
sprechen

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

Aus dem Inhalt:

In memoriam Hellmut Geißner

**Hellmut Geißner: TRANSFORMATIONEN (in 60 Jahren)
Von einem deutsch-didaktischen Anhängsel zu einer kommunikations-
wissenschaftlich begründeten Disziplin in der Mediengesellschaft**

Miriam Festl: Die lächelnde Stimme

**Vera Hukelmann: Jede STIMME zählt!
Eine Untersuchung zu stimmpräventiven Maßnahmen
für Lehramtsstudierende an deutschen Hochschulen**

**Claudia Langosch, Jörg-Friedrich Onnasch, Thomas Steger,
Andreas Klement: Die "Klasse Allgemeinmedizin" –
Ideen für ein Kommunikationstraining mit Medizinstudenten**

**Dagmar Puchalla, Corinna Maria Dartenne, Almut Roeßler:
Was zählt die Stimme einer Lehrkraft?**

**Hans Martin Ritter: Hellmut Geißner und die Ästhetische
Kommunikation – ein Abschied**

**Hans Martin Ritter Spielzüge – Praktische Beispiele
zu einer Kunst des Umwegs**

**Rainer M. Stoffel: Erzählen. Anmerkungen zur Re-Oralisierung...
Kommentare – Berichte – Bibliographien – Rezensionen**

Inhalt

In memoriam Hellmut Geißner	4
Hellmut Geißner: TRANSFORMATIONEN (in 60 Jahren) Von einem deutsch-didaktischen Anhängsel zu einer kommunikations- wissenschaftlich begründeten Disziplin in der Mediengesellschaft	7
Miriam Festl: Die lächelnde Stimme	16
Vera Hukelmann: Jede STIMME zählt! Eine Untersuchung zu stimmpräventiven Maßnahmen für Lehramtsstudierende an deutschen Hochschulen	31
Claudia Langosch, Jörg-Friedrich Onnasch, Thomas Steger, Andreas Klement: Die "Klasse Allgemeinmedizin" – Ideen für ein Kommunikationstraining mit Medizinstudenten	46
Dagmar Puchalla, Corinna Maria Dartenne, Almut Roeßler: Was zählt die Stimme einer Lehrkraft?	50
Hans Martin Ritter: Hellmut Geißner und die Ästhetische Kommunikation – ein Abschied	66
Hans Martin Ritter: Zwei Gedichte (zu Hellmut Geißner)	72
Hans Martin Ritter Spielzüge – Praktische Beispiele zu einer Kunst des Umwegs	75
Rainer M. Stoffel: Erzählen. Anmerkungen zur Re-Oralisierung in literarischen Erzählungen	79
Kommentare zu bereits erschienenen sprechen-Artikeln:	86
- Hans Martin Ritter: Valium für Bildungsbürger oder: Sprechkunst heute – oder doch eher: Die Fechtkunst des Monsieur Türlütü?	
- Heiner Apel: Anmerkungen zum Artikel „Paradigmenwandel in der Sprecherziehung“	
Berichte (Andrea Brunner und Anja Oser über zwei BVS-Fortbildungen)	92
Bibliographie: Neue Bücher, CD-ROM und DVD	94
Bibliographie: Zeitschriftenartikel und Beiträge in Sammelbänden	97
Rezensionen	102
Impressum	115

Zu diesem Heft...

Liebe *sprechen*-Leserinnen und Leser,

dieses Heft ist Hellmut Geißner gewidmet. Am 19. August 2012 hat er den Kampf gegen seine Krankheit aufgeben müssen. Mit ihm verliert nicht nur die deutsche Sprechwissenschaft ihren prominentesten Vertreter, auch die Zeitschrift „sprechen“ muss künftig auf einen besonders aktiven Beiträger verzichten - allein in den letzten sieben Heften erschienen fünf längere Aufsätze von ihm. Mit ihm beschäftigen sich einige Beiträge dieses Heftes, darunter auch – eine Premiere – zwei Gedichte von Hans Martin Ritter.

Zu den nächsten beiden Seiten möchte ich eine persönliche Geschichte erzählen: Am 9. April 2011 waren meine Frau und ich zu einer ganz besonderen Feier eingeladen: Im „Cour d'Alsace“, einem Vier-Sterne-Hotel im elsässischen Städtchen Obernai, wurde ein ungewöhnlicher „155. Geburtstag“ gefeiert, nämlich Hellmut Geißners 85. zusammen mit einem runden seiner Gattin Edith Slembek. Als nach Mitternacht die Runde kleiner wurde und ich mit Hellmut ein Vieraugengespräch führen konnte, wurden die Themen persönlicher und ernster, betrafen Alter, Krankheit und Tod. Bei dieser Gelegenheit übergab er mir ein Blatt mit der Bitte, die darauf stehenden Informationen nach seinem Tod in der Zeitschrift „sprechen“ zu veröffentlichen. Die beiden folgenden Seiten enthalten diese Daten, die Hellmut Geißner wichtig waren. Sie sind absichtlich nicht im üblichen *sprechen*-Layout gestaltet, sondern sie wurden in der Form, wie Hellmut Geißner sie geschrieben hat, eingescannt und eingesetzt.

Und alle Informationen, alle Informanten bezeugen: Hellmut Geißner war ein wirklich großer Sprechwissenschaftler, Sprecherzieher und Kollege!

Mit diesmal mehr traurigen Grüßen aus Düsseldorf, Halle, Heidelberg und Marburg

Roland W. Wagner

P. S.: Für Hellmut Geißner wurde ein Online-Kondolenzbuch angelegt. Unter der Internet-Adresse <http://hkg-inmemoriam.ch/> haben sich viele seiner Weggefährten, Schüler(innen) und Kolleg(inn)en eingetragen.

Hellmut K. Geißner

Daten, die im Gedächtnis bleiben sollten

7.3.1926 Darmstadt

32-36 Gartenarbeitsschule

ab 36 humanist. Gymnasium

2.1944 erstes Abitur

Wehrdienst - Fronteinsatz

9.44 Verwundung

zweiter Fronteinsatz

amerik. Kriegsgefangenschaft in Belgien

9.45 Entlassung

Sonderkurs für Kriegsteilnehmer

4.1946 zweites Abitur

SS 46 Studienbeginn Univ. Frankfurt/Main

(Klass. Philologie, Germanistik, Philosophie, Pädagogik,
Sprechkunde)

10.49 Prüfung für Sprecherzieher

(wiss. Hilfskraft u. Übungsleiter)

11.50 Mitglied DAfSuS

1.55 Promotion zum Dr. phil.

4.56 Univ. des Saarlandes Saarbrücken

- 76 wiss. Ass. - Akad. Direktor

Prüfstelle: 85 SE.-Prüfungen

Zusätzliche Lehraufträge:

57-61 Dolmetscher-Institut (Einrichtung SE)

59-63 Musikhochschule (Wunsch KUMI)

70-74 PH (Wunsch Rektor)

56-61 Leiter Sommerkurse für finnische Germanisten (Jyväskylä)
(mit AA Verhandlungen ü. Leitung d. dt. Kulturinstituts Helsinki)

54-83 Vorstandsmitglied

64-71 erster Vorsitz

65-93 Wiss. Beirat (Mitbegründer)

91 Ehrenmitglied

76-94 Berufung an die Univ. Koblenz-Landau, Campus Landau.
erste C4 Professur im Fach in der BRD

Prüfungen Sprechwissenschaft

Promotionen 8,
davon 5 betreut und geprüft an den Universitäten
Saarbrücken, Jyväskylä, Halle, Frankfurt/M, Karlsruhe

Magister 5

Diplomexamen Psychologie mit Fach Sprechwiss. 4

Zertifikate Sprecherziehung 21
(nach Schließung der dgss-Prüfstelle)

Gründungen, bzw. Einrichtungen:

66 mitteilungen dgss (Alleinhrsg. bis 71)

68 Sprache und Sprechen (zuerst mit W.L. Hoffe) bis Bd. 25;1991

68 Institut f. Rhetorik u. Methodik, Eur. Ak. Otzenhausen
(wiss. Leiter, dann Vors. des wiss. Beirats.)

68 Intern. Kolloquium für Kommunikation (mit F. Casmir, SCA)
(22. Koll. des ICC 2010 Univ. Wien)

91 sprechen und verstehen, Bd. 29: 2011

75 „reden und reden lassen. rhetorische Kommunikation“

13 tlg. Fernsehserie SWF/ORF

(Grimme-Preis in Silber)

einzigste Fernsehproduktion aus dem Fach,

Grundlage: „Rhetorik und politische Bildung“

mit Buch und separatem Trainerleitfaden

Ehrungen

73 Ehrenmitglied der SCA

90 Gedenkmedaille in Silber der MLU. Halle/Saale

94 Bundesverdienstkreuz

96 presidential award NCA (früher SCA), San Diego, CA



Hellmut K. Geißner
(7.3.1926 – 19.8.2012)

Zeichnung: Jürgen Hotz

Jürgen Hotz, geboren 1965 in Ulm, lebt seit 1985 in Heidelberg, arbeitet seit 1991 als Lektor in Verlagen, zeichnet von Kindesbeinen an und nimmt seit 1990 (unter seinem Pseudonym "Jütz") an Ausstellungen teil.

Hellmut K. Geißner

TRANSFORMATIONEN (in 60 Jahren*)

Von einem deutsch-didaktischen Anhängsel zu einer kommunikationswissenschaftlich begründeten Disziplin in der Mediengesellschaft

Während bei meinem Studienbeginn die Inhalte der Studienfächer Philosophie, Griechisch und Latein, Germanistik klar waren, blieben Inhalte und Ziel der Sprechkunde unklar. Das gleichzeitige Studium dieser Fächer verlangte einen Spagat. Schon Cicero hatte beklagt „*die-se unsinnige, nutzlose und tadelnswerte Trennung gleichsam zwischen Zunge und Gehirn, die dazu führt, daß uns die einen denken, die anderen reden lehrten.*“¹

Zwischen ‘Zunge und Gehirn’ – als ob es ein hirnloses Sprechen gäbe (wenngleich manche, - nur häufiger Politiker - diesen Eindruck erwecken), weniger verwunderlich ist ‘stummes’ Denken. Allerdings meinte schon Kant „*Allein wieviel und mit welcher Richtigkeit würden wir wohl denken, wenn wir nicht gleichsam in Gemeinschaft mit anderen, denen wir unsere und die uns ihre Gedanken mitteilen, dächten.*“² Das Paradox sollte für die Sprechenden einseitig gelöst werden, indem die Physiologie des Sprechapparates trainiert wurde, die ‘Zunge’ ohne Hirn, der ‘Kehlkopf’ ohne Kopf. Auf der anderen Seite blieb die ‘Arbeit im Kopf’ ohne Beachtung der Äußerungsformen, durch die das Gedachte und Gefühlte den Mitmenschen mitgeteilt wird. Die fundamentale Tatsache, dass Sprechen immer Ausdruck von Gedanken ist, – die Grund-

auffassung von ‘speech’ - wurde ebenso ignoriert wie die Tatsache, dass nach Mauthner „*zu den Sprechwerkzeugen auch das Gehirn gehört.*“³ Auf diese Weise konnte der ‘tadelnswerte’, wenn vielleicht auch manchmal kunstvolle Spagat nicht normalisiert werden.

Das Sprechen läuft leer, wenn nicht Hörende berücksichtigt werden. Hören läuft leer, wenn es nicht um Verstehen des Gehörten geht. Folglich kann es nur gehen um das Wechselverhältnis sprechen: verstehen, das heißt aber verstehen : sprechen in den Formen dieser Äußerung. Wilhelm von Humboldt meinte: „*Verstehen und Sprechen sind nur verschiedenartige Wirkungen der nämlichen Sprachkraft.*“⁴

Doch warum das ‘zu Verstehende’ idealisierend nur an Sprechen binden? Wichtig sind im Leben auch Schreiben und Verstehen, Tanzen und Verstehen, Singen und Verstehen, Malen und Verstehen, Raumbilden und Verstehen... Warum das zu Verstehende an Sprache, gar nur an einen Sprecher binden? Das Wechselverhältnis ist nicht zu reduzieren auf den je Einzelnen. Schon an der Oberfläche des Verstehens, erst recht im Tiefenverstehen zeigt sich, dass es immer um Versuche geht, *etwas gemeinsam zu machen*, um Kommunikation. Gemeinsam machen, was der/die Einzelne nicht verwirklichen kann: Erlebtes, Gedachtes, Er-

* Genau gezählt sind es 2011 sogar 65 Jahre; denn meine Sprecherzieherprüfung im Oktober 1949 war der Abschluss des im SS 46 begonnenen Sprechkunde-Studiums.

¹ de oratore III,61

² Kant WW IV, 363

³ F. Mauthner, 1906: ‘Die Sprache’. Frankfurt/Main (117)

⁴ Motto der Reihe ‘sprechen und verstehen’

hofftes, Gewünschtes ... Kommunikation als der Versuch von in der gemeinsamen Welt Lebenden einen für sie möglichen Sinn zu konstituieren.

Es wurde deutlich, dass jeder Ansatz beim *Sprechen* unzureichend ist, sei er biologisch wie in den 20er Jahren (bald biologistisch instrumentalisiert) oder individualpsychologisch. Eine zureichende Grundlage kann nur gefunden werden im *Miteinandersprechen der vergesellschafteten Menschen in ihrer sozialen Wirklichkeit*. Dieser **sozialpragmatische Ansatz der Kommunikation** hat im **Gespräch** als verständigungsorientiertem Handeln seinen prototypischen Gegenstand.

Genau überlegt hat der Gedankengang gezeigt, *Sprech-* in der Fachbezeichnung ist eine begriffliche Überanstrengung. Folgerichtig war die Grundlage des Faches dann (zunächst noch) bestimmbar als⁵ **Sprechwissenschaft - Theorie der mündlichen Kommunikation**.

Wird jedoch die gesamte *kommunikative Kompetenz* (mehr nach Hymes als nach Habermas) berücksichtigt, dann geht es nicht nur um 'sprachliche' Kompetenz, dann ist z. B. *Text* nicht nur kohärent Schriftliches, sei es funktional oder fiktional, sondern auch Bild-text in Film, Fernsehen, Internet oder Raum-text in einem Gebäude-Ensemble, in einem Körper-spiel. Es geht dann um die Kompetenz der Performanzen, *offline mit allen Sinnen*. So betrachtet ist auch 'mündlich' wiederum eine reduzierte Kompetenz, folglich *mündliche Kommunikation* als Bestimmung der wissenschaftlichen Grundlage, erneut eine begriffliche Überanstrengung. Deshalb waren erneut Transformationen erforderlich, die der 'Sprech'-wissenschaft in **Kommunikati-**

onstheorie und die der 'Sprech'-erziehung in **Kommunikationspädagogik**.⁶

Woher kam die Fehleinschätzung mit 'sprech-' und warum konnte sie sich so lange halten? Nach dem Ende des II. Weltkriegs war - abgesehen von der unsäglichen NS-Rhetorik des Faches - keine brauchbare Fachliteratur vorhanden. Deshalb wurde nach 1945 wie in vielen Fächern angeknüpft an (vermeintlich) Unverdächtigem aus der Zeit der Weimarer Republik. Für Sprechleute hieß das: Anknüpfen an Erich Drachs *Sprecherziehung. Pflege des gesprochenen Wortes in der Schule*, erschienen 1922 als Band 3 des 'Handbuch der Deutschkunde'. Dieser 'Führer zu deutscher Schulerziehung' erklärt zugleich die Eingemeindung der Sprecherziehung in die völkisch basierte *Deutschkundebewegung*, die vom Völkischen entschlackt zur Deutschdidaktik wurde⁷. Unbeachtet blieb lange Zeit, dass dieses merkwürdige Buch von Drach Auflage um Auflage an die braune Ideologie angepasst worden war. Drach bot eine griffige Zusammenfassung all dessen, was schon Jahre vorher - etwa im (10-bändigen) Handbuch der Pädagogik von Rein - kapitelweise dargestellt war: Aussprache, Gespräch, Lesen, Vortrag, Stimmbildung ... Auch die Herleitung aus der 'Deutschkunde' war nicht originell, hatte Klaudius Bojunga sie doch bereits 1913⁸ proklamiert; sie umfasse „*Sprache, Schrifttum und Kunst; Sitte, Weltanschauung und Recht; Stammesart, Volksart und Staat; Landschaft, Wirtschaft und Wohnung*.“ Vor Ausbruch des

⁶ ab Bd. 14, 1998 der Reihe 'sprechen und verstehen'. Schriften zur Kommunikationstheorie und Kommunikationspädagogik (statt 'Schriften zu Sprechwissenschaft u. Sprecherziehung'). St. Ingbert; bzw. H. Geißner, 2000: Kommunikationspädagogik. Transformationen der 'Sprech'-Erziehung. St. Ingbert

⁷ E. Drach, 1922: *Sprecherziehung*. Frankfurt/Main; 6. Aufl. 1941

⁸ K. Bojunga, 1913: Die Gestaltung des deutschen Unterrichts; in: ZS f. d. deutschen Unterricht. 9. Ergänzungsheft, 18-39

⁵ H. Geißner, 1981: *Sprechwissenschaft - Theorie der mündlichen Kommunikation*. (2. Aufl. 1988) Frankfurt/Main

Krieges waren diese Inhalte des Deutschunterrichts noch in der Euphorie von 1871 proklamiert, nach der Niederlage 1918 als Appell völkischer Zukunftshoffnung. Aufgenommen wurde Bojungas 1921 veröffentlichter genauer Plan für den deutschen Sprachunterricht in die Richterschen Richtlinien für die 'Deutsche Oberschule'. Drach, als ehemaliger Schauspieler hat, so scheint es, die früher im Schauspielunterricht üblichen physiologischen Lernschritte mit Aufgaben des Deutschunterrichts verbunden. Schon früh meldete sich Widerspruch. Wilma Mönckeberg, Lektorin an der Universität Hamburg, schrieb bereits 1930⁹:

„Wenn man die Bücher von Drach, die seiner Schüler und Mitarbeiter liest, so könnte man glauben, Sprecherziehung gehörte bereits zum festen Lehrbestand unserer Schulen ...

Im ganzen Reich gibt es nicht eine Schulart, ja nicht eine einzige Schule, die Sprecherziehung von der untersten bis zur obersten Klasse durchgeführt und systematisch eingebaut hat.“

Daran hat sich - soweit ich sehe - bis heute nichts geändert. Carl Ludwig Naumann stellte vor kurzem fest: „Seit über 80 Jahren steht die Sprecherziehung draußen vor dem Schultor' und fragt 'Warum ist die Schwelle so hoch?'¹⁰

Mönckeberg erklärte sich den Zustand wie folgt:

„Die weitaus meisten Pädagogen und Schulbehörden ... sehen die Grundlage einer Sprecherziehung noch immer in einer phonetisch-hygienischen Sprechtechnik. Drach schreibt in seiner Sprecherziehung: ‚Hygienische Sprechtechnik heißt die unterste Stufe, sinnvolles Wortgestalten die nächste, freie Rede die

höchste, deren jede auf der vorausgehenden sich aufbaut.“

Das ist der Quellsatz für den berühmten Stufenbau, der noch heute mancherorts die Lehre bestimmt¹¹, obwohl schon Mönckeberg meinte:

„Meiner Ansicht nach wächst keine dieser Stufen aus der anderen hervor. Das richtig intonierte, wohlartikulierte Wort bietet nicht die geringste Handhabe für ein ausdrucksvolles, lebendiges Sprechen, sondern bedeutet für nicht Wenige die Gefahr, sprechtechnisch zu erstarren, die eigene natürliche Sprechweise zu verlieren und an seine Stelle ein lautreines Sprechschema zu stellen. Trotz bester Artikulation kann der Sprecher sinnlos sprechen, trotz völlig verkehrter Tonbildung kann er außerordentlich sinnvoll und ausdrucksstark sprechen.“

Es ist unverständlich, dass dieser 'Stufenbau' ausgerechnet im Deutschunterricht Urstände feiern soll. Christian Winkler jedoch meinte schon 1954: „Da Kinder bei der Einschulung bereits sprechen können, ist es weder nötig noch wünschenswert [...] ihre Sprechleistung in einem Lehrgang der Atem-, Stimm- und Lautbildung systematisch aufzubauen.“¹² Sie können sprechen. Oft nicht schön, aber laut. Sie sprechen meistens ihre Mundart. Sie lernen nun ein 'besseres' Deutsch. Dieses bessere, das sog. 'lautreine' Deutsch ist zwar nichts fürs Schreiben, aber wichtig fürs Lesen. Das Lesen verbessert die Ausdrucksmöglichkeit. Das kommt dem Aufsatzunterricht zu gut. Was Schüler darin nicht selbst ausdrücken können, lesen sie in der Dichtung. Manchmal lesen sie auch schön vor. Dabei geht es nicht um 'Sprechkunst'. Wenige lernen dann noch 'reden' nach alten Mustern. 'Gesprächsfähigkeit' fordern *nur* die neueren Lehrpläne, aber

⁹ in: Monatsschrift f. höhere Schulen 1930, 418-424

¹⁰ C.L. Naumann, 2004; in: Sprache u. Sprechen. Bd. 42, 37-46

¹¹ vgl. Geißner, 2009: "Gibt es einen Stufenbau..." dgss@ktuell 2009

¹² Ch. Winkler, 1954: Deutsche Sprechkunde und Sprecherziehung, 410

‘Gespräch’ erforderte einen anderen Unterricht. Keinen Stufenbau, sondern Kommunikation, eben: Kommunikationspädagogik.

Zur Überwindung der “tadelnswerten Trennung von Zunge und Gehirn” hilft kein lautreines, wortreiches Sprechen denen, die doch nichts zu sagen haben. Nach dem Beitritt der DDR zum Geltungsbereich des Grundgesetzes traf Kurt Mazur, der Chef des Gewandhausorchesters in Leipzig, den Nagel auf den Kopf: *“dass ich eine Sprecherziehung hinter mir habe und jetzt deutlich aussprechen kann, heißt nicht, dass ich etwas auszusagen habe!”*¹³

Das veränderte Grundverständnis forderte auch eine andere *Sprecherziehung*; sie war zunächst entworfen als **Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation**.¹⁴ Schon damals gab es keine ‘natürliche’, keine notwendige Verbindung zwischen (Sprech)wissenschaft und (Sprech)erziehung. Forschungsergebnisse können pädagogisch fruchtbar werden, selbst wenn sie es werden, dann nicht zwingend schulpädagogisch. Deshalb wurden damals beide Bereiche in zwei Büchern getrennt. Wichtiger war mir, den obsoleten Stufenbau nur im Anhang der ‘Sprecherziehung’ zu beschreiben - nach Meinung der Kritiker: ihn dorthin zu ‘verbannen’ - weil er nicht allgemein gilt, nur für bestimmte Prozesse (therapeutische, berufsspezifische, fremdsprachliche) abgerufen werden kann. Es gibt eben keinen ‘Doppelpack’: Die Wissenschaft muss nicht pädagogisch werden, schon gar nicht schulpädagogisch, der Stufenbau führt weder zur Wissenschaft noch zur Kunst. Es ist ein Irrglaube, Wissenschaft an Lehrbarkeit zu koppeln. Wenn Gespräch zentral ist, dann hat das Konsequenzen für die Gesprächsfähigkeit und Gesprächsverstehensfähigkeit der Leh-

renden und der Lernenden. Diese Transformation gilt auch, aber nicht nur für ‘deutsche’ Sprachdidaktik und Literaturdidaktik. Sie gilt für *Kommunikationspädagogik in allen Fächern*. Nirgends geht es um jenen Stufenbau, wichtig wird dabei vielmehr die Methode: **dialogisches Lernen**.¹⁵

Was jedoch geschehen kann, wenn unbeweglich auf die längst unvermeidlichen Transformationen ‘verzichtet’ wird, erzählt folgende Geschichte:

Ein Student schlief in einer Mathe-Vorlesung ein und schlief 25 Jahre. Er kam wieder zu sich als man sphärische Trigonometrie diskutierte. Da floh er erneut und geriet in den Chemiesaal, aber auch da verstand er nichts. Er flüchtete weiter und fand den alten Übungsraum der Sprecherziehung – setzte sich, lächelte zufrieden und sagte: “Gott sei Dank! Hier hat sich nichts geändert.”

Wie lange hätte er schlafen können in Westdeutschland? Wie lange in Ostdeutschland? Wo und wie lange noch heute?

Die Geschichte stammt von 1967¹⁶!

Diese Geschichte verlangt einiges ‘insiderwissen’, um den Studenten und die im Grunde makabre Komik der Situation verstehen zu können. Wie aber geht es mit der folgenden Situation? Wer, der nicht zur *Sprechsekte* gehört, kann einen Unterschied erkennen *zwischen* einer “Sprechschule”, in der ma-me-mi-mo-mu und Unsinnverse von Hey oder Refisch chorisch zelebriert werden *und* Loriots “Jodlschule”?

Die Situationskomik der Fälle lässt fragen, ob es keine verlässliche Theorie gegeben hat, die derlei Missverständnisse

¹³ am 28.2.2009 in einer Mendelsohn-Sendung

¹⁴ H. Geißner, 1982: *Sprecherziehung – Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation*. (2. Aufl. 1986) Frankfurt/Main

¹⁵ B. Thiel, 2009: *Dialogisches Lernen im Unterricht*; in: *sprechen* H.1, 55-65

¹⁶ *The Communicative Arts and Sciences of Speech* (K. Brooks, ed.) 1967, 581 (meine Übersetzung der Geschichte ist veröffentlicht in *dgss@ktuell* 1/2010)

hätte verhindern können. Offensichtlich war die theoretische Basis schwach. Vom Beginn des 20. Jahrhunderts an wird Fachtheoretisches als *Kunde* gesammelt. Es geht wie zuerst Martin Seydel in seiner 'Stimmkunde'¹⁷ sagte, nicht um selbstständiges, wissenschaftliches Arbeiten, sondern um Anleitungen für die Praxis. Auch die folgende schulpädagogisch verengte, Drach folgende *Sprechkunde* hat vorwiegend Ergebnisse aus Bezugswissenschaften gesammelt: physiologische, phonetische, psychologische, poetische, leider fast keine pädagogischen - für die 'Anwendung', vorwiegend im Deutschunterricht. Dieses Verfahren blieb im Allgemeinen unwidersprochen bis ein Außenseiter, Jürgen Forchhammer, 1951 den Frieden störte mit seinem Buch *Allgemeine Sprechkunde (Laletik)*¹⁸, das die Sprechkundler auf den Plan rief. In der ZS für Phonetik verteidigten sie ihre, die vorher geschilderte Position. Aber wieso 'Laletik', fragte ich mich? Im Fremdwörterbuch von Heyse¹⁹ (1873) findet sich 'Laletik' mit der Erklärung: 'Sprechkunde, Sprechlehre'. (Sprechlehre und Sprechlehrer waren übrigens zunächst die üblichen Fach- und Berufsbezeichnungen). Die genauere Bedeutung von Laletik ergab sich aber aus seinem Wortfeld: 'lalein' (unartikuliert reden, lallen), 'lalos' (Schwätzer) – [Plutarch schrieb: 'die Affen und Hunde 'lalousin' (lauten unartikuliert) zwar, aber 'ouk phrazousin' (sprechen aber nicht.)'] – Insofern stellte sich für mich die Frage: Sprechkunde oder Laletik. Ich mischte mich 1954 in die Kontroverse ein, veränderte (teils ironisch) die beiden Grundbegriffe und meinte, es gehe letztlich um:

Lallkunde oder Sprechethik.²⁰ Mit 'Lallkunde' habe ich mich zum ersten Mal gegen die stufenbauende ASL-Sprecherziehung gestellt, mit 'Sprechethik' formuliert, was mich nachhaltig beschäftigt hat; zuletzt in 'Über dialogische Ethik'.²¹

Es war im Grund erstaunlich, dass Forchhammers Buch die Zunft beunruhigte. Wie die Fachgeschichte zeigt, gab es genügend andere Anlässe. Wichtig vor allem ist die **Begründung der Sprechkunde durch Ernst Otto**²². Er bestimmte in seiner 'Grundlegung der Sprachwissenschaft' (!) *Sprechkunde als funktionelle Forschung*. Ihr Gegenstand sei 'das Sprechen als Vorgang'. Sprachkunde sei 'evolutionelle Forschung' und ihr Gegenstand 'die geschichtlich gewordene Sprache'. Otto beschrieb bereits sehr präzise Besonderheiten des 'sprecherischen Ausdrucks':

„Unter Stimmführung (musikalischer Akzent, Intonation, Satzmelodie, Stimmemelodie, Sprechmelodie, Tonfall) versteht man die Modulation der Tonhöhe im Unterschied von der Tonstärke des (dynamischen) Akzents. Dazu kommt noch die sogenannte Stimmlage. Auch quantitative Unterschiede des Zeitmaßes (Tempos) der Rede sind hier in Betracht zu ziehen. [...] Zu beachten sind Lage und Länge der Pausen und entsprechend der etwaige Eintritt von Bindungen zwischen zwei Worten.“ (113)

Doch Otto betrachtet den Sprechausdruck zugleich in seiner syntaktischen Funktion:

„Allgemein können Stimmführung und Pause [...] als syntaktisches Beziehungsmittel [...] zur Kennzeichnung der eigentlichen Mitteilung gelten; (denn) die

¹⁷ M. Seydel, 1909: Grundfragen der Stimmkunde. Leipzig

¹⁸ J. Forchhammer, 1951: Allgemeine Sprechkunde (Laletik), Heidelberg; und ders., 1953: Was ist Sprechkunde? In: ZS f. Phonetik, 7. Jg.1/2, 146

¹⁹ Heyse's, 1873: Allg. Fremdwörterbuch. Hannover (519)

²⁰ H. Geißner, 1954: 'Sprechkunde' und 'Laletik'. Ein Beitrag zur Auseinandersetzung mit Jürgen Forchhammer; in: ZS f. Phonetik, 8. Jg. H.3/4, 255-258

²¹ Rhetorica XIII, 1995, 443-453

²² E. Otto, 1919: Zur Grundlegung der Sprachwissenschaft. Bielefeld und Leipzig

Stimmführung zeigt in eindeutiger Weise an, ob ein Aussage-, Frage- oder Befehlssatz vorliegt.“ (134)

Entscheidend für Ottos Sprechkunde ist jedoch, dass er meint, es könne 'erst von Sprache im eigentlichen Sinne die Rede sein', wenn sie nicht nur Ausdruck sei, sondern ein *Mittel der Verständigung*, mit dem Menschen versuchten, *sich einander mitzuteilen*. (143)

Drach übernahm nur den Namen 'Sprechkunde', aber erst Jahre später gab er zu, dass er den Namen von Otto 'geborgt' habe. Aufs Ganze gesehen ist Otto jedoch zu jener Zeit viel weiter und als Gründer der Sprechkunde zu betrachten. Ihn selbst, der nicht zur Deutschkundebewegung gehörte, hat die theoretische Fundierung stärker beschäftigt als die schulpädagogische Umsetzung in eine Sprecherziehung oder die Gründung eines Sprech-Vereins. 1934 entwarf er - dieses Mal im Gegensatz zur 'Sprachwissenschaft', die Phonologie, Semasiologie und Syntax erforsche - ein Konzept der **Sprechwissenschaft**²³ als *Lehre vom Sprechakt*, die Phonetik, Semantik und Syntaktik zu erforschen habe. Doch die akademischen Sprechkundler nahmen in der Euphorie der NS-Verordnungen, die die Sprecherziehung verbindlich in die Schule einbauten, den Wandel der Begründung ihrer Tätigkeit in einer *Sprechwissenschaft* nicht zur Kenntnis. Sie blieben bei ihrer *Sprechkunde*.

Diese parteipolitisch (nur?) motivierte Blindheit hat es offenkundig nicht zugelassen, sich intensiv mit Ernst Otto auseinanderzusetzen, noch gar mit Meinungen und Forschungsansätzen, die noch älter waren; obwohl schon damals 'Transformationen' notwendig gewesen wären. Den Terminus 'Sprechwissenschaft' verwendete C. R. Henning bereits 1899,²⁴

²³ E. Otto, 1934: Sprachwissenschaft; in: Indogermanische Forschungen L II, 174-195

²⁴ C. R. Henning, 1899: Lerne gesundheitsgemäß sprechen. Übungen zur Pflege der Sprechorgane. Nebst kurzer Einführung in das Wesen

von den Einflüssen der Sprechsituation in der rollentypischen Verständigung schrieb Philipp Wegener 1885²⁵, von der Hörerbezogenen Tonmodulation als 'Stimmungsmimik' Georg v. d. Gabelentz 1891²⁶. Es ist unerhört, dass unerhört blieb 'Was Sprachwissenschaftler von Sprechen und Hören wussten, ehe es eine Sprechwissenschaft gab.'²⁷ Erst Christian Winkler entdeckte Karl Bühlers 'Sprachtheorie' von 1934²⁸, (kaum Bühlers Arbeiten zur Satzlehre seit 1918). Wenn bedacht wird, mit welchen Ergebnissen welcher Wissenschaften die Sprechkundler sich nicht beschäftigt haben, dann ist es auch kaum verwunderlich, dass sie immer, z. T. bis in die Gegenwart an **deutsche** Sprechkunde festgehalten haben, was freilich die Klammer zum Deutschunterricht bildete. Nur Walter Wittsack hat einmal den Unterschied zwischen deutscher, *allgemeiner* und *vergleichender* Sprechkunde beschrieben (1932, XVIII, Anm.12)²⁹, wenngleich auch er bei der 'deutschen' geblieben ist. Mag 'deutsch' auch die Bindung an die eigene, eben deutsche Sprache, - nicht nur damals verklärt: Muttersprache - bezeichnen, es blieb eine schwache Basis sogar für den Deutschunterricht. Längst waren andere Felder des Miteinandersprechens sozial und politisch wichtig geworden, zumal in der nach Weimar zweiten deutschen Demokratie. Soziale Felder, die es nicht nur in deutschen Landen gab, sondern 'allgemein', nicht nur, wenn auch zumeist, in der westlichen Welt. Felder, die eine transnationale, eine interkulturelle, eine 'vergleichende' Forschung for-

der Sprechkunst. Wiesbaden

²⁵ Ph. Wegener, 1885: Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens. Halle

²⁶ G. v. d. Gabelentz, 1891: Die Sprachwissenschaft. Leipzig

²⁷ H. Geißner, 1997; in: Hallesche Schr. z. Sprachwissenschaft u. Phonetik Bd. 2, 90-99

²⁸ K. Bühler, 1934: Sprachtheorie. Jena

²⁹ W. Wittsack, 1932: Studien zur Sprechkultur der Goethezeit. Berlin

dernten. ('allgemein' nicht nur bezogen auf die Biologie der Menschen.)

Wie unangemessen die im Deutschunterricht üblichen Methoden waren zeigte sich deutlich in der Arbeit mit Erwachsenen im 1968 gegründeten IRM (Institut für Rhetorik und Methodik der politischen Bildung) an der Europäischen Akademie Otzenhausen³⁰. Die Teilnehmenden aus ganz verschiedenen Berufen und Lebenslagen suchten Möglichkeiten, ihre soziale Isolierung zu überwinden, um mit anderen gemeinschaftlich handeln, d.h. konkret: etwas bewegen zu können. In diesen demokratischen Grundkursen ging es um **rhetorische Kommunikation**; mehr um Gesprächsrhetorik³¹ als (traditionelle) Rederhetorik. Auf jeden Fall war da (in den 20 Jahren meiner dortigen Tätigkeit) kein Bedarf an ASL-Sprecherziehung. Oft ging es jedoch darum, undemokratische Strukturen - in Schulen, Kirchen, Armee, Verwaltung, Parteien - zu durchschauen und in neuer Kooperativität - auch 'subversiv' - gegen sie vorzugehen.

Auch im 1968 (von Casimir für die SCA und Geißner für die DGSS) gegründeten ICC (International Colloquium on Communication) ging es um andere soziale Felder, andere Forschungs- und Lehrmöglichkeiten. 'Am deutschen Wesen', auch nicht am Deutschunterricht, kann die Welt nicht genesen. In den vielen Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen (aus USA, Deutschland, Finnland, Dänemark, Frankreich, Belgien, Österreich, der Schweiz, Nordkorea, der Ukraine, Polen ...) diskutierten wir – zuletzt 2010 beim 21. ICC an der Universität Wien – Forschung und Strukturanalysen als Voraussetzung von Veränderungen; ASL oder Ähnliches war jedoch nie ein Thema. In den Vereinigten Staaten hat sich der 1914 gegründete Fachverband bald von

'Englisch' gelöst³², wurde selbstständiges Promotions- und Schulfach und heißt nach Beschluss der Mitgliederversammlung seit 1970 'Speech Communication Association', bzw. seit einigen Jahren ganz ohne 'speech' zur Unterscheidung von ICA (International Communication Association) jetzt NCA (National ...). In den über 20 Zeitschriften des Verbandes ist dies (selbst der 'Speech Teacher' wurde 'Communication Education') zu verfolgen, sind Ergebnisse der Forschung kennenzulernen.

Die 'discipline' – wie Herman Cohen sagte – hat sich verändert: Schreiben für Theater, Aufführungspraxis, Schreiben für Radio, Film und Fernsehen, Videoanalyse, Managementtheorie, Genderkommunikation, Gruppengespräch, Argumentation, Moderation, Gesundheitskommunikation – alles intra- und interkulturell, bei der amerikanischen Bevölkerung auch interethnisch. Die Diversifikation war nicht mehr unter den Obertitel 'speech' zu subsummieren. Selbst im, was die 'discipline' anlangt, unterentwickelten Europa wäre es ein aussichtsloses, im Grunde törichtes Unterfangen, sämtliche Bindestrichlinguistiken, Sektoralkommunikation, Sektoralphonetiken, Poetologien, die verschiedenen Gesprächsforschungsmethoden ... unter dem 'Dach der Sprechwissenschaft' (welcher?) vereinigen zu wollen. Ehemals von ihr beanspruchte Gebiete waren keine 'Domänen', werden längst von anderen Disziplinen mit Erfolg bearbeitet; es sind keine 'feindlichen Übernahmen'; denn dazu hätte es etwas 'Übernehmerwertes' geben müssen. Historisch ist die Idee einer 'übersummativen Sprechwissenschaft' widerlegt.

Was face-to-face funktioniert, lässt sich nicht in die mediale Kommunikation übertragen, weder in die Print-, noch die av-Medien, noch ins Internet. Zwar hat Wal-

³⁰ H. Geißner, 1975: Rhetorik und politische Bildung. (3. Aufl. 1986) Frankfurt/Main

³¹ H. Geißner, 1996: Art. Gesprächsrhetorik; in: HWbRhet. Bd. 3, 953-964

³² H. Cohen, 1995: The History of Speech Communication: The Emergence of a Discipline, 1914-1945. Annandale, VA

ter Ong³³ als Folge der technologischen Entwicklung 1987 eine (wenn auch schriftgebundene, av-vermittelte) *zweite Oralität* beschrieben. Doch die wurde bald überholt von einer *zweiten Literarität*, die z. B. Katrin Welch³⁴ beschrieben hat. Welche Transformation bleibt nun möglich *in a digital age*?³⁵ Vor 20 Jahren warnte John Deethardt³⁶ bereits die 'lehrende Profession' vor selbstillusionärem Beharren: *"If communication education has failed at producing Literacy One, it can now fail at a higher level in attempts to produce Literacy Two."* Doch jetzt geht es nicht mehr nur um Kommunikationspädagogik in den 'Multimedia', sondern um kommunikationstheoretische Grundlagen einer **Medienkonvergenz**. Es geht um die Durchlässigkeit der 'messages' in Zeitung, Rundfunk, Fernsehen, Internet ...

Unter diesem Gesichtspunkt sind zwei Transformationen aus jüngster Zeit wichtig.

1.) An der Universität Koblenz-Landau (Campus Landau) wurde das Promotionsfach *Kommunikation und Medien* eingerichtet. Was zuerst nur organisatorische Folge eines Präsidialentscheids war: 'kleine Fächer zusammenzulegen', stellt sich nachträglich als zukunftssträchtig heraus. Allerdings muss dann Kommunikation mehr bedeuten als die bisherige 'Kommunikationspsychologie' und Medien mehr als die bisherige 'Mediendidaktik'. Durch den Einzug der ehemaligen 'Sprechwissenschaft' in dieses Projekt bekommt die interpersonelle Kommunikation neues Gewicht, auch durch die Kommunikationspädagogik. Die Grund-

idee eines übergreifenden Kommunikationsinstituts hat auch den Auszug meines Nachfolgers, Henner Barthel, aus der Germanistik gerechtfertigt. Die Große Lösung einer umfassenden Kommunikationswissenschaft ist leider gescheitert. Doch auch die 'kleine Lösung' bietet noch immer die Chance, das 'Fach' - in welcher Form auch immer - zu erhalten.

2) Im Saarland wird – aufbauend auf Bertram Thiels Konzept 'dialogisches Lernen' - ein *Kompetenzzentrum für kommunikationspädagogisches Lernen* errichtet. In ihm werden nicht nur Deutschlehrer/innen, sondern Lehrende aller Fächer und verschiedener Schulformen weitergebildet. Mit dieser Einrichtung kann endlich auch eine alte Ungenauigkeit beseitigt werden. Die alte Sprecherziehung kümmerte sich, so hieß es, um "die Pflege des gesprochenen Wortes in der Schule", welcher Schule? Es wurde methodologisch nahezu nie differenziert nach Schulformen (Volksschule, Gymnasium, Fach-, Berufs-, Sonder-, Alltagschule), selten nach Schulstufen (Vorschule, Grundschule, Sekundarstufen I und II) ganz und gar nicht differenziert nach regionalen (ländlich, stadtnah, klein-, großstädtisch) und sozialen Bedingungen, nach Stadt und Land, nach üblicher Ortsmundart, standardgenäherter Umgangssprache, gar nach Sozialformen des Lehrens (katechetisch, fragend-entwickelnd, Einzel-, Partnerunterricht, Gruppen- und Projektarbeit). Dabei kann – um ein Beispiel zu nehmen – nicht einmal die Aussprache auf ein und dieselbe Weise gelehrt und gelernt werden. Ohne Kenntnis des jeweiligen Phonemsystems³⁷ bleiben Versuche, die Ortsmundart in Richtung "Standardlautung" zu verändern, ebenso vergeblich wie die entsprechenden Übungen mit Migranten, Kindern wie Erwachsenen.

³³ W. Ong, 1987: *Oralität und Literarität: Die Technologisierung des Wortes* (dt). Opladen

³⁴ K. Welch, 1999: *Electric Rhetoric. Classical Rhetoric, Oralism, and a New Literacy*. Cambridge, MA

³⁵ Vgl. B. Warnick, 2002: *Critical Literacy in a Digital Age*. Maliwah, NY

³⁶ J. Deethardt, 1982: *A Future for Speech Communication*; in: *Comm. Quarterly* 30, 274

³⁷ E. Stembek, 1995 (2. Aufl.): *Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie. Deutsch hören, sprechen und schreiben. Für Lernende mit griechischer, italienischer, polnischer, russischer und türkischer Muttersprache*. Heinsberg

Kommunikationstheoretisch sind verstärkt erforderlich: Strukturanalysen, Rekonstruktionen sowohl der gelingenden wie von Fällen der misslingenden Kommunikation in allen Formen der Medien und in allen Bereichen der Mediengesellschaft.

Kommunikationspädagogisch geht es weiterhin um die Entwicklung der kognitiven und emotionalen Ausdrucksformen zur gemeinsamen Bewältigung der sozial notwendigen Verständigung.

Die Transformationen gehen weiter.

Mit einem Gedanken von Cicero hab ich angefangen, um die gelungenen, die misslungenen und die 'vermiedenen' Transformationen kurz darzustellen; denn ohne Transformationen wird dieses Fach nie eine akademische 'Disziplin'. Mit einem anderen Gedanken von Cicero³⁸ möchte ich aufhören:

"... denn nicht zu geringe Einsicht ist schmäglich, sondern das törichte und lange Festhalten an der zu geringen Einsicht."

[Vortrag auf Einladung des Landesverbandes Rheinland-Pfalz/Saarland der DGSS gehalten am 27.8. 2011 im Campus Landau der Universität Koblenz-Landau.]

Das Manuskript wurde Anfang 2012 abgeschlossen. Über den aktuellen Stand des Faches an der Universität Koblenz-Landau liegen mir keine Informationen vor. (Edith Slembek)

³⁸ Cicero de inventione II,9

Miriam Festl

Die lächelnde Stimme

„Lächeln Sie am Telefon!“ lautet eine der Standardempfehlungen in zahlreichen Internetratgebern (z. B. www1; www2; www3; www4; www5) wie auch in ausführlicher Ratgeberliteratur zum Telefonieren (Briese-Neumann 1998: 27; Schott & Steinke 2001). In einigen dieser Anleitungen und Ratgeber folgt die Begründung, Lächeln während des Sprechens sei hörbar und habe eine freundliche Wirkung auf den Gesprächspartner. Es ist von positiver Stimmung die Rede, in die sich der Sprecher versetzen soll – mit dem Ziel, dass sich dieser positive emotionale Zustand, sichtbar als Lächeln, in einer freundlich klingenden Stimme äußert (z. B. Briese-Neumann 1998: 27; Schott & Steinke 2001: 26 f.; www1; www4). Andere bringen das Lächeln nicht, oder zumindest nicht explizit, mit Stimmung oder Emotion in Verbindung. Ratschläge wie z. B. „Lächeln Sie, das färbt auf Ihre Stimme ab!“ (Speidel 2001: 6) oder „Wussten Sie schon, dass man ein Lächeln hören kann? Durch die veränderte Gesichtsmuskulatur verändert sich Ihre Stimme [...]“ (www5) klingen eher nach einer mechanischen Veränderung der Mimik, die jedoch zum selben Ziel, nämlich zu einer freundlichen Wirkung führen soll.

Diese so hochfrequent angepriesene Empfehlung – meist ohne Belege aus der Forschung – gab den Anlass dazu, das Phänomen der „lächelnden Stimme“ im Rahmen einer Masterarbeit näher zu untersuchen. Die folgenden Ausführungen sind den in dieser, an der Philipps-Universität Marburg entstandenen, Arbeit gewonnenen Erkenntnissen und Ergeb-

nissen entnommen. Als zentrale Fragestellungen ergaben sich die Hörbarkeit und Wirkung des Lächelns beim Sprechen. Zudem schien es aus sprechwissenschaftlicher Sicht relevant, der Frage nach dem Nutzen dieses „Telefonlächelns“ in Bezug auf die kommunikativen Anforderungen und Ziele in der Telekommunikation nachzugehen.

1. Theoretische Grundlagen

Die theoretische Basis für die Untersuchung bildeten im Wesentlichen zwei Themenfelder: Auf der einen Seite die spezielle Kommunikationssituation des Telefonierens mit dessen besonderen kommunikativen Anforderungen. In diesem Zusammenhang werden die Anmerkungen vieler Telefonratgeber kritisch beleuchtet und aktuelle sprechwissenschaftliche Forschung zu der Thematik dargestellt. Auf der anderen Seite wird das Lächeln¹ als Sprechausdrucksmittel mit der Funktion, Emotionalität – in diesem Falle Freundlichkeit – zu signalisieren, behandelt. Es stellt sich die Frage, wo Freundlichkeit als emotionale Nuance in das große Feld der vokalen Kommunikation von Emotionen einzuordnen ist, um auf für eine freundliche bzw. lächelnde Stimme typische, akustische Merkmale schließen zu können.

¹ Der Begriff *Lächeln* bezeichnet hier und an einigen weiteren Stellen nicht allein den sichtbaren mimischen Ausdruck, sondern meint die mimische Veränderung in Verbindung mit einer Lautäußerung, also *Lächeln in der Stimme* oder *lächelndes Sprechen*.

1.1 Kommunikationssituation: Telefongespräch

Der wesentliche Unterschied zwischen Telekommunikation und Face-to-face Kommunikation ist das Ausbleiben mimischer und gestischer Signale beim Telefonieren. Diese für Gesprächssteuerung, Emotionssignalisation und gegenseitige Einschätzung relevanten Signale können also nicht über den visuellen Kanal vermittelt werden. Deshalb kommt besonders den stimmlichen und sprecherischen Merkmalen weitaus mehr Bedeutung zu (Hirschfeld & Neuber 2011: 13). Am Beispiel von Callcenter-Agenten soll dargestellt werden, welchen kommunikativen Anforderungen Telefonisten im Allgemeinen gerecht werden müssen. Der fachliche Anspruch kann je nach Branche und Aufgabenfeld variieren; Kommunikationsfähigkeit im Sinne von mündlichem Ausdrucksvermögen, also Sprach- und Sprechfähigkeiten – dazu zählt u. a. eine angenehme Telefonstimme – gehört jedoch übergreifend zu den wichtigsten Qualitätsanforderungen, wie z. B. Baumeister & Knieper (2001, zit. nach: Dieckhoff et al. 2001: 28) in einer Befragung eines Bremer Callcenters feststellten.

Die Masse an Telefonratgebern, die eben diese Fähigkeiten vermitteln wollen, bestätigt dieses Ergebnis. Es spielt jedoch nicht nur die Ausdrucksfähigkeit auf sprachlicher (verbaler) Ebene, das Was, eine Rolle. Wie gesprochen wird, ist mindestens ebenso wichtig. Das Gesprochene für den Hörer inhaltlich verständlich zu machen, ist dabei die eine Seite (z. B. sinnrichtige Betonung, deutliche Aussprache oder adäquate Pausensetzung). Auf der anderen Seite dient der Sprechausdruck auch als paraverbales Beziehungssignal (Zilliken 1990: 51). Die Signalisierung der eigenen Einstellung gegenüber dem Dialogpartner hilft dem Gesprächspartner bei der Wahrnehmung und Beurteilung des anderen (Zilliken 1990: 41). Die Aufgabe, Sprechausdrucksmittel adäquat und im Sinne der

Beziehungskonstitution einzusetzen, wird den Telefonisten jedoch zusätzlich erschwert durch institutionelle Vorgaben des Unternehmens (Meißner & Pietschmann 2011: 216) sowie durch einen hohen Grad an Routine, bedingt durch den stets gleichen Gesprächsgegenstand zahlreicher Gespräche. Zudem besteht häufig die Problematik von Gesprächsleitfäden, die zum Teil sogar die Verwendung bestimmter Formulierungen vorschreiben. Kundenorientierte und individuelle Beratung wird dadurch erschwert oder gar unmöglich gemacht (Hultgren & Cameron 2010: 42; Yau Ni Wan 2010: 107).

1.2 Tipps der Ratgeber

In der Ratgeberliteratur für professionelles Telefonieren werden bezüglich des kommunikativen Verhaltens Fragetechniken vermittelt und präzise, positive Formulierungen sowie aktives Zuhören empfohlen, mit dem Ziel, dem Kunden Respekt, Empathie und Wertschätzung entgegenzubringen. Die Betonung liegt jedoch darauf, dass besonders für die persönliche Wirkung auf den Gesprächspartner die Stimme als Stimmungsträger eingesetzt werden soll, um den Inhalt des Gesprochenen zu unterstützen (z. B. Schott & Steinke 2001: 26; www3: 2; www1; www6). Freundliche Worte allein kommen also nicht unbedingt freundlich beim Hörer an, wenn nicht die Stimme zusätzlich eine freundliche Gesinnung verrät – ein Lächeln könnte dabei helfen, sagen die Ratgeber. Die Anmerkungen zu Sprechausdrucksmerkmalen wie Lautstärke, Sprechtempo, Betonung und Melodieführung und entsprechender Wirkung fallen allerdings meist recht kurz aus und werden nicht durch Sprachdaten belegt. Hirschfeld & Neuber kritisieren die

„[...] reduktionistische und vor allem rhetorikzentrierte Sichtweise [...], die ganze Anteilsgruppen der Sprechkommunikation, wie z. B. Sprech- und Stimmphysiologie, phonetisch basierte

Sprechwirkung und Sprach- und Sprechpathologie nahezu völlig ignoriert“ (Hirschfeld & Neuber 2011: 10).

In den Ratgebern werden komplexe Zusammenhänge zwischen Sprechausdruck und Sprechwirkung nicht näher erläutert. Selbst wenn das Lächeln vor dem Hintergrund einer „emotionalen“ freundlichen Haltung gegenüber dem Gesprächspartner empfohlen wird, finden sich keine Angaben darüber, auf welche stimmlichen Parameter bezogen sich die Stimme dadurch verändern soll. In manchen Fällen wird das Lächeln sogar lediglich als mimische Veränderung beschrieben. Diese teils sehr unpräzisen Ratschläge bergen die Gefahr, dass Sprecher den Tipp möglicherweise „falsch“ umsetzen - im Sinne übertriebener Freundlichkeit, überspitzter, gespielter Emotionalität oder durch ein „aufgesetztes“, rein mechanisches Lächeln - und somit nicht die erwünschte Wirkung erzielen.

Die Kritik an diesem Telefontipp bezieht sich auf die Darstellung als einfaches Erfolgsrezept: „Lächeln Sie, damit Sie freundlich wirken!“ Rein auf die Körpersprache bezogen, berücksichtigt eine solche Vereinfachung „zum einen nicht die Kontexte von Körpersprache und zum anderen nicht das Vermischen, das gemeinsame Auftreten von körpersprachlichen Ausdrucksvorkommen [...]“ (Kalverkämper 1995: 147). Einerseits bleibt also das Zusammenspiel dieser Ausdrucksweise mit gleichzeitig auftretenden verbalen und paraverbalen Elementen unberücksichtigt. Andererseits fehlt die möglicherweise notwendige Koppelung der rein mimischen Veränderung mit dem Aspekt der persönlichen Einstellung, z. B. einer Ansprehaltung gegenüber Kunden.

1.3 Sprechausdrucksmerkmale als Optimierungsmöglichkeit

Die Sprechwissenschaft hat sich die Optimierung von Telefongesprächen bereits zum Thema gemacht (siehe Hirschfeld &

Neuber 2011). Nach Hirschfeld und Neuber (2011) sind hierfür grundlegend folgende Verständlichkeitsfaktoren (nach Bose et al. 2009):

- die phonetische (sprecherisch-stimmliche, artikulatorisch-prosodische) Qualität gesprochener Sequenzen, unter „Basisprozesse“ zusammengefasst
- die situativ und Hörerangemessene sprachlich-semantische Qualität und Quantität der Information
- die Akzeptabilität des Gesprächs aus Sicht des Hörers bzw. Kunden

Für das vorliegende Thema sind in erster Linie die Punkte 1) und 3) relevant. Unter phonetischen Basisprozessen versteht man die segmentalen (artikulatorischen) und suprasegmentalen (prosodischen, inklusive Stimmeigenschaften) Elemente gesprochener Sprache. Eine durch diese phonetischen Mittel hörbar gemachte Äußerung trägt zusätzliche Informationen z. B. über die Haltung des Sprechenden zum Inhalt und Gesprächspartner und über emotionale Zustände (Hirschfeld & Neuber 2011: 12). Diese phonetischen Mittel – bisher war die Rede von Sprechausdrucksmitteln – haben also unter anderem eine wichtige Funktion bei der Signalisierung von Emotionen in jeder beliebigen Sprechsituation. In der Callcenter-Telefonie geht es weniger um ausgeprägte Emotionalität als vielmehr um „emotionale Nuancen“ wie z. B. Freundlichkeit (Hirschfeld & Neuber 2011: 17). Diese Freundlichkeit ist jedoch häufig inszeniert, beispielsweise durch ein „eingeübtes Lächeln in der Stimme“ (Hirschfeld & Neuber 2011: 18). Dennoch ist diese „Emotionssignalisation“ für den kommunikativen Erfolg maßgeblich. Eine ebenso wichtige Voraussetzung für das kommunikative Gelingen ist die Akzeptanz des Gesprächs auf Hörerseite. Diese ist abhängig von Faktoren wie z. B. Individualität des Gesprächs, angemessener Gesprächsgestaltung sowie insbesondere der Angemessenheit von verbaler und

paraverbaler Form (Hirschfeld & Neuber 2011).

Eine Studie zur Angemessenheitsbeurteilung von Sprechausdruck in Telefongesprächen hat Rocholl (2008, 2011) durchgeführt. Dabei fielen die Urteile phonetisch-sprechwissenschaftlich ungeschulter Hörer innerhalb der Gruppe sehr unterschiedlich aus, was vermutlich in der individuell unterschiedlichen Gewichtung einzelner Komponenten wie Sprache, Sprecherpersönlichkeit und Sprechausdruck begründet liegt (Rocholl 2011: 38). Für die Beurteilung der Angemessenheit relevant ergaben sich letztlich die Merkmale Sprechtempo und Pausenhäufigkeit bzw. Pausenlänge - diese trugen für die Hörer wesentlich zur Verständlichkeit bei. Eine negative Auswirkung auf die globale Bewertung der Angemessenheit hatte der vorwiegend reproduzierende Vortragsstil der Telefonagenten, der sich in hoher Sprechgeschwindigkeit und geringer Pausenhäufigkeit äußerte. Dies führte bei den Hörern außerdem zur Wahrnehmung einer gewissen Monotonie bezüglich des Melodieverlaufs. Auch stereotype Melodiemuster fielen auf, die nach Einschätzung der Hörer nicht gerade Natürlichkeit und Individualität vermittelten. Es zeigte sich zudem ein Zusammenhang zwischen der Bewertung „angenehme Stimme“ und der globalen Bewertung der Angemessenheit (Rocholl 2011: 41 ff.). Auffällig erschien vor allem der Bezug zwischen wahrgenommener Natürlichkeit – resultierend aus Vortragsform und Maß der Sprechausdrucksgestaltung – und Angemessenheitsbeurteilung (Rocholl 2011: 44 f.).

Meißner & Pietschmann (2011) stellen in ihrem Beitrag mehrere durch eine qualitative Analyse authentischer Gespräche ermittelte Gesprächsqualitätsfaktoren und deren Beurteilungskriterien vor. Dazu zählen mitunter die Faktoren Persönlichkeit/ Authentizität, Gesprächsgestaltung sowie Gesprächspartnerorientierung, die sich als besonders relevant erwiesen. Persönlichkeitseigenschaften, die Au-

thentizität bzw. Glaubwürdigkeit² vermitteln, werden als Sympathie fördernd angesehen und haben dadurch einen positiven Einfluss auf die Interaktion bzw. das Gesprächsinteresse eines (potenziellen) Kunden (Meißner & Pietschmann 2011: 219). Als wichtige und besonders relevante Kriterien zur Beurteilung von Authentizität haben sich Natürlichkeit, Glaubwürdigkeit, Kompetenz, Offenheit und Sicherheit herausgestellt (Meißner & Pietschmann 2011: 221). In der Callcenter-Telefonie bedeutet Glaubwürdigkeit eines Mitarbeiters, dass Kundenorientiertheit und Interesse am Kundengespräch dessen persönliche Gesprächsintention ist. Die Schwierigkeit dabei ist, dass die Telefonagenten an institutionelle Ziele und teils sogar Gesprächsleitfäden gebunden sind. Die Kunst besteht also darin, sich das geforderte zum eigenen Gesprächsziel zu machen und diese Intention durch adäquate Mittel sprachlich und vor allem stimmlich-sprecherisch auszudrücken (Meißner & Pietschmann 2011: 222 f.).

Die Ergebnisse dieser Studien zeigen, dass es sich um eine Vielzahl an Merkmalen und Kompetenzen handelt, die ein gelungenes Kundengespräch ausmachen. Die Sprechausdrucksgestaltung mit dem Ziel der Verständlichkeit und Natürlichkeit sowie kooperatives und dialogisches Gesprächsverhalten in Verbindung mit Ansprechhaltung und Kompetenz sind einige wichtige Komponenten, die zu einer positiven Bewertung durch den Kunden beitragen.

Aus der Darstellung dieser Qualitätsfaktoren geht nicht in jedem Punkt explizit hervor, welches Gesprächsverhalten oder Beziehungssignal nun mit welchem Sprechausdrucksmittel(-komplex) korreliert. Da Sprechausdrucksverhalten jedoch von zahlreichen extra- und intraindi-

² die beiden Begriffe werden häufig synonym verwendet; auch im Fremdwörterduden wird Authentizität mit den Begriffen *Glaubwürdigkeit* und *Echtheit* erläutert (DROSDOWSKI 1997)

viduellen Faktoren wie beispielsweise Gesprächsform und -partner, Temperament oder psychische Befindlichkeit (Zilliken 1990: 62 f.) abhängt, gibt es viele mögliche Varianten der Gestaltung, die bezüglich einer erwünschten Wirkung alle erfolgreich sein können. Besonders die Qualitätsmerkmale Natürlichkeit und Individualität können folglich nur durch eine ebenso individuelle Gestaltung erreicht werden.

1.4 Vokale Kommunikation von Emotionen

In diesem Abschnitt geht es um den Versuch, das Lächeln als emotionssignalisierenden Ausdruck, der sich hörbar freundlich in der Stimme manifestiert, in das Feld der Emotionen im weitesten Sinne einzuordnen.

Dem Basisemotionskonzept, welches einige wenige fundamentale Basisemotionen festlegt, die „die Grundlage für alle übrigen Emotionen bilden und selbst nicht auf andere Emotionen zurückzuführen sein (sollen)“ (Kienast 2002: 11), stehen die Dimensionsmodelle gegenüber, die alle Emotionen anhand einiger Grunddimensionen beschreiben wollen. Als Beispiel für einen multidimensionalen Ansatz wird das dreidimensionale Modell von Kienast (2002) angeführt (siehe Abbildung 1).

Zur Kategorisierung der von ihr untersuchten Emotionen verwendet sie die gebräuchlichsten Dimensionen Aktivierung (erregt – nicht erregt), Valenz (angenehm – unangenehm) und Potenz (stark/selbstbewusst – schwach/unsicher).

Betrachtet man z. B. Ärger, Angst und Freude, so wird allen drei Emotionen ein sehr hoher Grad an Aktivität zugeschrieben. Ärger und Freude unterscheiden sich jedoch auf der Valenzebene voneinander und Angst setzt sich als vergleichsweise „passive“, also schwache Emotion von Freude und Ärger auf der Potenzachse ab.

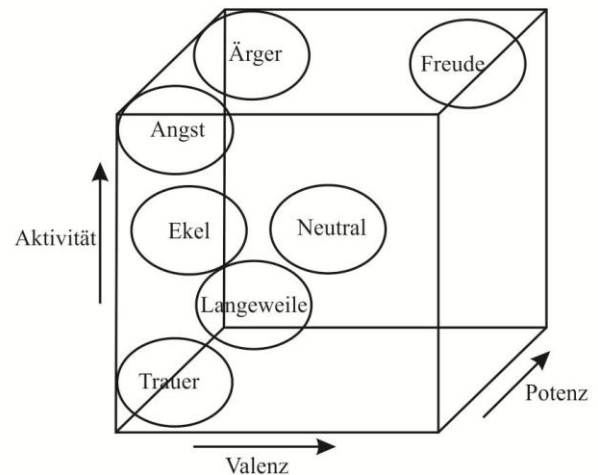


Abbildung 1: Dreidimensionales Emotionsmodell (nach KIENAST 2002: 16)

Wo ist nun Freundlichkeit in diesem Modell anzusiedeln? Die Schwierigkeit besteht zunächst darin, dass es sich bei Freundlichkeit wohl nicht um eine Emotion, sondern vielmehr um ein liebenswürdiges, zwischenmenschliches Verhalten handelt. Im Sinne der Emotionssignalisierung am Telefon kann von einer emotionalen Nuance die Rede sein. Da es sich eindeutig um eine positive Verhaltensweise handelt, ist der Zusammenhang mit der einzig positiven Emotion Freude einleuchtend. Als schwächere Formen von Freude (engl. *joy*) werden Vergnügen (engl. *enjoyment*) und Zufriedenheit (engl. *contentment*) genannt, die jedoch meist nicht den Forschungsschwerpunkt bilden (Johnstone & Scherer 2000: 227). Diese stünden jedoch der Freundlichkeit bezüglich des Aktivierungsgrades näher. Demnach müsste die Ansiedlung auf der Aktivitätsachse je nach Ausprägung im mittleren bis unteren Bereich liegen. Auf der Valenzebene kommt Freundlichkeit als positiver Ausdruck der Freude am nächsten. Als Extrempunkte der Potenzdimension werden außerdem Zuwendung – Abwendung (Attraktivität) genannt (Paeschke 2003: 57 f.). Freundlichkeit gehört bei der Beurteilung von Telefongesprächen zu den Beurteilungskriterien für Gesprächspartnerorientierung. Der

Callcenter-Mitarbeiter soll dem potenziellen Kunden diese persönliche, freundliche Einstellung ihm gegenüber signalisieren, sich ihm gewissermaßen zuwenden. Deshalb liegt die Vermutung nahe, dass Freundlichkeit auch auf der Potenzachse nahe der Freude eingeordnet werden kann.

Korrelationen zwischen phonetischen Parametern und Emotionsdimensionen treffen in erster Linie auf die Dimension Aktivität/Erregung zu (Paeschke 2003: 75). Je nach emotionalem Erregungszustand kommt es zu entsprechenden Veränderungen bei der Atmung, Phonation und Artikulation und dadurch zu hörbaren und messbaren Veränderungen. Die wesentlichen phonetischen Parameter zur Beschreibung prosodischer Eigenschaften des Sprachsignals (es hat sich gezeigt, dass solche Korrelationen am sichersten für die Prosodie zu bestimmen sind) sind Grundfrequenz(verlauf), Intensität und Sprechgeschwindigkeit (Mielau 2011: 32).

Die physiologischen Veränderungen ergeben sich durch den „Einfluss (emotionaler Erregung) auf den allgemeinen Tonus der bei der Sprachproduktion beteiligten Muskulatur“ (Scherer 1982: 289). Ein hoher Grad an Aktivierung, wie z. B. bei Freude oder Wut, führt dementsprechend zu einem erhöhten Muskeltonus, u. a. der Stimmlippen. Phonetisch äußert sich dies folglich in einer hohen mittleren Grundfrequenz bzw. in großem Grundfrequenzrange. Ebenso verhält es sich bezüglich der Parameter Sprechgeschwindigkeit (Paeschke 2003: 75) und Intensität (Scherer 1982: 300).

Welche physiologischen Veränderungen und daraus resultierende akustische Merkmale treten nun beim Ausdruck von Freundlichkeit bzw. beim Lächeln auf? Im Vergleich zur Freude handelt es sich bei Freundlichkeit um einen deutlich niedrigeren Erregungszustand. Nach Johnstone & Scherer (2000: 227) gehen mit schwächeren Formen wie Vergnügen oder Zufriedenheit geringe Werte der Grund-

frequenz und der Sprechgeschwindigkeit einher. Selbst in Bezug auf die stärkere Form Freude ergab eine Studie von Braun & Heilmann (2012: 69), dass die Unterscheidung der Grundfrequenz zwischen einer neutralen Version und der Emotion Freude gegenüber anderen Emotionen am geringsten ausfiel, insbesondere bei männlichen Sprechern. Je nach Grad der Aktivierung sind bei freundlicher Sprechweise also keine markanten Ergebnisse bezüglich dieser Parameter zu erwarten. Deutlichere Veränderungen ergeben sich jedoch durch die Begleiterscheinung des Lächelns. Die besondere Lippenkonfiguration beim Lächeln beschreibt Kienast als „eine horizontale Expansion mit vertikal neutraler bis moderat expandierter Stellung (Kontraktion der Quadratus-Muskeln sowie des Zygomaticus major oder des Buccinator-Muskels)“ (2002: 29), welche eine Verkürzung des Ansatzrohrs nach sich zieht. Die Folge davon ist wiederum ein Anstieg des zweiten Formanten (Ohala 2009: 23; Kienast 2002: 29). Zunehmende Kieferöffnungsweite trägt zu einer Erhöhung des ersten Formanten bei (Sendlmeier 2007:2). Es ist also davon auszugehen, dass sich lächelndes Sprechen deutlicher durch die Lage der Formanten auszeichnet als durch Höhe und Größe von Grundfrequenz und Range.

1.5 Arten des Speech Smile

Tartter (1980) und Tartter & Brown (1994) haben sich in ihren Studien insbesondere mit den akustischen Effekten von lächelndem Sprechen beschäftigt. Tartter sieht das Lächeln grundsätzlich als sichtbaren und hörbaren Ausdruck von Freude (engl. *happiness*). Allein die durch das Lächeln veränderte Stimme müsste dem Hörer somit Aufschluss über den emotionalen Zustand des Sprechers geben. Die Schlussfolgerung daraus wäre jedoch auch, dass „the production of the smile itself, in altering the vocal tract, should have involuntary effects on the speech

signal“ (Tartter 1980: 24). Diese Annahme war die Grundlage für die Gewinnung von Sprachaufnahmen, bei denen die Sprecher explizit angewiesen wurden, nicht fröhlich (engl. *happy*) zu klingen, sondern lediglich mit lächelndem Mund zu sprechen. Dieselben Items (25 Nonsense-Silben und 4 Sätze) wurden von denselben Sprechern zudem in neutraler Sprechweise aufgenommen. Drei verschiedene Gruppen sollten daraufhin in einem Hörtest aus jeder Sequenz 1. die gelächelte Version, 2. die fröhlicher (engl. *happier, more cheerful*) klingende Version und 3. die neutraler / trauriger (engl. *sadder*) klingende Version auswählen. Gruppe 2 bekam keine Information über die Anweisung der Sprecher, beim Sprechen zu lächeln (Tartter 1980: 25). Die Annahme, dass Lächeln beim Sprechen auditiv wahrnehmbar ist, wurde bestätigt. Außerdem zeigte sich für einige Sprecher ein Zusammenhang zwischen der Sprechweise „gelächelt“ und einem von den Hörern wahrgenommenen fröhlichen Klang. Die Hörer assoziierten also automatisch eine für das Lächeln typische Emotion mit den hörbaren Effekten des Lächelns. Die phonetischen Analysen ergaben sowohl den durch Verkürzung des Vokaltrakts erwarteten Anstieg von F2 als auch eine Erhöhung der Grundfrequenz bei den gelächelten Versionen. Bezüglich der Dauer (Sprechgeschwindigkeit) wurde keine wesentliche Veränderung beim Lächeln festgestellt (Tartter 1980: 26). Für Tartter (1980: 27) ergibt sich aus den Ergebnissen die Empfehlung „that people wishing to convey a positive, approachable, auditory impression, should smile while speaking“. Die Besonderheit liegt darin, dass es sich bei dem hier „verwendeten“ Lächeln nicht um ein emotional ausgelöstes, spontanes Lächeln handelte, wenn man von der expliziten Anweisung, nicht intendiert fröhlich zu klingen, ausgeht.

In diesem Zusammenhang kommt die Frage nach verschiedenen Arten des Lächelns und deren jeweiliger Wirkung auf.

Aubergé & Cathiard (2003) unterschieden in ihrer Studie von vornherein zwischen vergnügtem (engl. *amused*) Lächeln als emotionale Variante und rein mechanischem (engl. *mechanical*) Lächeln. Grund dafür war ihre in der Untersuchung entwickelte Hypothese, „that the expression of amusement in speech involves specific control of prosody and cannot be reduced simply to a change in voice quality as a consequence of the facial smile gesture“ (Aubergé & Cathiard 2003: 87). Sie stellten außerdem die Hypothese auf, dass es einen wesentlichen Unterschied zwischen dem Ausdruck von unwillkürlichen Emotionen und dem Ausdruck von Einstellungen (in verbaler Interaktion, mit einer intendierten, sozialen Funktion) gibt (Aubergé & Cathiard 2003: 88). Daraus ergeben sich dann auch zwei zu differenzierende Arten des Lächelns: emotionales (vergnügtes) und soziales (willkürliches) Lächeln, wobei Aubergé & Cathiard (2003: 90) das soziale Lächeln als „gespieltes“ (engl. *acted*) Lächeln bezeichnen. Sie führen als dritte Variante das mechanische Lächeln an. Der französische Arzt Guillaume B. A. Duchenne (1862, zit. nach: Darwin 1877: 184; Ekman et al. 1990: 342; Aubergé & Cathiard 2003: 88; Drahota et al. 2008: 279) beschrieb als erster die muskulären Parameter, die ein „echtes“, emotionales Lächeln von einem „falschen“ Lächeln unterscheidbar machen. Während beim „falschen“ Lächeln, auch *Non-Duchenne Smile* genannt, lediglich eine Aktivität des musculus orbicularis oris (Lippenringmuskel) zu beobachten ist – da dieser willentlich beeinflussbar ist – zeichnet sich „echtes“ Lächeln durch die zusätzliche Kontraktion der Kreismuskeln der unteren Augenlider (musculus orbicularis oculi) aus. „Echtes“ Lächeln, *Duchenne Smile* genannt, signalisiert demzufolge jegliche positive Emotion wie z. B. Vergnügen oder Freude (Ekman et al. 1990: 350). Dem sozialen Lächeln liegt zumindest eine Haltung zugrunde, während bei mechanischem Lächeln tat-

sächlich nur die entsprechenden Muskeln kontrahiert werden.

Aubergé & Cathiard (2003: 91 ff.) kamen in ihrer Untersuchung im Vergleich zu den Ergebnissen von Tartter (1980) zu dem Schluss, dass das spontane Lächeln noch häufiger als das mechanische Lächeln mit einer positiven Emotion assoziiert wird. Es lag deshalb die Vermutung nahe, dass mechanisches bzw. simuliertes Lächeln nicht mit dem Lächeln als spontaner Ausdruck von Vergnügen vergleichbar ist, sondern dass „echtes“ emotionales Lächeln mehr akustische Information enthält als mechanisches wie auch soziales Lächeln. Die phonetische Analyse bestätigte diese Annahme (Aubergé & Cathiard 2003).

Die Ergebnisse dieser Studien bestätigen in erster Linie die Behauptung vieler Telefonratgeber, Lächeln in der Stimme sei hörbar. Bezüglich der Wirkung ist die Datenlage nicht in gleichem Maße eindeutig. Zwar wirkt Lächeln tatsächlich emotionaler als neutrale Sprechweise; wie Tartter (1980) feststellt, sogar das „unemotionale“ mechanische Lächeln. Mit einer Verallgemeinerung dieser Aussage muss aber vorsichtig umgegangen werden. Da in den durchgeführten Studien überwiegend einsilbige Wörter verwendet wurden, erstaunen die Ergebnisse. Dennoch ist diese Sprecher-Hörer-Situation aufgrund des fehlenden verbalen Inhalts nicht mit einer echten Kommunikationssituation vergleichbar.

2. Empirische Untersuchung

Aus den zu Beginn genannten Fragestellungen nach der Hörbarkeit und Wirkung des „lächelnden Sprechens“ lassen sich als Grundlage der empirischen Untersuchung folgende Hypothesen ableiten:

1. Lächeln beim Sprechen am Telefon ist hörbar.

2. Die Wirkung „gelächelten Sprechens“ am Telefon auf den Hörer ist freundlicher.

Als Orientierung für die Untersuchung diente maßgeblich die Studie von Tartter (1980).

2.1 Material und Methoden

Die Datenerhebung gliederte sich in zwei große Teilschritte, 1. die Gewinnung der Sprach- und Videoaufnahmen und 2. die Durchführung der Hörtests und der Videoanalyse.

Es wurden Sprachaufnahmen von insgesamt sechs Personen gemacht, davon drei weibliche und drei männliche, um bei den nachfolgenden Hörtests einen Geschlechtereffekt auszuschließen. Alle sechs Personen waren Studierende der Philippsuniversität Marburg im Alter von 20-23 Jahren (AM = 21,83 Jahre), die eine standardnahe Aussprache und einen unauffälligen Stimmbefund aufwiesen; in Bezug auf professionelles Telefonieren handelte es sich um ungeschulte Sprecher³. Neben den Sprechern war eine weitere Person an der Untersuchung beteiligt: Eine Anrufempfängerin, die im Nebenzimmer die Anrufe auf dem Festnetztelefon entgegennahm, um beim jeweiligen Sprecher eine Ansprechhaltung zu erzeugen.

Das verwendete Sprachmaterial entsprach strukturell einem Telefongespräch, beinhaltete also eine Begrüßungsphase, eine Informationsphase und eine Verabschiedungsphase. Um zu gewährleisten, dass es sich in der Informationsphase um möglichst frei gesprochene Äußerungen handelte, wurde die inhaltliche Vorlage eine Woche vor der Aufnahme an die Versuchspersonen

³ Im Folgenden wird der Einfachheit und Verständlichkeit halber nur noch die maskuline Pluralform Sprecher verwendet, die sich aber gleichermaßen auf weibliche und männliche Probanden beziehen soll.

ausgegeben. Als Vorlage für den Informationsteil wurde der Standardtext für phonetische Untersuchungen, die Fabel „Nordwind und Sonne“ (Äsop), ausgewählt. Allerdings sollte der Text aus genannten Gründen nicht abgelesen, sondern nacherzählt werden. Bei Begrüßung und Verabschiedung sollten einzelne Phrasen wörtlich gesprochen werden, um für die folgenden Hörtests vergleichbare sowie für phonetische Messungen geeignete Äußerungen zu erhalten (siehe Tab. 1).

Ähnlich einer Gesprächssituation in einem Callcenter sollten die Sprecher in der Rolle eines Vertreters einer Energiefirma eine potentielle Kundin (die Anruferin) anrufen. Nach einer Begrüßung sollten die Sprecher die Kundin über das Energiekonzept der Firma informieren und als Argument für den Vorteil von Sonnenenergie die Fabel „Nordwind und Sonne“ nacherzählen. Das Gespräch wurde mit Dank und Verabschiedung beendet.

Table 1: Wörtliche Sequenzen jeweils neutral und gelächelt gesprochen

1	Guten Tag Frau Göbel! ⁴
2	Haben Sie einen Moment Zeit?
3	Sehr schön.
4	Haben Sie diese Fabel schon einmal gehört?
5	Vielen Dank für das Gespräch, Frau Göbel.

Die Sprecher wurden in Form einer Powerpoint-Präsentation durch den Versuch geleitet. Zunächst wurden sie dazu aufgefordert, das Gespräch in möglichst neutraler Sprechweise zu führen, also weder übertrieben freundlich noch genervt. Nach Beenden des ersten Gesprächs bekamen die Sprecher die Anweisung, die Kundin nochmals anzurufen – und diesmal beim Sprechen zu lächeln.

Um die Gesichtszüge der einzelnen Sprecher während der zwei Telefongespräche zu protokollieren, bekamen diese die

⁴ Das Einverständnis der Teilnehmerin, dass ihr Nachname erscheint, wurde eingeholt.

Powerpoint-Präsentation auf dem Bildschirm eines Laptops präsentiert. Dadurch, dass die Sprecher während des Telefonierens fast durchgehend auf den Bildschirm schauten, um dem Anweisungstext zu folgen, erwies sich die frontale Aufnahme des Gesichts über die integrierte Kamera als unproblematisch. Auf diese Weise musste keine weitere Person zur Beobachtung anwesend sein und zudem erleichterte die Aufzeichnung die anschließende Analyse bestimmter mimischer Parameter.

2.2 Hörtests

Zur Vorbereitung auf die Hörtests wurden mit dem Audibearbeitungsprogramm PRAAT⁵ pro Sprecher die wörtlichen Passagen aus den Aufnahmen geschnitten, sowie je zwei Sequenzen aus dem Nacherzählungsteil. Pro Sprecher lagen letztlich insgesamt 14 Audiosequenzen vor: sieben davon „neutral gesprochen“ und sieben „gelächelt gesprochene“, die vom Wortlaut her identisch oder ähnlich waren. Ein Sequenz-Paar von Sprecherin 2 wurde ausgeschlossen, da nicht wörtlich gesprochen wurde. Insgesamt ergaben sich also 82 Einzelsequenzen. Nach dem Zufallsprinzip wurde jede neutrale Sequenz mit ihrem gelächelten Pendant zu einer Audiospur zusammengefügt. Aus den daraus entstehenden 41 Audiospuren wurden ebenfalls nach dem Zufallsprinzip vier ausgewählt, die zweifach vorkommen sollten, sodass die Hörtests letztlich aus 45 Audiosequenzen bestanden. So konnte die Bewertungszuverlässigkeit der einzelnen Hörer⁶ überprüft werden.

Die erste Hörergruppe bestand aus insgesamt 38 Studierenden des Fachbereichs 09 Germanistik und Kunstwissen-

⁵ Version 5.0.35 © Boersma, P. & Weenink, D. 1992-2008, www.praat.org

⁶ Auch in diesem Fall wird im Folgenden nur noch die maskuline Form verwendet, die sich aber gleichermaßen auf weibliche wie männliche Hörer bezieht.

schaften der Philipps-Universität Marburg, die mit dem Fach Sprechwissenschaften nur mäßig vertraut waren. Sie bekamen die Information, dass die Sprecher dazu angeleitet worden seien, ihren Gesprächstext einmal neutral zu sprechen und einmal der Anweisung „Lächeln Sie“ zu folgen. Pro Audiospur sollten die Hörer auf einem Fragebogen ankreuzen, ob der Sprecher/die Sprecherin in Version 1 oder in Version 2 gelächelt hatte. Zudem lag ihnen eine vierstufige Skala zur Sicherheit der Entscheidung vor: sehr sicher – ziemlich sicher – ziemlich unsicher – sehr unsicher. Die zweite Hörergruppe setzte sich aus 51 Studierenden desselben Fachbereichs zusammen. Diese bekamen keine Information über die unterschiedliche Sprechweise der Sprecher. Sie hörten dieselben Audiospuren in gleicher Reihenfolge, sollten jedoch lediglich ankreuzen, ob ihrem subjektiven Empfinden nach Version 1 oder Version 2 freundlicher klang.

Um vergleichbare Gruppengrößen mit derselben Geschlechterverteilung zu erhalten, wurde nach den Kriterien ‚Unvollständigkeit‘ und ‚unzuverlässige Bewertung‘ eine Auswahl getroffen, sodass in beiden Gruppen schließlich 30 Fragebögen für die Auswertung verwendbar waren, davon 20 von weiblichen und zehn von männlichen Hörern.

2.3 Ergebnisse

Anhand der Videoanalyse konnte festgestellt werden, inwiefern die Sprecher die Sprechanweisungen umsetzen konnten und um welche Art des Lächelns es sich überwiegend handelte. Es stellten sich zum einen interindividuelle Unterschiede heraus und es zeigte sich, dass die Anweisung „Lächeln Sie während des Sprechens“ insgesamt besser ausgeführt werden konnte als die neutrale Sprechweise. Weiterhin ergab sich ein Geschlechterunterschied. Die weiblichen Sprecher führten die Anweisungen zur Sprechweise im Mittel zu 82,54 %, die

männlichen Sprecher dagegen nur zu 69,05 % korrekt aus. Zudem wurden die Ergebnisse der Videoanalyse dazu verwendet, uneindeutige Sprechbeispiele zu identifizieren. Es lag nahe, dass inkorrekt ausgeführte Sequenzen Fehlentscheidungen der Hörer begünstigen und somit die Ergebnisse verfälschen könnten.

Im ersten Hörtest zur Hörbarkeit des Lächelns sollten die Hörer bei jedem gehörten Sequenzpaar beurteilen, bei welcher der beiden Sequenzen der Sprecher gelächelt hat. Abbildung 2 veranschaulicht die Häufigkeitsverteilung korrekter und falscher Entscheidungen in Verbindung mit der jeweiligen Entscheidungssicherheit.

In dieser Untersuchung war „lächelndes Sprechen“ deutlich von neutraler Sprechweise unterscheidbar – in 70,24 % der Fälle entschieden die Hörer korrekt. Die Signifikanz des Ergebnisses wurde durch einen Test auf Binomialverteilung basierend auf der z-Approximation überprüft ($p < 0,01^{**}$). Ein Geschlechterunterschied innerhalb der Hörergruppe war bezüglich der Identifizierung nicht festzustellen.

Die Hörerurteile wurden außerdem in Bezug auf einzelne Sprecher und auf die verschiedenen Sequenzen hin untersucht. Die gelächelten Sequenzen einer der Sprecherinnen wurden besonders gut identifiziert. Bei einem Sprecher basierten die Hörerurteile dagegen auf Zufallsentscheidungen. Insgesamt wurden die Aufnahmen der weiblichen Sprecher besser identifiziert. Die Annahme, dass eine bessere Identifikationsrate mit der Korrektheit der Ausführung (Ergebnisse der Videoanalyse) in positivem Zusammenhang steht, konnte durch den berechneten Korrelationskoeffizienten bestätigt werden: $r = 0,75$ ($p < 0,01^{**}$).

Bei den freien Sequenzen wurde insgesamt (über alle 30 Hörer) häufiger korrekt entschieden als bei den wörtlichen Sequenzen. Möglicherweise hängt dieses Ergebnis mit der Länge der freien Sequenzen zusammen, die im Mittel etwa

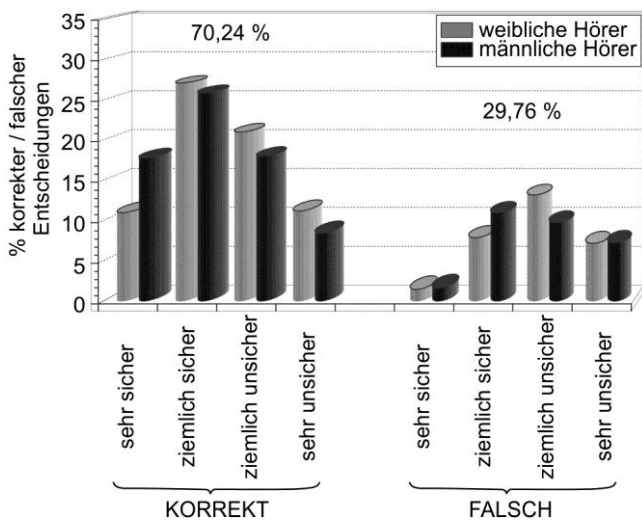


Abbildung 2: Prozent korrekter und falscher Entscheidungen mit Abstufung der Entscheidungssicherheit und Angabe der Häufigkeiten korrekter/falscher Entscheidungen insgesamt (schwarze Ziffer)

10 Sekunden lang waren, während die wörtlichen Sequenzen teilweise nur 1-2 Sekunden dauerten. In diesem Punkt gehen Hörer- und Videourteil jedoch auseinander, da gerade bei diesen längeren Sequenzen die Sprechweise „Lächeln“ weniger häufig korrekt ausgeführt wurde.

Im zweiten Test zur Wirkung gelächelten Sprechens sollten die Hörer die jeweils freundlicher klingende Version ankreuzen. Es wurde die Häufigkeit bestimmt, mit der gelächelte Versionen angekreuzt wurden, die also in den Ohren der Hörer freundlicher klangen. Insgesamt ergab sich dafür ein Wert von 55,6 %. Das heißt, auch 44,4 % der neutralen Versionen hatten eine freundlichere Wirkung auf die Hörer. In diesem Fall wurde gleichermaßen die Signifikanz des Ergebnisses durch den Test auf Binomialverteilung überprüft. Es ergab sich ein hoch signifikanter Wert über die gesamte Rater-Gruppe ($p < 0,01^{**}$). Getrennt nach Geschlecht der Hörer ergaben sich dagegen folgende Werte: Die weiblichen Hörer kreuzten in 56,5 % ($p < 0,01^{**}$) der Fälle die gelächelte Version an, die Männer nur in 53,9 % ($p > 0,1$) der Fälle. Trotz der Signifikanz ist die Häufigkeit an Überein-

stimmungen in diesem Test (gelächelt wirkt freundlicher) im Vergleich zur Identifikationsrate (gelächelt wird identifiziert) wesentlich geringer. Außerdem zeigte sich hier ein Einfluss des Hörergeschlechts auf die Signifikanz des Ergebnisses.

Bei Betrachtung der Urteile in Bezug auf die einzelnen Sprecher zeigt sich ein deutlicheres Bild (siehe Abb. 3). Einzig für Sprecherin 2 ergab sich ein hoch signifikanter Wert ($p < 0,01^{**}$). Die Werte von Sprecherin 1 und Sprecher 3 sind lediglich auf einem Niveau von $p < 0,05^*$ signifikant. Bei den übrigen drei Sprechern deuten die Ergebnisse auf eine zufällige Entscheidung der Hörer hin.

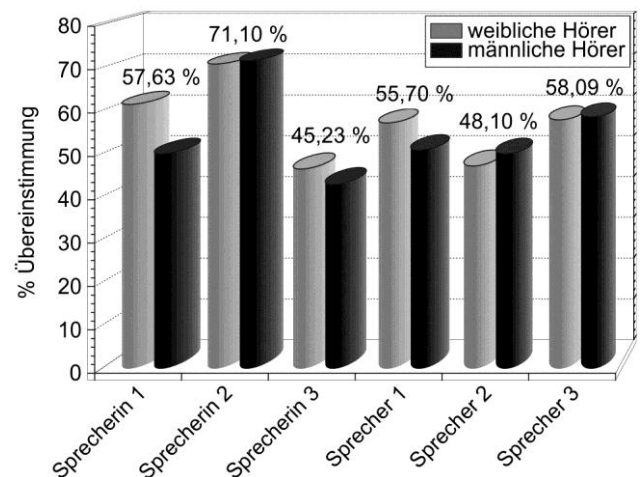


Abbildung 3: Übereinstimmung von Sprechweise (gelächelt) und Wirkung (freundlicher) pro Sprecher mit Unterscheidung des Hörergeschlechts und Durchschnittswert der Gesamtheit der Hörer (schwarze Ziffer).

Diesmal zeigt sich, dass die Korrektheit der Ausführung in keinem positiven Zusammenhang mit einer freundlichen Wirkung steht ($r = 0,03$).

Ein wesentliches Ergebnis dieser Untersuchung ist die deutliche Hörbarkeit des Lächelns. Es stellte sich zudem ein klarer Zusammenhang zwischen Korrektheit der Ausführung und Identifizierbarkeit heraus; die Art des Lächelns schien dagegen weniger Einfluss auf die Hörbarkeit des Lächelns zu haben. Die Ergebnisse von

Hörtest 2 sind weniger eindeutig. So führte ein Lächeln beim Sprechen nicht übergreifend zu einer freundlicheren Wirkung.

3. Diskussion der Ergebnisse

In Bezug auf die Hörbarkeit des Lächelns beim Sprechen können die Ergebnisse von Tartter (1980), Aubergé & Cathiard (2003) und Drahotka et al. (2008) durch den in dieser Arbeit durchgeführten Versuch bestätigt werden. Wie bei Tartter (1980) gab es auch in diesem Versuch in beiden Testsituationen deutliche Sprecherunterschiede.

Bezüglich der Wirkung lächelnden Sprechens fielen die Ergebnisse dieses Versuchs (bis auf eine Sprecherin) indes weniger deutlich aus als die von Tartter (1980). Ein Grund dafür könnte sein, dass die Variable „korrekte Ausführung“ nicht ausreichend kontrolliert wurde. Das Ergebnis veränderte sich jedoch auch nach Eliminierung inkorrekt ausgeführter Sequenzen nur mäßig. Ein anderer Grund könnte die Länge der einzelnen Sprechbeispiele sein. Anders als bei den Einsilbern von Tartter (1980) konnten die Sprecher in diesem Versuch das Lächeln möglicherweise nicht über die gesamte Länge des akustischen Signals durchhalten, was wiederum eine Annäherung an neutrale Sprechweise zur Folge gehabt haben könnte. Nach Aubergé & Cathiard (2003) sind für eine freundliche Wirkung noch andere akustische Parameter verantwortlich als die durch ein mechanisches Lächeln veränderten Merkmale. Gemäß der Videoanalyse handelte es sich jedoch vermehrt um „emotionales“ Lächeln; die fehlende freundliche Wirkung kann also nicht eindeutig auf zu mechanisches Lächeln zurückgeführt werden. Außerdem widerspricht dieser Annahme das Ergebnis von Sprecherin 2, die als einzige überwiegend „mechanisch“ lächelte und deren gelächelte Versionen gleichzeitig signifikant häufig eine freundlichere Wirkung hatten. Außerdem handelte es sich um

sehr kurze, aus dem Gesprächszusammenhang herausgelöste Sprechbeispiele. Der Einfluss der gesamten Kommunikationssituation auf die Hörerwahrnehmung wurde insofern nicht berücksichtigt. Zudem ließ die Aufgabe, die freundlichere zweier Versionen anzukreuzen, die Möglichkeit nicht zu, keine oder beide Versionen als freundlich zu empfinden. Zusätzliche Variablen können das Ergebnis also beeinflusst haben; eine Verallgemeinerung darf deshalb nicht vorgenommen werden.

Die phonetischen Analysen wiederum decken sich mit den vorhandenen Analyseergebnissen. Wenn auch an den Messergebnissen der Masterarbeit aufgrund einer zu geringen Anzahl an untersuchten Sprechsequenzen nur Tendenzen abzulesen sind, zeigen diese dennoch in dieselbe Richtung wie die vorgestellten Ergebnisse. Sinnvoll wäre es in diesem Punkt, die gesamten Sprachaufnahmen phonetisch zu untersuchen und weitere akustische Parameter wie z. B. Intensität und Klangfarbe einzubeziehen, die Aufschluss darüber geben könnten, welche sprecherspezifischen Merkmale eine freundliche Wirkung hervorrufen. Zudem könnte eine exaktere Vorgehensweise bei der Videoanalyse helfen, klare Zusammenhänge zwischen visuellen Parametern und akustischer Wirkung aufzudecken.

Was die anfängliche Fragestellung nach dem Nutzen des „Telefonlächelns“ angeht, so konnte ein Ursache-Wirkungs-Zusammenhang zwischen Lächeln und erzeugter Freundlichkeit in der vorliegenden Untersuchung nur partiell festgestellt werden. Deshalb wird der Telefontipp als solcher, vor allem in Form einer undifferenzierten Anweisung, durchaus kritisch gesehen. Das heißt nicht, dass man Lächeln beim Sprechen besser unterlassen sollte. Denn ein ehrlich gemeintes Lächeln, so wie es in der Face-to-face Kommunikation für den Gesprächspartner sichtbar ist, signalisiert im Normalfall tatsächlich eine positive Gesinnung wie

z. B. Freundlichkeit. Es wäre also ebenso zwanghaft, ein spontanes Lächeln beim Telefonieren zu unterdrücken wie ein unspontanes, aufgesetztes Lächeln willentlich herzustellen. Die Kritik zielt darauf, dass lediglich ein einfaches Rezept angeboten wird, ohne dabei die Angemessenheit in der Kommunikationssituation sowie das Zusammenwirken mit weiteren paraverbalen und verbalen Elementen zu berücksichtigen.

Wie die vorgestellten Studien zur Telekommunikation zeigen, handelt es sich bei professionellen Telefongesprächen im Callcenterbereich um sehr komplexe Kommunikationssituationen. Um den Anforderungen, kundenorientiert und authentisch, freundlich und kompetent auf den Kunden einzugehen, gerecht zu werden, bedarf es einiger kommunikativer Kompetenzen (siehe Kapitel 1.1). In der Studie von Rocholl (2011) wurde betont, wie wichtig die Faktoren Verständlichkeit, Natürlichkeit und adäquater Einsatz von Sprechausdrucksmitteln (in Kongruenz mit dem Inhalt) für die Akzeptanz des Gesprächs auf Hörerseite sind. Übertriebene oder je nach Situation und sprachlichem Inhalt sogar unpassende Freundlichkeit könnte Gegenteiliges bewirken, nämlich dass sich der Kunde nicht ernst genommen fühlt. Der Telefontipp berücksichtigt mögliche Diskrepanzen dieser Ausdrucksweise mit gleichzeitig auftretenden verbalen und situativen Aspekten also nicht ausreichend. Meißner & Pietzschmann (2011: 240) nannten Stereotypen sowie Merkmale reproduzierenden Sprechens als sprecherisch unannehmbar. Darunter könnte auch ein übertrieben aufgesetztes Lächeln fallen, wenn es permanent eingesetzt wird und eben nicht spontaner Ausdruck von Freundlichkeit ist. Derartiges „Pseudolächeln“ wäre außerdem nicht mit der erwünschten Natürlichkeit vereinbar.

In erster Linie zeigen diese Untersuchungen die Faktoren auf, die für das kommunikative Gelingen eines Kundengesprächs große Relevanz haben – zu-

mindest in den untersuchten Gesprächsbeispielen. Gleichzeitig wird betont, dass besonders der Bereich des Sprechausdrucks in seiner Gesamtheit betrachtet werden muss und es nicht unbedingt zielführend ist, einzelne Komponenten zu verändern. Auch die Individualität jedes einzelnen Sprechers spielt eine große Rolle bezüglich authentischer Sprechgestaltung.

In Anbetracht dieser Untersuchungsergebnisse wird nach Meinung der Autorin der Stellenwert des Telefontipps zu hoch angesetzt. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass sich diese Kritik auf einige wenige Kurzanleitungen aus dem Internet bezieht, z. B. [www1](#); [www3](#). Die Behauptung, dieser Tipp sei in sämtlichen Ratgebern undifferenziert oder unverhältnismäßig hervorgehoben, liegt hier fern.

Die genannten Faktoren sollten demnach im Vordergrund stehen. Als zusätzliche Anmerkung, man solle lächeln, wenn man es auch in einem Face-to-face Gespräch tun würde, wäre der Tipp durchaus angebracht. So bliebe auch am ehesten die Spontaneität und Natürlichkeit des Lächelns erhalten. Wenn ein Lächeln vor Abnehmen des Hörers dabei hilft, eine positive Einstellung zu gewinnen, so ist dies sicherlich auch nicht der falsche Weg. In manchen Tipplisten klingt es jedoch, als wäre das Lächeln jeder Zeit ein Ausdrucksmittel für Freundlichkeit und positive Stimmung. Ein hörbares, aber aufgesetztes Lächeln, welches mit einer genervten oder verärgerten Grundstimmung einhergeht, wird aber voraussichtlich nicht zur gewünschten freundlichen Wirkung führen.

Diesbezüglich ist hinzuzufügen, dass auf Seiten des Callcenter-Mitarbeiters die hohen kommunikativen und stimmlichen Anforderungen von zusätzlichen Belastungsfaktoren wie beispielsweise ungünstigen akustischen Bedingungen, monotonen Arbeitsinhalten und strengen Richtlinien in Form von Gesprächsleitfäden begleitet werden. Es ist einleuchtend, dass

diese Faktoren eine permanent positive Einstellung gegenüber der Arbeit zusätzlich erschweren. Voraussetzung für das kommunikative Gelingen von Kundengesprächen ist deshalb ganz besonders auch die Qualität der Rahmenbedingungen.

Literatur

ANTOS, Gerd (Hg.): Rhetorik und Verständlichkeit. Tübingen: Niemeyer, 2009

AUBERGÉ, Véronique & CATHIARD, Marie: Can We Hear the Prosody of Smile? In: *Speech Communication* 2003/40 (1-2): 87–97

BAUMEISTER, Hella & KNIEPER, Kornelia: Call Center City Bremen - eine Bestandsanalyse. Expertise im Auftrag des RKW. Bremen, 2001

BOSE, Ines; HIRSCHFELD, Ursula & NEUBER, Baldur: Verständlichkeit und barrierefreie Kommunikation aus sprechwissenschaftlicher Sicht. In: ANTOS, Gerd (Hg.): 21–33, 2009

BRAUN, Angelika & HEILMANN, Christa: SynchronEmotion. In: *Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik* 2012/41. Frankfurt a.M.: Verlag Peter Lang

BRIESE-NEUMANN, Gisa: Professionell telefonieren. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. Vollst. überarb. Taschenbuchausgabe, 1998

DARWIN, Charles: Charles Darwin's gesammelte Werke. Band VII. Der Ausdruck der Gemüthsbewegungen bei dem Menschen und den Thieren, 1877

PDF-Version des Originals (<http://caliban.mpiz-koeln.mpg.de/darwin/werke07/index.html>).

DIECKHOFF, Klaus et al.: CCall - Report 1. Branchenbild Call Center. Hamburg, 2001

DRAHOTA, Amie; COSTALL, Alan & REDDY, Vasudevi: The Vocal Communication of Different Kinds of Smile. In: *Speech Communication* 2008/50 (4): 278–287

DROSDOWSKI, Günther (Hg.): Duden Fremdwörterbuch. Mannheim: Dudenverlag. 6., auf der Grundlage der amtlichen Neuregelung der deutschen Rechtschreibung überarb. und erw. Auflage, 1997

EKMAN, Paul; DAVIDSON, Richard J. & FRIESEN, Wallace V.: The Duchenne Smile:

Emotional Expression and Brain Physiology: II. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 1990/58 (2): 342–353.

FOREY, Gail & LOCKWOOD-LEE, Jane (Hgg.): *Globalization, Communication and The Workplace*. London/New York: Continuum, 2010

HANCIL, Sylvie (Hg.): *The Role of Prosody in Affective Speech*. Bern/New York: Peter Lang, 2009

HENRICI, Gert & ZÖFGEN, Ekkehard (Hgg.): *Themenschwerpunkt: Kontrastivität und kontrastives Lernen*. Reihe Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL). Tübingen: Narr, 1995

HIRSCHFELD, Ursula & NEUBER, Baldur (Hgg.): *Erforschung und Optimierung der Callcenterkommunikation*. Berlin: Frank & Timme, 2011

HULTGREN, Anna K. & CAMERON, Deborah: *Communication Skills in Contemporary Service Workplaces: Some Problems*. In: FOREY, Gail & LOCKWOOD-LEE, Jane (Hgg.): 41–56, 2010

JOHNSTONE, Tom & SCHERER, Klaus R.: *Vocal Communication of Emotion*. In: LEWIS, Michael & HAVILAND-JONES, Jeannette M. (Hgg.): 220–235, 2000

KALVERKÄMPER, Hartwig: *Kultureme erkennen, lehren und lernen. Eine kontrastive und interdisziplinäre Herausforderung an die Forschung und Vermittlungspraxis* In: HENRICI, Gert & ZÖFGEN, Ekkehard (Hgg.): 138–181, 1995

KIENAST, Miriam: *Phonetische Veränderungen in emotionaler Sprechweise*. Aachen: Shaker, 2002

LEWIS, Michael & HAVILAND-JONES, Jeannette M. (Hgg.): *Handbook of Emotions*. New York/London: Guilford Press, 1993

MEIßNER, Svetlana & PIETSCHMANN, Judith: *Rhetorische und phonetische Einflussfaktoren auf die Qualität von Telefonverkaufsgesprächen*. In: HIRSCHFELD, Ursula & NEUBER, Baldur (Hgg.): 215–245, 2011

MIELAU, Sebastian: *Emotionen und deren sprecherischer Ausdruck*. In: *sprechen* 2011/52: 28–44.

OHALA, John J.: *The Ethological Basis of Certain Signals of Affect and Emotion*. In: HANCIL, Sylvie (Hg.): 17–29, 2009

PAESCHKE, Astrid: Prosodische Analyse emotionaler Sprechweise. Berlin: Logos, 2003

ROCHOLL, Josephine: Zur Wahrnehmung des Sprechausdrucks bei Gesprächspassagen zur Produktvorstellung in der Telekommunikation. Diplomarbeit, Martin-Luther-Universität. Halle, 2008

ROCHOLL, Josephine: Angemessenheitsbeurteilung des Sprechausdrucks bei der Produktvorstellung in Telefonverkaufsgesprächen. In: HIRSCHFELD, Ursula & NEUBER, Baldur (Hgg.): 29–58, 2011

SCHERER, Klaus R.: Vokale Kommunikation. Nonverbale Aspekte des Sprachverhaltens. Weinheim/Basel: Beltz, 1982

SCHERRER, Karin: Kommunikationsarbeit im Teleservice: Beanspruchung und emotionale Regulation bei Call Center-Dienstleistungen. Dissertation, Bergische Universität Gesamthochschule. Wuppertal, 2002

SCHOTT, Johanna & STEINKE, Klaus: Souverän telefonieren. Den richtigen Ton finden, was Ihre Stimme verrät, Tipps und Tricks zum Telefonieren. Regensburg/Düsseldorf/Berlin: Fit for Business. 2., aktualisierte Auflage, 2001

SENDLMAIER, Walter F., SEEBODE, Julia: Formantkarten des deutschen Vokalsystems. (http://www.kw.tu-berlin.de/fileadmin/a01311100/Formantkarten_des_deutschen_Vokalsystems_01.pdf), 2007

SPEIDEL, I.: Der gute Ton am Telefon. Telefongespräche gut und erfolgreich führen. Gräffelfing bei München: Atelier Albrechtverlag, 2001

TARTTER, Vivien C.: Happy Talk: Perceptual And Acoustic Effects of Smiling On Speech. In: Perception & Psychophysics 1980/27 (1): 24–27.

TARTTER, Vivien C. & BROWN, David: Hearing Smiles and Frowns in Normal and Whisper Registers. In: The Journal of the Acoustical Society of America 1994/96 (4): 2101.

YAU NI WAN, Jenny: Call Centre Discourse: Graduation in Relation to Voice Quality and Attitudinal Profile. In: FOREY, Gail & LOCKWOOD-LEE, Jane (Hgg.): 106–124, 2010

ZILLIKEN, Franziska: Beziehungskonstituierende Wirkungen des Sprechausdrucks. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang, 1990

Internetquellen:

www1: Richtig telefonieren 1. Kommunikation am Telefon, 2009 <http://erfolg.org/richtig-telefonieren-1> (zuletzt aufger. am 13.3.11).

www2: Bauer, Angela: Richtig telefonieren am Arbeitsplatz, 2010 http://www.arbeitsratgeber.com/telefonieren-am-arbeitsplatz_0190.html (zuletzt aufgerufen am 13.03.2011)

www3: Kaspar, Almut F. (2008): Bei Anruf: Lächeln!, 2008 <http://www.stern.de/wissen/mensch/koerpersprache-bei-anruf-laecheln-609783.html> (zuletzt aufgerufen am 13.03.2011)

www4: Microsoft Österreich GmbH : "Der Ton macht die Musik": Erfolg am Telefon, 2011 <http://www.microsoft.com/austria/kmu/businessstemen/marketingverkauf/kundenkommunikation/erfolg-am-telefon.msp> (zuletzt aufgerufen am 13.03.2011).

www5: Pixel Trader Ltd.: Telefonieren: Sicher und souverän am Telefon, 2010 <http://www.artikelmagazin.de/wirtschaft/karriere/telefonieren-sicher-und-souveraen-am-telefon.html> (zuletzt aufgerufen am 13.03.2011).

www6: Heller, Thorsten: Weshalb Sie am Telefon lächeln sollten, 2011 <http://www.telemarketing-blog.de/telemarketing/weshalb-sie-am-telefon-lacheln-sollten/2011/01/04/> (zuletzt aufgerufen am 13.03.2011).

Zur Autorin:

Miriam Festl studierte Sprachtherapie (B.A.) an der Ludwig-Maximilians-Universität München und Speech Science (M.A.) mit der Spezialisierung Sprechwissenschaft an der Philipps-Universität Marburg. Derzeit ist sie als Sprachtherapeutin in einer Praxis in München tätig.

Zur Einsicht der gesamten Masterarbeit dürfen Sie die Autorin gerne unter der unten genannten Email-Adresse kontaktieren.

E-Mail: miriam.festl@gmail.com

Vera Hukelmann

Jede STIMME zählt!

Eine Untersuchung zu stimmpräventiven Maßnahmen für Lehramtsstudierende an deutschen Hochschulen

„Das Verständlichste an der Sprache ist nicht das Wort selber, sondern Ton, Stärke, Modulation, Tempo, mit denen eine Reihe von Worten gesprochen wird – kurz, die Musik hinter den Worten, die Leidenschaft hinter dieser Musik, die Person hinter dieser Leidenschaft: alles das also, was nicht geschrieben werden kann.“ (Nietzsche, 1980, S. 89)

Problemstellung und Zielsetzung

Eine gesunde Stimme gibt einiges über die Persönlichkeit der Sprechenden Person preis. Sie ist dementsprechend kräftig, weich, resonanzreich, sonor und tragfähig. Die Stimme dient als Kommunikationsträger, die Sprache als Kommunikationsmittel und das Sprechen als Kommunikationsmethode (Heidelbach, 1994). Zudem ist sie frei von Nebengeräuschen, Druck, Dauer-, Fehl- und Überspannung. Ihr Klang ist in jeder Höhe beliebig kräftig oder leise, weit tragend, resonanzreich, weich und anstrengungslos (Nawka & Wirth, 2008).

Vor allem für Lehrer¹ ist es essentiell, dass sie einen gesunden und funktionsfähigen Stimmapparat besitzen. In Abgrenzung zum Sänger steht nicht die Reinheit der Stimme, sondern Form und Inhalt des

zu vermittelnden Wissens im Vordergrund. Der Lehrer vermittelt durch seine Stimme nicht nur den Lehr- und Lernstoff und trägt zur Kommunikation bei, sondern zeigt durch diese auch seine Persönlichkeit, Motivation und Autorität. Zudem übt er durch diese einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf seine Schüler aus. Er hat zur Aufgabe, den Unterricht für die Schüler zu leiten, wobei er seine Stimme oft als Instrument nutzt. Dabei wird eine kraftvolle und gesunde Stimme stets als selbstverständlich erachtet. Doch aufgrund täglich anfallender erhöhter stimmlicher Anforderungen, häufig verursacht durch eine angehobene Geräuschkulisse und schlechte Akustik sowie hohem Leistungsdruck, der tendenziell auf der Ausübung des Berufs lastet, ist gerade diese Berufsgruppe frequent von Stimmstörungen betroffen (Kneip, 2002). Unterschiedliche Untersuchungen belegen, dass viele Lehrer von Stimmauffälligkeiten oder Stimmstörungen geplagt werden (Gundermann, 1970; Hammann, 2004; Kreuzhuber, 2004; Verdolini & Raming, 2001).

Die Sprechstimme ist an bestimmte anatomische und funktionelle Voraussetzungen gebunden. Wird sie allerdings bei intensiver Belastung nicht geschont, ist sie nicht mehr funktionsfähig, kann sogar ganz versagen und der fehlerhafte Gebrauch kann ernsthafte Erkrankungen nach sich ziehen (Kreuzhuber, 2004). Diese Auffälligkeit kann nicht nur organischer, sondern auch psychogener und funktio-

¹ Aufgrund des Textflusses enthalten die Bezeichnungen „Lehrer“, „Schüler“ und „Dozent“ im Folgenden sowohl die männliche als auch die weibliche Bezeichnung.

neller Natur sein. Dabei sollen hier vor allem funktionelle Stimmstörungen betrachtet werden, da sie durch den fehlerhaften Gebrauch der Stimme entstehen können und bei der Berufsgruppe der Lehrer am Häufigsten in Erscheinung treten. Spiecker-Henke (2003) definiert funktionelle Dysphonien durch Ausschlusskriterien als Krankheiten der Stimme, „die durch eine Störung des Stimmklangs gekennzeichnet sind, ohne dass krankhafte primär organische Veränderungen der an der Stimmbildung beteiligten anatomischen Strukturen nachweisbar sind“ (S. 277). Bei Lehrern kann sich der fehlerhafte Gebrauch der Stimme nicht nur zu Stimmstörungen auswirken, sondern auch zur gänzlichen Berufsunfähigkeit führen (Nawka & Wirth, 2008).

Die Ergebnisse einer Studie von Lemke (2006) zeigen, dass von 5357 untersuchten Lehramtsanwärtern aus zehn Bundesländern über 37% stimmlich deutlich auffällig waren, 17% so stark, dass eine phoniatische Untersuchung empfohlen wird, bei 15% aller Probanden besteht ein sofortiger Therapiebedarf. Schon 23,9% der Lehramtsstudierenden haben Atemfehlleistungen und hinsichtlich der Artikulation zeigen 37,6% deutliche Abweichungen von standardsprachlichen Normen. Deshalb stimmen viele Autoren dahingehend überein, dass nicht erst im Lehrerberuf, sondern schon in der Lehramtsausbildung präventive Maßnahmen zur Stimmhygiene eingeleitet werden sollten, sodass die Entstehung einer Berufsdysphonie² gehemmt oder sogar verhindert werden kann (Hammann, 1996; Hammann, 2004; Lemke, 2006). Es zeigt sich außerdem, dass trotz der Forderungen der stimmlichen und sprecherischen Maßnahmen für Lehramtsstudierende nur wenige Hochschulen ein entsprechendes Angebot offerieren.

² Die Berufsdysphonie bei Pädagogen stellt oftmals eine beruflich bedingte funktionelle Stimmstörung dar, die durch stimmliche Überlastung des Stimmapparates, also durch phonogene Faktoren entsteht.

Aus diesem Grund soll empirisch eruiert werden, wie sich die Stimm- und Sprechausbildung für Lehramtsstudierende an deutschen Universitäten zum Wintersemester 2011/12 gestaltete. Dies lässt einen genauen Überblick über ein Semester zu, der sich zwar nicht auf die vorausgegangenen und darauffolgenden Semester übertragen lässt, jedoch eine begründete Tendenz zur momentanen Lage an deutschen Hochschulen ermöglicht.

Die Notwendigkeit stimmpräventiver Maßnahmen bei Lehramtsstudierenden

Um dieses Hauptanliegen zu untersuchen, ergeben sich drei Unterpunkte, die durch die Umfrage herauskristallisiert werden sollen.

- I. Aus der Literatur ist zum einen zu entnehmen, dass in sieben Bundesländern (Lemke et al., 2004) bzw. an neun Universitäten Stimm-/ Sprecherziehung obligatorisch gelehrt wird (Skupio & Hammann, 2000). Da bekannt ist, dass sich das universitäre System mit der Zeit verändert und entwickelt, soll herausgefunden werden, ob gegenwärtig überhaupt stimm-/sprecherische Angebote an den Hochschulen für Lehramtsstudierende stattfinden.
- II. Des Weiteren sollen die Rahmenbedingungen der Stimm- und Sprechausbildung für Lehramtsstudierende erläutert werden. Dies soll einen Beitrag zur Verständlichkeit des Angebotes leisten. Besonders interessant erscheint es hier, ob Lehrkräfte aller Schulformen ausgebildet werden und ob die Ausbildung schulfachbezogen ist, denn dies wird durch die bisherigen Angaben bejaht (Hammann, 1996; Hammann, 2004).

Von ebenso großer Bedeutung ist die Frage, ob eine Stimmtauglichkeitsuntersuchung³ vorab des Studiums oder

³ Stimmliche Tauglichkeitsuntersuchungen sind zusammengesetzt aus der fachlichen Über-

währenddessen stattfindet. Anhand bisheriger Untersuchungen wird gerade dieser Punkt bemängelt (Hammann, 2004; Lemke, 1999; Lemke et al., 2004; Schneider & Bigenzahn, 2007). Es wird belegt, dass nur an wenigen Hochschulen Stimmtauglichkeitsuntersuchungen durchgeführt werden und dass sie zudem oft nur fakultativ angeboten werden. In welchem Umfang Veranstaltungen offeriert werden und wie hoch die durchschnittliche studentische Teilnehmerzahl ist, ist ein weiteres Ziel der Umfrage.

Es wird nachweislich beanstandet, dass viel zu wenige Veranstaltungen angeboten werden und oft die studentische Teilnehmerzahl zu hoch ist. Deshalb wird vorgeschlagen, dass erst mindestens sechs Semesterwochenstunden mit weniger als 20 Teilnehmern gute Rahmenmöglichkeiten der Stimmprävention ermöglichen (Hammann, 1996). Ob diese Angaben an den jeweiligen Hochschulen Bestand haben, soll deshalb Gegenstand der Untersuchung sein.

- III. Letztendlich lenkt der dritte Punkt das Interesse der Umfrage auf den inhaltlichen Aufbau der Stimm- und Sprechausbildung. So soll eruiert werden, welche Themengebiete die Veranstaltungen genau beinhalten, um interindividuelle Vergleiche aufstellen zu können und zu erkennen, welche Schwerpunkte gesetzt werden und welche Inhalte überwiegend gelehrt werden. Die ge-

prüfung der Voraussetzungen für einen stimmintensiven Beruf und der Identifizierung potentieller Risikofaktoren der Stimme. Dabei ist das Ziel der stimmlichen Tauglichkeitsuntersuchungen die Überprüfung organischer, konstitutioneller und funktioneller Voraussetzungen im Bereich des Stimm- und Sprechapparates für einen Stimm- oder Sprechberuf. Sie besteht im Idealfall aus einer Anamnese, der auditiven Stimmklangbeurteilung, der Überprüfung des orofazialen Systems und dem Ausschluss von Lautbildungsfehlern, wie ein Schetismus oder Sigmatismus (Schneider & Bigenzahn, 2007, S. 20).

forderten Inhalte orientieren sich inhaltlich an den Angaben der Literatur (Hammann, 2000; 2001b; Lemke, 1999, 2006; Nienkerke-Springer, 1997). Dazu soll eine quantitative Erhebung der genauen Inhalte durchgeführt werden. Zudem ist die Anbindung der Veranstaltung an die reale Unterrichtssituation der auszubildenden Lehramtsstudierenden von Interesse. Denn gerade diese wird in den bisherigen Studien oftmals bemängelt, weshalb sich die Frage stellt, inwiefern sich dieser Umstand verändert hat.

Resultierende, zu überprüfende Hypothesen

Um die Notwendigkeit stimmpräventiver Maßnahmen untersuchen zu können, werden folgende **Hypothesen** aufgestellt:

1. Unter 50% der Universitäten mit Lehramtsstudiengängen bieten stimmliche und sprecherische Angebote für ihre Studierenden an.
2. Die Stimm- und Sprechausbildung ist Schulform- und Unterrichtsfachbezogen.
3. Es wird keine Stimmtauglichkeitsuntersuchung vor oder während des Studiums durchgeführt.
4. Die stimm- und sprecherzieherischen Veranstaltungen finden im geringen Maße (weniger als zwei Veranstaltungen pro Hochschule) statt und haben insgesamt eine hohe studentische Teilnehmerzahl (über 30 pro Veranstaltung).
5. Die gesamten Veranstaltungen beziehen sich überwiegend (>50%) auf theoretisches Grundwissen über Stimm- und Sprechbildung, Stimmpflege und Stimmhygiene.
6. Eine Anbindung der Veranstaltungen an die reale Unterrichtssituation der Lehramtsstudierenden erfolgt theoretisch.

Methodik

Wahl der Befragten

Die Umfrage richtet sich an deutsche Universitäten, die Lehramtsstudiengänge anbieten. An diesen werden die Abteilungen der Sprachheilpädagogik und der Sprecherziehung/Sprechwissenschaft angesprochen. Die Vermutung liegt nahe, dass sich diese umfassend mit dem Phänomen (Lehrer-) Stimme befassen und dementsprechend über die Angebotsstruktur und den damit verbundenen Inhalt informiert sind.

Um ein möglichst differenziertes Bild zu bekommen, werden deutsche Hochschulen aus allen Bundesländern angeschrieben und deshalb wird je nach Größe des Bundeslandes und angebotenen Lehramtsstudiengängen eine bis drei Universitäten kontaktiert, sodass sich insgesamt 27 zufällig gewählte und angeschriebene Hochschulen ergeben.

Die Umfrage soll eine Momentaufnahme der Angebotsstruktur und der damit verbundenen Inhalten an deutschen Hochschulen liefern. Absolute langfristige Aussagen verbieten sich, weil sich Angebotsstrukturen und -inhalte schon nach einem Semester gravierend verändern können.

Wahl der Methode

Die Studie wird mit Hilfe einer Online-Umfrage durchgeführt (vgl. Abbildung 5). Die kontaktierten Dozenten erhalten eine Mail mit einer Beschreibung des Umfrageanliegens und einen Link, der sie direkt zu der Umfrage weiterleitet.

Der Anspruch an die Untersuchung ist quantitativer Art. Die Veranstaltungen sollen in Form von Zusammenhängen und zahlenmäßigen Ausprägungen möglichst genau beschrieben werden. Dabei werden mehrere bestimmte Merkmale, wie die Rahmenbedingungen oder der Veranstal-

tungsinhalt des Angebotes gemessen. Diese Messwerte werden mit den beschriebenen Angaben der Literatur in Beziehung gesetzt. Damit gleiche Voraussetzungen für die Entstehung der Messwerte innerhalb der Umfrage gewährleistet werden, sind die Fragen standardisiert und strukturiert, sodass die Aussagen der Befragten untereinander vergleichbar sind.

Ablauf der Umfrage

Im Zuge der Umfrage wurden 27 Onlinefragebögen verschickt. In der Instruktion der E-Mail wurde der Fragebogen zuerst durch eine Einführung genauer erläutert.

Nachdem die Befragten mit den Antwortregularien vertraut gemacht werden, folgen im Einstiegsteil zuerst Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens. Die ersten Fragen erbitten statistische Angaben bezüglich des Universitätstitels, der vorhandenen Lehramtsstudiengänge, der Anzahl der Lehramtsstudierenden und der Höhe des studentischen finanziellen Beitrags. Hier geht es darum, einen Grobüberblick über die jeweilige Hochschule und deren Lehramtsstudiengänge zu ermöglichen. Der restliche Teil des Fragebogens gliedert sich in den Bereich der Rahmenbedingungen und des Inhalts der angebotenen Veranstaltungen. Um Komplikationen und unnötigen Aufwand für die Dozenten zu vermeiden, wird zu Beginn des Teils gefragt, ob an der angeschriebenen Hochschule überhaupt stimmliche oder sprecherische Angebote stattfinden. Der Befragte kann so beim Bejahen mit der Umfrage fortfahren und beim Negieren diese beenden.

Darstellung der Ergebnisse

Von den angeschriebenen 27 Hochschulen nahmen 19 aus insgesamt 13 Bundesländern teil. Alle Dozenten gehören den Abteilungen für Sprachheilpädagogik oder Sprecherziehung/ Sprechwissenschaft an. Das Ankreuzverhalten der Dozenten war

im Allgemeinen gut. Insbesondere erklärte sich etwa die Hälfte der Teilnehmenden bereit, im fakultativen Bereich eine Beschreibung der Semesterangebote ihrer Hochschulen vorzunehmen.

Hypothese 1: Unter 50% der Universitäten bieten stimmliche und sprecherische Angebote für Lehramtsstudierende an.

Durch den Umfragebereich „Rahmenbedingungen“ ist ersichtlich, dass alle 19 an der Umfrage teilnehmenden Hochschulen

stimmliche und/oder sprecherische Angebote anbieten.

Hypothese 2: Die Stimm- und Sprechausbildung ist Schulform- und Unterrichtsfachbezogen.

Anhand des folgenden Diagramms ist erkennbar, wie groß die Unterschiede zwischen der Anzahl der angebotenen Lehramtsstudiengänge der jeweiligen Schulform und dem stimmlichen und sprecherischen Angebot sind.

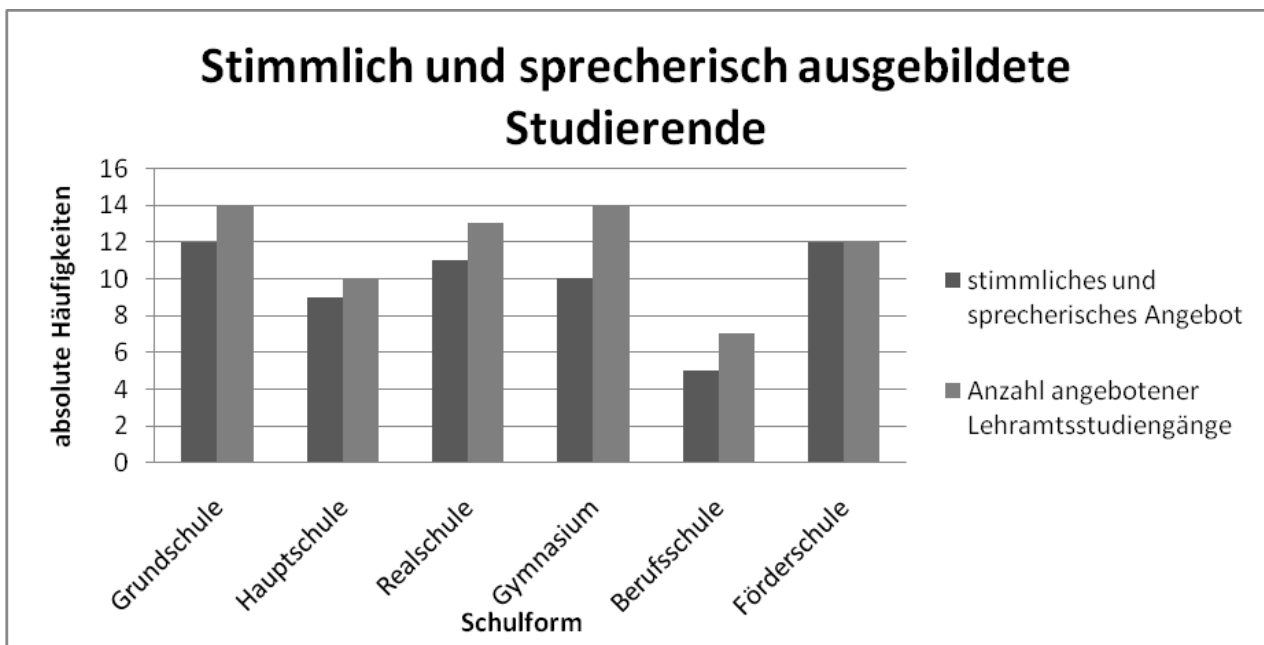


Abbildung 1 Anzahl angebotener Lehramtsstudiengänge in Bezug zum entsprechenden stimmlichen und sprecherischen Angebot der jeweiligen Hochschule.

An dieser Stelle ist offensichtlich, dass Studierende des Lehramts an Förderschulen an allen Hochschulen Zugang zu einem stimmlichen und sprecherischen Angebot haben. Auch die anderen Lehramtsstudierenden können meist ein derartiges Angebot nutzen. Beim Hauptschullehramt beträgt die Quote 90 %, bei den Studierenden des Grundschullehramts 85,7 %, die Realschullehramtsstudierenden haben zu 84,6% die Möglichkeit, an diesem Angebot teilzunehmen. Die Studierenden des Lehramts an Berufsschulen

und an Gymnasien können das stimmliche und sprecherische Angebot zu 71,4 % wahrnehmen.

Die darauffolgende Frage bezieht sich auf eine mögliche unterrichtsfachbezogene Ausbildung. Es zeigt sich hierbei, dass bei 68,4 % Hochschulen die Stimm- und Sprechausbildung an ihrer Hochschule nicht unterrichtsfachgebunden ist. Die restlichen 31,6 % bieten die Stimm- und Sprechausbildung primär für Studierende mit dem Unterrichtsfach Deutsch an.

Hypothese 3: Es wird keine Stimmtauglichkeitsuntersuchung vor oder während des Studiums durchgeführt.

Bezüglich der Stimmtauglichkeitsuntersuchung zeigt sich folgendes Ergebnis: 11 von 17 Hochschulen gaben an, dass an ihrer Hochschule keine Stimmtauglichkeitsuntersuchungen stattfinden. Drei Dozenten zeigten auf, dass an ihren Hochschulen vor oder während des Studiums eine Stimmtauglichkeitsuntersuchung oder ähnliches durchgeführt wird. Zwei Hochschulen bieten die Stimmtauglichkeitsuntersuchung obligatorisch nur für das Lehramt Musik an, wobei eine davon angab, dass diese bei Bedarf empfohlen wird. Schließlich offerierte eine Hochschule eine obligatorische Stimm- und Sprechberatung mit bestimmten Auflagen. Vier Dozenten haben die weiteren Fragen beantwortet: An drei Hochschulen ist die Stimmtauglichkeitsuntersuchung obligatorisch, an einer freiwillig. An drei Hochschulen wird diese vor Studienbeginn oder innerhalb des ersten Studienjahrs, an einer Hochschule während der restlichen Studienzeit durchgeführt. Von den fünf Hochschulen, die eine Stimmtauglichkeitsuntersuchung durchführen lassen, hat dies bei einer Hochschule Studienkonsequenzen, bei drei Hochschulen nicht (eine gab dazu keine Angaben).

Hypothese 4: Die stimm- und sprecherzieherischen Veranstaltungen finden im geringen Maße (weniger als zwei Veranstaltungen pro Hochschule) statt und haben insgesamt eine hohe studentische Teilnehmerzahl (> 30 pro Veranstaltung).

16 Hochschulen haben diese Frage beantwortet. Im Gesamten wird der Großteil der Veranstaltungen durch Seminare (46,6%) und Übungen (43,7%) und nur im geringeren Maße (9,7%) durch Vorlesungen gestaltet. Die Hochschulen bieten durchschnittlich sechs stimm- und sprecherzieherische Veranstaltungen an. Das Angebot innerhalb der Hochschulen zeigt

jedoch eine Streuung von einer bis hin zu 18 Veranstaltungen.

Die durchschnittliche studentische Teilnehmerzahl beträgt in den Vorlesungen (bei 17 antwortenden Dozenten) zwischen 30 und über 50 Studierenden. Die Teilnehmerzahl in Übungen und Seminaren liegt überwiegend bei bis zu 20 Studierenden (63,1%), weniger häufig bei 21 bis 30 Studierenden (22,2%) und nie bei über 30 Studierenden.

Hypothese 5: Die gesamten Veranstaltungen beziehen sich überwiegend (>50%) auf theoretisches Grundwissen über Stimm- und Sprechbildung, Stimmpflege und Stimmhygiene.

Bezüglich dieser Hypothese zeigten sich folgende Ergebnisse: Von den 19 Antworten beziehen sich 27% auf das theoretische Grundwissen über Stimm- und Sprechbildung, -pflege und -hygiene. Jeweils 25,4% der Dozenten geben an, dass praktische Übungen zur Stimmhygiene, -pflege und -bildung, sowie Veranstaltungen zur Eigen- und Fremdwahrnehmung und Beurteilung angeboten werden. Letztendlich legen 22,2% der Dozenten dar, dass an ihrer Hochschule praktische Übungen zur Sprechtechnik und zur Rhetorik durchgeführt werden.

Der größte Bereich wird folglich dem theoretischen Grundwissen zugeordnet. Werden jedoch die nachfolgenden drei Items als eher praktische Veranstaltungen zusammengefasst und den Veranstaltungen über theoretisches Grundwissen gegenübergestellt, zeigt sich mit 73% ein insgesamt hoher Bezug zu praktischen Inhalten.

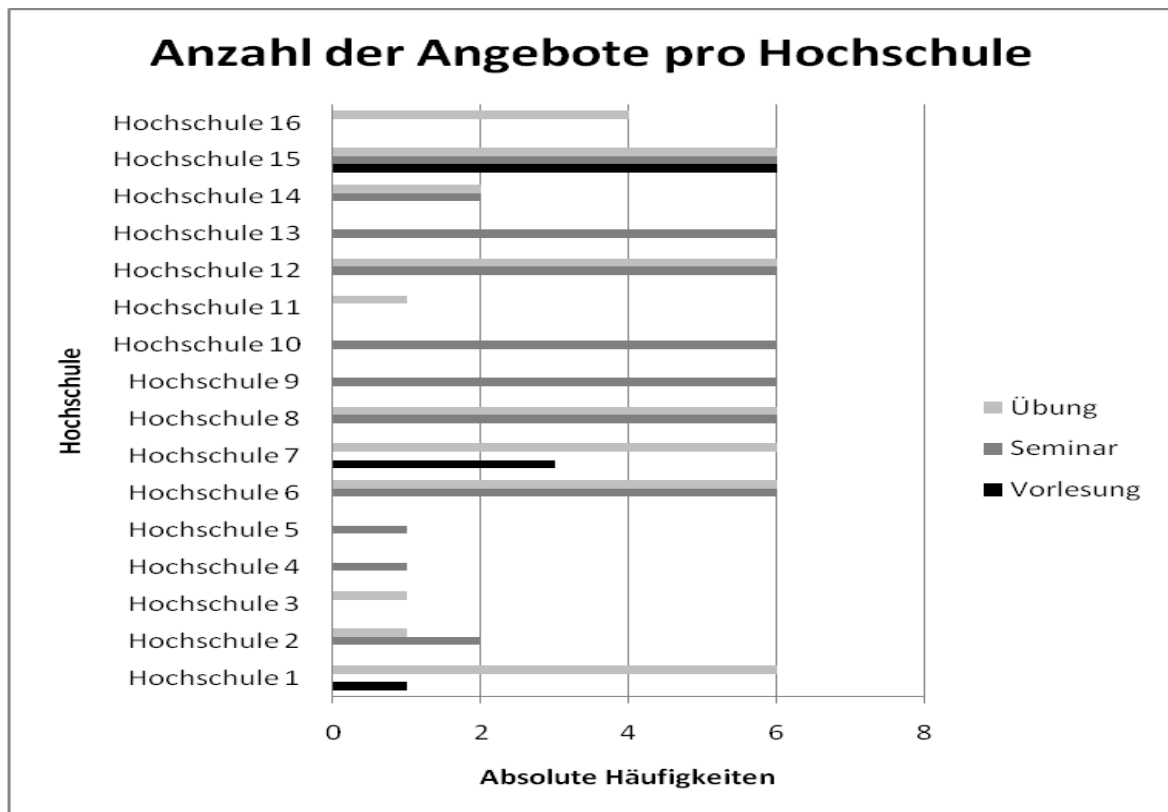


Abbildung 2 Anzahl der angebotenen stimm- und sprecherzieherische Vorlesungen, Seminare und Übungen pro Hochschule

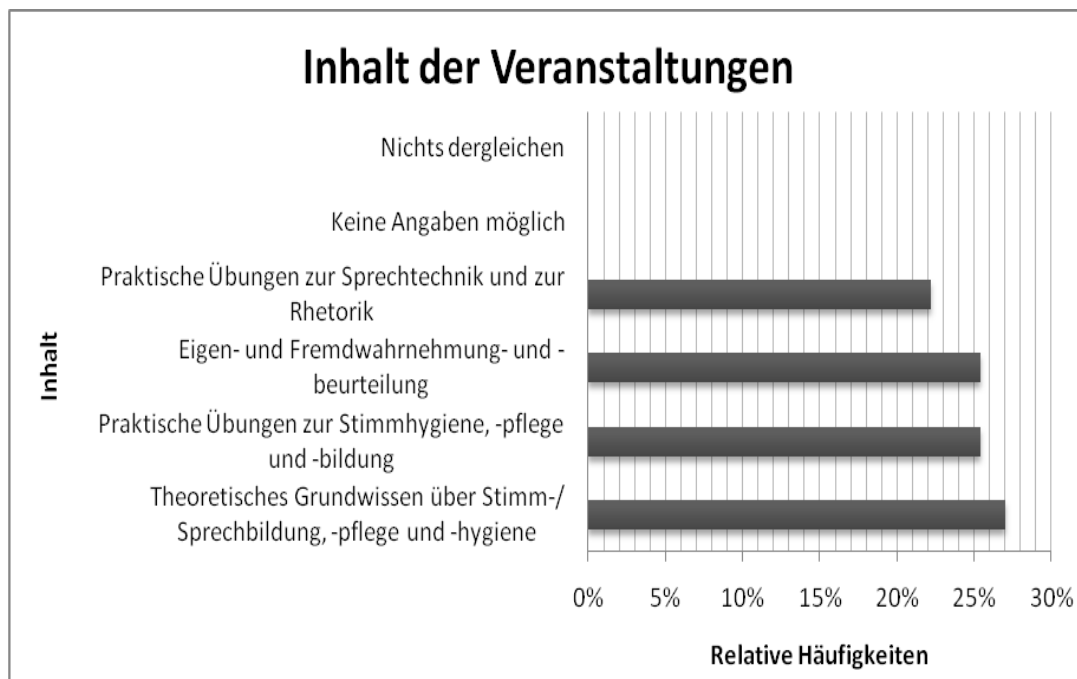


Abbildung 3 Ergebnisse der Frage 39 der Umfrage: Was beinhalten die Veranstaltungen der Stimm- und Sprechausbildung?

Hypothese 6: Eine Anbindung der Veranstaltungen an die reale Unterrichtssituation der Lehramtsstudierenden erfolgt theoretisch.

Hinsichtlich dieser Hypothese zeigt sich, dass kein Dozent „nicht beurteilbar“ sowie „erfolgt nicht“ als Antwort wählt. Werden die restlichen Antworten zu den Bereichen „theoretisch“, „praktisch“ und „gleicherma-

ßen theoretisch und praktisch“ subsumiert, ergibt sich folgendes Ergebnis:

Die Anbindung ist insgesamt eher weniger theoretischer (25%), als vielmehr praktischer Natur (37,5%). Falls eine theoretische Anbindung stattfindet, dann oftmals mit zu gleichen Teilen praktischen, wie theoretischen Akzenten (37,5%).

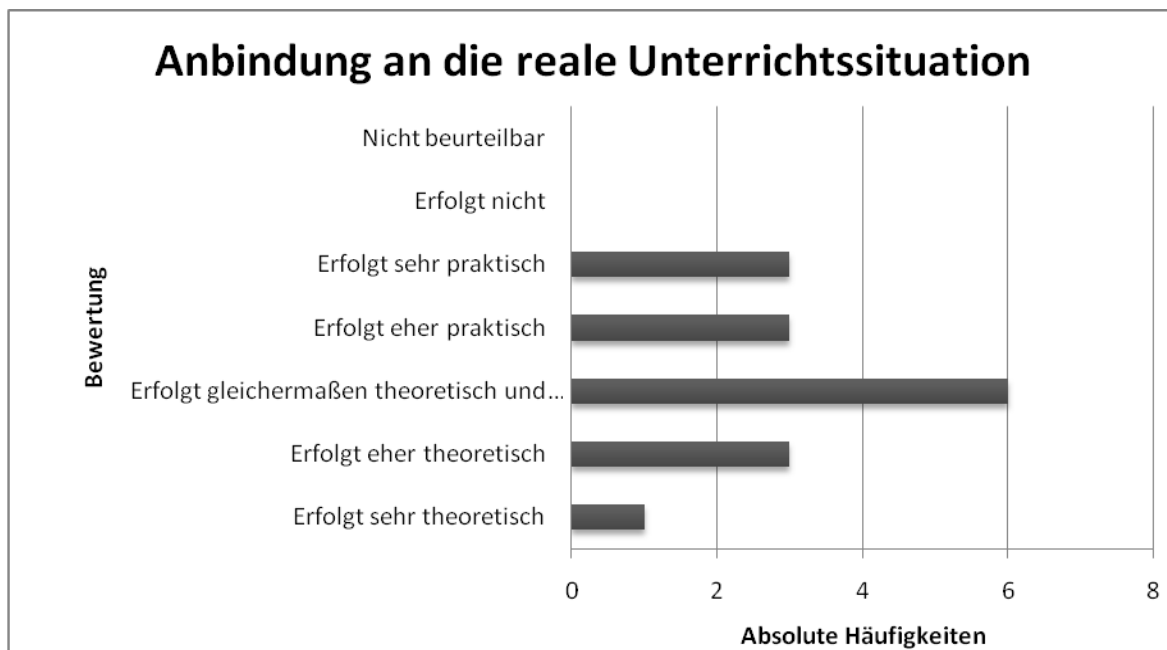


Abbildung 4 Ergebnisse der Frage 41 der Umfrage: Erfolgt eine Anbindung an die reale Unterrichtssituation der Lehramtsstudierenden?

Diskussion

Es lässt sich, mit Ausnahmen der fehlenden Stimmtauglichkeitsuntersuchung, eine deutlich positive Bilanz der stimmlichen und sprecherischen Angebote für Lehramtsstudierende dokumentieren.

Hypothese 1

Im Rahmen der Hypothese 1 wird postuliert, dass unter 50% der angeschriebenen Hochschulen eine Stimm- und Sprechausbildung für Lehramtsstudierende anbieten.

Es zeigt sich, dass 19 der 27 angeschriebenen Hochschulen eine Stimm- und Sprechausbildung aufweisen. Ob die restlichen angeschriebenen Hochschulen ein entsprechendes Angebot bereitstellen, kann hier nur gemutmaßt werden. Insofern bieten über 50% der Hochschulen stimmliche und sprecherische Angebote im Wintersemester 2011/12 an, was eine deutliche positive Tendenz ergibt.

Die aufgestellte Hypothese 1 kann folglich nicht verifiziert werden. Dies kann zum einen daran liegen, dass in der zugrundeliegenden Literatur oftmals von obligatorischer Stimm- und Sprechausbildung ge-

sprochen wird (Lemke et al., 2004) und sich die vorliegende Untersuchung auf generelle Angebote für Lehramtsstudierende bezieht. Weitere Angaben über die fakultative oder obligatorische Teilnahme wurden nicht gegeben, sodass der Vergleich mit den Angaben der Fachbeiträge schwer möglich ist.

Zum anderen liegt es im Bereich des Möglichen, dass sich auf Seiten der Hochschulen einige Gegebenheiten im Hinblick auf stimmpräventive Maßnahmen verändert haben. Es ist möglich, dass Rhetorik, Sprech- und Stimmkunst mittlerweile als ein wichtigeres Repertoire angesehen werden als bisher angenommen. Durch mehrere Beiträge über Stimmprobleme vieler Lehrer kann so auch in den Hochschulen die Einsicht erlangt worden sein, dass Stimmprävention eine notwendige Maßnahme darstellt.

Hypothese 2

Die zweite Hypothese überprüft, ob sich die Stimm- und Sprechausbildung als Schulform- oder Unterrichtsfach-bezogen darstellt.

Insgesamt haben an den befragten Hochschulen alle Studierenden die Möglichkeit, ein stimm- und sprecherisches Angebot wahrzunehmen. Anhand der Ergebnisbeschreibung ist jedoch ein Trend wahrzunehmen, bei dem Studierende eines Lehramts mit größerem pädagogischem Schwerpunkt (wie Förderschullehramt und Haupt- und Grundschullehramt) am häufigsten ein solches Angebot wahrnehmen können. Diese Vermutung wäre mit vergleichender Statistik und einer größeren Stichprobe zu überprüfen.

Gerade Studierende des Lehramts an Förderschulen können das stimmliche und sprecherische Repertoire wahrnehmen (100%). Dies mag unter anderem daran liegen, dass der Bereich Stimme und Sprache im Studium des Lehramts der Sprachheilpädagogik, also einem Bereich

der Sonderpädagogik im Studium verankert ist (Schareck, 2012). Claudia Hammann (2004) fordert hierzu, dass Förderschullehrer besonders gefördert werden sollen, weil ihre Schüler bei einer bestehenden Dysphonie noch mehr Schwierigkeiten als Schüler ohne Förderbedarf haben, das Gehörte zu verarbeiten. Im Allgemeinen zeigt sich folglich, dass die Mehrheit aller Lehramtsstudierende Zugang zu dem stimmlichen und sprecherischen Angebot der jeweiligen Hochschulen haben, sich jedoch auch eine Tendenz für bestimmte Schulformen zeigt. Die aufgestellte Hypothese, dass die Ausbildung gänzlich schulformbezogen ist, kann somit nicht vollends bestätigt werden.

Das sprecherzieherische Angebot erweist sich als unabhängig vom Unterrichtsfach (was fast 70% der Dozenten für ihre Hochschule angeben). Interessant ist hier vor allem, dass sich der Rest der Antworten auf Studierende mit dem Unterrichtsfach Deutsch bezieht. Dass dieses Unterrichtsfach mit Stimm- und Sprecherziehung verwoben zu sein scheint, ist nicht verwunderlich, da auch schon Skupio und Hammann (2000) die Verbindung aufzeigen. Fächer wie Musik, in dem sich musische Fähigkeiten stark auf die menschliche Stimme beziehen, und Sport, bei dem oftmals laut und über weite Entfernungen hinweg gerufen wird, werden allerdings nicht benannt. Dies ist dahingehend erstaunlich, als dass Hammann (2004) vermutet, dass zumeist Studierende mit dem Unterrichtsfach Musik und gelegentlich noch Deutsch eine Stimm- und Sprechausbildung bekommen.

In der Fachliteratur wird bemängelt, dass das Angebot oftmals nur für Studierende bestimmter Schulformen und Unterrichtsfächer angeboten wird, was durch die Umfrage nicht bestätigt werden kann. Das mag zum einen daran liegen, dass nicht nach der obligatorischen Teilnahme für Studierende bestimmter Schulformen und Unterrichtsfächer, sondern nach generellen stimmlichen Angeboten gefragt wurde.

Zum anderen kann sich das Hochschulsystem auch für neue inhaltliche Strömungen geöffnet haben.

Hypothese 3

Die dritte Hypothese behandelt die Stimmtauglichkeitsuntersuchung und sagt, dass diese nicht vor oder während des Studiums durchgeführt wird.

Diesbezüglich zeigt sich das Ergebnis, dass nur wenige Dozenten die Durchführung einer Stimmtauglichkeitsuntersuchung an ihrer Hochschule bestätigen. Nur bei einer Hochschule findet sie obligatorisch vor oder während des Studiums statt. Die restlichen Hochschulen bieten die Untersuchung fakultativ an. Obwohl das Ergebnis verzeichnet, dass sehr wohl an einigen Hochschulen Stimmtauglichkeitsuntersuchungen stattfinden, kann dennoch gesagt werden, dass dies eher bei der Minderheit der Hochschulen durchgeführt wird.

Dieses Ergebnis stimmt somit weitestgehend mit den Ergebnissen der beschriebenen Literatur überein. Hammann (2004) verzeichnet, dass an wenigen Hochschulen Stimmeignungsuntersuchungen stattfinden und auch Lemke (2006) bestätigt dieses Bild. Nach Lemke et al. (2004) kann dies an der fehlenden Sensitivität der Entscheidungsträger der Lehramtsausbildung liegen. Dass allem Anschein nach Stimmtauglichkeitsuntersuchungen bei Lehramtsstudierenden nur an wenigen Hochschulen durchgeführt werden, kann ein Zeichen sein, wie wenig Bedeutung dieser beigemessen wird.

Hypothese 4

Hypothese 4 lautet: Die stimm- und sprecherzieherischen Veranstaltungen finden im geringen Maße (weniger als zwei Veranstaltungen pro Hochschule) statt und haben insgesamt eine hohe studentische Teilnehmerzahl (> 30 pro Veranstaltung).

Hierzu ergibt sich aus der Umfrage, dass weder die stimm- und sprecherzieherischen Veranstaltungen, noch die Teilnehmerzahlen pro Veranstaltung im vermuteten negativen Bereich liegen, sondern eher im Gegenteil unter positiven Bedingungen stehen. Mit durchschnittlich sechs Veranstaltungen pro Hochschule und der studentischen Teilnehmerzahl von zumeist bis zu 20 Studierenden, liegt im Wintersemester 2011/12 eine durchaus positive Bilanz der Veranstaltungen vor.

Allerdings ist erkennbar, dass die Varianz der Verteilung der Veranstaltungen eine hohe Streuung aufweist. Während einige Dozenten nur eine Veranstaltung angeben, verzeichnen andere Dozenten bis zu 18 Veranstaltungen. Dies kann einerseits daran liegen, dass die Modulhandbücher der jeweiligen Hochschulen im Wintersemester 2011/12 den Besuch von mehr oder weniger Veranstaltungen vorsehen und sich das Angebot der Hochschulen je nach Semester verändert.

Außerdem kann vermutet werden, dass sich Dozenten mehr oder weniger in diesem Bereich engagieren und das Veranstaltungspotenzial unterschiedlich ausschöpfen. Es kann unter Umständen davon ausgegangen werden, dass sich die sprecherzieherischen Veranstaltungen an den dafür verfügbaren Dozenten orientieren. Hochschulen, deren Dozenten in diesem Bereich engagiert sind und beispielsweise intensiv Forschung betreiben, werden eventuell schon allein vom personalen Kontingent mehr Veranstaltungen anbieten können. Zudem wäre es im Bereich des Möglichen, dass Hochschulen mit mehreren Lehramtsstudiengängen ein größeres Kontingent haben und daher mehr Angebote offerieren können.

Bezüglich der Teilnehmerzahl ist erkennbar, dass diese zumeist bei unter 20 Teilnehmern pro Veranstaltung liegen. Allein Vorlesungen scheinen eine höhere Teilnehmerzahl zu erlauben, was jedoch dem Veranstaltungscharakter als theoretische Informationsveranstaltung zuzuweisen ist.

Dies widerspricht den Angaben der Literatur, denn dort wurde oftmals geklagt, dass die Teilnehmerzahl pro Veranstaltung zu hoch ist (Skupio & Hammann, 2000). Eine Veranstaltungsgröße von bis zu 20 Studierenden pro Veranstaltung stellt also ein relativ positives Ergebnis dar. Deshalb kann die Hypothese nicht bestätigt werden.

Hypothese 5

Hypothese 5 besagt: Die gesamten Veranstaltungen beziehen sich überwiegend (>50%) auf theoretisches Grundwissen über Stimm-/ Sprechbildung, -pflege und -hygiene.

Anstelle der vermuteten Gewichtung des theoretischen Bereichs auf über die Hälfte der Veranstaltungen, zeigt ein sehr hoher Anteil von 73% den praktischen Bezug. Dies beinhaltet praktische Übungen zur Stimmhygiene, -pflege und -bildung, Eigen- und Fremdwahrnehmung bzw. -beurteilung sowie praktische Übungen zur Sprechtechnik und zur Rhetorik.

Nach Literaturangaben sind stimmliche und sprecherische Veranstaltungen sehr theorielastig (Hammann, 2000). Deshalb erstaunt dieses Ergebnis, das gegenteilige Resultate liefert. Es liegt im Bereich des Möglichen, dass Veranstaltungen für Lehramtsstudierende in den vergangenen Jahren praxisnäher geworden sind. Dadurch dass in den bisherigen Jahren immer wieder die Theorielastigkeit der Hochschulen betont wurde, kann dieses Ergebnis als Trend zu mehr praxisorientierten Veranstaltungen gedeutet werden.

Hypothese 6

Hypothese 6 nennt die Vermutung, dass eine Anbindung der Veranstaltungen an die reale Unterrichtssituation der Lehramtsstudierenden auf theoretischer Basis erfolgt.

Die Auswertung zeigt, dass am Häufigsten eine gleichermaßen praktische wie theore-

tische Anbindung (37,5%) oder eine praktische Anbindung (37,5%) an die reale Unterrichtssituation der Lehramtsstudierenden bevorzugt wird. Nur ein Viertel der Antworten besagt, dass die Anbindung an die Unterrichtssituation theoretischer Natur ist, was bedeutet, dass das Ergebnis der Umfrage die Hypothese nicht bestätigen kann. Es kann dementsprechend angenommen werden, dass das Ergebnis im Gegensatz zu den Erläuterungen von Hammann (2000) steht, dass die praktische Anbindung an die reale Unterrichtssituation nicht immer gegeben sei.

Obwohl es sich hierbei eindeutig um eine persönliche Einschätzung der Seminare durch die Lehrenden handelt, sind diese Angaben kritisch zu betrachten. Dennoch kann das Ergebnis als eine Art positive Tendenz in Richtung Schulpraxis bewertet werden.

Aussagekraft und kritische Reflexion der Untersuchung

Die durchgeführte Umfrage beschäftigte sich mit dem stimmlichen und/oder sprecherischen Angebot der deutschen Hochschulen im Wintersemester 2011/12. Da nicht alle Lehramtsstudiengänge anbietenden Hochschulen in Deutschland kontaktiert wurden, kann nicht der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden. Dadurch dass exemplarisch an einem Semester gearbeitet wird, kann folglich nur das Angebot dieses Semesters betrachtet werden. Aufgrund des immer wieder fluktuierenden Semesterangebots können die dargestellten Veranstaltungen nicht als dauerhaft bestehend vorausgesetzt werden, sondern sich von Semester zu Semester verändern. Allerdings kann die Umfrage Tendenzen aufzeigen, wie sich die Stimm- und Sprechausbildung für Lehramtsstudierende in der gegenwärtigen Zeit gestaltet.

Es ist deutschlandweit bekannt, dass das Hochschulsystem je nach Bundesland und oftmals auch innerhalb des Bundeslandes

unterschiedlich aufgebaut ist. Im Bereich der Lehramtsausbildung finden sich je nach Hochschule unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen. Zum anderen stellen sich das System der Hochschule, der Aufbau der Studiengänge und sogar die Abschlüsse des Studiengangs als unterschiedlich dar. Dementsprechend unterscheiden sich auch je nach Hochschule schon allein durch die Studienordnung die Möglichkeiten, ein stimm- und/oder sprecherisches Angebot wahrzunehmen.

Wie aus den bisherigen Erläuterungen ersichtlich ist, bestätigt die Umfrage die Angaben der Literatur in vielen Punkten. Einige Hypothesen wurden jedoch falsifiziert, wozu besonders die erste Hypothese zählt. Da alle 19 an der Befragung teilnehmenden Hochschulen stimmliche und sprecherische Angebote für Lehramtsstudierende bereitstellen, stellte sich ein weitaus positiveres Ergebnis als vermutet dar. Die Angaben der Literatur, die sich auf die verheerende Lage der stimm- und sprecherischen Angebote beziehen, zeigen jedoch auf, dass wenige Hochschulen eine obligatorische Stimm- und Sprechausbildung für Lehramtsstudierende anbieten. Deshalb wäre es angemessen gewesen, eine weitere Frage zu stellen, die sich auf die obligatorischen Angebote der Hochschulen beziehen, sodass ein direkter Vergleich mit den Angaben der vorliegenden Literatur aufgestellt werden kann. Die erhobenen Ergebnisse lassen sich folglich nicht vollständig mit den Angaben der Literatur vergleichen, doch die Umfrage hat zum Ziel, einen generellen Überblick über das Ausbildungsangebot der Hochschulen zu demonstrieren.

Bewertung und Ausblick

Die vorliegende Studie zeigt auf, wie unerlässlich stimmpräventive Maßnahmen nicht erst bei ausgebildeten Lehrern, sondern bereits bei Lehramtsstudierenden sind. Obwohl die Ergebnisse der Umfrage aufgrund der Beschränkung auf ein Se-

mester keine validen Hochschulverhältnisse bezüglich des stimmlichen und sprecherischen Angebots aufzeigen können, zeigen sich dennoch gewisse Tendenzen.

Festzuhalten ist, dass Hammanns (2004) Annahme, nach der in Deutschland kein einheitliches Konzept der Stimm- und Sprechausbildung für Lehramtsstudierende besteht, bejaht werden kann. Das Repertoire reicht, abhängig von der jeweiligen Hochschule, von einem Angebot für alle Lehramtsstudierende, über einem für bestimmte Lehramtsstudierende, bis hin zu einem nur für Studierende eines bestimmten Unterrichtsfachs. Deshalb wäre eine einheitlich feststehende Verankerung stimm-präventiver Maßnahmen für alle Lehramtsstudierende durch Veranstaltungen der Hochschulen wünschenswert, gerade auch, weil sich Lehramtsstudierende nach dem Abschluss des Studiums oftmals bundeslandübergreifend bewerben. Dennoch sind die stimmlichen und sprecherischen Angebote zum größten Teil unabhängig von der Schulform und vom Unterrichtsfach.

Des Weiteren werden nur an wenigen Hochschulen Stimmtauglichkeitsuntersuchungen angeboten, welche zudem oftmals nicht obligatorisch sind. Es zeigt sich, dass sich gerade Studierende des Unterrichtsfaches Musik einer Stimmtauglichkeitsuntersuchung unterziehen müssen. Obwohl die Stimmtauglichkeitsuntersuchung durch die Aufklärung über die Stimmkonstitution maßgeblich zur Prävention von Stimmstörungen beitragen kann, scheinen noch keine entsprechenden Vorkehrungen getroffen zu sein.

Dennoch zeigt sich insgesamt ein positives Bild, da viele Dozenten ein weitreichendes Angebot beschreiben, das stimmliche und sprecherische Bereiche kombiniert. Die Angebote für Lehramtsstudierende stellen sich nur an wenigen Hochschulen als schulform- und unterrichtsfachunabhängig dar. Die geforderten inhaltlichen Bausteine, wie Atmung, Tonus oder Artikulation werden von der überwie-

genden Anzahl der Hochschulen in ihren Veranstaltungen einbezogen. Des Weiteren lässt sich dieses positive Bild auch auf die Veranstaltungsform und die Teilnehmerzahl übertragen. Die Veranstaltungen weisen überwiegend eine Teilnehmerzahl von bis zu 20 Studierenden auf und finden meist in Form von Seminaren und Übungen statt, sind also nicht nur durch eine Vortragsstruktur gekennzeichnet. Die hier sichtbare zweckbezogene Orientierung auf die Inhalte kann zudem dadurch bestätigt werden, dass überwiegend praktische Inhalte in den Veranstaltungen gelehrt und erprobt werden. Dieses Bild zeichnet sich auch in der Frage der Umfrage über die Orientierung an die reale Unterrichtssituation fort, denn auch hier werden überwiegend eher praktische Bezüge favorisiert. Damit können die Vermutungen nicht bestätigt werden.

Die Resultate der Studie weisen im Hinblick auf die Prävention von funktionellen Stimmstörungen eine positive Tendenz der Angebotsstruktur an deutschen Hochschulen auf. Es sollte jedoch erkennbar sein, dass sie lediglich einen Trend in Richtung praxisorientierte Stimmbildungsangebote darstellen und nicht verdeutlichen, inwiefern Lehramtsstudierende auch Nutzen davon tragen. Es kann vermutet werden, dass viele Studierende dieses Angebot erst nutzen, wenn die ersten Stimmauffälligkeiten ersichtlich sind. Deshalb sollte eine einführende Veranstaltung für alle Lehramtsstudiengänge angeboten werden und an der Aufklärung der Studierenden bezüglich ihrer Stimme gearbeitet werden, sodass ihnen die Stimmansforderungen ihres zukünftigen Berufes bewusst werden und sie bei Stimmauffälligkeiten gezielt intervenieren können.

Die Sinnhaftigkeit und der Nutzen der bereits angebotenen Veranstaltungen ist ein Aspekt, der in weiteren Studien / Umfragen evaluiert werden könnte. Im Rahmen meiner Befragung wird lediglich deutlich gemacht, dass es den meisten Studierenden ermöglicht wird, einer Berufsdyspho-

nie präventiv entgegenzuwirken oder zu erfahren, wie auf die Ausprägung einer solchen Störung zu reagieren ist.

Dem Problem der weitverbreiteten Berufsdysphonie bei Lehrern kann in Ansätzen entgegengewirkt werden, indem Lehramtsstudierende bereits in der Ausbildung dahingehend sensibilisiert werden. In diesem Zusammenhang könnte eine obligatorische Tauglichkeitsuntersuchung für alle Lehramtsstudierenden eingeführt werden. Ebendiese ermöglicht es, einen individuellen Bezug zur Stimme herzustellen und das Interesse für präventive Maßnahmen bzw. anschließende therapeutische Schritte zu wecken. Als Beispiel für eine bundesweite Stimmeignungsuntersuchung können österreichische Hochschulen fungieren. Dort wird verpflichtend zu Studienbeginn bei allen Lehramtsstudierenden eine Überprüfung durchgeführt, „mit der Konsequenz einer Verpflichtung zu privater Therapie bei Feststellung eines Förderbedarfs“ (Hamman, 2001b, S. 256).

Abschließend sollte erkennbar sein, dass die Angebote für Lehrer und Lehramtsanwärter in Bezug auf die eigene Stimmhygiene noch stark ausbaufähig sind. Zwar bieten die Hochschulen bereits einige Veranstaltungen an, so dass späteren Berufsdysphonien vorgebeugt werden können. Dennoch sind keine einheitlichen Maßstäbe vorhanden, sodass das eigentliche Problem zum Teil nur unzulänglich eingedämmt werden kann. Deshalb sollte zudem an der Aufklärung über die Anforderungen des Lehrerberufs gearbeitet werden, sodass es schon den Lehramtsstudierenden möglich ist, stimm-schädliche Einflüsse zu kontrollieren.

Diese Arbeit stellt einen Überblick über die derzeitigen Angebote dar und lädt dazu ein, an dieser Stelle anzuknüpfen und weitere Untersuchungen beispielsweise zur Effektivität der bereits bestehenden Angebote anzuschließen.

Literatur

- Gundermann, H. (1970). *Die Berufsdysphonie*. Leipzig: Thieme.
- Hammann, C. (1996). Stimmstörungen im Lehrerberuf- eine unumgängliche Berufserkrankung? *Die Sprachheilarbeit*, 41 (2), 75-88.
- Hammann, C. (2000). Stimmbildung an Universitäten- Verschenktes Geld?- oder: Wie kann die Stimm- und Sprecherziehung für Lehramtsstudenten effizienter gestaltet werden? *Die Sprachheilarbeit*, 45 (1), 29-33.
- Hammann, C. (2001b). Von „Voice Care“ bis „Effective Speaking“: Was können deutsche Universitäten vom Ausland lernen? *Die Sprachheilarbeit*, 46 (6), 254-262.
- Hammann, C. (2004). Die Lehrerstimme im Ausbildungsnotstand: Problemevaluation und Lösungsdiskussion. In S. Zimmermann, C. Iven & V. Maihack (Hrsg.), *Hauptsache Stimme!* (S. 161-202). Köln: ProLog.
- Heidelbach, J.-G. (1994). Stimmprobleme bei stimmintensiven Berufen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Handbuch der Sprachtherapie. Band 7. Stimmstörungen* (S. 294-304). Berlin: Edition Marhold.
- Kneip, S. (2002). *Psychogene Dysphonien bei Erwachsenen*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Kreuzhuber, S. (2004). Die Stimme des Lehrers. Bedeutung und Notwendigkeit einer umfassenden Stimmhygiene, aufgezeigt anhand einer Situationsanalyse an österreichischen Schulen. In: V. Clausnizer & E. Miethel (Hrsg.), *Stimme – Sprechen – Sprache – Therapie, Literatur und Kunst* (S. 48-57). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Lemke, S. (1999). Prophylaktische und therapeutische Arbeit in der stimmlich-sprecherischen Ausbildung an Universitäten der neuen Bundesländer. *Sprache· Stimme· Gehör*, 23, 218-220.
- Lemke, S., Thiel, S. & Zimmermann, S. (2004). Zur Notwendigkeit der Überprüfung stimmlich-sprecherischer Eignung für den Lehrerberuf. In N. Gutenberg (Hrsg.), *Sprechwissenschaft und Schule. Sprecherziehung- Lehrerbildung- Unterricht* (S. 164-171). München: Ernst Reinhardt.
- Lemke, S. (2006). Die Funktionskreise Respiration, Phonation, Artikulation- Auffälligkeiten bei Lehramtsstudierenden. *Sprache· Stimme· Gehör*, 30, 24-28.
- Nawka, T.; Wirth, G. (2008). *Stimmstörungen. Für Ärzte, Logopäden, Sprachheilpädagogen und Sprechwissenschaftler* (5., völlig überarbeitete Aufl.). Köln: Dt. Ärzte- Verlag.
- Nienkerke-Springer, A. (1997). Zur Prävention von Stimmstörungen- oder: Ist es Luxus, eine gesunde Stimme zu haben? Untersuchung des „Phänomens Stimme“ im sozial-kommunikativen Prozeß. *Die Sprachheilarbeit*, 42 (5), 209-220.
- Nietzsche, F. (1980): *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe hrsg. v. Giorgio Colli und Mazzino Montinari*. München: dtv.
- Schareck, W. (2012). *Modulhandbuch. Lehramt Sonderpädagogik*. Philosophische Fakultät. Sonderpädagogik –ISER-,35-43. Zugriff am 07.05.2012 http://www.sopaed.uni-rostock.de/fileadmin/Isoheilp/modulhandbuch_01_2012.pdf
- Schneider, B. & Bigenzahn, W. (2007). *Stimmdiagnostik. Ein Leitfaden für die Praxis*. Wien: Springer.
- Skupio, V. & Hammann, C. (2000) Stimm- und Sprecherziehung an deutschen Universitäten- Eine Untersuchung der dgs. *Die Sprachheilarbeit*, 45 (1), 26-28.
- Spiecker-Henke, M. (2003). Funktionelle und organische Stimmstörungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder* (2. Aufl., S. 269-290). Stuttgart: Kohlhammer.
- Verdolini, K. & Ramig, L. O. (2001). Review: Occupational risks for voice problems. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 26, 37-46.

Zur Autorin

Vera Hukelmann ist seit dem Wintersemester 2008/09 Studentin der Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Sprachheilpädagogik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

E-Mail: vera.hukelmann@stud-mail.uni-wuerzburg.de

TEIL A) RAHMENBEDINGUNGEN

5. Finden an Ihrer Universität stimmliche und/oder sprecherische Angebote statt?

gemeint sind z.B. Stimm-/ Sprechbildung, -pflege und -hygiene, Sprechtechnik und Rhetorik, Eigen- und Fremdwahrnehmung- und Beurteilung

- ja
- nein weiter mit Seite 18

6. Für welche Schulformen werden Lehramtsstudierende stimm-/ sprecherzieherisch ausgebildet?

Hier sind mehrere Antworten möglich.

- Alle Studierenden haben freien Zugang zu dem Angebot
- Grundschule
- Hauptschule
- Realschule
- Gymnasium
- Berufsschule
- Förderschule
-

7. Besonderheiten

Hier können Sie Besonderheiten des Ausbildungsangebotes notieren (z.B. warum Ihr Angebot nur für Studierende von bestimmten Schulformen erfahrbar ist)

⏪
⏩

8. Ist die Ausbildung fachbezogen?

z.B. verbunden mit dem Fach Deutsch, Musik oder Sport

- ja
- nein weiter mit Seite 6

Abbildung 5 Auszug aus dem Onlinefragebogen

**Claudia Langosch, Jörg-Friedrich Onnasch,
Thomas Steger, Andreas Klement**

Die "Klasse Allgemeinmedizin" – Ideen für ein Kommunikationstraining mit Medizinstudenten

Das Projekt "Klasse Allgemeinmedizin"

Die medizinische Versorgung der Bevölkerung in ruralen Gebieten ist momentan eines der dringendsten Probleme des Gesundheitswesens. Der Mangel an Landärzten ist bereits seit einigen Jahrzehnten Thema in den USA, Kanada oder Australien, doch auch in Deutschland wird es zunehmend schwieriger, die Versorgung sicherzustellen. Studien wie die von Chan et al. (2005) versuchen, Faktoren, die dazu führen, dass Medizinabsolventen sich in einem ländlichen Gebiet niederlassen, zu identifizieren. Andere Ansätze sind spezielle Programme (z. B. Dunbabin et al. 2006; Rabinowitz et al. 1999), die den Studierenden zum Beispiel als Wahlfach angeboten werden oder in denen ihnen ein Mentor zur Seite gestellt wird. Ein solches Programm existiert seit dem Wintersemester 2011 auch an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg – die "Klasse Allgemeinmedizin". In diesem Artikel wird das Projekt und das darin enthaltene Kommunikationstraining kurz vorgestellt und es wird auf die Besonderheiten von Rhetorikschulungen im medizinischen Kontext eingegangen.

Die "Klasse Allgemeinmedizin" ist innerhalb des medizinischen Curriculums als Wahlfach nach der Ärztlichen Approbationsordnung integriert und wird sowohl durch quantitative als auch qualitative Forschung begleitet. Pro Jahr können 20 Studierende am Programm im Umfang

von einer Semesterwochenstunde teilnehmen. Idealerweise werden die Studierenden über den gesamten Studienzeitraum von sechs Jahren in der "Klasse Allgemeinmedizin" betreut und nehmen an deren Angeboten teil. Diese Angebote bestehen aus drei verschiedenen Seminaren und zwei Praxistagen beim hausärztlichen Mentor. Ziel des Projekts ist nicht nur die Vermittlung fachlicher Fertigkeiten und sozialer bzw. kommunikativer Kompetenzen, sondern die Entwicklung einer „Hausarztidentität“. Die Studierenden sollen möglichst früh beginnen, sich selbst als Landarzt zu sehen und in dieser Rolle zu agieren. Dies soll die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass die Studierenden sich später für die Facharztweiterbildung Allgemeinmedizin und eine Tätigkeit in einem ruralen Gebiet entscheiden. Der Mentor hat dabei großen Einfluss, denn er ist das lebende Vorbild, das die Studierenden über ihr gesamtes Studium prägt.

Die Seminare sollen die Studierenden bei ihrem Einsatz während der Praxistage unterstützen und ihnen sowohl fachliche als auch kommunikative Kompetenzen vermitteln, die ihnen eine Mitarbeit in der Praxis ab dem ersten vorklinischen Semester ermöglichen. Diese Seminare sind das Fertigkeitentraining, die allgemeinmedizinischen Fallreflexionen und das Kommunikationstraining.

Seminarstruktur

hausärztl.
Fertigkeiten
-training

Kommuni-
kations-
training

allgemein-
med. Fall-
reflexionen

Im Fertigkeitentraining lernen die Studierenden z. B. einfache Untersuchungstechniken, so dass sie eigenständig in der hausärztlichen Praxis mitarbeiten können. Außerdem werden Hintergrundinformationen wie das Abrechnungssystem oder die betriebswirtschaftliche Seite einer Hausarztpraxis erklärt und dargestellt. Diese Inhalte werden im regulären Medizinstudium nicht abgehandelt, obwohl ein großes Interesse auf Seiten der Studierenden daran besteht. Die allgemeinmedizinischen Fallreflexionen bieten den Studierenden die Möglichkeit, sich über medizinische Fälle, also Patienten aus ihrer Mentorenpraxis, zu verständigen, auszutauschen und zu beraten. Dabei schulen sie ihre Kompetenzen, nicht nur im Umgang mit Patienten, sondern auch mit Kollegen. Das Kommunikationstraining dient der Vorbereitung des Arzt-Patient-Gesprächs und wird im nächsten Kapitel detaillierter erläutert.

Das Kommunikationstraining der "Klasse Allgemeinmedizin"

Das (praktische) Training der kommunikativen Fähigkeiten hat in den letzten Jahren einen immer höheren Stellenwert in der Ausbildung von Medizinstudenten erhalten. Reformierte Curricula wie das Heidelberger HeiCuMed (Kadmon et al. 2011) beinhalten interaktive Kleingruppenseminare (wie sie in der Sprechwissenschaft schon seit mehreren Jahrzehnten üblich sind) und setzen den Schwerpunkt auf das problemorientierte, fallbasierte Lernen. Die Sicht über die eigenen Grenzen ist allerdings nicht sehr weit – an den Fakultäten arbeiten zwar Psycholo-

gen und Soziologen im Bereich Kommunikation, allerdings ist eine fachliche Orientierung, wie sie in der Sprechwissenschaft zu finden ist, sehr selten. Kommunikation wird nicht als „intentionale, wechselseitige Verständigungshandlung“ (Geißner 1988, 45) gesehen, sondern als lineares Sender-Empfänger-Modell. Mittels Studien aus der Psychologie wird versucht, den Studierenden Handlungsanweisungen zu geben, die weder personenorientiert noch situationsspezifisch sind. Auch das Training mit Schauspielpatienten nimmt in den Reformstudiengängen und neu gegründeten Skills Labs einen großen Stellenwert ein und wird als das „Training der Zukunft“ dargestellt, mit dem man reale Situationen einüben kann. Diese Maßnahmen mögen sinnvoll sein, jedoch besteht die Gefahr, dass dadurch keine Gesprächsfähigkeit hergestellt wird, sondern nur eine „Schablone“, in die der künftige (reale) Patient dann hineinpassen muss.

Das Kommunikationstraining der "Klasse Allgemeinmedizin" verfolgt einen anderen Weg, denn es setzt grundsätzlich an der Gesprächsfähigkeit der Studierenden an. Im ersten Semester werden in einem achtstündigen Blockseminar die Grundlagen der Gesprächsführung (z. B. das Situationsmodell oder die Feedbackregeln) erläutert und Klärungsgespräche im Fishbowl-Übungsdesign geführt, die mittels Gruppenfeedback, Videoaufzeichnung und Gesprächsverlaufssoziogramm ausgewertet werden. Diese Gespräche werden durch Bild- oder Videoimpulse eingeleitet, sodass Gespräche über medizinische Themen bzw. die „Arzt-Patient-Kommunikation“ zwar möglich, aber nicht zwingend erforderlich sind. Die Studierenden können ihre Erfahrungen mit Gesprächsführung mittels Themen aus ihrer eigenen Lebenswelt sammeln. Dies als Grundlage zu haben, bevor spezifische Gespräche (wie das Arzt-Patient-Gespräch) behandelt werden, ist sinnvoll, denn so lernen die Studierenden ihren eigenen „Status quo“ kennen. Folgende

Aussagen wurden von den Studierenden über sich selbst in einer anschließenden Reflexionsübung getroffen:

„Ich habe erfahren, dass die Stille nicht immer nur auf meine „Schuld“ zurückzuführen ist. Stattdessen sind alle Gesprächspartner gleich stark dafür verantwortlich. Doch irgendwie bin ich jedes Mal diejenige, die dann wieder helfen will. Dieses Seminar hat mich dahingehend beeinflusst, dass ich lange nachgedacht habe und ich mir vorgenommen habe, weniger Leitpositionen v. a. in Gruppenarbeiten zu übernehmen. Stattdessen möchte ich mich auch zurücklehnen und denken, dass das wer anders machen kann und dass ich jetzt mal eben mehr beobachte. Es fällt mir schwer, aber ich habe es diese Woche schon gut hinbekommen. Das war gut, dass mir das einmal gesagt wurde – bislang ist es mir nicht so aufgefallen!“

„Im Kurs habe ich herausgefunden, dass ich bestimmte, sehr auffällige Verhaltensweisen habe! Mir wurde gesagt, dass ich sehr kommunikativ bin und Leute auch gerne unterbreche, es aber gleichzeitig nicht dulde, wenn Leute mich unterbrechen. Dann fange ich an, mich so lange zu wiederholen, bis ich wieder das Wort habe! Diese Erkenntnis war neu für mich.“

Beide Aussagen zeigen, dass durch die Übungen ein Reflexionsprozess eingesetzt hat, der weit über das Arzt-Patient-Gespräch hinausgeht, jedoch sich auch auf die spätere Berufspraxis auswirken kann (z. B. wenn man den Patienten so lange unterbricht, bis er „aufgibt“ wie im zweiten Beispiel). Auf diese Erkenntnisse kann man im Laufe des Studiums immer wieder zurückkommen.

Ab dem zweiten Semester beträgt die Seminarzeit 90 Minuten pro Semester. Diese Zeit ist für ein nachhaltiges Kommunikationstraining inakzeptabel, dennoch muss mit den projektbezogenen

Einschränkungen gearbeitet werden, so gut es geht. Das Thema des Sommersemesters 2012 lautete „Fragearten“. Die Studierenden wiederholen die unterschiedlichen Fragearten, ihre Vor- und Nachteile und ihre Wirkung auf den Befragten. Anschließend werden praktische Übungen durchgeführt (z. B. das Erraten von „Black Stories“ durch gezielt gestellte Fragen), die die unterschiedlichen Fragearten und ihre Grenzen (z. B. keine ausführlichen Antworten bei geschlossenen Fragen) erlebbar machen. Ein Bezug zur Lebenswelt eines Allgemeinmediziners wird sowohl durch Reflexionsfragen (Welche Art von Frage müsste ein Arzt stellen, um das Gespräch zu eröffnen/um das Vertrauen des Patienten zu erlangen/um das Gespräch abzuschließen/...) als auch durch Arbeitsaufgaben für die Praxistage hergestellt. Diese Aufgaben bestehen im Beobachten des eigenen Frageverhaltens, dessen des Mentors und der jeweiligen Patientenreaktion. Führt meine Frage dazu, etwas „zur gemeinsamen Sache zu machen“ (Geißner 1988, 45)? Wichtig ist es, die Studierenden die pauschal formulierten Frage- und Handlungsanweisungen, wie sie in der medizinischen Ausbildung verwendet werden, auf ihre Situationsspezifität und Höreradäquatheit prüfen zu lassen.

Im zweiten Studienjahr wird das Thema „Erklären und Beschreiben“ behandelt. Da Erklärungen für den beruflichen Alltag eines Arztes ein wichtiges Mittel sind, um z. B. die *Adhärenz* des Patienten, also seine „Treue“ zur Therapie, zu erhalten, wurde diesem Themenbereich ein größerer Rahmen eingeräumt. Im dritten Semester werden die Studierenden erst einmal wieder „allgemein“ an hörerbezo- genes Beschreiben und das Thema „Sprechdenken“ herangeführt. Verschiedene Formen des Beschreibens (deduktiv, induktiv,...) werden vorgestellt und in Sprechdenk-Übungen erprobt. Im vierten Semester geht es dann darum, die Erkenntnisse aus dem ersten Seminar auf das ärztliche Erklären anzuwenden. Die-

se Übungen ergänzen sich gut mit dem Studienablauf, denn im vierten Semester haben die Studierenden bereits Wissen über bestimmte Krankheitsbilder und ihre Therapien erworben. In Rollenspielen werden verschiedene Situationen und der Umgang mit Patienten geübt und durch Gruppenfeedback und Selbstreflexion ausgewertet.

Zusammenfassung

Die Ausbildung von Medizinstudenten im „Fach“ Kommunikation ist einerseits eine spannende Aufgabe, die künftige Ärzte bei der Ausübung ihres Berufes und einem seiner wichtigsten Aspekte, dem Gespräch mit Patienten, unterstützt. Andererseits ist ein nicht-lineares Verständnis von Kommunikation an den medizinischen Fakultäten eher selten, so dass immer wieder die schnelle, standardisierte Lösung gesucht wird. Ein Bewusstsein für die „gemeinsame Verständigungshandlung“ zu schaffen gelingt nur mit einer ausreichenden Menge Seminarzeit und einer Gruppengröße, die Gespräche und Interaktionen erlaubt. Diese Voraussetzungen sind im Projekt "Klasse Allgemeinmedizin" besser als im regulären medizinischen Curriculum gegeben. Die Erkenntnisse, die durch die Evaluation im weiteren Verlauf des Projekts gewonnen werden, können aber Hinweise für die Veränderung der Regelcurricula geben. Durch sprechwissenschaftliche Didaktik und Methodik kann in diesem Zusammenhang eine Verbesserung der Lehre erreicht werden, so dass Kooperationen für beide Seiten gewinnbringend sind.

Literatur

Chan, Benjamin T. B. et al. (2005): Factors influencing family physicians to enter rural practice. *Canadian Family Physician*, 51: 1246-1247

Dunbabin, J. S. et al. (2006): Postgraduate medical placements in rural areas: their impact on the rural medical workforce. *The In-*

ternational Electronic Journal of Rural and Remote Health Research, 6: 481

Geißner, Hellmut (1988): *Sprechwissenschaft*. 2. Aufl. Frankfurt/Main

Kadmon, Guni et al. (2011): Integratives vs. traditionelles Lernen aus der Sicht der Studierenden. *GMS Zeitschrift für med. Ausbildung*, Vol. 28(2)

Rabinowitz, Howard K. et al. (1999): A Program to increase the Number of Family Physicians in Rural and Underserved Areas. *The Journal of the American Medical Association*, Vol. 281, No. 3

Korrespondierende Autorin:

Claudia Langosch ist promovierte Sprechwissenschaftlerin und seit Sommer 2011 im Projekt "Klasse Allgemeinmedizin" tätig. Sie organisiert das Projekt und leitet das Kommunikationstraining.

claudia.langosch@medizin.uni-halle.de

**Dagmar Puchalla, Corinna Maria Dartenne,
Almut Roeßler**

Was zählt die Stimme einer Lehrkraft?

Wie wichtig ist die Ausbildung kommunikativer Kompetenzen für Lehrkräfte und wie denken tätige LehrerInnen und Lehramtsstudierende darüber?

Zusammenfassung

Das Unterrichten ist ein stimm- und sprechintensives Unterfangen, eine Lehrkraft wird in dieser Hinsicht jeden Tag stark beansprucht. Das kann zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen und hohe Kosten durch Unterrichtsausfall und notwendige Stimmtherapien zur Folge haben. Diese Erkenntnis ist nicht neu, und sie wird durch viele Studien mit verschiedenen Ansätzen seit Jahrzehnten immer wieder bestätigt.

Die vorliegende Untersuchung sollte aktuelles Datenmaterial liefern und damit überprüfen, ob sich die Ergebnisse anderer Studien im Norden Deutschlands ebenfalls bestätigen. Weiterhin sollte in Erfahrung gebracht werden, ob tätige Lehrkräfte eine sprechbildnerische Ausbildung befürworten oder ob sie hier keinen Mangel empfinden. 583 Lehrkräfte konnten hierzu befragt werden.

Es zeigt sich, dass diese Untersuchung die Ergebnisse bisheriger Studien tendenziell bestätigt. Überraschend ist das Ergebnis zur Frage, ob die Lehrkräfte aus ihrer berufserfahrenen Sicht eine stimm- bzw. sprechbildnerische Ausbildung befürworten: 89,2% wünschen sich ein solches Fach als festen Bestandteil der Lehrerbildung, und nur 16 Personen insgesamt verneinen diese Frage.

Mit den Ergebnissen dieser Studie erscheint eine Veränderung in der Lehrerbildung einmal mehr dringend. Es müssen Ausbildungs- und Fortbildungsangebote geschaffen werden, und das nicht nur zur Erhaltung der Gesundheit von Lehrkräften und zur Schonung des Budgets der öffentlichen Hand, sondern auch für die Lehrer-Schülerbeziehung. Die vorliegende Studie bestätigt nämlich auch, dass stimmliche und sprecherische Stärken und Schwächen durchaus von Hörern wahrgenommen werden. Die Sprechweise wiederum - das ist wissenschaftlich erforscht und belegt - hat Einfluss auf die Konzentrationsfähigkeit der Zuhörer und Zuhörerinnen und die Disziplin in der Schulklasse.

Ausgangspunkt

Die Leuphana Universität in Lüneburg nimmt - anders als viele andere Universitäten in Deutschland - die Unterstützung der Sprecherziehung für Lehramtsstudierende sehr ernst. Im Zuge der Einführung des Bachelors wurde das Modul Sprecherziehung mit vier Semesterwochenstunden und 12 bis maximal 16 TeilnehmerInnen eingerichtet, obligatorisch für Studierende mit dem Fach Deutsch, als Wahlpflichtfach für die Studierenden anderer

Fächer. Zudem finanzierte die Leuphana die vorliegende Studie (2009 - 2011). Es sollte überprüft werden, ob sich die Ergebnisse vorhandener Studien zur Frage der stimmlichen Belastung von Lehrkräften auch im Länderkonglomerat Nord (am Beispiel der Stadt Lüneburg) bestätigen. In Hamburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein liegen noch keine Studien dieser Art vor. Wichtig war neben dieser Bestandsaufnahme auch die Frage, ob Lehrkräfte eine sprechbildnerische Ausbildung wünschen bzw. befürworten. Die Tatsache, dass bisherige Forschungsergebnisse bis heute keine wesentlichen Folgen haben, könnte vermuten lassen, dass Lehrkräfte hier keinen Mangel empfinden¹, sodass die Erkenntnisse der Wissenschaften auf taube Ohren stoßen. Unsere Erfahrungen aus der Lehrpraxis widersprechen dieser Vermutung allerdings. Sowohl häufige Anfragen nach Fortbildungen als auch die positive Reaktion der Studierenden weisen darauf hin, dass viele Lehrkräfte ein sprechpädagogisches Defizit empfinden.

Begleitend zur Hauptuntersuchung führten wir deshalb an der Leuphana Universität fünf Semester lang (Sommer 2010 bis einschließlich Sommer 2012) eine Befragung unter Lehramtsstudierenden durch.² 542 Personen haben in diesem Zeitraum die Sprecherziehung abgeschlossen, hiervon konnten 387 befragt werden. Auf die Frage nach der Bedeutung des Fachs Sprecherziehung im Bereich der Lehrerbildung antworteten 309 Teilnehmende

mit „sehr wichtig“, 72 mit „wichtig“, 3 Personen mit „für mich nicht wichtig, aber für viele andere“, 2 Personen antworteten mit „weniger wichtig“ und nur eine mit „nicht wichtig“ – diese schrieb „aber eigenes Interesse“ dazu. Niemand kreuzte „weiß nicht“ an. Mehr als die Hälfte der Befragten (n=273) wünschten sich dieses Fach über einen längeren Zeitraum (n=178), oder gar das gesamte Studium begleitend (n=182), davon waren 77 Doppelnennungen.

Überblick über den Stand der Forschung

Im Folgenden werden die dargestellten Ergebnisse vorangegangener Studien mit den Leitfragen unserer Hauptstudie verknüpft.

Seit über 50 Jahren wird bereits zum Thema geforscht (ERNST 1958, GUNDERMANN/LÜTH 1964, KRECH 1952, LABASTIDA 1962, NESSEL 1964, SIMON 1960, WITTSACK 1949). ADERHOLD weist mit folgender Aussage 1963 u. a. auf Studien von NEUMANN aus dem Jahre 1930 hin: „Es gibt umfangreiche Untersuchungen und Statistiken über die Lehrerstimme, und es hat nie an ernststen Warnern gefehlt, die dringend mahnten, den Lehrer besser stimmbildnerisch zu betreuen“ (1963/98, S.16).

In einer Befragung von NIENKERKE-SPRINGER gaben 53,4% der befragten LehrerInnen an, dass ihre Stimme nicht belastbar sei (vgl. 1997, S. 213), bei HAMMANN waren es sogar 76% (vgl. 1994, S. 214).

WENTNER und HAVRANEK notierten nach einer Untersuchung zu Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit von 6861 LehrerInnen in Österreich im Jahre 2000: „Hals- und Stimmprobleme, Kopfschmerzen, Probleme mit dem Stützapparat wurden in der arbeitsmedizinischen Untersuchung von den LehrerInnen als häufigste Beschwerde genannt“

¹ HAMMANN stellte fest, dass viele Personen erst ein Problembewusstsein entwickelten, wenn sie betroffen waren (vgl. 1994, S. 216).

² Von 2010 bis 2012 waren pro Jahr durchschnittlich 220 Lehramtsstudierende eingeschrieben, davon durchschnittlich 120 mit dem Fach Deutsch - sie *müssen* die Sprecherziehung belegen. In den gesamten drei Jahren haben sich 130 Studierende für ein anderes Wahlpflichtfach entschieden, sie halten somit die Sprecherziehung für weniger wichtig bzw. nicht wichtig – allerdings ohne das Fach zu kennen.

(2000, S. 16)³. Die Ärzte und Autoren schlugen vor, dass „gezielte psychologische Schulungen und ein Kommunikationstraining“ geeignete Mittel sein könnten, um Abhilfe zu schaffen (ebd.).

GUTENBERG (2003) untersuchte 1284 angehende DeutschlehrerInnen für Realschule/Gymnasium und stellte bei 16,86% eine Diagnose über eine Stimmerkrankung, bei weiteren 29,96% eine Prognose über zukünftige Stimmerkrankungen.

Auch Studierende wurden bereits untersucht. 1998 stellten BERGER/ETTEHARD fest: „Bei 45% der untersuchten Studenten gab es auffällige auditive und stroboskopische Befunde. Zusätzlich konnten bereits subjektive Stimmbeschwerden erhoben werden (S.40).“

LEMKE (2006b) beschreibt 37,4% der in ihrer Studie untersuchten 5357 Studierenden aus zehn Bundesländern als stimmlich auffällig. Diese Ergebnisse fanden auch in der Öffentlichkeit großes Gehör (Spiegel, FAZ, Berliner Zeitung, BILD, Abendblatt ...) – aber auch sie hatten keine nachhaltige Veränderung der Ausbildungslandschaft zur Folge.

Wieder und wieder haben Forscher eine angemessene stimmliche Ausbildung für Lehrkräfte gefordert, VÖLKER plädierte 1996 sogar für eine Ausbildung, „wie sie zum Beispiel für den Schauspielstudenten selbstverständlich ist“ (1996, S. 21). Aber alle vorliegenden Studien haben erstaunlicherweise bisher zu keinen nachhaltigen

Konsequenzen in der universitären Lehrerausbildung geführt.⁴

Im Jahr 2000 schrieben SKUPIO/HAMMANN 69 Universitäten an und bekamen 48 Antworten. An nur neun Universitäten wurde zu der Zeit Sprecherziehung obligatorisch angeboten, zum Teil an Fächer gebunden und mit einer mit bis zu 50 Personen viel zu großen Teilnehmerzahl (SKUPIO/HAMMANN, S. 26). An den Hochschulen sieht es anders aus, an der „Hochschule für Musik und Theater“ (HfMT) in Hamburg zum Beispiel müssen Lehramtsstudierende mit der Bewerbung nicht nur ein Phoniatisches Gutachten vorlegen, sondern auch eine Aufnahmeprüfung (Textvortrag) bestehen. Jeder Lehramtsstudierende hat dann zwei Semester Einzelunterricht in „Sprechbildung“ und schließt dieses Pflichtmodul mit einer Prüfung ab.

In den Jahren 2004/05 schlossen sich renommierte WissenschaftlerInnen zusammen, gründeten die „Initiative Sprecherziehung im Lehramt“ und formulierten die aus den vorliegenden Untersuchungen resultierende Forderung nach einer konsequenten stimmlich-sprecherischen Ausbildung für Lehrkräfte (12.5.2005)⁵.

Stimmprobleme scheinen aber nur ein Teil der Folgeprobleme einer in dieser Hinsicht mangelhaften Ausbildung zu sein. Neuere Studien aus Frankreich (NERRIÈRE/VERCAMBRE/GILBERT/KOVES-MASFÉTY 2009) und Spanien (BERMÚDEZ DE ALVEAR/MARTÍNEZ-ARQUERO/BARÓN/HERNÁNDEZ-

³ Die Untersuchung von WENTNER/HAVRANEK wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, des Bundesministeriums für öffentliche Leistung und Sport und der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst getätigt. WENTNER/HAVRANEK vom Institut für Unternehmensberatung analysierten gemeinsam mit dem Institute for Social Research and Analysis (SORA) und der Klinische Abteilung Arbeitsmedizin am Allgemeinen Krankenhaus in Wien Belastungsfaktoren und deren Auswirkungen auf die Gesundheit der Lehrkräfte.

⁴ In der DDR (vgl. NEUBER 1994, HAMMANN 2001, NEUBER 2007) waren sowohl ein Phoniatisches Gutachten (Tauglichkeitsprüfung zu Gesundheit und Belastbarkeit der Stimme) vor Studienbeginn, als auch eine Grundausbildung in Sprecherziehung für Lehramtsstudierende Pflicht. Seit dem Mauerfall wird unserer Kenntnis nach nur noch an vereinzelt Universitäten wie Leipzig und Jena eine Untersuchung vor Studienbeginn verlangt, in Halle nur für Studierende des Unterrichtsfachs Musik. Die DGSS bemüht sich seit 2008 um eine Übersicht über das bestehende Angebot, vgl. DGSS aktuell2/2008

⁵ Vgl. LEMKE/THIEL/ZIMMERMANN 2004 & LEMKE/BIELFELD/VOIGT-ZIMMERMANN 2006

MENDO 2010) werfen zudem die Frage nach dem Zusammenhang zwischen psychosomatischen⁶ und stimmlichen Erkrankungen auf. NIENKERKE-SPRINGER wies bereits 1997 auf den Zusammenhang zwischen Stressfaktoren und Stimmproblemen hin (vgl. S. 214). Sie unterteilt Stressfaktoren, die mögliche Auswirkungen auf die Stimme und den Sprechvorgang haben, in äußere Faktoren (z. B. Lärm) und innere Faktoren (z. B. Angst, Unsicherheit, Nervosität). Nach dieser Kategorisierung gaben 36% der von NIENKERKE-SPRINGER befragten Lehrkräfte äußere und 64 % innere Stressfaktoren an. Das ist erstaunlich, weil die äußeren Stressfaktoren durch den Lärmpegel im Klassenraum sicherlich auch nicht unerheblich sind. Den Zusammenhang zwischen Körperhaltung bzw. Spannungszuständen und stimmlichen Beschwerden untersuchten KOIJMAN ET AL. (2005) und THOMAS ET AL. (2006) mit dem Ergebnis, dass erhöhte Körperspannungen und ungesunde Körperhaltungen eine schlechtere Stimmqualität bei den untersuchten Lehrkräften zur Folge hätten.

In unserer Studie sollten auch diese Beobachtungen überprüft werden.

Auch wurde mit der vorliegenden Studie eruiert, ob es Rückmeldungen zu Stimme und zur Sprechweise der Lehrkräfte gab. Denn neben Stimmstörungen und psychosomatischen Beeinträchtigungen wurden in vorhergehenden Untersuchungen auch Sprechstörungen beobachtet. LEMKE (2006b, S. 26) und PABST-WEINSCHENK (1993, S. 59) weisen auf Beeinträchtigungen hin, die von starken regionalen Prägungen der Aussprache bis hin zu Stottern, Poltern, Sigmatismen und Rhinolalien reichten. LEMKE stellte weiterhin fest,

dass 26,3% der von ihr untersuchten Lehramtsstudierenden nicht in der Lage wären, „literarische oder Sachtexte verständlich, differenziert und hörerbefugten vorzulesen“ (2006a, S. 89), und bei 49,6% der Probanden wurden Auffälligkeiten bei der Gestaltung einer freien Rede beobachtet (vgl. 2006a, S.90).

In unserer Befragung sollte entsprechend untersucht werden, ob Lehrkräfte in ihrer Laufbahn Feedbacks zu ihrer Stimme oder auch zu ihrer Sprechweise bekommen haben, und wie die Sprechweise von den Zuhörern wahrgenommen wird. Es wurde hierbei nicht erfragt, wer das Feedback gab.

Untersuchungsmethode

Es handelt sich bei dieser Studie um eine deskriptive Erhebung, eine Befragung anhand eines standardisierten Fragebogens. ProbandInnen waren Lehrkräfte der Hansestadt Lüneburg und ReferendarInnen. Es sollte eine möglichst hohe Anzahl von Teilnehmenden erreicht werden, mindestens aber Lehrkräfte der wichtigsten Schulformen (Grundschule, Haupt- und Realschule, Gymnasium, Berufsbildende Schule).

Der entwickelte Fragebogen wurde zunächst mit 28 Personen getestet. Dieser Pretest ergab u. a. die Notwendigkeit, die Fragebögen ohne Codierung zu verwenden (Anonymität); sie mussten schnell und möglichst einfach auszufüllen sein (Belastung der Lehrkräfte); exakte Angaben zu Krankheitsdiagnosen oder ICD 10-Nummern konnten nicht erhoben werden (Kompetenz der Befragten); auch war es nicht möglich, genaue Angaben über Fehltag zu ermitteln (z.T. unpräzise Erinnerung der Befragten). Der knapp vierseitige Fragebogen enthielt zum Schluss 29 Fragen.

⁶ TERHART führte Untersuchungen zu krankheitsbedingten Frühpensionierungen bei Lehrkräften auf. Mehr als die Hälfte dieser Frühpensionierungen würden wegen „psychischen und psychosomatischen Leiden ausgesprochen“ (2009, S. 86). Darauf weist auch die Studie von SCHAARSCHMIDT (2004) hin.

Durchführung der Untersuchung

Zu allen von der Landesschulbehörde zur Umfrage freigegebenen 27 Schulen wurde persönlicher Kontakt aufgenommen. Das Interesse der RektorInnen/KonrektorInnen war erfreulicherweise sehr groß. Durch einen persönlichen Kontakt zu den Schulleitungen gelang es, 583 auswertbare Fragebögen über alle Schulformen hinweg zu erhalten.

787 hauptberufliche Lehrkräfte sind am 20.08.2009 an den öffentlichen allgemein bildenden Schulen (ohne Berufsbildende

Schulen) in der Stadt Lüneburg tätig gewesen (Statistik der Landesschulbehörde Niedersachsen, Stand: Oktober 2010). 583 Personen nahmen insgesamt an der Studie teil, davon 151 Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen und 64 Referendare aus dem Seminar für Berufsbildende Schulen in Stade, mithin 368 Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen in Lüneburg. Das entspricht einer erfreulichen Rücklaufquote unter den hauptberuflichen Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen in Lüneburg von 46,8%. Somit können die Ergebnisse als repräsentativ betrachtet werden.

Im Folgenden eine Übersicht über den Arbeitsplatz der Teilnehmenden:

Schulform	Anzahl der TN	in Prozent
Grundschule	144	24,7
Hauptschule	34	5,8
Realschule	59	10,1
Gymnasium	98	16,8
Gesamtschule	7	1,2
Berufsbildende Schule	151	25,9
sonstige (Förderschule, Haupt- und Realschule in Kooperation)	90	15,4
Total	583	100,0

66,6% der TeilnehmerInnen sind weiblich, 33,4% männlich (n=577). Das Alter der Befragten verteilt sich relativ gleichmäßig, 15,6% liegen unter 30 und 11,6 zwischen 56 und 60 Jahren; nur 8,1% sind über 60 Jahre alt (n=571). Zum Zeitpunkt der Befragung befanden sich 28,5% der Befragten im Referendariat, 22,7% waren seit mehr als 25 Jahren im Schuldienst tätig.

Für die Befragung zur subjektiven Belastungsempfindung wurde bei den Antwortskalen bewusst eine mittlere Antwortmöglichkeit (manchmal) zugelassen. Zum einen sollte die Möglichkeit geboten wer-

den, die Mitte bewusst anzukreuzen, zum anderen lag die Befürchtung nahe, dass Unsicherheiten bei den TeilnehmerInnen zu einem Bias in die eine oder andere Richtung führen könnten. Die Antwortmöglichkeiten lauteten entsprechend: 1. nie / 2. selten / 3. manchmal / 4. oft / 5. sehr oft.

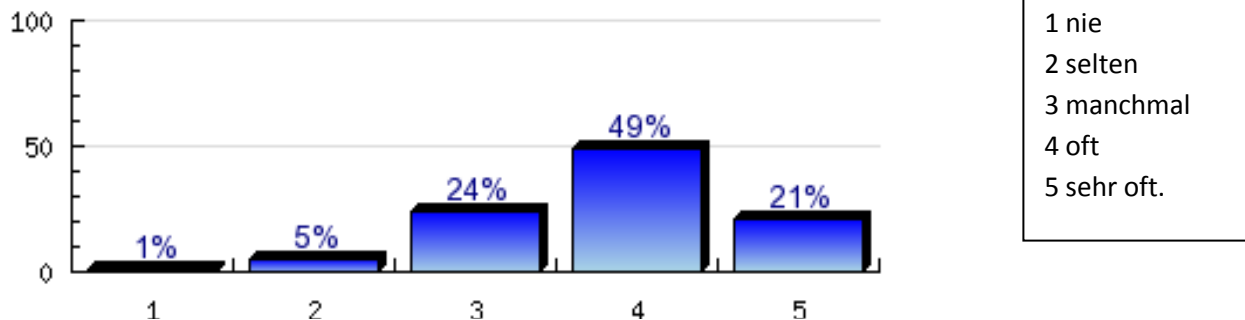
Bei der vorliegenden Auswertung wurde mit Mittelwerten gearbeitet, um Tendenzen festzustellen. Gleichwohl ist den Autorinnen bewusst, dass die MW-Bildung nur ein erster Schritt bei der Auswertung sein kann.

Die wichtigsten Untersuchungsergebnisse

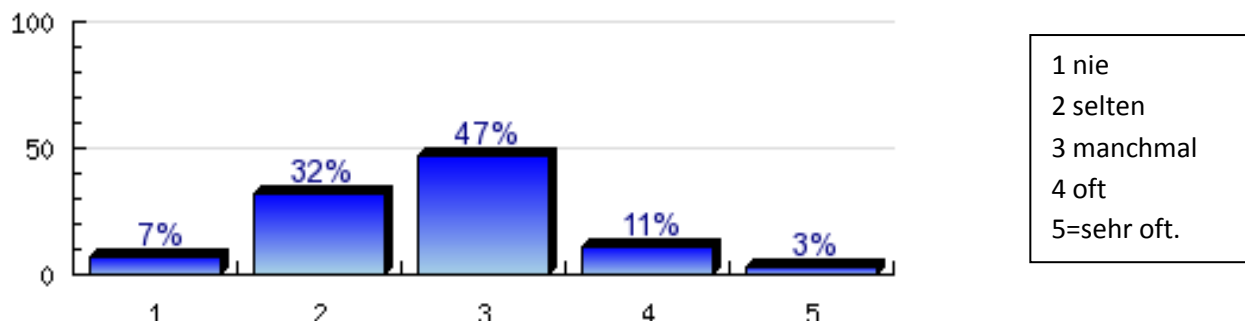
Die Ergebnisse lassen sich in sechs wesentliche Bereiche unterteilen.

1. Lehrkräfte erleben sich subjektiv als stimmlich stark belastet.

Auf die Frage, ob die Lehrkräfte in der Klasse lauter sprächen als privat, wurde wie folgt geantwortet



Die Beantwortung der Frage, ob das Sprechen in der Klasse anstrengend sei, ergab folgendes Bild:



Man kann also grundsätzlich von einer - beruflich bedingten – stimmlichen Belastung für einen großen Teil der Lehrkräfte sprechen⁷, wenn 94% der befragten Lehrkräfte in den Klassen lauter als gewöhnlich sprechen und 61% das Sprechen in einer Schulklasse mindestens manchmal als anstrengend empfinden.

Folgende den Lehrkräften gestellte Fragen wurden für die Auswertung als Faktor „*stimmliche Beschwerden*“ zusammengefasst:

1. (Frage 10.) Müssen Sie sich während des Unterrichts räuspern?
2. (Frage 13.) Wird Ihre Stimme heiser, wenn Sie viel sprechen?
3. (Frage 14.) Bleibt Ihre Stimme weg, wenn Sie viel sprechen?
4. (Frage 18.) Haben Sie unangenehme Empfindungen im Halsbereich (Enge, Kloß im Hals, Druckgefühl, Trockenheit, Schmerzen, Brennen...)?

Bei der Auszählung dieser Fragen und der Zusammenfassung zum Faktor „*Stimmliche Beschwerden*“ konnte kein deutlicher Unterschied zwischen Altersgruppen [unter 30, 30-35, 36-40...über 60] festgestellt werden, ebenso wenig zwischen den Dienstaltersgruppen [im Referendariat, seit 3 Jahren (inkl. Ref.), seit 5 Jahren, seit 6-10, 11-15 ... seit mehr als 25 Jahren]. Raucher gaben nicht mehr stimmliche Beschwerden an als Nichtraucher.

Allerdings konnte ein Unterschied hinsichtlich der Schulform, in der die Befragten unterrichten erfasst werden: Gymnasiallehrkräfte haben weniger stimmliche Beschwerden (MW 1,9 vs. MW 2,4)⁸ als Realschullehrkräfte. GesamtschullehrerInnen

⁷ GUNDERMANN/LÜTH beziffern die messbare Belastung mit 60-70 DINphon, die maximale Belastung mit 80 DINphon (1964, S. 246).

⁸ Bei dieser ersten Auswertung wurde mit Mittelwerten gearbeitet, um Tendenzen festzustellen. Gleichwohl ist den Autorinnen bewusst, dass die MW-Bildung nur ein erster Schritt bei der statistischen Auswertung sein kann.

haben zwar den geringsten Mittelwert (MW 1,6), haben aber leider mit nur n=7 Personen an der Studie teilgenommen (von denen 5 Personen Sprecherziehung in der Ausbildung hatten). Unsere Studie weist also darauf hin, dass die stimmliche Belastung möglicherweise auch mit der Schulform zusammenhängt.

Da die Befragten das Deputat der einzelnen Unterrichtsfächer nicht angeben mussten, konnte eine Korrelation zwischen Stimmproblemen und Art des Unterrichtsfaches leider nicht geprüft werden - so wird im Sportunterricht die Stimme vermutlich weit mehr belastet als in z. B. in Frontalfächern, hier wiederum mehr als in Fächern, in denen häufiger Gruppenarbeit stattfindet.

Die Auswertung der Antworten zur Frage der Belastung zeigt genderspezifische Ergebnisse: Frauen empfinden das Sprechen häufiger anstrengend als Männer (MW 2,8 vs. 2,6) und haben häufiger stimmliche Beschwerden (MW 2,2 vs. 2,0) – ggf. sind Frauen aber auch nur ehrlicher bei der Beantwortung der Fragen oder sensibler in der Wahrnehmung. Im Rahmen anderer Studien sind genderspezifische Unterschiede ebenfalls aufgefallen (vgl. u. a. HAMMANN 1994, S. 22-25). Dies kann auf die unterschiedlichen physiologischen Gegebenheiten der Geschlechter zurückzuführen sein. Bei der Durchführung von Stimmdiagnosen durch KRECH 1951 wiesen deutlich mehr Frauen eine Hochatmung auf, im Gegenzug zeigten die Männer mehr artikulatorische Mängel (S. 77). In unserer Untersuchung empfinden Männer ihre Stimme tendenziell lauter als Frauen (MW 3,4 vs. MW 3,2). Und je lauter die Stimme wahrgenommen wird, desto seltener wird Sprechen als anstrengend empfunden - ein in anderen Studien noch nicht benanntes Phänomen.

2. Lehrkräfte fehlen häufig wegen stimmlicher Beschwerden.

24,9% von 575 Personen haben bereits wegen stimmlicher Probleme gefehlt,

10,8% hiervon sogar mehrmals. Das heißt: Jede vierte Lehrkraft ist betroffen.

Aber auch Personen, die keine Fehlzeiten wegen stimmlicher Beschwerden hatten, empfinden das Sprechen als anstrengend (MW 2,6 vs. MW 3,1 bei TeilnehmerInnen mit Fehlzeiten). Das bedeutet, dass viele Probleme nach außen hin nicht sichtbar werden, aber dennoch zu einer erhöhten alltäglichen Belastung führen.

23,9% haben bereits mit jemandem über diese Problematik gesprochen, davon aber nur 3,9% mit einem Stimmspezialisten (Phoniater), und 9,9% mit einem Hals-Nasen-Ohrenarzt. Dies könnte darauf hinweisen, dass keine bzw. wenig Kenntnis über den Umgang mit Stimmproblemen vorhanden ist⁹. Ebenfalls zeigt dies, dass stimmliche Erkrankungen bei Krankenkassen wenn überhaupt, dann nur unzuverlässig erfasst sein können – falls sie überhaupt an irgendeiner Stelle erfasst sind (vgl. KNÖTTNER 2011). Erschwerend kommt hinzu, dass es keinen eigenen ICD10-Schlüssel für Stimmerkrankungen gibt. Auch wiesen GUNDERMANN/BREMER (1967) bereits darauf hin, dass selbst HNO-Stimmeignungsbescheinigungen nicht zuverlässig sind, da diese Ärzte nicht unbedingt ausreichend vertraut sind mit der Materie.

Möglicherweise fühlen sich viele stimmlich auffällige Personen auch nicht eingeschränkt (vgl. LEMKE 2006a, S. 26). GUNDERMANN und LÜTH beobachteten 1964, dass bei 32 von 71 Frauen bzw. 13 von 29 Männern stimmliche Fehlleistungen von ursprünglich gesunden Stimmen erst bei störendem Lärm in Erscheinung traten.

Man muss also davon ausgehen, dass bei weitem nicht alle stimmlichen Erkrankungen erfasst sind, und dass längst nicht jede/r Betroffene zum Arzt geht.

⁹ In der Befragung von 146 tätigen Lehrern durch NIENKERKE-SPRINGER gaben 36% an, dass ihnen keine Regeln zur Gesunderhaltung der Stimme bekannt seien (vgl. 1997, S. 214).

3. Wenn Lehrkräfte das Fach Sprecherziehung oder ein artverwandtes Fach besuchten, haben sie signifikant weniger stimmliche Probleme.

33,9% der Teilnehmenden (n=575) gaben an, Sprecherziehung erhalten zu haben. Die relativ hohe Zahl kann u. a. daran liegen, dass viele - besonders die jüngeren - TeilnehmerInnen an der Leuphana Universität in Lüneburg studiert haben. Von den insgesamt 148 Personen gaben 70 an, ein Seminar an einer Universität besucht zu haben, viele davon an der Leuphana Universität (im Staatsexamenstudium noch mit nur 1,5 Semesterwochenstunden). Die genaue Anzahl konnte hier leider nicht ermittelt werden, da nicht nach der Ausbildungsstätte gefragt wurde. Die Antwortmöglichkeit auf die Frage nach der Art der sprecherzieherischen Ausbildung war bewusst als offene Antwort geführt worden, um einen ersten Eindruck der Ausbildungslandschaft zu erhalten. Die Antworten variierten entsprechend stark. So wurden z. B. „Rhetorikkurs“, „Vorsprechen“, „Einzelstunden“, „Kompaktseminar“, „Schauspiel“, „Logopädie“, „Gewaltfreie Kommunikation“, „Gesangsunterricht“, „Stimmbildung“ benannt.

Auch der Umfang der sprecherzieherischen Ausbildung war sehr unterschiedlich: von einer einmaligen zweistündigen Veranstaltung bis hin zu längeren Ausbildungszeiten z. B. im Rahmen eines Musikstudiums.

Die subjektiv empfundene stimmliche Belastung und die Beschwerden der Lehrkräfte mit oder ohne Erfahrungen in der Sprecherziehung unterscheiden sich deutlich, obwohl die Lautstärke der SchülerInnen in der Klasse als gleich hoch (MW 3,3) wahrgenommen wird. Beim zusammengefassten Faktor „Stimmliche Beschwerden“ erzielten die Befragten mit sprecherzieherischer Erfahrung den Mittelwert 2,5, bei jenen ohne hingegen 2,8. Ähnlich fielen die Antworten bei der Frage nach dem „Räusperzwang“ aus (2,1 vs. 2,5). Man kann also schon anhand der Mittelwertermittlung erkennen, dass Personen, die die

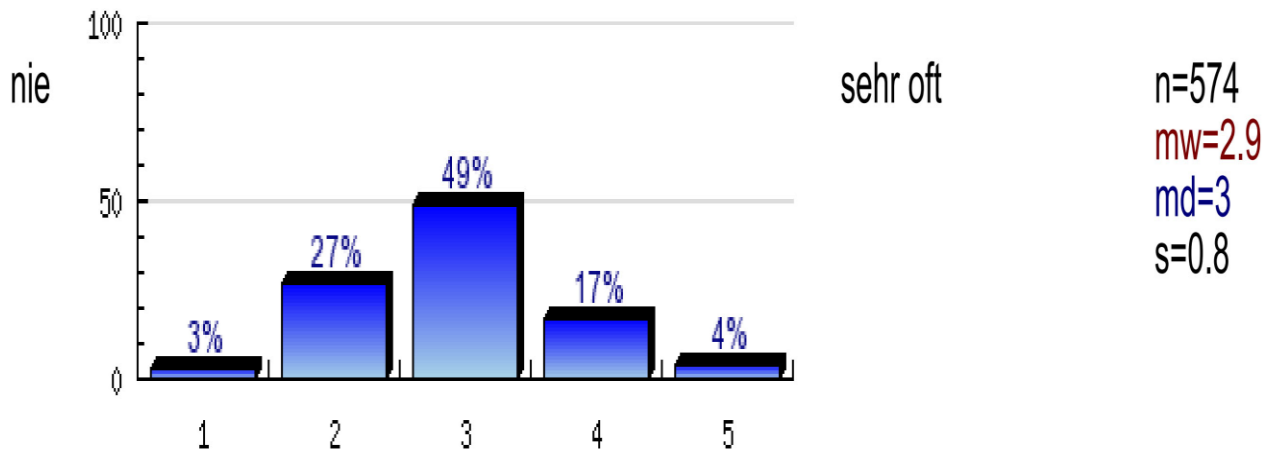
Sprecherziehung besucht hatten, weniger stimmliche Probleme aufweisen.

Es konnte in dieser Untersuchung festgestellt werden, dass Personen, die Sprecherziehung – gleichgültig in welcher Form und in welchem Umfang – in der Ausbildung erfahren hatten, das berufliche Sprechen als subjektiv weniger belastend empfinden und weniger stimmliche Beschwerden haben.

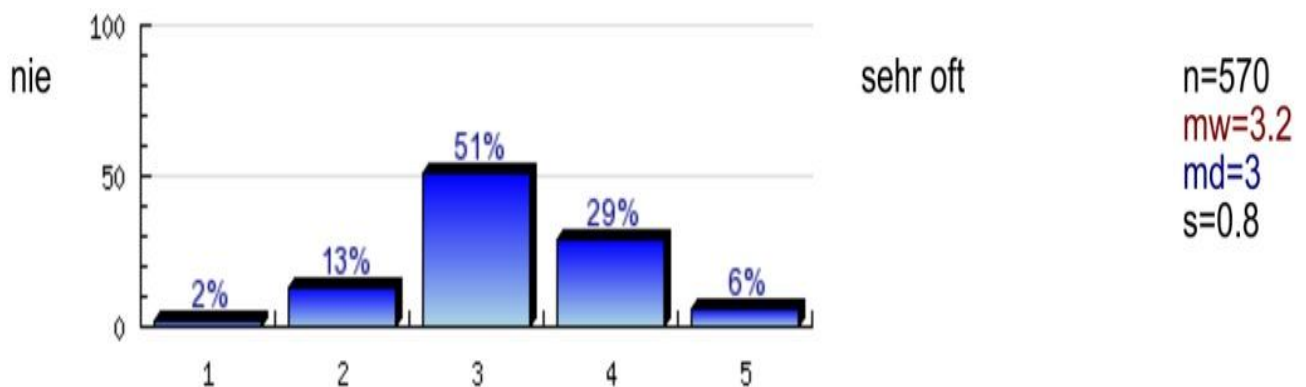
4. Ein allgemeines Belastungsempfinden und körperliche Beschwerden weisen eine hohe Korrelation mit stimmlichen Beschwerden auf.

Die folgenden drei Fragen sollten zunächst Aufschluss darüber geben, wie sich das allgemeine Belastungsempfinden und das Ausmaß der körperlichen Beschwerden bei den Befragten darstellen.

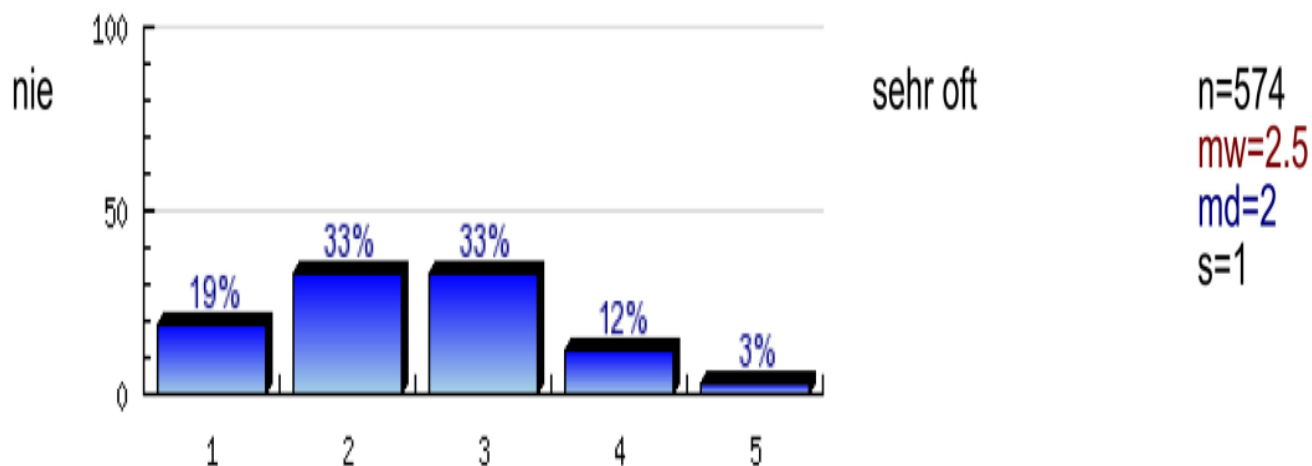
Auf die Frage, ob das Unterrichten für sie anstrengend sei, antworteten 574 der Befragten wie folgt:



Und nach der Arbeit erschöpft sind 35% der Lehrkräfte oft oder gar sehr oft.



Körperliche Beschwerden (z. B. Rückenschmerzen, Migräne) liegen bei 3% sehr oft, bei 12% oft, und bei 33% manchmal vor.



Die Ergebnisse sind im nächsten Schritt noch einmal hinsichtlich der Antwort auf die Frage nach stimmlichen Beschwerden gefiltert worden. Dabei wurde deutlich, dass Personen, die wegen stimmlicher Beschwerden fehlten, alle hier genannten Fragen mit höheren Werten als Personen ohne Fehlzeiten beantworteten.

5. Lehrkräfte befürworten grundsätzlich eine stimm- bzw. sprechbildnerische Ausbildung für ihren Beruf.

Unabhängig von stimmlichen Erkrankungen wünschen sich 89,2% der befragten Lehrkräfte, dass das Fach Sprecherziehung ein fester Bestandteil der Ausbildung sei. 8% der Befragten antworteten mit „Weiß ich nicht“. Nur 2,8% antworteten mit „nein“. Das sind 16 Personen von insgesamt 573! Personen, die mit NEIN antworten, haben signifikant seltener stimmliche Belastungen (MW 1.5 vs. MW 2.2), und nur eine davon hat bereits wegen stimmlicher Probleme gefehlt.

97,7% (n=571) der Befragten halten es grundsätzlich für sinnvoll, bei stimmlichen Problemen etwas zu unternehmen. 26,7% der Befragten (n=569) kümmern sich derzeit um ihre Stimme; die Aktivitäten reichen von Gesangsunterricht/Chor

(10,8%) über Logopädie/Stimmtherapie (3,1%) bis hin zu Seminaren und Kursen zum Thema – diese allerdings mit nur 2,2%. Letzteres weist möglicherweise auf einen Mangel an Fortbildungsangeboten hin. Weitere 3,6% nehmen Medikamente, 15,4% Kräutertees bzw. Lutschbonbons zu sich. Nur 0,9% der Lehrkräfte suchen Rat durch entsprechende Literatur.

Diese Ergebnisse weisen auf einen von den tätigen Lehrkräften empfundenen wesentlichen Mangel in der Aus- und Fortbildung hin.

6. Stimm- und Sprechprobleme werden auch von Hörern wahrgenommen.

Knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte (49,4%) erhielt sowohl Feedback zu ihrer Stimme als auch zu ihrer Sprechweise – wobei hier nicht erfragt wurde, von wem sie diese Rückmeldung erhalten haben. Die Befragten benannten als Antwort auf die offen gestellte Frage sowohl positive als auch negative Rückmeldungen. Sie betrafen den Stimmklang (z. B.: heiser, sympathisch, Stimme kippt, wohlklingend, klingt krank, zu hoch, tief, kräftig, schwach, tragend, bestimmt, unbestimmend, kreischig, schrill, beruhigend, angenehm ...), die Modulation bzw. die Va-

riationsbreite der Stimme (monoton...), die Lautstärke (angenehm, zu laut, zu leise, wird im Verlauf des Unterrichts leiser...), Sprechstörungen (wie Lispeln), die Deutlichkeit bzw. mangelnde Deutlichkeit der Aussprache, das Sprechtempo (zu schnell...), auffällige Atmung (flacher Atem) und mangelnde Pausensetzung. Bis hin zu: „Die Schüler freuen sich, dass ich eine Lehrkraft bin, die keinen Schüler bzw. die Klasse anschreit!“

An dieser Stelle wird klar, dass stimmliche Erkrankungen nur „die Spitze des Eisbergs“¹⁰, die kommunikativen Kompetenzen von Lehrkräften betreffend, darstellen. In der Praxis sind die komplexen Folgeprobleme nicht nur von stimmlichen Erkrankungen, sondern auch von stimmlichen und sprecherischen Mängeln also bekannt.

Bereits 1965 untersuchte SCHUBERT die Wirkungsweise pathologischer Stimmklänge von Lehrkräften auf Konzentration, Ermüdungserscheinungen und Abwehrreaktionen der SchülerInnen. Sie kam zu dem Schluss, dass stimmliche Probleme der Lehrkraft den Unterrichtserfolg erheblich infrage stellen. WUTTKE (1988) konnte nachweisen, dass heisere Stimmen von ErzieherInnen in Kindergärten zu häufigen Stimmstörungen bei den Kindern führten. LEMKE/THIEL/ZIMMERMANN (2004) beschreiben die negative Auswirkung auf die Motivation von SchülerInnen, wenn einer kranken, überhöhten, bzw. heiseren Stimme zugehört werden musste. VOIGT-ZIMMERMANN (2011) fasst die Folgen von Stimmstörungen auf SchülerInnen wie folgt zusammen: Schlechtere Aufmerksamkeit, undisziplinierteres Verhalten, schnelleres Nachlassen der Konzentration. „Schon leichte Stimmstörungen von Lehrern haben demzufolge einen negativen Einfluss auf die Verarbeitungsfähigkeit von Kindern“ (2011, S. 271). Zudem werden gestörte Stimmen von SchülerInnen

zumeist abgelehnt (ebd.), es kann sogar zur Ablehnung der Person kommen. In ihrer Untersuchung weist VOIGT-ZIMMERMANN nach, dass eine hochsignifikante Leistungsdifferenz sichtbar wird, je nachdem ob die Lehrkraft eine gesunde Stimme oder eine Stimmstörung hat.

Ein bisher noch nicht erwähnter Aspekt sei dem abschließend noch hinzuzufügen: Das Vorlesen. Eine aktuelle Studie der Pädagogischen Hochschule Weingarten belegt, dass in Hauptschulklassen der Stufe 8 das Vorlesen die Lesekompetenz der SchülerInnen deutlich erweitert, besonders wenn die Lehrkräfte hierin durch das Forschungsteam in lebendigem, gutem Vorlesen geschult worden waren (vgl. BELGRAD/SCHÜNEMANN/SCHUPP 2011, S. 45ff.). Das bedeutet auch, dass eine sprecherzieherische Schulung notwendig und wichtig war. Es wird offensichtlich erwartet, dass Lehrkräfte, da sie lesen können, auch in der Lage sein müssen vorlesen zu können. Dies mag wohl grundsätzlich auch der Fall sein, aber die Frage mag erlaubt sein: *Wie* lesen sie denn vor? Unser Erfahrungen in den Seminaren zeigen, dass eine große Anzahl der Studierenden gar Angst vor dem Vorlesen als Grund dafür nennen, warum sie „nicht gerne“ vorlesen. Damit steht der berechnete Anspruch an professionelle Kompetenzen von Lehrkräften ganz offensichtlich im Kontrast zu den normalerweise in der Ausbildung vermittelten Fertigkeiten.

Ausblick

Die wichtigsten Ergebnisse und Überlegungen werden hier noch einmal im Überblick dargelegt:

1. Jede vierte Lehrkraft hat bereits wegen stimmlicher Probleme gefehlt, eine große Anzahl von Lehrkräften fühlt sich stimmlich belastet.
2. Die Überlastung der Stimme geht häufig einher mit anderen psychosomatischen Beschwerden (Stress-

¹⁰ Zitat von Frau Staats, Konrektorin der Heiligen-Geistschule, in einem Interview mit der Landeszeitung Lüneburg anlässlich der Studie am 11./12. Dezember 2010

symptome, Rückenprobleme...). In der Sprecherziehung gehört die Arbeit an der Körperhaltung und am Umgang mit Körperspannungen klassischerweise zum Unterricht.

3. Zwei Drittel der Befragten haben keinerlei Ausbildung in Sprecherziehung erhalten. Bei dem Drittel mit Erfahrungen variiert die Art der Ausbildung erheblich.
4. Selbst ein in Qualität und Quantität stark variierendes Angebot von Sprecherziehung u. ä. (Rhetorik etc.) führt bereits zu einer subjektiv empfundenen Verbesserung der Situation.
5. Die auffallend hohe Zahl der Befürwortungen von Sprecherziehung als fester Bestandteil der Ausbildung weist erstmalig auf einen von tätigen Lehrkräften, ReferendarInnen und StudentInnen klar empfundenen Mangel in der Lehrerbildung hin.
6. Stimm- und Sprechstörungen werden von Hörern wahrgenommen und haben anderen Studien nach „bedenkliche Konsequenzen“ (LEMKE/THIEL/ZIMMERMANN 2004) nicht nur für die Lehrkräfte, sondern auch für die kommunikative Situation im Klassenzimmer, sowohl in Hinblick auf die Disziplin, als auch auf die Leistung der SchülerInnen, möglicherweise auch auf deren Lesekompetenzen.

Weitere Hinweise bieten zwei Bachelor-Arbeiten, die sprecherzieherische Aspekte miteinbeziehen: 2011 befragte MONA KOSSENJAHNS 47 Studierende mit Unterrichtserfahrungen, ob ihnen die Teilnahme an der Sprecherziehung geholfen habe, mit „schwierigen Unterrichtssituationen“ besser umgehen zu können. 21 von den 34 Befragten, die Sprecherziehung in ihrer Ausbildung erhalten hatten, beantworteten diese Frage positiv.

2012 führte GESCHE MARIE HOLLWEG eine Interventionsstudie in einer Schulklasse

durch: In zehn Unterrichtsstunden wurden sprecherzieherische Übungen durchgeführt und von der Autorin dokumentiert und reflektiert. „Regelmäßige Interventionen in den Unterricht genügen, um bei vielen Kindern eine positive Erkenntnis und Entwicklung hervorzurufen. Es zeigte sich, dass es sich bei Sprecherziehung um Unterrichtsunterbrechungen handelt, die den meisten Kindern Freude bereiten und welche in allen Fächern ohne viel Aufwand eingesetzt werden können (HOLLWEG 2012, S.40).“ Obwohl die Zeit sehr kurz war, konnten positive Effekte beobachtet werden wie zunehmendes Körperbewusstsein und verbesserte Selbstsicherheit im Auftreten, bei einzelnen Kindern ist die Aussprache deutlicher geworden, bei einem Kind konnte ein Sprechfehler (Lispeln) verbessert werden. Ein überraschender Nebeneffekt war, dass diese Übungen auch halfen, unkonzentrierte, schüchterne oder störende Kinder besser in die Gruppe zu integrieren und dass sie nach eigenen Aussagen eines Jungen sein Asthma linderten. „Insgesamt lässt sich folglich sagen, dass sprecherzieherische Übungen im Schulalltag tatsächlich positiven Einfluss auf Gesundheit und Verhalten der Kinder haben (ebd. S.41).“

Mit diesen Ergebnissen und Erkenntnissen müssen die Forderungen des Mitteldeutschen Verbands für Sprechwissenschaften und Sprecherziehung dringend unterstützt bzw. sogar erweitert werden (vgl. LEMKE ET AL 2005): Lehrkräfte sollten zu Studienbeginn einen Eingangstest bei einem Spezialisten („Phoniatisches Gutachten“) absolvieren, um zu erfahren, ob ihre Stimme gesund und belastbar ist. Falls nicht, können sie vor oder zu Beginn Ihrer Ausbildung eine Stimm-bzw. Sprechtherapie durchführen. Ausgehend von einer gesunden Stimme sollten Lehramtsstudierende dann in mindestens einem Modul der „Sprecherziehung“ (o.ä.) eine Grundausbildung erhalten, die üblicherweise Stimmhygiene, Körper-, Atem-, Stimm- und Sprechtraining beinhaltet und

in welchen Kompetenzen für das Vorlesen und freie Vortragen ebenso vermittelt werden wie ein bewusster Umgang mit negativem Stress und Sprechangst.

Es ist weiterhin notwendig, Effektivität und Effizienz vorhandener und zu entwickelnder Aus- und Fortbildungsangebote zu überprüfen, denn es besteht weder eine „bundesweit einheitliche Regelung“, noch ein „allgemein anerkanntes Konzept für eine stimm- und sprecherzieherische Ausbildung, das als praktikabel und effektiv akzeptiert würde“ (vgl. HAMMANN 2001, S. 24). Schon 1998 konstatierte WAGNER, dass nach effektiven und effizienten Lösungen gesucht werden muss, anstatt weiterhin die offensichtlichen Mängel zu beklagen (1998, S. 258).

Es müssen überzeugende Konzepte für eine Sprecherziehung/Sprechbildung in der Lehreraus- und -fortbildung entwickelt, evaluiert und finanziert werden, damit eine solche Intervention auch tatsächlich die erhofften Ergebnisse bringt:

Dass in Zukunft die Lehrkräfte weniger an der Stimme erkranken;

dass sie sich subjektiv weniger belastet fühlen - stimmlich und auch allgemein;

dass sie besser (professioneller) mit der Situation in der (oft lauten) Klasse umgehen können;

dass sie als sprachliche Vorbilder über eine gute, deutliche Aussprache ohne Sprechfehler verfügen;

dass sie gut und lebendig vorlesen und dadurch Freude am Lesen und an der Literatur vermitteln können

und dass die Zuhörer ihnen besser folgen können.

Literatur

Aderhold, Egon (1963): Sprecherziehung des Schauspielers. Berlin: Henschel-Verlag, 5te Auflage 1998.

Belgrad, J./Schünemann, R./ Schupp, B. (2011): Möglichkeiten zur basalen Leseförderung durch Vorlesen. In: Alfa-Forum 76/2011, S. 45-47

Berger, R., Ettehad, S. (1998): Stimmtauglichkeitsuntersuchungen notwendig oder unwichtig? In: Sprache-Stimme-Gehör 22, S. 39-42

Bermúdez de Alvear, Rosa M./ Martínez-Arquero, G./Barón, F. Javier/Hernández-Mendo, A.: An Interdisciplinary Approach to Teachers' Voice Disorders and Psychosocial Working Conditions. In: Folia Foniátrica et Logopaedica, 8.1.2010, S. 24-34.

DGSS aktuell 2/2008 Übersicht über das Angebot von Sprecherziehung an deutschen Universitäten

Egger, J. /Freidl, W./Friedrich, G. (1992): Psychologie funktioneller Stimmstörungen. Wien

Ernst, R. (1958): Stimmstörungen bei Angehörigen von Sprechberufen. Z. Phonetik 11

Geißner, Hellmut (1982): Sprecherziehung: Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation. Scriptor-Verlag, Königstein/Ts.

Gundermann, Horst (1991): Die Krankheit der Stimme. In: Gundermann, H. (Hrsg.): Die Krankheit der Stimme - die Stimme der Krankheit. Jena, New York

Gundermann, H. (1969): Die Berufsdysphonie der Pädagogen: Phoniátrische, medizinisch-psychologische u. experimentelle schallanalytische Erhebungen und Untersuchungen sowie Entwicklung und Durchführung komplexer Heilverfahren bei professionellen Stimmerkrankungen, Med. Habilschr. Greifswald

Gundermann, H./ Bremer, Ch. (1967): Weitere Bemerkungen zur Stimmdiagnostik pädagogischer Studienbewerber; Zschr. Ärztl. Fortbild. 61. Jg.H.16: 837-839

Gundermann, H./ Lüth, C. (1964): Zur Problematik der Stimmleistungen bei Lehrern

während des Unterrichts, In: *Folia phoniatica* 16: 243-248

Gutenberg, Norbert (2003): Pilotstudie zur Karriere von Lehrerstimmen mit stimmpathologischem Befund, bzw. Prognose eines stimmpathologischen Risikos unter Unterrichtsbelastung. Ein Forschungskonzept. Campus - Universität des Saarlands, Ausgabe 1, Februar 2003

Hammann, Claudia (1994): Der stimmige Lehrer – Der schweigende Pädagoge, - Stimmstörungen im Lehrberuf – Diss. Heilpäd. Fakultät, Universität zu Köln

Hammann, C.(1996): Stimmstörungen im Lehrberuf – eine unumgängliche Berufserkrankung? In: *Die Sprachheilarbeit* 41, S. 75-88

Hammann, C.(2000): Stimmbildung an Universitäten – Verschenktes Geld? - oder: Wie kann die Stimm- und Sprecherziehung für Lehramtsstudenten effizienter gestaltet werden? In: *Die Sprachheilarbeit* 45, S. 29-32

Hammann, C. (2001): Relikt aus der Vergangenheit oder Wegweiser in die Zukunft? Stimmbildung in der ehemaligen DDR. In: *Die Sprachheilarbeit* 46, S. 24-31

Hammann, C. (2001): Von „Voice Care“ bis „Effective Speaking“: Was können deutsche Universitäten vom Ausland lernen? Zukunftsorientierte Betrachtung einer Umfrage an niederländischen, österreichischen, schweizerischen, britischen und amerikanischen Ausbildungsstätten bzgl. der Stimmbildung für LehrerInnen. In: *Die Sprachheilarbeit* 46 (2001) 6, S. 245 -262

Heidelbach, J.-G. (1991): Stimmprobleme bei der stimmintensiven beruflichen Tätigkeit – eine Krankheit der Stimme? In: Gundermann, H. (Hrsg.), *Die Krankheit der Stimme – die Stimme der Krankheit*, Jena, New York

Hollweg, Gesche Marie (2012), „Der Einfluss sprecherzieherischer Übungen im Schulalltag auf Verhalten und Gesundheit von Grundschulkindern. Eine Interventionsarbeit.“; Bachelor-Arbeit, Leuphana Universität Lüneburg.

Knöttner, Juliane (2011): „Macht Unterrichten krank? Stimmerkrankungen bei Lehrern“, unveröffentlichte Arbeit im Fach Pädagogische Studien, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, S. 34-39

Kooijman, P./de Jong, F./Oudes, M./Huinck, W./van Acht, H./Graamans, K. (2005): Muscular Tension and Body Posture in Relation to Voice Handicap and Voice Quality in Teachers with Persistent Voice Complaints. In: *Folia Phoniatica et Logopaedica* 57, S. 134-147.

Kossenjahns, Mona (2011): Vom Umgang mit schwierigen Unterrichtssituationen. Bachelor-Arbeit, Leuphana Universität Lüneburg.

Krech, Hans (1952): Die Lehrerstimme. Stimmbefunde an künftigen Lehrern von 1946-1951 Aus: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, Jg. 1, 1951/52, H. 3 / Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe, Nr. 1, S.75-78

Labastida, L. (1962): Über die Ergebnisse von 150 phoniatischen Untersuchungen an Volksschullehrerinnen. *Zbl. Hals-Nasen-Ohrenheilkunde* 72:183

Lemke, Siegrun (2003): Stimmliche und sprecherische Auffälligkeiten Studierender. In: Anders, L. Ch., Hirschfeld, U. (Hrsg.): *Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen*. Frankfurt am Main

Lemke, S./ Thiel, S./ Zimmermann, S. (2004): Zur Notwendigkeit der Überprüfung stimmlich-sprecherischer Eignung für den Lehrberuf. In: Gutenberg, N. (Hrsg.): *Sprechwissenschaft und Schule. Sprecherziehung - Lehrerbildung - Unterricht*. München, Basel

Lemke, S. (2004): Lehrerstimme muss stimmen. In: *Journal der Universität Leipzig*, H. 7

Lemke, S. (2006a): Zur stimmlich-sprecherischen Ausbildung Lehramtsstudierender. In: Anders, L. C., Hirschfeld, U. (Hrsg.): *Probleme und Perspektiven sprechwissenschaftlicher Arbeit*. Frankfurt/M., Berlin, Bern, S. 85-93.

Lemke, S. (2006b): Die Funktionskreise Respiration, Phonation, Artikulation - Auffälligkeiten bei Lehramtsstudierenden. In: *Sprache - Stimme - Gehör* 30. Stuttgart/New York, S. 24-28.

Lemke, S./ Bielfeld, Kurt/ Voigt-Zimmermann, Susanne (2006): Initiative: Sprecherziehung im Lehramt. Forderungskatalog zur sprecherischen Ausbildung zukünft-

tiger Lehrerinnen und Lehrer. In: Die Sprachheilarbeit, 51, 2, S. 88-91

Lotzmann, G. (1991): Die kranke Stimme aus sprechwissenschaftlicher Sicht. In: Gundermann, H. (Hrsg.): Die Krankheit der Stimme - die Stimme der Krankheit. Jena, New York

Müller, Monika (1989): Untersuchungen zur Lehrerstimme und Lehrerstimmpflege nach mehrjähriger Lehrtätigkeit. Diss. Halle/S

Nerrière.E./Vercambre, M-N./Gilbert,F./Kovess-Masféty, V.: Voice disorders and mental health in teachers: a cross-sectional nationwide study. In: BMC Public Health (Ohne Seitenangabe, 2.10.2009)

Nessel, E. (1964): Teil B: Dysphonische Schädigungen (Stimme und Beruf), In: Arch. Ohrenheilkunde 185, S. 414-445

Neumann, P. (1930): Die Stimmkrankheiten der Lehrer. Ein Notruf. Regensburg.

Neuber, Baldur (2007): Die Professionalisierung der Sprechkommunikativen Praxis im Lehramt – neue Chancen für eine historische Idee. In: DGSS aktuell 1/2007

Neuber, B. /Kraft, Hannelore (1997): Zur Entwicklung der Sprecherziehung in der Lehrerausbildung am Beispiel Sachsens. In: Pabst-Weinschenk, Marita; Wagner, Roland W.; Naumann, Carl Ludwig (Hrsg.): Sprech-erziehung im Unterricht. Sprache und Sprechen, Band 33. Ernst Reinhardt Verlag, München und Basel, S. 115-121.

Neuber, B. (1994): Sprechwissenschaft und Sprecherziehung in der Lehrerbildung der ehemaligen DDR – Versuch einer kritischen Betrachtung mit dem Ziel neuer konzeptioneller Lösungsansätze unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit in den neuen Bundesländern. Diss. phil. Martin-Luther-Univ. Halle-Wittenberg

Nienkerke – Springer, A. (1997): Zur Prävention von Stimmstörungen – oder: Ist es Luxus, eine gesunde Stimme zu haben? In: Die Sprachheilarbeit, 42. Jg. 5/97, S. 209-220

Pabst-Weinschenk, Marita (1993): Kranke LehramtsstudentInnen? Sprache-Stimme-Gehör 17, 59-64.

Pascher, W. (1991): Die Dysphonie. Das Hauptsymptom der Stimmkranken? Die Bedeutung unklarer Halssymptomatik ohne

nachweisbare Stimmstörung. In: Gundermann, H. (Hrsg.): Die Krankheit der Stimme - die Stimme der Krankheit. Jena, New York

Schaarschmidt, U. (2004): Situationsanalyse. In: Schaarschmidt, U (Hrsg) Halbtagsjobber? – Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse einesveränderungswürdigen Zustandes. Weinheim, S. 41-71

Schneider, B./ Bigenzahn, W. (2002): Ergebnisse videostroboskopischer Untersuchungen an stimmlich beschwerdefreien Bewerberinnen für Sprechberufe. In: Laryngo-Rhinotologie 81, S. 894-899

Schneider, B./ Cecon, M./ Hanke, G./ Wehner, S./ Bigenzahn, W. (2004): Bedeutung der Stimmkonstitution für die Entstehung von Berufsdysphonien. In: HNO 5, S. 461-467

Scholz, J. F. (1991): Auswirkungen der Belastungen und Beanspruchungen im Arbeitsleben auf die Stimme. In: Gundermann, H. (Hrsg.): Die Krankheit der Stimme - die Stimme der Krankheit. Jena, New York

Schubert, Käte (1965): Zur Beurteilung der Qualität der Lehrerstimme durch Studenten und Schüler unter Berücksichtigung möglicher Auswirkungen auf die Disziplin in den Schulklassen. Diss. Halle/S.

Simon, B. (1960): Zur Sprechstimme von Sonderschullehrern. Die Sonderschule 6: 356

Skupio, V./ Hammann, C. (2000): Stimm- und Sprecherziehung an deutschen Universitäten – Eine Untersuchung der dgs. In: Die Sprachheilarbeit 45, S. 26-28

Sommer, Ulrike (2007): Die Sprechgestaltung von Lehrkräften im Unterricht: eine Untersuchung zum kommunikativen Gebrauch der Lehrerstimme im Hinblick auf die Prävention von Stimmstörungen

Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Stuttgart: Reclam

Thomas, G./Kooijman, P./Cremers,C./de Jong,F. (2006): A comparative study of voice complaints and risk factors for voice complaints in female student teachers and practicing teachers early in their career. In: European Archives of Oto-Rhino-Laryngology (263), S. 370-380.

Völker, Antje (1996): Stimm- und Sprechbildung für Lehramtsstudenten, sprechen, 1/96, S. 8-21

Voigt-Zimmermann (2011): Zum Einfluss gestörter Lehrerstimmen auf den Verstehensprozess bei Schülern; In: Bose, Ines / Neuber, Baldur (Hrsg.): Interpersonelle Kommunikation, Analyse und Optimierung, Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Band 39, Frankfurt/a.M., Berlin: Peter Lang

Wagner, R. W. (1998): 'Unstimmigkeiten' in der Lehrer(innen)ausbildung; In: Gundermann, H. (Hrsg.): Die Ausdruckswelt der Stimme, Heidelberg. Hüthig, S. 257-260

Wentner/Havranek (2000): LehrerIn, Wien.

Wittsack, R. (1949): Die Gesunderhaltung der Lehrerstimme. Die neue Schule 17:571

Wuttke, M. (1988): Untersuchungen zum Einfluss der Sprechstimmfunktion der Kindergärtnerin auf Stimmgebrauch und Aufmerksamkeit der Kinder. Diss. Halle (Mskr.)

Zu den Autorinnen:

Dagmar Puchalla M. A. ist Theaterwissenschaftlerin, Schauspielerin und Sprecherzieherin (Mitglied der DGSS), Autorin und ausgebildet in Funktioneller Entspannung nach Marianne Fuchs. An der Leuphana Universität ist sie seit 2006 Wissenschaftliche Mitarbeiterin und verantwortliche Koordinatorin für das Fach „Sprecherziehung“ in der Lehrerbildung. Sie ist ebenfalls Lehrbeauftragte an der Hochschule für Musik und Theater im Bereich Schauspiel, Gesang, Oper und Schulmusik.

Corinna Maria Dartenne M. A. ist Leiterin des Kompetenzzentrums für schulische Praxisstudien an der Leuphana Universität Lüneburg und arbeitet seit vielen Jahren in der empirisch-historischen Bildungsforschung.

Almut Roeßler ist Diplom-Sprechwissenschaftlerin. Sie ist Lehrbeauftragte für Sprecherziehung an der Leuphana-Universität Lüneburg und für Sprechbildung an der Hochschule für Musik und Theater in Hamburg.

E-Mail: sprecherziehung@leuphana.de

Wir danken Frau Prof. Eva Neidhardt, die das Gesamtprojekt betreute, und Dipl. Musiklehrer Andreas Giermek, der bei der Antragstellung beteiligt war und sich im Rahmen des Projekts auf die Suche nach vorhandenem Datenmaterial begab. Ganz besonders danken wir allen (Kon-)Rektorinnen und (Kon-)Rektoren, und allen Lehrkräften, die diese Untersuchung unterstützt haben.

Hans Martin Ritter

Hellmut Geißner und die Ästhetische Kommunikation – ein Abschied

Auf der Tagung *Spiel und Kreativität in der Sprecherziehung* in Otzenhausen wurde in der Podiumsdiskussion „in memoriam Hellmut Geißner“ die Frage aufgeworfen: Was bleibt von Hellmut Geißner? Neben vielem, was – vor allem in Zusammenhang mit *rhetorischer Kommunikation* – bleiben wird und auch benannt wurde, erlaubte ich mir die Bemerkung, dass die Konzeption der *Ästhetischen Kommunikation* und des *Interpretierenden Textsprechens*, wie sie Hellmut Geißner seit Ende der 70er Jahre entwickelt hat, so *nicht* bleiben und weiterwirken möge. Diese Bemerkung hat einige irritiert, deshalb hier eine kleine Explikation dieser Bemerkung.

Ich war nie Schüler Helmut Geißners, er nie mein Lehrer. Ich kam ins Fach aus anderen Hintergründen, und es blieben mir von daher auch immer Regionen, in die Hellmut Geißner nicht hineinreichte (von Wissensregionen auf seiner Seite zu schweigen, in die ich nicht hineinreichte). An der Sprecherziehung interessierte mich durch das Studium bei meinem Lehrer Otto Warlich vor allem die künstlerische Praxis. Sie blieb Zentrum meines Denkens und Tuns in allen beruflichen Zusammenhängen, die ich im Lauf der Zeit durchlief (die Musik-, die Theater- und Schauspielpädagogik). Trotz dieser fachbiografischen Distanz wurde er – vor allem in intellektueller Hinsicht – zu einer meiner lebensbestimmenden und lebensbegleitenden Herausforderungen – allerdings gern im Widerspruch, insbesondere zur Konzeption der *Ästhetischen Kommunikation* und des *Interpretierenden*

Textsprechens.

Als ich ihm auf der DGSS-Tagung in Marburg (1983) anlässlich der Publikation seiner *Sprechwissenschaft* bzw. *Sprecherziehung* (1981/1982) in einem Vortrag zum ersten Mal exponiert widersprach (Ritter 1984), lud er mich zu seinem Internationalen Kolloquium nach Landau ein und bot mir das Du an. Das zeigt seine menschliche und fachliche Offenheit, die sich eben auch dem Widerspruch öffnete, und ließ über die Jahre hin eine (fast) freundschaftliche Beziehung entstehen. „Streitbare Nähe“ nannte er das, was uns verband. Der kleine Aufsatzdialog in DGSS@ktuell (Ritter: Wie vielfältig ist der Mensch und wie vielstimmig? – 3/2010 // Geißner: Wie einfältig ist der Mensch, der meint er habe nur eine Stimme – eine Antwort auf Hans Martin Ritter – 1/2011) gibt davon Kunde. Dieser Dialog, angestoßen durch mein Buch *ZwischenRäume: Theater-Sprache-Musik. Grenzgänge zwischen Kunst und Wissenschaft* und seine kundige Rezension, zeigt manche Übereinstimmungen im Denken, macht aber auch – gerade in Fragen des Künstlerischen und/oder der *ästhetischen Kommunikation* – unterschiedliche Verstehenshorizonte und unterschiedliche Zielrichtungen des Denkens deutlich. Es mag vielleicht befremden, angesichts des Weggang eines Menschen, gemeinsame Konfliktlinien nachzuzeichnen. Aber nicht zuletzt sie sind das Gemeinsame zwischen Hellmut Geißner und mir und zeigen mehr auf als nur den Dissens zwischen zwei Menschen. Wie oft möchte ich auch an dieser

Stelle ihn *ehren*, indem ich ihm *widerspreche* – wissend, dass er nicht mehr antworten kann.

Hellmut Geißner hat meine Kritik von 1983 hie und da aufgenommen (vgl. 2000, 141 ff.), sich aber seitdem, soweit ich weiß, nicht mehr ausführlich – konzeptionell oder die künstlerische Praxis reflektierend – zu ästhetischen Fragen geäußert. Meine damalige Kritik schloss im Übrigen die vor ihm dominierende Ästhetik des *Dieners am Wort* ein, die zugleich eine Art des Dienerns vor der Germanistik und der Deutschdidaktik war. Hellmut Geißner hat die *ästhetische Kommunikation* zwar aus dieser Enge befreit, das ist sein historisches Verdienst, hat aber die künstlerische Praxis doch wieder unter die Hegemonie eines noch komplexeren wissenschaftlichen Denkens gezwungen, das etwa einen „künstlerischen Sprecher“, der „weder philologisch noch sprechwissenschaftlich zu denken gelernt hat“ aus seinem Reich der *ästhetischen Kommunikation* ausschloss. (Vgl. Geißner 1982, 161 ff., pointiert: 170, auch 2000, 141ff., dazu: Ritter 1984, 125 ff.) Schon damals stellte sich mir die Gegenfrage: „Was ist künstlerisches Denken (das dieser Sprecher möglicherweise gelernt hat?)“ In meinen Publikationen zur Sache habe ich das über die Jahre hin zu beantworten versucht. (Vgl. Ritter 1989, 1997, 1999, 2009)

Die angeschnittene Problematik ist allerdings nicht allein Hellmut Geißner zuzuschreiben, sie ist eine Problematik des Fachs. *Sprechkunst* ist personell und in der Sache vielerorts eher ein Mündel der Wissenschaft. Man stelle sich aber – mit einem Blickschwenk auf ein benachbartes Verhältnis von Wissenschaft und Kunst – vor, Erika Fischer-Lichte, die Erfinderin des „performative turn“ in der Theaterwissenschaft, wollte Schauspielern und Regisseuren vorschreiben, wie sie Theaterereignisse zu gestalten hätten. Das tut sie wohlweislich nicht, sie analysiert diese vielmehr mit dem Blick von außen und stellt Tendenzen fest. Mit A-

dorno gesagt: *Ästhetische Theorie* sollte „nicht über Kunst von oben her und ihr äußerlich urteilen, sondern ihren inwendigen Tendenzen zum theoretischen Bewußtsein verhelfen.“ (1970, 529) Dazu müssen allerdings inwendige Tendenzen vorhanden sein. Kunst – auch Sprechkunst – müsste sich erst einmal außerhalb von Lehre und Forschung als *Kunst frei* etabliert haben. Erst wenn sie als Kunst *frei* ist, kann sie sich auch „die Reflexion einverleiben und so weit treiben, dass sie nicht länger als ein ihr Äußerliches, Fremdes über ihr schwebt.“ (Ebd., 508) In diesem Sinne jedenfalls habe ich selbst immer versucht, über künstlerische Prozesse zu schreiben.

Wer einschlägige Passagen in Helmut Geißners *Sprechwissenschaft/Sprech-erziehung*, ihre Zusammenfassung in der *Kommunikationspädagogik*, seine *Vorüberlegungen* von 1979 oder gar den für Schauspieler geschriebenen Artikel *Sprechen* (1965) vor diesem Hintergrund einmal wieder liest, wird festzustellen, dass hier von hoher (kunst-)theoretischer Warte *über* Sprechkunst geschrieben wird und nicht *aus* der Sprechkunst und ihren besonderen Fragestellungen heraus. Dem widerspricht nicht, dass Hellmut Geißner selbst offensichtlich ein vorzüglicher Sprecher war – da bin ich auf Berichte angewiesen oder auf das bekundete Engagement Hellmut Geißners selbst (vgl. seine Anmerkungen 1997, 7, und 2000, 141) – und dass er Studierende zu künstlerischem Sprechen anleiten konnte. Es zeigt nur ein deutliches Auseinanderfallen des Denkens in ästhetischer Hinsicht: in eine legitimatorische hohe Ebene der Abstraktion in der Reflexion mit Partnern, die wenig von der Sache selbst und ihren Bedingungen verstehen, und eine theoretisch nur ansatzweise reflektierte künstlerische Praxis. Dass seine Anleitungen für diese Praxis (1982, 161 ff. und wenig erweitert: 2000, 148f.), nicht sehr weit führen, stellte ich bereits 1983 fest (Ritter 1984, 127 ff.) – von der peripheren Behandlung elementarer Prozesse ein-

mal abgesehen. Das ist in seiner Konzeption der *Rhetorischen Kommunikation* durchaus und grundlegend anders.

Die Leistung Helmut Geißners, die theoretische Reflexion des Faches in ästhetischer Hinsicht auf die Höhe theoretischer Reflexion in anderen Künsten gehoben und den Kopf des dienenden *Diener am Wort* zu theoretischem Denken überhaupt erst wieder fähig und frei gemacht zu haben, ist unbestritten. Sie wird als dauernde Herausforderung an dieses Fach bleiben. Zugleich hat er diesen Kopf allerdings mit kommunikationstheoretischen Vorgaben überfrachtet und das künstlerische Sprechen in seinem spontanen vitalen Zugriff ausgebremst. Ein Grundproblem ist etwa die Behauptung einer „interpretativen Offenheit“, die den subjektiven Zugriff verbietet (Geißner, 2000, 146, ausführlich schon: 1979, 42): eine *Polysemie*, „die kein Sprecher (auch keine Sprecherin) sich anmaßen sollte, kraft seiner (ihrer) Selbstherrlichkeit zu vereindeutigen.“ (Ebd., 145, unrevidiertes Eigenzitat von 1956) Dagegen schrieb ich: „Der Prozeß von Deutung und Umsetzung literarischer Texte in der künstlerischen Praxis ist zugleich ein Prozeß der Vereindeutigung der Haltung des Produzenten zu seinem Text, dabei behalten Texte durchaus und trotz allem ein ganzes Spektrum von Deutungsmöglichkeiten in der Präsentation vor dem Hörer (...). Wo diese Konkretisierung nicht geschieht, verbleiben Texte in einem literarischen Reservat – scheinbar objektiv, in Wirklichkeit leblos und lebensleer. (...) Der Text muß von der Tatsache, daß er Literatur ist, erlöst werden, und zwar unter Beibehaltung und Entfaltung der Kraft, die aus seiner besonderen 'künstlichen' Formung entspringt: in der so verstandenen Auseinandersetzung steckt das (sprech-)künstlerische und das aktuell wirksame Potential von Literatur.“ (1984, 133f.)

Inzwischen hat sich die Welt – auch in künstlerischer Hinsicht – mehrfach gedreht. Die sogenannte „performative Wende“ in den ausübenden Künsten et-

wa überflutet auch das Gehege des „interpretierenden Textsprechens“. Da fließen unterschiedlichste künstlerische Tendenzen zusammen, die beileibe nicht alle aus Quellen der SE und SW gespeist sind. (Vgl. Kopfermann 2008, 162ff.) Erika Fischer-Lichte z. B. spricht von einer „Priorität der Aufführung vor den Texten“. (2004, 45, s. auch: Kopfermann, 163) Drei Momente meines letzten Dialogs mit Hellmut Geißner in DGSS@ktuell möchte ich dennoch abschließend etwas genauer ansprechen, um die unterschiedlichen Denkweisen deutlicher zu machen:

- In Absetzung von dem Begriff des *homo sociologicus* Dahrendorfs und um den Fokus meiner Reflexion für den Einsatz der Stimme im künstlerischen Prozess zu markieren, erfand ich den *homo in actu theatrale*: den Menschen, der seine Energien in einem Augenblick auf eine ästhetische Aktion hin sammelt. Es ging mir da „um Fragen der künstlerischen Arbeit – mit der Stimme, dem Körper, dem Darstellungsvermögen, und selbstverständlich auch mit dem Kopf – und in einem weiteren Schritt um Fragen der Ausbildung eines solchen Vermögens zu künstlerischer Arbeit.“ (2010, 8) Hellmut Geißner wendet (mit Adorno, vgl. auch 1982, 170) ein, dass auch Kunstereignisse ein „fait social“ seien, der *homo in actu theatrale* also auch ein *homo sociologicus*. Das ist unbestritten, ist aber für die Herausforderung im Kunstakt selbst ohne Belang. Vielmehr ist es notwendig, in einer solchen Aktion „ganz bei sich und bei der Sache“ zu sein und weitergehend – bezogen auf Partner oder Zuschauer: „damit und nur so beim anderen“. (Ebd., 9) Es geht um das Aktionsbewusstsein des *homo in actu theatrale*, nicht um den Blick des Sozialwissenschaftlers. Hellmut Geißner gesteht das letztlich zu – „vom ausübenden Künstler aus gesehen.“ (2011, 32) Für ihn ist dieser

Aspekt aber offenbar ein bloßer „Sonderfall“ (vgl. auch 1982, 199) und nicht generalisierbar.

- Ähnlich klaffen die Blickweisen auseinander, wenn er (inzwischen etwas aus der Diskussion geratene) rollentheoretische Beschreibungen für (sprech-)künstlerisches Handeln einsetzt. (Ebd., 29ff.) Soziale Rollen (auch Sprech-Rollen) sind als Bündel von Erwartungen zu verstehen (vgl. u. a. Dahrendorf), abgeleitet aus den gesellschaftlichen Funktionen eines Menschen und ihm „zugemutet“ von außen. In Augenblicken eines genau zu vollziehenden, womöglich risikoreichen künstlerischen (auch artistischen oder sportlichen) Handelns vor anderen: dem „Drahtseilakt“ (3/2010, 8f.), sind sie irrelevant: die Erwartungen richten sich auf die Botschaft und das Gelingen der Aktion – im Sport etwa eines Elfmeterschusses: der Schütze konzentriert sich auf *sich* und die *Sache*: den Ball, das Tor, mögliche Reaktionen des Torwarts. Alle sonstigen „faits sociaux“ dürfen ihm schnuppe sein. Nicht einmal das Publikum darf er beachten. Dass es eines gibt, sollte nur seine Aufmerksamkeit und seine Konzentration auf die *Sache* steigern. Das gilt auch für Sprecher/Sänger/Schauspieler/innen, die die Bühne betreten. Das Publikum mag sie stimulieren, aber ihre *Sache* ist der Kunstakt, der Bühnenvorgang, es sei denn, ein Publikumskontakt wäre Bestandteil dieses Vorgangs. Hellmut Geißner wehrt sich fast dagegen (32f.), dass es diese Momente der Konzentration gibt oder gar die eines Glücksgefühls im *Einssein mit sich selbst* – getragen von der Aufmerksamkeit der „anderen“ – und lässt sie im argumentativen Notfall nur als Ausnahme zu. Dabei sind sie durchaus in seinem Sinn *dialogisch*, aber nur über die Konzentration auf die *Sache*.
- Wie fern Hellmut Geißner in der

theoretischen Reflexion ästhetischer Prozesse diesen Momenten auf der Bühne ist und der Erfahrung, die sich in ihnen bildet, zeigt sich auch in der Behauptung, dass „Betrachten und Handeln nicht in einem Akt vollzogen werden“ könnten: „beziehen sie sich doch auf beiden Seiten – modellhaft: Schauspieler und Publikum – auf ganz Verschiedenes. Es ist der nicht einzuschmelzende Unterschied von Selbst- und Fremdreferenz.“ (Ebd., 33) Auch wenn Hellmut Geißner dies mit Verweis auf Luhmann begründet, verkennt diese Sichtweise wichtige Abläufe im Mikro-Bereich künstlerischen Handelns. Das *betrachtende Moment* (ein essentielles Moment meines eigenen künstlerischen Denkens – vgl. 2009, 156ff.), anders gesagt: die *Aufmerksamkeit* für die eigene Aktion, ist im Schauspiel etwa (ähnlich auch in der Musik) ein zentraler Arbeitsgegenstand: Bei Stanislawski erscheint es in den *Aufmerksamkeitspunkten* und *-kreisen* und den *Abschnitten* und *Aufgaben* für den einzelnen Vorgang auf der Bühne. Brecht entwickelt es aus dem Kontakt mit dem Publikum: „Immer vollführe ich/ Jede Bewegung wie vor der Versammlung/ Die darüber befinden wird, so wie einer/ Der vorsichtig, bemüht, sich genau zu erinnern/ Wie es denn war und wie es denn sein könnte/ Alles darbietet, die Wahrheit, dem Urteil der/ Endgültig entscheidenden Versammlung.“ (GW 9, 788, vgl. auch Ritter 2009, 167f.) Ziel im *Lehrstück* ist es, „die jungen Leute zugleich zu Handelnden und Betrachtenden zu machen“. (GW 17, 1023, vgl. Ritter 2009, 165ff.) Und schon bei Novalis klingt das Phänomen an, wenn er vom Theater als der „thätigen Reflexion des Menschen über sich selbst“ spricht. (3, 681)

Ich habe mit Hellmut Geißner gern gestritten. Sein Lächeln, mit dem er ein Argument einbrachte, das ihm überlegen

schien, oder mit dem er etwas zugestand, wird mir bleiben, es erscheint mir sogar gelegentlich zwischen den Zeilen. Vor allem danke ich ihm die „streitbare Nähe“, die wir mit- und zueinander gefunden haben. Die Bestürzung über seinen – mich überraschenden – Tod schloss das Gefühl ein, einen herausfordernden Partner im Denken verloren zu haben. Aber die Dominanz eines nicht-künstlerischen Denkens in künstlerischen Fragen war mir von Grund auf fremd. Es scheint mir bezeichnend für diese latente Furcht vor der (auch begrifflichen) Unbotmäßigkeit des Künstlerischen, dass seine *Kommunikationspädagogik* gerade in der *ästhetischen Kommunikation* „auf besondere Schwierigkeiten“ trifft, sich gar in eine *Dichotomie* verirrt: „Spezielle 'kunst'pädagogische Interventionen und Methoden“ seien nur für die Ausbildung einer „differenzierten Minderheit“ von Spezialisten erforderlich: „sprechkünstlerische“ Berufe vom Schauspiel, Zirkus, über die Rezitation bis hin zu Conferenciers oder Sänger/innen. Die meisten Menschen brauchten dagegen weder eine „Erziehung zum Sprechen“, geschweige denn „zum künstlerischen Sprechen“. Sie brauchten bestenfalls eine „Erziehung durch Kunst“, für besonders Empfängliche auch durch „Sprechkunst“. (2000, 145) Diese Unterscheidung negiert, so scheint mir, nicht zuletzt das gesellschaftspolitische Potential von Kunst und klingt (auch wenn sie ähnlich einmal gängig war) heute seltsam – und ganz im Gegensatz zu den Grundtendenzen Hellmut Geißners – nach selektiver Sonderbegabtenförderung. Jedenfalls – und hier spreche ich einmal als Theaterpädagoge (könnte auch als Musik- oder Schauspielpädagoge sprechen): Wenn unter Kunst *Kunstpraxis* zu verstehen ist, gibt es keine Erziehung durch Kunstpraxis, die nicht zur Kunst führte (u. u.). Das derzeit aktuelle theaterpädagogische Konzept *Theaterspielen als ästhetische Bildung* etwa (Hentschel 1996) zielt nicht zuletzt auf eine *Theaterpraxis* für alle, womöglich in Zusammenarbeit mit professionellen Institutionen und

Künstlern. Eine ähnliche angelegte „Sprechkunst als ästhetische Bildung“ müsste wohl erst konzipiert werden, wäre aus Denkkzusammenhängen des „interpretierenden Textsprechens“ aber kaum zu gewinnen. Einer der Adepten Hellmut Geißners hat einmal anlässlich eines meiner Workshops zum gestischen Sprechen (Vechta 1988) bei mir „Besessenheit“ diagnostiziert und den verfeimten „Selbstsprecher“ wieder entdeckt. Nun gehört – je nach Verständnis des Begriffs – ein gewisses Maß an Besessenheit wohl zu jeder künstlerischen Tätigkeit. Das Befremden, das sich da aussprach, spiegelt aber auch etwas von der Denkweise Hellmut Geißners wieder: seine Scheu, das Künstlerische als das ganz *Andere* gegenüber dem Denken in wissenschaftlichen Begriffen zu bejahen: in seinen Schriften erscheint es als „Sonderfall“. Von dieser Furcht vor Kunst, sobald sie den Seminarraum sprengt, und damit also von einem ungunstigen Erbe des „interpretierenden Textsprechens“, sollte sich – das war mein Wunsch – die Sprechkunst in der DGSS befreien. In diesem Sinn ist auch der Vorstoß von Alexis Krüger (sprechen 2012/53) grundsätzlich zu begrüßen, auch wenn er deklamatorisch bleibt (siehe meine Replik dazu in diesem Heft). Für die notwendige Neu-Konzeption wäre seine Generation zuständig und verantwortlich.

Literatur

Adorno, Th. W. (1970): *Ästhetische Theorie*. Frankfurt

Brecht, B. (1967): *Gesammelte Werke (GW)* in 20 Bänden. Frankfurt/M

Dahrendorf, R. (1958): *homo sociologicus*. Köln

Fischer-Lichte, E. (1999): „Ah, die alten Fragen ...“ und wie die Theatertheorie heute mit ihnen umgeht. In: H.-W. Nickel (Hg.) *Theatertheorie*. Berlin

Fischer-Lichte, E. (2004): Ästhetik des Performativen. In: D. Kollesch/J. Schrödl (Hg.): Kunst-Stimmen. Berlin. Theater der Zeit. Recherchen 21

Geißner, H. K. (2011): Wie einfältig ist der Mensch, der meint er habe nur eine Stimme – eine Antwort auf Hans Martin Ritter. DGSS@ktuell 1/2011

Geißner, H. K. (2000): Kommunikationspädagogik. Transformationen der 'Sprech'-Erziehung. St. Ingbert

Geißner, H. K. (1997): Wege und Irrwege der Sprecherziehung. St. Ingbert

Geißner, H. (1982): Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation. Königstein/Ts.

Geißner, H. (1981): Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation. Königstein/Ts.

Geißner, H. (1979): Sprechwissenschaftliche Vorüberlegungen zu einer Theorie der ästhetischen Kommunikation. In: *W. L. Höffe* (Hrg.): Gesprochene Dichtung heute? (=Sprache und Sprechen 7)

Geißner, H. (1965): Sprechen. In: Grundlagen der Schauspielkunst. Velber

Hentschel, U. (1996): Theaterspielen als ästhetische Bildung (2. A. 2009)

Kopfermann, Th. (2008): „Lies, damit ich ihn selbst höre.“ St. Ingbert

Krüger, A. (2012): Valium für Bildungsbürger oder: Sprechkunst heute. In: *sprechen*, Heft 53

Novalis (1960): Schriften. Stuttgart

Ritter, H. M. (2010): Wie vielfältig ist der Mensch und wie vielstimmig? DGSS@ktuell 3/2010

Ritter, H. M. (2009): ZwischenRäume: Theater-Sprache-Musik. Grenzgänge zwischen Kunst und Wissenschaft. Milow-Berlin

Ritter, H. M. (1999): Sprechen auf der Bühne. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Berlin (2.A. 2009)

Ritter, H. M. (1997): Wort und Wirklichkeit auf der Bühne. Münster (2.A. 2003)

Ritter, H. M. (1989): Dem Wort auf der Spur. Köln

Ritter, H. M. (1984): Der Text als Partitur oder Vom Buchstaben zum Ballett interagierender Subsysteme. In: *Berger, L.* (Hg.): Sprechausdruck (=Sprache und Sprechen 13) Frankfurt/M

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

E-Mail:

hansmartinritter@web.de

hans martin ritter

hkg: kunstflüge in der volière

der vielberedte
verstummte, der meister
des kreisenden gedankenflugs
kreisend um gewisse
früh geortete fixpunkte
in elegantem gleitflug
und sei's nur
ein schauflug vor staunenden
immer aber landend
im „richtigen“

zu glatt vielleicht in den bögen
zu schlüssig, zu wenig rauheit
des ungeklärten, vielmehr
berechnet bis ins verschnörkelte
allzu verliebt womöglich
ins nur denkbare
unerbittlich aber gegen das
geradeaus dumme
oder die bequeme
beschränktheit

und dennoch selbst
auch in fragen des schönen
das gehege des gedachten
sicher gewussten ungern
verlassend, weil vertraut
mit jedem punkt dort
und jedem winkel und
natürlich denen, die da
ähnlich denkend und kreisend
zuhaus

oft blendend
im spiel der worte und begriffe
einladend zugleich zum mitspiel
womöglich in „streitbarer nähe“
immer das helle suchend
die höhe, den ausblick – eher
fern aber der befremdenden
dunklen tiefe
dem bohrenden fragen, dem ort
der rätsel

hans martin ritter

wort-geißen

immer springen sie fort
diese wörter, wollen nicht
ins gatter der begriffe

frei wollen sie sein
wildziegengleich: „authentisch“
immer meckern

und der geißenpeter
hat seine liebe not
es hilft ihm ja auch keiner

kaum spricht er einen an
springt auch der ungebärdig umher
fängt an zu meckern

oder er wird zum schaf
das bringt zwar auch nichts, aber
nur schafe wäre einfacher

Hans Martin Ritter

Spielzüge – Praktische Beispiele zu einer Kunst des Umwegs

Gedanken zu (m)einem Workshop bei der DGSS-Tagung „Spiel und Kreativität in der Sprecherziehung“ in Otzenhausen 2012

Ankündigungstext

Das kindliche Spiel ist ein ebenso lustvolles wie ernsthaftes Bemühen, die Welt zu verstehen und die Erfahrungen mit und in ihr in konkreter Tätigkeit zu begreifen und zu verallgemeinern. Das Erstaunliche an diesem Phänomen ist die Effektivität, mit der komplexes Handeln zu spezifischen Fähigkeiten führt. Darin ist ein Lernmodell enthalten, das seine Wirkungen nicht aus der Anleitung zu einer kurzen zielorientierten Lernstrecke, sondern aus einer weitgehend selbstgesteuerten komplexen Tätigkeit erzielt. Selbstverständlich ist dieses Modell nicht einfach übertragbar, wenn es um die pädagogische, insbesondere künstlerisch-pädagogische Arbeit geht – zumal mit Erwachsenen. Deren Wünsche, bestimmte Ziele zu erreichen, und die Wege, wie Ziele erreicht werden könnten, sind deutlicher im Bewusstsein verankert. Der Begriff „Spielzüge“ trägt dem Rechnung: es handelt sich um Impulse zu komplexen Handlungsabläufen, in denen immanente Ziele indirekt erreichbar werden. In diese „Kunst des Umwegs“ (und auch die Lust daran) fließen spiel- und theaterpädagogische, z.T. auch musikalische Erfahrungen ein – da ist die eigene umweg-geprägte Fachbiographie nicht ganz unschuldig. Die „praktischen Beispiele“, um die es dabei vor allem geht, zielen zwar auf das schauspielerische Tätigkeitsfeld, sind aber nicht auf darauf beschränkt. Der besondere sprecherzieherische Akzent wechselt

zwischen der Arbeit am Detail und der freien Entfaltung eines komplexen Ausdrucks.

Vorbemerkung

Wie aus dem Ankündigungstext zu ersehen, bin ich kein klassischer Fachvertreter der SE oder SW, vielmehr eher wandernd zwischen den Disziplinen. Im Rahmen der SE gelte ich als Vertreter des *gestischen Sprechens*. Über die Theaterpädagogik kam ich in Kontakt mit exponierten Vertreter(inne)n der Körperarbeit. Das hat meine Konzeption des *Gestischen* und einer körperlich-kommunikativen raumgreifenden Konzeption von SE ähnlich stark beeinflusst wie Brecht. Diese Arbeit ist zusammengefasst in dem Buch *Sprechen auf der Bühne* (Henschel Verlag/Berlin 1999/2.A. 2009). Alle folgenden Übungen sind dort, z. T. mit Fotos, ausführlich beschrieben. Für die *elementare Arbeit* gibt es *fünf Grundsätze* (S. 20):

- ▲ Vorbild und Modell für alle „künstlichen“ Übungsvorgänge sind die „natürlichen“ Vorgänge. Sie laufen innerhalb von Situationen ab, haben ein Motiv, ein Ziel, einen Sinn.
- ▲ Komplexe Vorgänge werden aufgelöst in einfache, elementare, sind in ihrer Qualität aber sofort wieder ein Ganzes und so zu behandeln.
- ▲ Alle Vorgänge werden aufgefasst als

antagonistische, als ein Kräftespiel in der Einheit von Gegensätzlichem.

△ Innenvorgänge – sowohl psychische als auch physiologische – werden nach außen verlegt, in wahrnehmbaren, behandelbaren *Korrespondenten* aufgesucht, in *Gesten* verwandelt und ausagiert – und bekommen von daher eine Rückwirkung nach innen. Vorgänge in der Zeit werden sichtbar als Vorgänge im Raum.

△ Jeder noch so elementare Vorgang ist zugleich ein kommunikativer und ein ästhetischer, jeder »technische« Vorgang ist auch ein künstlerischer.

Die Arbeitsformen trennen also nicht zwischen *technischen* und *künstlerischen* Abläufen. Junge Schauspieler erfahren derart im Elementaren bereits das Ziel, andere erfahren Ansätze zu ganzheitlichem Körperbewusstsein und zu Energie- und Ausdrucksteigerung.

Aktuelle Kursbeschreibung und Kommentierung von Spielzügen:

1. *Spielzug: Aufbau der Energie von den Füßen her* mit Rückwirkungen auf die Elastizität und Gesamtspannung des Körpers, nicht zuletzt die des Zwerchfells in der Abfederung der Impulse von den Füßen her: Atemübungen, ohne gezielt das Atmen zu üben, Entdecken der *Antagonismen* und *Korrespondenzen*: Tänzeln, Tempowechsel im Durcheinanderlaufen, wechselseitiges Irritieren, provokatives Verstellen der Laufwege, Verteidigungsbewegungen (Abducken, Ausweichen), Sprünge: sich Aufheben mit dem Atem – elastisches, bodennahes Aufkommen (=Atem abwerfen und federndes Nachatmen). Für all dies gibt es Vorbilder in *Kinderspielen*: der doppelte Hüpfschritt, den besonders kleine Mädchen lieben, Spiele mit schnellem irritierendem Begegnen, plötzliches Erstarren in einer schnellen Bewegung u. u.

2. *Spielzug: Tätigkeiten mit Händen und Armen und dem ganzen Körper aktivieren die Atemprozesse*. Im Kurs waren zu Beginn Stuhlreihen zu entfernen, um Aktionsraum zu schaffen – das ergab einen situativen Anlass: Stühle heben, Orte suche, wo sie abzustellen wären – entschlossen/unentschlossen, sie sorgfältig absetzen. Die Aktionen fordern den *Atemzug* heraus, das Beenden die *Ausatmung*, und sie geben dem Körper als erste Momente des Gestischen bereits eine auf Gegenstände und Raumpunkte bezogene Haltung.

Eine Rolle in diesen Übungen spielt das *Aktiv-Passiv-Moment*, das Moment des *Ich will etwas/ nehme etwas in Angriff – ich beende es/gebe es auf* (= ich atme ein – ich atme aus). Das gilt auch für fiktive Situationen – etwa bei der Doppel-Paarübung *Paradiesapfel*: Der *Teufel* bietet *Eva* den Apfel an, um ihn im nächsten Augenblick zurückzuziehen: er lockt und sucht sie zu verführen, selbst zuzugreifen – *Eva* will zögernd, zugleich begehrllich zugreifen, zieht die Hand scheu zurück. *Eva* bietet *Adam* den Apfel an, zieht ihn, wenn *Adam* zögert, enttäuscht zurück. *Adam* will zugreifen, versagt es sich aber.

3. *Spielzug: Atemspannung*. Schon in einigen dieser Übungen entsteht immer wieder ein kurzer Moment der *Atemspannung*, eine Dehnung des Einatemmoments – etwa im unentschlossenen Suchen eines Ortes für den Stuhl, im vorsichtigen, genauen Absetzen, im *Lauern* des Teufels, im *Zögern* Evas vor dem Verzicht, in ihrer *Verwunderung*, dass *Adam* nicht zugreift. (Mit dem Begriff *Atemspannung* vermeide ich den problematischen Begriff „Stütze“ und gewisse Praktiken, sie zu erreichen, vermeide also auch hier eine „kurze gezielte Lernstrecke“ und gehe einen „Umweg“.) „Natürliche“ Modelle der Atemspannung sind z. B. das *Staunen*, das genaue *Horchen* oder *Beobachten*. Ein Modell in diesem Sinn findet sich in Shakespeares *Sturm*:

Ein Mensch hat sich nach einem Schiffbruch auf eine einsame Insel gerettet. Er hört eine Musik, aber sie lässt sich nicht orten. In der Szene spricht er: *Wo ist wohl die Musik? In der Luft? Auf Erden? ... Sie spielt nicht mehr – Nun ist sie fort – Da hebt sie wieder an!* Die Übung wurde stumm durchgeführt, der Text wiederholt von außen eingesprochen. Die Übenden, frei oder punktuell am Text orientiert, *suchen, schauen, horchen, wundern sich* – in diesem Verhalten spannt sich der Atem.

Ähnlich, in den Aktionen aber ganz selbstbestimmt ist die Übung *Rehe am Abend*: Eine Gruppe Rehe tritt zögernd aus dem Wald auf die offene Wiese – die Region des Risikos. Es gibt eine *Orientierung nach außen*: Gefahrenmomente, ungewohnte Erscheinungen, Geräusche, und auf die Partner: was sehen sie, wie verhalten sie sich, bieten sie Deckung. Die Gruppe rückt langsam vor, *bereit*, jeden Augenblick sich zurückzuziehen.

Eine höhere *Gesamtkörperspannung* (von den Füßen her) erfordert die Übung: *Jesus auf dem See*: Die Füße sind ganzflächig aufzusetzen, um das *Gehen auf Wasser* zu ermöglichen, so entsteht ein weihevoller Gang. In der Übung *Jesus auf dem See – in Eile* hat Jesus sich „verspätet“: Es wechseln langsamer weihevoller Gang (wenn die Jünger vom Boot aus nach ihm schauen) und raumgreifendes schnelles Gehen (wenn sie wegsehen). Besonders die Übergänge sind „auf dem Wasser“ heikel und fordern die Balance und die „Mitte“ heraus.

4. *Spielzug: Atemaktivität und Lautäußerung in der körperlich-gestischen Behandlung von Widerständen*. Eine Grundübung dieser Art ist die *Kleine-Adler-Übung*: *Junge Adler* sind aus dem Nest gefallen und hocken auf dem Boden. Mit einem Hüpfen versuchen sie den Ort zu verlassen, dabei nutzen sie die „Flügel“ (Arme), um sich abzuheben – technisch gesagt: die Übenden heben sich im

Atemzug mit der Armbewegung in antagonistischer Korrespondenzbewegung zum Zwerchfell (also weniger mit Fuß- und Beinarbeit). Im Abheben sind die Arme bogenförmig gerundet, als nähme man einen Ballon auf. Die „jungen Adler“ lernen so mit den „Flügeln“ zu arbeiten, bis sich das Aktivitätsgefühl umkehrt: sie beginnen mit den „Flügeln“ (Unterarm und Handfläche) die Luft zu schlagen.

Aus dieser Grundübung, bei der mit dem „Flügelschlag“ in der Regel bereits ein fauchender Laut entsteht, entwickeln sich die *Lautgesten*. Im Kurs ging es vor allem um *Klangbänder* mit Vokalen. Sie bearbeiten Vorgänge in der *Zeit* (Vokalklänge) als gestische Aktionen. Der Klang entsteht als Form im Raum und kann so über längere Strecken „sichtbar“ und aktiv kontrolliert werden. Ein wichtiges Moment dabei ist die *Dreigliedrigkeit* der Aktion: dem Atem- und Willensimpuls, der die Form innerlich vorwegnimmt, folgt die reale Körper- und Stimmaktion und zuletzt eine stumme *Fermate*, in der die Aktionsenergie abgefangen wird.

Eine festgelegte Form dieser Art ist die *Kellnerübung*: sie besteht aus einer Vorlaufgeste (Atem- und Willensimpuls): der/die Kellner/in empfängt ein „Tablett“ mit der offenen Handfläche, es wird mit einem langgezogenen ssss-Laut (über die unterbrechenden Impulse der laufenden Füße hinweg) elegant durch den Raum getragen und mit einer retardierenden Verbeugung dem Gast überreicht. „Serviert“ wird also der ss-Laut. Ein kleines „Kunststück“ dabei ist das Hochwerfen des „Tabletts“ und das elastische tiefe Wiederauffangen: der Atem wird mit dem sss-Laut energisch abgeworfen und in schnellem Reflex wiedergewonnen. Ein anderes Kunststück ist die *Pizzaübung*: die flache Hand (das „Tablett“) wird mit dem durchgehenden sss-Laut in einer schlangenartigen Drehbewegung am Körper vorbeigeführt.

5. *Spielzug: Arbeit mit Texten als gestische Aktionen im Raum.* Die im Kurs angedeutete Arbeit mit Texten zielt nicht primär auf adäquate Gestaltungen, sondern bezieht sie in gestisch-sprachliche Übungen ein. In dieser Phase dominiert die Körperaktion die stimmliche Äußerung. Der *Tanzbär* von Lessing orientiert sich an den Aktionen der *Kellner-* oder *Pizzaübung: Ein Tanzbär war der Kett' entrissen, / kam wieder in den Wald zurück / und tanzte seiner Schar ein Meisterstück / auf den gewohnten Hinterfüßen. / Seht schrie er: das ist Kunst, das lernt man in der Welt ...* Hier werden die Verse/Sätze „auf dem Tablett serviert“, bei *Seht, schrie er...* setzt der Wurf/die Drehung an. Der *Artaud-Text (Alles/ muss/ haargenau/ in eine tobende/ Ordnung/ verwandelt werden.)* orientiert sich in den gestischen Aktionen raum- und energiebezogen am Sinn der Worte: „Alles“ wäre demnach eine *weite*, „haargenau“ eine *messerscharfe*, „tobende“ eine *wilde*, „Ordnung“ eine *disziplinierende* Sprechgeste. Der abschließende chorische Versuch mit dem *Artaud-Text* nimmt in der Orientierung nach außen (Publikum) wie im Binnenbezug der Blicke Momente der *Rehe-Übung* auf. So kann Elementares sich im weiteren stimmlich-szenisch entfalten.

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

E-Mail:

hansmartinritter@web.de

Rainer M. Stoffel

Erzählen.

Anmerkungen zur Re-Oralisierung in literarischen Erzählungen^{oo}

- in memoriam hellmut geissner-

„Die Wurzeln sind still
aber die Ähren
wissen viele Muttersprachen“
(Nelly Sachs)

0.

„Von historischer Wirklichkeit soll immer dann die Rede sein, wenn es um Zustände und Umstände, Verhältnisse und Ereignisse geht, die in ihrer Gewordenheit und/oder in ihrem Werdegang thematisiert werden“^o

Am Ende der Sintflut – „in der zweiten Mondneung aber, am siebenundzwanzigsten Tag auf die Neung, war die Erde ausgetrocknet“ – da: „Gott redete zu Noach, sprechend!“ Eine Formel, die die jüdische Bibel bewahrt hat: Gott sprach, sprechend.¹ Es sind zwei Zeiten, die sich in solcherart Formeln mischen – die Gegenwart des **Erzählens** (oder Sprechens) und die Vergangenheit des als Geschichte fassbaren **Erzählten** (des Gesprochenen), der **Erzählung**.

Vom „di-hegesis“ in Platons Politeia, einer Formulierung die ausdrücklich festhält, dass Erzählen ein Vorgang ist, bis zu Erich Kästners (1929) „Geschichte mit der Geschichte“ -

„Nun ging ich erst mal nach Hause, lümmelte mich ein bisschen aufs Fensterbrett, blickte die Prager Strasse lang und dachte, vielleicht käme unten gerade die Geschichte vorbei, die ich suchte, dann

hätte ich ihr nämlich gewinkt und gesagt: Ach bitte, kommen Sie doch mal einen Sprung rauf! Ich möchte Sie gerne schreiben.“²

- erstreckt sich ein ‚weites Feld‘, bestellt mit Narrativem und beackert von NarratorInnen. Und es hat den Anschein, dass, wer immer dieses Feld beackerte, sein Tun bemüht war zu bedenken. In der europäischen Literatur findet sich seit ungefähr dem 13. Jhd. ein Gestus, der wenn es um Erzählen geht, die ursprüngliche Mündlichkeit in der Schrift zu wahren oder zu erinnern sucht. Indem er Situationen des Erzählens rekonstruiert oder auch, im Übergang vom 17. zum 18. Jhd., konstruiert. Allen literarischen Zeugnissen ist Eines gemeinsam – sie versuchen Erzählungen rückzubinden an ein Miteinander des Gesprächs, an eine „Mündlichkeit“ sui generis.

Diesem Bedenken gilt es in groben Zügen nachzugehen, da es die Geschichtlichkeit des Erzählens bewahrt hat. Bewahrt vor allem in ‚Rahmenerzählungen‘, die **das Geschriebene rück-vermündlichen** (re-oralisieren)³, indem sie alltägliche Erzählsituationen idealtypisch beschreiben und die erzählten Geschichten rückbinden an die Stimme Erzählender.

Bewahrt auch in Titeln und Vorreden gedruckter Erzählungen und Romane⁴.

Narratives Sprechdenken ist als „genuines Erzählen“ (Ernst Bloch) an die je situative Gemeinsamkeit von Sprechenden und Hörverstehenden gebunden. Will man der Geschichtlichkeit der Situiertheit von Erzählen auf die Spur kommen, lohnt ein Blick in die Literatur: die „Lagen“ des Erzählens, relativ zeitstabile, sozial-strukturell verankerte „Sprechhandlungslagen“, wurde vielfältig literarisiert, als „Rahmenerzählung“, darauf hat auch Steinlein aufmerksam gemacht⁵.

1.

Um das Jahr 1000 kannte die arabische Literatur Bagdads das Buch der „Tausend Nächte“ und seine Rahmenerzählung, wie sie in „Erzählungen aus den Tausendundein Nächten“ tradiert wurde: *„und die jüngere Schwester sprach zu Sche-rezad: ‚ich bitte Dich bei Allah, o Schwester, erzähle uns eine Geschichte, **durch die wir uns die wachen Stunden dieser Nacht verkürzen können**‘. Jene erwiderte: ‚Mit grösster Freude, wenn der viel edle König es mir erlaubt!‘ Wie der König, der auch schlaflos war, diese Worte vernahm, freute er sich der Aussicht, eine Geschichte zu hören, und gab ihr die Erlaubnis. (Hervorhebungen R. M. St.)“⁶ Man mag streiten, ob dieses Erzählen rückgebunden ist an „Diwan“ oder „Harem“, es ist auf jeden Fall ‚in Anspruch genommen‘ als Mittel zur Errettung vom Tode – das Erzählen verzögert den Augenblick des Todes⁷.*

In der nicht-orientalischen Tradition wird Erzählen zunächst gebunden an gemeinsames Essen und Trinken, an das „convivium“. Der Hinweise gibt es Viele.⁸ *„Aus derartigen Hinweisen klingt dann auch noch etwas von dem ursprünglich Lustvollen solcher Erzählsituationen heraus: Essen, Trinken, Sprechen und Hören gehen zwanglos und den Genuss steigernd ineinander über. Man könnte auch sagen, dass besonders dieser Typ der Erzähltra-*

*dition, die gesellige Tisch- bzw. Trinkrunde, wegen der noch fehlenden Grenzziehung zwischen lustspendenden Sinnesquellen (gleichzeitig oral, verbal, auditiv) sozusagen polymorph-libidinöse Qualitäten besitze.“⁹ Um 1478 wurden Geoffrey Chaucers „Canterbury Erzählungen“ in England gedruckt; entstanden sind sie wohl um die 1380. In einem „Prolog“ gibt der Autor die Rahmenerzählung, führt die „Typen“ ein, die erzählen und umreisst die Erzählsituation: *„So macht’ ich kurz und nach der Reihe kund / Rang, Anzug, Zahl und minder nicht den Grund, / Weshalb in Southwark jeder angekommen, / Der ‚Tabard bei der Glocke‘ ward genannt; / Und an der Zeit ist’s, daß ich Euch bekannt / Auch weiter mache, **wie wir unsre Nacht / in dem besagten Wirtshaus zugebracht.** /..... / Denn, kurz und gut, es handelt sich darum, / Es solle jeder von Euch vier Geschichten, / Den Weg zu kürzen auf der Fahrt berichten: / Zwei, während wir nach Canterbury wandern, / Und auf dem Heimweg, dann die beiden andern. (Hervorhebungen R. M. St.)“¹⁰ „Wenn einer eine Reise tut, so kann er was erzählen.“ Etwa einhundert Jahre später, um 1470 schrieb Giovanni Boccaccio „Das Dekameron“. Sieben Damen und drei junge Männer fliehen aus der pestverseuchten Stadt auf ihre ländlichen Besitzungen. Die Rahmenerzählung gibt die Erzählsituation: *„Hier ist es, wie ihr seht, kühl und angenehm zu weilen, auch sind Brett- und Schachspiele zur Hand, und jeder kann hier seinem Vergnügen, wie es ihm am besten dünkt, nachgehen. Wolltet ihr jedoch in diesem Punkte meinem Rate folgen, **so vertrieben wir uns diese heißen Tagesstunden nicht mit Spielen, wobei der eine Teil verdrießlich wird, ohne dem anderen oder dem Zuschauer besonderes Vergnügen zu gewähren, sondern mit Geschichtenerzählen, da, wenn deren einer erzählt, die ganze Gesellschaft, die ihm zuhört, sich daran ergötzen kann.** Noch ehe wir alle an die Reihe gekommen sein werden, eine Geschichte zu erzählen, wird***

die Sonne sich geneigt und die Hitze nachgelassen haben, und dann können wir lustwandeln gehen, wohin es uns gefällt. (Hervorhebungen R. M. St.)¹¹ Bei Chaucer bleiben die, die Erzählen typisiert als Vertreter der Standesgesellschaft, bei Boccaccio sind es Gleichgesinnte und Gleichgestellte. Bei Maguerite de Valois werden es Personen der höfischen Gesellschaft, denen die Erzählsituation dazu dient, dem strengen Zeremoniell der Selbstdarstellung, wie es der Hof vorschreibt, zu entgehen, in „mündlicher Unterhaltung“. Die Flucht aus dem höfischen Zeremoniell ist den Erzählenden nicht anders vorstellbar als ein (Erzähl)Zeremoniell, tradiert von Boccaccio, nur, dass dieses Zeremoniell unterhaltsam ist und erheitert.¹² Etwa einhundert Jahre nach dem „Dekameron“, veröffentlichte Marguerite de Valois, eine Prinzessin Frankreichs, ihre „Histoire des Amans fortunez“, das „Heptameron“. In einem Badeort der Pyrenäen kommen Badegäste zusammen, das „Dekameron“ des Boccaccio ist ihnen bekannt. Auch sie treffen im Grünen zusammen um sich zu erzählen *„Und wenn es Euch recht ist, gehen wir alle Tage um die Mittagszeit bis um vier Uhr auf die schöne Wiese längs des Graveflusses, wo die Bäume so dichtes Laub tragen, dass die Sonne nicht durch den Schatten dringen noch die Kühle erwärmen kann. Dort **setzen wir uns gemütlich hin, und jeder erzählt eine schöne Geschichte, die er selbst erlebt oder doch von einem vertrauenswürdigen Mann gehört hat.**“* (Hervorhebungen R. M. St.)¹³

Die Erzählsituationen, wie sie sich in den zitierten Rahmenerzählungen darstellen, verweisen Erzählen auf mehr oder weniger öffentliche Räume, so gestaltet bzw. ausgestaltet, dass die Menschen dort tatsächlich Zusammensein können oder könnten¹⁴. Ihr Zusammentreffen in diesen Räumen wird als ein Zufälliges dargestellt und lässt ein geselliges Miteinander zu, über sozial gesetzte Grenzen hinweg. **Die ‚Zeit zu vertreiben‘, ‚den Weg zu verkürzen‘ erzählt man** (wobei, besieht man

sich die Geschichten, jeder Erzähler, jede Erzählerin, auch sich selbst darstellt, durch die Wahl des Stoffes und die Art, wie die Geschichte formuliert wird,). Das **Erzählen dient gesellig-unterhaltenden Zwecken und bleibt gebunden an öffentliche Räume**, die (seit Boccaccio) zum „locus amoenus“ typisiert werden – Erzählen und ein ‚angenehmer Ort‘ verbinden sich.

2.

Mit dem Strukturwandel von aristokratisch-höfischer Ständegesellschaft zu einer berufsbürgerlich geprägten Gesellschaft, im 17./18 Jhd., wird **Erzählen „geistig eingehaust“** (Rüdiger Safranski). Erzählen verschränkt sich mit manueller Heimarbeit, wird zum Zeitvertreib am Feierabend, wird familiarisiert, pädagogisiert. Die gesellig-öffentliche Praxis des Erzählens verlagert sich vom öffentlichen Raum in die private Stube. Auch hierüber geben Rahmenerzählungen Auskunft.

Die Herkunft des Erzählens aus geselligem Zusammensein allerdings bleibt in Erinnerung. Wenn Jaques Offenbach etwa in „Les Contes d’Hoffmann“¹⁵ (1880!) in Luthers Kneipe, bei Bier und Wein, Hoffmann, umringt von (Verbindungs)studenten die Geschichte von Klein Zaches ‚erzählen‘ lässt – eine Biedermeierszene par excellence – wird offenbar und es ist die Musik, die es offenbart, was noch jedes Erzählen ausmacht – der „Empfindungskern“ (Edmund Husserl, 1909), um den die Geschichte kreist. *„// etait une fois a la cour d’Eisenach!“*, so beginnt Hoffman zu Erzählen und die „Convives“ fallen bestätigend, fragend ein *„... a la cour d’Eisenack!“*. Dort *„un petit avorton qui se nommait Kleinzach!“*. Ort und Held sind eingeführt, der „Held“ wird veranschaulicht – er macht *„Clic clac! Click clack! Click clac!“* Das studentische Publikum ist einbezogen, ‚geht mit‘. Dann, wenn Hoffmann Klein Zacches genauer in den Blick fassen will – *„Quant aux traits, aux traits de sa figure“* - hält er

inne („il s'arrete et semble s'absorber peu a peu dans son reve“) : der Empfindungskern bricht ein in die Erzählung von Kleinzack; die Musik ‚sagt‘ es. Eine musikalisch höchst präzise Darstellung des Erzählens, unter den (gewiss: nachempfundenen) Bedingungen der Romantik, des Biedermeier; was allerdings erzählt wird, entstammt kaum mehr literarischer Tradition, sondern wird „phantasiert“. ¹⁶

Zeitnäher und authentischer schildert Gottfried August Bürger in „Wunderbare Reisen zu Wasser und Lande, Feldzüge und lustige Abenteuer des Freiherren von Münchhausen“ 1788 die Lage: Hieronymus Karl Friedrich Freiherr zu Münchhausen aus dem Hause Bodenwerder-Rintelen, geboren am 11.5.1720 und als Rittmeister der russischen Zarin 1750 auf sein Gut ‚retiriert‘ (er kam schlicht nicht mehr aus dem für zwei Jahre gewährten Urlaub zurück), erzählte bis zu seinem Tode am 27.2.1797 seinen Jagd- und Zechgenossen hanebüchene Geschichten, Geschichten „wie er dieselben **bey der Flasche im Zirkel seine Freunde selbst zu erzählen pflegte.** (Hervorhebungen R. M. St.)“ „Er ist ein Mann von ausserordentlicher Ehre und von der originellsten Laune; und da er vielleicht gefunden hat, wie schwer es oft hält, verschrobenen Köpfen geraden Menschenverstand **einzurässonieren**, und wie leicht hergegen ein dreistes Haberecht eine ganze Versammlung zu übertäuben vermag und aus ihren fünf Sinnen herauszuschreien vermag : so lässt er sich in solchen Fällen **niemals auf Widerlegung ein, sondern wendet zuerst Geschickt die Unterredung auf gleichgültige Gegenstände, und dann erzählt er irgendein Geschichtchen von seinen Reisen, Feldzügen und schnurrigen Abenteuern in einem ganz eigentümlichen Tone, der aber gerade der rechte ist, die Kunst zu lügenzu handhaben...**(Hervorhebungen R. M. St.)“¹⁷ Bei aller Schnurrigkeit des Erzählens – Bürger schreibt ihm implizit zu, es wolle, es solle „einrässonieren“. In diesem Sin-

ne ist auch sein vorangestelltes Motto zu deuten: „**Glaubt's nur, ihr gravitätischen Herrn! / Gescheite Leute narrieren gern.**“¹⁸

Das „Narrieren“ war vorzüglich auf Heim und Stube verwiesen, deren Fenster den gerahmten Blick in ein Draußen ermöglichte. E.T.A. Hoffmann, derselbe, der in Offenbachs Oper auftritt, skizziert die Lage in seinem ‚Kindermärchen‘ vom „Nussknacker und Mäusekönig“ – implizit als die Stube am Weihnachtsabend. Deutlicher wird Johann Heinrich Campe¹⁹: „**Das Wort dieser Familie war: bete und arbeite!** und Klein und Gross kanten kein ander Glück des Lebens, als welches die Erfüllung dieser Vorschrift gewährt. **Aber während der Arbeit und nach vollendetem Tagewerk, wünschte jeder etwas zu hören, welches ihn verständiger, weiser und besser machen könnte.** Da erzählte ihnen dan der Vater, bald von diesem, bald von jenem, und die kleinen Leute alle hörten ihm gern und aufmerksam zu.“

Eine von solchen Abenderzählungen ist die folgende Geschichte des jüngeren Robinson...

Aber bald hätte ich vergessen, dir zu sagen, was vorher ging, ehe diese Erzählung ihren Anfang nahm! _‘Willst du uns nicht wieder was erzählen, Vater?’ fragte Gottlieb an einem schönen Sommerabend. ‚Gern!’ war die Antwort; ‚aber es wäre schade, einem so herrlichen Abend nur durch die Fenster zu zusehen. Komt, wir wollen uns **im Grünen lagern.** ...VATER: setzt euch so herum, dass ihr die Sonne könt untergehen sehen; es wird heut ein schön Spektakel am Himmel geben. (Alle lagern sich und beginnen ihr Werk.) Nun, Kinder, ich will euch heute eine recht wunderbare Geschichte erzählen. **Die hare werden euch dabei zu Berge stehen, und dan wird euch das Herz wieder im Leibe lachen.** GOTTLIEB: O, aber mach's ja nicht zu traurig. LOTTE: Nein nicht zu traurig; hörst du, Väterchen? Sonst müssen wir

gewiss weinen, und können nicht davor. JOHANNES: Nun, so lasst doch! Vater wird's schon wissen. VATER: Seid unbesorgt, Kinder; ich will's schon so machen, dass es nicht gar zu traurig werde. (Hervorhebungen R. M. St.)²⁰ 1779 ist dieses Buch in Hamburg erschienen. Campe, der übrigens 1789 in Paris zum ‚Ehrenbürger der französischen Revolution‘ ernannt wurde, war tätig als „Berufserzieher“ von vier Hamburger Kaufmannsöhnen; tatsächliche Familienväter, die sich erlauben konnten einen qualifizierten Erzieher als „Vater“ zu beschäftigen, mussten über einen beträchtlichen Wohlstand verfügen. Ein solcher „Berufserzieher“ tritt im „Jüngeren Robinson“ als Vater auf, verkörpert stellvertretend den Hausvater, als oberste Autoritätsperson der patriarchalisch geordneten bürgerlichen Kleinfamilie. Er erzählt mit pädagogisch erhobenem Zeigefinger. Aber: **er erzählt im Gespräch mit den zuhörenden Kindern**, greift deren Fragen und Einwände auf! „Das Erzählen im Familienkreis erweist sich dabei als eine auf angenehme Weise gemeinschaftsbildende Veranstaltung, die jedoch nicht zuletzt wegen ihrer ‚erzieherischen‘ Möglichkeiten geschätzt wird.....eine von vornherein sehr bewusst pädagogisch organisierte Situation, deren beherrschendes Zentrum der Erzähler-Vater bildet.“²¹ Die Grundsituation, die Campe schildert variiert im 19. Jhd. Ein Bericht von Wilhelm Hauffs Neffen Julius Klaiber, 1878 veröffentlicht, ist nur Einer von vielen Belegen: „Abends versammelte er die beiden Schwestern, die um wenige Jahre jünger, leidenschaftlich an ihm hingen, und einige begünstigte Freundinnen derselben in der hinteren Kammer, die nur durch ein niedriges Fenster mit bleigefassten Scheiben ein spärliches Licht empfing Hier, im mystischen Halbdunkel, vom Hausrat einer verschollenen Zeit umgeben, erzählte er die Märchen und Geschichten, die ihm den Tag über auf der Schulbank durch den Kopf gegangen.“²² In den „Märchenalmanachen“ Hauffs, wie auch schon in E.T.A. Hoffmanns „Serapionsbrüder“, markiert sich

eine Wende: **Man erzählt „Geschichten“ als gefügte narrative Strukturen, die gängigen Normen des „Erzählens“ unterliegen. Das Schriftliche hat das Mündliche eingeholt. Die „Struktur“ beherrscht den „Prozess“.**

3.

„In der Stube dämpften die Beiden ihre Aufregung mit einem Birnenwein, besprachen sich. Hochwürden setzte dem Mutmassen ein Ende – er werde die Angelegenheit unverzüglich dem fernen Bischof vortragen. Dieser möge dann Weiteres veranlassen, etwa feststellen lassen, ob der Vogelmensch des Aramäischen mächtig sei, wie viele seiner Art auf einer Nadelspitze Platz fänden, ob er einen Nabel besitze. Auch ob, wie die Heilige vom Disibodenberg es geschaut hatte in seinem Antlitz, wie in einem ungetrübten Wasserspiegel, Menschengesichter erscheinen. Im Übrigen möge man den Fall weder im Oberdorf bereden, noch ihn ins Unterdorf tratschen. Insbesondere, fügte er mit Blick auf die Grossmutter hinzu, ihn nicht zum Gegenstand und Gesprächsstoff des abendlichen „Maiens“ machen. Er habe ein „Geheischnis“ unter den Anwesenden zu sein und zu bleiben, als solches wolle er es behandelt wissen bis der Bischof Nachricht gebe, was zu tun sei.“²³

Noch Anfang der fünfziger Jahre trafen sich, bei einer Schneidersgattin, ältere Frauen wie meine Großmutter, ein-, zweimal in der Woche am Abend zum „Maien“, wie es hieß: man strickte, trank Wein und erzählte sich, Geschichten aus ‚früheren Zeiten‘ und „betratschte“, was an Neuigkeiten in der kleinen Stadt in Umlauf war. Sommers, wie Winters. Den Männern war es vorbehalten am Stammtisch die Koordinaten ‚Ihres‘ Krieges zu erzählen und sich über Truppenbewegungen und Stellungen zu streiten²⁴

„Bei Zigarren und Wein redeten die Stahlgewittererproben vom Krieg, fühlten sich verbunden durch Erlebnisse, die, wie

je eigen sie auch sein mochten, als geteilte, fast gemeinsame, ihrem Erzählen Kontur gaben auf den Stabskarten ihres Krieges. Den Kontur des Fühlens kannten sie dabei nicht, wollten ihn nicht kennen. Ihnen genügten Zeitpunkte, Koordinaten. Bei Pinov hatte der Iwan zugemacht, Paksperre errichtet. Heftiges Gefecht. Der Tiger erhielt einen Schuss durch sein Geschützrohr. Kampfunfähig. Der Hetzer kam ihm zur Hilfe, schoss die Paksperre zusammen. Wir durchgebrochen und ab. Uffz. Oberschenkel-steckschuss. In den Abkürzungen mit denen sie ihre Reden spickten, kondensierte das Gemeinsame ihrer Erfahrung. Mit ihnen bauten sie den Wall, der sie schützend abgrenzte von denen, die nicht dabei gewesen waren. Späte Geburt schien ihnen weniger Gnade, denn uneinholbarer Mangel. In strittigem „Was-wäre-gewesen-wenn..“ tumultierten die Stammtische allsonntäglich. Jeder beharrte auf seiner Meinung oder dem, was er dafür erachtete. Bis sie sich dann wiedersahen am nächsten Sonntag. Zur Predigt unter die Empore zogen, sich dann, nach einer anderen Predigt, erneut rund um den Burger-Aschenbecher scharten.“²³

Solche Erfahrungen sind es, die dazu führen, dass man nicht zu einem Jungen wird, der keine Geschichten erzählen kann...²⁵

Anmerkungen

⁰⁰ Der „Botenbericht“ als distinkte Form des Erzählens muss hier ausgeklammert bleiben. Der Begriff wurde in die Literaturwissenschaften m. W. von Erich Bleich Herbert 1934 eingeführt; vgl. ders., Der Bote aus der Fremde als formbedingender Kompositionsfaktor im Drama des deutschen Naturalismus, phil. Diss. Greifswald 1934. Für die Geschichtswissenschaften machte ihn m. W. Thomas Nipperdey fruchtbar; vgl. Horst Möller, Zum histographischen Werk Thomas Nipperdeys: in ders., Aufklärung und Demokratie. Studien zur politischen Verfassung; München 2003, p. 390-406. Zum Botenbericht in der Literatur des Mittelalters vgl. Christine Lechtermann, Narrative Strategien der Präsenz in der höfischen Literatur um 1200, Berlin. 2005. Dass Botenberichte (als Erzählungen) immer schon

(re)inszeniert wurden, als Bestandteil von Theater, ist bekannt; vgl. Hans Martin Ritter, Sprechen auf der Bühne, Berlin. ²2009, p. 273- 291. Es wäre reizvoll, verbietet sich aber in diesem Kontext, die Linie nachzuverfolgen, die vom Botenbericht, insbesondere wenn er sich teichoskopischer Verfahren bedient, zur radiophonen Reportage der dreißiger Jahre des vergangenen Jahrhunderts (und darüber hinaus) führt

⁰ Jürgen Straub, Geschichten erzählen, Geschichte bilden. Grundzüge einer narrativen Psychologie historischer Sinnbildung; in: Ders. (Hrsg.), Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein, Ffm.1998, p. 81-169; hier: p. 86f. Für die sprechkundliche Tradition dieser Sichtweise vgl. Christian Winkler, Elemente der Rede. Die Geschichte ihrer Theorie in Deutschland von 1750 bis 1850; phil. Diss Erlagen 1930.

¹ vgl. Martin Buber/Franz Rosenzweig, Die Schrift, Gütersloh 2007.

² Erich Kästner, Emil und die Detektive, Zürich 1935, p. 13.

³ So lassen sich etwa die Rahmengespräche/Rahmenerzählungen romantischer „Erzählzyklen“ verstehen; von Achim von Arnims „Wintergarten“ (1809) und „Landhausleben“ (1826), über Ludwig Tiecks „Phantasia“ (1812/16) bis zu E.T.A. Hoffmanns „Serapionsbrüder“ (1819/21) und Wilhelm Hauffs drei „Märchenalmanachen“ (1826/27/28). Dieses romantische Bestreben um „Rück-Vermündlichung“ gründet in Schleiermachers Auffassung von Geselligkeit („Versuch einer Theorie des geselligen Betragens“, 1799), die er als frei, selbstbestimmt und nicht gebunden und bestimmt durch äußere Zwecke begreift – man arrangiert sich „im Gespräch“; in diesem wird Subjektivität gebildet und ausgebildet (vgl. Peter Seibert, Der literarische Salon. Literatur und Geselligkeit zwischen Aufklärung und Vormärz, Stuttgart/Weimar 1993 und im Überblick Detlef Krämer, Romantik, Stuttgart 2007, p. 29-36). Zur „Re-Oralisierung“ als literarischem Verfahren sind mir weder systematisch-literaturhistorische, noch kooperativ-literaturwissenschaftliche Arbeiten bekannt. Umso erstaunlicher, als in genau den „Re-Oralisierungsverfahren“ ein Bewusstsein für das Mündliche sich bewahrt hat.

⁴ vgl. Hans Ehrenzeller, Studien zur Romanvorrede von Grimmelhshausen bis Jean Paul, Bern 1955.

⁵ Rüdiger Steinlein, Vom geselligen Hörer zum einsamen Leser. Über die Verbürgerlichung mündlicher Erzählkommunikation; in: Johannes Merkel/ Michael Nagel, Erzählen – Die Wiederentdeckung einer verlorenen Kunst, Reinbek 1982, p. 156-171, p. 156.

⁶ Die Erzählungen aus den Tausendundein Nächten. Vollständige Ausgabe in sechs Bänden nach dem arabischen Urtext der Calcuttaer Ausgabe aus dem Jahre 1839 übertragen von Enno Littmann, Frankfurt/M./ Leipzig. 2004, p. 32..

⁷ vgl. Bettelheims Analyse dieser „Rahmenerzählung“; in: Bruno Bettelheim, Kinder brauchen Märchen, Mchn. 1980, p.1o1-1o5.

⁸ vgl. Norbert Elias, Der Prozess der Zivilisation, Frankfurt/M.

⁹ Rüdiger Steinlein, Vom geselligen Hörer zum einsamen Leser. Über die Verbürgerlichung mündlicher Erzählkommunikation; in: Johannes Merkel/ Michael Nagel, Erzählen – Die Wiederentdeckung einer verlorenen Kunst, Reinbek 1982, p. 156-171, p. 157f.

¹⁰ Geoffrey Chaucer, Die Canterbury-Erzählungen. Übersetzt von Adolf von Düring; Köln 2008, p. 9-35: hier p. 31; p. 33.

¹¹ Giovanni Boccaccio, Das Dekameron. Nach der Übertragung von Karl Witte, Frankfurt/M. 2008, p. 35f.

¹² vgl. allgemein hierzu: Norbert Elias, Die höfische Gesellschaft. Untersuchungen zur Soziologie des Königtums und der höfischen Aristokratie, Frankfurt/M. 1983, insbes. P. 115-134, sowie zur höfischen Romantik p. 363ff.).

¹³ Magarete von Navarra, Das Heptameron; übers. v. Walter Widmer, München. 1979; p. 19.

¹⁴ vgl. Norbert Elias, Die höfische Gesellschaft, Frankfurt/M. 1983, p.78ff: „Denn jede Art eines ‚Beisammen‘ von Menschen entspricht eine bestimmte Ausgestaltung des Raumes, wo die zugehörigen Menschen, wenn nicht insgesamt, dann wenigstens in Teilheiten tatsächlich beisammen sind oder sein können. Und so ist also der Niederschlag einer sozialen Einheit im Raume, der Typus ihrer Raumgestaltung eine handgreifliche, eine – im wörtlichen Sinne – sichtbare Repräsentation ihrer Eigenart.“

¹⁵ vgl. Jaques Offenbach, Les Contes d’Hoffmann, Andre Cluytens; Emi Classics (Great Recordings of the Century) 5 67979 2.

¹⁶ Die Libretti, die an der Wiege der Oper standen, verfahren anders. Sie nahmen das, was sie erzählten aus den Geschichten rund um das „Befreite Jerusalem“ (vgl. Torquato Tasso, Befreites Jerusalem, übersetzt von Prof. Dr. Duttenhofer, Berlin 1854) und den „Rasenden Roland“ (vgl. Ariost, Der rasende Roland, übertragen von Johann Diederich Gries, München 1980). Zur Narrativik der frühen Oper vgl. Ellen Rosand, Opera in the 17th Century Venice. The Creation of a Genre, Berkeley/Los Angeles/Oxford 191, p. 155-169.

¹⁷ Gottfried August Bürger, Wunderbare Reise zu Wasser und Lande, Feldzüge und lustige Aben-

teuer des Freiherrn von Münchhausen (1788); hrsg. Irene Ruttman, Stuttgart. 2000, p. 5.

¹⁸ ebd. p. 4.

¹⁹ Johann Heinrich Campe, Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder (1779); hrsg. Alwin Binder/ Heinrich Richartz, Stuttgart. 2000.

²⁰ ebd. p. 19; 20 f.

²¹ Rüdiger Steinlein, Vom geselligen Hörer zum einsamen Leser. Über die Verbürgerlichung mündlicher Erzählkommunikation; in: Johannes Merkel/ Michael Nagel, Erzählen – Die Wiederentdeckung einer verlorenen Kunst, Reinbek, 1982, p. 164.

²² Kollektiv für Literaturgeschichte im volkseigenen Verlag Volk und Wissen (Hrsg.), Romantik. Erläuterungen zur deutschen Literatur, Berlin ⁴1980, p. 503.

²³ Rainer M. Stoffel, Vom Himmel auf die Erden fall’n sich die Engel tot. Eine Novelle, Privatdruck Neckargemünd 2012.

²⁴ Vgl. den im Hinblick auf Raumdarstellung beim Erzählen wichtigen Aufsatz: Kurt Lewin, Kriegslandschaft (1917; in: Jörg Dünne/Stephan Günzel, Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaft, Frankfurt/M. 2006, p. 109-140.

²⁵ Paul Maar, Die Geschichte vom Jungen, der keine Geschichten erzählen konnte, in: DIE ZEIT 45/2004 (<http://www.zeit.de/2004/45/45/Geschichte>).

Zum Autor:

Rainer M. Stoffel, geboren 1951. Sprech-erzieher (DGSS) , Schüler von Jörg Jesch. In den 70er/80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts Lehrtätigkeit an den Universitäten Marburg, Heidelberg, der EWH Landau und der Lehranstalt für Logopädie, Mainz.

Anschrift:

Reichensteinstraße 62,
69151 Neckargemünd.

Kommentare zu bereits erschienenen Artikeln

Hans Martin Ritter

Valium für Bildungsbürger oder: Sprechkunst heute – oder doch eher: Die Fechtkunst des Monsieur Türütü? Ein Kommentar.

Alexis Krüger hat im Heft 53 eine Art Bildersturm in der Sprechkunst inszeniert. Seine Intention muss mir vor dem Hintergrund eigener Versuche, in diesem Kunstraum einige alte Zöpfe abzuschneiden und aktuellere Frisuren vorzuschlagen, grundsätzlich sympathisch sein. Sie ist es auch. In der Tat ist das *Dienern am Wort* oder auch ein *interpretierendes Textsprechen*, das die eigene Person und ihren Zugriff auf einen Text an den Rand drängt und das künstlerische Moment unter das Diktat „sprechwissenschaftlichen“ Denkens zwingt, (Geißner, 1982, 170; vgl. dazu: Ritter 1984, 1997, 2009a) in sich in weitem Maße unkünstlerisch, auch wenn es lange Merkmal der Sprechkunst innerhalb der westdeutschen Sprechwissenschaft und folglich der Methoden ästhetischer Kommunikation in der Sprecherziehung war – und z. T. noch ist. Und auch die in Halle gelehrte „Vortragskunst“ (vgl. Krech 1987) unterschied sich davon nur graduell und hat sich, wie man bei *Augustin Ulrich Nebert* und *Baldur Neuber* in ihrem Vorschlag zur „Beurteilung und Bewertung stimmlich-sprecherischer und künstlerischer Leistungen“ nachlesen kann, vom Anspruch her nicht wesentlich geändert. (Nebert/Neuber 2009, vgl. dazu: Ritter 2009b)

Die Ästhetik einer so begründeten Sprechkunst hinkt fast qua definitione künstlerischen Entwicklungen in verwandten Bereichen hinterher – Krüger nennt *Poetry Slams*, *Beatbox Conventions*, *Hörbücher*, *Autoren-*, *Schauspieler-* und *Syn-*

chronsprecherlesungen (man könnte auch das *Theater* generell nennen, von dem Sprechkunst ja einmal ausging). Das hat verschiedene Gründe, abgesehen von der Frage, ob die von Krüger genannten Genres tatsächlich Gipfelzonen künstlerischer Tätigkeit sind, an denen man sich messen müsste. Neben den angesprochenen theoretisch-ästhetischen Vorgaben sind es wohl auch zu breit gefächerte Studiengänge und Zugangsanforderungen, wenig spezifisch künstlerisches Lehrpersonal, und vermutlich bei dem Gros der Studierenden (man möge mir verzeihen) auch fehlende herausragende künstlerische Begabungen. Sprecherziehung ist eben kein explizit künstlerisches Fach wie Schauspiel, Tanz oder Operngesang, nicht einmal die Stuttgarter Ausbildung widmet sich dem Künstlerischen total – mit welchem Berufsziel sollte man das auch verantwortungsvoll tun? Bezeichnend auch, dass die dortige Akademie für gesprochenes Wort eher auf bekannte Schauspieler/innen als Publikumsmagneten setzt, die Lesungen im Nebenberuf anbieten, als dass sich hier eine spezifische Sprechkunst nachhaltig etablierte.

Der Rundumschlag Alexis Krügers ist also in der Sache nachvollziehbar und sein Wunsch, dem künstlerischen Sprechen innerhalb der Sprecherziehung neue Impulse zu geben, zu begrüßen. Dennoch tun sich eine Reihe von Fragen auf. Die nächstliegenden sind die, woher Alexis Krüger seine negativen Erfahrungen bezieht. Da er Sprecherzieher und Sprecher (Diplom) ist, vermutlich aus Stuttgart. Das wüsste man gern genauer, abgesehen einmal von dem schlechten Licht, das er damit auf seine Ausbildungsinstitution fallen ließe. Oder es sind punktuelle Erfahrungen an anderen Instituten oder beim

Rezitationswettbewerb in Vechta. Auch da handelte es sich vor allem um eine studentische Klientel. Oder gibt es eine professionelle Szene künstlerischer Sprecher, die aus diesen Ausbildungen stammt, also eine breite „heute praktizierte Sprechkunst der Sprecherzieherinnen und Sprecherzieher“? (56) Agieren in diesem Feld nicht eher Einzelne unterschiedlichster Herkunft? Oder sind es bestimmte theoretische Positionen, die er angreift? Welche? Kennt er frühere Auseinandersetzungen dieser Art oder fühlt er sich eher als Pionier (oder eine Art Johannes der Täufer). Krüger gibt keine Verweise, und der allgemeine Rundumschlag findet keine greifbaren „Gegner“. Insofern erinnert er ein wenig an eine Figur aus der Erzählung von der schönen *Mademoiselle Laurence* in Heines *Florentinischen Nächten*, und zwar den Zwerg *Türlütür*, das Mitglied einer Schaustellergruppe: „Er warf sich nämlich in die kecksten Posituren, und mit einem unmenschlich langen Rapiere durchstach er die Luft die Kreuz und die Quer, während er beständig bei seiner Ehre schwur, daß diese Quarte oder jene Terz von niemandem zu parieren sei.“

Dieser Rundumschlag ins Anonyme äußert sich entsprechend in wildwüchsiger, eher deklamatorischer Begrifflichkeit: „Überall in der Welt emanzipiert sich die Masse Mensch gegen das Althergebrachte, gegen Bestehendes.“ (57) Schön wärs! „Zeigen“ wird abgewertet gegen „Handeln“, aber natürlich ist auch Zeigen ein Handeln und darüber hinaus – ebenso wie das „Imitieren“ – ein geprägter Begriff der Theaterästhetik und lässt nicht per se „zwangsläufig die Authentizität, Kraft und Ausdrucksstärke vermissen, die Kunst ausmacht“. (Ebd.) Die so verwendeten Begriffe bleiben überwiegend wahllose Griffe in eine emotional aufgeladene Begriffskiste. Was etwa wäre denn der Unterschied zwischen einer „Umsetzung des Werks“ und der „Interpretation“ eines Theatertextes? (55) Die derzeitigen „postdramatischen“ Regiearbeiten im Theater, auf die Alexis Krüger (positiv)

reflektiert, sind überwiegend weder das eine noch das andere, sondern vor allem eine *Dekonstruktion* von Werken oder eine *Auseinander-Setzung* ihrer Fragmente (und die Auseinandersetzung mit ihnen).

Dennoch hat Alexis Krüger in vielen Details Recht: Die Reproduktion „visueller Merkmale“ von Texten, die „künstlichen Pausen“ des Enjambements, das „Laut/Leise im Vortrag als Metrum“ (57), allgemeiner gesagt: das Herausfallen technisch-handwerklicher Momente oder des Erlernten im Kunstakt, vor allem der *geschönte Ton* – Grawunder und Hannken-Illies sprechen im selben Heft von der „déformation professionnelle“ in der Sprecherziehung, „in allen geeigneten und ungeeigneten Kontexten auf die ästhetischen Qualitäten einer Stimme zu achten“ (34) – all das *kann* „furchtbar klingen“ (56). Auch hinsichtlich der Zielgruppe trifft manches: Das „Bildungsbürgertum“, das nach dem „Valium“ der Sprechkunst verlangt, reduziert sich stetig und wird älter, leider nicht nur in der Sprechkunst und ihren Auftrittsorten, ebenso im Konzertleben und im Theater, wie überhaupt die Gesellschaft stetig älter wird. Ohne dieses Bildungsbürgertum – es gibt ja nicht nur ein *konervatives*, sondern auch ein *neu-gieriges* – würden allerdings wohl die Theaterkultur und das Konzertleben insgesamt verarmen und vermutlich auch das Interesse an Literatur und Sprechkunst schwinden – sei diese nun provozierend avantgardistisch oder traditionalistisch. Und es bliebe am Ende wohl vor allem das bildungsferne „große Interesse am Minimal-Gestalteten“ oder „der Gestaltung von Untrainierten mit professioneller Begleitung (siehe Lena, Reality-Fernsehen, Facebook, Twitter, Blogs und Vlogs)“ (56) oder auch an groß und perfektionistisch aufgezogenen Events übrig.

Alexis Krüger denkt offenbar vor allem vom Theater und der Theaterausbildung her, bestimmte Begriffe, seine Fokussierung aufs Handeln, d. h. die Umsetzung in die Gegenwartigkeit, legen das nahe,

ebenso seine Positiv-Beispiele aus der Kinowelt. Das ist kein Fehler, sondern ein spezifischer (mir selbst durchaus vertrauter) Blickwinkel. Wesentliche Aspekte des *Handelns* in seinen Facetten als *Sprechen*, also gerade die Sprechkunst, geraten damit aber aus dem Blick: etwa das Durchbrechen der Fiktion in der offenen Wendung zum Publikum gegenüber dem Sprechen innerhalb von Vorstellungswelten, die direkte Mitteilung, der Perspektivwechsel im Erzählen usw. – vielfach gerade Merkmale auch des Theaters der „Post-Moderne“. Neben der (wichtigen) „Eindeutigkeit“ (58), sind eben auch *Vieldeutigkeit*, *Brüchigkeit* und das *Rätselhafte* Kriterien des Künstlerischen. Vermutlich ließe sich da sogar aus der Sprechkunst des jungen Klaus Kinski und seiner Radikalität im Zugriff auf das Wort einiges für die aktuelle Sprechkunst herausschlagen (eher als aus seinen Filmen), ohne dass man ihn (in der aktuellen Pose des „Geniekults“) als „das eindrucksvollste Beispiel eines konsequenten Künstlers im deutschsprachigen Raum“ anhimmeln müsste. (Aber wer hätte ihn noch in Aktion erlebt?) Das musikalische Experiment 4'33" von John Cage allerdings (59ff.), das Alexis Krüger am Ende als Modell für „echte Kunst“ herausstellt und das entsprechend der Vorgabe „tacet“ ein nicht bespieltes Klavier, einen nicht agierenden Pianisten und statt dessen die Geräuschsequenzen des irritierten Publikums zur Aufführung bringt, erscheint mir nicht wirklich als ein zukunftsträchtiges Modell (ich bezweifle auch, dass es heute „praktisch jeder“ kennt, eher doch wohl nur ein Teil des geschmähten Bildungsbürgertums, zu dessen immanenter Protest-Kultur dieses Experiment ja trotz allem gehört). Der 4½ Minuten schweigende Sprecher jedenfalls wäre (mit oder ohne Diplom) wohl kaum eine dauerhafte Attraktion, nicht zu reden von einem Impuls zu aktuellerer Sprechkunst. Ein solches Experiment hat übrigens Manfred Wekwerth in den späten 60er Jahren innerhalb eines Theaterkurses in Schweden schon einmal durchgeführt: da stand

ein Teilnehmer über 15 Minuten (!) im Scheinwerferlicht auf der Bühne und tat „nichts“: ca. 4' in angespannter Stille, etwa 1' in tobendem Gelächter und dann noch einmal 10' in angespannter Stille – mit der Folge verschiedenster „Geschichten“, die die Zuschauenden da gesehen haben wollten. (Wekwerth 1974, 96, vgl. auch Ritter 1987, 10) Man kann in einem solchen Experiment als „Akteur“ wie als Zuschauer (und ebenso als Bühnensprecher) sicher einiges über Theaterprozesse erfahren, – etwa über eindeutige und mehrdeutige Kommunikation mit einem Publikum oder den Sinn und die Wirkung von Stummheit, weniger jedoch über das *Sprechen als Handeln*, das in vielfältiger Facettierung in der Tat ein Kernbereich der Sprechkunst ist.

Literatur

Geißner, Hellmut (1982): Sprecherziehung. Königstein/Ts. (Skriptor)

Grawunder, Sven, und Hannken-Illjes, Kati (2012): Die Kunst im Nicht-Künstlerischen und die Sprechwissenschaft in der GAL – Etwas mehr als ein Tagungsbericht. In: *sprechen*, Heft 53

Krech, Eva-Maria (1987): Vortragskunst. Leipzig (VEB Bibliographisches Institut)

Krüger, Alexis (2012): Valium für Bildungsbürger oder: Sprechkunst heute. In: *sprechen*, Heft 53

Nebert, Augustin Ulrich, und Neuber, Baldur (2009): Beurteilung und Bewertung stimmlich-sprecherischer und künstlerischer Leistungen. In: *DGSS@ktuell* 1/2009

Ritter, Hans Martin (2009a): ZwischenRäume: Theater-Sprache-Musik. Grenzgänge zwischen Kunst und Wissenschaft. Milow-Berlin (Schibri). Darin einschlägig: Rolle und Figur. Überlegungen zu Grundfragen einer Sprecherziehung des Schauspielers und zur Diskussion des Ästhetischen in der Sprechwissenschaft (S. 28-41), und: Wort und Ereignis (S. 54-66)

Ritter, Hans Martin (2009b): Zurück zu den „Meistersingern“? Zur Frage der Beurteilung und Bewertung stimmlich-sprecherischer und

künstlerischer Leistungen – Kleiner kritischer Kommentar aus dem „Off“. In: DGSS@ktuell 3/2009

Ritter, Hans Martin (1997): Wort und Wirklichkeit auf der Bühne. Münster (LIT)

Ritter, Hans Martin (1987): Handeln und Betrachten. In: Fragstein, Thomas von, und Ritter, Hans Martin (Hg.): Handeln und Betrachten. Beiträge zu einer Theorie der Spiel und Theaterpädagogik, Theaterpädagogik 6. Berlin (Hochschule der Künste)

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 (Skriptor)

Wekwerth, Manfred (1974): Theater und Wissenschaft. Überlegungen für das Theater von heute und morgen. München (Hanser)

Heiner Apel:

Anmerkungen zum Artikel „Paradigmenwandel in der Sprecherziehung“ von Matthias Jobst in *sprechen*, Heft 54/2012, S. 30-32:

In der letzten *sprechen*-Ausgabe (Nr. 54/2012) erschien der Artikel „Paradigmenwandel in der Sprecherziehung“ von Matthias Jobst. Auf gut drei Seiten polemisiert der Autor gegen das „Coaching“. Kernthese seiner Ausführung ist (und darin zeigt sich angeblich der „Paradigmenwandel“ aus der Überschrift), dass die Sprecherziehung auf dem Weg sei, sich einer „neoliberalen Weltanschauung [zu] unterwerfen“, damit „gegen das Politische und somit ihren ureigenen Auftrag und ihr genuines Interesse“ zu operieren. Wie kann das denn geschehen, habe ich mich als Leser da überrascht gefragt. Der Autor begründet dies damit, dass sich die Sprecherziehung in „Richtung ‚Training‘ und ‚Coaching‘ [orientiert] – zwei Gebiete, die nur unter mühsamer Ausdehnung des Demokratiedenkens mit den von Hell-

mut Geißner praktizierten Grundsätzen vereinbar sind.“ Training und Coaching – solches Teufelszeug verhunzt uns also die reine Lehre der rhetorischen Kommunikation nach Hellmut Geißner! Aber es geht noch weiter: „[d]ie Sprecherziehung schafft sich selbst ab, übrig bleibt am Ende das ‚Coaching‘ und das ‚Kommunikationstraining‘“ (hat der Autor nicht mitbekommen, dass Hellmut Geißner selbst die Neuausgabe seiner „Sprecherziehung“ „Kommunikationspädagogik“ genannt hat? – das aber nur am Rande). Der Autor führt zuvor noch kurz aus, warum Coaching schlimm ist und den Grundsätzen der rhetorischen Kommunikation widerspricht: weil eben Coaching dazu dient, kaputte Menschen wieder fit zu machen, um im Beruf zu funktionieren (vgl. S. 31). Soso.

Meinen Anmerkungen vorausschicken möchte ich, dass ich selbst nicht als Coach bzw. im Coaching-Bereich arbeite, d. h. nicht persönlich betroffen bin. Mich stört allein die unsachgemäße Auseinandersetzung mit einem Gegenstand unseres Berufsfelds und daher soll diese Polemik nicht unwidersprochen bleiben.

In diesem Artikel treten m. E. zwei grundsätzliche Probleme auf: Zum einen behauptet der Autor einen grundlegenden Widerspruch zwischen Sprecherziehung als Vermittlung von rhetorischer Kommunikation im Geißnerschen Sinne (Erziehung zur kritischen Mündigkeit etc.) und Coaching-Prozessen. Zum anderen belegt er diese Behauptung nur oberflächlich und nicht tiefgehend im Rahmen einer inhaltlichen Auseinandersetzung. Diese beiden Kritikpunkte möchte ich ein wenig näher ausführen:

Der Autor geht von einem extrem engen und eingeschränkten Coaching-Begriff aus, ohne überhaupt zu klären, was möglicherweise unter Coaching noch zu verstehen ist bzw. ohne die verschiedenen und zahlreichen Spielarten von Coaching(s), die sich mittlerweile entwickelt haben, zu differenzieren. Dieses Vorgehen ist pauschalisierend und, wenn wir

uns im wissenschaftlichen Diskurs bewegen (und darüber hinaus auch noch rhetorische Kommunikation vermitteln) wollen, dem Gegenstand vollkommen unangemessen. Sicherlich gibt es unter den vielen Coaching-Formen einige, die diese vom Autor „neoliberal“ genannte Vorgehensweise vertreten, demgegenüber stehen aber auch zahlreiche andere Arten von Coachings, die eben nicht nur auf die berufliche Leistungsfähigkeit des Klienten abzielen. Liest man einmal im Handbuch Coaching und Beratung (Migge 2007) nach „[w]as [...] Coaching [ist]“, finden sich folgende Ausführungen: „Ein Coach gibt Feedback und eröffnet dem Klienten neue Perspektiven. Die Beratung kann sich auf verschiedene Lebensbereiche erstrecken: Beruf, Karriere, Partnerschaft, Familie, Sport und anderes.“ (ebd., 22) und: „Welche ‚Arbeitsfelder‘ gibt es im Coaching? Hier eine kleine Auswahl: Fähigkeiten und Wissen; Werte und Überzeugungen; Identität und Zugehörigkeit; Ziele und Visionen; Gesundheit und Körper; Glaubenssätze und Einstellungen; Familie, Liebe, Partnerschaft; Psychologie und Rolle; Teammanagement; Logik, Trance und Intuition; Glaube und Religion.“ (ebd., 20). Hier zeigen sich m. E. deutliche Anknüpfungspunkte für Sprecherzieher, welche die ethische Dimension von Rhetorik nicht vernachlässigen möchten, z. B. in den Bereichen Fähigkeiten und Wissen, Werte und Überzeugungen oder aber auch Teammanagement. All dies nicht zu differenzieren und stattdessen DAS Coaching AN SICH als „Antagonisten“ der Sprecherziehung darzustellen, ist so stark verallgemeinernd und stellt in meinen Augen schon aufgrund des Titels („Paradigmenwandel“) eine Hybris des Autors dar, die schwer zu ertragen ist.

Der zweite Punkt schließt nahtlos an das bereits Gesagte an: Der Autor klärt und differenziert eben nicht, sondern belegt seine Behauptung mit dem Auszug aus einer Website sowie aus einem Artikel einer Autorin. Er schreibt: „Alleine der kurze

Ausschnitt aus der ‚Philosophie‘ des ‚Relationalen Coachings‘ genügt, um zu erkennen, dass das Konzept Humbug ist.“ Er setzt sich mit *einem* Zitat der Autorin auseinander und meint, dies genüge an inhaltlicher Betrachtung. Hier wird also pars pro toto das gesamte Konzept und damit das Coaching in Gänze zu Humbug erklärt. Eine fundierte Betrachtung aber hätte an genau dieser Stelle ansetzen müssen. Dass dies nicht geschieht, ist zu kritisieren: Der Autor setzt sich nur in geringem Maße mit diesem Konzept auseinander, betrachtet vor allem nur *ein* mögliches Coaching-Konzept beispielhaft und zieht aus dieser oberflächlichen Darstellung den Schluss, dass Coaching ein Werk des Teufels ist und die Sprecherziehung, wenn sie sich auf dieses Feld begibt, ebenfalls.

Sicherlich ist es notwendig, sich Gedanken darüber zu machen, wohin sich die Sprecherziehung im Sinne der Vermittlung rhetorischer Kommunikation entwickeln wird und wie sich das Ziel der Entwicklung einer kritischen Mündigkeit in der heutigen Zeit erreichen lässt, aber es ist doch weltfremd zu behaupten, dass rhetorische Kommunikation dies nicht auch in wirtschaftlichen Zusammenhängen tun könne. Eine Auseinandersetzung damit findet sich z. B. in Band 29 von Sprache und Sprechen: „Sprechen, Führen, Kooperieren in Betrieb und Verwaltung“ (Bartsch 1994). Natürlich arbeiten Sprecherzieher als Rhetorik-Trainer, und sie vermitteln eine Rhetorik, die ihre Grundlagen aus den ethisch-moralischen Vorgaben des Ziels der Vermittlung einer kritischen Mündigkeit bezieht; dies kann sich dann in ihren Methoden und Herangehensweisen zeigen. Und m. E. können Sprecherzieher bzw. Sprechwissenschaftler dies genauso in Coachings vermitteln, denn kritische Mündigkeit und beruflicher oder privater Erfolg müssen sich eben nicht antagonistisch gegenüber stehen, so wie es der Autor behauptet. Das ist ja gerade die Herausforderung, der sich Sprecherzieher und Sprechwissen-

schaftler stellen müssen: die Ideale, die Hellmut Geißner formuliert hat, in der jeweiligen beruflichen Praxis umzusetzen, sei es in Trainings oder auch im Coaching.

Die Mär vom Paradigmenwandel erinnert mich ein wenig an die alte Diskussion über Rhetorik als Kunst der Manipulation auf der einen Seite, der eine Rhetorik als Instrument der Aufklärung auf der anderen Seite gegenübersteht. Im Zuge dessen wurde das, was der Autor beschreibt (vielleicht ohne den Begriff neoliberal) schon öfters diskutiert und betrachtet (vgl. Jens 1985). Ein Bezug hierzu hätte dem Artikel sicherlich ebenfalls gut getan. Meines Erachtens wurde damit eine Chance vertan: zum einen durch den fehlenden Hinweis auf den eben erwähnten Diskurs, aber zum anderen auch durch fehlende Gedanken, inwiefern sich nicht auch Möglichkeiten für die Sprecherziehung im Sinne der Erziehung zu kritischer Mündigkeit im Rahmen eines Coachings ergeben könnten – hätte da nicht auch die Sprechwissenschaft bzw. die Sprecherziehung etwas zu sagen? – denn sie betrachtet nun einmal ebenfalls die Kommunikation und Interaktion eines oder mehrerer Menschen in seinem sozialen Umfeld.

Was mich stört an dieser Polemik ist das Tendenziöse, das Verallgemeinernde und das Verabsolutierende; der Autor sollte, ehe er demnächst wieder einmal einen Paradigmenwandel verkündigt, vielleicht erst einmal die Paradigmen, die er kritisiert und in denen er sich bewegt, genauer unter die Lupe nehmen, dann würde ihm auffallen, dass die Welt, und sei es auch nur die rhetorische, nicht ganz so einfach ist, wie er es anscheinend gerne hätte.

Literatur:

- Bartsch, E. (1994) (Hrsg.): Sprechen – Führen – Kooperieren in Betrieb und Verwaltung. Kommunikation in Unternehmen. München. (Sprache und Sprechen, Bd. 29)
- Jens, Walter (1985): Von deutscher Rede. München, Zürich.
- Migge, B. (2007): Handbuch Coaching und Beratung. Wirkungsvolle Modelle, kommentierte Falldarstellungen, zahlreiche Übungen. Weinheim, Basel.

Andrea Brunner

Bericht von der 47. BVS-Fortbildungstagung „Workshop Teamdynamik“ mit Georg Franke am 7. Juni 2012

Zum Thema schreibt der Referent: „Teamdynamik“ ist ein Bündel von Methoden, die sich im Alltag von Workshops hervorragend eignen, Inhalte zu erarbeiten und die Gruppenprozesse voranzubringen. Herausragendes Merkmal ist die Sitzweise im Kreis, ohne Tische. [...]"

So fand sich ein Kreis von TeilnehmerInnen zusammen, um sich mit der Methode vertraut zu machen. Da wir alle "alte Hasen und Häsinnen" in puncto Kommunikationsprozesse sind, waren wir neugierig auf neue Formen eines prozessgesteuerten Ablaufs zur Interaktion innerhalb von Arbeitsgruppen, sogenannten Teams. Viele Teilbereiche der Arbeitsaufgaben an die TeilnehmerInnen waren uns aus anderen Settings bekannt und es entstanden erste Widerstände und Diskussionsbedarf über Sinn und Zweck der strikt erscheinenden Anweisungen und Durchführungsmodalitäten. Selbst Poggendorf, ein prominenter Autor und Vertreter der Teamdynamik meint: "Die Kommunikation im team-dynamischen Kreis ist in ihrer Form einfach und eindeutig. Sie erscheint manchem als "hart", manchem "wie im Kindergarten"". Dies ermöglichte es, alte Seminarkonzepte zu überdenken und sich auf Neues einlassen zu müssen.

Teamdynamik gilt als Methode zur Verbesserung der Zusammenarbeit von MitarbeiterInnen, insbesondere bei zeitlich befristeten Projekten. Was ist an der Methode das Besondere und warum führte sie zu Widerständen? Poggendorf, beschreibt trefflich, welche Idee hinter „Teamdynamik“ steht: "Die soziale Dy-

namik in Organisationen und Teams hat man eigentlich schon immer wahrgenommen und beschrieben, selbst wenn man sie nicht Teamdynamik genannt hat. Wir verstehen Teamdynamik aber als Methodenbündel, mit dem wir moderieren, motivieren und Kooperation unterstützen." Das „Methodenbündel“ hat unsere Mitglieder aufgerüttelt, da Vieles bekannt war, jedoch anders zur Anwendung kam als erwartet. So war das sonst bekannte exponierte Stehen vor der Gruppe in die Mitte des Kreises verlagert worden, was auf Ablehnung stieß, da ca. die Hälfte des Stuhlkreises im Rücken der sprechenden Person stand. Das Stehen im Zentrum hat folgende Bewandnis. „Die Kreismitte wird methodisch als sozialer Fokus genutzt. Das fördert den informativen und emotionalen Austausch, die sozialen und persönlichen Kompetenzen, die Empathie und das Selbstbewusstsein.“ (Poggendorf) Die Team-Dynamik dient dazu, Kräfte zu bündeln, Ziele zu verfolgen und im Vorfeld Einigkeit und Gemeinsamkeit zu schaffen. Team sollte nicht als „Toll, Ein Anderer Macht's“ verstanden werden, sondern als Kreis, der durch fachkundige Moderation und unter geeigneten Rahmenbedingungen die Ressourcen des Teams zur Geltung kommen lässt. "Das Team gewinnt an Harmonie und Synergie, Stabilität und Außenwirkung. Es wird kreativer und produktiver durch mehr Einigkeit." (Poggendorf)

Unser Referent und BVS-Mitglied Georg Franke führte uns, trotz oder gerade wegen unserer anfänglichen Widerstände kompetent und engagiert in die „Teamdynamik“ ein. Anregende Gespräche über das Konzept wurden auch während des anschließenden gemeinsamen Mittagessens weiter geführt. Nach dem Motto: „Je mehr Widerstand, je mehr Fortgang.“

Quellen / Literatur:

<http://de.wikipedia.org/wiki/Teambildung>
(15.11.12)

<http://www.fh-fulda.de/index.php?id=3687>
[hier: Zitate aus Interview mit Poggendorf]
(15.11.12)

Poggendorf, Armin: Angewandte Teamdynamik: Teamentwicklung im Raum. In: Training aktuell, Heft 10/2011, S. 22-25

Poggendorf, Armin: Trainerkompetenz: Angewandte Teamdynamik: Methodik für Trainer, Berater, Pädagogen und Teamentwickler. Berlin, 2012. 432 S.; € 36,-

Anja Oser

Bericht von der 48. BVS-Fortbildungstagung „Yoga in der Sprecherziehung“ am 11. November 2012

Yoga ist mit dem deutschen Wort Joch verwandt und meint eine Art von Einspannen des Körpers, um Konzentration zu erreichen, mit dem Ziel, mit Gott eins zu werden.

Zehn BVS-Mitglieder hatten sich statt zum sonntäglichen Gottesdienst zur halbjährlichen Fortbildungstagung mitten in der Heidelberger Weststadt eingefunden, die tatsächlich in einem ehemaligen Kirchensaal stattfand. Dort hat Susan Holze-Apell, Physiotherapeutin und Yogalehrerin und ganz nebenbei mit einem Sprecherzieher verheiratet, nach liebevoller Saniierung eine Praxis eingerichtet - ein wunderbarer Ort, um den Ausgleich zu Stress und Unruhe zu finden.

Zunächst durften wir unseren Sonntagschlaf ein wenig verlängern, während wir, entspannt liegend, passend zu den sieben Chakren Farben imaginierten, von rot, orange, gelb hin zu grün, hellbraun, indigo und weiß. Ist doch die Energie, die

wir als ausdrucksvolle Sprecher brauchen, etwas Ganzheitliches.

Im Mittelpunkt der weiteren Übungen stand Pranayama mit Atem- und Energielenkungsübungen. Sehr hilfreich zum Beispiel die Wechselatmung für einen Ausgleich von Yin und Yang, links und rechts, oder die Kehlatmung mit leicht schnarchendem Geräusch, die den Atem ein wenig bremst und dadurch vertieft.

Bei der Berghaltung ging es um den festen Stand und ein starkes Wurzelchakra; auch zu den anderen Chakren bot Susan Holze-Apell, die in Indien ihre Yoga-Ausbildung absolviert hat und selbst z. B. in Kinesiologie ausgebildet, verschiedene Körperübungen an, um die Chakren zu öffnen. Vom Krokodil über den Fisch, von der Eule über den Löwen, hinter den Tieren verbargen sich Übungen, die für Stressgeplagte sehr hilfreich sind.

Beim Gorilla hieß es nicht nur den Atem bewusst einzusetzen, sondern auch Geräusche wie „ho-ho-ho“ zu artikulieren – und was wäre Yoga ohne „Om“? Somit hatte auch die Stimme ihren Platz.

Die eine oder andere Übung brachte den einen oder anderen Teilnehmer an seine körperliche Grenze, so dass es sich doch ein wenig wie ein Joch anfühlte. Wobei der Effekt die meisten belohnte. So fühlten wir uns nach drei Stunden Yoga körperlich beweglicher und mental entspannter und konnten uns mit gutem Gefühl auf die Schulter klopfen, nicht nur anwesend, sondern aktiv dabei gewesen zu sein. Yoga, ein guter und uralter Weg, um unser Prinzip der Ganzheitlichkeit zu leben.

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!

BECKERT, Peter; BRAUN, Wolfgang G.; WILLI, Patrizia: Stottern bewegt. Ein bewegungsorientierter Ideenpool für die direkte Stottertherapie. Schaffhausen: Schubi, 2012. 154 S.; € 26,90

BERG, Reni: Ich sein - Mut zum Ich. Der Rhetorik-Roman. Bühl/Baden: ikotes Verlag, 2012. 525 S., € 39,90 (Hardcover) / € 29,99 (eBook)

BRAUN, Otto; LÜDTKE, Ulrike (Hrsg.): Sprache und Kommunikation – Behinderung, Bildung und Partizipation. Stuttgart: Kohlhammer, 2012. 718 S.; € 59,90 (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik Band 8)

BRAUN, Wolfgang G.; STEINER, Jürgen: Prävention und Gesundheitsförderung in der Sprachentwicklung. Einführung mit Materialien. München: Reinhardt, 2012. 138 S.; € 39,90 (mit Film- und Audiodateien sowie Kopiervorlagen auf DVD; mit einem Beitrag von Oskar Jenni. Praxis der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik; 8)

BÜHLING, Stefanie: Logopädische Gruppentherapie für Kinder und Jugendliche. Stuttgart: Georg Thieme Verlag, 2013. 106 S.; € 39,99

DIRKS, Sandra: Das Humorkochbuch für Trainer. Methodenbuch zur Gestaltung humorvoller, unterhaltsamer Seminare. Bonn: managerSeminare, 2012. Ca. 350 S.; € 39,90

DOLLINGER, Anna: Veränderungskompetenz ausbauen. Ein sechstägiger Change-Management-Lehrgang. Bonn: managerSeminare, 2011. CD-ROM, € 248,- (Schulungsunterlagen)

ECKERT, Hartwig: Sprechen Sie noch oder werden Sie schon verstanden? Persönlichkeitsentwicklung durch Kommunikation. 3., aktual. Auflage. München, Basel: E. Reinhardt, 2012. 223 S. u. Audio-CD. € 19,90

ECKERT, Hartwig: (Hrsg.): Wirtschaftsrhetorik. München, Basel: Ernst Reinhardt, 2013. 201 S., € 26,90 (Sprache & Sprechen; Band 46)

FLESCH BALDIN, Sofie: Professionelle Empfindungen. Prinzipien des Körper-Stimmtrainings nach Jurij Vasiljev. Hausarbeit im Rahmen des Diplomstudiengangs Sprecherziehung der Staatlichen Hochschule für Musik u. Darstellende Kunst. Stuttgart, 2012. 68 S.

FÖRSTER, Jens: Psychologie. Einführung in die Alltagspsychologie. Ein Seminar der ZEIT Akademie. Hamburg: Zeitverlag, 2012. 14 Lektionen auf 4 DVDs + Begleitbuch (67 S.). € 149,-

FREI, Tanja: Keep cool. Stressmanagement: Mehr Gelassenheit bei emotionalen Turbulenzen. Stressanalyse: Das eigene Stressprofil erkennen. Methodenpool für innere Ruhe und entspannte Aufmerksamkeit. Bonn: managerSeminare, 2012. CD-ROM, € 248,- (Schulungsunterlagen)

GASCHLER, Katja; BUCHHEIM, Anna (Hrsg.): Kinder brauchen Nähe. Sichere Bindungen aufbauen und erhalten. Stuttgart: Schattauer & Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft, 2012. 148 S.; 19,95 €

GOTTWALD, Jonathan: Sprechen & Stimme in Ausbildung und Beruf. Eine statistische Erhebung unter den Pastoren des „BEFG“

(Bund evangelisch freikirchlicher Gemeinden). Hausarbeit im Rahmen des Diplomstudiengangs Sprecherziehung der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst. Stuttgart, 2012. 79 S.

HAFTMANN, Anja K.: Mitarbeitergespräche souverän führen. Gesprächskompetenz für Führungskräfte. Institutionalisierte und anlassbezogene Gesprächsarten. Personalwirtschaftliche Schlaglichter. Bonn: managerSeminare, 2011. CD-ROM, € 248,- (Schulungsunterlagen)

HAMMANN, Claudia: AVWS – Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen bei Schulkindern: Ein Ratgeber für Lehrer, Betreuer, Angehörige und Betroffene. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2012. 64 S.; € 8,99

HAMMER, Sabine (Hrsg.): Mein Patient macht nicht mit – was nun? Compliance als Schlüssel zum Therapieerfolg. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2013. 143 S.; € 22,99

HESS, Sabine (Heß): Die Gruppenbändiger. Wie Sie Herausforderungen in Gruppen souverän meistern! Bonn: managerSeminare, 2012. DVD (ca. 26 Min.), € 98,90

HIRSCHFELD, Ursula; NEUBER, Baldur (Hg.): Erforschung und Optimierung der Callcenterkommunikation. Berlin: Frank & Timme, 2011. 258 S.; € 39,80

HOFSTEDDE, Geert: Same, same, but different: the role of culture. 55 Minuten Live-Vortrag auf den Petersberger Trainertagen 2012. Bonn: ManagerSeminare, 2012. DVD, € 39,90 (Vortrag in englischer Sprache)

JUNGMANN, Tanja: Praxis der Sprach- und Kommunikationsförderung. Dortmund: Verlag modernes Lernen, 2012. 208 S.; € 19,95

KLAFFL, Han's [sic!]: Langenscheidt Lehrer – Deutsch. Deutsch – Lehrer. Erkenntnisse aus 40 Jahren Ferien. Berlin, München: Langenscheidt, 2012. 128 S.; € 9,99

KLIEBISCH, Udo W.; MELOEFSKI, Roland: Beratungstrainer für junge Lehrer. Die wesentlichen Techniken zur kompetenten Beratung von Eltern und Schülern. Buxtehude: AOL-Verlag, 2011. 96 S.; € 15,75

KNAPE, Joachim; KRAMER, Olaf; SCHIRREN, Thomas (Hrsg.): Rhetorik. Bildung – Ausbildung – Weiterbildung (Neue

Rhetorik, Band 13). Berlin: Weidler, 2012. 262 S., € 42,00

LANGE, Stefan: Kommunikationskompetenz in Therapieberufen: Gemeinsam ans Ziel. Idstein: Schulz-Kirchner, 2012. 228 S.; € 32,99

LEUTHE, Friederike: Richtig sprechen mit demennten Menschen. 2., aktual. Auflage. München, Basel: E. Reinhardt, 2012. 190 Seiten € 19,90

LINKLATER, Kristin: Die persönliche Stimme entwickeln. 4. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt, 2012. 280 S. mit Audio-CD, € 29,90

LURZ, Thomas; FARGEL, Yasmin M.: Auf der Erfolgswelle schwimmen. Was junge Menschen wissen müssen, um erfolgreich zu werden. Offenbach: Gabal, 2012. 184 S.; € 19,90

MANNHARD, Anja: Sigmatismus (Lispeln). Ein Ratgeber für Eltern, erwachsene Betroffene, pädagogische Fachkräfte in Kita und Schule, Kinderärzte, Zahnärzte und Kieferorthopäden. Idstein: Schulz-Kirchner, 2012. 56 S.; € 8,40

NATKE, Ulrich (Hrsg.): Wissen über Stottern. Aktuelle Informationen für Laien und angehende Fachleute. Neuss: Natke, 2012. 75 S.; € 4,90

NIODUSCH, Sabine: Projekte erfolgreich starten und steuern. Methoden und Instrumente richtig einsetzen. Ziele, Termine und Kosten im Blick behalten. Ressourcen realistisch nutzen. Bonn: managerSeminare, 2012. CD-ROM, € 248,- (enthält 340 PPT-Folien, Traineranleitungen, Impulse, Vorlagen, Übungen)

NOBIS-BOSCH, Ruth; RUBI-FESSEN, Ilona; BINIEK, Rolf; SPRINGER, Luise: Diagnostik und Therapie der akuten Aphasie. Stuttgart. New York: Georg Thieme Verlag, 2013. 230 S.; € 39,99 (Forum Logopädie)

OCKEL, Eberhard: Buchstaben werden zu Welten... Ein Vorleseratgeber für Eltern, Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen. Vechta: Geest-Verlag, 2012. 172 S.; € 12,-

Pons Wörterbuch der Jugendsprache 2013. Stuttgart: Klett, 2012. 144 S.; € 3,99

PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Mündlichkeit in aller Munde... Beiträge zur

Düsseldorfer Mündlichkeit. Alpen: pabst press, 2012. 247 S.; € 19,80

PULLWITT, Erika; WINNECKEN, Andreas: Aphasie – wenn Sprache zerbricht. Die Betroffenheit der Mitbetroffenen. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2012. 168 S.; € 28,99

RANKEL, Roger; NEISEN, Marcus: Etwas etwas anders machen... und dadurch besser verkaufen. Offenbach: Gabal, 2012. 208 S.; € 24,90

REICH, Daniela: Erfolgreich verkaufen mit Persönlichkeit. Kundenpsychologie und Gesprächstechniken. Bedarf erkennen und Einwände als Chance nutzen. Ganzheitlich überzeugen und den Verkaufsabschluss sicher herbeiführen. Bonn: managerSeminare, 2011. CD-ROM, € 248,- (Trainingskonzept)

REINER, Christian: Friedrich Hölderlin – Turmgedichte. München: ECM, 2012. CD mit 25 Gedichten sowie zwei Essays von Peter Sloterdijk (Nachgegenwart. Zur Poesie des Rests) und Wolf Wondratschek (Tod durch Unsterblichkeit)

RIESE, Gerd: King George, Chagall, die Monroe und wir. Erzählungen aus dem Leben stotternder Menschen. Köln: Demosthenes, 2012. 219 S.; € 14,80

RITTER, Hans Martin: Seitenblicke. Politische und unpolitische Gedichte 2011/2012. Berlin: epubli GmbH, 2012. 108 S.; € 12,-

Die „seitenblicke“ sind überwiegend 2011/12 entstanden. Zum Teil handelt es sich um Zeitungs-Gedichte – Reflexe auf Berichte und Bildmaterial aus Zeitungen – oder um beiläufige Erfahrungen aus dem Alltag. Der Hinweis „politische und unpolitische gedichte“ verweist auf die Spannung von politischen und privaten Aspekten in den Texten, er kehrt die gängige Formel aus den späten 60er Jahren, dass „das Private auch politisch“ sei, allerdings eher um und sucht die privaten Regungen – auch im öffentlichen Ereignis. Dies betrifft etwa Gesichter und Haltungen in politischen Zusammenhängen, mediale Gefühle im öffentlichen Leben, Theaterereignisse, Bilder und Fotos und generell Vorgänge der Welt im „Kunstlicht“, philosophische Reflexe, aber auch den Blick in private Räume und Gefühle.

RUBERG, Tobias; ROTHWEILER, Monika: Spracherwerb und Sprachförderung in der

Kita. Stuttgart: Kohlhammer, 2012. 202 S.; € 24,90

STÄRK, Johannes: Erfolgreich im Vorstellungsgespräch und Jobinterview. Das Standardwerk für Führungs- und Nachwuchskräfte. Offenbach: Gabal, 2012. 192 S., inkl. CD-ROM mit 200 Trainingsfragen, € 19,90

SCHMITZ, Petra: Erfassung von Sprachverstehenskontrollprozessen (Comprehension Monitoring) bei Kindern im Alter von 3:6 – 4;11 Jahren. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2012. 152 S.; € 25,99

SCHULZE-JENA, Andrea: Her damit! - Dysarthrie – Module 1-3. Ein Spiel für die Dysarthrie- und Artikulationstherapie bei Erwachsenen. Köln: Prolog, 2012. € 34,90

STÖVER-BLAHAK, Anke: Sprechen und Vortragen lernen im Fremdsprachenunterricht. Interpretativ, Kreativ und ganzheitlich mit Gedichten. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 2012. 338 S. + DVD; € 54,95

THÖMMES, Rebecca: So stimmt es mit der Stimme. Übungen zur Sprech- und Stimmbildung für Lehrer. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. 103 S.; € 15,90

THUM, Georg: Stottern in der Schule. Ein Ratgeber für Lehrerinnen und Lehrer. Köln: Demosthenes, 2011. 100 S.; € 12,50

WERTGENS, Alexander: Krankheit und Schule – wie ist das möglich. Rahmenbedingungen, Organisation, pädagogische Hilfen – Ein Ratgeber für Schüler, Eltern und Lehrkräfte. Idstein: Schulz Kirchner Verlag, 2012. 64 S.; € 8,99

ZIELINSKI, Hilde; ZIELINSKI, Peter; KOFORT, Michael: Das WWW des Stotterns. Was ist Stottern? Was sind die Ursachen? Welche Hilfen gibt es? Ein Interviewfilm mit Stotterexperten. Köln: Stotterer-Selbsthilfe, 2011. DVD 82 Min., € 9,50

Bibliographie

Zeitschriftenbeiträge und Beiträge in Sammelbänden

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

ABDO, Chero Zordar: Dieter Nuhr, Mario Barth und Johann König – Zu den Wirkungsfaktoren erfolgreicher Comedians. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Mündlichkeit in aller Munde. Alpen, 2012. S. 190-200

ANDERS, Lutz-Christian: 80. Geburtstag von E.-M. Krech. In: DGSS@ktuell, 3/2012, S. 33-34

APEL, Heiner; MÉNDEZ, Josefina; von LAGUNA, Katrin: O Brother, Where Art Thou? Bestandsaufnahme der (universitären) Ausbildung von Rhetorik-Trainern und ein Seminar-Beispiel der RWTH Aachen. In: KNAPE/KRAMER/SCHIRREN (Hrsg.): Rhetorik. Bildung – Ausbildung – Weiterbildung. Berlin, 2012. S. 91-102

BECKER, Susanne Helene: Nachrichten aus der Slamly. Slam Poetry erschließen. In: Deutsch 5 bis 10. Heft 32/2012: Gedichte erschließen. S. 26-28

BECKER, Susanne Helene; PABST-WEINSCHENK, Marita: Gedichte erschließen mit Erfolg. In: Deutsch 5 bis 10. Heft 32/2012: Gedichte erschließen. S. 29-31

BECKER, Susanne Helene; PABST-WEINSCHENK, Marita: Lyrische Schätze erschließen. In: Deutsch 5 bis 10. Heft 32/2012: Gedichte erschließen. S. 1

BECKER, Susanne Helene; PABST-WEINSCHENK, Marita: Zur Deutungsvielfalt ermutigen. Methoden, die Schüler auf die Spur bringen. In: Deutsch 5 bis 10. Heft 32/2012: Gedichte erschließen. S. 32-33

BENDER-HÖRMANDINGER, Christa; SCHÜLLER, Sabine: Träumst Du noch oder denkst Du schon? Sich selbst bewusst werden durch die Denkstil-Diagnose (DSD) . In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Mündlichkeit in aller Munde. Alpen, 2012. S. 211-217

BEUSHAUSEN, Ulla: Methodenorientierung in der Stimmtherapie. Stimmtherapeutische Methoden und ihr Einsatz in der therapeutischen Praxis – eine qualitative Studie. In: Forum Logopädie, 26 (2012), 5, S. 30-35

BÖHME, Katie: Internetbasierte Rhetoriktrainings – Praktiken, Probleme, Potentiale. In: KNAPE/KRAMER/SCHIRREN (Hrsg.): Rhetorik. Bildung – Ausbildung – Weiterbildung. Berlin, 2012. S. 121-146

BORGETTO, Bernhard: Gesundheitswissenschaftliche Grundlagen der Logopädie. Ein Beitrag zur Diskussion über die Positionierung der Logopädie gegenüber ihren Bezugswissenschaften. In: Forum Logopädie, 26 (2012), 5, S. 6-11

BRAUN, Wolfgang G.; STEINER, Jürgen: Kooperativ früh Stärken nutzen und Risiken begegnen. Gesundheitsförderung und Prävention in der Sprachentwicklung. In: Forum Logopädie, 26 (2012), 5, S. 24-29

BUCHHOLZ, Anuschka: Das Stimmorchester. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Mündlichkeit in aller Munde. Alpen, 2012. S. 89-94

CLERMONT-DUNCKER, Carina: Theaterpädagogik - Spiel mit den Möglichkeiten! In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Mündlichkeit in aller Munde. Alpen, 2012. S. 184-189

DOBBELER, Brigitte von: Fragen an eine Märchenerzählerin. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Mündlichkeit in aller Munde. Alpen, 2012. S. 164-174

DYNKOWSKA, Malgorzata; LOBIN, Henning; ERMAKOVA, Vera: Erfolgreich präsentieren in der Wissenschaft? Empirische Untersuchungen zur kommunikativen und kognitiven Wirkung von Präsentationen. In: ZfAL, 2012, Heft 57, S. 33-65

ECKERT, Hartwig: Stagnierende und dynamische Elemente in Verhandlungen: Von der kommunikativen „Werkseinstellung“ zur steuernden Dynamik. In: Sprache und Sprechen; Band 46: ECKERT, Hartwig (Hrsg.): Wirtschaftsrhetorik. München, Basel: 2013. S. 9-15

ENDERS, Frank: Limbisch sprechen. Über die Chancen emotionalen Lernens. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Mündlichkeit in aller Munde. Alpen, 2012. S. 108-117

ESSER, Alexandra; HAUCH, Hanna: Dem Reim auf der Spur. Eine lyrische Schatzsuche. In: Deutsch 5 bis 10. Heft 32/2012: Gedichte erschließen. S. 4-8

Ethische Richtlinien für Sprecherzieher/innen (DGSS) . In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Mündlichkeit in aller Munde. Alpen, 2012. S. 242-244

FALKENBERG, Florian; BRAUMANDL, Isabell: Die Ausbildung zum Coach für Karriere- und Lebensplanung (CoBeCe) – Konzept-coaching als Tool zur Gesprächsführung im Unternehmen. In: Sprache und Sprechen; Band 46: ECKERT, Hartwig (Hrsg.): Wirtschaftsrhetorik. München, Basel: 2013. S.16-28

FALKENBERG, Florian; FALKENBERG, Friederike; KÖPFF, Nathalie: Emotionale Kommunikation entwickeln mit dem Training „Erfolgreich Emotional Kommunizieren (EEK)“. In: Sprache und Sprechen; Band 46: ECKERT, Hartwig (Hrsg.): Wirtschaftsrhetorik. München, Basel: 2013. S.29-44

FRIESE, Eva-Maria; MARTELOCK, Sandra: Von DADA bis zur Konkreten Poesie – Theorie und Beispiele moderner Sprechgestaltungen. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Mündlichkeit in aller Munde. Alpen, 2012. S. 148-156

GANSTER, Andrea: Unterstützte Kommunikation und Logopädie. In: logoTHEMA, 9 (2012), 2, S. 5-6

GAST, Wolfgang: Die juristische Subsumtion als rhetorisches Verfahren. Überlegungen zur Rolle der Rhetorik in der juristischen Ausbildung. In: KNAPE/KRAMER/SCHIRREN (Hrsg.): Rhetorik. Bildung – Ausbildung – Weiterbildung. Berlin, 2012. S. 189-196

GEGNER, Christian: Kommunikationspädagogische Handlungsempfehlungen für Zahnmediziner: Resultierende Erkenntnisse aus einer Studie zur Zahnarzt-Patienten-Kommunikation. In: Sprache und Sprechen; Band 46: ECKERT, Hartwig (Hrsg.): Wirtschaftsrhetorik. München, Basel: 2013. S.45-59

GÖTZ, Engelbert: Der Faktor Zeit in der Kommunikation von Führungskräften oder: Warum im Unternehmen nicht immer alle in der gleichen Zeit leben. In: Sprache und Sprechen; Band 46: ECKERT, Hartwig (Hrsg.): Wirtschaftsrhetorik. München, Basel: 2013. S.60-70

GRIMM, Philip: Von Studierenden für Studierende – das Düsseldorfer Projektmuseum im Konzept des E-Learning. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Mündlichkeit in aller Munde. Alpen, 2012. S. 201-210

HAUCH, Hanna: Protogoras meets Student 2.0. Rhetorik und Didaktik an der Universität. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Mündlichkeit in aller Munde. Alpen, 2012. S. 101-107

HEILMANN, Christa M.: Stiefkind Körpersprache. Verortung der Körpersprache in der Theorie der mündlichen Kommunikation. In: Bose, Ines u. Neuber, Baldur (Hrsg.): Interpersonelle Kommunikation. Analyse und Optimierung. Hallesche Schriften zu Sprechwissenschaft und Phonetik Bd. 39. Lang: Frankfurt/M., 2011. S. 47-54.

HEILMANN, Christa M.: Der 7-38-55-%-Mythos – Falle des Bewerbungsgesprächs. In: Sprache und Sprechen; Band 46: ECKERT, Hartwig (Hrsg.): Wirtschaftsrhetorik. München, Basel: 2013. S.71-77

HEILMANN, Christa M.: Der kommunikative Körper. Themenzentrierte Interaktion 25 (2011), 1, 43-53.

HEILMANN, Christa M.: Erinnerungen. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Anwendungsfelder kooperativer Rhetorik. Pabst press: Alpen, 2011. S. 88-90.

HEITWERTH, Resi; MOLS, Doriss: Sie haben die Wahl – Mediensprechen mit Ideen der Alexandertechnik. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Mündlichkeit in aller Munde. Alpen, 2012. S. 48-60

HILLEGEIST, Kerstin: „Ich buchstabiere deine Träume“. Metaphern erfinden und entschlüsseln. In: Deutsch 5 bis 10. Heft 32/2012: Gedichte erschließen. S. 18-21

HILLEGEIST, Kerstin: „Raus – heim – Bett“. Richtig betonen. In: Deutsch 5 bis 10. Heft 32/2012: Gedichte erschließen. S. 16-17

HILLEGEIST, Kerstin: ich buchstabiere deine Träume. Metaphern erfinden und entschlüsseln. In: Deutsch - Unterrichtspraxis für die Klassen 5-10. Heft 32 (2012): Gedichte erschließen. Seelze: Friedrich. S. 18-21.

HILLEGEIST, Kerstin: Raus - heim - Bett. Richtig betonen. In: Deutsch - Unterrichtspraxis für die Klassen 5-10. Heft 32 (2012): Gedichte erschließen. Seelze: Friedrich. S. 16-17

HILLEGEIST, Kerstin: Vom lebendigen Rhythmus in Gedichten. So ersetzt bewusstes Sprechen das „Leiern“. In: Deutsch 5 bis 10. Heft 32/2012: Gedichte erschließen. S. 12-15

HILLEGEIST, Kerstin: Vom lebendigen Rhythmus in Gedichten. So ersetzt bewusstes Sprechen das Leiern. In: Deutsch - Unterrichtspraxis für die Klassen 5-10. Heft 32 (2012): Gedichte erschließen. Seelze: Friedrich. S. 12-15.

HINZ, Lienhard: Sprechverse zur Ausspracheschulung. Rezension von Inge Refisch: Sprechübungen mit Gedichten. Übungsvorlagen für Sprachtherapie, Sprecherziehung, Stimmschulung und Deutschunterricht. In: Die Sprachheilarbeit, 57 (2012), 3, S. 167

JACKEL, Birgit: Verbunden-Sein über kommunikative Strukturen. „Bonding“ und „Attachment“. In: logoTHEMA, 9 (2012), 2, S. 27-30

JANSEN, Miriam: Stimmig Präsenz zeigen auf der Bühne. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Mündlichkeit in aller Munde. Alpen, 2012. S. 95-100

JASKOLSKI, Ernst W.; PABST-WEINSCHENK, Marita.: Präsentationen zielgenau planen. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Mündlichkeit in aller Munde. Alpen, 2012. S. 61-66

JESSENITSCHNIG, Sabrina: Die pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten sprachverwundelter Kinder. Eine exemplarische

Analyse im Kindergarten. . In: logoTHEMA, 9 (2012), 2, S. 22-24

KIENPOINTNER, Manfred: Topik und Didaktik. Zur Lehrbarkeit der Findung von Argumenten. In: KNAPE/KRAMER/SCHIRREN (Hrsg.): Rhetorik. Bildung – Ausbildung – Weiterbildung. Berlin, 2012. S.229-251

KINDT, Walther: Redeanalyse und Redebewertung. Ein Plädoyer für eine Neuorientierung und Fundierung der Schulung und Evaluation rhetorischer Fähigkeiten. In: KNAPE/KRAMER/SCHIRREN (Hrsg.): Rhetorik. Bildung – Ausbildung – Weiterbildung. Berlin, 2012. S. 147-163

KIRCHNER, Baldur: Über die psychischen Voraussetzungen des rednerischen *movere* und *delectare*. In: KNAPE/KRAMER/SCHIRREN (Hrsg.): Rhetorik. Bildung – Ausbildung – Weiterbildung. Berlin, 2012. S. 17-30

KÖHLER, Kerstin; SKORUPINSKI, Cäcilie: Mitarbeitergespräche strukturiert führen. In: Sprache und Sprechen; Band 46: ECKERT, Hartwig (Hrsg.): Wirtschaftsrhetorik. München, Basel: 2013. S. 78-85

KRAMER, Olaf: Verbotene Rhetorik. List, Tücke und geheimes Wissen als Erfolgsformeln in der rhetorischen Ratgeberliteratur. In: KNAPE/KRAMER/SCHIRREN (Hrsg.): Rhetorik. Bildung – Ausbildung – Weiterbildung. Berlin, 2012. S. 165-180

KRENZ, Marcel: Professionelle Kommunikation – Kooperative Rhetorik in der Praxis. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Mündlichkeit in aller Munde. Alpen, 2012. S. 38-47

LEHMANN, Rebekka: Maulaffen feilhalten im Musenhof. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Mündlichkeit in aller Munde. Alpen, 2012. S. 232-235

LEPSCHY, Annette: „Tja, Sie sind halt der Zustandsstörer“ – Triggerfilme als Auswahlmethode im Assessment-Center. In: Sprache und Sprechen; Band 46: ECKERT, Hartwig (Hrsg.): Wirtschaftsrhetorik. München, Basel: 2013. S.86-100

LÜTJENS, Meta: „Spiegel das Kätzchen“ – Zur Entstehung eines Kinderhörspiels. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Mündlichkeit in aller Munde. Alpen, 2012. S. 175-183

MEISSNER, S.; PIETSCHMANN, Judith: Rhetorische und phonetische Einflussfaktoren auf die Qualität von Telefonverkaufsgesprächen. In: Hirschfeld, U. / Neuber, B. (Hg.): *Erforschung und Optimierung der Callcenterkommunikation*. Berlin: Frank & Timme, 2011, S. 215-248.

MEISSNER, S.; PIETSCHMANN, Judith; WALTHER, M.; NÖBEL, L.: Innovative IT-gestützte Ansätze zur Bewertung der Gesprächsqualität in Telefonverkaufsgesprächen. In: Hirschfeld, U. / Neuber, B. (Hg.): *Erforschung und Optimierung der Callcenterkommunikation*. Berlin: Frank & Timme, 2011, S. 195-213.

MOREK, Miriam; HELLER, Vivien: Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte Ihres Gebrauchs. In: *ZfAL*, 2012, Heft 57, S. 67-101

MÜLLER, Michael: „Wir haben die Lösung!“ ist unser Problem oder: Wer kein Problem findet, hat keine Lösung. In: *Sprache und Sprechen*; Band 46: ECKERT, Hartwig (Hrsg.): *Wirtschaftsrhetorik*. München, Basel: 2013. S.101-105

PABST-WEINSCHENK, Marita: Checklisten für gute Interpretationen. In: *Deutsch 5 bis 10. Heft 32/2012: Gedichte erschließen*. S. 34-35

PABST-WEINSCHENK, Marita: Das kooperative Rhetorik-Konzept des Hernstein Instituts für Management und Leadership. In: *Sprache und Sprechen*; Band 46: ECKERT, Hartwig (Hrsg.): *Wirtschaftsrhetorik*. München, Basel: 2013. S.106-123

PABST-WEINSCHENK, Marita: Die Sprechkollage als moderne Hörspielform. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): *Mündlichkeit in aller Munde*. Alpen, 2012. S. 157-163

PABST-WEINSCHENK, Marita: Die *Todesfuge* von Paul Celan. Interpretationsfragen entwickeln. In: *Deutsch 5 bis 10. Heft 32/2012: Gedichte erschließen*. S. 22-25

PABST-WEINSCHENK, Marita: Düsseldorf Sprechprobe. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): *Mündlichkeit in aller Munde*. Alpen, 2012. S. 236-241

PABST-WEINSCHENK, Marita: Edel sei der Mensch... Haiku fürs Erinnerungsbuch. In:

Deutsch 5 bis 10. Heft 32/2012: Gedichte erschließen. S. 9-11

PABST-WEINSCHENK, Marita: Fit ans Mikrophon. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): *Mündlichkeit in aller Munde*. Alpen, 2012. S. 230-231

PABST-WEINSCHENK, Marita: Rabulistik versus Kooperative Rhetorik. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): *Mündlichkeit in aller Munde*. Alpen, 2012. S. 7-37

PABST-WEINSCHENK, Marita: Schreiben fürs Sprechen. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): *Mündlichkeit in aller Munde*. Alpen, 2012. S. 225-229

PIETSCHMANN, Judith: Sprechstimme und Persönlichkeit. Wirkungsuntersuchung zum Einfluss sprecherisch-stimmlicher Merkmale auf die Wahrnehmung und Zuschreibung von Persönlichkeitseigenschaften im Kontext der professionellen Telefonie. Halle: Diplomarbeit, 2008 (Mskr.)

PIETSCHMANN, Judith: Wahrnehmung und Wirkung von Persönlichkeitseigenschaften von Callcenteragenten auf den Gesprächsverlauf in Kundengesprächen. In: Hirschfeld, U. / Neuber, B. (Hg.): *Erforschung und Optimierung der Callcenterkommunikation*. Berlin: Frank & Timme, 2011. S. 195-213.

POLLMEIER, Stephanie: Die Methode Schläffhorst-Andersen – die machen auch irgendwas mit Atmung und Stimme. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): *Mündlichkeit in aller Munde*. Alpen, 2012. S. 82-88

RAUSCH, Monika: Sind logopädische Störungsbilder Krankheiten? Subjektive Theorien von Gesundheit und Krankheit in der Logopädie. In: *Forum Logopädie*, 26 (2012), 5, S. 12-17

ROTHER, Ingmar; PIETSCHMANN, Judith; BOSE, Ines: Gesprächskompetenz interdisziplinär beschreiben und trainieren. In: *Sprache und Sprechen*; Band 46: ECKERT, Hartwig (Hrsg.): *Wirtschaftsrhetorik*. München, Basel: 2013. S.124-135

ROTHER, Torsten: PowerPoint is evil! Populäre Kritik an PowerPoint auf dem Prüfstand. Perspektiven für die Sprecherziehung. In: *Sprache und Sprechen*; Band 46: ECKERT, Hartwig (Hrsg.): *Wirtschaftsrhetorik*. München, Basel: 2013. S.136-157

- ROTHKOEGL, Christine: Interviewführung – Was lernt man beim *hochschulradio* und bei der Landesanstalt für Medien über Interviews? In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): *Mündlichkeit in aller Munde*. Alpen, 2012. S. 218-224
- SCHICK, Hagen: Was kostet's, was bringt's? Zum Problem qualitativer Beurteilung von Rhetoriktrainings. In: KNAPE/KRAMER/SCHIRREN (Hrsg.): *Rhetorik. Bildung – Ausbildung – Weiterbildung*. Berlin, 2012. S. 181-188
- SCHIEMENZ-HÖFER, Elvira R.: Das Einstellungsinterview. Häufig praktiziert – auch immer professionell? In: *Sprache und Sprechen*; Band 46: ECKERT, Hartwig (Hrsg.): *Wirtschaftsrhetorik*. München, Basel: 2013. S.158-172
- SCHIRREN, Thomas: Wie die alten Rhetoriker übereinander dachten, schrieben und redeten. In: KNAPE/KRAMER/SCHIRREN (Hrsg.): *Rhetorik. Bildung – Ausbildung – Weiterbildung*. Berlin, 2012. S. 31-52
- SCHMID, Tina; ROMONATH, Roswitha: Sprachentwicklung bei misshandelten Kindern – ein Aufgabenfeld der Sprachtherapie. In: *Sprachheilarbeit*, 57 (2012), 3, S. 126-135
- SCHNORRENBERG, Jo E.: Nachruf auf Hellmut Geißner. In: *DGSS@ktuell*, 3/2012, S. 35-36
- SCHREUDER, Peter: Besser Präsentieren. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): *Mündlichkeit in aller Munde*. Alpen, 2012. S. 67-81
- SCHUMACHER, Oliver Schumacher: Wie Sie als Trainer besser (über)leben. In: *DGSS@ktuell*, 3/2012, S. 12-17
- TEUCHERT, Brigitte: Sabine Seggelke zum 80. Geburtstag. In: *DGSS@ktuell*, 3/2012, S. 32
- TEUCHERT, Brigitte: Zur Ökonomie des Informierens in Unternehmen: Sind Power-Point-Präsentationen die „Universalgenies“ der Kommunikation? In: *Sprache und Sprechen*; Band 46: ECKERT, Hartwig (Hrsg.): *Wirtschaftsrhetorik*. München, Basel: 2013. S.173-188
- THIEL, Bertram; BISKUP, Anna-Elisabeth: Kompetenzen entwickeln und Unterrichtende entlasten. Neues „LPM-Beratungszentrum für Kommunikationspädagogik“ - Außenstelle am KBBZ Neunkirchen. In: *Erziehung und Wissenschaft im Saarland (EuWiS)* 58. Jg., Heft 12/2012-01/2013; S. 12-13
- THIELE, Michael: Feedback & Feedback-Regeln oder: Von den Mühen der Veränderung. In: *Sprache und Sprechen*; Band 46: ECKERT, Hartwig (Hrsg.): *Wirtschaftsrhetorik*. München, Basel: 2013. S.189-199
- WAGNER, Roland W.: Zur rhetorischen Ausbildung in Lehramtsstudiengängen. Bedürfnisse – Möglichkeiten – Probleme am Beispiel Baden Württembergs. In: KNAPE/KRAMER/SCHIRREN (Hrsg.): *Rhetorik. Bildung – Ausbildung – Weiterbildung*. Berlin, 2012. S. 103-120
- WAGNER, Roland: Überlegungen zu Honorarfragen. In: *DGSS@ktuell*, 3/2012, S. 17-20
- YILMAZ, Dilan; FREUDENHAMMER, Marc: Jugendsprache. Eine empirische Untersuchung. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): *Mündlichkeit in aller Munde*. Alpen, 2012. S. 118-129
- ZELLERHOFF, Rita: Einsicht in phonologische Aspekte der Schriftsprachaneignung durch auditive Wahrnehmungsübungen. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): *Mündlichkeit in aller Munde*. Alpen, 2012. S. 130-147
- ZELLERHOFF, Rita: Sprecherziehung in der Ausbildung von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern. In: PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. 2. Aufl. München, Basel, 2011. S. 323–325 (aktualisierte Fassung des Aufsatzes von 2004)
- ZELLERHOFF, Rita: Zuhören lernen. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): *Anwendungsfelder kooperativer Rhetorik*. Beiträge der Sprechkontakte in memoriam Elmar Bartsch. Alpen: Pabst Press, 2011. S. 66-79
- ZINSMAIER, Thomas: Zwischen Orthographie und Philosophie. Lateinische Rhetoriklehrbücher des Frühhumanismus. In: KNAPE/KRAMER/SCHIRREN (Hrsg.): *Rhetorik. Bildung – Ausbildung – Weiterbildung*. Berlin, 2012. S. 53-64

Rezensionen

BERG, Reni: Ich sein – Mut zum Ich. Der Rhetorik-Roman. Bühl/Baden: ikotes Verlag, 2012. 525 S., € 39,90 (Hardcover, ISBN 978-3-941626-08-9) / € 29,99 (e-Book, ISBN 978-3-941-626-12-6)

Reni Berg kannte ich bisher nur als sympathische Kollegin und kompetente Beiträgerin mehrerer Tagungen, breit qualifiziert als promovierte Medizintechnik-Expertin, Diplompädagogin, Stimmtherapeutin, Theaterpädagogin, Kommunikations- und Medien-Lehrtrainerin sowie als Supervisorin. Jetzt können wir sie zusätzlich als belletristische Autorin erleben, nachdem sie auf die Idee kam, ihre Erfahrungen als Grundlage für einen Roman zu verwenden.

Heraus kam eine ausführliche, gut lesbare und höchst informative Geschichte über ein zweitägiges Kommunikations-Seminar in einem teuren Hotel und seine zunächst acht, dann neun prototypischen Teilnehmer(innen). Diese sind Nico, der emotional gelassener werden und seine Stimme besser beherrschen will, Nadja; die selbstbewusster auftreten möchte, Sarah, die ein Problem mit ihrer übergroßen Dominanz hat, Martin, der im Vertrieb besser überzeugen will, Philippe, der seine Vorträge lebendiger gestalten sollte, Vanessa mit ihrem Wunsch, sich in einer Männerdomäne durchzusetzen, Julia, die ihre Emotionen besser im Griff behalten will, Christian, der in Verhandlungen souveräner und mit weniger Lampenfieber auftreten will sowie Marc, dem im 360-Grad-Feedback seine emotionale Kühle und Arroganz vorgehalten wurde.

Viele Strategien, Methoden und Themen werden dazu im Buch vorgestellt, so z. B. die Self-Fulfilling-Prophecy, Meditation, Transaktionsanalyse, Vorstellungsrunden, Atmung, Muskelspannung, Körpersprache,

Gedankenenergie, Stimme, Videofeedback, Argumentations- und Konfliktstrategien und vieles mehr.

Egal, ob man das Buch als einen Roman mit Lehrbuch-Ambitionen oder als ein Lehrbuch in Romanform empfindet – es ist eine empfehlenswerte Lektüre sowohl für rhetorische Laien wie für die Fachwelt!

Roland W. Wagner

BÜHLING, Stefanie: Logopädische Gruppentherapie für Kinder und Jugendliche. Stuttgart: Georg Thieme Verlag, 2013. 106 S.; € 39,99

Gruppenarbeit ist in der Logopädie und Sprechtherapie schon lange üblich; Gruppentherapie ist eine anerkannte Maßnahme der Sprach-, Sprech und Stimmtherapie, Ute Burhop (zur Mundmotorik), Nitz Katz-Bernstein (bei stotternden Kindern und Jugendlichen) sowie Karen Grosstück (bei Sigmatismen) haben bereits spezielle Gruppenmethoden beschrieben. Erfreulich ist es, dass kürzlich zu dieser Methodik eine übergreifende Monographie erschienen ist, in der differenziert diverse gruppentherapeutische Interventionsmöglichkeiten in der logopädischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen beschrieben werden.

Die Neuerscheinung der Diplompsychologin und Logopädin Stefanie Bühling liefert zum einen eine kritische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten der Gruppentherapie und der Rolle der Therapierenden, auf der anderen Seite werden viele konkrete Tipps zum Einsatz gruppenspezifischer Interventionen zu unterschiedlichen Therapiezeitpunkten gegeben. Zahlreiche Praxisbeispiele ermöglichen konkrete Vorstellungen, z. B. von der „Analyse schwieriger Situationen in Gruppen“.

Die Methodensammlung umfasst – von Stefanie Bühling in Anlehnung an die Teambildungsphasen von Bruce Tuckman kreativ „neudeutsch“ überschrieben – das „Forming“ (die Orientierungsphase), das „Storming“ (die Konfrontationsphase), das „Norming“ (die Kooperationsphase) und das „Performing“ (das eigentliche therapeutische Arbeiten).

Nach der Lektüre des Buches weiß man, dass eine logopädische Gruppentherapie „mehr [ist] als eine therapedidaktische Alternative oder Kosten sparende Maßnahme“ (Katz-Bernstein, 2002, S. 176). Gruppe bedeutet meistens ein Mehr an Vorbereitung und persönlichem Einsatz, aber auch ein Mehr an Kreativität, Spaß und Erfolg in der therapeutischen Arbeit.

Die Autorin möchte ihr aus der Praxis gewonnenes Wissen interessierten Logopäden und Sprachtherapeuten zur Verfügung stellen. Einsteigern kann es den Startimpuls geben, selbst Gruppentherapien anzubieten, aber auch erfahrene Kolleg(inn)en könnten noch manche Anregung für ihre Arbeit mit Gruppen finden.

Ob die Nutzungsmöglichkeit von online-Kopiervorlagen den relativ hohen Buchpreis rechtfertigt, kann hier nicht geklärt werden – der Zugangscode funktionierte bei mir nicht.

Roland W. Wagner

GASCHLER, Katja; BUCHHEIM, Anna (Hrsg.) (2012). Kinder brauchen Nähe. Sichere Bindungen aufbauen und erhalten. Stuttgart: Schattauer & Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft Verlags-gesellschaft; 148 S.; ISBN 978-3-7945-2872-1; 19,95 €

Die vorliegende Neuerscheinung ist in drei Themenfelder untergliedert mit Beiträgen von 14 Autorinnen und Autoren. Teil 1 „Frühe Bindung“ befasst sich u. a. mit den Nähe- Beziehungen in der Kindheit als Weichen für das spätere Leben bis hin zu neurophysiologischen Korrelaten für gelungene resp. problematische Beziehungser-

fahrungen im kindlichen Gehirn; mit ersten gesprächsartigen Interaktionen zwischen Säuglingen und Bezugspersonen sowie mit Hilfsprogrammen für unsichere und bindungsgestörte Eltern. Teil 2 „Erziehen mit Gefühl“ widmet sich u. a. angemessenem Umgang mit traumatisierten und vernachlässigten Kindern; Trostmöglichkeiten für Trotzköpfe und der so genannten Werte-Erziehung. Teil 3 „Familienbande“ thematisiert u. a. Situationen von Trennungskindern; Verhaltensprägungen durch die Stellung innerhalb der Geschwisterkette; das neue Väterverständnis und die Frage, wie Enkel und Großeltern voneinander profitieren können. Hier handelt es sich nicht um einen Erziehungsratgeber. Vielmehr bietet das Buch sehr vertiefte Einblicke auf der Basis wissenschaftlich fundierter Erkenntnisse; vorgestellt von WissenschaftlerInnen und TherapeutInnen aus dem Bereich Psychologie und Bezugswissenschaften. Im Folgenden wird der Erkenntnisreichtum, wie ihn Katja Gaschler (Redakteurin bei Gehirn&Geist) und Anna Buchheim (Professorin für Psychologie an der Universität Innsbruck) als Herausgeberinnen präsentieren, anhand ausgewählter Beispiel-Themen verdeutlicht, indem die Sichtweise des vorliegenden Buches in den Kontext weiterer Bezugsliteratur neueren und neuesten Datums gestellt ist: Zunehmend häufig begegnet man in Psychologie, Pädagogik, Biologie, Soziologie und Neurophysiologie Forschungsarrangements und Erkenntnissen zum Bindungsverhalten von Versuchstieren (Mäusen, Affen, Strauchratten) und Menschen. Denn kaum ein Verhaltensrepertoire ist so wichtig wie das Bindungsverhalten, womit sich wohl die enorme Bandbreite an wissenschaftlicher Literatur zur Bindungsforschung erklären lässt. Und das vorliegende Buch kann aus dem Fundus dieser neuen Forschungsergebnisse ableiten, wie sich vertrauensvolle Beziehungen zu Kindern erfolgreich entwickeln.

Heute noch hat die berühmte Bindungstheorie des englischen Kinderpsychiaters und Psychoanalytikers John Bowlby Gültigkeit (im Buch vorgestellt von Anna Buchheim

und Katja Gaschler, S. 1-4; 55-58) mit Bindungsstilen wie „sicher gebunden“ bis „desorientiert“ oder gar „bindungsgestört“ (wegweisendes Buch Bowlby 1969: „Attachment“; deutsch 1975: „Bindung – Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung“). Eine alternative und erweiterte Typologie bei gestörtem Bindungsverhalten stellt der Mediziner und Kindertherapeut Karl Heinz Brisch von der Ludwig-Maximilians-Universität München vor (S. 58-60). Weitere Testsituationen für ältere Kinder stehen heute zur Verfügung (im Buch vorgestellt von Katja Gaschler, S. 55-65).

Neueste Forschungsergebnisse verweisen auf epigenetisch bedingte Modifizierungen im Verhalten (epi = über; epigenetisch = verursachende Wirkungen, die oberhalb der Genoder DNA-Ebene liegen). Sie geben Einblicke in neurobiologische Wirkmechanismen und damit umfeldbedingte Veränderungen, die u. a. bei Dauerstress, Traumata und frühkindlicher Vernachlässigung greifen (im Buch vorgestellt von Anna Buchheim und Wulf Bertram). Denn seit den Defiziten der vielzitierten rumänischen Waisenhauskinder aus der Zeit des Ceausescu-Regimes (Hirns scan siehe Sabina Pauen (Hrsg.) 2005: „Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter“, S. 147) ist unumstritten, dass fehlende frühkindliche emotionale Positiverfahrungen auf neuronaler Ebene Spuren hinterlassen, die Entwicklung sozialer und intellektueller Fähigkeiten beeinträchtigen und Risikofaktoren darstellen für spätere Verhaltensauffälligkeiten bis hin zu Verhaltensstörungen wie Suchtgefährdung und Depressionsneigung (siehe auch Eric J. Nestler in: Spektrum der Wissenschaft 8/2012, S. 21-27). Es sind Umweltfaktoren wie Erlebnisse und wiederholte Erfahrungen, welche epigenetische Veränderungen bestimmter Gene beeinflussen und als ein stärkeres resp. schwächeres Ablesen der ihnen zugehörigen Signalproteine und verändertes Produzieren von Botenstoffen zu Tage treten – ohne dass die im betreffenden DNA-Strang gespeicherte Erbinformation selbst verändert würde. Positiv ausge-

drückt: Umwelteinflüsse ermöglichen es so dem Gehirn, sich an bestimmte Umstände anzupassen und auf Erfahrungen zu reagieren. Negativ ausgedrückt: Bei Kindern, die in ihrer Frühphase *keine* liebevolle Betreuung erfahren, wird das Anti-Stress-Gen dauerhaft blockiert; d. h. die zum Gen gehörigen Protein-Rezeptoren (Glukokortikoid-Rezeptoren zur Drosselung der Cortisolproduktion im Körper) sind blockiert, so dass das Anti-Stress-Gen auf biochemischer Ebene langfristig abgeschaltet ist und diese Kinder sich schlecht beruhigen und zu wenig Widerstandskraft entwickeln (siehe „Resilienz“; im Buch beschrieben von Wassilios Fthenakis und Birgit Jackel). Anna Buchheim und Wulf Bertram stellen weitere spannende epigenetische Modifikationen vor, die im Zusammenhang mit frühkindlichem Bindungsaufbau stehen (S. 25-35).

Neben einem Safe Place-Angebot brauchen Kinder für ihre gesunde Individualentwicklung aber auch echte Herausforderungen in Form von Angeboten zum Explorieren, um ihre Selbstwirksamkeit zu spüren und ein angemessenes Körper- und Selbstwertgefühl zu entfalten. Dazu hätte ich mir im vorliegenden Buch einen Beitrag aus dem Bereich der Psychomotorik gewünscht. Psychomotorische Angebote gibt es in der präventiven wie rehabilitativen Arbeit mit Kindern jeglichen Alters. Sie setzen an bei den Kompetenzen der Kleinen, wie etwa Begeisterungsfähigkeit, freier Bewegungsdrang und Freude am Tun. Dabei hält sich die Bezugsperson weitestgehend im Hintergrund, so dass die Kinder über den Motivationsschub aus dem senso-motorischen Angebot der bereitgestellten Materialien, die zu großmotorischer Bewegung auffordern, andere persönlichkeitsfördernde Bereiche wie Emotion, Soziale Kompetenz, Kognition und Sprache implizit mit-entfalten können und ihre Selbstwirksamkeit und Widerstandskraft stärken, sowie eventuelle Fehlentwicklungen korrigiert oder zumindest gemindert werden können (siehe Christina Reichenbach 2012: „Psychomotorik: die kurze Einführung“).

Das vorliegende Buch geht auf Resilienz / Widerstandskraft / seelische Robustheit nur in einem kurzen Interview mit dem renommierten Entwicklungspsychologen Wassilios Fthenakis von der Freien Universität Bozen ein (S. 73-77) und im Beitrag der Pädagogin Birgit Jackel über Großeltern als wichtige Akteure im sozialen Netzwerk für ihre Enkelkinder, auch mit Potential in Richtung Stress-Resistenz (S. 139-144); zu knapp in Anbetracht des hohen Stellenwertes von Resilienz in der Individualentwicklung. Denn das Fundament für seelische Widerstandskraft wird in der Kindheit gelegt, wo Bezugspersonen helfen können, seelische Schutzpanzer zu entwickeln, dank derer die Heranwachsenden Krisen besser überstehen. Psychische Stabilität kann nur derjenige entfalten, der in Resonanz steht mit anderen; der sich angenommen, geborgen und bestätigt fühlt und Raum gewährt bekommt für selbst-initiiertes Handeln – nicht ständig mit dem Rücken zur Wand (siehe auch David Crean, der Begründer von „Body Resonanz“ in: logoTHEMA Wien 1/2012, S. 7-13). Aber: Resilienz sollte verstanden werden als „Ausdruck einer positiven Beziehung zu unseren Mitmenschen in einer gegebenen Situation ... ein und dasselbe Kind kann sich in bestimmten Situationen als robust erweisen, in anderen jedoch nicht“ (Fthenakis, S. 77). Damit ist Resilienz-Aufbau und -Erhalt eine lebenslange Aufgabe, für deren Gelingen wir immer „in Resonanz mit anderen Menschen“ gehen müssen. Bindung fußt auf verbaler und non-verbaler Kommunikation. Art und Grad des Verbunden-Seins mit anderen hängt dabei eng damit zusammen, auf welche Weise kommunikative Situationen im Laufe der Kindheitsentwicklung bislang abgelaufen und mental gespeichert sind. So betrachtet sind gestische, mimische und sprachliche Ausdrucksmittel stets wesentliche integrale Bestandteile kindlicher Bindungsentwicklung. Dabei müssen die sprachunterstützenden Ausdrucksmittel sowohl an sich selbst trainiert als auch bei anderen beobachtet werden – wie sie nach außen gespiegelt, zwischenmenschliche Resonanz

schaffen. Nur auf diese Weise entwickelt sich ein Gespür für den eigenen Organismus, ein sicheres Körpergefühl (Birgit Jackel in: sprechen 2012, Heft 54, S. 24). Mit solch „zunehmend sicherem Körpergefühl ... können sich die Kinder allmählich erfolgreicher in andere Menschen hineinversetzen und ... beobachtend und nachempfindend deren Spüren, Fühlen und Handeln verstehen. Darin liegt die Basis für Perspektivenübernahme, Empathiefähigkeit und eine Theory of Mind“ (ebenda S. 24). Hierbei fungiert die Familie als tägliches Unterstützungssystem.

Das vorliegende Buch thematisiert neben dem intuitiven mütterlichen und väterlichen Verhaltensrepertoire (= Bonding) mit Motherese / Fatherese, Blickkontakt, Mimik, Nähe gebenden sowie tröstenden Berührungen und Eltern-Kind-Dialogen in Form von dialogischen Echo-Situationen (im Buch vorgestellt von Ursula Horsch, S. 47-54) auch Formen der Unfähigkeit von Eltern, sich emotional auf ihr Kind und seine Signale einzulassen; z. B. bei postpartaler Depression der Mutter und Bindungsstörungen von Vater und/oder Mutter. Bindungsstörungen seitens der Eltern können meist nicht ohne therapeutische Interventionen aufgelöst werden und es droht „ein Teufelskreis von traumatischen Erfahrungen, die von den Eltern auf die Kinder übertragen werden“ (S. 43), so Karl Heinz Brisch, Leiter der Pädiatrischen Psychosomatik und Psychotherapie der Kinderklinik der Ludwig-Maximilians-Universität München. Er beschreibt das präventive Eltern-Trainingsprogramm „SAFE“, das psychologische Unterstützung, Krisenintervention und individuelle Psychotherapie vereint, um Gewalt gegen Kinder und Depressionen der Eltern vorzubeugen (S. 36-46). Mit der österreichischen Logopädin Andrea Schramek gesagt: „Eltern brauchen unsere Unterstützung oft mehr als ihre Kinder, sie sind manchmal der Schlüssel zur Veränderung“ (in: logoTHEMA Wien 1/2012, S. 16).

Das vorliegende Buch hat das Potential, vielfältige Hilfestellungen zu geben, um Eltern und ihren Kindern beizustehen, siche-

re Bindungen miteinander aufzubauen und zu erhalten – und: es ist äußerst angenehm zu lesen.

Dr. Birgit Jackel, Biebergemünd

HAMMANN, Claudia: AVWS – Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen bei Schulkindern: Ein Ratgeber für Lehrer, Betreuer, Angehörige und Betroffene. Idstein: Schulz Kirchner Verlag, 2012. 64 S.; € 8,99

Wer sprechpädagogische Seminare für angehende Lehrer(innen) gibt, bekam vermutlich schon häufiger die Frage gestellt, wie man mit „schwierigen Kindern“ kommunizieren könnte, z. B. mit jenen, die auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen zeigen. Der neu erschienene Ratgeber der Sprachheilpädagogin Claudia Hammann liefert viele Impulse und praxisnahe Ratschläge für die Diagnose und für den konkreten Umgang mit den Betroffenen. Man merkt bei der Lektüre, dass man nicht nur angelesenes Wissen bekommt, sondern dass die Autorin vielfältige eigene Erfahrungen aus Lehrerin von AVWS-Kindern sammeln konnte.

Roland W. Wagner

Sabine Hammer (Hrsg.): Mein Patient macht nicht mit - was nun? Compliance als Schlüssel zum Therapieerfolg. Mit Beiträgen von Marieluise Bartels, Kathrin Fischer, Felix Graf, Sabine Hammer, Kathrin Jakob, Christine Michel, Veronika Pfitzenreiter, Sandra Polchow, Stephanie Voll. Idstein: Schulz Kirchner Verlag, 2013. 143 S.; € 22,99

Den Begriff „Compliance“ begegnete ich zum ersten Mal ca. 1970, als ich für meinen Plattenspieler einen möglichst gut passenden Tonabnehmer suchte. Erst viel später lernte ich, dass man in der Medizin mit Compliance bzw. Komplianz das therapiekooperative Verhalten eines Patienten meint, von dem der Behandlungserfolg massiv abhängt. Das vorliegende Buch ist

das Ergebnis einer Projektarbeit des Idsteiner Masterstudiengangs Therapiewissenschaften; es richtet sich an alle Berufsgruppen, die im medizinisch-therapeutischen Bereich tätig sind. Eingegangen wird auf folgende Fragen: Was ist Compliance? Welche Relevanz hat sie für den Therapieerfolg? Wie lässt sie sich messen und erforschen? Welche Faktoren können sie behindern oder fördern? Wie kann man eine optimale Basis für eine Patientencompliance schaffen? Was kann getan werden, wenn ein Patient nicht compliant ist?

Die Autorinnen erreichten eine gute Kombination von wissenschaftlich fundierten Informationen und praktischen Beispielen. Deshalb kann ich das Buch allen empfehlen, die mit ihren Klienten oder Patienten nicht optimal zufrieden sind.

Roland W. Wagner

KLIEBISCH, Udo W.; MELOEFSKI, Roland: Beratungstrainer für junge Lehrer. Die wesentlichen Techniken zur kompetenten Beratung von Eltern und Schülern. Buxtehude: AOL-Verlag, 2011. 96 S.; € 15,75

Der AOL-Verlag kennt vermutlich die Zeitknappheit der meisten Lehrer(innen), also publiziert er gerne kurze, verständliche Texte. Das vorliegende Büchlein – von zwei Studiendirektoren verfasst – genügt in idealer Weise diesem Konzept.

Elf Seiten werden dem Thema „Beratung in der Schule“ gewidmet, zehn den „Psychologischen Annahmen und Konzepten“ (es geht um die rational-emotive, die gesprächspsychotherapeutische, die neuro-linguistische und die systemische Beratung). Auf immerhin 48 Seiten wird man über die „Gesprächstechniken“ informiert, konkret über „Türen öffnen, Passiv zuhören, Aufmerksamkeit zeigen, Körperreaktionen spiegeln, Wahrnehmungen spiegeln, Gedanken paraphrasieren, Aktiv zuhören, Fragen stellen und Rückmeldung geben“. Für das „Vorgehen bei besonderen Problemen“ verbleiben noch 18 Seiten.

Die „Profi-Tipps“ zu den jeweiligen Abschnitten sind durchgehend direktiv formuliert und zum Teil widersprüchlich, z. B. „Beschreiben Sie beim Feedback immer ihre Gefühlslage“ und „Werten Sie nie das Verhalten Ihres Gegenübers“. Mein Feedback: Ich war nach der Lektüre enttäuscht! Jedoch möchte ich fair sein: Für die Zielgruppe (v. a. jüngere Gymnasiallehrer), die in ihrem Studium normalerweise keine Seminare zur Beratungsgesprächsführung wahrnehmen konnten, ist die Zusammenstellung als Überblickseinführung ganz brauchbar.

Roland W. Wagner

LANGE, Stefan: Kommunikationskompetenz in Therapieberufen: Gemeinsam ans Ziel. Idstein: Schulz-Kirchner, 2012. 228 S.; € 32,99

Gesprächskompetenz ist ein – vielleicht sogar der – Grundpfeiler im logopädischen Handeln. Insofern wird nach allgemeiner Einschätzung davon ausgegangen, dass die in der Sprach-, Sprech- und Stimmtherapie tätigen Berufsgruppen Kenntnisse und Fähigkeiten in der therapeutischen Kommunikation besitzen müssen. Jedoch kann das, was vielleicht noch vor 15 Jahren Gültigkeit hatte nicht ohne weiteres auf die heutige Zeit übertragen werden: tatsächlich wird durch verschiedene Umstände die Gesprächsführung mit Patienten und deren Angehörigen im logopädischen Kontext immer schwieriger, weshalb auch erfahrene Therapeutinnen an ihre Grenzen geraten können. Diesem Aspekt wird leider auch die Ausbildung der angehenden sprechtherapeutischen Berufe kaum gerecht: Gerade das Fach Sprecherziehung wird üblicherweise als Fach der elementaren Sprechprozesse verstanden und die Ausbildungspatienten sind meist sehr kooperativ. Vor diesem Hintergrund ist das Buch „Kommunikationskompetenz in Therapieberufen: Gemeinsam ans Ziel“ des Lehrlogopäden und Sprecherziehers Stefan Lange als ein echter Gewinn in der oft schon zu sehr ausufernden logopädischen

Literatur anzusehen. Hier werden kommunikationspädagogische Gesetzmäßigkeiten fundiert und begründet auf das therapeutische Setting übertragen und mittels gängiger Modelle und plastischer Situationsbeispiele plausibel gemacht. Lange geht von den „Aktuellen Anforderungen in den Therapieeinrichtungen im Therapiealltag“ aus, schlägt den Bogen über „Allgemeine therapeutische Gesprächstechniken“ und schließt mit dem „Umgang in herausfordernden Situationen“. Zentrale Kapitel thematisieren die „Professionelle Interaktion mit dem Patienten“ sowie „Lösungs- und ressourcenorientierten Gesprächsinterventionen“. Das ganze Buch ist von der wertschätzenden Haltung gegenüber dem Klienten geprägt; eine Grundvoraussetzung, die in der Praxis nicht immer leicht fällt. Aber die gegebenen Beispiele machen deutlich, dass auch schwierige Situationen mit dieser Grundeinstellung zu meistern sind. Den schon erfahrenen Therapeutinnen stellt Lange eingangs Fragen, die auf das eigene Verhalten in der Vergangenheit zielen, modelliert verschiedene Gesprächsmöglichkeiten und schließt durch geschickte Reflexionsfragen die Kapitel ab. Die Art der Präsentation der Inhalte ermutigt, das so erworbene Wissen rasch anzuwenden. Angehende Sprachtherapeutinnen können durch die Inhalte bereits erlebte Kommunikationssituationen in einem anderen Licht sehen, weshalb auch für die Ausbildung das Buch geeignet ist.

Langes Buch ist aus der Praxis für die Praxis verfasst. Insofern sind die Ausführungen auch für SprechwissenschaftlerInnen und SprecherzieherInnen interessant, die primär im pädagogischen Kontext Gruppenseminare tätig sind, aber auch Klienten individuell betreuen. Die hier zu führenden Gespräche sind nicht mit den Maßstäben der pädagogisch orientierten rhetorischen Kommunikation zu messen. Das betrifft in erster Linie die eigene Gesprächshaltung sowie die Art der kommunikativen Intervention. Aber gerade hier sind die Beispiele erhellend und zeigen Handlungsmöglichkeiten auf. Auch wenn sich die Beispiele primär am Kindersprachbereich und den

neurogenen Störungen ausrichten, ist ein Übertrag auf ähnliche Situationen gut möglich. Bleibt zu hoffen, dass die sprechtherapeutischen Berufe im Dschungel der Fachliteratur auf Langes Buch stoßen. Leider wird aber gerade hier davon ausgegangen, dass man ohnehin kommunizieren könne; ein Vorurteil, dem Lange entschieden begegnet.

Dr. Wieland Kranich

NOBIS-BOSCH, Ruth; RUBI-FESSEN, Ilona; BINIEK, Rolf; SPRINGER, Luise: Diagnostik und Therapie der akuten Aphasie. Stuttgart. New York: Georg Thieme Verlag, 2013. 230 S.; € 39,99 (Forum Logopädie)

Fast alle sprechen-Leser(innen) werden vermutlich nie in die Lage kommen, eine akute Aphasie diagnostizieren und behandeln zu müssen. Da es jedoch auch ein paar Ausnahmen gibt, die aphasietherapeutisch arbeiten, verdient diese Neuerscheinung trotzdem eine empfehlende Vorstellung.

Das Buch liefert Informationen zum diagnostischen Vorgehen in der Akutphase, zu Test- und Screeningverfahren sowie zur apparativen Diagnostik; es enthält den kompletten AABT („Aachener Apphasie-Bedside-Test“) mit Testmaterial, Untersuchungsbögen und Normwerten. Therapieprinzipien bei akuten Aphasien und die dafür einsetzbaren spezifischen Methoden werden ebenfalls vorgestellt wie auch Informationen zu assoziierten Störungen wie Dysphagien, Dysarthrien oder Sprechapraxie, Konzepte der Frührehabilitation, Angehörigenarbeit und kommunikationsförderndes Verhalten. Den AABT mit Handanweisungen und weitere Diagnostik- und Therapiematerialien gibt es für die Buchkäufer als Download im Internet.

Fazit: Die Freude über dieses neue Standardwerk wird nur getrübt durch den kürzlichen Tod der Mitautorin Luise Springer.

Roland W. Wagner

OCKEL, Eberhard: Buchstaben werden zu Welten... Ein Vorleseratgeber für Eltern, Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen. Vechta: Geest-Verlag, 2012. 172 S.; € 12,-

Auf dieses Buch habe ich lange gewartet – und das ist nicht nur eine Anspielung auf die acht (!) Jahre, die der Verlag für die Produktion benötigte.

Seit dem schon lange vergriffenen Büchlein von Ilse Schweinsberg-Reichart (zuletzt 1975 aufgelegt) gab es m. W. nämlich keinen Ratgeber mehr, der das Wichtigste zum Vorlesen prägnant und für Laien verständlich zusammenfasst.

Eberhard Ockel hat sich mit dem Thema „Vorlesen“ jahrzehntelang beschäftigt. Durch ein lesefreudiges Elternhaus geprägt, durch Lehramts- und Sprecherziehungstudium, durch seine lange Lehrerbildung an der Hochschule in Vechta, als Organisator von Rezitationswettbewerben und Referent vieler Fortbildungstagungen gewann er so viele Erfahrungen, dass er im Jahr 2000 das anspruchsvolle Standardwerk „Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts“ veröffentlichen konnte.

Motivierend beginnt das Buch mit plausiblen Überlegungen zur „Bedeutung des Lesens heute“. Die Vorlesesituation steht im Fokus des 2. Kapitels; hier gibt es mehrere nützliche Anregungen, damit man in den Familien über das bloße Ritual der Gute-Nacht-Geschichten hinauskommen kann. Abschnitt 3 beschreibt „Das Vorlesen als Hörbar-Machen von Texten“, in dem u. a. die Relevanz des Blickkontakts, das sinn-gerechte Sprechen in „Textbausteinen“ (= ca. 7-9 Wörter) und die sprechtechnisch variable Wiedergabe von Stimmungen beschrieben werden. Reime, Kindergedichte, Bilderbücher samt ihrer pantomimisch unterstützten Umsetzung werden von Ockel als Übungsgrundlage empfohlen. Noch praktischer wird es dann im 4. Kapitel, in dem „Bilderbücher mit wenig Text und viel Bild“ für das Vorlesen „aufbereitet“ werden. Ähnlich verfährt der Autor in den Kapiteln 5

und 6 (Kinderbücher, in denen Text und Bilder ausgewogen sind bzw. der Textanteil überwiegt). Anschließend wird im 7. und 8. Abschnitt auf potentielle Angebote für (Post)Pubertäre eingegangen, bevor eine nützliche Liste von 74 gut vorlesbaren Kinder- und Jugendbüchern das Buch beschließt.

Drei Verbesserungsvorschläge für die hoffentlich bald nötigen Neuauflagen:

- Die Trennung „Ratschläge“ auf S. 21 verdient eine Korrektur.
- Eine gewagte und m. E. unzulässig verallgemeinernde Behauptung fand ich auf S. 151 f.: „Selbst einen Sachtext wie diesen können Sie ansprechender vorlesen als ein Sprecher in Rundfunk oder Fernsehen“. Nicht nur die in Stuttgart ausgebildeten Mediensprecher wären gute Gegenbeispiele!
- Allgemein könnten die Möglichkeiten des dialogischen Lesens stärker als nur durch das „Vorlesen in Gesprächshaltung“ (S. 37) berücksichtigt werden. Wer nämlich während des Vorlesens gelegentlich Fragen des Kindes ermöglicht, Verständnishilfen, Denkanstöße und Raum für Assoziationen gibt sowie eigene Erfahrungen einbringt, dürfte damit die kindliche Sprachentwicklung noch stärker fördern.

Ideal fände ich es, wenn nicht nur die Grundschullehrkräfte Ockels Buch kaufen würden, sondern alle Eltern von ihren Kinderärzt(inn)en ein Exemplar bekommen könnten. Der ideale Zeitpunkt wäre die U7a, die im 34. bis 36. Lebensmonat durchgeführt wird und bei der es vor allem um die sprachliche Entwicklung geht.

Roland W. Wagner

PULLWITT, Erika; WINNECKEN, Andreas: Aphasie – wenn Sprache zerbricht. Die Betroffenheit der Mitbetroffenen. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2012. 168 S.; € 28,99

Wer sich je auf eine Sprecherzieher-Prüfung vorbereitet hat, weiß vermutlich ei-

niges über Aphasien und kann sich vorstellen, dass damit für die Betroffenen und ihre Angehörigen fundamentale Veränderungen einhergehen. Aphasien verändern den persönlichen Status, die Planungen, die Wertesysteme und Prioritäten. Die gelernte Grundschullehrerin Erika Pullwitt musste die Aphasie ihres Ehemanns 1989 miterleben; Dr. Andreas Winnecken ist als Aphasologe und Neurolinguist seit über 25 Jahren in der Neurologischen Rehabilitation tätig. Die beiden wollen vor allem demonstrieren, wie eine Aphasie das Leben der betroffenen Familien verändert und welche Probleme auftreten können.

Dazu enthält das Buch zunächst eine „Kleine Schule der Aphasologie für mitbetroffene Angehörige von Menschen mit Aphasie“ (u. a. mit Fotos der Aphasieforscher Armand Trousseau, Pierre Paul Broca, Carl Wernicke, John Hughlings Jackson und Ferdinand Carl Finkelnburg). Anschließend werden mehrere Menschen vorgestellt, wie sie ein von Aphasie bestimmtes Leben führen. Ein kleiner Exkurs nennt einige Gedanken und Fragen zum Zusammenhang von Sprache und Denken, mit dem Resümee: „Der Mensch mit Aphasie ist aber nicht dumm, im Sinne von einfältig. Er kann denken. Durch herabgesetzte kortikale Energie ist er nur nicht in der Lage, Sprache und Denken in gewohnter Form zu steuern.“ (S. 97). Die ungewöhnliche Überschrift „Das Syndrom der Mit-Aphasie“ eröffnet das 3. Kapitel. Diese von Erika Pullwitt geprägte Bezeichnung steht noch in keinem medizinischen Handbuch; die Symptome dieses Syndroms sind ähnlich denen eines Burn-out, einer reaktiven Depression oder eines Posttraumatischen Belastungssyndroms. Kapitel 4 beschreibt „Selbsthilfegruppen und andere Netzwerke“, Kapitel 5 reflektiert die nicht unproblematische Relation „Aphasie und die Medien“. Abschließend wird für die Inanspruchnahme professioneller Hilfe geworben; entsprechende Literaturangaben und nützliche Adressen runden das Buch ab.

Eigentlich wünsche ich ja allen Sprechenden, dass sie das Buch nie benö-

tigen. Leider spricht die Statistik eine andere Sprache: Nach einer Frankfurter Zusammenstellung liegt die jährliche Inzidenzrate in Deutschland bei ca. 24.500¹; Erika Pullwitt spricht von ca. 70.000 Neuerkrankungen pro Jahr (S. 35). Zumindest für die Angehörigen und Bekannten aller Betroffenen, aber auch für alle therapeutisch mit Aphasien betrauten Kollegt(inn)en lohnen sich Anschaffung und Lektüre!

Roland W. Wagner

SCHMITZ, Petra: Erfassung von Sprachverstehenskontrollprozessen (Comprehension Monitoring) bei Kindern im Alter von 3;6 – 4;11 Jahren. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2012. 152 S.; € 25,99

Dieses Buch hilft, kindliche Sprachverstehenskontrollprozesse besser zu erfassen. Die beiden Hauptfragen lauten: „Bemerkst ein Kind, wenn es Sprache nicht so genau versteht?“ und „Wie reagiert es darauf?“

Nicht nur für Kinder mit sprachlichen Defiziten wäre es wichtig, dass sie Verstehensprobleme bemerken und nachfragen (lernen). Dies würde ihnen einen offensiven und aktiven Umgang mit ihrem Nichtverstehen ermöglichen und könnte zur Erweiterung ihres Sprachverstehens beitragen.

Innerhalb der im Buch dargestellten Studie wurde ein Verfahren entwickelt, das derartige Prozesse der Sprachverstehenskontrolle (Comprehension Monitoring) erfasst.

Bei der Durchführung des Verfahrens erhielt das Kind Anweisungen, die gezielt Sprachverstehensprobleme provozierten, z. B. indem das Kind mehrdeutige oder zu lange Anweisungen erhielt. So konnte beobachtet werden, ob und wie es auf Sprachverstehensprobleme reagiert. Um die Motivation der Kinder zu erhalten und Frustration weitgehend zu vermeiden, wurde die

Untersuchung in eine Rahmenhandlung (Schatzsuche) eingebunden.

Das neue Verfahren wurde an 37 Kindern erprobt. Untersucht wurde vor allem, welchen Einfluss die Faktoren Alter, Art des Sprachverstehensproblems, Geschlecht, die elterlichen Bildungsvariablen, die primäre Sprachverstehensleistung und die kognitive Leistung des Kindes auf die jeweiligen Leistungen hatten.

Der Logopädin Petra Schmitz gelang eine methodisch sauber konzipierte Arbeit, die zu Recht mit dem dbl-Forschungspreis ausgezeichnet wurde und allen nützen könnte, die sich therapeutisch mit Sprachverstehensproblemen beschäftigen.

Roland W. Wagner

STÖVER-BLAHAK, Anke: Sprechen und Vortragen lernen im Fremdsprachenunterricht. Interpretativ, Kreativ und ganzheitlich mit Gedichten. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 2012. 338 S. + DVD; € 54,95

Wer im Bereich Deutsch als Fremdsprache arbeitet, findet dafür bislang ein relativ übersichtliches sprechpädagogisches Literaturangebot vor. Es ist deshalb erfreulich, dass sich Anke Stöver-Blahak in ihrer Dissertation dem Thema „Sprechen und Vortragen im Fremdsprachenunterricht“ widmete und nun ihre Erkenntnisse in Buchform vorliegen.

Die Ausgangsfrage lautete: Können Methoden aus der Ästhetischen Kommunikation die Sprechkompetenzen ausländischer Studierender verbessern? In der Untersuchung wurden Studierende eines DaF-Kurses an der Universität Hannover gebeten, sich jeweils ein Gedicht auszusuchen; das sie nach intensiver Übung (allein und im Seminar) am Semesterende in einer Abschlussveranstaltung „Fremde auf der Bühne“ präsentierten.

Das der Einführung folgende Kapitel „Sprech- und Vortragskompetenzen und ihre Förderung“ dürfte sogar für Nicht-DaF-

¹ http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb10/KogLi/Lehrstuehle/ehem__Lehrstuhl_Leuninger/Download/Aphasien.pdf (6.1.2013)

Lehrende eine lohnende Lektüre darstellen, denn auf 57 Seiten wird ein guter Überblick zu vielen relevanten Ansätzen geboten. Ebenfalls mehrfach nützlich sind die Ausführungen des 3. Abschnitts, der ein plausibles „Modell zur Erarbeitung einer Sprech- und Vortragsfassung eines Gedichts in der Fremdsprache Deutsch“ liefert. Die „Rahmenbedingungen“ und die „Umsetzung der lerntheoretischen Prämissen“ der Studie im 4. Kapitel ermöglichen das für das Verständnis der Untersuchung nötige Hintergrundwissen. Eher für wissenschaftsmethodisch Interessierte relevant sind die Kapitel 5 („Forschungsansatz und –design“) und 6 („Forschungsstrategie“). Der umfangreichste Teil der Arbeit (Kap. 7) beschreibt detailliert die „Durchführung, Auswertung und Ergebnisse“ der Studie.

Eine Besonderheit der Publikation ist die beigelegte DVD. Sie enthält nicht nur in einer 278 Seiten (!) umfangreichen PDF-Datei die in der Studie verwendeten Materialien (z. B. Ausschreibungstexte, Fragebögen, Einverständniserklärungen, die Gedichttexte, die „Lernertagebücher“ (diesen Terminus verwendet die Autorin statt dem üblicheren „Lerntagebücher“) und Diagnosebögen, sondern auch vier Unterrichts-Videsequenzen (überwiegend mit fragend-entwickelndem und je sechs Aufzeichnungen von sieben Student(inn)en, die deren Entwicklung überzeugend dokumentieren. Man sieht und hört jeweils die erste Vorstellung vor der Gruppe, drei Übungsfassungen der Gedichte, die Sprechfassung in der Abschlusspräsentation sowie eine zweite, erheblich verbesserte Selbstvorstellung. Vor allem letztere beweist den Kompetenzgewinn der Studierenden beim freien Sprechen vor der Gruppe.

Beeindruckend umfangreich (24 Seiten!) ist die Liste der verwendeten Literatur, die fast alle thematisch relevanten Publikationen enthält. Vermisst habe ich nur das „Heidelberger literarische Unterrichtsgespräch“ (vgl. HÄRLE, G.; STEINBRENNER, M.(Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im

Literaturunterricht. Baltmannsweiler, 2004). Bei einer eventuellen Neuauflage könnten auch noch zwei Tippfehler auf S. 321 korrigiert werden; beide betreffen Publikationen von Norbert Gutenberg („Sprechhandeln“ statt „Sprechhandlen“ und „Grundlagenstudien“ statt „Grundlagen“), außerdem sollte auf S. 326 der Vorname von Hellmut Geißner korrekt ohne „th“ geschrieben werden. Vorschlagen möchte ich ferner, den selteneren und missverständlichen Begriff „Augenkontakt“ durch „Blickkontakt“ zu ersetzen.

Dass die Teilnehmenden ihre Sprech- und Vortragskompetenzen durch die Beschäftigung mit Gedichten verbessern konnten, steht außer Frage. Schwierig, vielleicht sogar unmöglich ist es allerdings, deren Wirkungsanteil präzise zu bestimmen, denn im beschriebenen Seminar wurden von Anke Stöver-Blahak auch zahlreiche andere Sprechübungen (z. B. zur besseren Vokal- und Konsonantenaussprache) eingesetzt. Spannend wäre es nun, die Weiterentwicklung von Studierenden mit ähnlicher Ausgangskompetenz bei möglichst identischen Rahmenbedingungen und anderen, z. B. eher rhetorisch orientierter Methoden zu vergleichen. Der dazu nötige Untersuchungsaufwand würde jedoch den Rahmen des Erwartbaren und Möglichen sprengen.

Am Ende soll eine eindeutig positive Empfehlung stehen: Alle Hochschulen, die DaF oder Sprecherziehung anbieten, sollten das Buch anschaffen, alle Kolleg(inn)en im DaF-Bereich sollten es lesen, aber auch alle Sprecherzieher(innen), die mit Ausländern und/oder Lyrik arbeiten, könnten davon profitieren.

Roland W. Wagner

Uta Quasthoff; Lilian Fried; Nitza Katzenstein; Anke Lengning; Anja Schröder; Juliane Stude:
(Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern. Baltmannsweiler 2011 (Schneider Verlag Hohengehren)

Schon der Titel verheißt ein erfreuliches Buch: *Erzählen im Gespräch*. Es geht also nicht um (gute oder schlechte) Erzählungen, es geht auch nicht um die richtige Anwendung von „Wie-Schemata“ (Theo Herrmann) der Erzählung, es geht um den Prozess des Erzählens. Und es geht um den Ort des Erzählens und dieser ist das Gespräch. Der Ansatz erinnert an das sprechwissenschaftlich/sprecherzieherische Axiom Hellmut Geißners: „Aus dem Gespräch in das Gespräch“.

Das Buch gliedert sich in drei Teile. Im A-Teil wird der Blick geschärft für das Erzählen durch einen Theorieabriss. Im B-Teil wird DO-BINE das „Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktion und Narrationsentwicklung“, ein standardisiertes Verfahren zur teilnehmenden Beobachtung kindlichen Erzählens vorgestellt. Der C-Teil skizziert DO-FINE, ein theoriebegründetes Förderkonzept kindlicher Erzählfähigkeit. Eine beigefügte DVD illustriert die standardisierte Durchführung von DO-BINE.

Sprache, so die zentrale These des Theorieteils, wird nur fassbar in der „*Realität des Sprechens*“, in „*Prozessen des tatsächlichen Sprechens*“, im „*authentischen Sprachgebrauch*“, letztlich also im Gespräch. Dies hat Folgen: Es macht keinen Sinn den Blick von der Grammatik her, mit den Kategorien „Satz“ und „Wort“ auf das Erzählen von Kindern zu richten und ihre Erzählfähigkeit mit formorientierten-sprachstrukturellen Konzepten erfassen zu wollen. (Im B-Teil wird eine Übersicht über jene gängigen Sprachstandserhebungsverfahren und Sprachtests gegeben, die vorgeben auch ‚Erzählfähigkeit‘ zu erfassen; sie sind allesamt fragwürdig, da sie die Überprüfung von „Weltwissen“ mit der Überprüfung sprachstruktureller Merkmale kurzschließen.) Erzählen ist „*eine gemeinsame sprachliche Aktivität von Erzähler und Zuhörer über mehrere Äußerungen hinweg, inhaltlich bezogen auf ein außergewöhnliches Ereignis; seine Versprachlichung ist in unterschiedlichen Funktionen in das jeweilige Gespräch eingebettet. Erzählen ist immer kommunikativ und interak-*

tiv motiviert (keiner erzählt 'auf Knopfdruck!'), erstreckt sich in regelhafter Abfolge über die Zeit des miteinander Redens und ist gerade durch seine soziale Einbettung außerordentlich bedeutsam für die Entwicklung des Individuums.“ (p.28). Die Bezugsgruppe der Autorinnen sind Kinder im Alter von 4-7 Jahren. In diesem Alter ist das Kind „...noch eingeschränkt sowohl hinsichtlich seiner sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten als auch mit Bezug auf sein Vermögen äußerungsübergreifende Zusammenhänge aufbauen zu können. Die Erwachsene ist....diejenige, die mit Hilfe des Steuerungsmittels Frage..... Zugzwänge setzt, also das Kind in seinen nachfolgenden Äußerungen steuert und ihm damit die Weiterführung des Gesprächs erleichtert. Durch Setzung derartiger Zugzwänge wird dem Kind ein zwar enger, aber von ihm auszufüllender Gesprächsraum geschaffen.“ (p. 8). Es ist die Frage des Erwachsenen –der „hermeneutische Vorrang der Frage“ (H. G. Gadamer) –, die das Kind in das Gespräch und zum Erzählen bringt. Im Gespräch bildet das Kind nicht nur „Wie-Schemata“ des Erzählens aus, es erwirbt zugleich „ad-hoc – Schemata“ in dem es nach und nach aufmerksam sich erzählend in das Gespräch einbringt².

Dass Erzählen bedeutsam ist für Bildungsprozesse ist unstrittig; die Autorinnen geben einen kritischen Überblick über die internationale Diskussion. Anhand vorschulischer Erzählfähigkeit lässt sich, wie Studien belegen, voraussagen, wie schulische

² Wie-Schemata“, „Was-Schemata“ und „ad-Hoc-Schemata“ spielen in der „Sprachproduktion“, dem Sprechdenken eine zentrale Rolle; es sind Modelle die Theo Herrmann/Joachim Grabowski, *Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion*, Heidelberg/Bln./Oxford 1994 entfaltet haben. Die „Erzählgrammatik“ etwa ist ein solches „Wie-Schema“, ihre gesprächsweise Aktualisierung unterliegt „Ad-hoc-Schemata“. Vgl. Herrmann, Th./Grabowski, J., *Reden über Ereignisse*, ebd. p.213-260. da die Autorinnen auf die sprachpsychologischen Forschungen Herrmanns und seiner Schule (bedauerlicherweise) nicht Bezug nehmen, sei an dieser Stelle darauf verwiesen.

Leistungen sich weiterentwickeln. Aber gerade die vorschulische Förderung der Erzählfähigkeit unterliegt einem Ritual, dass die Erzählfähigkeit der Kinder wenn überhaupt, dann nur zufällig fördert: *„Die Kinder sitzen im Stuhlkreis mit der gesamten Kindergartengruppe oder in kleineren Gruppen. Dort liest ihnen die Erzieherin ein Bilderbuch vor oder erzählt ihnen eine Geschichte. Die Kinder hören dabei zu, ohne selbst wesentlich beizutragen.“* (p.17). Wird die Bilderbuchbetrachtung als Dialog zwischen Erwachsenen und Kind geführt, als Gespräch („dialogisches Lesen“), werden dem Kind deutlich mehr Erzählmöglichkeiten angeboten (vgl. p.18f). Durch ihr Gesprächsverhalten können Erwachsene Kindern „*Erwerbs-ressourcen*“ (p. 37) zur Verfügung stellen, durch gezieltes Fragen: (1) „Ist da nicht eben was bei euch passiert?“ – globale Anforderung; (2) „Hast du mitgekriegt, was in dem Anderen Raum passiert ist?“ – Lokalisierung des globalen Zugzwangs; (3) „Erzähl mal, was war denn da?“ – Explikation der vom Kind erwarteten Anschlussaktivität; (4) „Ein anderes Kind hat mit gesagt, dass da etwas kaputt gegangen ist und es dann Streit gegeben hat?“ – Demonstrieren eines Modells für die Art der Aufgabenbewältigung; (5) „Hast Du nicht mitgekriegt..?“, „Hast Du keine Lust...“ – Attribuierung, wenn sich das Kind der Gesprächssteuerung entzieht. (p.37) Diese sequentielle Dynamik der musterhaften Erwachsenen-Kind-Interaktion, die Logik eines Gesprächsverlaufs stellen die Autorinnen in einer Verlaufsgrafik dar (p.38).

Was nun macht Erzählfähigkeit, wie die Autorinnen sie verstehen, aus? (1) Die Fähigkeit ein Ereignis vollständig wiederzugeben und seine erzählende Widergabe inhaltlich aufbauen zu können (= globalsemantische Dimension) (p.81-89); (2) Die Fähigkeit, die zum Erzählen notwendigen größeren Einheiten ohne besondere dialogische Unterstützung zu strukturieren (= globalstrukturelle Dimension) (p.89-94); (3) Die Fähigkeit sprachliche Formen zur Markierung wichtiger Elemente, zur Verdeutlichung von Bezügen etc. einzusetzen (= Dimension der formalen Umsetzung) (p.94-99). Diese drei

Dimensionen erfasst das Beobachtungsinstrument DO-BINE, das im Teil B vorgestellt und beschrieben wird. Äußerst detailliert werden diese Dimensionen in Kapitel 9 „Auswertungsverfahren“ erläutert (p.78-99) und Anhand der „Erzählprofile“ von vier Kindern (Alter 5;11/6;2/6;3/6;4) veranschaulicht (p.100-106). Ausgangspunkt jeder Beobachtung sind inszenierte „Erzählenswerte Vorfälle“, die in ihrem Ablauf auf der dem Buch beiliegenden DVD dokumentiert sind. *„Das Verfahren (DO-BINE) ist speziell für die Beobachtung von Kindern im Alter zwischen vier und sieben Jahren konzipiert. Dabei wird das Sprachverhalten der Kinder in einer Einzelsituation mit einer pädagogischen Fachkraft beobachtet, nachdem zuvor in einem Stuhlkreis mit mehreren Beteiligten zwei erzählenswerte Vorfälle inszeniert werden.“* (p.52). Der inszenierte Erzählanlass legt dem Erzählen nicht eine bereits vorstrukturierte Erzählung zu Grunde, wie etwa Bildergeschichten oder vorgelesene Erzählungen und fördert so die „Erlebniserzählung“ bei der Fünfjährige die strukturell höchste Entwicklungsstufe zeigen im Vergleich zum Erzählen einer Bildergeschichte oder zur Nacherzählung (p.53). Für teststatistisch Interessierte ist aufschlussreich, dass Do-BINE mit dem englischsprachigen Instrument NAP, das „Narrative Discourse Skills“ misst, in der Tendenz signifikant positiv korreliert ($.57+ / + = p < .10$). Die Autorinnen haben das Instrument von Mc Cabe & Bliss (2003) – ein was die Dimensionen der Erzählfähigkeit angeht aufschlussreiches Instrument – ins Deutsche übersetzt (p.62f). DO-BINE lässt, wie kaum anders zu erwarten, außer Acht, das zur Erzählfähigkeit auch Sprechausdrucksfähigkeit (im Sinne der Sprechausdrucksmerkmale) gehört; sie taucht nur als „*parasprachliche Hervorhebung*“ des Erzählhöhepunkts unter der Dimension formale Umsetzung auf (p.95). In Teil C stellen die Autorinnen in groben Zügen ein Förderkonzept DO-FINE vor, dass das Beobachtungsverfahren DO-BINE in ein Förderkonzept mit vier Förderangeboten umsetzt. *„Dabei wird angenommen, dass erst die handlungsbezogene Inszenierung, das*

Ausagieren und Strukturieren von Alltagserfahrungen es ermöglicht, die Alltagsaktivitäten in globale Erzählstrukturen umzuwandeln. Das bedeutet, dass vor dem mündlichen Erzählen zunächst das Ausagieren einer Handlung (oder fiktive Handlung) in einer Spielsituation steht. Die Sprachverwendung darf und soll hier noch handlungsbezogen und dem konkreten Handlungskontext verhaftet sein. Sich allmählich auflösende situative Gebundenheit der Sprachverwendung entspricht dem altersgemäßen Spracherwerbsprozess im Vorschul- und Primarschulalter. Das Erzählen löst sich dann stufenweise vom Handeln selbst und versprachlicht es.“ (p.111) Detailliert beziehen die Autorinnen die Förderangebote auf die in Frage stehenden Erzählfähigkeiten (p.113f). Tabellarisch werden thematische Vorschläge für Rollen, Inszenierungen und Drehbücher angeboten, die Alltagserfahrungen von Kindern unterschiedlicher Milieus und Ethnien berücksichtigen (p.132-135). Eine anregende Sammlung von Vorschlägen, die durchaus über die Zielgruppe hinaus weitergedacht werden kann und sprecherzieherischem Üben in Sachen „Erzählen“ auf die Sprünge zu helfen in der Lage ist.

Das Buch ist aus der Zusammenarbeit einer Sprachwissenschaftlerin, die Erzählen im Kontext interaktiver Strukturen untersucht, einer Psychologin, die als Sonderpädagogin /Sprachtherapeutin mit gestörten Sprachentwicklungsverläufen befasst ist und einer Erziehungswissenschaftlerin, die sich mit elementarpädagogischer Diagnose und Förderung, sowie Testentwicklung beschäftigt, entstanden. Man merkt es ihm an (manchmal an der nicht allzu konsistenten Begrifflichkeit): Gesprächsforschung (Kap. 2;4), Sprachentwicklung, Sprachdidaktik (Kap. 3;5), Sprachtests (Kap.6;7), Entwicklungspsychologie (Kap. 3), die Entwicklung und Erprobung von Sprachförderkonzepten (Kap.10;11) werden – bezogen auf erzählen – thematisiert. Die Stichworte markieren, wen das Buch interessieren könnte. Ein ausführliches Literaturverzeichnis (p.137-148) erlaubt ein

gezieltes Vertiefen einzelner Themenkreise³. Der standardisierte Protokollbogen befindet sich im Anhang.

Rainer M. Stoffel

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 oder schreiben Sie an den BVS e. V., Feuerbachstr. 11, 69126 Heidelberg.

Die sprechen-Redaktion freut sich über Rückmeldungen!

³ Schwerpunktmäßig wird Literatur angeführt die den Forschungsansatz von Uta Quasthoff (Dortmund) stützt. Zur vertiefenden Lektüre diesbezüglich sei Tabea Becker, Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform, 3. korr. A., Baltmannsweiler 2011 empfohlen. Bedauerlicherweise finden die Forschungen der Forschungsgruppe „Sprache und Kognition“ (Th. Herrmann, Mannheim) und „Sprechen und Sprachverstehen im sozialen Kontext“ (Mannheim/Heidelberg) und des Sonderforschungsbereichs „Sprache und Situation“ (Heidelberg/Mannheim) kaum Berücksichtigung.

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 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.

Impressum

Herausgeber:

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

Redaktion:

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

Dr. 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.

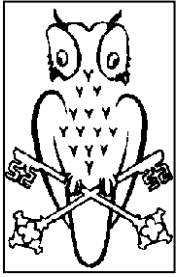
Redaktions-Telefon: 06221-29548; E-Mail: rolwa@aol.com

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.