

---

# *sprechen*

---

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

---

## ***Aus dem Inhalt:***

**Ursula Hirschfeld und Eberhard Stock: Erinnerung an Hans Krech**

**Kerstin Hillegeist: „Luscht auf Phonetik“.  
Methoden für den Unterricht mit Dialektsprechern**

**Wieland Kranich: Untersuchungen zur Beschreibung  
der Klangqualität gesprochener Sprache**

**Igor Krestinsky: Der silbisch-rhythmische Ansatz in der  
Phonetikvermittlung im Rahmen der Deutschlehrerausbildung**

**Janina Lange, Jan Appel: Stimmig unterrichten. Eine Analyse der  
Sprecherziehung im Lehramtsstudium aus logopädischer Sicht**

**Siegrun Lemke: Die Initiative Sprecherziehung im Lehramt**

**Oliver Schumacher: Was ist heute NORMAl beim Einkauf  
von Trainingsdienstleistungen –  
und wie bekomme ich das, was ich WERT bin?**

**Roland W. Wagner: Persönlichkeitsbildung  
durch rhetorische Übungen im Deutschunterricht?**

**Kommentare – Berichte – Bibliographien – Rezensionen**

## Inhalt

Ursula Hirschfeld und Eberhard Stock: Erinnerung an Hans Krech	4
Kerstin Hillegeist: „Luscht auf Phonetik“. Methoden für den Unterricht mit Dialektsprechern	16
Wieland Kranich: Untersuchungen zur Beschreibung der Klangqualität gesprochener Sprache	21
Igor Krestinsky: Der silbisch-rhythmische Ansatz in der Phonetikvermittlung im Rahmen der Deutschlehrausbildung	39
Janina Lange, Jan Appel: Stimmig unterrichten. Eine Analyse der Sprecherziehung im Lehramtsstudium aus logopädischer Sicht	45
Siegrun Lemke: Die Initiative Sprecherziehung im Lehramt	59
Oliver Schumacher: Was ist heute NORMAl beim Einkauf von Trainingsdienstleistungen – und wie bekomme ich das, was ich WERT bin?	63
Roland W. Wagner: Persönlichkeitsbildung durch rhetorische Übungen im Deutschunterricht?	68
Ariane Willikonsky: Lampenfieber in Präsenz umwandeln mit der BRAVO-Formel	76
Berichte: BVS-Jubiläumstagung in Mosbach	78
Bibliographie: Neue Bücher, CD-ROM und DVD	81
Bibliographie: Zeitschriftenartikel und Beiträge in Sammelbänden	84
Rezensionen	88
Impressum	103

## Zu diesem Heft...

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

wieder erscheint ein *sprechen*-Heft verspätet, so dass wir erneut um Nachsicht bitten müssen. Diesmal war ein langer Krankenhaus- und Reha-Aufenthalt ursächlich, der die normale Redaktionsarbeit im Sommer unmöglich machte. Doch jetzt können wir die neue Ausgabe präsentieren – wie immer mit einem bunten Mix von sprechwissenschaftlichen und kommunikationspädagogischen Beiträgen.

Ist eigentlich die neue Verlagsangabe auf dem Umschlag aufgefallen? Statt „BVS“ wie „Bayerischer Verlag für Sprechwissenschaft“ steht jetzt „VfSK“ wie „Verlag für Sprechwissenschaft und Kommunikationspädagogik“. Der bisher als private BGB-Gesellschaft geführte Verlag ging nämlich im Sommer zu gleichen Teilen an den Baden-Württemberger „Berufsverband Sprechen“ und die „Berufsvereinigung Sprechkompetenzen – Rhetorik, Sprechkunst, Sprechtherapie und Sprechwissenschaft in Bayern e. V.“ Im Gesellschaftsvertrag wurde als Aufgabe des Verlags festgelegt, qualifiziertes Schrifttum aus den Bereichen Sprechwissenschaft, Sprechpädagogik, Sprechtherapie und Sprechkunst durch Veröffentlichungen zu fördern. Wie bisher dient der Verlag keinem kommerziellen Zweck.

Mit herzlichen Grüßen aus Düsseldorf, Halle, Heidelberg und Marburg

Roland W. Wagner

### Ein Hinweis für die *sprechen*-Abonnenten

Wie bereits vor zwei Jahren wird aus Gründen der Verwaltungsvereinfachung der Abo-Lastschrifteinzug für die *sprechen*-Jahrgänge 2013 und 2014 zusammengelegt.

Die Abbuchungen erfolgen im November 2014; unsere Gläubiger-Identifikationsnummer lautet DE74ZZZ00001391363. Im selben Monat versenden wir auch die Abo-Rechnungen an jene, die uns keine Einzugsermächtigung ausgestellt haben.

Die Mitglieder der Landesverbände BVS Bayern, BVS Baden-Württemberg, BMK Nordrhein-Westfalen, des DGSS-Landesverbands Rheinland-Pfalz/Saarland sowie des Mitteldeutschen Verbands für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung betrifft dies nicht: Für sie zahlt der Landesverband.

## Ursula Hirschfeld und Eberhard Stock

# Erinnerung an Hans Krech

Am 31. Juli diesen Jahres jährt sich zum 100sten Male der Geburtstag von Hans Krech. Hans Krech leitete von 1952 bis zu seinem frühen unerwarteten Tod 1961 das *Institut für Sprechkunde und Phonetische Sammlung* an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. In diesen wenigen Jahren gelang es ihm, erstmals in Deutschland eine akademische Nachwuchsausbildung für die Sprechwissenschaft zu etablieren, eine planvolle anwendungsorientierte Forschung mit tragfähigen methodologischen Grundlagen anzubahnen, durch beharrliche interdisziplinäre Kooperation auch über die Landesgrenzen hinweg seinem Fach national und international Geltung zu verschaffen und das Institut als Leiteinrichtung der damaligen DDR für die Sprechwissenschaft, Sprecherziehung und Übungsbehandlung von Stimm- und Sprachstörungen zu entwickeln. Auf diesem Fundament bauen seine Nachfolger bis heute.

### 1 Entwicklung des halleschen Instituts

Nach dem Abitur in Ilmenau (Thür.) und nach Ableistung des im faschistischen Reich verbindlichen Arbeitsdienstes ließ Hans Krech sich im WS 1934/35 an der Universität Halle als Student der Musikwissenschaft, Germanistik, Pädagogik und Sprechkunde einschreiben. Das Studium wurde durch den aktiven Wehrdienst (1936-1938) und durch die Einberufung zum Kriegsdienst (1939) unterbrochen. Lediglich ein Prüfungsurlaub im WS 1940/41 ermöglichte es ihm, an der Philosophischen Fakultät der Universität Halle



*Hans Krech (1914–1961)*

bei dem Musikwissenschaftler Max Schneider mit der Arbeit *Julius Hey und sein Sängerbildungsideal „Deutscher Gesangs-Unterricht“* zu promovieren.

Dem sechsjährigen Kriegseinsatz schloss sich eine mehr als vierjährige sowjetische Kriegsgefangenschaft an. Erst im September 1949 kehrte Hans Krech zurück und nahm eine Tätigkeit am Sprechkunde-Institut der halleschen Universität auf, zunächst als wissenschaftliche Hilfskraft,

dann als wissenschaftlicher Assistent. 1951 wurde er mit der Wahrnehmung einer Dozentur beauftragt und 1952 übernahm er nach dem plötzlichen Tod seines Lehrers Richard Wittsack die Leitung des Instituts. Für das Hierarchie-Denken in den Fakultäten und damit für die Weiterentwicklung des Instituts war es von größter Bedeutung, dass er sich 1954 an der Universität Jena mit der Arbeit *Sprechkundliche Beiträge zur Therapie der Sigmatismen* habilitierte. Daraufhin wurde er im gleichen Jahr an der Philosophischen Fakultät in Halle zum „Dozenten für Angewandte Phonetik und Sprachheilpädagogik“ ernannt. 1958 folgte die Berufung zum „Professor mit Lehrauftrag“ (gleiche Denomination wie die Dozentur) und am 1. März 1960 die Berufung zum „Professor mit vollem Lehrauftrag für Sprechwissenschaft“. Hans Krech war damit der erste habilitierte Fachvertreter in Halle und deutschlandweit der erste Ordinarius, dessen Arbeitsgebiet mit „Sprechwissenschaft“ bezeichnet wurde.

Die Anfänge der heutigen Sprechwissenschaft an deutschen Universitäten reichen über 100 Jahre zurück. In Halle wurde 1905 ein außerplanmäßiges Lektorat für Vortragskunst eingerichtet und Ewald Geißler als erster Lektor bestätigt. Ab dem SS 1906 bot Geißler auch *Sprecherziehung* an und kam damit der Aufforderung nach, bei künftigen Theologen, Juristen und Lehrern, die an der Universität ausgebildet wurden, für Sprechbildung zu sorgen. Für Vergütung und Ausstattung dieses außerplanmäßigen Lektorats standen jedoch keinerlei finanzielle Mittel zur Verfügung. Demzufolge hatte Geißler, der dieses Lehramt bis 1917 wahrnahm, nur begrenzte Möglichkeiten zur Profilierung. Erst Richard Wittsack, Geißlers Nachfolger von 1919 bis 1952, konnte mit großem Engagement durchsetzen, dass das außerplanmäßige Lektorat 1923 zunächst in ein planmäßiges, nunmehr etatmäßiges Lektorat und dieses 1929 in die *Abteilung für Sprechkunde am Seminar für deutsche*

*Philologie* umgewandelt wurde. 1929 errichtete Wittsack eine *Sonderabteilung für Stimm- und Sprachstörungen* und 1937 übernahm er auch die Betreuung der *Phonetischen Sammlung*, die seit 1910 von dem Germanisten und Phonetiker Otto Bremer aufgebaut worden war und 1922 als autonome Einrichtung der Universität anerkannt wurde. Die organisatorische Selbstständigkeit erreichte Wittsack 1938 mit der Gründung des *Instituts für Sprechkunde*, des ersten Instituts seiner Art in Deutschland. Es wurde 1947 mit der Bremerschen Sammlung zusammengelegt und hieß fortan *Institut für Sprechkunde und Phonetische Sammlung/Sonderabteilung für Stimm- und Sprachstörungen*. Mit dieser aufwändigen Bezeichnung wurden exakt die Leitlinien fixiert, die die Arbeit des Instituts in den folgenden Jahrzehnten bestimmten.

Das Fach spielte jedoch – trotz dieser Schritt für Schritt gefestigten Institutionalisierung – im Fächerkanon der Universität nach wie vor eine untergeordnete Rolle. Es erfuhr zwar bei interessierten Studierenden großen Zuspruch, der Besuch der Lehrveranstaltungen war jedoch völlig unverbindlich und hatte keine Auswirkungen auf sonstige Studiengänge und Examen. *Sprechkunde* war nicht in den Ausbildungsplänen anderer Fächer verankert und als Prüfungsfach auch bei Lehramts-examen lange Zeit nicht zugelassen. Erst 1949 wurde es durch Verfügung der Landesregierung von Sachsen-Anhalt als freies Zusatzfach für Lehramtsanwärter eingeführt und 1950 als 1. Nebenfach (vgl. Stelzig 1997, 18). Damit wuchs zwar die Zahl der nunmehr obligatorisch zu betreuenden Studierenden beträchtlich, doch da weder Zusatz- noch Nebenfach zu einem akademischen Abschluss in *Sprechkunde* führten, standen nach wie vor keine ausgewiesenen Lehrkräfte für dieses Gebiet zur Verfügung. Zudem gab es keine Möglichkeit, im Fach zu promovieren oder zu habilitieren. Geißler hatte mit einer philologischen, Wittsack mit einer theaterwis-

senschaftlichen und Krech mit einer musikwissenschaftlichen Arbeit promoviert. Auch wenn Wittsack dann schon mit Doktoranden arbeitete – er konnte sie nicht zur Promotion führen und eine fachbezogene Forschung konnte sich unter solchen Bedingungen nur schwer entwickeln.

Erst in der Aufbauphase der Nachkriegsjahre konnte Hans Krech eine grundlegende Änderung erreichen. Als er 1952 die Institutsleitung übernahm, bestand seine vordringlichste Aufgabe darin, den von Irmgard Weithase, Jena, und Richard Wittsack fachbezogen konzipierten und beantragten Diplom-Studiengang „Germanistik (in Verbindung mit der Ausbildung in Sprechkunde)“ zu realisieren. Die ersten fünf Studierenden, zu denen auch einer

der Verfasser dieser Würdigung zählt, wurden hierfür zum Wintersemester 1952/53 zugelassen, drei weitere kamen hinzu. Eine Zeit lang nahmen an den Lehrveranstaltungen auch einige ältere Kommilitonen teil, die noch unter Wittsack *Sprechkunde* als Zusatz- oder Beifach belegt hatten. Für diese wenigen Teilnehmer musste Krech – längere Zeit allein – Semester für Semester gleichsam aus dem Nichts heraus mit nur wenig und wenig verlässlicher Fachliteratur als Rückhalt mehrere Lehrveranstaltungen ausarbeiten, inhaltlich und methodisch, mit Tonband- und Bildmaterial. Trotz dieser denkbar schwierigen Umstände verstand es Krech, eine solide Ausbildung zu vermitteln und uns für sein Fach zu begeistern. Die heute noch Lebenden der ersten Matrikel erinnern sich mit Dankbarkeit daran.



*Prof. Krech in einer Vorlesung*

In diesem Diplom-Studiengang war jedoch die *Sprechkunde* ein Zusatz zur Germanistikausbildung und daher bestenfalls als Nebenfach anzusehen. Demzufolge war es ein großer Fortschritt, als es Hans Krech 1956 gelang, einen zehensemestri-gen Diplom-Studiengang *Sprechwissenschaft und Sprecherziehung* einzuführen. Dies war deutschlandweit, ja europaweit der erste universitäre Studiengang mit Sprechwissenschaft als Hauptfach und frei wählbaren Nebenfächern. Die Ernennung zum Dozenten 1954 war außerdem die Voraussetzung dafür, dass Krech noch im gleichen Jahr die Betreuung von zwei Promotionsaspiranten übernehmen konnte. Das Fach war damit an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg eine selbstständige akademische Disziplin mit Promotions- und Habilitationsrecht. Seit-her ist die akademische Qualifizierung von Nachwuchswissenschaftlern auf dem Gebiet der Sprechwissenschaft gesichert.

Die Fülle der im Institut zu bewältigenden Aufgaben war immens. Sie wurde von Hans Krech und einer kleinen Zahl von hochmotivierten wissenschaftlichen Mitarbeitern (Lektoren, Assistenten, Doktoranden, Hilfsassistenten) bewältigt. Neben der Ausbildung des eigenen Fachnachwuchses nahm die sprecherzieherische Betreuung der Lehrerstudenten vor allem in den Fächern Germanistik, Musikpädagogik, Sonderschulpädagogik und Sport, die obligatorisch geworden war, einen breiten Raum ein. Hinzu kamen spezielle Lehrgänge für Angehörige sprechintensiver Berufe, vor allem für Lehrer von Grund-, Ober- und Berufsschulen sowie für Schauspieler, künftige Rundfunksprecher, Angehörige des Fernmeldewesens u.a.m. Darüber hinaus wurden im Rahmen der Lehrerweiterbildung von Krech und seinen Mitarbeitern in der gesamten DDR eine Fülle von Veranstaltungen und Kursen durchgeführt, bei denen die Teilnehmer theoretisch und praktisch insbesondere mit den Grundlagen der physiologischen Stimmgebung, einer situativ ange-

messenen Sprechweise und mit Fragen der sprechkünstlerischen Interpretation von Dichtungen im Literaturunterricht vertraut gemacht wurden. Einbezogen wurden auch Fragen von Stimm-, Sprech- und Sprachstörungen, um Lehrer in die Lage zu versetzen, solche Störungen zu erkennen und die Betroffenen einer entsprechenden Behandlungsstelle zuzuleiten. Die Resonanz auf diese Kurse war außerordentlich positiv; ständig kamen neue Interessenten, oftmals Rat und Hilfe suchend, hinzu.

Der auf diese Weise erreichte Entwicklungsstand des Instituts und des Faches spiegelte sich in der Gründung einer „Kommission für Sprechwissenschaft“ (1959) beim damaligen Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen der DDR und in der Einrichtung einer eigenen Fachrichtung „Sprechwissenschaft“ an der Universität (1960). Das Institut wurde damit zur Leitinstitution für die gesamte sprechwissenschaftliche und sprecherzieherische Arbeit in der DDR. Zusätzlich entwickelte es sich zu einem Therapiezentrum für Stimm- und Sprachstörungen. Nicht nur Studierende der Universität wurden übungstherapeutisch betreut, sondern auch viele Patienten aus dem öffentlichen Sektor der gesamten DDR, da es in den 1950er Jahren noch keine flächendeckende Versorgung mit entsprechenden Therapieeinrichtungen gab.

## 2. Schwerpunkt: Stimm- und Sprachstörungen

Bereits Richard Wittsack hatte die Verbindung zur Medizin gesucht. Vor dem 1. Weltkrieg hatte er an der Charité u.a. bei den damals führenden Vertretern der medizinischen Stimm- und Sprachheilkunde Hermann Gutzmann sen. und Theodor Flatau Lehrveranstaltungen besucht und

kurzzeitig an verschiedenen HNO-Kliniken, u.a. in Berlin und Wien, hospitiert. Damit aktualisierte er sein Wissen über die Anatomie und Physiologie des Sprechens und erkundete zugleich den Bereich der für die Sprechkommunikation relevanten Störungen und ihrer Behandlung durch HNO-Ärzte. Ein unmittelbares Ergebnis dieser Bemühungen war die Gründung der genannten Therapieabteilung, in der unter seiner Leitung Studierende, aber auch Universitätsfremde behandelt wurden. Auf diese Weise integrierte er, für jedermann erkennbar, die Übungsbehandlung von Stimm- und Sprachstörungen in die Sprechkunde und Sprecherziehung.

Dieser fundamentalen wissenschaftsstrategischen Orientierung folgte Hans Krech konsequent und mit größtem Nachdruck. Indem er die Therapiearbeit vielfältig ausbaute, Grundsteine für deren theoretische Fundierung setzte und mit großer Überzeugungskraft in Vorträgen und gewichtigen Publikationen auch außerhalb des Faches dafür eintrat, schuf er eine Tradition, der sich seine Nachfolger eingedenk der gesellschaftlichen Bedürfnisse verpflichtet fühlten und die sie im Bologna-Prozess bis zu einem Master-Studium mit der Spezialisierung *Klinische Sprechwissenschaft* führten. Die Verklammerung phonetischer, rhetorischer und vortragskünstlerischer Gegenstände mit solchen des Störungsbereichs wurde zum Erkennungsmerkmal der halleschen Sprechwissenschaft. Seine Grundauffassung kennzeichnete Krech 1959 mit der Aussage Goethes: „Krankheit und Gesundheit gehören zusammen wie zwei Pole, zwischen denen das Leben mit seinen Möglichkeiten spielt. ‚Krank‘ und ‚gesund‘ ergänzen sich wie Systole und Diastole, und man kann ‚keineswegs zur vollständigen Anschauung gelangen ... wenn man nicht Normales und Abnormes immer zugleich gegeneinander schwankend und wirkend betrachtet“ (zitiert in H. Krech 2011b, 61). Francis Bacon bezeichnete eine solche

Position mit *Pathologia illustrat Physiologiam!*

Im Nachhinein betrachtet spielte bei dieser Richtungswahl auch der Druck der gesellschaftlichen Praxis eine große Rolle. Stimmstörungen und Stimmgefährdungen bei Lehrerstudenten und Lehrern – für Krech einer der wichtigsten Forschungsgegenstände - bereiteten nicht nur den Sprechkundlern große Sorgen. Untersuchungen in Halle kamen u.a. zum Ergebnis, dass nahezu die Hälfte der Lehrerstudenten stimmlich gefährdet war und dass von den untersuchten Lehrern rund ein Drittel eine Stimmstörung aufwies (vgl. H. Krech 2011a, 27; 2011c, 32). Dies war kein Zufallsbefund und auch nicht das Resultat einer übergenauen Diagnose. Spätere Erhebungen erbrachten zwar, auch infolge unterschiedlicher Beobauungskriterien, abweichende Fallzahlen, belegten aber insgesamt eine für die Betroffenen schwerwiegende psychische und physische Belastung und für die Volksbildung ein äußerst problematisches Störungspotential. So berichteten z. B. Ulbrich/Simon/Wendler 1976 von Erhebungen der Berliner Charité, wonach in der DDR, hochgerechnet, etwa 10% der Lehrer an dringend behandlungsbedürftigen Stimmstörungen litten und etwa 30% stimmgefährdet waren (weitere Belege bei Bastian 1982, 13). Diese für ein kleines Land mit begrenzten Personalressourcen kritische Situation erklärt, weshalb die Anstöße von Wittsack und das beharrliche Bemühen von Krech eine überaus positive Resonanz fanden.

Bei allen therapeutischen Problemen arbeitete das Institut mit anderen Universitätseinrichtungen zusammen, so mit der Zahn- und Kieferklinik, der Psychiatrischen und Nervenklinik und dem Institut für Pädagogische Psychologie. Es entwickelten sich vielfältige interdisziplinäre Beziehungen. Eine besonders enge, personell und institutionell abgesicherte Kooperation entstand in der ersten Hälfte der

1950er Jahre mit der Phoniatrie der Universitäts-HNO-Klinik. Während des 2. Weltkrieges war die Entwicklung der phoniatischen Arbeit, die vor 1914 mit Hermann Gutzmann sen. und anderen bedeutenden Medizinern hoffnungsvoll begonnen hatte, fast vollständig zum Erliegen gekommen (vgl. auch zum Folgenden Wendler/Seidner 1977, 21). Erst 1953 wandte sich Wolfgang Pfau an der HNO-Klinik in Halle diesem Arbeitsgebiet zu. Mit aktiver Unterstützung von Hans Krech leitete er einen Neubeginn der phoniatischen Arbeit ein. Die intensive Zusammenarbeit bezog sich zunächst vordringlich auf Ausbildung und Therapie. Halle-sche Phoniater (Wolfgang Pfau, Jürgen Wendler) besuchten sprechwissenschaftliche Lehrveranstaltungen bei Hans Krech; umgekehrt nahmen Studierende der Sprechwissenschaft und Mitarbeiter des Instituts an Lehrveranstaltungen der Phoniatrie teil. Und sehr schnell wurde es zur genau eingehaltenen Regel, für die Übungsbehandlung jeder Stimmstörung wenigstens zwei phoniatische Gutachten, jeweils zum Anfangs- und zum Endbefund, einzuholen. 1960 schließlich führten Krech und Pfau unter der Leitung des Direktors der HNO-Klinik Harry Jakobi einen heute als legendär bewerteten Phoniatriekurs durch, an dem zahlreiche Fachleute teilnahmen und der der Phoniatrie in der DDR einen immensen Entwicklungsschub brachte.

In der Forschung kam es ebenfalls zu einer bemerkenswerten, im Laufe der Jahrzehnte immer intensiveren Kooperation mit der Phoniatrie. Dieses Miteinander wurde auch nach dem Tod von Hans Krech fortgesetzt. Nach Wendler (1989, 209 ff.) war es guter Brauch, dass Sprechwissenschaftler auf phoniatischen und Phoniater auf sprechwissenschaftlichen Fachtagungen referierten. Beiderseits interessierende, langfristige relevante Themen wurden für Graduiierungsarbeiten vergeben, gemeinsam von Phoniatrie und Sprechwissenschaft begutachtet und für

den mit großem Verantwortungsbewusstsein wahrgenommenen Versorgungsauftrag beider Fächer ausgewertet. Allein für die 1970er und 1980er Jahre listet Wendler 8 Dissertationen bzw. Habilitationsschriften auf, die aus dieser engen Zusammenarbeit, zum Teil unter Mitwirkung der Zahn- und Kieferklinik, entstanden sind. Ausführlicher geht er auf die von Krech betreute Dissertation Botho Simons (1962) zu den Anforderungen an die Sprechstimme des Lehrers ein, weil deren Thesen auf den Überlegungen Krechs beruhten und zusammen mit phoniatischen Erkenntnissen die Grundlage für die 1974 ministeriell verfügte Einführung der phoniatisch-sprechwissenschaftlichen Tauglichkeitsuntersuchungen waren. Diese Untersuchungen waren für alle Studienbewerber sprechintensiver Berufe obligatorisch; für die Kooperation zwischen Sprechwissenschaft und Phoniatrie waren sie ein starker Motor.

Wendler (1989, 208) weist ferner darauf hin, dass Krech intensiv und erfolgreich die Einrichtung phoniatischer Abteilungen bzw. Arbeitsbereiche förderte und dass deren Aufbau an allen Universitäts-HNO-Kliniken der DDR, an den Medizinischen Akademien, an den Bezirkskrankenhäusern usw. von Anfang an auf die enge Kooperation mit Sprechwissenschaftlern aus dem halle-schen Institut gegründet war. Auf diesem Wege übten die Prinzipien der von Krech entwickelten ganzheitlichen Übungsbehandlung auch einen bestimmenden Einfluss auf die therapeutischen Ansätze der Phoniater aus. Auf deren Vorschlag hin schlossen sich die klinisch tätigen Sprechwissenschaftler innerhalb der *Gesellschaft für Otorhinolaryngologie und zervikofaziale Chirurgie der DDR* zusammen, erwarben an der Akademie für ärztliche Fortbildung mit einem umfangreichen Weiterbildungsprogramm die dem Facharzt-Status gleichgestellte Qualifikation eines *Fachsprechwissenschaftlers der Medizin* und bildeten innerhalb der genannten Gesellschaft eine eigene Sektion.

Nach der Wende 1989 und im Prozess der europäischen Vereinigung mussten neue Formen der Aus- und Weiterbildung, der Korporation und Kooperation gefunden werden (vgl. Voigt-Zimmermann 2007, 305 ff.). Mit dem Programm des inzwischen etablierten Masterstudienganges *Sprechwissenschaft in der Spezialisierung Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen* (unter Einbeziehung der neuen Arbeitsfelder Schluckstörungen und Hörtraining/Hörtherapie nach Einsatz eines Cochleaimplantats – vgl. Anders 2011, 258) wurde die Ausbildung den Erfordernissen angepasst. Die Absolventen bekommen – berufspolitisch hochbedeutsam – nach dem Studium die Kassenzulassung und können sich als anerkannte Therapeuten niederlassen. Ihre Tätigkeit ist auf vielen Ebenen gefragt. So trägt das, was Hans Krech einst weitsichtig säte, reiche Früchte.

Bis heute wirken auch seine Überlegungen zur Behandlungsmethodik und Forschungsmethodologie nach. Unter den zahlreichen Publikationen, die er in nur einem Jahrzehnt rastloser Tätigkeit vorgelegt hat (vgl. die von Eva-Maria Krech besorgte Neuausgabe der wichtigsten Arbeiten Krechs in den Bänden 36-38 der *Halleschen Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik*), befinden sich mehrere zu der von ihm entwickelten Übungstherapie. Grundlegend hierfür war seine 1954 verteidigte Habilitationsschrift zur Behandlung gestörter S-Laute (2011d) und der 1959 erschienene Aufsatz „*Die kombiniert psychologische Übungstherapie*“ (2011e), – beide Arbeiten hatten programmatischen Charakter und kennzeichneten die Arbeitsrichtlinien, die er nicht nur für die Therapie, sondern für die sprechwissenschaftliche Forschung und die Sprecherziehung insgesamt entworfen hatte. Als wichtigste methodologische Orientierungen sind zu nennen:

1. Die sprechwissenschaftlich ausgerichtete Sprecherziehung und Übungsbehandlung greift nicht am Symptom an, sondern geht von der Ganzheitlichkeit des Menschen aus, von seiner psychosozialen Situation und seinen psychosomatischen Gegebenheiten. Ganzheitlichkeit bedeutet in erster Linie, dass in allen Fällen nach der psychischen Genese des stimmlich-sprecherischen Ausdrucks gefragt werden muss, weil nur von ihr aus der Ansatz für Ausbildung oder Intervention gefunden werden kann.
2. Die Erforschung des Gegenstandes der Sprechwissenschaft muss weitgehend empirisch erfolgen. Die planmäßige, systematische, kontrollierte Beobachtung mit objektiven nachvollziehbaren Messverfahren ist für die Sprechwissenschaft konstitutiv. Der Erkenntniswert von Aussagen bzw. Theorien hängt von ihrer empirischen Grundlage ab, also von der genauen Beobachtung, der exakten Beschreibung und der theoretisch reflektierten Generalisierung der Daten.
3. Der Komplexität unseres Gegenstandes kann nur ein interdisziplinäres Vorgehen gerecht werden. Krech konnte dieses Prinzip zunächst nur bei der Therapie von Stimm- und Sprachstörungen durch die bereits beschriebene Kooperation mit Medizinern verschiedener Disziplinen und mit Psychologen praktizieren. Aber auch die anderen Teildisziplinen des Faches brauchen die Zusammenarbeit mit Nachbardisziplinen (z. B. Linguistik, Literatur- und Kulturwissenschaft), weil Zusammenhänge, die auch in unserem Gegenstandsbereich wirksam sind, oftmals nur jenseits der Fachgrenzen bearbeitet werden können.

Diskursbestimmend war vor allem der Gedanke der Ganzheitlichkeit. Was wir heute als die bio-psycho-soziale Einheit des Menschen in der Gesamtheit ihrer Fakto-

renkombinationen begreifen und unter Beachtung der Einzigartigkeit jedes Menschen als Lehr-, Interventions- und Forschungsprinzip verfolgen, wird bereits von Krech in Grundzügen benannt. Nach Anders (2011, 259 ff.) gab es zwar in den 1950er Jahren schon Autoren, die sich gegen eine „Reparaturmentalität“ in der Therapie von Kommunikationsstörungen wandten und den Patienten als Gesamtpersönlichkeit erfasst wissen wollten. In der Praxis aber wurde vor allem Krechs Methode aufgegriffen – sie wurde in den folgenden Jahrzehnten zum festen Bestandteil vieler Therapiekonzepte.

### 3. Schwerpunkt: Orthoepie

Neben der für das Selbstverständnis eines Sprechwissenschaftlers wesentlichen Integration der Störungen in die bis dahin geübte Sprechkunde/Sprecherziehung setzte Krech ab 1959 einen zweiten Schwerpunkt, der ebenfalls strategische Bedeutung hatte und bis heute das Profil der halleschen Sprechwissenschaft prägt: die Kodifizierung der Standardaussprache des deutschländischen Deutsch. Über diese Orthoepie-Forschung ist in letzter Zeit mehrfach auch von uns berichtet worden (vgl. u.a. Hirschfeld/Stock 2011; 2013; 2014). Ferner hat Eva-Maria Krech (2013) in einem ausführlichen Aufsatz mit dem Titel: „*Hans Krech – Begründer der Orthoepieforschung an der Universität Halle*“ dessen besondere Leistung herausgearbeitet. Da wir hier aber Hans Krech als strategisch orientierten Wissenschaftler würdigen wollen, können wir eine so wichtige Facette seiner Bemühungen nicht außen vor lassen. Zusammenfassend und ohne detaillierte Belege lenken wir deshalb den Blick auf Folgendes:

➤ *Historischer Hintergrund* – Die ersten Untersuchungen zur Standardaussprache des deutschländischen Deutsch initiierte Krech 1953; mit ihnen begann die

Orthoepieforschung in Halle. Den Anstoß gab die Ankündigung der Erben von Theodor Siebs, dessen 1933 zuletzt erschienenenes Aussprachewörterbuch neu herauszugeben. Da der „Siebs-Beraterausschuss“ auch um die Mitarbeit der Sprechkundler aus der DDR gebeten hatte, entwickelten Irmgard Weithase, Jena, und Hans Krech um die Mitte des Jahres 1953 das Konzept für eine Erneuerung des *Siebs*; es sah hauptsächlich vor, der Zeit entsprechend das medienvermittelte Sprechen als ausschlaggebende Normierungsebene zu wählen und für die Kodifizierung eine empirische Grundlage zu schaffen. Dieser Vorschlag wurde leider nicht akzeptiert, weil „bewußt und wohlüberlegt“ an der „Regelung der alten Bühnenaussprache im wesentlichen unverändert“ festgehalten werden sollte (Siebs 1956, 6). Weithase beantragte daraufhin einen Forschungsauftrag für die Erarbeitung eines neuen Aussprachewörterbuchs, verfügte aber über keine Voraussetzungen für empirische Untersuchungen. Diese wurden in der erforderlichen Breite erst eingeleitet, als Hans Krech 1959 die Verantwortung für das Projekt übernahm.

➤ *Sprachkultureller Impetus* – Als Ergänzung zu den Arbeiten Weithases (vgl. z. B. 1961) veranlasste Krech eine historische Untersuchung zur Sprechkultur, die auch die Wirkung von Aussprachevarietäten beleuchtete. Wie schon Theodor Siebs und andere Wörterbuchmacher vor ihm war er der Auffassung, dass die Bewertung der Aussprache für sehr viele Menschen zu den prägenden Elementen ihres Selbstbildes gehört und die Kodifizierung der Standardaussprache demnach Teil des die Gesellschaft bewegenden kulturellen Prozesses ist. Daraus folgte er: Die lexikographische Arbeit muss möglichst transparent sein; das Interesse der Öffentlichkeit muss geweckt, ihre Mitwirkung gesichert werden. Nach diesem Grundsatz informierte er immer

erneut in Vorträgen und Publikationen über das Vorhaben und bat um kritische Reaktionen. Auch in den fortwährenden Lehrerweiterbildungsveranstaltungen, die er und seine Mitarbeiter bestritten, wurde über Details dieser Arbeit berichtet und die Lehrerschaft zur Diskussion angeregt. Insbesondere aber sorgte er dafür, dass im Herausgebergremium, das Anfang 1959 seine Arbeit aufnahm, die wichtigsten Nutzergruppen, die Rundfunksprecher und Schauspieler, angemessen vertreten waren. Daneben suchte er – mehrfach öffentlich ausgesprochen – nach Möglichkeiten der Kooperation mit einer erhofften westdeutschen Orthoepieforschung, damit das ostdeutsche Aussprachewörterbuch die innerdeutsche Spaltung nicht vertiefe.

- *Untersuchungsthematik* – Die von Krech angeregten und bis zu seinem Tode 1961 intensiv betreuten Untersuchungen konzentrierten sich auf Phonemrealisationen (z. B. Behauchung der Verschlusslaute, Schwa in Endungen, Vokaleinsätze, Farbigkeit des langen <ä> usw. – vgl. DAWB 2009, 13f.). Diese Untersuchungsgegenstände entsprachen der damals geführten Auseinandersetzung um die Neuherausgabe des *Siebs*, weitgehend auch der Konzeption, die er und Weithase 1953 für den Siebs-Beraterausschuss erarbeitet hatten. Mustersprecher waren aber nicht mehr Schauspieler auf der Bühne; das für die Analysen zusammengestellte Korpus umfasste vielmehr Rundfunksprecher und Schauspieler vor dem Mikrophon. Untersuchungen dieser Art sind unverzichtbar; sie schaffen die Basis für jede Kodifizierung und werden von uns aktualisierend und bezüglich der phonostilistischen Variation differenzierend bis heute weitergeführt. Nachdem jedoch das in Halle erarbeitete *Wörterbuch der deutschen Aussprache* (WDA 1964) erschienen war, kam es auch international zu einem lebhaften Diskurs, der die Nachfolger Krechs

veranlasste, in den folgenden Jahrzehnten flankierende Untersuchungen (z. B. zur Prosodemrealisierung, zum Phonemsystem und zu den Laut-Buchstaben-Beziehungen, zur Wirkung von Ausspracheformen, zum Auftreten von Ausspracheinterferenzen bei nicht-indigenen Sprechern, zur Akzeptanz der Standardaussprache in wichtigen sozialen Gruppen aller Sprachlandschaften Deutschlands usw.) anzusetzen, die den lexikographischen Prozess auf notwendige Weise komplettierten und die Komplexität einer Ausspracheregulierung deutlich machten.

- *Methodologie* – Für die Orthoepieforschung ist wie für jede Wörterbuchforschung ein Methodenpluralismus charakteristisch (vgl. Wiegand 2010). In Halle wurde jedoch zunächst nur ohrenphonetisch gearbeitet, d.h., Tonaufnahmen der Mustersprecher wurden auf das zu untersuchende Phänomen hin auditiv analysiert. Diese Methode, gegenstandsbezogen übernommen, war nach dem Urteil aller Experten alternativlos; sie ist aber subjektiv und daher fehleranfällig. Krech legte daher Wege zur Objektivierung fest und bestimmte stets den Umfang der zu untersuchenden Probe. Um repräsentativ zu sein, umfasste diese in den meisten Untersuchungen etwa 10.000 Realisationen, produziert von einer größeren Zahl Sprecher. Nur so konnte erwartet werden, dass die Analyseergebnisse auf die Verhältnisse außerhalb der Probe übertragbar sind. Beim Abhören wurden nach Krechs Vorgaben grundsätzlich Repetiervorrichtungen eingesetzt, mittels derer interessierende Segmente beliebig oft unter gleichen Bedingungen vorgespielt werden können. Gelegentlich wurde auch die Geschwindigkeit der Wiedergabe herabgesetzt. Vereinzelt instrumentalphonetische Untersuchungen (anfangs nur Oszillogramme, seit den 1960er Jahren Spektrogramme und Signalfrequenzanalysen) sollten die auditiven

Beurteilungen absichern. Ein weiterer unabdingbarer Schritt zur Objektivierung waren für Krech die Kontrollauditionen: Experten überprüften stichprobenartig die durch den Bearbeiter gewonnenen Ergebnisse. In mehreren Untersuchungen zogen die Bearbeiter selbst Kontrollgruppen heran, wobei in Abhängigkeit vom Thema zwischen trainierten und nichtsensibilisierten Hörern gewählt wurde. In späteren Jahren wurden zum Zweck der Objektivierung auch Hörexperimente mit manipulierten Signalen (z. B. Logatome, Segmente mit verzerrten Lautspektren, synthetische Sprache) durchgeführt. Dies war aber erst möglich, nachdem in der Forschungsgruppe langjährige Erfahrungen im Umgang mit dem Material gesammelt worden waren. Sozio- und psychophonetische Methoden, so wie sie für Wirkungs- und Akzeptanzuntersuchungen im Sinne einer *empirischen Wörterbuchbenutzungsforschung* (vgl. z. B. Wiegand 1998, 568) erforderlich sind, konnten in der Forschungsgruppe auch erst nach Krechs Tod erarbeitet und angewandt werden. Das Gleiche gilt für die Untersuchungen zur Eindeutschung, die auf die Akzeptanz von Aussprachevarianten und deren Gebrauch im eigen- und fremdkulturellen Umfeld zielen, weshalb zu einem Methodenmix gegriffen und phonetisch, psychophonetisch sowie soziophonetisch/pragmalinguistisch vorgegangen werden muss. Insgesamt erwies sich aber, dass das von Krech begonnene Bauwerk eines empirisch fundierten Aussprachewörterbuchs sichere Grundmauern hatte und vielfältig ausbaufähig war.

#### 4. Reminiszenz

In den wenigen Jahren seines Wirkens am Institut kämpfte Hans Krech mit großem

Einsatz innerhalb und außerhalb der Universität für die wissenschaftliche Konsolidierung und das Ansehen seines Faches. Er arbeitete beharrlich und überaus kreativ an der Entwicklung theoretischer Konstrukte und äußerte sich in zahlreichen Publikationen zu wichtigen Fragen aller Teilgebiete der sprechwissenschaftlichen Lehre. Er war ein engagierter Lehrer und verstand es, seine Schüler, seine Mitarbeiter und in Gespräch und Rede seine Hörer mitzureißen. Er war reich an Ideen und konnte diese umsetzen. Für ihre Tragfähigkeit spricht, dass sie bis heute zur Diskussion anregen. Er war kein Dogmatiker, für ihn stand der Mensch im Vordergrund. Als Pädagoge und als Therapeut handelte er nach dem Leitsatz „Homo res sacra homini“ (Seneca). Als Forscher orientierte er sich an realen Bedürfnissen in der Gesellschaft und bestimmte danach die Arbeitsschwerpunkte seines Teams. Seine Arbeiten erweiterten den Gegenstandsbe- reich der Sprechkunde beträchtlich. In Lehre, Forschung und Publikation musste er noch die Ganzheit des Faches vertreten. Seinem perspektivischen Denken gemäß riet er jedoch seinen Mitarbeitern sehr früh zur Spezialisierung, förderte ihre Promotion und bereitete so die Bildung von Teildisziplinen vor. Er bemühte sich erfolgreich um interdisziplinäre Kooperation, weil Arbeiten zum hochkomplexen Gegenstand unseres Faches durch Interdisziplinarität gewinnen können. Mit diesem Denken ist er auch gegenwärtig noch Vorbild. In Anlehnung an Brecht sagen wir deshalb: *Ehren wir ihn, indem wir uns nützen.*

#### Literatur

Anders, Lutz Christian (2011): Hans Krech – Ideen und Wirkungen, In: Krech, Eva-Maria (Hg.): Krech, Hans: Beiträge zur Sprechwissenschaft I. Frankfurt (M.): Peter Lang, 257-265. (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Bd. 36)

- Bastian, Hans-Jürgen (1982): Stimmstörungen und sprechsprachliche Kommunikation. In: Pfau, Eva-Maria/Streubel, Hans-Gerhard (Hg.): Die Behandlung der gestörten Sprechstimme – Stimmfunktionstherapie. Leipzig: Georg Thieme, 13-20.
- DAWB 2009 = Krech, Eva-Maria/Stock, Eberhard/Hirschfeld, Ursula/Anders, Lutz Christian: Deutsches Aussprachewörterbuch. Berlin: de Gruyter, 2009.
- Hirschfeld, Ursula/Stock, Eberhard (2011): Beiträge Irmgard Weithases zur Erarbeitung eines neuen Aussprachewörterbuchs. In: Meinhold, Gottfried/Neuber, Baldur (Hg.): Irmgard Weithase – Grenzgänge. Frankfurt (M.): Peter Lang, 69-84. (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Bd. 40)
- Hirschfeld, Ursula/Stock, Eberhard (2013): Normphonetik – Orthoepie. In: Bose, Ines/Hirschfeld, Ursula/Neuber, Baldur/Stock, Eberhard: Einführung in die Sprechwissenschaft. Tübingen: Narr Verlag, 47-60.
- Hirschfeld, Ursula/Stock, Eberhard (2014): Wie kommt die Aussprache ins (Aussprache-) Wörterbuch? Methoden, Probleme und Ergebnisse normphonetischer Untersuchungen zur deutschen Standardaussprache. In: Lexicographica 30. (im Druck).
- Krech, Eva-Maria (2013): Hans Krech – Begründer der Orthoepieforschung an der Universität Halle. In: Krech, Eva-Maria (Hg.): Krech, Hans: Beiträge zur Sprechwissenschaft III. Frankfurt (M.): Peter Lang, 401-424. (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Bd. 38)
- Krech, Hans (2011a): Die Lehrerstimme. Stimmbefunde an künftigen Lehrern von 1946-1951. In: Krech, Eva-Maria (Hg.): Krech, Hans: Beiträge zur Sprechwissenschaft I. Frankfurt (M.): Peter Lang, 21-28. (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Bd. 36)
- Krech, Hans (2011b): Die kombinierte psychologische Übungstherapie. In: Krech, Eva-Maria (Hg.): Krech, Hans: Beiträge zur Sprechwissenschaft I. Frankfurt (M.): Peter Lang, M.), 61-144. (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Bd. 36)
- Krech, Hans (2011c): Lehrer und Sprecherziehung – ein Bericht. In: Krech, Eva-Maria (Hg.): Krech, Hans: Beiträge zur Sprechwissenschaft I. Frankfurt (M.): Peter Lang, 29-35. (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Bd. 36)
- Krech, Hans (2011d): Die Behandlung gestörter S-Laute. Sprechkundliche Beiträge zur Therapie der Sigmatismen. In: Krech, Eva-Maria (Hg.): Krech, Hans: Beiträge zur Sprechwissenschaft II. Frankfurt (M.): Peter Lang, 11-151. (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Bd. 37)
- Krech, Hans (2011e): Die kombiniert psychologische Übungstherapie. In: Krech, Eva-Maria (Hg.): Krech, Hans: Beiträge zur Sprechwissenschaft I. Frankfurt (M.): Peter Lang, 61-144. (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Bd. 36)
- Siebs (1956) = de Boor, Helmut/Diels, Paul (Hg.) (1956): Siebs Deutsche Hochsprache Bühnenaussprache. 16.Aufl., Berlin: de Gruyter.
- Simon, Botho (1962): Über die Anforderungen an die Sprechstimme des Lehrers und hygienische Maßnahmen zu ihrer Verbesserung. Päd. Diss. Berlin (unv. Mskr.)
- Stelzig, Helmut (1997): Für Geert Lotzmann. In: Krech, Eva-Maria/Stock, Eberhard (Hg.): Sprechen als soziales Handeln. Hanau, Halle: Werner Dausien, 17-18. (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Bd. 2)
- Ulbrich, Horst/Simon, Botho/Wendler, Jürgen (1976): Ergebnisse der Übungstherapie bei stimmgestörten Pädagogen. In: Stock, Eberhard/Suttner, Jutta (Hg.): Sprechwirkung. Wiss. Beiträge Univ. Halle 24 (F 9), 272-277.
- Voigt-Zimmermann, Susanne (2007): Zur Position der Klinischen Sprechwissenschaft im Rahmen der akademischen Sprachtherapie. In: Bose, Ines (Hg.): Sprechwissenschaft. 100 Jahre Fachgeschichte an der Universität Halle. Frankfurt (M.): Peter Lang, 303-312. (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Bd. 22)
- WdA 1964 = Wörterbuch der deutschen Aussprache. Hrsg. von Krech, Eva-Maria/Kurka, Eduard/Stelzig, Helmut/Stock, Eberhard/Stötzer, Ursula/Teske, Rudi. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1964.
- Weithase, Irmgard (1961): Zur Geschichte der gesprochenen deutschen Sprache. 2 Bde. Tübingen: Niemeyer.

Wendler, Jürgen (1989): Phoniatrie und Sprechwissenschaft in der DDR – zur Entwicklung interdisziplinärer Arbeit während der letzten 25 Jahre. In: Krech, Eva-Maria/Stock, Eberhard (Hg.): Entwicklungstendenzen der Sprechwissenschaft in den letzten 25 Jahren. Zum Gedenken an Hans Krech. Wiss. Beiträge Univ. Halle 3 (F 85), 207-213.

Wendler, Jürgen/Seidner, Wolfram (1977): Lehrbuch der Phoniatrie. Leipzig: Georg Thieme.

Wiegand, Herbert Ernst (1998): Wörterbuchforschung. 1. Teilband. Berlin/New York: de Gruyter.

Wiegand, Herbert Ernst (2010): Zur Methodologie der Systematischen Wörterbuchforschung: Ausgewählte Untersuchungs- und Darstellungsmethoden für die Wörterbuchform. In: Lexicographica 26, 249–330.

*Wir danken Eva-Maria Krech für ihre  
Zuarbeit.*

Prof. Dr. Ursula Hirschfeld

Prof. Dr. Eberhard Stock

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik  
Advokatenweg 37  
D-06114 Halle

E-Mail:

[ursula.hirschfeld@sprechwiss.uni-halle.de](mailto:ursula.hirschfeld@sprechwiss.uni-halle.de)

[eberhard.stock@sprechwiss.uni-halle.de](mailto:eberhard.stock@sprechwiss.uni-halle.de)

Tel.: 0345-5524462

Fax: 0345-5527053

## Kerstin Hillegeist

# „Luscht auf Phonetik“

## Methoden für den Unterricht mit Dialektsprechern

### 1. Einleitung

Dialektsprecher<sup>1</sup> gehen mit einem anderen Sprachbewusstsein durchs Leben als „muttersprachliche“ Hochdeutschsprecher. Schon während der Schulzeit erleben sie den Unterschied zwischen der Sprache, die sie in der Familie und im Freundeskreis sprechen und der Sprache, die von Lehrern meist in Referaten gefordert wird. Der Dialekt wird mit der Heimat und der eigenen Identität assoziiert<sup>2</sup>. Entsprechend hoch sind die Hemmungen, Standardausssprache Deutsch<sup>3</sup> zu sprechen und ins tägliche Leben zu integrieren. Meist entsteht die Motivation, sich dem Thema zu stellen, erst durch einen beruflichen „Leidensdruck“. Die Sprecherziehung bietet hierzu die scheinbar passende Lösung: Unterricht in Hochdeutsch. Aber was passiert mit der sprachlichen Kompetenz Dialekt?

In meinem Aufsatz „Norm oder Vielfalt“ (Hillegeist 2014) stelle ich einen Ansatz vor, in dem Dialekt und Standardausssprache Deutsch als gleichrangig bewertet werden. Das sichere Sprechen von Hochdeutsch ist lediglich das erste Lernziel. In der Sprecherziehung erhalten die Dialekt-

sprecher Impulse, ihren kommunikativen Kontext<sup>4</sup> sprachlich zu reflektieren. Sie entscheiden daraufhin selbst, ob sie den Dialekt auch professionell nutzen möchten und positionieren sich damit als reflektierte Sprecher.

Das erweiterte Lernziel heißt entsprechend *Fließendes Code-Switching zwischen Dialekt und Standardausssprache Deutsch*<sup>5</sup>. Welche Auswirkungen hat die geänderte Zielsetzung auf die didaktische und methodische Umsetzung im Unterricht?

In diesem Aufsatz stelle ich einige motivierende und lebensnahe Methoden vor, die Dialektsprechern noch mehr „Luscht auf Phonetik“ vermitteln können.

### 2. Die Basis: Sprachbewusstsein für Dialekt und Standardausssprache Deutsch

Der eigene Sprachcode wird meist unbewusst verwendet. Zur Förderung des

<sup>1</sup> Wegen der besseren Lesbarkeit verwende ich die männliche Form.

<sup>2</sup> Umfrage zu Dialekt und Standardausssprache Deutsch (Hillegeist 2014).

<sup>3</sup> Dies kann deutsches, österreichisches oder Schweizer Hochdeutsch sein.

<sup>4</sup> Das Code-Switch-Modell für den schulischen Kontext (Hillegeist 2014) bietet einen möglichen flexiblen Sprachcodewechsel für Lehrende je nach Situation, Inhalt, Gesprächspartner und der eigenen Person.

<sup>5</sup> Eine perfekte Anwendung von Code-Switching erlebe ich beim Besuch eines Schweizer Postamts: Die Postangestellte wechselt je nach Kunde souverän zwischen Schweizer Hochdeutsch, Italienisch, Französisch und Mundart.

Sprachbewusstseins bieten die linguistischen Ebenen<sup>6</sup> einen grundlegenden Überblick. Die Lernenden können darüber ihren Dialekt analysieren und die Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachvarietäten klarer erfassen.

Neben den allgemeinen, eher sprachwissenschaftlich orientierten Kenntnissen, geht es um die individuelle Selbsteinschätzung des Dialektsprechers hinsichtlich seines Sprechverhaltens. Mit Hilfe eines Beobachtungsbogens zur Selbsteinschätzung<sup>7</sup> können die Lernenden reflektieren, auf welcher Stufe sie in der Verwendung der beiden Sprachcodes Dialekt und Standardausssprache Deutsch sind. Dieser Bogen begleitet den gesamten Prozess und dient der Überprüfung des eigenen Lernfortschritts.

In den folgenden Kapiteln geht es vertiefend um den didaktischen und methodischen Blick auf die phonetische Ebene.

<sup>6</sup> Linguistische Ebenen am Beispiel Schwäbisch und Berndeutsch: 1. Phonetisch-phonologische Ebene: Lautbildung wie „Läher“ (statt: „Lehrer“), Prosodie, Wortakzentuierung („Verein“ statt: „Ver/ein“) und lautklangliche Veränderungen wie Nasalisierung. 2. Morphologische Ebene: Verkürzungen wie z`viel“ (statt: „zu viel“) oder „net“ oder „it“ (statt: „nicht“), sowie Verkleinerungen wie „Städtle“. 3. Syntaktische Ebene: Hierzu gehört das im Schwäbischen oft verwendete „größer wie“ (statt: „größer als“) oder „Ich rufe Ihnen an“ (statt: „Ich rufe Sie an“). 3. Lexikalische Ebene: Wörter, die nur in einem Sprachcode existieren („Schneeschnüzi“, berndeutsch für „Schneeräumfahrzeug“). 4. Semantische Ebene: Das Wort existiert auch im anderen Sprachcode, hat aber eine andere Bedeutung (der „schwäbische Fuß“ für „Bein“).

<sup>7</sup> Stufe 1: Mir ist nicht bewusst, in welchem Sprachcode ich spreche. Stufe 2: Nach dem Sprechen ist mir bewusst, dass ich dialektal gesprochen habe. Stufe 3: Während ich spreche, merke ich, dass ich im „alten Muster“ bin. Stufe 4: Bevor ich in mein „altes Muster“ komme, merke ich es und kann es noch ändern. Stufe 5: Ich fühle mich sicher in der Standardausssprache und muss nicht mehr bewusst daran denken. (Hillegeist 2014)

### 3. Phonetik konkret

Die Kompetenz, differenziert hören zu können, ist die Basis für die Korrektur des eigenen Sprechens. So bilden Übungen zur kontrastiven Phonetik zwischen Dialekt und Standardausssprache Deutsch den Übergang zwischen den Themen Sprachbewusstsein und Phonetik.

Die Dialektsprecher lernen erst rezeptiv die feinen Unterschiede in der Lautbildung kennen, bevor sie darüber ihr eigenes Sprechen analysieren. Aus der Analyse ergeben sich die Phoneme, an denen im Folgenden gearbeitet wird<sup>8</sup>.

Artikulationsübungen stimmen auf die Phonemübungen ein. Schritt für Schritt werden die von der Standardausssprache abweichenden Phoneme angebahnt und auf Silben-, Wort- und Satzebene trainiert. Die Standardwerke von Heinz Fiukowski und Felix Rellstab<sup>9</sup> bieten hierfür eine reichhaltige Sammlung, auch wenn manche Wörter etwas antiquiert sind und in der alltäglichen Kommunikation selten vorkommen.

Das Ziel der Phonemübung ist letztendlich eine „Konditionierung“, das heißt eine Veränderung des bisherigen Sprechmusters bis hin zum flexiblen Wechsel zwischen altem und neuem Sprachcode. Für diesen „Konditionierungsprozess“ habe ich folgende Methoden entwickelt:

#### *Übung 1: Das Übungswort der Woche*

Die Lernenden kennen ihren eigenen Lernstand und notieren sich auf Post-its, welche Wörter sie in der kommenden Woche trainieren möchten. Die Post-its werden an verschiedenen Stellen im Haus-

<sup>8</sup> Eine Übung zum gesamten Phoneminventar der deutschen Standardausssprache ist nicht nötig und kann auch aus Zeitgründen entsprechend auf das Notwendige reduziert werden.

<sup>9</sup> Fiukowski, H.: Sprecherzieherisches Elementarbuch. Tübingen: Niemeyer, 72004.

Rellstab, F.: Sprechtechnik-Übungen. Zürich: Stutz, 71998.

halt<sup>10</sup> und am Arbeitsplatz geklebt, so dass sie öfter am Tag gesehen und gesprochen werden. In der folgenden Stunde wird die Hausaufgabe überprüft und es können neue *Übungswörter der Woche*<sup>11</sup> festgelegt werden.

### Übung 2: Der Übungssatz der Woche

Im selben Muster funktioniert diese Übung, bei der es um Phonemhäufungen im Satz<sup>12</sup> geht. Die Lernenden schreiben sich aus den Übungswörtern einen eigenen Satz, der keinen Sinn ergeben muss. Mit Hilfe der Post-its wird der Satz schnell auswendig gelernt und kann oft gesprochen und phonetisch verinnerlicht werden. Im Vergleich zu den in Übungsbüchern vorgegebenen Redewendungen mit Phonemhäufungen sind es gebräuchliche Wörter, die im kommunikativen Kontext des Lernenden häufig vorkommen.

### Übung 3: Tagesmenü: Phonem-Suppe

In der folgenden Übung geht es um *phonembewusstes, kontrolliertes Sprechen*. Die Lernenden erhalten die Aufgabe, in der kommenden Woche einen Kochabend durchzuführen. Dazu laden sie andere „Betroffene“ ein. Auf dem Menü stehen Zutaten, die mindestens ein *Phonem der Woche* beinhalten. Beim Vokal „a“ bereiten beispielsweise alle gemeinsam „Kartoffelsalat und Hackbraten“ vor und genießen als Nachspeise „Ananas-Dessert“. Die Beteiligten sind „eingeweiht“. Bereits beim Kochen wird auf die korrekte Aussprache des Phonems geachtet. Nach dem Essen kann es einen entspannten Spielabend in frei gewähltem

Sprachcode<sup>13</sup> geben. Wichtig ist, dass die Übungszeiten und damit die Korrekturphase klar definiert werden. Die Konzentrationsspanne sollte dabei nicht überzogen werden.

## 4. Lernziel 1: Standardaussprache Deutsch

Auf die Frage, wie viel Prozent sie Hochdeutsch in der Woche sprechen, geben die meisten Dialektsprecher kaum mehr als 5-10% an. Für die sichere Verwendung, auch in Prüfungssituationen oder im professionellen Umfeld, ist das entschieden zu wenig. In der Sprecherziehung sollte dies thematisiert werden. Gemeinsam werden Situationen<sup>14</sup> gesammelt, in denen die Lernenden ihre *standardaus-sprachlichen Inseln* vergrößern können. Eine wesentliche Aufgabe besteht darin, diese sprachpraktischen Möglichkeiten auch außerhalb des Unterrichts als *In-Vivo-Training* zu nutzen.

### Übung 4: Türschwelle privat-professionell

Die Türschwelle zum Unterrichtsraum der Sprecherziehung wird bewusst „bespielt“. Wenn die Lernenden eintreten, wechseln sie in die Standardaussprache Deutsch. Alle Gespräche, auch zwischen den Dialektsprechern, finden in diesem Sprachcode statt. Mit Hilfe von Kommunikations-spielen und weiteren Sprechanlässen erlangen sie immer mehr Sicherheit, sich in der Standardaussprache auszudrücken. Der Unterrichtsraum wird somit zur ersten Laborsituation, in der die Dialektsprecher für die reale Sprechsituation üben können.

<sup>10</sup> Zum Beispiel am Kühlschrank, Esstisch, Spiegel im Bad und Computer.

<sup>11</sup> Beim Vokal „e“ sind vor allem für Lehramtsstudierende in Oberschwaben die Wörter „Lehrer, Lesebuch“ sehr zu empfehlen...

<sup>12</sup> Übungssatzbeispiel zum Vokal „e“: „Die Bären essen Beeren und die Dänen sehen denen zu.“

<sup>13</sup> Wer noch nicht genug hat, kann sich beim Spielabend mit den Spielen „Activity“ oder „Tabu“ weiter in der Standardaussprache fordern.

<sup>14</sup> Besonders geeignet sind unbekannte Situationen und Gesprächspartner, denen gegenüber sie sich als Hochdeutschsprecher einführen können.

*Übung 5: Café Hochdeutsch*

Die Lernenden erhalten den Auftrag, sich regelmäßig mit einem Standardsprechpartner im *Café Hochdeutsch* zu treffen. Darüber erlangen sie Sprachpraxis und vergrößern zunehmend ihre standardaus sprachliche Insel. Der Gesprächspartner spricht im Idealfall fließend hochdeutsch<sup>15</sup>, so dass sich der Lernende daran orientieren kann. Im positiven Sinne wird der *Chamäleon-Effekt* genutzt, bei dem die Standardausssprache Deutsch des Gegenübers auf den Dialektsprecher abfärbt. Die Sprechzeit sollte auch hier entsprechend der Konzentrationsspanne begrenzt werden.

*Übung 6: Präsentation mit Beobachtungsbogen*

Den Abschluss der Lerneinheit Standardausssprache Deutsch bilden Präsentationen. Dabei kann die Lehrperson einen inhaltlichen Bogen zur Rhetorik anbieten. Allerdings liegt der Schwerpunkt der Auswertung auf dem flüssigen Sprechen von Hochdeutsch<sup>16</sup> und damit auf dem Erreichen des ersten Lernziels. Zur Überprüfung des Lernfortschritts wird der Beobachtungsbogen zur Selbsteinschätzung wiederholt eingesetzt (Kapitel 1, Fußnote 7). Bei Bedarf bekommen die Präsentierenden Tipps, zu welchen Phonemen sie nochmals phonembewusst, kontrolliert sprechen sollten.

Die Lernende entscheiden an dieser Stelle selbst, ob sie mit dem *Lernziel Standardausssprache Deutsch* abschließen möchten<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> An Hochschulen und Universitäten sind auch ERASMUS-Studierende motivierte Standardsprechpartner, die neben einem regelmäßigen Kontakt mit „Einheimischen“ gerne Deutsch lernen möchten.

<sup>16</sup> Rückmeldung zum Gesamteindruck: sicher, flüssig, „wie auswendig gelernt“, schriftsprachlich orientiert, stockend.

<sup>17</sup> Eine hochdeutschsprechende Lehramtsstudierende erntete Mitleid von einer

**5. Lernziel 2: Code-Switching zwischen Dialekt und Standardausssprache Deutsch**

Das *Code-Switching-Prinzip* wenden Reisende innerhalb Deutschlands an, wenn sie Einheimische im Süden mit „Grüß Gott“ begrüßen, in Richtung Norden auf „Guten Tag“ wechseln und schließlich bei „Moin Moin“ ankommen. Code-Switching ist Ausdruck von sprachlicher Flexibilität und ist somit ein besonderes Merkmal von kommunikativer Kompetenz.

Die Lernenden können sich für dieses erweiterte Lernziel entscheiden. Allerdings ist Code-Switching nur bei Gesprächspartnern und Zuhörern möglich, die beide Sprachcodes verstehen. Die Sicherung der Verständlichkeit ist immer das „oberste Gebot“.

*Übung 7: Meisterprüfung im Code-Switching*

Diese Übung ist der „krönende Abschluss“ zur Überprüfung des *Lernziels Code-Switching zwischen Dialekt und Standardausssprache Deutsch*. Die Lernenden überlegen sich einen kreativen Beruf<sup>18</sup>, auf den sie sich bewerben wollen. Beim anschließenden Bewerbungsgespräch sind alle aktiv beteiligt. Der Hochdeutsch sprechende Vorsitzende der Kommission begrüßt den Bewerber, moderiert die Runde und schließt mit der Verabschiedung das Gespräch. Die Kommission besteht wiederum aus Dialektsprechern und Hochdeutschsprechern. Dies wird über Karten für jede Runde neu festgelegt. Alle Kommissionsmitglieder sind aufgerufen, Fragen an den Bewerber zu stellen, allerdings in ihrem Sprachcode. Der Bewerber hat nun die anspruchsvolle Aufgabe, den jeweiligen Sprachcode des Fragers schnell herauszuhören und entsprechend

Schülerin, die sie fragte: „Musst du zu Hause auch so sprechen wie hier in der Schule?“

<sup>18</sup> Beispiele für kreative Berufe: Schneckenhaus-Designer, chorische Stimmbildnerin für die Fußball-Nationalelf, Schneiderin für Wellensittiche.

darauf zu antworten. Wird das Kommissionsmitglied sprachlich falsch eingeschätzt, gibt es dem Bewerber seinen Sprachcode zu erkennen. Die Code-Switcher erhalten im Anschluss Rückmeldung zu ihren flexiblen dialogischen Fähigkeiten, zwischen beiden Sprachcodes zu wechseln.

## 6. Fazit

Wie Phonetikunterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache motivierend unterrichtet werden kann, zeigen bereits einige Arbeitsbücher wie „Phonetik Simsalabim“<sup>19</sup>. Doch gibt es kaum didaktische und methodische Ansätze zum Unterricht mit Dialektsprechern. Mit meinem Beitrag möchte ich die Diskussion in der Sprech-erziehung/Sprechwissenschaft anregen, ob Hochdeutsch allein schon das angestrebte Lernziel ist.

Neben den phonetischen Themen gilt es auch in der Didaktik, die *sprachliche Biografie*, Entwicklung und Zielsetzung des Sprechers zu berücksichtigen.

In manchen kommunikativen Kontexten ist der Dialekt der angemessenere Sprachcode. Entsprechend sollte das Lernziel erweitert werden auf eine Differenzierung des Sprachcodes je nach Region und Zielgruppe. So gesehen verfügen Code-Switcher sogar über eine weitreichendere sprachliche Kompetenz als „reine“ Hochdeutschsprecher.

## Literatur

HILLEGEIST, K.: Norm oder Vielfalt – zur sprachlichen Flexibilität Dialekt sprechender Lehrer/innen. In: Teuchert (Hg.): Normen und Werte in der Sprechwissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2014. (i. Dr.)

*Dieser Aufsatz basiert auf meinem Vortrag bei der DGSS-Tagung 2013 in Regensburg und ist die methodische Fortsetzung meines Beitrags „Norm oder Vielfalt - Zur sprachlichen Flexibilität Dialekt sprechender Lehrer/innen“, der im Tagungsband „Normen und Werte in der Sprechwissenschaft“ erscheint.*

## Zur Autorin

Kerstin Hillegeist ist *Sprecherzieherin (DGSS), Atem-, Sprech- und Stimmlehrerin und Theaterpädagogische Spielleiterin.*

*Seit 1996 arbeitet sie als Sprecherzieherin an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.*

*Zusätzlich gibt sie Sprechtraining für Moderatoren des SWR und Radio 7, außerdem zahlreiche Seminare in der Lehrerweiterbildung und freien Wirtschaft..*

Weiteres unter: [www.sprechimpuls.com](http://www.sprechimpuls.com)

E-Mail: [info@sprechimpuls.ch](mailto:info@sprechimpuls.ch)

<sup>19</sup> Hirschfeld, U./ Reinke, K.: Phonetik Simsalabim. München: Langenscheid, 1998.

## Wieland Kranich

# Untersuchungen zur Beschreibung der Klangqualität gesprochener Sprache

In einem vorausgehenden Artikel wurden einige grundlegende Überlegungen angestellt, die sich mit der Problematik der Klangqualität gesprochener Sprache auseinandersetzen. Die wesentlichen Aspekte lassen sich wie folgt zusammenfassen (Kranich 2014, 36ff.):

- Von allen prosodischen Merkmalen ist die Klangqualität bisher am wenigsten Gegenstand systematischer sprechwissenschaftlich-phonetischer Forschung gewesen, obwohl deren hervorragende kommunikative Bedeutung außer Frage steht.
- Als grundsätzliches Problem kann die Negativdefinition der ANSI angesehen werden, die sich besonders aus der von Helmholtz initiierten Klangfarbenforschung der Musikinstrumentenkunde herleitet.
- Ergebnisse der Klangfarbenforschung der Musikwissenschaft und Instrumentenkunde können nur begrenzt auf gesprochene Sprache überragen werden, da sich beim Sprechen sprachliche und sprecherische Phänomene überlagern.
- Die Dimensionen der Klangqualität wurden bisher nicht einheitlich beschrieben, obwohl eine solche Darstellung wichtig und notwendig ist.
- Ausgehend von einer Vielzahl von Termini wird der Begriff „Klangqualität“ bevorzugt, denn „Klang“ verweist auf spektrale Charakteristik und die Determinante „Qualität“ zielt auf die

„Konfiguration von etwas“. Spektrale Anteile und Formataspekte werden somit eingeschlossen, außerdem werden die für die Klangqualität problematischen Begriffe *Stimme*, *Sprechen* und *Sprache* umgangen.

Außerdem wurden einige Aspekte referiert, die im Rahmen der Gesamtuntersuchung vor allem auf die Funktionszuschreibung der Klangqualität verweisen. Dabei kamen Fragen zur emotionalen Attribuierung sowie der Alters- und Berufsschätzung zur Diskussion.

Im Folgenden soll der Untersuchungsverlauf mit einer Fokussierung auf die Ergebnisse des Formaspektes dargestellt werden.

### Untersuchungen zur Erstellung und Evaluation eines Klangqualitätsinventares gesprochener Sprache

Ausgangspunkt der Untersuchung war die Frage nach einem Inventar zur Beschreibung der Klangqualität gesprochener Sprache, das zum einen wesentliche Aspekte dieser prosodischen Eigenschaft umfasst und andererseits mit möglichst wenigen, aber relativ gut bestimmbar Dimensionen auskommen soll. Diese Untersuchung wurde in mehreren Schritten durchgeführt:

1. Expertenbefragung zur Erstellung eines Begriffsinventars
2. Überprüfung des aufgestellten Inventars hinsichtlich der Beurteilungs-

genauigkeit von Klangqualitäten durch Experten

3. Überprüfung des aus den ersten beiden Untersuchungsschritten überarbeiteten Katalogs durch eine größere Versuchspersonengruppe
4. Überprüfung der ermittelten Klangqualitätsmerkmale an längeren gesprochenen Einheiten
5. Überprüfung der Trennschärfe innerhalb der Klangqualitätsmerkmale
6. Phonetische Beschreibung der wahrgenommenen Klangqualitätsmerkmale.

### 1 Expertenbefragung zur Erstellung eines Begriffsinventars

Klangqualität ist ein multidimensionales Konstrukt. Damit ist zu erwarten, dass Angehörige verschiedener Berufsgruppen, die sich mit gesprochener Sprache beschäftigen, unterschiedliche für sie besonders relevante Merkmale der Klangqualität favorisieren. Daher wurden acht Experten aus Sprechwissenschaft, Phonetik, Sprecherziehung und Phoniatrie an diesem Untersuchungsschritt beteiligt, die in Forschung, Weiterbildung im rhetorischen oder sprechkünstlerischen Bereich sowie im klinisch-therapeutischen Alltag mit dem Phänomen Sprechen zu tun haben.

Untersuchungsgegenstand dieses Untersuchungsabschnitts bildete die Interjektion /hm/. Interjektionen als vokale, kommunikativ wichtige Äußerungen tragen an sich keine Bedeutung, wodurch natürlich gerade die Klangqualität in besonderer Weise in den Vordergrund tritt. Ausgangsmaterial bildete das Untersuchungskorpus zur Telefonkommunikation im Outbound-Bereich des Seminars für Sprechwissenschaft der Universität Halle, bei denen sich ein großer Anteil des Materials durch eine hohe

Standardisierung auszeichnet (Hirschfeld / Neuber 2011, 9ff.).

Da die Klangqualität nicht nur formal, sondern auch in ihrer Bedeutung in Gesprächen untersucht werden sollte, wurde nicht nur die Interjektion, sondern auch deren Einbindung in eine Gesprächssequenz untersucht: In einer Sequenz, in der die Call-Center-Agentin die Fakten eines erfolgreich verlaufenden Verkaufsgesprächs zusammenfasst, reagiert die angerufene Person mittels der Interjektion /hm/ bzw. /hmhm/. Dabei wurden aus einem Proto-Gespräch die Interjektionen durch Interjektionen zehn anderer Sprecher an den gleichen Positionen ersetzt. Das Verhältnis von männlichen und weiblichen Personen war dabei ausgewogen. Die untersuchte Gesprächssequenz ist in Tab. 1 dargestellt, wobei nicht immer alle acht Äußerungen bewertet wurden.

Zunächst wurde den Experten das gesamte Gespräch vorgespielt, wobei zuerst die Bedeutung der Interjektion im jeweiligen Kontext beschrieben werden sollte. Anschließend wurden die isolierten Interjektionen in kurzen zeitlichen Abstand präsentiert, wobei gefragt wurde, wie die jeweilige Einzelinterjektion hinsichtlich ihrer Klangqualität verbal beschrieben werden könne. Dafür würden keine weiteren Vorgaben gemacht.

Insgesamt wurden 73 Begriffe für die Klangqualitäten verwendet. Die häufigsten sind in den Tab. 2 – 4 dargestellt, wobei sich drei Kategorien bilden lassen: anatomisch-physiologische Eigenschaften des Ansatzrohres (z. B. Stimmansatz) sowie des Larynx (z. B. Knarren) und eine Begriffskategorie, die sich nicht anatomisch zuordnen lässt. Hier kommen in erster Linie spektrale Eigenschaften der Klangqualität (z. B. klangvoll) zusammen. Eine eindeutige Trennung der Kategorien ist jedoch kaum möglich (z. B. Spannung, flach).

Nr.	Call Center Agent	Kunde/-in
1	ok dann würd ich erst mal ganz kurz zusammen fassen das dient zu ihrer sicherheit ja	hmhm
2	also ich schicke ihnen jetzt den neusten digitalreceiver für drei monate kostenfrei und unverbindlich zum testen zu	hmhm
3	in den drei monaten können sie sich entscheiden ob sie das gerät behalten wollen Wenn nicht schicken sie es wieder zurück mit dem beiliegenden retourschein	hmhm
4	und wenn ihnen das gerät gefällt würde es ab dem vierten monat neun euro 90 monatlich für dann noch 21 monate kosten ja	hmhm
5	der versicherte versand von neun euro 90 ist enthalten Und zusätzlich kommt noch das paket digital „home“ Da sind viele interessante programme drin einfach mal zum kennen lernen	hmhm
6	das kostet nichts und ist auch automatisch wieder weg da müssen sie nichts kündigen ja	hmhm
7	dann dann packe ich ihnen noch eine ausgabe der „TVDigital“ programmzeitschrift mit rein Die erste ausgabe ist auch gratis	hmhm
8	und bei interesse kommt sie alle 14 Tage für eins 65 ja	hmhm

Tab. 1: Telefonat mit den zu bewertenden Interjektionen

<u>physiologisch:</u> <u>Ansatzrohr</u>	Anzahl der Nennungen	Prozent gesamt	Prozent der Rubrik „Ansatzrohr“	Verallgemeinerung
Stimmsitz	33	11,83 %	24,81 %	±vorn
Spannung: entspannt, gespannt, unterspannt	22	7,89 %	16,54 %	±Anspannung
faukale Distanz	28	10,04 %	21,05 %	
Druck	13	4,66 %	9,77 %	
locker – gepresst	13	4,66 %	9,77 %	
fest	12	4,30 %	9,02 %	
lockerer	1	0,36 %	0,75 %	
tonusvoll	1	0,36 %	0,75 %	
Nasalität	7	2,51 %	5,26 %	±Nasalität
neutral	3	1,08 %	2,26 %	

Tab. 2: Begrifflichkeiten der anatomisch-physiologischen Kategorie des Ansatzrohres

<b><u>physiologisch:</u> <u>Larynx</u></b>	<b>Anzahl der Nennungen</b>	<b>Prozent gesamt</b>	<b>Prozent der Rubrik „Larynx“</b>	<b>Verallgemeinerung</b>
Behauchung	12	4,30 %	26,09 %	±behaucht
Knarren	8	2,87 %	17,39 %	±rau
rau	4	1,43 %	8,70 %	
Brummen	3	1,08 %	6,52 %	
brüchig	2	0,72 %	4,35 %	
stabil/instabil	5	1,79 %	10,87 %	
kraftlos/ schwach	2	0,72 %	4,35 %	
dysphonisch	1	0,36 %	2,17 %	
aperiodisch	1	0,36 %	2,17 %	
belegt	1	0,36 %	2,17 %	
in Falsett kippend	1	0,36 %	2,17 %	
erhöhter Anblasdruck	2	0,72 %	4,35 %	
geräuschvoll	3	1,08 %	6,52 %	
klar	1	0,36 %	2,17 %	

**Tab. 3:** Begrifflichkeiten der anatomisch-physiologischen Dimension des Larynx

<b><u>spektral (akustisch)</u></b>	<b>Anzahl der Nennungen</b>	<b>Prozent gesamt</b>	<b>Prozent der Rubrik „spektral“</b>	<b>Verallgemeinerung</b>
hell – dunkel	33	11,83 %	33 %	±hell
weich – hart	11	3,94 %	11 %	
klangvoll – klangarm	27	9,68 %	27 %	±Resonanz
resonanzreich	14	5,02 %	14 %	
volltönend	1	0,36 %	1 %	
sonor	2	0,72 %	2 %	
sanft	1	0,36 %	1 %	
gedämpft	5	1,79 %	5 %	
flach	1	0,36 %	1 %	
brustig-kopfig	5	1,79 %	5 %	

**Tab. 4:** Begrifflichkeiten der spektralen Dimension

Die Tabellen zeigen, dass eine Vielzahl von Begrifflichkeiten zur Beschreibung der Klangqualität verwendet wurde. Die hier gefundenen Termini sind als Anmutungen zu verstehen, die individuell vergeben werden, denen aber aufgrund der teilweise großen Anzahl von Nennungen offenbar ein gemeinsames Grundverständnis zugestanden werden kann.

Um für den weiteren Untersuchungsverlauf das Inventar zu vereinheitlichen, wurden ähnliche Begriffe zusammengefasst (z. B. *Klangfülle* und *Resonanz*; *tonusvoll*, *fest*, *druckvoll*, *faukale Distanz* usw.). Weiterhin sollte der Begriff von mindestens drei Beurteilern benannt worden sein. Die so erfassten Termini sind in der letzten Spalte der Tabellen 2 – 4 aufgeführt und bilden folgenden Anteil des Begriffsfeldes ab:

±Anspannung:	32,27 %
± Resonanz:	14,7 %
±hell:	11,83 %
±vorn:	11,83 %
±rau:	5,38 %
±behaucht:	4,3 %
±Nasalität:	2,51 %
Sonstige:	17,19 %

Mit dem Vorzeichen ± soll ausgedrückt werden, dass das betreffende Merkmal in polarer Form auftreten kann (+*vorn* entspricht einem vorderen Stimmansatz, –*vorn*: pharyngeale Verlagerung). Mit diesem Inventar sind 82,81 % des Feldes abgedeckt, ein Wert, der durchaus als hinreichend angesehen werden kann, zumal nicht der Anspruch erhoben wird, die Klangqualität gesprochener Sprache vollständig zu inventarisieren.

## 2 Überprüfung des aufgestellten Inventars hinsichtlich der Beurteilungsgenauigkeit

Die Begriffsfindung im ersten Untersuchungsschritt zeigte, dass die berufliche Ausrichtung der Beurteiler eine Fokussierung hinsichtlich der verwendeten Begrifflichkeit nach sich zog: Personen, die mehr im medizinischen Bereich tätig sind (z. B. Phoniater, Stimmtherapeuten) beschrieben eher Merkmale, die auf laryngealer Ebene entstehen, andere verwendeten mehr Beschreibungen, die z. B. auf die spektralen Eigenschaften hinzielten. Insgesamt schlossen sich diese Bewertungen nicht aus sondern ergänzten sich. Es zeigt sich, dass die Klangqualität nicht mit einem Begriff zu beschreiben ist. Insofern wurde vermutet, dass die Klangqualität ähnlich den distinktiven Merkmalen der strukturalistischen Phonologie als Merkmalsbündel aufzufassen sein könnte, welche sich mit den sieben o. g. aufgestellten Begriffen beschreiben lassen. Jedoch erschien die Merkmalsklassifikation mit + (= *Merkmal vorhanden*) und – (= *Merkmal nicht vorhanden*) nicht gegenstandsadäquat zu sein: Klangqualitätsmerkmale sind wahrscheinlich eher skalär als binär aufzufassen. Daher wurde eine dreistufige Skala vorgegeben:

- + : Merkmal vorhanden
- ± : Merkmal teilweise vorhanden bzw. neutral
- : Merkmal nicht vorhanden

Aus dem Korpus der letzten Untersuchung wurden 14 Interjektionen von fünf Interjektionssprechern ausgewählt, die deutliche klangliche Kontraste aufwiesen. Diese wurden in die Gesprächssequenzen 1 bis 3 (siehe Tab. 1) eingebaut und der Expertengruppe zur erneuten Bewertung vorgelegt. Die Merkmale *rau*, *behaucht*, *hell*, *resonant*, *vorn*, *gespannt* und *nasal* sollten für jede Interjektion nach der Stärke der Ausprägung (+, ±, –) bewertet werden.

Aufgrund der Datenfülle können nachfolgend nicht alle Einzelergebnisse dargestellt werden. Exemplarisch werden die

Balkendiagramme der drei zu bewertenden Interjektionen eines Sprechers dargestellt (Abb. 1 – 3):

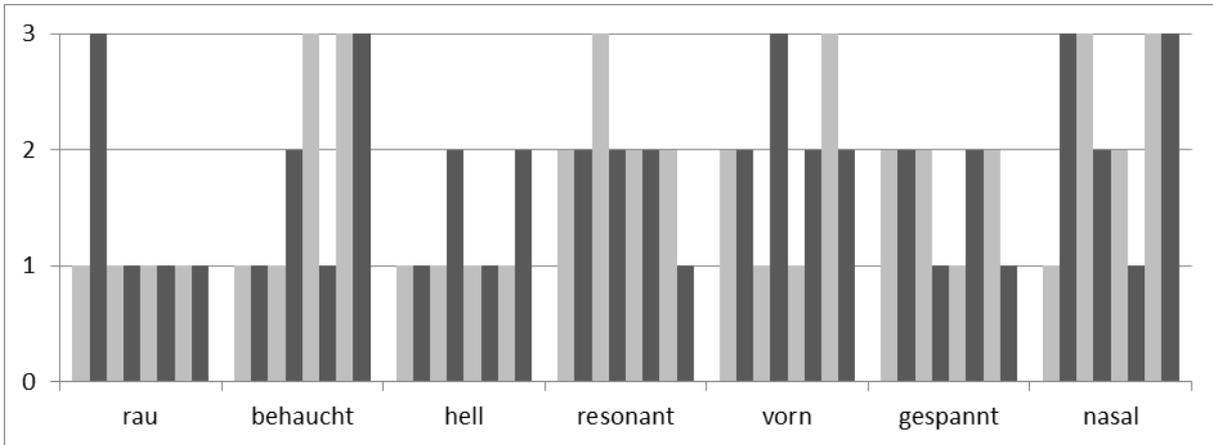


Abb. 1: Bewertung der Interjektion /hm1/ der Datei 08

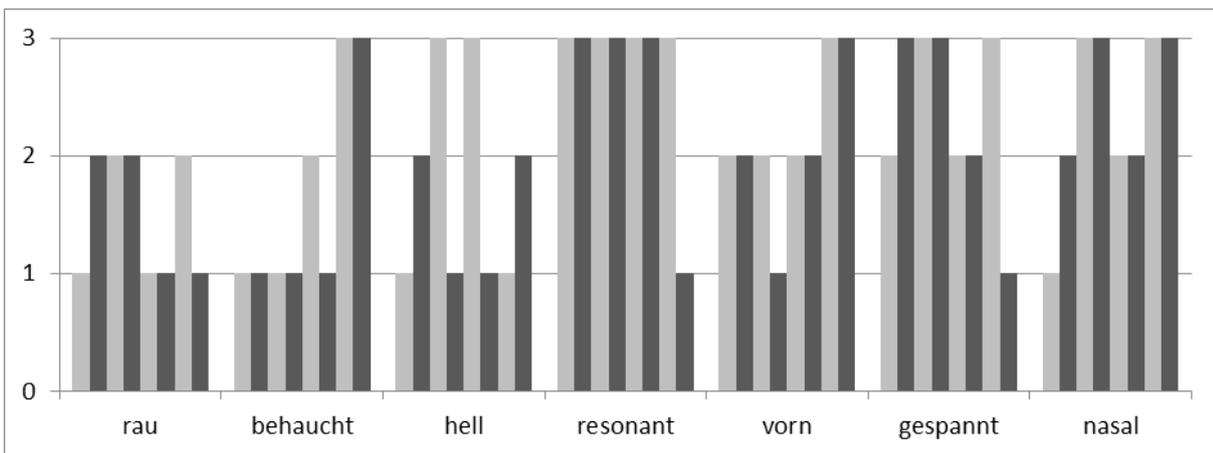


Abb. 2: Bewertung der Interjektion /hm2/ der Datei 08

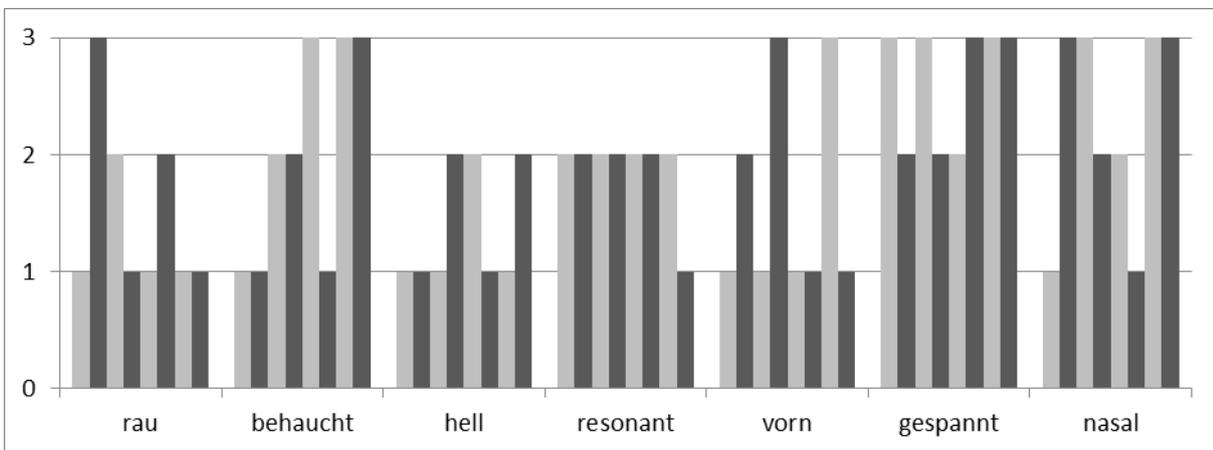


Abb. 3: Bewertung der Interjektion /hm3/ der Datei 08

Die Abbildungen zeigen, dass einige Aspekte der Interjektionen einheitlich bewertet wurden (/hm1/: *rau, resonant, hell*; /hm2/, /hm3/: *resonant*), die meisten hingegen eher divergent (/hm1/: *vorn*; /hm2/: *hell*; /hm3/: *nasal*). Offenbar kann davon ausgegangen werden, dass die einheitlich bewerteten Begriffsmerkmale der entsprechenden Interjektion besonders relevant sind.

Hinsichtlich der weiteren Auswertung ergab sich die Schwierigkeit, dass sowohl die mehrheitlich gefundene Bewertung des Merkmals als auch die Stärke der Abweichung berücksichtigt werden müssen. Da die Expertenbewertung als Richtgröße für die im Anschluss geplante Bewertung durch Nicht-Experten vorgesehen war, schied eine Mittelwertbildung aus. Für die Bewertung der Stärke des Merkmals wurde der Modalwert gewählt, woraus der „Gewissheitsgrad“ für die Sicher-

heit der beurteilten Größe errechnet wurde.

Da der „Gewissheitsgrad“ kein gängiges Maß darstellt, sei er hier gesondert eingeführt: In ihm soll zum einen berücksichtigt werden, wie hoch der Prozentsatz des Modalwertes ausfällt. Weiterhin ist von Bedeutung, ob bei beispielsweise zwei Abweichungen vom Modalwert beide in eine Richtung tendieren oder divergent ausfallen. Im ersten Fall wäre eine Tendenz erkennbar, die eine größere „Gewissheit“ darstellt, als es bei divergierenden Bewertungen der Fall ist. Wenn beispielsweise für den Modalwert „2“ (entsp. ±) ermittelt wird und zwei Probanden mit „3“ (entspr. +) bewertet haben, ist darin eine eindeutige Tendenz zu erkennen, die bei jeweils einer Abweichung zu „3 bzw. zu „1“ nivelliert werden würde. Letzterer Fall wäre durch eine größere Ungewissheit gekennzeichnet.

Nr.	08_1	08_2	08_3	11_1	11_2	15_1	15_2	15_3	17_1	17_2	17_3	20_1	20_2	20_3	MW
<b>hell</b>	0,65	0,2	0,41	0,41	1	0,4	0,22	1	0,41	0,8	0,21	0,41	0,8	1	<b>0,57</b>
<b>rau</b>	0,8	0,22	0,41	0,41	0	0,8	0,8	0,63	0,8	0,61	0,05	0,59	0,80	0,8	<b>0,55</b>
<b>resonant</b>	0,62	0,8	0,8	0,38	0,61	0,2	0,8	0,60	0,56	0,80	0,23	0,05	0,22	0,62	<b>0,52</b>
<b>gespannt</b>	0,41	0,21	0,41	0,05	0,2	0,21	0,43	1	0,41	0,2	0,41	0,61	0,8	0,41	<b>0,41</b>
<b>vorn</b>	0,25	0,43	0,4	0,42	0,2	0,4	0,23	0,21	0,23	0,22	0,2	0,2	0,43	0,61	<b>0,31</b>
<b>behaucht</b>	0,2	0,4	0	0,41	0,41	0,41	0,2	0	0,41	0,20	0,21	0,22	0,41	0,41	<b>0,28</b>
<b>nasal</b>	0,2	0,21	0,2	0,21	0,8	0,4	0,05	0,05	0	0,05	0,2	0	0,41	0,39	<b>0,23</b>

**Tab. 5:** Gewissheitsgrade der Klangqualitätsbewertungen absteigend nach Mittelwerten sortiert

Für die Berechnung des Gewissheitsgrades wurde der Prozentsatz des Modalwertes verdoppelt und mit dem Umkehrwert des maximal möglichen Abweichungsgrades addiert. Das somit entstandene Referenzintervall (Minimum = 75; Maximum = 208) wurde auf die Distanz zwischen 0 und 1 relativiert. Ein Wert, der nahe an 1 heranreicht, zeugt somit von einem hohen Gewissheitsgrad. Mittels dieser Formel wurden die Gewissheitsgrade in Tab. 5 ermittelt.

Die Gewissheitsgrade der Mittelwerte des bewerteten Merkmals (s. letzte Spalte) wurden hierbei absteigend sortiert. Berücksichtigt man alle Bewertungen, kommt man insgesamt auf einen Gewissheitsgrad 0,41. Betrachtet man die Merkmale einzeln, so zeigt sich, dass die am besten erkannten Merkmale  $\pm hell$ ,  $\pm rau$ ,  $\pm resonant$  einen Wert von  $> 0,5$  aufweisen. Zwischen der Schlussgruppe von  $\pm nasal$ ,  $\pm behaucht$  und  $\pm vorn$  liegt das Merkmal  $\pm gespannt$  mit 0,41.

Dass das Merkmal Nasalität am ungenauesten bewertet wurde, überrascht nicht, da die Interjektion /hm/ de facto ein Nasal ist. Hier wäre lediglich die Unterscheidung zwischen offenen und geschlossenen Naseln von Bedeutung. Das Merkmal „Behauchung“ benötigt wahrscheinlich eine gewisse Zeit beim Sprechen, bis es eindeutig wahrnehmbar ist. Die Dauer einer kurzen Interjektion ist hier offenbar nicht ausreichend. Eher überraschend ist die geringe Gewissheit bei der Erkennung des Merkmals  $\pm vorn$ . Wahrscheinlich ist auch hier eine bestimmte Dauer notwendig, damit dieses Kriterium erkannt wird. Außerdem wird der Stimmsitz erfahrungsgemäß besser in Vokalen als in einem Nasal erkannt.

### 3 Überprüfung des Inventars durch eine größere Versuchspersonengruppe

In einem weiteren Untersuchungsschritt wurde der Frage nachgegangen, inwieweit

eine Gruppe weniger geschulter Hörer Klangqualitätseigenschaften der Interjektion /hm/ wahrnimmt und wie deren Gewissheitsgrade ausfallen. Diese Untersuchung fand nahezu zeitgleich zum vorhergehenden Untersuchungsschritt statt, weshalb die Ergebnisse der Expertenbefragung nicht unmittelbar berücksichtigt werden konnten. Als methodisches Instrument wurde eine Fragebogenuntersuchung gewählt, da somit eine größere Anzahl von Probanden berücksichtigt werden kann und durch eine Einführung von einem gleichen Kenntnisstand der zu bewertenden Klangqualitätseigenschaften ausgegangen werden konnte. An der Erhebung nahmen 40 Studierende des Studiengangs Sprecherziehung der Universität Regensburg teil, die sich zwischen dem 2. und 9. Semester befanden.

Als Datenmaterial wurden die Items der Expertenbefragung des zweiten Untersuchungsschrittes gewählt. Jedoch galt es diesmal nicht sieben, sondern nur fünf Klangqualitätseigenschaften zu bewerten. Diese Datenreduktion war dem Zeitaspekt geschuldet, der bei Fragebogenuntersuchungen eine wesentliche Rolle spielt. Verzichtet wurde auf die Merkmale  $\pm rau$  und  $\pm behaucht$ . Ausschlaggebend für diese Entscheidung war der Aspekt, dass für diese beiden laryngealen Klangqualitätskriterien das RBH-System eingesetzt werden kann (Nawka / Anders 1996). Dieses ist hinreichend evaluiert.

Zusätzlich zu den formalen Eigenschaften der Klangqualität (+ /  $\pm$  / -) sollten die Probanden die kommunikative Funktion der Interjektion /hm/ im Gesprächskontext bewerten.

Bei der Auswertung der Klangqualität wurde der Gewissheitsgrad berechnet. Eine zusammengefasste Darstellung der bewerteten Klangqualitätseigenschaften zeigt Tabelle 6. Hier sind die Einschätzungen in der Testreihenfolge aufgeführt. In der rechten Spalte wurde die Bewertung der Expertengruppe gegenüberstellend aufgenommen.

Test-Item	Bewertung	Gewissheitsgrad	Bewertung der Expertengruppe
06_1	-vorn	0,609	-vorn
06_2	±vorn	0,231	+vorn
07_1	±resonant	0,509	-resonant
07_2	+resonant	0,479	±resonant
08_1	±hell	0,254	±hell
08_2	±hell	0,337	-hell
09_1	+gespannt	0,313	-gespannt
09_2	-gespannt	0,26	+gespannt
10_1	±nasal	0,295	-nasal
10_2	±nasal	0,378	+nasal
11_1	+vorn	0,668	-vorn
11_2	-vorn	0,254	±vorn
12_1	±resonant	0,218	±resonant
12_2	±resonant	0,402	+resonant
13_1	±hell	0,538	-hell
13_2	+hell	0,81	+hell
14_1	±gespannt	0,727	-gespannt
14_2	+gespannt	0,71	+gespannt
15_1	+nasal	0,047	±nasal
15_2	±nasal	0,23	-nasal
16_1	+vorn	0,331	±vorn
16_2	-vorn	0,384	-vorn

**Tab. 6:** Bewertungen der Klangqualitätsmerkmale. In der rechten Spalte die Werte der Expertengruppe aus dem vorhergehenden Untersuchungsschritt.

Insgesamt zeigt sich eine große Streuung der Gewissheitsgrade, die einen maximalen Wert von 0,81 erreicht. Für die 22 Untersuchungs-Items wurde 11-mal die Bewertung ± vergeben. Diese mittlere Kategorie könnte gleichfalls als Zeichen einer Unsicherheit bei der Bewertung interpretiert werden. Die Expertengruppe kam bei

den gleichen Merkmalen mit sechs ±Einstufungen aus. In nur sieben Fällen wurde ein Gewissheitsgrad von > 0,5 errechnet, was ebenfalls auf eine größere Unsicherheit schließen lässt. Jedoch ist zu berücksichtigen, dass auch die Expertengruppe in nur einigen Fällen diese Grenze überschritt.

Im Vergleich zu den Bewertungen der Expertengruppe wurden weniger Extrembewertungen vorgenommen. Berücksichtigt man die Richtung der Veränderung der zu bewertenden Klangqualitätsmerkmale, so zeigen sich bei sechs Itempaaren gleichgerichtete Tendenzen, während es zwei Fällen zu einer der Experteneinschätzung entgegengesetzten Bewertung kam. In drei Fällen wurde von den Probanden das entsprechende Merkmalspaar als „gleich“ eingestuft.

Fasst man die Mittelwerte der Gewissheitsgrade der einzelnen Klangqualitätsmerkmale zusammen, ergeben sich die Werte, die in Tab. 7 aufgeführt sind: Hier ist neben dem Gewissheitsgrad der Fragebogenuntersuchung auch der Gewissheitsgrad der Expertenbefragung aufgeführt. Die letzte Spalte weist die Differenz beider Größen aus.

Merkmal	Gewissheitsgrad	Gewissheitsgrad aus der Expertenbefragung	Differenz der Gewissheitsgrade
gespannt	0,50	0,41	0,09
hell	0,48	0,57	-0,09
vorn	0,41	0,31	0,10
resonant	0,40	0,52	-0,12
nasal	0,23	0,23	0

**Tab. 7:** Zusammengefasste Klangqualitätseigenschaften absteigend nach gemittelten Gewissheitsgraden sortiert. In der dritten Spalte die Werte der Expertengruppe, die rechte Spalte weist die Differenzen aus.

Die größte Gewissheit ergibt sich demnach für das Merkmal *gespannt*, dass als einziges die 0,5-Grenze überschreitet. Ähnlich genau erfolgt die Einschätzung für das Merkmal *hell*. Eine geringe Gewissheit weist das Merkmal *nasal* auf, während *vorn* und *resonant* zwischen beiden liegen. Die Gewissheitsgrade der Experten sind bei den Merkmalen *vorn* und *gespannt* niedriger, höher hingegen bei *resonant* und *hell*. Insgesamt kann jedoch konstatiert werden, dass auch Nicht-Experten bei entsprechender Fokussierung vorgegebene Klangqualitätsmerkmale zu differenzieren vermögen.

#### 4 Überprüfung der ermittelten Klangqualitätsmerkmale an längeren gesprochenen Einheiten

Anhand der Resultate der vorangegangenen Untersuchungsschritte können folgende Ableitungen vorgenommen werden:

- Werden verschiedene Interjektionen hinsichtlich ihrer Klangqualitätseigenschaften miteinander verglichen, kommt eine besondere Bedeutung offenbar nur den sich am stärksten verändernden Merkmalen zu. Insofern scheint eine Darstellung der Klangqualitätseigenschaften als Merkmalsbündel nicht notwendig zu sein.
- Die Veränderungen dieser Merkmale werden relativ gut differenziert. Die erkannten Veränderungen folgen nicht

zwangsläufig bzw. nicht alle einer dreistufigen Unterteilung, weshalb im Folgenden von einer Binarität ausgegangen wird. Diese kommt im weiteren Untersuchungsverlauf nur bei den sich verändernden Klangqualitätseigenschaften zur Anwendung. Bleibt ein Merkmal stabil (z. B.  $\pm$ vorn), so scheint dieses für die Beschreibung eine geringere Rolle zu spielen.

Aus den Ergebnissen der Expertenbefragung, die in Tab. 5 ausgeführt sind und durch die Resultate der Fragebogenuntersuchung (Tab. 7) wurden für den weiteren Untersuchungsverlauf nunmehr vier Klangqualitätseigenschaften ausgewählt. Die Merkmale *hell*, *rau*, *resonant* und *gespannt* wurden von den Experten relativ einheitlich wahrgenommen, wobei die Fragebogenuntersuchung ergab, dass der Terminus *Klangfülle* leichter verständlich als *resonant* ist. Da ebenso der Begriff *rau* weniger geläufig ist als *Knarren*, wurde auch in diesem Fall die Begrifflichkeit geändert. Das Merkmal *vorn*, welches zwar aus diagnostischer Sicht eine große Bedeutung besitzt, wurde aufgrund der Bewertungsergebnisse von der weiteren Untersuchung ausgeschlossen. Diese genannten vier Eigenschaften galt es, im folgenden Untersuchungsschritt nur noch nach den Kriterien „+“ und „-“ zu bewerten.

Notwendig erschien nun, von der kurzen Interjektion /hm/ zu längeren gesprochenen Einheiten überzugehen, da zum einen bestimmte Eigenschaften der Klangqualität gewisse Zeit benötigen, bis der Hörer die entscheidenden Merkmale wahrnimmt, und zum anderen längere gesprochene Einheiten für die Kommunikation üblich sind.

Für die weitere Untersuchung konnte auf einen Korpus von 158 Aufnahmen des Standardtextes „Der Nordwind und die Sonne“ zurückgegriffen werden, der im Rahmen einer Studie von Gegner (2014, in Vorb.) an der Universität Regensburg

erhoben wurde. Der Vorteil dieses Materials besteht darin, dass standardisierte Bedingungen hinsichtlich der Aufnahmequalität gegeben sind, wodurch beispielsweise schwer zu steuernde Eigenschaften wie z. B. der Mikrofonabstand unter kontrollierten Bedingungen gemessen werden.

Aus diesen Datenkorpus wurden zunächst 26 Darbietungen ausgewählt, die hinsichtlich der Merkmale *Knarren*, *Klangfülle*, *Helligkeit* und *Gespanntheit* in den Merkmalsausprägungen „+“ und „-“ besondere Kontraste aufwiesen. Weiterhin wurden nach dem Zufallsprinzip drei Aufnahmen ausgesucht, die keiner Vorauswahl hinsichtlich der zu bewertenden Klangqualitätseigenschaften unterlagen. Die Auswahl und Einschätzung der Klangqualitätsmerkmale wurde von drei Experten vorgenommen.

Im ersten Untersuchungsteil wurden zwei Sprecherdarbietungen kontrastiv gegenübergestellt, wovon jeweils eines das zu prüfende Klangqualitätsmerkmal in deutlicher Ausprägung aufwies, das andere hingegen nicht. Die Aufnahmen männlicher und weiblicher Sprecher wurden gemischt über die vier Merkmale präsentiert, wobei der Paarvergleich innerhalb eines Geschlechtes durchgeführt wurde. Überprüft wurde jeweils ein Merkmal bei einem Sprecherpaar. Auf diese Weise wurde das Merkmal *Knarren* viermal, die Merkmale *Gespanntheit*, *Helligkeit* und *Klangfülle* dreimal präsentiert.

Im zweiten Untersuchungsschritt sollten drei Darbietungen hinsichtlich aller vier Klangqualitätsmerkmale eingeschätzt werden. Es wurde erwartet, dass die Einschätzungen für den ersten Untersuchungsteil aufgrund der deutlichen Kontraste relativ einheitlich ausfallen würden, im zweiten Untersuchungsteil erschien eine große Übereinstimmung nur bei besonders hervorstechenden Klangqualitätsmerkmalen wahrscheinlich.

Die Ergebnisse für die Bewertung der Klangqualitätseigenschaften der 43 Probanden zeigt Tabelle 8. Die kontrastiv zu

bewerteten Paare sind in jeweils einer Zeile angeordnet, wobei neben der absoluten Häufigkeit die Prozentwerte aufgeführt sind. Es zeigt sich, dass trotz der starken

Kontraste einerseits Abweichungen zu erkennen sind (Nr. 3/4 und 21/22), bei anderen Paaren hingegen alle Einschätzungen korrekt waren (z. B. Nr. 7/8).

	Bewertung (%)	Bewertung (%)	Bewertung (%)	Bewertung (%)
	Nr. 01 Knarren (+)	Nr. 02 Knarren (-)	Nr. 03 Klangfülle (+)	Nr. 04 Klangfülle (-)
-	7,0 %	93,0 %	16,3 %	83,7 %
+	93,0 %	7,0 %	83,7 %	16,3 %
	Nr. 05 Knarren (-)	Nr. 06 Knarren (+)	Nr. 07 Gespanntheit (-)	Nr. 08 Gespanntheit (+)
-	95,3 %	4,7 %	100,0 %	0,0 %
+	4,7 %	95,3 %	0,0 %	100,0 %
	Nr. 09 Helligkeit (+)	Nr. 10 Helligkeit (-)	Nr. 11 Klangfülle (+)	Nr. 12 Klangfülle (-)
-	11,6 %	88,4 %	2,3 %	97,7 %
+	88,4 %	11,6 %	97,7 %	2,3 %
	Nr. 13 Knarren (-)	Nr. 14 Knarren (+)	Nr. 15 Gespanntheit (-)	Nr. 16 Gespanntheit (+)
-	93,0 %	7,0 %	95,3 %	4,7 %
+	7,0 %	93,0 %	4,7 %	95,3 %
	Nr. 17 Helligkeit (+)	Nr. 18 Helligkeit (-)	Nr. 19 Klangfülle (-)	Nr. 20 Klangfülle (+)
-	7,0 %	93,0 %	100,0 %	0,0 %
+	93,0 %	7,0 %	0,0 %	100,0 %
	Nr. 21 Knarren (+)	Nr. 22 Knarren (-)	Nr. 23 Gespanntheit (+)	Nr. 24 Gespanntheit (-)
-	14,0 %	86,0 %	0,0 %	100,0 %
+	86,0 %	14,0 %	100,0 %	0,0 %
	Nr. 25 Helligkeit (-)		Nr. 26 Helligkeit (+)	
-	97,7 %		2,3 %	
+	2,3 %		97,7 %	

**Tab. 8:** Ergebnisse der zu bewerteten Klangqualitätsmerkmale der paarweisen Items 1 bis 26

Fasst man die Erkennungsgenauigkeit dieses Testteiles zusammen, so ergeben sich folgende Werte:

Gespanntheit:	98,4 %
Klangfülle:	93,8 %
Helligkeit:	93,0 %
Knarren:	91,9 %.

Die größte Übereinstimmung zeigt sich beim Merkmal *Gespanntheit*, die geringste bei *Knarren*.

Die Ergebnisse für den zweiten Testteil sind in Tabelle 9 aufgeführt, wobei die vier zu beurteilenden Klangqualitätsmerkmale nebeneinander aufgeführt sind.

	Bewertung (%)	Bewertung (%)	Bewertung (%)	Bewertung (%)
	Nr. 27 Klangfülle	Nr. 27 Knarren	Nr. 27 Gespanntheit	Nr. 27 Helligkeit
-	79,1 %	41,9 %	23,3 %	4,7 %
+	20,9 %	58,1 %	76,7 %	95,3 %
	Nr. 28 Klangfülle	Nr. 28 Knarren	Nr. 28 Gespanntheit	Nr. 28 Helligkeit
-	65,1 %	74,4 %	74,4 %	72,1 %
+	34,9 %	25,6 %	25,6 %	27,9 %
	Nr. 29 Klangfülle	Nr. 29 Knarren	Nr. 29 Gespanntheit	Nr. 29 Helligkeit
-	65,1 %	2,3 %	41,9 %	32,6 %
+	34,9 %	97,7 %	58,1 %	67,4 %

**Tab. 9:** Ergebnisse der zu bewerteten Klangqualitätsmerkmale der Items 27 bis 29

Vergleichend fällt auf, dass bei bestimmten Eigenschaften die Bewertungen divergieren (Nr. 27 *Knarren*; Nr. 29 *Gespanntheit*), andererseits auch Übereinstimmungen zu erkennen sind (Nr. 27 *Helligkeit*; Nr. 29 *Knarren*). Die höchsten Werte finden sich aber in allen Fällen in den Zellen, wo auch die Experteneinschätzung am einheitlichsten ausfiel.

Für die Zusammenfassung der Erkennungsgenauigkeit dieses Testteiles wurden die Experteneinschätzungen zu Grunde gelegt. Somit ergeben sich folgende Werte:

Knarren (+):	77,9 %
Knarren (-):	74,4 %
Klangfülle (-):	69,8 %
Helligkeit (+):	63,6 %

Gespanntheit (+): 53,5 %

Hier zeigen sich die höchsten Werte für das Merkmal *Knarren*, die niedrigsten für die *Gespanntheit* (+). Eine Verallgemeinerung sollte allerdings mit der nötigen Vorsicht geschehen, da die Daten nur dreier Sprecher in die Bewertung eingeflossen sind.

Interessant ist noch die Frage, inwieweit sich diese vier Klangqualitätseigenschaften gegenseitig beeinflussen. So kann aus der Erfahrung heraus konstatiert werden, dass eine knarrende Stimmgebung oft kombiniert mit einer hohen Gespanntheit auftritt. Als statistisches Prüfinstrument bietet sich hier der McNemar-Test verbundener Stichproben an. Nach der Nullhypothese wird vermutet, dass kein Einfluss des Klangqualitätsmerkmals x auf das Merkmal y besteht. Mit diesem Test

wurden die gemittelten Werte der Tests 27 bis 29 paarweise überprüft. Es zeigt sich, dass die Null-Hypothese nur zwischen den Merkmalen *Knarren* und *Helligkeit* eindeutig zurückgewiesen werden kann: Es besteht also ein statistischer Zusammenhang zwischen beiden Merkmalen. Der vermutete Zusammenhang *Knarren* und *Gespanntheit* zeigt sich zwar in den Tests 28 und 29, nicht hingegen im Test 27. Natürlich ist zu betonen, dass es sich hierbei um eine statistische Berechnung handelt. Aufgrund der geringen Stichprobenanzahl kann hier keine Allgemeingültigkeit angenommen werden, jedoch wäre eine Überprüfung an einem größeren Datensatz wünschenswert.

## 5 Überprüfung der Trennschärfe innerhalb der Klangqualitätsmerkmale

Nachdem aus den Ergebnissen des bisherigen Untersuchungsverlaufs die Klangqualitätsmerkmale *Gespanntheit*, *Klangfülle*, *Helligkeit* und *Knarren* als überindividuell gut diskriminierbare Eigenschaften abgesichert wurden, schien die Reduktion auf eine Binarität, wie sie im vorigen Untersuchungsschritt vorgenommen wurde, die Realität nicht adäquat abzubilden. Lediglich beim Merkmal *Knarren* zeigte sich die Polarität relativ eindeutig, da selbst ein nur gelegentliches Knarren in der Stimmgebung von den Probanden als Vorhandensein dieses Merkmals wahrgenommen wurde. Insofern wurde folgende Merkmalsmatrix postuliert:

- *Gespanntheit*: –: unterspannt  
±: neutral  
+: gespannt
- *Klangfülle*: –: klangarm  
±: neutral  
+: klangvoll

- *Helligkeit*: –: dunkel  
±: neutral  
+: hell
- *Knarren*: –: kein Knarren  
+: knarrend

Im nächsten Untersuchungsschritt galt es zu überprüfen, inwieweit innerhalb dieser Merkmale eine ausreichende Trennschärfe bei dieser vorgegebenen Abstufung anzutreffen ist. Diese sollte vorhanden sein, wenn bei der Überprüfung durch eine hinreichende Anzahl von Probanden die Nullhypothese, wonach „+“, „±“ (nicht zutreffend bei *Knarren*) und „–“ gleichverteilt sein müssten, zurückgewiesen werden kann. Als Untersuchungsmaterial dienten elf Darbietungen des Standardtextes „Der Nordwind und die Sonne“ aus dem Korpus des letzten Untersuchungsschrittes. Die Auswahl der Aufnahmen erfolgte unter dem Aspekt, dass alle oben genannten Merkmale in annähernd gleicher Häufigkeit beobachtbar sein sollten und sich eine annähernde Gleichverteilung hinsichtlich des Geschlechtes der Sprecherinnen und Sprecher ergab. Für diesen Untersuchungsschritt standen 46 Probanden zur Verfügung.

Für die prüfstatistische Auswertung wurden für die dreistufigen Merkmale der Chi-Quadrat-Test und für das Merkmal *Knarren* der Test auf Binomialverteilung verwendet. Die Ergebnisse können wie folgt zusammengefasst werden: Für das Merkmal *Gespanntheit* konnte in allen elf Fällen die Nullhypothese zurückgewiesen werden. Für *Klangfülle* traf in lediglich einem Fall die Nullhypothese zu. Die Verteilung zeigte im betreffenden Fall eine annähernde Gleichverteilung der Bewertungen, wobei die asymptotische Signifikanz mit ,345 die Schwierigkeit der eindeutigen Klassifikation aufzeigte. Für das Merkmal *Helligkeit* konnte wiederum in allen Fällen die Alternativhypothese ange-

nommen werden. Beim Merkmal *Knarren* musste in einen Fall mit einer asymptotischen Signifikanz von ,105 die Nullhypothese zugelassen werden. Die Problematik einer eindeutigen Klassifikation bei diesem Sprecher zeigte sich darin, dass sich das *Knarren* in der Stimmgebung nur selten und dezent ausgeprägt zeigte. Auch wenn die Experteneinschätzung hier ein „+“ ergeben hat, ist die Beurteilung der Probanden, wonach 37,0 % mit „-“ durchaus nachvollziehbar.

Insgesamt kann jedoch konstatiert werden, dass eine dreistufige Unterteilung für die Merkmale *Gespanntheit*, *Klangfülle* und *Helligkeit* sowie eine zweistufige für *Knarren* als hinreichend angesehen werden können, um die Klangqualität hinsichtlich der vier genannten Merkmale hinreichend scharf abtrennen zu können.

## 6 Phonetische Beschreibungen der wahrgenommenen Klangqualitätsmerkmale

Ein Anliegen der suprasegmentalen Phonetik ist es, wahrgenommene Eigenschaften einem akustischen Phänomen zuzuordnen zu können. In diesem Sinne wurden die Ergebnisse der Untertests 1 bis 26 aus dem Untersuchungsschritt 4 einer phonetischen Analyse unterzogen (Praat 5.3.15). Der Schwerpunkt lag dabei auf einer spektralen Analyse und der Bewertung der Formanten. Es wurden hierfür repräsentative Positionen langer und kurzer Vokale sowie der Nasale [m] und [n] berücksichtigt. Frequenzunterschiede wurden ausgeglichen, ebenso die dadurch entstehenden Formantverschiebungen. Ein- und Ausschwingungsvorgänge, wie sie besonders in der Musik eine Rolle spielen, wurden nicht berücksichtigt. Aufgrund der Datenfülle sollen hier nur die Ergebnisse und einige repräsentative Beispiele vorgestellt werden.

### Helligkeit:

Für das Merkmal Helligkeit ist sowohl eine Betrachtung der Formanten als auch des Spektrums wichtig. Stellt man mittels Formantanalyse die Merkmale *+hell* und *-hell* gegenüber, so zeigt sich, dass die Formanten F2 bis F4 bei der Klangqualität *+hell* etwas höher liegen. Außerdem zeigt sich im Spektrum für das Merkmal *+hell* ein Energiemaximum im Bereich zwischen 2,5 und 2,8 kHz (für Sprecherinnen etwas höher als für Sprecher). In Abb. 4 sind hierfür die Spektrogramme der Sprecherinnen 17 und 18 für den Nasal [m] übereinander gelegt. Die Sprecherin 17 (*+hell*: durchgezogene Linie) zeigt ein deutliches Maximum zwischen 2,4 und 2,8 kHz.

### Klangfülle:

Bei der Betrachtung der Klangfülle ist die Anzahl der Harmonischen bei Sonoranten entscheidend, die bei *+klangvoll* wesentlich höher ausfällt als bei *-klangvoll*. Dass in der Literatur angegebene Kriterium, wonach bei Klangfülle um 400 Hz ein Maximum zu erkennen ist (z. B. Meyer 2004, 33), trifft auch für die hier vorgestellte Untersuchung zu, ist jedoch nicht deutlich ausgeprägt. In Abb. 5 werden die Darstellungen zweier Sprecherinnen mit den Merkmalen *+klangvoll* (durchgezogene Linie) und *-klangvoll* (gestrichelte Linie) übereinander gelegt. Die klangvolle Stimme weist Teiltöne bis 9 kHz aus, bei *-klangvoll* zeigen sich die Harmonischen bis nur ca. 5,9 kHz

### Gespanntheit:

Das Merkmal der Gespanntheit lässt sich mittels visueller Analyse nur schwer erfassen. Es zeigt sich, dass die Obstruenten deutlich mehr Energie aufweisen, während bei Vokalen kein Unterschied zwischen einer gespannten und ungespannten Stimme erkennbar ist. Auch die Formantanalyse ist hier wenig ergiebig. Bei einigen Vokalen zeigt sich um 6 kHz ein hö-

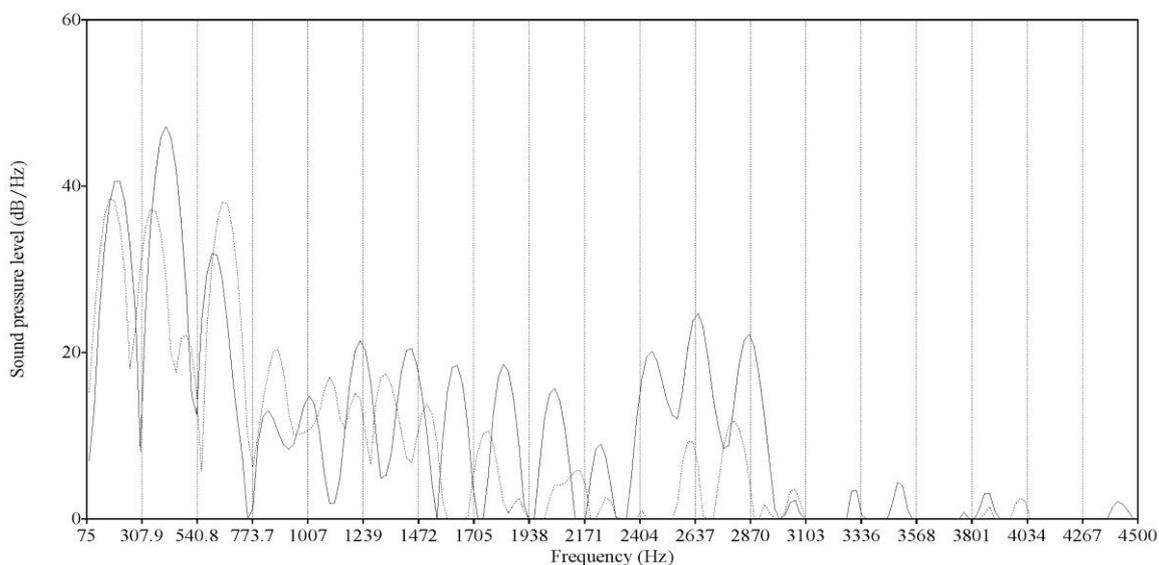
heres Energieniveau, wobei nicht eindeutig zu bestimmen ist, ob diese tatsächlich auf das Merkmal der Gespanntheit zurückgeht oder ein physiognomisches Merkmal darstellt. Da das Merkmal der Gespanntheit auditiv trotzdem gut zu wahrnehmbar ist, geht offensichtlich mit der Fähigkeit des funktionellen Hörens einher.

### Knarren:

Das Merkmal des Knarrens ist am deutlichsten bei Langvokalen und Diphthongen wahrnehmbar, wobei individuelle Präferenzen hinsichtlich der betroffenen Vokale zu beobachten sind. Da *Knarren* ein Geräusch ist, zeigen sich zwangsläufig im Spektrum an den entsprechenden Positi-

onen Geräuschbänder und eine fehlende Konfiguration harmonischer Teiltöne. Im Gegensatz zu den Merkmalen *Gespanntheit*, *Klangfülle* und *Helligkeit* tritt *Knarren* nur im pathologischen Fall permanent auf und zeigte sich daher auch im Rahmen dieser Untersuchung nur punktuell.

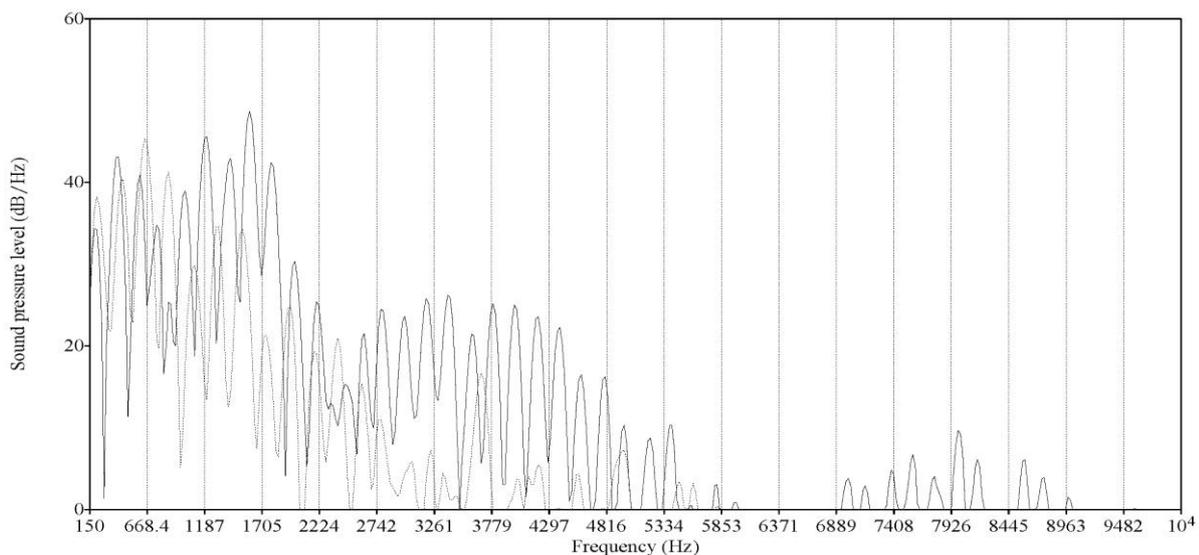
In Abb. 6 werden wieder die Spektrogramme zweier Sprecherinnen für den Vokal [ɛ:] übereinandergelegt. Bei der durchgezogene Linie (+*knarren*) sind Harmonische zwar erkennbar, diese sind jedoch namentlich im höheren Frequenzbereich deutlich verwischt. Bei der gestrichelten Linie (-*knarren*) zeigen sich hingegen mehr und deutlich ausgeprägtere Spitzen



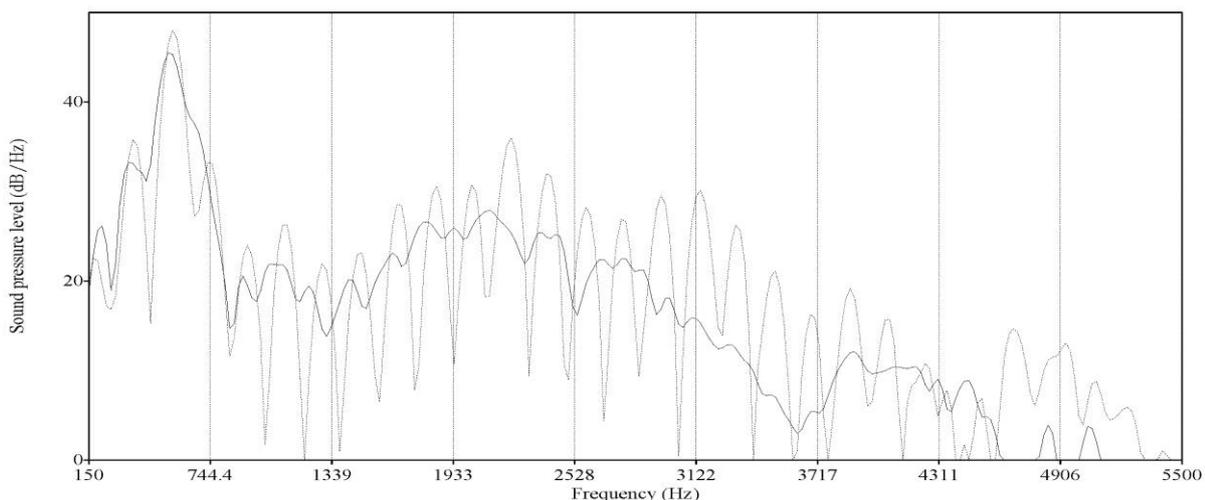
**Abb. 4:** Nasal [m] für eine Sprecherin mit +*hell* (durchgezogene Linie) und -*hell* (gestrichelte Linie)

Diese hier nur kurz dargestellten phonetischen Beschreibungen bedürfen natürlich einer weiteren Überprüfung. Da die genannten Merkmale an Klangqualitätseigenschaften vorgenommen wurden, die im Vorfeld von einer größeren Population auditiv verifiziert wurden, erscheint ein rein zufälliges Auftreten jedoch unwahrscheinlich. In diesem Sinne wurde versucht, aus den zufällig ausgewählten Sprechern der letzten Untersuchung (Nr. 27 bis 29) aus

den Spektrogrammen und Formantdarstellungen Vorhersagen zu treffen. Dieses gelang für die Merkmale *Helligkeit*, *Gespanntheit* und *Klangfülle* jeweils in zwei von den drei dargestellten Fällen. Beim *Knarren* muss punktuell nach auditiver Vorauswahl im Spektrum gezielt gesucht werden. Da es sich bei diesen Beispielen nicht um prototypische Darstellungen handelt, ist eine eindeutige Zuordnung kaum zu erwarten gewesen.



**Abb.5:** Vokal [a] für eine Sprecherin mit *+klangvoll* (durchgezogene Linie) und *-klangvoll* (gestrichelte Linie)



**Abb.6:** Vokal [ɛ:] für eine Sprecherin mit *+knarren* (durchgezogene Linie) und *-knarren* (gestrichelte Linie)

### Zusammenfassung

Ausgehend von historischen Aspekten zur Klangfarbenforschung wird für die weitere sprechwissenschaftlich-phonetische Forschung der Begriff „Klangqualität“ vorgeschlagen. In einer systematischen Untersuchung wurde ein Inventar entwickelt, welches für die Beschreibung der Klangqualität des menschlichen Sprechens geeignet ist. Der erste Schritt dabei war eine Expertenbefragung, die sieben Begriffe

ergab, die die terminologische Grundlage der weiteren Untersuchung bildeten. Weiter wurde überprüft, wie genau die Klangqualität der Interjektion /hm/ mittels dieser Begriffe von Experten beurteilt wird. Das Maß dafür war der „Gewissheitsgrad“ der Beurteilereinschätzungen, welcher nachwies, dass die Merkmale *hell*, *rau*, *resonant* und *gespannt* besser als *vorn*, *behaucht* und *nasal* erkannt werden. Im dritten Untersuchungsschritt wurden 40 Stu-

dierende anhand des bis dahin entwickelten Inventars nach ihrer Bewertung der Klangqualität befragt. Es zeigte sich eine besonders einheitliche Bewertung der Eigenschaften *gespannt*, *hell*, *vorn* und *resonant*.

Um die gefundenen Beschreibungsvariablen auch an längeren Texten zu überprüfen, wurden an 43 Hörern mittels eines Standardtextes die am genauesten erkannten Variablen *Knarren*, *Klangfülle*, *Helligkeit* und *Gespanntheit* überprüft. Es zeigte sich, dass die Merkmale mit einer Erkennungsgenauigkeit zwischen 91 % und 98,4 % erkannt werden, wenn diese als Gegensatzpaare kontrastiv gegenübergestellt werden. In der direkten Bewertung ergaben sich Erkennungsgenauigkeiten zwischen 53,5 % und 77,9 %. Für eine Beurteilung scheint demnach eine internalisierte Norm vorhanden zu sein, wonach für *Klangfülle*, *Gespanntheit* und *Helligkeit* eine mittlere Stufe ausschlaggebend ist. Fällt ein Klangqualitätsmerkmal nach einer Seite auf, so ist es markiert und wird damit einheitlicher bewertet. Für das Merkmal *Knarren* ist hingegen eine nicht knarrende Klangqualität die Norm. Insofern bietet sich für *Knarren* eine binäre und für *Klangfülle*, *Gespanntheit* und *Helligkeit* eine ternäre Skalierung an. Die Trennschärfe innerhalb der Kategorien konnte statistisch nachgewiesen werden.

In einer abschließenden phonetischen Beschreibung der Merkmale *Knarren*, *Klangfülle*, *Helligkeit* und *Gespanntheit* zeigten sich einige reproduzierbare Merkmale bei der Formant- und Spektalanalyse, besonders für *Klangfülle* und *Helligkeit*.

### Literaturverzeichnis

GEGNER, C. (2014, in Vorb.): Sprecherische und rhetorische Kompetenzen von Lehramtsstudenten – eine empirische Studie. Phil. Diss. Regensburg.

HIRSCHFELD, U. / NEUBER, B. (2011): Optimierungsmöglichkeiten der Telekommunikation aus Sicht der Sprechwissen-

schaft – Überblick über Fragestellungen und Untersuchungsansätze. In: Hirschfeld, U. / Neuber, B. (Hg.): Erforschung und Optimierung der Callcenterkommunikation. Frank & Timme Berlin. 9 - 28.

KRANICH, W. (2014): Überlegungen zur Beschreibung der Klangqualität gesprochener Sprache. In: Sprechen 57, 36-48.

MEYER J. (2004): Akustik und musikalische Aufführungspraxis: Leitfaden für Akustiker, Tonmeister, Musiker, Instrumentenbauer und Architekten. 5. Aufl., PPV Medien Frankfurt / M.

### Zum Autor:

#### Dr. Wieland Kranich

Diplom-Sprechwissenschaftler (Klinischer Sprechwiss.)

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

Tel. (0941) 943-2433

wieland.kranich@zsk.uni-regensburg.de

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

Igor Krestinsky

## Der silbisch-rhythmische Ansatz in der Phonetikvermittlung im Rahmen der Deutschlehrerausbildung

### *I. Stellenwert des Phonetikunterrichts*

Zur Bedeutung der phonetisch-phonologischen Kompetenz für die fremdsprachliche Kommunikation sind zahlreiche empirisch fundierte Arbeiten verfasst worden (vgl. Klimov 1978; Hirschfeld 1994). Häufig wird u.a. thematisiert, dass die Vermittlung einer „normgerechten“ Phonetik unentbehrlich ist, wenn man die sprachlichen Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen, Sprachmitteln) und die verschiedenen Sprachebenen (Grammatik, Lexik, Rechtschreibung) beherrschen sowie diese effizient lehren will (vgl. Hirschfeld/Reinke 2012). Als Beispiel sei nur die orthografische Differenz zwischen <ss> und <ß> angeführt, deren Erklärung ohne phonologische Basiskenntnisse im Bereich der Vokalquantität nicht möglich ist. So ist es unbestritten von großem Belang, dass die phonetisch-phonologische Kompetenz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu entwickeln ist, zumal wenn (zukünftige) Deutschlehrende als Zielgruppe betrachtet werden.

Gegenwärtig haben wir es im weltweiten didaktisch-methodischen Kontext mit der Tendenz zu tun, dass der Phonetik wieder mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird, so dass sie sich hoffentlich von der Rolle des „Stiefkindes“ des Fremdsprachenunter-

richts“<sup>1</sup> allmählich verabschieden wird. Das zeigt sich insbesondere durch die inzwischen systematische Integration der Ausspracheschulung in DaF-Lehrwerke und die Veröffentlichung von neuen Materialien für die unterrichtsbegleitende Phonetikvermittlung.

Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden im phonetisch-phonologischen Bereich ist u. E. genauso wichtig wie die Entwicklung ihrer grammatischen und lexikalischen Kompetenz. Die meisten Forscher und Praktiker teilen die Ansicht, dass Fremdsprachenlehrende über eine nahezu akzentfreie, normgerechte Aussprache verfügen sollen (vgl. Klimov 1978; Hirschfeld 1994), denn sie sind die Personen, an deren Aussprache sich Lernende orientieren und von deren Aussprachegewohnheiten sie wesentlich beeinflusst werden (vgl. Hirschfeld 2001). Außerdem sollen Lehrende diverse Methoden zur Vermittlung der phonetisch-phonologischen Kompetenz beherrschen.

Somit stellt sich die Frage, wie die phonetisch-phonologische Ausbildung der angehenden Deutschlehrenden organisiert werden soll. Bei der Beantwortung dieser Frage werde ich mich auf osteuropäische Erfahrungen auf dem Gebiet der Phonetikvermittlung beziehen. Die didaktisch-methodische

<sup>1</sup> Dieling, Helga; Hirschfeld, Ursula (2000): Phonetik lehren und lernen. Berlin: Langenscheidt. S. 10.

Landschaft in Osteuropa wurde im Laufe von mehreren Jahrzehnten erheblich von der Tradition der sog. „bewussten“ Methoden geprägt, die ihren Ursprung in der Sowjetunion haben. Im Zuge der Anwendung dieser Methoden im universitären Bereich an den Fakultäten für romanisch-germanische Philologie, an denen Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrende ihre Ausbildung bekommen, wurden methodisch wirksame Herangehensweisen an die Phonetikvermittlung entwickelt. Eine davon – der silbisch-rhythmische Ansatz – soll dabei näher betrachtet werden.

Vorerst seien aber die institutionellen Rahmenbedingungen für die Phonetikvermittlung umschrieben.

## **II. Institutionelle Rahmenbedingungen der Phonetikvermittlung**

Institutionell gesehen kann die Ausspracheschulung in der universitären Fremdsprachenausbildung in Russland wie folgt organisiert werden.

1. Die phonetisch-phonologische Kompetenz wird *parallel zu anderen Sprachebenen innerhalb einer Unterrichtseinheit* entwickelt (in der Regel als eine Übungssequenz am Anfang des Unterrichts). In dieser Konstellation braucht man viel Zeit für die Vermittlung basaler phonetischer Kenntnisse und Fertigkeiten, weil der Kurs sehr lange dauert, weil Intensität und Konzentration in der Stoffdarbietung nicht möglich sind und weil so die Systematik in der Einführung des Materials verlorengeht. Bereits eingeübte und noch nicht eingeübte Laute und rhythmisch-intonatorische Strukturen werden vermischt, und es findet eine in der Anfangsetappe des Sprachunterrichts unerwünschte Verschmelzung der Phonetik mit anderen Sprachebenen statt. Deshalb erscheinen solche

Rahmenbedingungen als nicht besonders günstig, zumal es um die besonders hohen Anforderungen an die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden geht. Für andere Zielgruppen kann ein solches Vorgehen in der Phonetikvermittlung zugelassen werden, weil da andere Prämissen gegeben sind.

2. Die phonetisch-phonologische Kompetenz wird im Rahmen einer *eigenständigen propädeutischen Veranstaltung in Form eines intensiven phonetischen Einführungskurses* entwickelt. Dabei kann ausgeschlossen werden, dass gleichzeitig andere Aspekte der Sprache unterrichtet werden. Solche Rahmenbedingungen haben sich in der phonetischen Ausbildung der Fremdsprachenlehrenden, Dolmetscher, Diplomaten als optimal bewährt, also in Berufen, in denen ausgezeichnete Fremdsprachenkenntnisse vorausgesetzt werden. Dabei sollten Bedingungen eingehalten werden: eine Gruppenstärke von max. 10 bis 12 Personen, 10 bis 16 Wochenstunden Phonetikunterricht, eine Gesamtdauer des Einführungskurses von einem bis anderthalb Monate je nach Wochenstundenzahl.

In den beiden genannten Unterrichtsmodellen können verschiedene methodische Systeme der Phonetikvermittlung des Deutschen eingesetzt werden, die sich durch die folgenden grundlegenden Parameter unterscheiden:

- a) durch die segmentale Einheit, die zugrunde gelegt wird: einzelne Laute oder die Silbe;
- b) durch die Stellung, die dem Rhythmus, der Akzentuierung und der Melodieführung eingeräumt wird, d.h. durch das Verhältnis des segmentalen zum suprasegmentalen Bereich;

c) durch das Methodeninventar, das ein mehr oder weniger ganzheitliches (und lernpsychologisch angemessenes) Vorgehen bei der Phonetikvermittlung ermöglicht, dazu gehört, welche Sinnessorgane aktiviert, welche akustischen, visuellen, verbalen, motorisch-taktilen Hilfsmittel eingesetzt werden.

### **III. Methodische Herangehensweisen an die Phonetikvermittlung**

Je nach Zusammenspiel der genannten Parameter können folgende methodische Systeme der Vermittlung der deutschen Phonetik unterschieden werden, die in Russland an den Fremdsprachenfakultäten Verwendung finden.

1. *Das lautlich-intonatorische (artikulatorische, traditionelle) System*, ausgearbeitet von den Phonetikern I. Grusinskaja, O. Nork, K. Kolossow, K. Piganowitš u.a. In diesem System werden die Laute (Konsonanten, lange vs. kurze Vokale) als selbstständige Größen betrachtet und geübt, ohne deren feste Koppelung an die rhythmisch-intonatorische Basis des Deutschen. Der einzelne Laut und die Melodieführung stehen im Mittelpunkt des Unterrichts (vgl. Piganowitš 1982). Der deutsche Staccato-Rhythmus, der einen notwendigen Grad der Spannung erzeugt und eine Art „Bindemörtel“ ist, der die Silben und Syntagmen in dem für das Deutsche typischen Klang zusammenschweißt, wird als selbstständige Größe vernachlässigt. Dadurch ist es häufig zu sehen, dass die Lernenden, die lautlich-intonatorisch ausgebildet wurden, zu „legatohaft“ sprechen, dass der Grad der Spannung sowie die Kürze der Vokale zu gering und die Hauptakzente zu schwach sind.
2. *Das silbisch-rhythmische System*, ausgearbeitet und realisiert vom Phonetiker N. Klimov (Moskauer Linguistische Universität). In diesem System sind Segmentalia (einzelne Laute innerhalb einer Silbe) den Suprasegmentalia (dem Staccato-Rhythmus) untergeordnet, ganzheitliche lernpsychologisch begründete Verfahren des phonetischen Trainings werden eingesetzt (ausführlich dazu s. unten) (vgl. Klimov 1978).
3. *Das differenzierte (auch integrative) System*, das unter Berücksichtigung gegebener institutioneller Rahmen bestimmte Prinzipien der beiden genannten Methodiken verbindet. Darüber hinaus können auf dieser Grundlage weitere Methoden von Phonetikern entwickelt werden, wie etwa die psycholinguistisch begründete *gestische Phonetik* des Deutschen von L. Veličkova (Staatliche Universität Woronesh) (vgl. Veličkova 1990).

### **IV. Zur Strukturierung des Studienmoduls „Praktische Phonetik des Deutschen“**

Das Studienmodul „Praktische Phonetik“ kann verschieden aufgebaut werden (vgl. Krestinsky 2012). In der Lehrer- und Dolmetscherausbildung hat sich das folgende Modell bewährt, das bestimmte Etappen in der Aneignung und Aktivierung phonetischer Fertigkeiten widerspiegelt (am Beispiel der Staatlichen Universität Tver).

#### Phonetischer Einführungskurs

Zielsetzung: Herausbildung der artikulatorischen und rhythmisch-intonatorischen Aussprachefertigkeiten, silbenweises skandierendes Sprechen; Bekanntmachen mit dem Aufbau der deutschen Phonetik im segmentalen und suprasegmentalen Bereich

(mit der Charakteristik der Laute und der rhythmisch-intonatorischen Modelle – in deren Gegenüberstellung zur Phonetik der Muttersprache), Entwicklung der Fertigkeiten im Transkribieren und Intonieren der Texte, der Hörfertigkeiten und der Reflexion über die eigenen Aussprachefehler, Bekanntmachen mit den Prinzipien der Phonetikvermittlung.

### Phonetischer Übergangskurs

Zielsetzung: Aktivierung und Stabilisierung der Aussprachefertigkeiten im segmentalen und suprasegmentalen Bereich, Übergang vom silbenweisen skandierenden zum gebundenen Sprechen; Entwicklung von Fertigkeit des ausdrucksvollen Sprechens, Auseinandersetzung mit der normgerechten Transkription und den Intonationsverläufen je nach Redeabsicht, Elisionen.

### Die deutsche Wortbetonung

Zielsetzung: Bewusstmachung und Aktivierung der Wortbetonungsregeln für zweisilbige und abgeleitete deutsche Wörter, trennbare und untrennbare Vorsilben, Zahlwörter, zwei-, drei-, mehrgliedrige Determinativ- und Kopulativkomposita, Abkürzungen, Namen, Adverbien, Fremdwörter.

### Phonostilistik

Zielsetzung: Bekanntmachen mit den Phonostilen der deutschen Sprache.

## ***V. Silbisch-rhythmischer Ansatz in der Vermittlung der deutschen Phonetik***

Dem Rhythmus wird in diesem Ansatz große Aufmerksamkeit geschenkt, weil er das wohl charakteristischste Merkmal einer Sprache ist, ihren typischen Klang mit dem Wechsel von Betontheit und Unbetontheit, Gespanntheit und Ungespanntheit bestimmt (vgl. Klimov 1995). Der muttersprachliche Rhythmus der Deutschlernenden wirkt in deren deutsche Aussprache hinein und ist

in bedeutendem Maße für den fremden / fremdsprachlichen Akzent verantwortlich. So hat das rhythmisch-silbische System der Phonetikvermittlung zum Ziel, den deutschen „Staccato“-Rhythmus konsequent zu vermitteln und die „Legato“-Erscheinungen in der Aussprache russischer Deutschlernender zu minimieren. Die Legato-Aussprache weist etwa solche der deutschen Aussprache fremden Besonderheiten auf wie die Verflachung des dynamischen Unterschieds zwischen der betonten und den unbetonten Silben und die verlangsamte nicht-intensive Artikulation der Silben (Wörter) innerhalb von Syntagmen. Das kann zu Schwierigkeiten bei der Identifikation der Wörter und zur Beeinträchtigung der Sinnerfassung führen.

Damit der Einfluss des typisch russischen Rhythmus überwunden werden kann, muss das deutsche Rhythmusmuster nach einem speziellen System vermittelt werden. Im Rahmen des silbisch-rhythmischen Ansatzes während des phonetischen Einführungskurses werden die Lernenden zu folgenden Fertigkeiten geführt:

- a) zu einer verlangsamten monotonen skandierenden Sprechweise mit kontrastiver Hervorhebung betonter Silben und Wörter;
- b) zu einer silbenweisen Realisation der rhythmischen Strukturen (die Silben werden voneinander – einem vom Metronom angegebenen Takt folgend – abgesetzt, lange Vokale werden gekürzt, kurze Vokale werden mit dem Anschlusskonsonanten gesprochen);
- c) zur bewussten Einprägung einer transparenten und kontrastiven rhythmischen Struktur, in der sich betonte und unbetonte Silben, also Vorlauf, Schwerpunktsilbe und Nachlauf, deutlich voneinander unterscheiden.

Diese Fertigkeiten gehen auf folgende Prinzipien des rhythmisch-silbischen Ansatzes zurück (vgl. Klimov 1987; Krestinsky 2012).

1. Als segmentale Grundeinheit für die Beschreibung der deutschen Aussprache im artikulatorischen Bereich tritt die Silbe auf (lange und kurze Vokale sind nur als Bestandteile einer Silbe einzuüben). Das ermöglicht u.a. die konsequente und wirksame Einübung, Aneignung und Verinnerlichung des Kontrasts zwischen kurzen und langen Vokalen / der Vokalquantität, die eines der grundlegendsten Merkmale der deutsche Phonetik ist.
  2. Im rhythmisch-intonatorischen Bereich werden der Rhythmus und die Akzentuierung in den Vordergrund gerückt. Die Verankerung der Staccato-Dynamik ist die Grundlage für die Realisation einer korrekten Melodieführung und der phonologischen und normativen Merkmale der deutschen Vokale und Konsonanten. Die Intonation wird als eines der wichtigsten Mittel der Redeabsichtswiedergabe aufgefasst, das allerdings dem Rhythmus untergeordnet ist. Die Intonation wird zum Ausdruck unterschiedlicher Redeabsichten geübt, ausdrucksvolles Sprechen gehört im Übergangskurs zu einem der Ziele des Phonetikunterrichts.
  3. Die Artikulations- und die rhythmisch-intonatorische Basis werden im Zusammenspiel erarbeitet. Eine korrekt artikulierte Silbe (d.h. die Laute innerhalb derer) wird staccato, mit klarem Tonanstieg, Tonfall oder monoton, im Bereich der mittleren Sprechstimmlage gesprochen. Daraus folgt, dass die Segmentalia nur unter Einhaltung der supra-segmentalen Besonderheiten der Aussage korrekt realisiert werden können.
  4. Lehrmethoden sind: Bewusstmachung der phonetischen Besonderheiten durch Erklärungen und normgerechte Transkription, Imitation und Hörkontrolle, Vergleich mit der Muttersprache, Reflexion der eigenen Aussprache (etwa durch die Analyse von Selbstaufnahmen).
  5. Es werden die Grundlagen der Phona-tionsatmung und Redetechnik vermittelt, eine deutliche Artikulation wird geschult. Die Fähigkeit, den Umfang der Resonatoren im Rachen- und Mundraum zu variieren, wird anhand spezieller Übungen auch mit geübt, um z. B. die für das Deutsche wichtige Volumi-nösität des Klanges ändern zu können.
  6. Obligatorisch ist der Einsatz des Metro-noms für die Taktangabe und die Vermittlung des Gefühls einer Staccato-Sprechweise. Durch die Metronomschläge können auch effizient die Silbengrenzen markiert werden. Durch Klopfen / Klatschen ist die betonte Silbe oder das betonte Wort im Syntagma hervorzuheben. Durch die gleichzeitige Aktivierung taktiler, visueller, auditiver und kinästhetischer Wahrnehmungen kann zur Entwicklung der phonetischen Automatismen wesentlich beigetragen werden.
  7. Ein besonderes Augenmerk wird auf die systematische Präsentation der verwendeten Vermittlungsmechanismen und Methoden gelenkt, deren Beherrschung, wie die Erfahrung gezeigt hat, die Effektivität der Aneignung der phonetisch-phonologischen Kompetenz steigern kann. Die Lernenden als künftige Deutschlehrende müssen nämlich die Logik und Prinzipien der Ausspracheschulung verstehen und das Übungsmaterial selbst zusammenstellen können.
- Die oben genannten Prinzipien des rhythmisch-silbischen Ansatzes vergegenständlichen sich in den einschlägigen Lehrmaterialien mit einem bestimmten Übungsapparat und den beschriebenen Unterrichtsverfahren. Das erste solche Lehrbuch für angehende Deutschlehrende und Übersetzer ist „Phonetischer Einführungskurs der deutschen Sprache“ von N. D. Klimov (vgl. Klimov 1978). Zur Zeit wird der Ansatz an der Staatlichen Universität Tver genutzt, wo mehrere Materialien auf Basis des rhythmisch-silbischen Ansatzes für die Ausbil-

dung entwickelt und veröffentlicht worden sind (vgl. Morossejev, Krestinsky 2013; Behme-Gissel, Krestinsky 2013).

Als Fazit möchte ich betonen, dass die Vermittlung der Phonetik an angehende Deutschlehrende, die als Mustersprecher für Lernende auftreten werden, eine wichtige und verantwortungsvolle Aufgabe ist. Das erfordert die ständige Entwicklung und Verbreitung von einschlägigen Materialien und die Erstellung von auditiven und / oder Videobegleitmaterialien. Sonst ist es schwer, auf eine Verbreitung der (wenn auch effizienten) Ansätze zu hoffen, denn es muss vorweg vermittelt werden, wie der eine oder der andere Ansatz funktioniert, bevor dessen allgemeine Verbreitung gewährleistet werden kann.

#### Literatur:

**Dieling, Helga / Hirschfeld, Ursula (2000):** Phonetik lehren und lernen. Berlin, München: Langenscheidt.

**Hirschfeld, Ursula (1994):** Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlerner. Frankfurt a.M.

**Hirschfeld, Ursula (2001):** Vermittlung der Phonetik. In: Internationales Handbuch DaF. Bd. 1. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt. S. 872 – 879.

**Hirschfeld, Ursula; Reinke, Kerstin (2012):** Integriertes Aussprachetraining in DaF/DaZ und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. In: DaF 3. Leipzig. S. 131 – 138.

**Klimov, Nikolaj (1995):** Zur Bewusstmachung rhythmischer Strukturen. In: Fremdsprache Deutsch 1. München. S. 23 – 25.

**Krestinsky, Igor (2012):** Obučeniye fonetike nemezskogo jazyka: snačeniye i podchody (Vermittlung der deutschen Phonetik: Bedeutung, methodische Herangehensweisen). In: Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta 10 (Informationsblatt der Staatlichen Universität Tver). Reihe Philologie. Tver, Staatliche Universität Tver. S. 58 – 64.

**Veličkova, Ludmila (1990):** Untersuchungen zur Theorie und Praxis des Phonetikunterrichts. Habilitationsschrift (Manuskript). Halle, Universität Halle.

#### Lehr- und Lernmaterialien:

**Behme-Gissel, Helga; Krestinsky, Igor (2008):** Die deutsche Wortbetonung. Tver, Staatliche Universität Tver.

**Klimov, Nikolaj (1978):** Vvodno-fonetičeskij kurs nemezskogo jazyka (Phonetischer Einführungskurs der deutschen Sprache). Moskva.

**Morossejev, Dmitrij; Krestinsky, Igor (2013):** Einführung in die deutsche Phonetik. Phonetischer Einführungskurs der deutschen Sprache. Tver, Staatliche Universität Tver.

**Piganivič, K.; Uroeva, R. (1980):** Posobije po praktičeskoj fonetike nemezskogo jazyka (Materialien zur praktischen Phonetik der deutschen Sprache). Moskva.

#### Zum Autor:

**Igor Krestinsky, Dr. phil.**

*Dozent an der Staatlichen Universität Tver (Russland)*

*Deutsch- und Phonetiklehrer*

*E-Mail: igor\_krestinsky@mail.ru*

*<http://krestinsky.professorjournal.ru>*

Janina Lange, Jan Appel

## Stimmig unterrichten

### Eine Analyse der Sprecherziehung im Lehramtsstudium aus logopädischer Sicht

#### Zusammenfassung

**Ziel:** Die vorliegende Arbeit analysiert die sprecherzieherische Ausbildung von Lehramtsstudierenden aus logopädischer Sicht.

**Methodik:** Es wurden 56 deutsche Hochschulen hinsichtlich ihres Sprecherziehungsangebots für Lehramtsstudierende befragt. Anschließend wurden zwei Experten interviewt. Die Ergebnisse können als Tendenzen gewertet werden, inwieweit die angehenden Lehrer auf ihren stimmlich-sprecherischen Berufsalltag vorbereitet werden.

**Ergebnisse:** Eine sprecherzieherische Ausbildung vermittelt wichtige stimmliche und sprecherische Fähigkeiten. An vielen Hochschulen wird eine solche für Lehramtsstudierende nicht angeboten. Es arbeiten nur wenige Logopäden in diesem Bereich.

**Fazit:** Das Angebot an Sprecherziehung im Lehramtsstudium sollte erweitert werden. Die stimmliche Vorbereitung von Lehramtsstudierenden kann auch ein zukünftiges Aufgabenfeld von Logopäden darstellen.

**Schlüsselwörter:** Sprecherziehung – Logopädie – Lehramtsstudierende – stimmlich-sprecherische Ausbildung – Prävention - Stimmstörung

#### 1. Einleitung

Die Stimme des Lehrers<sup>1</sup> ist sein wichtigstes Instrument im Unterricht. Lehrer sind wie keine andere Berufsgruppe einer permanenten und hohen Stimm- und Sprechbelastung ausgesetzt (Voigt-Zimmermann, 2010). Stimmprobleme bei Lehrern sind vielfach beschrieben (Williams, 2003). Bereits 37 Prozent aller Lehramtsstudierenden zeigen gravierende stimmliche Auffälligkeiten (Lemke, 2006). Zusätzlich schränkt eine Stimmstörung die Lebensqualität des Lehrers

massiv ein. Ein möglicher Berufsverlust droht.

Die Dysphonie des Lehrers kann auch unmittelbare Auswirkungen auf die Schüler nach sich ziehen. Zum einen entstehen dadurch Unterrichtsausfälle. Eine Hochrechnung von Gutenberg und Pietzsch (2003) basierend auf Stimmproben von Lehramtsstudierenden zeigte, dass bis zu 9000 Zeitstunden Unterrichtsausfall resultieren können (bei 564 als stimmlich auffällig eingestuften Lehramtsstudierenden mit durchschnittlich fünf stimmbedingten Krankheitstagen pro Jahr). Ein weiterer Aspekt wird jedoch oft vernachlässigt. Bekanntlich gestaltet der Lehrer mit seiner Stimme und seinem Sprechen den Unterricht. Ist seine Stimme gestört

---

<sup>1</sup> Zu Gunsten der einfacheren Lesbarkeit wird nachfolgend ausschließlich die maskuline Schreibweise verwendet, die die weibliche Form einbezieht.

oder sein Sprechen auffällig, wirkt sich dies zusätzlich negativ auf den Lernprozess der Schüler aus (Rogerson & Dodd, 2004). Die Schüler weisen größere Konzentrationsprobleme auf und zeigen schlechtere Leistungen, wenn sie von Lehrern mit Dysphonien, aber auch bereits mit stimmlichen Auffälligkeiten, unterrichtet werden. Zudem ist eine größere Aufmerksamkeitsleistung seitens der Schüler nötig, um stimmauffälligen Lehrern zuzuhören (Rogerson & Dodd, 2004; Voigt-Zimmermann, 2010).

Um dem intensiven stimmlichen und sprecherischen Berufsalltag gerecht zu werden, fordert insbesondere die Gruppe der Sprecherzieher die Vermittlung sprecherzieherischer Inhalte in der Lehrerausbildung. Besonders in der ersten Ausbildungsphase der Lehrerbildung, im Lehramtsstudium, ist eine sprecherzieherische Ausbildung laut Forderungen der „Initiative Sprecherziehung im Lehramt“ unumgänglich. Diese Arbeitsgruppe fordert eine Erweiterung der sprecherzieherischen Ausbildung im Lehramtsstudium, um Stimmstörungen von Lehrern präventiv entgegen zu wirken und sie auf ihre Rolle als geeignetes Sprechvorbild vorzubereiten (Lemke, Bielfeld, & Voigt-Zimmermann, 2006).

Bislang thematisierten vorwiegend sprechwissenschaftlich orientierte Arbeiten Problemstellungen der stimmlichen und sprecherischen Ausbildung der zukünftigen Lehrer (Wever, 1997). Die vorliegende Arbeit analysiert die Bedeutung der Sprecherziehung im Lehramtsstudium aus logopädischer Sicht. Es wird die Frage verfolgt, inwieweit eine sprecherzieherische Ausbildung den angehenden Lehrer auf seinen späteren stimmlich-sprecherischen Berufsalltag vorbereiten kann. Zudem wird die Rolle der Logopädie in diesem Bereich untersucht.

## 2. Theoretischer Hintergrund

### Sprecherziehung – mehr als Erziehung zum Sprechen

Nicht selten wird die Sprecherziehung von Unerfahrenen auf eine rhetorische Ausbildung des Sprechens reduziert (Mayer, 2007). Tatsächlich stellt die rhetorische Kommunikation nur eine Säule der Sprecherziehung dar. Des Weiteren sind drei weitere Hauptarbeitsbereiche zu nennen, welche der Tabelle 1 zu entnehmen sind.

Lehramtsstudierende sollen in Sprecherziehungsseminaren idealerweise Erfahrungen in allen vier Arbeitsbereichen sammeln (Wagner, 2009).

### Bedeutung für die Logopädie

Die Tabelle 1 verdeutlicht, dass Schnittmengen zwischen den Arbeitsbereichen der Sprecherziehung und der Logopädie bestehen. Logopäden arbeiten ebenso wie Sprecherzieher in den Bereichen der Sprech- und Stimmbildung, aber überwiegend im Bereich der therapeutischen Kommunikation. Wie die Sprecherziehung verfolgt auch die Logopädie das Ziel der Prävention von Stimmstörungen von Berufssprechern. Präventivmaßnahmen im Bereich Stimme im Lehramtsstudium scheinen in Deutschland jedoch bislang hauptsächlich von der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung geprüften Sprecherziehern (Sprecherzieher dgss), bzw. Sprecherziehern/Sprechwissenschaftlern mit entsprechendem abgeschlossenem Studium durchgeführt zu werden. Obwohl der Deutsche Berufsverband der Logopäden in seinen Berufsleitlinien die Prävention als einen wichtigen Tätigkeitsbereich bezeichnet, scheinen bislang kaum Logopäden in diesem Bereich zu arbeiten (dbl, 2010).

<b>1) Rhetorische Kommunikation</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissen über verschiedene Gesprächsformen; Wissen und Techniken der Gesprächsführung</li> <li>• Ziel- und publikumsorientierte Präsentation</li> </ul>
<b>2) Ästhetische Kommunikation (Sprechkunst)</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissen über und Ausprobieren von Grundlagen des Darstellenden Spiels</li> <li>• Einsetzen adäquater Mittel des Erzählens und Vorlesens</li> </ul>
<b>3) Stimmliche-sprecherische Ausbildung</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeit an Artikulation, Atmung, Entspannung, Stimmbildung, Körpersprache, Sprechausdruck</li> </ul>
<b>4) Therapeutische Kommunikation (Sprechtherapie)</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wissen über Sprach-, Sprech- und Stimmauffälligkeiten von Schülern</li> <li>• Kennen der Berufsgruppen zur Diagnose und Therapie</li> </ul>

Tabelle 1: Sprecherzieherische Lernziele für Lehramtsstudierende (in Anlehnung an Wagner 2009)

Lehrer mit einer Stimmproblematik finden meist erst den Weg zum Logopäden, wenn sie in ihrem privaten und beruflichen Alltag massiv eingeschränkt sind (da Costa et al., 2010), bzw. sich eine Stimmerkrankung entwickelte. Durch ein präventives Vorgehen könnte ein persönlicher Leidensweg des Betroffenen verhindert und die knapper werdenden Ressourcen unseres Gesundheitssystems geschont werden. Für angehende Lehrer kann der Besuch von Sprecherziehungseminaren im Studium notwendige Kompetenzen vermitteln, um den hohen stimmlichen und sprecherischen Anforderungen des Berufsalltags gerecht zu werden und einer Stimmerkrankung präventiv entgegen zu wirken.

### 3. Methode

Der genannte Präventionsaspekt bildete die Hauptfragestellung der Arbeit

*H 1: „Werden Lehrer durch das Lehramtsstudium ausreichend auf ihren stimmlich-sprecherischen Berufsalltag vorbereitet?“*

Um die Leitfrage zu beantworten, wurden zwei unterschiedliche methodische Vorgehensweisen gewählt. Zunächst wurde der Ist-Stand der sprecherzieherischen Ausbildung im Wintersemester 2012/2013 mittels einer Umfrage ermittelt. Sie verfolgte folgende Nebenfragestellung

*N 1: „Werden die Mindestanforderungen nach Lemke et al. (2006) an Hochschulen der deutschen Bundesländer umgesetzt?“*

Um ein umfassendes Bild über die Sprecherziehung im Lehramtsstudium zu erhalten, wurden im Anschluss zwei Experten aus diesem Bereich in einem offenen, teilstandardisierten Interview telefonisch befragt.

## Erhebung des Ist-Stands

Zur Erhebung des Ist-Stands wurden bundesweit 64 Hochschulen und Universitäten, die Lehrer ausbilden, zu ihrem sprecherzieherischem Angebot befragt. Die Auswahl orientierte sich an den Einwohnerzahlen der jeweiligen Bundesländer. Die Studienberatungen des Lehramts der einzelnen Hochschulen wurden gebeten, einen geeigneten Ansprechpartner für die Umfrage zu nennen. Die Ansprechpartner sollten die in der Tabelle 2 aufgeführten Fragen beantworten.

Gibt es Sprecherziehungs- bzw. Stimmbildungsseminare in den Curricula für Studiengänge für Lehrer an Ihrer Hochschule?
Wie sind die Angebote strukturiert? Sind sie verpflichtend oder freiwillig?
Wie groß sind die Gruppen?
Wie viele Semesterwochenstunden stehen für das Fach zur Verfügung?
Was sind Inhalte der Angebote?
Gibt es Unterschiede je nach Ausbildungsgang?

Tabelle 2: Fragen an die Hochschulen

Zusätzlich wurden die Kontaktpersonen der Hochschulen gebeten, Auskünfte über das Anforderungsprofil an Leiter der Seminare zu erteilen.

## Experteninterviews

Basierend auf den Ergebnissen der Umfrage wurde der Frageleitfaden für anschließende Experteninterviews erstellt. Die Fragen wurden in acht Kategorien geclustert:

1. Besondere Anforderungen an die Lehrerstimme
2. Stimmstörungen bei Lehrern
3. Relevanz der Sprecherziehung im Lehramtsstudium
4. Effektivität der Sprecherziehungsseminare
5. Struktur der Sprecherziehungsseminare
6. Inhalte der Seminare
7. Zukunftsperspektiven
8. Stimmscreening

Tabelle 3: Kategoriensystem des Frageleitfadens

In einem offenen, teilstandardisierten Interview wurden orientierend an diesem Frageleitfaden zwei Experten telefonisch befragt, die aufgrund langjähriger Erfahrung über spezifisches Wissen aus diesem Bereich verfügen. Sie sollten entweder Sprecherziehungsseminare im Lehramtsstudium, in der Lehrerweiterbildung oder für Lehrer außerhalb der Weiterbildung leiten. Nachstehend werden die Experten anonymisiert vorgestellt.

**Experte 1** ist Sprecherzieher und als Lehrbeauftragter an unterschiedlichen Hochschulen tätig. Er leitet seit einigen Jahren Seminare im Bereich der Sprecherziehung für Lehramtsstudierende sowie für Referendare, zudem führt er Stimmscreenings für Lehramtsstudierende durch.

**Experte 2** leitet den Bereich Sprechwissenschaft/Sprecherziehung an einer deutschen Universität. Er führt seit Jahren Seminare für Lehramtsstudierende im Bereich der Sprecherziehung durch. Der Experte engagiert sich berufspolitisch in verantwortlicher Position für die Erweiterung der sprecherzieherischen Ausbildung für Lehramtsstudierende.

Die Auswertung der digitalisierten Interviews erfolgte orientierend an der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Die Aussagen der Experten<sup>1</sup> wurden reduziert und den Kategorien des Frageleitfadens entsprechend zugeordnet. Die komprimierten Aussagen beider Experten wurden in einem zweiten Durchgang als neues Kategoriensystem zusammengestellt und im Zusammenhang mit den Fragestellungen interpretiert.

#### 4. Ergebnisse

##### Der Ist-Stand der Sprecherziehung

Der hohe Rücklauf von 56 Hochschulen ermöglichte einen breit gefächerten Einblick in den Ist-Stand der Sprecherziehung im Wintersemester 12/13. Insgesamt zeigt sich ein sehr heterogenes Angebot. In sieben Bundesländern existieren verpflichtende Sprecherziehungs-Seminare für Lehramtsstudierende (siehe Tabelle 4).

Bundesländer mit obligatorischer Sprecherziehung
Baden-Württemberg (PHs)
Brandenburg
Mecklenburg-Vorpommern
Saarland
Sachsen
Sachsen-Anhalt
Thüringen

Tabelle 4: Bundesländer mit obligatorischer Sprecherziehung

Es wird ersichtlich, dass viele Bundesländer aus dem Osten Deutschlands verpflichtend sprecherzieherische Inhalte für Lehramtsstudierende vermitteln. Dies ist ein Relikt aus der damaligen DDR, in der es neben verpflichtenden Sprecherziehungsseminaren auch eine obligatorische Stimmtauglichkeitsuntersuchung für alle angehenden Pädagogikstudenten gab (Graubner, 1993; Völker, 1996).

In Baden-Württemberg ist der Besuch eines Sprecherziehungsseminars nur an den Pädagogischen Hochschulen (PH) obligatorisch. Ferner existieren obligatorische Sprecherziehungs-Angebote für alle Studierende an einigen Hochschulen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. An drei Hochschulen gibt es obligatorische Seminare im Bereich der Sprecherziehung lediglich für das Fach Musik, an einer weiteren Hochschule für das Fach Deutsch. Regelmäßige fakultative Angebote existieren an sieben Hochschulen. An 25 der befragten Hochschulen werden keine Seminare im Bereich der Sprecherziehung regelmäßig angeboten. Oftmals existieren an diesen Hochschulen sporadische Angebote in Wahlbereichen oder als Bestandteil von Fortbildungen.

##### Umfang des Angebots

Oftmals stehen an den Hochschulen mit Angeboten für Sprecherziehung zwei Semesterwochenstunden<sup>2</sup> zur Verfügung, an einigen Hochschulen auch nur eine SWS. Nur an zwei Hochschulen (Universität Freiburg, Bergische Universität Wuppertal) stehen die geforderten drei Semesterwochenstunden für die Sprecherziehung zur Verfügung. An zwei Hochschulen sind es bis zu vier SWS je nach Lehramtsart (Pädagogische Hochschule Heidelberg, Universität Paderborn). An einer Hochschule stehen vier SWS für alle Lehramtsstudierende zur Verfügung (Leuphana Universität Lüneburg).

<sup>1</sup> Beide Experten werden aufgrund des Datenschutzes anonymisiert und in maskuliner Schreibweise bezeichnet.

<sup>2</sup> Der Begriff Semesterwochenstunde wird im Folgenden mit „SWS“ abgekürzt.

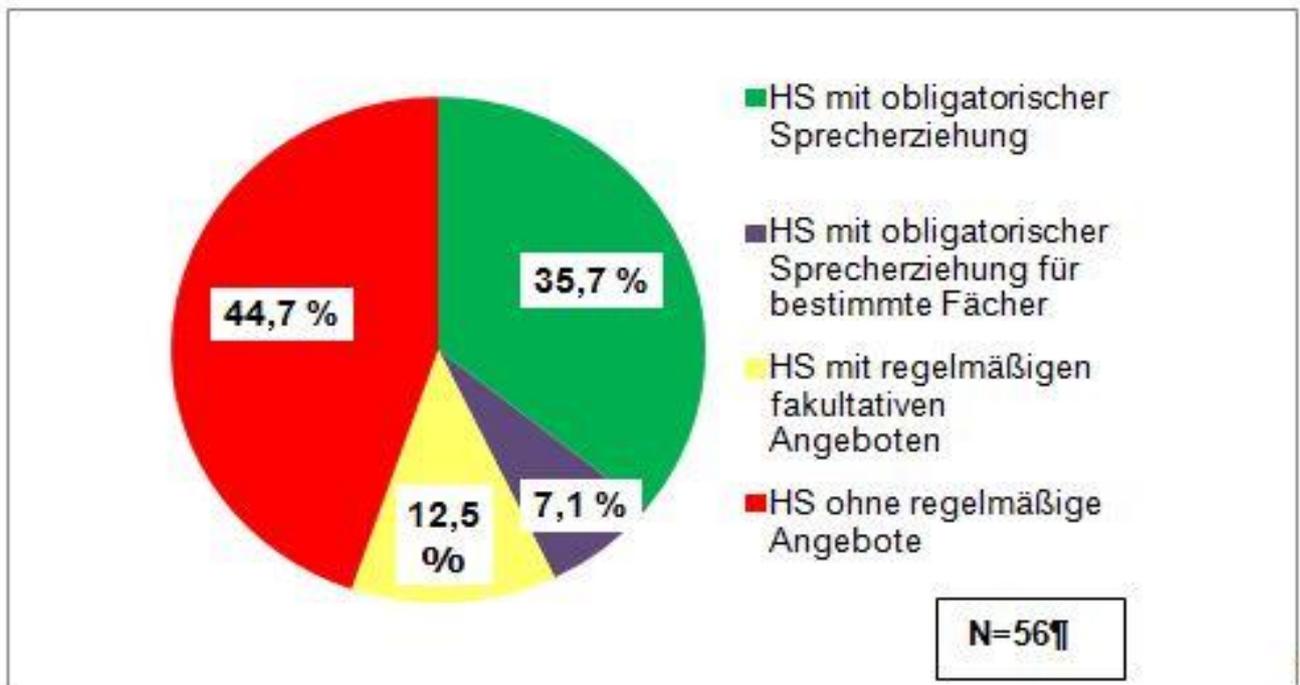


Abbildung 1: Angebot von Sprecherziehungsseminaren für Lehramtsstudierende an deutschen Hochschulen

### Gruppengröße

In den meisten Seminaren beträgt die Gruppengröße zehn bis 15 Studierende, meist sind maximal 20 Studierende anwesend. An wenigen Hochschulen sind es maximal 30 Studierende.

### Inhalte

Die Inhalte der Seminare sind sehr unterschiedlich und reichen von Sprechbildung, Stimmbildung, Stimmprophylaxe, rhetorischem Sprechen, ästhetischer Kommunikation bis zur Diagnostik von Auffälligkeiten von Schülern. Die inhaltliche Gestaltung ist oft von der Seminarleitung und dessen Kompetenzen abhängig. An einigen Hochschulen können Studierende einen Schwerpunkt wählen. Einzelne Hochschulen bieten ein Zusatz-Angebot speziell für Sportlehrer an.

### Stimmscreening

Die Umfrage zeigte, dass ein obligatorisches Stimmscreening vor Studienbeginn nur in einer Hochschule als Immatrikulationsvoraussetzung gilt (Universität Leipzig). An allen anderen Hochschulen gibt es keine Stimmuntersuchung als Studienvoraussetzung. An wenigen Hochschulen sind Stimmscreenings im Verlauf des Studiums angeboten.

### **Ergebnisse der Experteninterviews**

Ziel der Experteninterviews war es, einen umfassenden Überblick über die Situation der Sprecherziehung im Lehramtsstudium, ihrer Chancen und ihrer Problematik zu erhalten. Die Untersuchung sollte Hinweise dazu geben, ob Lehramtsstudierende ausreichend auf ihren stimmlich-sprecherischen Berufsalltag vorbereitet werden. Durch die Auswertung der Interviews entstand ein neues Kategoriensystem.

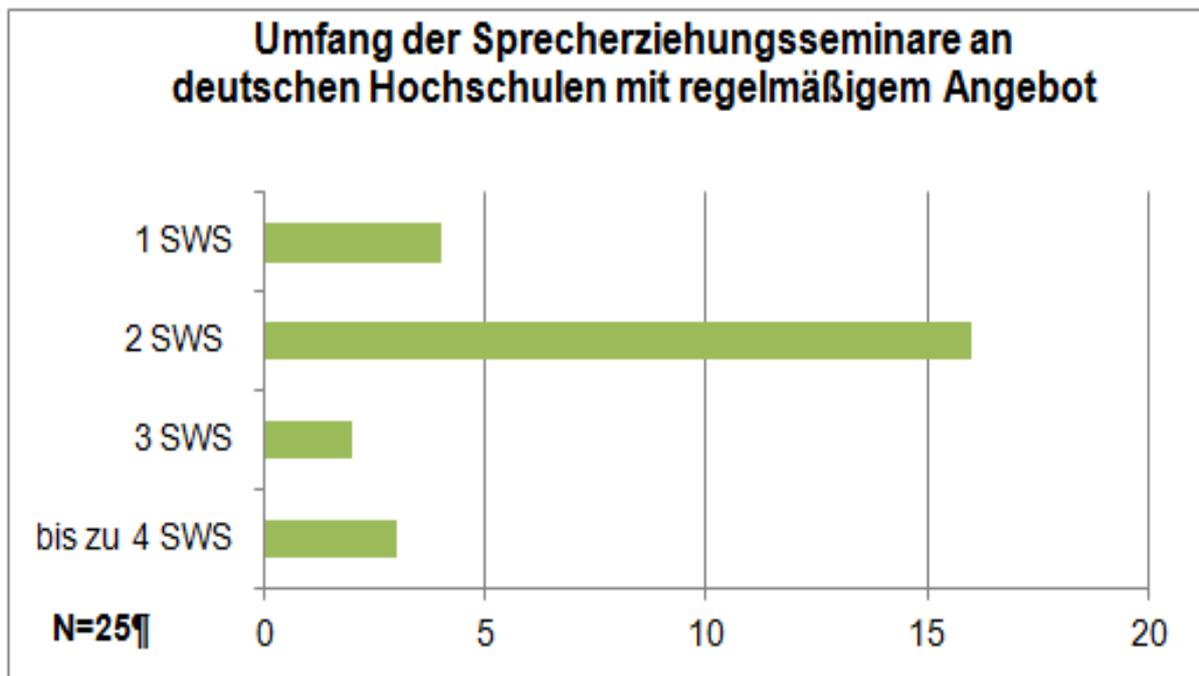


Abbildung 2: Umfang des Sprecherziehungsangebots an deutschen Hochschulen mit regelmäßigem Angebot

Hauptkategorie 1: Stimmliches Anforderungsprofil eines Lehrers

Beide Experten sind der Meinung, dass Lehrer hohen stimmlichen Anforderungen gerecht werden müssen. Es wurden drei zentrale Anforderungen herauskristallisiert: die hohe Stimmbelastung in Form von Sprechhäufigkeit und Sprechanstrengung, dem Sprechen vor einem hohen Lärmpegel und dem Anpassen der Lehrerstimme an die kindliche Stimme. Der Lehrer befindet sich in einer permanenten stimmlichen Mehrfachbelastung. Die Stimme des Lehrers unterliegt den beiden Experten zufolge einiger Risikofaktoren. Die schlechten Umgebungsfaktoren in den Unterrichtsräumen in Form einer schlechten Raumakustik, einer schlechten Luftqualität und dem Kreidestaub wirken sich ungünstig auf die stimmliche Leistungsfähigkeit aus. Die hohe psychische und emotionale Belastung des Lehrers belastet die Stimme zusätzlich.

Hauptkategorie 2: Stimmstörungen bei Lehrern

Lehrer beeinflussen durch ihr eigenes Sprechverhalten die sprecherische und stimmliche Entwicklung ihrer Schüler. Stimmstörungen bei Lehrern wirken sich aufgrund des funktionellen Nachvollzugs unmittelbar negativ auf die stimmliche Leistungsfähigkeit ihrer Schüler aus. Darüber hinaus zeigen Schüler eine geringere Behaltens- und Verarbeitungsleistung wenn sie stimmgestörten Lehrern zuhören. Viele Lehrer zeigen bei Stimmauffälligkeiten und Stimmerkrankungen oft kein Störungsbewusstsein. Ein großes Problem ist die Tabuisierung der Stimmstörungen unter den Lehrern. Die stimmliche Berufsfähigkeit ist Voraussetzung zur Berufsausübung. Viele Lehrer und Referendare mit massiven Stimmproblemen fühlen sich dazu verpflichtet, weiter zu unterrichten, um den Kollegen nicht zur Last zu fallen. Besonders Referendare unterbrechen nicht die Lehrtätigkeit, weil sie Angst haben aufgrund von Stimmproblemen das Referendariat nicht zu bestehen.

1) Stimmliches Anforderungsprofil eines Lehrers <sup>α</sup>	K-1 <sup>α</sup>	zentrale Anforderungen <sup>α</sup>
	K-2 <sup>α</sup>	Risikofaktoren <sup>α</sup>
	K-3 <sup>α</sup>	stimmliche Mehrfachbelastung <sup>α</sup>
2) Stimmstörungen bei Lehrern <sup>α</sup>	K-4 <sup>α</sup>	Übertragungseffekte <sup>α</sup>
	K-5 <sup>α</sup>	Prävalenz für Stimmstörungen <sup>α</sup>
	K-6 <sup>α</sup>	Druck der Lehrer <sup>α</sup>
3) Relevanz der Sprecherziehung im Lehramtsstudium <sup>α</sup>	K-7 <sup>α</sup>	Sprecherziehung für alle Lehramtsstudierende <sup>α</sup>
	K-8 <sup>α</sup>	Sprecherziehung für Deutschlehrer <sup>α</sup>
	K-9 <sup>α</sup>	Mangel an Sprecherziehungsseminaren <sup>α</sup>
	K-10 <sup>α</sup>	Wunsch nach mehr Sprecherziehung <sup>α</sup>
4) Inhalte	K-11 <sup>α</sup>	notwendige Inhalte <sup>α</sup>
5) Effektivität <sup>α</sup>	K-12 <sup>α</sup>	größtmögliche Effekte <sup>α</sup>
	K-13 <sup>α</sup>	geringste Effekte <sup>α</sup>
6) Hürden bei der Umsetzung <sup>α</sup>	K-14 <sup>α</sup>	Förderung durch die Hochschulen <sup>α</sup>
	K-15 <sup>α</sup>	Unwissen der Studenten <sup>α</sup>
7) Stimmscreening <sup>α</sup>	K-16 <sup>α</sup>	Chancen der stimmlichen Untersuchung <sup>α</sup>
8) Rolle der Logopäden	K-17 <sup>α</sup>	Anforderungsprofil an Leiter der Seminare <sup>α</sup>

Tabelle 5: Kategoriensystem der Experteninterviews

Hauptkategorie 3: Relevanz der Sprecherziehung im Lehramtsstudium

Beide Experten sehen eine Sprecherziehung für alle Lehramtsstudierende als absolut notwendig an, begründet durch die Forderung der Kultusministerkonferenzen (KMK) nach „Mündlichkeit“ der Schüler. Lehrer sollen Schülern sprecherzieherische Inhalte vermitteln und stimmlich-sprecherische Auffälligkeiten bei ihnen erkennen. Dafür benötigen sie Wissen über Sprecherziehung. Zusätzlich können Lehrer in Sprecherziehungsseminaren rhetorische Kompetenzen erwerben, um den kommunikativen Anforderungen im Berufsalltag gerecht zu werden. Der Besuch von Sprecherziehungsseminaren kann des Weiteren einer Stimmstörung vorbeugen. Die angehenden Lehrer werden sensibilisiert für ihr wichtigstes Instrument im Unterricht: ihre

Stimme. Viele Lehrer und angehende Lehrer fänden das bestehende Angebot ungenügend und wünschten sich eine studienbegleitende sprecherzieherische-stimmbildnerische Ausbildung, die wiederholend stattfindet.

Hauptkategorie 4: Inhalte

Notwendige Inhalte der Seminare sind Sprechstimmtraining, Sprechbildung für eine berufsadäquate stimmliche Leistungsfähigkeit und sprachliche Vorbildwirkung, sowie Gesprächs- und Rederhetorik für alle Lehramtsstudierende. Für Deutschlehrer sollen zusätzlich Seminare im Bereich der sprechkünstlerischen Kommunikation, wie Dichtungssprechen und Lese- und Vorlesetechnik, angeboten werden.

### Hauptkategorie 5: Effektivität

Seminare im Bereich der Sprecherziehung sind größtmöglich effektiv, wenn bestimmte Rahmenbedingungen des Angebots erfüllt werden. Eine reine Theorievorlesung hat keine Effekte. Es sind auch praktische Übungen notwendig. Die Gruppengröße sollte nicht mehr als zwölf Studierende umfassen. Besonders wichtig ist, dass das Angebot rechtzeitig, das heißt bereits im Studium angeboten wird, da es im Referendariat teilweise schon zu spät ist. Das Angebot sollte dann studienbegleitend angeboten und im Referendariat fortgeführt werden. Zusätzlich sind Zusatzangebote für Studierende mit stimmlichen und sprecherischen Defiziten und eine rechtzeitige Hilfe in Form von logopädischer Therapie oder ähnlichem notwendig. Um die Seminare effektiv zu gestalten, sollten die Dozenten das ganze Studium hinweg für die Studierenden als Berater zur Seite stehen.

Die Effektivität der Seminare ist nicht für jeden Studierenden generalisierbar. Der Nutzen des Seminars ist für jeden individuell. Bereits eine SWS Sprecherziehung kann Effekte zeigen: Studierende werden für ihre Stimme und ein hörerbezogenes, verständliches Sprechen sensibilisiert und wissen, wo sie Hilfe bzw. Zusatzbetreuung bei Problemen erhalten können. Der Trainingseffekt für die Stimme ist bei einer SWS jedoch nicht ausreichend. Dieser könnte bei drei SWS dreifach größer sein.

### Hauptkategorie 6: Hürden bei der Umsetzung

Bislang wird der Sprecherziehung nicht an jeder Hochschule ein großer Stellenwert beigemessen. Neben fehlenden Lehraufträgen mangelt es besonders an finanzieller Unterstützung, um das Angebot an Sprecherziehung auszubauen. Ein großes Problem sehen beide Experten in einem fakultativen Sprecherziehungs-

Angebot an den Hochschulen. Viele Studierende wissen nichts über fakultative Seminare in diesem Bereich oder können sich nichts unter ihren Inhalten vorstellen. Der Wunsch nach Sprecherziehung wächst bei Lehrern oft erst mit wachsendem Leidensdruck oder wachsender Berufserfahrung. Besonders Lehramtsstudierende ohne stimmliche Probleme haben wenig Interesse an einem Seminar. Daher ist es wichtig, das Interesse der Studierenden an der Sprecherziehung bereits im Studium zu wecken. Dazu muss das Angebot ausgeweitet und Studierende über fakultative Angebote aufgeklärt werden. Studierende der Sprecherziehung können Lehramtsstudierende auf das Angebot und Inhalte der Seminare aufmerksam machen und so als Multiplikatoren fungieren.

### Hauptkategorie 7: Stimmscreening

Eine Stimmuntersuchung vor Studienbeginn halten beide Experten für notwendig. Diese dient nicht dem Ziel der Berufsverweigerung. Durch die stimmliche Untersuchung können Stimmprobleme von Studierenden frühzeitig erkannt und bereits vor Studienbeginn ein Stimmtraining angeregt werden. Dieses Gutachten sollte den Grundstein für die weitere stimmlich-sprecherische Begleitung der Studierenden bilden. Stimmlich weniger geeignete Lehramtsanwärter erhalten dadurch die Möglichkeit sich beruflich umzuorientieren. Eine phoniatische Untersuchung vor Studienbeginn hat aber noch andere positive Effekte. Die angehenden Lehramtsstudierenden erfahren wie belastbar ihre Stimme ist und werden sensibilisiert.

## **5. Diskussion**

Ziel der vorliegenden Arbeit war es zu untersuchen, inwieweit Lehramtsstudierende durch Sprecherziehungs-Seminare im Studium auf ihren stimmlichen und sprecherischen Berufsalltag vorbereitet werden. Die vorliegende Untersuchung un-

tersucht nicht empirisch die Effektivität der Seminare. Die Ergebnisse der durch die Umfrage und die Experteninterviews erhobenen Daten in Verbindung mit der Sichtung der bestehenden Literatur zeigen diesbezüglich erste Erkenntnisse und können als Tendenzen gewertet werden. Abschließend wird die bestehende und mögliche Rolle der Logopädie im Bereich der stimmlich-sprecherischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden beleuchtet.

### **Vorbereitung der Lehramtsstudierenden**

Die Vorbereitung der Lehramtsstudenten auf ihren stimmlich-sprecherischen Berufsalltag ist vor dem Hintergrund der Umfrageergebnisse und der zu dem Thema gesichteten Literatur für viele Lehramtsstudenten als eher nicht ausreichend anzusehen.

Studien zeigen, dass Lehramtsstudierende im Berufsalltag weniger stimmliche Probleme haben, wenn sie im Studium Sprecherziehung oder ein artverwandtes Fach besuchten (Puchalla et al., 2013). Die Umfrage zeigt, dass fast 50 Prozent der Lehramtsstudierenden ein bis zwei SWS Sprecherziehung in ihrem Studium verpflichtend (35,7 %) oder in Form eines regelmäßigen fakultativen Angebots (12,5 %) besuchen (siehe Abbildung 1). Diese Studierenden können an ihrem Sprechen und ihrer Stimme arbeiten. Sie werden für ihre Stimme und ihr Sprechen sensibilisiert. Dieses Angebot an Sprecherziehung kann die Lehramtsstudierenden auf ihren Berufsalltag vorbereiten, da laut Studien selbst ein stimmliches Kurzzeitprogramm Effekte zeigt (Ilomäki, Laukkanen, Leppänen, & Vilkmann, 2008; Timmermans et al., 2010). Leider sind an 25 der befragten Hochschulen, also an rund 44 Prozent, keine regelmäßigen Angebote in diesem Bereich etabliert (siehe Abbildung 1). Die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass viele Lehramtsstudierende dieser Hochschulen stimmliche Probleme entwickeln oder bereits aufweisen, die im

Rahmen ihrer Ausbildung nicht thematisiert werden. Möglicherweise ist das an vielen Hochschulen kaum vorhandene Angebot an Sprecherziehung für Studenten ohne stimmliche und sprecherische Probleme ausreichend. Die 37 Prozent der Studierenden mit stimmlichen Auffälligkeiten werden jedoch mit großer Wahrscheinlichkeit auch in ihrer Lehrtätigkeit Stimmprobleme haben, wenn sie nicht im Rahmen ihres Studiums an ihnen arbeiten (de Jong, 2010). Studierende mit gravierenden Stimmauffälligkeiten sind von späterer Berufsunfähigkeit bedroht.

Unregelmäßige fakultative Angebote der Sprecherziehungsseminare als Wahlbereich oder als eintägige Seminare sind an vielen Hochschulen Bestandteil der Lehrerausbildung. Es ist aber fraglich, inwieweit diese von Studierenden genutzt werden. Die Experteninterviews zeigen, dass viele Studierende nicht wissen, dass fakultative Angebote an Sprecherziehung an ihrer Hochschule existieren. Viele angehende Lehrer können sich nichts unter diesem Fach vorstellen oder empfinden es als überflüssig. Deshalb ist es notwendig das Interesse der Studierenden an diesem Fach zu wecken und sie frühzeitig zu sensibilisieren, da sich viele Lehramtsstudierende der Gefahr für ihre Stimme nicht bewusst sind (Ohlsson et al., 2012). Dieses Unwissen führt oft dazu, dass Lehrer auch mit massiven Stimmproblemen unterrichten. Durch Sensibilisierung kann dieser großen Unsicherheit gegenüber Stimmproblemen und ihrer Tabuisierung frühzeitig entgegen gewirkt werden (Hukelmann, 2013).

Durch die phoniatische Untersuchung noch vor Studienbeginn sollen Stimmprobleme der Lehramtsanwärter diagnostiziert und anschließend ein Stimmtraining angeregt werden. Zudem kann durch ein frühzeitiges Stimmscreening rechtzeitig Hilfe in Form von logopädischer Therapie angeregt werden. Die Umfrage zeigte, dass nur an wenigen Hochschulen Stimmscreenings etabliert sind. Basierend auf diesen Ergebnissen ist die Sen-

sibilisierung für die berufliche Relevanz des Themas Stimme für die meisten Lehramtsstudierenden als unzureichend zu bewerten.

Neben einer unzureichenden präventiven Leistung, aufgrund eines an vielen Hochschulen fehlenden Angebots, werden viele angehende Lehrer zusätzlich nur unzureichend auf ihre Aufgabe als Sprechvorbild vorbereitet. Die Sprechweise des Lehrers hat einen erheblichen Einfluss auf die Lernleistung der Schüler (Roger-son & Dodd, 2004). Folglich sollte auch die sprecherische Ausbildung des Lehrers ausgeweitet werden. Besonders für Deutschlehrer sollten Zusatzangebote im Bereich der ästhetischen Kommunikation etabliert werden, damit diese ihre Schüler entsprechend den Forderungen der KMK fördern können. Noch scheint das Angebot nicht ausreichend, damit der Lehrer nicht nur Vermittler des Unterrichtsstoffs ist, sondern ein stimmliches und sprecherisches Vorbild darstellt. Um dies zu fördern, erscheinen Zusatzangebote für Studierende mit stimmlichen und sprecherischen Defiziten notwendig.

### **Förderung der Sprecherziehung**

Studien belegen, dass sich viele Lehrer eine stimmlich-sprecherische Ausbildung im Studium wünschen, obwohl es eine zusätzliche hohe Stundenbelastung für sie bedeuten würde (Puchalla et al., 2013). Die Sprecherziehung scheint nicht an jeder Hochschule ein großer Stellenwert beigemessen zu werden. Die beiden befragten Experten berichten von mangelnder finanzieller Unterstützung und fehlenden Lehraufträgen.

Einige Hochschulen berichten sogar von Streichungen von Sprecherziehungsseminaren oder äußern den Wunsch nach einem größeren Angebot. Die Sprecherziehung im Lehramtsstudium wird trotz erkannter Notwendigkeit der Kostenträger finanziell oft nicht gefördert.

### **Rolle der Logopädie**

Die Ergebnisse der Umfrage an den Hochschulen zum Anforderungsprofil an Leiter der Sprecherziehungsseminare zeigen, dass die Logopädie in diesem Bereich nur eine kleine Rolle spielt. An drei Hochschulen geben Logopäden bereits regelmäßig Seminare im Bereich Sprecherziehung. An der RWTH Aachen gibt es eine Kooperation mit der ansässigen Schule für Logopädie. Einige Hochschulen meldeten zurück, dass sie sich eine Kooperation mit Logopädie-Schülern oder –Studenten sehr gut vorstellen könnten.

Logopäden sind durch ihre Ausbildung für die Diagnostik und Therapie von Stimmstörungen qualifiziert. Sie besitzen zusätzlich Kompetenzen im Bereich der Stimmbildung für präventive Zwecke – unabhängig von ärztlicher Verordnung von Heilmitteln (Schönweiler & Pahn, 2004). Neben einer gesunden Stimme müssen Lehrer des Weiteren auch rhetorische Fähigkeiten besitzen, um ihren Unterricht zu gestalten (Mieth & Hermann-Röttgen, 1993). Beide befragten Experten halten aus diesem Grund eine Trennung der stimmlichen Ausbildung von der Vermittlung von rhetorischen Kompetenzen auch in den Seminaren für nicht sinnvoll. Es ist jedoch hervorzuheben, dass im Lehrbereich der rhetorischen und auch ästhetischen Kommunikation die Sprecherzieher besser qualifiziert sind.

37 Prozent der Lehramtsstudenten haben massive Stimmauffälligkeiten und 15 Prozent sind sogar therapiebedürftig (Lemke, 2006a). Logopäden sind hervorragend für die Arbeit mit Studenten, die Stimmauffälligkeiten, bzw. Stimmpathologien zeigen, ausgebildet. An dieser Stelle wird die Schnittstelle zwischen Sprecherziehung und der Logopädie deutlich. Ebenso könnten Logopäden aufgrund ihrer diagnostischen Kompetenzen Stimmscreenings vor Beginn des Studiums durchführen. Fachspezifische Inhalte im Bereich der therapeutischen Kommunikation, die auch eine Säule in der Lehrerausbildung

darstellt (siehe Tabelle 1), könnten von Logopäden vermittelt werden.

Es zeigt sich, dass Logopäden einige Inhalte der Sprecherziehung im Lehramtsstudium übernehmen können, jedoch nicht alle. Hinsichtlich der stimmlichen und sprecherischen Ausbildung sowie bei Stimmscreenings könnten Logopäden die Sprecherzieher entlasten. Besonders im Bereich von Zusatzangeboten für stimmlich auffällige Studenten erscheinen Logopäden als ideale Ansprechpartner. An einigen Hochschulen gilt ein Hochschulstudium als Voraussetzung, um ein Sprecherziehungsseminar zu leiten. Diese Anforderung erfüllen zumindest akademisierte Logopäden. Wenn auch die Bereiche der rhetorischen und ästhetischen Kommunikation von logopädischer Seite vermittelt werden sollen, erscheint ein Aufbaustudium im Bereich der Sprecherziehung sinnvoll. Die stimmliche Prävention im Bereich der Sprecherziehung von Lehramtsstudenten kann folglich ein künftiges Aufgabenfeld von Logopäden darstellen, das sich einige wenige Kollegen schon erschlossen haben.

## 6. Fazit

Die vorliegende Arbeit zeigt aus logopädischer Sicht die sprecherzieherische Ausbildung vieler Lehramtsstudenten. Es wird deutlich, dass Sprecherziehungsseminare an vielen deutschen Hochschulen noch nicht selbstverständlich zum Unterrichtskanon der Lehramtsausbildung gehören. Es kann keine für alle Studenten geltende Aussage bezüglich der Effektivität von sprecherzieherischen Seminaren formuliert werden, da zum einen jeder Studierende individuelle Erfahrungen unter Berücksichtigung seiner individuellen Vorkenntnisse und natürlich auch Veranlagung macht. Des Weiteren sind die Angebote z. B. respektive der Zielsetzungen und Inhalte sehr heterogen und damit nicht vergleichbar. Dennoch erscheint eine stimmliche und sprecherische Ausbildung für alle Lehramtsstudierende not-

wendig, um sie für ihre Aufgaben als Lehrer vorzubereiten.

Es hat sich gezeigt, dass die sprecherzieherische Ausbildung für viele Lehramtsstudierende noch unzureichend ist. Besonders Lehramtsstudierende mit stimmlich-sprecherischen Auffälligkeiten können in dieser Form nicht angemessen gefördert werden. Ideal wäre es für die Lehramtsstudenten, wenn sie bereits im Studium eine stimmlich-sprecherische Ausbildung zu erhalten, die mit einem Stimmscreening vor Studienbeginn beginnt. In den folgenden Semestern sollten die Studenten darauf aufbauend individuell gefördert werden. Die Etablierung einer Stimmsprechstunde wäre von großem Nutzen für die Studierenden, da sie sich dorthin jederzeit bei bestehenden Problemen wenden und zusätzliche Hilfe erhalten könnten. Die von der Initiative Sprecherziehung geforderten drei SWS Sprecherziehung (Lemke, Bielfeld, Voigt-Zimmermann, 2006) sind an einigen Hochschulen bereits umgesetzt (siehe Abbildung 1) und sollten auch an anderen Hochschulen angeboten werden. Auf diesem Weg können die Studierenden aus allen Themenbereichen der Sprecherziehung (siehe Tabelle 1) Kompetenzen erwerben. Zusätzlich sollte Sprecherziehung weiterhin im Referendariat und idealerweise auch später während der Berufstätigkeit an der Schule, bzw. im Rahmen der Weiterbildung, angeboten werden.

Werden die Forderungen nach einer umfassenden Sprecherziehung für alle Lehramtsstudenten an jeder Hochschule umgesetzt, bedeutet dies auch eine zusätzliche Stundenbelastung für die Studenten. Auch der zeitliche, personelle und finanzielle Aufwand kann nicht außer Acht gelassen werden. Es ist fraglich, ob es genügend Sprecherzieher gibt, die die Seminare leiten können. Hier liegt die Chance für die Berufsgruppe der Logopäden. Besonders unter Berücksichtigung der Förderung von stimmauffälligen Lehramtsstudierenden können sie Seminare

leiten sowie Stimmuntersuchungen durchführen. Auch eine Kooperation der Universitäten mit Logopädie-Studenten bzw. -schülern in Form von supervidierten Seminaren ist denkbar. Lehramtsstudierende könnten dadurch Kompetenzen in den Bereichen der stimmlich-sprecherischen Ausbildung, sowie der therapeutischen Kommunikation erlangen, ohne dass für die Universitäten große Kosten entstehen würden. Die angehenden Logopäden würden auf diesem Weg ihre praktischen Erfahrungen im Bereich der Stimmtherapie bzw. Stimmbildung erweitern. Zudem könnten sie auf das Angebot und auf Inhalte der Seminare aufmerksam machen.

Es lässt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht sagen, ob es einen idealen Weg gibt, damit alle Studenten ausreichend auf ihren späteren stimmlich-sprecherischen Berufsalltag als Lehrer vorbereitet werden. Als wichtige erste Schritte erscheint die deutschlandweite Einrichtung von Angeboten an Hochschulen, die die Studenten für ihre komplexen stimmlich-sprecherischen Aufgaben und Herausforderungen (zumindest) sensibilisieren und professionell bei Stimmproblemen unterstützen können. Besonders sinnvoll erscheint hier ein Stimmscreening zu Beginn des Studiums. Wenn angehende Lehrer diese Angebote wahrnehmen, können sie eigenständig der Entwicklung von Stimmopathologien entgegenwirken.

### Literatur

- DA COSTA, V., PRADA, E., ROBERTS, A., & COHEN, S.: Voice Disorders in Primary School Teachers and Barriers to Care. In: *Journal of Voice*, Heft 26(1), 2010, S. 69-76.
- DBL/ DEUTSCHER BUNDESVERBAND FÜR LOGOPÄDIE (2010): Berufsleitlinien in der Fassung des Beschlusses der Mitgliederversammlung vom 04.06.2010. Abgerufen auf <http://www.gesundheit.bremen.de/sixcms/me>
- dia.php/13/23200%20Berufsleitlinien%20Logop%E4die.pdf.
- DE JONG, F.: An Introduction to The Teacher's Voice in a Biopsychosocial Perspective. In: *Folia Phoniatica et Logopaedica*, Heft 62, 2010, S. 5-8.
- GRAUBNER, Dieter: Die Sprecherziehung als Ausbildungsfach in lehrerbildenden Einrichtungen der DDR. In: *Sprechen*, Heft 11, 1993, S. 4-30.
- GUTENBERG, Norbert, PIETZSCH, Thomas: Pilotstudie zur Karriere von Lehrerstimmen mit stimmpathologischem Befund bzw. Prognose eines stimmpathologischen Risikos unter Unterrichtsbelastung. In L. Anders & U. Hirschfeld, *Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen. Halle-sche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik* (Seite 111-120), 2003, Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- HUKELMANN, V.: Jede STIMME zählt! Eine Untersuchung zu stimmpräventiven Maßnahmen für Lehramtsstudierende an deutschen Hochschulen. In: *Sprechen*, Heft 55, 2013, S. 31-45.
- ILOMÄKI, I.; LAUKKANEN, A.; LEPPÄNEN, K.; VILKMAN, E.: Effects of voice training and voice hygiene education on acoustic and perceptual speech parameters and self-reported vocal well-being in female teachers. In: *Logopedics Phoniatics Vocology*, Heft 33, 2008, S. 83-92.
- KMK: Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2013, München.
- LEMKE, Siegrun: Die Funktionskreise Respiration, Phonation, Artikulation - Auffälligkeiten bei Lehramtsstudierenden. In: *Sprache - Stimme - Gehör*, Heft 30, 2006, S. 24-28.
- LEMKE, Siegrun; BIELFELD, Kurt; VOIGT-ZIMMERMANN, Susanne: Initiative: Sprecherziehung im Lehramt. In: *Die Sprachheilarbeit*, Heft 51(2), 2006, S. 88-91.
- MAYER, Heike: *Rhetorische Kompetenz. Grundlagen und Anwendung*. Paderborn: Schöningh, 2007.

MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz Verlag, 2010.

MIETHE, Erhard; HERMANN-RÖTTGEN, Marion Wenn die Stimme nicht stimmt.... Stuttgart: Georg Thieme Verlag, 1993.

OHLSSON, A.; ANDERSSON, E.; SÖDERSTEN, M.; SIMBERG, S.; BARREGARD, L.: Prevalence of Voice Symptoms and Risk Factors in Teacher Students. In: Journal of Voice, Heft 26(5), 2012, S. 629-634.

PUCHALLA, Dagmar; DARTENNE, Corinna M.; ROEßLER, Almut: Was zählt die Stimme einer Lehrkraft? Wie wichtig ist die Ausbildung kommunikativer Kompetenzen für Lehrkräfte und wie denken tätige LehrerInnen und Lehramtsstudierende darüber? In: Sprechen, Heft 55(29), 2013, S. 50-65.

ROGERSON, Jemma; DODD, Barbara: Is There an Effect of Dysphonic Teachers' Voices on Children's Processing of Spoken Language? In: Journal of Voice, Heft 19(1), 2004, S. 47-60.

SCHÖNWEILER, Rainer; PAHN, Johannes: Neue Wege in der Behandlung chronischer Stimmkrankheiten. In: L.O.G.O.S. Interdisziplinär, Heft 12(2), 2004, S. 106-113.

TIMMERMANS, B.; COVELIERS, Y.; MEEUS, W.; VANDENABEELE, F.; VAN LOOY, L.; WUYTS, F.: The Effect of Short Voice Training Program in Future Teachers. In: Journal of Voice, Heft 25(4), 2010, S. 191-198.

VOIGT-ZIMMERMANN, Susanne: "Stimmbildung" für Lehramtsstudierende. Die Situation an deutschen Hochschulen. In: L.O.G.O.S. Interdisziplinär, Heft 18(1), 2010, S. 42-49.

VOELKER, A.: Stimm- und Sprechbildung für Lehramtsstudenten. In: Sprechen, Heft 14(1), 1996, S. 8-21.

WAGNER, Roland: Rhetorische Ausbildung in Lehramtsstudiengängen. In: Sprechen, Heft 26, 2009, S. 82-86.

WEVER, H.: Probleme der Stimmhygiene und Stimmprophylaxe - Prävention von

Sprechstimmstörungen. Ulm: Gustav Fischer Verlag, 1997.

WILLIAMS; N. R.: Occupational groups at risk of voice disorders: a review of the literature. In: Occupational Medicine, Heft 53, 2003, S. 456-460.

### **Zu den Autoren**

Janina Lange B. Sc. studierte von 2009 bis 2013 den Bachelorstudiengang Logopädie an der Hochschule Fresenius in Hamburg. Seitdem arbeitet sie als akademische Sprachtherapeutin in einer logopädischen Praxis in Neumünster mit dem Schwerpunkt Kindersprache. Neben dieser Tätigkeit absolviert sie berufsbegleitend den Masterstudiengang Therapiewissenschaften an der Hochschule Fresenius in Idstein.

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

Jan Appel M. A. B. Sc. absolvierte seine Ausbildung zum Logopäden von 2003-2006 an der Staatl. Schule für Logopädie der Universität Regensburg und arbeitet seitdem mit den Schwerpunkten Dysphonie und Dysodie. Berufsbegleitend absolvierte er von 2008-2009 den Bachelorstudiengang Logopädie an der HAWK Hildesheim sowie von 2009-2012 den Masterstudiengang Speech Communication and Rhetoric an der Universität Regensburg. 2010-2013 war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter und Dozent an der Hochschule Fresenius in Hamburg angestellt. Seit 2013 ist er als Lehrlogopäde für den Bereich Stimmstörungen und Sprecherziehung an der Medizinischen Hochschule Hannover tätig. Er führt Trainings im Bereich Stimme und Rhetorik durch und bietet Fortbildungen zu Dysphonien und Dysodien für Logopäden an.

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

**Siegrun Lemke**

## Die Initiative Sprecherziehung im Lehramt

Das Thema „Lehrerstimme“ ist seit langem Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen und wiederholter Handlungsvorschläge, die vor allem auf die Verbesserung der Ausbildung von Lehramtsstudierenden abzielen. Fachärzte für Phoniatrie und Pädaudiologie, Diplom-sprechwissenschaftler, Klinische Sprechwissenschaftler, Logopäden, Sprachheilpädagogen, Sprecherzieher und Vertreter weiterer Fachgebiete widmeten sich wiederholt dieser Problematik, denn uneingeschränkte Stimm- und Sprechfähigkeit ist existenziell bedeutsam für Lehrende. Die Analyse und Optimierung von Stimm- und Sprechbildung im sprechintensiven Lehrerberuf stellt daher auch ein Kerngebiet sprechwissenschaftlicher und berufspolitischer Arbeit dar.

Nach entsprechender konzeptioneller Vorarbeit fanden sich im Mai 2005 im Rahmen eines interdisziplinären Projekt-tages an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg mehr als 20 Fachwissenschaftler zu einer intensiven Beratung der Thematik zusammen. Die Teilnehmer repräsentierten Verbände und Institutionen aus Deutschland, die mittelbar oder unmittelbar mit der stimmlich-sprecherischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden bzw. mit Diagnostik und Therapie von Stimm-, Sprach- und Sprechstörungen bei Lehrerstudenten und Lehrern befasst sind.

Die Gruppe hatte sich die Aufgabe gestellt, erneut und mit Nachdruck auf das Problem der vollkommen unbefriedigenden stimmlichen und sprecherischen Ausbildung zukünftiger Lehrer, auf die be-

trächtlichen subjektiven Belastungen stimmgestörter Lehrer im beruflichen Alltag, die erheblichen Kosten für Diagnostik und Therapie und die z. T. enormen negativen Auswirkungen auf den Lern- und Verstehensprozess von Schülern hinzuweisen.

Im Ergebnis des Projekt-tages wurde ein argumentativ unterlegter Forderungskatalog aufgestellt (Anlage). Ziel der „Initiative Sprecherziehung im Lehramt“ ist es, durch direkte bzw. flankierende Unterstützung der von der Problematik direkt oder indirekt betroffenen Berufsgruppen und –verbände eine breite Front zur Umsetzung der Forderungen in der Auseinandersetzung mit gesundheits- und hochschulpolitischen Entscheidungs- und Kostenträgern zu schaffen.

Zwei wissenschaftliche Studien mit insgesamt fast 9000 Versuchspersonen aus zehn Bundesländern stützten diese Forderungen. Studie 1 (Studierende ohne phoniatische Tauglichkeitsuntersuchung) stellte bei fast 40 % der untersuchten Lehramtsstudierenden stimmlich Auffälligkeiten fest. Bei 15 % der Probanden bestand aufgrund beginnender oder manifester Stimmstörungen dringender Therapiebedarf (Lemke 2006).

Studie 2 (Studierende mit Tauglichkeitsuntersuchung) konnte nachweisen, dass bei diesen Studierenden im Studium kaum (2,5 %) Therapiebedarf bestand (Schroth 2006).

Eine weitere Studie (Lemke 2012) untersucht, ob Lehrer, die während ihres Studiums Sprecherziehung erhielten und/

oder denen die Stimmtauglichkeit vor dem Studium bestätigt wurde, durch organische und funktionelle Stimmstörungen weniger gefährdet sind als diejenigen, bei denen dies nicht erfolgte. Sie befindet sich in der Phase der Auswertung.

Die Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS), der Mitteldeutsche Verband für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung und das Institut für Sprechwissenschaft und Phonetik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg gehörten zu den Erstunterzeichnern der Dokumente. Es schlossen sich deutschlandweit zahlreiche Institutionen und Berufsverbände an (Lemke et al. 2006).

Seit 2008 koordiniert der Vorstand des MDVS e. V. die Aktivitäten der Initiative. Der wachsende Umfang der Arbeit erforderte eine Veränderung der Zuständigkeit. Daher beschloss der Vorstand 2010 die Gründung einer Projektgruppe Initiative Sprecherziehung im Lehramt unter dem Dach des Verbandes (siehe: <http://www.mdvs.info/lehrerstimme/index.html>).

Mit der Leitung der Arbeitsgruppe wurde das Vorstandsmitglied Dr. Siegrun Lemke beauftragt. Als weitere Mitglieder gehören der Arbeitsgruppe Prof. Lutz Christian Anders, Dr. Stephanie Kurtenbach, Dr. Susanne Voigt-Zimmermann, Barbara Blumtritt und Thomas Hoffmann an. Für Koordinierung, Beschlussfassung und Finanzierung zeichnet der MDVS-Vorstand verantwortlich, Forschungszuarbeit im Auftrag der Projektgruppe übernahmen Prof. Lutz Christian Anders, Prof. Ursula Hirschfeld und Prof. Baldur Neuber.

Ziel der Arbeit ist es, die dringende Notwendigkeit schneller, konsequenter und nachhaltiger Intensivierung der stimmlich-sprecherischen Ausbildung Lehramtsstudierender gegenüber politischen und hochschulpolitischen Entscheidungsträgern zu begründen. Die Anbahnung lebenslanger stimmlicher Berufsfähigkeit, der Fähigkeit zu situationsadäquatem Hörerbezogenem Sprechen, Vorlesen und

Vortragen, zu sachbezogener partnerorientierter Gesprächsführung, zu Rede- und Gesprächsfähigkeit künftiger Lehrer i. w. S. sowie der Fähigkeit, diese Grundkompetenzen vermitteln zu können, bedarf der bundesweiten Etablierung sowie der Erweiterung sprecherzieherischer Ausbildung. Inbegriffen ist die Absicherung qualifizierter Fortbildungen, die nach sprechwissenschaftlichen Qualitätsmaßstäben auf der Basis wissenschaftlicher Grundlagen konzipiert sind.

Die Ausbildungsbedingungen an deutschen Hochschulen und Universitäten mussten erneut analysiert, ergänzende Daten zu stimmlich-sprecherischen Auffälligkeiten bei Lehramtsstudierenden erhoben, Argumentationshilfen für Fachkolleginnen und Fachkollegen an Universitäten und Hochschulen formuliert und Kontakte zu Entscheidungs- und Kostenträgern hergestellt werden.

Weitere Schwerpunkte der Arbeit waren:

- Anregung und Formulierung und Begleitung von Forschungsthemen, die verschiedene Teilgebiete der Problematik erfassen und Begleitung der Bearbeitung,
- Analyse von Schulgesetzen und Bildungsplänen der Bundesländer Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen hinsichtlich stimmlich-sprecherischer Lehrinhalte,
- Erfassung von Inhalten und Strukturen der Lehrerfortbildung in diesen Bundesländern,
- Anlegen einer Datensammlung über Informationsquellen und Ansprechpartner,
- Angebotsrecherche zu stimmlich-sprecherisch orientierten Fortbildungsangeboten für Lehrer,
- Kontaktaufnahme zu den Bildungsagenturen der mitteldeutschen Bundesländer,

- Konzeption und Organisation einer vom MDVS zertifizierten Lehrerfortbildung „Stimm- und Sprechbildung“,
- Erarbeitung der Zertifizierungsordnung.

In enger Zusammenarbeit mit einer Schule wurden zwei Probeläufe der MDVS-zertifizierten Lehrerfortbildung organisiert und durchgeführt. Die wissenschaftliche Evaluierung der inhaltlichen Gestaltung und der Organisationsformen erfolgte in einer BA-Abschlussarbeit am Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Höppner 2013). Das Feedback der Teilnehmer war ausnahmslos positiv. Vielfach wurde eine Fortsetzung der Fortbildung gewünscht. Die zertifizierte Lehrerfortbildung des MDVS e. V. findet Eingang in die zentralen Fortbildungskataloge Sachsens, Sachsen-Anhalts und Thüringens.

Seit 2005 fanden bisher vier Projektstage der Initiative Sprecherziehung im Lehramt an der Universität Leipzig statt. Sie nehmen mehr und mehr den Charakter wissenschaftliche Symposien an, die von Fachkollegen und Angehörigen diagnostizierender und therapierender Berufsgruppen zunehmend wahrgenommen werden. Zu allen Projekttagen berichtete die Arbeitsgruppe über den aktuellen Arbeitsstand. Im Mittelpunkt der Diskussion standen jeweils ausgewählte Schwerpunktthemen. Das waren u. a.

- ein Konzept zur Zertifizierung der stimmlich-sprecherischen Ausbildung in Lehramtsstudiengängen,
- Projekte zu den Schwerpunkten Rhetorik in der Schule und daraus resultierenden Anforderungen an das Lehrstudium,
- Vorleseaktivitäten von Lehrkräften in der Schule,
- stimmlich-sprecherische Lehrinhalte in Schulgesetzen und Bildungsplänen der Bundesländer,

- Struktur und Inhalte der Lehrerfortbildung in verschiedenen Bundesländern und

- projektbezogene Forschungsarbeiten.

Die Aktivitäten und Ergebnisse waren in vielen Fällen hilfreich für die Kolleginnen und Kollegen an den Universitäten und Hochschulen bei der Aus- und Umgestaltung der Lehramtsstudiengänge und lieferten Argumentationshilfen für die Gespräche mit Entscheidungs- und Kostenträgern.

Derzeit bereitet die Arbeitsgruppe im Rahmen der zertifizierten Lehrerfortbildungen Zertifizierungsveranstaltungen und Kolloquien vor, baut einen Pool zertifizierter Trainer auf und bereitet den nächsten Projekttag vor, der voraussichtlich 2015 stattfinden wird. Darüber hinaus werden Graduierungsarbeiten betreut und begleitet, die Veröffentlichung in den Arbeiten erzielter Ergebnisse vorbereitet und Themen für weitere Arbeiten formuliert.

*Im Text gebrauchte Personenbezeichnungen gelten ungeachtet ihrer grammatikalischen Form gleichermaßen für Personen beider Geschlechter.*

## Literatur

- Höppner, J. (2013): Studie zu Lehrerfortbildungsveranstaltungen der Initiative Sprecherziehung im Lehramt. Evaluation einer Fortbildung. BA-Arbeit Halle (Saale). (Mskr.).
- Lemke, S. (2006): Die Funktionskreise Respiration, Phonation, Artikulation – Auffälligkeiten bei Lehramtstudierenden. In: Sprache – Stimme – Gehör 1/2006. Stuttgart/New York, 24-28.
- Lemke, S.; Bielfeld, K.; Voigt-Zimmermann, S. (2006): Initiative Sprecherziehung im Lehramt. In: Die Sprachheilarbeit 2. Dortmund, 88-91.

Lemke, S. (2012): Stimmintensiver Beruf Lehrer/-in: Voraussetzungen – Ausbildungsbedingungen – Projekte. In: Gaul, M.; Lang, S. (Hg.): Voice Coaching. Zum richtigen Umgang mit der Stimme im Lehrberuf. Hohengehren, 100-113.

Schroth, D. B. (2006): Empirische Erhebung zum Stimm- und Sprechstatus Leipziger Lehramtsanwärter/innen. Dipl.-arbeit Halle (Saale). (Mskr.).

<http://www.mdvs.info/lehrerstimme/index.html>

### Zur Autorin:

Dr. phil. Siegrun Lemke ist Diplom-sprechwissenschaftlerin und Leiterin des Bereiches Sprechwissenschaft/Sprecherziehung an der Universität Leipzig.

### Tätigkeitsbereiche:

Vorlesungen, Seminare und Übungen zu Aspekten der Sprech-, Hör- und Verstehenstätigkeit,

Stimmbildung, Sprecherziehung u. Kommunikationstraining für Lehramtsstudierende,

Sprechgestaltung für Theologen, Rhetorische Kommunikation, Sprech-künstlerische Kommunikation, Phonetik

### Forschungsthemen

Stimmliche und sprecherische Auffälligkeiten bei Lehramtsstudierenden,

Stimmphysiologie und Stimmtauglichkeit im sprechintensiven Beruf,

Fall-Kontroll-Studien zu berufsbedingten Dysphonien bei Lehrerinnen und Lehrern, Normphonetik

### Berufspolitische Tätigkeit

Mitglied in berufs- und hochschulpolitischen Gremien,

langjähriges Leitungsmitglied (Beirat, Vorstand) der DGSS e. V.,

2. Vorsitzende des MDVS e. V.,

Leiterin der Initiative „Sprecherziehung im Lehramt“

## Oliver Schumacher

# Was ist heute NORMAl beim Einkauf von Trainingsdienstleistungen – und wie bekomme ich das, was ich WERT bin?

In Deutschland gibt es zahlreiche Trainer, Referenten und Dozenten, die ihr Geld verdienen, indem sie andere an ihrem Wissen teilhaben lassen. Sie geben Seminare, Workshops oder halten Vorträge bzw. Vorlesungen. Interessanterweise ist die Spanne ihrer Honorarsätze immens. So liegen die Stundensätze zwischen einem niedrigen zweistelligen Betrag und mehreren hundert Euro. Die entscheidende Frage, die sich jeder stellen muss, ist: Was will ich wirklich? Möchte ich mein fixes Einkommen, welches ich beispielsweise durch ein Angestelltenverhältnis ohnehin habe, durch eine Dozententätigkeit an einer Einrichtung wie der VHS leicht anheben? Oder will ich mit meinen Trainingsleistungen mein Haupteinkommen generieren, und zwar so, dass ich davon angemessen leben und auch für die Rentenzeit vorsorgen kann?

Die Gründe für einen niedrigen Stundensatz für Trainer sind vielfältig:

- Aus falscher Bescheidenheit verlangt der Trainer zu wenig Honorar.
- Aufgrund einer falschen Strategie werden die Akquisebemühungen auf Kunden/Bildungsträger ausgerichtet, die von ihrer Struktur/Denkhaltung her nur geringe Stundensätze zahlen können.

- Es werden Inhalte angeboten, welche vom Markt eine geringe Wertschätzung erfahren und somit nur „billig“ abgesetzt werden können.
- Wegen eigener Hemmungen und Ängste wird gar nicht erst versucht, Kunden anzusprechen, die durchaus bereit sind, vierstellige Tagessätze zu zahlen.
- Der Anbieter selbst hat sich sein Angebot noch nicht genug verkauft (Stichwort: Selbstwertgefühl), verfügt über keine klare Strategie und glaubt nicht an seine eigene Leistung.

Letztendlich sind für die jeweilige Honorarforderung meiner Meinung nach nicht nur das Thema an sich, das Geschlecht, das Beschäftigungsverhältnis und die Erfahrung entscheidend, sondern auch die Aktivitäten der Selbstvermarktung. Die nachfolgenden Anregungen sollen Ihnen dabei helfen, leichter Kunden aus der freien Wirtschaft zu erreichen, die Tagessätze im vierstelligen Bereich zahlen.

### Was Auftraggeber wollen

Jeder Mensch fragt sich, bevor er sich für ein Angebot entscheidet, welchen Vorteil der Kauf mit sich bringt. Wenn Sie mit Ihrem Trainingsangebot die Fragen Ihrer

Zielgruppe „Was habe ich davon?“ bzw. „Was bringt mir das?“ nicht schlüssig beantworten, erschweren Sie die Kaufentscheidung unnötig. Wenn ich als Trainer für Verkaufserfolge beispielsweise einen Verkaufsleiter frage, ob dieser mich für Verkaufstrainings engagieren möchte, wird dieser – sofern er nicht regelmäßig sowieso Verkaufstrainer bucht – im Zweifelsfalle eher Nein sagen, denn der gedankliche Reflex „Trainer kosten viel Geld, bringen aber nichts!“ ist leider bei vielen üblich. Stelle ich aber die Frage, ob dieser Interesse hat an Konzepten, wie er leichter neue Kunden gewinnt, wie sein Verkaufsteam leichter die Jahresziele erreicht oder das bestehende Angebot zu höheren Preisen absetzen kann, dann ist schnell Interesse da. Es ist also für Sie enorm wichtig, dass Sie ganz klar den Nutzen Ihres Angebots in den Vordergrund rücken damit sich Ihr Wunschkunde leichter für Sie entscheiden kann.

Auftraggeber stellen sich vor der Auftragsvergabe viele Fragen:

- Hat der Trainer wirklich mein Problem verstanden und kann dieses lösen?
- Wie kommt dieser Trainer wohl bei meinen Mitarbeitern an?
- Spricht der Trainer die Sprache meiner Mitarbeiter?
- Kann diese Person mein Mitarbeiter-team wirklich motivieren, ihr Verhalten zu ändern?

Aus diesem Blickwinkel des Auftraggebers ist es verständlich, dass nicht vorrangig der Tagessatz entscheidend ist, sondern die Kompetenz des Trainers, das wahrgenommene Problem zu lösen.

Trainer verkaufen letztendlich zuallererst die Vorstellung, dass sie die optimale Lösung sind und liefern, denn der Einkäufer erfährt erst im Nachhinein konkret, wie die Leistung wirklich war. Darum ist es nach meiner Meinung extrem wichtig, gutes Marketing zu

betreiben und sich stets darüber Gedanken zu machen, wie der Zielgruppe Sicherheit in Form von „der kostet nicht nur Geld, der bringt Geld“ vermittelt werden kann.

### Wie Sie Kompetenz beweisen

Potentielle Auftraggeber wollen vor der Auftragsvergabe das Gefühl der Sicherheit haben. Wer unsicher ist, wird sich nicht gerne entscheiden – oder ggf. die billigste Lösung wählen. Darum muss der gesamte Auftritt des Trainers Professionalität, Seriosität und Problemlösekompetenz ausstrahlen. Nachfolgend einige Punkte:

- Wie professionell ist die Webseite gestaltet? Erweckt sie beim Besucher sofort(!) den Eindruck von Kompetenz?
- Kann der Besucher der Webseite auf den ersten Blick erkennen, wofür der Bildungsanbieter steht? Was ist konkret seine Problemlösekompetenz? Oder handelt es sich eher um einen „Bauchladentrainer“? (Häufig wird unterstellt, dass ein Trainer, der viele Bereiche abdeckt, keinen Bereich wirklich beherrscht.)
- Werden hochwertige Visitenkarten und Geschäftspapiere benutzt? Oder wurden diese bei einem Discountdrucker in Auftrag gegeben, der auf der Rückseite der Unterlagen seine Werbung aufdruckt?
- Wirken die Fotos hochwertig – oder billig?
- Welche Kompetenzbeweise gibt es? Referenzen von begeisterten Kunden? Buchveröffentlichungen? Auszeichnungen?
- Wie sieht der Werdegang aus? Was hat den Trainer zu dem gemacht, das er jetzt ist?

Bitte Sie am besten jeden Kunden, den Sie haben, um eine schriftliche Referenz für Ihre Webseite. Machen Sie auch möglichst viele Fotos von Veranstaltungen, denn es wirkt ganz anders auf den Besucher Ihrer Internetpräsenz, wenn Sie nur Ihr Angebot in Worten beschreiben oder tatsächlich Bilder Ihre Arbeit dokumentieren.

### Wie Sie bekannter werden

Gerade bei der Kundengewinnung tun sich viele Trainer schwer. Statt ein Konzept zu erarbeiten, wie systematisch Kunden gewonnen werden, überlassen viele diesen wichtigen Baustein eher dem Zufall. Die Folge: Das Geld wird immer knapper und der Auftrag umso dringender. Doch wer verkaufen muss, macht in der Regel zu schnell Zugeständnisse beim Preis. Interessanterweise achten viele Auftraggeber nicht unbedingt darauf, ob oder welche Trainerausbildungen vorhanden sind. Vielmehr vertrauen Kunden Empfehlungen. Bevor sich also ein Unternehmer beispielsweise über eine Suchmaschine informiert, wer ihm in seiner Situation helfen kann, fragt dieser eher Geschäftsfreunde und Bekannte, ob diese ihm einen empfehlen können. Es gibt viele Möglichkeiten, seine Bekanntheit zu steigern:

- Wo könnten Sie einen Vortrag halten? Kammern, Verbände, Vereine, Innungen und Businessclubs, aber auch Unternehmen suchen immer wieder Referenten.
- Welche Fachmagazine liest Ihre Zielgruppe? Zu welchem Thema könnten Sie der Redaktion einen Beitrag anbieten, der Ihre Kompetenz unterstreicht?
- Gibt es bereits Bücher zu Ihrem Spezialgebiet? Und selbst wenn: Wie könnten Sie Ihr Thema so aufbereiten, dass ein Verlag Sie gerne als Autor hätte?
- Wo trifft sich Ihre Zielgruppe? Vielleicht auf Messen oder regelmäßig in einem Verein?

Lassen Sie sich auch von anderen Trainern inspirieren. Besuchen Sie beispielsweise Webseiten von Mitbewerbern, die ähnliche Kompetenzfelder haben wie Sie. Was machen diese anders? Wie kommunizieren sie? Was können Sie von ihnen lernen? Sollten diese Trainer offene Seminare – also Seminare, für die sich jeder anmelden kann – durchführen, fragen Sie doch einmal, ob Sie als Teilnehmer mitmachen dürfen. Wenn Sie zusichern, dass Sie dort nicht auf Neukundenjagd gehen, sind viele führende Trainer meiner Erfahrung nach sehr offen. Das Gleiche gilt natürlich auch für Vorträge.

### Wie Sie an Aufträge gelangen

Der vorsichtigste Weg wäre das Versenden von Briefen an potentielle Kunden. Die Gefahr ist groß, dass diese Mailings nicht genügend beachtet werden und somit der Rücklauf sehr gering ausfällt. Mutiger, aber effektiver wäre der Griff zum Telefon. Sollte es sich bei der Zielgruppe um Privatpersonen handeln, so ist dieser Weg gesetzlich verboten. Auch das Anrufen von Geschäftsleuten ist rechtlich betrachtet ohne bisherige Geschäftsgrundlage zumindest der Grauzone zuzuordnen. Mir ist allerdings noch kein Fall bekannt, wo ein potentieller gewerblicher Kunde mit einer Klage gedroht hat, nur weil ihn ein Trainer angerufen hat, um ein gutes Konzept anzubieten, welches für den Unternehmer einen starken Nutzen generieren könnte.

Manche fühlen sich aber besser, wenn sie zuerst einen Brief senden und in diesem Schriftstück ihren Anruf ankündigen – und dies ein paar Tage später auch tun.

Das Einsammeln von Visitenkarten auf Messen oder nach Vorträgen kann ebenfalls sehr viel bringen, wenn Sie danach auch dort anrufen. Trainer sollten immer Präsenz zeigen, und zwar dort, wo deren Zielgruppe ist. Ich vertrete die Meinung, dass es falsch ist, als Jungunternehmer ausschließlich in Jungunternehmernetzwerken aktiv zu sein, denn dort wollen alle gerne Aufträge haben, aber keine vergeben. Trainer, die Aufträge wollen, müssen dahin, wo das Geld – sprich ihre Zielgruppe - ist.

Nicht zu unterschätzen ist der Faktor Zeit: Vom ersten Kontakt bis zum tatsächlichen Auftrag vergehen in der Regel Monate, manchmal sogar Jahre. Zudem darf nicht vergessen werden, die Akquise regelmäßig zu betreiben. Zwar ist die Freude groß, wenn ein großes Projekt über mehrere Wochen verkauft wird, doch die Ernüchterung folgt sofort, wenn am Ende des Projekts keine weiteren Aufträge bei anderen Kunden vorliegen.

### Tipps für die Honorarverhandlung

Selbst manche Verkäufer im Außendienst, deren Aufgabe es ist, zu verkaufen, stehen nicht hinter ihren eigenen Preisen. Möglicherweise weil sie oft genug von Kunden und Wunschkunden eingeredet bekommen haben, dass ihr Preis sehr hoch sei. Doch Verkäufer haben nicht die Aufgabe, den Preis zu senken, sondern den Wert der Gegenleistung in der Wahrnehmung des Kunden zu erhöhen, denn der Preis ist egal, wenn die Gegenleistung stimmt. Und welcher Kunde hat es noch nicht erlebt, dass der billige Preis zum Bumerang geworden ist? Darum sind „gute“ Tagessätze auch ein Qualitätsmerkmal für den Kunden. Wer sich zu billig als Trainer anbietet, verunsichert sogar seine potentiellen Kunden.

Einige Anregungen für die Preisverhandlung:

- Bringen Sie souverän Ihren Preis ins Gespräch, statt darauf zu warten, dass Sie danach gefragt werden. Dies zeigt Ihrem Gegenüber unbewusst, dass Sie zu Ihrem Preis stehen.
- Sollten Preiszugeständnisse notwendig sein, so geben Sie diese in Maßen – aber nicht ohne Gegenleistung. Erbitten Sie beispielsweise eine schriftliche Referenz, die Sie für Ihre Marketingaktivitäten nutzen dürfen.
- Setzen Sie im Zweifelsfalle den Preis lieber zu hoch an. Wenn Sie beispielsweise 1.500 Euro verlangen, kann es sein, dass Sie auf 1.200 Euro heruntergehandelt werden. Hätten Sie aber mit 800 Euro begonnen, würden Sie niemals auf 1.200 Euro kommen.
- Niemand muss sich für seinen Tagessatz rechtfertigen. Sie sollten allerdings in der Lage sein, ein bis zwei Preisnachlassforderungen auf Augenhöhe abzulehnen. Bereiten Sie sich darauf entsprechend vor.
- Halten Sie Alternativen zum Preisnachlass bereit: Statt Barrabatte bieten Sie Naturalien wie eigene Bücher, Begleitungen/Mitfahrten oder Analysen an.

Denken Sie immer daran: Ihr Kunde möchte zwar einen guten Preis haben, aber vorrangig möchte er die Sicherheit, dass Sie sein Problem lösen.

## Literatur

Hofert, Svenja (2012): Networking für Trainer, Berater, Coaches: Bessere Kontakte – Höhere Bekanntheit – Mehr Umsatz, 2. überarb. Auflage, GABAL Verlag, Offenbach

Hoffmann, Kerstin (2012): Prinzip kostenlos: Wissen verschenken – Aufmerksamkeit steigern – Kunden gewinnen, WILEY, Weinheim

Kuntz, Bernhard (2008): Warum kennt den jeder? Wie Sie als Berater durch Pressearbeit Ihre Bekanntheit steigern und leichter lukrative Aufträge an Land ziehen, managerSeminare, Bonn

Scherer, Hermann (2012): Der Weg zum Topspeaker: Wie Trainer sich wandeln, um als Redner zu begeistern, GABAL Verlag, Offenbach

Schumacher, Oliver (2013): Verkaufen auf Augenhöhe: Wertschätzend kommunizieren und Kunden nachhaltig überzeugen – ein Workbook, 2. überarb. Auflage, Gabler Verlag, Wiesbaden

Schumacher, Oliver (2013): Was viele Verkäufer nicht zu fragen wagen – 100 Tipps für bessere Verkaufsergebnisse im Außendienst, 2. überarb. Auflage, Gabler-Verlag, Wiesbaden

Schumacher, Oliver (2012): Verkaufen in der Beauty-Branche: Tipps und Ideen für Friseur, Kosmetiker, Podologen und andere Dienstleister, Top Hair International, Gaggenau

Schumacher, Oliver (2012): Schluss mit halben Sachen im Verkauf – So handeln Top-Verkäufer, BusinessVillage, Göttingen

## Zum Autor

Oliver Schumacher ist Experte für Verkaufserfolge.

Der vierfache Buchautor liefert inspirierende Vorträge, praxisorientierte Verkaufstrainings und motivierende Verkaufsbegleitungen.

Der Diplom-Betriebswirt (FH) studierte Kommunikation und Rhetorik in Regensburg mit dem Abschluss Master of Speech Communication and Rhetoric. Praxiserfahrung sammelte er in seiner über 10jährigen Tätigkeit als Verkäufer im Außendienst für die Markenartikelindustrie.

[www.oliver-schumacher.de](http://www.oliver-schumacher.de)

[info@oliver-schumacher.de](mailto:info@oliver-schumacher.de)

Roland W. Wagner

## Persönlichkeitsbildung durch rhetorische Übungen im Deutschunterricht?

*Der folgende Beitrag ist die Zusammenfassung eines Vortrags, den ich anlässlich der Salzburg-Tübinger Rhetorikgespräche [sa|tü|r] 2009 halten durfte. Das Thema dieser Tagung lautete „Rhetorik als Persönlichkeitsbildung“.*

### **1. Welche Persönlichkeitseigenschaften sind wichtig – und welche weniger wichtig?**

Positive Persönlichkeitseigenschaften gibt es viele – deshalb steht hier zu Beginn eine Liste mit 60 Möglichkeiten, alphabetisch geordnet:

**Aufrichtigkeit – Ausgeglichenheit – Beharrlichkeit – Berechenbarkeit – Bescheidenheit – Besonnenheit – Charme – Dankbarkeit – Diskretion – Echtheit – Ehrlichkeit – Eigensinn – Ernsthaftigkeit – Flexibilität – Fürsorglichkeit – Gehorsamkeit – Gelassenheit – Gemeinschaftssinn – Gradlinigkeit – Großzügigkeit – Humor – Improvisationslust – Intelligenz – Konfliktkompetenz – Kreativität – Leichtigkeit – Loyalität – Mitgefühl – Mut – Neugier – Offenheit – Optimismus – Ordnungsliebe – Originalität – Pflichtbewusstsein – Phantasie –**

**Präzision – Prinzipientreue – Pünktlichkeit – Reife – Respekt – Schönheit – Selbständigkeit – Selbstdisziplin – Souveränität – Soziale Verantwortung – Sparsamkeit – Spontaneität – Standfestigkeit – Tapferkeit – Toleranz – Traditionsbewusstsein – Treue – Unabhängigkeit – Verbindlichkeit – Verschwiegenheit – Wahrhaftigkeit – Weisheit – Zufriedenheit – Zuverlässigkeit**

(n = 60; Quelle: „Die große Wertestudie 2008“;

<http://www.sensonet.org/Sensotionen/wertetief05.html> 17.3.2009)

### **Welche Persönlichkeitseigenschaften halten künftige Lehrkräfte für sehr wichtig?**

Im April und Mai 2009 führte ich eine anonyme Fragebogenaktion an der PH Heidelberg durch. Die 48 beteiligten Lehramtsstudierenden sollten insgesamt 60 vorgegebene positive Persönlichkeitseigenschaften individuell benoten.

Die von mir vorgegebene Notenskala orientierte sich am vertrauten schulischen System:

- 1 = sehr wichtig
- 2 = wichtig
- 3 = einigermaßen wichtig

4 = nicht besonders wichtig  
 5 = eher unwichtig  
 6 = ganz unwichtig

### Das Ergebnis

(in Klammer die Durchschnittsnote):

- |                                  |                                   |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Ehrlichkeit (1,208)           | 29. Fürsorglichkeit (2,229)       |
| 2. Echtheit (1,417)              | 30. Gelassenheit (2,229)          |
| 3. Zuverlässigkeit (1,458)       | 31. Intelligenz (2,240)           |
| 4. Aufrichtigkeit (1,500)        | 32. Neugier (2,250)               |
| 5. Respekt (1,604)               | 33. Verschwiegenheit (2,250)      |
| 6. Treue (1,604)                 | 34. Souveränität (2,333)          |
| 7. Zufriedenheit (1,604)         | 35. Reife (2,383)                 |
| 8. Humor (1,646)                 | 36. Phantasie (2,396)             |
| 9. Soziale Verantwortung (1,646) | 37. Ernsthaftigkeit (2,438)       |
| 10. Konfliktkompetenz (1,681)    | 38. Verbindlichkeit (2,479)       |
| 11. Mitgefühl (1,688)            | 39. Originalität (2,500)          |
| 12. Offenheit (1,708)            | 40. Besonnenheit (2,543)          |
| 13. Toleranz (1,708)             | 41. Mut (2,563)                   |
| 14. Diskretion (1,771)           | 42. Standfestigkeit (2,563)       |
| 15. Gemeinschaftssinn (1,771)    | 43. Großzügigkeit (2,583)         |
| 16. Selbständigkeit (1,792)      | 44. Improvisationslust (2,583)    |
| 17. Wahrhaftigkeit (1,809)       | 45. Leichtigkeit (2,604)          |
| 18. Pünktlichkeit (1,854)        | 46. Präzision (2,604)             |
| 19. Optimismus (1,896)           | 47. Charme (2,719)                |
| 20. Ausgeglichenheit (2,000)     | 48. Weisheit (2,798)              |
| 21. Loyalität (2,021)            | 49. Bescheidenheit (2,896)        |
| 22. Selbstdisziplin (2,042)      | 50. Gradlinigkeit (2,896)         |
| 23. Flexibilität (2,063)         | 51. Sparsamkeit (3,042)           |
| 24. Kreativität (2,167)          | 52. Prinzipientreue (3,083)       |
| 25. Pflichtbewusstsein (2,177)   | 53. Ordnungsliebe (3,125)         |
| 26. Spontaneität (2,177)         | 54. Tapferkeit (3,229)            |
| 27. Dankbarkeit (2,188)          | 55. Beharrlichkeit (3,319)        |
| 28. Unabhängigkeit (2,191)       | 56. Eigensinn (3,406)             |
|                                  | 57. Berechenbarkeit (3,531)       |
|                                  | 58. Traditionsbewusstsein (3,702) |
|                                  | 59. Gehorsamkeit (3,804)          |
|                                  | 60. Schönheit (4,042)             |

Zum Vergleich: Die „Große Wertestudie 2008“ erbrachte folgende Spitzenreiter:

1. Ehrlichkeit
2. Aufrichtigkeit
3. Echtheit
4. Zuverlässigkeit

.....

Und auf den letzten Plätzen landeten:

57. Schönheit
58. Sparsamkeit
59. Traditionsbewusstsein
60. Gehorsamkeit

Quelle:

<http://www.sensonet.org/Sensotionen/werteti/ef05.html>

## **2. Welche Eigenschaften könnten durch rhetorische Übungen gefördert werden?**

Für folgende Eigenschaften sehe ich positive Möglichkeiten, sie durch rhetorische Übungen zu fördern:

**Aufrichtigkeit – Ausgeglichenheit – Beharrlichkeit – Bescheidenheit – Besonnenheit – Charme – Echtheit – Ehrlichkeit – Ernsthaftigkeit – Flexibilität – Fürsorglichkeit – Gelassenheit – Gemeinschaftssinn – Gradlinigkeit – Leichtigkeit – Mitgefühl – Mut – Neugier – Offenheit – Optimismus – Originalität – Phantasie – Präzision – Reife – Respekt – Großzügigkeit – Humor – Improvisationslust – Intelligenz – Konfliktkompetenz – Kreativität – Selbständigkeit – Selbstdisziplin – Souveränität – Soziale Verantwortung – Spontaneität – Standfestigkeit – Toleranz – Verbindlichkeit –**

**Wahrhaftigkeit – Weisheit – Zufriedenheit – Zuverlässigkeit**

Hingegen kann ich mir nicht vorstellen, die folgenden Eigenschaften durch rhetorische Übungen zu fördern:

**Berechenbarkeit – Dankbarkeit – Diskretion – Eigensinn – Gehorsamkeit – Loyalität – Ordnungsliebe – Pflichtbewusstsein – Prinzipientreue – Pünktlichkeit – Schönheit – Sparsamkeit – Tapferkeit – Traditionsbewusstsein – Treue – Unabhängigkeit – Verschwiegenheit**

## **3. Welche rhetorischen Übungen sind geeignet?**

### **3.1 Handlungsbezogene Methoden**

#### **3.1.1 Basisübungen/ Geläufigkeitsübungen**

- Entspannungsverfahren, Stimmlockerung durch Gähnen, Brummen oder Schlucken, Mundmotorik-Training mit Hilfe des Daumens
- Spiele mit Wettbewerbscharakter, z. B. Stille Post, Gerüchteketten, Lautüberfüllungen, Zungenbrecher.
- Spielerische Redeideen, z. B. „Ein Wort in einer Rede verstecken“, Geschichten aus mehreren Schlüsselwörtern erfinden, als Reporter von unmöglichen Episoden berichten, „Nonsensreden“ fabrizieren, z. B. „Das Nashorn als Haus- und Nutztier“, „Fußball mit zehn Bällen!“, „Bildung für Mensch und Tier!“

- Die SpASSSS- (=Sprech-Atem-Stimm-Sing-Schweig-Sprach-) Olympiaden von Ralf Langhammer

### 3.1.2 Hörverstehensübungen

„Kontrollierter Dialog“/„Konzentrierter Dialog“ usw.

### 3.1.3 Dialogische Übungen

Dialogische Übungen umfassen ein weites Spektrum: Vom normalen miteinander reden über das Führen diverser Gespräche reicht die Palette bis hin zum Beraten, Konferieren und Diskutieren, entweder zur Meinungsbildung oder zur Entscheidungsfindung.

- „Morgenkreis“
- Amerikanische Debatte/Faire Debatte
- Gruppenunterrichtsverfahren
- Sachorientiertes Klärungsgespräch
- Moderationsmethode/Metaplan
- Spielerisch oder in echten Gesprächen können einzelne Taktiken geübt werden wie: Kritik am Partner üben; in einem Gespräch zu Wort kommen; Umgang mit nichtaggressiven und aggressiven Unterbrechungen; Gespräche freundlich oder auch gegen den Willen des Gesprächspartners beenden usw.
- Auch spielerische Gesprächsübungen sind unterhaltsam und lehrreich, z. B. um die Wette sprechen bzw. zuhören, oder jemanden, der das Gespräch beenden soll, noch zwei Minuten aufzuhalten
- Zur „Ernstfalldidaktik“ gehört es, wenn die in den Klassen selbst möglichen Planungen und Beschlüsse als ideale Gelegenheiten für echte Reden und

Gespräche genützt werden (dies kann in Projektunterricht übergehen). Besonders geeignet wären die Besprechungen der Klassen- oder Schulfeste bzw. -ausflüge, die Lektüreauswahl, die Gestaltung des Klassenzimmers und die Wahlen der Klassensprecher(innen) (incl. Selbstvorstellungsreden und Empfehlungskurzreden der Anhänger, die auch geprobt werden können).

- Überlegenswert wäre (wie vom französischen Reformpädagogen Celestin Freinet angeregt) die Institutionalisierung einer Klassenvollversammlung, in der alle Kinder z. B. in der letzten Stunde jeder Woche ihre Probleme und Vorhaben unter Leitung ihrer Klassensprecher (innen) diskutieren können.
- Eher dem Grundgedanken der repräsentativen Demokratie entspricht die Einführung eines nur aus wenigen Schüler(inne)n bestehenden „Klassenrats“; um jedoch nicht ein Zweiklassensystem von „Redemächtigen“ und „Ohnmächtigen“ zu erzeugen, wäre ein rollierendes System sinnvoll.
- Argumentative Kurzrede- und Gesprächsübungen (Kreativität und Phantasie)
- Simulationen von Gerichtsverhandlungen oder Bewerbungs- bzw. Einstellungsgesprächen.
- Konfliktlösungsgespräche / Mediation (Streitschlichter)

### 3.1.4 Informieren und Referieren

- Stoffsammlung („inventio“), z. B. Brainstorming, Mind mapping, Internet-Recherche
- Gliederung und Ordnung des gefundenen Wissens geübt werden, z. B. durch die Arbeit mit

Strukturierungshilfen („dispositio“, „clustering“)

- selbstgewählte Themen (z. B. über Hobbys, Lieblingsbücher, besondere Erlebnisse)
- Präsentation des Lehrstoffes durch Schüler(innen); vorausgesetzt, das Thema kann als interessant oder wichtig vermittelt werden
- Visualisierung
- Zuhörerbeteiligung (z. B. durch Berücksichtigung der Erwartung, Perspektivenwechsel, direkte Anreden, eingeschobene echte Fragen)
- Kurzvorstellungen oder Partnerpräsentationen (am Schuljahresanfang), in denen z. B. auf persönliche Vorlieben, bestimmte Eigenschaften oder besondere Erlebnisse eingegangen werden kann.
- „Klassenkassette“: Alle sollen der Reihe nach bei laufendem Band ein paar Sätze auf eine Tonkassette sprechen.
- Sprechen auf einen Anrufbeantworter
- Zeichnungsübungen
- Nacherzählübungen
- Vorgaben (z. B. Gliederungsformulierungen / Strukturierungshilfen)

### 3.1.5 Vorlesen und Rezitieren

- Textpuzzles
- Vorstellung von Lieblingsbüchern mit „Stil-Kostproben“
- Vortrag von Dichtung

### 3.1.6 Reden

- zu besonderen Anlässen, z. B. zu Geburtstagen, Verabschiedungen, bei

Schullandheimaufenthalten oder Klassenfahrten

- Strukturierungshilfen

### 3.1.7 Rollenspiele und Planspiele

- z. B. eine Entschuldigung nach einem Missgeschick oder einem Konflikt
- Simulation von Bewerbungsgesprächen
- Darstellung von anderen Charaktereigenschaften (z. B. ein besonders dominanter Mensch, eine ganz schüchterne Person), evtl. auch improvisiert
- Planspiel mit ernsten und spielerischen Variationen

### 3.1.8 Darstellendes Spiel

- Schultheater / Theater-AG
- Pantomime
- Improvisation
- kurze Hörspiele
- szenische Lesungen

### 3.1.9 Reflektion und Feedback

- Blitzlicht
- Brainstorming
- Fragebogen
- Metaplan
- Zettelabfrage
- Feedback-Zielscheibe
- schriftliche Beurteilungsblätter

## 3.2 Reflexionsbezogene Methoden

### 3.2.1 Analyse mit Hilfe von Modellen

- Organon-Modell (Bühler)

- Sender-Empfänger-Modelle
- „Vier-Ohren-Modell“ (Schulz von Thun)

### 3.2.2 Analyse literarischer Texte; Stilfigurenanalyse

- Redeinterpretationen (z. B. der berühmten Rede des Mark Anton aus „Julius Caesar“ von Shakespeare)
- Drameninterpretationen (z. B. der Schillerschen Streitdialoge zwischen Maria Stuart und Elisabeth)
- Stilfigurenanalyse

### 3.2.3 Analyse politischer Texte

- Reden und Interviews
- Presseartikel, TV-Magazinsendungen oder Werbespots
- Diskussionen innerhalb der Klasse

### 3.2.4 Analyse medialer Texte

### 3.2.5 Analyse der rhetorischen Literatur

- Ratgeberliteratur
- Musterreden-Sammlungen
- Gesprächsbeispiele
- Sprechwirkungsforschung

### 3.2.6 Analyse von Unterrichtskommunikation

- Aufzeichnung und Protokollierung der Klassengespräche
- Auswertung, z. B. in Hinblick auf Redeanteile, Geschlechterproportion, Unterbrechungen, Störungen

### 3.2.7 Analyse alltagssprachlicher Texte

- kommunikationspsychologische Aspekte
- interkulturelle Aspekte
- nonverbale Aspekte
- geschlechtsbezogene Aspekte

## 3.3 Präskriptionsbezogene Methoden

### 3.3.1 Gesprächsregeln

Regelkataloge, z. B.

- Sprich angemessen laut und deutlich!
- Sprich nicht zu schnell, gönne dir und uns kleine Pausen!
- Hör genau zu, was der andere sagt und was ihn bewegt!
- Lass deinen Partner ausreden! Unterbreche andere nur in echten Notfällen!
- Fass dich möglichst kurz!
- Sprich so ausführlich, dass die anderen verstehen können, was du meinst!

### 3.3.2 Logik und richtiges Argumentieren

### 3.3.3 TZI (Themenzentrierte Interaktion)

### 3.3.4 NLP (Neuro-Linguistisches Programmieren)

## 4. Genügen Übungen?

Neben den rhetorischen Übungen gibt es selbstverständlich weitere Faktoren, die

Persönlichkeitseigenschaften oft weit stärker beeinflussen:

- die Einwirkung der individuellen Vorbilder
- die Kommunikation innerhalb der jeweiligen Peergroups
- das Gesprächsklima in der Klasse
- die Lehrenden, ihre Einstellung und ihr Verhalten.

Tendenziell deutet die momentane Erkenntnislage darauf hin, dass für den subjektiven Eindruck von Effizienz einer Übung primär personale Faktoren verantwortlich sind, z. B.:

- der Motivationsgrad der Lehrperson,
- die Plausibilität der Begründung,
- die Verständlichkeit der Erklärung
- die individuelle Anpassung des Schwierigkeitsgrads der jeweiligen Übung.

Wer im Unterricht die optimale Entfaltung der Persönlichkeitseigenschaften anstrebt, sollte sich vorrangig bemühen, so weit wie möglich die Sprache der Schüler(innen) zu akzeptieren, möglichst viele echte Sprachhandlungen zu ermöglichen und Verbesserungen im Sinne von Erweiterungen der jeweiligen Handlungsrepertoires behutsam anzuregen.

Aufgegeben werden muss dabei die angenehme Sicherheit eines scheinbar fest gefügten sprachlichen Qualitätsurteils, der häufig bloß den nicht realisierbaren Normvorstellungen bestimmter Gruppen entspricht; verzichtet werden sollte auf die bequemen Methoden von fertigen Sprachbucheinheiten, die oft nur als aufgezwungene Sprechansätze empfunden werden.

Eine selbstkritische Prüfung verdient auch die nicht selten anzutreffende dominant-belehrende Eltern-Ich-Rolle, die immer seltener von den Schüler(inne)n akzeptiert wird.

**Wer so zur echten Gesprächspartner-schaft kommt und alles mit einer gehörigen Portion Enthusiasmus garniert, kann viele der hier vorgestellten Methoden mit Erfolg einsetzen.**

**Resümee:**

**Rhetorische Übungen sind grundsätzlich gut, üben allein genügt aber nicht.**

Der Beitrag basiert auf einem Handbuchbeitrag, der Interessierten als Mail-Anhang zugeschickt werden kann:

Roland W. Wagner: Methoden des Unterrichts in mündlicher Kommunikation. In: Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch. Hrsg. von Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner und Gesa Siebert-Ott. Paderborn u. a. Schöningh, 2003. S. 747-759

Dort stehen zahlreiche weitere Informationen und Literaturangaben zu den hier nur kurz erwähnten Methoden.

**Anfragen, Anregungen, Nachfragen an:**

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

c/o Pädagogische Hochschule  
Heidelberg, Keplerstr. 87,  
D-69120 Heidelberg

E-Mail: wagner@ph-heidelberg.de

## Ein Methodenvorschlag für die Praxis

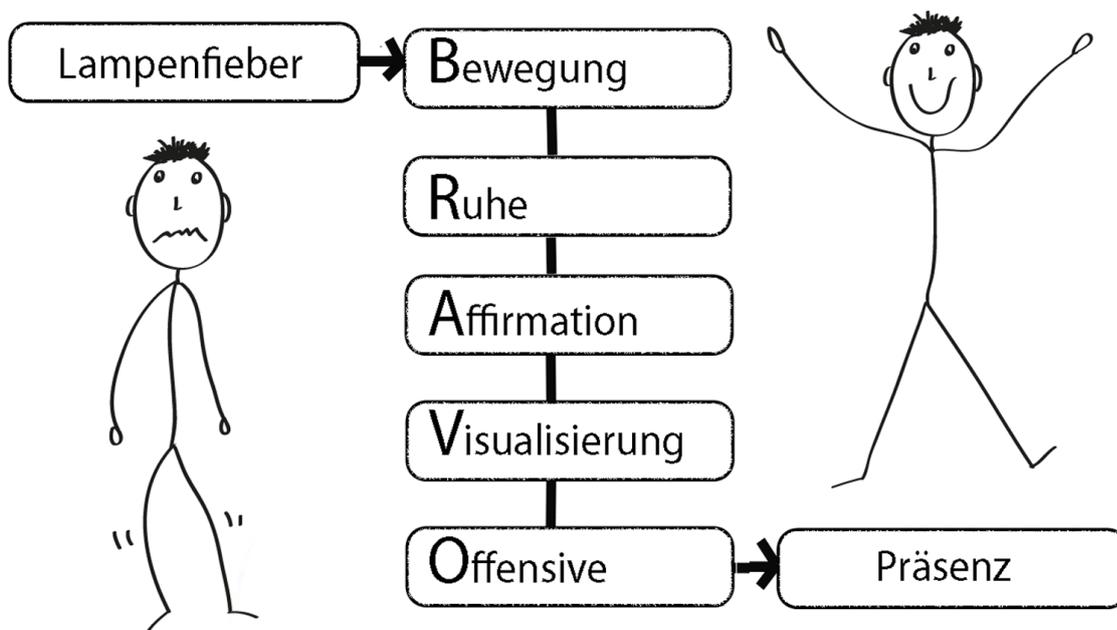
Ariane Willikonsky

# Lampenfieber in Präsenz umwandeln mit der **BRAVO**-Formel

Lampenfieber ist nicht negativ. Es zeigt, dass dir dein Auftritt wirklich etwas bedeutet. Lampenfieber erzeugt Energie in deinem Körper (Wärme, Pulserhöhung etc.). Ziel der folgenden Formel ist, diese Energie positiv zu nutzen, indem du das Lampenfieber in Präsenz umwandelst.

Ziehe dich kurz vor deinem Auftritt kurz zurück und wende die folgende Formel an:

## Lampenfieber in Präsenz umwandeln mit der BRAVO - Formel



Von Ariane Willikonsky, Dipl. Sprecherzieherin 2014

**Bewegung**

Laufe mit schnellen Schritten durch den Raum und klatsche dabei kraftvoll über deinem Kopf in die Hände. Zähle dabei laut bis 20.

**Ruhe**

Stelle dich nun ruhig hin. Atme tief ein und langsam auf „sss“ wieder aus. Wiederhole die Übung 3x.

**Affirmation**

Sage 3x laut „Ich bin gut. Ich schaffe das!“

**Visualisierung**

Schließe die Augen und stelle dir gedanklich vor, wie das Publikum nach deinem Auftritt begeistert klatscht und „Bravo“ ruft.

**Offensive**

Wecke deine Kampfgeister. Öffne deine Augen und Arme hierfür weit und sage laut: „Ich bin bereit. Los geht's!“

Begib dich nun mit zügigen Schritten und offenem Blick zu deinem Auftritt.

## Berichte

Katharina C. Müller

### Vielfältiges Programm zur Jubiläums-Fortbildung des Berufsverbands sprechen (BVS)

Zu seiner 50. Fortbildung hatte der BVS-Vorstand im Rahmen der „Mosbacher Gespräche“ ein Programm unter dem Titel „Kontraste und Konnexionen“ zusammengestellt. Vom 21.-23. März 2014 trafen sich rund 25 sprechwissenschaftlich Interessierte in der Bildungsstätte Mosbach und diskutierten über Dialekte, Standardausprache, „Rhythm and Poetry“ sowie Science Slam und PowerPoint-Karaoke.

Eröffnet wurde die Tagung mit dem Thema Dialekt. Die TeilnehmerInnen schauten eine Folge der Fernsehsendung „Planet Wissen“ zum Thema Dialekte, in der Prof. Dr. Roland Kehrein als Experte im Interview auftrat. Anschließend diskutierten die TagungsteilnehmerInnen über die Unterschiede zwischen Dialekt und regionaler Umgangssprache und die geschichtlichen Aspekte bei der Entstehung von Dialekten.

Abends trat Luise Wunderlich in der Bauernstube der Bildungsstätte auf. Sie philosophierte in Mundart in ihrem Stück „Die Kuh in mir“ über das Wiederkäuen, den Verdauungsprozess und die Schönheit der Kuh. Auch der Knigge für Kühe im Hotel erfreute das Publikum.

Am Samstagvormittag gab Prof. Christian Büsen einen Workshop zum Mediensprechen. Büsen brachte medienspezifische Texte mit. Neben dem klassischen Nachrichtensprechen übten sich die TeilnehmerInnen darin, ein Werbe- und ein Erklärvideo sprecherisch zu interpretieren.

Danach informierte Prof. Dr. Uwe Hollmach über die Arbeit am Deutschen Aussprachewörterbuch. Er stellte die Entstehung verschiedener Aussprachewörterbücher gegenüber und demonstrierte anhand von Tonaufnahmen, wie sich der Stimmklang im Laufe der Zeit verändert hat. Außerdem bezog er die TeilnehmerInnen in eine soziophonetische Untersuchung ein, in der sie Hörbeispiele dialektal und emotional einordnen sollten.

Am Samstagnachmittag stand Rap – Rhythm and Poetry – mit Simon Kubat und Jonas Bolle auf dem Programm. Die Studenten aus Stuttgart berichteten über die Ursprünge des Raps, ihren persönlichen Zugang zum Rap und verschiedene Interpretationen sowie über besondere Interpretationsformen. Zu letzteren zählen zum Beispiel Nachrichten- und WM-Raps oder gerappte Lernsongs für Kinder und Jugendliche. Außerdem präsentierten Kubat und Bolle ihr selbst produziertes Hörspiel „Jahrestag auf Parkbank“, für das sie von der ARD als Newcomer 2013 im Bereich Hörspiel ausgezeichnet wurden. Danach durften die TagungsteilnehmerInnen selbst einige Zeilen schreiben und das Rappen auf Beat üben. Dabei entstanden interessante Beiträge zu einem Zitat von Kurt Vonnegut, aber auch zu den Themen Dialekt, Burnout, Schwierigkeiten beim Rap-Schreiben und zur Tagung in Mosbach. Zum Schluss zeigten die Dozenten zwei für sie außergewöhnliche Rap-Produktionen. Darunter

ein Film namens „Sie mögen sich“ über ein Fuchs-Pärchen und eine Produktion der Jungen Dichter und Denker zur berühmten Ballade „Erlkönig“ von Goethe.

Da Lilian Wilfart, die das Abendprogramm am Samstag gestalten sollte, erkrankt war, richteten die TeilnehmerInnen kurzerhand eine „Open Stage“ ein. Die SprecherInnen rezitierten unter anderem Texte über einen Werwolf, die fränkische Christbaumspitz', die Spule des Lebens und über Dornröschen.

Roland Wagner lud die TeilnehmerInnen am Sonntagvormittag ein, beim Power-

Point-Karaoke aktiv zu werden. Anschließend präsentierte er das Thema Science-Slam und ließ in Gruppen Kurzkonzepte dazu erarbeiten, wie die Themen Atmung, Körpersprache und Gespräch in einem Science-Slam umgesetzt werden könnten.

Fazit der TeilnehmerInnen: Jede Menge neue Impulse für die eigene Arbeit sowie viele Gelegenheiten zum Austausch mit Experten und Kollegen machen die Mosbacher Gespräche zu einer gern genutzten und lieb gewonnenen Fortbildung.

---

## **Einladung zur 51. Fortbildungstagung des Berufsverbands sprechen (BVS) mit dem Thema:**

**„E-Learning – Die Antwort auf alles?“ mit Olaf Ebner**

**Sonntag, 9. November 2014; 10.00 - 16.00 Uhr**

**Ort: Pädagogische Hochschule Heidelberg (Neubau),**

**Im Neuenheimer Feld 561, 69120 Heidelberg; Raum A 309**

Zum Thema: Der Begriff „E-Learning“ ist in aller Munde – wie weit ist die Entwicklung wirklich? Welche Herausforderungen und Chancen ergeben sich und wie verändert sich das Berufsbild von Trainern und Dozenten dadurch? Diese Veranstaltung gibt einen Überblick zu bestehenden Formaten und Tools und zeigt anhand von realen Fallbeispielen aus der Praxis der Erwachsenenbildung die Einsatzmöglichkeiten und Grenzen.

Olaf Ebner ist Politikwissenschaftler, seit 15 Jahren als Trainer in der Erwachsenenqualifizierung tätig und beschäftigt sich mit dem Thema E-Learning seit über 10 Jahren. Aktuell leitet er mehrere Blended-learning Projekte für einen der größten Bildungsanbieter in Deutschland.

Die Tagung ist für BVS-Mitglieder kostenlos; auch bei Gästen wird auf die Erhebung von Teilnahmegebühren verzichtet (Spenden sind natürlich jederzeit willkommen!). Bescheinigungen über Fahrt- und sonstige Kosten (steuerlich absetzbar) sind vorbereitet.

Für ausführlichere Informationen bzw. die Anmeldung reicht eine kurze Mail an [rolwa@aol.com](mailto:rolwa@aol.com)

---

## Kommentar

### Ein Kommentar zum Artikel von Stefan Wachtel (Heft 57)

Im letzten "sprechen" (H. 57 / 2014 / S. 85) erinnert uns Stefan Wachtel an Hellmut Geißner. Zur Trauerfeier sei nun alles gesagt, zur Trauer sicher nicht, aber das ist Privatsache. Hier meine etwas weit ausholende Antwort auf die Frage: Was können wir mit Geißner anfangen, nachdem nur noch seine Gedanken (Bücher) und die Erinnerungen derer da sind, die mit ihm etwas erfahren haben.

Jedes System sucht sich durch Hierarchie und Repression zu erhalten. Dazu braucht es Menschen, die sich darauf einlassen. Sie bekommen Macht, Liebe, Sicherheit, Geld, Konsumgüter und machen mit. Je einfühlsamer die kommunikativen Mittel der Hierarchen, desto wirkungsvoller. Bis der Scheindialog enttarnt ist, ist der Adressat schon Teil der Lüge und trägt sie weiter: Liefert Rhetorik den Schmierstoff zum Betrug?

An dieser Frage hat Geißner weiter gearbeitet, in zahlreichen namhaften Firmen. Manipulieren, Überreden in Scheindialogen hat er als nicht nachhaltig verdeutlicht. Ein Chef, der sich vom besseren Argument des Mitarbeiters überzeugen lässt, hat einen zuverlässigen Mitarbeiter gewonnen. Das gilt auch noch, wenn er begründet, warum der Mitarbeiter Recht hat, es aber nicht bekommt. Ein begründeter Dissens ist erträglicher als ein fauler Kompromiss oder ein Scheinkonsens. Gemeinsame Kriterien für Leistungsbeschreibungen eines Unternehmens zu entwickeln und anzuwenden ist mühsam. Argumentieren, Überzeugen (lassen) aus gemeinsamen Strukturen war ein Seminarziel. Klagende Teilnehmende der mittleren Führungsebene waren leicht davon zu überzeugen, dass sie sich nach unten so verhalten sollten, wie sie es sich von oben wünschten. Sie sollen Kriterien für Qualität implementieren: Statt Willkür kommen Argumente.

Zu diesem demokratischen, auf Mündigkeit basierenden Ansatz Geißners fiel mir noch folgender historischer Zusammenhang auf. Warum studierte Heinz Fiukowski („Sprechkunde Ost“) bei Richard Wittsack? Warum studierte Hellmut Geißner („Sprechkunde West“) bei dessen Bruder Walter Wittsack? Sie nannten mir den gleichen Grund: Weil sie die einzigen Dozenten waren, die auf Augenhöhe mit ihren Studierenden sprachen.

Den Führer kritisieren (lassen), den Geführten stärken, Führungstechnik kriteriengestützt durch kommunikative Leitungsfähigkeiten zu ersetzen, das bleibt ein Ziel der Rhetorischen Kommunikation. Wenn Sprecherzieher daran arbeiten, treten sie das Erbe Geißners an.

P.S. (verbandsintern): Auch das mir wertvolle Erbe von Elmar Bartsch gehört dazu! Die Inhalte und Haltungen sollten in Werken und Schülern überleben, nicht die Leberläuse und Launen.

Gabriel Ptok

## 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!**

ACHHAMMER, Bettina: Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten fördern. Grundlagen und Anleitungen für die Sprachtherapie in der Gruppe München: E. Reinhardt, 2014. 190 S.; € 29,90

ARNOLD, Markus: Rhetorik im Internet-Zeitalter. Risch: Markus Arnold, 2012. 65 S.; CHF 18,00

BECHMANN, Sascha: Medizinische Kommunikation: Grundlagen der ärztlichen Gesprächsführung. Stuttgart: UTB/Francke, 2014. 272 S.; € 24,99

BEIER, Irene M.: Gespräche auf Augenhöhe. Ein Leitfaden für den Dialog zwischen Lehrern, Eltern und Schülern. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, 2011

BERNHARD, Barbara Maria: Sprechtraining für Schauspieler. Ein Übungsprogramm für Körper, Stimme und Gehör. Leipzig: Henschel Verlag, 2014. 152 S. + CD, € 16,95

BEUSHAUSEN, Ulla: Sicher und frei reden. Sprechängste erfolgreich abbauen. 3., durchgesehene Auflage. München. Basel: Reinhardt, 2014. 140 S.; € 19,90

BORNHÄUSSER, Andreas; ION, Frauke: 30 Minuten - Wie wirke ich? Offenbach: Gabal, 2014. 96 S.; € 8,90 (Börnhäußer)

BROCKMANN-BAUSER, Meike;  
BOHLENDER, Jörg E.: Praktische Stimm-  
diagnostik. Theoretischer und praktischer Leitfaden (Forum Logopädie). Herausgegeben von Dietlinde Schrey-Dern und Norina Lauer. Stuttgart: Thieme Verlag, 2014. 118 S.; € 69,99

BROICH, Josef: Theaterpädagogik konkret Ansichten, Projekte, Ausblicke. 4., erweiterte und überarbeitete Auflage. Köln: Maternus Verlag, 2014 (Kölner Beiträge zur Theaterpädagogik, Bd. 2). 184 S., € 19,95

BRÜGGE, Walburga; MOHS, Katharina: Therapie funktioneller Stimmstörungen. Übungssammlung zu Körper, Atem, Stimme. 7., überarb. Auflage. München, Basel: E. Reinhardt, 2014. 186 S., € 24,90

DALL, Martin: Die Rhetorische Kraftkammer. Überzeugen mit starken Reden und prägnanten Wortmeldungen. Wien: Linde Verlag, 2012. 263 S.; € 24,90

DANNERER, Monika: Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe. Tübingen: Stauffenburg, 2012. 446 S.; € 49,50

DECHER, Michael: Stottern bei Jugendlichen und Erwachsenen. Ein Ratgeber für Betroffene und deren Angehörige. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2014. 60 S.; € 9,49

EBERHART, Sieglinde; HINDERER, Marcel: Stimm- und Sprechtraining für den Unterricht. Ein Übungsbuch. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 2014. 217 S., € 16,99

ECKERT, Hartwig; KAMBACH, Andreas: Dynamisch verhandeln. Entscheiden, was andere entscheiden. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2014. 157 S., € 16,90

GÖSCHEL, Astrid: Rhetoriktrainings erfolgreich leiten. Denk-BAR – Mach-BAR – Beobacht-BAR. Eine rhetorische Reise mit Köpfchen. 2.

Auflage. Bonn: managerSeminare, 2012. 312 S.; € 49,90

HAMMANN, Claudia: Fitness für die Stimme: Körperhaltung - Atmung – Stimmkräftigung. Mit einem Vorwort von Manfred Grohnfeldt. 5., aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2014. 85 S., € 16,90

HERBIG, Albert F.: Vortrags- und Präsentationstechnik. Erfolgreich und professionell vortragen und präsentieren. 3. vollständig überarb. Auflage. Norderstedt: Books on Demand (BoD), 2014. 292 S, 99 Abb., € 24,90

KAMP-BECKER, Inge; BÖLTE, Sven: Autismus. 2. Auflage. München, Basel: E. Reinhardt, 2014. 112 Seiten. € 12,99

KANITZ, Anja von: Feedbackgespräche. Taschen Guide, Freiburg: Haufe, 2014. 127 S., € 6,95

KARNATH, Hans-Otto; GOLDENBERG, Georg; ZIEGLER, Wolfram: Klinische Neuropsychologie - Kognitive Neurologie. Stuttgart: Georg Thieme Verlag, 2014, 347 S.

KELMAN, Elaine; NICHOLAS, Alison: Der Palin PCI-Ansatz . Eine Konzeption zur Therapie frühkindlichen Stotterns. Aus dem Englischen übersetzt und bearbeitet von Claudia Iven und Bernd Hansen. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag, 2014. 250 S. + CD; € 78,99

KERN, Ernst: Personzentrierte Körperpsychotherapie. München, Basel: E. Reinhardt, 2014. 186 S.; € 24,90

KORNTHEUER, Petra; GUMPERT, Maïke; VOGT, Susanne (Hrsg.): Anamnese in der Sprachtherapie. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2014. 193 S., € 34,90

MESSER, Barbara: Ungewöhnliche Trainingspfade betreten. Vertiefende, interaktive, pure und nachhaltige Trainingsinterventionen jenseits der Norm. Bonn: managerSeminare, 2014. 328 S.; € 49,90

MEYER, Barbara E.: Rhetorik für Lehrerinnen und Lehrer. Mit Download-Materialien. Weinheim, Basel: Beltz, 2014. 136 S.; €19,95

MOSS, Richard: Die Kraft der Präsenz - m Jetzt sein - Zu sich selbst finden – Heilung erleben. Kirchzarten: VAK, 2013. 272 S; € 17,99

MÜNCH, Gabriele: Manuelle Stimmtherapie (MST), eine Therapie, die berührt. Kompendium der manuellen Techniken zur Behandlung von Dystonien im Einflussbereich von Atem, Artikulation, Schlucken und Stimme. 2., erweiterte Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag, 2014. 188 S.; € 31,99

OSSNER, Jakob; ZINSMEISTER, Heike (Hrsg.): Sprachwissenschaft für das Lehramt. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 2014. 363 S., € 22,99 €

PABST-WEINSCHENK, Marita: „Du hörst mir ja gar nicht zu!“ Über das Zuhören & Sprechen, so dass man gerne zuhört. Alpen: pabst press, 2014. 122 S.; € 6,80

PATTERSON, Kerry; GRENNY, Joseph; McMILLAN, Ron; SWITZLER, Al: Heikle Gespräche. Worauf es ankommt, wenn viel auf dem Spiel steht. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wien: Linde, 2012. 238 S.; € 19,90

RITTER, Hans Martin: Nachspielzeit - Aufsätze zu theaterästhetischen und theaterpädagogischen Fragen 2009-2013. Berlin: Verlag epubli, 2014. 196 S. -; € 18.-

RITTER, Hans Martin: Winterreise. Wilhelm Müller entdeckt das lyrische Monodram Münster, Hamburg, London: LIT-Verlag, 2014. Reihe Text und Musik: 104 Seiten, € 29,90

RITTER, Hans Martin: Wort und Wirklichkeit auf der Bühne. 3. Auflage. Münster, Hamburg, London: LIT-Verlag, 2014. 224 S.; € 15,90

ROGGENKAMP, Alexander; ROTHER, Torsten; SCHNEIDER, Jost: Schwierige Elterngespräche erfolgreich meistern. . Das Praxisbuch – Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. Donauwörth: Auer: 2014. 128 S.; € 23,50

RÖTTGEN, Marion: Kindheiten. Kurzgeschichten. Stuttgart: Verlag opus magnum, 2012. 103 S.; € 9,90

RÖTTGEN, Marion: Schlimme Geschichten. Stuttgart: Verlag opus magnum, 2013. 130 S.; € 12,90

SCHMIDT, Marc: Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern München: Ernst Reinhardt Verlag, 2014. 188 S., € 29,90

SCHNERRING, Almut; VERLAN, Sascha: Die Rosa-Hellblau-Falle. Für eine Kindheit ohne

Rollenklischees. Almut Schnerring und Sascha Verlan. München: Verlag Antje Kunstmann, 2014. 256 S.; € 16,95

SICK, Ulrike: Poltern. Theoretische Grundlagen, Diagnostik, Therapie. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart: Thieme, 2014. 238 S.; € 49,99

SOLLMANN, Ulrich: Einführung in Körpersprache und nonverbale Kommunikation. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag, 2013. 128 S.; € 13,95

STADLER, Christian: Psychodrama. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2014. 207 S., € 24,90

STEFFENS, Doris; AL-WASI, Doris: Neuer Wortschatz. Neologismen im Deutschen 2001-2010. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2013. 2 Bände. LVII, 577 S.; € 44,-

STROBEL, Tatjana: Die hohe Kunst der Selbstdarstellung. Was wir uns von Arschlöchern und Narzissten anschauen können. München: Goldmann, 2014. 256 S.; € 12,99

UNRUH, Thomas; PETERSEN, Susanne: Guter Unterricht - Handwerkszeug für Unterrichtsprofis. 11. Auflage. Hamburg: AOL-Verlag, 2011. 200 S., inkl. DVD, € 23,45

VOGEL, Ines C. (Hrsg.): Kommunikation in der Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2013. 334 S.; € 19,99

WILLIKONSKY, Ariane: Der Weg zum Top-Sprecher. Sprech- und Stimmübungen für den perfekten Auftritt. Bolsterlang: Fon-Fachverlag, 2013. 137 S. + CD, € 16,95

WILLIKONSKY, Ariane: Willi und seine Freunde. Ein Übungsbuch zur Vorbereitung und Begleitung des Lese- und Schreiberwerbs sowie zur Unterstützung der korrekten Lautbildung. Bolsterlang: Fon-Fachverlag, 2013. 88 S., € 16,95

# Bibliographie

## Zeitschriftenbeiträge und Beiträge in Sammelbänden

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

ACHHAMMER, Bettina: Kommunikationstechniken für Lehrer und Therapeuten. In: Praxis Sprache, 59 (2014), 2, S. 112-115

ACHHAMMER, Bettina; REBER, Karin: Durch Sprache handeln: In Unterricht und Therapie Kommunikation gestalten. In: Praxis Sprache, 59 (2014), 2, S. 106-110

BANDT, Michael; SCHMITT, Ralf: Zu tief ins Buch geschaut. Satirestück über Business-Ratgeber. In: managerSeminare, Heft 192 (März 2014), S. 24-28

BECKER, Susanne Helene; PABST-WEINSCHENK, Marita: Meine Lieblingsfigur ist... Romanfiguren vor der Klasse vorstellen. In: Deutsch 5 bis 10, Heft 37, 2013, S. 4-7

BECKER, Tabea: Rezension von Dannerer, Monika: Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe (Tübingen 2012). In: Zs. f. Angewandte Linguistik (ZfAL), Heft 60 (2014), S. 113-118

BEHRENS, Ulrike; ESSER, Lili Helene: Deutlich (ist) besser als laut. Deutlich sprechen vor und zu anderen. In: Deutsch – Unterrichtspraxis für die Klasse 5 bis 10, Heft 39 (2. Quartal 2014), S. 8-11

BEHRENS, Ulrike; KRELLE, Michael: Hörverstehen – Ein Forschungsüberblick. In: Didaktik Deutsch, Heft 36 (2014), S. 86-107

BINGEL, Claudia; BERNDT, Christian: ZDF plus B&W. In: Trainingaktuell, 25 (2014), 4, S. 16-18

BITTELMEYER, Andrea: Das Ende des Ellbogenprinzips. Erfolgsfaktor Selbstlosigkeit. In: managerSeminare, Heft 194 (Mai 2014), S. 38-43

BLECHSCHMIDT, Anja: Gespräche über kooperatives sprachliches Handeln: Der Itemkatalog „Wir sprechen über unser Sprechen“. In: Praxis Sprache, 59 (2014), 2, S. 123-124

BROCKMANN-BAUSER, Meike; BOHLENDER, Jörg E.: Praktische Stimmdiagnostik. Theoretischer und praktischer Leitfaden. Stuttgart, New York: G. Thieme, 2014. 118 S.; € 69,99 (incl. Online-Extras)

BUSSMANN, Nicole (Bußmann): „Ich bin ein Anti-Dogmatiker“. Interview mit dem Systemiker Bernd Schmid. In: managerSeminare, Heft 192 (März 2014), S. 46-50

BUSSMANN, Nicole (Bußmann): „Meditation hält das Gehirn jung“. Interview mit Ulrich Ott. In: managerSeminare, Heft 195 (Juni 2014), S. 48-50

COLTHORP, Isabella; MÜLLER, Thilo: Stottern als Kommunikationsstörung – zur Relevanz von Sprechtechniken in der Stottertherapie. In: Praxis Sprache, 59 (2014), 2, S. 129-132

DICKS, Peter: Auditiv-perzeptive Beurteilung stimmlicher Parameter. Ergebnisse einer Test-Retest-Studie zur Einschätzung der Heiserkeit – Vergleich von visueller Analogskala (VAS) und RHB-Verfahren. In: Forum Logopädie, 28 (2014), 4, S. 6-11

DOLLINGER, Anna: Autogrammjäger. In: Trainingaktuell, 25 (2014), 3, S.32-33

DOLLINGER, Anna: Klima-Kurve der Veränderung. In: Trainingaktuell, 25 (2014), 5, S. 27-29

ECKERT, Hartwig: Das Beste, was du besitzt! Gedanken zur Logopädie jenseits von Diagnostik und Therapie. In: Forum Logopädie, 28 (2014), 3, S. 11

- EICHER, Iris: Sprachklarheit durch gezielten Einsatz der Stimme und des Sprechens. In: Praxis Sprache, 59 (2014), 2, S. 116-118
- EILLES-MATTHIESSEN, Claudia: Das Perspektivenrad. In: Trainingaktuell, 25 (2014), 5, S. 33-35
- ESSER, Alexandra; HAUCH, Hanna: Unsere Klasse on air. Im Schülerradio beschreiben und schildern. In: Deutsch – Unterrichtspraxis für die Klasse 5 bis 10, Heft 39 (2. Quartal 2014), S. 12-15
- FORCHHAMMER, Lorenz: Speakers Corner: „Haltung allein hilft nicht“. In: managerSeminare, Heft 195 (Juni 2014), S. 16-17
- FRÖHLICH, Casper: Schluss mit blinden Flecken. Workout für Manager. In: managerSeminare, Heft 192 (März 2014), S. 60-62
- GARCÍA, Isabel: Pimp your Voice. Überzeugend sprechen. In: managerSeminare, Heft 196 (Juli 2014), S. 58-63
- GLOGER, Axel: Aufgeräumt führen. Strategie Simplifizierung. In: managerSeminare, Heft 195 (Juni 2014), S. 26-32
- GLOGER, Svenja: „Das Management muss in die Bütt“. Beratung im dritten Modus. In: managerSeminare, Heft 195 (Juni 2014), S. 10-11
- GLÜCKSELIG, Steffen: Fast wie im Kriminallabor. Stimme und Sprechweise mit Wavesurfer untersuchen. In: Deutsch – Unterrichtspraxis für die Klasse 5 bis 10, Heft 39 (2. Quartal 2014), S. 20-23
- GRAF, Jürgen: Know-how-Vorsprung dank Theorie. In: Trainingaktuell, 25 (2014), 5, S. 6-9
- GROHNFELDT, Manfred: Wie sich Inklusion, Ausbildung und Selbstverständnis der Sprachheilpädagogik gegenseitig bedingen. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In: Praxis Sprache, 59 (2014), 3, S. 161-163
- HANNKEN-ILLJES, Kati: Erzähl dich uns. Identität erzählen. In: Spektrum. Magazin der Staatl. Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. 23 (2014), S. 23
- HAUCK-THUM, Uta: Es war einmal...Tipps für Erzähleregungen. In: Deutsch – Unterrichtspraxis für die Klasse 5 bis 10, Heft 39 (2. Quartal 2014), S. 38-39
- HEILMANN, Christa M.: Rezension von Bose, Ines; Hirschfeld, Ursula; Neuber, Baldur; Stock, Eberhard: Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst (Tübingen, 2013) In: Zs. f. Angewandte Linguistik (ZfAL), Heft 60 (2014), S. 125-130
- HINZ, Lienhard: Heimat in der Sprache. Rezension von Unsere Sprache - Beiträge zur Geschichte und Gegenwart der deutschen Sprache. Schriftenreihe der Neuen Fruchtbringenden Gesellschaft zu Köthen/Anhalt (= Hrsg.). Band 4: Die wahre Heimat ist eigentlich die Sprache. In: Wiener Sprachblätter. Vierteljahresschrift für gutes Deutsch und abendländische Sprachkultur, 64 (2014), 1, S. 15
- HÜTTER, Franz: Train the Brain 2.0. In: Trainingaktuell, 25 (2014), 3, S. 26-28
- HÜTTER, Franz; LANG, Sandra Mareike: Lernen durch Ablenkung. In: Trainingaktuell, 25 (2014), 7, S. 15-17
- HÜTTER, Franz; MARSCH, Vivien: Mythos Hirnforschung. In: Trainingaktuell, 25 (2014), 6, S. 29-31
- IVEN, Claudia; HANSEN, Bernd: Palin Parent Child Interaction Therapy (Palin PCI). Ein Konzept für stotternde Kinder und ihre Eltern. In: Forum Logopädie, 28 (2014), 2, S. 18-23
- JEUK, Stefan: Lernstandserhebungen – Differenzierte Förderdiagnostik sprachlicher Entwicklung in der Sekundarstufe I. In: Unterrichtspraxis, 47 (2014), 6, S. 1-8
- JUMPERTZ, Sylvia: Brisante Beurteilungen. Feedback für Führungskräfte. In: managerSeminare, Heft 193 (April 2014), S. 38-45
- JUMPERTZ, Sylvia: Mögen ist kein Muss. Umgang mit unliebsamen Mitarbeitern. In: managerSeminare, Heft 196 (Juli 2014), S. 42-47
- KAISER-MANTEL, Hildegard: „Unterstützte Kommunikation“. Merkmale des Therapeutenverhaltens. In: Praxis Sprache, 59 (2014), 2, S. 125-128
- KESSLER, Christine: Rezension von Pohl, Inge; Erhardt, Horst (Hrsg.): Sprache und Emotion in öffentlicher Kommunikation. In: Zs. f. Angewandte Linguistik (ZfAL), Heft 60 (2014), S. 142-147 (Keßler)
- KIRCH, Michael; EVERDING, Marcus: Das Klassenzimmer als Bühne. Schule geht Theater – Theater geht Schule. In: Praxis Sprache, 59 (2014), 2, S. 110-112
- KITZ, Volker; TUSCH, Manuel: Unlogisch überzeugen. Psychologische Präsentations-

- tipps. In: managerSeminare, Heft 193 (April 2014), S. 52-56
- KLEMM, Michael; MICHEL, Sascha: Social TV und Politikaneignung. Wie Zuschauer die Inhalte politischer Diskussionssendungen via Twitter kommentieren. In: Zs. f. Angewandte Linguistik (ZfAL), Heft 60 (2014), S. 3-37
- KÖTTER, Robert; KURSAWE, Marius: Design Thinking im Coaching. In: Trainingaktuell, 25 (2014), 4, S. 22-25
- KRESSE, Albrecht: Tuning fürs Training. In: Trainingaktuell, 25 (2014), 6, S. 26-28
- KÜHNE-EISENDLE, Margit; GUT, Jimmy: Hilfreiche Dolmetscher. In: Trainingaktuell, 25 (2014), 5, S. 24-26
- KÜHNE-EISENDLE, Margit; GUT, Jimmy: Kennenlernen mit Karten. In: Trainingaktuell, 25 (2014), 6, S. 32-33
- KÜHNE-EISENDLE, Margit; GUT, Jimmy: Stress, lass nach. In: Trainingaktuell, 25 (2014), 7, S. 24-26
- LAHNINGER, Paul: Zuhören mit allen Sinnen. Gesprächstechnik aus dem Coaching. In: Beilage zu managerSeminare, Heft 195 (Juni 2014), S.20-25
- LITTGER, Heike: Per Tortur zur Bravour. Rhetoriktraining Extrahart. In: managerSeminare, Heft 197 (August 2014), S. 52-57
- LÖHMER, Cornelia; STANDHARDT, Rüdiger: Vom Ich zum Wir. In: Trainingaktuell, 25 (2014), 7, S. 12-14
- MARTENS, Andree: Was treibt wirklich an? Mitarbeitermotivation. In: managerSeminare, Heft 197 (August 2014), S. 18-24
- MARTENS, Andrew: Brauchbare Bilder. Führen durch Visionen. In: managerSeminare, Heft 192 (März 2014), S. 18-23
- MAY, Nathalie; SULZBERGER, Monika: Einmischen und Interessen durchsetzen in der Gesamtlehrerkonferenz. In: Bildung & Wissenschaft (Dezember 2013), S. 36-37
- MOLATORE, Leo: Zwischen Seminarraum und Studio. In: Trainingaktuell, 25 (2014), 7, S. 44-47
- MÜLLER, Annegret: Die Identität der Sprechstimme. In: Spektrum. Magazin der Staatl. Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. 23 (2014), S. 17
- NEUMAIER, Britta: Verständlich, sicher und überzeugend sprechen. In: Deutsch – Unterrichtspraxis für die Klasse 5 bis 10, Heft 39 (2. Quartal 2014), S. 33
- NOLLMEYER, Olaf: Stimmliche Tragfähigkeit und das interaktive Sonagramm. Ein neues Werkzeug der klangorientierten Stimmbildung und –therapie „VoxVisionEar“. In: Forum Logopädie, 28 (2014), 4, S. 12-17
- NUSSECK, M.; RICHTER, B.; ECHTERNACH, M.; DIPLOD, S.; SPAHN, C.: Die Stimme – ein wichtiges Werkzeug im Lehrerberuf. In: b&w, 68 (2014), 3, S. 42-43
- PAPST-WEINSCHENK, Marita: Denken Sie nicht an einen rosa Elefanten.... In: Deutsch – Unterrichtspraxis für die Klasse 5 bis 10, Heft 39 (2. Quartal 2014), S. 34-35
- PAPST-WEINSCHENK, Marita: Mein Name ist Schulte, Martina Schulte. Sich in Vorstellungsgesprächen präsentieren. In: Deutsch – Unterrichtspraxis für die Klasse 5 bis 10, Heft 39 (2. Quartal 2014), S. 24-27
- PAPST-WEINSCHENK, Marita: Moderat moderieren. Wie man Gespräche organisiert und leitet. In: Deutsch – Unterrichtspraxis für die Klasse 5 bis 10, Heft 39 (2. Quartal 2014), S. 16-19
- PAPST-WEINSCHENK, Marita: Sprecherziehung – ein breites Übungsfeld, nicht nur im Unterricht. In: Deutsch – Unterrichtspraxis für die Klasse 5 bis 10, Heft 39 (2. Quartal 2014), S. 31-32
- PAPST-WEINSCHENK, Marita: Von Beruf Sprecherin. Interview mit Katja Ruppenthal (WDR). In: Deutsch – Unterrichtspraxis für die Klasse 5 bis 10, Heft 39 (2. Quartal 2014), S. 36-37
- PAPST-WEINSCHENK, Marita; WEINSCHENK, Markus: Lerntheke zur Sprech- und Stimmbildung. In: Deutsch – Unterrichtspraxis für die Klasse 5 bis 10, Heft 39 (2. Quartal 2014), S. 28-30
- PETERS, Nina: Energie durch Entschleunigung. Achtsamkeit in der Arbeitswelt. In: managerSeminare, Heft 192 (März 2014), S. 38-43
- PRÜSS, Holger (Prüß); RICHARDT, Kirsten: Die Bonner Stottertherapie. Ein patientenorientierter Kombinationsansatz für Jugendliche und

- Erwachsene. In: Forum Logopädie, 28 (2014), 2, S. 6-15
- PTOK, Gabriel: Rhetorische Kommunikation in der Schule. In: VOGEL, Ines C. (Hrsg.): Kommunikation in der Schule. Bad Heilbrunn, 2013. S. 118-135
- REBER, Karin; BLECHSCHMIDT, Anja: Inklusion und Sprachtherapie/Logopädie/Sprachheilpädagogik in Deutschland. Angebote für Kinder und Jugendliche mit Sprachbehinderungen in Schulen. In: Praxis Sprache, 59 (2014), 2, S. 93-105
- REIMANN, Sascha: Zwischen Parlament und Quizshow. In: Trainingaktuell, 25 (2014), 6, S. 44-45
- ROSE, Nico: Fokus aufs Funktionierende. Positive Psychologie. In: managerSeminare, Heft 194 (Mai 2014), S. 44-50
- SCHIMERT, Konstantin: Keine Angst vor Fehlern. Karl Popper in der Serie Philosophie für Manager. In: managerSeminare, Heft 193 (April 2014), S. 62-65
- SCHMETTKAMP, Michael: Das Beste aus beiden Welten. In: Trainingaktuell, 25 (2014), 3, S. 38-41
- SCHMIDT, Wolfgang: Interventionen für kritische Situationen. In: Trainingaktuell, 25 (2014), 6, S. 21-23
- SCHÖNAUER-SCHNEIDER, Wilma: Bausteine zur Lehrersprache: Praktische Umsetzungsmöglichkeiten. In: Praxis Sprache, 59 (2014), 2, S. 119-122
- SCHÜLLER, Anne M.: Nützliche Lobhudelei. In: Trainingaktuell, 25 (2014), 4, S. 40-42
- STACH, Michael: Das Ganze im Griff. Systematische Moderation. In: managerSeminare, Heft 197 (August 2014), S. 38-42
- TISCHLER, Manfred: Mobile Seminarvorbereitung. In: Trainingaktuell, 25 (2014), 4, S. 36-39
- WAGNER, Miriam: Kenne deinen Einfluss! In: Trainingaktuell, 25 (2014), 3, S. 9-11
- WAGNER, Miriam: Trotz Kritik weit verbreitet. In: Trainingaktuell, 25 (2014), 7, S.37-39
- WEIGL, Erich; EIBER, Monika: Inklusion gestalten durch Stärkung der Fachlichkeit an den Kompetenzzentren. Bedeutung der Sprachheilpädagogik in Zeiten von Inklusion. In: Praxis Sprache, 59 (2014), 3, S. 148-149
- WEINSCHENK, Markus: Ein Knoten in der Zunge. Die Aussprache verbessern üben. In: Deutsch – Unterrichtspraxis für die Klasse 5 bis 10, Heft 39 (2. Quartal 2014), S.4-7
- WILLMS, Johannes: Immun gegen Veränderungen? In: Trainingaktuell, 25 (2014), 6, S. 18-20
- ZANG, Jana; STEMMER, Elisabeth: Stottern und Schule. Individueller Nachteilsausgleich und inklusive Unterrichtsgestaltung. In: Forum Logopädie, 28 (2014), 2, S. 24-27
- ZWACK, Julia: Neue Wege aus dem Schachmatt. In: Trainingaktuell, 25 (2014), 7, S. 27-29

## Rezensionen

**BERNHARD, Barbara Maria: Sprechtraining für Schauspieler. Ein Übungsprogramm für Körper, Stimme und Gehör. Leipzig: Henschel Verlag, 2014. 152 S. + CD, € 16,95**

Diese Rezension kann guten Gewissens kurz ausfallen, denn es gibt m. E. nichts Negatives zum neuen Buch der in Wien lebenden und u. a. am Max Reinhardt Seminar lehrenden Kollegin Barbara Maria Bernhard zu monieren. Der Titel beschreibt präzise die Intention und den Inhalt: Schauspieler(innen) werden motiviert, ihre Phonation, Artikulation und Intonation zu trainieren; das Spektrum des Gebotenen reicht vom „achtsamen Warm-Up“ über eine „Anatomische Körperreise“ und ein Einsprechprogramm vor dem Auftritt bis hin zu Tipps zum Chorischen Sprechen. Beigelegt ist eine CD, die zentrale Übungen akustisch partizipierbar macht sowie einige Kostproben professioneller Sprechkunst liefert. Da das Werk zu einem fairen Preis angeboten wird, kann man es nicht nur den Schauspieler(innen) zur Anschaffung empfehlen, sondern auch allen, die in der basalen oder künstlerischen Sprecherziehung arbeiten und ihr Methodenrepertoire erweitern wollen.

Roland W. Wagner

**BEUSHAUSEN, Ulla: Sicher und frei reden. Sprechängste erfolgreich abbauen. 3., durchgesehene Auflage. München. Basel: Reinhardt, 2014. 140 S.; € 19,90**

Das Buch von Ulla Beushausen liegt in der 3. durchgesehenen Auflage vor. Die 1. Aufl. (2000) erschien noch in der rororo

Sachbuchreihe „Fit für den Job“. Bereits mit der 2. überarbeiteten Auflage (2004) hat der Reinhardt-Verlag den Titel in sein Kommunikations-Profil übernommen, noch mit einer fröhlichen jungen Frau auf dem Cover mit dem Hinweis auf ein Trainingsprogramm. Die dritte Auflage nun erschien in der mintgrünen Kommunikationsreihe des Verlags, das Cover schmücken drei freundlich blickende Giraffenköpfe.

Das Buch gliedert sich nach wie vor in sechs unterschiedlich umfangreiche Kapitel. Es beginnt mit einer ausführlichen Darstellung von Sprechangst. Die Autorin klärt, was darunter zu verstehen ist, wie sie sich äußert und welche Ursachen sie haben und wodurch sie hervorgerufen kann. Obwohl die Autorin auch die unterstützende Funktion der Sprechangst für Redesituationen benennt, hätte sich die Rezensentin eine noch deutlichere Differenzierung zwischen Sprechängstlichkeit und Sprechangst (Logophobie) gewünscht.

Im zweiten Kapitel beschreibt Beushausen den Teufelskreis der Angst und wie er sich individuell unterschiedlich ausgeprägt zeigt. Ein interessanter Test bietet die Möglichkeit, seine eigene Sprechangst zu reflektieren.

Es folgen im dritten Kapitel Hilfestellungen „für Eilige“, die jedoch niemals die Seriosität verlassen und deutlich machen, dass es sich „eigentlich“ um einen längerfristigen Veränderungsprozess handeln muss. Sehr deutlich werden auch die „Gegenanzeigen“ (ein kleiner Cognac zur Beruhigung z. B.), die sich manchmal in Ratgebern finden, erörtert.

Kapitel vier widmet sich der Frage, was eigentlich unter selbstsicherem Reden verstanden werden kann, sozusagen in Vorbereitung auf das fünfte Kapitel, das sechs Trainingsbausteine enthält, den Weg zur Überwindung von Sprechängsten zu finden. Beushausen führt in diesen Trainingsbausteinen zur Person des Sprechers/der Sprecherin, leitet über Atemtechnik und einfache Entspannungstechniken hin zur Einstellung der Betroffenen zur öffentlichen Sprechsituation, um schließlich ein systematisches Training aufzubauen. Das Angenehme dieser Trainingsbausteine ist, dass weder sofortiges Gelingen noch dauerhafter Erfolg versprochen werden. Beushausen leitet die Leserinnen und Leser behutsam zu ihren individuellen Erfahrungen, Erwartungen und Vorstellungen. Die Autorin ermutigt zum Ausprobieren, zum Umgang mit den eigenen Schwächen und Stärken und zur Erkenntnis, dass es auch ohne Perfektionismus gelingende Kommunikation gibt, die auch noch Freude machen kann und Bestätigung hervorruft. Allein dafür lohnt sich die Lektüre des Buches.

Bleibt die Frage, wie sich die neue Auflage von den vorherigen unterscheidet.

Es handelt sich um eine „durchgesehene“ Auflage, d. h. Fehler der zweiten Auflage wurden korrigiert und kleinere Änderungen vorgenommen. Die Aufnahme in die „grüne Reihe“ bildet den neuen thematischen Rahmen, der das Buch in einen Zusammenhang mit anderen Publikationen zu kommunikationsorientierten Themen einordnet. Die Cover dieser Reihe, hier die freundlichen Giraffen, sind zweifelsohne alle „eye-catcher“, also Hingucker, ob sie thematisch glücklich zugeordnet sind, verschließt sich manchmal dem Verständnis der Rezensentin.

Die entscheidenden Veränderungen des Buches haben zweifelsohne in der Veränderung von der ersten (rororo) zur zweiten Auflage (Reinhardt) stattgefunden, durch bessere grafische Gestaltung, stärkere Übungsorientierung, klarere Gliederung

und an manchen Stellen behutsamere Sprache.

Die Nachauflage zeigt, dass der Titel nach wie vor gefragt ist, und das möchte die Rezensentin dem Buch auch weiterhin wünschen, damit sich auch zukünftig viele ihrem Rede-Selbstverständnis annähern.

Christa M. Heilmann  
(Heilmann@staff.uni-marburg.de)

**BRISCH, Karl Heinz (Hrsg.) (2014). Bindung und Jugend. Stuttgart: Klett-Cotta. 296 S., 37,95 €. ISBN 978-3-608-94827-1**

Es macht Sinn, bindungsorientierte Sichtweisen auch im Kontext von Sprechwissenschaft und Sprecherziehung zu thematisieren. Denn was unsere Gesellschaft dringend braucht, sind sozial-kompetente junge Leute mit situationsangemessenem Verhalten inklusive gelingender mündlicher Kommunikation. Und was unsere Gesellschaft ebenso braucht, sind junge Leute mit Resilienz / Invulnerabilität, um stressige Situationen zu meistern, überlegt handlungsfähig zu bleiben – auch mit salutogener Wirkung. Mangelt es jedoch umfänglich an derartigen Fähigkeiten sozio-emotionaler Reziprozität, sind auch aus sprechwissenschaftlicher Perspektive die Symptome nach bindungsbasierten Ursachengeflechten zu hinterfragen, die prosozialem Verhalten mit sozial angemessener Kommunikationsfähigkeit im Wege stehen, um daraus schlussfolgernd förderliche Interventionsmaßnahmen in Gang zu bringen. Somit sei dieser Kongressband – herausgegeben von dem renommierten Psychiater, Psychotherapeuten und Nervenarzt Karl Heinz Brisch – auch Fachkräften im Bereich „Mündliche Kommunikation“ anempfohlen als eine sehr informative und zugleich angenehm zu lesende Lektüre.

„Bindung und Jugend / Attachment and Adolescence“ ist der Titel des Tagungsbandes zum internationalen Kongress der Abteilung Pädiatrische Psychosomatik und Psychotherapie am Dr. von Haunerschen Kinderspital der Ludwig-Maximilians-Uni-

versität München vom 13. und 14. Oktober 2012.

In den Beiträgen geht es um psychopathologische Entwicklungen von Jugendlichen und um Möglichkeiten therapeutischer Maßnahmen – verstanden aus bindungsbasierten Zusammenhängen der frühen Kindheit bis in die Adoleszenz; mit dem Blick auf transgenerationale Auswirkungen. Es geht um den Bindungshintergrund von Jugendlichen und immer um „bonding“ und „attachment“ bei Heranwachsenden mit traumatischen Erfahrungen und desorganisierter Bindung.

Jugendliche – mit dem „Blick durch die Bindungsbrille“ betrachtet (Larstone & Moretti, 147), ist ein spannendes Thema, nachdem sich die Bindungsforschung lange Zeit auf das Kleinkindalter konzentriert hatte inklusive Interventionsprogrammen für Mütter von Säuglingen und Kleinkindern. In den letzten zwei Jahrzehnten wurden diese bindungsbasierten Konzepte auch auf spätere Entwicklungsphasen übertragen.

Fachleute internationaler Herkunft aus Forschung und therapeutischer Arbeit erläutern in diesem Kongressband die Zusammenhänge zwischen Bindungssuche und Jugendentwicklung im Kontext entsprechender Studien und beschreiben sowohl präventive als auch vornehmlich therapeutische Wege für diese Heranwachsenden samt Eltern. Am Anfang und am Schluss des Werkes werden rahmengebend Grundbegriffe und Zusammenhänge bindungsbasierter Erklärungsmodelle dargelegt. Im Eingangsbeitrag von Peter Zimmermann & Alexandra Iwanski geht es um Bindung und Autonomie als zwei assoziierten, aber keinesfalls gegensätzlichen Entwicklungsthematiken speziell im Jugendalter. Das Schlusskapitel von Karl Heinz Brisch befasst sich mit Gruppenbindungen, die in diesem Lebensabschnitt favorisiert werden als Bindungsalternativen zu den Dyaden und Triaden des Kindesalters und in denen Chancen für die Selbstsozialisation der Jugendlichen liegen als auch Risiken in

Peergroups mit gestörten Verhaltensmustern. Weiterhin finden sich im Kongressband bindungsbasierte Behandlungsmethoden unter anderem für Jugendliche aus Trennungsfamilien (Sabine Walper), für prokrastinierende Studierende (Andrea Perry), für Heranwachsende mit Bindungsverletzungen und Empathieversagung in der Dyade und Triade (Roger Kobak et al.), für suchtmittelkonsumierende Adoleszente (Ulrike Amann), für Eltern dissozialer, aggressiver, gewalttätiger Jugendlicher (Roseann Larstone & Marlene Moretti), für adoptierte Jugendliche (Christiane Lutz), für traumatisierte junge Kriegsteilnehmende (Raija-Leena Punamäki) und psychotherapeutische Behandlungswege mit ebenfalls bindungstheoretischer Perspektive (Katja Bonnländer, Sandra Wieland).

Verabschieden müssen wir uns von der (noch) weit verbreiteten monokausalen Vorstellung, dass mangelhafte elterliche Liebe und Fürsorge im Säuglings- und Kleinkindalter unweigerlich zu hochgradig änderungsresistenten, neuronalen Schädigungen und damit zu irreversibel festgeschriebenen Verhaltensweisen führe. Gegen eine derartige Annahme eines frühkindlichen Determinismus spricht die gut validierte Erkenntnis von der Plastizität des menschlichen Gehirns sowie von der generellen Plastizität von Entwicklungsprozessen im Jugendalter als aktiver Beitrag der Individuen selbst wie auch intervenierender pädagogischer und psychologischer Maßnahmen; die sich in den förderlichen Settings der therapeutischen Arbeit aller Autorinnen und Autoren dieses Werkes bestätigen im Sinne korrigierender Beziehungserfahrungen durch stützende Therapien im Jugend- und Erwachsenenalter. Wichtig ist immer auch der Einbezug der Eltern bei einer Therapie ihres Nachwuchses. Denn nur wenn eine Veränderung der inneren Repräsentationen der Eltern gelingt, kann sich auch deren Verhalten von einem vordergründig re-agierenden hin zu einem responsiven, das heißt einem feinfühligem, reflexionsfähigen und achtsamen Verhalten weiterentwickeln. Die *Qualität* der Bezie-

hungen zwischen Eltern und Kindern sowie Jugendlichen kristallisiert sich in allen dargestellten Fällen – in den evaluierten Studien wie in den Einzelfallanalysen – als der größte Einflussfaktor auf die Entwicklung des Nachwuchses heraus.

Aber selbst ein Herausgeberband mit Beiträgen renommierter Fachleute mit „Blick durch die Bindungsbrille“ kann nicht alle Wirkzusammenhänge gleichermaßen ausführlich darstellen und zusammenführen. Deshalb sei auf Anschlussliteratur mit weiteren Aspekten zum Thema „Bindung und Jugend“ verwiesen:

(1.) auf Einzelheiten des neuronalen Umbaus im Frontalkortex aller Jugendlichen und bei solchen mit verminderter Stressresistenz (z. B. Crone 2011, Ettrich (Hrsg.) 2004, Pauen (Hrsg.) 2005);

(2.) auf epigenetische Veränderungen bei gehäuften Stresserlebnissen und unsicheren Bindungsgefügen (z. B. Buchheim & Gaschler (Hrsg.) 2012, Nestler 2013);

(3.) auf fehlende Ausdifferenzierungen im Spiegelneuronen-System wegen ungünstiger Umwelt- und Bindungserfahrungen (z. B. Bauer 2010, Keyzers 2013, Ramachandran 2013); ausführliche Darstellung der Wirkzusammenhänge (1.) bis (3.) unter anderem von Jackel in „sprechen“ 2014, 57, 17-29;

(4.) auf eine salutogen orientierte Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (z. B. Opp & Fingerle (Hrsg.) 2008).

Dr. Birgit Jackel

*(Eine ausführliche Fassung der Rezension mit Einbezug von Individuations- und Interaktionstheorien kann bei der sprechen-Redaktion per E-Mail angefordert werden)*

**BROCKMANN-BAUSER, Meike;**  
**BOHLENDER, Jörg E.: Praktische**  
**Stimmdiagnostik. Theoretischer und**  
**praktischer Leitfaden. Stuttgart, New**  
**York: G. Thieme, 2014. 118 S.; € 69,99**  
**(incl. Online-Extras)**

Zur Vermeidung unnötiger Lesezeit sei vorab darauf hingewiesen, dass dieses Buch nicht für „normale“ Sprechwissenschaftler und Sprecherzieher geschrieben wurde, sondern nur jenen hilft, die beruflich im medizinischen Bereich mit Stimmdiagnostik beschäftigt sind. Diese Zielgruppe bekommt allerdings viel geboten.

Meike Brockmann-Bauser und Jörg Bohlander arbeiten am Universitätsspital Zürich in der Abteilung für Phoniatrie und Klinische Logopädie. In den einzelnen Kapiteln beginnen sie i. d. R. mit einer Zusammenfassung der aktuellen Literatur zur diagnostischen Methode und konzentrieren sich anschließend auf die praktische Untersuchung und ihre Auswertung. Unberücksichtigt blieben mangels klinischer Relevanz Beurteilungsverfahren der künstlerischen Stimme und der Sängerstimme.

Ausführlich eingegangen wird auf die Anamnese (incl. Fragenkatalog); berücksichtigt wird ebenfalls die Selbsteinschätzung der Patienten mit Hilfe des VHI (= Voice Handicap Index).

Unter der Überschrift „Perzeptive Untersuchungen“ wird vor allem auf die RBH- und die GRBAS-Skalen eingegangen (RBH = Rauigkeit, Behauchtheit und Heiserkeit; GRBAS = Gesamteindruck der Heiserkeit, Rauigkeit, Behauchtheit, Asthenie/Schwäche, Spannung).

Larygoskopie und Stroboskopie werden im 5. Kapitel vorgestellt; dabei wird profund auf die jeweiligen Vor- und Nachteile hingewiesen; berücksichtigt wurde auch die Hochgeschwindigkeitsglottographie.

Anschließend geht es um „Instrumentelle akustische Analysen“, also um computerbasierte Messungen des Stimmklangs. Stimmumfangsprofile, Irregularitätsparameter (Jitter, Shimmer), Spektrogramme/Sonogramme und kombinierte Parameter (Dysphonia Severity Index) werden mit zahlreichen Beispielen aus der Praxis vorgestellt.

Abgerundet wird die Präsentation der Verfahren durch den Abschnitt „Aerodynamische

sche Messungen“, in dem es um die Ermittlung der Vitalkapazität, der Tonhaldedauer und des Phonationsquotienten geht.

Eine eher kurze Vorstellung eines plausiblen „Indikationsmodells zur Behandlung bei Stimmstörungen“ leitet über zum Kapitel „Beispiele aus der Praxis“, in dem anhand einer einseitigen Stimmlippenlähmung, einer funktionellen Stimmstörung und eines Stimmlippenpolyps die sinnvollen Vorgehensweise bezüglich Anamnese, Diagnostik und Behandlung beschrieben werden.

Das Buch ist nicht billig, aber preiswert. Viele mehrfarbige Abbildungen sorgen für Anschaulichkeit; etliche Beurteilungsbögen (auch in Englisch, Französisch, Italienisch und Türkisch) helfen in der Praxis, ein Fragenkatalog zur Selbstkontrolle ermöglicht effektiveres Lernen. Erwähnenswert sind auch die Online-Materialien, auf die nach dem Kauf des Buches zugegriffen werden kann: 19 Videos mit Larynxbefunden können betrachtet, 24 Audiodateien angehört werden.

Fazit: Für stimmtherapeutisch Tätige und Interessierte eine höchst nützliche Publikation.

Roland W. Wagner

**DECHER, Michael: Stottern bei Jugendlichen und Erwachsenen. Ein Ratgeber für Betroffene und deren Angehörige. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2014. 60 S.; € 9,49**

Die Reihe „Ratgeber für Betroffene und Angehörige“ verfolgt den Anspruch, möglichst verständlich und prägnant die zentralen Informationen zu sprachtherapeutischen und medizinischen Themen zu liefern.

Michael Decher ist ein erfahrener Therapeut; er erreicht dieses Ziel, indem er nach der Ausgangsfrage „Was ist Stottern“ die „Auswirkungen des Stotterns auf den Kommunikationsalltag“ beschreibt und sich anschließend mit den wichtigsten therapeu-

tischen Ansätzen beschäftigt. Vorgestellt werden ferner Selbsthilfe- und Therapeutenvereinigungen (incl. ihrer Adressen). Zuweilen geht es sogar um Fragen, die in den normalen Handbüchern unbehandelt bleiben, z. B. ob Therapierende selbst Stotternde sein bzw. gewesen sein sollten oder woran man unseriöse Therapieangebote erkennen könnte.

Das Büchlein eignet sich nicht nur als leicht lesbare Grundlagenlektüre für die Betroffenen, sondern könnte auch den Studierenden der Sprechwissenschaft und Sprech-erziehung als gute Hilfe bei der Prüfungsvorbereitung dienen.

Wer sich profunder informieren will, kann dies mit Hilfe einer 28 Titel umfassenden Literaturliste.

Roland W. Wagner

**EBERHART, Sieglinde; HINDERER, Marcel: Stimm- und Sprechtraining für den Unterricht – Ein Übungsbuch. Paderborn, Schöningh, 2014, 217 S., € 16,99**

Unter dem Schlagwort „Schlüsselkompetenzen“ ist ein neues Übungsbuch zur Sprecherziehung erschienen. Dieses Werk spricht explizit angehende Lehrer und Lehrerinnen an. Sprechen im Unterricht ist nämlich, laut der AutorInnen, ein „Ausdauer-sport“. Dafür möchten die VerfasserInnen sensibilisieren und beschreiben hierfür anschaulich und nachvollziehbar verschiedene Übungsabläufe zur Stimmstärkung, zum deutlichen Sprechen, zum Auftritt vor der Klasse u. v. m.

Das Autorenteam Dr. Sieglinde Eberhart und Marcel Hinderer sind beide an der Pädagogischen Hochschule Freiburg als SprecherzieherInnen tätig und kommen aus der Praxis.

Das Buch ist in zehn Kapitel unterteilt. Jedem Kapitel steht ein Motto voran.

Das erste Kapitel widmet sich den **Anforderungen des Lehrberufs**. Es wird auch

auf Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund eingegangen. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und die damit verbundene Anforderung an die Lehrperson, trotz neuer Module, die dies im Studium an PHeN in Baden-Württemberg berücksichtigen, wird jedoch nicht erwähnt. Beschrieben werden soziale und personelle Kompetenzen. Auch Kondition und Sprechtechnik finden ihre Erwähnung.

Im zweiten Kapitel geht es um **Feedback**. Dort findet man eine klare Beschreibung des Begriffs und die bekannten Umgangs- und Anwendungsverfahren.

Das dritte Kapitel handelt vom **körperlichen Ausdruck**. Anschaulich beschriebene Übungen und Abbildungen lenken die Aufmerksamkeit auf eine bewusste Körperhaltung vor der Klasse.

Um die **Atmung** geht es im darauf folgenden Kapitel. Von Abspannen nach Coblenzer/Muhar bis „Zimmerlauf“ (auf der Stelle laufen) werden detailliert und nachvollziehbar die Übungen zur Atmung beschrieben. Eberhart und Hinderer gehen auch auf die verschiedenen Atemtypen ein und stellen physiologische Zusammenhänge klar dar.

Zur Stimme gibt es zwei Kapitel; eines zur **Stimme** als solche und ein weiteres zu **Eine starke Stimme für den Unterricht trainieren**. Letzteres beschreibt knapp 20 Übungen zur Stärkung der Sprechstimme. Alle Übungen werden durch knappe, für den Laien verständliche medizinisch-physiologische Erklärungen ergänzt. Das Kapitel zur **Stimme** geht u. a. auf Funktion, Stimmlage, Indifferenzlage und Fehlfunktionen der Stimme ein. Bei der Beschreibung des Stimmensatzes findet der Stimmensatz keine Erwähnung, Schließ- und Sprengensatz werden erklärt..

Den **Stimmauffälligkeiten** wird ein Extrakapitel gewidmet. Mit Erklärungen zu *Heiserkeit*, *Räusperzwang*, *funktionelle Dysphonie*, *Näseln*, *Knödeln*, *Knarren* und *Pressen*. Typische Sprechfehler wie Sigmatismen finden auf einer Seite Erwähnung.

Im Kapitel zur **Artikulation** entdeckt man Hinweise zu Dialekt versus Standardsprache. Außerdem werden die Ausspracheregeln grob skizziert.. Das neueste Nachschlagewerk DEUTSCHES AUSSPRACHEWÖRTERBUCH findet Berücksichtigung.

**Gekonnt vorlesen** beschreibt den Umgang mit prosodischen Merkmalen und betont, wie wichtig es für eine Lehrperson ist, das Vorlesen zu beherrschen.

Das vorletzte Kapitel **Lampenfieber** beschreibt Ursachen, Symptome und Umgang mit diesem Phänomen. Auch hier fehlt es nicht an unzähligen Übungsanregungen und Tipps.

**Führungshaltung im Unterricht** heißt das letzte Kapitel. Hier werden auf die Lehrperson zugeschnitten Angebote zur Körperpräsenz und Klarheit in Anweisungen mit Beispielen gemacht. Der Begriff Classroom-Management wird erläutert. Regeln und Rituale nebst Beschreibungen derselben ergänzen das Kapitel in punkto *Umgang mit Unruhe und Lärm*.

Im Anhang gibt es eine Zusammenfassung häufig gestellter Fragen, z. B. „Wie kann ich lernen, langsamer zu sprechen?“, oder „Kann ich meinen Dialekt abtrainieren?“ Bei den Antworten wird auf die entsprechenden Kapitel verwiesen und kompetente Hinweise vergeben. Die Fragen sind sehr typisch für angehende Lehrer und Lehrerinnen „Was ist der Unterschied zwischen Sprecherziehung und Logopädie?“ macht auch auf die Fachdiskussion unserer Disziplin aufmerksam.

Im Abschnitt **Weitere Hinweise und Adressen** werden der Sprecherziehung affine Institutionen genannt. Ein **Glossar** rundet das Werk ab.

Was fehlt, sind einschlägige neuere Einführungen zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung in der Bibliographie für die weiterbildungswillige Leserschaft.

Das Übungsbuch ist jedoch ein guter Begleiter in den Sprecherziehungsveranstaltungen. Mehr als hundert verschiedene

Übungen werden anschaulich und nachvollziehbar beschrieben und können durch eine Übersicht schnell nachgeschlagen werden. Wertvolle Tipps zu allen Bereichen ergänzen das Übungsbuch. Dies mag Studierende motivieren, die Übungen zu verinnerlichen und nach den Veranstaltungen selbstständig durchzuführen. Für AutodidaktInnen sind viele Übungen zur Atmung und Stimme eher ungeeignet, da professionelles Feedback fehlt. Das Buch schafft Bewusstheit für die stimmlichen Herausforderungen vor der Klasse und macht dabei auf den Stellenwert der Sprecherziehung und Sprechwissenschaft in der Gesellschaft aufmerksam.

Ich wünsche dem Werk eine große Verbreitung unter Fachleuten und Lehramtsstudierenden, was bei dem erschwinglichen Preis auch möglich sein müsste.

Andrea Brunner

**ECKERT, Hartwig; KAMBACH, Andreas:** *Dynamisch verhandeln. Entscheiden, was andere entscheiden.* Reinhardt Verlag München/Basel 2014. 157 S., 6 Abb., 2 Tab., 16,90 €.

ISBN-Nr. 978-3-497-02268-1 (print), 978-3-497-60170-7 (e-book)

Der Sprachwissenschaftler und Trainer Hartwig Eckert hat gemeinsam mit Trainer Andreas Kambach ein Buch vorgelegt, das sich mit dem Titel „*Dynamisch verhandeln*“ zunächst in die lange Reihe von Büchern über Verhandlungsstrategien einreicht. Der Untertitel „*Entscheiden, was andere entscheiden*“ könnte zunächst verwirren, führt jedoch bereits in das Konzept des Buches hinein: Wenn Verhandeln zu einem für beide Seiten akzeptablen Ergebnis unter beiderseitiger Gesichtswahrung führen soll, bedarf es auch eines reflektierten Umgangs mit Sprache unter Berücksichtigung einiger Grundregeln.

Die Autoren führen sozusagen als Basis ihres Konzepts das „*konzidierte Territorium*“ (S. 22) ein, d.h. die Anregung, bereits „zu-

gestandene“ (konzidierte) Anteile des Verhandlungsgegenstandes explizit „festzuklopfen“. Sie stellen dieses positive Aufgreifen von offenen Möglichkeiten während des Verhandlungsverlaufs in einen Gegensatz zu der von ihnen so formulierten „*kommunikativen Werkseinstellung*“. Diese bezieht sich auf unsere reflexartigen Reaktionen in gewohnten Mustern von Paarsequenzen (Vorwurf – Zurückweisung; Angriff – Verteidigung etc. S. 12).

Eckert/Kambach können zeigen, wie sich eskalierende Situationen oder Sackgassen-Situationen mit dem Prinzip des konzidierten Territoriums auflösen bzw. deeskalieren lassen. In zwei großen Beispielkapiteln demonstrieren die Autoren exemplarisch, welche Schwierigkeiten durch ein starres Pro-Kontra-Gespräch entstehen können und wie der Verlauf bei gleichen Voraussetzungen durch ihr Konzept des dynamischen Verhandeln mit dem Abstecken des konzidierten Territoriums in einen erfolgsgeleiteten Prozess geleitet werden kann.

Die Einführung der Kommunikationsmaximen nach Paul Grice ist für den sprachlichen Handlungsprozess des Verhandeln zwar zielführend und sinnvoll, gewinnt jedoch nicht die anwendungsorientierte Klarheit wie andere Textpassagen.

Das Buch ist graphisch gut gestaltet, übersichtlich aufgebaut und durch optisch hervorgehobene „Info-Boxen“ auf das Wesentlichste orientiert. Sprachlich schwankt der Text manchmal zwischen sehr fachsprachlich („...die Unterscheidung zwischen Assertion und Präsupposition als weitere Möglichkeit, von der Stagnation der kommunikativen Werkseinstellung zu dynamischer Verhandlung zu gelangen...“ S. 54) bis sehr trivial („Zuhören und die Klappe halten allein eröffnet nicht den Zugang...“ S. 57). „Schmunzelpassagen“, mit einem Smiley markiert, lockern auf und führen gezielt zu einem neuen Konzentrationsaufbau beim Lesen der nachfolgenden Textteile.

Mit den Erkenntnissen von „*Dynamisch verhandeln. Entscheiden, was andere entscheiden*“ allein, lassen sich sicherlich sel-

ten erfolgreiche Verhandlungen führen. Den Autoren Eckert und Kambach ist es jedoch mit ihrem Buch gelungen, den Fokus auf die sprachliche Ebene des Verhandeln zu lenken, die andere Publikationen deutlich vernachlässigen.

Da ihnen dieser Exkurs anschaulich, beispielbezogen und anwendungsorientiert gelingt, schließt diese Publikation eine Lücke im bisherigen Angebot zu diesem Thema.

Ich wünsche dem Buch eine interessierte, aufmerksame und reflektierende Leserschaft.

Christa M. Heilmann

**KANITZ, Anja von: Feedbackgespräche. Taschen Guide, Freiburg: Haufe, 2014. 127 S. € 6.95. ISBN 978-3-648-04966-2.**

Mit diesem „Taschen-Guide“ liegt eine weitere kleine Publikation aus dem Haufe-Verlag vor, die dem Thema „Mündliche Kommunikation“ gewidmet ist. Die Reihe wird vom Verlag konsistent vervollständigt bzw. erweitert.

Die vorliegende Publikation von Anja von Kanitz, die auch „Gesprächstechniken“ (2004, <sup>3</sup>2008 und in der „Best-of-Edition“ des Haufe-Verlags <sup>2</sup>2012 gemeinsam mit Christine Scharlau) und „Emotionale Intelligenz“ (2011) veröffentlicht hat, widmet sich ausführlich den Feedback-Gesprächen.

Von Kanitz beschreibt im ersten Kapitel zunächst, was Feedback eigentlich ist, wie es sich von Gesprächen mit anderen Zielstellungen unterscheidet und warum Gesprächsbeteiligte das Feedback-Geben und das Feedback-Nehmen als Chance wahrnehmen können.

Wohlthuend bereits in diesem ersten Kapitel ist die klare Darstellung eines inzwischen schillernd gewordenen Phänomens, die terminologische Abgrenzung gegenüber Formen der Bewertung und Beurteilung oder gar Ver-Urteilung.

Im zweiten Kapitel umreißt die Autorin die äußeren Rahmenbedingungen und die inneren Einstellungsvoraussetzungen, die gegeben sein müssen, um ein wertschätzendes, differenziertes und von Empathie getragenes Feedback geben und annehmen zu können. Dieses Kapitel erscheint der Rezensentin besonders wichtig, da es eine Abgrenzung gegenüber schnellen Urteilen, als Feedback maskiertes Mobbing und Bewertungen deutlich macht.

Das dritte Kapitel befasst sich mit unterschiedlichen beruflichen Situationen, in denen Feedback vorkommt. So werden die kollegiale Ebene, das Team, die Vorgesetzten-Situation und das 360°-Feedback beleuchtet. In diesem Kapitel wird auch die Nähe der Autorin zur TZI (Themenzentrierte Interaktion) deutlich, indem sie anhand dieses Modells zeigen kann, wie ein gutes Feedback die Team-Balance zu stärken vermag.

Das vierte und letzte Kapitel ist dem Empfangen eines Feedbacks gewidmet. Hier geht es neben den bekannten Regeln (in Ruhe zuhören, sich nicht verteidigen, nachfragen, Perspektivwechsel etc.) vor allen Dingen um Situationen, die von einem unangemessenem Feedback geprägt sind. Anja von Kanitz stellt ausführlich Verhaltensmöglichkeiten dar, wenn im Feedback z. B. falsche Motive unterstellt werden, die Fakten nicht stimmen, Vorwürfe geäußert werden etc.

Zu allen Unterthemen des Buches finden sich konkrete Beispiele, anhand derer die erläuternden und einführenden Informationsteile praktisch nachvollziehbar werden.

Mit diesem „Taschen-Guide“ hat der Verlag eine Publikation vorgelegt, die das Thema „Feedback“ knapp, fachlich solide, sprachlich gut verständlich und durch die vielen praktischen Beispiele sehr anschaulich behandelt. Es wird deutlich, dass es sich um einen Prozess handelt, der große Chancen für das „Miteinander-Sprechen“ bietet, bei nachlässigem Einsatz aber auch viele „Fallen“ birgt.

Vom Verlag würde sich die Rezensentin wünschen, dass er mehr Raum für Referenzen auf die Fachliteratur zuließe. Mit der sehr knapp zu haltenden Literaturliste gehen einerseits Ideen-Urheberschaften verloren, andererseits wird den Leserinnen und Lesern die Weite der weiteren Fachkompetenzen nicht eröffnet.

Ich wünsche dem Buch eine aufgeschlossene Leserschaft, die interessiert ist, mit konstruktivem Feedback die Kommunikationskultur insbesondere in Teams zu verbessern.

Christa M. Heilmann  
Heilmann@staff.uni-marburg.de

**KARNATH, Hans-Otto; GOLDENBERG, Georg; ZIEGLER, Wolfram (2014): Klinische Neuropsychologie - Kognitive Neurologie. Stuttgart: Georg Thieme Verlag, ISBN-13: 9783131767219, 347 S.**

Wenn im neurowissenschaftlich-klinischem Bereich vom „Karnath“ gesprochen wird, so sind üblicherweise die zwei einschlägigen Lehrbücher unter der Herausgeberschaft Hans-Otto Karnaths *Neuropsychologie* (2006, 763 Seiten, Springer 2. Aufl.) und *Kognitive Neurowissenschaften* (2012, 898 Seiten, Springer 3. Aufl.) gemeint, die hinsichtlich der Aktualität und Umfänglichkeit als handlungsleitend angesehen werden. Insofern ist der „Karnath“ inzwischen so etwas wie eine Institution. Bemerkenswert erschien daher die Ankündigung des Thieme Verlages, ein Taschenbuch dieses Herausgebers und Mitautors zu dieser Thematik zu veröffentlichen. Mit dieser Ausgabe will man sich an Psychiater, Psychotherapeuten, Psychologen und Logopäden wenden, die im Rahmen der Rehabilitation hirngeschädigter Patienten mitwirken. Insofern erscheint es naheliegend, sich innerhalb dieses Buches die Kapitel anzuschauen, die für klinisch arbeitende Sprechwissenschaftler von besonderem Interesse sind.

Während sich die beiden oben genannten Bücher hinsichtlich der Thematik und Auto-

ren sehr ähneln, fällt beim neuen Taschenbuch des Thieme Verlags zunächst auf, dass für viele der identischen Themen andere, meist jüngere Autoren gewonnen werden konnten. Das Kapitel zu *Aphasien* (Autorin Dorothea Weniger) berücksichtigt neben symptomatischen Gegebenheiten diagnostische, pathophysiologische, prognostische Aspekte und auf zwei Textseiten therapeutische Möglichkeiten. In der Klassifikation wird dabei dem etablierten, nach neuerem Verständnis jedoch etwas in die Jahre gekommenen Syndromansatz gefolgt. Auch im Bereich der Diagnostik werden neben dem *Aachener Aphasietest* lediglich der *AABT* und das *Bielefelder Aphasienscreening* genannt, ohne auf die Stärken und potentiellen Möglichkeiten der modellorientierten Einzelfalldiagnostik einzugehen. Im Bereich der Pathophysiologie wird hingegen auf moderne Arbeiten verwiesen, so beispielsweise auf die zwei Verarbeitungsrouten der Wortverarbeitung. Erstaunlicherweise werden dabei die zwei federführenden Autoren Hickok und Poeppel als Quelle nicht erwähnt. Weiter kommen subkortikale Aphasien zur Ausführung, deren Bedeutung bzw. Mitbeteiligung bei Sprachstörungen erst in den letzten beiden Jahrzehnten zunehmend erkannt wurde. Während in den oben genannten Büchern auch andere Ansichten referiert werden (z. B. Ackermann, Friederici, de Blezer) ist das im hier vorgestellten Taschenbuch nicht der Fall. Den Bereich der *neurogenen Sprechstörungen* referiert Wolfram Ziegler, der ähnlich wie in vergleichbaren Publikationen der Vergangenheit die Thematik lehrbuchhaft und solide darstellt. Hier wären Verweise auf aktuelle Studien, auf die sich das Besprochene bezieht, wünschenswert gewesen. Die Schriftverarbeitungsstörungen *Dyslexien* und *Dysgraphien* (Ingrid Aichert und Anja Wunderlich) orientieren sich wie derzeit üblich am Logogenmodell. Dabei werden schlüssig diagnostische und therapeutische Kurzhinweise aus den klinischen Beschreibungen abgeleitet. Vergleichsweise ausführlich werden die *Akalkulien* (Klaus Will-

mes und Elise Klein) behandelt. In diesem Kapitel wird auch die neuronale Verortung von Teilleistungen bei der Zahlenverarbeitung referiert und der häufig zu beobachtende Zusammenhang zu Aphasien thematisiert. Auch den *Demenzen* (Stefanie R. Schulz und Jörg B. Schulz) ist ein umfangreiches Kapitel gewidmet. Diese Thematik war in den beiden oben genannten Lehrbüchern hingegen etwas kurz gekommen. Inhaltlich wird hauptsächlich auf medizinische Aspekte Bezug genommen, der damit assoziierte und in Zukunft immer mehr relevante Bereich der *kognitiven Dysphasien* bleibt unerwähnt. Die direkt über den sprachtherapeutischen Bereich hinausgehenden Kapitel thematisieren zerebrale Sehstörungen, Agnosie, Apraxie, Amnesie, Aufmerksamkeitsstörungen, Orientierungsstörungen, Neglecte und emotionale Verhaltensstörungen.

Die meisten der vorgebrachten kritischen Anmerkungen können auf die Tatsache zurückgeführt werden, dass im Rahmen eines Taschenbuches niemals die Vollständigkeit eines einschlägigen Lehrwerks erreicht werden kann. Diese Beschränkung zeigt sich auch in der Aufbereitung nahezu des gesamten Buches: illustrierende Abbildungen und Tabellen finden sich nur selten. Auch Quellen werden nur als Ziffer indiziert. Hingegen sind Definitionen und Merksätze farblich markiert und können somit auch beim Überfliegen leicht gefunden werden. Alles in allem kann das Buch all jenen empfohlen werden, die sich als Therapeuten oder Angehörige anderer Berufsgruppen beispielsweise im Kontext von Rehabilitationsteams schnell einen Überblick über bestimmte neuropsychologische Belange verschaffen möchten. Ein gut geführtes Register führt hierbei rasch zu den gesuchten Abschnitten. Wer sich hingegen vertiefend mit grundlegenden neurogenen Störungsbildern beschäftigen möchte bzw. nach weiterführender Literatur sucht, sei auf die oben genannten Lehrwerke verwiesen, insbesondere auf die *Kognitiven Neurowissenschaften*.

Wieland Kranich

**MEYER, Barbara E.: Rhetorik für Lehrerinnen und Lehrer. Mit Download-Materialien. Weinheim, Basel: Beltz, 2014. 136 S.; €19,95**

Dass an den meisten Hochschulen in der Lehrerbildung das Thema „Rhetorik“ keine große Rolle spielt, dürfte bekannt sein. Auch das entsprechende Lektüreamanagement blieb bislang überschaubar. Davon motiviert brachte jetzt die Münchner Sprechwissenschaftlerin und Pädagogin Dr. Barbara E. Meyer im renommierten Beltz-Verlag ein Buch heraus, das sowohl für das Selbststudium als auch zum Einsatz in der Lehre konzipiert wurde.

So werden die Leser gleich im Eingangskapitel „Über Rhetorik und dieses Buch“ mit einem kleinen Rhetorik-Quiz aktiviert. Dabei verwunderte es mich, dass der im Jahr 100 n. Chr. verstorbene Quintilian als erster Universitätsprofessor für Rhetorik bezeichnet wird, wo doch die älteste europäische Universität erst 1088 in Bologna gegründet wurde.

Sehr praxisbezogen beschäftigt sich der nächste Abschnitt mit dem Vorbereiten. Hier werden didaktische Erkenntnisse mit den klassischen Techniken der *Inventio*, *dispositio*, *elocutio* und *memoria* verbunden. Doch auch modernere Ansätze werden berücksichtigt, z. B. die SMART-Strategie (= spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch und terminiert), die Taxonomien nach Bloom und Fink oder die Zukunftsperspektive von Wiggins („Was sollen die Schüler in fünf Jahren noch wissen?“). Hilfreich sind zur Vorbereitung ferner ausführliche Listen und Beispiele zur Sammlung von Ideen und Argumenten. Ergänzend findet man auch die Struktur der „harten Nachricht“ von Elmar Bartsch sowie die Fünfsätze, die aus einer Beltz-Publikation von Peter Kürsteiner ohne Hinweis auf die echten Quellen vorgestellt werden.

Der Hauptabschnitt 2 beschäftigt sich mit dem Unterrichten, differenziert in „Erklären“, „Erarbeiten“ und „Anleiten“. Inhaltlich

geht es dabei vorrangig um die Körpersprache, die Wortwahl, die Stimme, den Medieneinsatz, um Fragen, Impulse geben. Übungen initiieren, Diskussionen leiten.

Ein kürzerer Abschnitt zum Nachbereiten rundet das Gebotene ab; einige Kopiervorlagen stehen kostenlos im Internet zum Download bereit.

Was fehlt? Rhetorik in der Schule bedeutet nicht nur Unterrichten, sondern auch beraten, prüfen, Streit schlichten, Konferenzen absolvieren, Elterngespräche führen sowie den Schüler(innen) Hilfen bei späteren Bewerbungen oder Verhandlungen anzubieten. Hierzu würde ich mir bei einer Neuauflage einige zusätzliche Kapitel wünschen.

Summa summarum ein gut lesbares, informatives und hilfreiches Buch.

Roland W. Wagner

**ROGGENKAMP, Alexander; ROTHER, Torsten; SCHNEIDER, Jost: Schwierige Elterngespräche erfolgreich meistern. . Das Praxisbuch – Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. Donauwörth: Auer: 2014. 128 S.; € 23,50**

„Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung“ versprechen die drei Autoren im Untertitel ihres „Praxisbuchs“. Nun also wieder ein Ratgeber mehr, diesmal für den auch gesellschaftlich immer mehr in den Fokus der Aufmerksamkeit rückenden Bereich Schule?

Schon die Aufmachung des Buches im DIN-4 Format signalisiert: Das ist nichts für die Hosentasche, mal eben drüber lesen und schon weiß ich Bescheid. Wer hier Tipps für schwierige Elterngespräche sucht, muss sich, da die Kapitel aufeinander aufbauen, auf eine ernsthafte Lektüre des „Praxisbuchs“ einlassen. Enttäuscht werden auch alle, die sich mithilfe eines Index' mal schnell über einzelne Aspekte schlau machen wollen. Dennoch, wichtige Phänomene wie „Reaktanz“, „das innere Team“, Techniken wie „Reframing“, „akti-

ves Zuhören“ etc. sind über die Untertitel der Kapitel rasch auffindbar.

Nicht Patentrezepte will dieses Buch liefern, sondern Hilfe zur Selbstreflexion anbieten, um die eigenen Kompetenzen zu verbessern, aus Fehlern zu lernen und zu testen, inwieweit man die für ein gelingendes Konfliktgespräch erforderlichen Bedingungen erfüllt (S. 89). Dieser von den Autoren formulierte Anspruch setzt eine gewisse Bereitschaft zum Engagement voraus. Mit der Lektüre allein ist es nicht getan.

Um es gleich vorweg zu nehmen: Die Mühe lohnt sich. Das Autorenteam hat, auf der Grundlage vieler in Lehrerseminaren gewonnenen Erfahrungen, ausgehend von soliden Kenntnissen im Bereich Gesprächsrhetorik, wovon das umfangreiche Literaturverzeichnis zeugt, ein überzeugendes Konzept erstellt, wie Lehrer\*innen sich effizient auf ein schwieriges Elterngespräch vorbereiten können.

Berücksichtigt in diesem Konzept wird auch und vor allem die eigene Lehrerpersönlichkeit, die es immer wieder zu reflektieren gilt: Welche Rolle nehme ich gerade in diesem Gespräch ein? Wie wirke ich auf die Eltern? In welcher Gesprächsphase befinden wir uns gerade? Wie kann/ muss ich das anliegende Problem formulieren, damit die Eltern sich auf das Gespräch und eine mögliche Lösungsfindung einlassen? Zu diesen und vielen anderen Fragen finden sich in dem Buch Anregungen, Ratschläge und auch Übungen.

Schon die Kapitelüberschriften signalisieren das Grundproblem, das dem Werk zugrunde liegt. Was ist eigentlich ein schwieriges Elterngespräch, aus wessen Sicht schwierig? Sind die Eltern schwierig, ist der Sachverhalt schwierig? „Was macht Gespräche mit Eltern eigentlich (manchmal) so schwierig?“ (vgl. Kapitel 1). Ausgehend von diesen Fragen entwickeln die Autoren ein Konzept, das immer wieder auch auf die Erfahrungen in den Seminaren mit Lehrer\*innen zurückgreift, wodurch eine Nähe zum Schul-Alltag hergestellt wird. So mancher ratsuchende Lehrer wird bei der Lek-

türe das ein oder andere Problem wiedererkennen.

Querverweise zu anderen Kapiteln vernetzen die notwendigerweise zunächst differenzierten Aspekte „Typen von Gesprächen“ (Kapitel 2), Erläuterung des Begriffs: „Was ist eigentlich Beratung?“ (Kapitel 3), Darstellung der „Rahmenbedingungen“ für ein „gelungenes Gespräch“ (Kapitel 4), Benennung der „Gesprächsphasen“ (Kapitel 5) und schließlich das ausführliche Kapitel 6, die Auseinandersetzung mit dem zentralen Problem: „Konflikten vorbeugen – mit Konflikten umgehen“.

Dass dieses Praxisbuch nicht als Ratgeber nach dem Prinzip: Da ist ein Problem – hier ist die Lösung verstanden werden, sondern vor allem dabei Hilfestellung leisten will, die „eigene[n] Gesprächskompetenzen zu verbessern“, wird schon im Vorwort ausdrücklich betont. Eingelöst wird dieser Anspruch durch eine ausführliche Darstellung und Erläuterung von Gesprächstechniken (Kapitel 7) und eine umfangreiche Sammlung von Materialien im Anhang, mit deren Hilfe sich die Lehrer\*innen in diesen Kompetenzen üben können.

„In der Literatur zum Thema Beratung wird ausführlich thematisiert, ob Beratung lösungsorientiert oder problemorientiert zu sein hat. Seit einigen Jahren gilt die lösungsorientierte Beratung als der Königsweg.“ (S. 19)

Lehrer-Elterngespräche sind i.d.R. Beratungsgespräche, oft Konfliktgespräche. Damit diese den gewünschten Erfolg haben können, nämlich zu einem für alle Beteiligten zufriedenstellenden Ergebnis, zu einer Lösung zu gelangen, gibt es einiges zu bedenken.

Dass die Lehrerrolle sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend gewandelt hat, ist ein Allgemeinplatz. Die Autoren erläutern ausführlich, wie man sich als Lehrer seiner unterschiedlichen Rollen im Gespräch bewusst werden und sich in den unterschiedlichen Phasen des Gesprächs (Kapitel 5) entsprechend angemessen ver-

halten kann (Kapitel 3) und wie man die passenden Rahmenbedingungen für das Gespräch schafft (Kapitel 4).

Eine gute Vorbereitung des Gesprächs ist unerlässlich. Nur scheinbare Selbstverständlichkeiten werden von den Autoren noch einmal ausdrücklich genannt wie z.B.

- Vermeiden von Tür- und Angelgespräche, so dringlich sie auch scheinen mögen – Welcher Kollege kennt diese Situation nicht?
- Schaffen einer ruhigen Atmosphäre in einem abgeschlossenen Raum, möglichst ohne „Tischbarrieren“ – Notorische Raumknappheit in vielen Schulen lässt auch dies durchaus zu einem Problem werden. etc.

Elterngespräche führen gehört zu den wesentlichen Aufgaben eines Lehrers, werden entsprechend rasch zur Routine. Diese aufzubrechen und aus der Distanz vorab die „vier Herausforderungen“ (S. 27), als Gesprächsleiter, als inhaltlich Betroffener, als pädagogischer Experte und als Berater zu reflektieren, hilft das Phasenmodell (A. Roggenkamp). Schritt für Schritt lässt sich anhand des vorgestellten Modells der Gesprächsverlauf antizipieren.

In allen Phasen sollte dabei „Wertschätzung“ signalisiert werden, betont Roggenkamp (S. 27). Wie die Lehrperson durch eigenes Gesprächsverhalten zum Gelingen des Gesprächs beitragen kann, lässt sich im 6. Kapitel nachlesen. Beispiele aus dem Alltagsgeschehen helfen dabei, den Blick für konfliktträchtige Situationen zu schärfen, Eskalationsmechanismen zu erkennen. Wie man diesen begegnet, kann der Lehrer in Übungen testen, die sich im Anhang befinden, z.B.: Welches sind **meine** roten Punkte (S. 97)? Wie gehe ich mit Angriffen um (S. 99)? Wie lerne ich, aufmerksam zuzuhören (S. 105)? Wie reagiere ich auf Elternäußerungen (aktives Zuhören)?

Im 7. Kapitel finden sich zu diesen und vielen anderen Gesprächstechniken ausführlich kommentierte Beispiele und hilfreiche Anregungen zum Argumentieren, die aller-

dings da ihre Grenzen finden, wo das Gespräch von vornherein von Konfrontation geprägt ist, die Eltern „unbelehrbar“ sind, wie Roggenkamp einräumt (S. 72). Bemerkungen wie diese unterscheiden einmal mehr dieses „Praxisbuch“ wohltuend von Ratgebern, die für jedes Problem eine Lösung offerieren.

„Schwierige Elterngespräche erfolgreich meistern“ verspricht der Titel des Buches.

Wie man mit den Hilfestellungen und Tipps umgeht, bleibt allerdings in der Verantwortung der Lehrer\*in, auch wenn nicht nur das Gespräch mit den Eltern, sondern die Eltern selbst schwierig sind. Dass der Erfahrungshorizont auch der Eltern, die Lebenssituation der Familie allgemein eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt in der Bereitschaft der Eltern, sich auf ein Gespräch einzulassen, wird in Kapitel 9 thematisiert.

So empfehlenswert die Lektüre dieses Buches ist, sie wird allerdings selbst dem motivierten Leser nicht immer leicht fallen.

Die Zweispaltigkeit der Seiten, die vielen Einschübe durch Kästchen versuchen offensichtlich eine Bleiwüste zu vermeiden, erleichtern allerdings die Lektüre nicht immer, da die vielen Überschriften oft nach einem nicht erkennbaren hierarchischen Schema gesetzt werden, so dass nicht immer klar ist, ob es sich um einen Unterpunkt oder um einen eigenständigen Punkt handelt.

Hilfreich sind die mit einem i gekennzeichneten Kästchen, die Wichtiges hervorheben. Leider geschieht dies aber auch nicht ganz konsequent, so dass bunt gemischt mal einzelne Begriffe, mal Definitionen, mal Literaturangaben, mal Kommentare zu lesen sind. Eine klarere Strukturierung wäre hier wünschenswert.

Nicht ganz nachvollziehbar ist auch, warum einzelne Übungen sowohl in den Kapiteln als auch in der Materialsammlung im Anhang auftauchen, zumal Hinweise auf die jeweils passenden Übungen im Kapitel erfolgen.

Fazit: Von diesem Buch profitieren alle Lehrpersonen, denen es ein echtes Anliegen ist, mit Eltern in konfliktreichen Gesprächen gemeinsam zu einer Lösung zu finden – zum Wohle des Kindes.

*Cornelia Ertmer: Sprecherzieherin und Lehrerin für Deutsch, Praktische Philosophie, Darstellen und Gestalten.*

**RÖTTGEN, Marion: Kindheiten. Kurzgeschichten. Stuttgart: Verlag opus magnum, 2012. 103 S.; € 9,90**

**RÖTTGEN, Marion: Schlimme Geschichten. Stuttgart: Verlag opus magnum, 2013. 130 S.; € 12,90**

Vielen von uns ist Marion Röttgen als Inhaberin des Stuttgarter Instituts FON für Logopädie und Weiterbildung bekannt, manche wissen, dass sie nicht nur Sprecherziehung und Logopädie studiert hat, sondern auch in Literaturwissenschaft promoviert wurde. Seit einiger Zeit arbeitet sie wieder als Schriftstellerin. In der „Edition Amici“ sind von ihr in den letzten beiden Jahren zwei eher schmale Bände mit Erzählungen erschienen. Nun werden sich einige fragen, was diese mit der Zeitschrift Sprechen zu tun haben, in der ja eigentlich ausschließlich wissenschaftliche Publikationen rezensiert werden.

Drei Gründe gibt es vor allem, die einen Erwerb der beiden Bücher rechtfertigen könnten. Der erste dürfte für die Sprechkünstler besonders relevant sein: Die Texte eigneten sich dank ihrer Kürze und ihrer unprätentiösen Stilistik sehr gut zum Vorlesen (irritierend fand ich dabei nur, dass bei wörtlichen Reden konsequent auf Anführungszeichen verzichtet wurde), zum Unterrichten und für Transfer-Übungen bei der Arbeit mit der Stimme. Der zweite Grund mag die Älteren unter uns überzeugen, indem die Geschichten eigene, nostalgische Erinnerungen wecken. Und der Grund Nr. 3 könnte allen kommunikativ Interessierten gefallen, denn sie bekommen viele anschaulich beschriebene Beispiele gelin-

gender und misslungener, symmetrischer und komplementärer Kommunikation.

Roland W. Wagner

**SICK, Ulrike: Poltern. Theoretische Grundlagen, Diagnostik, Therapie. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart: Thieme, 2014. 238 S.; € 49,99**

Die 2004 erschienene erste Auflage dieses Buches wurde bereits im sprechen-Heft 43 ausführlich vorgestellt. Damals schrieb ich als Fazit „Alle meine Erwartungen an ein therapeutisches Standardwerk wurden erfüllt. Wer künftig Polterer *lege artis* behandeln will, kommt an Ulrike Sicks Buch nicht vorbei.“

Zehn Jahre vergingen, die Neuauflage umfasst eine Seite mehr und wurde über 20 Euro teurer. Berechtigt ist deshalb die Frage, ob sich für Besitzer der ersten Auflage der zusätzliche Kauf lohnt. Immerhin wurden 65 zwischenzeitliche Neuerscheinungen in der Literaturliste aufgeführt und in den Text eingearbeitet. Auch gibt es seit 007 die ICA (International Cluttering Association), deren Konferenzergebnisse ebenfalls berücksichtigt werden konnten. Ferner bietet der Verlag den Buchkäufern diverse Online-Materialien an, mit denen die im Anhang abgedruckten Materialien /z. B. Diagnosebögen) kostenlos heruntergeladen werden können.

Abschließend eine Warnung: Im Internet, z. B. bei Amazon, wird von einigen Händlern weiterhin die erste Auflage von 2004 angeboten – allerdings zum Preis der Neuauflage!

Roland W. Wagner

**WILDEMANNS, Anja; VACH, Karin: Deutsch unterrichten in der Grundschule – Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten. Seelze: Kallmayer i. Ve. mit Klett, 2013, 247 S., € 23,95**

Heute werden Kompetenzen und deren Bereiche vermittelt und nicht Inhalte, Stoffe

oder Themen. Dieser Ansatz ist in fast allen Bildungseinrichtungen zu beobachten. Vor allem in der Schule soll so unterrichtet werden und Lehrpläne werden auf diesen Paradigmenwechsel hin verändert. Somit geht auch eine Veränderung im Studium zukünftiger LehrerInnen einher. Für Lehrende bedeutet dies ein Umdenken, jedoch Lehrende unseres Metiers erkennen viele Parallelen zu unserem Prinzip zu lehren und zu begleiten. Es handelt sich nämlich um mehrere Kompetenzbereiche von besonderer Bedeutung: *Sprechen und Zuhören, Lesen, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* und *Deutsch als Zweitsprache*. Außerdem sind *Unterrichtsformen und -methoden* sowie *Leistungsfeststellung und -bewertung* relevante Themen auch in unserem Fach, die als Kompetenzbereiche explizit Berücksichtigung finden. Maßgeblich beteiligt an der Benennung, Formulierung und Ausarbeitung der Kompetenzbereiche für die Schule ist aus unseren Reihen die Sprechwissenschaftlerin Marita Pabst-Weinschenk.

Die beiden Autorinnen sind Professorinnen für das Fach Deutsch an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Anja Wildemanns Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Schriftspracherwerb, Sprachlicher Anfangsunterricht, Mehrsprachigkeit und Multiliteralität. Die Spezialgebiete Karin Vachs erstrecken sich über Literarisches Lernen, Kinder- und Jugendliteratur sowie Lese- und Medienkultur. Dies garantiert einen detaillierten Einblick in fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ansätze in Bezug auf Diagnose und Förderung der Kompetenzbereiche im Deutschunterricht bei Schülerinnen und Schülern.

Das Werk ist in fünf Kapitel unterteilt. Das erste Kapitel „Deutschunterricht im Wandel“ beschreibt die Veränderung der Bildungsrichtlinien durch den PISA-Schock. Der Kompetenzbegriff wird genauer unter die Lupe genommen. Dieses Kapitel gibt eine aufschlussreiche, spannende und kritische Darstellung zum Paradigmenwechsel der KMK-Bildungsstandards. Das zweite Kapitel „Lernbereiche des Faches“ geht

genauer auf die oben erwähnten Kompetenzbereiche wie *Sprechen und Zuhören* ein. Bei *Sprechen und Zuhören* liegt der Schwerpunkt gerade auch im Anfangsunterricht auf situativ eingebettetes Sprechen und Zuhören. Geübt wird Sprechen vor anderen, aktives Zuhören, gezieltes Nachfragen. Präsentationen, szenische Darstellungen und alltägliche Kommunikationssituationen sind jetzt wichtige Themen bzw. Kompetenzbereiche im Deutschunterricht. Das Erzählen, Informieren, Argumentieren und Appellieren sind weitere Bereiche. Auch das Literarische Lernen umfasst das Gespräch und schließt das Hören mit ein. „Sinngemäßes Erleben von Sprechgestaltung, Klängen, Geräuschen und Bildern fördert literarisches Verstehen.“ (S. 38). Beschrieben wird auch das Kompetenzkonzept für die mündliche Kommunikation mit Fokus auf das Gespräch und dessen Bedeutung fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Natur. Themen sind u. a. *Verstehend zuhören, Szenisch spielen, übers Lernen sprechen*. Ein weiterer bedeutsamer Bereich ist Deutsch als Zweitsprache im Regelunterricht. Die Autorinnen betonen in diesem Zusammenhang, wie wesentlich das Sprechen üben und das Präsentieren ist und verweisen hierbei auf unsere Fachvertreterinnen Hillegeist und Pabst-Weinschenk. Gerade dieses Kapitel zeigt den Stellenwert der mündlichen Kommunikation im Deutschunterricht und somit indirekt die maßgebliche Bedeutung der Sprecherziehung in der LehrerInnenbildung.

Das dritte Kapitel widmet sich der „Gestaltung von Lernumgebungen“. Beschrieben werden Settings wie der Klassenraum als Kommunikationsraum. Außerdem stellen Wildemann und Vach das internationale Family-Literacy-Programme vor. Dieses Programm soll die Basisqualifikation von Kommunikationsprozessen fördern, um die Bildungschancen zu erhöhen. Schließlich werden auch verschiedene Kooperationsmöglichkeiten außerschulischer Natur erörtert, beispielsweise die Kooperation zwischen Schule und Theater.

Im vierten Kapitel findet die Rezensentin das spannende Thema „Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung“ vor. Wie in unserem Fach wird hier der Prozess und nicht nur das Ergebnis berücksichtigt. Lerntagebücher, Portfolios und ähnliche Formate sollen dazu dienen eine Bewertung nachvollziehbar und transparent zu machen. Neben der Historie zur Notenvergabe werden auch politisch motivierte Schulleistungsmessungen auf nationaler und internationaler Ebene kritisch beleuchtet und diskutiert. Hier schließt sich das Thema der Sprachdiagnostik an.

Das letzte Kapitel behandelt die „Sprachförderung“. Bedingt durch den Begriff *Förderung* finden sich einige Überlappungen, die gelegentlich auch in den anderen Kapiteln auftauchen.

Gesamt gesehen ist das Werk sehr dicht; kleine Hilfen wie Überleitungen zu den einzelnen Kapiteln und *Wegweiser durchs Kapitel* erleichtern es, sich zu orientieren.

Für alle im Schulbetrieb ein Muss und ein Genuss, unser Fach – obwohl nicht explizit genannt – im Drach'schen Sinne vorzufinden.

Andrea Brunner

ZEPTER, Alexandra Lavinia: **Sprache und Körper**. Vom Gewinn der Sinnlichkeit für Sprachdidaktik und Sprachtheorie. Frankfurt /M. : Peter Lang 2013. 469 S. ISBN 978-3-631-63733-3 , 46.95 €

Sprechwissenschaftler/innen und Sprech-erzieher/innen wussten es eigentlich schon immer: an der Sprachproduktion und –rezeption sind immer zugleich Körper und Geist, also kognitive, sensorisch-perzeptuelle, motorische und emotionale Prozesse beteiligt. Mit Rückgriff auf die aktuelle Embodimentthese, aber auch auf ältere Körperkonzepte (wie Feldenkrais, Labans Ausdruckstanz, Gerda Alexanders Eutonie, Frederick M. Alexanders Technik und andere Bewegungs-/Tanz-Konzepte) legt

Zepter, die selbst vom Tanz zur Sprachdidaktik gekommen ist, mit ihrer Habil-Schrift „Sprache und Körper“ ein eindrucksvolles Plädoyer für Ganzheitlichkeit vor. Kognition, Sinneswahrnehmungen, Motorik und Emotionen werden als funktionale Einheit gesehen, theoretisch begründet und im Hinblick auf verschiedene Anwendungen reflektiert.

Zepter problematisiert die explizite und kategorische Abwendung der Sprachwissenschaft (seit Herrmann Paul) von performativen Phänomenen und Fragen der Sprachvermittlung und argumentiert für die Körperlichkeit als wesentliche Ressource für sprachliche Lehr- und Lernprozesse. Damit wendet sie sich ab von dem von der Linguistik geprägten kognitiven Konzept von Sprache und auch von dem auf Methodik reduzierten Verständnis von Sprachdidaktik. Mit Rekurs auf philosophische und philologische Ansätze erklärt sie verschiedene Perspektiven im Umgang mit Performativität und leistet damit einen wesentlichen Beitrag zu einer reflektierten didaktischen Position.

Neben den theoretischen Ausführungen führt Zepter auch verschiedene praktische Beispiele an: Mit dem Körper sprechen, zuhören, schreiben und lesen, beim Erstspracherwerb und bei Mehrsprachigkeit im Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Auch wenn ihr eigenes Projekt „TextBewegung“, das sie am Ende des Buches vorstellt, im Rahmen der ästhetischen Bildung nicht wirklich etwas Neues darstellt, ist das Buch sehr lesenswert, auch für Sprechwissenschaftler/innen und Sprecherzieher/innen, denn es liefert einen kompetenten und kompakten Überblick über verschiedene Ansätze und sprachdidaktische Konzepte, die wir für unsere Sprecherziehung im didaktischen Kontext auch zur Legitimierung heranziehen können, und das nicht nur im Bereich der Schulen.

Marita Pabst-Weinschenk

## Feedback erwünscht!

Würden Sie gerne den einen oder anderen Beitrag kommentieren?

Wurden in den Bibliographien wichtige Neuerscheinungen vergessen?

Meinen Sie, dass etwas ergänzt oder korrigiert werden müsste?

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

Die sprechen-Redaktion freut sich über Rückmeldungen!

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](mailto:rolwa@aol.com).

## Impressum

### Herausgeber:

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

### Redaktion:

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

Alexandra Ebel, M. A., 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 Verlag für Sprechwissenschaft und Kommunikationspädagogik(VfSK), Feuerbachstraße 11, D-69126 Heidelberg

### Redaktions-Anschrift:

sprechen c/o Berufsverband sprechen e. V.;

Feuerbachstr. 11, 69126 Heidelberg.

Redaktions-Telefon: 06221-29548; E-Mail: [rolwa@aol.com](mailto:rolwa@aol.com)

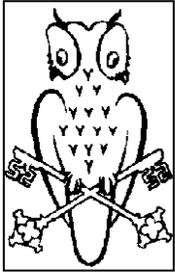
**BVS-IBAN:** DE45 6725 0020 0000 0198 60; **SWIFT-BIC:** SOLADES1HDB

### 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.