskarte](#). Die Gesprächskarte hat einen für den Lernenden und den Lehrer-Dirigenten sichtbaren [Kennbuchstaben](#). Dadurch kann der Dirigent den Stimmbeitrag gezielt ansprechen und mit anderen Stimmen kombinieren. Bei einer Klassengröße von 25 Lernenden sind 25 (verschiedene) Gesprächsfragmente erforderlich. Hat man weniger als 25 verschiedene Fragmente zur Verfügung, werden einige – unter verschiedenen Kennbuchstaben – doppelt besetzt. Ein Gesprächsfetzen oder [Gesprächsfragment](#) ist ein Ausdruck, der potentiell als Gesprächsbeitrag fungieren kann (siehe Abb. 4). Die Gesprächsfragmente stammen aus [Lerndialogen](#) oder -polylogen verschiedenster Provenienz: Lehrbuchdialoge, selbst verfasste Dialoge, bearbeitete Originaldialoge, bearbeitete literarische Dialoge/Filmdialoge etc.
- c) Die Lehrkraft als Dirigent verfügt über [Einsatzkarten](#) mit den Kennbuchstaben der Gesprächskarten. Durch Hochhalten einer Einsatzkarte spricht der Dirigent die Stimme des Lernenden an, der die Gesprächskarte mit demselben Kennbuchstaben hat. Das Hochhalten ist eine Aufforderung zum Sprechen, ein Einsatzzeichen. Die Einsatzkarten bilden ein neutrales Interface. Es funktioniert wie eine mysteriöse Dirigiermaschine, die die Lehrkraft bedient. Das öffnet am Anfang am besten den Spielraum für die Stimme(n). In späteren Stadien kann man auch mit Handzeichen oder Dirigierstock [dirigieren](#).
- d) Orchestriertes Sprechen erfolgt in drei bzw. vier [Etappen](#), wovon die letzte fakultativ ist:

6

e)



Abb. 2 - ETAPPEN Orchestriertes Sprechen

- f) In den einzelnen Etappen finden verschiedene [Arbeitsweisen](#) und Techniken Verwendung wie MURMELN/BLABLA, KASKADE, PENDEL, TONKARTE etc., mit denen die Ausdrucksqualität, Einbettung und Kombination der Stimmen/Stimmbeiträge beeinflusst und gesteuert wird.

1 – MURMELN/BLABLA	10 – TONKARTE
2 – ZUFALL	11 – KONTRAST
3 – AUF	12 – LOOP
4 – RUNDE	13 – KETTE
5 – ECHO/Modellierung	14 – EXPANSION
SPRECHSCHATTEN	15 – DIREKT, FAST, HÄLFTE
6 – LERNdir	16 – FREIER ANSCHLUSS
7 – KASKADE	17 – DIAGRAMM
8 – PENDEL	18 – OK (ohne Karte)
9 – SIMULTAN	19 – LERNarr

Abb. 3– Arbeitsweisen/Techniken

Beim Ansatz des Orchestrierten Sprechens wird das vorgefertigte Wirklichkeits-surrogat Modell-Dialog in Teile zerschnitten. Diese Teile sind Gesprächsfetzen auf der Suche nach BE-Stimmung und Stimmigkeit und landen als solche bei den Lernenden. Dies entspricht auch der realen außerunterrichtlichen Situation,

Henning Bolte, Soweit die Stimme trägt – Raum für die persönliche Stimme und für Mündliches beim unterrichtlichen Sprach(en)lernen durch Orchestriertes Sprechen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 24 S.

wo Sprachlerner Fetzen von Gesprächen wahrnehmen und diese zusammensetzen müssen. Beim Orchestrierten Sprechen wird dies im Tempo verlangsamt und in der Optik vergrößert (Zoomeffekt) oder zeitweise angehalten/eingefroren. Durch das Zerschneiden entstehen Gesprächsfragmente. Das Fragmentarische setzt Suche nach Ergänzung in Gang und ruft Drang zur ZUSAMMEN-Fügung hervor. Die Kraft des Fragmentarischen treibt das aktive Suchen und gemeinsame [Assemblieren](#) der Stimmen an. Aus Lehrbüchern und der Unterrichtspraxis kennen wir Ähnliches seit langem als Papier-und-Stift-Aufgabe. Lernende müssen dabei auf Papier durcheinandergewürfelte Dialogteile gemäß einem eher behandelten Modell-Dialog ordnen: *Ordne die Dialogteile und schreibe den Dialog auf!* Warum lässt man das schriftlich machen, wonach nur eine mündliche Reproduktion des schriftlich zusammengefügt Dialogs übrigbleibt?

Die ZUSAMMEN-Fügung kann auch insgesamt mündlich geschehen, und zwar wie beim Orchestrierten Sprechen – gemeinschaftlich, unter Beteiligung der gesamten Klasse. Dadurch werden alle Lernenden viel intensiver in den Prozess involviert und es kann auf vielfältige Weise an der Entwicklung mündlicher Ausdrucksfähigkeit in der Zielsprache gearbeitet werden. Die Lehrkraft kann als Dirigent zentral steuern, während der Lernende gleichzeitig viel Spielraum für persönliche Entwicklung hat. Das Aufmerksamkeits- und Aktivitätsniveau ist für alle Lernenden durchgängig für eine längere Zeitspanne hoch, höher als bei herkömmlichen Verfahren. In der Praxis zeigt sich, dass es selbst für Hauptschüler kein Problem ist, bei Orchestriertem Sprechen 30 bis 45 Minuten konzentriert zu arbeiten. Letztendlich konstruieren/assemblieren die Lernenden im fortlaufenden Sprechen, durch ihr Sprechen auch noch dasjenige selbst, was sie sonst vollständig vorgefertigt zum Reproduzieren vorgesetzt bekommen.

3. Prozedere Orchestriertes Sprechen

Die Lehrkraft dirigiert mit [Einsatzkarten](#). Diese zeigen die Kennbuchstaben der Gesprächsfragmente, die sich bei den Lernenden der Klasse auf den Gesprächskarten befinden. Zeigt die Lehrkraft als Dirigent zum Beispiel die Einsatzkarte **K** hoch, so artikuliert der Lernende, der die Gesprächskarte mit dem Kennbuchstaben **K** hat, den Ausdruck, der auf seiner Karte steht⁵:

K	Ja, ohrenbetäubend
----------	--------------------

Abb. 4A - Gesprächskarte (Schüler)

Zeigt die Lehrkraft als Dirigent dann die Einsatzkarte D hoch, ist der Lernende dran, dessen Gesprächskarte den Kennbuchstaben D trägt usw.:

Henning Bolte, Soweit die Stimme trägt – Raum für die persönliche Stimme und für Mündliches beim unterrichtlichen Sprach(en)lernen durch Orchestriertes Sprechen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 24 S.

D	Ist nicht so das Gelbe vom Ei
----------	-------------------------------

Abb. 4B - Gesprächskarte (Schüler)

Diese beiden Gesprächsfragmente könnten in einem Gespräch aufeinanderfolgen. Mit **K** können Klänge/Geräusche charakterisiert werden und mit **D** kann eine Bewertung gegeben werden. Die Gesprächskarten werden am Anfang, in der Etappe des BE-Stimmens/Einstimmens kreuz und quer nach dem [Zufallsprinzip](#) abgerufen, sodass sich sowohl potentiell zusammenpassende als auch nicht zusammenpassende Kombinationen ergeben. Wenn die Lehrkraft als Dirigent als nächstes die Einsatzkarte **H** hochhält, erhält man:

H	Ja schon, aber ich glaub, er steht auf wilde Musik
----------	--

Abb. 4C - Gesprächskarte (Schüler)

Diese Äußerung käme im Gespräch als direkter Anschluss an die beiden vorausgegangenen Äußerungen weniger in Frage. Sie gibt aber deutlich einen Gesprächsgegenstand an. Dies beeinflusst die Wahrnehmung und Verarbeitung der folgenden Äußerungen. Die Kennbuchstaben sind im übrigen willkürlich verteilt und sagen nichts über Position oder Reihenfolge.

Aufmerksamkeit und Aktivitätsniveau der Lernenden werden bei diesem Verfahren durch Zweierlei intensiv gefordert: einmal dadurch, dass jeder als Teil des Orchesters jederzeit drankommen kann und dadurch, dass jeder einzelne Lernende als auch das Ensemble fortlaufend am Herstellen von – klanglichem und bedeutungsmäßigem – Zusammenhang beteiligt ist. Die Lernenden folgen unwillkürlich und mit Spannung den Aufführungen derjenigen, die jeweils dran sind. Gleichzeitig können sie sich auf die Erprobung eines kleinen Ausschnitts, nämlich ihren Gesprächsfetzen, konzentrieren. Die Ruhe zum aufmerksamen Suchen und die Freiheit zum erprobenden Artikulieren wird durch den Dirigenten und dessen [Regie](#) gewährleistet. Es wird ja nichts Fertiges reproduziert, sondern aus der gemeinsamen Bewegung und Artikulation entsteht etwas Eigenes, Selbstgefertigtes, das in verschiedensten Aspekten, in verschiedenste Richtungen entwickelbar ist⁶.

Beim Orchestrierten Sprechen werden drei Etappen durchlaufen, jede mit verschiedenen Arbeitsschwerpunkten und dafür geeigneten Techniken. Dabei werden die Gesprächsfragmente fortlaufend von allen Lernenden mündlich gebraucht. Sie müssen sie gebrauchen, um zu einem gemeinsamen Ergebnis zu kommen. Der erste Durchlauf dient der [Einstimmung](#) – wie auch beim Instrumentstimmen/*Warming-up* eines Orchesters. Nach anfänglichem Stimmengewirr

Henning Bolte, Soweit die Stimme trägt – Raum für die persönliche Stimme und für Mündliches beim unterrichtlichen Sprach(en)lernen durch Orchestriertes Sprechen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 24 S.

(siehe [Murmeln/Blabla](#)) ruft der Dirigent einzelne Stimmen nacheinander ab, die sich dann vom Gemurmel abheben. Es geht um erprobendes Sprechen mit dem Ziel, einen gewissen Grad der Artikuliertheit/Intonation, Flüssigkeit und Lebendigkeit herzustellen. In der Etappe der [Abstimmung](#) geht es um gezieltere Kombinationen von Gesprächsfragmenten und deren Klangqualitäten, um die Gestaltung dynamischer Aspekte des Zusammen-Sprechens und um Arbeit an Bedeutungsaspekten (siehe Abschnitt 4.). Danach geht es um die Herstellung von [Stimmigkeit](#). Die Lernenden kennen die Gesprächsfragmente dann durch das fortlaufende variierte Ausprobieren so gut, dass sie in der Lage sind, kohärente Gesprächsverläufe in der Zielsprache entstehen zu lassen. Wie die Bezeichnung für diese Etappe schon anzeigt, ist auch dies wieder ein klanglich-bedeutungsmäßiges Unternehmen. Es kann mit Hilfe verschiedener Techniken erfolgen, die sich u. a. durch den Grad der Lehrerlenkung bzw. den eigenständigen Beitrag der Lernenden unterscheiden. Die Lehrkraft als Dirigent kann einfach eine von ihr bestimmte [Normalform](#) dirigieren (0-Stufe) oder die Lernenden selbst in verschiedenen Graden zum Arrangement beitragen lassen (siehe Abschnitt 3). Die Etappe [Freie Gestaltung](#) ist fakultativ. Dabei geht es um die Erarbeitung von komplexeren Arrangements von Stimmen, Umgebungsklängen und Bewegung. Hier können verschiedene Sprech-Stränge (geschichtet) durcheinander laufen, es kann mit *Voice-over*-Technik gearbeitet werden sowie mit dem Ineinandergreifen von Sprechklang und Bewegung, mit atmosphärischen Klängen und *Soundscapes*, elektronischer Bearbeitung von Stimmen etc. (mehrschichtige Stimmenkollagen). Solche Gestaltungen sind natürlich viel arbeitsaufwendiger, aber eine gute Gelegenheit auch im Fremdsprachenunterricht etwas interessantes Vorzeigbares zu produzieren.

Es ist wichtig, die Lernenden am Anfang auf das Bild vom Orchester zu orientieren und das Geschehen in den einzelnen Etappen als ein zusammenhängendes [Klangstück](#) mit verschiedenen Bewegungen zu sehen. Darin gibt es keine guten oder schlechten Klänge, keine unvollkommenen oder vollkommenen Klänge. Es gibt in erster Linie bewegende, sich verschiebende Klänge. Dieser Klang wird in den folgenden Etappen kontinuierlich weiterentwickelt. Zum Klang gehören auch Pausen, Schweigen, leises Sprechen, nervöses Bewegen, Fehlstarts, Gekicher, undeutliche und abweichende Artikulation etc. Sie sind integraler Teil des Orchesterstücks. Es sind Durchgangsklänge, weswegen es wichtig ist, sie nicht als Störgeräusche aufzufassen, die zu unterdrücken oder schnellstens zu beseitigen sind. Wenn man ihnen im guten Maße Raum gibt und in passenden Momenten Impulse gibt, verwandeln sie sich produktiv⁷. Beim Orchestrierten Sprechen gibt es also keine Trennung zwischen vorbereitendem Üben und "richtiger" Aufführung. Ein schönes Beispiel fließender stimmlicher Übergänge bietet das Stück „Oceana“ auf dem Album *Medulla* von Björk Guðmundsdóttir.

Die Lehrkraft als Dirigent muss in den bewegenden, sich verschiebenden Klängen die Möglichkeit des Einwirkens auf den Klang und des Steuerns der Stimmen entdecken. Sie muss jeweils herausfinden, wann Veränderungen in einzel-

Henning Bolte, Soweit die Stimme trägt – Raum für die persönliche Stimme und für Mündliches beim unterrichtlichen Sprach(en)lernen durch Orchestriertes Sprechen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 24 S.

nen Parametern (Tempo, Lautstärke etc.) angebracht, produktiv sind, gute Mitzieheffekte zeitigen können. Orchestriertes Sprechen ist mehr auf das Eröffnen (von Spielraum, von Entwicklungsmöglichkeiten) gerichtet als auf das Erfüllen (von normierten Modellen).

4. In den Etappen Orchestrierten Sprechens

Die Etappe des [Einstimmens](#) gibt dem Lernenden Raum und Möglichkeiten zum Ausprobieren der eigenen Stimme im neuen Gewand. Er kann die eigene Stimme auch im Ensemble mit anderen Stimmen hören, die dasselbe tun. Dabei darf man sich das Ganze in dieser Phase nicht wie ein geölt laufendes Stück für 25 und mehr Stimmen vorstellen. Zum Klang gehören wie schon erwähnt Kichern, Pausen, Fehlversuche, staksiges Sprechen. Lernende verbergen auf vielfältige Weisen ihr Gesicht, bringen den Oberkörper in horizontale Lagen, spielen mit Gegenständen, und es gibt vielerlei Verlegenheitsgestikulation, Nervositätsabfuhr sowie nachlaufende Hyperexpressivität. Kurzum, alles was in der gängigen temperierten, monotonisierten Form des Dialogsprechens weggefiltert ist, wird hier externalisiert und kann dadurch transformiert werden. Um die Nervositätsabfuhr und erforderliche Lockerung zu erreichen, kann man gleich zu Beginn allen Lernenden auftragen, ihr Gesprächsfragment halblaut vor sich hin zu [murmeln](#)⁸. Man bekommt dann gleich eine Klangkulisse für die nächsten Schritte, eine Klangkulisse, die man z.B. in der Lautstärke „einstellen“ kann. D.h. man lässt das Murmeln weiterlaufen, wenn der Dirigent mit den Einsatzkarten einzelne Stimme abrufen. Diese müssen sich in der Artikulation der Kulisse anpassen und umgekehrt. Bei den ersten Durchläufen des Einstimmens entsteht eine Bewegung von Stimmen, die eine Kontur mit Abstufungen und Kontrasten in Lautstärke, Tempo, Artikuliertheit aufweist. Aufgabe der Lehrkraft als Dirigent ist es, diese als Ganzes dynamisch zu entwickeln. Dabei kommt es darauf an, träges Sprechen, schwache Artikulation von individuellen Lernenden nicht individuell isoliert, sondern innerhalb größerer [Bewegungseinheiten](#) mitzunehmen und so produktiv zu beeinflussen. Artikuliertheit und Dynamik können z.B. in dieser Etappe dadurch beeinflusst werden, dass man die Lernenden sich erheben lässt, wenn sie vom Dirigenten das Einsatzzeichen bekommen. Durch die [aufwärts](#) gerichtete Bewegung wird die Artikulation automatisch ein Stück offener und deutlicher. Hinzu kommt, dass das Sprechen für alle durch eine profilierte Bewegung sichtbar wird. Im Gefolge kann der Dirigent die Bewegungsabläufe (und damit auch das Sprechtempo) verschnellern und variieren: er kann Erheben und Setzen nach bestimmten Mustern abwechseln⁹.

Ab diesem Punkt kann der Dirigent zu modellierender Rückmeldung ([ECHO](#)) übergehen. Die Lehrkraft als Dirigent gibt dann ein Echo der Äußerung des Lernenden, bei dem Aussprache und Intonation korrekt modelliert werden. Die Lehrkraft geht als Dirigent so viel Gesprächsfragmente mit Echo durch wie erforderlich. Wenn bei folgenden Durchläufen Korrektur angezeigt ist, gilt: nicht individuelle Lernende wiederholen lassen, sondern den entsprechenden

Henning Bolte, Soweit die Stimme trägt – Raum für die persönliche Stimme und für Mündliches beim unterrichtlichen Sprach(en)lernen durch Orchestriertes Sprechen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 24 S.

Ausdruck in einer zusammenhängenden Dreier-/Vierer-/Fünfer**KETTE** von Lernenden, hier im folgenden Beispiel zusätzlich mit Lautstärkevariation:

L1 *Richtig wild und laut !*
 L2 *Richtig wild und laut?*
 L3 *Richtig wild und laut!*
 L2 *Richtig wild und laut?*
 L1 *Richtig wild und laut!*

[Beispiel 1](#) – Kette (L = Lernende(r) – Sprechqualitäten (laut/leise) grafisch angedeutet)

Weitere Dynamisierung und Rhythmisierung kann man erreichen, indem man hin- und herlaufende **Crescendo-/Diminuendo**-Reihe von Stimmen bildet (**KASKADE**), **kurze** und **lange** Gesprächsfragmente/ Äußerungen miteinander abwechselt, hin und her **PENDEL**n lässt und mit bestimmten Gesprächsfragmente klanglich, rhythmisch oder bedeutungsmässig **KONTRAST**e bildet.

Bei KASKADE gibt der Dirigent einem Lernenden X ein Einsatzzeichen (Startpunkt). Die nächsten drei oder vier Lernenden neben oder hinter X schließen automatisch mit ihren Ausdrücken an und zwar lauter oder leiser werdend, in folgenden Beispielen durch die Buchstabengröße angedeutet.

L1 *Ist sogar erschwinglich!*
 L2 *Ich hätte gern diese!*
 L3 *Grütmusik, ja.*
 L4 *Und viel Spaß!*
 L5 *Ja ohrenbetäubend!*

[Beispiel 2A](#) – Kaskade - crescendo

In 2A schwillt der Ton an, in 2B schwillt der Ton ab:

- L1 *Ja klar, der steht auf sowas!*
- L2 *Der fährt bestimmt auf sowas ab!*
- L3 *Ich weiß nie, wo ich anfangen soll!*
- L4 *Sag mal, der Mark ist doch ein ganz ruhiger Typ?*
- L5 *Was suchst du denn da?!*

[Beispiel 2B](#) – Kaskade – diminuendo

Pendeln und Kontrastbildung findet man in folgenden Beispielen. Im ersten Beispiel schwingt das PENDEL immer wieder zu einem bestimmten Ausdruck zurück, der so verschiedene Kontextualisierungen/Anschlussmöglichkeiten erhält.

- L1 *Richtig wild und laut?*
- L2 *Ja, ohrenbetäubend!*
- L1 *Richtig wild und laut?*
- L3 *Ja, wirklich schaurig!*
- L1 *Richtig wild und laut?*
- L3 *Ja, aber billig!*

[Beispiel 3A](#) – Pendel

Im nächsten Beispiel schwingt das Pendel zwischen zwei Ausdrücken hin und her, wobei die Artikulation verstärkt sowie der Ausdruck eingeschliffen und semantisiert wird.

- L1 *Warum nicht?*
- L2 *Dreck!*
- L1 *Warum nicht?*
- L2 *Dreck!*
- L1 *Warum nicht?*
- L2 *Dreck!*
- L3 *Autos, das ist Schmutz, Dreck, Lärm, Gefahr.*

[Beispiel 3B](#) – Pendel

Während dieses sich wiederholenden dynamischen klanglich-artikulatorischen Ausprobierens/Erprobens beginnen die Lernenden, sich auch Bedeutungen und mögliche sprachliche Handlungspotentiale der eigenen und anderen Gesprächsfetzen zu realisieren und zu vergegenwärtigen. Bedeutung steigt aus fremdartigen, merkwürdigen, aber auch überraschenden und witzigen Kombinationen auf¹⁰. In folgendem Beispiel wird mit KONTRASTEN ein Spiel mit Klang und Bedeutung gespielt.

Henning Bolte, Soweit die Stimme trägt – Raum für die persönliche Stimme und für Mündliches beim unterrichtlichen Sprach(en)lernen durch Orchestriertes Sprechen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 24 S.

L1 *Warum nicht?*
 L2 *Erstens kommt es anders und zweitens als man denkt!*
 L3 *weil*
 L4 *das wäre gut!*
 L4 *Das wäre gut?*
 L1 *Warum nicht!*

[Beispiel 4A](#) - Kontrast

Im nächsten Beispiel geschieht das mit minimalen Mitteln

L1 *Und?*
 L2 *Was "und"?*
 L1 *Ja "und"!*
 L2 *Und?*
 L1 *Und!*
 L3 *Jetzt reicht's!*
 L4 *Schon gut!*

[Beispiel 4B](#) - Kontrast

Es ist nun ein geeigneter Moment, Lernende auch beim Dirigieren ([LERNDIR](#)) heranzuziehen, sie selbst dirigieren zu lassen. Willige finden sich in der Regel schnell. Sie füllen die Rolle meistens hochmotiviert aus und haben – zumindest im schulischen Bereich – einen direkteren Draht zu dem Ensemble. Manche stürzen sich ziemlich schnell auf rhythmisiertes Inszenieren von witzigen Klang-Bedeutungs-Kombinationen. Das heißt, sie nutzen unaufgefordert das inhärente Potential und erhalten so aus eigenem Antrieb Übersicht. Um am Ende dieser Etappe die Spannung zu lösen, kann man mehrere Lernende extra laut simultan sprechen lassen. Dafür benutzt der Dirigent [Einsatzkarte](#) mit mehreren Kennbuchstaben. So bewegt sich das Orchestrierte Sprechen in dieser Etappe vom Murmeln zu kräftig artikuliertem simultanem Sprechen.

In der Etappe des [Abstimmens](#) aufeinander können dynamische Aspekte (Tempo, Lautstärke, Tonfall) weiter bearbeitet werden, und es kann intensiver an Teilsequenzen oder an Erweiterungen von Gesprächszügen gearbeitet werden. Es wurde bereits erwähnt, wie man z.B. Tempo, Lautstärke und Intonation variieren kann. Wie kann man nun Variationen des Tonfalls, der Tonfarbe noch gezielter initiieren und steuern? Nach einigem Experimentieren mit instruierender Gestik und Mimik sowie mit Farbkodes wurden sogenannte Tonkarten eingeführt. Auf einer [Tonkarte](#) stehen in der Zielsprache (und ikonisch) Anweisungen zur Sprechqualität und zum Tonfall, z.B.

Henning Bolte, Soweit die Stimme trägt – Raum für die persönliche Stimme und für Mündliches beim unterrichtlichen Sprach(en)lernen durch Orchestriertes Sprechen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 24 S.

Etwas charmanter bitte! ; - ξ

Abb. 5A – Tonkarte

oder

Etwas begeisterter bitte! ; -)))

Abb. 5B – Tonkarte

oder

Etwas entschlossener/resoluter bitte! :- II

Abb. 5C – Tonkarte

Solche Tonkarten werden unter den Lernenden verteilt. Auf ein vorher verabredetes Zeichen fordern Lernende selbst denjenigen, der gerade zuvor an der Reihe war, dazu auf, seine/ihre Äußerung in einer bestimmten Qualität zu wiederholen, z. B.

L1 *Ja schon, aber ich glaub, er steht auf wilde Musik*

L2 *Ein bisschen dabei lächeln bitte!*

L 1 ; -) *Ja schon, aber ich glaub, er steht auf wilde Musik* (- ;

L 3 *Ja, ohrenbetäubend*

L 4 *Ein bisschen begeisterter bitte!*

L 3 ; -))) *Ja, ohrenbetäubend!*

L 5 *Ist nicht so das Gelbe vom Ei*

L 6 *Ein bisschen resoluter bitte!*

L 5 :- *Ist nicht so das Gelbe vom Ei!*

[Beispiel 5](#) – Tonfarben (Sprechqualitäten ikonisch/grafisch angedeutet)

Mit den Tonkarten wird ein Stück realer Kommunikation in der Zielsprache eingeführt, durch das Sprechqualität und Tonfall sehr direkt angesprochen und gesteuert werden können. Die Lernenden haben damit ein weiteres Instrument in der Hand, mit dem sie Sprechqualität und Gesprächsgestaltung (lehrergelenkt) selbst beeinflussen können. In der Etappe der Abstimmung kristallisieren sich durch die vielfältige Wiederholung zusammenhängende Teilsequenzen heraus. Der Dirigent kann diese mehrfach durchlaufen lassen ([LOOP](#)), und dabei gezielt an Artikulation, Tempo, Tonfall und Geläufigkeit arbeiten. Im folgenden Beispiel wird eine Sequenz gespiegelt:

L1 *Und guck mal hier, schön schaurig, ne!*
 L2 *Ja, superschaurig!*
 L3 *Gekauft!*
 L4 *Gekauft?*
 L3 *Gekauft!*
 L2 *Ja, superschaurig!*
 L1 *Und guck mal hier, schön schaurig, ne!*
 L5 *Das wäre was ... was für unseren Mathelehrer!*
 L6 *Und wer ist jetzt dran?*

[Beispiel 6A](#) – Spiel mit Sequenz

Im Beispiel 6B werden z.B. Dialogteile gedreht (rückwärts: L1 → L7 → L1 vorwärts). Erst so:

L1 *Ich weiß nie, wo ich anfangen soll!*
 L2 *Guck mal, das sieht schon ganz anders aus!*
 L3 *Ja klar, bitte ! Die Ohren hängen da!*
 L4 *Kann ich da mal Reinhörn?!*
 L5 *Ist nicht so das Gelbe vom E !*
 L6 *Kenn ich!*
 L7 *Und guck mal hier, schön schaurig, ne !*

[Beispiel 6B](#) – Spiel mit Sequenz

Und dann so

- L7 *Und guck mal hier, schön schaurig, ne!*
 L6 *Kenn ich!*
 L5 *Ist nicht so das Gelbe vom Ei!*
 L4 *Kann ich da mal Reinhörn?!*
 L3 *Ja klar, bitte! Die Ohren hängen da!*
 L2 *Guck mal, das sieht schon ganz anders aus!*
 L1 *Ich weiß nie, wo ich anfangen soll !*

Beispiel 6B – Spiel mit Sequenz

Im nächsten Schritt kann die Lehrkraft dann erproben, wie weit Lernende die Ausdrücke auf ihren Gesprächskarten schon selbständig in Ketten von Äußerungen einfügen können. Der Dirigent gibt einem Lernenden X ein Einsatzzeichen (Startpunkt). Wenn dieser ausgesprochen hat, muss einer von den anderen Lernenden versuchen selbständig passend zu reagieren. D.h. jeder Lernende schaut, ob er/sie mit dem Ausdruck auf seiner Gesprächskarte einen sinnvollen Anschluss an die Äußerung von X bilden kann und sich dann selbst als nächsten Sprecher aufwerfen. Dann der nächste usw. Wenn es keine Fortsetzung gibt, wählt der Dirigent einen neuen Startpunkt und es beginnt aufs Neue. Man kann die Klasse auch in zwei Subgruppen aufteilen und dann im Wettbewerb Ketten bilden lassen. Jede Gruppe versucht so viel und so lang wie mögliche Ketten zu bilden. So zeigt sich, wie gut Lernende die Ausdrücke und ihren Kontext bereits behalten haben. Je nachdem, wie weit das gediehen ist, kann man von hier direkt zum Dirigieren ohne Gesprächskarten (OK) und zur Produktion im Modus FREIER ANSCHLUSS der nächsten Etappe übergehen.

In dieser Etappe können die Ausdrücke auf den Gesprächskarten auch erweitert, ausgebaut werden. Diese EXPANSION kann auf verschiedene Weisen geschehen. Etwa durch das Aufstocken einfacher Ausdrücke, z.B. durch Modalisierungen oder nähere Bestimmungen/Angaben, oder durch das Ausbauen/Unterbauen von Argumenten/Meinungen mit Hilfe von näheren Erklärungen, Begründungen etc.. Beim Ausbauen hat ein Teil der Lernenden Gesprächskarten mit Ausdrücken, mit denen sich Meinungen ausdrücken lassen.

H	Es ist jedenfalls alles drin, was man zum intensiven Sprechenüben braucht ...
----------	---

Abb. 6A Gesprächskarte mit Meinungsdruck mit Expansionen

Ein anderer Teil bekommt Gesprächskarten mit Ausdrücken, mit denen sich nähere Erklärungen geben lassen.

Henning Bolte, Soweit die Stimme trägt – Raum für die persönliche Stimme und für Mündliches beim unterrichtlichen Sprach(en)lernen durch Orchestriertes Sprechen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 24 S.

exp 4	... man müsste das ja im Prinzip mit jedem Lehrbuchdialog machen können, oder?
--------------	--

Abb. 6B Gesprächskarte mit Expansionsausdruck

Zunächst werden vom Dirigenten die Erklärungsausdrücke in willkürlicher Reihenfolge zum Kennenlernen abgerufen. In einer weiteren Runde werden sie nochmals abgerufen, wobei nun die zuhörenden Lernenden mit "Meinungs"-Gesprächskarten nach einem bestimmten Verfahren die zu ihrer Meinungs-Gesprächskarte passende Begründung oder Erklärung auswählen. Wie man an der Liste in Abb. 7 sehen kann, gibt es meistens mehrere Kombinationsmöglichkeiten. H ist mit allen e's kombinierbar, N ist kombinierbar mit e1, während P mit e2 und e3 kombinierbar wäre, A ist mit e3 und Ü mit e2 kombinierbar.

Meinungen	Expansionen
A <i>Da muss man ganz schön auf Draht sein !</i>	e1 <i>... das macht's aber extra spannend und attraktiv für die Schüler!</i>
P <i>Es bietet Möglichkeiten noch und nöcher</i>	e2 <i>... ich weiß aber nicht, ob mir die Rolle als Dirigent liegt!</i>
Ü <i>Ich bin gespannt, ob man auf diese Weise auch Wohlklang bekommt</i>	e3 <i>Ich glaub', ich würd' dabei ganz schön schnell die Übersicht verlieren</i>
H <i>Es ist jedenfalls alles drin, was man zum intensiven Sprechenüben braucht.</i>	e4 <i>Man müsste das ja im Prinzip mit jedem Lehrbuchdialog machen können, oder?</i>
N <i>Alles ganz schön kunterbunt durcheinander !</i>	e5 <i>Für ab und zu zwischendurch ist das schon ganz gut, glaub' ich!</i>

Abb. 7 Meinungsausdrücke mit Expansionen (EXPANSION)

Nachdem so Duos gebildet worden sind, werden im nächsten Durchlauf die komplexeren (Duo-)Gesprächsbeiträge vom Dirigenten abgerufen und arrangiert. Lx und Ly produzieren zusammen einen Redezug.

- Lx *Es ist jedenfalls alles drin, was man zum intensiven Sprechenüben braucht und*
- Ly *ja, man müsste das ja im Prinzip mit jedem Lehrbuch dialog machen können, oder?*
- Lz *Es bietet Möglichkeiten noch und nöcher,*

Beispiel 7 – Expansion

Dabei wird weiter an dynamischen Aspekten gearbeitet. So lassen sich schrittweise komplexere Gesprächsarrangements aufbauen und üben.

Durch das vielfältige stimmliche Wenden und Kehren von potentiellen Gesprächsteilen, prägen diese sich bei den Lernenden ein und werden dabei gleichzeitig in ihrem Bedeutungspotential erschlossen, so dass sich die Frage stellt: in welcher Aktion können diese bestimmten Elemente in ein sinnvolles, stimmiges Ganzes überführt werden, wie lässt sich Stimmigkeit herstellen werden und wie kann in gemeinsamer mündlicher Interaktion eine Normalform entstehen? Stimmigkeit und Kohärenz können durch verschiedene Arbeitsweisen mit unterschiedlichem Grad an Offenheit/Selbständigkeit des Lernerbeitrags hergestellt werden: DIREKT dirigieren, FAST stimmige Version dirigieren, Gesprächs-HÄLFTE von rollenfremden Elementen reinigen, lebendes DIAGRAMM bilden, FREIER ANSCHLUSS.

Beim *Direkt-Dirigieren* dirigiert der L-Dirigent das Stimmenensemble nach einem vorgegebenem festen Arrangement für die Sequenzierung der Gesprächsbeiträge (Nullvariante). Sie hat beim Orchestrierten Sprechen aufgrund des Vorhergegangenen eine lebendigere Stimmqualität als das übliche Reproduzieren von Modell-Dialogen. Beim nächsten Schritt dirigiert der Dirigent eine fast stimmige Version. Zwei Beobachter bekommen die Aufgabe, die verbliebenen Unstimmigkeiten aufzuspüren und danach die korrigierte Version selbst zu dirigieren. Bei einem Dialog kann man die Klasse entsprechend den zwei Gesprächsrollen in zwei Subgruppen einteilen. Jede Subgruppe ist allerdings noch leicht "verunreinigt". D.h. in der einen Subgruppe zur Gesprächsrolle A befinden sich ein paar Lernende mit Gesprächskarten zur Gesprächsrolle B und umgekehrt. Diejenigen, die beim Abrufen merken, dass sie in der falschen Hälfte sind, müssen in die andere Hälfte überlaufen. Danach werden die Gesprächsfragmente in jeder Subgruppe von den Lernenden in eine stimmige Reihenfolge gebracht. Das kann in der Form Lebendes Diagramm geschehen, aber auch mit der Verfahrensweise Freier Anschluss. Bei *Lebendes Diagramm* ruft die Lehrkraft die Gesprächskarten in beliebiger Reihenfolge ab. Schüler artikulieren den Beitrag ihrer Gesprächskarte und laufen unterdessen zu Punkt A oder Punkt B in der Klasse und stellen sich dort auf. Die genaue Reihenfolge müssen die Lernenden in der Reihe stehend regeln. Die Punkte in Abb. 8 repräsentieren also

Henning Bolte, Soweit die Stimme trägt – Raum für die persönliche Stimme und für Mündliches beim unterrichtlichen Sprach(en)lernen durch Orchestriertes Sprechen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 24 S.

Schüler, die in einer Gesprächsreihe stehen oder sich dorthin bewegen. Man kann die Zuordnung zu Reihe A oder B und die Position auch durch einen Lernenden regeln lassen, der Stimmen A oder B zuweist.

Man kann kleine Gruppen von [Lernenden](#) auch selbständig [Arrangements](#) machen lassen und sie diese dann dirigierend umsetzen lassen. Zum Schluss dieser Etappe werden alle Gesprächskarten eingesammelt und die Lernenden müssen beim Sprechen [ohne Karte](#) auskommen. Es wird mit dem Stock dirigiert und die Lernenden haben nun die Einsatzkarten mit den Buchstaben in der Hand, damit der Dirigent bestimmte Arrangements der Gesprächsfragmente dirigieren kann.

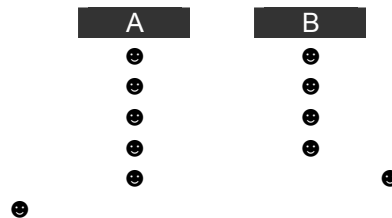


Abb. 8 – Lebendes Diagramm

Neben dieser mündlichen Kontrolle, kann man auch noch eine schriftliche Kontrolle durchführen. Um feststellen zu können, was die Lernenden insgesamt aufgenommen haben, lässt man sie noch alle behaltene Ausdrücke/Wendungen notieren¹¹.

Neben solchen Kontrollen gibt es auch noch eine Reihe von hauptsächlich individuellen Nacharbeitungsmöglichkeiten. So wird derzeit ein [Stimmenkeyboard](#) entwickelt, auf dem auf einer Website über Mausclick Dirigieren und Orchestriertes Sprechen simuliert werden kann. Auf dem Keyboard sind dieselben Gesprächsfragmente in verschiedenen Artikulationsweisen/Tonlagen abrufbar. Solche Stimmenkeyboards können von verschiedenen Lerndialogen eingerichtet werden. Lernende können damit Durchläufe von Orchestriertem Sprechen individuell oder zu zweit nacharbeiten oder vorbereiten. Auch für hörgeschädigte Lernende bietet ein solches Stimmenkeyboard interessante Möglichkeiten. Beim Nacharbeiten können Lernende Arrangements ausprobieren, verändern und abspeichern. Die konsequenten nächsten Schritte sind das Vervielfältigen von speziellen Arrangements und gestalterisches Sampeln von Stimmen und anderen Klängen. Für die Vervielfältigung bietet sich der [I-Pod](#) und Pod-Casting an¹². Mit dem I-Pod lassen sich auch selbst produzierte Lerndialoge und Gespräche unter Natives aufnehmen. Unter jüngeren Lernenden können viele auch in avancierterer Form mit dieser Technologie umgehen. Es bietet sich an, diese Technologie und die Expertise für diese Inhalte und beschriebenen Lernprozesse zu nutzen. Das beinhaltet, dass Lernende, aber auch Lehrkräfte vokales Sampling einsetzen und damit sowohl für ein interessanteres Sprachangebot sorgen kön-

Henning Bolte, Soweit die Stimme trägt – Raum für die persönliche Stimme und für Mündliches beim unterrichtlichen Sprach(en)lernen durch Orchestriertes Sprechen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 24 S.

nen als auch gleichzeitig kontinuierliche, systematischere Arbeit am mündlichen Ausdruck betreiben.

5. Platz/Funktion im Gesamtlernprozess

Das Einprägen von sprachlichen Mitteln geschieht beim Orchestrierten Sprechen durch die vielfältige mündliche Verwendung auf dem Weg zur Assemblierung von Lerndialogen oder -polylogen durch die Lernenden selbst. Neben der Einprägung werden auf diesem Weg auch Automatisierung und Geläufigkeit entwickelt. Beides ist eine wichtige Vorstufe zum Gebrauch in mündlichen Kommunikationsaufgaben. Kommunikationsaufgaben sind Aufgaben, in denen nicht-sprachliche Ziele mit Hilfe des Gebrauchs der Zielsprache realisiert werden sollen. Sie schließen eine Lernsequenz ab (siehe dazu das [O-V-E-R-Modell](#) von Bolte 1996: 9, Bolte 2005: 39).

Mündlichkeit ist beim Orchestrierten Sprechen das wichtigste Lernmedium und nicht einer vornehmlich kognitiven Aneignung von schriftlich fixierten Standardformaten nachgeordnet. Orchestriertes Sprechen schafft damit überhaupt erst eine robuste Basis für vielfältige, intensive Arbeit am mündlichen Ausdruck in allen seinen Facetten¹³. Diese Arbeit sollte wo möglich in die Etappen Orchestrierten Sprechens integriert werden, kann aber auch in der Vorarbeit und der Nacharbeit dazu stattfinden (siehe dazu z.B. [Stimmenklavier](#)). Orchestriert lassen sich bestimmte Aussprache- und Intonationsaspekte, Wortschatz und grammatische Strukturen üben. Anstatt Lernende einzeln artikulieren zu lassen (Aussprache/Intonation), einzeln abzufragen (Wortschatz) oder einzeln vorführen zu lassen (grammatische Formen/Strukturen)¹⁴, kann man auch Arrangements von Stimmen verwenden, die mit Reihung, Kontrast, Rhythmus etc. arbeiten. So lassen sich z.B. mit der Technik PENDEL (s. o.) Aussprachekontraste üben. Man bringt also immer mehrere Stimmen in eine Klangkontur, die durch Variation der Parameter Artikulationsorte/-weisen, Länge, Schnelligkeit gebildet wird. Für die Lehrkraft bedeutet Orchestriertes Sprechen langsam oder schnell mit der entstehenden Welle, mit den neuen Kombinationen und deren Dynamisierungen mitzutanzten. Die Steuerungsmöglichkeiten der Lehrkraft nehmen zu, gleichzeitig aber auch die Bandbreite des mündlichen Ausdrucks des Lernenden als Stimmgeber. Auch die Lehrkraft wird beim Orchestrierten Sprechen zum aktiven Sprachgestalter und entwickelt dabei ihren eigenen Stil¹⁵.

6. Ausblick

In den vorhergehenden Abschnitten wurden einige Hauptlinien und Arbeitsweisen Orchestrierten Sprechens beschrieben. Bei der praktischen Arbeit mit Orchestriertem Sprechen zeigen sich jedes Mal wieder neue Möglichkeiten, sowohl bei Sequenzierung von Gesprächsfragmenten als auch bei der Art des Arrangierens und Dirigierens von Stimmen. Jede Lehrkraft kann darin individuell Passendes wählen und darüber den eigenen Stil entwickeln. Für die Seite der Ler-

Henning Bolte, Soweit die Stimme trägt – Raum für die persönliche Stimme und für Mündliches beim unterrichtlichen Sprach(en)lernen durch Orchestriertes Sprechen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 24 S.

nenden gilt: sowohl Einprägung von sprachlichen Mitteln als deren Geläufigkeit sind eine Folge des intensiven mündlichen Agierens mit diesen Mitteln (große Häufigkeit, hohes Aufmerksamkeitsniveau) und nicht, wie häufig üblich, Folge von monotoner Reproduktion und von Bimserei. Im Gegensatz zu vorgefertigten Mustern, die sofort benutzt werden können, entsteht der Lerndialog bei diesem Verfahren aus den Bewegungen der Lernenden selbst. Beherrschung entsteht bereits konsequent auf dem Weg zu Lernerdialogen. Mit dem Ansatz kann man systematisch, intensiv und kreativ am mündlichen Ausdruck arbeiten. Mit dem Ansatz lässt sich in unterschiedlicher Portionierung und Intensität im Unterricht arbeiten.

Anstatt vom vorgefertigten Wirklichkeitssurrogat geht der Ansatz des Orchestrierten Sprechens vom Fragmentarischen aus und nutzt dessen aktivierendes Potential. Jeder Lernende gibt einem Gesprächsfetzen seine Stimme, probiert darin seine Stimme im Ensemble mit anderen Stimmen aus. Die Lernenden agieren stimmgebend, bestimmend und werden dabei von der Lehrkraft dirigiert. Sie ermöglicht damit Einstimmung, Artikulierung, Abstimmung und die gemeinsame Herstellung von Stimmigkeit des Ganzen. Statt wiederholter monotoner Reproduktion eines Fertigprodukts entsteht eine "fertige" Form zielsprachlichen Austausches erst im Zuge fortschreitenden kollaborativen stimmlichen Ausdrucks. Die Lernenden werden zu aktiven Konstrukteuren und zwar nicht im papierenen Modus, sondern IM und DURCH das Sprechen.

Literatur

- Bachmann, Dieter (Hrsg.) (1991), *Das Verschwinden der Wirklichkeit. Ein Kursbuch*. du 11. Zürich: du-Verlag.
- Bohrer, Karl Heinz & Scheel, Kurt (Hrsg.) (2005), *Wirklichkeit. Wege in die Realität*. Merkur 677/678. Stuttgart: Klett.
- Bolte, Henning (1995), Oralität und Technologie. Zur sprachlichen Praxis in der Rapmusik. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 50, 177-204.
- Bolte, Henning (1996), Fremde Zungenschläge – Handlungsräume für die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 14, (1), 4-20.
- Bolte, Henning (2005), Aus dem Paradigma tanzen – Dialogisches Sprechen in der Fremd-/Zweitsprache als Orchester von Stimmen. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 69, 11-42.
- Cauneau, Ilse (1992), *Hören, Brummen, Sprechen. Angewandte Phonetik im Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett.
- Herder, Johann Gottfried (1767), Von den Lebensaltern einer Sprache. In: Siegfried Sunnus (Hrsg.), *Herder Lesebuch zum 250. Geburtstag*. Frankfurt: Insel, 106-108.

Henning Bolte, Soweit die Stimme trägt – Raum für die persönliche Stimme und für Mündliches beim unterrichtlichen Sprach(en)lernen durch Orchestriertes Sprechen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 24 S.

- Hirschfeld, Ursula (1995), Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: wie der Lehrer so der Schüler. *Fremdsprache Deutsch 1*, 6-12.
- Lomax, Alan (2003), *Selected Writings 1934 – 1997*. New York: Routledge.
- McCafferty, Steven (2002), Gesture and creating zones of proximal development for second language learning. *The Modern Language Journal* 86, ii, 192-203.
- Meyer-Kalkus, Reinhart (2001), *Stimme und Sprechkünste im 20. Jahrhundert*. Berlin: Akademie Verlag.
- Mithen, Steven (2006), *The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind and Body*. Harvard: University Press.
- Redder, Angelika (1990), Neuere DaF/DaZ-Lehrwerke und der Forschungsgegenstand zur (interkulturellen) Kommunikation. In: Bernd Spillner (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt am Main: Lang, 125-131.
- Sadakata, Makiko (2006), *Ritme and rizumu: studies in music cognition*. Nijmegen: UB.
- Toop, David (2004), *Haunted Weather. Music, Silence and Memory*. London: Serpent's Tail.

CDs:

- Björk – *Medulla*. Wellhart/One Little Indian 2004.
- Chemirani, Keyvan – *La rythme de la parole I, II. Conversation Musicales*. Accord Croisés. 2004, 2005 (dir. Martina A. Catella/Caroline Bourguine).

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich einigen namentlich danken, die mir direkt oder indirekt und in dem einen oder anderen Maße geholfen haben, das Konzept des Orchestrierten Sprechens weiterzuentwickeln: Steven Bernstein, Gerrit Bloothoof, Jeroen Bollaart, Vania Bolte, Hermine de Knijff, Marieke Kuijper, Valentine Laout, Kerstin Lorenz, Evert Lippens, Sander Louis, Jan van der Marel, Erik van Nieuwenhoven, Lajla Nizinski, Wim Peeters, Willem Pikel, Nico Poppe, Schülern des Montessori Lyceum Amsterdam, Hans Schuurman, Niki Spelbrink-Türke, Studenten des Kurses Inleiding Taalonderwijskunde an der Philosophischen Fakultät der Universität Utrecht, Marnix Veldman, Erwin de Vries, Raoul van der Weide, Simon Welling. Mein Dank gilt weiter drei Publikationen, die mich in meiner Arbeit seit langem inspirieren: Herder (1767), Hirschfeld (1995) und Toop (2004). Ein besonderer Dank den stets freundlichen wie geduldigen Herausgeberinnen dieses Themenheftes, Ursula Hirschfeld und Kerstin Reinke.

Henning Bolte, Soweit die Stimme trägt – Raum für die persönliche Stimme und für Mündliches beim unterrichtlichen Sprach(en)lernen durch Orchestriertes Sprechen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 24 S.

Anmerkungen

¹ Zumindest im schulischen Fremdsprachenunterricht wird das dialogische Übungsmaterial für die Sprechfertigkeit den Schülern kaum noch (rein) auditiv angeboten. Auch systematischere Schrittfolgen des Aufnehmens (hören – hören + lesen – vorsprechen – vorsprechen + nachsprechen) sind aus dem Gebrauch gekommen. Bestimmte visuelle Mittel des Anbietens, z.B. Comics, haben dies noch beschleunigt.

² Das kann man über lange Zeiträume mit wachsendem Erstaunen bei den eigenen, die Schule besuchenden Kindern beobachten. Es wird weder Mündlichkeit entwickelt noch werden die mnemotechnischen Möglichkeiten des Mündlichen als Einpräge- und Merkhilfe genutzt.

³ In den Modelldialogen sind interaktionale Spuren weitgehend getilgt und sie sind auf ein kahles Klangbild, ein neutrales Konstrukt reduziert, das dem rezitierenden Gebrauch der Ausdrücke im Unterricht dient ([Hreproduktiver HabitusH](#)). In der fremdsprachenunterrichtlichen Fachliteratur findet sich wenig in punkto sinngestaltendes Vorlesen/Vortragen oder zur Entwicklung des persönlichen Ausdrucks.

⁴ Die Frage ist, ob es sinnvoll ist, im Dienste (standardisierter) Lehr- und Lernbarkeit im Unterrichtskontext (klangliche) Lebendigkeit so weit zu reduzieren (wenn schon unruhige Schüler, dann wenigstens "ruhige" Lernobjekte!). Es könnte aber auch sein, dass anders herum ein Schuh daraus wird (siehe dazu z.B. auch die Rolle von Gestik beim Sprachlernen (McCafferty 2002)). Die Lernerorientierung sollte nicht erst bei den interessanten lebensweltbezogenen Themen ansetzen, sondern bei der viel "tieferen" Lebendigkeit des persönlichen Ausdrucks.

⁵ Dies ist auch mit rein auditivem Sprachangebot machbar. In dem Falle hat man von allen Gesprächsfragmenten Audio-Files, die man Schüler auf ihren I-pod spielen lässt. Die einzelnen Files haben dieselben Kennbuchstaben wie die Gesprächskarten.

⁶ Das Verfahren des Orchestrierten Sprechens ist ein Beispiel dafür, dass sich frontal gesteuerter Unterricht und kollaboratives Lernen nicht ausschließen, sondern sich gegenseitig ermöglichen können!

⁷ In Abschnitt 4. werden außerdem Techniken wie MURMELN/BLABLA beschrieben, mit denen man dafür sorgen kann, dass sich diese Energien gerichteter ausleben können.

⁸ Hier könnte man auch die Technik des Brummens von Ausdruckskonturen einsetzen (siehe Cauneau 1992: 47-51, 63-67).

⁹ Orchestriertes Sprechen ist in allen [HKlassenaufstellungenH](#) machbar, einschließlich Reihen von hintereinander aufgestellten Tischen. Extra Möglichkei-

ten bietet eine halbkreisförmige Stuhlaufstellung (in zwei oder drei Reihen) hintereinander. Die Artikulationsqualität ist von Anfang an besser, wenn man im Stehen (gegebenenfalls sogar mit Notenständern) arbeitet. Dann sprechen die Lernenden offener und geradeaus und sie "kleben" nicht so dicht am Text. Mit einem Wechsel von Setzen und Aufstehen kann man die Lösung vom Skript verschnellern. Beim Sichsetzen/Sitzen kann nicht mehr einfach abgelesen werden.

¹⁰ Man kann natürlich für Vorentlastung hinsichtlich der Bedeutung bestimmter Ausdrücke sorgen. Ebenso sind Bedeutungsfragen und -erklärungen während der ersten zwei Etappen möglich. In manchen Fällen wie z.B. bei den Tonkarten kann man die Bedeutung durch Vormachen erhellen.

¹¹ Funktion des mündlichen Aufbaus von stimmigen Dialogen ist nicht nur die Entwicklung von Artikuliertheit und persönlichen mündlichen Ausdruck, sondern auch eine tiefer verankerte Einprägung von zielsprachlichen Ausdrücken. Das Notieren des Behaltene am Ende ist die Probe aufs Exempel.

¹² Es gibt bereits eine ganze Reihe von Anwendungen der [HI-Pod-Technologie](#) im Bereich Sprachlernen.

¹³ In den einzelnen Etappen können verschiedenste Aspekte der [HAussprache-schulung](#) in das Orchestrierte Sprechen integriert werden.

¹⁴ Ein einfaches Beispiel ist das [HEinprägen](#) von unregelmäßigen Verben. Hier ergeben sich zahlreiche lernunterstützende Möglichkeiten der Reihung und Rhythmisierung, der Überlagerung, des Abwechslens etc.

¹⁵ Dadurch, dass das Sprechen nicht mehr auf [Htemperierte](#) Stimmführung reduziert wird, können auch die kulturelle Vielfaltigkeit der Stimme, Stimmfarben und kulturbestimmte Sprechweisen ins Spiel kommen und erfahrbar gemacht werden. Kulturen sind mit spezifischen Gesangsstilen verbunden, die auch wieder Eigenschaften der betreffenden Sprachen zeigen (u.a. Chemirani 2005, Lomax 2003, Mithen 2006 und Sadakata 2006).