

# *sprechen*

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

*Aus dem Inhalt:*

- Alexandra Haufe: Aussprache russischer Vokale...**
- Wieland Kranich: Zur Praxis des Aphasie-Managements**
- Salam Omar Mahmood: Ausspracheschwierigkeiten  
arabischer Deutschlerner**
- Sebastian Mielau: Emotionen und deren sprecherischer  
Ausdruck – ein phonetischer Exkurs**
- Sandra Reitbrecht: Häsitationen bei Deutschlernenden...**
- Hans Martin Ritter: Anmerkungen zur Kunst, Kleists Text  
*Über das Marionettentheater* zu sprechen.**
- Edith Slembek: Lesebuch oder Spielkonsole?**
- Brigitte Teuchert u. a.: Welches rhetorisches Image haben  
Männer und Frauen in der Öffentlichkeit?**
- Beatrice Wiegand: Schwierigkeiten mit –en...**
- Deborah Ziegler: Sprechcoaching ...**
- Kurzbeiträge: Rhetorik-Master an der Uni Regensburg /  
Persönlichkeit schafft Wirkung / Hans Krech zum Gedenken /  
Zum Gedenken an Egon Aderhold**

**Bibliographien**

**Rezensionen**

## Inhalt

<b>Alexandra Haufe: Aussprache russischer Vokale im öffentlich-rechtlichen Rundfunk. Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Analyse</b>	<b>4</b>
<b>Wieland Kranich: Zur Praxis des Aphasie-Managements: Kommunikationstraining als Möglichkeit der Alltagsbewältigung in Aphasiker-Familien</b>	<b>9</b>
<b>Salam Omar Mahmood: Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlerner und methodische Überlegungen zum Ausspracheunterricht</b>	<b>23</b>
<b>Sebastian Mielau: Emotionen und deren sprecherischer Ausdruck – ein phonetischer Exkurs</b>	<b>27</b>
<b>Sandra Reitbrecht: Häitationen bei Deutschlernenden und ihre Behandlung in DaF-Unterrichtsmaterialien</b>	<b>44</b>
<b>Hans Martin Ritter: Anmerkungen zur Kunst, Kleists Text <i>Über das Marionettentheater</i> zu sprechen. Gedankenspiele am Rande des Ernstfalls</b>	<b>49</b>
<b>Edith Slembek: Lesebuch oder Spielkonsole?</b>	<b>63</b>
<b>Brigitte Teuchert, Sven Schmalfluss, Christina Sieber, Michael Diem, Matthias Jobst, Ruth Stoffel: Welches rhetorische Image haben Männer und Frauen in der Öffentlichkeit? Eine empirische Untersuchung zu Voreinstellungen bezüglich Frauen und Männern, die in der Öffentlichkeit reden.</b>	<b>71</b>
<b>Beatrice Wiegand: Schwierigkeiten mit -en – Zur Realisierung der Endsilbe bei französischsprachigen DaF-Lernern. Ausgangsprobleme, Fragestellungen, Grundlagen und Arbeitsstand eines Promotionsprojektes</b>	<b>80</b>
<b>Deborah Ziegler: Sprechcoaching als begleitendes Element der Regie im Dienste einer Inszenierung</b>	<b>86</b>
<b>Kurzbeiträge:</b>	
<b>Roland W. Wagner: Zur Aussprache von Fukushima</b>	<b>85</b>
<b>Martin Walczuch: Rhetorik–Master: Ein Erfolgsmodell der Uni Regensburg</b>	<b>90</b>
<b>Ariane Willikonsky: Persönlichkeit schafft Wirkung</b>	<b>91</b>
<b>Hans Krech zum Gedenken</b>	<b>92</b>
<b>Zum Gedenken an Egon Aderhold (Thomas von Fragstein)</b>	<b>94</b>
<b>Aus den Landesverbänden (BVS Baden-Württemberg)</b>	<b>97</b>
<b>Bibliographie: Neue Bücher, CD-ROM und DVD</b>	<b>98</b>
<b>Bibliographie: Zeitschriftenartikel und Beiträge in Sammelbänden</b>	<b>102</b>
<b>Rezensionen</b>	<b>105</b>
<b>Impressum</b>	<b>111</b>

## Zu diesem Heft...

### Liebe *sprechen*-Leserinnen und Leser,

„varietas delectat“ schrieb vor etwa 2000 Jahren der römische Fabeldichter Phaedrus - und die vorliegende „sprechen“-Ausgabe sollte wegen ihres abwechslungsreichen Inhalts ihre Leser(innen) ebenfalls erfreuen.

Alle großen Gebiete unseres Faches sind vertreten: Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, Artikulation und Intonation, Sprechbildung und Sprechtherapie, Phonetik, Rhetorik, Ästhetik, Coaching und Deutsch als Fremdsprache. Auch stilistisch wird viel Abwechslung geboten, z. B. durch kürzere und längere, leichtere und anspruchsvoller geschriebene Artikel. Sogar für chronische Besserwisser haben wir ein paar kleine Mängel belassen (damit sie uns Verbesserungsvorschläge senden können).

Und weil es im neuen *sprechen*-Heft so viel zu lesen gibt, weil es diesmal keine Leserbriefe zum Kommentieren gibt und weil wohl kaum jemand unter Zeitüberschuss leidet, soll das Editorial damit beendet werden. Vielleicht können wir stattdessen bei der Flensburger DGSS-Tagung etwas über „sprechen“ sprechen?

Mit herzlichen Grüßen aus Düsseldorf, Halle, Heidelberg und Marburg

Roland W. Wagner

P.S.: Vor gut 85 Jahren (am 7. März 1926) wurde in Darmstadt ein ganz Großer unseres Faches geboren: Hellmut Geißner. Die *sprechen*-Redaktion reiht sich in die lange Reihe der Gratulanten ein und möchte jene beruhigen, die in dieser Ausgabe einen Artikel aus der Feder unseres Altmeisters vermissen. Hellmut Geißners Schaffenskraft ist ungebrochen; er hat uns vor wenigen Tagen einen größeren Beitrag zum Thema „Befehlen und gehorchen“ übermittelt, der im nächsten *sprechen*-Heft, der Januar-Ausgabe 2012, erscheinen wird.

Alexandra Haufe

## Aussprache russischer Vokale im öffentlich-rechtlichen Rundfunk

### Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Analyse

#### 1. Einleitung

[xədɔrk'ɔfskʲɪ] oder [xɔdɔ'k'ɔfski:]? [krəsɲɛj'a'rsk] oder [kʁasnɔj'a'ʁsk]? Originalnah oder der deutschen Aussprache angepasst? Wie sollten russischen Namen wie z. B. *Chodorkowskij* oder *Krasnojarsk* im deutschen Kontext ausgesprochen werden? Dies ist die zentrale Frage, die es in meinem Promotionsprojekt zu klären gilt, um schließlich Empfehlungen für die künftige Kodifikation der Aussprache russischer Namen im *Deutschen Aussprachewörterbuch* geben zu können.

Die Regeln zur Aussprache russischer Namen in einem deutschen Aussprachewörterbuch sollen es deutschen Muttersprachlern ermöglichen, diese Namen ohne große Anstrengungen oder langes Üben auszusprechen. Darüber hinaus müssen die Regeln verallgemeinerbar sein und möglichst ohne Ausnahmen und Sonderfälle auskommen, damit sie auch auf Namen übertragbar sind, die nicht im Wörterverzeichnis der Kodifikation zu finden sind.

Um solche Regeln aufzustellen, erscheint es sinnvoll, zu prüfen, welche Ausspracheformen deutsche Sprecher realisieren, wenn sie russische Namen im deutschen Kontext aussprechen. Daraus können dann erste Hinweise abgeleitet werden, welche phonologischen und phonetischen Besonderheiten eingedeutscht werden

sollten, da sie deutschen Sprechern im Allgemeinen Probleme bei der Aussprache bereiten.

Hinzu kommt außerdem die Frage, ob es bestimmte Ausspracheformen gibt, die deutsche Hörer für die Aussprache russischer Namen innerhalb eines deutschen Kontextes als unangemessen oder nicht akzeptabel bewerten. Dieses Urteil sollte bei der Aufstellung der Eindeutschungsregeln nicht unberücksichtigt bleiben, da es eine implizite Vorstellung der deutschen Standardaussprache innerhalb der Bevölkerung gibt (vgl. Hollmach 2007), auf die die Hallesche Sprechwissenschaft in ihren Ausspracheempfehlungen deskriptiv rekurriert.

Das Ziel ist es, die Antworten auf die oben genannte Frage empirisch zu untermauern und nicht nur nach rein theoretischen Gesichtspunkten zu entscheiden. Bei letzterem Vorgehen bestände nämlich die Gefahr von Aussagen der Art, wie sie z. B. von Wenk (2006) gemacht wurde, dass die nicht akzentuierten russischen Vokalallophone [a] [ɪ] und [ɐ] deutschen Sprechern keine Schwierigkeiten bereiten, da sie im deutschen Phonemsystem ebenfalls vorhanden seien (ebd., 157).

Ein solcher Rückschluss ist theoretisch nicht falsch, aber er berücksichtigt keineswegs die russischen Phonem-Graphem-Beziehungen, die deutschen Sprechern nicht anzeigen, dass beispielsweise im Fall des Namens *Chodor-*

*kowskij* nur eines der drei <o> im Russischen auch als [ɔ] zu sprechen ist, die beiden anderen hingegen als [ə] bzw. [ɐ]. In den aktuellen Eindeutschungsregeln für das Russische im DAWB wird daher auch von Wenk empfohlen, für <o> immer [ɔ] auszusprechen (Krech et al. 2010, 187).

Es soll also empirisch analysiert werden, welche Ausspracheform russischer Namen im deutschen Kontext angemessen ist. Die Untersuchung erfasst einerseits die Produktionsseite, indem auditiv analysiert wird, wie russische Namen derzeit von Rundfunksprechern realisiert werden. Auf der anderen Seite sollen Akzeptanzuntersuchungen zeigen, welche Aussprache deutsche Hörer als akzeptabel bewerten. Aus den Ergebnissen beider Untersuchungen sollen schließlich Eindeutschungsempfehlungen für russische Namen abgeleitet werden.

Erste Ergebnisse der auditiven Analyse, wie deutsche Rundfunksprecher die Vokale in russischen Namen aussprechen, sollen nach einem kurzen Überblick über den russischen Vokalismus vorgestellt werden.

## Aussprache der Vokale im Russischen

Der russische Vokalismus soll hier nur stark vereinfacht dargestellt werden, um die Schwierigkeiten im Rahmen der Eindeutschung aufzeigen zu können. Für ausführlichere Erläuterungen ist beispielsweise auf Bendixen/Krüger/Rothe (2006), Müller (2003) oder Wenk (1997) zu verweisen.

Die fünf russischen Vokalphoneme /i e a ɔ u/ bilden in akzentuierter Position insgesamt 20 Allophone, deren Aussprache nur bedingt aus ihrer Schreibung und noch weniger aus der Transliteration hervorgeht:

/a/ → [a], [a<sup>i</sup>] (<a>); [i<sup>a</sup>], [i<sup>a</sup>i] (<я>)

/ɔ/ → [ɔ], [ɔ<sup>i</sup>] (<o>); [y<sup>ɔ</sup>], [y<sup>ɔ</sup>i] (<ё> bzw. <е>)

/u/ → [u], [u<sup>i</sup>] (<y>); [y<sup>u</sup>], [y<sup>u</sup>i] (<ю>)

/e/ → [i<sup>ɛ</sup>], [i<sup>ɛ</sup>i] (<е>, <э>); [ɛ], [ɛ<sup>i</sup>] (<е>)

/i/ → [i], [i<sup>i</sup>] (<и>); [ɨ], [ɨ<sup>i</sup>] (<ы>, <и>)

Das hochgestellte [i<sup>i</sup>] zeigt eine gehobene Zungenlage im An- bzw. Abglitt an und es gibt mit dem zurückgezogenen /i/-Allophon [ɨ] lediglich ein Xenophon im Deutschen.

In nicht-akzentuierter Position werden /i/ und /u/ quantitativ reduziert und den umgebenden Konsonanten angepasst:

/i/ → [ɪ] oder [ɨ] (<и>, <ы>)

/u/ → [ʊ] oder [y<sup>u</sup>] (<y>, <ю>)

Die Vokale /a e ɔ/ hingegen werden qualitativ reduziert, abhängig von der Lage zur Akzentsilbe und den umgebenden Konsonanten:

/a/ → [ɐ] [ə] [ɪ] [ɨ] (<a>, <я>)

/ɔ/ → [ɐ] [ə] (<o>)

/e/ → [ɪ] [ɨ] [ɨ] [ə] (<е>)

## 2. Untersuchung

Das Korpus besteht aus 38 Podcasts und Audiomitschnitten der öffentlich-rechtlichen Sender ARD, BR, DLF, DW, HR, NDR, WDR und SR. Bei den Sendeformaten handelt es sich um Nachrichten, Berichte, Reportagen, Kommentare und Interviews (hierbei wurden jedoch nur die Moderatoren berücksichtigt).

Insgesamt wurde die Aussprache von 393 Personen- und geografischen Namen auditiv analysiert. Davon waren 31 Vornamen, vier Vaternamen, 46 Familiennamen sowie 22 geografische Namen, die teilweise in mehreren Aufnahmen genannt wurden.

Jeder Name wurde mehrfach über Kopfhörer angehört und die Realisation des zu untersuchenden Allophons wurde tabellarisch festgehalten und schließlich aus gezählt. Für den Fall, dass der Wortakzent falsch gesetzt war (was auf 72 Realisati-

onen zutraf), blieb die Aussprache sämtlicher Vokale in diesem Namen für die Analyse unberücksichtigt. Der Grund dafür ist, dass der Akzentsilbe im Russischen eine so zentrale Position mit Einfluss auf die Aussprache aller weiteren Vokale im Wort/Namen zukommt, dass die Vokalrealisationen nicht vergleichbar sind.

### 3. Ergebnisse

Die nachfolgende Tabelle bietet eine Übersicht über die Häufigkeit der originalnahmen und der an die deutsche Aussprache angepassten Realisierungen des jeweiligen Vokalallophons. Bei den Eindeutschungen sind zusätzlich die Prozentzahl sowie alle aufgetretenen abweichenden Realisierungen in absteigender Reihenfolge ihrer Häufigkeit angegeben. Die letzte Spalte enthält Zweifelsfälle und die Zahl ihrer Auftretenshäufigkeit, bei denen noch mit russischen und deutschen Experten geklärt werden muss, ob es sich hierbei um Abweichungen handelt oder nicht.

Vokal- allophon	origi- nalnah	angeglichen	Zwei- felsfall
'a'	23	28 (54,9 %) ['a]	-
ɐ	16	57 (78,1 %) [a]	-
ə	5	29 (85,3 %) [a ɐ a:]	-
i <sup>e</sup>	1	4 (80 %) [a i]	-
ɪ	0	3 (75 %) [ɛ a']	1 [ɪ]
'e'	60	19 (21,4 %) ['ɛ 'e' 'eɪ]	10 ['e]
'e'	2	1 (7,7 %) ['e]	10 ['e]
i <sup>e</sup>	38	63 (62,4 %)	-

		[ɛ ə e' e]	
i <sup>e</sup>	0	7 (100 %) [ə ɪ]	-
ɪ	47	49 (51 %) [ɛ ə ɣ]	-
(Nullpho- nem)	0	12 (100 %) [ɐ ə ɛ]	-
'i'	68	10 (12,1 %) [ɪ]	5 ['i]
ɪ	73	64 (46,7 %) [i i: i' ə ɪ]	-
ɪ	0	14 (100 %) [ɪ i i:]	-
'o'	2	12 (24 %) ['o: 'o 'o']	36 ['ɔ]
ɐ	20	23 (52,3 %) [o ɔ u ʊ]	1 [ə]
ə	10	54 (84,4 %) [ɔ o o: ɔ: ɐ a ʊ]	-
'u'	5	32 (76,2 %) ['u: 'u' 'u]	5 ['ʊ]
ʊ yʊ	3	0	1 [yʊ] = [ʊ]

Insgesamt lässt sich erkennen, dass vor allem zwei Phänomene zu abweichenden Realisierungen von über 75 % führten: Zum einen das Xenophon [i] bzw. seine ungespannte Form [ɪ]. Diese zurückgezogene /i/-Variante wurde in keiner der analysierten Aufnahmen richtig ausgesprochen, sondern immer zu weit vorn als [i] oder [ɪ] realisiert.

Die andere häufig auftretende Abweichung betrifft die Realisierung derjenigen Vokale, die in nicht-akzentuierter Position qualitativ reduziert werden. Hier weicht die Aussprache stark vom Schriftbild ab, was aber für Sprecher ohne Russischkenntnisse nicht ersichtlich ist. Nur wenn man die Besonderheiten des russischen Vokalismus kennt und zudem weiß, welche Silbe den Akzent trägt, kann man die

Vokalreduktionen originalnah realisieren. Das unterstreichen die Analyseergebnisse deutlich.

Für die Festschreibung von Eindeutschungsregeln für russische Namen ist also festzuhalten, dass es deutschen Sprechern im Allgemeinen Probleme bereitet, den systemfremden Vokal [i] zu realisieren. Außerdem stellt die qualitative Reduktion der Vokale eine Schwierigkeit dar, die sich aus den abweichenden Phonen-Graphem-Beziehungen erklären lässt.

Des Weiteren zeigen die Ergebnisse der auditiven Analyse aber, dass die Aussprache russischer Vokale im deutschen öffentlich-rechtlichen Rundfunk nicht übergreifend zu beschreiben ist, sondern differenzierter und unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden muss.

Einen Gesichtspunkt stellt der *Grad der Angleichung* dar. So treten bei den akzentuierten Vokalen fast ausschließlich vom Russischen abweichende Realisierungen hinsichtlich der Quantität oder/und der Qualität auf. Es ist vorläufig anzunehmen, dass solche „Fehler“ zwar von der Originalaussprache abweichen, aber für die Hörer/-innen weitaus weniger auffällig und irritierend sind als Abweichungen bei nicht-akzentuierten Vokalen, die gleich mehrere distinktive Merkmale umfassen, wie z. B. die Realisierung von [ə] als [o:].

Andere Gesichtspunkte sind *Schriftnähe*, *Etabliertheit des Namens*, *Kontext und Sendeformat* sowie der/die jeweilige *Sprecher/-in* selbst, also ob es sich um einen Moderator, eine Nachrichtensprecherin oder einen Auslandskorrespondenten handelt.

Als weiterführende Untersuchungsschritte ergeben sich daraus zum einen die Notwendigkeit, mittels einer Expertengruppe den Grad der Angleichung an die deutsche Aussprache für die verschiedenen Allophone zu bestimmen. Und zum ande-

ren für die einzelnen Realisierungen zu überprüfen, ob es verallgemeinerbare Zusammenhänge zwischen den kontextuellen Faktoren und einer bestimmten Aussprache gibt. Würde sich beispielsweise herausstellen, dass einige originalnahe Realisierungen ausschließlich von Russland-Korrespondenten gesprochen werden, müssten die Zahlen relativiert betrachtet werden. Denn dann dürfte man nicht ohne weiteres schließen, dass bestimmte Ausspracheformen problemlos für deutsche Sprecher im Allgemeinen wären.

#### 4. Zusammenfassung

Um die Regeln zur Aussprache russischer Namen im Deutschen auf empirischer Basis zu überarbeiten, ist es u. a. notwendig, zu prüfen, welche Ausspracheformen deutsche (Rundfunk-) Sprecher realisieren können und wie sie selbst schon die Eindeutschung russischer Namen vollziehen.

Die hier vorgestellten Ergebnisse zeigen den Teil der Untersuchung, der die Aussprache der Vokale in russischen Namen betraf. Es konnte gezeigt werden, dass besonders das Xenophon [i] sowie die qualitative Reduktion von /a/, /e/ und /ɔ/ deutschen Sprechern Probleme bei der Aussprache bereiten.

Weiterhin wurde aber auch deutlich, dass eine differenzierte Betrachtung der Ergebnisse im Hinblick auf die Gewichtung der jeweiligen Abweichung erfolgen muss. Dafür muss mit deutschen und russischen Experten geklärt werden, wie hoch der Grad der Abweichung im Einzelfall ist. Außerdem müssen kontextuelle Faktoren der Aufnahmen berücksichtigt werden, um die Verallgemeinerbarkeit der Realisationen angemessen einschätzen zu können.

## Literaturverzeichnis

BENDIXEN, Bernd; KRÜGER, Kersten; ROTHE, Horst: Russisch aktuell. Erklärt - geübt - beherrscht. Die Phonetik. Kontrastiv zum Deutschen. Alle Beispiele mit Sound, Transkription und Bedeutung. Software. Version 4.0. Wiesbaden, 2006

HOLLMACH, Uwe: Untersuchungen zur Kodifizierung der Standardaussprache in Deutschland. Frankfurt a. M., 2007

KRECH, Eva-Maria; STOCK, Eberhard; HIRSCHFELD, Ursula; ANDERS, Lutz Christian: Deutsches Aussprachewörterbuch. Berlin/New York, 2010

MÜLLER, Ursula: Russisch. In: HIRSCHFELD, U.; KELZ, H.; MÜLLER, U. (Hrsg.): Phonetik international. Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache. Waldsteinberg, 2003

WENK, Reinhard: Übungsbuch zur praktischen russischen Phonetik für Fortgeschrittene. Hamburg, 1997

WENK, Reinhard: Zu den Schwierigkeiten bei der Eindeutschung slawischer Namen und geographischer Bezeichnungen. In: HIRSCHFELD, U.; ANDERS, L.-C. (Hrsg.): Probleme und Perspektiven sprechwissenschaftlicher Arbeit. Frankfurt a. M., 2006; 147 - 160

## Alexandra Haufe

*Sprechwissenschaftlerin (M.A.)*

*Studium der Sprechwissenschaft, Interkulturellen Wissenskommunikation und Medien- und Kommunikationswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seit 2010 Promotion zur „Aussprache russischer Namen in der deutschen Standardsprache. Untersuchungen zur Akzeptanz verschiedener Eindeutschungsformen“. Seit 2008 Leitung von Phonetik-Seminaren in Deutschland und Russland. Kommunikationstrainings für Vereine und Wirtschaftsunternehmen. Seit 2010 Lehraufträge an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.*

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

**Wieland Kranich**

## **Zur Praxis des Aphasie-Managements**

### **Kommunikationstraining als Möglichkeit der Alltagsbewältigung in Aphasiker-Familien**

Kommunikation kann eine erfüllende Handlung sein, solange sie reibungslos verläuft und sich die Gesprächsteilnehmer als Individuen in der sozialen Interaktion verwirklichen können. Problematisch wird es, wenn das vermeintlich „Selbstverständliche“ nicht mehr automatisch abläuft, wie es Aphasiker plötzlich erleben müssen. Die kommunikative Einschränkung ist dabei im Komplex des hirnorganischen Ereignisses nur ein Element, oft nicht einmal das primäre, das als „nicht-funktionierend“ erlebt wird. Und gerade in der Akutphase einer derartigen Erkrankung ist die Kommunikation mit den vertrauten Personen ein wichtiges Mittel der Krankheitsbewältigung. Stattdessen wird das Selbstverständliche zur Qual: man versteht selbst den vertrauten Partner nicht mehr. Anfangs überwiegt verständlicherweise die Hoffnung, dass es sich dabei um eine kurze, überschaubare Periode handelt. Im klinischen Rehabilitationsverlauf erfolgt meist die Ernüchterung: Die Sprachproblematik wird länger andauern. Depression und Geiztheit können die Folge sein, zumal sich unter den üblichen therapeutischen Maßnahmen Krankengymnastik, Ergotherapie und Logopädie keine rasche Verbesserung der Kommunikationsproblematik ergeben muss. Insofern ist die Aphasie auch keine Erkrankung nur des Patienten, weshalb zu Recht in der Literatur der Begriff „aphasische Familie“ verwendet

wird. Welche Bedeutung gerade hier der Aufklärungsarbeit und Beratung für Patienten und Angehörige zukommt, ist mehrfach beschrieben worden (z. B. de Langen-Müller et al. 1998, 269; Huber et al. 2006, 136). Leider wird dieser Notwendigkeit in der Praxis immer noch viel zu selten nachgekommen.

Im diesem Artikel soll das Aphasie-Management als zentrales Element der Kommunikationsproblematik aphasischer Patienten und deren Angehörigen beschrieben werden. Neben den grundlegenden Aspekten wird der Repair als mögliche und wichtige Konversationsstrategie beleuchtet und schließlich soll ein Trainingsprogramm vorgestellt werden, mit dem in der sozialen Interaktion zwischen Aphasikern und deren Angehörigen positive Erfahrungen gesammelt wurden. Der Konvention im neurogenen Bereich folgend wird in diesem Artikel beim Aphasiker stets in der maskulinen und bei der Angehörigen und der Kommunikationstrainerin bzw. Therapeutin in der femininen Form geschrieben. Natürlich meinen auch hier diese Bezeichnungen stets beide Geschlechter, auch wenn diese Verteilung statistisch gesehen nach wie vor die häufigere ist.

Um sich der Fragestellung zu nähern, sei zunächst der Blick auf die therapeutischen Herangehensweisen der Aphasie-therapie gelenkt. Es können zunächst

drei grundsätzliche Ansätze unterschieden werden (vgl. Steiner 1993, 304):

- 1) **Sprache kodieren/dekodieren:** Der sprachsystematische Ansatz betrachtet das System „Sprache“ als solches unabhängig von seiner kommunikativen Verwendung. In der logopädischen Aphasietherapie ist dieses Vorgehen am weitesten verbreitet, zumal auch eine Vielzahl von Therapiematerialien für diesen Bereich verbreitet sind (z. B. Neubert et al. 2002).
- 2) **Gespräche führen:** Dieser interaktive bzw. alltagsorientierte Ansatz geht über das isolierte Training der Sprache hinaus und berücksichtigt das soziale Umfeld der Patienten. Besonders in der chronischen Phase bzw. der Konsolidierungsphase kommt diesem Ansatz besondere Bedeutung zu. Seine Bedeutung liegt auch im Einsatz in der Gruppentherapie wie z. B. in Selbsthilfegruppen (Holland 1991; Bongartz 1998).
- 3) **Schöpferische Kräfte freisetzen:** Der kreativ orientierte Ansatz kann im Falle schwerer Aphasien und bei Aphasikern mit geringer Störungseinsicht zum Einsatz kommen. Aber auch allgemein besitzt er Bedeutung, um die Patienten an potentielle Ressourcen zu erinnern (z. B. Ostermann 2003).

Bezogen auf das ICF-Modell (International Classification of Functioning, Disability and Health) wären die sprachsystematischen Therapien auf der Funktionsebene situiert, der interaktive Ansatz auf der Aktivitäts- und Partizipationsebene und die kreative Therapie auf der Partizipationsebene. Wenn es sich im Folgenden um Kommunikationstraining mit Aphasikern und ihren Angehörigen handelt, wird somit der Bereich der interaktiven Therapieebene berücksichtigt.

Nach ischämischen Insulten, die sich bei Sprechern von Alphabetsprachen mehrheitlich linkshemisphärisch manifestieren,

ist das Meta-Wissen über Kommunikationsabläufe üblicherweise unbeeinträchtigt. Trotzdem zeigen sich in der Interaktion zwischen Aphasikern und Angehörigen kommunikative Muster, die sich nicht aus der sprachlichen Fehlleistung oder sogar der neurogenen Schädigung erklären lassen. Die Art und Weise der Interaktion gibt Aufschluss, wie die Partner das Phänomen der Kommunikationsbeeinträchtigung adaptiert haben. Entscheidende Faktoren dafür sind die Kommunikationsbiografien und die Qualität der sozial-emotionalen Beziehung. Es haben sich prämorbid bestimmte Muster und Routinen eingestellt, an die nur noch teilweise angeknüpft werden kann. Problematisch kann z. B. sein, wenn in der Vergangenheit hauptsächlich der Aphasiker das Gespräch gesucht und gelenkt hat und nun diese Rolle aufgibt. Weitere Irritationen ergeben sich, wenn die Partnerin früher die größeren Redeanteile hatte und sich der Aphasiker nach dem hirneigenen Ereignis mit einem kaum zu bremsenden Rededrang einbringt. Aus der Art der (Fehl-)Anpassung an die neuen Kommunikationsmuster, hinter denen sich auch Probleme auf der Beziehungsebene aus vielen Jahren verbergen können, ergeben sich wesentliche Probleme des Kommunikationstrainings.

Wie stellen sich die allgemeinen Kennzeichen mündlicher Kommunikation unter dem Blickwinkel aphasischer Kommunikation dar? Inwiefern sind Abweichungen zur nicht-aphasischen Kommunikation erkennbar (Bauer et al. 2009, 3)?

- 1) Ein grundlegendes Merkmal mündlicher Kommunikation ist die **Kooperativität**. Gespräche sind ein Ergebnis gemeinsamen Sprechhandelns und somit von Wechselseitigkeit geprägt. Das bedeutet zum einen, dass ein Redebeitrag als „Hoheitsgebiet“ des Sprechers angesehen wird und dieser andererseits auch Verantwortung für sein Sprechhandeln trägt. Insofern bedeutet Kooperativität der gemein-

same Wille, das Kommunikationsereignis erfolgreich werden zu lassen. Hier können sich bei Aphasien schon deutliche Probleme ergeben: Durch die Aphasie wird das Kommunikationsfeld des Patienten eben oft nicht als dessen Hoheitsgebiet angesehen, oft unter der Prämisse, der Aphasiker „sage doch ohnehin etwas anderes, als er meine“. Von diesem Vorwurf wird sich auch ein Therapeut nie ganz frei machen können.

- 2) **Multimodalität** als Kennzeichen mündlicher Kommunikation: Dass Aphasiker auf verbaler Ebene Probleme zeigen, muss nicht erörtert werden. Paraverbal kann auch ein globaler Aphasiker noch viel ausdrücken. Besondere Bedeutung kommt jedoch dem visuellen Kanal zu. Die Verwendung von Platzhaltern in einem spezifischen Kontext erschließt sich meist erst mit der entsprechenden Geste. Diese muss natürlich vom Patienten ausgeführt (was oft unterbleibt) und vom nicht-aphasischen Partner wahrgenommen und interpretiert werden, was eine besondere Form der Aufmerksamkeit erfordert. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass Aphasiker andersartige Expressionsmuster zeigen können, wie es z. B. für die Gestik beschrieben wurde (Goodwin 2003, 106). Trotzdem sind diese Muster relativ stabil.
  - 3) Die Form eines mündlichen Kommunikationsereignisses sollte **kontextuell angemessen** sein. Handlungsauslösung ist ein wesentlicher Aspekt des sprechwissenschaftlichen Kommunikationsbegriffs. Das geschieht im Normalfall (auch) über die Sprache, wobei es für den kommunikativen Erfolg ausreichend sein kann, idiomatische Konstruktionen zu verwenden. Ein kompaktes grammatisches Regelwissen ist hierfür grundsätzlich nicht notwendig. Auch Kleinkinder erreichen während des Spracherwerbs
- bei ihren Bezugspersonen sehr viel, ohne dass die Sprache auch nur annähernd „perfekt“ ist. Gerade dieser Punkt bereitet aber den Aphasikern erhebliche Schwierigkeiten. Die sprachsystematischen Therapien und Diagnostiken sind an der Schriftsprache ausgerichtet und zeigen somit den Patienten permanent seine Defizite auf. Man bedenke z. B. die Definition solcher Symptome wie „Agrammatismus“ und „Paragrammatismus“, die konsequenterweise schriftsprachlich ausgerichtet sind. Tatsächlich ist es, aber unwahrscheinlich, dass der Aphasiker vor seinem hirngewässerten Ereignis auf schriftsprachlichem Niveau mündlich kommuniziert haben soll. Und leider (oder verständlicherweise) haben die Patienten meist den Anspruch, genauso wieder sprechen zu wollen. Es soll in diesem Zusammenhang nicht gefordert werden, dass im Rahmen sprachsystematischer Aphasietherapien keine „wohlgeformten“ Sätze als Übungsmaterial angeboten werden sollten. Nur muss den Therapeutinnen bewusst sein, dass dieser Anspruch natürlicherweise in die Alltagskommunikation transferiert wird. Im Kommunikationstraining stellt es für die Aphasiker meist eine enorme Erleichterung dar, wenn sie sich auf den kommunikativen Erfolg und nicht auf die „perfekte Form“ ausrichten sollen.
- 4) Ein weiterer Baustein mündlicher Kommunikation ist das **Face-Management**. Kommunikation bedeutet immer auch Beziehungsarbeit. Aktanten nutzen Kommunikation, um ihre Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe zu untermauern. Damit entwickelt sich das Bild eines „gesellschaftsfähigen Menschen“, der mit Wertschätzung belohnt wird. Man denke zum Beispiel an die zahlreichen Rituale, um Höflichkeit auszudrücken. Werden bestimmte Regeln missachtet, kann der kommunikative Erfolg

ausbleiben. Zumindest „verliert man sein Gesicht“, was mit Peinlichkeit bzw. Scham einhergehen kann. Aphasiker erleben durch die Aphasie einen permanenten Gesichtsverlust und dieser ist schwer zu verbergen. Beispielsweise Höflichkeit sprachlich auszudrücken kann misslingen oder sogar – bei semantischer Paraphasie – ins Gegenteil umschlagen. Das kann wiederum mit einem Gesichtsverlust beim (noch nicht erfahrenen) nicht-aphasischen Partner einhergehen: Soll verbessert werden? Oder doch lieber übergehen?

Die Art und Weise, wie Aphasiker und deren Angehörige mit der Sprachstörung umgehen, wird als Aphasie-Management bezeichnet (z. B. Bauer et al. 2009, 17). Darunter werden die Strategien zusammengefasst, wie die Aphasiker-Familie trotz der sprachlichen Beeinträchtigung den Alltag meistert, um sozial handlungsfähig zu bleiben. Da Aphasie ja nur ein Symptom innerhalb einer hirnrorganischen Läsion darstellt, sollten die weiteren Beeinträchtigungen wie Hemiplegie, Hemi-anopsie usw. dabei nicht unberücksichtigt bleiben. Oft ist es die Kombination von sensomotorischer Beeinträchtigung, Aphasie und psychischer Gestimmtheit, die die Familien vor große Herausforderungen stellt. Insofern wäre trotz der Unschärfe der Begriff *Alltagsmanagement* treffender.

Voraussetzung für ein erfolgreiches Aphasie-Management ist die beiderseitige Bereitschaft, die Kommunikation überhaupt gelingen zu lassen. Als wesentliches Prinzip des Aphasie-Managements wird die *Kollaboration* angesehen, die als potentiell erfolgreiche Strategie der aphasischen Kommunikation vielfach beschrieben wurde (u.a. Milroy et al. 1992, 27; Laakso et al. 1999, 346 ff.). In der Kollaboration treten *Koproduktion* und *Konstruktion* als Formen auf, die den unterschiedlichen Grad der Hilfestellung seitens der nicht-aphasischen Partnerin

beschreiben (Kranich 2011, in Vorb.; vgl. Bauer 2008, 395).

Die sprachlichen Schwierigkeiten beim Verstehen und Sprechen lassen die Kommunikation als Stress erleben, der von beiden Seiten unterschiedlich antizipiert und bewältigt wird (Bodenmann 1997, 80 f.). Die Scham, mit der die Erkrankung verbunden ist, bedingt nicht nur in der Öffentlichkeit beiderseitiges Vermeidungsverhalten. Da para- und extraverbale Eigenschaften Verstehen anzeigen können, sind *Absicherung* und *Repair* als wesentliche Strategien des Aphasie-Managements anzusehen, die die eigentliche Inhaltsarbeit begleiten.

Der Repair wird in der Konversationsanalyse als grundlegende allgemeine Korrekturstrategie beschrieben (Schegloff et al. 1977, 361; Schegloff 2000, 205). Auch die Formen des Repairs in der aphasischen Konversation wurden vielfach untersucht (z. B. Milroy et al. 1992, 99 ff.; Klippi 2003, 138). Mit der Orientierung an der normalen, d.h. nicht-aphasischen Kommunikation geht eine Präferenz der Selbstreparatur einher. Diese findet beim nicht-aphasischen Sprechen häufig statt und wird im Regelfall schnell und unauffällig vollzogen. Durch die Fokussierung auf das Inhaltliche der Aussage werden Selbstreparaturen von Gesprächspartnern meist gar nicht wahrgenommen. In der aphasischen Kommunikation steht hingegen die kollaborative Reparatur im Vordergrund, die sowohl inhaltlich als auch formal auffällig sein kann. Dieser Aspekt lässt sich nicht umgehen, jedoch ist das „Wie“ einer solchen Reparatur von ausschlaggebender Bedeutung. Dabei muss unterschieden werden, von wem die Initiative zur Reparatur ausgeht und zum anderen, wer sie durchführt. Damit sind grundsätzlich vier verschiedene Möglichkeiten gegeben (Abbildung 1).

- Der Aphasiker bemerkt seinen „Fehler“, leitet die Korrektur ein und führt sie durch (self-initiate self-repair: SISR).

- Der Partner bemerkt den Fehler bzw. versteht nicht. Damit initiiert er die Reparatur, die jedoch der Aphasiker durchführt (other-initiate self-repair: OISR).
- Der Aphasiker stellt fest, dass er allein sein Konzept nicht vermitteln kann und

lädt daraufhin den Partner zur Reparatur ein (self-initiate other-repair: SIOR).

- Der Partner bemerkt den Fehler des Aphasikers und korrigiert selbst (other-initiate other-repair: OIOR).

**Initiierung der Korrektur**

		Aphasiker	Partner
<b>Ausführung der Korrektur</b>	Aphasiker	A: „x“... ich meine „y“.  <i>SISR</i>	A: übrigens „x“. P: was meinst du? A: ich meinte „x“.  <i>OISR</i>
	Partner	A: da war... wie heißt das? P: „x“. A: genau, da war „x“  <i>SIOR</i>	A: da war dieses „x“. P: nein „y“. A: äh... na ja.  <i>OIOR</i>

**Abb.1:** Vier Möglichkeiten des Repairs

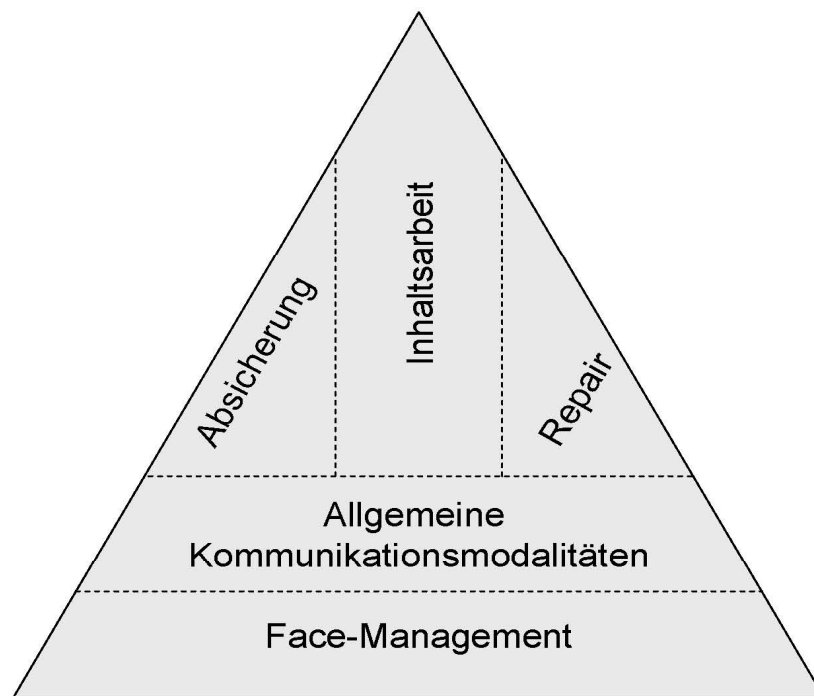
Zweifelsohne ist die fremdinduzierte Fremdverbesserung die problematischste Korrekturform. Erfahrungsgemäß ist sie explizit oder implizit mit Widerspruch bzw. Abwehr verbunden. Im Rahmen der kollaborativen Reparatur ist es günstig, dass der Aphasiker, wenn er die Reparatur nicht selbst durchführen kann, den Partner zur Reparatur einlädt. Dieser Schritt bedeutet natürlich eine Abweichung von der Normalität, da damit ein Gesichtverlust einhergeht. Andererseits wird durch sie die Progression der Inhaltsarbeit gewährleistet. Das Eingreifen des Partners ohne Einladung bedeutet hingegen einen gravierenden Gesichtverlust; daher ist diesem Aspekt im Kommunikationstraining besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Zu beachten ist weiterhin, dass

aphasische Repair-Strategien strukturell anders verlaufen, als man es von einem Nicht-Aphasiker erwarten würde (vgl. Milroy et al. 1992, 38 f.). Insgesamt hat eine kollaborative Reparatur Aussicht auf Erfolg, wenn sie erwünscht ist, die Problemquelle deutlich ist und genügend Hypothesen zur Klärung vorhanden sind.

Beim Aphasiemanagement im Rahmen eines Kommunikationstrainings müssen neben den Elementen *Inhaltsarbeit*, *Repair* und *Absicherung* noch weitere grundlegende Dimensionen berücksichtigt werden: *Face-Management* und das Wissen über *allgemeine Kommunikationsmodalitäten*. In diesen beiden Dimensionen drückt sich auf besondere Weise die Beziehung der Gesprächspartner zueinan-

der aus. Somit ergeben sich fünf Dimensionen des Aphasie-Managements, wie

sie in Abbildung 2 dargestellt werden (Kranich 2011, in Vorb.).



**Abb. 2:** Dimensionen des Aphasie-Managements

Grundlegend sind alle Prinzipien, die helfen, dem Aphasiker und seinem Partner das Gesicht zu wahren. Eine nächste Stufe bilden „allgemeine Kommunikationsmodalitäten“. Diese sind jeder Kommunikationssituation inhärent, jedoch ist der bewusste Umgang mit ihnen in aphasischen Gesprächen wichtig. Auf diesen elementaren Stufen fußt die Inhaltsarbeit. Hier ergeben sich für den Aphasiker und dessen Partner Besonderheiten, die sich in der nicht-aphasischen Kommunikation anders darstellen. Der Inhaltsvermittlung sind Repair und Absicherung zur Seite gestellt, die das Aphasie-Management in engerem Sinn ausmachen.

Im Folgenden sollen die inhaltlichen Aspekte dieser Dimensionen kurz betrachtet werden. Dabei treffen die genannten Elemente nicht immer für alle Paare zu bzw. müssen nicht in gleicher Weise auf beide Gesprächspartner zutreffen:

**Face-Management:**

- Partner gleichwertig behandeln
- Geduld bei eigenem Nichtverstehen
- Geduld bei Nichtverstehen des Partners
- nur einer redet
- Verstandenes, aber formal Fehlerhaftes übergehen
- kein unauthorisiertes „Üben“
- Partner in Gruppengesprächen einbeziehen

**Allgemeine Kommunikationsmodalitäten:**

- konzentriert zuhören
- Zeit beim Sprechen nehmen und einfordern
- eher langsam sprechen mit Pausen

- normale Lautstärke
- natürliche Intonation
- Gesten einsetzen
- Störquellen reduzieren

#### **Inhaltsarbeit:**

- sagen, was noch unklar ist
- präzise Fragestellungen
- Eindeutigkeit herstellen
- Themenwechsel anzeigen
- Platzhalter verwenden
- „Lücken“ lassen
- bewusst an Weltwissen anknüpfen
- Schlüsselwörter verwenden
- Zeit geben

#### **Repair:**

- Nichtverstehen sofort anzeigen
- Stoppen und um Wiederholung bitten
- mitteilen, was (nicht) verstanden wurde
- Wort ggf. umschreiben
- Schlüsselwörter verwenden
- Zeit geben
- Unterstützung zur Wortfindung, wenn Auftrag besteht
- Korrektur, wenn Auftrag besteht

#### **Absicherung:**

- fragen, ob man verstanden wurde
- mitteilen, was verstanden wurde
- Eindeutigkeit herstellen
- Schlüsselwörter verwenden

Es zeigt sich, dass eine eindeutige Zuordnung nicht in allen Fällen möglich ist. Im Rahmen eines Kommunikationstrainings ergibt sich für die konkreten Partner die Zuordnung aber meist problemlos.

Bevor im Folgenden auf das konkrete Training zwischen Aphasikern und deren Angehörigen eingegangen wird, sollen zunächst einige Ansätze vorgestellt werden, die sich im Bereich der alltagsorientierten Therapie bewährt haben.

**PACE** (Promoting Aphasics' Communicative Effectiveness) ist ein Konzept, das im Jahre 1979 von Davis und Wilcox vorgestellt und 1987 von Edelmann veröffentlicht wurde. Einerseits ist PACE ein Therapieprogramm, wobei mittels Handlungsbildern ein bestimmter Ablauf trainiert werden kann. Andererseits ist PACE auch eine „Philosophie“, die in der Kommunikation mit aphasischen Patienten erfolgreich eingesetzt wird. Grundlage bilden die vier sogenannten PACE-Prinzipien:

Es sollte immer ein Austausch an Informationen geben.

1. Der Patient sollte freie Wahl seiner kommunikativen Kanäle haben.
2. Therapeut und Patient sollten gleichermaßen als Empfänger und Sender von Nachrichten agieren.
3. Das Feedback sollte stets kommunikativen Belang haben.

Diese Prinzipien bilden die Grundlage zahlreicher Kommunikationsübungen bzw. Erweiterungen dieses Ansatzes.

Eine solche sinnvolle Erweiterung ist der **PACE-Trialog**, wie er von Steiner beschrieben wurde (1993, 312f.). Hier interagieren der Aphasiker mit dem Dialogpartner unter Supervision eines Kommunikationstrainers bzw. Therapeuten. Die festgefahrenen und gestörten Dialogbeziehungen sollen bewusst gemacht und modifiziert werden. Zunächst wird das subjektive Erleben aus konkreten Situationen oder Rollenspielen thematisiert, um schließlich effektivere Bewältigungsstrategien für derartige Situationen zu erarbeiten.

Roth beschreibt ein Training, das er als **PAKT (Partner-Aphasiker-Kommunikations-Training)** bezeichnet (1989, 101 ff.). Kernpunkt dieses Trainings bildet das explorative Rollenspiel, wobei kritische, ungelöste Situationen der Vergangenheit nachgestellt und ausagiert werden. Dabei kann die Trainerin in beide Partnerrollen schlüpfen, um modellhaft Handlungsalternativen aufzuzeigen. Nach dem Rollentrücktausch wird die neue Handlungsalternative durchgespielt und besprochen. Leider ist diesem Verfahren in der Vergangenheit wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht worden. Kritisch muss jedoch die Rolle der Trainerin als „Schauspielerin“ hinterfragt werden.

Eine in Deutschland weniger bekannte Trainingsform ist das **Conversational Coaching** (Holland 1991, 203 f.). Der Aphasiker bereitet unter Anleitung der Therapeutin Skripte vor, die im Anschluss einem Familienangehörigen verständlich gemacht werden sollen. Inhaltlich und formal sind diese Skripte zu schwer, als dass sie vom Aphasiker spontan zu bewältigen sind. Zunächst werden jedoch dafür spezielle Strategien erarbeitet, um sie später gezielt einzusetzen. Die Therapeutin fungiert in der Vermittlungsphase als Beobachter und gibt anschließend ein gezieltes Feedback.

Als eine sehr gelungene Synthese verschiedener Ansätze kann die **Kommunikationstherapie** nach Bongartz angesehen werden (1998, 52 ff.). Der Autor stellt ein Trainingsprogramm auf, welches exemplarisch an einer Familie entwickelt wurde und auf einem vierstufigen Ablaufschema basiert:

1. Selbst- und Fremdwahrnehmungsübungen (nur mit Angehörigen)
2. Verständigungsübungen im modifizierten PACE-Setting
3. Conversational-Coaching-Übungen
4. Dialogische Übungen zu ausgewählten Themen.

Der im Folgenden dargestellte Übungsablauf stellt eine Sammlung verschiedener Übungen zwischen Aphasikern und deren Angehörigen dar, die sich in der eigenen Erfahrung bewährt haben. Natürlich muss immer den individuellen Bedürfnissen der Klienten Rechnung getragen werden. Dazu gehört weniger der Schweregrad der Aphasie bzw. das Syndrom, sondern die Art und Weise, wie die Betroffenen vor dem hirneingetragenen Ereignis miteinander kommuniziert, welche Kommunikationsroutinen sich dabei entwickelt haben, die Symmetrie der Beziehung und wie prämorbid die gemeinsame Kommunikation erlebt wurde. Diese Kriterien werden üblicherweise erst im Laufe des Kommunikationstrainings ersichtlich.

Bei der Formulierung der Zielstellung des Kommunikationstrainings kann man zwischen solchen unterscheiden, die beide Partner betreffen und Zielen, die spezifisch für den Aphasiker bzw. die Angehörige sind:

#### **Gemeinsame Ziele:**

- Erwerb der Fähigkeit, die persönliche und sachliche Ebene zu trennen,
- Fähigkeit, in einer (festgefahrenen) Kommunikationssituation die Perspektive zu wechseln (bezüglich des Partners oder auf eine Metaebene),
- Die aktuelle Kommunikationssituation soll nicht permanent mit den prämorbidem Kommunikationsgewohnheiten verglichen werden: Gelungenes aus der aktuellen Kommunikation soll zum Gradmesser werden.
- Kommunikation formal und inhaltlich bewusst gestalten.

#### **Ziele für den Aphasiker:**

- Verantwortung für die aktuelle Kommunikation übernehmen,
- Vertrauen entwickeln, dass das vorhandene Regelwissen über Kommuni-

kationsverläufe über die sprachlichen Probleme trägt,

- eigene Leistungen bezüglich des Sprachverständnisses und der Sprachproduktion realistisch einschätzen,
- nichtsprachliche Modalitäten bewusst einsetzen.

### **Ziele für die Angehörige:**

- Verantwortung für einzelne Elemente der laufenden Kommunikation abgeben können: für deren Gelingen sind trotz der Aphasie beide Gesprächsteilnehmer verantwortlich,
- Tempo reduzieren: Zeitfaktor bewusst werden lassen,
- aktuelle Verfassung des Aphasikers realistisch einschätzen (besonders das Sprachverständnis),
- Aphasiker an seine Kommunikationsstrategien erinnern.

Grundsätzlich bewährt hat sich ein zweistufiger Aufbau des Trainings:

#### *1. Training mit der Angehörigen ohne den aphasischen Partner:*

In diesem Teil geht es zunächst darum, wie die Kommunikation aus der Sicht der Angehörigen vor dem hirnganischen Ereignis des Aphasikers verlief bzw. wie sie erlebt wurde und welche Veränderungen sich jetzt ergeben haben. Viele dieser Fragen offenbaren sich erst im Verlauf der Übungen der zweiten Stufe. Trotzdem ist es sinnvoll, vor Beginn dieser Trainingsphase in einem Gespräch die beschriebenen Aspekte zu erörtern. Im weiteren Verlauf soll herausgearbeitet werden, welche Elemente die Kommunikation allgemein beeinflussen und wie sich der aphasische Partner während einer Konversation fühlen könnte. Aufgrund der Verschiedenheit der Kommunikationsbiografien sind zeitliche Angaben dieser Phase

schwer möglich. Aus eigener Erfahrung sind minimal drei Sitzungen zu veranschlagen.

#### *2. Training mit dem Aphasiker und der Angehörigen:*

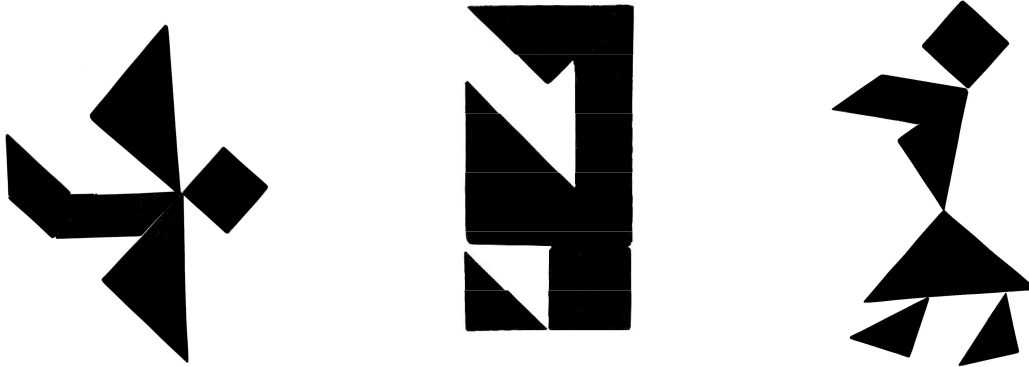
In der zweiten Stufe trainieren der Aphasiker und die Angehörige unter Supervision der Kommunikationstrainerin. Es handelt sich somit um die eigentliche Übungsphase. Der Übungsablauf ist so strukturiert, dass zu Beginn dieser Phase das geteilte Wissen hoch ist. Im weiteren Verlauf des Trainings überträgt die Angehörige zunehmend mehr Verantwortung für die Progression des Kommunikationsgeschehens an den Aphasiker. Die dabei gewonnenen Erfahrungen werden in einem Leitfaden zusammengefasst, der am Ende jeder Sitzung vervollständigt bzw. präzisiert wird.

Wie im Kommunikationstraining üblich kommen Feedback und Kamera zum Einsatz. Es hat sich als günstig herausgestellt, wenn schon vor der zweiten Trainingsstufe die Kamera sowohl beim Aphasiker als auch der Angehörigen eingesetzt wurde. Die Aphasiker haben entsprechende Erfahrung oft schon in der sprachsystematischen Therapie bzw. in der Selbsthilfegruppe machen können. Für die Angehörige bietet sich an, in der ersten Stufe des Kommunikationstrainings die Kamera einzusetzen.

*Stufe 1:*

Eine grundlegende Erfahrung zu Beginn des Trainings mit der Angehörigen sind Übungen zum Sprechdenken und Hörver-

stehen. Bewährt haben sich dabei die Darstellungen von Tangram-Figuren, wie sie exemplarisch in Abbildung 3 dargestellt sind (vgl. Bongartz 1998, 9).



**Abb. 3:** Beispiele für Tangram-Figuren

Die Beschreibung dieser Figuren kann auf verschiedene Arten erfolgen. Es wird mit doppeltem Kartensatz (zehn bis zwölf verschiedene Motive) und Sichtblende gearbeitet. Die Angehörige legt ihre Karten in zwei Reihen zu je fünf bis sechs Karten. Anschließend soll sie der Trainerin die Anordnung beschreiben, die ihrerseits ohne Rückmeldung die Karten in die verstandene Reihenfolge legen soll. Diese Übung wird mit der Kamera aufgezeichnet und anschließend analysiert. Meist zeigt sich, dass für die Beschreibungen effektivere Möglichkeiten mit weniger verbalem Aufwand möglich sind. Diese Übung wird auch mit wechselnden Rollen durchgeführt, wobei es sinnvoll sein kann, dass die Trainerin verschiedene Möglichkeiten der Beschreibung demonstriert (bildhaft, abstrakt usw.). Diese Sprechdenkübungen können auch mit anderen Materialien sinnvoll durchgeführt werden wie z. B. Fotos, Cartoons oder Zeichnungen.

Das Ziel einer nächsten Übung besteht darin, die Einschränkung der verbalen Kommunikationsmöglichkeiten des Aphasikers bewusst zu erleben. Hierbei wird der Fokus auf die extraverbalen Kommu-

nikationskanäle gelegt. Mit dem Kartenmaterial der Visual Action Therapy (Helm et al., in Springer 1983, 205 ff.) werden zunächst Objekte und später Handlungen pantomimisch dargestellt, wobei die Angehörige und die Trainerin abwechselnd als Akteur agieren. Sehr gut eignen sich dazu auch Verbkarten, wie sie beispielsweise von der SCHUBI Lernmedien GmbH erhältlich sind. In der anschließenden Nachbesprechung werden Erfahrungen und Gefühle thematisiert, die sich in einer Kommunikation unter Abwesenheit der verbalen Ebene einstellen. Konkret wird herausgearbeitet, was gut zu verstehen war und – unabhängig von der Übung – welche Strategien schon jetzt beim Aphasiker beobachtet werden können.

Bongartz schlägt weiter eine Übung vor, bei der Handlungskarten zum Einsatz kommen, und bei der ebenso der Begriff erraten werden soll (1998, 56 f.). Dabei soll die Angehörige ihren aphasischen Partner imitieren. Bei der Beschreibung soll sich die Trainerin bewusst unkooperativ verhalten und die Partnerin unter Druck setzen. In der anschließenden Reflexion wird das Gefühl thematisiert, das

durch ein derartiges Verhalten ausgelöst wird. Aus eigener Erfahrung zeigt sich, dass diese Übung problematisch sein kann. Auch wenn es hier ausschließlich um Gefühle geht, die beim Aphasiker entstehen können, wird die Angehörige das eigene Verhalten hinter der Darstellung der Trainerin vermuten und entsprechend negativ reagieren. Da diese Übung jedoch sehr hilfreich ist, den aphasischen Partner besser zu verstehen, ist bei der Durchführung dieser Übung viel Feingefühl notwendig.

Für weitere Übungen, die bei fortgeschrittenem Training individuell angefertigt werden müssen, eignen sich als Materialien beispielsweise Landkarten, Rezepte, Anleitungen zum Beispiel für den Aufbau eines Schrankes (Vorlagen beispielsweise bei IKEA) oder auch Terminplanungen. Das Ende dieser Stufe ist erreicht, wenn die Angehörige in den Nachbesprechungen der Übungen einen Perspektivenwechsel verhältnismäßig gut bewältigen kann.

#### *Stufe 2:*

Im weiteren Verlauf kommunizieren der Aphasiker und die Angehörige unter Supervision der Trainerin. Das Vorgehen entspricht dabei zunächst dem in der Literatur beschriebenen PACE-Trialog (Steiner 1993, 312). Der Aufbau aller folgenden Übungen besteht in einer Instruktionsphase, Übungsphase und der anschließenden Reflexion. In der Instruktionsphase erläutert die Trainerin die Übung und vergewissert sich, dass der Ablauf den Aktanden gegenwärtig ist. In der folgenden Übungsphase verhält sich die Trainerin passiv bzw. bedient die Kamera. In der anschließenden Reflexion werden zunächst die Probleme, die sich aus dem Übungsablauf ergeben haben, von den Aktanden erörtert, die Kameraaufzeichnung angeschaut und diese besprochen.

In einer ersten Übung soll Verständnis bzw. Nicht-Verständnis signalisiert wer-

den. Dazu erhält jeder der Aktanden einen Kartensatz von ca. 20 Bildern aus dem ELA-Kartenmaterial (Stark 1992). Die Bilder sind dabei so auszuwählen, dass sowohl von den abgebildeten Personen als auch von der Handlung Verwechslungen auftreten können. Ohne Sichtblende werden beide Kartensätze ausgebreitet, wobei keinerlei Sortierung notwendig ist. Nun beschreibt die Angehörige eines der Bilder (CAVE! nicht in die Hand nehmen oder auffällig „anstarren“). Der Aphasiker soll Verstehen bzw. Nichtverstehen signalisieren, worauf die Angehörige bei Nichtverstehen Korrekturversuche vornehmen soll. Schließlich soll der Aphasiker auf die intendierte Karte zeigen. Nach mehreren erratenen Karten schließt sich die Reflexion an. Zunächst soll die Angehörige beschreiben, was ihrer Meinung nach der Aphasiker verstanden hat, wo Probleme aufgetreten sind und wie sie daraufhin reagiert hat. Vom Aphasiker wird anschließend erfragt, wo es für ihn Probleme gegeben hat. Ziel ist, ein Abgleich beider Sichtweisen herzustellen. In der anschließenden Videobetrachtung soll der Aphasiker die Sequenzen aufzeigen, die für ihn problematisch waren. Wichtig ist hierbei, ob und wie er diese Probleme signalisiert hat.

In einer nächsten Übung sollen die Redebeiträge der Angehörigen abgesichert werden. Als Übungsmaterial dient die Darstellung eines Wohnhauses im A3-Querformat, wobei durch die fehlende Vorderfront verschiedene nicht eingerichtete Zimmer zu sehen sind (ähnlich einem zweidimensionalen Puppenhaus). Mittels einer hinreichend großen Anzahl von Einrichtungsgegenständen, die semantisch zu Verwechslungen führen können, gestaltet die Angehörige das Haus. Das identische Material liegt auch dem Aphasiker vor, der durch eine Sichtblende die Einrichtung der Partnerin nicht einsehen kann. Nun beschreibt die Angehörige die komplette Einrichtung des Hauses. Der Aphasiker versucht die Beschreibung nachzuvollziehen, wobei die auf diese Art

und Weise provozierten Missverständnisse dazu zwingen, Rückmeldungen über das Verstandene zu geben. Auch hier erfolgt die Nachbesprechung in zwei Stufen: Zunächst beschreiben die Angehörige und der Aphasiker ihre Wahrnehmungen, anschließend wird die Videoaufzeichnung angeschaut und ausgewertet.

In einer dritten Übung wird auf die Textebene übergegangen. Grundlage können kurze Zeitungsartikel sein – idealerweise mit unglaublichen oder humorvollen Ereignissen – aber auch Kurzbeschreibungen von Kinofilmen oder Wetterzusammenfassungen. Die Angehörige liest den Text still durch und vermittelt dem Aphasiker die wichtigsten Propositionen. Der Aphasiker soll zunächst Verstehen bzw. Nichtverstehen anzeigen und schließlich mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln das Verstandene ausdrücken (Papier und Stift bereit legen). Die Angehörige bestätigt bzw. weist zurück, worauf sich die Nachbesprechungsphase anschließt. In dieser Übung ist der Aphasiker schon deutlich aktiver, was einen sinnvollen Übergang zu den weiteren Übungen darstellt.

In den folgenden Übungen geht es darum, die bereits erarbeiteten Umschreibungsstrategien des Aphasikers einzusetzen bzw. zu präzisieren. Als Einstieg eignen sich wiederum die ELA-Handlungsbilder aus der ersten Übung dieser Stufe. Zunächst wird zwischen den Aktanden und der Trainerin erörtert, welche Strategien bei Wortfindungsstörungen von Seiten des Aphasikers als auch der Angehörigen zum Einsatz kommen können. Hierbei ist es anfänglich sinnvoll, eine kleine Anzahl an Strategien zu berücksichtigen, die im weiteren Übungsverlauf anhand der Erfahrungen erweitert werden sollen. Nun beschreibt der Aphasiker wie in der ersten Übung dieser Stufe die Angehörige ein Bild, welches die Angehörige identifizieren soll. Da bei dieser Übung erfahrungsgemäß zahlreiche Probleme auf beiden Seiten auftreten, ist

die Bedeutung des Zeitfaktors unbedingt deutlich zu machen. In der anschließenden Reflexion wird zunächst der Aphasiker befragt, ob er alles vermitteln konnte, wo es für ihn Probleme gab, ob nach seiner Meinung die Angehörige alles verstanden hat, welche Strategien besonders hilfreich waren usw., anschließend äußert sich die Angehörige. Es folgt die Reflexion mittels der Videoaufnahme. Eine oft wesentliche Erkenntnis aus dieser Übung ist, dass ohne Zeitdruck einerseits mehr Informationen vermittelt werden können und andererseits der Stressfaktor deutlich gemindert wird. Weiter ergibt sich, dass es für beide Beteiligten unterschiedliche Strategien gibt, wie sinnvoll bei Wortfindungsstörungen vorgegangen werden kann. Als weiteres Übungsmaterial eignet sich ebenfalls die Gestaltung des in Übung zwei beschriebenen Wohnhauses unter Einbezug der Sichtblende, wobei diesmal der Aphasiker der Angehörigen die Einrichtung des Hauses vermitteln soll.

Die folgenden Übungen finden in der Art des Conversational Coaching statt (Holland 1991, 203 f.). Dabei soll der Patient vorbereitete Skripte der Angehörigen vermitteln. Zunächst erarbeitet der Patient mit der Trainerin die Skripte. Dabei handelt es sich um ca. 6-10 Wörter die sich zu 3-5 Propositionen anordnen lassen. Hier bestimmt der Schweregrad der Sprachstörung die Quantität der Information. Als Einstiegsthemen eignen sich Belange aus dem Alltagsleben der Familie (Bongartz 1998, 67 f.). Das kann die Planung eines Wochenendausfluges sein, ebenso der fiktive Besuch von Freunden, der Besuch der Aphasiker-Selbsthilfegruppe, die Geburtstagsfeier usw. Die Propositionen werden als Schriftvorlage gemeinsam erstellt. Mit der Trainerin erarbeitet der Aphasiker die Vermittlung der Information, wobei alle bereits erarbeiteten Hilfsstrategien zum Einsatz kommen sollen. Ein geglückter Probelauf schließt diese Phase ab. Nun wird der Angehörigen durch den Aphasiker die

Botschaft vermittelt, wobei die Trainerin wieder als Beobachterin fungiert. Die anschließende Reflexion entspricht dem bekannten Vorgehen, d.h. nach der Erstreflexion des Aphasikers und der Angehörigen schließt sich die Videoreflexion an.

Dieses Setting lässt sich auf zahlreiche Übungen übertragen. Sehr gut eignet sich wiederum die Vermittlung von unglaublichen Ereignissen, wie sie als Randnotiz in Zeitungen zu finden sind. Geeignete Vorlagen finden sich auch in der Textsammlung von Freudenberg et al. (1997). Weiteres Material können Reisekataloge (zum Beispiel bietet Runa-Reisen explizit Reisen für behinderte Menschen und deren Angehörige an), Stadtpläne (hier soll ein Weg beschrieben werden) oder auch Warenkataloge sein. Der Fantasie sind nach Interessenslage und Schweregrad der Sprachstörung kaum Grenzen gesetzt. Nicht zu unterschätzen ist der durch das Übungsmaterial vermittelte psychologische Aspekt, etwas Neues in Angriff zu nehmen und zu gestalten. Nicht selten wurden die „geübten“ Reisen in modifizierter Form tatsächlich auch unternommen.

Es versteht sich von selbst, dass die im Training erworbene Kompetenz auch im heimischen Umfeld zum Einsatz kommen soll, wobei hier erfahrungsgemäß keinerlei Probleme auftreten, da sich das vermittelte Wissen ohne Schwierigkeiten in den Alltag integrieren lässt. Hier ist ein wesentlicher Unterschied zu den Ergebnissen sprachsystematischer Therapien zu konstatieren. Trotz der intensiven Arbeit ist im Vergleich zur sprachsystematischen Therapie während des Kommunikationstrainings meist eine gelöste und entspannte Atmosphäre zu beobachten. Dieser Effekt wird auch von anderen Autoren beschrieben (Pulvermüller 1989, 97; de Langen-Müller et al. 1998, 269).

Eine Frage, die im Vorfeld oft gestellt wird, betrifft den Schweregrad der aphasischen Störung. Dabei steht meist im Hintergrund die Befürchtung, dass sich

bei globalen oder schweren Wernicke-Aphasien ein derartiges Training erübrigen könnte. Tatsächlich ist es so, dass am Anfang bei einem Paar der Wunsch stehen muss, das „Wagnis“ eines derartigen Trainings einzugehen, wobei die Bejahung beiderseits erfolgen muss. Ein derartiges Bekenntnis, welches ja den Wunsch nach effektiveren Gesprächen signalisiert, ist der entscheidende Einstieg in das Training. Dann werden auch bei schweren Aphasien kommunikative Verbesserungen festgestellt. Ein überschießender Rededrang kann reduziert werden und automatisierte Sprache wird unter Einbezug anderer Kanäle zum Vehikel, eine Botschaft zu vermitteln. Von Anfang an muss jedoch allen Beteiligten deutlich sein, dass durch ein Kommunikationstraining die Aphasie nicht „ausheilt“.

## Literaturverzeichnis

- BAUER, A. (2008): Miteinander im Gespräch bleiben – Partizipation in aphasischen Alltagsgesprächen. Phil. Diss. Freiburg (Mskr.).
- BAUER, A. / AUER, P. (2009): Aphasie im Alltag. Stuttgart.
- BODENMANN, G. (1997): Stress und Coping als Prozess. In: Tesch-Römer; Salewski: Psychologie der Bewältigung. 74-92. Weinheim.
- BONGARTZ, R. (1998): Kommunikationstherapie mit Aphasikern und Angehörigen. Stuttgart.
- DAVIS, A. / WILCOX, J. / EDELMANN, G. (1987): P.A.C.E. Promoting Aphasics' Communicative Effectiveness. Bicester.
- FREUDENBERG, M. / HONEKAMP, A. / MENDE, M. / ZÜCKNER, H. (1997): Etwas von Kurs abgekommen. Leverkusen.
- GOODWIN, C. (2003): Conversational frameworks for the accomplishment of meaning in aphasia. In: Goodwin, C.: Conversation and brain damage. 90-116. Oxford.
- HOLLAND, A. L. (1991): Pragmatic Aspects of Intervention in Aphasia. In: J. Neurolinguistics, Vol. 6 / 2, 197-211.

- HUBER, W. / POECK, K. / SPRINGER, L. (2006): Klinik und Rehabilitation der Aphasie. Stuttgart.
- KLIPPI, A. (2003): Collaborating in Aphasic Group Conversation. In: Goodwin, Ch.: Conversation and Brain Damage. 117-145, Oxford.
- KRANICH, W. (2011, in Vorb.): Kommunikationstraining bei neurogenen Sprachstörungen. In: Bose, I. / Neuber, B. (Hg.): Interpersonelle Kommunikation - Analyse und Optimierung. Frankfurt a. M. (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik).
- LAAKSO, M. / KLIPPI, A. (1999): A closer look at the 'hint and guess' sequences in aphasic conversation, In: Aphasiology, 13 / 4, 345-363.
- de LANGEN-MÜLLER / GENAL, B. (1998): Systematische Angehörigenarbeit in der neurologischen Rehabilitation – eine interdisziplinäre Aufgabe. In: Die Sprachheilarbeit 43 / 5, 260-271.
- MILROY, L. / PERKINS, L. (1992): Repair strategies in aphasic discourse; towards a collaborative model. In: Clinical linguistics and phonetics. Bd. 6, 27-40.
- NEUBERT, C. / RÜFFER, N. / ZEH-HAU, M. (2002): Neurolinguistische Aphasietherapie – Materialien. Hofheim.
- OSTERMANN, F. (Hg.) (2003): Ohne Worte. Sprachverarbeitung und Therapie bei globaler Aphasie. Dortmund.
- PULVERMÜLLER, F. (1989): Sprachliches Handeln im Alltag und in der Aphasietherapie. In: Roth, V.: Kommunikation trotz gestörter Sprache. 87-100, Tübingen.
- ROTH, V. (1989): PAKT und STACH. Therapeutisches Gespräch in der Aphasikerfamilie und Sprachtraining am Computer. In: Roth, V.: Kommunikation trotz gestörter Sprache. 101-117, Tübingen.
- SCHEGLOFF, E. A. / JEFFERSON, G. / SACKS, H. (1977): The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. In: Language, Vol. 53 / 2, 361-382.
- SCHEGLOFF, E. A. (2000): When 'others' initiate repair. In: Applied linguistics, Vol. 21/2, 205-243.
- SPRINGER, L. (1983): Erfahrungen mit der Visual Action Therapy. In: Springer, L.; Kattenbeck, G. (1983): Aphasie. Interdisziplinäre Beiträge zur Theorie und Praxis der Logopädie. Bd. 1, 209-215. Köln.
- STARK, J. (1992): Everyday Life Activities. Set 1. Wien.
- STEINER, J. (1993): Grundzüge einer ganzheitlichen Aphasiebehandlung und -forschung. In: Grohnfeldt, M. (Hg.): Zentrale Sprach- und Sprechstörungen. Berlin. 301-326.

### Dr. Wieland Kranich

Diplom-Sprechwissenschaftler (Klinischer Sprechwiss.)

Universität Regensburg  
Zentrum für Sprache und Kommunikation  
Lehrgebiet Mündliche Kommunikation  
und Sprecherziehung

Tel. (0941) 943 - 2433  
wieland.kranich@zsk.uni-regensburg.de

*Nach einem Gesangsstudium Tätigkeit als Sänger und Chorsänger in Zeitz und Leipzig. Weitere Studien in Psychologie (Universität Leipzig) sowie Sprechwissenschaft/Phonetik (Universität Halle). Tätigkeit als Sprach-, Sprech-, Stimmtherapeut seit 1998. Nach der Promotion 2002 an der Universität Jena Lehrlogopäde, Sprecherzieher und Stimmbildner an den Logopädieschulen Trier und Regensburg mit den Schwerpunktbereichen neurogene Sprach- und Sprechstörungen sowie Dysphonien. Seit 2009 Leiter des Lehrgebietes Mündliche Kommunikation und Sprecherziehung an der Universität Regensburg.*

**Salam Omar Mahmood**

# **Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlerner und methodische Überlegungen zum Ausspracheunterricht**

## **1. Ziele der Arbeit**

Bei der Suche nach effektiveren Lehrmethoden und nach einem besseren Verständnis der sprachlichen Probleme bei arabischen Deutschlernenden sind in den letzten Jahrzehnten sicher einige Fortschritte gemacht worden. Es bleibt trotzdem ein hohes Maß an Unwissenheit und damit ein immenses Forschungsdefizit. Das größte Defizit ist in dem Teilbereich des Fremdspracherwerbs zu beklagen, der die Aneignung einer korrekten Aussprache zum Ziel hat. In dem vorliegenden Promotionsprojekt werden die Ausspracheschwierigkeiten der arabischen Deutschlernenden, die im segmentalen und suprasegmentalen Bereich entstehen können, kontrastiv herausgearbeitet. Bei der kontrastiven Analyse geht es um die Gegenüberstellung und den Vergleich des Arabischen und des Deutschen mit Rücksicht auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Lautsystemen beider Sprachen. Hinsichtlich des segmentalen Bereichs werden die Lautsysteme auf der Ebene der phonologisch-phonetischen Merkmale, der Phoneminventare und deren Allophone kontrastiert und phonetische Probleme im Deutschunterricht für Araber festgestellt. Darüber hinaus sollen einige suprasegmentale Aspekte des Arabischen im Vergleich zum Deutschen dargestellt werden. Zudem sollte die Un-

tersuchung zur Ausspracheschwierigkeiten arabischer Deutschlerner feststellen, welche Bedeutung den Lehrmethoden im Fremdsprachenunterricht zukommt, das heißt, ob und wie sie zum Lernerfolg beitragen können.

## **2. Geplante Arbeitsschritte**

Es werden theoretische, empirische und didaktische Untersuchungen vorgenommen. Es geht zunächst um den aktuellen Stand des Phonetikunterrichts in der Fremdsprache Deutsch im Irak, dann um den Begriffe der Standardaussprache allgemein und speziell um die Entwicklung der arabischen Standardaussprache im Vergleich zur deutschen. Es folgt eine kontrastive phonologisch-phonetische Analyse zu Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen der Ausgangssprache Arabisch und der Zielsprache Deutsch. Aus den Ergebnissen der kontrastiven Analyse werden Schlussfolgerungen gezogen über zu erwartende Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache aufgrund der Interferenz der Muttersprache und des Einflusses der Fremdsprache Englisch. Diese Hypothesen werden anhand empirischer Daten zur Interferenz geprüft. Ziel ist die effiziente Vermittlung und Entwicklung von Aussprachemerkmalen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.

### 3. Ausgewählte Charakteristika des Arabischen und des Deutschen

Arabisch ist mit rund 300 Mio. Sprechern Amtssprache u. a. in Ägypten, Algerien, Bahrain, Irak, Jemen, Jordanien, Katar, Kuwait, Libanon, Libyen, Marokko, Oman, Tunesien, in den Palästinensischen Au-

tonomiegebieten und in den Vereinigten Arabischen Emiraten und wird seit langer Zeit auch als gesprochene Sprache in verschiedenen Regionen der Welt verwendet (vgl. Krech et.al. 2009, 126). Mit folgenden sprachlichen Besonderheiten können das Arabische und das Deutsche beschrieben werden:

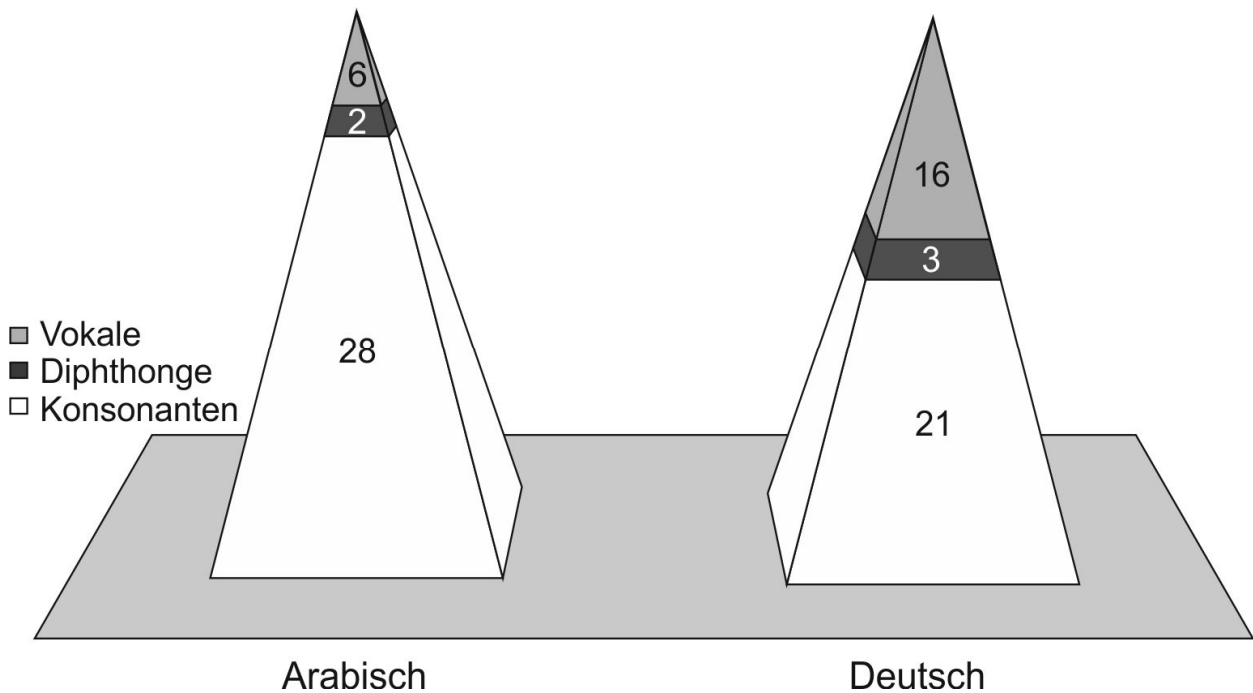
<b>Sprachfamilie</b>	semitische Sprache	indogermanische Sprache
<b>Existenzformen/ Varietäten Sprachverbreitung</b>	1) Klassisches Arabisch 2) Modernes Hocharabisch 3) Dialektsprachen	Standardvarietäten Deutschlands, Österreichs und der Schweiz
<b>Sprechrhythmus</b>	akzentzählende Sprache	akzentzählende Sprache
<b>Wortakzent</b>	beweglich, aber nicht distinktiv	beweglich und distinktiv
<b>Satzmelodie</b>	eher monoton	weniger monoton
<b>Phonemsysteme</b>	eher konsonantenreich	eher vokalreich
<b>Quantität</b>	Vokal- und Konsonantenlänge distinktiv	Vokallänge distinktiv
<b>Diphthonge</b>	keine echten Diphthonge	echte Diphthonge
<b>Auslautverhärtung</b>	nicht vorhanden	vorhanden
<b>Stimmassimilation</b>	regressiv	progressiv
<b>Silbenstruktur</b>	sehr einfach	sehr komplex

Ein systematischer Vergleich der beiden Sprachen Arabisch und Deutsch im Bereich der Phonologie und Phonetik liegt nur in Ansätzen vor. Um folglich zu einem besseren Verständnis der jeweiligen Kommunikationspartner zu kommen, sind

kontrastive Studien unabdingbar. Nachfolgend wird der Vokal- und Konsonantenbestand des Arabischen und des Deutschen vergleichend gegenübergestellt (nach Asali 2008, 70f.):

Allophone	Arabisch	gemeinsame Phoneme	Deutsch
<b>Konsonanten</b>	ṭ ḍ q ʔ ʕ θ ð ʃ ʒ ʁ ħ dʒ w r	t k b d f j s h z x m n l j	p g v ç ʒ ŋ ʁ
<b>Vokale</b>		a a: ɪ i: ʊ u:	ɔ o: œ ø: ʏ y: e: ε ε: ə
<b>Diphthonge</b>	aw aj		aɔ aɛ ɔœ

**Phonemsysteme des Arabischen und des Deutschen**



Die prosodischen Merkmale des Arabischen sind bislang noch weniger umfassend analysiert und dargestellt worden. Im Rahmen des Promotionsprojekts soll diese Auseinandersetzung geführt werden, wobei der kontrastive Aspekt und die Verwertbarkeit für den Unterricht Deutsch

als Fremdsprache eine wichtige Rolle spielt. Insbesondere die potenziellen Abweichungen arabischer Deutschlernender im segmentalen Bereich wurden bereits einer ausführlicheren Analyse unterzogen:

**Segmentalia**

**Vokale**

1. Vokalquantität
2. ungespannte und gespannte Vokale
3. gerundete Vorderzungenvokale  
[ɣ y: ø œ]
4. E-Laute und I-Laute
5. Murrelvokal und Sprossvokal

**Konsonanten**

1. Assimilation
2. Auslautverhärtung
3. Konsonantenverbindungen
4. Fortis- und Lenis-Konsonanten
5. einzelne Konsonanten  
[g l p v ç ŋ]

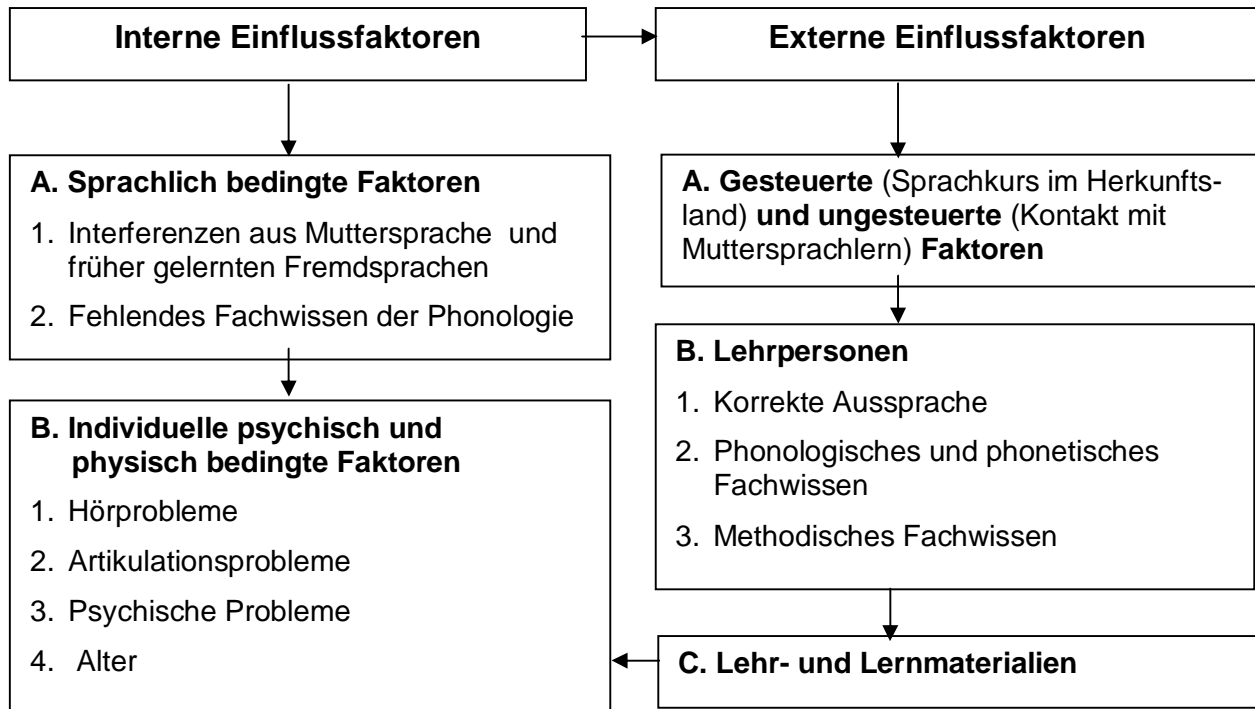
**Suprasegmentalia**

Wort- und Satzakkzent

#### 4. Ausspracheschwierigkeitsfaktoren

Der Erwerb einer fremden Aussprache verläuft individuell sehr unterschiedlich und hängt nicht nur vom Alter der Lernenden, sondern auch von einem

komplizierten Zusammenwirken verschiedener Faktoren ab. Diese Faktoren lassen sich vereinfachend in lernerinterne (personenbezogene) und lernerexterne (personenunabhängige) Variablen unterteilen (vgl. Edmonson / House 2000, 266f.).



#### Literaturverzeichnis

Asali van der Wal, Renata (2008): Phonetik für arabische Deutschlerner: ein Beitrag zur Erarbeitung von Lehr- und Lernmitteln. Phil. Diss. Universität Humboldt zu Berlin (Mskr.).

Edmondson, Willis; House, Juliane (2000): Einführung in die Sprachlehrforschung. 2., Aufl. Francke Verlag, Tübingen etc.

Krech, Eva-Maria; Stock, Eberhard; Hirschfeld, Ursula; Anders, Lutz Christian (2009): Deutsches Aussprachewörterbuch. Walter de Gruyter Verlag, Berlin / New York.

#### Salam Omar Mahmood

*Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg – Institut für Slavistik, Sprechwissenschaft und Phonetik – Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik*

*Advokatenweg 37 – D-06114 Halle*

E-Mail:  
ssalam.mahmood@yahoo.de

**Sebastian Mielau**

## Emotionen und deren sprecherischer Ausdruck – ein phonetischer Exkurs

Der folgende Beitrag stellt einen Auszug aus meiner Diplomarbeit mit dem Titel „Emotionale Sprechweise in der professionellen Telekommunikation“ (vgl. Mielau 2009) dar, welche dem Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik im März 2009 vorgelegt wurde. Der Kerngedanke der Arbeit bestand darin, phonetische Parameter herauszufiltern, welche für die kontextfreie Zuordnung emotionaler Sprechweisen repräsentativ sind. Die Erarbeitung dieser Parameter erfolgte stets unter Berücksichtigung der für die Telekommunikation geltenden Rahmenbedingungen (z. B. Sprecher-Hörer-Situation, Arbeitsbedingungen / -belastungen in Callcentern, Übertragungsweg des Sprachsignals). Dabei stellte sich heraus, dass die Sprechmelodie eines der wichtigsten phonetischen Merkmale zur Signalisierung emotionaler Zustände ist. Über die Emotionssignalisation hinaus besitzt die Sprechmelodie aber auch gesprächsorganisatorische Funktionen, welche in wissenschaftlichen Untersuchungen zum Emotionsausdruck stets berücksichtigt werden sollten. Weitere Ausführungen diesbezüglich sind in der genannten Diplomarbeit nachzulesen. In der professionellen Telekommunikation spielen Emotionen eine wichtige Rolle. Das Erkennen von Emotionen (speziell negative Emotionen seitens der Kunden) kann dabei helfen, die Gesprächsverläufe seitens der Callcenteragenten zu optimieren und damit die Kundenzufriedenheit zu steigern.

### 1. Modellhafte Darstellung von Emotionen

Dem Themenkomplex *Emotionen* kann man sich aus völlig unterschiedlichen, teilweise sogar gegensätzlichen Richtungen nähern. Bis heute gibt es in der Wissenschaft keine allgemeingültige Definition des Emotionsbegriffs. Das größte Interesse an diesem Phänomen lässt sich seitens der Psychologie beobachten. Die wissenschaftlichen Betrachtungsweisen innerhalb dieser Disziplin scheinen z. T. jedoch so verschieden, als wären es zwar verwandte, aber dennoch eigenständige Nachbarwissenschaften. Relative Einigkeit besteht (zumindest in der Psychologie) in der Annahme, dass Emotionen vier charakteristische Merkmale besitzen (vgl. Meyer et al. 1993, 23ff):

1. Sie sind aktuelle Zustände von Personen.
2. Sie unterscheiden sich nach Art, Qualität und Intensität.
3. Sie sind in der Regel objektgerichtet.
4. Sie zeichnen sich durch die folgenden drei Aspekte aus:
  - a) das *Erleben* einer konkreten Emotion,
  - b) den damit einhergehenden *physiologischen Veränderungen* und
  - c) dem beobachtbaren *Verhalten*.

Emotionen sind demnach aktuelle Zustände von Personen. Das Auftreten dieser Zustände ist zeitlich begrenzt. Dass sich Emotionen hinsichtlich ihrer Qualität und Intensität unterscheiden lassen, ist

allgemein bekannt. Objektgerichtet bedeutet, dass Emotionen immer einen direkten Bezug zu einer Person oder einem Ereignis haben. „Wenn man sich freut, stolz ist oder Angst hat, dann freut man sich in der Regel *über etwas*, ist stolz *auf etwas* oder hat Angst *vor etwas* usw.“ (ebd. 26). Hierzu sei angemerkt, dass die Objektgerichtetheit von Emotionen sich nicht zwangsläufig auf real existente Dinge, Ereignisse oder Personen beziehen muss. So kann sich der Mensch beispielsweise auch über Gegebenheiten ärgern, die *nicht* oder *noch nicht* eingetreten sind.

Die drei Merkmale, welche unter Punkt 4 aufgezählt sind, werden auch als „Reaktionstrias“ bezeichnet (vgl. Meyer et al. 1993, 27.). Diese Aspekte stehen in Wechselbeziehung zueinander, deren Hierarchie in der Geschichte der Emotionspsychologie immer wieder kontrovers diskutiert wurde. So lautet beispielsweise eine zentrale Fragestellung in der Wissenschaft: Sind die physiologischen Veränderungen Folge des Erlebens emotionaler Zustände oder bilden sie die Voraussetzung für das Erleben konkreter Emotionen? Dies gleicht der sprichwörtlichen Frage nach Huhn oder Ei? Bis heute besteht auch bezüglich dieser Frage kein Konsens in der Wissenschaft.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, emotionale Zustände einzuordnen. Eine davon ist die Einteilung in Basisemotionen. Ärger, Angst, Freude, Ekel, Langeweile und Trauer stellen einige solcher Basisemotionen dar, wenngleich diese in der alltäglichen Kommunikation zwischen Menschen selten vorkommen (vgl. Morrison 2007, 101ff). Zumindest nicht in solch „reiner“ Form, denn dazu sind die kommunikativen Rahmenbedingungen meist viel zu komplex. Angenommen, diese Basisemotionen stellen Extremwerte emotionaler Zustände dar, welche in diesem Maße (und dieser „Reinheit“) in alltäglichen Kommunikationssituationen kaum vorkommen, so empfiehlt sich eine weni-

ger statische, variable bzw. kontinuierliche Einteilung.

Eine Methode, Emotionen in dieser Weise darzustellen, bietet die Einteilung in zwei Dimensionen (vgl. Abb. 1 auf der nächsten Seite). Die Y-Achse symbolisiert dabei die *Valenzdimension* mit den beiden Extremen *Lust* und *Unlust*, welche ausdrückt, „[...] dass unsere Emotionen als unterschiedlich angenehm bzw. unangenehm empfunden werden“ (vgl. Schmidt-Atzert 2000, 39). Die X-Achse stellt die *Aktivierungsdimension* mit den beiden Extremen *Erregung* und *Ruhe* dar, welche Aufschluss über den Grad der Erregung gibt (vgl. ebd.). In dieses Modell lassen sich alle potenziell möglichen Emotionsqualitäten einordnen, da die einzelnen Dimensionen als Kontinuum anzusehen sind. Jedoch ist die Anordnung der Emotionen in diesem Modell, im Gegensatz zu der Einteilung nach Basisemotionen, hinsichtlich ihrer Qualität weniger logisch. So liegen z. B. Angst und Ärger – zwei völlig verschiedene Emotionsqualitäten – sehr nah beieinander, mehr noch, sie konzentrieren sich fast auf einen Punkt (vgl. Schmidt-Atzert 1996, 94). Je „extremer“ die emotionalen Qualitäten sind, desto weiter rücken sie im Modell nach außen und ordnen sich kreisförmig an.

Es gibt auch Emotionsmodelle, die um eine dritte Dimension erweitert wurden. Diese wird als *Potenz-* bzw. *Dominanzdimension* bezeichnet. Die beiden Pole dieser Dimension tragen die Bezeichnung *stark* und *schwach*. Die Emotionen Angst und Ärger beispielsweise erreichen sowohl auf der Aktivierungs- als auch auf der Valenzdimension ähnliche Werte. Sie unterscheiden sich nur hinsichtlich der Dominanzdimension. Bezogen auf das beobachtbare Verhalten eines Individuums ist Angst eine eher passive (schwache) Emotion. Ärger hingegen korreliert mit einem sehr aktiven Verhalten und ist demzufolge eine stark-dominante Emotion.

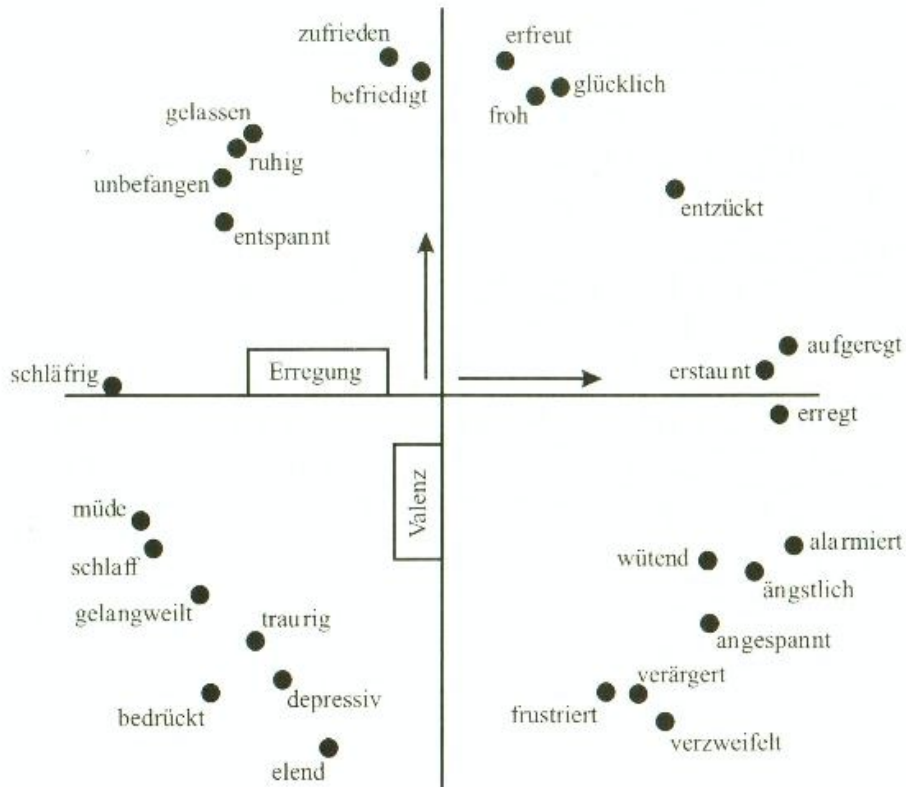


Abb. 1: Zweidimensionales Modell der Emotionen (Kehrein 2002, 12)

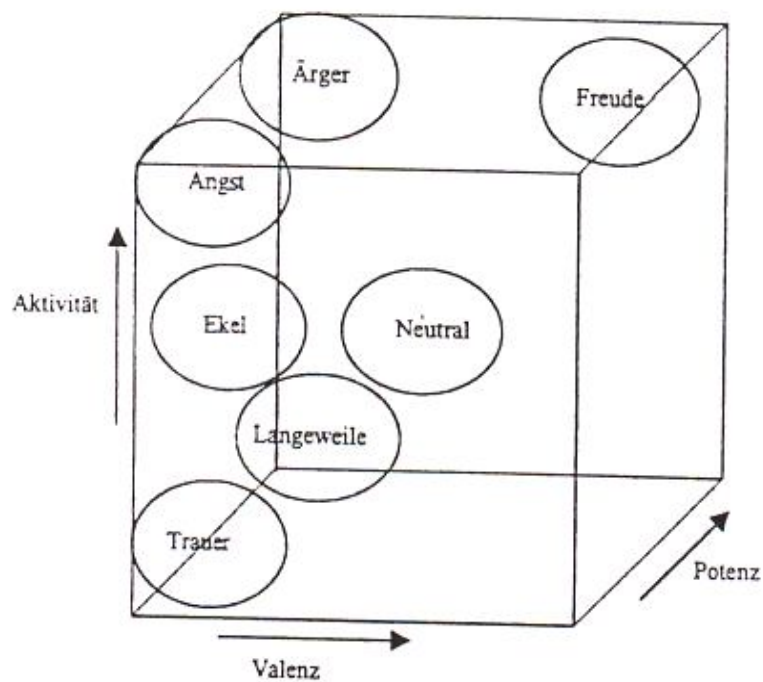


Abb. 2: Dreidimensionales Modell der Emotionen (nach Kienast 2002, 16)

In Bezug auf die Kategorisierung von emotionalen Sprechweisen besitzen diese mehrdimensionalen Modelle eine ganz entscheidende Logik. Im Verlaufe dieses Artikels werden emotionsspezifische sprecherische Merkmale aufgezeigt, welche sich mittels des dimensional Modells in einen logischen Zusammenhang bringen lassen. Besonders der Aspekt der (physiologischen) Erregung weist einen engen Zusammenhang zu bestimmten emotionalen Sprechdrucksmustern auf und erweist sich bei der Ableitung möglicher Korrelationen zwischen Erregtheitsgrad und sich verändernder phonetischer Parameter als besonders stabil und aussagekräftig. So zeigte sich, dass z. B. Freude und Wut – zwei sehr verschiedene emotionale Zustände – im Kontrast zur neutralen Sprechweise dieselben charakteristischen Parameterveränderungen (Sprechtempo, Lautheit, Variation der Grundfrequenz etc.) aufweisen. Beide Emotionsqualitäten zeichnen sich durch einen hohen Grad an Erregung aus. Da sich die „Extremwerte“ bestimmter emotionaler Qualitäten im Modell kreisförmig anordnen, würden diese beiden Emotionen (vorausgesetzt sie weisen den höchstmöglichen Grad an Erregung/Aktivierung auf) ebenfalls in einem Punkt zusammenfallen. Besonders plausibel scheint dieser Zusammenhang z. B., wenn während einer Live-Fernsehübertragung Fußballfans im Stadion zu sehen bzw. zu hören sind. Sowohl bei den Fans als auch bei den Spielern scheint es während des Spielverlaufs nur zwei Arten von Emotionen zu geben, die man als Freude / Euphorie oder Wut / Aggression beschreiben könnte. Diese beiden Emotionen wechseln sich innerhalb von Sekundenbruchteilen ab – aus einem „Jaaa!“ wird ein „Buuhh!“ und umgekehrt. Fakt ist, dass sowohl Freude als auch Wut ein hohes Potenzial an Erregung aufweisen, welches im Hinblick auf den Wechsel etwaiger Emotionen, nur eine gewisse Anzahl an anderen Gefühlszuständen zulässt.

Dimension	Charakteristik	Bedeutungsanteil
<i>Valenz</i>	- Stimulus wird als angenehm oder unangenehm bewertet	positiv → ← negativ
<i>Aktivierung</i>	- Stimulus versetzt in erhöhte oder geringe Aktivität	erregt → ← ruhig
<i>Dominanz</i>	- Umgang mit der Situation und auslösendem Stimulus	stark → ← schwach

Tab. 1: Polaritäten der Emotionsdimensionen (vgl. Kehrein 2002)

Einen weiteren Bedeutungsanteil stellt die „Neuheit“ eines Ereignisses dar. Dieser Bedeutungsanteil stellt allerdings keine Emotionsdimension dar. Laut Scherer (1984, 307) geht die Beurteilung eines Ereignisses als „neu“ oder „erwartbar“ allen anderen Zuordnungen auf dimensionaler Ebene voraus. Streng genommen sind also die Voraussetzungen für die Bezeichnung des Zustands der Überraschung / des Schrecks als emotionale Zustände nicht gegeben. Emotionen treten immer dann auf, wenn etwas „kommunikativ Unerwartbares“ eintritt (vgl. Käsermann 1995, 2). Dies scheint sehr plausibel, da der Organismus durch einen „Schreck-Moment“ (z. B. lauter Knall oder Fallenlassen eines Gegenstands) in einen chaotischen Zustand versetzt wird (vgl. Meyer 1993, 85). Der Organismus wird dabei in „Alarmbereitschaft“ versetzt, ohne dass das Ereignis zunächst bewertet wird. Je unerwarteter ein Ereignis eintritt, desto länger braucht der Mensch, dieses Ereignis für sich selbst zu bewer-

ten. Tritt ein Ereignis hingegen völlig erwartet ein, gibt es keinen Grund dafür, dass der Körper in einen Erregungszustand versetzt wird.

Insbesondere die Korrelationen zwischen der Erregungsdimension (Aktivierung) und den verschiedenen phonetischen Parametern erweisen sich als sehr stabil (vgl. Kienast 2002, 14). Dies liegt darin begründet, dass mit den emotionalen Zuständen des Menschen auch physiologische Veränderungen einhergehen. Es wird allgemein angenommen, dass solche physiologischen Erregungszustände sowohl Auswirkungen auf die Atmung und Phonation als auch auf die Artikulation haben (vgl. ebd. 6). Bislang können solche Korrelationen am sichersten für prosodische Parameter bestimmt werden. Daher werden die drei wesentlichen Merkmale zur Beschreibung der Prosodie (Grundfrequenz, Sprechgeschwindigkeit und Intensität) im nachfolgenden Abschnitt zusammengefasst und mit den Emotionsdimensionen in Bezug gesetzt.

## **2. Ausgewählte phonetische Parameter und deren Veränderungen in Abhängigkeit von den Emotionsdimensionen**

### **2.1 Methoden der Datengewinnung**

Will man phonetische Veränderungen in emotionaler Sprechweise untersuchen, so sieht man sich zunächst mit der Frage konfrontiert, was genau man eigentlich untersuchen will. Im Idealfall sollen die gewonnenen Sprachdaten aus „echten“ Emotionen bestehen und gut miteinander vergleichbar sein. Die Realität zeigt jedoch, dass die beiden Merkmale „echte Emotionen“ und „gute Vergleichbarkeit“ nicht ohne Weiteres zu vereinbaren sind. Vielmehr muss man sich für eines dieser Merkmale entscheiden. Prinzipiell gibt es drei Methoden der Datengewinnung, mit

denen jeweils bestimmte Vor- und Nachteile verbunden sind. Je nachdem, welches Forschungsinteresse verfolgt wird, bieten diese Methoden unterschiedlich gute Vergleichsmöglichkeiten.

### **Natürliche Emotionen**

Um Sprachdaten mit „echten“ Emotionen handelt es sich immer dann, wenn diese in einer natürlichen Umgebung ohne äußere Einflüsse entstanden sind (vgl. Kienast 2002, 55). Es handelt sich also somit um Gesprächsmitschnitte (z. B. Patientengespräche, Raumfahrer und Piloten in Stress- bzw. Gefahrensituationen), die größtenteils erst nach deren Zustandekommen zum Untersuchungsgegenstand gemacht wurden.

### **Induzierte Emotionen**

Hierbei handelt es sich um Sprachdaten, bei denen die Emotionen unter Laborbedingungen induziert bzw. provoziert wurden (vgl. Kienast 2002, 55). Emotionen lassen sich auf unterschiedliche Art und Weise induzieren. In früheren Studien wurden z. B. „Probanden in Stress versetzt, zum einen durch schwierige und / oder unerwartete Aufgaben und zum anderen dadurch, dass sie angehalten wurden zu lügen. Weiterhin konfrontierte man Probanden mit unterschiedlichen (unangenehmen) Reizen oder versetzte sie durch Hypnose in einen emotionalen Zustand.“ (Kehrein 2003, 122). In jüngeren Studien hat man versucht, Probanden mit Hilfe von Computerspielen zu frustrieren. Durch Erfolgserlebnisse in diesen Spielen versuchte man, die Probanden in Euphorie zu versetzen (vgl. Johnstone / Scherer 2000, 221ff).

### **Simulierte Emotionen**

Diese Methode der Sprachdatengewinnung basiert auf Äußerungen, „in denen Schauspieler oder Schauspielerinnen Emo-

tionen simuliert haben.“ (Kienast 2002, 55). Es gibt zwei Vorteile, welche mit dieser Methode erzielt werden können. Zum einen können die Äußerungen in sehr guter Qualität aufgezeichnet werden, was wiederum bedeutet, dass eine sehr präzise akustische Analyse möglich ist. Zum anderen können alle nur denkbaren Emotionsqualitäten simuliert und anschließend miteinander verglichen werden. Die Schauspieler sprechen einen festgelegten Wortlaut (z. B. „Der Stift gehört mir nicht.“) in verschiedenen emotionalen Qualitäten. Als Referenzwert dient eine Variante der Äußerung, welche in „neutraler“ Sprechweise produziert worden ist. Sowohl die verschiedenen (emotionalen) Sprechweisen als auch die sich verändernden phonetischen Parameter können nun als Abweichungen von der neutralen Sprechweise betrachtet bzw. zu ihr in Bezug gesetzt werden. Um die gesprochenen Äußerungen auf ihren emotionalen Ausdruck hin untersuchen zu können, ist es notwendig, sie aus ihrem verbalen Kontext herauszulösen. Daher verwendet man vorwiegend Nonsense-Sätze oder Sätze mit emotionsneutralem Gehalt (vgl. Kehrein 2003, 123ff). „Der große Nachteil besteht bei simulierten Emotionen aber darin, dass es sich [...] eben nur um simulierten Ausdruck handelt“ (Kehrein 2003, 124). Das bedeutet, dass die Äußerungen hinsichtlich ihrer Authentizität evaluiert werden müssen. Dies erreicht man in der Regel durch Perzeptionstests, bei denen Probanden (meist naive Hörer) die „Natürlichkeit“ des emotionalen Gehalts beurteilen.

## 2.2 Grundfrequenz, Intensität und Sprechgeschwindigkeit

Dieses Kapitel bezieht sich überwiegend auf die Forschungsergebnisse von Roland Kehrein, welche auf der Untersuchung natürlicher Emotionen basieren. In seiner 2002 veröffentlichten Dissertation „Prosodie und Emotionen“ untersuchte Kehrein die Sprechmelodie bzw. Tonhö-

henbewegung in emotionalen Äußerungen. Für die Erhebung der Sprachdaten nutzte er das „Lego-Experiment“ (vgl. Kehrein 2002, 155ff.). Für das Experiment wurden jeweils zwei (von insgesamt zehn) Probanden in getrennte Räume geführt. Die beiden Versuchspersonen waren über ein Headset (Kopfhörer + Mikrofon) miteinander verbunden. Aufgabe war es, in interaktiver Zusammenarbeit, einen Lego-Bausatz zusammenzusetzen. Ein Proband bekam die Bauanleitung, der zweite die Bauteile. Um emotionale Reaktionen hervorzurufen, vertauschten Kehrein und Mitarbeiter ein Bauteil, so dass die Zusammenarbeit (und somit auch die Kommunikation) ab einem bestimmten Punkt behindert wurde.

Kehreins Forschungsergebnisse besitzen für den vorliegenden Artikel einen ganz entscheidenden Nutzen, da das besagte Experiment *medienvermittelte Kommunikation* zum Gegenstand hat. Die Bedingungen, unter denen die Sprachdaten im Lego-Experiment entstanden sind, sind also denen sehr ähnlich, welche für die Telekommunikation an sich gelten. Die Kommunikationspartner sind räumlich getrennt und agieren somit aus unterschiedlichen Situationen heraus. Die Kommunikation ist auf den auditiven Kanal beschränkt und es sind die gleichen gesprächsorganisatorischen Kompetenzen erforderlich wie für die Telekommunikation. Für den Transfer in die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass die Forschungsergebnisse ein hohes Maß an Gültigkeit besitzen.

## Grundfrequenz

Die Grundfrequenz (fundamental frequency) lässt sich experimentalphonetisch als  $F_0$ -Verlauf darstellen. Sie ist die tiefste Frequenz „aller anderen Sinuskomponenten im Spektrum“ (Reetz 2003, 61). Die physikalische Größe „Frequenz“ wird in Anzahl der Schwingungen pro Sekunde (Hz) angegeben und subjektiv (au-

ditiv) als Tonhöhe wahrgenommen (vgl. Seidner / Wendler 2004, 29). Im Sonagramm wird somit die reine Tonhöhenbewegung abgebildet.

### Intensität

Die auditiv wahrgenommene Lautstärke einer sprachlichen Äußerung entspricht dem phonetischen Parameter Intensität. Im akustischen Sprachsignal entspricht die Intensität wiederum der Amplitudenauslenkung einer Sinusschwingung (vgl. Neppert et al. 1992; Reetz 2003 u. a.). Die Intensität stellt eine Größe dar, deren Untersuchung sich in der Phonetik als etwas problematisch erweist. Zum einen nimmt der Mensch Lautstärkeveränderungen relativ und nicht absolut wahr. Das bedeutet, „bei einer geringen Lautstärke reicht eine geringe Veränderung, um sie wahrzunehmen; bei einer großen Lautstärke benötigt man auch eine große Veränderung, um denselben Eindruck eines Unterschieds zu erhalten.“ (Reetz 2003, 23). Zum anderen stehen wahrgenommene Lautstärke und Tonhöhe in sensibler Wechselbeziehung zueinander. „Bei tiefen Tönen z. B. sinkt mit zunehmender Lautstärke die wahrgenommene Tonhöhe erheblich ab, bei hohen steigt sie an, und nur im mittleren Frequenzbereich von 1000 bis 3000 Hz bleibt sie annähernd gleich, wenn die Intensität zunimmt.“ (Seidner / Wendler 2004, 135). Anders gesagt, mit zunehmender Lautstärke steigt simultan dazu die Tonhöhe immer (mit) an, und umgekehrt.

Der Fakt, dass im Deutschen zur Akzentuierung mehrere Merkmale (Tonhöhen, Lautstärke und Dauer der Segmente) benutzt werden, zeigt außerdem, dass die Lautstärke kaum isoliert, sondern immer als Komplexphänomen im Verbund mit der Veränderung von Tonhöhe und Quantität der Segmente betrachtet werden muss. Demzufolge kann der phonetische Parameter „Intensität“ nicht ohne Ein-

schränkungen mit dem auditiven Merkmal „Lautstärke“ gleichgesetzt werden.

### Sprechgeschwindigkeit

„Die Sprechgeschwindigkeit wird angegeben als die Realisierung bestimmter sprachlicher Einheiten (Laute/Silben/Wörter) in einer bestimmten Zeiteinheit (meist Sekunden oder Minuten).“ (Bose 2002, 43). Der Eindruck des Sprechtempos ist allerdings noch von weiteren Faktoren abhängig. Pausen (-längen, -häufigkeit, -positionen) sowie die Dauer konkreter Segmente (Vokale, Konsonanten) bestimmen den auditiven Eindruck des Merkmals „Sprechgeschwindigkeit“ maßgeblich mit (vgl. z. B. Bose 2002; Kienast 2002; Klasmeyer 1999).

Setzt man nun die phonetischen Parameter *Grundfrequenz*, *Intensität* und *Sprechgeschwindigkeit* mit den Emotionsdimensionen in Bezug, so erhält man bestimmte Korrelationen, welche nachfolgend aufgeführt sind. Die Bewertung eines Ereignisses als *erwartet* bzw. nicht *erwartbar* stellt dabei keine direkte Emotionsdimension dar. Dennoch lassen sich für den Zustand der *Überraschung* bestimmte Veränderungen der Sprechweise beobachten. Die Neuheitsbewertung stellt den Ersten von mehreren Bewertungsprozessen dar, welcher für die Entstehung konkreter Emotionen verantwortlich ist (vgl. Scherer / Ekman 1984, 306).

### Neuheitsbewertung eines Ereignisses (nicht erwartet – erwartbar)

„Dieser Bedeutungsanteil kann prosodisch durch eine kontinuierliche Einheit ausgedrückt werden“ (Kehrein 2003, 57). Das bedeutet, dass sich ein „Überraschungsmoment“ prosodisch über eine gesamte sprachliche Einheit manifestiert. Dies äußert sich in einem erhöhten F<sub>0</sub>-Maximum, welches in einem proportionalen Verhältnis zum Bedeutungsanteil „nicht erwartet“ ansteigt. Auf lokal-proso-

discher Ebene werden Ausrufe des Schrecks bzw. der Überraschung oft durch Partikeln (z. B. „huch“, „hoppla“) kommuniziert, welche einen steilen Anstieg bzw. Sprung der Grundfrequenz zur Folge haben (vgl. ebd.).

### Aktivierungsdimension (erregt – ruhig)

Die Bedeutungsanteile dieser Dimension werden ebenfalls durch kontinuierliche Einheiten ausgedrückt. Das repräsentative Merkmal für den Grad der Erregung ist das Sprechtempo. „Je größer das Sprechtempo ist, um so erregter werden Sprecher wahrgenommen, je geringer das Sprechtempo ist, umso ruhiger werden Sprecher wahrgenommen.“ (Kehrein 2003, 57ff). *Ängstliche*, *wütende* oder *freudige* Sprechweisen gehen mit einem hohen Grad an Erregung einher, *gelangweilte* oder *traurige* Sprechweisen mit einem geringen Grad an Erregung.

### Dominanzdimension (stark – schwach)

Auch die Bedeutungsanteile *stark* – *schwach* werden durch kontinuierliche Einheiten ausgedrückt. Hierbei handelt es sich um eine deutliche Erhöhung bzw. Verminderung der äußerungsglobalen Prominenz (vgl. Kehrein 2003, 58). Der Begriff *Prominenz* beinhaltet den Anstieg der Intensität und der damit einhergehenden Vergrößerung des F<sub>0</sub>-Umfangs. Emotionale Zustände wie *Wut* oder *Freude* sind auf der Dominanzdimension als „stark“ zu bewerten. *Traurigkeit* oder *Angst* sind emotionale Zustände, welche einen schwachen Grad an Selbstbeteiligung (Dominanz) innehaben.

### Valenzdimension (positiv – negativ)

Für die Bedeutungsanteile dieser Dimension liegen weniger aussagekräftige Ergebnisse vor. Hierfür wurde bislang nur eine diskrete prosodische Einheit nachgewiesen, welche die positive Einstellung

/ Befindlichkeit eines Sprechers markiert (vgl. Kehrein 2003, 58). Für den Bedeutungsanteil *negativ* können noch keine genauen Angaben gemacht werden. Die konstitutiven prosodischen Merkmale (akustisch) des Intonationsmusters sind:

1. die längere zeitliche Erstreckung der Silbe (wahrgenommen als Dehnung)
2. eine F<sub>0</sub>-Gipfelkontur mit hohem F<sub>0</sub>-Maximum (wahrgenommen als Tonhöhengipfel)
3. eine konträr zur Grundfrequenz verlaufenden Intensität, d. h. eine Senke im Intensitätsverlauf simultan zum F<sub>0</sub>-Gipfel bei anschließend wieder ansteigender Intensität. (vgl. Kehrein, 2003, 58ff).

Solche lokal-prosodischen Einheiten werden oft durch Partikeln wie „*Toll!*“ oder „*Lecker!*“ ausgedrückt (vgl. ebd.). *Freudige* oder *entspannte* Sprechweisen würden auf der Valenzdimension einen stark positiven Wert einnehmen, *frustrierte*, *ängstliche* oder *wütende* Sprechweisen hingegen einen negativen Wert.

## 2.3 Formanten

Nicht für alle phonetischen Parameter eines Sprachsignals lassen sich eindeutige Korrelationen bezüglich der Emotionsdimensionen ableiten. Dennoch können beispielsweise die Formanten (-lage, -bandbreite etc.) Aufschluss über artikulatorische und stimmliche Charakteristika in emotionaler Sprechweise geben.

„Die Formantfrequenzen entstehen durch Resonanzen im Sprechtrakt“ (Sendlmeier / Seebode 2007, 1). Es handelt sich dabei um „Frequenzbänder“ im Spektrum, welche durch eine erhöhte spektrale Energie gekennzeichnet sind.

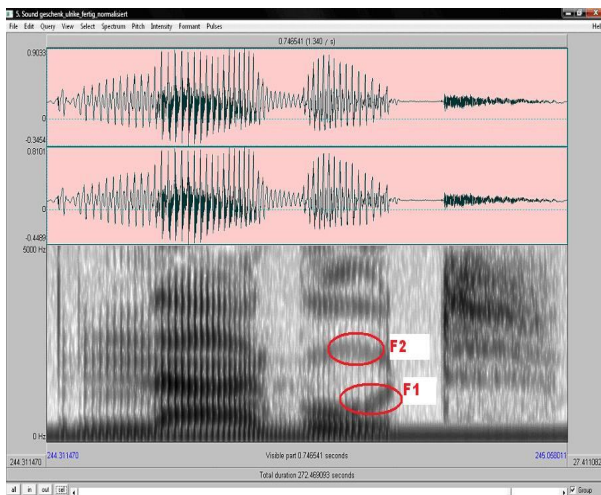


Abb. 3 Darstellung der ersten beiden Formanten unter Verwendung von *Praat*; Ausspruch: „Na gut!“

### Lage der ersten beiden Formanten

Für jedes Vokalphonem der deutschen Sprache lassen sich durchschnittliche Formantenfrequenzen ermitteln, welche für die jeweiligen Vokalqualitäten charakteristisch sind. Abweichungen von diesen Mittelwerten können somit als Indikatoren für die Artikulationspräzision gewertet werden, welche durch etwaige emotionale Sprechweisen beeinflusst werden kann. Außerdem gibt die Lage der ersten beiden Formanten Aufschluss darüber, ob eine longitudinale Verkürzung bzw. Verlängerung des Vokaltrakts vorliegt (vgl. Kienast 2002, 73).

Laut Sendlmeier / Seebode (2007, 2) hat die Verkürzung des Vokaltrakts eine Erhöhung des zweiten Formanten (F2) zur Folge. Umgekehrt korreliert demnach eine Verlängerung des Vokaltrakts mit einer Absenkung desselben Formanten. Eine Verkürzung des Vokaltrakts erreicht man beispielsweise durch das Spreizen der Lippen (Lächeln), ein Merkmal, das für *freudige* Sprechweise charakteristisch ist. Die Verkürzung des Vokaltrakts wird zudem durch die Hebung des Kehlkopfs erreicht, welche mit einem Anstieg der Grundfrequenz einhergeht. Damit ist noch ein weiteres Merkmal *freudiger*

Sprechweise (erhöhter  $F_0$ -Mittelwert) genannt, das unmittelbaren Einfluss auf die Formantlage hat. Im Gegensatz dazu erhöht sich der erste Formant ( $F_1$ ) mit zunehmender Kieferöffnungsweite (vgl. ebd.).

### Bandbreite der ersten beiden Formanten

Die Muskelspannung, mit der eine sprechsprachliche Äußerung produziert wird, wirkt sich auf die Bandbreite der ersten beiden Formanten aus. Dies betrifft zum einen das Quellsignal (Spannungsverhältnisse im Kehlkopf), zum anderen die Lautbildung (Spannungsverhältnisse der Artikulationsorgane) (vgl. Kienast 2002, 73). Je schmaler die Bandbreite beider Formanten ist, desto mehr konzentriert sich die spektrale Energie in den mittleren Formantfrequenzen. Dies wiederum bedeutet, dass eine erhöhte Muskelspannung vorliegt. Eine vergrößerte Bandbreite der Formanten ist außerdem ein Hinweis auf erhöhte Nasalität (vgl. ebd.). Diese tritt immer dann auf, wenn sprachliche Äußerungen mit einem geringen Spannungsgrad produziert werden. In diesem Fall liegt sowohl eine geringere Kieferöffnungsweite als auch eine geringere Velumaktivität (schlaffes Gaumensegel lässt Sprachschall durch Nase entweichen) vor. Beide Merkmale äußern sich auditiv als erhöhte Nasalität. Eine *gelangweilte* Sprechweise weist einen geringen Grad an Selbstbeteiligung sowie an Erregung (geringe Muskelaktivität) hinsichtlich der Emotionsdimensionen auf, so dass diese Sprechweise insbesondere durch eine erhöhte Bandbreite der Formanten charakterisiert ist. Laut Kienast (2002, 127) charakterisiert die isolierte Veränderung des zweiten Formanten die Stimmqualität des Sprechers. Demnach führen rauschhafte Anteile im Bereich des zweiten Formanten, wie sie durch behauchte, flüsternde oder raue Stimmgebung verursacht werden, zur Erhöhung von dessen Bandbreite.

### Steilheit der Transitionen der ersten beiden Formanten

Transitionen können, allgemein betrachtet, als Übergänge bezeichnet werden (vgl. Duden 2005, 882). „Die Steilheit von Transitionen kann als akustisches Maß für die Schnelligkeit von Artikulationsbewegungen betrachtet werden.“ (Kienast 2002, 73). Dabei gilt: je steiler die Transitionen der Formanten sind, desto schneller und präziser sind die Artikulationsbewegungen; je flacher die Transienten, desto langsamer und nachlässiger sind die Artikulationsbewegungen (vgl. ebd.). Da eine erhöhte Sprechgeschwindigkeit als Indiz für einen hohen physiologischen Erregtheitsgrad gilt, und der Anstieg der Transitionen mit zunehmendem Sprechtempo an Steilheit gewinnt, liegt die Vermutung nahe, dass die Steilheit der Transitionen mit dem Bedeutungsanteil „erregt“ auf der Aktivierungsdimension korreliert.

Die Messung der Formanten ist allerdings mit einigen Schwierigkeiten verbunden. Klasmeyer (1999, 55ff) weist darauf hin, dass unterschiedliche Phonationsarten (behaucht, rau, flüsternd etc.) die spektrale Darstellung der Formanten beeinflussen können. Bei einer behauchten Phonation werden die oberen Frequenzen abgedämpft, somit „ist die Energie im Bereich des dritten und vierten Formanten, oft sogar schon in der Region des zweiten Formanten, so niedrig, dass die Resonanzfrequenzen des Ansatzrohres im Spektrum nicht deutlich zu Tage treten.“ (ebd.). Das bedeutet, dass nicht nur emotionsspezifische Sprechweisen bzw. Stimmanwendungen das Signal beeinflussen, sondern auch pathologische Phonationsarten. Dies ist auch der Grund dafür (und das gilt für alle messbaren Parameter), dass für die Erhebung der Sprachdaten meist nur Sprecher ohne auffällige Stimmstörungen herangezogen werden.

### 2.4 Reduktionen auf Lautebene

Nicht nur die mittleren Formantfrequenzen, sondern auch die Reduktionen auf lautlicher Ebene können Aufschluss über die Artikulationsgenauigkeit geben. Bei dieser Form der phonetischen Analyse kann (ausgehend von der neutralen Sprechweise) untersucht werden, ob die Artikulation in emotionaler Sprechweise „präziser“ oder „nachlässiger“ wird. Als Indiz für die Artikulationspräzision gilt die Anzahl der *phonologischen Prozesse* in gesprochenen Äußerungen. Solche Prozesse sind die *Assimilation* (Lautangleichung), die *Substitution* (Lautvertauschung) oder *Elision* (Lautausfall). Letzteres betrifft häufig unbetonte Endungen wie das Suffix *-en*. Es ist bereits bekannt, dass sich die Artikulationspräzision in Abhängigkeit von der Formstufe verändert. Dabei gilt: Je ungezwungener bzw. entspannter eine Gesprächssituation ist, desto höher ist die Anzahl der phonologischen Prozesse innerhalb der Äußerungen. Dies wiederum bedeutet, dass die Artikulationspräzision immer dann als gering zu bewerten ist, wenn die Anzahl der phonologischen Prozesse innerhalb einer Äußerung sehr hoch ist. Auch für emotionale Sprechweisen sind solche Tendenzen feststellbar. Dabei ist zu erwarten, dass die Artikulationspräzision proportional zum Grad der Erregung (Aktivierungsdimension) ansteigt. Die Vermutung ist dadurch begründet, dass mit der physiologischen Erregung eine erhöhte gesamtkörperliche Muskelaktivität einhergeht, welche sich u. a. auf Aktivität der Artikulationsorgane und somit auf die Artikulationsgenauigkeit im Allgemeinen auswirkt.

Ein Maß für die Elisionsrate der Sprechlaute ist der von Hildebrandt (1961, 328ff) entwickelte Lautminderungsquotient (LMQ). Ursprünglich wurde dieser speziell für die Erfassung der Lautdauerhältnisse konzipiert. Er lässt sich aber auch für die generelle Erfassung der

„Lautschwächung“ anwenden. Somit ist der Lautminderungsquotient „ein Maß, das die Anzahl der tatsächlich produzierten Laute zu der Anzahl der Laute, die bei sauberem Sprechen (Hochlautung) hätten produziert werden sollen, in Beziehung setzt.“ (Kienast 2002, 70ff).

$$\text{LMQ} = 10 - \frac{10 \cdot N_{\text{emot}}}{N_{\text{neut}}}$$

Kienast (2002, 82) hat in ihren Untersuchungen festgestellt, dass es emotionspezifische Abweichungen in der Lautrealisierung gibt. Ihren Angaben zufolge steigt der Lautminderungsquotient in *ängstlicher*, *gelangweilter*, *trauriger* sowie *freudiger* Sprechweise. Der sprachliche Ausdruck der Emotionen *Ärger* und *Ekel* zeichnet sich hingegen durch einen verringerten Lautminderungsquotienten aus.

Nicht nur der Wegfall vereinzelter Laute (Elision), sondern auch die Lautangleichung (Assimilation) stellt einen phonologischen Prozess dar, welcher sich unter der Rubrik „Reduktionen“ subsumieren lässt. Laut Kienast (2002, 83) sind die Sprechweisen *ängstlich*, *traurig* und *gelangweilt* durch eine erhöhte Anzahl von Assimilationen gekennzeichnet. Eine Verringerung der Assimilationen ist bei den Sprechweisen *freudig* und *ärgerlich* zu verzeichnen, wobei die *freudige* Sprechweise (im Vergleich zu *neutraler* Sprechweise) die geringsten Assimilationen aufweist.

Sowohl Anzahl der Elisionen als auch Anzahl der Assimilationen geben keinen Aufschluss über konkrete Korrelationen bezüglich der Emotionsdimensionen. Kienast (2002, 71) weist jedoch darauf hin, dass die Merkmale Sonorisierung / Entstimmung von Lauten auf eine schlechtere Koordination der Kehlkopffunktion mit artikulatorischen Vorgängen hinweisen. Das bedeutet, dass bei emotionalen Sprechweisen, die mit einem erhöhten Erregungsgrad einhergehen,

Stimmgebung und Artikulation nicht mehr ganz simultan bzw. synchron ablaufen.

### 3. Emotionsspezifische Parameterkonstellationen

Im Folgenden werden jene phonetischen Parameter, welche im vorherigen Abschnitt hinsichtlich ihrer Bedeutung zur Beschreibung emotionaler Sprechweisen diskutiert wurden, nochmals aufgegriffen und für die Beschreibung konkreter emotionaler Sprechausdrucksweisen genutzt. Die Auswahl beschränkt sich dabei auf die sechs eingangs erwähnten Basisemotionen: *Ärger*, *Angst*, *Ekel*, *Trauer*, *Langeweile* und *Freude* (vgl. Kap. 1). Der Anspruch dabei ist, Ergebnisse vorangegangener Studien zu vereinen, welche mit unterschiedlichen Forschungsmethoden durchgeführt wurden. Kehrein's (2002) Ergebnisse stützen sich, wie bereits erwähnt wurde, auf natürliche Emotionen. Kienast (2002) hingegen benutzte für ihre Studie simulierte Emotionen. Für die folgenden Ausführungen wurden nur jene Ergebnisse zu Rate gezogen, welche ein Höchstmaß an Vergleichbarkeit und somit eine gewisse Allgemeingültigkeit besitzen.

#### Ärgerliche Sprechweise

Ärger manifestiert sich sprecherisch durch einen erhöhten  $F_0$ -Umfang, eine erhöhte mittlere Sprechstimmlage ( $F_0$ -Mittelwert), ein erhöhtes  $F_0$ -Minimum sowie ein erhöhtes Maß an Dynamik der Sprechmelodie im Allgemeinen. Die Sprechmelodie wiederum ist durch steile, sprunghafte Anstiege der Grundfrequenz gekennzeichnet (vgl. Morrison et al 2007, 103). Damit geht eine Erhöhung der Intensität einher (vgl. ebd. 103 ff). Paeschke's Angaben zufolge handelt es sich dabei sogar um die höchsten Intensitätswerte aller hier aufgeführten emotionalen Sprechweisen (vgl. Paeschke 2003, 106).

Relative Einigkeit besteht auch bezüglich des Sprechtempos, welches im Gegensatz zur neutralen Sprechweise erhöht ist. Kienast (2002, 123ff) betont, dass die Länge der Äußerungen trotz erhöhter Sprechgeschwindigkeit kaum sinkt, da die Lautdauer verlängert ist. Dies gilt jedoch meist nur für betonte Silben. Die verlängerte Laut- bzw. Silbendauer ist, ebenso wie die geringe Anzahl an Lautelisionen und -assimilationen, ein Zeichen für eine allgemein erhöhte Artikulationspräzision. Der Lautminderungsquotient (LMQ) ist demnach bei ärgerlicher Sprechweise kleiner als bei neutraler Sprechweise.

Ein weiteres Indiz für eine erhöhte Artikulationspräzision ist die Lage der Formanten. Die Analyse der mittleren Formantfrequenzen zeigt, dass die artikulatorischen Zielpositionen für die jeweiligen Vokalqualitäten erreicht bzw. sogar übertroffen (überdeutliche Artikulation) werden (vgl. Kienast 2002, 122). „[...] anger produced vowels „with a more open vocal tract“ and from that inferred that the first formant frequency would have a greater mean than that of neutral speech.” (Morrison et al. 2006, 105). Demnach vergrößert sich bei ärgerlicher Sprechweise die Kieferöffnungsweite. Weiterhin sind die Bandbreiten der ersten beiden Formanten verringert, was vermutlich „auf eine verstärkte Muskelspannung im gesamten Mund- und Rachenraum zurückzuführen“ (Kienast 2002, 122) ist. Steile Formantverläufe deuten außerdem darauf hin, dass ein erhöhtes Sprechtempo vorliegt (vgl. ebd.).

### Ängstliche Sprechweise

Laut Morrison et al. (2007, 103) ist die ängstliche Sprechweise durch eine erhöhte mittlere Sprechstimmlage ( $F_0$ -Mittelwert), einen erhöhten  $F_0$ -Umfang, ein erhöhtes  $F_0$ -Maximum sowie ein mittleres Maß an  $F_0$ -Variationen charakterisiert, wobei die Angaben zur Variation und Umfang der Sprechmelodie in ver-

schiedenen Publikationen zum Teil sehr voneinander abweichen (vgl. z. B. Kehr-ein 2002).

Die Sprechgeschwindigkeit ist im Vergleich zur normalen Sprechweise erhöht. „Aufgrund dieser hohen Sprechgeschwindigkeit treten vermehrt Versprecher und Stockungen im Redefluss auf.“ (Paeschke 2003, 108). Anders als bei ärgerlicher Sprechweise verhalten sich Länge der Gesamtäußerung und Sprechtempo proportional zueinander (vgl. Kienast 2002, 124). Dies scheint logisch, da (im Gegensatz zur ärgerlichen Sprechweise) viele Elisionen und Assimilation die Gesamtlänge der Äußerung reduzieren (vgl. ebd. 125).

Die Angaben zur Intensität in ängstlicher Sprechweise sind weniger eindeutig. Laut Morrison (2006, 103) ist ein Anstieg der Intensität in höheren Frequenzen zu verzeichnen. Das würde bedeuten, dass die Stimme immer dann lauter wird, wenn die Grundfrequenz (welche in ihrem Umfang ohnehin erhöht ist) in der gesprochenen Äußerung ansteigt.

Wie die Angaben zu den segmentalen Reduktionen schon erahnen lassen, bestätigen die Formantfrequenzen eine verringerte Artikulationspräzision in ängstlicher Sprechweise. Die artikulatorischen Zielpositionen (mittlere Formantfrequenzen) werden nicht erreicht. Dies könnte daran liegen, dass das hohe Sprechtempo die artikulatorischen Vorgänge in einem hohen Maße beeinflusst. Bei einem hohen Erregtheitsgrad wäre zu erwarten, dass die Bandbreiten der Formanten eher gering ausfallen. Die wissenschaftlichen Untersuchungen zeigen jedoch in dieser Hinsicht keinen Konsens, so dass es zum Teil sehr divergente Aussagen dazu gibt. Dies könnte daran liegen, dass *Angst* eine derart essenzielle Emotion ist, welche sich inter- und auch intraindividuell ganz verschieden (stark) äußert. „Bei einer panischen Angst scheint ein allgemeiner Kontrollverlust und damit auch eine weniger kontrollierte Artikulation nicht unplau-

sibel“ (Kienast 2002, 125). Dies könnte als Grund dafür angesehen werden, dass artikulatorische Prozesse in ängstlicher Sprechweise (zumindest in Bezug auf die Formantenstruktur) sehr schwer prognostizierbar sind. Die Steilheit der Transitionen beweist zudem, dass eine schnelle Artikulation und demzufolge eine hohe Sprechgeschwindigkeit vorliegt (vgl. Kienast 2002, 126).

### Ekelregte Sprechweise

Ähnlich wie bei der Emotion *Angst* erweisen sich die sprecherischen Parameterkonstellationen der Sprechweise *Ekel* als weniger stabil. Akustische Analysen ergaben, dass der  $F_0$ -Mittelwert geringer ist und dessen Verlauf weniger Variationen aufweist (vgl. Morrison et al. 2007; Kehrein 2002). Bezüglich des  $F_0$ -Umfangs gibt es zum Teil widersprüchliche Aussagen. Einige Untersuchungen (z. B. Morrison 2007) ergaben, dass der sprechsprachliche Ausdruck von Ekel einen, im Vergleich zur neutralen Sprechweise, niedrigeren  $F_0$ -Umfang aufweist (vgl. Morrison 2007, 104). Andere Studien zeigen, dass Ekel mit einem erhöhten  $F_0$ -Umfang einhergeht (vgl. Kehrein 2002, 137).

Die Intensität ist im Vergleich zur neutralen Sprechweise verringert. Ebenso uneindeutig wie die Aussagen zum Grundfrequenzverlauf sind die Angaben zum Sprechtempo. Morrison (2006) und Kienast (2002) haben in ihren Studien jedoch festgestellt, dass der sprecherische Ausdruck von *Ekel* durch ein geringeres Sprechtempo gekennzeichnet ist. Im Vergleich zu anderen emotionalen Sprechweisen wurde bei *Ekel* „das niedrigste Sprechtempo und die längste Gesamtdauer der Sätze gemessen.“ (Kienast 2002, 127). Das bedeutet weiterhin, dass die Silben und Laute eine längere Dauer aufweisen (vgl. Kienast 2002, Paeschke 2003), dies allerdings in Abhängigkeit vom Grad der Betonung (vgl. Kienast 2002, 128).

Trotz des niedrigen Sprechtempos ist keine erhöhte Artikulationspräzision zu verzeichnen. Das heißt, dass die Elisions- und Assimilationsrate kaum von der neutralen Sprechweise abweicht (vgl. Kienast 2002, 129).

Ähnlich verhält es sich mit der Formantenstruktur. Es gibt keine genauen Angaben über das Erreichen der artikulatorischen Zielpositionen. Bezüglich der Bandbreite der Formanten weisen Kienast u. a. darauf hin, dass diese für den Sprechausdruck von Ekel etwas verringert ist (vgl. Morrison 2007, Kienast 2002). Die verringerte Bandbreite sowie die damit einhergehende Konzentration der spektralen Energie in den mittleren Formantfrequenzen könnten in der faukalen Engebildung begründet liegen (vgl. Kienast 2002, 130). Die faukale Engebildung ist eine Bezeichnung für das Zusammenziehen des Vokaltrakts, wie es durch den Würgereiz verursacht wird. *Ekel* ist eine Emotion, die sehr eng mit physiologischen Reflexen (z. B. Würgereiz) verbunden ist. So ist es fraglich, ob solche Emotionsqualitäten und deren sprechsprachlicher Ausdruck authentisch simuliert werden können, da sich diese physiologischen Reaktionen (wie auch bei *Angst*) inter- und intraindividuell verschieden (stark) äußern können. Jedenfalls wäre dies eine Möglichkeit, welche die instabilen Parameterkonstellationen erklären würde.

Wie das geringe Sprechtempo bereits vermuten lässt, ist die Steilheit der Transitionen für den sprechsprachlichen Ausdruck von Ekel als eher gering anzusehen (vgl. Kienast 2002, 130).

### Traurige Sprechweise

Typisch für den sprechsprachlichen Ausdruck der Emotion *Trauer* sind ein herabgesetzter  $F_0$ -Mittelwert sowie ein verringerter  $F_0$ -Umfang (vgl. Morrison et al. 2007). Auch die Variationen des Grundfrequenzverlaufs sind eher gering. Die

Sprechgeschwindigkeit ist im Vergleich zur neutralen Sprechweise reduziert (vgl. Morrison et al. 2007, Kehrein 2002, Kienast 2002), wobei die Gesamtlänge der Äußerungen stark verlängert ist (vgl. Kienast 2002, 135). Dies liegt zum einen darin begründet, dass (im Vergleich zu anderen Sprechweisen) bei trauriger Sprechweise die häufigsten und längsten Pausen auftreten, zum anderen sind die Silben stark gedehnt (vgl. ebd.). Kienast's Untersuchungen haben ergeben, dass „nicht die am stärksten betonten Silben am meisten verlängert waren, sondern der Dauerzuwachs bei allen Betonungsstufen annähernd gleich war.“ (Kienast 2002, 136). Relative Einigkeit besteht in den Angaben zur Intensität. Diese ist nahezu immer verringert (vgl. Morrison et al 2007, Kehrein 2002, Kienast 2002). Demnach werden Betonungen „vorwiegend durch eine längere Dauer, seltener durch Tonhöhen- und Lautstärkevariationen erzeugt.“ (Paeschke 2003, 110).

Sowohl die segmentalen Reduktionen (hohe Anzahl an Elisionen und Assimilationen) als auch die Lage der Formanten weisen darauf hin, dass eine verminderte Artikulationspräzision bei trauriger Sprechweise vorliegt. Die artikulatorischen Zielpositionen der jeweiligen Vokalqualitäten werden nicht erreicht, „die Formanten sind gegenüber der neutralen Sprechweise stärker ins Zentrum der Formantkarte in Richtung des Zentralvokals verschoben.“ (Kienast 2002, 136). Die Bandbreite der Formanten ist erhöht (vgl. Morrison et al. 2007, Kienast 2002), was vermutlich aus der geringen Muskelspannung resultiert, welche für traurige Sprechweise charakteristisch ist. Die Erhöhung der Bandbreite des zweiten Formanten ist möglicherweise ein Resultat der behauchten Stimmgebung, welche bei trauriger Sprechweise häufig beobachtet wird (vgl. Kienast 2002, 136). Flache Transitionen können als Beleg für langsame Artikulationsbewegungen angesehen werden (vgl. ebd.).

### Gelangweilte Sprechweise

Diese Sprechweise ist am besten prognostizierbar und auditiv am ehesten mit dem Adjektiv *monoton* beschreibbar. Allein der dimensionale Bedeutungsanteil *ruhig* hat einen so weitreichenden Einfluss, dass sich ein Großteil der Parameterkonstellationen fast von selbst erklärt.

Ein geringes Maß an Erregung impliziert logischerweise ein geringes Maß an muskulärer Anspannung. Anhand dessen lassen sich die emotionsspezifischen Konstellationen gut ableiten. Dies zeigt einmal mehr, dass die stabilsten Korrelationen zwischen den Emotionsqualitäten und den phonetischen Parametern auf der Aktivierungsdimension erkennbar sind.

Die mittlere Sprechstimmlage (und somit der  $F_0$ -Mittelwert) ist im Vergleich zur neutralen Sprechweise herabgesetzt (vgl. Kehrein 2002, 137). Kongruent dazu sind die Parameter  $F_0$ -Umfang und  $F_0$ -Variation ebenfalls verringert. Damit geht ein geringes Maß an Intensität einher (vgl. Kehrein 2002, 137), welches im Verlauf der Äußerung kontinuierlich abnimmt (vgl. Paeschke 2003, 111). Das Sprechtempo ist verringert und die Satzlänge ist im direkten Verhältnis dazu verlängert (vgl. Kienast 2002, 133ff).

Der geringe Spannungszustand, welcher für die gelangweilte Sprechweise charakteristisch ist, hat zur Folge, dass die Artikulationsbewegungen im Vergleich zur neutralen Sprechweise sehr nachlässig ausgeübt werden. Dies zeigt sich u. a. in der hohen Anzahl an Elisionen und Assimilationen. Auch die Formantenstruktur spiegelt den geringen Spannungsgrad wider. Die für die Vokalqualitäten charakteristischen Referenzwerte werden nicht erreicht. Die Angleichung der mittleren Formantfrequenzen erfolgt, weil „ein zentrales Zungensetting vorherrschend ist, bei dem die Zunge wenig bewegt wird und sich kaum aus seiner entspannten Lage entfernt.“ (Kienast 2002, 134). Eine

vergrößerte Bandbreite der ersten beiden Formanten resultiert vermutlich ebenfalls aus dem geringen Spannungszustand, mit der Äußerungen im gelangweilten Zustand artikuliert werden. Die flachen Transitionen belegen, dass die Artikulation mit geringem Tempo und Spannung ausgeübt wird (vgl. ebd.).

### Freudige Sprechweise

Für die freudige Sprechweise gelten sehr ähnliche Parameterkonstellationen wie für die ärgerliche Sprechweise. Dies liegt darin begründet, dass ihnen emotionale Zustände zugrunde liegen, welche in zwei von drei Bedeutungsanteilen (erregt / positiv) auf emotionsdimensionaler Ebene (Aktivierung / Valenz) übereinstimmen. Aus diesem Grund sollen die prosodischen Merkmale (Grundfrequenz, Sprechtempo, Intensität) an dieser Stelle nicht noch einmal explizit erläutert werden. Allerdings haben Kienast's Untersuchungen gezeigt, dass freudige Sprechweise nicht zwangsläufig durch ein erhöhtes Sprechtempo gekennzeichnet sein muss (vgl. Kienast 2002, 131).

Die Artikulationspräzision ist bei freudiger Sprechweise ähnlich ausgeprägt wie bei der neutralen Sprechweise, manchmal sogar höher (vgl. Kienast 2002, 131). Weder Assimilationen noch Elisionen treten in einem signifikant höheren Maße auf (vgl. ebd.). Auch die Formantenstruktur lässt keine offensichtlichen Veränderungen hinsichtlich der artikulatorisch angestrebten Zielpositionen erkennen. Es ist jedoch ein genereller Anstieg der ersten beiden Formanten zu verzeichnen (vgl. ebd.). Dies wiederum ist als Merkmalsbündel, bestehend aus erhöhter Grundfrequenz und Verkürzung des Ansatzrohres, zu verstehen, welches wiederum durch eine Anhebung des Kehlkopfs sowie einer Spreizung der Lippen verursacht wird. Die Bandbreite der Formanten ist deutlich verringert, was auf

eine erhöhte Muskelspannung durch einen hohen Grad an Erregung hindeutet (vgl. Kienast 2002, 132). Wie auch bei ärgerlicher Sprechweise zeigen die Transitionen bei freudiger Sprechweise steile Verläufe, was auf schnelle Artikulationsbewegungen und eine erhöhte Sprechgeschwindigkeit hindeutet (vgl. ebd.).

In der nachfolgenden Tabelle sind nochmals die wichtigsten prosodischen Parameter und deren emotionsspezifischen Veränderungen aufgelistet. Eine „Null“ in der Tabelle bedeutet, dass in bisherigen Untersuchungen für die jeweilige Emotion keine aussagekräftigen Ergebnisse erzielt werden konnten. Die Klammern weisen darauf hin, dass die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen voneinander abweichen (vgl. Kehrein 2002, 137).

Die Tab. 2 (auf der nächsten Seite) verdeutlicht zwei wesentliche Erkenntnisse. Zum einen wird aus ihr ersichtlich, dass die umfangreichsten Untersuchungen zu den immer gleichen Basisemotionen (*Wut, Angst, Freude, Trauer* etc.) durchgeführt wurden. Zum anderen wird deutlich, dass der sprechsprachliche Ausdruck der beiden Emotionen *Wut* und *Freude*, welche in ihrer Qualität völlig verschieden (wenn nicht sogar gegensätzlich) sind, in allen prosodischen Parametern übereinstimmt. In der Tat werden diese beiden emotionalen Qualitäten am häufigsten verwechselt. Dies gilt sowohl für menschliche Testhörer (vgl. Kienast 2002) als auch für computerbasierte Emotionserkennungs-Softwares (vgl. Ververidis et al. 2004). Folglich ist der Kontext für die sichere Erkennung der Emotionen nach wie vor von großer Wichtigkeit. Dies gilt gleichermaßen für die verbale Thematisierung der emotionalen Befindlichkeit sowie für die interaktiven / kommunikativen Rahmenbedingungen.

<b>Emotion</b>	<b>F0-level</b>	<b>F0-range</b>	<b>F0-variation</b>	<b>Mittlere Intensität</b>	<b>Tempo</b>
<i>Wut</i>	<i>hoch</i>	<i>groß</i>	<i>hoch</i>	<i>hoch</i>	<i>(schnell)</i>
Angst	(hoch)	groß	hoch	(niedrig)	(schnell)
<i>Freude</i>	<i>(hoch)</i>	<i>(groß)</i>	<i>(hoch)</i>	<i>hoch</i>	<i>(schnell)</i>
Traurigkeit	niedrig	klein	0	niedrig	langsam
Ekel	niedrig	0	mittel	niedrig	langsam
Niedergeschlagenheit	(niedrig)	klein	0	(niedrig)	langsam
Kummer	0	klein	0	niedrig	langsam
Betrübnis	niedrig	klein	0	0	langsam
Langeweile	niedrig	0	0	niedrig	langsam
Sicherheit	hoch	0	0	hoch	schnell
Verachtung	niedrig	0	0	(hoch)	langsam
Gleichgültigkeit	niedrig	klein	0	0	0
Überraschung	0	0	hoch	0	schnell
Interesse	0	0	hoch	0	schnell
Scham	0	0	0	niedrig	0
Stress	hoch	0	0	0	0
Freundlichkeit	0	0	0	niedrig	0
Enthusiasmus	0	0	0	hoch	0
Grimmigkeit	0	0	0	niedrig	0
Zweifel	0	0	0	0	0
Koketterie	0	0	0	0	0
Sehnsucht	0	0	0	0	0

Tabelle 2: Korrelationen zwischen der Wahrnehmung diskreter Emotionen und ausgewählten phonetischen Parametern (Kehrein 2002, 137)

**Literaturverzeichnis**

- BOSE, INES (2002): *da sín ja' nur muister // - Kindlicher Sprechausdruck im sozialen Rollenspiel*. Frankfurt a. M., Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften
- DUDEN *Fremdwörterbuch*. (1997): 6. Auflage. Mannheim, Dudenverlag
- HILDEBRAND, BRUNO (1961): *Die arithmetische Bestimmung der durativen Funktion – Eine Methode der Lautdauerbewertung*. In: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung, 14ter Jahrgang, 328-336
- JOHNSTONE, TOM / SCHERER, KLAUS R. (2000): *Vocal Communication of Emotion*. In: Lewis, M. / Haviland, J. M. (Eds.): *Handbook of Emotion* (2<sup>nd</sup> ed.). New York, Guilford, 220-235
- KÄSERMANN, MARIE-LUISE (1995): *Emotionen im Gespräch – Auslösung und Wirkung*. Bern, Huber Verlag
- KEHREIN, ROLAND (2003): *Die Prosodie authentischer Emotionen*. In: *Sprache – Stimme – Gehör*. Zeitschrift für Kommunikationsstörungen. Stuttgart, Georg Thieme Verlag, 55-61
- KEHREIN, ROLAND (2002): *Prosodie und Emotionen*. Tübingen, Niemeyer Verlag
- KIENAST, MIRIAM (2002): *Phonetische Veränderungen in emotionaler Sprechweise*. Aachen, Shaker Verlag
- KLASMEYER, GUDRUN (1999): *Akustische Korrelate des stimmlich emotionalen Ausdrucks in der Lautsprache*. Frankfurt a. M., Hector
- MEYER, WULF-UWE / SCHÜTZWOHL, ACHIM / REISENZEIN, RAINER (1993): *Einführung in die Emotionspsychologie. Band 1*. Bern
- MORRISON, DONN / WANG, RUILI / DE SILVA, LIYANAGE C. (2006): *Ensemble methods for spoken emotion recognition in call-centres*. In: *Speech Communication* Vol. 49, 98-112
- NEPERT, JOACHIM / PÉTURSSON, MAGNUS (1992): *Elemente der akustischen Phonetik*. 3. durchgesehene Auflage, Hamburg, Helmut Buske Verlag
- PAESCHKE, ASTRID (2003): *Prosodische Analyse emotionaler Sprechweise*. Hrsg. Sendlmeier, W., Berlin, Logos Verlag
- PÉTURSSON, MAGNUS / NEPERT, JOACHIM M. H. (2002): *Elementarbuch der Phonetik*. Helmut Buske Verlag Hamburg. 3. Auflage
- REETZ, HENNING (2003): *Artikulatorische und akustische Phonetik*. 2. Auflage, Trier, WVT Wissenschaftlicher Verlag
- SCHERER, KLAUS R. / EKMAN, PAUL (1984): *Approaches to Emotion*. London, Hillsdale
- SCHMIDT-ATZERT, LOTHAR (1996): *Lehrbuch der Emotionspsychologie*. Stuttgart
- SCHMIDT-ATZERT, LOTHAR (2000): *Emotionen*. In: *Emotionspsychologie – ein Handbuch*. Hrsg.: Otto, Jürgen H. / Euler, Harald A. / Mandl, Heinz. Weinheim, Beltz Psychologie Verlags Union, 31-44
- SEIDNER, WOLFRAM / WENDLER, JÜRGEN (2004): *Die Sängerstimme – Phoniatische Grundlagen des Gesangs*. Berlin, Henschel Verlag
- SENDLMEIER, WALTER F. / SEEBODE, JULIA (2007): *Formantkarten des deutschen Vokalsystems*. Tu Berlin, Institut für Sprache und Kommunikation
- VERVERIDIS, D. / KOTROPOULOS, C. / PITAS, I. (2004): *Automatic emotional speech classification*. In: *Acoustics, Speech and Signal Processing. Proceedings. (ICASSP '04)*. IEEE International Conference on (2004), 9-16

**Sebastian Mielau**

*Diplomsprechwissenschaftler*

*Studium der Sprechwissenschaft und Rehabilitationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seit 2010 wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung „Phoniatry und Pädaudiologie“ des Universitätsklinikums Halle. Sprecherzieherische Tätigkeit am Institut für Musik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.*

*E-Mail: sebastian.mielau@medizin.uni-halle.de*

Sandra Reitbrecht

## Häsitationen bei Deutschlernenden und ihre Behandlung in DaF-Unterrichtsmaterialien

### 1. Einleitung und Forschungskontext

In meinem Promotionsprojekt beschäftige ich mich mit jenen segmentalen und suprasegmentalen Ausspracheabweichungen bei französischen und tschechischen Deutschstudierenden, die durch die Übernahme muttersprachlicher Häsitationsformen in die Fremdsprache Deutsch entstehen. Im Zentrum der Untersuchung stehen die nicht-lexikalischen Formen (Lautdehnungen, stille Pausen, mit Häsitationspartikeln gefüllte Pausen und Kombinationen aus diesen beiden Pausentypen). Dagegen werden Wiederholungen, lexikalische Füllformen oder Zögerungsfloskeln sowie Abbrüche und Selbstkorrekturen nur dann explizit untersucht, wenn eine der oben genannten Formen mit ihnen einhergeht oder sie sich für einen Sprecher als besonders auffällig erweisen.

Neben einer phonetischen Korpusanalyse umfasst die Dissertation auch eine Sprechwirkungsstudie, die Aufschluss darüber geben soll, wie sich diese abweichenden Häsitationsformen auf die Wahrnehmung des Flüssigkeitsgrades sowie auf die Beurteilung mündlicher Leistungen im Deutschen als Fremdsprache auswirken. Abschließend werden die Ergebnisse der beiden empirischen Ar-

beitsschritte hinsichtlich ihrer Relevanz für die DaF-Unterrichtspraxis diskutiert.

Im folgenden Beitrag möchte ich anhand der Ergebnisse einer Analyse von drei DaF-Lehrwerken einzelne Aspekte des Ist-Stands eben dieser Unterrichtspraxis aufzeigen und kritisch beleuchten. Für die Analyse wurden sowohl das Übungsmaterial als auch das Hörtextangebot herangezogen und vor allem hinsichtlich der für das Promotionsprojekt relevanten nicht-lexikalischen Formen untersucht.<sup>1</sup>

Analysiert wurden die Lehrwerke *em Hauptkurs* (B2) und *em Abschlusskurs* (C1) sowie *Mittelpunkt* und *Aspekte*<sup>2</sup> auf den Niveaus B2 und C1. Diese Referenzstufen entsprechen dem Sprachstand der Probandengruppen im Promotionsprojekt.

<sup>1</sup> Das heißt, dass sich die Untersuchung auf die Kurs-, Arbeits- und Lehrerhandbücher sowie die entsprechenden CDs mit Hörmaterial beschränkte. Zusatzbände und Prüfungsvorbereitungsmaterialien wurden ebenso wie das Onlineangebot und DVDs zum Lehrwerk nicht berücksichtigt.

<sup>2</sup> Die vollen bibliographischen Angaben der zitierten Lehrwerkeile sind im Literaturverzeichnis angeführt. Im laufenden Text werden aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht die Autor/-innen, sondern die Titel und die Abkürzungen KB für Kurs- bzw. Lehrbuch, AB für Arbeitsbuch und LHB für Lehrerhandbuch bzw. Lehrerhandreichungen geschrieben.

Allen drei Lehrwerken ist gemein, wenn auch in unterschiedlich starker Ausprägung, dass sie ein umfassendes und vielfältiges Übungsprogramm zur Fertigkeit Sprechen anbieten und dieses neben rein praktischen Übungen auch durch Reflexionsphasen, textsortenspezifische Empfehlungen und Übungen zu Kommunikations-, Interaktions- und Kompensationsstrategien ergänzen. Deutlich spiegelt sich hier die im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* vertretene differenzierte Darstellung der mündlichen Fertigkeit wider.<sup>3</sup>

Ob bzw. wie die Häsitationen in diese differenzierte Arbeit an mündlicher Kommunikation in die Lehrwerke Eingang finden, zeigt das folgende Kapitel.

## 2. Übungen zu Häsitationen

Im ersten Teil der Analyse sollte ermittelt werden, ob aktuelle Lehrwerke im Bereich Deutsch-als-Fremdsprache die nicht-lexikalischen Häsitationsformen als Lerngegenstand integrieren, anhand verschiedener Übungsformen eine Sensibilisierung für dieses Phänomen spontan gesprochener Sprache initiieren, die sprachlichen Unterschiede thematisieren und den Lehrenden das für eine fundierte Arbeit an den Häsitationen, ihren Formen, Funktionen und Wirkungen benötigte Faktenwissen bereitstellen.

Die Analyse ergab, dass die nicht-lexikalischen Häsitationsphänomene zwar nicht aktiv geübt, aber dennoch punktuell in einzelnen Reflexionsübungen berücksichtigt und als mögliche Strategien zur Überwindung von Problemen in der Sprechplanung oder der Gedankenstruk-

turierung in der mündlichen Kommunikation vorgestellt werden, wobei die drei Lehrwerke diesen Bereich aber unterschiedlich stark bedienen.

Während *Aspekte* auf die nicht-lexikalischen Häsitationsphänomene im Übungsangebot nicht explizit eingeht, lernt man in *Mittelpunkt B2* „ähm“ als Möglichkeit kennen, Probleme in der Sprechplanung zu überbrücken (vgl. *Mittelpunkt B2/1*, S. 177). Des Weiteren enthalten *em Hauptkurs* sowie *Mittelpunkt C1* jeweils eine konkrete Übung zum Umgang mit Sprechplanungsproblemen.

*em Hauptkurs* stellt das Thema „Denkpausen“ wie folgt dar:

„Damit der Faden beim Sprechen nicht abreißt, benutzen Muttersprachler oft kurze Füllwörter. Manche von ihnen haben keine Bedeutung, zum Beispiel *äh*, *hm*, ... Die folgenden Redewendungen sind manchmal hilfreich.“ (*em Hauptkurs* KB, S. 140)

Im Anschluss werden sechs solche Redewendungen (z. B. „Nun, ich sehe das so: ...“ oder „Also, es ist (doch) so: ...“) (*em Hauptkurs* KB, S. 140) genannt sowie in einer Übung dazu aufgefordert, die Überbrückungsstrategien der anderen Kursteilnehmer/-innen beim freien Sprechen zu notieren.

In der entsprechenden Übung im Lehrwerk *Mittelpunkt C1* werden den Lernenden verschiedene Strategien gezeigt, wie sie Momente der „Sprachlosigkeit“ bei an sie gerichteten Fragen überwinden können, darunter das Prinzip der Umschreibung, ebenfalls Redewendungen (z. B. „Das ist ein interessantes Thema.“) und auch „Füllwörter: Tja, mmmhhh, äääähhhh, ähm, also, nun, ...“. Die Lernenden sollen markieren, welche Formen ihnen „in einem wichtigen Gespräch“ „hilfreich“ oder „weniger hilfreich“ (alle Zitate: *Mittelpunkt C1* AB, S. 69) erscheinen, und zu einem Hörtext die darin vorkommenden Formen notieren.

<sup>3</sup> Der *Referenzrahmen* beinhaltet nicht nur ein mehrere Kriterien umfassendes *Beurteilungsraster mündlicher Kommunikation* (Europarat 2001, S. 37f.), sondern auch Deskriptoren für *Interaktion* und *Sprecherwechsel* sowie auch für die Produktionsstrategien *Planen*, *Kompensieren* und *Kontrolle und Reparaturen* (Europarat 2001, S. 79; S. 88f.; S. 70f.).

Probleme in der Sprechplanung sowie die Kategorie der Häsitationspartikeln werden also neben lexikalisch-komplexen Formen in zwei von drei Lehrwerken explizit vorgestellt und ansatzweise analytisch-reflektiert behandelt. Bedenkt man allerdings auch die beiden weiteren Analysefragen zur Thematisierung der sprachlichen Unterschiede sowie zum begleitenden Faktenwissen für die Lehrkräfte, so entsteht doch der Eindruck einer oberflächlichen, unklaren, teils kontraproduktiven Behandlung des Themenkomplexes.

Erstens könnte nämlich die gewählte Verschriftlichung (siehe Zitate oben) ein falsches bzw. reduziertes Bild der im Deutschen möglichen Partikelformen verursachen. Die mehrfache Konsonantenschreibung in *Mittelpunkt* („mmmhhh, ääähhhh“) verschleiert nämlich die Tatsache, dass die vokalischen Häsitationspartikeln auch nur kurze „Einsprengsel“ sein können (vgl. Stock 1996, S. 84) sowie dass der vokalische Anteil der Häsitationspartikeln bei deutschen z. B. im Vergleich zu französischen Sprecher/-innen durchschnittlich kürzer ist (vgl. Eisen 2001, S. 167).

Zweitens weist die Darstellung in *em* eine weitere Quelle für Missverständnisse auf: Das transkribierte „hm“ entspricht in seiner Lautstruktur jenen Partikeln, die z. B. zur Aufmerksamkeitsbekundung beim Zuhören oder bei der Redeeröffnung verwendet werden, aber nicht der rein nasalen Variante der gefüllten oder kombinierten Pausen, die an verschiedensten Positionen eingestreut werden können. Das heißt, dass Partikeln unterschiedlicher funktionaler Kategorien nebeneinander stehen, ohne dass die konkreten Funktionen expliziert werden.

Drittens zeigt sich, dass die Lehrenden mit den Übungen und den im Unterricht gewonnenen Reflexionsergebnissen allein gelassen werden. Eine systematische Darstellung der Häsitationsformen sowie

eine Sensibilisierung für mögliche Abweichungen auf segmentaler und suprasegmentaler Ebene fehlen in den Lehrhandbüchern. Dies könnte zu oberflächlichen oder auch falschen Ergebnissen aufgrund fehlender Analysekompetenz bzw. zu einer Ablehnung und Auslassung dieser Übungen aus Unsicherheit auf Seiten der Lehrpersonen führen. Auch könnten stark normativ geprägte Wertungen wie „Häsitationspartikeln sind schlechte, zu vermeidende Strategien“ entstehen, die eine Ausklammerung des Phänomens aus dem weiteren Unterricht fördern und die Tatsache der sprachspezifischen Unterschiede weiterhin unbeachtet lassen.

### 3. Häsitationen in Hörtexten

Im zweiten Analyseschritt sollte geprüft werden, ob die Häsitationen als Elemente spontansprachlicher Textsorten in das Audioangebot Eingang finden und so die Grundlage für einen rezeptiven Zugang zu den Phänomenen und ihren im Deutschen üblichen Formen gegeben ist<sup>4</sup> oder ob „ideale“ Sprecher/-innen präsentiert werden.

Die Analyse konzentrierte sich auf das Phänomen der Häsitationspartikeln<sup>5</sup>. Der Fragestellung entsprechend wurden zwei Textmuster gewählt, nämlich Interview und Diskussion/Gesprächsrunde, bei denen eine relativ spontane Realisierung angenommen werden kann. Untersucht wurden all jene Beiträge, deren Präsen-

<sup>4</sup> Ich spreche hier absichtlich nur von „Grundlage“, da nicht angenommen werden kann, dass alle Lernenden diese Phänomene sowie die sprachspezifischen Unterschiede ohne konkrete Aufgabenstellungen zum phonetischen Hören wahrnehmen. (Vgl. Hirschfeld 1992).

<sup>5</sup> Die Häsitationspartikeln wurden als Untersuchungsgegenstand gewählt, da sie einerseits in der großen Datenmenge mittels auditiver Analyse sicher und leicht ausmachbar waren und da sie Träger von Abweichungen bei Deutschlernenden sein können.

tion in den Lehrwerken eine Zuordnung zu diesen Mustern erlaubte.

Die ermittelten Ergebnisse zeigen, dass in den oben genannten Textsorten oftmals nur sehr wenige oder gar keine Häsitationspartikeln auftauchen. Besonders stark ist diese Tendenz im Audiomaterial des Lehrwerks *Aspekte* zu erkennen. In *Mittelpunkt* treten sie etwas häufiger auf und nur im Lehrwerk *em* findet man eine größere Anzahl an Hörtexten, die eine Vielzahl an Häsitationsformen und so auch gefüllte oder kombinierte Pausen präsentieren, wobei aber auch hier keine durchgängige Systematik hinsichtlich der Textsorten gegeben ist (siehe Beispiel Interview unten).

Diskutiert man diese Analyseergebnisse, so müssen selbstverständlich die Sprecherspezifika sowie die Tatsache, dass viele Hörtexte als Radiobeiträge inszeniert werden, berücksichtigt werden. Dieses konkrete Setting könnte auch in realen Situationen einen stärkeren Vorbereitungsgrad bedingen. Dennoch legt das geringe Auftreten von Häsitationspartikeln die Vermutung nahe, dass viele der Hörtexte nicht nur stark vorbereitet, sondern vom Blatt gelesen werden. Auch ergeben sich starke Unterschiede nicht nur innerhalb einer Textsorte im Audioangebot, sondern auch zu vergleichbaren Ergebnissen aus der Forschungsliteratur, wie folgende zwei Gegenüberstellungen verdeutlichen. Bei den Interviews beziehen sich die Angaben auf die Sprechanteile der Befragten, bei den Diskussionen/Gesprächsrunden auf das gesamte Gespräch.

Text u. Quelle	Dauer in sec.	Häsitationspartikeln
Radiointerview ( <i>em Hauptkurs</i> KB, S. 136, CD 2/24-26)	179	26
Radiointerview ( <i>em Hauptkurs</i> KB, S. 61, CD 1/14-16)	250	0
Fernsehinterview m. Franz Josef Strauß (Kowal 1991, S. 142)	543,47 <sup>6</sup>	32

Beispiel 1: Interviews

Text u. Quelle	Dauer in sec.	Häsitationspartikeln
Gesprächsrunde ( <i>em Hauptkurs</i> KB, S. 106, CD2/10)	537	50
Talkshowauszug ( <i>Mittelpunkt B2/1</i> , S. 60f., CD2/6, 8)	320	0
Gruppengespräche (Bose 1994, S. 147; S. 149: 3 Beispiele)	142,25 166,69 164,38	23 16 11

Beispiel 2: Diskussion/Gesprächsrunde

### Zusammenfassung:

Die Ergebnisse zeigen, dass die Sprecher/-innen in den Hörtextangeboten über weite Strecken nur dann als ideal verstanden werden können, wenn man die Sprechleistung rein normativ und losgelöst von jeglichem Textsortenverständnis betrachtet. Für die Ausbildung eines solchen sowie für die Auseinandersetzung mit sprachlichen Unterschieden bei den Häsitationsphänomenen sind die in den Lehrwerken gehörten Sprecher/-innen keinesfalls ideal, da sie nur selten den

<sup>6</sup> Vgl. Kowal 1991, S. 15-17. Aus der Darstellung geht nicht eindeutig hervor, ob sich die Anzahl an Fülllauten auf diese Dauer oder auf eine längere Gesamtdauer bezieht. Sie zeigt aber auf jeden Fall deutlich, dass auch ein Politiker, ein geübter Sprecher, nicht ohne Häsitationspartikeln spricht.

Zugang zu den im Deutschen üblichen Formen ermöglichen sowie eine Textsortendifferenzierung verwehren.

## Literaturverzeichnis

BOSE, Ines: Zur temporalen Struktur freigesprochener Texte. (= Forum Phonetikum 58). Frankfurt am Main 1994.

EISEN, Barbara: Phonetische Aspekte zwischen-sprachlicher Interferenz. Untersuchungen zur Artikulationsbasis an Häsitationspartikeln nicht-nativer Sprecher des Deutschen. Frankfurt am Main 2001.

EUROPARAT: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin; München u.a. 2001.

HIRSCHFELD, Ursula: „Wer nicht hören will..Phonetik und verstehendes Hören“. In: Fremdsprache Deutsch 7 (Hörverstehen). 1992, S. 17-20.

KOWAL, Sabine: Über die zeitliche Organisation des Sprechens in der Öffentlichkeit. Pausen, Sprechtempo und Verzögerungen in Interviews und Reden von Politikern. Bern; Stuttgart; Toronto 1991.

STOCK, Eberhard: Deutsche Intonation. Leipzig; Berlin; München u. a. 1996.

## Zitierte Lehrwerke:

DANIELS, Albert; ESTERMANN, Christian; KÖHL-KUHN, Renate et al.: Mittelpunkt B2. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. Lehr- und Arbeitsbuch B2.1 (Lektion 1-6). Barcelona; Belgrad; Budapest u.a. 2008.

DANIELS, Albert; DENGLER, Stefanie; KÖHL-KUHN, Renate et al.: Mittelpunkt C1. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. Arbeitsbuch. Stuttgart 2008.

PERLMANN-BALME, Michaela; SCHWALB, Susanne: em Hauptkurs neu 2008. Deutsch als Fremdsprache – Niveaustufe B2. Kursbuch. Ismaning 2008.

## Sandra Reitbrecht

*ÖAD-Lektorin an der Pedagogická Fakulta der Masarykova Univerzita, Brno*

*Lehramtsstudium Germanistik und Französisch sowie Lehrgang für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien. Seit 2009 Doktorandin am Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, betreut von Univ.-Prof. Dr. Ursula Hirschfeld (MLU Halle-Wittenberg) u. Univ.-Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm (Universität Wien).*

E-Mail: [sandra\\_reitbrecht@hotmail.com](mailto:sandra_reitbrecht@hotmail.com)

Hans Martin Ritter

## Anmerkungen zur Kunst, Kleists Text *Über das Marionettentheater* zu sprechen Gedankenspiele am Rande des Ernstfalls

*Der Weg zur Kunst geht über Hürden*

Natürlich lässt sich dieser Text einfach vorlesen, wie sich jeder Text „einfach“ vorlesen lässt. Die Frage ist allerdings, ob gerade das so einfach ist, ob nicht sogar gerade dafür eine Reihe Vorüberlegungen nötig oder von Vorteil sind. Ich habe an dem „einfachen“ Vorlesen dieses Textes durchaus professionelle Sprecher scheitern hören – und sehen. Der auffälligste Fall betraf eine erfahrene und innerhalb einer bestimmten Zeitspanne sogar bedeutende Schauspielerin, die offenbar glaubte, dieser wunderbare Text müsse nur einfach vom Papier auferstehen, um in Andacht erfasst zu werden. Manche Texte haben aber – man könnte fast sagen: eine Aversion dagegen, einfach vorgelesen zu werden. Sie sperren sich – entweder weil sie zu viel Wissen voraussetzen, das der Hörer nicht so schnell parat hat: er muss sozusagen in seinen inneren Lexika blättern und verliert womöglich den Faden, oder die Texte sind allzu verdichtet und brauchen Umwege von Satz zu Satz oder gar von Wort zu Wort, oder sie verwirren, weil die Standorte oder die Perspektiven im Text allzu oft oder unverhofft wechseln. Jedenfalls stellte sich in dem erwähnten Fall vor einem durchaus gutwilligen und dem Thema zugeneigten Publikum nicht Andacht oder stilles Mitdenken ein, sondern Unruhe, inneres Abschweifen, Irritation

vielleicht gar über „sonderbare Behauptungen“ – und vermutlich: die Suche nach dem verlorenen Faden. Dabei ist das Problem bei diesem Text nicht eigentlich sprachlicher oder gedanklicher Natur, auch wenn es um eine ungewöhnliche Fragestellung geht und es angezeigt ist, einige unverhoffte Gedankensprünge mitzuvollziehen, auch kann vielleicht ein bestimmtes mathematisch-physikalisches Wissen heute nicht so ohne weiteres vorausgesetzt werden. Es sind aber vor allem häufige Perspektivwechsel, die mitvollzogen werden müssen, oder es ist das Schillern der Äußerungen zwischen sachlichen Erläuterungen eines Fachmanns, grundsätzlichen Erkenntnisschritten und einem Gedankenspiel, das auf geistvolle Art mit dem Unernst kokettiert. Wenn hier also von der „Kunst“ die Rede ist, diesen Text zu sprechen, so sind zunächst einmal einfach Barrieren gemeint, die überwunden werden müssen, wenn man ihn so sprechen will, dass er zur Mitteilung wird. Ich erspare es mir an dieser Stelle den Text ausführlich zu referieren, erspare mir auch um der Lesbarkeit willen die Seitenverweise der verschiedenen, teils sehr kurzen Originalzitate, gehe vielmehr davon aus, dass der Text dem Leser bekannt ist. Auch wäre eine neue (oder gar Neu-) Lektüre im Zusammenhang mit diesen Überlegungen nicht von

Schaden – zumal im Kleistjahr. Meine Anmerkungen gehören im Übrigen in den Reflexionszusammenhang einer eigenen Realisierung des Textes im Rahmen einer literarischen Performance oder „szenischen Lesung“, die verschiedene Texte unter dem Titel „Abenteuer: Theater“ zusammenfasste. Die Tatsache, dass der Kleist-Text dort nahezu frei zur Sprache kam, ist für diese Reflexion und bestimmte Folgerungen in der ästhetischen Praxis nicht unabdingbar, aber auch nicht unwichtig, sie lässt jedenfalls bestimmte Fragen und bestimmte Lösungen genauer in den Blick treten. Folgerungen und Anregungen ergäben sich in modifizierter Weise aber auch für eine schlichte Lesung.

Kleists Aufsatz ist eine Art Abhandlung im Gestus eines zufällig sich ergebenden Fachgesprächs über Probleme des Tanzens und im weiteren Sinn: der Kunst des Agierens auf der Bühne überhaupt, die schließlich in grundsätzliche Fragen des Menschseins und des Verhältnisses von *Bewusstsein* und *Grazie* als der Kunst des kunstlosen Daseins und eines seiner selbst sicheren Handelns münden. Zugleich und vor allem: es ist ein erinnertes und neu erzähltes oder berichtetes Gespräch, das neben einigen Gedanken-sprüngen auch ein paar Zeitsprünge enthält und einige Sprünge in der Art der Zuwendung auf den verschiedenen Zeitebenen, und zwar sowohl innerhalb des erzählten Gesprächs als auch in der Kommunikation mit einem Zuhörer, der über den Text von diesem Gespräch und seinen Windungen und Wendungen erfährt. Das Grundgeschehen ist dies: Ein Mann erzählt von einer Unterhaltung mit einem (Ballett-)Tänzer; dieser stellt einige provokative, sonderbare Behauptungen auf, kommt zuletzt aber gemeinsam mit seinem Gesprächspartner zu einem überraschenden und tief sinnigen Resümee, an dem auch dieser seinen Anteil hatte. Es ist also ein Bericht über eine allmähliche Annäherung des Erzählers an die

Gedankenwelt des Tänzers, der als Fachmann und in der philosophischen Durchdringung seines Fachs seinem Gegenüber durchaus überlegen erscheint, auch wenn dieser zunächst versucht, durch Skepsis oder höfliches Kopfschütteln eine gewisse gleiche Augenhöhe zu wahren. Der Erzähler als Zuhörer wandelt sich in diesem Gespräch schließlich vom Skeptiker zu einem Begreifenden. Dennoch vermittelt er in seinem Bericht über lange Strecken die Erinnerung an seine eigene Skepsis und seinen Widerstand den Gedanken des Tänzers gegenüber. Er führt in seinem Bericht seinen Zuhörer dabei gleichsam den eigenen (Um-)Weg von dem beiläufigen, zunächst mehr oder weniger interessanten Ausgangspunkt des Marionettentheaters auf dem Marktplatz, wo er dem Tänzer mehrfach begegnet ist (in auffälliger Diskrepanz zu dem eigentlichen Ort der Tätigkeit des Tänzers: der Bühne) über seine Skepsis, sein Kopfschütteln und sogar gewisse wechselseitige Sticheleien mit leicht spöttischem Zungenschlag oder deutlichen Anführungszeichen hin zu einem gemeinsamen Punkt der Erkenntnis und dem eigenen Aha-Erlebnis, das sich schließlich in der inneren Parallelität zweier wechselseitig erzählter Geschichten herausbildet.

Die Schwierigkeiten der mündlichen Wiedergabe dieses Textes haben also einen sozialen Kern, der sich in der Wiedergabe als eine szenische Grundstruktur erweist: sie liegen in den Haltungsverwechslungen, Perspektivwechseln und den wechselnden Identifikationsgraden, die sich in den einzelnen Passagen des Textes manifestieren, und den Widerständen, die sich dem eigentlichen Gedankengang durch die Art der Wiedergabe entgegenstellen. Sie liegen zusätzlich in der doppelten Ebene: dem erzählenden Bericht über das Gespräch und der darin erneuten Erzählung von Geschichten, wie sie in diesem vergangenen Gespräch erzählt wurden. Allerdings ist in dieser szenischen Struktur zugleich auch ein nahe liegender Irrweg

angelegt: spricht man diesen Text als *einen* Gedankengang gleichsam mit verteilten Rollen, so wird er kaum begriffen werden, nicht einmal als Gedankengang, geschweige denn als das besondere Aha-Erlebnis des „fiktiven“ Erzählers. Es ist eben nicht die originale „Szene“, die zur Sprache kommt, sondern ein Bericht, in dem dieses Aha-Erlebnis bereits vorliegt, aber verheimlicht wird, um es im entscheidenden Augenblick zu einem wiederkehrenden Aha-Erlebnis dessen zu machen, der über diesen Bericht davon erfährt.

### **Die „Straßenszene“ Bertolt Brechts und die Kunst des Erzählens – ein Rückblick**

Ein ähnliches Problem zeigt sich, etwas einfacher strukturiert, in Kleists *Anekdote aus dem letzten preußischen Krieg*. Auch diese *Anekdote* führt ja – nicht nur ästhetisch, sondern gerade in der Sache – in die Irre, wenn man sie einfach als eine Geschichte mit verteilten Rollen versteht. Auch hier ist die Originalsituation bereits durch eine charakteristische Erzählweise gebrochen. In dem Aufsatz *Die Straßenszene Bertolt Brechts und die Kunst des Erzählens* habe ich die *Anekdote* als Beispiel für die Spiegelung eines Geschehens in der Erzählweise eines „Augenzeugen“ eingebracht. (Ritter 1987, 50ff.) Basis meiner Überlegungen war die Abhandlung Brechts über *Die Straßenszene*. Sie gibt auch für den Marionettentheater-Text einige Aufschlüsse. Dazu ein kleiner Rückblick: Bei der *Straßenszene* handelt sich um eine Form des von Brecht so benannten Alltagstheaters, insbesondere geht um die Aussage eines „Augenzeugen“ bei einem Unfallgeschehen, die teils in Bericht und Kommentar, teils darstellend erfolgt. Die darstellenden Momente dienen der Veranschaulichung oder dem „Beweis“ strittiger Details, sie sind in der Argumentation deutlich abgesetzt und herausgestellt und auf das Notwendigste beschränkt. Brecht verwen-

det diese *Straßenszene* als *Grundmodell einer Szene des epischen Theaters*, d. h. eines Theaters aus dem Gestus des Erzählens und Argumentierens heraus. (15, 546 ff.) Mein eigener Aufsatz zielte auf eine Rückübersetzung dieser Gedanken und die Einbindung darstellerischer oder mimetischer Momente in den Erzählvorgang und ihre ästhetische Begründung.

Mein erstes Beispiel war die Bühnenerzählung *Ophelias* aus Shakespears *Hamlet* (II,1): *Ophelia* kommt zu ihrem Vater und erzählt ihm von einem sie erschreckenden Besuch *Hamlets*. Sie ist hier „Augenzeugin“ ihres eigenen Erlebnisses. Ihr Gestus ist grundlegend von ihrer *emotionalen Verfassung* gefärbt („Ach, lieber Herr, ich bin so sehr erschreckt!“), er ist zugleich durchsetzt von Gesten der *Zuwendung* und des *Kontakts* zu ihrem Vater und darüber hinaus von Gesten mit *mimetischem* Charakter, die der *Rekonstruktion* des Vorgangs dienen – zu erneuter Vergegenwärtigung des Erschreckenden für sich selbst und zur Veranschaulichung für den Vater. (Vgl. Ritter 1987, 55 ff.) In diesem Vorgang – man könnte sagen: dieser Art von Alltagstheater auf der Bühne – überlagern sich also mehrere Haltungen, überschneiden sich „Gesichter“ und werden doch zugleich eingefangen in einem dominierenden Ausdruck. Im Theater, sagt der *Dramaturg* im *Messingkauf*, bliebe der V-Effekt aus, „wenn der Schauspieler, ein fremdes Gesicht schneidend, sein eigenes völlig verwischt. Was er tun soll, ist: das Sichüberschneiden der beiden Gesichter zu zeigen.“ (Brecht 15, 610) Auch das Erzählen arbeitet – unwillkürlich oder bewusst – mit solchen sich überschneidenden Gesichtern, ohne dass das eigene „völlig verwischt“ würde.

Brecht hat spezielle Techniken solcher Überschneidungen oder auch der Trennung von Gesichtern entwickelt oder auch andernorts abgeschaut – so z. B. mit Blick auf das *Theater der Chinesen*

die Aufdeckung verschiedener Schichten von Verhalten: „Der Schauspieler zeigt zunächst, daß Tee bereitet wird. Dann zeigt er, wie man Tee in vorgeschriebener Weise bereitet. (...) Dann zeigt er gerade dieses Mädchen, etwa, daß sie heftig ist oder verliebt. Dabei zeigt er, wie der Schauspieler Heftigkeit oder Duldsamkeit oder Verliebtheit ausdrückt, in wiederkehrenden Gesten.“ (15, 428, vgl. Ritter 1987, 55) Eine besondere Schnittstelle markiert er mit dem Blick auf den Zuschauer vor der Handlung oder vor entscheidenden Äußerungen – mit der stummen Frage: „Hast du es gesehen?“ und: „Was denkst du darüber?“ (15, 407). Diese Technik ist unmittelbar dem Erzählverhalten abgeschaut. Die Absicht, das eigene (erzählende) Gesicht im Spiel zu erhalten, erscheint auch in Brechts epischen Einschüben, etwa den *Brückenversen* der *Antigone*: „Bevor die Darstellerin der Antigone zum erstenmal die Spielfeldgrenze überschritt, sagte sie (und hörte in späteren Proben den Inspizienten sagen): Aber Antigone ging, des Ödipus Kind, mit dem Krüge / Staub aufzusammeln, damit Polyneikes' Leib zu bedecken / Den der erzürnte Tyrann vor die Vögel und Hunde geworfen.“ (17, 1218) Auch die „Hilfsvorstellung“ des *Rauchens* als einer besonderen Geste der Trennung und des Schrittes in die Situation hinein gehört hier her: „Wir können die eine Hälfte der Haltung, die des Zeigens, mit einer Geste ausstatten, indem wir den Schauspieler rauchen lassen und ihn uns vorstellen, wie er jeweils die Zigarette weglegt, um uns ein weiteres Verhalten der erdichteten Figur zu demonstrieren.“ (16, 684) Dabei interessieren hier weniger die inzwischen etwas gealterten Techniken der Verfremdung oder der Verdeutlichung des Erzählgestus' in der epischen Spielweise, als die Einsichten Brechts in Schnittstellen, wie sie sich gerade in Erzählvorgängen vielfältig ereignen und wie sie auch das Verhalten im Theater des Alltags aufweist:

wie etwa der Erzähler mit Brüchen zwischen der Gegenwärtigkeit des Erzählens und der Vergangenheit des Erzählstoffes umgeht.

Die *Anekdote* Kleists nun trennt in ihrer Textgestalt sehr deutlich mehrere Ebenen. Die Tatsache, dass es *drei* Ebenen sind, die im Erzählvorgang zu berücksichtigen sind, hat bereits Geißner herausgestellt (1982, 175 ff., vgl. dazu meine Auseinandersetzung mit ihm in: Berger 1984, 129 ff.). Es ist die Ebene des Geschehens in dem „bei Jena liegenden Dorf“ mit all ihren Ausrufen und Wechselreden zwischen *Reiter* und *Wirt*, die des *Wirts*, der mit all seinen Beteuerungen und der lustvollen Herausstellung seiner eigenen Rolle erzählt, wie er den Vorgang erlebt hat, und die eines *Reisenden*, des Mannes, dem der Wirt auf seiner „Reise nach Frankfurt“ diese Geschichte erzählt hat, und der sie nun vor allem als die Geschichte eines Wirtes weitererzählt. Damit liegt hier eine gedoppelte *Straßenszene* vor: ein Ereignis wird in der sozialen Form des Stafetten-Erzählens weiter gegeben. Für den Erzähler der *Anekdote* ergeben sich daraus einmal die Überlagerungen verschiedener Zeitebenen: die Zeit des Ereignisses, die der Erzählung des Wirtes und der des Reisenden. In diesen Zeitebenen erscheinen zugleich die Überlagerungen der Temperamente, Charaktere und Emotionen und mit ihnen die sich überschneidenden Gesichter: das des unerschrockenen Haudegens erscheint in dem eher unmilitärischen Gesicht des Wirts mit seinen wechselnden emotionalen Ausschlägen von Angst, Aufregung, Verblüffung, ängstlicher und ärgerlicher Fürsorge, heimlicher, schließlich offener Bewunderung bis zu hingerissener Begeisterung. Und all dies zeigt sich zuletzt im Gesicht des Reisenden bzw. letztlich in dem des aktuellen Erzählers in wechselnden Schnitten, ohne dass dessen eigenes Gesicht verloren gehen oder „völlig verwischt“ werden dürfte. (Vgl. dazu: Ritter 1987, 58 f.)

Damit erfolgt aber schließlich auch eine Verlagerung des Erzählgegenstandes: die Anekdote erzählt nicht der Haudegen selbst, auch nicht mehr der Wirt – weder zum ersten Mal noch in ausgefeilter Wiederholung am Tresen, sondern der Reisende, der – unabhängig von seiner Einstellung zu dieser Schlacht und zu ihrem Ausgang – einen Wirt hat erzählen hören und vor allem auch: sehen. Dabei ist irrelevant, ob Kleist selbst sich als „Reisender“ die kleine Freude eines preußischen Auftrumpfens im Angesicht der Niederlage von Jena schmerzlich-genüßlich gönnt hat, er war ja nicht gefeit gegen preußischen Stolz und gewalttätiges Aufbegehren, oder ob wir heute diese Attacke eher als brutales Schlachtgemenge und -gebrüll der Soldateska und ihres Anhangs empfinden. Die mehrfache Brechung ist Kennzeichen der *Anekdote* und gibt Raum für eigene Standpunkte. Der *Rahmen* – in der Vorlage reduziert auf zwei umklammernde Sätze – ist eben nicht nur ein Rahmen; vielmehr ist „in ihm eine ständig anwesende und immer wieder wirksam werdende Erzählhaltung angelegt“. (Ritter 1987, 60) Und in dieser Erzählhaltung findet sich letztlich auch der aktuelle Erzähler mit seinem Standort wieder und seinem Blick auf die Ereignisse. In seinem Gesicht und seinem Tonfall kann sich dies alles in vielfältiger Weise überschneiden.

### **Das Babuschka-Modell**

In Kleists Text *Über das Marionettentheater* gibt es ähnliche Phänomene, aber der Gegenstand ist komplexer und die Struktur im Detail deutlich anders. Hier wird kein stringentes Ereignis erzählt und von einem dritten, einschließlich eines markanten Porträts des „Tatzeugen“ weiter erzählt. Hier wird vielmehr der durchaus komplizierte Ablauf eines Gesprächs wiedergegeben, das in sich selbst Geschichten enthält und von Verweisen auf Geschichten, Demonstrationen technischer

Vorgänge und plastischer Miniaturereignisse durchsetzt ist, deren Vermittlung im Detail wiederum unter dem Aspekt der *Straßenszene* und ihrer kommunikativen Elemente betrachtet werden kann. Denkräume, Handlungsräume werden betreten, ausgesritten, beschrieben und mit einer vor allem gedanklichen Ausbeute wieder verlassen. Diese Räume liegen nicht nebeneinander und sind auch nicht eigentlich durch Ebenen zu trennen, sie sind vielmehr ineinander verschachtelt – sozusagen nach dem *Babuschka-Prinzip* (bzw. genauer: dem *Matrjoschka-Prinzip*): jede Puppe entpuppt sich als ein Raum, der andere Puppen enthält. Allerdings gibt es hier auch gewisse Unterschiede, so dass das *Babuschka-Modell* nur als Durchgangsstation gedacht werden kann: die Räume, in denen im Original die kleinere Puppe in der größeren gefangen ist und erst entdeckt und befreit werden muss, sind durchlässig, ebenso die darin aufscheinenden Figuren selbst und ihre Gesichter. In einem Raum tut sich der andere auf und zeigt ein neues Gesicht – im Original: ein kleineres oder größeres, hier würde man sagen: ein näheres oder entfernteres. Auch stellen sich die Puppen nicht in der gewohnten Folge ein – so, dass in jeder Puppe sich eine kleinere findet (mit gleicher Gestalt und gleichem Gesicht); vielmehr können in einer Puppe durchaus mehrere andere enthalten sein, die zunächst versteckt bleiben, wenn sie nicht durch einen bestimmten Impuls sichtbar gemacht werden. Trotz dieser schon wieder verwirrenden Abweichungen scheint es nicht unergiebig, dieses „Puppenspiel“ hier einmal zu spielen.

Betrachtet man die Struktur des Textes und mit ihr die „Puppen“ oder Gesichter innerhalb des Textes nach diesem Prinzip, so „entpuppen“ sie sich etwa wie folgt:

- Die erste *Babuschka*-Puppe ist das *erzählende Ich* – ein Mann, der den Winter des Jahres 1801 in M.

zubrachte und dort eines Abends in einem öffentlichen Park den *ersten Tänzer* der Oper trifft. Dieser Mensch – mehr erfährt man von ihm zunächst nicht – ist in der Welt der Oper und des Balletts zu Hause. Erlebt hat er an jenem Abend ein tiefschürfendes Gespräch mit dem Tänzer *Herrn C.* über das Marionettentheater und seine Beziehung zum Tanz und über Sein und Bewusstsein und berichtet anderen über diesen Gedankenaustausch – wem bleibt zunächst offen.

- Die zweite Puppe, die sich in der ersten findet, ist der Tänzer *Herr C.* Er ist lange Zeit nur indirekt anwesend. Seine Äußerungen werden – wie die damaligen des Erzählers selbst – über eine lange Strecke nur berichtet (Ich sagte ..., er erwiderte ...). Ein differenzierter, wenn auch nicht völlig zuverlässiger sprachlicher Hinweis dazu ist die Verwendung des Modus, des Indikativs, des Konjunktivs I und II. *Herr C.*, steht so gleichsam als Puppe neben dem Erzähler: dieser berichtet als „Zeuge“ oder setzt ihn kurzzeitig wie eine Marionette in Bewegung oder lässt ihn mit geliehener Stimme sprechen. Dennoch gibt es Momente, in denen sich der Tänzer in den Vordergrund schiebt. Gelegentlich setzt sogar ein unmittelbar gegenwärtiger Dialog ein, als erlebten wir die Situation im Original, und mit ihm der schnelle Wechsel aus einem Ich-Gehäuse in das andere. Ein solcher Moment ist z. B. der Augenblick, in dem der Tänzer die tänzerische Überlegenheit der Marionette auch sich selbst gegenüber herausgestellt hat und den Erzähler auf dessen Nachfrage hin („Und der Vorteil, den diese Puppe vor lebendigen Tänzern voraus haben würde?“) unmittelbar anspricht: „Der Vorteil? Zuvörderst ein negativer, mein vortrefflicher Freund. Nämlich dieser,

daß sie sich niemals *zierte*.“ Hier erscheint – nicht zuletzt durch die Art der Anrede, aber auch durch den Wegfall des „sagte ich“ und „sagte er“ – der Tänzer deutlich als Person exponiert und nicht mehr im Gewand des Berichts. Der Tänzer – nun nicht mehr vom Berichtston „abhängig“ – umreißt seinen Begriff der „Ziererei“, sein Verständnis von „Seele (vis motrix)“ und führt zwei Beispiele aus seinem Bühnenleben an. Der Berichtston des Ich-Erzählers bringt sich zwar immer einmal wieder in Erinnerung durch ein „fuhr er fort“ oder „setzte er abbrechend hinzu“, dennoch nähert sich der Bericht durchaus schon dem unmittelbaren Austausch zweier Temperamente. Gegen Ende des Berichtes aber gibt es eine ganze Erzählstrecke, in welcher der Tänzer sich vollständig aus dem Berichtsgestus des Ich-Erzählers befreit – und übrigens dieser sich selbst auch: in seiner eigenen Geschichte von dem jungen Mann vor dem Spiegel und in der komplementären Geschichte des Tänzers von seinem denkwürdigen Fechtpartner, dem *Bären*. In diesen exemplarischen Geschichten stehen sich beide gegenüber – man könnte sagen: auf Augenhöhe und gleichsam gegenwärtig. Der Tänzer hat sich aus dem Puppengehäuse des Erzählers, dieser aus der geistigen Vormundschaft des Tänzers befreit.

- Mit dem schönen *jungen Mann* vor dem Spiegel in der Szene im Bad hat der *Ich-Erzähler* selbst noch eine weitere „Puppe“ im Kopf, und auch der *Tänzer* hat in sich eine Reihe kleinerer Figuren parat, die er für Momente ins Spiel bringt: die Tänzerin *P.* als *Daphne*, der junge Tänzer *F.* als *Paris*, die Söhne des *Herrn von G.*, insbesondere den älteren, den er beim Fechten überwindet, den *Herrn von G.* selbst und schließlich den *Bären*. Aber

da der *Tänzer* selbst als „Puppe“ im Kopf des *Ich-Erzählers* zu Hause ist, hausen auch die „Puppen“ des Tänzers, wenn er die Sache vor anderen ausbreitet, letztlich in ihm.

In all diesen Prozessen des Sich-Öffnens und -Schließens der Räume, der „Puppen“, des Auftauchens neuer Gesichter und neuer Assoziationen im Bericht des *Ich-Erzählers* spielen eine Vielzahl *mimetischer* Momente eine wichtige Rolle, sozusagen als mimetische *Zitate* oder *Demonstrationen* von Verhalten im Sinn der *Straßenszene*:

- der *Erzähler* demonstriert, wie der junge Mann nach dem Bade vor dem Spiegel vergeblich eine Bewegung zu rekonstruieren sucht, die er kurz zuvor zufällig vollzogen hat und die ihn im Spiegelbild an eine Statue, den *Dornauszieher*, erinnerte, er zitiert, wie der *Tänzer* die Haltung der Tänzerin *P.* als *Daphne* demonstriert, deren Seele „in den Wirbeln des Kreuzes“ sitzt, oder die Bewegung, mit der der junge Tänzer *F.* als *Paris* seinen Apfel überreicht, wobei ihm Seele („es ist ein Schrecken zu sehen“) im Ellbogen sitzt;
- der *Tänzer* demonstriert in seiner eigenen Geschichte Momente der Fechtübung mit dem *jungen G.*, er demonstriert die Fechthaltung des *Bären*, er zitiert die Geste des alten *Herrn von G.*, der ihn aufmuntert, zuzustoßen, demonstriert seine eigenen vergeblichen Versuche, dem *Bären* „eins beizubringen“, die Stöße, Finten, den unverwandten Blick des *Bären* und dessen minimale Abwehrbewegungen.

Das *mimetische* Moment ergreift auch erklärende Demonstrationen des Tänzers über Wege und Bewegungen im Raum, etwa den Weg des Schwerpunktes einer Bewegung oder die gerade, u. U. auch elliptisch gekrümmte Linie, auf der sich

die „Seele des Tänzers“ bewegen könnte, auch die Haltung, mit der sich „der Maschinist in den Schwerpunkt der Marionette versetzt, d. h. mit andern Worten: tanzt“, und schließlich vielleicht sogar, wie sich „der Durchschnitt zweier Linien, auf der einen Seite eines Punktes, nach dem Durchgang durch das Unendliche, plötzlich wieder auf der andern Seite einfindet oder das Bild des Hohlspiegels, nachdem es sich ins Unendliche entfernt hat, plötzlich wieder dicht vor uns tritt.“ Diese Vorgänge – so könnte man sagen – müssen demonstriert werden, weil das Gemeinte sonst nebulös bliebe – wieso etwa der Schwerpunkt einer Bewegung und damit die „Seele“ (vis motrix!) fälschlicherweise „in den Wirbeln des Kreuzes“ oder gar „im Ellenbogen“ sitzen kann. (Vgl. Ritter 2009, 119 f.) Es wäre seltsam, wenn der *Tänzer* solche Momente nicht demonstriert hätte und der *Ich-Erzähler*, dadurch beeindruckt und in der Sache überzeugt, nicht versuchen würde dies für sich und für andere nachzuvollziehen – wie andeutungsweise auch immer. In diesen Fällen, in denen der *Ich-Erzähler* mimetische Zitate des *Tänzers* demonstriert, handelt es sich natürlich ebenso wie in der Kleist-Anekdote um Elemente einer doppelten *Straßenszene*.

Diese Demonstrationen haben, nach dem Muster der *Straßenszene* gedeutet, keinen darstellerischen Selbstzweck, sie dienen der Plastizität eines Informations-Details, das anders nicht wiedergegeben werden kann. Die instruktive Absicht bestimmt auch den „Vollständigkeitsgrad“ der Nachahmung (vgl. Brecht, 16, 549). Dem Modell der *Straßenszene* vergleichbar ist auch der Bezug und der „unvermittelte Übergang von Darstellung und Kommentar“ (16, 554) oder darüber hinausgehend: die synchrone Begleitung des mimetischen Vorgangs *durch* den Kommentar – z.B. in der Deutung und gleichzeitigen Darstellung der Reflexhandlung des *Bären*: seiner „ganz kurze(n) Bewegung mit der Tatze“, die den

Fechtstoß abwehrt, einschließlich der Ausstellung seines Blickes: „Aug' in Auge, als ob er meine Seele darin lesen könnte ...“ Vor allem aber werden die mimetischen Momente – das ist für das *Babuschka*-Modell wichtig – zum Schlüssel, um aus dem Raum einer Figur oder „Puppe“ in den einer anderen zu gelangen, die Figuren und Gesichter zu wechseln und die aktuelle „Puppe“ bis zur Gegenwärtigkeit zu vergrößern. Darüber hinaus sind es – neben der gelegentlich unmittelbaren Rede und Gegenrede – nicht zuletzt diese mimetischen Momente: die der Anschauung dienenden Gesten und Aktionen im Raum, die differenzierten Haltungen und Bewegungen der verschiedenen Figuren, welche nach einem wie auch immer angedeuteten *performativen Akt* im Raum verlangen. Auf plastische Weise zeigt sich hier die aristotelische Unterscheidung der *graphikè léxis*, die sich bereits im (Vor-)Lesevorgang als etwas Gedachtes erschließt, von der auf den Raum und die Aktion angewiesenen *agonistikè léxis*: sie strebt danach, ihren Text als Äußerung in die Gegenwärtigkeit, in das Hier und Jetzt, zu verlagern.

*Verwirrende Identitäten, verwirrende Blicke – aber: „eine gute Verwirrung ist mehr wert, als eine schlechte Ordnung.“ (Tieck, Verkehrte Welt)*

Wem erzählt dieser *Ich-Erzähler* etwas? Über den (oder die) zuhörenden Partner wird nichts gesagt, er bleibt offen und undefiniert, stärker noch als der *Ich-Erzähler* selbst. Selbstverständlich sind beide Instanzen Fiktionen des Autors, Anlässe, um auf anschauliche Weise Erlebnisse, Gedanken loszuwerden, *Babuschkas* auszupacken, Figuren, die animiert, zum Agieren, Denken und Reden angestiftet werden wollen. Um in der Realität erscheinen zu können, verlangen diese Fiktionen nach einer Stütze, einer Führungsfigur – ähnlich den verborgenen *Babuschkas*, suchen Möglichkeiten für einen

„Auftritt“ in einem Ereignisraum. Sie finden sie in dem anwesenden Publikum und dem Menschen, der vor ihm steht und erzählt. Dieser Mensch steht außerhalb des literarischen Textes, hat ihn aber mit seinen verschachtelten Puppen und Puppen-Räumen zugleich *in* sich. Das *Babuschka*-Modell wirkt also weiter: Der Mensch vor dem Publikum tritt sozusagen als die „größte Babuschka“ in Erscheinung. Er packt die kleineren aus, breitet aus, was sie enthalten, lässt sie durchscheinen und wachsen, bis sie für Momente größer sind als er selbst, ohne ihn völlig verschwinden zu machen. Aber obwohl er dies alles in sich trägt und gewissermaßen kennt: im Detail lernt auch er selbst es in diesem Prozess erst kennen – gemeinsam mit dem Publikum, wenn er anfängt davon zu erzählen.

Das Publikum wiederum, das sich zu einer bestimmten Stunde in einem Raum eingefunden hat, trifft dort einen Menschen, der behauptet, er habe einen Menschen getroffen – und zwar in einem Buch, der den Winter 1801 in M. zubrachte, als Beweis hat er vielleicht das Buch in der Hand. Er behauptet, dieser Mensch habe in einem öffentlichen Park einen *Herrn C.* angetroffen, einen *Tänzer*, den er zuvor mehrere Male zu seinem Erstaunen in einem Marionettentheater angetroffen hat, wo doch sein eigentlicher Ort die Opernbühne ist. Der Mann vor dem Publikum sagt: *Ich*, auch der Mann, der 1801 den Tänzer getroffen hat sagt: *Ich* und schließlich auch der *Tänzer*. Ist das Publikum verwirrt: spricht da derselbe Mensch? Oder ist es nicht verwirrt, spricht da nicht derselbe Mensch? Und das Publikum weiß das? Wenn aber – wie orientiert sich das Publikum angesichts dieser verschiedenen Identitäten? Welche Mittel braucht es dazu und wie bekommt es sie in die Hand?

Für den Zuhörer wird das, was sich da an Identitäten voneinander ablöst und übereinander schiebt, vorweg und gleichsam

unterschwellig ablesbar an und in dem Gesicht, das da vor ihm redet und sich verwandelt, und am Gestus des Sprechenden. Das lehrt nicht zuletzt der *Bär* als Fechtpartner des *Tänzers*. Sicher, es ist auch abhörbar: an den Worten, den Beschreibungen, am Ton der Stimme, im Detail sogar deutlicher, aber das primäre Orientierungsorgan ist der Blick: der Zuhörer ist immer zuerst Zuschauer. Und das erste Mittel der Orientierung in der Frage, wer ihm gegenübersteht und wer er selbst gerade womöglich „ist“, ist der Blick und die Haltung des Menschen vor ihm. Auch das Führungsorgan des Menschen vor einem Publikum ist so gesehen nicht seine Stimme, sondern seine Haltung, sein Blick. Die Orientierung wird erleichtert, wenn der Mensch vor dem Publikum über den Text frei verfügt, der Lesevorgang ihn also nicht „verstellt“. Aber selbst das punktuelle Aufblicken – wenn es nicht in der luftschnappenden Weise des „schlechten Redners“ von Tucholsky geschähe, „der nach jedem viertel Satz misstrauisch hochblickt, ob auch noch alle da sind“, (1975, 8, 290) gäbe Orientierung: Der Vorlesende nähme nicht nur selbst sein Publikum wahr – was wichtig genug ist, er sendete auch aus: eine emotionale, eine kommunikative Nuance, einen Gedankenblitz, das Mienenspiel imaginärer Gesichter, oder er kann es zumindest tun. Dieser „Augen-Blick“ mag sparsam gesetzt sein oder sich dehnen – dadurch, dass das Buch für Momente „vergessen“, die Lesebrille (in Analogie zur „Zigarette“ Brechts) für eine gestische Aktion abgenommen wird – entscheidend ist, dass der Zuhörer vom Blick des Sprechenden getroffen wird, ein belebtes Auge wahrnimmt: zum *Zuschauer* wird. Er erfährt auf diese Weise: was da gesagt wird, ist an *ihn* gerichtet, der Blick erzählt *ihm* etwas, er lädt ihn ein zu einer Begegnung oder in einen Vorstellungs- oder Gedankenraum.

Unabhängig davon, wie weitgehend sich der Sprechende da von der Textvorlage

löst, ob er sich im Raum bewegt oder seinen Platz behält und aus dem Buch aufschaut, es werden durch diese Öffnung des Gesichts drei unterschiedliche Blickqualitäten erfahrbar: der *unverstellte* Anblick, der Blick in einen *Vorstellungsraum* und der pointierte *Blickwechsel*, in dem sich Gesichter deutlich „überschneiden“. Der Text selbst legt die Momente dafür nahe, wenn er sie nicht gar abfordert. In welcher Weise?

- Den *unverstellten Anblick* verlangen Äußerungen, die für den Zusammenhang und die innere Struktur des Gedankengangs notwendig sind, alle pointierten Demonstrationen, der kommentierende, sogar der verwandelte Blick aus einer angenommenen Haltung im Akt eines mimetischen Zitats – etwa der unbeirrbar Blicks des *Bären*. Dann die Momente, in denen es in direkten Anreden oder Erwidern zu einer Art von Dialog kommt: der Zuschauer wird hier durch den Blick zum angesprochenen Partner, übernimmt die komplementäre Rolle, liest sie gleichsam vom Gesicht des Sprechenden ab und definiert sich durch dessen Blick selbst. Gelegentlich geschieht das Schlag auf Schlag, so in der Frage des *Tänzers* am Ende: „Glauben Sie diese Geschichte?“ und der beifälligen Antwort des Gegenüber: „Vollkommen! (...) Jedwedem Fremden, so wahrscheinlich ist sie: um wieviel mehr Ihnen!“ Indem der Zuschauer diese Blickwechsel mitvollzieht, nimmt er an dem Geschehen unmittelbar teil.
- Der *Blick in Vorstellungsräume* ist demgegenüber ein auf den Zuschauer hin *ausgestellter* Blick, gerichtet auf ein Moment der Vorstellung: eines Raumes, eines Menschen, eines Gegenstandes, eines Vorgangs – so der entdeckende oder irritierte Blick des jungen Mannes in den Spiegel, der Blick des Fechters auf den *Bären*

bei seinen simulierten Stößen und Finten, auch der Blick des *Tänzers* auf die simulierte Führung einer Marionette. Der Zuschauer ist hier Betrachter, und indem er das Verhalten des Menschen vor ihm deutet, seinen Blick, seinen Ausdruck, definiert er den (Vorstellungs-)Raum mit, in dem er sich gemeinsam mit dem Agierenden jeweils befindet, auch da, wo er sich – getroffen z.B. durch den unbeirrbareren Blick des *Bären* – in die fiktive Situation einbezogen sieht.

- Ein *Blickwechsel* innerhalb einer Äußerung kann beide Qualitäten betreffen: Aus dem fiktiven Raum des mimetischen Akts kann der Blick unverstellt zum Zuschauer wechseln und den Vorgang kommentieren – etwa wenn der junge Mann im Bad unverhofft seine Ähnlichkeit mit der Statue entdeckt: „Ein Blick, den er in dem Augenblick, da er den Fuß auf den Schemel setzte, um ihn abzutrocknen, in einen großen Spiegel warf, erinnerte ihn daran; er lächelte und sagte mir, welch' eine Entdeckung er gemacht habe.“ Der Blickwechsel ist hier zusätzlich ein Mittel, um die komplizierte Satzstruktur situativ aufzulösen: er ist gleichsam in ihr angelegt bzw. sie geht aus ihm hervor: die Satzstrukturen Kleists sind gestisch gedacht. Der Blickwechsel kann auch Facetten *innerhalb* des Berichtsgestus sichtbar machen. Der Erzähler berichtet etwa, wie er den Tänzer in das Gespräch hineingezogen hat: „Ich sagte ihm, daß ich erstaunt gewesen wäre, ihn schon mehrere Mal in einem Marionetten-theater zu finden, das auf dem Markte zusammengezimmert worden war, und den Pöbel durch kleine dramatische Burlesken, mit Gesang und Tanz durchwebt, belustigte.“ An die zunächst zitierte Eingangsrede schließt sich eine Seitenbemerkung

an mit einem Schuss Verachtung für diese niedere Kunst, ihren Ort und vor allem ihr Publikum, den „Pöbel“: sie ist an den Zuhörer, nicht an den Tänzer gerichtet. Zugleich werden in der Äußerung Räume gewechselt: die zitierte Eingangsrede ereignet sich in dem „öffentlichen Garten“, dem Ort der Begegnung, die Seitenbemerkung gilt dem Publikum jetzt und hier, gibt aber daneben einen Durchblick in dritte Räume frei: den Markt und die billige Theaterbude dort. Solche auf die Jetztzeit der Mitteilung an den Zuhörer gemünzten Blickwechsel und Kontaktäußerungen, durchziehen den ganzen Bericht – etwa: „Da diese Äußerung mir, durch die Art, wie er sie vorbrachte, mehr als ein bloßer Einfall erschien, so ließ ich mich bei ihm nieder ...“ Oder: „Ich erstaunte immer mehr, und wußte nicht, was ich zu so sonderbaren Behauptungen sagen sollte.“

In der Geschichte des *Ich-Erzählers* von dem jungen Mann vor dem Spiegel verdichtet sich der Publikumsbezug weiter: der Kontaktton und der direkte Blick beginnen die Erzählweise insgesamt zu dominieren. Es erschiene höchst seltsam und zwanghaft, repetierte der *Ich-Erzähler* hier etwas und verwies mit dem Bericht seiner Geschichte nur auf das vergangene Gespräch. Er tut es auch nicht. Nach dem ersten Einschub „so erzählte ich“ befreit er sich vom Ton des Berichts und erzählt hier und jetzt neu. Anhaltspunkte dafür sind zahlreiche Seitenbemerkungen der o. g. Art, vor allem aber die emphatisch-fassungslose Art, in der er das wiederholte Versagen des jungen Mannes gegenwärtig zu machen sucht: „Er hob verwirrt den Fuß zum dritten und vierten, er hob ihn wohl noch zehnmal: umsonst! Er war außer Stand, dieselbe Bewegung wieder hervorzubringen ...“ Und auch die Geschichte des *Tänzers* löst sich ähnlich aus dem Griff des nur Berichteten und wird eine eigen-

ständige komplementäre *Ich-Erzählung*. Die darin erfolgte Identifizierung des *Ich-Erzählers* mit dem *Tänzer* wirkt in der Conclusio der Gedanken beider Gesprächspartner weiter. Die Erörterung von *Grazie* und *Bewusstsein* und der Stellung des Menschen zwischen *Gliedermann* und *Gott* löst den Berichtston zum Ende hin gänzlich auf: der Erzähler, auf der Höhe seiner – im Austausch mit dem Tänzer gewonnenen – Erkenntnis angelangt, hat seinen fiktiven Zuhörer den gleichen Weg geführt, den er selbst durch alle Skepsis hindurch gegangen ist. Das kann sich auch mit einem aktuellen Publikum ereignen.

### *Ereignisse im ästhetischen Raum*

Obwohl ich in meinen Gedankengängen um und durch den Kleist-Komplex einige Marksteine und Gewissheiten der Sprechwissenschaft bewusst umgangen habe, die in der *ästhetischen Kommunikation* hie und da für unumgänglich gehalten werden (deren Geltung in künstlerischen Fragen mir allerdings seit längerem eh zweifelhaft ist – vgl. Ritter 1984, 2009 u. ö.), ist das, was ich hier für die Realisierung des Kleistschen Textes betreibe, durchaus ein Bemühen um so etwas wie „wissende Subjektivität“ (Geißner 1981) oder doch *reflektierte* Subjektivität – wie ich vielleicht noch eher sagen und wie ich sie auch dem *Tänzer* Kleists zuschreiben würde. Geht es doch bei Kleist nicht vor allem um ein umschreibbares „Wissen“ im Umraum von Texten, sondern um die Reflexion im und für den künstlerischen Akt selbst. Aber es geht eben auch um das Ausschalten von behinderndem Wissen innerhalb dieses Akts, um ein punktuell Vergessen also oder ein Zurückdrängen des Wissens an den Bewusstseinsrand. Positiv gesagt und auf die Realisierung des Kleist-Textes bezogen, wäre eine Weitung des Bewusstseins für die durchgehende Linie der künstlerischen Aktion und ihre *Form*

angesagt (vgl. Ritter 2009, 123 f.), ein – wenn schon nicht „unendliches“, so doch über den ganzen Prozess einschließlich seiner Verzweigungen und Gegenbewegungen fein verteiltes vorsichtig steuerndes Bewusstsein. Auch der *Einfühlung* stehe ich nicht ablehnend gegenüber, halte sie sogar für notwendig – scheint doch erwiesen, dass sie (unter dem hoch geschätzten Begriff der *Empathie*) auf intellektuelle, emotionale und – nicht zu vergessen: physiognomische, gestische oder auch habituelle Weise das Verstehen unter Menschen vorantreibt – und das auch vermutlich bei Menschen und ihren Äußerungen, die uns aus fernliegenden Zeiten – bei aller „Differenz“ (Geißner) – aus Büchern entgegentreten. Und was tut der *Tänzer* anderes, wenn er sich in die Pose der Tänzerin *P.* oder auch in den Marionettenspieler hineinversetzt, der sich seinerseits „in den Schwerpunkt der Marionette versetzt“, oder der Erzähler, wenn er die Geschichte des *Tänzers* von dem Duell mit dem Bären für sich adaptiert? Allerdings sollten wir uns nicht verleiten lassen, uns ununterbrochen und in blindem Vertrauen einzufühlen. Mit Blick auf Brecht und die *Straßenszene* setze ich da vielmehr auf die „unterbrochene Einfühlung“ – phasenweise unterbrochen innerhalb ästhetischer Prozesse, aber auch durch punktuell distanzierende Bewusstseinsprünge. Sie ist für die Brechungen des Kleist-Texts, seine eingeschobenen mimetischen Demonstrationen und die vielfach gegenläufigen Argumentationen ohnehin angesagt.

Die Kunst, Kleists Text *Über das Marionettentheater* zu sprechen, liegt in der Tat nicht darin, dem Zuhörer einen bloßen Gedankengang und sein tiefsinniges Fazit nahe zu bringen, sondern darin, ihn die Erfahrung eines gedanklichen Weges mit all seinen Kehren und Wendungen machen zu lassen und dies im Vollzug auch selbst immer neu zu erfahren: als Ereignis gemeinsamen Denkens. Der

Raum, in dem sich dies ereignet, ist weder der Raum, in dem sich das Publikum eingefunden hat, noch sind es Räume von denen im Text die Rede ist, es ist der Raum, in dem die Worte *Ereignis* werden, der Raum, der sich *zwischen* den Beteiligten bildet: der *ästhetische Raum*. Dieser Raum ist aus Sprache gemacht und beherbergt Vorstellungswelten, die – von Worten angestoßen, sich weit über das hinaus entfalten, was Worte sagen können. (Vgl. Ritter 2005, 42 ff.) Ernst Bloch beschreibt diesen Raum aus der Perspektive des Kindes: „Was man früh gelesen hat, löst sich oft seltsam auf. Es bleibt nicht im Buch, hat auch keinen davor, der es erst geschrieben hat. Man ist als Kind mit Haut und Haaren hier durchgewandert, ohne Sinn für Worte; man nahm sie gar nicht wahr.“ Aber was nimmt man wahr, wenn nicht die Worte und ihren Sinn? Man „war an altes Bildersehen angeschlossen.“ (1969, 36) Dies, scheint mir, ist auch eine geheime Zielperspektive für ästhetische Ereignisse und eine Wunschvorstellung für das Entstehen ästhetischer Räume überhaupt. Man könnte sagen, diese Erfahrungsweise verlöre sich ja wohl von Entwicklungsschritt zu Entwicklungsschritt und machte rationaleren Erfahrungsweisen Platz. Das ist nicht falsch, und wäre auch bei der Reduktion des Kleistschen Textes auf rationale Gedankengänge mit rationaler *Conclusio* angezeigt. Das aber ist der Kleistsche Text in sich nun gerade nicht oder nur zu geringen Teilen. Er enthält wohl (auch) eine rationale Botschaft, aber verhüllt im Gewand ästhetischer Erfahrung oder genauer: in der *Form* ästhetischer Erfahrung – ähnlich der kindlichen Erfahrung, die da, wo sie rationale Erfahrung ist, immer zugleich und dominierend ästhetische Erfahrung ist. Das reduziert sich in Kleists Text nicht auf die Tatsache, dass es um ästhetische Fragen geht, oder darauf, dass manche Behauptungen des Tänzers rational denkenden Menschen „sonderbar“ erscheinen könnten,

vielmehr erweist es sich darin, dass seine Fragestellungen ästhetisch angegangen und gedacht werden.

Damit komme ich hier wie schon an anderer Stelle auf Kleists *Brief eines Dichters an einen anderen* zurück (vgl. Ritter 2005, 51): „Sprache, Rhythmus, Wohlklang usw., so reizend diese Dinge auch, insofern sie den Geist einhüllen, sein mögen, so sind sie doch an und für sich, aus diesem höheren Gesichtspunkt betrachtet, nichts als ein wahrer, obschon natürlicher und notwendiger Übelstand; und die Kunst kann, in bezug auf sie, auf nichts gehen, als sie möglichst verschwinden zu machen. (...) Denn das ist die Eigenschaft aller echten Form, daß der Geist augenblicklich und unmittelbar daraus hervortritt, während die mangelhafte ihn, wie ein schlechter Spiegel, gebunden hält, und uns an nichts erinnert, als an sich selbst.“ (1923, 4, 83) Das ließe sich in zwei Richtungen weiterdenken – zunächst dahingehend, dass das Ästhetische sich nicht im ästhetischen Material und nicht in der bloßen Form erschöpft, sondern das Gedachte, den „Geist“, unmittelbar in Erscheinung treten lässt, aber auch dahingehend, dass der „Geist“ einen Raum und eine Form braucht, um in Erscheinung treten zu können – in Hinblick auf das Gedachte in Kleists Text selbst und die Form, in der es erscheint, und mit Blick auf das aktuelle Ereignis vor und mit einem Publikum, in dem es sich in bestimmten Formen neu vergegenwärtigt. In diesem Ernstfall des Agierens allerdings wäre wohl zusätzlich auch noch so etwas wie der unbeirrbar (und zugleich doch auch leichte und spielerische) „Ernst des Bären“ angezeigt.

Der Gegenstand des Kleistschen Textes und sein Diskurs entpuppen sich am Ende als heimlicher Wegweiser zu seiner Realisierung. Bemühungen dieser Art sind ja oft nicht unähnlich den ungelassenen Versuchen jenes jungen Mannes vor dem Spiegel, eine Bewegung oder

Haltung – orientiert an einem Modell – „wieder hervorzubringen“. Gerade Formen der Mimesis, die so entstehen, müssen unzulänglich bleiben, wenn sie nicht aus ursprünglichen Impulsen neu geschaffen werden. Wir sind eben nicht mehr im „Paradies“, wo alles in bewusstlosem Spiel gelingt, uns fährt das Bewusstsein in die Quere und zerstört die „Grazie“ unserer Handlungen, und zwar – wie an der Tänzerin *P.* und dem *jungen F.* zu sehen – auch da, wo wir professionell zu handeln meinen. Wir müssen uns selbst und unsere „Seele“ (*vis motrix!*) führen lernen – wie der Kleistsche Marionettenspieler seine Marionette, uns Handlungslinien und -strecken abstecken, die das Bewusstsein zu fassen vermag (vgl. Ritter 2009, 122 f.).

Auch der „Weg der Seele“ des Sprechenden sollte im Endeffekt wohl „in den meisten Fällen grad“ sein, aber gerade bei *diesem* Kleist wechselt oft die Richtung oder es ergeben sich komplizierte Reflexbewegungen durch das Wechselspiel mit den einzelnen „Babuschkas“. Welches ist hier der (jeweils kürzeste) Weg, auf dem sich die „Seele“ bewegen könnte und welchem Impuls folgt sie im Einzelfall? Wo liegt z. B. in den mimetischen Momenten der „Schwerpunkt der Bewegung“ – übersetzt vielleicht: das körperliche Zentrum der Intention? Was geschieht mit der Stimme, wenn der Blick umspringt, die Aktionsrichtung und die Aufmerksamkeit sich teilen? Diese Art von Fragestellungen erinnert an die Aufgabe des Marionettenspielers, der viele Fäden an den Fingern hält und doch nur den einen Schwerpunkt „in dem Innern der Figur“ zu regieren hat, um sie tanzen zu lassen. Ob uns das jeweils gelingt oder ob wir dabei „wie ein schlechter Spiegel“ nur uns selbst zeigen, bleibt immer ein wenig ungewiss. Aber wir sind ja – mit Kleist – auf unserer „Reise um die Welt“ durchaus dabei, uns dem „Paradies“ wieder anzunähern und womöglich

sogar durch den Hintereingang – durch die *Kunst* – wieder hineinzukommen.

### Literatur

- Bloch, Ernst (1969): Die Kunst, Schiller zu sprechen und andere literarische Aufsätze. Frankfurt/M
- Brecht, Bertolt (1967): Gesammelte Werke Bd. 1-20. Frankfurt/M
- Geißner, Hellmut (1981): Sprechwissenschaft. Königstein/Ts.
- Geißner, Hellmut (1982): Sprecherziehung. Königstein/Ts.
- Kleist, Heinrich von (1982): Über das Marionettentheater. Sammlung Eudämon. Wiesbaden
- Kleist, Heinrich von (1923): Sämtliche Werke, Bd. 1-4. München
- Ritter, Hans Martin (2009): Zwischenräume. Theater-Sprache-Musik. Grenzgänge zwischen Kunst und Wissenschaft. Milow-Berlin. Darin einschlägig: Wort und Ereignis, S. 54-66, u. Die Natur der Stimme ergründen, um sie zur Kunst zu entfalten – und: Die Kunst der Stimme entfalten, um in ihr die Natur aufscheinen zu lassen, S. 108-124
- Ritter, Hans Martin (2005): Wort und Ereignis. In: *sprechen* S. 43, 41-52. Erweitert in: Ritter 2009, S. 54-66
- Ritter, Hans Martin (1987): Die Straßenszene Bertolt Brechts und die Kunst der Erzählens. In: *sprechen* I/87, S. 50-65
- Ritter, Hans Martin (1984): Der Text als Partitur oder Vom Buchstaben zum Ballett interagierender Subsysteme. In: Berger, Lothar (Hg.): *Sprechausdruck* (=Sprache und Sprechen 13) Frankfurt/M, S. 123-135
- Tucholsky, Kurt (1975): Gesammelte Werke 1-10. Reinbek bei Hamburg

**Zum Autor**

*Hans Martin Ritter* war Professor an der Hochschule/Universität der Künste Berlin und der Hochschule für Musik und Theater Hannover. Er ist einer der Väter der neueren Theaterpädagogik und einer der profilierten Vertreter des gestischen Sprechens in der Schauspielausbildung. Auftritte als Sprecher/ Schauspieler: lit.-musikal. Programme/Szenische Monologe, Arbeiten als Regisseur und Pianist (Begleiter).

Weitere Publikationen u. a.:  
*Das gestische Prinzip bei Bertolt Brecht.* Köln 1986,  
*Wort und Wirklichkeit auf der Bühne.* Münster/W. 1997,  
*Sprechen auf der Bühne.* Berlin 1999.  
*Der Schauspieler und die Musik.* Berlin 2001.

Weiteres unter:  
[www.hansmartinritter.de](http://www.hansmartinritter.de)

E-Mail:  
[hansmartinritter@web.de](mailto:hansmartinritter@web.de)

**Edith Slembek**

## **Lesebuch oder Spielkonsole?**

Elektronische Medien stehen heute im Vordergrund des Interesses. Zeitung und Buch verlieren an Bedeutung, sogar Fernsehen, Radio. Was bedeutet es, wenn sich der Gebrauch von Medien ausschließlich auf elektronische Medien beschränkt, und das nicht nur bei Erwachsenen, sondern schon bei Kindern und Jugendlichen. Diese lernen ihr Sozialverhalten aber auch ihr Medienverhalten in der frühen Kindheit von Erwachsenen. Als Jugendliche setzen sie früh Gelerntes fort und entwickeln ihre Art auch mit elektronischen Medien umzugehen. Der Medienwandel ist ein Fakt, wir alle erleben ihn und leben ihn in der einen oder anderen Weise als Erwachsene. Aber welche Auswirkungen hat die Art des Gebrauchs der unterschiedlichen neuen Medien – Computer, Spielkonsolen, Handy, Tablettts – auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, besonders für deren Zukunft?

### **Auswirkungen des Medienwandels auf ältere Erwachsene**

In den letzten 20 Jahren sind elektronische Medien in alle Lebensbereiche eingedrungen. Sie haben zu einem tiefgreifenden Wandel im Mediengebrauch geführt. Wer in welcher Weise von dem Wandel betroffen ist, das ist alters- und schichtabhängig. Eine Konsequenz der

Veränderung ist, dass im Arbeitsleben eine höhere Lesefähigkeit erforderlich ist. Nicht alle Menschen verfügen aber über entsprechende Lesefähigkeiten. In Deutschland und der Schweiz rechnet man z. Zt. mit 13-19% ([www.hls-dhs.ch](http://www.hls-dhs.ch)) Sekundäranalphabeten, d. h. mit Menschen, die eine Schule besucht haben, aber unfähig sind zu lesen und zu schreiben. Viele von ihnen konnten bisher dennoch über Jahre einfache Aufgaben in Fabriken erfüllen, Maschinen bedienen und so ihren Lebensunterhalt verdienen. Seit die Maschinen computergestützt sind und die Displays gelesen werden müssen, damit wenigstens ‚ja-nein‘-Antworten gegeben werden können, werden viele von ihnen arbeitslos, meist ohne die Chance, je wieder eine Stelle zu finden. ‚Wenn sie nicht lesen können, haben sie keine Chance mehr‘ (Döbert 2009, 118). Etliche dieser Erwachsenen nehmen an Alphabetisierungsprogrammen teil, ihr Rückstand ist allerdings meistens nicht mehr aufzuholen. Mehr noch, sie berichten über wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Ausschluss aus der Gesellschaft. Genau diese Gruppe von Menschen kann bis heute nichts mit all dem anfangen, was Computer, Internet usw. anbieten. Es ist auch die Gruppe der Mitmenschen, die sich nicht durch Printmedien informieren kann, weil sie nicht lesen kann, ihr Mediengebrauch beschränkt sich auf Radio und Fernsehen.

Dabei ist nicht klar, was sie z. B. von den Nachrichten über politische Ereignisse verstehen. Es ist auch nicht klar, ob sie die – oft verkürzte und interessegeleitete – „Desinformation“ der Nachrichtensendungen durchschauen können.

Aber es gibt auch die Menschen, die qualifizierte Berufe und Positionen hatten, aber nicht mehr gelernt haben mit elektronischen Medien umzugehen, weil diese Technik aufkam, als sie schon kurz vor dem Ausstieg aus dem Berufsleben waren oder weil sie Mitarbeitende hatten, die alles was mit elektronischen Medien zusammenhing erledigt haben. Diese Gruppe von Menschen kann lesen, hat damit Zugang zu Zeitungen, um sich zu informieren und zu Büchern, um sich Wissen anzueignen oder zu vertiefen. Doch sie verliert den Kontakt zur sie umgebenden elektronischen ‚Wirklichkeit‘.

Insgesamt muss man im Moment noch mit ca. 30-40% der Bevölkerung rechnen, die unfähig sind, elektronische Medien zu nutzen.

### **Kinder und Jugendliche**

Die Generation der heute 5- bis 20-jährigen ist mit Computern, Computerspielen und Internet aufgewachsen – sie sind 'digital natives'. Inzwischen stehen in fast jedem Kinderzimmer ein Computer und eine Spielkonsole. Eltern schenken ihren Kindern immer früher die entsprechenden Geräte und die am Markt verfügbaren Spiele. Für Jungen gilt, dass seit 2002 der Computer vor dem Fernsehen als unverzichtbares Medium gilt und mit einer immer stärkeren emotionalen Bindung einhergeht. Mädchen haben zwar aufgeholt, beschäftigen sich aber nach wie vor weniger mit Computern. (Wienholz 2010, 1)

Im gleichen Zeitraum hat die Lesekompetenz der männlichen Jugendlichen signifikant abgenommen. Über 80% der Jugendlichen mit Lese- und Rechtschreibschwä-

che sind männlich. Grund dafür sei die Zeit, die vor dem Computer verbracht wird. (ebd.) 1990 wurden die seinerzeit schon vorhandenen, aber weniger ausgeprägten Leseschwächen von Jugendlichen, insbesondere der männlichen, extensivem Fernsehkonsum zugeschrieben. Seinerzeit schrieb Winn: ‚Die Droge im Wohnzimmer‘. Winn nannte ein Gegenmittel: ‚Abschalten!‘ (1980) Sie hat nichts damit erreicht: Der Medienkonsum hat sich verändert, vom Fernsehen hin zum Computer und/oder zur Spielkonsole und allen Möglichkeiten, die damit verbunden sind.

Im Rahmen von Deutschprüfungen des Prüfungszentrums des Goethe-Instituts an der Universität Lausanne haben wir fünfzig Jugendliche (17–22 Jahre) nach ihren Freizeitbeschäftigungen befragt. Einige treiben Sport, etliche schauen Fernsehen, hören Musik, gehen mit Freunden aus. Alle sagen, dass sie täglich chatten oder Computerspiele spielen, meistens während drei bis vier Stunden. Auf die Frage was sie so lesen, sagten alle, bis auf eine Frau, dass sie weder Zeitung noch Bücher lesen – das sei langweilig, Politik interessiere sie sowieso nicht und Bücher seien viel zu lang, da werde seitweise erzählt und es ereigne sich nichts.

Im Rahmen des 'Salon du livre' in Genf (29.4.-3.5.2011) beschäftigte sich die Jugendsendung 'Salut les zèbres' mit dem Leseverhalten von 14- bis 15-jährigen Jugendlichen. Eine ganze Klasse (9. Schuljahr) wurde befragt. Die Ergebnisse bestätigen unsere Befragung von 17 – 22-Jährigen. Gelesen werden kurze SMS, der Austausch mit sog. 'Freunden' in facebook oder anderen sozialen Medien. Mädchen lesen manchmal eine illustrierte (vorzugsweise Frauenzeitschriften), zwei lesen Bücher und tauschen sie untereinander aus. Keiner der Jungen liest Bücher, es sei denn, sie gehören zur Klassenlektüre. Selbst in diesem Fall sagen etliche, dass sie schauen, ob sie im Inter-

net eine Zusammenfassung finden. Einer hat es auf den folgenden Punkt gebracht 'lesen ist nicht sexy'. (RTS, 3.5.2011)

Wenn diese Jugendlichen also überhaupt lesen, dann beschränkt sich dies auf kurze Botschaften, wie sie in SMS, Mails oder im Chat üblich sind. Lesen längerer mental anspruchsvoller oder ästhetisch reizvoller Texte, gar intensives Lesen ist damit aus den Vorlieben der meisten Jugendlichen verschwunden.

Lesen, Gelesenes verstehen und Fragen dazu zu stellen, lernt man jedoch nur, wenn man viel und Vielerlei liest. Diese Entwicklung hin zum Nichtlesen und die Konsequenzen daraus werden in den PISA-Erhebungen in über zwanzig europäischen Ländern bestätigt. Nach deren Untersuchungen an 15-jährigen Jugendlichen sind lediglich 15% noch in der Lage, einen Text zu verstehen, die wichtigsten Informationen zu entnehmen, Hypothesen zu bilden, Fragen an den Text zu stellen und auf das eigene Leben zu beziehen. Ist das nicht alarmierend?

Die Frage ist, wie kommt es zu derartig alarmierenden Zuständen? Und weiter: was bedeuten sie für die Zukunft der Jugendlichen?

Im Jahr 2009 waren die meistverkauften Geschenke für fünf- bis zehnjährige Kinder elektronische Geschenke entweder Computer oder Spielkonsolen einschließlich der entsprechenden Computerspiele, z. B. 'Optimus Prime Leader' und der böse 'Megatron' für Buben. Für Mädchen gibt es rosarote Playstations mit entsprechenden Spielen oder z. B. die Puppe 'Baby Born', sie kann aus der Flasche trinken, weinen, aufs Töpfchen gehen, sie kann sogar schwimmen. Eine elektronisch gesteuerte Puppe, mit ihr wird den Mädchen vorgeschrieben, wie Spiele vor sich zu gehen haben, eigenes fantasievolles Spiel ist eingeschränkt. Das zeigt sich auch, wenn man das Demovideo anschaut: Zwei Mädchen stehen lachend vor der Puppe, die gerade pinkelt, dabei

wird eine Melodie abgespielt. Die Mädchen haben nichts zu tun, sie erhalten keine Anregungen für eigene Initiativen, für fantasievolles und fantasieförderndes Spiel.

Schauen wir auf Spiele für Jungen, dann sind diese auf Kampf und Wettstreit ausgerichtet. War das nicht immer so? Für Mädchen gibt es nach wie vor die rosarote Mädchenwelt. War das nicht immer so? Sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen werden mit den meisten elektronischen 'Spielzeugen' und Videospielen genau genommen konservative Rollenschemata fortgeschrieben.

Mit etwa zehn Jahren oder etwas später schreiben sich Kinder auf facebook ein oder twittern, viele verbringen täglich mehrere Stunden mit dem Kontakt zu Menschen, die sie nicht kennen, die sie aber "Freunde" nennen. Der Begriff des Freundes, so wie er bisher gesellschaftlich verstanden wird, wird damit konterkariert und niemand scheint sich darüber zu wundern.

Eltern unterstützen mit Geschenken dieser Art die Bindung ihrer Kinder an die elektronisch gesteuerte Welt. Viele von ihnen bestätigen, dass sie nach der Schule vier bis fünf Stunden vor dem Computer verbringen. Das hat Konsequenzen und keineswegs nur für die Lesekompetenz.

Es fehlt nicht an Kritik an dieser Entwicklung. Sollen aus Kindern einmal Erwachsene werden, die ihre Handlungen reflektieren, konfliktfähig und teamfähig sind – alles Fähigkeiten, die in den Stellenausschreibungen für differenzierte Posten verlangt werden - dann werden die Grundlagen dafür in der Kindheit gelegt. Kinder, die viel Zeit vor dem Computer oder an der Spielkonsole verbringen, haben kaum noch Zeit, mit anderen Kindern zu spielen. Dabei ist das Spiel nicht zu unterschätzen. Im Spiel in der Kindergruppe wird Fantasie angeregt, z. B. wenn Spielszenen entwickelt werden,

wenn Ballspiele gemacht werden oder im Freien eine Hütte aus herumliegenden Materialien gebaut wird. Im gemeinsamen Spiel mit Gleichaltrigen entwickeln Kinder ihr Sozialverhalten, wenn sie aufeinander eingehen, ihr Verfahren besprechen, sich zanken und schließlich auch lernen zu verlieren.

Man könnte einwenden, dass z. Zt. vor allem Buben miteinander spielen: sie sitzen, meist an getrennten Orten, vor ihren Computern sind miteinander vernetzt und spielen – ja was? – z. B. Kriegs- oder Kampfspiele. Genau das ist nicht gemeint, wenn hier von der Entwicklung des Sozialverhaltens bei Kindern die Rede ist.

Sicher, wenn überhaupt noch kommunikationsfördernd gespielt wird, ist nach wie vor festzustellen, dass Mädchen mit Mädchen spielen und Jungen mit Jungen, die Gruppenbildung im Spiel ist daher geschlechtsspezifisch geprägt. Dadurch entwickeln sich unterschiedliche Kommunikationsstile, die später, im beruflichen Alltag zur Benachteiligung von Frauen führen, da der männliche Stil bisher immer noch gesellschaftlich prägend ist und den Zugang zu Positionen entscheidend mitbestimmt – zumindest in Europa, spezieller in Deutschland heute. Dagegen ist auch festzustellen, dass immer mehr Mädchen bessere Schulleistungen erbringen als Jungen, besser ausgebildet sind, und von da her wird es schwieriger, sie weiterhin von höheren Posten oder Spitzenpositionen auszuschließen wie es bisher geschieht, obwohl sie dafür hervorragend qualifiziert wären.

Zurück zum Spiel und einen weiteren wichtigen Aspekt. Spielen mit anderen fördert die motorische Geschicklichkeit, es ist mit ständiger Bewegung verbunden. Wer zunächst fünf bis sechs Stunden in der Schule sitzt, dann mit dem Auto nach Hause gefahren wird, mehrere Stunden vor dem Computer sitzt und dann noch Hausaufgaben machen muss, bewegt sich kaum noch, hat keine Zeit für

Spiele in der Gruppe. Die Motorik leidet. Viele Kinder können heute keinen Purzelbaum mehr schlagen, sie können nicht balancieren, sie rennen langsamer und nur noch kürzere Strecken als noch vor zehn Jahren. Viele der zahlreichen übergewichtigen Kinder und Jugendlichen leiden heute schon an Diabetes, Bluthochdruck und Gelenkkrankheiten. "Die Folgen [der mangelnden Bewegung, E.S.] sind den Eltern, aber auch vielen Pädagogen noch nicht bewusst. Die Kinder haben immer mehr Schwierigkeiten in den Bereichen der Wahrnehmung, der Motorik, der Sprache, aber auch im Sozialverhalten. Diese Bereiche sind wiederum die Voraussetzung für die Intelligenzentwicklung unserer Kinder". (Lehmann, 2010)

Susan Linn (2008) argumentiert "... während das Spiel entscheidend ist für die menschliche Entwicklung und Kinder zur Welt kommen mit der angeborenen Fähigkeit für Spiele, die 'so tun als ob', hindert sie das Zusammenspiel der allgegenwärtigen Technik mit unbeschränkter Vermarktung am Spielen. Im heutigen Amerika ist die Erziehung zu kreativem Spielen nicht nur gegen die Kultur – sie bedroht auch den Firmenprofit." Für Deutschland kann das nur unterstrichen werden.

Neill Postman sprach schon vor zwei Jahrzehnten vom 'Verschwinden der Kindheit'. (1983) Die Grenzen zwischen Kindheit und Erwachsensein schwinden, Eltern wollen ewig jung bleiben und Kinder eignen sich Verhaltensweisen an, die früher Erwachsenen vorbehalten waren. Riefen Postmans Ideen damals noch Zweifel hervor, so spitzt Linn heute zu, wenn sie meint, die mittlere Kindheit, zwischen 5 und 10 Jahren sei am Schwinden, eine Zeit die ungleich fruchtbarer für die intellektuelle Entwicklung des Kindes sei, als jedes andere Alter. Es sind die Jahre, die das Kind braucht, um ein reifer, urteilsfähiger Mensch zu werden. (2008)

### Die 'Väter'generation – digital immigrants

Die Vätergeneration, die hier gemeint ist, ist ungefähr zwischen 25 und 40 Jahre alt, auf der Karriereleiter oder schon ‚oben‘ angekommen und durchaus mit elektronischen Medien vertraut. Davon kann sich ein Bild machen wer am Morgen mit dem Zug fährt und sich umsieht. In der 1. Klasse sitzen vor allem gut gekleidete junge Männer. Sie haben einen Laptop vor sich, machen Spiele, ein Sudoku, oder tüfteln an einer Powerpoint Präsentation, schreiben Mails oder chatten. Wieder andere fingern auf ihrem Handy rum, simsen oder telefonieren. Alle paar Sekunden kommt ein Anruf. Manche durchblättern eines der kostenlosen Tabloids und lesen die eine oder andere Kurzinformation. Keiner liest in einem Buch, nach eigener Aussage derjenigen, die ich in etlichen Situationen befragt habe, sei das Zeitverschwendung und erwecke den Anschein, man habe genügend Freizeit. Keiner kommt auf die Idee, dass das Lösen von Sudokus, Computerspiele machen, chatten durchaus unter ‚Freizeitbeschäftigung‘ fallen könnte. Offensichtlich gilt ihnen ihre Beschäftigung mit dem Laptop oder dem Handy nicht als solche. Insofern mag stimmen: „Die Gesellschaft des digitalen Zeitalters rückt von der Buchkultur ab – und dieser Trend ist unwiderruflich auch bei den sozial Privilegierten angekommen. ... Bildungsferne Mittelschichten entstehen, in denen trotz guter materieller Verhältnisse kein Wert mehr auf klassische Bildungsinhalte oder genussvolles Lesen gelegt wird.“ (Gaschke, 47, 2009, 19)

Kinder merken, was Erwachsenen wichtig ist. Nach den Untersuchungen von ‚Stiftung Lesen‘ lesen 25% der Erwachsenen überhaupt keine Bücher. Folglich hat sich auch die Zahl der Erwachsenen, die ihre Kinder systematisch für Bücher interessieren, innerhalb von zehn Jahren von 50 auf 25% halbiert. Insofern erstaunt es nicht, dass die sechs bis dreizehnjährigen

angeben, ‚nie‘ oder ‚nicht gern‘ zu lesen. (Zit. ebd.) Kindern, selbst von privilegierten Mittelschichtfamilien, wird kaum noch vorgelesen, sie werden nicht mehr systematisch für die Welt der Literatur interessiert. Das hat Auswirkungen auf ihren Sprachschatz, auf ihre Art die Welt differenziert zu sehen, auf ihre Art zu verstehen – schließlich auf ihren Schulerfolg und auf ihren Erfolg im Leben.

Hart/Scott formulieren folgendermaßen: Mit drei Jahren haben Kinder privilegierter Familien 30.000.000 Millionen mehr Wörter gehört als Kinder unterprivilegierter Familien. Entsprechend umfangreicher ist das Vokabular von Kindern aus privilegierten Familien. In Langzeitstudien mit zweiundvierzig Familien wurde untersucht wie die enorme Differenz in der Entwicklung des Wortschatzes zu erklären ist. Es zeigte sich, dass Kinder tendenziell ihren Eltern gleichen, was das geistige Format angeht: Aktivitäten, Umfang des Wortschatzes, Sprache und Kommunikationsverhalten. Untersuchungen, drei Jahre nach den Langzeitstudien zeigten, dass die Schulergebnisse dieser Kinder auf dem level 3 liegen [= Durchschnitt; in Deutschland etwa zwischen 3 und 4] (2003)

Bisher werden als unterprivilegiert solche Familien definiert, die beruflich gering qualifiziert sind, ein geringes Einkommen, einen geringen gesellschaftlichen Status haben und die ihre Kinder kaum fördern wollen oder können. Viele dieser Familien sind jedoch vorbildlich ausgestattet mit Unterhaltungselektronik. ‚Vorbildlich ausgestattet mit Unterhaltungselektronik‘, sind aber auch viele bislang als ‚privilegiert‘ eingeschätzte Familien, solche, die zur Mittelschicht gehören und traditionell Werte, die zu differenzierten Berufen führen, an die nächste Generation vermitteln. Auch in diesen Familien dominiert inzwischen die Unterhaltungselektronik. Wird sie genützt, ohne die Konsequenzen zu bedenken, dann ist zu fragen, ob das nicht einer Selbstbenachteiligung gleich

kommt, oder vielmehr einer Benachteiligung ihrer Kinder? Zeitungen, Bücher, Lexika und ihr Gebrauch in einem Haushalt sind der beste Indikator für den Schulerfolg der Kinder, 'Unterhaltungselektronik korreliert dagegen negativ mit dem Schulerfolg'. (Gaschke 2009, 19)

### **Veränderungen in den Printmedien und ihre Auswirkungen**

Nicht nur die auffälligen Veränderungen wie Lesekompetenz, Sozialverhalten bei Kindern sind zu beobachten, auch 'heimliche', z. B. bei den Zeitungen. Laut Grundgesetz ist die Presse frei, sie soll die Mächtigen kontrollieren, sie ist deshalb unter besonderen Schutz gestellt. Doch jetzt ist diese Freiheit in Frage gestellt. Selbst die größten Zeitungsverlage beklagen, sie seien 'ökonomisch bankrott'. Sie kommen gegen das Internet nicht mehr an. Tageszeitungen verschwinden. Wenn sie denn weiterhin bestehen, dann werden Redaktionen zusammengelegt, ausgelagert oder an Tochterfirmen verkauft, in denen die Journalisten für geringeren Lohn arbeiten müssen. Vielfach werden inzwischen Unternehmen aufgefordert, eigene Artikel einzusenden, am besten gleich mit Skizzen, Tabellen, Fotos, aber unter Verschleierung des Unternehmens. Etliche Zeitungen drucken heute Artikel, die von Bürgerinnen geschrieben wurden und die über das Leben im Quartier berichten. Das füllt die Zeitungen, bewegt sich aber im Bereich des Privatisierens und damit im Unpolitischen. Investigativer Journalismus, der die politischen Winkelzüge der Regierungen kontrolliert, verliert an Boden. Er ist zu teuer. (Blasberg/Hammann, 2009, 23) Keine Frage, dass die gleiche Tendenz in den Nachrichtensendungen von ARD und ZDF zu beobachten ist. Ein Unwetter hier, ein Brand da, ein spektakulärer Unfall dort. Politische Ereignisse werden zu Randerscheinungen. Auf präzise, recherchierte politische Information wartet man vergebens.

Wenn Habermas schrieb, eine Demokratie könne ohne Öffentlichkeit nicht existieren, (1962, 263) dann meinte er schon vor Jahrzehnten eine Öffentlichkeit, in der Zeitungsjournalist/innen eine Kontrollinstanz sind. Um diese Aufgabe zu erfüllen, müssen sie unabhängig sein und Zeit für die Recherche haben. Die wichtigsten Recherchen im investigativen Journalismus haben in Deutschland Monate gebraucht, bis sie zu gesicherten Ergebnissen geführt hatten und publiziert werden konnten.

Heute unterliegt der Zeitungsjournalismus oft den gleichen Gesetzen wie irgendein Unternehmen. Auf der Seite der Konsument/innen kommt hinzu, dass sie meist nur noch eine kurze Aufmerksamkeitspanne haben, lange und differenzierte Artikel entweder nicht lesen wollen oder nicht mehr lesen können. Was heißt das aber für die Entwicklung des politischen/demokratischen Bewusstseins der heranwachsenden Generation? Mittelschichteltern, die nicht mehr lesen, sind nicht informiert über die tatsächlichen Hintergründe eines verschleierte[n] politischen Ereignisses. Sie können sich daher keine Meinung bilden und diese argumentativ vertreten. Eine Meinung ist geprägt von eigenen Werten. Diese Werte fließen ein in Gespräche, in alltägliches Verhalten, auch gegenüber der nächsten Generation. Wird diese Generation nur noch gefüttert mit Kurzinformationen aus Tabloids oder mit Internethäppchen, dann geht auch hier die Möglichkeit verloren, eine urteilsfähige nächste Generation heranzubilden. Damit ist die Demokratie in Gefahr.

### **Fähigkeiten für eine künftige Gesellschaft**

In den meisten europäischen Ländern wird Wert auf Flexibilität, Unternehmergeist, Kommunikationsfähigkeit und Eigenverantwortung gelegt. Von den Menschen wird nicht nur Anpassungsfähig-

keit, sondern auch Innovationsfähigkeit, Kreativität, Selbstverantwortung und Motivation erwartet.

Künftige Tätigkeiten erfordern am Widerspruch geschulte Menschen, um Unternehmen zu führen, Menschen, die den Zwiespalt kennen, wenn nicht aus ihrer eigenen Biografie, dann aus Büchern. (vgl. Jansen, 2009, 18)

Wenn Kinder und Jugendliche auf die Welt von morgen vorbereitet sein sollen, brauchen sie Fähigkeiten zur Lösung komplexer mentaler Aufgaben. Für diese formuliert die OECD (Dokument OECD 35693281) Schlüsselkompetenzen, die darauf ausgerichtet sind kognitive, praktische und kreative Fähigkeiten zu entwickeln. Es geht aber auch um Einstellungen, Motivation und Wertvorstellungen.

"Den Kern der Schlüsselkompetenzen bildet die Fähigkeit zum eigenständigen Denken als Ausdruck moralischer und intellektueller Reife sowie zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen und Handeln." (OECD)

Reflexives Denken und Handeln sind grundlegende Bestandteile dieser Kompetenzen. "Reflexivität erfordert relativ komplexe Denk- und Handlungsprozesse. Sie verlangt, dass das Subjekt zum Objekt des Denkens wird. So ermöglicht die Reflexivität den Menschen, die beispielsweise eine bestimmte Technik gelernt haben, anschließend über diese Technik zu reflektieren, sie in Bezug mit anderen Aspekten ihrer Erfahrungen zu stellen und sie abzuändern oder anzupassen. Reflexiv denkende Menschen setzen solche Denkprozesse in die Praxis oder in Handlungen um." (ebd.)

"Reflexivität setzt somit die Anwendung metakognitiver Fähigkeiten (Denken über das Denken), Kreativität und eine kritische Haltung voraus. Dabei geht es nicht nur um die Denkweise an sich, sondern auch um die Auseinandersetzung mit Erfahrungen einschließlich Gedanken, Gefühlen und sozialen Bindungen. Dies er-

fordert, dass die Individuen ein Niveau an sozialer Reife erlangen, das es ihnen ermöglicht, sich von sozialem Druck zu distanzieren, verschiedene Sichtweisen einzunehmen, eigenständige Urteile zu fällen und die Verantwortung für ihre Handlungen zu übernehmen." (ebd.)

Als zentrale Fähigkeiten nennt die OECD in diesem Zusammenhang Kommunikationsfähigkeit und **Lesekompetenz**. Mit diesen Überlegungen ist nahegelegt, dass Lesekompetenz heute wichtiger ist als jemals zuvor. "In unserer wissensintensiven Gesellschaft ist Lesefähigkeit eine Grundvoraussetzung für Erfolg im Leben. Nur wer gut lesen kann, wird in einer modernen Gesellschaft systematisch begünstigt. Die Fähigkeit zu lesen beeinflusst direkt Einkommen, Arbeit und Gesundheit." (Pletter 2009, 17) Hinzuzufügen ist, sofern die Menschen, seien es Jugendliche oder Erwachsene fähig sind miteinander zu kommunizieren.

Eltern sprechen mit ihren Kindern, führen sie im Gespräch und durch ihr Vorbild an das Lesen heran. Insofern ist das Miteinandersprechen dem Lesen vorgelagert. Die Grundlagen der Kommunikationsfähigkeit werden in Familie und Spielgruppen gelegt. Dort lernen Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Denkweisen umzugehen, tragfähige Beziehungen einzugehen, kooperationsfähig zu sein und Konflikte zu bewältigen. (vgl. Geissner, 2000)

Das alles lernen Kinder nicht, wenn sie stundenlang am Computer oder der Spielkonsole hängen. Werden sie dort nicht entsozialisiert und entpolitisiert?

Sinnvolle Kenntnisse im Umgang mit elektronischen Medien, insbesondere mit dem Internet sollen keinesfalls bezweifelt werden. Sie gehören zu den unabdingbaren Kompetenzen im Zeitalter der Globalisierung. Aber es muss um den 'sinnvollen' Gebrauch gehen. Das widerspricht dem, was eine Schweizer Zeitung kürzlich titelte: *Le surf sur le web coupe les*

enfants de la réalité (surfen schneidet die Kinder von der Realität ab). (20minutes, 2010, 17) Unverzichtbar bleiben und da sind wir mit unserem Metier gefordert: Kommunikationsfähigkeit und Lesekompetenz. Daran zu arbeiten ist Aufgabe einer kritischen Kommunikationspädagogik.

### Literatur

25è Salon international du salon du livre et de la presse. 29.4.-3.5.2011. Genf

Blasberg, A., Hamann, G. 2009: Deutschland entblättert. In: Die Zeit, 49, 3-25

Gaschke, S., 2009: Familie Powerpoint. In: Die Zeit, 47, 19

Geissner, H. K. 2000 (2007): Kommunikationspädagogik, St. Ingbert

Geissner, H. K. 2004: PISA fordert kommunikationspädagogische Konsequenzen. In: Guttenberg, N. (Hg.): Sprechwissenschaft und Schule. München/Basel 2004, 145-154

Habermas, J., 1962: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Neuwied/Berlin

Hart, B. Scott, Risley, T. 2003: The early Catastrophe. The 30.000 000 Word Gap. American Educator, vol. 27, 4-9

Jansen, St. 2009: zit. In: Ein Land verlernt das Lesen. In: Die Zeit, 47, 17ff

LAF, 2010: Le surf sur le web coupe les enfants de la réalité. 20 minutes, 15. 2. 17

Lehmann, A. 2010: Kreativität und Entdeckerfreude fördern. [www.brandenburg.de/media/lbm1.a.1231.de/lehmann\\_kreativitaet\\_und\\_entdeckerfreude\\_foerdern.pdf](http://www.brandenburg.de/media/lbm1.a.1231.de/lehmann_kreativitaet_und_entdeckerfreude_foerdern.pdf) (Zugriff: 11.4.10)

Linn, S. 2008: Campaign for a Commercial-Free Childhood. [www.consumingkids.com](http://www.consumingkids.com)

OECD 35693281. Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen

Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001

Pisa 2004: Lernen für die Welt von morgen. OECD

Plettner, R. 2009: Ein Land verlernt das Lesen. In: Die Zeit 47, 17-18

Postman, N. 1983: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt/Main

RTS (RadioTélévisionSuisse): Salut les zèbres. Sendung 3.5.2011

Wienholz, M., [www.schule-bw.de](http://www.schule-bw.de) (Zugriff 22.3.10)

Winn, M. 1980: Die Droge im Wohnzimmer. Für die kindliche Psyche ist Fernsehen Gift. Und warum es nur ein Gegenmittel gibt: Abschalten. Reinbek

[www.brandenburg.de/media/lbm1.a.1231.de/ehmann\\_kreativitaet\\_und\\_entdeckerfreude\\_foerdern.pdf](http://www.brandenburg.de/media/lbm1.a.1231.de/ehmann_kreativitaet_und_entdeckerfreude_foerdern.pdf) (Zugriff: 11.4.10)

[www.hls-dhs.ch](http://www.hls-dhs.ch)

### Dr. Edith Slembek, PD

*Privatdozentin, maître d'enseignement et de recherche retraité, Université de Lausanne.*

*Seit 2003 selbstständig mit Seminaren zur Rhetorischen Kommunikation in Medien, Management, Hochschuldidaktik. Außerdem zahlreiche Seminare im Bereich Gender in den französischsprachigen Universitäten der Westschweiz.*

Ch. de la coudrette 21

CH-1012 Lausanne

Tél. +41 (0)21 729 97 29

E-Mail: [edith.slembek@unil.ch](mailto:edith.slembek@unil.ch)

**Brigitte Teuchert, Sven Schmalfluss, Christina Sieber,  
Michael Diem, Matthias Jobst, Ruth Stoffel**

## **Welches rhetorische Image haben Männer und Frauen in der Öffentlichkeit?**

**Eine empirische Untersuchung  
zu Voreinstellungen bezüglich Frauen und Männern,  
die in der Öffentlichkeit reden.**

### **1. Einführung**

Im Wintersemester 2010/11 wurde vom Lehrgebiet „Mündliche Kommunikation und Sprecherziehung“ in Zusammenarbeit mit der Studieneinheit „Gender Studies“ der Universität Regensburg eine Untersuchung durchgeführt: Sie ging der Frage nach, welche Voreinstellungen an Männer und Frauen herangetragen werden, die in der Öffentlichkeit reden. Es ging also um keine Analyse von tatsächlich gehaltenen Reden. Die Untersuchung repräsentiert auch nicht das Ergebnis einer umfassenden Studie, sondern signalisiert erste Tendenzen der zugrundeliegenden Frage. Das Thema greift die seit den 70er Jahren aktuelle Diskussion auf, inwieweit männliches und weibliches rhetorisches Verhalten sich unterscheidet und welche Muster, Normen, Werte und Bewertungen Probanden dazu verinnerlicht haben.

Dies stellt insoweit eine wichtige Fragestellung dar als es – wie z. B. in der Argumentationslehre hinlänglich bekannt – Interdependenzen zwischen der Wirkung von rhetorischem Verhalten und den jeweiligen Voreinstellungen gibt. (Krech et. al. 1991, 143ff.) Caja Thimm schreibt: „Im Gegensatz zur ‚sex-dialect-hypothese‘

geht die ‚sex-stereotype-hypothesis‘ nicht davon aus, dass nachweisbare Sprachunterschiede für die unterschiedliche Beurteilung ausschlaggebend sind, sondern dass Urteile von stereotypgebundenen Erwartungen determiniert werden, d. h. im Sinne einer ‚self fulfilling prophecy‘ bestätigt werden. Hier wird davon ausgegangen, dass der Bias evoziert und stereotype Vorstellungen aktiviert, auch wenn das Sprachverhalten von Frauen und Männern identisch ist.“ (Thimm 1995, 123). D. h. geschlechtstypisches Verhalten und die Erwartungen von Rezipienten orientieren sich an bestimmten Rollenmustern (zur Differenzierung von ‚geschlechtstypisch‘ und ‚geschlechtsspezifisch‘ siehe Degenhardt und Trautner 1979). „Als Ergebnis der umfangreichen und polemisch geführten Diskussion zur Rollenproblematik muss jedoch festgehalten werden, dass die soziale Rolle als ein mit Position und Prestige verbundener sowie Hörererwartungen auslösender Komplex von Funktionen in einer bestimmten Gruppe einen ‚Gestaltungsspielraum‘ umschreibt, in dem das Individuum seinen Möglichkeiten und Vorstellungen entsprechend agieren kann.“ (Krech, 1991, 44). Dies widerspricht einem deterministischen Ansatz

bezogen auf die Sprecherrolle, beseitigt jedoch das Spannungsfeld zwischen Erwartungshorizont, realisiertem Verhalten und der Bewertung der Rezipienten nicht.

## 2. Gender und Kommunikation

Sprache und Kommunikation werden schon sehr lange als Elemente unserer geschlechtlichen Äußerung angesehen. Als besonders wirkmächtig, vor allem in der populären Wahrnehmung, zeigt sich hierbei das Konzept, dass Männer<sup>1</sup> Sprache und Kommunikation gezielter und damit macht-bewusster einsetzen als Frauen. Das „geschwätziges Weib“ steht dem „rationalen“ Mann gegenüber. Dieses Bild suggeriert hierbei eine Ungleichheit zwischen „ihm“, der Sprache zum Erreichen strategischer Ziele benutzt, und „ihr“, die Sprache zum Herstellen sozialer Bindungen und damit zur Erhöhung eines kollektiven Rückhalts verwendet. Somit würde sich auch in der Kommunikation widerspiegeln, was weitverbreitet als Grundlage all unseres geschlechtlichen Handelns angesehen wurde und teilweise noch wird: eine Kohärenz zwischen einer angenommenen vorgeschichtlichen Rolleneinteilung in „männliche“ Jäger und Krieger und „weibliche“ Sammler und Erzieher und unserem heutigen Verhalten. Diese sehr einfache Ursache-Wirkungs-Relation wurde nicht erst seit Lacans Entwurf des *Symbolischen* in Frage gestellt, dieser stellt aber einen wichtigen Wendepunkt in der Wahrnehmung dieses Verhältnisses dar. Das sprachlich ver-

und gefasste *Symbolische* regelt und strukturiert in unserer Psyche, Lacan zufolge, einen Großteil unserer Fremd- und Selbstwahrnehmung. Sprache erklärt uns, was wir nicht verstehen; legt Denkkategorien an, die unser Leben strukturieren. Sie gibt uns somit eine gewisse „Sicherheit“ wieder, die wir im Laufe unserer psychischen Entwicklung verloren haben.<sup>2</sup> Durch den *Namen des Vaters* – also eine „Verlängerung“ der psychosexuellen Rolle des Vaters im Ödipuskomplex in gesellschaftliche Gesetze und Normen – wird im *Symbolischen* das Wort mit der patriarchalen Macht verbunden (Lacan, 1986: 119). Lacan wurde daher auch schnell von einigen seiner Schülerinnen vorgeworfen, dass sein Konzept der Psyche einem *phallogozentrischen* Weltbild entspricht. Sie versuchten daher, allen voran Luce Irigaray (vgl. Irigaray, 1980) und Hélène Cixous (vgl. Cixous, 1977), aufbauend auf Lacans Thesen ein genuin *weibliches* Konzept der „weiblichen“ Psyche zu entwickeln. Auch bei ihnen spielt Sprache eine tragende Rolle. Sie stellen, auch in ihrer eigenen Schreibweise, dem Phallogozentrismus eine andere „Sprache“ oder Schrift entgegen. Cixous spricht von der *Écriture Feminine*, Irigaray von *Parler Femme*. Diese „weibliche“ Sprache ist nicht hierarchisch auf ein bestimmtes Ziel hin orientiert, sondern nähert sich seiner Thematik auf assoziative Weise. Während all diese Arbeiten meist noch von einer bestimmten Essenz des „Männlichen“ oder des „Weiblichen“ ausgehen, weisen sie doch auch auf bestimmte gesellschaftliche Aspekte hin, die unsere Wahrnehmung des eigenen Geschlechts und anderer beeinflussen. Immer mehr Theoretikerinnen und Theoretiker beginnen Geschlecht nicht als etwas Fixes, Gegebenes, sondern als einen Prozess zu be-

<sup>1</sup> Obwohl die Begriffe „Männer“ und „Frauen“ und vor allem deren ausschließliche Benutzung, ein heteronormatives Geschlechterverständnis mit nur zwei möglichen Positionen vortäuschen, das so weder biologisch noch sozial haltbar ist, werden im Folgenden nur diese beiden Pole angesprochen. Die Umfrage konzentriert sich allein auf eine Differenzierung nach diesen Kriterien. Wie die Auswertung aber zeigt, sind hier durchaus auch in der populären Wahrnehmung Abstufungen zu erkennen.

<sup>2</sup> Leider kann im Folgenden nicht weiter auf Lacans Theorie der Psyche eingegangen werden. Eine übersichtliche Einführung findet sich in Pagel, 2007.

greifen. Dabei geht der Fokus weg von einem reinen passiven Erfahren von Geschlecht hin zu einem durchaus auch aktiven „Doing Gender“. Wichtige Bestandteile dieses performativen, geschlechtlichen Aktes sind Sprache und Kommunikation. Diese Verbindung zeigte 1980 schon Shoshana Felman in ihrer geschlechtlichen Analyse *Don Juans* durch die Brille Austins Sprechakttheorie (Felman, 2003). Diese Untersuchung Felmans griff 10 Jahre später Judith Butler in ihrem noch heute aktuellen und einflussreichen Werk *Gender Trouble*<sup>1</sup> auf (Butler, 1999). Butler wendet sich gegen eine Kausalkette, die unser soziales Geschlecht (*gender*) von unserem biologischen Geschlecht (*sex*) ableitet; sie sieht die Verbindung genau gegenläufig. Nur weil wir gesellschaftlich von einer Zweigeschlechtlichkeit ausgehen, um die normative Heterosexualität zu verteidigen, sehen wir auch nur zwei biologische Geschlechter in den jeweiligen Individuen (vgl. Butler, 1999: 178). Durch performative Akte, die ständig wiederholt werden müssen, werden uns bestimmte Geschlechterrollen eingeschrieben bzw. schreiben wir uns bestimmte Geschlechterrollen ein, bis diese als „natürlich“ wahrgenommen werden. Das *gender* geht somit für Butler dem *sex* voraus (Butler 1999, 164). Sprache und Kommunikation sind hierbei die Schlüsselemente. Sprache in allen ihren Facetten, verbal, non-verbal, aber auch in dem was wir sagen/ausdrücken, ist ein Ausdruck unseres persönlichen geschlechtlichen Rollenverständnisses in einer bestimmten Situation, aber auch immer beeinflusst von dem, was in dieser Situation als geschlechtlich adäquat gilt. Um diese gesellschaftlichen Ansichten als Normen „fest“zuschreiben ist deren ständige performative Wiederholung notwendig (But-

ler 1999, 185). Nur so können sie ihre Wirkmächtigkeit entfalten. Nur so können sie sich an die sich ständig verändernden sozialen Umstände anpassen. Nur so können sie langfristig als Insignien und Mittel der Macht verwendet werden.<sup>2</sup> Doch durch diese immerwährende Wiedereinschreibung öffnen Normen auch einen „Lebensbereich“ für Subversion. Dadurch, dass Normen bestimmte andere Äußerungen als „falsch“ definieren, wird deren Existenz auch anerkannt (vgl. Butler: 1999: 96; Foucault, 1977: 49). Sprache erlaubt in ihrer Flexibilität nun diesen „falschen“ Ausdrucksweisen auch einen gewissen *Sprach-Spiel-Raum* in dem Subversion möglich ist und die Grenzen der hegemonialen Norm ausgetestet und verschoben werden können. Gerade die rhetorische Situation der Rede erlaubt dies. Sie stellt per se eine „artifizielle“ Kommunikation dar. Ein/e Redner/in tritt einem bestimmten Publikum gegenüber. Inhaltlich widmet sich die Rede ausführlicher einem relativ genau umrissenen Thema und ist im Großen und Ganzen, von Zwischenrufen abgesehen, als „Einweg-Kommunikation“ angelegt. Gerade durch diese exponierte und isolierte, fast theatrale Sprechsituation wird dem/der Redner/in ein umfänglicher *Sprach-Spiel-Raum* eröffnet. Eine solche Subversion, falls überhaupt gewünscht, ist aber nur möglich, wenn der/die Sprecher/in sich über die Erwartungen des Publikums bewusst ist. Daher soll im Folgenden auf diese Erwartungen eingegangen werden.

### 3. Fragebogen

Die Studierenden entwickelten einen Fragebogen, der folgenden Aspekt untersuchte: Existiert ein messbarer Unterschied in der Beurteilung von Männern

<sup>1</sup> Explizit auf Felman und Austin verweist Butler erst in ihrem folgenden Buch *Bodies That Matter* (Butler, 1993: 13).

<sup>2</sup> Butler greift hier und im Folgenden umfänglich auf Foucaults Diskurstheorie, insbesondere auf seine sogenannte Repressionshypothese (vgl. Butler, 1999: 96; Foucault, 1977: 27-49), zurück.

und Frauen, die in der Öffentlichkeit reden, durch männliche und weibliche Rezipienten.

Es sollten ausschließlich Versuchspersonen ausgewählt werden, die ein explizites grundsätzliches Interesse an Kommunikation zeigten. Dies war durch folgende Auswahl gewährleistet:

Die Versuchspersonen kamen aus dem studentischen Kontext und wurden im Rahmen von Veranstaltungen in den Zusatzausbildungen *Mündliche Kommunikation und Sprecherziehung / Internationale rhetorische Kompetenz* und im berufsbegleitenden Weiterbildungsmaster *Master of Speech Communication and Rhetoric* sowie in Grundlagenkursen der *Gender Studies* der Universität Regensburg zu männlichem und weiblichem Redeverhalten befragt.

Der Fragebogen bestand aus zwei Teilen: Der erste Teil erhob sowohl biographische und demographische Daten als auch Daten zum Elternhaus. Der zweite Teil umfasste vier auf Rednerinnen und Redner bezogene Kategorien, unterteilt in 23 Fragen.

Zum ersten Teil: Neben den üblichen biographischen Daten wie Alter, Geschlecht und dem Studienbereich - weil ausschließlich Studenten getestet werden sollten - , wurde darüber hinaus gefragt, wo die TeilnehmerInnen den größten Teil ihrer Kindheit und Jugend verbracht haben, um eventuell Unterschiede zwischen ländlich und urban geprägten Milieus ausmachen zu können. Es erschien auch von Interesse, bei wem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den überwiegenden Teil ihrer Kindheit verbrachten (beide Eltern, Vater, Mutter, Großeltern): Dies könnte Hinweise geben, inwieweit eine Prägung durch die familiären Umstände stattfindet im Hinblick auf das politische Interesse oder insbesondere auf die Vorstellungen, Normen und Werte gegenüber Rednerinnen und Rednern in der Öff-

entlichkeit. Weil die Untersuchung auf Reden im politischen Kontext basierte, sollten die TeilnehmerInnen auch den Grad ihres politischen Interesses angeben.

Zum zweiten Teil: Die eigentliche Untersuchung umfasste 23 Fragen, die jeweils bezogen auf männliche und weibliche RednerInnen gestellt wurden. Die einzelnen Fragen sind innerhalb der Kategorien Stimme und Lautstärke (A), Mimik, Gestik, Blickrichtung, Körperhaltung und -bewegung (B), Wirkung (C) und Inhalt (D) subsumiert worden. Die Fragen selbst zielten auf die Grundeinstellungen ab, nicht auf die Analyse eines bestimmten Kontextes. Sie wurden anhand einer 5-stufigen Likert Skala erhoben, die die Kategorien „keine“ bis „auffallend“ umfasste. Den Fragen war für jeden Teil eine Seite mit Erklärungen zum Ausfüllen vorangestellt, um eine möglichst fehlerfreie und reibungslose Auswertung zu ermöglichen.

Wie an den vier vorgestellten Kategorien zu erkennen, spielten bei den Fragen sowohl klassische sprecherzieherische Belange wie Stimme, Melodie, Lautstärke, Gestik, Blickrichtung, Proxemik und Mimik eine Rolle, als auch Aspekte der Genderforschung in der Teilung Inhalt und Wirkung. Es sollten also grundlegende, in der Gesellschaft vorherrschende Urteile und Vorurteile aus den beiden betreffenden wissenschaftlichen Gebieten empirisch bestätigt oder widerlegt werden.

#### 4. Die Auswahl der Videos

Um den Kontext „Rede in der Öffentlichkeit“ herzustellen, wurden sechs Ausschnitte aus Bundestagsdebatten (drei männliche Redner, drei weibliche Rednerinnen) von je einer Minute Dauer ausgewählt. Daraus ergaben sich je drei Minuten dauernde Clips zu männlichen Rednern und weiblichen Rednerinnen. Die

Rednerinnen wurden vor dem Ausfüllen der Fragen zur Einschätzung von Frauen gezeigt, die Redner vor dem Ausfüllen der Fragen zur Einschätzung von Männern. Als weibliche Redebeispiele dienten Dr. Kristina Schröder (CDU)<sup>1</sup>, Renate Künast (B90/Grüne)<sup>2</sup> und Dr. Ursula von der Leyen (CDU)<sup>3</sup>. Auf männlicher Seite waren dies Dr. Hermann Scheer (SPD)<sup>4</sup>, Peter Aumer (CSU)<sup>5</sup> und Jürgen Trittin (B90/Grüne)<sup>6</sup>. Schon hier ist also zu se-

hen, dass die Beispiele sehr unterschiedliche RednerInnen-Typen beinhalteten, um somit ein breites Spektrum aufzuzeigen. Auch sind die unterschiedlichsten Themenbereiche vertreten, um auch hier einen Einfluss auf die Beantwortung der Fragen zu vermeiden. Trotz der gezielten Auswahl der Probanden aus Gruppen, die sich in unterschiedlicher Weise mit Fragen der Kommunikation beschäftigen, schien es angebracht, zunächst durch einige kurze Impulse die Gedanken auf eigene Einstellungen zu fokussieren, die man grundsätzlich mit männlichen und weiblichen RednerInnen verknüpft.

Den TestteilnehmerInnen wurde bei jeder Testung deutlich gemacht, dass die vorgeführten konkreten Beispiele keiner Analyse unterzogen werden sollten, sondern nur als gedanklicher Einstieg in die Beantwortung des Fragebogens und als Anregung zur Gesamthematik dienten. Natürlich ist eine Einflussnahme nicht ganz auszuschließen, sollte aber durch die Anzahl der Teilnehmer und die Vielfalt der Fragen, die keinerlei Zusammenhang mit den anschließenden Kategorien hatten, minimiert werden (z.B. die Frage nach der Erwartungshaltung bezogen auf den Redeeinstieg: in keinem der insgesamt 6 Videobeispiele kam ein Redeeinstieg vor).

## 5. Durchführung der Testung

Im Zeitraum von Anfang Dezember 2010 bis Mitte Januar 2011 wurde der 9-seitige Test acht Mal durchgeführt. Insgesamt waren 113 Versuchspersonen beteiligt, davon 35 männliche Personen (31%) und 78 weibliche Personen (69%).

Jede Testung, für die ca. 30 Minuten vorgesehen waren, lief wie folgt ab:

<sup>1</sup> 47. Sitzung vom 11.06.2010  
(<http://www.bundestag.de/bundestag/parlamentfernsehen/index.jsp?legislativePeriod=17&conference=47&agendaltemNumber=2&speechNumber=7&action=search&instance=m187&category=Plenarsitzung&mask=search&destination=search&contentArea=commom&isLinkCallPlenar=1>)

<sup>2</sup> 79. Sitzung vom 03.12.2010  
(<http://www.bundestag.de/bundestag/parlamentfernsehen/index.jsp?legislativePeriod=17&conference=79&agendaltemNumber=4&speechNumber=2&action=search&instance=m187&category=Plenarsitzung&mask=search&destination=search&contentArea=commom&isLinkCallPlenar=1>)

<sup>3</sup> 79. Sitzung vom 03.12.2010  
(<http://www.bundestag.de/bundestag/parlamentfernsehen/index.jsp?legislativePeriod=17&conference=79&agendaltemNumber=2&speechNumber=7&action=search&instance=m187&category=Plenarsitzung&mask=search&destination=search&contentArea=commom&isLinkCallPlenar=1>)

<sup>4</sup> 63. Sitzung vom 01.01.2010  
(<http://www.bundestag.de/bundestag/parlamentfernsehen/index.jsp?legislativePeriod=17&conference=63&agendaltemNumber=3&speechNumber=5&action=search&instance=m187&category=Plenarsitzung&mask=search&destination=search&contentArea=commom&isLinkCallPlenar=1>)

<sup>5</sup> 78. Sitzung vom 02.12.2010  
(<http://www.bundestag.de/bundestag/parlamentfernsehen/index.jsp?legislativePeriod=17&conference=78&agendaltemNumber=3&speechNumber=13&action=search&instance=m187&category=Plenarsitzung&mask=search&destination=search&contentArea=commom&isLinkCallPlenar=1>)

<sup>6</sup> 63. Sitzung vom 01.01.2010  
(<http://www.bundestag.de/bundestag/parlamentfernsehen/index.jsp?legislativePeriod=17&conference=63&agendaltemNumber=3&speechNumber=8&action=search&instance=m187&category=Plenarsitzung&mask=search&destination=search&contentArea=commom&isLinkCallPlenar=1>)

(<http://www.bundestag.de/bundestag/parlamentfernsehen/index.jsp?legislativePeriod=17&conference=63&agendaltemNumber=3&speechNumber=8&action=search&instance=m187&category=Plenarsitzung&mask=search&destination=search&contentArea=commom&isLinkCallPlenar=1>)

1. Vorstellung des Projekts durch die Testleiter
2. Ausfüllen der biographischen Daten durch die Versuchspersonen
3. Videoimpuls zu drei männlichen Rednern
4. 23 Fragen zum männlichen Redeverhalten
5. Videoimpuls zu drei weiblichen Rednerinnen
6. 23 Fragen zum weiblichen Redeverhalten

Da im Vorfeld die Frage aufgeworfen wurde, inwieweit die Versuchspersonen beeinflusst würden, wenn zuerst das männliche oder das weibliche Redeverhalten in seiner Wirkung abgefragt wird, wurden die Testungen je zur Hälfte in der Reihenfolge männlich-weiblich und umgekehrt, durchgeführt. 63 Teilnehmer füllten den Fragebogen weiblich-männlich aus (55,8%), bei der Reihenfolge männlich-weiblich waren es 50 Versuchspersonen (44,2%). Eine Balance der beiden Gruppen konnte hier fast annähernd erreicht werden.

## 6. Ergebnisse der Testung

Im Rahmen der Untersuchung stellten sich acht signifikante Ergebnisse heraus (Signifikanzniveau 5%):

- a) Frauen hielten Frauen für selbstsicherer und entschlossener als Männer dies einschätzten (MW:2,3). D.h. die Erwartungshaltung von Frauen an Frauen, die in der Öffentlichkeit reden, ist bezüglich ihrer selbstsicheren Wirkung deutlich höher als die Erwartungshaltung der Männer. Diese erwarten ein weniger selbstsicheres Auftreten von Frauen in öffentlichen Redesituationen.
- b) Männer wirkten in der Bewertung der Männer kompetenter als Frauen (MW: 2,42); Frauen schätzten dies ähnlich ein (MW: 2,35).
- c) Die Einschätzung der größeren natürlichen Autorität von Männern im Verhältnis zu Frauen zeigte deutliche Unterschiede in der Einschätzung: Männer bestätigten dies mit MW 2,45, Frauen unterstützten dies nur mit MW 1,91. D.h. Männer unterstellten Geschlechtsgenossen eine höhere natürliche Autorität als Frauen dies taten.
- d) Die Einschätzung, dass Frauen nervöser wirken als Männer, zeigte den MW bei Männern von 1,64, und bei Frauen von 1,89.
- e) Frauen schätzten deutlich höher ein, in welchem Umfang Frauen durch ihre Reden Emotionen auslösen ((MW:2,18). Männer unterstellten, dass Frauen durch ihr Redeverhalten weniger Gefühle ansprechen.
- f) Frauen glaubten, dass Frauen in Redesituationen kompromissbereiter wirken (MW: 2,06) als Männer dies einschätzten (MW:1,51).
- g) Frauen unterstellten, dass Männer ihr Publikum persönlicher ansprechen würden als Frauen dies täten (MW 2,16). Männer dagegen schätzen ihre eigenen Geschlechtsgenossen dahingehend ein, dass sie ihr Publikum weniger persönlich ansprächen (MW:1,98)
- h) Frauen unterstellten Männern die Wahl eines freundlicheren Redeeinstieges als dies Männer taten (MW:1,73).

## 7. Weiterführende Fragestellungen

In den Auswertungen konnte folgenden Fragen noch nicht nachgegangen werden:

1. Haben die deskriptiven Daten, wie z. B. Erziehungspersonen, Erziehungsort, Alter, Studienrichtung, ei-

nen Einfluss auf die Erwartungshaltungen männlichen und weiblichen RednerInnen gegenüber und wenn ja in welcher Weise?

2. Veränderte die Verteilung zwei Drittel Frauen als VP zu einem Drittel Männer die Ergebnisse und wenn ja in welcher Weise?
3. Sind die Daten in einer größeren Stichprobe, die stärker ausgewogen ist bezüglich des Geschlechtes der VP, der Altersgruppe, der Tatsache, dass nur Studierende befragt wurden, etc. replizierbar?
4. Hatten die Kurzvideos am Anfang zur Einstimmung auf das Thema großen Einfluss? Wie fallen die Daten aus, wenn anderes Material am Anfang steht oder keine Videoausschnitte am Beginn gezeigt werden?
5. Reicht die Zahl von 113 VP zu einer repräsentativen Aussage aus?

## 8. Zusammenfassung

Ayaß schreibt: „Robin Lakoff verband mit ihrer These von den unterschiedlichen Sprachen der Geschlechter noch eine weitere Aussage. Es gebe nicht nur unterschiedliche Sprachen. Darüber hinaus seien sie unterschiedlichen Bewertungen unterworfen, wobei der männliche Stil stets höher bewertet würde und in gesellschaftlich angesehenen sozialen Situationen Verwendung fände, etwa in der Öffentlichkeit oder im Berufsleben. ‚Rough talk‘ nennt Lakoff den männlichen Stil“. (Ayaß 2008, 22) Bereits in den 70er Jahren bis heute ergeben sich deutliche Unterschiede nicht nur in der Art und Weise, wie Männer und Frauen kommunizieren, sondern auch in der Erwartungshaltung an die Geschlechter: welches Verhalten wird von wem wie wahrgenommen und rezipiert? (Forschungen und unterschiedliche Hypothesen siehe Heilmann, 2011, 163 ff.) Dies orientiert sich an den Kon-

zepten, Urteilen und Vorurteilen, die sich in einzelnen Personen ausprägen und der Frage, wie sie entstehen und wodurch sie beeinflusst werden. Ayaß zitiert in diesem Zusammenhang eine Fülle von Quellen, die sich mit unterschiedlichen kommunikativen Situationen beschäftigen, durch die die rhetorische Rolle der Frau in öffentlichen Redesituationen mit geprägt werden (Ayaß, 2008).

Ziel der Untersuchung war, sich mit den Urteilen und Vorurteilen zu männlichem und weiblichem Redeverhalten zu beschäftigen: Je bewusster sich jeder Einzelne seiner Voreinstellungen ist, umso weniger besteht die Gefahr, tatsächliches rhetorisches Verhalten sofort zu klassifizieren oder zu kategorisieren oder es unreflektiert geschlechtsspezifisch einzuordnen. Heilmann schreibt: „Umso bedeutsamer erscheint es der Autorin, dass in allen sozialen Rollen, durch welche eine Gesellschaft repräsentiert wird, Frauen und Männer gleichberechtigt die Möglichkeit erhalten, an der Gestaltung der jeweiligen Rollenbilder prägend mitzuwirken, um einseitige Geschlechtszuschreibungen zu vermeiden. In diesem Sinne erscheint die Relevanzgraduierung eine notwendige Dekonstruktion des Parameters Geschlecht, um es in seiner sozialen Vielfalt auf einer höheren Ebene konstruieren zu können.“ (Heilmann 2011, 170)

Daraus lassen sich Ziele rhetorischen Trainings ableiten: Feedback sollte im Einzelfall rollenspezifische Aspekte thematisieren und nicht nur implizit damit umgehen. Mit TeilnehmerInnen sollte die Frage diskutiert werden, dass über den inhaltlichen Aspekt hinaus – uns allen eine altbekannte Tatsache - ein ganzes Geflecht von Faktoren (Nonverbales Verhalten, Auftreten, etc.) Eindrücke und Wirkungen beim Rezipienten mit prägen und dass in diesem Kontext Geschlecht nur ein Faktor neben vielen anderen ist. Trotzdem ist sicherlich nicht zu verleug-

nen, dass implizit oder explizit rollenspezifische oder geschlechterspezifische Aspekte einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Perzeption rhetorischer Leistungen nehmen. Die Perzeption unterliegt eben nicht nur den augenblicklichen Wahrnehmungen und Beobachtungen in der aktuellen Situation, sondern ruft eine ganze Fülle von Normen, Werten, Einstellungen, Urteilen und Vorurteilen ab, die u. a. auch verknüpft sind mit den Erwartungen, die sich an die sprechenden Personen richten. Im Sinne der anfänglich zitierten „self fulfilling prophecy“ könnte ein Filter geprägt werden, der insbesondere diejenigen Beobachtungen und Wahrnehmungen in den Vordergrund treten lässt, die die bestehenden Erwartungen bestätigen.

## 9. Literatur

- Ayaß, Ruth. *Kommunikation und Geschlecht, Eine Einführung*. Kohlhammer Urban TB 627. Stuttgart: Kohlhammer, 2008.
- Bublitz, Hannelore. *Judith Butler, Zur Einführung*. 2., ergänzte Aufl. Hamburg: Junius, 2005.
- Butler, Judith. *Bodies That Matter, On Discursive Limits of ‚sex‘*. London & New York, NY: Routledge, 1993.
- Butler, Judith. *Gender Trouble, Feminism and the Subversion of Identity*. 10<sup>th</sup> Anniversary Ed. London & New York, NY: Routledge, 1999.
- Cixous, Hélène. „La venue a l'écriture.“ in: Hélène Cixous, Madelaine Gagnon und Annie Leclerc (Hrsg.). *La venue a l'écriture*. k.O.: Union Générale d'Editions, 1977. 9-62.
- Degenhardt, A./ Trautner, H.M. (Hrsg.): *Geschlechtstypisches Verhalten: Mann und Frau in psychologischer Sicht*. München, Beck, 1979
- Faschingbauer, T. (Hrsg.): *Neuere Ergebnisse der empirischen Genderforschung*. Germanistische Linguistik, Bd. 167/168, 2002
- Felman, Shoshana. *The Scandal of the Speaking Body, Don Juan with J.L. Austin or Seduction in Two Languages*. Meridian Crossing Aesthetics. Stanford, CA: Stanford UP, 2003.
- Foucault, Michel. *Sexualität und Wahrheit, Band I, Der Wille zum Wissen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1977.
- Günthner, S.: Kotthoff, H. (Hrsg.): *Geschlechter im Gespräch. Kommunikation in Institutionen*. Stuttgart 1992
- Heilmann, Chr. (Hrsg.): *Frauensprechen – Mönnersprechen*. Reinhardt, München 1995
- Heilmann, Chr.: *Interventionen im Gespräch*. Tübingen 2002
- Heilmann, Chr.: *Geschlechtstypische Unterschiede*. In: Pabst-Weinschenk, M. (Hrsg.): *Grundlagen der Sprechwissenschaft*, 2. Aufl. 2011, 162-171
- Irigaray, Luce. *Speculum, Spiegel des anderen Geschlechts*. Edition Suhrkamp 946. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1980.
- Krech, E.-M./Richter, G. et. al.: *Sprechwirkung*. Berlin, Akademie Verlag 1991
- Lacan, Jacques: „Funktion und Feld des Sprechens und der Sprache in der Psychoanalyse.“ in: ders. *Schriften I*. ausgewählt und herausgegeben von Norbert Haas. Weinheim und Berlin: Quadriga, 1986.
- Heilmann, Chr.: *Geschlechtstypische Unterschiede*. In: Pabst-Weinschenk, M.: *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. 2.Aufl. München, Reinhardt 2011
- Pagel, Gerda. *Jacque Lacan, Zur Einführung*. 5. Ergänzte Aufl. Hamburg: Junius, 2007.

Pusch, L.: *Die Frau ist nicht der Rede wert*. Frankfurt 1998

Pusch, L.: *Alle Menschen werden Schwestern. Feministische Sprachkritik*. Frankfurt 1990

Pusch, L.: *Das Deutsche als Männer-sprache*. Frankfurt 2009 (Neuaufkl.)

Scherer, K.: *Die Funktion des nonverbalen Verhaltens im Gespräch*. In: Wegener, D. (Hrsg.): *Gesprächsanalysen*. Hamburg. 1976, 275-297

Thimm, C.: *Durchsetzungsstrategien von Frauen und Männern*. In: Heilmann, Chr.: *Frauensprechen – Männersprechen*. München, Reinhardt 1995

## Zu den Autor(inn)en

**Dr. Brigitte Teuchert**  
 Sprecherzieherin (DGSS)  
 Staatsexamen Germanistik u. Geographie; Promotion Univ. Regensburg  
 Stellv. Leiterin des Lehrgebietes "Mündliche Kommunikation und Sprecherziehung" der Universität Regensburg  
 Leiterin des Weiterbildungsmasters in "Speech Communication and Rhetoric"  
 Zentrum für Sprache und Kommunikation

Universität Regensburg  
 Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg  
 Tel.: 0941-943-2906  
 brigitte.teuchert@zsk.uni-regensburg.de

**Sven Schmalfuß, M. A.,**  
 Anglistik und Politologie,  
 Wiss. Mitarbeiter Universität Regensburg  
 Dozent in der Studieneinheit "Gender Studies"

**Ruth Stoffel, B. A.**  
 Vergleichende Kulturwissenschaften,  
 Deutsch als Zweitsprache, Sprecherziehung

**Christina Sieber,**  
 studiert Psychologie und Sprecherziehung an der Universität Regensburg

**Michael Diem,**  
 studiert Erziehungswissenschaft und Sprecherziehung an der Universität Regensburg

**Beatrice Wiegand**

## **Schwierigkeiten mit -en – Zur Realisierung der Endsilbe bei französischsprachigen DaF-Lernern**

### **Ausgangsprobleme, Fragestellungen, Grundlagen und Arbeitsstand eines Promotionsprojektes**

#### **1. Einleitung**

Während seiner Ferien schrieb mir ein französischer Germanistikstudent in einer E-Mail eine Reihe von Fragen zum deutschen Schwa-Laut. Er hatte beobachtet, dass deutsche Muttersprachler, entgegen dem, was er im Unterricht gelernt und praktiziert hatte, den Schwa-Laut in der Endsilbe *-en* oft „nicht deutlich aussprechen“. Er fragte sich, welcher Aussprache er folgen sollte, der in der Schule gelehrt oder der bei Muttersprachlern gehört, und außerdem, was er vermitteln sollte, wenn er selbst einmal Lehrer wäre.

Die nicht elidierten bzw. assimilierten Endsilben waren mir selbst in den Unterrichtsstunden zuvor besonders dann aufgefallen, wenn sie abweichend von der Norm zur Akzentsilbe wurden.

Auch die Lehrmaterialien halfen oft nicht weiter. In einem Grundstufenkurs bspw. verwendete ich ein Lehrwerk, dessen systematische Phonetikübungen ich schätzte, das aber die Artikulation des Schwa-Lautes auch anhand von Lexemen wie ‚arbeiten‘ ‚leben‘ oder ‚München‘ übte, obwohl er nach Plosiven und Frikativen in fast allen Redesituationen ausfällt.

Aus Erfahrungen wie diesen und der Unterrichtspraxis erwuchs die zentrale Fra-

gestellung meines Promotionsprojektes: Wie soll mit unbetonten Endsilben mit Schwa, ihren Reduktionserscheinungen und phonostilistischen Varianten<sup>1</sup> im DaF-Unterricht umgegangen werden?<sup>2</sup> Im Folgenden wird die wissenschaftliche Arbeit in Ansatz, Vorgehen und einigen Grundlagen umrissen. Anschließend soll ein Einblick in bisherige Untersuchungsergebnisse gegeben werden.

#### **2. Fragen und Vorgehen einer empirischen Untersuchung**

Mit ihrer Fragestellung bewegt sich meine Forschungsarbeit in einem Feld, in dem verschiedene Einflussfaktoren wirken und in dem in der Praxis verschiedene Lernerguppen und Lernertypen mit verschiedenen Ansprüchen und in verschiedenen Lernsituationen aufeinander treffen. Das Ziel der Untersuchung ist es, in diesem Feld mit Blick auf meine Frage-

<sup>1</sup> Auf die Ebene der Phonostilistik wird aus Platzgründen in diesem Beitrag nicht weiter eingegangen. Verwiesen sei auf die Arbeiten Gottfried Meinholds, Beate Rues, die Ausführungen in Deutsches Aussprachewörterbuch, 2009 (siehe Literaturliste) und andere.

<sup>2</sup> In der Literatur finden sich Auseinandersetzungen mit dieser Frage u.a. bei Rues, 1997, S.124f. und Hirschfeld/Neuber, 2010, S. 14.

stellung Tendenzen herauszuarbeiten und Empfehlungen abzuleiten, die auf der Grundlage empirischer Daten beruhen.

In ihrem methodischen Zugriff versteht sich die Untersuchung als holistisch angelegte empirische Studie, der es nicht um die Überprüfung einzelner vorab definierter Hypothesen, sondern um „[...] ein Gesamtbild des Geschehens“ (Edmondson/House, 2006, S. 36) geht. Untersucht werden einerseits Lerner und Unterricht, andererseits auch die Behandlung der genannten Endsilben in Lehrmaterialien. Die Studie kann methodisch im Bereich der „qualitativen Forschung“ verortet werden, die ein „explorativer/interpretativer Umgang mit den Daten“ (ebd., S.37) kennzeichnet.

Folgende zwei Elemente dienen der empirischen Datenerhebung im Rahmen der Studie:

- eine Lehrmaterialanalyse<sup>1</sup>
- eine empirische Datenerhebung unter Lernern zu Lerner aussprache, Problembewusstsein sowie subjektiven Meinungen und Einstellungen der Probanden in Form von Fragebögen und anschließender Gruppendiskussion, ergänzt um ein Lehr- und Forschungstagebuch von mir, der Unterrichtenden

Mittels der Datenerhebung unter Lernern werden folgende Aspekte beleuchtet:

- die Wahrnehmung eigener Ausspracheabweichungen der Lerner, bes. im Bereich der Endsilben
- die Wahrnehmung, Bewertung und Benutzung verschiedener Formen der Endsilben

- die Sensibilität für phonostilistische Variation in Mutter- und Fremdsprache
- die Bewertung einzelner Übungstypen und -formen

Im Folgenden möchte ich auf einen der empirischen Teile des Promotionsprojektes näher eingehen und in Abschnitt 4 dieses Artikels erste Ergebnisse des Erhebungsprozesses unter französischen Studierenden darstellen. Zuvor gibt Abschnitt 3 einen Überblick über die im Vorfeld dieser Untersuchung angestellten Überlegungen.

### 3. Mögliche Interferenzen französischsprachiger Lerner

In der deutschen Endsilbe *-en* fallen für französische Muttersprachler mehrere Schwierigkeiten zusammen. Verschiedene phonetisch-phonologische Unterschiede führen häufig zu interferenzbedingten Auffälligkeiten, die sowohl die segmentale als auch die suprasegmentale Ebene betreffen.

#### Akzentuierung und Rhythmus

So stellen für den französischsprachigen Deutschler häufig Akzentuierung und Rhythmus der Zielsprache grundlegende Herausforderungen dar. Dem festen Wortakzent der Ausgangssprache, der beim einzelnen Wort auf dessen letzter Silbe liegt, steht der bewegliche deutsche Wortakzent gegenüber, welcher i. d. R. auf der Stammsilbe liegt. Während dieser Wortakzent im Deutschen auch im Satz erhalten bleibt, verliert er sich im Französischen bei der Rede in größeren Einheiten. Betont wird dann lediglich eine – die letzte – Silbe im sogenannten Sprechakt/mot phonétique. Beide Sprachen gegenüberstellend resümiert Schmidt:

<sup>1</sup> Auf die Lehrmittelanalyse wird in diesem Artikel nicht weiter eingegangen. Sie orientiert sich u.a. an Parametern in Reinke, 2007 (siehe Literaturliste).

„Mit diesem rein mechanischen Endakzent ist das Französische den Betonungsverhältnissen im Deutschen völlig entgegengesetzt.“ (Schmidt, 2003, S. 4)

Unterschiedlich sind auch die Mittel bzw. prosodischen Merkmale, die Wort- sowie Wortgruppenakzente kennzeichnen. Während sich Akzentstellen im Französischen hauptsächlich durch eine erhöhte Dauer hervorheben, charakterisiert deutsche Akzentsilben ein Komplex aus “[...] veränderte[r] Melodieführung (höher oder tiefer als in der Umgebung), [...] erhöhte Lautheit und Sprechspannung, [...] verlangsamtes Sprechtempo” (Hirschfeld/Neuber, 2010, S. 12). Zum Französischen dagegen heißt es bei Léon: „Le français standard favorise la durée et utilise peu l’intensité“ (Léon, 2007, S. 166).

### Sprechspannung

Als eine grundlegende Besonderheit des Französischen arbeitet Schmidt die hohe Sprechspannung, eine starke Lippen- und Unterkieferfähigkeit des Französischen, heraus und schließt bei frankophonen Deutschlernern auf das mögliche Problem zu gleichwertiger Silben (vgl. Schmidt, 2003, S. 2).

### Artikulation des [ə]

Sowohl im Deutschen als auch im Französischen existiert ein Laut, der im IPA-System als [ə] transkribiert wird. Das suggeriert Übereinstimmung, wo sie nur bedingt zutrifft. Während das [ə] im Deutschen einen ungerundeten Mittelzungenvokal beschreibt, lässt sich sein französisches Gegenüber als Vorderzungenvokal mit Lippenrundung klassifizieren. In der Aussprache französischsprachiger Deutschler kann das zu durchaus hörbaren lautlichen Interferenzen führen.

### Graphie-Phonie

Weitere Interferenzen können im Bereich des Graphie-Phonie-Verhältnisses auftreten. Als sogenanntes E caduc kann [ə] im Französischen in offenen Silben verstummen, was zu Unsicherheiten und Interferenzfehlern bei der Aussprache solcher Silben im Deutschen führen kann, z. B. in „eine Tasche“, „Porsche“ etc.

Diesem Problem wird im DaF-Unterricht mit französischen Lernern teilweise mit Faustregeln begegnet: „Denkt vor allem daran, das E am Wortende auszusprechen!“ oder „Im Deutschen wird jeder Buchstabe gesprochen.“

Das kann sich auch auf Endsilben mit *-en* auswirken. Denn sind diese Ausspracheregeln im Fall der oben genannten offenen Silben hilfreich, erscheinen sie in Bezug auf Endsilben auf *-en* jedoch irreführend und kontraproduktiv.

### Koartikulation

Weitere Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Französischen, die in den Bereich der Endsilben *-en* fallen, betreffen die Koartikulation. Hier steht der progressiven Assimilation des Deutschen die regressive Assimilation des Französischen gegenüber.

Am Schluss dieser kurzen Übersicht über phonetisch-phonologische Unterschiede zwischen beiden Sprachen im Bereich der Endsilben *-en* lassen sich folgende Ausspracheprobleme französischsprachiger Deutschler vermuten:

- 1) Probleme mit dem zentralisierenden deutschen Rhythmus, also dem Wechsel zwischen akzentuierten und reduzierten Silben,
- 2) eine abweichende artikulatorische Realisierung des deutschen Schwa,
- 3) Probleme mit den deutschen Reduktions- und Assimilationsformen sowie

4) Unsicherheiten das Verhältnis Graphie-Phonie betreffend.

#### 4. Untersuchungsstand und erste Ergebnisse

Zu Beginn des Studienjahres ließ ich die Studierenden meiner Untersuchungsgruppe, das erste Studienjahr Germanistik, im Phonetik-Unterricht eine Tonaufnahme und Sprechprobe auf Deutsch anfertigen. Sie übte eine doppelte Funktion aus: Erstens sollte sie eine Sprachstandserhebung im Bereich der Phonetik sein, die mir als Dozentin erlauben soll, die Fähigkeiten und spezifischen Probleme meiner Studierenden zu erkennen. Zweitens war sie die erste Erhebung im Rahmen der Studie unter den Studierenden. Insofern interessierten mich zunächst jegliche Ausspracheschwierigkeiten meiner Lerner und mit Blick auf mein Forschungsprojekt ganz besonders diejenigen, die in den Bereich der Endsilben fallen.

Die Aufnahmen umfassten im ersten Teil eine frei gesprochene mündliche Vorstellung, im zweiten Teil mussten zehn kurze Sätze bzw. Teilsätze vorgelesen werden, die jeweils mindestens eine Endsilbe auf *-en* enthielten, z. B. „Meine Freunde leben auf dem Land“. Beim Verfassen der Sätze achtete ich darauf, die der Endsilbe vorausgehenden Laute zu variieren (Plosive, Frikative, Nasale, l und r), auch häufig verwendete und reduzierte Verben (wie „haben“ und „leben“) zu verwenden und die Endsilbe auch innerhalb eines Wortes auftreten zu lassen, das den Satzakzent trägt („Sie essen am liebsten im Garten“).

In einem zweiten Schritt sollten die Studierenden im Schriftbild der vorgelesenen Sätze mögliche Fehlerstellen markieren, also Stellen, die frankophonen Deutschlernern ihrer Meinung nach Probleme bereiten könnten. Abschließend wurde auf

dem Arbeitsblatt in Form einer offenen Frage danach gefragt, was die Studierenden an ihrer Aussprache und Intonation verbessern wollten.

Bei der Analyse und Auswertung der Tonaufnahmen differenzierte ich zwischen freiem Sprechen und Vorlesen und untersuchte folgende Aspekte:

- artikulatorische Realisierung des deutschen Schwa
- Akzentuierung und Reduktion, zentralisierender deutscher Rhythmus
- Vorkommen von Reduktions- und Assimilationsformen
- weitere Schwierigkeiten und Auffälligkeiten, die nicht die Endsilben betreffen.

Bei der Auswertung der Fragebögen ging es mir vor allem um eine Erforschung des Problembewusstseins der Lerner.

Die Untersuchungsgruppe umfasst 18 Studierende im ersten Studienjahr und verfügt in ihrer Gesamtheit in verschiedenen Fertigkeiten über auffallend gute Deutschkenntnisse. Drei der Lerner haben einen deutschmuttersprachlichen Elternteil, weitere verfügen über enge, teilweise auch familiäre Kontakte nach Deutschland. Viele waren in einer Europa-Klasse mit intensiviertem Deutschunterricht, mehrere Lerner absolvierten ein deutsch-französisches Abitur (Abi-Bac).

Eine erste Analyse der 18 Aufnahmen und Fragebögen ergab zusammengefasst folgendes Bild: Trotz des insgesamt hohen Sprachniveaus fielen bei 8 Studierenden<sup>1</sup> Probleme mit dem deutschen Akzentmuster auf. Beim Vorlesen der

<sup>1</sup> Die Zahlenangaben erheben nicht den Anspruch statistisch repräsentativer Ergebnisse. Sie sollen vielmehr dazu dienen, spätere, differenziertere Einzelfalluntersuchungen in den Kontext der Untersuchungsgruppe zu stellen.

Sätze akzentuierten 5 Studierende Endsilben auf *-en*. Fokussiert man das Vorkommen elidierter Schwa-Laute kommt man zu folgendem Ergebnis: 4 Studierende realisierten keinerlei Schwa-Elision in den vorgelesenen Sätzen (z. B. „Sie essen am liebsten im Garten“, „Wenn sie einkaufen müssen...“), 3 weitere Studierende elidierten nur einmal (zwei im Wort „müssen“, einer in „einkaufen“, also jeweils nach Frikativ).

Da die Gruppe über ein insgesamt hohes Sprachniveau verfügt, und gestützt auf meine Erfahrungen in anderen Lernergruppen, ist zu vermuten, dass Rhythmusprobleme und Auffälligkeiten im Bereich der Endsilben auf *-en* unter anderen Lernern ein noch größeres Problem darstellen. Im weiteren Verlauf der Erhebung soll deshalb der Probandenkreis erweitert werden. Eine zweite Lernergruppe wird hinzugezogen, um die Untersuchung auf eine breitere Basis zu stellen.

Außerdem ergab die Auswertung, dass 7 der 18 Studierenden auf dem Fragebogen Endsilben auf *-en* als potenzielle Fehlerstelle in der Aussprache markierten. Eine Studentin fügte ihrer Markierung hinzu: „vielleicht zu stark gesprochen“. Dieses Ergebnis deutet auf eine relativ hohe Bewusstheit gegenüber dem Problem in dieser Lernergruppe hin.

## 5. Ausblick

Neben der Erweiterung der Probanden um eine zweite Gruppe ist im Fortgang der Untersuchung zunächst mit allen Teilnehmern ein weiterer Fragebogen geplant. In ihm werden die Studierenden unter anderem nach der Wahrnehmung von Unterschieden zwischen vollen und reduzierten Endsilben auf *-en* sowie der Bewertung dieser Formen befragt. Außerdem sollen in Form von Einzelfallstudien differenziertere Analysen der Lerneraussprache vorgenommen sowie

Aspekte wie Lernwege, Lernprobleme und Einstellungen beleuchtet werden.

## Literaturverzeichnis

EDMONDSON, Willis J./HOUSE, Juliane: Einführung in die Sprachlehrforschung. 3. Aufl. Tübingen und Basel, 2006

HIRSCHFELD, Ursula/NEUBER, Baldur: „Prosodie im Fremdsprachenunterricht Deutsch – ein Überblick über Terminologie, Merkmale und Funktionen“. In: Deutsch als Fremdsprache, 1. Quartal 2010/Heft 1

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

LEON, Pierre R.: Phonétisme et prononciations du français. Avec travaux pratiques d'application et corrigés. 5. Aufl., Paris 2007

MEINHOLD, Gottfried: Deutsche Standardaussprache. Lautschwächungen und Formstufen. Jena 1973

REINKE, Kerstin: Befähigung zu kommunikativer Kompetenz – kommunikative Realität und phonetische Varianten in DaF-Lehrwerken. In: BOSE, Ines (Hrsg.): Sprechwissenschaft. 100 Jahre Fachgeschichte an der Universität Halle (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 22), Frankfurt a. M. u. a. 2007, S. 179-186

RICHTER, Julia: Phonetische Reduktion im Deutschen als L2. Eine empirische Querschnittsstudie (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 22). Hohengehren 2008

RUES, Beate: Angemessenheit und Aussprachenorm in Sprecherziehung und Zweitspracherwerb. In: MATTHEIER, Klaus J.: Norm und Variation (Forum angewandte Linguistik 32). Frankfurt a. M. u. a. 1997, S. 117-127

SCHMIDT, Lothar: Phonetik international: Französisch. In: Hirschfeld, Ursula/Kelz, Heinrich P./Müller, Ursula (Hrsg.): Phonetik international: Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache. CD-ROM. Waldsteinberg 2003

**Beatrice Wiegand***DAAD-Lektorin in Dijon/Frankreich**Studium an den Universitäten Leipzig und Rennes: Deutsch als Fremdsprache, Französisch und Kulturwissenschaften. Ab 2004 freie Dozentin für Französisch und DaF sowie Lehraufträge am Institut für Romanistik der Universität Leipzig.**Seit 2007 Lektorin, seit 2008 DAAD-Lektorin. Seit 2008 Dissertationsprojekt am Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zweitbetreuung am Herder-Institut der Universität Leipzig.*E-Mail: [bwiegand@gmx.net](mailto:bwiegand@gmx.net)**Die korrekte Aussprache von „Fukushima“**

In den letzten Tagen wurde manchmal gerätselt, wie man denn den Namen des japanischen Unglücksreaktors Fukushima korrekt ausspricht. In den Medien wird meist die dritte Silbe lang und betont gesprochen, so steht es auch im „Deutschen Aussprachewörterbuch“; im Siebs fehlt das Wort, und im Duden-Aussprachewörterbuch steht das Wort mit vier kurzen Silben, die Hauptbetonung auf der zweiten, eine Nebenbetonung auf der dritten. Ich habe mich deshalb bei einer Expertin erkundigt; die folgenden Informationen verdanken wir Frau Mariko Miyamoto, die an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart das Fach Sprecherziehung studiert:

"fu ku shi ma" besteht im Japanischen aus vier gleich langen Silben. Die Tonhöhenfolge ist: tief-hoch-tief-tief (übrigens: tief-hoch-tief-tief gilt auch für Nagasaki, für Hiroshima gilt tief-hoch-hoch-hoch). Die Länge der Vokale entspricht etwa der Länge der deutschen, kurzen Vokale. Jeder Vokal wird für deutsche Verhältnisse abrupt mit einem „glottal stop“ beendet. Im ganzen Wort bewegt sich die Oberlippe kaum, für Mundfaule absolut geeignet.

- fu: Das /f/ ist im Japanischen ein bilabialer, stimmloser Laut, der mit weniger Spannung gesprochen wird als im Deutschen. Die Lippen sind entspannt und leicht geöffnet (nicht weiter als ein Bleistiftende). In diesem Zustand sollte man nun eine nahe stehende Kerze ins Flackern bringen können - würde man sie ausblasen, wäre zu viel Spannung in den Lippen. Wenn man mit der gleichen Lippenstellung, entspannten Lippen und flacher Zunge nun dazu phoniert, müsste das japanische /u/ erklingen (ohne Lippenaktivität bzw. Lippenrundung wie im Deutschen).
- ku: Das /k/ wird nur leicht aspiriert, viel geringer als im Deutschen; das /u/ ist wie bei fu zu sprechen.
- shi: Das sh wird ähnlich wie das SCH mit SCH-Fehler artikuliert, also ganz ohne Lippenrundung, die Zahnreihe ist locker geschlossen, die Zunge ist nach oben gewölbt. Die Lippen sind etwas weiter geöffnet als bei fu mit einem ganz leichten Breitzug. Für das i: wird die Zahnreihe minimal geöffnet; die Lippenstellung bleibt gleich.
- ma: das /m/ kann wie im Deutschen gesprochen werden, auch das /a/, aber mit „glottal stop“.

Ein von einem Japaner gesprochenes Hörbeispiel findet sich mit dem folgenden Link:

[http://de.forvo.com/word/%E7%A6%8F%E5%B3%B6\\_\(fukushima\)/](http://de.forvo.com/word/%E7%A6%8F%E5%B3%B6_(fukushima)/)

(rw.)

**Deborah Ziegler**

## **Sprechcoaching als begleitendes Element der Regie im Dienste einer Inszenierung**

### **Sprechcoaching**

Die Bezeichnung „Sprechcoaching“ für die sprecherische Begleitung von Inszenierungen ist im Berufsfeld der Sprecherziehung und Sprechwissenschaft neu. Der Anglizismus mag den einen oder anderen stören, jedoch hat er durchaus seine Berechtigung, betrachtet man die sprachlichen Gewohnheiten der Zielgruppe, um die es sich handelt – die Regie.

Sprechcoaching ist keine Form der Sprecherziehung oder Stimmbildung, es ist daher kein Unterricht und findet nicht an einer künstlerischen Hochschule statt. Sprechcoaching erfolgt im direkten Kontakt mit dem Inszenierungsteam. Es ist konkrete Arbeit an der Regieidee, weniger am Text an sich, als an der Bearbeitung der Textvorlage durch die Regie.

Sprechcoaching meint demnach die Regie betreffend eine beratende und zuarbeitende Tätigkeit: der *Sprechcoach* arbeitet im Sinne des Regisseurs ex- oder intern mit den Schauspielern an Szenen oder Aufnahmen. Voraussetzung dafür ist ein gemeinsames künstlerisches Grundverständnis zwischen Regisseur und Sprechcoach sowie eine stabile Vertrauensbasis.

Die Schauspieler betreffend meint es ein aktives Training: dieses nennt sich Sprechcoaching, um sich von der Sprecherziehung abgrenzen zu lassen.

Der wesentliche Unterschied beruht dabei auf der Form des Unterrichtens. *Sprecherziehung* findet schulisch aufgebaut im Unterricht statt, während *Coaching* projektbezogen und zeitlich begrenzt auf eine spezifische Sache hinarbeitet.

Charakterisiert ist Coaching somit durch effiziente und enge Zusammenarbeit mit der Regie, durch das Herleiten der benötigten Fähigkeiten des Schauspielers in Zusammenarbeit mit ihm selbst und durch das Training dieser Fähigkeiten. Dabei ist es oberstes Prinzip, kreative Schöpfungsprozesse zu erspüren und das notwendige Maß an Zurückhaltung zu wahren.

### **Regieausbildung – Chancen für eine Erweiterung des Berufsfeldes Sprecherziehung**

Um sich dem Begriff des Sprechcoachings anzunähern, muss zunächst die Ausbildungssituation von Regisseuren in Bezug zur Sprecherziehung dargestellt werden. Neben der Ausbildung zum Regisseur durch Assistenzen, hat sich seit den 90er Jahren ein zweiter Weg etabliert, diesen Beruf zu erlernen – an den Regieschulen. Dieser Ausbildungszweig an Hochschulen ist vergleichsweise jung und wird daher immer noch stark in seinem Aufbau diskutiert. Es gibt mehrere Chancen für das Berufsfeld der Sprecherziehung sich in diese Situation einzubringen.

## **Sprechen als Instrument**

Das Fach Sprecherziehung wird für Regisseure im Vergleich zu den Fächern Bühnenbild, Licht oder Kostüm in den Curricula noch sehr wenig beachtet. Diese Bereiche, die im Regieteam durch einen gesonderten professionellen Vertreter repräsentiert werden, stellen einen wesentlich größeren und etablierten Umfang in den Lehrplänen dar im Vergleich zum Gebiet der sprecherischen Ausbildung. Die Position dieser Fächer soll nicht in Frage gestellt werden, jedoch ist es an dieser Stelle notwendig, das Fach Sprecherziehung für Regiestudierende inhaltlich umzugestalten und künstlerisch stärker zu gewichten.

Die Studierenden der Regie sollen nicht nur über ihre individuellen Sprech- und Stimmmöglichkeiten sowie den regulären Ablauf des Sprechvorgangs unterrichtet werden. Diese Arbeit sollte auf jeden Fall weiterhin als Grundlage bestehen bleiben. Allerdings muss der Umgang mit Sprache auf einer metakommunikativen Ebene in einem künstlerischen Sinne mehr in den Fokus der Lehrpläne gerückt werden. Die Studierenden sollen lernen, wie mit Sprechen auf der Bühne umgegangen werden kann, wie bestimmte Emotionen oder Atmosphären auch oder allein über die Sprechweise der Schauspieler transportiert werden können.

Baut man eine Burg aus Bausteinen ist es klug, sich zuvor die vorhandenen Bauelemente genauer zu betrachten, bevor man ans Werk geht. Bühne, Kostüm, Licht, Ton, Musik und Sprache sind Bausteine der Regie – so komplexe Bausteine, dass es eines gesonderten Menschen bedarf sich künstlerisch und handwerklich konzentriert mit ihnen auseinanderzusetzen. Die Regie wird so verstanden, dass sie diese in ihren Einzeldisziplinen professionell ausgebildeten Fachkräfte respektive Künstler unter ihrer Führung vereint und in Zuarbeit eben jener Spezialisten eine Aufführung kreiert.

## **Interdisziplinäres und transparentes Arbeiten an den Schulen**

Eine weitere Chance in der Regieausbildung zeigt sich in der Zusammenführung der Regie- und Schauspielstudierenden in Studienprojekten. Die unterschiedlichen Charakteristika eines offenen Regiestudiums und eines in geschütztem Rahmen stattfindenden Schauspielstudiums treffen hier nicht unproblematisch aufeinander. Während die Theaterakademien noch darüber diskutieren, zu welchem Zeitpunkt und mit welchen didaktischen Methoden die Studierenden zusammenkommen könnten, bietet sich hier die Position des Sprechcoachs nahezu optimal an. Dieser bringt die Qualifikation eines einschlägigen Studiums (Sprechwissenschaft/ Sprecherziehung) mit, welche ihn zum optimalen Mittler – zur Kommunikationsbrücke – zwischen den Studierenden prädestiniert.

Auch wurde in meiner Untersuchung von Seiten der Regie immer deutlicher nicht nur die Zusammenarbeit in Produktionen nach dem Studium eingefordert, sondern auch bereits in der Ausbildung ein vielfältigerer Umgang mit dem Sprechwerkzeug und dessen Einsatzmöglichkeiten zu erfahren gewünscht. Wenn der Sprechcoach an einer künstlerischen Hochschule die Möglichkeit hat sowohl mit den Studierenden eines Schauspieljahrgangs als auch mit denen eines Regiejahrgangs zu arbeiten, kann er die Sprache beider Gruppen sprechen. Voraussetzung dafür ist, dass er vor der Regie und den anderen Einzeldisziplinen des Produktionsprozesses als etablierter künstlerischer Gesprächspartner auftritt.

Dies ist eine Aufgabe, die sich die Sprecherziehung stellen muss, wenn es um die Arbeit des Sprechcoachs gehen soll und eine Eigenschaft, die sich im Eigenstudium und durch stetes Interesse an theatralen Prozessen erlangen lässt. Bringt der Sprechcoach diese Voraussetzungen mit, kann er den Schauspiel- und Regiedozenten auf Augenhöhe ge-

genübertreten und seinen künstlerischen Beitrag zur Ausbildung zufügen.

Solange die Arbeit allerdings an den Regieschulen in sprecherischem Hinblick noch nicht ausgebaut ist, kann und muss sie in den aktuellen Produktionsprozessen geschehen. Die sprecherische Begleitung von Inszenierungen im Sinne eines Sprechcoachings erfordert neue Arbeitselemente und neue Herangehensweisen an Sprache und das Bühnensprechen. In meiner Untersuchung wurden zwei Konstanten entwickelt, die diese neue Arbeitsweise sicherstellen sollen. Im Folgenden werden sie erläutert.

## **Grundelemente des Sprechcoachings**

### **Positionierung im Regieteam**

Um das volle Potenzial eines von Beginn des Produktionsprozesses an aufgebauten Sprechcoachings zu erreichen, muss der Sprechcoach die Positionierung im Regieteam beanspruchen. Eine sprecherische Anweisung ist immer auch eine Regieanweisung und muss daher eng mit der Regie besprochen sein. Zudem hat diese Positionierung einen repräsentativen Charakter, der den Schauspielern vermittelt, im Sprechcoach eine Person vor sich zu haben, die im Sinne und Auftrag der Regie arbeitet und deren Vertrauen besitzt.

### **Konzept für die sprecherische Umsetzung**

Dieses Konzept stellt die Basis der Zusammenarbeit von Regie und Sprechcoach dar. Es versteht sich als sprecherischer Fahrplan für die Inszenierung. Wie jedes Konzept gibt es eine Richtung und Strukturierung vor.

Meine persönliche Erfahrung hat gezeigt, dass speziell mit Inhalten wie der Spra-

che des Autors, akustischen Besonderheiten des Aufführungsortes, konkreten sprecherischen Gestaltungsmitteln für im Regiekonzept vorgeschriebene Atmosphären sowie besondere sprecherische Einfälle zur Regieidee Bausteine und Angebote geschaffen werden können, die in einer für die Regie gängigen Sprache – der des Konzeptes – vorliegen und auf welche jederzeit zurückgegriffen werden kann. Das Konzept wurde in meiner Umfrage von Seiten der Regie sehr positiv aufgenommen und die gerade erwähnten Inhalte dessen entsprechen einem von den Untersuchungsteilnehmern ihrer Wichtigkeit nach aufgestellten Ranking.

Um sprecherischer Arbeit die gebührende Anerkennung zukommen zu lassen, müssen sich die bisherigen Arbeitsformen ändern. Der Sprechcoach muss sich den Theaterpraktiken anpassen und ihnen in ihrer Sprache begegnen. Diese Forderung aus den Berufsgruppen Regie und Schauspiel kristallisierte sich in meiner Umfrage deutlich heraus. Es bedeutet auch, nicht allein in einer Endprobe anwesend zu sein, sondern die Einbeziehung in den Inszenierungsprozess bereits von der Konzeptionsphase, allerspätstens von der ersten Leseprobe an, einzufordern.

Sprechen soll als inszenatorisches Werkzeug verstanden sein. Das Schreiben eines sprecherischen Konzeptes, die Arbeit vor Ort mit diversen darstellenden Künstlern in einer Symbiose mit anderen Einzeldisziplinen (Bühnenbild, Technik, Kostüm und anderen) unter Führung der Regie sind Elemente, die den Sprechcoach als Künstler etablieren.

### **Der Sprechcoach als Person**

Welche Aufgaben stellen sich nun an einen Sprecherzieher um im Sinne eines Sprechcoachs tätig zu sein? Vor allem muss der Sprecherzieher bereit sein, seine eigene Ausbildung um das Wissen über theatrale Prozesse und immer stär-

ker auch musikalische Horizonte zu erweitern. Dies schließt einen permanenten Austausch mit Regisseuren, Dramaturgen und Intendanten an Schulen und Theatern mit ein.

Ist dieses Wissen hinreichend ausgeprägt, darf es dem Sprechcoach nicht an Mut fehlen, die Positionierung im Regieteam einzufordern. Diesen Stellenwert kann er mit der Verfassung des sprecherischen Konzeptes bereits deutlich vertreten und sichern.

Um in Zukunft einen künstlerisch-sprecherischen Umgang auf Dauer zu gewährleisten, müssen die Lehrpläne der Regiestudierenden von Sprechwissenschaftlern und Sprecherziehern im Sinne eines Sprechcoachings mitgestaltet werden. Auch können durch die Vermittlung in Studierendenprojekten die beiden Berufsgruppen Regie und Schauspiel bereits an eine sprecherische Begleitung im Inszenierungsverlauf gewöhnt werden. Trifft dies zu, stellt die sprecherische Begleitung einer Inszenierung einen eigenen Zweig in den verschiedenen Teilen des Produktionsprozesses dar.

## Zusammenfassung

Neue Herangehensweisen an Sprechen auf der Bühne – die Einführung des Sprechcoachs in das Regieteam sowie die Vorlage eines sprecherischen Konzeptes – müssen in das Inszenierungsinstrumentarium der Regie und der Sprecherziehung aufgenommen werden. Nur dann kann sprecherische Arbeit im Sinne eines Sprechcoachings eine qualitative Erweiterung des Bühnengeschehens darstellen.

Allerdings muss dabei die Kombination mit den weiteren Einzeldisziplinen des Produktionsprozesses stets im Vordergrund stehen, denn Theaterarbeit ist ein „Gewebe aus Fäden“, wie Hans-Thies Lehmann es formuliert:

„Wenn man die Dichte der Aufführung methodisch mit Recht in Zeichenebenen zerlegt, so darf darüber nicht vergessen werden, dass eine Textur sich nicht zusammensetzt wie eine Wand aus Steinen, sondern wie ein Gewebe aus Fäden und daher letztlich die Signifikanz aller Einzelelemente von der ‚Gesamtbeleuchtung‘ abhängt, nicht etwa diese additiv erzeugt“ (Lehmann 1999, 145).

## Literaturverzeichnis

Ziegler, D.: Diplomarbeit. Sprechcoaching als begleitendes Element der Regie im Dienste einer Inszenierung. Halle/ Saale 2010 (Mskr.)

Lehmann, H.-Th.: Postdramatisches Theater. Frankfurt a. M. 1999

## Deborah Ziegler

*Diplom-Sprechwissenschaftlerin*

*Studium der Sprechwissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seit 2009 selbstständig als Sprechcoach und Sprechgestalterin. Sprechcoachings, Seminare und Einzelunterricht in den Bereichen Theater und Wirtschaft. Ebenso tätig als freie Lektorin.*

E-Mail: [kontakt@vokaphon.de](mailto:kontakt@vokaphon.de)

Homepage: [www.vokaphon.de](http://www.vokaphon.de)

## Kurzbeiträge

**Martin Walczuch**

**Rhetorik–Master:**

**Ein Erfolgsmodell der Uni Regensburg**

**„Lebenslanges Lernen“: Regensburg setzt Zeichen**

Aus ganz Deutschland, aus Österreich und der Schweiz kommen die 32 Studierenden, die in diesem Semester zum Weiterbildungsmaster an der Universität Regensburg zugelassen worden sind. Die Leiterin des Studiengangs, Frau Dr. Teuchert, betonte, die Entscheidung sei ihr nicht leicht gefallen, schließlich mussten über 70 KandidatInnen auf spätere Semester vertröstet werden.

Der neue Jahrgang startete mit einer feierlichen Eröffnung im Senatssaal der Universität. Prof. Dr. Hochholzer, stellvertretender Leiter des Zentrums für Sprache und Kommunikation, bezeichnete bei der Eröffnung den Masterstudiengang in Sprechwissenschaft und Sprecherziehung mit dem Schwerpunkt Rhetorik als Erfolgsmodell der Universität und hob die überregionale Bedeutung hervor. Prof. Dr. Schilcher, die Vorsitzende des Prüfungsausschusses des Lehrgebietes, betonte die Wichtigkeit eines kommunikativen Studiums für eine erfolgreiche berufliche Tätigkeit. „Fachliche Kompetenz und rhetorisch-kommunikative Fähigkeiten müssen ineinandergreifen.“ Hierzu bedarf es kompetent ausgebildeter Dozentinnen und Dozenten.

Das Lehrgebiet „Mündliche Kommunikation und Sprecherziehung“ an der Universität Regensburg bietet seit nunmehr fünf Jahren als einzige deutschsprachige Hochschule den berufsbegleitenden Weiterbildungsmaster „Speech Communication and Rhetoric“ an.

Aufbauend auf ein grundständiges abgeschlossenes Studium, z. B. einem Bachelor, beginnen die Studierenden – parallel zu ihrer beruflichen Tätigkeit – ein Masterstudium und kommen regelmäßig zu Blockveranstaltungen nach Regensburg. Sie üben die unterschiedlichsten Berufe aus und ihr Alter liegt zwischen 23 und 59 Jahren. In ihrem Studium in Regensburg lernen sie das gesamte Spektrum von Rhetorik und Führung bis zu Stimme und Sprechweise kennen.

Frau Dr. Brigitte Teuchert hob bei ihrer Begrüßung hervor, wie wichtig ein fundiertes wissenschaftliches und praxisorientiertes Studium in mündlicher Kommunikation ist. Viele Dozenten und Trainer, die in Wirtschaft und Verwaltung Seminare anbieten, verfügen über kein einschlägiges Studium. Ein wissenschaftlich und praktisch orientiertes Masterstudium hebt die Absolventen qualitativ ab und eröffnet vielfältige berufliche Möglichkeiten. So wundert auch die hohe Zahl an Bewerbungen – trotz der hohen Studiengebühren - nicht.

Der ehemalige Leiter des Lehrgebietes, Dr. Dieter Allhoff, Initiator und Begründer des Weiterbildungsmasters, unterstrich den qualitativen Mehrwert eines Studiums in mündlicher Kommunikation. Er fühlte sich durch den Erfolg bestätigt in seinen Bemühungen um diesen Master und in seiner Entscheidung, bereits den zweiten Masterjahrgang inhaltlich und organisatorisch ganz in die Hände von Frau Dr. Teuchert gelegt zu haben. Durch ihren Einsatz konnte nicht nur die Kapazität von ursprünglich 15 Studienplätzen stabilisiert werden, sondern bereits zum zweiten Mal ein Doppeljahrgang starten. „Dies“, so hob Allhoff hervor, „ist besonders bemerkenswert, da aufgrund der knappen Personaldecke im Lehrgebiet nur das hohe persönliche Engagement der Leiterin Dr. Teuchert, ihres Mitarbeiters Herrn Gegner und ihres Teams sowie die Unterstützung des neuen Lehrgebietsleiters Dr. Kranich diesen Erfolg möglich machten – und auch für die Zukunft weiter garantieren.“

Der Chor der Sprecherziehung unter Leitung des Lehrgebietsleiters sorgte für eine feierliche musikalische Umrahmung.

*Zu diesem Beitrag gibt es auch ein Farbfoto, das die Masterstudierenden mit dem Initiator Dr. Allhoff und der Leiterin Dr. Teuchert mit ihrem Team bei der Eröffnung der ersten Seminarveranstaltungen zeigt. Aus drucktechnischen Gründen kann es hier nicht angemessen wiedergegeben werden. Wir bieten deshalb an, das Foto als E-Mail-Anhang zu versenden (rolwa@aol.com).*

## Ariane Willikonsky

### Persönlichkeit schafft Wirkung

#### Präsentieren alla Hollywood!?

Ist es wirklich erstrebenswert für deutsche Redner nach amerikanischem Vorbild “die Bühne zu rocken”?

Ich denke nicht! Aus meiner Sicht sollte der Redner stets zum Inhalt passen, wer eine Qualitätsprodukt verkaufen möchte oder wichtige Sachverhalte präsentiert, sollte auf eine souveräne und kompetente Außenwirkung achten und darauf verzichten nach amerikanischem Vorbild auf der Bühne herumzuhopsen, das Publikum mit Slogans anzuschreien und alles übertrieben “nice” und “wonderful” zu finden.

Letzte Woche war ich bei einem Vortrag zum Thema Präsentation und Wirkung. Der Referent mit dem verheißungsvollen Untertitel „Deutschlands führender Persönlichkeitstrainer“ (wer vergibt eigentlich solche Titel !?!) propagierte und lebte das Thema „Selbstinszenierung“. Es handelte sich um einen typischen Vertreter der „German speaker association“, einer Gruppe von Rednern, die nach amerikanischem Vorbild mit viel Energie auf der Bühne die Massen begeistern.

Auf der Leinwand erscheint das Wahrzeichen Kaliforniens. Ein Schriftzug in den Bergen: *Hollywood*. Anschaulich, leidenschaftlich und gespickt mit zahlreichen emotionalen Beispielen, zeigt uns der Redner Wege zur erfolgreichen Selbstpräsentation auf. Alles ganz einfach: Wir müssen nur immer Lächeln, massenkompatible Thesen vertreten und uns wirkungsvoll, zum Beispiel mit einem Schuhtick, in Szene setzen.

Ich glaube jedoch nicht, dass sich die amerikanischen Vorstellungen von idealer Selbstpräsentation alla Hollywood so einfach auf unsere europäischen Ideale und ganz besonders auf uns Deutsche übertragen lassen.

Als Beispiel einer anzustrebenden Erfolgsgeschichte nannte der Präsentationscoach Arnold Schwarzenegger. Kaum vorstellbar für mich, dass dieser auch in Deutschland politische Karriere gemacht hätte. Tschaka-rufende Dauergrinser, deren Muskelmasse weit eindrucksvoller als die Hirnmasse erscheinen, haben auf dem deutschen Parkett der Politik, zumindest noch, eher weniger Chancen.

Propaganda und Selbstinszenierung sind bei uns Deutschen schon allein aufgrund unserer Geschichte nicht gerade positiv besetzt. Und ein Redner, der mit dynamischen Schritten und prägnanter Stimme, die Hände in die Höhe reißt, weckt in uns eher fragwürdige Erinnerungen. Frage ich meine Klienten danach, was für sie einen wirklich guten Redner ausmacht, höre ich Schlagworte wie Souveränität, Kompetenz und Glaubwürdigkeit. Authentizität ist das, was wir Deutschen uns am meisten wünschen. Uns beeindrucken Menschen, die uns begeistern, weil sie tatsächlich von Ihrem Tun selbst begeistert sind und die uns dies auf eine Weise vermitteln, dass wir spüren, dass dahinter keine Schaumschlägerei sondern wahre Kompetenz steckt.

Aus meiner Sicht sollten wir uns auch als Redner auf die Kernkompetenzen besinnen, die man an uns Deutschen schätzt. Echte Deutsche Wertarbeit. Ein Daimler oder Porsche sehen nicht nur auf den ersten Blick schön aus, sondern darin steckt wahre Qualität und Liebe zum Detail. Das schätzt man auch in Amerika. Eine Küchenmaschine von Bosch oder eine Waschmaschine von Miele sind dort echte Statussymbole. Völlig unsinnig also diese Produkte auf amerikanische Weise jubelnd und hüpfend auf der Bühne zu präsentieren. Ein deutscher Firmenvertreter passt weit besser zu diesem Image, wenn er mit ruhiger, tieferer Stimme souverän und freundlich die fachlichen Gesichtspunkte darstellt. Wenn dann noch eine Prise Humor dazukommt und man zwischendurch menschliche Züge entdecken kann, dann haben wir aus meiner Sicht einen wirklichen Top-Sprecher.

### **Ariane Willikonsky**

Diplom-Sprecherin und -Sprecherzieherin; Inhaberin des fon-instituts Stuttgart

E-Mail: [ariane.willikonsky@foninstitut.de](mailto:ariane.willikonsky@foninstitut.de)

Dieser Beitrag erschien zuerst auf der Homepage des fon-instituts:

<http://fon-institut.de/blog/artikel-ariane-willikonsky/personlichkeit-schafft-wirkung/>  
(13.4.2011)

## **Hans Krech zum Gedenken**

Am 12. April 2011 jährt sich der Todestag von Prof. Dr. Hans Krech zum 50. Mal. Trotz der langen Zeit, die seit dem Jahr 1961 vergangen ist, ist sein Wirken für das Fach Sprechwissenschaft in Deutschland und für das Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik der halleischen Universität auch heute noch gegenwärtig und spürbar.

Hans Krech wurde 1914 in Wachsungen geboren, legte in Ilmenau das Abitur ab und studierte ab 1934 Musikwissenschaft, Germanistik und Sprechwissenschaft. Nach seiner Promotion (Titel: „Julius Hey und sein Sängerbildungsideal Deutscher Gesangsunterricht“), nach Militärdienst und sowjetischer Kriegsgefangenschaft wurde er wissenschaftlicher Assistent am Institut für Sprechwissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg unter der Leitung von Richard Wittsack. Nach Wittsacks plötzlichem Tod 1952 übernahm er die Leitung des Instituts. 1954 habilitierte er sich an der Friedrich-Schiller-Universität Jena bei Irmgard Weithase mit dem Thema „Sprechkundliche Beiträge zur Therapie der Sigmatismen“ und erhielt darauf in Halle eine Dozentur.

In den wenigen ihm noch verbleibenden Lebensjahren wirkte er mit unglaublichem Engagement und außerordentlichem Erfolg forschend und lehrend auf allen Gebieten der Sprechwissenschaft zu den verschiedensten Themen. Zu nennen sind vor allem die Phonetik (Aussprache im Kunstgesang; Standardaussprache und Normphonetik, ab 1958 Konzeption und Erarbeitung des *Wörterbuchs der deutschen Aussprache* in einer Kollektivarbeit unter seiner Leitung - das Werk wurde nach seinem Tode im Jahr 1964 veröffentlicht), die Stimm- und Sprachtherapie (Entwicklung der *Kombiniert-psychologischen Übungstherapie* - "KPÜ", Arbeiten u. a. zur Behandlung der Sigmatismen, der psychogenen Dysphonie und zu den Erkrankungen der Lehrerstimme) und die Sprechkunst (*Sprechen von Dichtungen* - etwa in der "Einführung in die deutsche Sprechwissenschaft/Sprecherziehung", 1960). Mit seinen empirischen und theoretischen Forschungen begründete er ein konsequent wissenschaftliches Herangehen an alle fachlichen Fragestellungen und formte entscheidend das *wissenschaftliche* Fundament des Faches. Seine Positionen, Ideen und Forschungsergebnisse legte er in sechs selbstständigen Arbeiten und etwa 50 Aufsätzen dar. In kurzer Zeit erwarb er sich einen Ruf, der über Deutschland hinausreichte.

Neben seiner eigenen Forschungstätigkeit regte er unter seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eine intensive wissenschaftliche Arbeit an, er wirkte auf seine Umgebung innovativ und befruchtend. Hervorhebenswert ist die interdisziplinäre Orientierung seiner Arbeit; so entwickelte er enge Verbindungen zwischen der Sprechwissenschaft und der Pädagogik, Psychologie und Phoniatrie.

Nach einer Professur mit Lehrauftrag wurde er 1960 zum Professor mit vollem Lehrauftrag berufen. Nicht nur wissenschaftlich, sondern auch berufs- und fachpolitisch war er äußerst erfolgreich; es gelang ihm, das Fach Sprechwissenschaft an der Universität fest und bis heute dauerhaft zu verankern. Weitergewirkt haben seine Ideen und wissenschaftlichen Leistungen, nicht zuletzt seine große persönliche Ausstrahlungskraft und seine humanistische Grundhaltung:

"Die gesprochene Sprache macht uns zu Menschen. Wir wollen gemeinsam dafür sorgen, sie menschlich zu gebrauchen, damit das Gespräch, das mit Goethe herrlicher als Gold und erquicklicher als Licht ist, ungehindert den Mitmenschen erreicht" (H. Krech, veröfftl. 1963).

Wir gedenken Hans Krechs in Dankbarkeit.

Die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und die Studierenden des Seminars für Sprechwissenschaft und Phonetik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

# Zum Gedenken an Egon Aderhold

## (17.12.1929 - 13.3.2011)

"Sie leben noch?" entfuhr es ungehemmt einer ungläubigen Kollegin, als sich Egon Aderhold vor etlichen Jahren am Rand einer Tagung einer kleinen Gruppe von Teilnehmern vorstellte. Er stutzte, lachte auf und raunte dann mit leicht anzüglicher Koketterie: "Und wie! Wollen Sie mich vielleicht mal anfassen?" So freundlich brutal ist er wohl selten mit der im Westen verbreiteten Fehleinschätzung konfrontiert worden. Sie hatte einen simplen Grund: Über Jahre kannte man den Namen des Autors von "Die Sprecherziehung des Schauspielers", wusste aber nichts von seinem Leben und Wirken. So hielt mancher das 1963 erschienene Werk für eine fachliche Bilanz gegen Ende der Laufbahn und nicht für das, was es war: die Arbeit eines jungen Mannes.

Nun aber hat uns zu unserem Schmerz Egon Aderhold wirklich verlassen. Am 13. März ist er in seinem Haus in Birkenwerder bei Berlin gestorben. Was als allgemeines Nachlassen der Kräfte, daneben als im Alter nicht seltene Beeinträchtigung des Nervensystems traurig, unvermeidlich, aber noch nicht dramatisch erschien, war in Wirklichkeit eine tückische tödliche Erkrankung.

Egon Aderhold wurde 1929 am Rennsteig in Thüringen geboren, machte in Quedlinburg 1948 sein Abitur und studierte dann an der Martin-Luther-Universität in Halle Germanistik im Hauptfach, daneben Psychologie und Sprechkunde. Mehr noch als sein zentrales Fach interessierte ihn das Studium bei Richard Wittsack, dem damaligen charismatischen Leiter des Instituts für Sprechkunde, und er hatte das Glück, unmittelbar nach seinem Abschluss 1952 als Assistent an der Schauspielschule Leipzig angestellt zu werden, die später in der Theaterhochschule aufging. Nachdem er dort Dozent geworden war, gelang ihm 1956 der Wechsel an die Theaterhochschule Berlin. Seine Arbeit brachte ihn mit zahlreichen maßgeblichen "Theaterschaffenden" zusammen und so ergab sich unter anderem auch eine Mitarbeit am Maxim-Gorki-Theater. Von dort ging er hauptberuflich an die Volksbühne und schließlich 1973 an das Deutsche Theater, das DT, das „Deutsche“, wie es intern hieß, also an **das** Theater der DDR und von nun an für mehr als zwei Jahrzehnte seine berufliche Heimat. Er hat selbstbewusst und doch auch unaufdringlich im Hintergrund bleibend dieses Theater und seine - nennen wir es altmodisch so - Sprechkultur mitgeprägt. Damit ist hier der Anspruch gemeint, nicht irgendwie theatralisch wirkungsvoll, sondern verantwortlich interpretierend, konkret, präzise, zielgerichtet und partnerorientiert zu sprechen - unterstützt von der erkannten Form und anspruchsvoll ihr Gesetz wachend und ihren ästhetischen Mehrwert zur Geltung bringend. Zu diesem Zweck hat er (eines seiner Lieblingsworte) "Vorschläge" gemacht - und wie Brecht erwartet, dass man sie annimmt. Da sie gut gegründet waren und häufig ohne ernsthaft zu erwägende Alternative schienen, fiel das seinen Schauspielern meist nicht schwer. Seine durchaus etwas autoritäre, aber auch gänzlich uneitle Haltung hat ihm bei seiner unabwiesbaren Kompetenz den Erfolg gesichert. Er war kein Besserwisser, kein "Doktorregisseur", sondern ein reflektierter Praktiker mit dem unabdingbaren Schuss Theaterblut und mit einigem an gestalterischer Leiden-

schaft. Als gebildeter und kluger Handwerker hat er sich nie als Intellektueller geriert, ist aber auch nie versucht gewesen, Praxis und Erfahrung gegen Intellektualität auszuspielen.

"Die Sprecherziehung des Schauspielers", im Westen zunächst weder bekannt noch erhältlich, habe ich zufällig bei einem Besuch der "Hauptstadt" in der berühmten Buchhandlung nahe am Alexanderplatz entdeckt. Dieses kostbare Fundstück hat mich durchs Studium begleitet, mir bei den Examensvorbereitungen geholfen und war mir in den ersten Berufsjahren an den Münchener Kammerspielen ein wichtiger analytisch-diagnostischer und methodisch-didaktischer Berater. Aus Halle wurde mir berichtet, dass dieses Buch seit seinem Erscheinen zur Pflichtlektüre im Studium der Sprechwissenschaft gehörte. Nicht nur Studenten, auch Mitarbeiter hätten immer wieder danach gegriffen, weil hier überzeugend, weitab von jeder Spekulation und von dogmatischer Verzerrung, Praxiserfahrung, wissenschaftliche Neugier und solide theoretische Durchdringung zusammenkamen. Das habe auch für die verschiedenen Beiträge gegolten, die Egon Aderhold zu Konferenzen und Sammelpublikationen der Hallenser geleistet hat. Er sei deshalb nicht nur als sprecherzieherische Autorität im Theaterbereich respektiert worden, sondern man habe ihn auch als empirisch arbeitenden Didaktiker geschätzt und Wert auf seine Mitarbeit gelegt.

Das ist lange her - aber das Buch ist nicht vergriffen und verschwunden, sondern liegt inzwischen in der 6. Auflage (2007) vor. Noch heute, fast ein halbes Jahrhundert später, gibt es nichts Vergleichbares. Dass es längst einer Überarbeitung bedurft hätte, war Egon Aderhold peinlich bewusst. Da sich daran, wie er wohl zu Recht vermutete, sehr schnell die Notwendigkeit einer Neufassung erweisen könnte, scheute er aber die Investition von Zeit und Kraft. Das mit Edith Wolf verfasste, 1960 erschienene "Sprecherzieherische Übungsbuch" dagegen ist, so wie es sich versteht, noch immer nützlich wie zur Zeit seines ersten Erscheinens. Zwar erreicht es nicht das obligatorisch geschmähte Büchlein vom anderen sprecherzieherischen Ufer, denn der "Kleine Hey" lag 2006 in der 52. Auflage vor, angeblich, aber es liegt mit immerhin 15 Auflagen (zuletzt 2009) gut im Rennen vor weiterer Konkurrenz. (Erst 1995 erschien "Das gesprochene Wort", eine schöne Sammlung exemplarischer Interpretations-"Vorschläge" und gleichzeitig eine geschickt konzipierte Einführung in die sprechkünstlerische Gestaltung.)

Lange Jahre hatte ich mir vergeblich gewünscht, den prominenten Kollegen einmal zu treffen und zu sprechen. Zu einem Kennenlernen kam es erst 1989 auf der von Hans Martin Ritter und mir vorbereiteten Tagung "Sprechen als Kunst". So sehr ich mich auch bemüht hatte, erhielt doch keiner der Kollegen aus der "Hauptstadt" die Erlaubnis zur Ausreise nach Berlin (West) - außer Egon Aderhold, der auf den Gedanken gekommen war, es nicht als Sprecherzieher des DT, sondern als Vertreter des Schriftstellerverbandes zu versuchen. Aus der Begegnung wurde nach dem Fall der Mauer ein reger Gedankenaustausch und schließlich eine Freundschaft. Schon lange vorher aber war mir klar geworden, dass kein Name wie seiner für die unmittelbar praxisbezogene, dabei aber wissenschaftlich fundierte künstlerische Sprecherziehung in der DDR stand. Niemand hatte eine ähnlich intensive und erfolgreiche Tätigkeit am Theater aufzuweisen. Und die Chance, nun gerade diesen Kollegen zur Zusammenarbeit einzuladen, als dem politisch nichts mehr im Weg stand, durften wir auf keinen Fall versäumen. Es dauerte dann doch noch ein wenig, bis es mir möglich war, Egon Aderhold aus der Praxis des Theaters in den pädagogischen Raum zurückzu(ver)führen, aber es gelang. Das Verständnis des Deutschen Theaters er-

laubte eine Freistellung und so konnte er zu unserer ganz großen Freude eine Gastprofessur an der (damaligen) Hochschule der Künste wahrnehmen. Mehr als drei Semester erlaubten die administrativen Regelungen nicht, doch zum Glück blieb Egon Aderhold als Lehrbeauftragter bis zum Jahr 2008 bei uns. Seine berufliche Leistung, sein Engagement für die HdK und für das Zusammenwachsen der so lange geteilten Stadt würdigte der Präsident der Hochschule 1996 mit der Bestellung zum Honorarprofessor. Wir haben das, glaube ich, damals weder gebührend gefeiert noch wirklich in seiner ganzen Bedeutung bedacht.

Egon Aderholds dynamische Präsenz war uns immer Anregung und Vergnügen, und Studierende und Kollegen haben ihm viel zu danken. Seine Mitarbeit war Teil der schwierigen Annäherung von Ost und West, konkret der der Theaterleute aus beiden Halbstädten. Seinen Part hat Egon Aderhold aktiv gespielt und in bewundernswerter Klarheit und Offenheit. Dem "Westlichen" ist er aufgeschlossen, mit gelassener Neugier begegnet. Ein "Ostalgiker" war er nicht, jede Romantisierung der von ihm andererseits auch nie billig verspotteten DDR lag ihm fern. Er hatte einen sehr pragmatischen Bezug zur politischen und sozialen Wirklichkeit; er lebte nicht im Bedauern über Versäumtes und auch nicht bestimmt vom Glauben an Zukünftiges, sondern deutlich in der Gegenwart. Dass sein Herz dabei links schlug, schien etwas ganz Natürliches, vollkommen Selbstverständliches, und zur Begründung brauchte er weder die üblichen Phrasen noch ideologische Krücken oder Stelzen.

Wer von Egon Aderhold spricht, darf nicht unterschlagen, dass er in der DDR ein recht bekannter Autor war: Er hat Romane ("Traumtänze", "Strichvogel", "Jahresringe"), eine ganze Zahl von Kinderbüchern (etwa "Rike", "Vater bekommt eine Eins"), Fernsehspiele (zum Beispiel "Schwarz auf Weiß", "Der Sohn des Schützen"), eine Komödie ("Eros und Psyche") und zuletzt das Libretto für "Luther" (1993) geschrieben, eine in Erfurt uraufgeführte Oper seines Sohnes Peter. Den Schriftsteller können wir hier nicht würdigen, und es würde schwer fallen, Mutmaßungen darüber anzustellen, welchen Raum er im eigenen Selbstbild und Selbstverständnis einnahm. Dass seine Wirkungsmöglichkeit als Autor die DDR nicht überlebte, dass Gesellschaft, Geschmack und Marktgesetze der Nach-Wende ihm nicht wirklich eine Chance ließen und Geplantes in der Schublade blieb oder wieder dort verschwand, das machte ihm wohl manchmal mehr zu schaffen, als er zuzugeben bereit war. Es machte ihn traurig, vielleicht gelegentlich bitter, ließ ihn aber dennoch nicht vergangene Zeiten zurückwünschen.

Egon Aderhold war ein Meister. Er war es aus der Fülle seines Wissens und Könnens, aus der vitalen Präsenz seiner Person und seiner Freude am Genuss, aus einer großen Offenheit und Freiheit von Vorurteilen und aus einem lebendigen Humor. Er wird denen fehlen, die ihn mit hohem Respekt als Kollegen und als Lehrer geschätzt und verehrt haben, und er wird denen fehlen, denen er ein immer aufmerksamer, ungemein anregender Gesprächspartner und ein hilfreicher, verlässlicher und überaus großzügiger Freund war.

Thomas von Fragstein

## Aus den Landesverbänden

### BVS Baden-Württemberg

# „Coachingprozesse in der Politik“

Bericht zur 44. BVS-Fortbildungstagung am 3.7.2010 in Stuttgart

Werden in Deutschland PolitikerInnen gecoacht, wenn ja, von wem und wie? Wäre das auch etwas für unsere Zunft? Es scheint sich eine Marktlücke aufgetan zu haben. Denken wir an den Wahlkampf von Barack Obama zurück, bei dem auch die allerpersönlichsten Einblicke ins Private gewährt, oder sogar inszeniert wurden. Auch bei uns ist es immer wichtiger, PolitikerInnen ins Rampenlicht bzw. ins „Netz“ zu stellen. Blogs aller Art, Twitter und Facebook gehören heute zur Selbstverständlichkeit, um für politische Inhalte und Positionen zu werben. Wie können wir daraus schöpfen?

Der Referent Andreas Bühler, Diplom-Sprecherzieher und seit 2005 in unterschiedlichen Zusammenhängen für Abgeordnete, Landesverbände und den Bundesverband von BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN arbeitend, stellte ca. 20 interessierten Mitgliedern und Gästen seine spannende Arbeit in der Politik vor. Seine Aufgabe als „Coach“ sieht er mit „Berater Komponente“. Es entfachte sich eine Diskussion über die Abgrenzung der Begrifflichkeiten Coaching, Beratung, Monitoring und Training. Unsere Fachleute waren sich einig, dass Coaching eine komplexe Form der Begleitung darstellt.

Was ist Coaching und worauf muss man achten? Andreas Bühler bot uns eine Fülle von Informationen. Wichtig sind Entwicklung von Führungskräften gerade bei Linksparteien und Grüne, eine glaubwürdige „Rolle“ der KandidatInnen, Umgang und Außenwirkung von Projekten, Zielvereinbarungen, Authentizität u. v. m..

Was wir nicht tun sollten, sind Dialekte abtrainieren, diese verhelfen den KandidatInnen zu einer privaten und intimeren Darstellung, was dem Stilwandel durch die Internet-Präsenz Genüge tut.

Abschließend durften wir Beiträge aus dem Internet analysieren und uns in die Rolle des Coaches begeben. Für alle Teilnehmenden waren die dialogischen, szenischen und interviewartig gestalteten Präsentationen verschiedener PolitikerInnen aus dem Internet höchst interessant. Es wurde lebhaft diskutiert und eine kollegiale angenehme Stimmung beherrschte die ganze Fortbildung. Unser Dresdner Mitglied wird es hoffentlich nicht bereut haben, extra zur Fortbildung eingeflogen zu sein.

Andrea Brunner

## Bibliographie: Neue Bücher, CD-ROM und DVD

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

**Die folgenden bibliographischen Angaben dienen ausschließlich zur Information über die aktuelle Publikationslage im Fach. Sie sind keinesfalls als Werbung zu verstehen!**

BECKER, Eni: Angst. München, Basel: Ernst Reinhard Verlag, 2011. 110 S., € 12,90

BECKER, Tabea: Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. 3., erg. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011. 230 S.; € 19,80

BESSER, Ralf: Interventionen, die etwas bewegen. Prozesse emotionalisieren, mit Konfrontationen aktivieren, über Grenzen gehen, wirksame Rituale gestalten. Weinheim, Basel: Beltz, 2010. 248 S.; € 44,95

BEUSHAUSEN, Ulla; HAUG, Claudia: Stimmstörungen bei Kindern. München, Basel: E. Reinhardt, 2011. 253 S.; € 29,90 (Praxis der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik; 6)

BEYER, Günther: Der Ferkel-Faktor. Die schmutzigen Tricks der Kommunikation. Berlin: Ullstein, 2010. 189 S.; € 8,95

BIRKENBIHL, Vera F.: Coaching Kompakt Kurs. Potenziale erfolgreich entwickeln und Lebensqualität gewinnen. 24 Lehrbriefe. München: Olzog, 2000/2010.

BIRKENBIHL, Vera F.: Männer – Frauen. Mehr als ein kleiner Unterschied. DVD, Buchholz: M.V.B., 2005. Ca. 145 Min., € 7,99

BOHNE, Michael: Klopfen gegen Lampenfieber. Sicher vortragen, auftreten, präsentieren. Energetische Psychologie praktisch. 3. Auflage. Reinbek: Rowohlt TB-Verlag, 2011. 127 S.; € 7,99 (1. Aufl. 2008)

BOSSHARDT, Hans-Georg: Frühintervention bei Stottern. Behandlungsansätze für Kinder im Vorschulalter. Göttingen: Hogrefe, 2010. 200 S.; € 29,95

BRANDL, Peter Klaus: Crash Kommunikation. Warum Piloten Versagen und Manager Fehler machen. Offenbach: Gabal, 2010. 232 S.; € 24,90

BROOKHART, Susan M.: Wie sag ich's meinem Schüler? So kommt Ihr Feedback wirklich an. Weinheim, Basel: Beltz, 2010. 106 S.; € 16,95

BRUNNER, Monika; WAIBEL, Christiane: Sprachspiele zur auditiven Wahrnehmung und Sprachverarbeitung im Vorschulalter. Aufbauend auf dem Heidelberger Vorschulscreening zur auditiv-kinästhetischen Wahrnehmung und Sprachverarbeitung. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag, 2011. 143 S., Spiralbindung, € 29,99

BÜHRER, Detlef: 30 Minuten gegen Lampenfieber. Offenbach: Gabal, 2009. 79 S.; € 6,90

BUTTARONI, Susanna (Hrsg.): Wie Sprache funktioniert. Einführung in die Linguistik für Pädagoginnen und Pädagogen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011. XX, 374 S.; € 29,80

DEHAENE, Stanislas: „Lesen“: Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert. München: Albrecht-Knaus-Verlag, 2010, 467 S.; € 24,99

ECKERT, Hartwig: Sprechen Sie noch oder werden Sie schon verstanden? Persönlichkeitsentwicklung durch Kommunikation. Hör-

- buch. Gekürzte Lesung. München, Basel: Ernst Reinhard Verlag, 2011. Sprecher: Hartwig Eckert u. a.; 4 CD (300 min.); € 24,90
- EKMAN, Paul: Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren. 2. Auflage. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 2010. 389 S.; € 14,95 (1. Aufl. 2004)
- EKMAN, Paul: Ich weiß, dass du lügst. Was Gesichter verraten. Mit einem Vorwort von Thorsten Havener. Reinbek; Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2011. 511 S.; € 11,99
- ESCHENRÖDER, Christof T.: Lebendiges Reden. Wie man Redeangst überwindet und Vorträge interessant gestaltet. Ein Selbsthilfeprogramm mit Audio-CD. 2., neugest. Auflage. Würzburg: hemmer/wüst Verlag, 2008. 133 S.; € 21,80
- FEY, Gudrun: Nie mehr Lampenfieber. Regensburg: Walhalla, 2010. DVD-Seminar; € 30,90
- FISCHER, Claudia: Telefonpower. Grundregeln für erfolgreiche Businessstelefonate. Überarbeitete Neuauflage. Mit Internet-Workshop. Offenbach: GABAL, 2011. 128 S., € 17,90
- FISCHER, Claudia: Telefonsales. Erfolgsfaktoren für Verkauf & Akquise am Telefon. Überarbeitete Neuauflage. Mit Internet-Workshop. Offenbach: GABAL, 2011. 128 S., € 17,90
- FORSYTH, Kristy; SIMON, Sandy; SALMY, Marcelle; KIELHOFNER, Gary †: The Assessment of Communication and Interaction Skills (ACIS) / Das Assessment der Kommunikations- und Interaktionsfertigkeiten. Version 4.0. Deutsche Übersetzung: Barbara und Jürgen DEHNHARDT Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag, 2011. 51 S.; € 20,99
- FRÄDRICH, Henriette: 30 Minuten Medien-coaching. Offenbach: GABAL, 2011. 80 S., € 6,90
- GELDMACHER, Miriam: Präsentationskompetenz im gymnasialen Deutschunterricht. Ziele, Inhalte und Methoden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010. IV, 280 S.; € 28,-
- GRIEGER-LANGER, Suzanne: Die Tricks der Trickser. Immunität gegen Machenschaften, Manipulation und Machtspiele. Paderborn: Junfermann, 2011. 128 S., € 16,90
- GRÖNKE, Claudia; MEBUS, Marco: APT AphasiePartizipationsTraining. ICF-basierte Übungen für pragmatisch-kommunikative Alltagsfertigkeiten. Materialien zur Therapie. Idstein: Schulz-Kirchner, 2011. 288 S., Ringbuch, € 48,99
- HANSEN, Bernd; IVEN, Claudia: Stottern bei Kindern. Ein Ratgeber für Eltern und pädagogische Berufe. 3. überarbeitete Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner, 2011. 64 S., € 8,40
- HANSON LASATER, Judith; LASATER, Ike K.: Weil Worte wirken ... Gewaltfreie Kommunikation praktisch anwenden. Paderborn: Junfermann, 2011. 112 S.; € 12,90
- HÄRTER, Gitte: Nerv nicht! Über den Umgang mit Nervensägen, Rechthabern und Langweilern. Offenbach: Gabal, 2011. Ungekürzte Hörbuchfassung, 4 CDs, € 29,90
- HEILMANN, Christa M.: Körpersprache richtig verstehen und einsetzen. Mit Cartoons von Jana Heilmann. 2., durchges. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhard Verlag, 2011. 137 S.; € 14,90
- HERBIG, Albert F.; STÜRMER, Anette: Informationskompetenz Wirtschaft. Erfolgreiche Informationsrecherche für betriebswirtschaftliche Bachelor- und Masterarbeiten. Norderstedt: BOD, 2011, 260 S., € 17,90
- HEYN, Robert: Soufflieren am Theater. Das Berufsbild des Souffleurs und seine potenzielle Bedeutung für angehende Sprecherzieher. Hausarbeit im Rahmen der Diplomprüfung des Studiengangs Sprecherziehung. Stuttgart: Staatl. Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, 2011. 37 S.
- HINZ, Melanie; ROSELT, Jens (Hrsg.): Chaos und Konzept. Proben und Probieren im Theater. Berlin, Köln: Alexander Verlag, 2011. 340 S. + DVD „Der Hexer von Niederthall“; € 29,90
- HUBER, Anne A. (Hrsg.): Anti-Mobbing-Strategien für die Schule. Praxisratgeber zur erfolgreichen und nachhaltigen Intervention. Köln: Carl Link - Wolters Kluwer Deutschland GmbH, 2011. 240 S.; CD-ROM, € 34,90
- JELLINEK, Johannes: Die Stuttgarter Sprecherziehung im Wandel der Zeit. Entstehungs- und Entwicklungsgeschichtliches zum Studiengang. Hausarbeit im Rahmen der Diplomprüfung des Studiengangs Sprecherzie-

hung. Stuttgart: Staatl. Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, 2011. 101 S.

KEILMANN, Annerose; BÜTTNER, Claudia; BÖHME, Gerhard: Sprachentwicklungsstörungen. Interdisziplinäre Diagnostik und Therapie. Bern: Huber, 2009. 229 S.; € 29,90

KERSCHGENS, Katja: Reden straffen statt Zuhörer strafen. Operation Zwille deckt auf. Offenbach: GABAL, 2011. 144 S., € 19,90

KLINGBIEL, Kathrin; LUNZER, Eva: Anna, Peter und Lund, der Lese-Rechtschreib-Hund. Mit Informationsteil und Unterrichtsmaterialien auf CD-ROM. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2011. 96 S.; € 29,80

KNOPF, Wolfgang; WALTHER, Ingrid: Beratung mit Hirn. Neurowissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis von Supervision und Coaching. Wien: Facultas, 2010. 280 S.; € 29,90

KOHLMANN-SCHEERER, Dagmar: Kontern – aber wie? Gekonnt kontern – frech parlieren. Offenbach: Gabal, 2001. 132 S., € 17,90

KRAFFT, Andreas; SPIEGEL, Carmen (Hrsg.): Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 2011. 216 S. (Forum Angewandte Linguistik, Band 51)

KRAWIEC, Ingo: Sozial kompetent trainieren. Die Train-the-Trainer-Profiwerkstatt für den gelungenen Umgang mit Teilnehmern. Bonn: managerSeminare, 2011. Ca. 350 S.; € 44,90

KRÜGER, Alexis: Trickstimmen. Der Weg zur Akustischen Figur. Hausarbeit im Rahmen der Diplomprüfung des Studiengangs Sprecherziehung. Stuttgart: Staatl. Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, 2011. 75 S.

LANGER, Inghard; SCHULZ VON THUN, Friedemann; TAUSCH, Reinhard: Sich verständlich ausdrücken. 9., neu gestaltete Auflage. München, Basel: E. Reinhardt, 2011. 222 S.; € 19,90

LANGFELDT-NAGEL, Maria : Gesprächsführung in der Altenpflege (Reinhardts Gerontologische Reihe; 32). 2. akt. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhard Verlag, 2011. 255 S., € 19,90

LAUFER, Hartmut: Sprint-Meetings statt Marathon-Sitzungen. Besprechungen effizient

organisieren und leiten. Offenbach: Gabal, 2009. 192 S.; € 19,90

LÖSENER, Hans; SIEBAUER, Ulrike: hochform@lyrik. Konzepte und Ideen für einen erfahrungsorientierten Lyrikunterricht. Regensburg: edition vulpes, 2011. 160 S. (DIN-A4), € 18,-

MAHLER, Ursu: Der Konflikt-Coach. Sicherer Umgang mit Konfliktsituationen im Familien- und Berufsalltag. Reihe: Soft Skills kompakt, Bd. 13. Paderborn: Junfermann, 2011. 80 S.; € 9,95

MAYER, Denise Simone: Literarisches Erzählen in der Grundschule. Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Heidelberg: Pädagogische Hochschule, 2011. 65 S.

MOSKOVA, Claudia: „Vortrag halten? – Kein Problem!“ Erarbeitung eines Fachratgebers mit dem Fokus auf sprecherische Aspekte. Hausarbeit im Rahmen der Diplomprüfung des Studiengangs Sprecherziehung. Stuttgart: Staatl. Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, 2011. 86 S.

NATKE, Ulrich; ALPERMANN, Anke: Stottern. Erkenntnisse, Theorien und Behandlungsmethoden. 3., vollst. überarb. u. erg. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber, 2010. 160 S.; € 19,95

NEUMANN, Reiner; ROSS, Alexander: Souverän auftreten. Rhetorik – Präsentation – Argumentation. München: Hanser, 2009. 248 S.; € 14,90

PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. 2., überarb. Auflage. München, Basel: E. Reinhardt, 2011. 386 Seiten. € 39,90

PRESCOTT, Edith: Lehrbuch der Rhetorik. Das praxisnahe Nachschlagewerk. Hamburg: Nikol Verlagsgesellschaft, 2008. 262 S.; € 4,99 (Originaltitel: Das große Lehrbuch erfolgreicher Kommunikation und Redetechnik, Zürich: Oesch, 2002)

REFISCH, Inge: Sprechübungen mit Gedichten. Übungsvorlagen für Sprachtherapie, Sprecherziehung, Stimmschulung und Deutschunterricht. Bern: Huber, 2010. 324 S.; € 29,95

- REYNOLDS, Garr: Naked Presenter. Eindrucksvoll präsentieren – mit und ohne Folien. München: Addison-Wesley, 2011. 206 S.; € 24,80
- ROHM, Armin (Hrsg.): Change Tools. Erfahrene Prozessberater präsentieren wirksame Workshop-Interventionen. 4. überarb. Auflage. Bonn: managerSeminare, 2010. 312 S.; € 49,90
- ROHM, Armin (Hrsg.): Change Tools II. Erfahrene Prozessberater präsentieren wirksame Workshop-Interventionen. Bonn: managerSeminare, 2010. 352 S.; € 49,90
- ROSEBROCK, Cornelia; GOLD, Andreas; NIX, Daniel; RIECKMANN, Carola: Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Stuttgart: Klett, 2011. 192 S. und DVD; € 29,95
- ROST, Detlef H.: Intelligenz. Fakten und Mythen. Weinheim: Beltz, 2009. 368 S.; € 34,95
- RÜTTIMANN, Dieter; HÜPPI, Hans-Martin: Erfolgreich kommunizieren. Regeln und Beispiele zur Gesprächsführung in der Schule. Köln: Carl Link - Wolters Kluwer Deutschland GmbH. 2010. 112 S.; € 20,- (Reihe: SCHULMANAGEMENT konkret Band 22)
- SCHLESIGER, Claudia; MÜHLHAUS, Melanie: Late Talker - Späte Sprecher. Wenn zweijährige Kinder noch nicht sprechen. Ein Ratgeber für Eltern sowie Sprachtherapeuten, Ärzte und Erzieher. Idstein: Schulz-Kirchner, 2011. 64 S., € 8,40
- SEIDL, Barbara: NLP. Mentale Ressourcen nutzen. Freiburg: Haufe, 2010. 251 S.; € 6,90
- SENTÜRK, Jan: Positive Körpersprache. Entdecke die Sprache des Lebens. Göttingen: BusinessVillage, 2010. 192 S.; € 17,90
- SHURTLEFF, Michael: Erfolgreich vorsprechen. Alles, was ein Schauspieler wissen muss, um die Rolle zu bekommen (Audition). Berlin: Alexander-Verlag, 2009. 297 S.; € 24,90
- SOMMERHOFF, Elisabeth: Spielend sprechen lernen – Theater als Methode der Sprecherziehung. DGSS-Abschlussarbeit im Fach Sprechwissenschaft/Sprecherziehung. Vorgelegt an der Prüfstelle der DGSS an der Philipps-Universität Marburg. Gießen, 2010. 104 S.
- STANSCHUS, Sönke u. a. (Hrsg.): Studien in der Klinischen Dysphagiologie II. Idstein: Schulz-Kirchner, 2011. 188 S.; € 31,99 (Reihe DysphagieForum, Band 8)
- STÄRK, Johannes: Assessment-Center erfolgreich bestehen. Das Standardwerk für anspruchsvolle Führungs- und Fach-Assessments. Inkl. CD-ROM mit zusätzlichen Übungen und Lösungen. Offenbach: Gabal, 2011. 400 S., € 29,90
- STEINBRENNER, Marcus; MAYER, Johannes; RANK, Bernhard (Hrsg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011. 387 S.; € 29,80
- STEINFELD, Thomas: Der Sprachverführer. Die deutsche Sprache: was sie ist, was sie kann. München: Carl Hanser, 2010. 271 S.; € 17,90 (auch als Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung erh.)
- STEINIG, Wolfgang; HUNEKE, Hans-Werner: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., neu bearbeitete u. erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2011. 322 S., € 17,80
- STEMMLER, Gerhard (Hrsg.): Psychologie der Emotion. Motivation und Emotion. 3. Göttingen u. a.: Hogrefe, 2009. 729 S.; € 149,- (Reihe: Enzyklopädie der Psychologie C: Ser. 4; Bd. 3)
- STROBEL, Tatjana: Ich weiß, wer du bist. Das Geheimnis, Gesichter zu lesen. München: Knauer, 2011. 204 S.; € 8,99
- WECKERT, Al; OBOTH, Monika: Mediation für Dummies. Weinheim: Wiley VCH Verlag, 2011. 390 S.; € 24,95
- WEIDENMANN, Bernd: Update für Trainer. In 14 Lektionen zur didaktischen Meisterschaft. Bonn: managerSeminare, 2011. 279 S.; € 44,90
- WOLF, Maryanne: Das lesende Gehirn. Wie der Mensch zum Lesen kam – und was es in unseren Köpfen bewirkt. Heidelberg: Spektrum Akad. Verlag, 2009 (Als Taschenbuch 2010. XVIII + 349 S.; € 14,95)
- ZECH, Rainer: Handbuch. Management in der Weiterbildung. Weinheim, Basel: Beltz, 2010. 531 S.; € 78,-

# Bibliographie

## Zeitschriftenbeiträge und Beiträge in Sammelbänden

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

APEL, Heiner; SCHWENKE, Anna: Grundlagen von Sprach- und Sprechtrainings für Nachrichtensprecher im Hörfunk – empirische Validierung vorhandener Standards. In: KRAFFT, Andreas; SPIEGEL, Carmen (Hrsg.): Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär. Frankfurt am Main u. a., 2011. S. 177-196

BABER, Rainer; GOERKE, Susanne; KÖTTER, Robert; SCHRÖDER, Marco: Testgelesen: Neue Bücher zum Thema Verhandeln. In: managerSeminare 160 (Juli 2011); S. 80-83 (Rezensiert wurden von Jutta PORTNER: Besser verhandeln, von Otto S. WILKENING: Das High-Speed-Verhandlungssystem, von Foad FORGHANI: Tanz um die Macht, von Martin DALL: Der Verhandlungs-Profi)

BARTHEL, Henner: „Gespräch und Rede: Zur rhetorischen Ausbildung an Universitäten in Rheinland-Pfalz“. In: E. Moning und J. Petersen (Hrsg.): Wandlungen komplexer Bildungssysteme. Festschrift J. Wiechmann. Frankfurt a. M.: Lang, 2010. S. 135-146

BECKER, Susanne H.; PABST-WEINSCHENK, Marita: Erst lesen, dann sprechen. In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, Heft 26 (1/2011), S. 1

BÖNSCH, Manfred: Was ist guter Unterricht? In: unterrichtspraxis, 44 (2011), 5, S. 33-40

BÜRKI, Monika u. a.: Logopädie und Wirksamkeit. Bestandsaufnahme und Perspektive – ein Diskussionsbeitrag. In: Forum Logopädie, 25 (2011), 2, S. 28-33

BUSCHMANN, Anke; JOOSS, Bettina: Frühdiagnostik bei Sprachverständnisstörungen. Ein häufig unterschätztes Störungsbild mit

langfristig gravierenden Folgen für die Betroffenen. In: Forum Logopädie, 25 (2011), 1, S. 20-27

DANZ, Gerriet: So wird Ihre Kuh lila. Präsentieren wie die Werbefprofis. In: managerSeminare, Heft 156 (März 2011), S. 46-50

Demenzen in der Sprechtherapie. Themenschwerpunkt in: Sprachheilarbeit, 56 (2011), 2 (April), S. 50-65

EFING, Christian: Kommunikative Kompetenzen an der Schnittstelle Schule / Ausbildung: Zu den sprachlich-kommunikativen Anteilen am Konzept „Ausbildungsfähigkeit“. In: KRAFFT, Andreas; SPIEGEL, Carmen (Hrsg.): Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär. Frankfurt am Main u. a., 2011. S. 69-89

ENDERS, Frank: Erzähl' mir doch ein Lied! Songtexte unplugged. In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, Heft 26 (1/2011), S. 16-17

ESSER, Alexandra; HAUCH, Hanna: Uuuund action: Lesercasting. Schritt für Schritt zum Leseprofi. In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, Heft 26 (1/2011), S. 4-7

FRATER, Edit: Steuertipps für Trainer – Keine offene Rechnung. In: Training aktuell, 22 (2011), 6, S. 30-31

GAILBERGER, Stefan: Lesen durch Hören. Mit Hörbüchern die Lesekompetenz fördern. In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, Heft 26 (1/2011), S. 22-23

GEISSNER, Hellmut K.: Wie einfältig ist der Mensch, der meint, er habe nur eine Stimme. Eine Antwort an Hans-Martin Ritter. In: DGSS @ktuell –1/2011, S. 27-35

- GRAF, Jürgen: Trendanalyse 2010. Trainerhonorare im Sinkflug. In: Training aktuell, 22 (2011), 1, S. 6-9
- GROHNFELDT, Manfred: Überlegungen zu einer Sprachtherapie als Wissenschaft. In: Sprachheilarbeit, 56 (2011), 3, S. 122-130
- GROSSE BOES, Stephanie; KASERIC, Tanja: mit Eisenhower durch die Führungsstile. In: Training aktuell, 22 (2011), 1, S. 25-27 (Große Boes)
- HAAS, Christian: Heath Ledger in „The Dark Knight“: Andere Stimme, andere Wirkung? In: DGSS @ktuell –1/2011, S. 6-26
- HECKER, Stefanie: Dank Harvard erfolgreich verhandeln. In: Training aktuell, 22 (2011), 2, S. 21-23
- HEITWERTH, Resi: Schneeweißchen im Radio. Texte für das Radio schreiben und sprechen. In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, Heft 26 (1/2011), S. 12-15
- HILLEGEIST, Kerstin: Das Ich finden im Gedicht. Selbstperformance mit dem akustischen Portfolio. In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, Heft 26 (1/2011), S. 24-30
- HILLEGEIST, Kerstin; PABST-WEINSCHENK, Marita: Vom Lernprozess zum ästhetischen Produkt. In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, Heft 26 (1/2011), S. 34-35
- IGBAL BHATTI, Karin: Konstruktive Komplextherapie des Stotterns nach O. Braun. Ein intra- und interkultureller Ansatz zur Behandlung des Stotterns. In: Forum Logopädie, 25 (2011), 2, S. 12-19
- KREUTZMANN, Şebnem; HECKING, Mascha: Frühe Diagnostik bei mehrsprachigen Late Talkern. Sprachenspezifische Unterschiede und soziokulturelle Besonderheiten als Herausforderung. In: Forum Logopädie, 25 (2011), 1, S. 14-19
- LANGE, Stefan: „So, dann hätten wir's schon für heute...“ Logopädische Sitzungen pünktlich und stimmig beenden. In: Forum Logopädie, 25 (2011), 1, S. 34-37
- LATTERMANN, Christina: Frühkindliches Stottern: Abwarten oder sofort behandeln? Indikatoren für den Therapiebeginn auf der Basis von aktuellen Forschungsergebnissen. In: Forum Logopädie, 25 (2011), 2, S. 6-11
- LEHMANN; Bernd: Unterrichtseinstiege. In: unterrichtspraxis, 45 (2011), 1, S. 1-8
- Leseverstehen & Lesemotivation. Themenschwerpunkt in: Sprachheilarbeit, 56 (2011), 1 (Januar), S. 4-51
- MARTENS, Andree („ama“): Interaktion macht dumm. Schwarmintelligenz. In: managerSeminare, 160 (Juli 2011), S. 11
- MEWS, Jenny; IVEN, Claudia; de LANGENMÜLLER, Ulrike: Studiengänge der Akademischen Sprachtherapie. In: Sprachheilarbeit, 56 (2011), 1, S. 2-33
- MIDDENDORF, Jörg; DEHNER, Ulrich: Coaching-Umfrage Deutschland. Was verdienen Coaches? In: Training aktuell, 22 (2011), 4, S. 6-9
- MOSER-DOBIS, Christine: Neurofunktionelle Reorganisation – Die „Padovan Methode“ als therapeutische Möglichkeit in der Sprachrehabilitation. In: Sprachheilarbeit, 56 (2011), 1, S. 18-22
- MÜLLER, Annegret: Von West nach Ost nach West. Kati Hannken-Illjes: Professorin für Theorie des Sprechens. In: spektrum. Magazin der Musikhochschule Stuttgart, 17, S. 56-57
- NIEMANN, Philipp; KRIEG, Martin: Von der Bleiwüste bis zur Diashow: zur Rezeption zentraler Formen wissenschaftlicher Präsentation. In: Zeitschrift f. Angewandte Linguistik, 2011, Heft 54, S. 111-143
- PABST-WEINSCHENK, Marita: Gemeinsam sind wir ausdrucksstark. Formen gemeinsamen Sprechens. In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, Heft 26 (1/2011), S. 18-21
- PABST-WEINSCHENK, Marita: Mini-Dramen zwischen Tür und Angel. Mit szenischem Spiel Ausdrucksstärke fördern. In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, Heft 26 (1/2011), S. 8-11
- PABST-WEINSCHENK, Marita: Vorlesen, Vortragen und Textsprechen. In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10, Heft 26 (1/2011), S. 31-33

PETERMANN, Franz; RISSLING, Julia-Katharina: Sprachdiagnostik im Vor- und Grundschulalter. In: Sprachheilarbeit, 56 (2011), 3, S. 131-137

PETERS, Nina: Schluss mit dem Spicken. Frei sprechen lernen. In: managerSeminare, Heft 157 (April 2011), S. 60-65

REIMANN, Sascha: Harmonie als Hemmschuh. Teamentwicklung. In: managerSeminare, 160 (Juli 2011), S. 68-73 („Zuviel Eintracht kann für Teams tödlich sein“)

REIMANN, Sascha: Praxistest „Papershow“. Eine gute Vorstellung. In: Training aktuell, 22 (2011), 1, S. 30-31

REIMANN, Sascha: World Café goes online. In: Training aktuell, 22 (2011), 3, S. 37-39

ROEHL, Ute: Kommunikation mit Personallern. Schnell reagieren, offen agieren. In: Training aktuell, 22 (2011), 2, S. 33-35

SCHMETTKAMP, Michael: Pfiffige Seminareinstiege. Rein mit Vergnügen. In: Training aktuell, 22 (2011), 4, S. 16-18

SCHULTE, Birgitta M.: Neurobiologie für Coachs. Zum Lernen gehört Leidenschaft. In: Training aktuell, 22 (2011), 1, S. 22-24 (incl. Interview mit Gerald Hüther: „Neurobiologie wird überschätzt“)

STÖCKL, Hartmut: Multimodale Werbekommunikation – Theorie und Praxis. In: Zeitschrift f. Angewandte Linguistik, 2011, Heft 54, S. 5-32

VELTJENS, Barbara: DIN ISO 29990. Die neue Norm für alle Fälle? In: Training aktuell, 22 (2011), 1, S. 34-36

VOIGT-ZIMMERMANN, Susanne; KURTENBACH, Stephanie: Sprechwissenschaftler analysieren und optimieren Interpersonelle Kommunikation. In: Sprachheilarbeit, 56 (2011), 1, S. 29 (zur DGSS-Tagung 2010 in Halle)

VOIGT-ZIMMERMANN, Susanne; WERNER, Regine: Die un(v)ermessliche Wirksamkeit der Stimmtherapie – Praxisbeispiele in der wissenschaftlichen Betrachtung. In: de Langen-Müller, U., Hielscher-Fastabend, M. u. B. Kleissendorf (Hrsg.): Sprachtherapie lohnt sich?! Zum aktuellen Stand der Evaluations- und Effektivitätsforschung in der Sprachthe-

rapie. Tagungsbericht zum 10. Wiss. Symposium des dbs e.V. am 23./ 24.1.2009 in Hannover. Prolog: Köln (2009). S. 185-213

WICHTMANN, Anke: Mutismus im System - System im Mutismus? Logopädisch-systemische Betrachtungen des kindlichen Selektiven Mutismus. In: Forum Logopädie, 25 (2011), 1, S. 28-33

WINTRUFF, Yara; ORLANDO, Achiropita; GUMPERT, Maïke: Diagnostische Praxis bei mehrsprachigen Kindern. Eine Umfrage unter Therapeuten zur Entscheidung über den Therapiebedarf mehrsprachiger Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten. In: Forum Logopädie, 25 (2011), 1, S. 6-13

ZELLERHOFF, Rita: Diagnostik bei Mehrsprachigkeit als Prozess. In: Bräu, K., Carle, U., Kunze, I. (Hrsg.): Differenzierung, Integration, Inklusion. Was können wir vom Umgang mit Heterogenität an Kindergärten und Schulen in Südtirol lernen? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011. S. 213-231

## **Feedback erwünscht!**

**Würden Sie gerne den einen oder anderen Beitrag kommentieren?**

**Wurden in den Bibliographien wichtige Neuerscheinungen vergessen?**

**Meinen Sie, dass etwas ergänzt oder korrigiert werden müsste?**

**Mailen Sie an [rolwa@aol.com](mailto:rolwa@aol.com) oder schreiben Sie an den BVS e. V., Feuerbachstr. 11, 69126 Heidelberg.**

**Die sprechen-Redaktion freut sich über Rückmeldungen!**

## Rezensionen

**BRAUN, Sandy: Fünf Frauen fahren Ferrari. Kurzgeschichten von A bis Z. Acht: Achter Verlag, 2010. 55 S.; € 18,80**

Ein amüsanter Bändchen zum deutschen Alphabet mit einem genialen Titel und Illustrationen von Jutta Grünenwald. Leider geht's nur ums Alphabet, während wir doch lieber Lautübungen gelesen hätten. Sind da nicht die „Dudenbrooks“ von Jochen Schmidt in der „FAZ“ samstags interessanter? Nein, wir wollen das Bändchen nicht gering schätzen. Es ist eine eventuelle Leseübung mehr.

Was bei einer zweiten Auflage verbessert werden könnte:

- S. 13 unten sollte „Erneut ...“ gestrichen werden.
- S. 19: „Helfende Hände helfen Hilfsbedürftige[n].“
- S. 27: „letztendlich“ geht gar nicht: letztlich würde reichen.
- S. 39: „Regierungsaktivitäten“ sollte keinen Plural (Wolf Schneider) haben, außerdem vermisste ich „Reflexion“, was wie Annexion oft mit –kt- geschrieben wird.
- S. 49: „Weissrusslands“ ist nach alter wie neuer Orthographie falsch: Weißrussland (neu).

Trotzdem habe ich Sandy Brauns Bändchen gern gelesen. Jetzt wünsche ich mir ihren Text zu deutschen Lauten, damit wir endlich wegkommen vom „Kleinen Hey“.

Joachim Filliés

**DEHAENE, Stanislas: „Lesen“: Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert. München: Albrecht-Knaus-Verlag, 2010, 467 S.; €24,99**

Stanislas Dehaene, 1965 geboren, ist Mathematiker und Psychologe und einer der führenden Kognitionswissenschaftler. Für ihn wurde ein Lehrstuhl für experimentelle Wahrnehmungspsychologie am Collège de France eingerichtet mit den Forschungsschwerpunkten Grundlagen des Lesens, Schreibens und Rechnens.

Das umfangreiche wissenschaftliche Werk „Lesen“ liest sich trotz seiner 467 Seiten wie ein spannender Roman. Der Autor beschreibt zunächst, wie es überhaupt möglich ist, aus einer Vielzahl von Formen und Linien, der Schrift, auf einem Stück Papier Sinnhaftes zu generieren. Er geht im Einzelnen der Frage nach, was beim Lesevorgang im Gehirn abläuft und wie es erklärbar ist, dass das Säugetier Mensch des Lesens fähig wurde.

Dehaene geht unter anderem der Frage nach, welche Wege der Informationsverarbeitung beim Betrachten eines Wortes in geschriebener Form beschritten werden: In einer Graphik stellt der Autor dar, dass „beim Lesen eines Wortes mehrere parallele Wege der Informationsverarbeitung genutzt [werden]. (...) Ist ein Wort regelmäßig geschrieben, verwandelt ein phonologischer Weg die Grapheme in Phoneme. Ist das Wort unregelmäßig wie das französische „oignon“ (Zwiebel), werden tiefer liegende Implikationen einbe-

zogen. Man kann sie als mentale Lexika ansehen, die Form und Sinn zusammenführen.“ (S. 51)

Hoch interessante Zusammenhänge zwischen der Erfindung der Schrift und dem Lesen werden verdeutlicht. Dehaenes Buch ist ein wahrer Fundus an experimentellen Ergebnissen zur Gehirn- und Leseforschung, alleine der Anhang mit Abbildungen, Anmerkungen und bibliographischen Hinweisen umfasst 85 Seiten. Ein akribisch recherchiertes Buch mit vielfältigen Forschungsergebnissen, das einen hochspannenden Einblick in die menschliche Fähigkeit des Lesens gewährt. Der Autor geht in weiteren Kapiteln auch auf „gestörtes Lesen“ ein, z. B. bei Legasthenie, auf die „Neuronen des Lesens“ oder Fragen von Lesen und Symmetrie im Gehirn.

Dehaene diskutiert ausführlich verschiedene Methoden des Lesen-Lernens. Dabei stellt er die enge Verbindung zwischen Graphem und Phonem heraus. Experimente haben laut Dehaene bewiesen, dass je enger die lautliche Struktur einer Sprache mit der Graphemstruktur übereinstimmt, desto fehlerärmer gelingt der Leseprozess. „Die Fehler, die Kinder nach den ersten beiden Schuljahren beim Lesen machen, hängen mit der Transparenz ihrer jeweiligen Muttersprache zusammen“ – „Britische Kinder haben eine Fehlerquote von 67%, Deutsche nur von 3%.“ (S. 263).

Insgesamt ein faszinierendes Buch für Sprechwissenschaftler und Sprecherzieher, da es Dehaene gelingt, die enge Verbindung zwischen Geschriebenem und Gesprochenem widerzuspiegeln und mit einer enormen Fülle von eigenen und zitierten Forschungsergebnissen zu untermauern.

„Lesen“ sei unbedingt zum Lesen empfohlen.

*Brigitte Teuchert*

**FORSYTH, Kristy; SIMON, Sandy; SALMY, Marcelle; KIELHOFNER, Gary: The Assessment of Communication and Interaction Skills (ACIS) / Das Assessment der Kommunikations- und Interaktionsfertigkeiten. Version 4.0. Deutsche Übersetzung: Barbara und Jürgen DEHNHARDT Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag, 2011. 51 S.; € 20,99**

Es sind nicht nur Sprechwissenschaftler, von denen mehr oder weniger ausführliche Kriterienkataloge zur Beurteilung von kommunikativen Leistungen vorliegen – auch die Ergotherapie beschäftigt sich damit. Der vorliegende ausführliche Bewertungsansatz wurde bereits 1996 in den USA entwickelt. Die insgesamt fünf Kapitel behandeln den theoretischen Hintergrund zum Assessment der Kommunikations- und Interaktionsfertigkeiten (Kap. 1), das eigentliche Bewertungssystem (ACIS= Assessment of Communication and Interaction Skills; Kap. 2), seine Anwendung (Kap. 3) und Entwicklung (Kap. 4) sowie die Bereiche und die zu bewertenden Fähigkeiten (Kap. 5).

Der Bewertungsbogen umfasst eine DIN-A4-Seite; die Kriterien werden auf 20 Seiten erläutert. In den drei großen Bereichen „Körper“, „Informationsaustausch“ und „Beziehungen“ soll man in jeweils vierstufigen Skalen die Eindrücke beurteilen. Konkret geht es um die Aspekte „Tritt mit anderen in körperlichen Kontakt“, „Nutzt die Augen, um mit anderen zu interagieren und zu kommunizieren“, „Nutzt Bewegungen des Körpers, um etwas zu verdeutlichen, zu zeigen oder um Nachdruck zu verleihen“, „Bewegt den Körper in Bezug zu anderen“, „Wendet seinen Körper anderen Personen oder einer Betätigung zu“, „Nimmt körperliche Positionen ein“, „Produziert klare, verständliche Sprache“, „Spricht Wünsche, Ablehnungen oder Bitten direkt aus“, „Erbittet Informationen zur Sache oder zu Personen, die für eine gemeinsame Betätigung/eine soziale Aktion relevant sind“, „Beginnt In-

teraktion“, „Zeigt Affekt und eigene Meinung...“, „Setzt Lautstärke und Tonfall im Sprachgebrauch ein“, „Übermittelt sachliche oder persönliche Information“, „Macht sich durch Worte, Redewendungen und Sätze verständlich“, „Spricht angemessen lange“, „Koordiniert die eigene Handlung mit anderen auf ein gemeinsames Ziel hin“, „Hält sich an ausgesprochene und unausgesprochene soziale Normen“, „Richtet Gespräch und Verhalten auf die aktuelle soziale Handlung oder Betätigung aus“, „Gibt sich so, dass er möglichst eine gute Beziehung zu anderen aufbaut“ und „Stellt sich auf Reaktionen und Anliegen anderer ein“.

Für alle, die Menschen mit Defiziten in den aufgezählten Bereichen unterrichten bzw. therapieren, sind die hier in benutzerfreundlicher Spiralbindung gebotenen Assessments eine wertvolle Hilfe.

Roland W. Wagner

**KLINGBIEL, Kathrin; LUNZER, Eva: Anna, Peter und Lund, der Lese-Rechtschreib-Hund. Mit Informationsteil und Unterrichtsmaterialien auf CD-ROM. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2011. 96 S.; €29,80**

*Son Hunt wie Lunt, den wünsch ich mir, den er is nitlich und so winzich, das er in mein Febermepsen past. Bei jedm Feler, den ich schreibe, knuat er mir ins Ohr. Und er is so klain, das die andrn niks davon merkn.*

Ja, dieser Wunsch geht in diesem Buch in Erfüllung, denn Lund bekommt mit seiner Freundin Julia jede Menge Hundebabys, so dass jedes legasthenische Kind bald sicher einen kleinen Welpen abbekommt. Dass Tiere den Menschen weise Ratschläge geben, kennt man aus der Fabel. Hier geht es jedoch nicht metaphorisch zu, sondern ganz konkret. Lund erklärt den Leseanfängern, was es mit der Lese-Rechtschreib-Schwäche auf sich

hat. Es ist kein Mangel an Intelligenz, denn es gibt bekanntlich herausragende Wissenschaftler, die es trotzdem zu Welt Ruhm gebracht haben. Die Protagonisten Anna und Peter haben wie diese eine Legasthenie, wobei es Anna noch anfangs gelingt, sich mit dem Auswendiglernen der Fibeltexte durchzumogeln. Als die Schwäche der beiden erkannt ist, wird ihnen von Lund, dem Lese-Rechtschreib-Hund, die Angst vor den notwendigen Hilfsangeboten genommen.

Sie finden mit ihren Eltern den Weg zu einer Psychologin und einer Lese-Rechtschreib-Therapeutin, mit deren Hilfe sie ihre Probleme zu bewältigen lernen.

Die beiden Autorinnen, Mag. Kathrin Klingebiel, Psychologin und Akademische LRS-Therapeutin und Eva Lunzer, diplomierte Legasthenie- und Dyskalkulietherapeutin sowie Kindergartenpädagogin legen hier einen formal hervorragend gestalteten Text im leserfreundlichen Flattersatz und in leicht überschaubaren Schriftblöcken vor. Durch eine syntaktische Reduktion können sich Kinder der Schuleingangsphase den Text hörend erschließen. Inhaltlich macht der Text auf die Nöte lese-rechtschreibschwacher Schüler aufmerksam und zieht Parallelen zu anderen Beeinträchtigungen. Die Schüler werden sensibilisiert, sich in die Empfindungen der betroffenen Schüler einzufühlen. Wenn dadurch erreicht wird, dass sich Menschen in ihren je spezifischen Stärken und Schwächen erleben, so dürfte es nicht mehr vorkommen, dass Kinder, wie hier der kleine Peter, wegen Schwierigkeiten beim Vorlesen ausgelacht werden. Das Buch wirbt für eine stärkenorientierte Sichtweise, indem es die besonderen Fähigkeiten der beiden Hauptfiguren hervorhebt. Die Illustrationen von Elisabeth Mader aus Wien zeigen einprägsam die Dilemmata von Anna und Peter aber auch ihre Freudensprünge, nachdem ihnen professionell geholfen wurde.

Wenn Lehrer die Sensibilität ihrer Schüler für das Phänomen LRS erhöhen wollen, so finden sie in einer beigelegten CD-ROM alle Abbildungen des Buches sowie eine Reihe von Fragestellungen und Denkanstößen. Das Material ist so umfangreich, dass unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Schwierigkeitsstufen gewählt werden können, für die jeweils differenzierte Arbeitsblätter bereitgestellt werden. Für Lehrer und Eltern wird das Phänomen der LRS anschaulich erklärt. Zudem gibt es viele Hinweise auf Anlaufstellen, in denen sich Eltern die notwendige Beratung und Unterstützung holen können.

Das Buch ist kein Übungsprogramm, sondern ein Informationsangebot. Ich möchte es Erziehern und Lehrern der Schuleingangsstufe empfehlen sowie Eltern, die sich Gedanken um die Förderung ihres Kindes machen, dessen Lesen und Schreibenlernen ins Stocken geraten ist.

*Rita Zellerhoff, Düsseldorf*

**REFISCH, Inge: Sprechübungen mit Gedichten. Übungsvorlagen für Sprachtherapie, Sprecherziehung, Stimmschulung und Deutschunterricht. Bern: Hans Huber Verlag, 2010. 324 S.**

Dem Buch mit Gedichten von Inge Refisch sind ein Geleitwort von Eberhard Ockel und eine Einführung von Uwe Schürmann vorangestellt, die helfen können, Aufbau und Zielstellung der Texte in einen größeren Zusammenhang einzuordnen und die Anregungen für die Arbeit mit dem Buch geben. Denn es handelt sich nicht einfach um eine Gedichtsammlung einer Autorin, sondern deren Anliegen ist es, mit den eigenen Gedichten eine Textsammlung vorzulegen, die sich an den Gegebenheiten des deutschen Lautsystems und dessen Kombinationsmöglichkeiten orientiert.

Inge Refisch hat, wie der Suchindex am Ende des Buches deutlich macht, versucht, für alle nur denkbaren Lautverbindungen Übungstexte zu entwerfen. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen war dabei, wie Schürmann in der Einleitung schreibt, dass die bisher existierenden Kompendien sich an klassischer Literatur orientierten und oftmals die Sprechwirksamkeit der Üben nicht erreichten. Deshalb wollte sie eine „leicht zugängliche, inhaltlich attraktive, nah am alltäglichen Erleben und vor allem sprachlich vertraut“ (S. 13) wirkende Zusammenstellung entwickeln. Als Zielgruppen ist an ein weitgefächertes Klientel gedacht, das vom Einsatz bei Aphasie-Patienten über Rhetorik-Trainings mit Politikern bis zur Bibliothherapie-Ausbildung reicht, mit vielen Zwischenfacetten (S. 9).

Im Vordergrund steht das Spiel mit der Sprache, das Spaß machen soll und über die poetische Kraft der Texte die Lust am Üben weckt. Vordringlich ist an die Festigung der deutschen Aussprache gedacht, weshalb es sich als Übungsmaterial für praktisch alle Sprechberufe eigne (S. 7).

Uwe Schürmann weist nachdrücklich darauf hin, dass „Sprechen aber mehr als eine artikulationsmotorische Geläufigkeitsübung (ist)“ (S. 14), dass es um Sinnvermittlung gehe. So unterscheidet sich das vorliegende Buch u. a. vom berühmten-berühmten „kleinen Hey“ dadurch, dass ernsthafte Themen behandelt werden und der phonologische Aufbau des Deutschen stringent berücksichtigt wird, was sinnentleertes Üben verhindert. Insofern ist das vorgelegte Buch zu begrüßen. Nichtsdestotrotz darf nicht außer acht gelassen werden, dass das Üben von korrekter Lautung nur in bestimmten ausgewählten Kommunikationssituationen sinnvoll ist und die kommunikative Kompetenz als Komplexphänomen Ziel aller Bemühungen sein muss.

*Christa M. Heilmann*

**RÜTTIMANN, Dieter; HÜPPI, Hans-Martin: Erfolgreich kommunizieren. Regeln und Beispiele zur Gesprächsführung in der Schule. Köln: Carl Link, Wolters Kluwer Deutschland GmbH. 2010. 112 S.; €20,- (Reihe: SCHUL-MANAGEMENT konkret Band 22)**

Schon lange hat mich kein Fachbuch so begeistert wie diese unterhaltsamen 100 Seiten mit "Regeln und Anekdoten zur Gesprächsführung in der Schule", die – das sei sofort gesagt – sich mit geringfügigen Anpassungen an das jeweilige Lebensfeld übertragen lassen auf Kommunikation in Wirtschaft, Verwaltung, Kirche und Hochschule. Hier geht es um die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen der Lehrenden, die noch immer, selbst während der Ausbildung ein Schattendasein fristen. Gelehrt werde "Rhetorik statt Kommunikation, Auftrittskompetenz statt Zuhören und Zuwendung." (7)

Rüttimann/Hüppi, beide gestandene Lehrer und Hochschullehrer in Zürich, entwirren das Kommunikationsgeflecht Schule, in der es nie nur um die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden geht, beide abhängig vom Verhältnis Eltern – Schule, sondern immer auch um die der Schulleitungen, sowie die der Lehrenden untereinander – das alles im Macht-Rahmen der Institution Schule, die Selektionsinstrument ist und bleibt.

Die dem Schulleben abgelauchten Anekdoten machen das Lesen zum Vergnügen. Es könnte problemlos dahinfliegen, gäbe es nicht immer wieder Stopp-schilder, Hinweise auf 'vertiefende' Literatur in einer wahrlich verblüffenden Differenziertheit und Dichte. Das sind 10 Seiten Literaturangaben (zu 100 Seiten Text), davon 30% englische, französische, italienische, zu Konstruktivismus, Systemtheorie, Psychologie, Lerntheorie, Anthropologie, z. B. von Bateson bis Wygotski, Bühler bis Searle, Bourdieu bis

Tomasello... Rüttimann/Hüppi wissen nämlich, dass der sog. pädagogische "Königsweg": "aus der Praxis – für die Praxis" allzu oft nur ein Holzweg ist, wenn er nicht durch sichere Theorien gefestigt wird. Hätten die Autoren die sie stützenden Theorien entfaltet, es wäre zwar ein gesättigtes Kompendium entstanden, jedoch der Anreiz, selbst zu suchen, sich kritisch des Gewussten erneut zu vergewissern, wäre verloren gegangen – und damit der Reiz des Büchleins.

Hätte ich irgendeinen Einfluss auf die Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer, besonders auch der 'Sprecherzieher', die allzu oft ohne pädagogisches Grundwissen noch immer 'Sprechenkönnen' mit kommunikativer Kompetenz verwechseln, Rüttimann/Hüppi gehörte künftig unbedingt zur kommunikationspädagogischen Pflichtlektüre.

*Hellmut K. Geißner*

**SCHLESIGER, Claudia; MÜHLHAUS, Melanie: Late Talker - Späte Sprecher. Wenn zweijährige Kinder noch nicht sprechen. Ein Ratgeber für Eltern sowie Sprachtherapeuten, Ärzte und Erzieher. Idstein: Schulz-Kirchner, 2011. 64 S., €8,40**

Die Publikation der promovierten Sprachheilpädagogin Claudia Schlesiger und der akademischen Sprachtherapeutin und Diplom-Pädagogin Melanie Mühlhaus ist relativ schnell zu rezensieren, denn Titel und Untertitel sagen bereits alles Wichtige zum Inhalt und zu den Zielgruppen.

Gerne bestätige ich, dass das Versprechen „Ratgeber“ angemessen eingelöst wurde. Höchstens Fremdwort- und Hypotaxenverliebte Experten könnten die leicht verständliche und anschauliche Sprache sowie die nur pauschal aufgelisteten Quellenangaben kritisieren. Für die Angehörigen von Kindern mit Sprachentwicklungsverzögerungen ist das Werk op-

timal, doch auch den therapeutisch tätigen Fachleuten wird eine gute Informationsbasis mit zahlreichen Beispielen und Übungsanregungen geboten. Und sogar Eltern von „normal“ sprechenden Kindern dürften von manchen Empfehlungen zur Sprachförderung profitieren!

Roland W. Wagner

**SCHÜRMAN, Uwe: Vorlesen und Vortragen leicht gemacht. München: E. Reinhardt Verlag, 2010. 153 S., Audio-CD**

Der Reinhardt-Verlag hat mit dem Buch von Uwe Schürmann seine neue mintgrüne Kommunikationsreihe erweitert. Auch dieser Band hat mit roten Stuhlreihen einen Eye-Catcher als Cover erhalten, oder mit anderen Worten einen Hingucker, einen Blickfang als Umschlagbild, der jedoch auf den zweiten Blick (wie auch bei den Büchern von Hartwig Eckert und Christa Heilmann) eher irritiert als zielführend ist: Warum bleiben die Stühle leer, wenn die Lektüre des Buches ein gelingendes Vorlesen ermöglichen soll?

Vom gleichen Autor wurde mit *Vorlesen und Vortragen leicht gemacht* der dritte Titel ins Verlagsprogramm aufgenommen, thematisch mit *Voice Coaching* und *Mit Sprechen bewegen* verbunden.

Uwe Schürmann führt in die Welt des Vorlesens über Atmung und Stimmführung als seinem ursprünglichen Thema ein, zeigt die Zusammenhänge und unauflösbaren Verbindungen um sich schließlich noch den Besonderheiten des Mikrophonsprechens mit seinen technischen Fallen zu widmen. Eröffnet wird das Gespräch mit den Leserinnen und Lesern jedoch über die Frage, warum und

für wen eigentlich vorgelesen werden kann und sollte.

Das Buch berührt sehr viele Aspekte des Vorlesens und die Rezensentin hätte sich an manchen Stellen eine Ruhepause gewünscht, ein tieferes Eindringen in die Thematik, ein Verweilen, auch unter der Konsequenz, dass dann einige Teilthemen hätten wegfallen müssen. Der Leserschaft wird viel Einfühlen und Nachvollziehen abverlangt und die mit der Materie vertraute Rezensentin ist sich nicht sicher, ob das ohne Vorwissen gelingen kann (wie es der Titel suggeriert).

Es handelt sich bei dieser Veröffentlichung um einen „Zugriff“ spezifischer Art: Standen bei Otto von Essen die Intonationsverläufe im Zentrum, bei Christian Winkler die Gliederung in Sinnschritte, bei Pawlowski und Wachtel das mediale Sprechen von Prosatexten, so führt Schürmann vom Konzept der Atemrhythmisch Angepassten Phonation (AAP) nach Coblenzer zur Arbeit am Text, zum Vorlesen.

Die beigelegte CD macht hörbar, wie Schürmann sein Vorlesen versteht, jedoch wird im Text ausdrücklich darauf verwiesen, dass die Interpretationen als „Anregung, nicht aber als Norm“ (S. 137) verstanden werden sollen. Die Beispiele unterschiedlicher Stimmeinsätze und Stimmführungen werden physiologisch erklärt und stellen eine interessante Ergänzung zu den Hörbeispielen der CD aus *Menschen und ihre Stimmen* von Hartwig Eckert dar.

Vorlesen ist und bleibt eine immer wieder einzigartige Situation, immer wieder von unvorhersehbaren Momenten begleitet. Darauf will uns dieses Buch vorbereiten.

Christa M. Heilmann

Die sprechen-Bibliographie gibt es auch komplett als Word-Datei auf CD-ROM – mit allen seit 1983 in sprechen veröffentlichten Bibliographien und einigen anderen wichtigen Leselisten (ca. 3.000 S. Text mit über 15.000 Buch- und Artikelhinweisen).

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

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

Bestellt werden kann per E-Mail an [rolwa@aol.com](mailto:rolwa@aol.com).

## Impressum

### Herausgeber:

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

### Redaktion:

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

Claudia Langosch, Dipl.-Sprechwissenschaftlerin

Dirk Meyer, Dipl.-Sprechwissenschaftler

Dr. Marita Pabst-Weinschenk, Sprecherzieherin (DGSS)

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

### Beirat:

Dr. Dieter-W. Allhoff (Gründer und Herausgeber 1983-2008)

Dr. Brigitte Teuchert

Dr. Waltraud Allhoff

**Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.**

sprechen erscheint im bayerischen verlag für sprechwissenschaft (bvs)  
Schwanenplatz 2 · D-93047 Regensburg

### Redaktions-Anschrift:

sprechen c/o Berufsverband sprechen e. V.; Feuerbachstr. 11,  
69126 Heidelberg. Redaktions-Telefon: 06221-29548; E-Mail: [rolwa@aol.com](mailto:rolwa@aol.com)

### Druck und Versand:

COD Büroservice GmbH, Druckzentrum Saarbrücken,  
Bleichstraße 22, 66111 Saarbrücken, Tel. 0681-393530

**Für die Mitglieder der meisten Landesverbände der DGSS ist der Bezug der Zeitschrift im Jahresbeitrag enthalten.**



***sprechen*** wendet sich an  
pädagogisch und therapeutisch Tätige  
und Studierende des Gesamtbereiches  
'Mündliche Kommunikation'.

***sprechen*** veröffentlicht Beiträge  
zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung:  
zur Atem-, Stimm- und Lautbildung,  
zur Stimm-, Sprech- und Sprachtherapie,  
zur Rhetorischen Kommunikation  
sowie zur Sprechkunst.