
sprechen

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

Aus dem Inhalt:

**Volkmar Clausnitzer: Einsatzgebiete der Myofunktionellen Therapie
(MFT)**

**Benjamin Haag und Juliane Bieniek: *Critical Incidents* in der
interkulturellen Lernpraxis des Deutschunterrichts**

**Melanie Hanselmann: Audiodeskription – Hörfilm für Blinde
Sprecherische Anforderungen**

**Steffi Hofer: Das Sehsystem und seine Einflüsse
auf die eigene Präsenz**

Birgit Jackel: Integrative Sprechförderung

**Markus Kunze: Den Anderen im Blick – Mit Liebe in der Begegnung.
Über die Arbeit von Juri Vasiliev in Deutschland.**

**Marita Pabst-Weinschenk: 15 Jahre DGSS-Zertifikate –
eine Orientierungshilfe im Dschungel der Weiterbildungsangebote
zur Mündlichen Kommunikation**

Roland W. Wagner: „Die faire Debatte“ (Übungsbeschreibung)

**Ariane Willikonsky: Ein Kontrollbogen zur Selbsteinschätzung
der Kinderstimme**

Bibliographien – Rezensionen

Inhalt

Volkmar Clausnitzer: Einsatzgebiete der Myofunktionellen Therapie (MFT)	4
Benjamin Haag und Juliane Bieniek: <i>Critical Incidents</i> in der interkulturellen Lernpraxis des Deutschunterrichts	18
Melanie Hanselmann: Audiodeskription – Hörfilm für Blinde Sprecherische Anforderungen	32
Steffi Hofer: Das Sehsystem und seine Einflüsse auf die eigene Präsenz. Von der Integration des Sehsystems in die sprecherzieherische Arbeit	42
Birgit Jackel: Integrative Sprechförderung	58
Markus Kunze: Den Anderen im Blick – Mit Liebe in der Begegnung. Über die Arbeit von Juri Vasiliev in Deutschland.	62
Marita Pabst-Weinschenk: 15 Jahre DGSS-Zertifikate – eine Orientierungshilfe im Dschungel der Weiterbildungsangebote zur Mündlichen Kommunikation	70
Roland W. Wagner: „Die faire Debatte“ (Übungsbeschreibung)	75
Ariane Willikonsky: Ein Kontrollbogen zur Selbsteinschätzung der Kinderstimme	77
Bibliographie: Neue Bücher, CD-ROM und DVD	79
Bibliographie: Zeitschriftenartikel und Beiträge in Sammelbänden	81
Rezensionen (u. a. zwei ausführliche Besprechungen von Gerd Koch und Thomas von Fragstein der Neuerscheinungen von Hans Martin Ritter)	87
Impressum	99

Zu diesem Heft...

Liebe *sprechen*-Leserinnen und Leser,

das heutige Editorial muss mit einem Appell beginnen. Es geht um die *sprechen*-Bibliographie, die sich leider immer mehr zum Sorgenkind entwickelt. Ihr ursprünglicher Anspruch war, möglichst viele in unserem Fach erschienenen deutschsprachigen Aufsätze und Bücher zu nennen, dazu die für die mündliche Kommunikation relevanten Publikationen aus den Nachbarwissenschaften.

Es wird immer schwieriger, dieses Ziel zu erreichen. Dafür gibt es mindestens drei Gründe:

1. Immer weniger Kolleginnen und Kollegen informieren die *sprechen*-Redaktion über ihre Veröffentlichungen (oder kann es sein, dass im Vergleich zu früheren Jahren in unserem Fach deutlich weniger geschrieben wird?).
2. Von den Nachbarwissenschaften wird immer mehr publiziert. Nach dem DFG-Chefstatistiker Jürgen Güdler hat sich von 1994 bis 2009 die Zahl der von deutschen Forschern geschriebenen Aufsätze verdoppelt, im Jahr 2011 wurden in Deutschland ca. 82.550 wissenschaftliche Publikationen veröffentlicht (vgl. www.statista.com).
3. Die mir zugänglichen Bibliotheken kündigen manche Zeitschriftenabonnements und schaffen weniger Bücher an.

Folglich ist die *sprechen*-Bibliographie mehr und mehr auf die Mithilfe (= Literaturangaben) der *sprechen*-Leser(innen) angewiesen.

Gestattet sei allerdings auch die ketzerische Frage, ob im Zeitalter von Google und anderen Suchmaschinen für unsere Zielgruppe überhaupt noch klassische gedruckte Bibliographien nötig sind. Hierzu würde uns die Meinung der *sprechen*-Leser(innen) interessieren. Halten Sie die *sprechen*-Literaturhinweise weiterhin für sinnvoll? Oder stimmt es, dass einige vor lauter Stress kaum mehr die Zeit finden, neue Fachliteratur zu lesen?

Wie schön, dass das neue *sprechen*-Heft wieder viel Lesenswertes bietet!

Mit herzlichen Grüßen aus Düsseldorf, Halle, Heidelberg und Marburg

Roland W. Wagner

Volkmar Clausnitzer

Einsatzgebiete der Myofunktionellen Therapie (MFT)

Für Sprecherzieher, Sprechwissenschaftler und andere sprach-, sprech- und stimmtherapeutisch tätige Fachleute gehört heute der Einsatz myofunktioneller Übungen bei einer Reihe von Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen zum selbstverständlichen Handwerkszeug. Allerdings wurde diese Methode zum Muskeltraining seit der Inaugurierung durch den Orthodonten A. P. Rogers (z. B. 1918) zu Anfang des 20. Jahrhunderts für Jahrzehnte allein in der Kieferorthopädie angewandt. Inzwischen ist die Zahl der Einsatzgebiete der MFT (Synonym: Myotherapie) auf über zehn Fachgebiete angewachsen (Tab. 1). Deren Reihenfolge in der Tabelle entspricht in etwa der in der Geschichte der MFT nacheinander erfolgten sich erweiternden Anwendung entsprechender Übungen und wird daher in diesem Aufsatz der gewählten Gliederung zugrunde gelegt.

Die bedeutende Vergrößerung der Zahl der Einsatzgebiete der MFT wurde unter anderem durch die Erweiterung der involvierten anatomischen Areale über die ursprünglich avisierte Region „orofaziales System“ gefördert. So bezog Thiele (1992a) zusätzlich das Zungenbein, die Nackenmuskulatur und die Wirbelsäule in das Handlungsfeld „erweitertes orofaziales

- | | |
|-----|--|
| 1. | Zahnmedizin |
| 2. | Sprach-, Sprech- und Stimmtherapie |
| 3. | HNO-Heilkunde |
| 4. | Pädiatrie |
| 5. | Innere Medizin |
| 6. | Orthopädie – Physiotherapie – Ergotherapie |
| 7. | Geriatric – Rehabilitationsmedizin |
| 8. | Neurologie |
| 9. | Musiktherapie |
| 10. | Kosmetische MFT |
| 11. | Sprecherziehung und Stimmbildung für ausgewählte Berufe |

Tab. 1: Mit der MFT kooperierende Fachgebiete

System“ der myofunktionellen Therapeuten ein. Engelke (2009) will außerdem die nasalen und pharyngealen Luftwege in der Myotherapie berücksichtigt wissen. Im Übrigen legte schon der „Vater“ der MFT Rogers (1918) großen Wert auf die Einbeziehung des gesamten Organismus und der ganzen Persönlichkeit der PatientIn-

nen. Schließlich bereicherten die praktischen Erfahrungen seit über 100 Jahren und die zunehmenden wissenschaftlichen Erkenntnisse der Bezugs- und Nachbardisziplinen der MFT deren Indikationskatalog. Außerdem trug die Einbeziehung der Myotherapie in interdisziplinäre Behandlungskonzepte bei Störungen und Erkrankungen der verschiedenen Lebensabschnitte vom Neugeborenen bis zum alternenden Menschen zu dieser Entwicklung bei.

1. Zahnmedizin

Die meisten Teildisziplinen der Zahnmedizin profitieren von myofunktionellen Ergänzungsmaßnahmen. Hockel (1984) geht in seinem Lehrbuch sogar so weit, die MFT **jeder** zahnärztlichen Behandlung als Standardmaßnahme zuzuordnen. Aber es war zunächst der bereits erwähnte **Kieferorthopäde** Rogers, der Anfang des 20. Jahrhunderts die Myofunktionelle Therapie (myofunctional therapy) „erfand“. Er wollte mithilfe von Muskelübungen vorrangig der Lippen und Wangen ein muskuläres Gleichgewicht schaffen mit dem Ziel, Zahn- und Kieferstellungsanomalien zu beheben (1918). Später (1936) musste er sich von dieser Vorstellung distanzieren und maß der MFT einen ergänzenden Beitrag neben den üblichen kieferorthopädischen Behandlungstechniken bei; außerdem bezog er jetzt die Zunge in sein Konzept ein. Die fehlerhaften Abläufe beim Schlucken wurden aber erst ab der zweiten Hälfte der 50er Jahre des 20. Jahrhunderts im Rahmen einer kieferorthopädischen Therapie allmählich von den ZahnärztInnen zur Kenntnis genommen. Heute besteht innerhalb der Kieferorthopädie einhelliger Konsens, dass die MFT die Behandlung von Dysgnathien beschleunigen kann und hilft, Rezidive zu vermeiden. So betonte Witt im Lehrbuch für Kieferorthopädie II, dass die Myotherapie „als flankierende, ergänzende, in vielen Fällen unbedingt notwendige Maßnahme innerhalb einer kieferorthopädi-

schen, HNO-ärztlichen und sprachtherapeutischen Gesamtbehandlung“ (zu ergänzen: pädiatrischen und anderer medizinischer und therapeutischer Fächer, V. C.) anzusehen ist (2000, S. 121). Es geht dabei neben den nicht neurogenen Schluckstörungen um die orofaziale Dysfunktion des Mundoffenhaltens (MOH) bzw. der Mundatmung, um die Beseitigung weiterer orofazialer Habits (Parafunktionen und Dysfunktionen/Dyskinesien) und um Sprechstörungen, meist Sigmatismen, Schetismen und Rhotazismen. Da die genannten Gewohnheiten und sprachlichen Auffälligkeiten sich chronifizieren und oft erhebliche weitere Beeinträchtigungen bis hin zu sozialen Problemen verursachen können, sollten sie so zeitig wie möglich beseitigt bzw. ganz vermieden werden. Hier erwächst der MFT eine wichtige prophylaktische Aufgabe (z. B. Furtenbach 2013), bei der sie mit der Kieferorthopädie, mit der Kinderzahnheilkunde und anderen Disziplinen in Berührung kommt und eng zusammenarbeiten kann und muss.

Obwohl Reichenbach, Hanna Taatz und Eismann schon Mitte des 20. Jahrhunderts eine präventive **Kinderzahnheilkunde** gefordert und auch praktiziert haben – in Halle wurde z. B. von Reichenbach eine der ersten Kinder- und Jugendzahnkliniken geschaffen (R. und V. Clausnitzer 2013) –, ist in Deutschland noch heute keine flächendeckende umfassende kinderzahnärztliche Prävention etabliert (Grabowski et al. 2009), die in einem ganzheitlichen Ansatz die Zusammenhänge zwischen MOH, Mundatmung, Dysgnathien, Ernährungsweise einschließlich fehlerhaftem Schluckmodus, myofunktionellen Störungen, Schlafstörungen, Hördefekten, Sprechstörungen und Gesamtkörperentwicklung, z. B. Haltungsschwächen, berücksichtigt (Kopp 2010). Entsprechende Forderungen wurden von Bondi (1994) und erneut von Stahl de Castrillon et al. (2011) erhoben und von Grabowski et al. (2009) in ihrem grundlegenden Buch zur Prävention und Frühbehandlung von

Zahn- und Kieferstellungsanomalien ein-drucksvoll untermauert. Furtenbach (2013) widmet der Prophylaxe von frühkindlichen Ernährungsfehlern, Kau- und Schluck-problemen, dem Gebrauch (Missbrauch) von Schnullern, Schnabeltassen, Flaschensaugern, dem Lutschen und anderen Habits sowie der Bedeutung von un-zureichender Interaktion und sprachlicher Kommunikation zwischen Eltern und Kind in ihrem neuesten Buch zur MFT ein gro-ßes Kapitel. Sie plädiert damit auch von logopädischer Seite für eine enge Zu-sammenarbeit von KinderzahnärztInnen und myofunktionellen TherapeutInnen.

Eine andere Teildisziplin der Zahnmedizin, die **Mund-Kiefer-Gesichtschirurgie**, weist vor allem in drei Bereichen eine en-ger Beziehung zur MFT auf: im Zusam-menhang mit kieferorthopädisch indizier-ten Operationen, mit LKGS-Fehlbildungen und mit anderen Operationen im Mund-Gesichts-Kopfbereich. Schon lange sind vor und nach kieferorthopädisch beding-ten Operationen myofunktionelle Übungen eingesetzt worden, um morphologischen und funktionellen Rezidiven vorzubeugen (z. B. Grunert/Furtenbach 1995; Yamagu-chi 1995). Auch bei Lippen-Kiefer-Gau-men-Segel-Fehlbildungen ist die Mitarbeit von myofunktionellen TherapeutInnen und Sprach-SprechtherapeutInnen (Diese Be-zeichnung gilt immer auch für LogopädIn-nen.) in einem multiprofessionellen Team von ÄrztInnen, ZahnärztInnen und Thera-peutInnen seit vielen Jahren unbestritten und in einer Leitlinie „Die Rolle der MFT in der interdisziplinären Behandlung von Pa-tienten mit LKGS-Spalten“ (DGZMK 2002) verankert. Zunächst geht es dabei um ei-ne umfassende Diagnostik aller myofunk-tionellen und kommunikativen Bereiche der PatientInnen. Hierzu stellte Neumann als neueres deutschsprachiges Inventar das „LKGSF – komplex“ (2011) vor. Ziel der MF- und SprechtherapeutInnen ist ein möglichst guter Gebrauch aller orofazia-len, artikulatorischen und stimmlichen, insbesondere resonatorischen, Funktio-nen, und zwar vom Neugeborenen- bis ins

Erwachsenenalter. Das dritte Aufgaben-gebiet fällt der MFT im Rahmen von Ope-rationen nach Unfällen, Tumoren, bei weit vorn angewachsenen Zungenbändchen und anderen schwerwiegenden Erkrank-ungen im Mund-Gesichts-Kopfbereich sowie nach ästhetisch begründeten opera-tiven Eingriffen zu, um eine möglichst normale Funktionalität zu erreichen. Über diese Einsatzvariante wird in der Literatur noch relativ selten publiziert.

In der **Prothetik** wurden schon seit lan-gem bei der Anpassung von Zahnersatz und/oder bei Unverträglichkeiten von Pro-thesen Sprach-SprechtherapeutInnen und myofunktionelle TherapeutInnen hinzuge-zogen. Trojan beschrieb als Methode, den richtigen Sitz einer Prothese zu ermitteln, „die Artikulation der einzelnen Laute als Richtschnur“ zu nutzen (1956, S. 233) und Unterkieferübungen (ohne die MFT zu er-wähnen) einzusetzen mit dem Ziel, der Raumeinfolge des Fremdkörpers zu begegnen (ebenda). Pound (1973) bezog bei der Konstruktion von Prothesen zu-sätzlich die Weichgewebe ein, insbeson-der die Muskeln, indem er die PatientIn-nen kauen ließ. Er wie Zickefoose (1984) legten großen Wert auf die Verträglichkeit des Zahnersatzes und auf die psychische Zufriedenheit der PatientInnen, vor allem bezüglich der Sensibilität. Zickefoose (1984) erwähnte in diesem Zusam-menhang die Veränderung der Zungenspit-zenposition in der Ruhelage sowie die Behebung eines eventuellen Ungleichge-wichts der Muskeln beim Schlucken mit Hilfe myofunktioneller Übungen. Auch Thiele (1992b) und Bondi (1994) be-schrieben ausführlich die Notwendigkeit des Einsatzes einer Myotherapie in der Prothetik, weil sie ohne deren Hilfe die Entstehung von Dysgnathien beobachten mussten. In der **Parodontologie** werden verschiedene Zahnbetterkrankungen unter den Begriffen Parodontopathie bzw. Para-dontose zusammengefasst, die unter an-derem durch fehlerhafte Muskelbewegun-gen insbesondere der Zunge entstehen können (Zickefoose 1984; Thiele 1992b;

Bondi 1994). Ray/Santos (1954!) sahen schon sehr zeitig in der MFT eine notwendige und wirksame Hilfe bei der Behandlung von Parodontopathien.

Seit Jahrzehnten wird, vor allem in den USA, der MFT in der **Gnathologie**, der „Wissenschaft von der Biologie des Kausystems“ (Hockel 1984, S. 7), insbesondere des Zusammenspiels von Kiefergelenken, Kiefern, Zähnen und Muskeln sowie dessen Störungen und deren Behandlung, ein gebührender Platz eingeräumt. Aus gnathologischer Sicht können Muskelfunktionsstörungen einen erheblichen negativen Einfluss gewinnen (Thiele 1992b). Im Rahmen eines ganzheitlichen Behandlungsansatzes der Gnathologie stehen Gesichts-, Kopf- und Nackenschmerzen, der umfangreiche Formenkreis der kranio-mandibulären Dysfunktion (CMD), Kiefergelenkknacken, Okklusionsstörungen infolge prothetischer Maßnahmen, der Bruxismus, Rheuma und Arthritis sowie fehlerhaftes Schlucken im Mittelpunkt (Bondi 1994). Bereits Anfang der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts wiesen Pakkala et al. (1991) auf Zusammenhänge zwischen Anzeichen einer CMD, okklusalen Interferenzen (Gebissanomalien), Kopfschmerzen, Verspanntheit der Kau-muskeln und Sigmatismen hin, die sie insgesamt auf eine unausgereifte feinmotorische Kontrolle der orofazialen Muskulatur zurückführten. Auch andere AutorInnen berichteten über gute Erfahrungen mit dem Einsatz myofunktioneller Übungen (z. B. Zickefoose 1984; Dibbets et al. 1993; Sasaki 1995; Thiele 2004; Scholz 2012). Bondi (1994) setzte seine erweiterten Übungen der Myotherapie auch prophylaktisch zur Verhinderung entsprechender Erkrankungen ein. Ebenso ist eine MFT bei Myasthenie (krankhaft gesteigerte Ermüdbarkeit von Muskeln) und Trismus (eingeschränkte Kieferbeweglichkeit beim Abbeißen, Kauen, Schlucken, Gähnen, Lachen und Sprechen) angezeigt. Die diesbezüglichen Erfolge veranlassten sogar einige Fachgesellschaften, wie z. B. die Gesellschaft für Zahn-

gesundheit, Funktion und Ästhetik (2012), die Myotherapie in ihre Therapieempfehlungen aufzunehmen.

Seit einigen Jahren hat die MFT in die Behandlung einer anderen systemischen Erkrankung Eingang gefunden, der Juvenilen idiopathischen Arthritis (JIA), die auch unter dem Stichwort „Rheuma-Kids“ zu finden ist. Schon bei Frühsymptomen wie Schmerzen beim Gähnen, Trismus, Ohren- und Zahnschmerzen ohne organischen Befund sowie Auffälligkeiten bei der Nahrungsaufnahme (z. B. Vermeiden harter Speisen) muss eine/ein myofunktionelle/r TherapeutIn hinzugezogen werden. Scholz und Thiele (2010) haben sich in den letzten Jahren um die praktische myofunktionelle und zahnärztliche Behandlung solcher Kinder sehr verdient gemacht.

Die in der Zahnmedizin seit Mitte des 20. Jahrhunderts zahlreich erschlossenen Indikationen für eine myofunktionelle Therapie werden in Tabelle 2 zusammengefasst (vgl. nächste Seite).

2. Sprach-, Sprech- und Stimmtherapie

Sehr früh schon – seit Mitte des 20. Jahrhunderts – wurde die MFT in den sprach-, sprech- und stimmtherapeutischen Fächern Sprachheilkunde, Logopädie und Klinische Sprechwissenschaft eingesetzt (R. und V. Clausnitzer 2013). Diese Fächer boten neben den grundsätzlichen Gemeinsamkeiten mit der Myotherapie in der Anatomie und Physiologie ihres Arbeitsfeldes auch das praktische methodische Knowhow und später die wissenschaftlichen Ressourcen zur theoretischen Weiterentwicklung der MFT. So konnte die Myotherapie zunächst in der Behandlung von **Artikulationsstörungen**, insbesondere der phonetischen Dyslalien, als Basistherapie fungieren. Dazu erschien bisher eine umfangreiche Literatur (eine Zusammenfassung bei R. und V. Clausnitzer 2004).

1. Dysgnathien
2. Schluckstörungen im orofazialen Bereich
3. Mundoffenhalten (MOH)
4. Mundatmung
5. Weitere Habits (Parafunktionen und Dysfunktionen/Dyskinesien)
6. Kinderzahnheilkundliche Prävention
7. Schlafstörungen (Rhonchopathien)
8. Kieferorthopädisch bedingte Operationen
9. LKGS-Fehlbildungen
10. Operationen im Kopfbereich nach Unfällen, Tumoren usw.
11. Anpassung von Zahnersatz
12. Parodontopathien
13. Gesichts-, Kopf- und Nackenschmerzen
14. Craniomandibuläre Dysfunktion (CMD)
15. Kiefergelenkknacken
16. Myasthenie
17. Trismus (Kiefersperre)
18. Rheuma (bei Erwachsenen)
19. Juvenile idiopathische Arthritis (JIA)

Tab. 2: Zahnmedizinische Indikationen für eine MFT

Dabei geht es vor allem um die Verbesserung der motorischen und perzeptiven Voraussetzungen einer korrekten Sprachlautbildung. Eine aktuelle Bachelorarbeit dazu hat Frau Rosenkaimer verfasst (2013). Ebenso können **Sprachentwicklungsstörungen** (SES) durch einleitende myofunktionelle Übungen leichter überwunden werden (Flossmann et al. 1998),

was der Autor ebenfalls über viele Jahre hinweg festgestellt hat.

Wie die MFT sinnvoll in die **Stottertherapie** eingefügt werden kann, wurde in den letzten 20 Jahren öfter dokumentiert (z. B. Landis 1995; Alpermann/Zückner 2008; Cook et al. 2011). Krekel/Neubauer (2012) konnten mit ihrer Bachelorarbeit nachweisen, dass z. B. im Van Ripperschen Modifikationsverfahren myofunktionelle Übungen oft notwendig und erfolgreich sind. Ebenso kann sich die MFT in der Therapie des **Polterns**, das unter anderem auch Beweglichkeitsdefizite der Artikulationsorgane aufweist (Hartinger 2003), und der **Lese-Rechtschreibstörung** (Kalmár 2012) als sinnvoll erweisen. Zum Einsatz myofunktioneller Übungen bei den zentral verursachten Sprach- und Sprechstörungen **Aphasie**, **Dysarthrie** (Stiller 1998) und Apraxie der Mund-, Gesichts-, speziell Artikulationsmuskulatur (Söchting 2012; Holzinger/Brandstötter 2011) liegen nur wenige wissenschaftliche Belege vor. Der Autor kann aber die diesbezügliche Sinnhaftigkeit aus in jahrelanger praktischer therapeutischer Tätigkeit gewonnenen positiven Erfahrungen bestätigen. Auch beim Mutismus und Autismus gibt es z. T. gute Erfahrungen mit der Anwendung myofunktioneller Übungen.

Günstiger ist die Literaturlage bezüglich der **Dysphonien**. Neben anderen AutorInnen wies Landis (1995) auf die Notwendigkeit der Einbeziehung der MFT in die Stimmtherapie hin, um die Beweglichkeit des gesamten Ansatzrohrs zu verbessern. J. Ray berichtete 2007 auf dem IAOM-Kongress in Florenz über signifikante Verbesserungen von Stimmlage, Lautstärke und Stimmklang mithilfe myofunktioneller Übungen (2008). Und schließlich beschreibt Münch (2014) ausführlich den Einsatz der MFT in ihrer ganzheitlichen Manuellen Stimmtherapie.

1. Artikulationsstörungen
2. Sprachentwicklungsstörungen
3. Stottern
4. Poltern
5. Lese-Rechtschreibstörung
6. Aphasie
7. Dysarthrie
8. Mutismus
9. Autismus
10. Dysphonien

Tab. 3: Sprach-, sprech- und stimmtherapeutische Indikationen für eine MFT

3. Hals-Nasen-Ohrenheilkunde

Aus dem Fachgebiet der HNO-Heilkunde werden vor allem deren Teildisziplinen Pädaudiologie, Chirurgie, Phoniatrie und Allergologie mit myofunktionellen Problemen konfrontiert. Grundsätzlich sollte jede/ MFT-PatientIn einem/r HNO-Arzt/ Ärztin vorgestellt werden. Es geht dabei zunächst um die Untersuchung auf eventuelle organische Abweichungen im Mund-, Rachen-, Kehlkopf-, Nasen- und Ohrenbereich, z. B. von Septumdeviationen, vergrößerten Tonsillen, Störungen des Hörvermögens, Allergien und von verschiedenen Systemen der Sinneswahrnehmung. Bei Dysphagien ist auch die Speiseröhre zu untersuchen (z. B. Schönweiler et al. 2000). Insbesondere bei der Umstellung der Mundatmung bzw. des Mundoffenhaltens (MOH) zur Nasenatmung und bei der Behebung von Rhonchopathien bzw. des Obstruktiven Schlaf-Apnoe-Syndroms (OSAS) ist HNO-ärztliche Hilfe anzufordern (z. B. Grabowski et al. 2009; Engelke 2009; Kopp 2010). Im Zusammenhang mit dem Habit des MOH sind die frühzeitige Erkennung von Hörstörungen und eventuellen Abweichungen der velaren und pha-

ryngealen Motorik von Bedeutung (Schönweiler et al. 2000; Kopp 2010). Bei Störungen der vestibulären Funktion und der taktilen, olfaktorischen und gustatorischen Wahrnehmung (Adamer/Specht-Moser 2013) sowie bei Allergien (Moeller 2008) ist unbedingt HNO-ärztliche Hilfe einzuholen. Danach sind bei kurativem Erfordernis zunächst ärztliche Maßnahmen und dann zum Abstellen fehlerhafter Bewegungs- und Verhaltensmuster myofunktionelle Übungen einzusetzen. Allerdings müsste die MFT noch häufiger als bisher von HNO-ärztlicher Seite angefordert werden.

4. Pädiatrie

In der Pädiatrie stellt sich die Situation etwas anders dar als in den anderen medizinischen Fächern, denn schon seit über 30 Jahren haben sich Kinderärzte, z. B. Castillo Morales, und andere Mediziner/innen um die Implementierung myofunktioneller Verfahren in die Behandlung von verschiedenen Störungen und Erkrankungen des Kindes- und Jugendalters bemüht. Waren es zunächst einige schwere Syndrome und allgemeine Entwicklungsstörungen, so sind in den letzten Jahren vor allem Fütter- und Essstörungen, Frühgeburten sowie kindliche Schlafstörungen hinzugekommen, bei denen sich myofunktionelle Übungen als nützlich erwiesen haben.

Aus der Gruppe der meist genetisch bedingten komplexen **Syndrome** haben in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts vor allem Castillo Morales und von kieferorthopädischer Seite Fischer-Brandies mit seiner speziellen Gaumenplatte der Trisomie 21 (M. Down) ihre Aufmerksamkeit gewidmet. Castillo Morales setzte dafür seine in den 70er Jahren entwickelte „Orofaziale Regulationstherapie“ (1991) ein, die er später zusammen mit Kinder- und ZahnärztInnen für Kau-, Schluck- und Sprechstörungen auch bei behinderten Kindern mit unterschiedlichen Krankheitsbildern erweiterte (Literaturübersicht bei Limbrock 1991).

Müßig (1991) und andere AutorInnen berichteten über erfolgreiche kombinierte kinderärztliche, kieferorthopädische und myofunktionelle Behandlungen des Pierre-Robin-Syndroms und des Wiedemann-Beckwith-Syndroms. Auch bei der Autismus-Spektrum-Störung können einige myofunktionelle Übungen und die Orofaziale Regulationstherapie nach Castillo Morales wichtige Anstöße zu einer verbalen Kommunikation geben (Schirmer 2010). Über die erfolgreiche Therapie eines Kindes mit einem durch Intoxikation des Gehirns nach einer Brandverletzung dritten Grades verursachten apallischen Syndrom einschließlich komplettem Verlust der Kommunikationsfähigkeit durch myofunktionelle und andere Maßnahmen berichtete V. Clausnitzer bereits 1988.

Auch weitere **schwere Schädigungen** und **Mehrfachbehinderungen** meist ohne erkennbaren genetischen ursächlichen Hintergrund, z. B. infolge intrauteriner oder geburtlicher Beeinträchtigungen, können mit der MFT in einem interdisziplinären Team behandelt werden. So wurden schon seit vielen Jahren myofunktionelle Übungen bei zerebral-paretischen Kindern eingesetzt (z. B. H. Habermann 1981; Fromm 1987a, 1987b; Stiller 1998), ebenso bei Frühgeburten (Hübl 2012), bei Lernbehinderungen verschiedenen Grades und bei Kindern nach einer Enzephalitis (V. Clausnitzer 1991). Bei diesen Indikationen geht es oft um Hyper- oder Hypotonien und funktionelle Muskelschwächen, die auch eine Hypersalivation (Speicheln) zur Folge haben können; im Rahmen einer komplexen Therapie dieser Störungen haben sich verschiedene myofunktionelle Übungen bewährt.

Ein weiteres Einsatzgebiet der MFT, und zwar speziell der frühen MFT, hat sich mit **Fütter- und Essstörungen** bei Säuglingen und Kleinkindern etabliert. Für Abweichungen solcher Funktionen wie dem Saugen, Schlucken, Beißen, Kauen sowie der Bewegung der Nahrung im Mund und dem Speichelfluss können myofunktionelle TherapeutInnen in Zusammenarbeit mit

Stillberaterinnen und KrankengymnastInnen Abhilfe schaffen (z. B. Morris/Klein 2001). In diesem Zusammenhang ist im letzten Jahrzehnt ein wichtiges Aufgabenfeld für die MFT in der Prophylaxe von Schwierigkeiten bei der Nahrungsaufnahme sowie der Entstehung von myofunktionellen Störungen (Furtenbach 2013) und Habits/orofazialen Dysfunktionen (Stark-Hechenberger 2013) entstanden. Schließlich seien die **Schlafstörungen (Rhonchopathien) im Kindes- und Jugendalter** erwähnt. Hier sind neben der pädiatrischen und HNO-ärztlichen Intervention auch kieferorthopädische Maßnahmen (z. B. Hinz 2009) und vor allem eine MFT des Mundoffenhaltens bzw. der Mundatmung (z. B. Garretto 1993, 2001) erforderlich.

Zusammenfassend zum Einsatz der MFT in der Kinder- und Jugendheilkunde kann eine erhebliche Erweiterung der myofunktionellen Aufgabengebiete in dieser medizinischen Disziplin konstatiert werden, insbesondere auch in der Neuropädiatrie (Tab. 4). Das ist unter anderem der interdisziplinären Arbeitsweise der in Deutschland seit über 20 Jahren entstandenen Sozialpädiatrischen Zentren zu verdanken.

1. Komplexe Syndrome
2. Zerebralparesen
3. Folgen einer Frühgeburt
4. Folgen einer Enzephalitis
5. Lernbehinderung
6. Hyper- und Hypotonie
7. Funktionelle Muskelschwäche
8. Hypersalivation
9. Fütter- und Essstörungen
10. Schlafstörungen (Rhonchopathien)

Tab. 4: Pädiatrische Indikationen für eine MFT

5. Innere Medizin

Im Bereich der Inneren Medizin haben vor allem Gastroenterologie und Pulmologie engere Berührungspunkte mit der MFT. So können RheumatologInnen myofunktionelle Übungen anfordern, wenn es sich um schmerzhaft ausgeprägte Auswirkungen falscher Bewegungsabläufe der Kiefergelenke handelt (s. im Kapitel 1 unter den Stichpunkten „CMD“ und „Rheuma-Kids“). Myofunktionellen TherapeutInnen fallen öfter auch Luftschlucken, Reflux, gehäufte Schluckauf und unterschiedliche Verdauungsstörungen auf, insbesondere beim fehlerhaften Schluckmodus und bei Dysphagien. Dann ist eine enge Zusammenarbeit mit GastroenterologInnen, oft aber auch schon primär der Einsatz von myofunktionellen Übungen erforderlich (Thiele 1992b). Das gilt ebenso bei Unregelmäßigkeiten des Speichelflusses: Xerostomie (Mundtrockenheit) – als Störfaktor beim Sprechen und in höherem Alter – sowie Hypersalivation; selbst bei einer neurologisch bedingten Sialorrhoe (sehr starker Speichelfluss) wurde über gute Erfahrungen mit MFT berichtet, insbesondere im Kontext mit Schluckanomalien (z. B. Karch et al. 2005). Bei erheblichen Atmungsstörungen muss eine Kooperation mit PulmologInnen gesucht werden. Zusammengefasst: In bestimmten Fällen sollten Ärztinnen und Ärzte noch mehr als bisher eine myofunktionelle Behandlung anfordern, aber auch die myofunktionellen TherapeutInnen müssen noch häufiger InternistInnen um Mithilfe bitten.

6. Orthopädie – Physiotherapie – Ergotherapie

Die Zusammenarbeit zwischen myofunktionellen TherapeutInnen und OrthopädInnen, PhysiotherapeutInnen und ErgotherapeutInnen ist insbesondere wegen der engen Korrelation von Bewegungs- und Haltungskompetenzen des Gesamtkörpers, vorrangig aber von Kopf und Nacken, und myofunktionellen Störungen erforderlich. Darauf verwiesen bereits Ro-

gers (1918) sowie viele FunktionskieferorthopädInnen und myofunktionelle TherapeutInnen, z. B. Grabowski et al. (2009), Thiele (1992b) und R. und V. Clausnitzer (2004). Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit der WHO (ICF 2007) erfasst diese Zusammenhänge in dem Kapitel Neuromuskulo-skelettale und bewegungsbezogene Funktionen mit den Unterkapiteln b710 Funktionen der Gelenkbeweglichkeit (z. B. der Kiefergelenke und der Halswirbelsäule), b730 Funktionen der Muskelkraft, b735 des Muskeltonus (darunter Haltungskontrolle) und b740 der Muskelausdauer (Muskelkontraktion) (Adamer/Specht-Moser 2013). Damit werden die ganzheitliche Grundauffassung der MFT bestätigt und die interdisziplinäre Zusammenarbeit von myofunktionellen TherapeutInnen mit OrthopädInnen, KieferorthopädInnen, Physio- und ErgotherapeutInnen auch strukturell eingeordnet. In diesem Rahmen können dann komplementärmedizinische Maßnahmen von Fall zu Fall eingesetzt werden, wie z. B. Cranio-osteopathie und Chiropraktik (Moeller 2008; Codoni et al. 2013), ebenso Progressive Muskelrelaxation (PMR) und andere Entspannungstechniken. Einzelne dieser physio- und ergotherapeutischen Übungen sind auch in myofunktionelle Therapiesysteme integriert worden (z. B. V. Clausnitzer 2004).

7. Geriatrie und Rehabilitationsmedizin

Der Einsatz der MFT in der Geriatrie und Rehabilitationsmedizin konnte in den letzten 15 Jahren erweitert werden (Codoni 2005a), wobei Thiele (1992b) bereits viel früher auf diese Möglichkeit hingewiesen hatte. Dabei geht es einmal um die Berücksichtigung alterungsbedingter morphologischer, funktioneller und perzeptiver Veränderungen, die sich z. T. drastisch im orofazialen Bereich durch Kau- und Schluckstörungen (Presbyphagie), Mundtrockenheit (Xerostomie), Muskel- und Tonuschwäche bis hin zu marantischen

Ausprägungen sowie durch weitere orale Dyskinesien bemerkbar machen. Zum anderen können myofunktionelle Maßnahmen nach Unfällen, Tumorbehandlungen und zentral bedingten Erkrankungen mit peripheren Auswirkungen (z. B. Schlaganfall) sehr gute rehabilitative Erfolge erzielen (Codoni 2005b). Diesbezüglich sollte die MFT auch noch häufiger als bisher im prophylaktischen Sinn genutzt werden, z. B. in Seniorengruppen, um alterungsbedingt nachlassenden orofazialen Kompetenzen entgegenzuwirken (z. B. Codoni 2005a).

8. Neurologie

Die Anwendung der MFT im neurologisch-psychiatrischen Bereich überschneidet sich naturgemäß mit ihrem Einsatz in anderen Fachgebieten, insbesondere der Geriatrie, Rehabilitationsmedizin, Zahnmedizin und Pädiatrie. Aber auch hier ist eine enge Zusammenarbeit zwischen myofunktionellen TherapeutInnen und entsprechenden FachärztInnen und PsychologInnen erforderlich. Mit dem hirnpfysiologischen und lerntheoretischen Hintergrund bezüglich des Erarbeitens von motorischen Mustern mithilfe übender – also auch myofunktioneller – Maßnahmen beschäftigte sich Spitzer (2000) neben vielen anderen AutorInnen.

Über den interdisziplinären Einsatz der MFT bei folgenden zentralbedingten Erkrankungen unterschiedlicher Genese konnten meist gute Erfahrungen berichtet werden: Hyper- und Hypotonus, z. B. Muskelschwäche (Karch et al. 2005) und Myasthenie (schnelle Muskelermüdbarkeit); Trismus (Kaumuskelkrampf, eingeschränkte Kieferbeweglichkeit) (Vetter 2014); Lähmungen der Gesichtsmuskulatur, z. B. bei Paresen des Nervus facialis (Karch et al. 2005) und bei Tetraspasmen (Codoni 1991); Störungen der Mimik bis hin zu Tics (v. Treuenfels 2003); Apraxie und Dyspraxie (Codoni 2005b); Myalgie (Muskelschmerz); Schädel-Hirn-Traumata und andere Traumen (Codoni 2005b);

Gruber 2014); Locked-in-Syndrom (Pantke 2011); orofaziale Dyskinesien infolge Einnahme von Medikamenten (Miller/Hofmann 1995); Phagophobie (Schluckangst) und andere Ängste im orofazialen Bereich (Shapiro et al. 1997; De Lucas-Taracena et al. 2006; E. M. Haberfellner 2008; Newesely/Holzer/Kinzel 2011) und im Rahmen von Verhaltenstherapien (Moeller 2008).

Die Therapie der neurogenen Schluckstörung (Dysphagie) und allgemein von schweren Problemen bei der Nahrungsaufnahme Erwachsener mithilfe der funktionellen Dysphagietherapie (FDT) hat viele Anleihen bei der „klassischen“ MFT aufgenommen und hat sich inzwischen zu einem eigenständigen Behandlungssystem entwickelt (Böhme 1998).

9. Musikermedizin

Für Musiker, insbesondere Blas- und Streichinstrumentalisten, die oft auch im orofazialen Bereich schmerzhaftes Verspannungen bis zu Muskel-, aber auch Gerüstschäden erleiden, wurden bereits von Reichenbach in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts die Rogers'schen Übungen empfohlen (1923, 1924). Ausführlich beschäftigte sich Methfessel mit dieser Problematik und publizierte dazu zahlreiche Veröffentlichungen (z. B. 1990). Leider nahmen die myofunktionellen TherapeutInnen diesen Bereich bisher zu wenig in ihr Repertoire auf.

10. Kosmetische MFT

Obwohl die MFT genuin ästhetisch-kosmetische Zielstellungen beinhaltet, werden diese – zumindest in Europa – immer noch zu wenig direkt therapeutisch berücksichtigt. Allerdings wird der Einsatz der MFT in der Kieferorthopädie infolge der angestrebten Normalisierung der äußeren Gesichtsform oft auch ästhetischen Ansprüchen gerecht. Darüber hinaus können die Erreichung einer angemessenen

Lippenhaltung, die Straffung der mimischen Muskulatur und damit die Vorbeugung von Folgen nachlassender orofazialer Funktionen und einer übermäßigen Faltenbildung bei älteren Personen neben funktionssichernden auch ästhetisch-kosmetischen Zielen dienen. Aber es fehlt an systematisch aufgebauten Therapiekonzepten einer kosmetischen Myotherapie, wenn auch Case in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts in seinem Positionspapier zur *Cosmetic myofunctional therapy* (1982) und in weiteren Artikeln (z. B. 1988) dem entgegenzuwirken versuchte. Später stellte Lichtl (1999) ihren Gesichtsisometer mit sieben Übungen zum isometrischen Muskelaufbau der mimischen Muskulatur vor. Schließlich veröffentlichte Moeller (2008) ein systematisch ausgearbeitetes Trainingsmodul „*Cosmetic orofacial myotherapy*“ zur kosmetischen Muskeltonisation und Gesichtsfitness. Daher sollten Sprach-SprechtherapeutInnen dieses notwendige – insbesondere aus prophylaktischer Sicht – und erfolgversprechende myofunktionelle Betätigungsfeld der Zukunft endlich für sich reklamieren.

11. Sprecherziehung und Stimmbildung für ausgewählte Berufe

Sowohl im Studium als auch in der berufsbegleitenden Weiterbildung spielen bei SängerInnen, SchauspielerInnen, Lehrerinnen und Lehrern, KindererzieherInnen, ChorleiterInnen, SeelsorgerInnen, JuristInnen, Klinischen SprechwissenschaftlerInnen und anderen sprech- und stimmintensiven Professionen im Rahmen sprecherzieherischer und stimmbildender Maßnahmen auch myofunktionelle Übungen eine erhebliche Rolle. Oftmals können erst durch ein derartiges „Vorprogramm“ artikulatorische Auffälligkeiten, undeutliches, zu leises oder zu lautes sowie zu schnelles Sprechen und überhöhte und damit unökonomische Stimmlagen nachhaltig behoben werden und dadurch berufliche Karrieren gesichert werden. Diese noch zu

wenig genutzten Potenzen der MFT müssen in den entsprechenden Aus- und Weiterbildungsprogrammen sowie im Rahmen von Sprech- und Stimmtherapien mehr als bisher berücksichtigt werden.

Schluss

Aus dem Artikel sollte hervorgehen, dass die MFT bei einer großen Anzahl von Störungen und Krankheiten einbezogen werden kann und muss. Umfangreiche Literaturbelege bestätigen diesbezügliche Erfolge. Ein Teil der Einsatzgebiete wird allerdings von den myofunktionellen TherapeutInnen noch zu wenig in den Fokus ihrer Tätigkeit gerückt. Das sind vergebene Chancen! Andererseits sind ihre Kooperationspartner, wie z. B. Ärzte und Ärztinnen sowie PsychologInnen, aufgerufen, zur Sicherung ihrer eigenen kurativen Maßnahmen mehr als bisher myofunktionelle Übungen anzufordern. Dazu müssen klare Indikationsleitlinien für alle beteiligten Fachrichtungen in kollektiver und gleichberechtigter Zusammenarbeit entwickelt werden (R. und V. Clausnitzer 2013). Außerdem müssen die Krankenkassen endlich die anfallenden Kosten in angemessener Höhe honorieren (Kopp 2010), weil dadurch – langfristig gesehen – finanzielle Mittel in erheblicher Größenordnung sogar gespart werden können.

Literaturverzeichnis

- Adamer, I., Specht-Moser, B.: ICF-CY und Myofunktionelle Störungen. In: Furtenbach, M., Adamer, I., Specht-Moser, B. (Hg.): *MFT kompakt I: Prävention*. Praesens Verl. Wien, 2013, 54-88
- Alpermann, A., Zückner, H.: Sprechmotorische Fähigkeiten stotternder Kinder. In: *Sprache-Stimme-Gehör* 32 (2008), H. 1, 1-5
- Böhme, G. (Hg.): *Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen*. Bd. 2: Therapie. Fischer Verl. Stuttgart/Jena/Lübeck/Ulm, 1998
- Bondi, M.: *Orofaziale und craniozervikale Myotherapie*. Quintessenz Verl. Berlin/Chicago/

London/Moskau/Prag/Sao Paulo/Warschau/Tokio, 1994

Case, J. L.: Myofunctional Therapy and facial cosmesis: position paper. In: *Int. J. of Orofacial Myology* 8 (1982), No. 2, 10-12

Case, J. L.: Cosmetic aspects of orofacial myofunctional therapy. In: *Int. J. of Orofacial Myology* 14 (1988), No. 1, 22-26

Castillo Morales, R.: Die Orofaziale Regulationstherapie. Pflaum Verl. München, 1991

Clausnitzer, R., Clausnitzer, V.: Myofunktionelle Therapie in der Logopädie/Sprachtherapie und Kieferorthopädie. In: Clausnitzer, V., Miethe, E. (Hg.): *Stimme – Sprechen – Sprache. Therapie, Literatur und Kunst. Festschrift zum 60. Geburtstag von Marion Hermann-Röttgen*. Schulz-Kirchner Verl. Idstein, 2004, 119-124

Clausnitzer, R., Clausnitzer, V.: Zur Geschichte der Myofunktionellen Therapie (MFT). In: Furtenbach, M., Adamer, I., Specht-Moser, B. (Hg.): *MFT kompakt I: Prävention*. Praesens Verl. Wien, 2013, 19-53

Clausnitzer, V.: Sprachaufbau bei einem 6jährigen Vorschulkind nach schwerer Kohlenmonoxidvergiftung. In: Jentzsch, H., Clausnitzer, V. (Hg.): *Aphasie – Diagnose, Therapie, Rehabilitation und Prognose. VII. Symposium Klinischer Sprechwissenschaftler der DDR in Reinhardsbrunn*. Manuskriptdruck Halle (Saale), 1988, 73-78

Clausnitzer, V.: Erfahrungen mit myofunktioneller Therapie bei schwer und schwerst geschädigten Kindern. In: Berndsen, K.-J., Berndsen, S. (Hg.): *Neuromotorische Koordinationsstörungen und Auswirkungen auf die orofaziale Muskulatur. 9. Europäischer Kongress für MFT in Dortmund*. Peter Lang Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris, 1991, 66-75

Clausnitzer, V.: Orofaziale Muskelfunktionstherapie OMF – ein myofunktionelles Übungsbuch. 2. Aufl. Verlag modernes lernen Dortmund, 2004

Codoni, S.: Möglichkeiten der MFT bei Tetraspastikern: Dokumentation einer Fallstudie. In: Berndsen, K.-J., Berndsen, S. (Hg.): *Neuromotorische Koordinationsstörungen und Auswirkungen auf die orofaziale Muskulatur. 9. Europäischer Kongress für MFT in Dortmund*. Peter Lang Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris, 1991, 89-96

Codoni, S.: Dyskinesien, Habits und myofunktionelle Therapie bei Erwachsenen – ein Stiefkind. In: *Ganzheitliche Zahnmedizin (GZM) – Praxis und Wissenschaft* 10 (2005a), H. 4, 12-15

Codoni, S.: Die Sinne im Dienste von Sprache und Stimme. Das Konzept k-o-s-t – Körperorientierte Sprachtherapie – nach Susanne Codoni®. In: *LOGOS interdisziplinär* 13 (2005b), H. 3, 187-190

Codoni, S., Schwenzer-Zimmerer, K.: Die MFT von den Gründerjahren bis heute. In: *Myobite. Das Magazin für Myozentrik und interdisziplinäre Kooperation* H. 5/2013, 13-26 und 62

Cook, S., Rieger, M., Donlan, C., Howell, P.: Testing orofacial abilities of children who stutter: The Movement, Articulation, Mandibular and Sensory Awareness (MAMS) assessment procedure. In: *J. of Fluency Disorders* 36 (2011), 41-50

De Lucas-Taracena, M.T., Montanes-Rada, F.: Swallowing phobia: Symptoms, diagnosis and treatment. In: *Acta Espaniolas Psiquiatria* 34 (2006), No. 5, 309-316

Deutsche Gesellschaft für Zahn-, Mund- und Kieferheilkunde (DGZMK): Die Rolle der MFT in der interdisziplinären Behandlung von Patienten mit LKGSegelspalten. Wissenschaftliche Stellungnahme der DGZMK, in Abstimmung mit der DGKFO (Dt. Ges. Kieferorthopädie) und dem Interdisziplinären Arbeitskreis Lippen Kiefer Gaumenspalten, LKG vom 1.7.2001. In: *Deutsche Zahnärztl. Z.* 57 (2002), H. 3, 142f.

Dibbets, J.M., van der Weele, L. T., Meng, H. P.: The relationship between orthodontics and temporomandibular joint dysfunction. A review of the literature and longitudinal study. In: *Schweiz. Mschr. Zahnmedizin* 103 (1993), 162-168

Ellger, K.: Mundgesundheit und funktionelle Erkrankungen. Die Gesellschaft erwacht: Notwendigkeit myofunktionellen Therapierens. In: *LOGOS interdisziplinär* 20 (2012), H. 1, 52f.

Engelke, W.: Biofunktionale Therapie (BFT) – ein neuer Zugang zur Behandlung orofazialer Dysfunktionen. In: *Zahnarzt und Praxis* H. 5/2009, 1-8

Flossmann, I., Schrey-Dern, D., Tockuss, C.: Therapie bei kindlichen Sprach- und Sprech-

störungen. In: Böhme, G. (Hg.): Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen. Bd. 2: Therapie. 2. Aufl. Fischer Stuttgart/Jena/Lübeck/Ulm, 1998, 2-35

Fromm, B.: „Esstherapie“ beim zerebral bewegungsgestörten Kind. In: Z. f. Heilberufe 39 (1987a), H. 1, 8-12

Fromm, B.: Kennzeichnung der Gefährdung der vorsprachlichen Entwicklung des zerebral bewegungsgestörten Kindes, dargestellt an Besonderheiten der mastikatorischen Unterkieferbewegungsmuster. Päd. Diss. Humboldt-Uni Berlin, 1987b

Furtenbach, M.: Myofunktionellen Störungen vorbeugen: Logopädische Aspekte des Saugens und des Lutschens. In: Furtenbach, M., Adamer, I., Specht-Moser, B. (Hg.): MFT kompakt I: Prävention. Praesens Verl. Wien, 2013, 89-184

Garretto, A.L.: Oral Myofunctional Therapy in Argentina. In: Int. J. of Orofacial Myology 19 (1993), No.3, 29

Garretto, A.L.: Orofacial myofunctional disorders related to malocclusion. In: Int. J. of Orofacial Myology 27 (2001), 44-54

Gesellschaft für Zahngesundheit, Funktion und Ästhetik (GZFA): www.gzfa.de, zit. bei Ellger (2012)

Grabowski, R., Hinz, R., Stahl de Castrillon, F.: Das kieferorthopädische Risikokind. Gebissentwicklung und Funktionsstörungen – KFO-Prävention und Frühbehandlung. Zahnärztlicher Fachverlag Herne, 2009

Gruber, M.: Geglückte Rehabilitation. Vom Schädel-Hirn-Trauma zum Vorzugszeugnis. In: logoTHEMA 11 (2014), H. 1, 28-31

Grunert, I., Furtenbach, M.: Kritische Betrachtung jüngster Ergebnisse in der Kieferchirurgie. Abstract des Vortrags auf dem Int. Kongress der Int. Assoc. of Oral Myology (IAOM) in Mainz Juni 1994. In: MFT-Mitteilungen 10 (1995), H. 1, 14

Haberfellner, E.M.: „Phagophobie“/ „Schluckangst“ – eine wenig bekannte Angststörung. In: Psychiatrie und Psychotherapie 4 (2008), H. 2, 66-68

Haberfellner, H.: Therapy of facio-oro-pharyngeal dysfunctions in cerebral palsied patients. In: Neuropediatrics (Suppl.) 1981, 204-213

Hartinger, M.: Was geschieht beim Poltern? Untersuchungen der Sprechmotorik von Polterern mit Hilfe der elektromagnetischen medi-osagittalen Artikulographie (EMMA). In: Anders, L. C.; Hirschfeld, U. (Hg.): Sprechsprachliche Kommunikation – Probleme, Konflikte, Störungen. Peter Lang Europäischer Verl. der Wissenschaften Frankfurt am Main/Berlin/Bern/ Bruxelles/New York/Oxford/Wien, 2003, 13–40

Hinz, R.: Schlafstörungen im Kindesalter. In: Grabowski, R., Hinz, R., Stahl de Castrillon, F.: Das kieferorthopädische Risikokind. Gebissentwicklung und Funktionsstörungen – KFO-Prävention und Frühbehandlung. Zahnärztlicher Fachverlag Herne, 2009, 43-62

Hockel, J. L.: Kieferorthopädie und Gnathologie. Quintessenz Verl. Berlin/Chicago/London/Rio de Janeiro/Tokio, 1984

Holzinger, P., Brandstötter, G.: Intensität als Einflussfaktor in der Therapie Kindlicher Sprechapraxie: Eine Studie zur Therapieeffizienz. In: LOGOS interdisziplinär 19 (2011), H. 3, 220-228

Hübl, N.: Logopädische Arbeit mit Frühgeborenen und Säuglingen. Die Behandlung von Frühgeborenen und Säuglingen auf der pädiatrischen Intensivstation als logopädische Kernaufgabe. In: Forum Logopädie 26 (2012), H. 3, 12-16

International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). WHO, 2007 (zit. nach Adamer, I., Specht-Moser, B.: ICF-CY und Myofunktionelle Störungen. In: Furtenbach, M., Adamer, I., Specht-Moser, B. (Hg.): MFT kompakt I: Prävention. Praesens Verl. Wien, 2013, 54-88)

Kalmár, M.: Fragenkatalog zur phonologischen Bewusstheit an Michael Kalmár. In: mitSPRACHE (Wien) 44 (2012), H. 4, 67-74

Karch, D., Groß-Selbeck, G., Pietz, J., Schlack, H.-G.: Orofaziale Regulationstherapie nach Castillo Morales. Stellungnahme der Gesellschaft für Neuropädiatrie, Kurzfassung. In: Mschr. für Kinderheilkunde 153 (2005), H. 8, 782-785

Kopp, U.: Früherkennung und Behandlung orofazialer Dysfunktionen. In: Zahnärztl. Mitteil. 100 (2010), H. 16A, 48-51

Krekel, D., Neubauer, T.: Evaluation eines myofunktionellen Trainingsprogramms bei einer Stotterintensivtherapie mit Kindern und

- Jugendlichen im Alter von 8 bis 15 Jahren. Bachelorarbeit Hochschule Fresenius Idstein, 2012
- Landis, C.: Die Anwendung der Myofunktionalen Therapie in der Sprachtherapie. Abstract des Vortrags auf dem Int. Kongress der Int. Assoc. of Oral Myology (IAOM) in Mainz Juni 1994. In: MFT-Mitteilungen 10 (1995), H. 1, 18
- Lichtl, L.: Gesichtsisometer, ein Gerät für myofunktionelle Übungen der mimischen Muskulatur des Untergesichts. In: MFT-Mitteil. 14 (1999), H. 2, 15
- Limbrock, J.: Orofaziale Regulationstherapie nach Castillo Morales. Klinische Bilder und Therapie. In: Berndsen, K.-J., Berndsen, S. (Hg.): Neuromotorische Koordinationsstörungen und Auswirkungen auf die orofaziale Muskulatur. 9. Europäischer Kongress für MFT in Dortmund. Peter Lang Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris, 1991, 57-59
- Methfessel, G.: Myofunktion und Blasinstrumentalisten. In: Deutsche Zahnärztl. Z. 45 (1990), H. 7, 48-50
- Miller, M., Hofmann, T.: Neuroleptika-induzierte Dyskinesien und ihre Folgen im Kiefer-Gesichtsbereich. In: Informat. aus Orthodontie und Kieferorthopädie 27 (1995), H. 4, 515-521
- Moeller, J.L.: The critical missing element to complete care: What you need to know about Orofacial Myofunctional Therapy. In: J. of the California Dental Hygienists' Association 23 (2008), No. 2, 25-27
- Morris, S.E., Klein, M.D.: Mund- und Esstherapie bei Kindern. Entwicklung, Störungen und Behandlung orofazialer Fähigkeiten. 2. unveränd. Aufl. Urban & Fischer Verl. München/Jena, 2001
- Münch, G.: Manuelle Stimmtherapie (MST), eine Therapie, die berührt. Kompendium der manuellen Techniken zur Behandlung von Dystonien im Einflussbereich von Atem, Artikulation, Schlucken und Stimme. 2. Aufl. Schulz-Kirchner Verl. Idstein, 2014
- Müßig, D.: Mund-Raum-Funktion. In: Berndsen, K.-J., Berndsen, S. (Hg.): Neuromotorische Koordinationsstörungen und Auswirkungen auf die orofaziale Muskulatur. 9. Europäischer Kongress für MFT in Dortmund. Peter Lang Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris, 1991, 10-34
- Neumann, S.: LKGSF komplex – Sprachtherapeutische Diagnostik bei Lippen-Kiefer-Gaumen-Segel-Fehlbildung. Reinhardt Verlag München, 2011
- Newesely, G., Holzer, A., Kinzl, J.F.: Logopädische Intervention bei Phagophobie. In: LOGOS interdisziplinär 19 (2011), H. 3, 174-177
- Pahkala, R., Laine, T., Närhi, M., Ettala-Ylitalo, U.-M.: Relationship between craniomandibular dysfunction and pattern of speech sound production in a series of first-graders. In: European J. of Orthodontics 13 (1991), 378-385
- Pantke, K.-H.: Wiedergewinnung der Kommunikation bei einem Locked-in-Syndrom. In: Forum Logopädie 25 (2011), H. 4, 22-27
- Pound, E.: Die Bedeutung der Sprachfunktionen bei der Herstellung individueller Totalprothesen. In: Quintessenz 24 (1973), H. 4, 53-58
- Ray, H.G., Santos, H.A.: Consideration of tongue-thrusting as a factor in periodontal disease. In: J. of Periodontology 25 (1954), 250-256
- Ray, J.: MFT in der Stimmtherapie. Vortrag 35. Jahreskonferenz der IAOM in Florenz/Italien 2007. Zitiert bei Moeller, J. L.: Bericht von der 35. Jahreskonferenz der IAOM in Florenz/Italien Juli 2007. In: www.ccmf.de/News vom 8.4.2008 (übersetzt von E. Thiele)
- Reichenbach, E.: Zahnersatz bei Bläsern unter besonderer Berücksichtigung des totalen Ersatzes. In: Zahnärztl. Rundschau 32 (1923), 114 ff.
- Reichenbach, E.: Die Mundhöhle bei Blasmusikern. Eine gewerbehygienische Untersuchung. In: Österr. Z. Stomatologie 22 (1924), 608-623
- Rogers, A.P.: Exercises for the development of the muscles of the face, with a view to increasing their functional activity. In: Dental Cosmos 60 (1918), No. 10, 857-876
- Rogers, A.P.: Place of Myofunctional treatment in the correction of malocclusion. In: J. of Am. Dental Assoc. 23 (1936), No. 1, 66-78
- Rosenkaimer, J.: Artikulationstherapie nach Charles Van Riper kombiniert mit mundmotorischen Übungen bei einem sechsjährigen Jungen. Bachelorarbeit RWTH Aachen, 2013
- Sasaki, H.: Die MFT bei craniomandibulären Störungen. Abstract des Vortrags auf dem Int.

Kongress der Int. Association of Oral Myology (IAOM) in Mainz Juni 1994. In: MFT-Mitteilungen 10 (1995), H. 1, 15f.

Schirmer, B.: Besonderheiten im Kommunikationsverhalten von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung. In: mitSPRACHE 42 (2010), H. 4, 21-47

Scholz, C.: Standortbestimmung zur Integration des Spezialgebietes MFT in die tägliche Zahnarztpraxis. In: www.ccmf.de/news Link (download: 25.5.2012)

Scholz, C., Thiele, E.: Das MFT-Konzept in der Therapie von „Rheumakindern“. In: www.ccmf.de/News 20.09.2010 (download: 18.10.2010)

Schönweiler, R., Schönweiler, B., Radü, H.-J., Ptok, M.: Myofunktionelle Störungen und deren Auswirkungen auf die Hör- und Sprachentwicklung. In: Sprache-Stimme-Gehör 24 (2000), H. 4, 177-181

Shapiro, J., Frauko, D. L., Gagne, A.: Phagophobia: a form of psychogenic dysphagia. A new entity. In: Ann. Otol. Rhinol. Laryngol. 106 (1997), 286-290

Söchting, E.: Dyspraxie aus der Sensorisch-Integrativen Perspektive. In: mitSprache (Wien) 44 (2012), H. 1, 47-57

Spitzer, M.: Geist im Netz – Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Spektrum Akad. Verlag Heidelberg, 2000

Stahl de Castrillon, F., Grabowski, R.: Gebissanomalien und orofaziale Dysfunktionen. In: Zahnmedizin up2date 3 (2011), 287-303

Stark-Hechenberger, R.: Orale Habits: Von der Gewohnheit zum Abgewöhnen. In: Furttenbach, M., Adamer, I., Specht-Moser, B. (Hg.): MFT kompakt I: Prävention. Praesens Verl. Wien, 2013, 215-233

Stiller, U.: Therapie bei cerebralen Bewegungsstörungen. In: Böhme, G. (Hg.): Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen. Bd. 2: Therapie. Fischer Verl. Stuttgart/Jena/Lübeck/Ulm, 1998, 236-249

Thiele, E.: Anatomie und Physiologie des erweiterten orofazialen Systems – anatomische und physiologische Grundlagen der MFT. In: Thiele, E., Clausnitzer, R., Clausnitzer, V.: MFT aus sprechwissenschaftlicher und kieferorthopädischer Sicht. Hüthig Verl. Heidelberg, 1992, 11-51 (= 1992a)

Thiele, E.: Einsatzmöglichkeiten der MFT. In: Thiele, E., Clausnitzer, R., Clausnitzer, V.: MFT aus sprechwissenschaftlicher und kieferorthopädischer Sicht. Hüthig Verl. Heidelberg, 1992, 156-159 (= 1992b)

Thiele, E.: Planung einer Muskelfunktionstherapie am Beispiel des Bruxismus. In: Clausnitzer, V., Miethe, E. (Hg.): Stimme – Sprechen – Sprache. Therapie, Literatur und Kunst. Festschrift zum 60. Geburtstag von Marion Hermann-Röttgen. Schulz-Kirchner Verl. Idstein, 2004, 223-240

Von Treuenfels, H.: Training natürlicher Muskelfunktion. Die Neurofunktionelle Reorganisation nach Padovan (NRP) bei Cranio-mandibulärer Dysfunktion (CMD). In: GZM – Praxis und Wissenschaft 8 (2003), H. 2, 12-16

Trojan, F.: Die Entwicklung des Sprachlautsystems und seine Beziehungen zum Kauapparat. In: Österreich. Z. f. Stomatologie 53 (1956), H. 5, 225-234

Vetter, C.: Wenn die Muskulatur nicht mehr richtig mitmachen kann: Amyotrophe Lateralsklerose (ALS). In: Zahnärztl. Mitteil. 104 (2014), H. 11A, 58-63

Witt, E.: Funktionskieferorthopädie. In: Diedrich, P. (Hg.): Kieferorthopädie II (Therapie). 4. Aufl. Urban & Fischer/Elsevier München/Jena, 2000, 117-133

Yamaguchi, H.: Veränderungen der oralen Funktionen vor und nach kieferchirurgischer Behandlung mit Videodokumentation. Abstract des Vortrags auf dem Int. Kongress der Int. Assoc. of Oral Myology (IAOM) in Mainz Juni 1994. In: MFT-Mitteilungen 10 (1995), H. 1, 14

Zickefoose, W.E.: Die orale myofunktionelle Therapie in der Praxis. In: Hockel, J.L. (Hg.): Kieferorthopädie und Gnathologie. Quintessenz Verl. Berlin/Chicago/London/Rio de Janeiro/Tokio, 1984, 139-193

Zum Autor:

Dr. Volkmar Clausnitzer
Diplom-Sprechwissenschaftler
Klinischer Sprechwissenschaftler
und Logopäde
Heckenweg 10, 84547 Emmerting
E-Mail: claus-emmerting@t-online.de

Benjamin Haag und Juliane Bieniek

***Critical Incidents* in der interkulturellen Lernpraxis des Deutschunterrichts**

Jede Vermittlung ist Störung, wenn sie nicht Blick und Weg zur ursprünglichen Aneignung fördert.

Karl Jaspers

1. Einleitung

Kulturen sind nicht homogen. Menschen handeln nicht trivial. Lösungen lassen sich nicht lehren.¹

Dies sind einige unserer Grundannahmen, die unübersehbar konstruktivistisch inspiriert sind. Sie haben weitreichende Konsequenzen für lernpsychologisch vertretbare Unterrichtsdesigns. Kommunikative Kompetenz lässt sich lernen, aber, genauer besehen, nicht lehren. Der autonome Lerner ist ein konsequenter Selbstlerner.

In einer wie niemals zuvor bewegten Welt der Migration verwischen und verlieren sich kulturelle Grenzen. Kulturstandards (Thomas) oder Kulturdimensionen (Hofstede) vermitteln den Eindruck, Kulturen könnten systematisch analysiert und gerastert werden – mit Ergebnissen, die auf eine Homogenität schließen lassen. Dies ist nicht der Fall.

Wir gehen bei unseren Überlegungen jeweils von einer singulären interkulturellen Situation aus. Wir gehen immer vom einzigartigen und in der sozialen

Interaktion undurchschaubaren Menschen aus. Dies verlangt nach einer individuellen Lösung, die jeder Einzelne nur für sich selbst entdecken kann. *Critical Incidents* ermöglichen solches Entdecken.

2. Interkulturelle Kommunikation in der Schule

Mündliche Kommunikation und Interkulturalität sind fächerübergreifende und fachspezifische Aufgaben der Didaktik. Insbesondere für die Förderung mündlicher Ausdrucks- und Gesprächsfähigkeiten kann dem Deutschunterricht als Leitfach ein besonderer Stellenwert zugeschrieben werden. Die Ausbildung sozialer Kompetenzen und einer allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung der Schüler ist dabei gleichermaßen Ziel der Didaktik mündlicher Kommunikation im Deutschunterricht wie die Entfaltung kultureller und methodischer Kompetenzen im Umgang mit gesprochener Sprache.²

„Die Schulen sind gefordert, pädagogische Handlungskonzepte für den

¹ Vgl. von Foerster, Heinz; Pörksen, Bernhard (1998): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker.

² Vgl.: Paul, Ingwer (2009): Bildungsstandards für die Sekundarstufe II. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.) (2009): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3), S. 179.

Umgang mit Vielfalt zu entwickeln und umzusetzen.“³

Umgang mit Vielfalt in einer kulturell pluralisierten Gesellschaft ist zugleich eine Herausforderung und Grundvoraussetzung für Bildung und Erziehung in der Schule. Erstmals 1996 definierte die Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe von Schule, um Schüler auf die Anforderungen der europäischen Integration und einer erhöhten beruflichen Mobilität vorbereiten zu können.⁴ Der Beschluss zur interkulturellen Bildung und Erziehung entwirft einen Orientierungsrahmen für die Möglichkeiten und Erfordernisse von Interkulturalität vor dem Hintergrund weltweiter Vernetzungen und einer zunehmenden Internationalisierung. Schule als Begegnungsstätte von Menschen unterschiedlicher Sprache, Herkunft und Weltanschauung hat das Potenzial, Weltbilder und Wertesysteme zu entwickeln oder zu verändern. Auf der Grundlage des allgemeinen Erziehungsauftrags der Schule muss nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz eine interkulturelle Bildung zum Ziel haben, den Schülern ihre jeweiligen kulturellen Sozialisationen und Lebenszusammenhänge zu vergegenwärtigen, ihnen Kenntnisse über andere Kulturen zu vermitteln, Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen zu entwickeln sowie die Auseinandersetzung mit anderen Lebensformen zu fördern, so können sie Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahr- und ernstnehmen, das kulturell Andere akzeptieren und den eigenen Standpunkt reflektieren, kritisch prüfen

sowie Verständnis für andere Positionen aufbringen.⁵

„Interkulturelle Kompetenz, deren Erwerb eine Kernkompetenz für das verantwortungsvolle Handeln in einer pluralen, global vernetzten Gesellschaft ist, bedeutet [...] nicht nur die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen, sondern vor allem die Fähigkeit, sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren.“⁶

Eine Einordnung interkultureller Kommunikationskompetenz als Lernschwerpunkt interkultureller Bildung in den Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe ermöglichen zunächst die Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife.

„Das Fach Deutsch trägt wesentlich dazu bei, die Fähigkeit zur Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben zu entwickeln und zu festigen, und vermittelt interkulturelle Kompetenz, die sich im verständigen und souveränen Umgang mit dem kulturell Anderen zeigt.“⁷

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz definiert interkulturelle Kompetenz als allgemeine Kompetenz und betont zugleich einen kommunikativen Charakter in der Verständigung mit dem kulturell Anderen. Grundlegend für die Unterrichtspraxis in der gymnasialen Oberstufe ist eine vertiefte Beschäftigung mit Sprache und Kommunikation, die sowohl produktive als auch rezeptive Text- und Gesprächskompetenzen schult und dabei reflexive Fähigkeiten fokussiert.⁸

³ Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. S. 2.

⁴ Vgl.: Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (1997): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1991. S. 1.

⁵ Vgl.: Ebd., S. 3.

⁶ Kultusministerkonferenz (Hrsg.), 2013, S. 2.

⁷ Kultusministerkonferenz (Hrsg.), 2012, S. 10.

⁸ Vgl.: Ebd., S. 10.

Die Kompetenzbereiche „Sprechen und Zuhören“ sowie „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ konkretisieren die Anforderungen kommunikativer Kompetenz in gesprochener Sprache.

Kommunikationssituationen werden nach Definition der Bildungsstandards zunächst in ihrer Mündlichkeit durch Flüchtigkeit, Unmittelbarkeit und Interaktivität bedingt. In kommunikativen Situationen, die diese Voraussetzungen erfüllen, nutzen die Kommunizierenden verbale, paraverbale und nonverbale Zeichen, um die Kommunikation zu realisieren.⁹

Die Anforderung des Kompetenzbereichs „Sprechen und Zuhören“ liegen diesem Modell mündlicher Kommunikationssituationen zugrunde. Demnach können Schüler der gymnasialen Oberstufe mittels respektvollen Gesprächsverhaltens in variierenden Gesprächsformen kommunikativ handeln und dabei nonverbale, paraverbale und verbale Mittel einsetzen. Sie nutzen auditive und audiovisuelle Aufzeichnungen sowie Mitschriften zur Analyse mündlicher Kommunikationssituationen.¹⁰ In dialogischen Gesprächsformen können die Schüler eigenes Gesprächsverhalten beobachten, reflektieren und besprechen sowie nach den Geboten der Fairness kommunizieren und unfaire Kommunikation erkennen.¹¹

Der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ konkretisiert fachspezifische, prozessbezogene Kompetenzen und fokussiert die Analyse von Sprache als Kommunikationsmedium, um das Sprachwissen und Sprachbewusstsein der Schüler zu fördern. Die Anforderungen des Kompetenzbereichs liegen in einem grundlegenden Verständnis kognitiver und kommunikativer Funktionen von Sprache sowie einer kriterien-orientierten Analyse sprachlicher Äußerungen und gelungener Kommuni-

kation auch auf der Grundlage theoretischer Modelle.¹²

Die Konzentration mehrerer Dimensionen mündlicher Kommunikation bedingt das Besondere am Unterricht im Fach Deutsch. Mündlichkeit ist sowohl als Unterrichtsgegenstand, fachliche Verfahrensweise und Lernstrategie relevant, sodass die Didaktik mündlicher Kommunikation spezifische Inhalte umfassen muss, aber auch prozedurales Wissen und Können und ein Methodenwissen, das mündliche Erarbeitungsstrategien und Gesprächstechniken einschließt.¹³ Auf der Grundlage der dargelegten Bildungsstandards kann einerseits eine didaktische Zusammenführung von Interkulturalität und Kommunikation und andererseits die Integration interkultureller Kommunikationskompetenz in die Unterrichtspraxis erfolgen.

3. Rich Points und Hotspots

„Erst der Clash der Kulturen macht uns klar, wie prägend die Wahrnehmungs- und Verhaltensgitter unserer Herkunft und Tradition sein können.“¹⁴

Treffen einander fremde Kulturen aufeinander, werden Differenzen und Eigenarten sichtbar. In der interkulturellen Kommunikation finden sich nach Michael Agar sogenannte Rich Points, Stellen, an denen häufiger Konflikte auftreten. Rich Points sind insbesondere dann häufig, wenn Unterschiede im Kontakt spürbar werden. Nicht nur interkulturell können Rich Points auftreten, sondern auch innerhalb einer Kultur. Kommunikationssituationen sind dann reich, wenn sie Einsichten in die Kulturen ermöglichen und

⁹ Vgl.: Ebd., S. 14.

¹⁰ Vgl.: Ebd., S. 14.

¹¹ Vgl.: Ebd., S. 14.

¹² Vgl.: Ebd., S. 15.

¹³ Vgl.: Paul, 2009, S. 183.

¹⁴ Pörksen, Bernhard; Schulz von Thun, Friedmann (2014): Kommunikation als Lebenskunst. Philosophie und Praxis des Miteinander-Redens, S. 177.

lehren, eigene Erwartungen zu überprüfen.¹⁵

„Rich points are easy to find. They happen when, suddenly, you don't know what's going on. Several responses are possible. You can ignore it and hope that the next thing will make sense. You can number-one it to death, take it as evidence that the rich point only confirms that whoever produced it is deficient in some way. Or you can wonder – wonder why you don't understand, wonder if some other languaculture isn't in play, wonder if how you thought the world worked isn't just one variation on countless themes.“¹⁶

Heringer modifiziert das Konzept der Rich Points, indem er brenzlige Momente der interkulturellen Kommunikation ermittelt. Dabei verwendet er den Begriff der Hotspots, die aus Erfahrung gewonnen und auf Vorrat beschrieben werden können, um auf kulturelle Differenzen hinzuweisen.¹⁷ Einige Beispiele: Wie verlaufen Begrüßungen und welche Rolle spielt dabei der Körperkontakt? Kontakte zu knüpfen kann sich interkulturell schwierig gestalten. Die sprachlichen Gewohnheiten der Anrede können ebenso variieren wie der körperliche Anteil einer Begrüßung.¹⁸ Ein weiterer Hotspot liegt in der Vorstellung von einander unbekannten Personen. Aber auch Einladungen und Geschenke sind keinesfalls eindeutige Angelegenheiten. Bereits die Interpretation von Pünktlichkeit kann unterschiedlich ausfallen, ebenso wie eine Antwort auf die Frage, wann, wie und ob man Geschenke bereitet. Ist der Kontakt erst einmal hergestellt, so könnte man nun an-

nehmen, entwickelt sich der Rest einer zwischenmenschlichen Begegnung unproblematisch – mitnichten. Vor allem die Sprache, in der kommuniziert wird, bedingt dabei die Situation und kann als Hotspot angesehen werden. Ist die verwendete Sprache die Muttersprache einer der Gesprächsteilnehmer oder wird eine Sprache gesprochen, die den Kommunikationspartnern beidseitig weniger vertraut ist? Zustimmung oder Ablehnung zu formulieren kann ebenso heikel sein, wie den Verlauf eines Gesprächs zu steuern oder aufmerksames Zuhören zu signalisieren. Der Einsatz von Humor, Komplimenten, Kritik oder Entschuldigungen ist kulturspezifisch.¹⁹

Es wird deutlich: Rich Points und Hotspots sind die Orte, an denen sich Critical Incidents leicht finden lassen. Eine weitere Fundgrube: Stereotype.

4. Stereotype

„Meistens schauen wir nicht zuerst und definieren dann, wir definieren erst und schauen dann. In dem großen blühenden, summenden Durcheinander der äußeren Welt wählen wir aus, was unsere Kultur bereits für uns definiert hat, und wir neigen dazu, nur das wahrzunehmen, was wir in der Gestalt ausgewählt haben, die unsere Kultur für uns stereotypisiert hat.“²⁰

Stereotype haben großen Einfluss darauf, wie Menschen andere Menschen, insbesondere Fremde und auch Fremdes wahrnehmen und bewerten. Walter Lippmann schreibt dazu:

„Hierin liegt natürliche Ökonomie. Denn der Versuch, alle Dinge frisch

¹⁵ Vgl.: Ebd., S. 166.

¹⁶ Agar, Michael (1994): *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*, S. 102–103.

¹⁷ Vgl. Heringer, Hans Jürgen (2014): *Interkulturelle Kommunikation*, S. 169.

¹⁸ Vgl.: Ebd., S. 169–170.

¹⁹ Vgl.: Ebd., S. 171–177.

²⁰ Lippmann, Walter (1990): *Die öffentliche Meinung*, S. 63.

und im Detail zu sehen statt als Typen und Verallgemeinerungen, erschöpft und kommt bei eiligen Angelegenheiten praktisch überhaupt nicht in Frage.“²¹

Nach Lippmann können folglich Stereotypisierungen als grundlegende Wahrnehmungs- und Kategorisierungsprozesse verstanden werden, die der Verarbeitung komplexer Situationen dienen. Durch Stereotype wird eine Komplexitätsreduktion der individuellen Wahrnehmung ermöglicht. Als Generalisierungen bergen Stereotype stets das Potenzial, die Mehrdimensionalität kultureller Unterschiede auf wenige Annahmen zu reduzieren und auf dieser reduzierten Wahrnehmung zu beharren. Damit kann einhergehen, dass einseitig positive und negative Werte auf Eigenes und Fremdes übertragen werden. Derartige Auswirkungen von Generalisierungen werden als negative Stereotypisierung bezeichnet.²² Unterliegt die Generalisierung einer grundsätzlich positiven Kategorisierung, wird hingegen von einer positiven Stereotypisierung gesprochen.²³

Stereotype sind folglich janusköpfig, da sie einerseits die Orientierung in komplexen Situationen erleichtern, andererseits durch starke Generalisierung in Momenten der realen Gegenüberstellung in gewisser Weise desorientierend wirken.²⁴

„Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit emotio-

nal-wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht.“²⁵

Die Definition von Uta Quasthoff fasst die wesentlichen Funktionen von Stereotypen in drei große Bereiche: kognitive Funktion, soziale Funktion und affektive Funktion. Die kognitive Funktion ist zunächst auf Informationsaneignungs- und Verarbeitungsprozesse zurückzuführen, welche durch radikale Verallgemeinerungen und typische Verbindungen vereinfacht werden. Die Orientierung in der Welt, sowie die Verarbeitung und Einordnung von Informationen werden dadurch erleichtert, dass Elemente der Umwelt eine prägnante Akzentuierung erfahren und Identifikationsmöglichkeiten zu neuen Realbezügen ermöglicht werden.²⁶

Wie bereits bei Lippmann verdeutlicht auch Quasthoffs Definition eine soziale Funktion der Stereotype. Diese hängen eng mit gesellschaftlichen Interessen zusammen und verstärken die innere Kohärenz einer Gruppe sowie gleichzeitig die Distanz nach außen. Durch die Gestaltung einer Gruppenidentität hat diese Funktion einen besonderen Einfluss auf das menschliche Handeln. Die affektive Funktion betont einen emotionalen Einfluss. Stereotype in dieser Funktion sind an Wertvorstellungen und Normen geknüpft und dienen der Stabilisierung des eigenen (positiven) Selbstbilds.

²¹ Ebd., S. 67.

²² Vgl.: Scollon, Ron; Scollon, Suzanne (1995): *Intercultural Communication. A Discourse Approach*, S. 154.

²³ Vgl.: Ebd., S. 161.

²⁴ Vgl.: Heringer, 2014, S. 205.

²⁵ Quasthoff, Uta (1973): *Soziale Vorurteile und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*, S. 28.

²⁶ Vgl.: Iwona Wowro: *Stereotype aus linguistischer und didaktischer Sicht. Stereotypisierung in ausgewählten Lehrwerken für DaF*, Convivium 2010, S. 303–325.

Stereotype helfen Situationen wie Handlungen zu deuten und fremde Kulturen vorerst einzuordnen. Für die interkulturelle Kommunikation sind sie daher von besonderer Bedeutung. Sichtbar werden Stereotypen in Verabsolutierungen, in dauerhaften Festschreibungen und der Ausblendung divergenter Deutungen.²⁷

Um die Komplexität seiner Wahrnehmungen zu reduzieren, ist der Mensch auf Stereotypen angewiesen.

Ziel einer Schulung von interkulturellen und kommunikativen Kompetenzen kann es folglich nicht sein, Stereotype gänzlich zu vermeiden.

Distanz und Reflexion kann vielmehr dabei helfen, ein tieferes Verständnis der eigenen Stereotype zu gewinnen, um in Kommunikationssituationen bewusst, d.h. souverän und kritisch mit individuellen Erwartungshaltungen und Kulturmustern umzugehen.

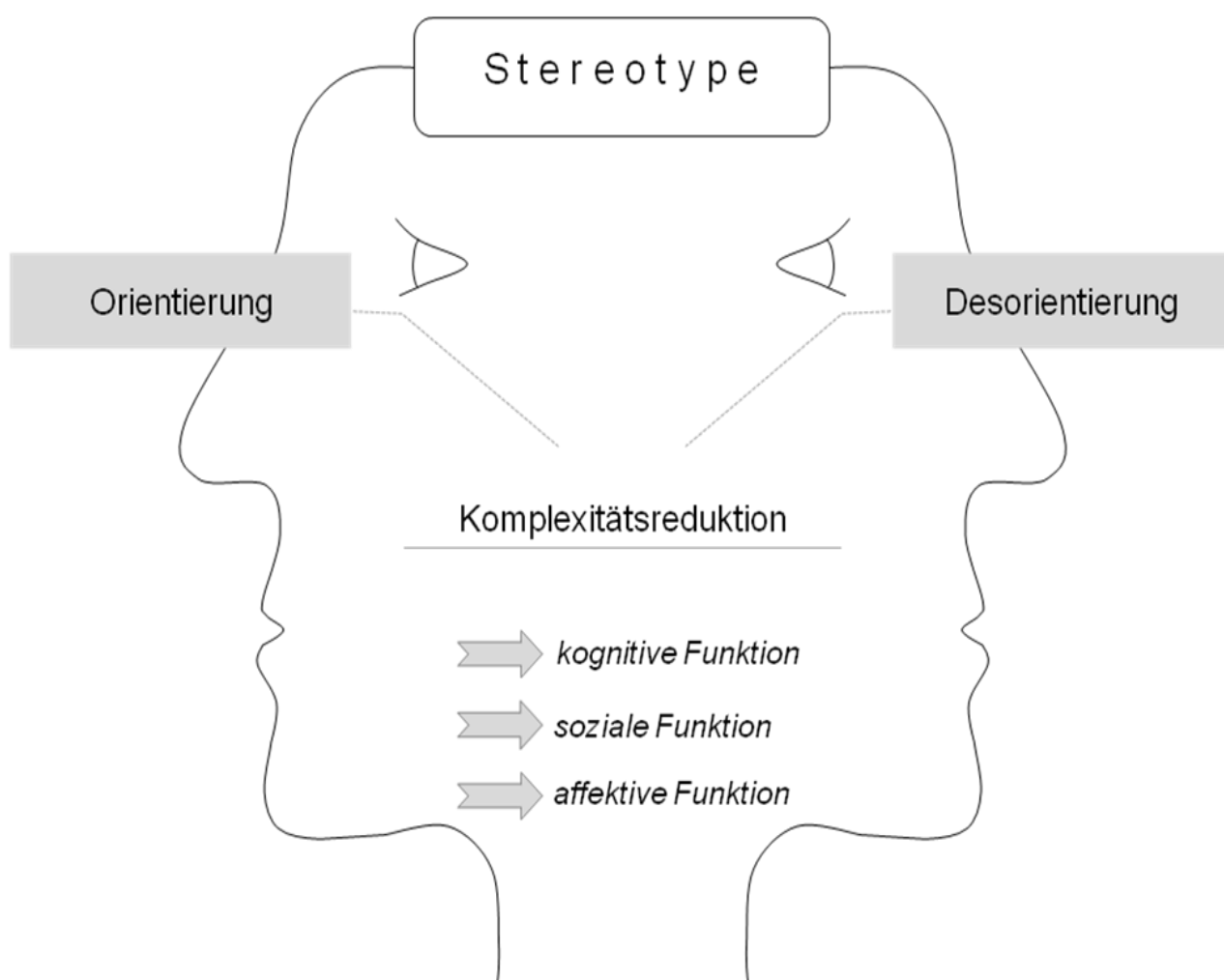


Abb. 1: Stereotype als Januskopf nach Lippmann 1990 und Quasthof 1973

²⁷ Heringer, 2014, S. 209.

5. Erwerb kommunikativer Kompetenz

„Gesprächsanlässe und -aufgaben in der modernen Gesellschaft sind derartig unterschiedlich, dass das Postulat und, mehr noch, der Versuch der Vermittlung einer allgemeinen Gesprächskompetenz völlig unzulänglich und irreführend wäre.“²⁸

Deppermann verweist mit einem kritischen Blick auf die Gesprächskompetenz als allgemein anwendbare Begrifflichkeit. Unterschiedliche Kommunikationssituationen können gegensätzliche Anforderungen an die Gesprächsteilnehmer stellen. Vielmehr sei kompetentes Kommunikationsverhalten darum norm- und zielabhängig und somit durch die individuelle Situation bedingt. Deutlich werde diese Abhängigkeit im Spannungsverhältnis zwischen einer Sichtweise, die Gesprächskompetenz als gleichberechtigte, interaktive Kooperationsfähigkeit definiert und einer Ansicht, die individuell erfolgreiche Kommunikation von den Gesprächsteilnehmern fordert.²⁹ Anhand einer gesprächsanalytischen Untersuchung von betrieblichen Kommunikationstrainings konstituiert Fiehler drei Hauptprobleme der Kompetenzschulung: das Explikationsproblem (a), das Konzeptualisierungsproblem (b) und das Umsetzungsproblem (c).³⁰ Das Explikationsproblem (a) fokussiert zunächst die Bewertungsgrundlage kommunikativen Verhaltens. Problematisch

ist, dass Verhalten kritisiert und alternative Verhaltensweisen vorgeschlagen werden, Kommunikation also an impliziten, subjektiven Normen gemessen wird, ohne diese Normen hinreichend zu explizieren. Das Kernproblem im Bereich der Konzeptualisierung (b) wiederum liegt in einer sprecherzentrierten und instrumentellen Auffassung von Kommunikation, die dadurch entsteht, dass Sprache als Instrument eines Sprechers definiert und dieser somit allein für den Erfolg der Kommunikation verantwortlich gemacht wird. Fiehler problematisiert für die Umsetzung (c) kommunikativer Trainings, dass die Vermittlung allgemeiner Handlungsweisen nur unzureichend die Fähigkeit zur Umsetzung schult. Kommunikationssituationen als Einzelfälle sind zu spezifisch für die Formulierung allgemeiner Regeln, allgemeine Regeln wiederum zu unspezifisch für die Übertragung auf konkrete Situationen.³¹ Worum geht es also? Es geht um eine umfassende Sensibilisierung. Es geht darum, Normen zu explizieren, ein Spektrum an kommunikativen Handlungsalternativen aufzuzeigen und die Implikationen und Wirkungen dieser zu hinterfragen. Eine Möglichkeit diese Lernziele zu erreichen, sehen wir in einer abgewandelten Form der sogenannten *Critical Incident Technique* (nach Flanagan).

6. Die Critical Incident Technique

„[...] Dass also verschiedene Welten aufeinander prallen, das macht die interkulturelle Begegnung spannend und spannungsreich. Eine anspruchsvolle Aufgabe, der wir uns aber stellen sollten.“³²

In der interkulturellen Forschung wird die *Critical Incident Technique* seit einigen Jahren diskutiert und eingesetzt, eingeleitet durch Untersuchungen von Brislin,

²⁸ Deppermann, Arnulf (2004): ‚Gesprächskompetenz‘. Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (Hrsg.) (2004): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz, S. 24.

²⁹ Vgl.: Ebd., S. 25.

³⁰ Vgl.: Fiehler, Reinhard (2002). Kann man Kommunikation lernen? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstraining. In: Brünner, Gisela; Fiehler, Reinhard; Kindt, Walter (Hrsg.) (2002): Methoden und Anwendungsbereiche (Angewandte Diskursforschung, Bd. 2), S. 26.

³¹ Vgl.: Ebd., S. 25–31.

³² Pörksen, Schulz von Thun, 2014, S. 183.

Cushner, Cherrie und Yong 1986. Die CIT ermöglicht interkulturelles Lernen mit exemplarischen Fallbeispielen. Die Ursprungsidee: Lernende deuten und analysieren authentische Begebenheiten, um regelhafte Verallgemeinerungen zu finden, die in späterer Anwendung bestätigt oder verworfen werden können. Critical Incidents werden in Verfahren gewonnen, in denen durch die Befragung von Einzelpersonen in Interviews oder Gruppendiskussionen Erzählungen zunächst verschriftlicht und anschließend von muttersprachlichen Experten aus beiden Kulturen analysiert sowie in ihrem kulturellen Zusammenhang kontextualisiert werden. Sie beschreiben folglich Situationen des Aufeinandertreffens zweier Kulturen, die für die Beteiligten kritisch im Sinne von unerwartet und störend verlaufen und eignen sich somit als wissenschaftliche Methode zur empirischen Erforschung interkultureller Kommunikation.³³

In der Lern- und Lehrpraxis kommen Critical Incidents insbesondere in der Methode des Culture Assimilators zum Einsatz. Diese Trainingsmethode besteht aus einer Sammlung von Incidents, die je nach didaktischer Absicht modifiziert werden können. Bei der Ausarbeitung der Incidents wird im Rahmen dieser Methode eine möglichst ausgeprägte Objektivität der Geschehnisse fokussiert, um Verzerrungen durch subjektive Beschreibungen zu verhindern.³⁴ Die verschriftlichten Ereignisse ergänzen Fragen mit Multiple Choice-Format, anhand derer die für die interkulturelle Kompetenz relevanten Dimensionen der Kognition, des Affekts sowie der Verhaltensebene und des Transfers erfasst werden. Lerner können die Critical Incidents anhand vorgegebener Antwortmöglichkeiten deuten und ihre Annahmen in einem separaten Lösungsteil überprüfen.

Handlungsmotivationen von Teilnehmern anderer Kulturen im situativen Kontext zu verstehen, kann als Ziel des Culture Assimilators verstanden werden.³⁵ Critical Incidents dienen dabei der Reflexion interkultureller Situationen und fördern eine Sensibilisierung der Lerner. Da als Ziel kultureller Trainings nicht die Anpassung an fremde Kulturen, sondern vielmehr die Sensibilisierung für Fremdes und Eigenes angestrebt werden sollte, wird für die Methode auch der Ausdruck Intercultural Sensitizer genutzt.³⁶

Fraglich scheint nun, inwiefern Lernende in den Prozess der Sensibilisierung tatsächlich involviert werden, wenn konkrete Deutungen als Lösungsschlüssel für interkulturelle Situationen alternativlos vorgegeben werden. Die Grundlage der Multiple Choice-Lösungen ist unbekannt und beruht wiederum auf der individuellen Einschätzung des Experten, der als außenstehende Person das kritische Ereignis ausgewertet und kategorisiert hat. Sie unterliegt folglich seiner subjektiven Perspektive. Woran die zwischenmenschliche Interaktion konkret gescheitert ist, kann anhand des Erarbeitungsverfahrens von Critical Incidents nicht beurteilt werden. Vielmehr scheint der Methode eine einseitig kulturelle Betrachtung anzuhaften, die allein auf die Differenzen kultureller Codes zurückgeführt wird. Gleichzeitig können Lernende mit dieser Methode kaum individuell aktiv werden. Sie erfahren die Critical Incidents sowohl in der Betrachtung als auch in der Auswertung aus einer passiven Beobachterrolle, in der individuelle Situationsdeutungen nicht berücksichtigt oder hinterfragt werden. Eine Reflexion eigener Generalisierungen, Stereotypisierungen und Kommunikationserwartungen kann nicht erfolgen, da Faktenwissen vermit-

³³ Vgl.: Ebd., S. 226–227.

³⁴ Vgl.: Ebd., S. 226–227.

³⁵ Vgl.: Ebd. S. 3.

³⁶ Vgl.: Heringer, 2014, S. 229.

telt wird, das zunächst von einem geschlossenen Kulturbegriff ausgeht und des Weiteren keine Übertragung auf Handlungsalternativen zulässt.

Das Potenzial der Critical Incidents wird auf diese Weise nicht ausgeschöpft. Es liegt vielmehr in einem Methodenlernen, das Sensibilität fördert, um Kommunikationssituationen selbstständig und individuell bewältigen zu können. Vorteil und Herausforderung der interkulturellen Incidents liegen in der unendlichen Vielfalt an Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten, die anhand authentischer Situationen erarbeitet und allein am sozial, interaktiv und konkret handelnden Menschen orientiert sind.

Critical Incidents bieten für den Einsatz im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe einen idealen Anknüpfungspunkt, um interkulturelle und kommunikative Lehr- und Lerninhalte zu verbinden. Methodisch interpretiert können sie die Aufmerksamkeit auf eigenes und fremdes Verhalten in interkulturellen Kommunikationssituationen lenken und Sensibilität für Deutungs- und Handlungsalternativen schaffen. Critical Incidents können aufgrund ihres authentischen Charakters in der Unterrichtspraxis für Schüler und Lehrer ausgesprochen facettenreich und schüleraktivierend gestaltet werden.

Critical Incidents sollen nicht genutzt werden, um vermeintlich objektive Lösungen für individuelle interkulturelle Situationen zu entwickeln. Durch die Arbeit mit diesem authentischen Material muss daher deutlich werden, dass situationsunabhängig gültige Prinzipien nicht existieren. Vielmehr muss eine multiperspektive Analyse Schüler darin bestärken, dass es nicht nur eine absolute Wahrheit als Schlüssel kritischer interkultureller Momente geben kann. Kommunikationssituationen und ihre Deutung, inter- wie intrakultu-

rell, sind unhintergebar an die individuelle Sinnkonstruktion ihrer Teilnehmer gebunden.

Grundsätzlich bieten sich zahlreiche methodische Möglichkeiten, Unterricht mit Critical Incidents zu gestalten (aktivierende und rezeptive Repräsentationsmethoden, analytische und reflexive Bearbeitungsmethoden).³⁷

7. Lernpraxis

Wie lässt sich Unterricht konkret vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen gestalten? Wir möchten im Folgenden drei Ideen zur interkulturellen Lernpraxis vorstellen, die ohne großen Vorbereitungsaufwand realisiert werden können. Zunächst: Die Schüler berichten im Idealfall immer von eigenen interkulturellen Erfahrungen. Von grundlegender Bedeutung für unsere Vorschläge ist weiterhin, dass es bei der Bearbeitung und Auswertung keine vorgefertigten Antworten gibt, dass keine Pauschalurteile gefällt werden können, dass es keine Universalratschläge geben kann. Alle drei Vorschläge arbeiten mit der Idee, Critical Incidents als Ausgangspunkt selbstständigen und individuellen Lernens zu verstehen.

a) Critical Incidents lassen sich mithilfe des Kommunikationsquadrats von Schulz von Thun detailliert analysieren, um Gemeinsamkeiten und Differenzen der interkulturellen Begegnung zu untersuchen. Der folgende Incident soll als Beispiel dienen, um die Anwendung des Kommunikationsquadrats zu veranschaulichen.

³⁷ Vgl.: Lepschy, Annette (2002): Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit. In: Brünner, Gisela; Fiehler, Reinhard; Kindt, Walter (Hrsg.) (2002): Methoden und Anwendungsbereiche, S. 50–71.

Paulina in Polen

Klassenfahrt nach Krakau. Paulina, Schülerin der 10. Klasse einer Berliner Schule, ist mit dem Bus auf dem Weg nach Südosten. Sie war noch nie in Polen und freut sich auf eine Woche mit spannendem Programm. Auf ihre Gastfamilie ist sie besonders neugierig

Aus Gewohnheit nimmt Paulina ihren Teddy mit auf die Reise. Ein Geschenk aus der Zeit, als sie noch ein kleines Mädchen war und auf Reisen von jeher ihr treuster Begleiter. Oftmals ein- und wieder ausgepackt, als Kopfkissen genutzt und auch mal verloren gegangen, aber wiedergefunden, hat die Zeit ihre Spuren hinterlassen. Ein Knopf am Teddybauch ist abgesprungen, der Stoff stellenweise durchgewetzt, ein Ohr ist nicht mehr richtig vernäht und hängt lose zur Seite. Vielleicht könnte man den Teddy auch mal in die Waschmaschine stecken...

Die polnische Gastfamilie empfängt Paulina herzlich. Ihre Gastschwester Maria wirkt sehr sympathisch. Das Gästezimmer ist schön, der Teddy wird gleich prominent auf dem Kopfkissen platziert. Aus der Küche duftet's, der Tisch ist schon reich mit polnischen Spezialitäten gedeckt. Paulina ist angekommen.

Am nächsten Tag erkunden die Berliner Gäste die Stadt: Marienkirche, Tuchhallen und Kazimierz. Krakau hat eine wechselvolle Geschichte. Mit vielen neuen Eindrücken kehrt Paulina am Abend zu ihrer Gastfamilie zurück.

Sie traut ihren Augen nicht, als sie die Tür zu ihrem Zimmer öffnet. Was ist mit ihrem Teddy passiert? Offenbar frisch gewaschen und „repariert“ sitzt er auf dem Kopfkissen: drei neue Knöpfe am Bauch, das Ohr frisch vernäht, an etlichen Stellen mit neuem Stoff, der nicht wirklich die Ursprungsfarbe ihres Teddys hat, geflickt. Die Gastmutter Angelika kommt hinzu, sie strahlt und sagt, sie habe den Teddy „gerettet“. Paulina ist geschockt.

Quelle: Haag, Benjamin (2014): Paulina in Polen. In: Intercultural Stories. (i.V.)

Offensichtlich ist, dass für Paulina die „Rettung“ ihres Teddys ein unerwartetes Ereignis ist. Auch wenn diese interkulturelle Geschichte die weitere Reaktion von Paulina und die Konsequenzen für die Interaktion zwischen ihr und ihrer polnischen Gastmutter außer Acht lässt, kann dieser kritische Moment unter dem Kommunikationsquadrat zunächst aus der Perspektive der Gastmutter näher analysiert werden.

Das Kommunikationsquadrat dient einer Interpretation der Kommunikationshandlung von Paulinas Mutter. Welche Bot-

schaften vermittelt sie auf den Ebenen des Modells? Schüler können diese Interpretation beidseitig umsetzen und ergänzen: Wie könnte Paulina diese Botschaften auffassen?

Schüler lernen durch diese analytische Bearbeitungsmethode, Kommunikationssituationen auf der Grundlage theoretischer Modelle kriteriengeleitet zu analysieren und zu interpretieren. Zudem eröffnet die Anwendung des Kommunikationsquadrats einen multiperspektiven Zugang.

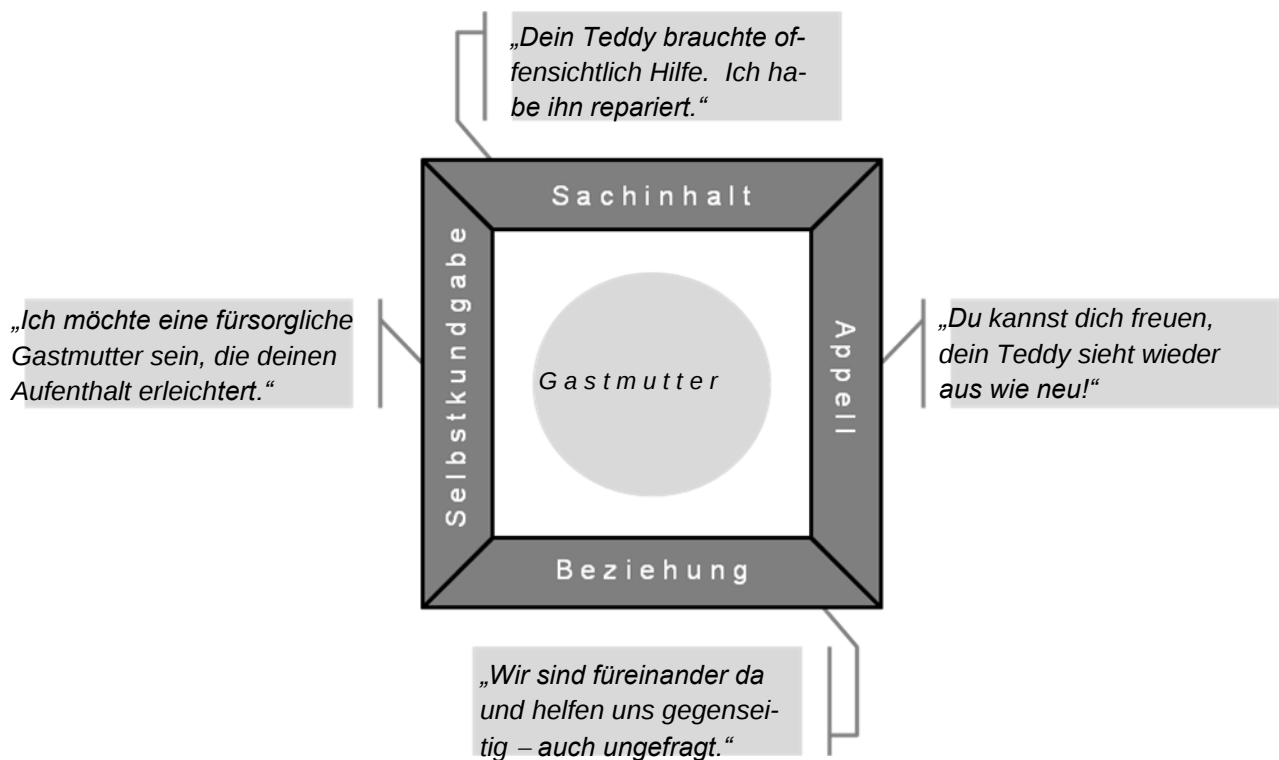


Abb. 2: Kommunikationsquadrat „Paulina in Polen“

Im Austausch ihrer Ergebnisse können Schüler auf abweichende Interpretationen derselben Situation aufmerksam gemacht werden und lernen, dass nicht nur eine Interpretation, sondern eine Vielzahl vielleicht auch gegensätzlicher Annahmen möglich ist.

b) Einen multimodalen und zudem kreativen Zugang ermöglicht die Illustration eigener Critical Incidents mithilfe von Storyboards. Der Umgang mit Storyboards ermöglicht es den Schülern, in abwechslungsreicher Weise eigene Erfahrungen des interkulturellen Zusammentreffens auch visuell zu verarbeiten und für eine Analyse greifbar zu machen. Aus ihrer persönlichen Perspektive erzählen und illustrieren sie kritische Ereignisse. Indem sie persönliche Erlebnisse ordnen und reflektieren, sie erzählbar machen und in eine sinnträchtige Form bringen, hinterfragen Schüler be-

reits eigene kommunikative Handlungen und gewinnen eine für die Analyse notwendige Distanz. Attraktiv sind Storyboards als Lernmethode, da sie Schüler emotional ansprechen. Sie lernen eigenes Kommunikationsverhalten zu beobachten, zu dokumentieren und zu reflektieren. Um Handlungsalternativen zu entwickeln, können die illustrierten Critical Incidents der Schüler anschließend z. B. mithilfe des Eisbergmodells oder des Johari-Fensters interpretiert werden. Welche spezifischen Aspekte waren dem Kommunikationspartner in der interkulturellen Begegnung bekannt, was blieb verborgen? Sind wesentliche Informationen, die den Kommunikationsverlauf erleichtern könnten, bewusst oder unbewusst vorenthalten worden? Auch diese aktivierende Methode ermöglicht es, Kultur- und Kommunikationsmodelle in eine Analyse zu integrieren.

STORYBOARD

Die Rechnung



Ein kleiner Teil unsere Reisegruppe beschließt abends in Mexiko-Stadt zusammen wegzugehen. Wir kehren in ein Restaurant in der Altstadt ein. Dort verbringen wir einen recht angenehmen Abend.



Problematisch wird es, als der Wirt die Rechnung bringt. Diese wird präsentiert, ohne zu fragen, ob wir getrennt bezahlen wollen. Auf der Rechnung sind auch keine Einzelposten aufgelistet. Mühsam versuchen wir deutlich zu machen, dass wir getrennt zahlen möchten und stoßen auf massive Verständnisprobleme.



Letzten Endes versteht der Wirt und reagiert verärgert. Man wirft uns nach einigem Hin und Her zwischen dem Wirt, den Bedienung und uns eine vollständige Rechnung auf den Tisch.



In mühsamer Kleinarbeit müssen wir selbst herausfinden, wer was hatte und die passende Geldsumme zusammensuchen. Der Wirt weigert sich nach wie vor ausdrücklich uns einzeln abzukassieren. Die gute Stimmung ist verschwunden. Zum Abschied ruft der Wirt uns etwas hinterher, das sich stark nach einem Schimpfwort anhört. Von unserer Reiseleiterin erfahren wir, dass man in Mexiko immer zusammen bezahlt, indem entweder einer alle einlädt oder man den Preis unter sich einfach später durch die Anzahl der Leute teilt. Das Missverständnis lag somit in verschiedenen Bezahlkonventionen. Wir empfanden das Verhalten des Wirts als unpraktisch und unhöflich. Den Konflikt lösten wir, indem wir das Geld zusammenlegten.



Sollte sich noch einmal so eine Situation ereignen, würde ich vorher fragen, ob man getrennt bezahlen kann. Sollten die Gastwirte nicht damit einverstanden sein, würde ich mich vorher bei den anderen Reisemitgliedern versichern, dass sie passend zahlen können, damit wird das Geld anschließend einsammeln und bezahlen können.

Abb. 3: Storyboard „Die Rechnung“

c) Der animierte Kurzfilm „Lisa & Yamato – das Eisbergmodell der Kultur“³⁸ erzählt die Geschichte einer interkulturellen Begegnung zwischen der Berlinerin Lisa und dem Japaner Yamato. Als mediale Inszenierung einer realen Begebenheit werden kritische kommunikative Situationen zwischen Lisa und Yamato für Schüler attraktiv zugänglich gemacht. Der Film ist in eine digitale Lernumgebung namens Ted.Ed eingebettet, die neben der Abspielfunktion auch die Bereitstellung ergänzender Informationen via Text, Link und Bild, die angepasste Formulierung von Testfragen (offen und Multiple Choice) und die Einrichtung eines themenspezifischen Forums bietet.

Für die Vermittlung kommunikativer Kompetenzen bieten audiovisuelle Medien verschiedene Vorteile. Dynamisches Story-telling auf der Grundlage authentischer Critical Incidents aus der Lebenswelt der Schüler unterstützt emotional-motivationale Prozesse. Mittels medialer Inszenierungen können Schüler interkulturelle Kompetenzen in einer ihnen vertrauten medialen Welt erwerben. Durch (mobilen) Internetzugang und flexible Abspielfunktionen regulieren die Schüler selbst, wann, wo und wie oft sie mit den Materialien arbeiten. Eine audiovisuelle Umsetzung der Critical Incidents ermöglicht zudem eine Fülle an gestalterischen Möglichkeiten, mit denen wichtige Lehr- und Lerninhalte hervorgehoben und verstärkt werden können, was zweifellos zu besseren Behaltensleistungen führen kann. Nicht zuletzt können (hier: bewegte) Bilder auch zu einem ästhetischen Erlebnis werden.

8. Ausblick

Wir richten unser Augenmerk auf authentische Einzelfälle interkultureller Begegnungen und überlassen den Lernenden Deutung, Bewertung und Lösungsansatz. Die von uns modifizierte *Critical Incident Technique* zielt nicht auf Generalisierungen und gibt keine universell gültigen Antworten, sondern bietet einen methodischen Rahmen zur Analyse und Entdeckung individuell stimmiger Handlungsalternativen. Wir wenden uns ab von vermeintlich wirksamen interkulturellen Rezepten, die – einmal entwickelt – allseits Anwendung finden sollen. Wir wenden uns dem einzelnen Menschen zu, der allein weiß, was für ihn möglich und richtig ist und der für sein Handeln verantwortlich ist. Das ist keine leichte Aufgabe, ganz im Gegenteil. Aus unserer Sicht ist dies der Weg, nachhaltiges interkulturelles Lernen zu ermöglichen, denn:

Jede Vermittlung ist Störung, wenn sie nicht Blick und Weg zur ursprünglichen Aneignung fördert. (Karl Jaspers)

Literatur

- Agar, Michael (1994): *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*
- Brislin, Richard W.; Cushner, Kenneth; Cherrie, Craig; Yong, Mahealani (1986): *Intercultural Interactions. A Practical Guide.*
- Deppermann, Arnulf: ‚Gesprächskompetenz‘. Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (Hrsg.) (2004): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*, S. 14–28
- Fiehler, Reinhard: Kann man Kommunikation lernen? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstrai-

³⁸ <http://ed.ted.com/on/frtIMOIK>

ning. In: Brünner, Gisela; Fiehler, Reinhard; Kindt, Walter (Hrsg.) (2002): Methoden und Anwendungsbereiche, S. 18–35

Flanagan, John C.: The Critical Incident Technique, Psychological Bulletin 2, 1954. In: <https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/cit-article.pdf>, aufgerufen am 23.09.2014

von Foerster, Heinz; Pörksen, Bernhard (1998): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker.

Haag, Benjamin (2014): Paulina in Polen. In: Intercultural Stories. (i.V.)

Haag, Benjamin; Rother, Torsten (2014): Lisa und Yamato - das Eisbergmodell der Kultur. In: <http://ed.ted.com/on/frtlMOIK>

Heringer, Hans Jürgen (2014): Interkulturelle Kommunikation

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (1997): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1991. In: <http://www.uni-koblenz-landau.de/landau/fb5/bildung-kind-jugend/iku/ressourcen/download/interkulturelle-bildung-und-erziehung-in-der-schule/view>, S. 1

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf, S. 2

Lepschy, Annette: Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit. In: Brünner, Gisela; Fiehler, Reinhard; Kindt, Walter (Hrsg.) (2002): Methoden und Anwendungsbereiche, S. 50–71

Lippmann, Walter (1990): Die öffentliche Meinung

Paul, Ingwer: Bildungsstandards für die Sekundarstufe II. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.) (2009): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 3), S. 179–190

Pörksen, Bernhard; Schulz von Thun, Friedmann (2014): Kommunikation als Lebenskunst. Philosophie und Praxis des Miteinander-Redens

Quasthoff, Uta (1973): Soziale Vorurteile und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps

Scollon, Ron; Scollon, Suzanne (1995): Intercultural Communication. A Discourse Approach

Wowro, Iwona: Stereotype aus linguistischer und didaktischer Sicht. Stereotypisierung in ausgewählten Lehrwerken für DaF, Convivium 2010, S. 303–325

Zu den Autoren

Benjamin Haag, Sprecherzieher DGSS, Wiss. Mitarbeiter in der Sprachdidaktik an der Leibniz Universität Hannover, Forschung im Bereich Interkulturelle Kommunikation, Bildsprache und Gesprächskompetenz

Email: benjamin.haag@germanistik.uni-hannover.de

Juliane Bieniek B.A., FU Berlin; Forschung im Bereich Sprachdidaktik mit den Schwerpunkten Interkulturelle Kommunikation und Gesprächsdidaktik

Melanie Hanselmann

Audiodeskription – Hörfilm für Blinde

Sprecherische Anforderungen

Kurzzusammenfassung

Dieser Beitrag verfolgt drei Ziele: Erstens die Wichtigkeit und die Aktualität von Audiodeskriptionen darzulegen, zweitens den Stand der Literatur hierzu aufzuzeigen und drittens einen Katalog von erarbeiteten Anforderungen zu präsentieren, die ein Sprecher einer Audiodeskription idealerweise beachten sollte, so dass das Hörerlebnis des Gesamtkunstwerkes Hörfilm optimiert wird.

Die Ergebnisse wurden auf Basis einer Gruppendiskussion mit Sehbehinderten und Blinden und im Rahmen von zwei Hospitationen bei Audiodeskriptionsproduktionen herausgearbeitet und in den Kontext der aktuellen Fachliteratur eingeordnet.

Die Anforderungen lassen sich in drei Bereiche gliedern: erstens die Wirkung des Sprechens, zweitens die Sprechtechnik und drittens die notwendigen Qualifikationen eines Sprechers. Details hierzu sind in Abschnitt 3 aufgeführt.

Die Zusammenstellung der verschiedenen Anforderungen wurden im Rahmen einer Bachelorarbeit an der Hochschule für Musik und Darstellung in Stuttgart erarbeitet und kann entweder einem Sprecher selbst oder einem Trainer für Sprechtrainings Orientierung und Hilfe geben.

1 Einführung

1.1 Ein neuer Bereich für Sprecher und Sprecherzieher

„Das Augenpaar eines Mannes: er sieht nach links, nach rechts, geradeaus. Um das rechte Auge schließt sich ein Fadenkreuz. Das Fadenkreuz reißt auf. Die verschwommene Silhouette eines Mannes. Er hält sich die Hände schützend vors Gesicht. Rennende Beine auf nassem Asphalt. Weiße Linien formieren sich zu einem Fingerabdruck.“¹

Mit diesen Worten beginnt die jeweilige Hörfilmfassung des „Tatorts“ im Ersten. Es handelt sich dabei um die Audiodeskription – die hörbar gemachte Bildbeschreibung für Blinde.

Vielleicht haben Sie zu Hause auch schon, bewusst oder versehentlich, die Audiodeskription eingestellt und eine Männer- oder Frauenstimme gehört, die Ihnen alles erzählt hat, was zu sehen ist.

Die Audiodeskription stellt einen relativ neuen Tätigkeitsbereich für Sprecher und Sprecherzieher in den Medien dar. Da es sich um ein junges Forschungsgebiet handelt, existiert in diesem Bereich aktuell wenig Fachliteratur. Die bisherigen Publikationen beziehen sich vorwiegend auf linguistische, philologische, historische und strukturierende Aspekte. Der Bereich

¹ <http://www.br.de/fernsehen/bayerisches-fernsehen/sendungen/tatort/audiodeskription-tatort-trailer100.html>, letzter Zugriff am 07.01.2015

des Sprechens selbst wird oft nur sehr kurz oder inhärent zusammen mit dem linguistischen Aspekt behandelt. Meistens wird dabei vorausgesetzt, dass der Sprecher professionell spricht und keine Anleitung oder Hilfestellung benötigt. In der Tat sprechen aktuell vorwiegend Profisprecher die Audiodeskriptionen ein. Der Trend geht aber aufgrund finanzieller Einsparungen dahin, dass auch die Autoren der Audiodeskription selbst als Sprecher fungieren, wie es bei Nachrichtenbeiträgen bereits üblich ist. Bernd Benecke (Bayerischer Rundfunk) spricht beispielsweise die eigens verfassten Audiodeskriptionen selbst ein.² Wenn jedoch nicht vorausgesetzt werden kann, dass die Audiodeskriptionssprecher eine professionelle Sprecherausbildung absolviert haben, ist es wichtig, diesen aufzuzeigen, welche speziellen Anforderungen ein Sprecher beachten sollte, um bei der Zielgruppe „gut anzukommen“. Der vorliegende Artikel leistet hierzu einen Beitrag.

1.2 Definition

Unter dem Begriff „Audiodeskription“ wird das „hörbare Beschreiben von visuellen Eindrücken“³ verstanden. Somit gehört die Audiodeskription zum Bereich der akustischen Untertitelung, welche vor allem für das Medium Film verwendet wird. Die zusätzlichen akustischen Bildbeschreibungen ergänzen den Film und ermöglichen so ein besseres Verständnis für Personen, die nicht sehen können oder sehbeeinträchtigt sind. Die deutsche Hörfilm GmbH, die viele Audiodeskriptionen für das Fernsehen und für DVDs produziert, setzt den inhaltlichen Schwerpunkt auf die für das Verständnis der Handlung wichtigen visuellen Elemente wie beispielsweise die Zeit und den Ort der Handlung, beteiligte Personen und deren Verhalten, Gestik und Mimik. Zusätzlich werden „szenische“ Elemente wie die Einstellung der Kamera verbalisiert. Hierbei muss eine Auswahl der wichtigsten Aspekte getroffen werden, die das Verständnis der Handlung unterstützen. Der Beschreibungstext wird dann möglichst in den Dialog- und Geräuschpausen des Films gesprochen. Dabei ist es wichtig, dass das „ästhetische Erleben des Films“ gewährleistet wird.⁴ In Kombination mit den Dialogen und den Geräuschen sowie der Musik wird die Audiodeskription auch als Hörfilm⁵ bezeichnet.

Audiodeskriptionen begegnen uns auch im Alltag, denn wenn Menschen anderen etwas beschreiben, was sie nicht sehen können, so findet dabei „eine natürliche Audiodeskription“⁶ statt. Ihre Aufgabe besteht darin, Inhalte zu beschreiben, die im Bild sichtbar, aber nicht auf der regulären Tonspur hörbar sind. Somit dient die Audiodeskription grundlegend dem Verständnis des Films. Sie soll sowohl die Filmdialoge als auch die Geräusche eines Filmes verständlich einbetten, aber diese nicht übersprechen. Die verbalen Beschreibungen sollten somit nur in den Dialogpausen stattfinden.

Die Zielgruppen für Audiodeskriptionen sind Blinde und Sehbehinderte. In Deutschland gibt es ca. 155.000 Blinde und 500.000 Sehbehinderte; 80 % davon nutzen Fernsehen als Informations- und Unterhaltungsmedium.⁷ Damit sie den Inhalt auch ohne Fremdhilfe verstehen können, soll ein sogenannter „barrierefreier Zugang“ ermöglicht werden.

Die Zielgruppen für Audiodeskriptionen sind Blinde und Sehbehinderte. In Deutschland gibt es ca. 155.000 Blinde und 500.000 Sehbehinderte; 80 % davon nutzen Fernsehen als Informations- und Unterhaltungsmedium.⁷ Damit sie den Inhalt auch ohne Fremdhilfe verstehen können, soll ein sogenannter „barrierefreier Zugang“ ermöglicht werden.

1.3 Aktualität

Aufgrund der derzeitigen politischen Rahmenbedingungen genießt das Thema Au-

² Fix, U.: Hörfilm, Bildkompensation durch Sprache, Berlin, Erich Schmidt Verlag 2005, S. 10.

³ <http://www.hoerfilmev.de/index.php?id=117>, letzter Zugriff am 07.01.2015

⁴ vgl. <http://www.hoerfilmev.de/index.php?id=117>, letzter Zugriff am 07.01.2015

⁵ Jüngst, H. E.: Audiovisuelles Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Tübingen, Narr Fracke Attempto Verlag, 2010, S. 103–104.

⁶ vgl. Jüngst 2010, S. 103–104

⁷ www.hoerfilm.de, letzter Zugriff am 07.01.2015

diodeskription besondere Aktualität. Durch das Behindertengleichstellungsgesetz von 2002 (BGG) wird die Barrierefreiheit gewährleistet. Diese besagt:

„§ 1 Gesetzesziel: Ziel dieses Gesetzes ist es, die Benachteiligung von behinderten Menschen zu beseitigen und zu verhindern sowie die gleichberechtigte Teilhabe von behinderten Menschen am Leben in der Gesellschaft zu gewährleisten und ihnen eine selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen. Dabei wird besonderen Bedürfnissen Rechnung getragen. [...]“

§ 4 Barrierefreiheit: Barrierefrei sind [...] Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen sowie andere gestaltete Lebensbereiche, wenn sie für behinderte Menschen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe zugänglich und nutzbar sind.“⁸

Durch § 4 BGG wird behinderten Menschen somit ein spezielles Angebot im Bereich der Medien zugesichert. Bei der Nutzung dieses Mediums sind sie also nicht mehr auf andere Menschen angewiesen. Aus diesem Grund fördern vor allem die öffentlich-rechtlichen Fernsehanstalten die Barrierefreiheit seit mehreren Jahren. Nachdem sich nun auch Blinde und Sehbehinderte am Rundfunkbeitrag beteiligen, wird der Ausbau der Untertitelung, wie etwa die Audiodeskription, verfolgt.⁹ So werden immer häufiger Spielfilme oder Serien mit einer Hörfilm-Fassung gesendet. All dies führt dazu, dass das Thema Audiodeskription zunehmend an Bedeutung gewinnt.

1.4 Geschichtliche Entwicklung

Erstmals wurden Audiodeskriptionen Mitte der 70er Jahre von Gregory Frazier in den USA entwickelt.¹⁰ „Die Idee dazu kam ihm, als er im Kino miterlebte, wie ein Zuschauer seiner blinden Frau die Geschehnisse auf der Leinwand einflüsterte.“¹¹ Er machte es sich zur Aufgabe, Blinden einen Zugang zu visuellen Medien zu verschaffen. Bernd Benecke, der 1989 die erste Audiodeskription in Deutschland anfertigte, definierte die Audiodeskription wie folgt: „zu beschreiben ist alles, was nur zu sehen, aber nicht zu hören ist.“¹²

1.5 Anwendungsgebiete

Die meisten Audiodeskriptionen werden für das Fernsehen und für DVDs produziert. Sie finden Einsatz in Spielfilmen, Serien und in Dokumentationen. Vereinzelt werden Audiodeskriptionen auch bei Theatervorstellungen, Opern und öffentlichen Großveranstaltungen eingesetzt.¹³

Für viele Kinofilme steht eine App namens „Greta und Starks“¹⁴ zur Verfügung. Greta steht dabei für die Hörfilmfassung für Blinde, Starks für die Untertitelung für Hörgeschädigte. Durch diese App können diverse Kinofilm-Beschreibungen auf das Handy geladen werden. Im Kino erkennt das Handy automatisch welcher Film läuft und bei welchem Timecode sich dieser befindet. Mit Kopfhörern kann nun auf dem einen Ohr der normale Film, auf dem anderen die Audiodeskription gehört werden. Die Untertitelung ist jeweils auf dem Display des Handys zu sehen. Das Ziel der

¹⁰ vgl. Benecke, B. und Dosch, E.: Wenn aus Bildern Worte werden. Durch Audio-Description zum Hörfilm. Ein Handbuch für Filmbeschreiber, Hrsg.: Bayerischer Rundfunk, München Tangrintler Medienhaus, 2004.

¹¹ Weißbach, M: Audiodeskription und Hörfilme. In: Filmübersetzung – Probleme bei Synchronisation, Untertitelung, Audiodeskription, Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH, 2012, S. 352

¹² Benecke und Dosch 2004, S. 16

¹³ Weißbach 2012, S. 349

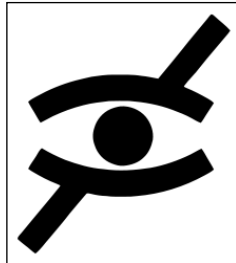
¹⁴ vgl. <http://www.gretaundstarks.de>, letzter Zugriff am 07.01.2015

⁸ <http://www.gesetze-im-internet.de/bgg/BJNR146800002.html>, Zugriff am 07.01.2015

⁹ <http://www.zdf.de/Barrierefreiheit-26740882.html>, letzter Zugriff am 07.01.2015

Initiative ist ein barrierefreies Kino in ganz Europa.

Gekennzeichnet werden Audiodeskriptionen mit einem speziellen Hörfilm-Logo in Form eines durchgestrichenen Auges.¹⁵



1.6 Produktion einer Audiodeskription

Eine Produktion einer Audiodeskription lässt sich in vier Abschnitte einteilen: Analyse des Films, Erstellung eines Rohmanuskripts, Erstellung eines Feinmanuskripts und das Einsprechen/Abmischen.¹⁶ Die Skripte entstehen in Zusammenarbeit mit Sehenden und Blinden. Nach der Fertigstellung werden diese von Profisprechern in einem Tonstudio eingesprochen. Aufgrund des aufwendigen Prozesses ist für einen Film von 90 Minuten Dauer mit einer Produktionszeit von 5–7 Tagen zu rechnen; die Kosten liegen dabei bei ungefähr 5.000,- €.¹⁷

2 Sprecherische Hinweise aus der vorhandenen Literatur

Die vorhandene Literatur behandelt den Bereich der Audiodeskription vorwiegend aus linguistischer Sichtweise. Hinweise wie ein Sprecher konkret eine Audiodeskription einsprechen sollte, gibt es nur wenige. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden die wichtigsten Textstellen

angeführt, die Hinweise im Bezug auf das Sprechen selbst geben. Dabei beziehe ich mich vorwiegend auf vier Quellen:

1. „Hörfilm – Bildkompensation durch Sprache“ von Ulla Fix (2005)
2. „Audiodeskription – Entstehung und Wesen einer Textsorte“ von Maria Poethe (2004)
3. „Audiovisuelle Übersetzungen“ von Heike Elisabeth Jüngst (2010)
4. „Filmübersetzung: Probleme bei Synchronisation, Untertitelung, Audiodeskription“ von Marleen Weißbach (2012)

2.1 Vorgegebener Text

Der Sprecher einer Audiodeskription muss sich an ein vorgefertigtes Audiodeskriptionsskript halten und kann nicht frei und mündlich sprechen.¹⁸ Zudem ist im Skript ein Timecode angegeben, der ebenfalls eingehalten werden sollte. Somit ist sowohl das Sprechtempo als auch die Pausengestaltung eingeschränkt und teilweise vorgegeben. Laut Henrike Morgner und Steffen Pappert entspricht die Sprache an sich somit lediglich einer „Reproduktion[en] schriftlich konzipierter, detailliert vorbereiteter und exakt auf den Filmverlauf abgestimmter Aufzeichnungen“.¹⁹

2.2 Sprecherische Gestaltung bei der Textgattung: Informieren

Da die Audiodeskription relevante und zum Verstehen der Handlung wichtige Informationen verbalisiert und somit übermittelt, kommt sie dem Genre Nachrichten nahe. Maria Poethe schreibt: „Dabei überwiegt das sachbetonte Informieren durch

¹⁵ Jüngst 2010, S. 110. (Quelle: <http://de.wikipedia.org/wiki/Audiodeskription#mediaviewer/File:Audiodeskriptio.svg>. letzter Zugriff am 07.02.2015)

¹⁶ vgl. Weißbach 2012, S. 358.

¹⁷ Poethe, M.: Audiodeskription – Entstehung und Wesen einer Textsorte. In: Hörfilm – Bildkompensation durch Sprache, 2004, S. 36.

¹⁸ vgl. Morgner, H. und Pappert, S.: Darstellung des Untersuchungsmaterials – Sequenzprotokoll, Einstellungsanalyse und Transkription, In: Hörfilm – Bildkompensation durch Sprache, Hrsg.: Ulla Fix. Berlin, 2005, S. 13–32.

¹⁹ vgl. Morgner und Pappert, 2005, S. 29

Beschreiben von Vorgängen und Handlungen, Situationen, Orten und Personen, was aber erlebnisbetontes Informieren, Wiedergeben von Eindrücken durch die meist als „Schildern“ bezeichnete Sprachhandlung nicht völlig ausschließt.“²⁰ Für die sprecherische Gestaltung gibt sie folgende Hinweise: „Die Sprechweise für den Audiodeskriptionstext sollte sachlich-informierend sein, d. h. kaum Variationen in der Klangfarbe der Stimme und der Sprechspannung, nur geringe Variationen in Tempo, Lautheit, Artikulationspräzision, flachere Melodiebögen, Akzent und Gliederung entsprechend den Regeln für die Sachaussage aufweisen.“²¹ Sie verdeutlicht weiter, dass sich durch die dargelegte Sprechweise, die Stimme der Audiodeskription deutlich von den Dialogstimmen abhebt. Vielmehr gewährleistet die Neutralität der Audiodeskription, laut Maria Poethe, dass in das Filmgeschehen nicht eingegriffen wird, sondern dieses lediglich durch eine sich im Hintergrund haltende Stimme ergänzt wird. Dies wird auch dadurch erreicht, dass der Sprecher der Audiodeskription in der Regel kein am Film beteiligter Schauspieler ist.

Diese Auflistung von Anforderungen, die beim Sprechen einer Audiodeskription beachtet werden müssen, geben erste Hinweise, wie ein Sprecher sprechen sollte. Allerdings werden die Hinweise nicht weiter spezifiziert. Beispielsweise bleibt offen, wie die Betonungsregeln einer Sachaussage wirklich zu realisieren sind. Eine mögliche Realisierungshilfe könnten die Betonungsregeln von Michael Rossié sein, der in seinem Buch „Sprechertraining: Texte präsentieren in Radio, Fernsehen und vor Publikum“ auf das neutrale Sprechen von Nachrichten eingeht und im Zuge dessen Betonungsregeln auflistet. Unklar ist zudem, was Maria Poethe genau mit „Abheben von den Dialogstimmen“ meint.

Auch Heike Elisabeth Jüngst diskutiert in ihrem Buch inwieweit der Sprecher neutral oder emotional involviert sein sollte.²² Ihre Hauptthese ist, dass der Zuschauer einen eigenen Interpretationsspielraum behalten sollte. Jedoch behandelt sie das Thema nur knapp. Sie stimmt mit Maria Poethe überein, wenn sie schreibt: „Der neutrale Sprecher ist der typische, ursprüngliche Audiodeskriptionssprecher. Er gehört nicht zu den Schauspielern, die in dem Film auftreten.“²³ Sie ergänzt darüber hinaus: „Die Stimme ist klar und deutlich wie die eines Nachrichtensprechers, nicht dialektal verfärbt. Der Vortragsstil ist zwar prosodisch klar gegliedert, aber frei von Emotionen.“²⁴

Dass ein Sprecher keine Emotionen zeigen sollte, schränkt Heike Elisabeth Jüngst aber in zwei Punkten ein. Erstens, wenn ein Schauspieler aus dem Film die Audiodeskription selbst einspricht.²⁵ Beispielsweise übernimmt Ulrich Noethen in dem Film „Bibi Blocksberg – und die blauen Eulen“ nicht nur die Rolle des Vaters von Bibi, sondern realisiert auch die Audiodeskription. Somit spricht er nicht aus einer neutralen Rolle heraus, sondern aus der Vaterrolle von Bibi Blocksberg. Würde er zwei verschiedene Sprechweisen verwenden – einmal neutral als Audiodeskriptionssprecher und einmal mit Emotionen in seine Rolle – wären die Blinden und Sehbehinderten dadurch irritiert. Zweitens, so merkt Heike Elisabeth Jüngst an, gibt es auch Filme, bei denen ein neutraler Sprecher unpassend wäre. Als Beispiel führt sie „Dinner for one“ an.²⁶

Die Frage der Neutralität behandelt auch Marion Weißbach. Sie verweist darauf, dass es unterschiedliche Vorstellungen gibt, wie ein Sprecher die Audiodeskription sprechen sollte. Einige würden sich eine neutrale, andere eine diskrete, wiederum

²⁰ Poethe, M.: Audiodeskription – Entstehung einer Textsorte, In: Hörflim – Bildkompensation durch Sprach, Berlin, 2005, S. 41.

²¹ Poethe, 2005, S. 41

²² vgl. Jüngst 2010, S. 118

²³ vgl. Jüngst 2010, S. 118

²⁴ vgl. Jüngst 2010, S. 118

²⁵ Jüngst 2010, S. 119

²⁶ vgl. Jüngst 2010, S. 118

andere eine lebendige Beschreibung wünschen, also jemanden, der mit der Handlung des Films „mitgeht“. Als Anhaltspunkt schlägt sie vor, abhängig vom Genre individuell zu entscheiden, welche Sprechweise ein Sprecher wählt. Bei Komödien und Kinderfilmen empfiehlt sie vorzugsweise eine emotionale Beschreibung, bei Krimis oder Dramen dagegen eine neutrale Variante. Das Wichtigste sei jedoch nicht nur das Filmgenre zu beachten, sondern vielmehr, dass Beschreibung und Film im Einklang zueinander stehen.²⁷

2.3 Beim Einsprechen

Auch über das Einsprechen gibt es in der Literatur Hinweise. So schreibt Marion Weißbach: „Der Sprecher achtet auf eine klare und fehlerfreie Aussprache und muss versuchen, mit der Beschreibung an der richtigen Stelle einzusetzen.“²⁸ Sie verweist darauf, dass im Nachhinein der Tontechniker eventuelle Ungenauigkeiten und Fehler beheben kann.

2.4 Übungshinweise

In ihrem Buch gibt Heike Elisabeth Jüngst sogar Übungsaufgaben, verschiedene Sprechweisen zu trainieren. So wird der Leser motiviert, Texte in verschiedenen Emotionen zu sprechen und Gegenstände wie ein Gemälde zu beschreiben.²⁹ Praktische Hilfestellungen, wie ein Sprecher zum Beispiel eine neutrale Wirkung erzielen kann, gibt sie jedoch nicht.

2.5 Fazit

Die bestehenden Veröffentlichungen geben zwar erste Hinweise und Andeutungen, wie ein Sprecher eine Audiodeskription sprechen sollte. Konkrete Anforderungen bleiben jedoch aus.

3 Sprecherische Kriterien für Audiodeskriptionen erarbeiten

Da die bisherigen Veröffentlichungen vorwiegend von Linguisten erstellt wurden, habe ich in meiner Bachelorarbeit, die Audiodeskription speziell unter sprecherischer Sicht analysiert, um als Ergebnis differenzierte Hinweise aufzulisten, was ein Sprecher gezielt beachten sollte.

Methodisch habe ich zunächst eine Gruppendiskussion mit der Zielgruppe von Audiodeskriptionen, also mit Blinden und Sehbehinderten, durchgeführt. Anschließend habe ich bei zwei Produktionen von Audiodeskriptionen des ZDFs in Berlin hospitiert, wobei ich Gelegenheit hatte, mit den beteiligten Personen zu sprechen. Die Ergebnisse aus den Gesprächen mit der Zielgruppe und die Erkenntnisse aus den Hospitationen weisen große Übereinstimmungen auf.

Die erarbeiteten Parameter umfassen drei große Bereiche: erstens die allgemeine Wirkung, zweitens die Sprechtechnik und drittens weitere Anforderungen, die im Allgemeinen für den Sprecher von Bedeutung sind. Die ersten beiden Aspekte sind oft eng miteinander verbunden, da durch den Einsatz von Sprechtechniken häufig eine spezielle Wirkung erzielt werden kann. Der dritte Aspekt fördert den Prozess der Sprachaufnahmen, indem er diesen beispielsweise beschleunigen kann.

Die größte Übereinstimmung hat sich insbesondere bei drei Anforderungen gezeigt: das Anstreben einer neutralen und sachlichen Beschreibungsweise, das Beachten des Timings und das Zurücknehmen (im Hintergrund halten) des Sprechers.

Die Sehbehinderten und Blinden nannten vorwiegend Eigenschaften zur Wirkung eines Audiodeskriptionssprechers. Bei den Hospitationen hingegen wurden vorwiegend Aspekte zur Sprechweise und zur Sprechtechnik in den Fokus gestellt. Auffallend ist hierbei, dass die Ergebnisse

²⁷ vgl. Weißbach, S. 359

²⁸ Weißbach, S. 359

²⁹ vgl. Jüngst 2010, S. 119

sich überschneiden. Es gab lediglich geringfügig unterschiedliche Meinungen bei der Zielgruppe, die sich aber durch subjektive Vorlieben begründen lassen und die bereits in der Literatur thematisiert werden. Beispielsweise gibt es unterschiedliche Auffassungen dazu, wie viel und inwieweit ein Sprecher den Film und dessen Wirkung beeinflussen darf.

Auf die Aspekte Körper und Atmung, die sonst für das Sprechen von Texten eine wichtige Grundlage bilden, wurde sowohl bei der Gruppendiskussion als auch während der Hospitationen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht eingegangen. So verbessert sich der Stimmklang sowohl durch eine physiologische und eutone Körperspannung als auch durch eine costo-abdominale Atmung. Die Einatmung, die bei Audiodeskriptionen meist unhörbar ist, kann zudem durch technische Möglichkeiten problemlos herausgeschnitten werden, ohne dass die Bearbeitung zu hören ist.

Im Folgenden werden nun alle herausgearbeiteten sprecherischen Anforderungen für Audiodeskriptionen genannt. Die Spiegelstriche zeigen mögliche (sprecherische) Maßnahmen auf, die zum Erreichen der genannten Anforderungen dienen können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass einzelne Maßnahmen auf die Umsetzung mehrerer Anforderungen hinwirken. Beispielsweise trägt das „emotionsfreie und kommentarlose Sprechen“ sowohl zu einer „sachlich, neutralen und distanzierten Beschreibungsweise“ als auch dem „sich Zurücknehmen und im Hintergrund halten“ bei. Aus diesem Grund werden einzelne Maßnahmen unten stehend wiederholt genannt.

1. Das Timing einhalten

- nur in den „Pausen“ sprechen (keine Dialoge / wichtigen Geräusche übersprechen)
-

2. Sachlich, neutral, distanziert und ohne Emotion beschreiben

- ohne Emotion, Wertung oder kommentierende(n) Subtext / Haltung sprechen
- vorwiegend dynamische Akzente (gelegentlich kombiniert mit temporalen Akzenten) verwenden
- nur wenige Betonungen sprechen (eine Neben- und Hauptbetonung pro Sinnabschnitt, Endgliedbetonung bei Wortgruppen)
- auf eine geringe Bewegung der Prosodie achten (Tonumfang: kleiner als eine Quinte)
- zielgerichtetes Sprechen zur nächsten Betonung/zur nächsten Kernaussage
- überwiegend schwebende oder fallende Kadenzen verwenden
- konstante Lautstärke (nicht zu laut oder zu leise), angepasst an den Film nutzen

3. Sich zurücknehmen und im Hintergrund halten

- mit einer „Distanz“ zum Geschehen beschreiben
- dem Fluss sowie der Stimmung des Films folgen
- ohne Emotion, Wertung oder kommentierende(n) Subtext / Haltung sprechen
- konstante Lautstärke (nicht zu laut oder zu leise), in Abstimmung mit dem Film sprechen
- vorwiegend dynamische Akzente (gelegentlich kombiniert mit temporalen Akzenten) nutzen
- vorwiegend wenige Betonungen sprechen (eine Neben- und Hauptbetonung pro Sinnabschnitt, Endgliedbetonung bei Wortgruppen)

4. Variationsfähigkeit unter Berücksichtigung der Wahrung von Neutralität

- variables Sprechtempo (tendenziell angezogenes Sprechtempo)
- mit dem Rhythmus der Sprache dezent spielen und diese situationsgerecht einsetzen
- den Text nach Sinnabschnitten strukturieren
- vielfältiger Einsatz von Pausen

5. Spannungen (abhängig vom Film) gegebenenfalls halten oder ausgleichen

- dem Fluss sowie der Stimmung des Films folgen
- falls erforderlich Stimmungen ausgleichen
- optional: als Dienstleister fungieren

6. Szenenwechsel hörbar machen

- angemessener Einsatz von Stimmvariationen
- unterschiedliches Ansetzen der Stimme (von oben oder unten beginnend)
- unterschiedliche Tempi realisieren

7. Das richtige Maß an Präsenz am Mikrofon zeigen

- eine „Direktheit“ beim Sprechen haben
- angemessene Ansprechhaltung / Gerichtetheit (kein privates Sprechen)

8. Mit einem angenehmen Stimmklang sprechen

- in der Indifferenzlage sprechen

- kein Entweichen von hörbar wilder Luft
- resonanzreicher, klarer Stimmklang

9. Mit einer deutlichen und verständlichen Aussprache sprechen

- Standardlautung / Hochdeutsch
- präzise Artikulation
- Geläufigkeit der Artikulation
- gutes Zusammenspiel der Artikulationsorgane

10. Mit Leichtigkeit sprechen

- Geläufigkeit der Artikulation
- flexibler Umgang mit den Stimm- und Sprechfunktionen
- nahezu beiläufig und nicht „schwer“ klingen

11. Eine abgelesene Sprechweise vermeiden

- Strukturierung des Textes nach Sinnabschnitten und nicht nach Interpunktion
- vielfältiger Einsatz von Pausen
- Berücksichtigung der Ansprechhaltung zum Hörer (kein privates Sprechen)
- „mündlich“ sprechen

Parameter, die notwendige Qualifikationen eines Sprechers beinhalten:

12. Routiniert vorbereiten

- regelmäßiges Training im Erarbeiten und Sprechen von Texten
- schnelles Erfassen von Textinhalten trainieren

13. Reaktionsschnell handeln

- darauf achten, genau beim Timecode einzusetzen, so dass das Gesprochene in die „Pausen“ passt und Dialoge sowie wichtige Geräusche frei stehen bleiben
- schnelles Erfassen von Textinhalten trainieren

14. Konzentriert arbeiten / hohes Maß an Konzentrationsfähigkeit haben

- trainieren, „auf den Punkt“ Leistung bringen zu können

15. Ein ausgeprägtes Sprachgefühl besitzen

- mit der Sprache arbeiten, um bei Bedarf schnell Formulierungsalternativen finden zu können

4. Zusammenfassung der Ergebnisse

Der Film und das Endergebnis stehen bei einer Audiodeskription immer im Vordergrund. Der Sprecher hingegen ist ein Dienstleister des Films.

Gut zusammengefasst wird dieser Anspruch im folgenden Zitat:

„Eine gute Audiodeskription ist, wenn der Sprecher sich in das Filmgeschehen so gut einfügt, dass man ihn im Verlaufe des Films nicht mehr als Zusatz empfindet, sondern als Bestandteil des Films.“³⁰

Das höchste Ziel ist es folglich, dass das Gesamtergebnis – das Erlebnis Hörfilm – stimmt. Ein Sprecher sollte darauf hinzuwirken, dass er die genannten Anforderungen zur signifikanten Sprechweise einer Audiodeskription intuitiv beherrscht und diese je nach Film und dessen Anforderungen variabel einsetzen kann. Die Auflistung der Parameter kann hierbei als

Orientierung für angehende Audiodeskriptionssprecher und zur Auffrischung für erfahrene Sprecher dienen.

Ein möglicher nächster Schritt wäre, anhand der Parameter ein konkretes Sprechtraining zu erarbeiten. Bislang gibt es, nach meinem Kenntnisstand, noch keine explizite Möglichkeit, sich als Sprecher im Bereich der Audiodeskription mit anerkanntem Abschluss weiterzubilden. Der linguistische Teil wird hingegen an Universitäten, wie beispielsweise an der Universität des Saarlandes, gelehrt.³¹ An der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Stuttgart besteht die Möglichkeit, ein Studium der „Sprechkunst und Sprech-erziehung“ zu belegen. Im Hauptstudium kann das Profil Mediensprechen gewählt werden. Ansonsten gibt jedoch bislang keine Vertiefungsmöglichkeit zum Thema Audiodeskription.

Gleichzeitig wächst der Bedarf an qualifizierten Fachkräften im Bereich Audiodeskription. Die öffentlich-rechtlichen Fernsehanstalten bauen den Bereich der Audiodeskriptionen immer weiter aus. Anzunehmen ist, dass künftig auch private Fernsehsender im Bereich der akustischen Untertitelung nachziehen werden, um dem Wunsch und den gesetzlichen Forderungen nach barrierefreien Angeboten nachzukommen. Apps wie „Greta“ zeigen, dass auch in verwandten Bereichen wie beispielsweise dem Kino die Nachfrage steigt.

Momentan sprechen ausschließlich Berufssprecher, die sich intensiv mit Hörfilmen und der charakteristischen Sprechweise befasst und spezialisiert haben, Audiodeskriptionen ein. Zukünftig könnte sich der Trend dahingehend entwickeln, dass zunehmend die Autoren selbst Audiodeskriptionen einsprechen. Für diese

³⁰<http://www.hoerfilmev.de/index.php?id=146&PHPSESSID=26849abbe45cb72ab29ef593>, letzter Zugriff am 21.01.2015

³¹ <http://www.uni-saarland.de/campus/fakultaeten/professuren/philosophische-fakultaet-ii/angewandte-sprachwissenschaft-uebersetzen-dolmetschen/professuren-fr-46-angewandte-sprachwissenschaft-uebersetzen-dolmetschen/atrc.html>, letzter Zugriff am 07.01.2015

Zielgruppe werden dann Schulungen und Weiterbildungsmaßnahmen benötigt, die noch entwickelt werden müssen.

Somit bietet der Bereich der Audiodeskription ein interessantes und zukunftssträchtiges Arbeitsfeld.

Literatur

BENECKE, Bernd und DOSCH, Elmar: Wenn aus Bildern Worte werden. Durch Audio-Description zum Hörfilm. Ein Handbuch für Filmbeschreiber. Dritte überarbeitete und ergänzte Auflage, Hrsg.: Bayerischer Rundfunk, Tangrintler Medienhaus, München, 2004.

FIX, Ulla: Hörfilm, Bildkompensation durch Sprache, Erich Schmidt Verlag, Berlin, 2005.

FIX, Ulla und MORGNER, Henrike: Narration im Hörfilm – Theorie und Analyse, In: Hörfilm – Bildkompensation durch Sprache, Hrsg.: Ulla Fix, Berlin, 2005, S. 117–151.

JÜNGST, Heike Elisabeth: Das Bild des Fremden hörbar machen – Vorschläge zur Behandlung Kulturspezifika im Hörfilm, In: Hörfilm – Bildkompensation durch Sprache. Hrsg.: Ulla Fix, Berlin, 2005, S. 153–169.

JÜNGST, Heike Elisabeth: Audiovisuelles Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Narr Fracke Attempto Verlag, Tübingen, 2010.

MORGNER, Henrike und PAPPERT, Steffen: Darstellung des Untersuchungsmaterials - Sequenzprotokoll, Einstellungsanalyse und Transkription, In: Hörfilm – Bildkompensation durch Sprache, Hrsg.: Ulla Fix. Berlin, 2005, S. 13–32.

POETHE, Maria: Audiodeskription – Entstehung und Wesen einer Textsorte. In: Hörfilm – Bildkompensation durch Sprache, Hrsg.: Ulla Fix, Berlin, 2005, S. 33–48.

WEISSBACH, Marleen: Audiodeskription und Hörfilme. In: Filmübersetzung – Probleme bei Synchronisation, Untertitelung, Audiodeskription, Hrsg.: Anne Panier, Kathleen Brons, Annika Wisniewski, Marleen Weißbach, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main, 2012, S. 347–409.

Internetquelle 1: <http://www.br.de/fernsehen/bayerisches-fernsehen/sendungen/>

tatort/audiodeskription-tatort-trailer100.html, letzter Zugriff am 07.01.2015

Internetquelle 2: <http://www.hoerfilmev.de/index.php?id=117>, letzter Zugriff am 07.01.2015

Internetquelle 3: <http://www.hoerfilm.de>, Zugriff am 07.01.2015

Internetquelle 4: <http://www.gesetze-im-internet.de/bgg/BJNR146800002.html>, letzter Zugriff am 07.01.2015

Internetquelle 5: <http://www.zdf.de/Barrierefreiheit-26740882.html>, letzter Zugriff am 07.01.2015

Internetquelle 6: <http://www.gretaundstarks.de/> letzter Zugriff am 07.01.2015

Internetquelle 7: <http://www.myhandicap.ch/audiodeskription-fussball-sehbehinderung.html>, letzter Zugriff am 07.01.2015

Internetquelle 8: <http://www.uni-saarland.de/campus/fakultaeten/professuren/philosophische-fakultaet-ii/angewandte-sprachwissenschaft-uebersetzen-dolmetschen/professuren-fr-46-angewandte-sprachwissenschaft-uebersetzen-dolmetschen/atrc.html>, letzter Zugriff am 07.01.2015

Zur Autorin:

Melanie Hanselmann ist ausgebildete Atem-, Sprech- und Stimmlehrerin (nach Schlaffhorst-Andersen). Nach mehrjähriger Tätigkeit als Logopädin und Sprecherzieherin spezialisierte sie sich durch das Studium der Sprechkunst und Sprecherziehung an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Stuttgart, das sie 2015 mit den Profilen Mediensprechen und Rhetorik abschloss. Seit 2014 studiert sie den Master Rhetorik an derselben Hochschule in Stuttgart. Parallel arbeitet sie als Sprecherzieherin, Rhetoriktrainerin und Lehrlogopädin.

Weiteres unter:
www.melaniehanselmann.de

E-Mail: stimme@melaniehanselmann.de

Steffi Hofer

Das Sehsystem und seine Einflüsse auf die eigene Präsenz

Von der Integration des Sehsystems in die sprecherzieherische Arbeit

1. Einleitung

Der aus Bonn stammende Alexander-Technik-Lehrer Peter Grunwald entwickelte über die letzten 30 Jahre eine Methode, welche unter anderem die Körperfunktionen, die eigene Präsenz und die Vorstellungskraft optimiert. Er arbeitet hierbei über das Visualisieren des Sehsystems und lässt Bewegungen desselben über die Vorstellung passieren. Die Methode entwickelte sich aufgrund eines persönlichen Ereignisses, ähnlich wie bei Frederick Matthias Alexander. Peter Grunwald beschreibt dies in seinem ersten Buch, *Eyebody – Die Integration von Auge, Gehirn und Körper*.

In der Arbeit mit Eyebody entdeckte ich mehr und mehr die Essenzen für die Arbeit eines Sprecherziehers. „Die Fähigkeit, das Sehsystem ohne Anstrengung zu nutzen, entspannt die Muskeln von Gesicht, Hals und Schulter und ermöglicht daher einen natürlichen Ausdruck von Absichten oder Emotionen.“¹ Das regressive Arbeiten im Bereich Phonetik und Stimmbildung verlangt eine umfassende Wahrnehmung an dem zu Trainierenden. Das Erkennen von Ursachen ist ein unendliches

Feld und jeder Hinweis oder neue Hintergrund darüber, was Menschen ihren Körper ungünstig gebrauchen lässt, ist mir willkommen auf meiner Suche nach Antworten.

Inwieweit gebrauchen wir unseren Körper ungünstig oder unökonomisch und verlieren damit an Durchlässigkeit und Präsenz?

Es geht darum, die Selbstständigkeit des Einzelnen wieder zu aktivieren und bereits vorhandene Fähigkeiten wieder bewusst zu machen. Die Wege dorthin können unterschiedlichste Vorgehensweisen umfassen.

Das methodische Element von Eyebody ist die Vorstellungskraft.

2. Die Vorstellungskraft

„Das visuelle Vorstellungsvermögen beschreibt die Fähigkeit des Gehirns, Bilder aus dem Gedächtnis abzurufen und diese im Kurzzeitgedächtnis aufrecht zu erhalten.“² „Vorstellungen lassen sich als Reaktivierungen von Wahrnehmungs-Repräsentationen interpretieren.“³ Sie werden in denselben

¹ Grunwald, S. 146

² Kaplan: S. 75

³ Farah, M.J. in Kaplan, S. 83

Arealen, welche für die Wahrnehmung zuständig sind, aktiviert. Eine Untersuchung von Goldenberg ergab, „dass anhand zweier Muster, nämlich der visuellen Vorstellung und der nicht-visuellen Vorstellung, die regionale zerebrale Durchblutung des visuellen Systems bei visueller Vorstellung anstieg.“⁴ Das heißt, beide Vorgänge stehen in einer Wechselwirkung.

Der Vorgang des visuellen Vorstellens umfasst einen Prozess, welcher von der Gegenwart und unseren inneren Bildern kreiert wird. Das Erkennen und Erinnern der Erfahrungen hängt von ihrer Verfügbarkeit ab.

Vorstellungsbilder können auf mindestens zwei Arten indirekt erzeugt werden:

1. „Sensorische Informationen von bisher schon gesehenen Bildern werden aus dem Gedächtnis abgerufen bzw. dort rekonsolidiert (erneut zusammengefasst) und evtl. noch mit Konfabulationen (persönlicher Weiterentwicklung) versehen, d. h. beim sich Erinnern an früher wahrgenommene Dinge oder Ereignisse
2. Gespeicherte Informationen werden zu neuen, bisher noch nicht gesehenen Bildern kreativ zusammengesetzt und verwandelt, d.h. bei aktiver Imagination“⁵

Sieh was du sagst!

Diese Aufforderung stelle ich neben der situativen Klärung und den Haltungen der Figuren in der darstellenden Kunst an meine Studenten.

Aber was heißt das?

Eine Voraussetzung dafür ist es, dass unsere Vorstellung das Bild bereitstellt.

Wie weit beeinflusst der Vorgang des Sehens unsere Wahrnehmung.

anders formuliert:

Wie weit beeinflusst das Sehen die Gedächtnisarbeit und umgekehrt?

„Wir sehen die Dinge am besten, an die wir uns direkt oder indirekt gut erinnern können“⁶

Dass es sich dabei ausschließlich um unsere eigenen Erlebnisse handeln kann, beschreibt Paul Valéry.

„Mein Auge will ein bestimmtes Grün. Mein Verstand prüft die Situation und erklärt dieses Grün durch sein Gedächtnis. Er schließt auf einen Baum. Ich mache da einen Baum.“⁷

Eine wichtige Tatsache ist, dass unser Gedächtnis bei Überanstrengung nicht gut funktioniert und dies wirkt sich immer auf das Sehen und unsere Wahrnehmung aus.

„Auf das Wahrnehmen folgt das Auswählen. Der letzte Vorgang ist der des Erkennens.“⁸

Inwieweit beeinflussen diese Kriterien den Vorgang des Sprechens?

3. Der unfreie Atem

Seit 15 Jahren sprecherzieherischer Arbeit in der darstellenden Kunst stellt sich für mich immer wieder ein wesentliches Thema mit vielen Fragen heraus, die *Atemführung* des Auszubildenden.

Auf der Bühne ist die Präsenz Grundvoraussetzung für das Verstehen der einzelnen Gedankenschritte, hierbei ist der Atem der Stoff, der uns zeigt. „Er

⁴ Kaplan, S. 82

⁵ Schmid, S. 26

⁶ Huxley, S. 107

⁷ Valérie, S.235

⁸ Huxley, S. 27

ist der Stoff, welcher durch seine Bewegung den tiefsten Kontakt zu unseren Impulsen mit Emotionen, Vorstellungen und der Sprache eingeht.“⁹ Im öffentlichen Sprechen und auf der Bühne geht es darum, dass die Ziele glaubwürdig beim Partner und beim Publikum ankommen. „Eine gelungene Kommunikation ist eine Mischung von Emotionen, Intellekt und Stimme. Die Basis-Materie dazu ist der Atem.“¹⁰ Die optimale Atemführung für ein authentisches Sprechen ist für jeden gesunden Menschen von uns erreichbar.

Ich wage zu behaupten, dass es nicht allein ausreicht, die physiologische Atemführung in ihren Einzelheiten zu kennen, ihren Ablauf und beteiligte Organe zu wissen. Was erst die Praxis mit sich bringt, ist das Kennenlernen der unzähligen Muster für eine eingeschränkte Atemführung und ein daraus resultierendes eingeschränktes Zugehensein in der Situation. Es ist nicht unsere Profession, sich mit den tieferliegenden Ursachen dieser Muster zu beschäftigen, aber wir sollten ungünstige Bewegungsmuster erkennen und hören, um die entsprechende Person in die zielführende Richtung zu bringen.

Alle Kollegen, welche täglich in der Stimm- und Sprecharbeit bestmöglich ihre Schüler und Studenten begleiten, wissen vielleicht um diesen langwierigen Prozess bei dem Einzelnen, denn das Feld gespeicherter Verhaltensmuster ist groß.

So passiert es im Training, dass die Studierenden keine Entscheidungen entsprechend der Situation treffen. Die Sprache mit ihrer formellen und inhaltlichen Seite kann in ihrer gesprochenen Form letztendlich „inhaltsfrei“ bleiben.

Ein auffälliges Symptom dafür ist, dass beispielsweise in der Textarbeit zu viel oder zu wenig geatmet wird, was jeder Absicht auf der Bühne nicht zuträglich ist. Der gemeinte Standpunkt geht verloren.

„Es kommt nicht zu dem notwendigen Eindruck vor dem Ausdruck.“¹¹

„Die Sprache ermöglicht uns nicht hinschauen zu müssen.“¹²

Allein mangelnde Kenntnisse der Studierenden über die natürliche Atemführung und den Umgang mit Texten reichen hier als Begründung für das Scheitern nicht aus.

Und so entstanden bei mir über Jahre mehr und mehr Fragen, wie zum Beispiel:

Wie steht der Körper der Absicht zur Verfügung?

Einen großen Teil unserer Arbeit, ich beschränke mich hier auf die Kollegen, die ich kenne, nimmt das Abbauen von unökonomischen Gewohnheiten ein.

Dass durch den Abbau von diesen Gewohnheiten die eigene Präsenz, ich nenne es auch oft „eigene Essenz“, zum Vorschein kommt, wirft die Frage auf:

Wie weit ist das Feld, in welchem ich unnötige Bewegungen einsetze, die meine Aufmerksamkeit und meine Lebendigkeit verringern?

Dieser unökonomische Gebrauch des eigenen Körpers passiert unbewusst. Es kommt zu kleineren und größeren Bewegungen im Körper, welche uns beeinträchtigen.¹³ Hieraus können unnötige Schmerzen, eingeschränkte Belastbarkeit und mangelnde Wachheit

⁹ Boson, Cook, S.

¹⁰ Boston, Cook, S.

¹¹ Hofer, S. 13

¹² Valéry, S. 240

¹³ Ich spreche deshalb an dieser Stelle von Bewegungen, da unser Körper immer in Bewegung ist.

entstehen. Fakt ist, jeder der seinen persönlichen Ausdruck verbessern möchte, sei es auf der Bühne, im Alltag oder anderen Auditorien, muss seine Gewohnheiten in der Atemführung kennen, um in den direkteren Kontakt mit sich selbst zu gelangen.

Kleist beschrieb vor 200 Jahren in seiner Schrift „Über das Marionettentheater“, das ein reflektierender Verstand hinderlich und blockierend für die Gesamtheit einer Situation sein kann. Ich komme nicht in den direkten Kontakt zu mir selber und damit auch nicht zu meinem instinktiven Handeln.

„...Der Ernst des Bären kam hinzu, mir die Fassung zu rauben, Stöße und Finten wechselten sich, mir triefte der Schweiß: umsonst! Nicht bloß, dass der Bär, wie der erste Fechter der Welt, alle meine Stöße parierte; auf Finten (was ihm kein Fechter der Welt nachmacht) ging er gar nicht einmal ein. Aug in Auge, als ob er meine Seele darin lesen könnte, stand er, die Tatze schlagfertig erhoben, und wenn meine Stöße nicht ernsthaft gemeint waren, so rührte er sich nicht.“¹⁴

4. Eyebody

Eines Tages hörte ich in der Beschäftigung mit der Alexander-Technik von der Eyebody Methode, einer Methode, die das Sehsystem in den körperlichen Gebrauch integriert. Wie anfänglich schon erwähnt, entwickelte diese Methode Peter Grunwald. Er erforschte die Beziehungen zwischen Auge, Gehirn und Körper, die er in den sog. Eyebody Mustern® beschrieb.

Und das hat mich interessiert, da ich allzu oft ein Kommentieren und Verspannen der Augenpartie und Nackenregion bei meinen Studierenden beobachtete, was der Aussage in dem

Moment die Glaubwürdigkeit nimmt, da der Körper nicht durchlässig ist. Wir wissen, dass das visuelle System, ebenso wie das auditive System¹⁵, für die Balance des Körpers in Raum und Zeit verantwortlich ist. So stellte ich mir die Frage:

Kann das Sehsystem die Wachheit und Konzentration im Hier und Jetzt beeinflussen?

Die Erfahrungen mit Eyebody lassen die Behauptung zu:

Ja, auf jeden Fall kann das Sehsystem, die Art zu sehen, mein Dasein im Hier und Jetzt positiv und negativ beeinflussen.

Peter Grunwald - Eyebody

Nach Ansicht Peter Grunwalds konzentrieren wir uns in unserer Kultur zu sehr auf Details und Klarheit. „Wir haben verlernt auch die Umgebung, die Peripherie wahrzunehmen und unser Sehen für das umfassende Bild offen zu halten.“¹⁶

Die Recherche am eigenen Körper und mit seinen Schülern eröffneten ihm eine systematische Zuordnung zwischen Auge und Körper.

Diese Beziehungen erstrecken sich über das gesamte Sehsystem. „Das Sehsystem reicht von den Augenlidern bis zur Sehrinde hin und ist ein integraler Bestandteil vom Gehirn.“¹⁷

Auf der Basis der Alexander-Technik, der Arbeit mit Janet Goodrich und der Methode von William H. Bates entwickelte P. Grunwald seine eigene Methode.

¹⁴ Kleist, S. 345

¹⁵ Gleichgewichtsorgan im Innenohr ist das Labyrinth

¹⁶ Cranz in Grunwald, S. 13

¹⁷ Grunwald, S. 43

Frederick Matthias Alexander (1869–1955) erkannte in seiner Arbeit als Rezitator ungünstige Gewohnheiten im Sprechen. Immer häufiger wurde er von Heiserkeit geplagt – mithilfe seiner eigenen Beobachtungen entwickelte er eine Methode zum ‚Gebrauch des Selbst‘, welche auf einem Innehalten und Weglassen ungünstiger Gewohnheiten basiert.¹⁸

Dr. William H. Bates (1860–1931) war Augenarzt in New York. Er zeigte nach 30 Jahren privater und klinischer Praxis, dass die meisten Menschen mit verordneten Brillengläsern ohne Brillengläser besser sehen können. Anhand von Entspannungs- und Bewegungsübungen arbeitete er die natürliche Sehfähigkeit des Einzelnen wieder heraus.

Dr. Janet Goodrich (1943–1999) entwickelte die Methode nach Bates weiter. Ihre Arbeitsschwerpunkte lagen in der Verbesserung der Sehkraft auf natürliche Weise, Therapien nach Wilhelm Reich und Ernährungsberatung.

Peter Grunwald ist ausgebildeter Alexander-Technik-Lehrer. Ähnlich wie F. M. Alexander war er beeinträchtigt von abweichenden Körperfunktionen in Haltung, Sprechen und Sehen.

Die Alexander-Technik erlaubte ihm mit einem bewussten Gebrauch seiner psycho-physischen Einheit heute keinerlei dieser Abweichungen mehr zu haben, d. h. damit sein Stottern und seinen starken Sigmatismus „zu lassen“. Er fragte sich: Wenn man durch das Weglassen ungünstiger Gewohnheiten eine neue Bewusstheit für die Haltung und das Sprechen bekommt, kann sich diese Bewusstheit auch auf weitere Körperfunktionen auswirken? Es kam zu einer Situation, in welcher er sein Sehen willentlich verschlechterte und dies war die Vorahnung der Be-

ziehungen zwischen Körper und Sehen und seiner vorteilhafteren Benutzung.

Mit dem für mich wertvollen Ergebnis, dass die Arbeit mit dem Sehsystem den Gebrauch des Körpers¹⁹ verbessert und optimiert und der Körpergebrauch das Sehsystem beeinflusst, sah ich mögliche Antworten auf meine Fragen zur Atemführung.

Bevor ich zu einzelnen ersten Erkenntnissen, die ich mit dieser Methode machen konnte, komme, möchte ich einige Grundlagen zu unserem Sehsystem geben.

5. Das Sehsystem

Die primäre Funktion des Sehsystems ist die Koordination unseres physischen, emotionalen und mentalen Zustandes. Dies ergibt sich daraus, dass das Sehsystem und die Sehbahn mit allen drei Gehirnen verbunden sind. In der Evolution setzt sich der älteste Gehirnbereich aus dem Stammhirn, dem Thalamus und dem Hypothalamus mit den einzelnen Drüsen zusammen. Diesen Gehirnbereich haben wir mit den Wirbeltieren gemeinsam. Peter Grunwald nennt diesen Bereich in seinen Ausführungen *Reptiliengehirn*. „Neben dem Reptiliengehirn unterteilt sich das Gehirn in das limbische System, und die Großhirnrinde.“²⁰

Es entsteht also eine Wechselwirkung zwischen dem Sehsystem und den drei Gehirnen (siehe die Abbildung auf der folgenden Seite).

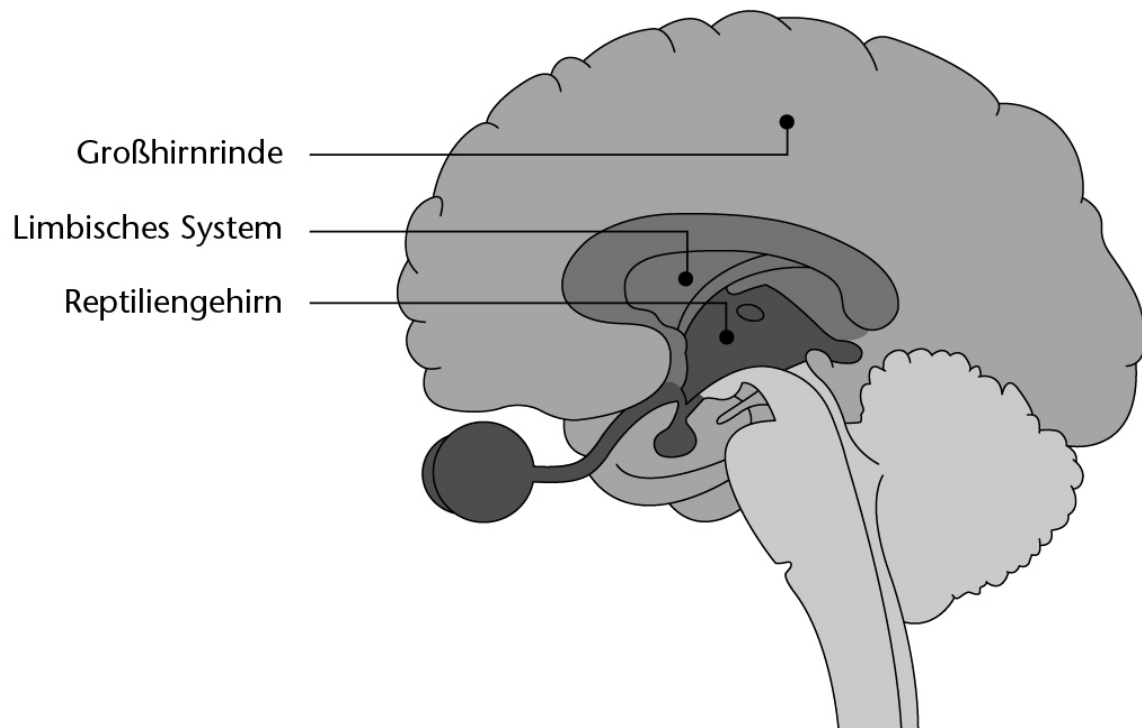
Neben der Sehbahn gehört das gesamte Auge zu unserem Sehsystem.

¹⁸ Alexander, S. 4

¹⁹ hierbei ist Körper und Geist gemeint

²⁰ Grunwald, S. 61

DIE DREI GEHIRNE © Eyebody Int. Ltd.



Betrachten wir den Vorgang des Sehens, so ist es wesentlich zu wissen, dass nicht die Augen sehen, sondern das Gehirn. genauer formuliert, die Sehrinde, Sie „ist nicht nur für das Sehen mit Hilfe der Augen zuständig, sondern auch für weitere Aspekte des Sehens wie die visuelle Erinnerung, visuelle Vorstellung, Traumbilder und visuelle Assoziationen aller Art.“²¹

Die Augen sind Organe, welche Informationen für das Gehirn zusammentragen, die dann vom Gehirn interpretiert werden. Dies ist vergleichbar mit allen Sinnesorganen. In den ersten Wochen entwickelt sich im Mutterleib kurze Zeit nach der Empfängnis das Auge aus verschiedenen Lagen des wachsenden Gehirngewebes und ist somit Teil des Gehirns.

Für die praktischen Anwendungen in Folge ist es notwendig das äußere Auge und Sehsystem in groben Zügen zu beschreiben

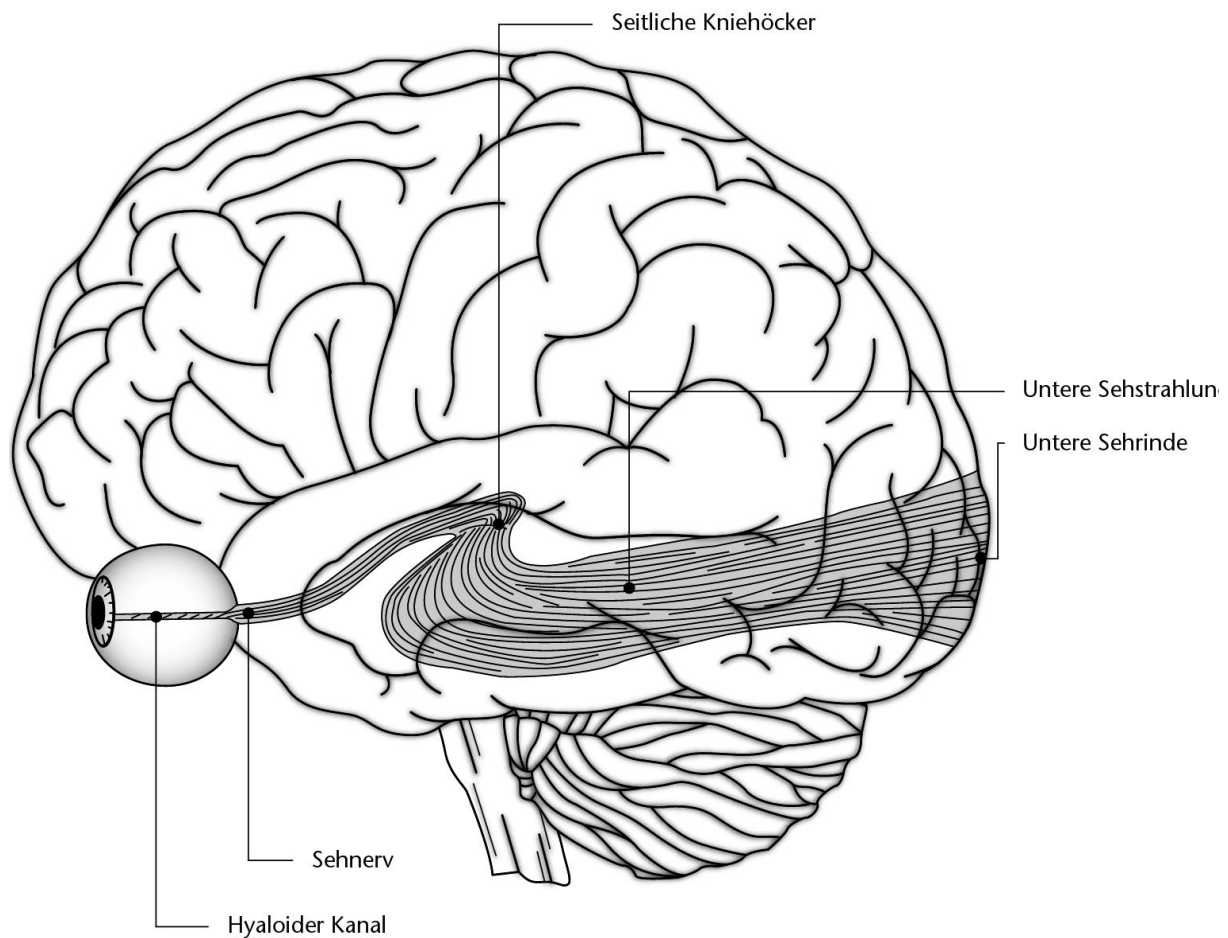
Beginnen wir mit dem äußeren Auge, dem sichtbaren Teil des Sehsystems:

Hierzu gehören die Bindehaut, welche auf der Lederhaut und der Innenseite der Augenlider aufliegt, die Wimpern und Tränendrüsen.

Die zweite Schicht nach der Bindehaut ist die Hornhaut. Hinter der Hornhaut befindet sich das Kammerwasser. Es umspült bei einem entspannten Auge auch die Linse. Es reicht bis zum Glaskörper. Die Linse ist hinter der Iris mit dem Ziliarkörper verbunden.

²¹ Grunwald, S. 53

UNTERE SEHBAHN VON DER SEITE © Eyeboddy Int. Ltd.



Der Glaskörper ist eine gallertartige, durchsichtige Flüssigkeit, welche dem Auge von innen seine (Kugel-)Form gibt. Räumlich macht er den größten Teil des Auges aus. Die Netzhaut mit der das Auge von innen ausgekleidet ist, besteht aus mehreren Schichten.²² Sie wird vom Glaskörper gestützt. „Bevor also das Licht auf unsere Netzhaut fällt, durchströmt es Gewebe, Strukturen und Flüssigkeiten.“²³

Die Netzhaut ist ein Teil des Gehirns. Sie wird zwar früh in der Entwicklung von ihm abgesondert, bleibt jedoch durch ein Faserbündel, den Sehnerv,

mit ihm verbunden.²⁴ Der Sehnerv geht in die Sehstrahlung über und mit der Sehstrahlung in die Sehrinde.

Die Netzhautschichten bestehen aus Lichtrezeptoren, die durch das einfallende Licht stimuliert werden und die Informationen weiter an das Gehirn schicken. Die Lichtrezeptoren setzen sich aus 130 Millionen Stäbchen und 7 Millionen Zapfen zusammen. Die Zapfen sind überwiegend in der Sehgrube angesiedelt und „für ein hochauflösendes klares Sehen und das Wahrnehmen von Farben zuständig.“²⁵

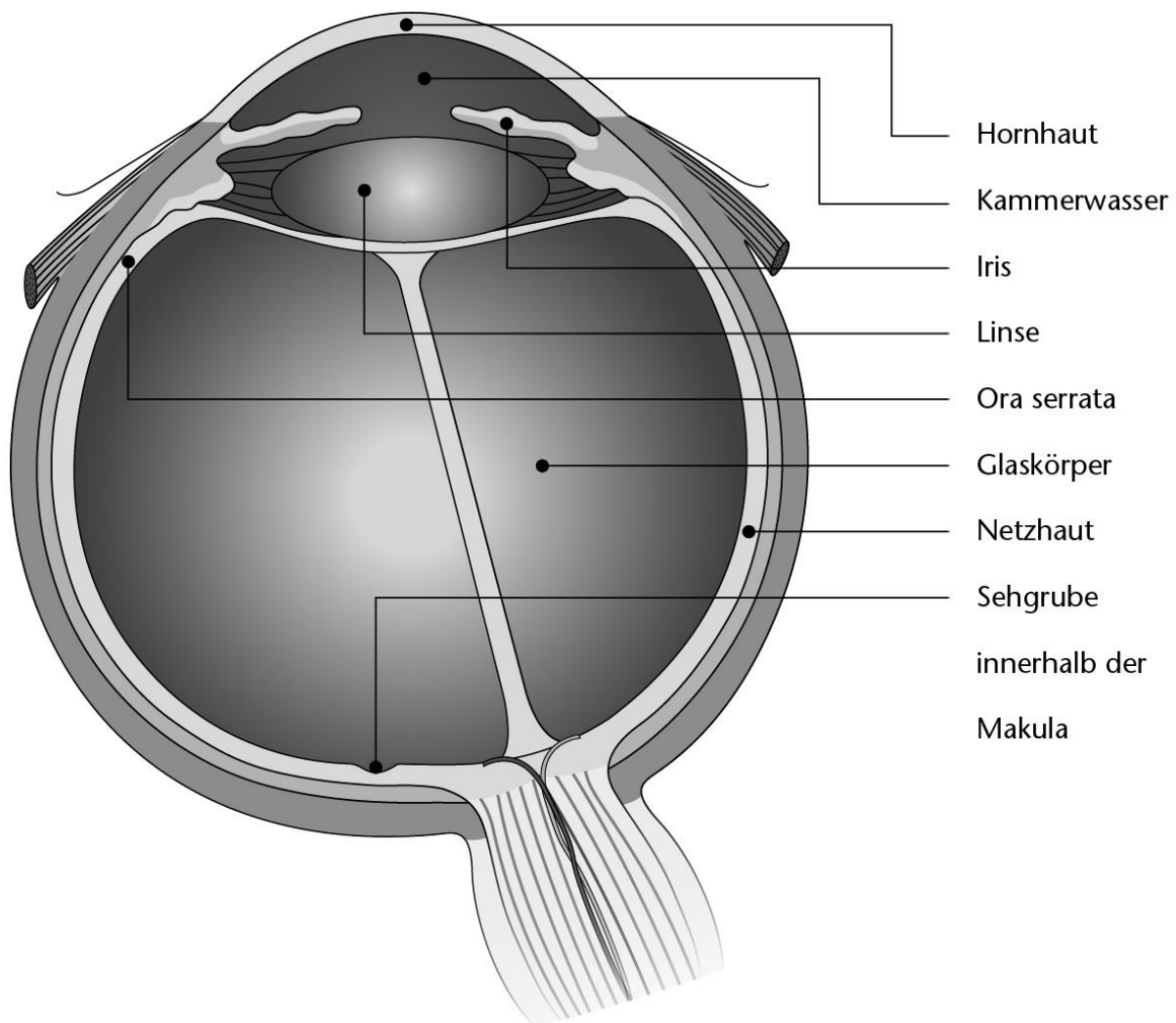
²² Grunwald, S. 48

²³ Grunwald, S. 46

²⁴ Hubel, S. 45

²⁵ Grunwald, S. 48

QUERSCHNITT DES AUGES VON OBEN © Eyebody Int. Ltd.



Informationen aus der Sehgrube werden zunächst an *die seitlichen Kniehöcker des Thalamus* weitergeleitet. Von dort gelangen sie durch weitere Nervenfasern zur Sehrinde.

Peter Grunwald unterscheidet in untere und obere Sehrinde.

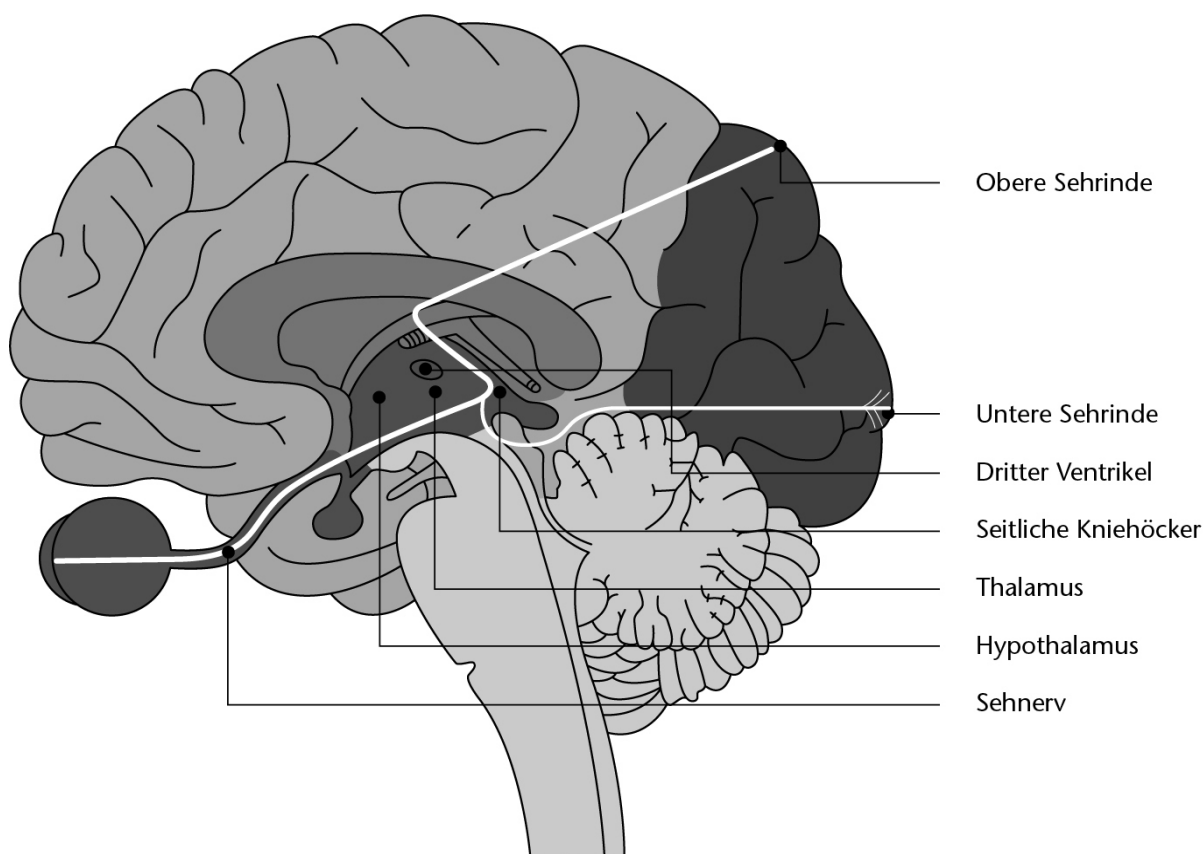
Während die Informationen aus der Sehgrube zu der unteren Sehrinde gelangen, um für das klare Sehen zu sorgen, gelangen die anderen 95 % der Informationen von den Lichtrezeptoren

über den Hypothalamus zur oberen Sehrinde.²⁶

Ein angestregtes Sehen verringert die umfassende Ausnutzung der gesamten Lichtrezeptoren auf der Netzhaut und beeinträchtigt damit die Wahrnehmung. Genauso kann ein verkürzter Nacken oder eine unterspannte Körperhaltung eine Kompensation im Sehsystem mit zu starker Spannung auslösen.

²⁶ Grunwald, S. 57

DIE OBERE SEHBAHN (SIEHE DICKE WEISSE LINIE) UND BETEILIGTE BEREICHE © Eyeboddy Int. Ltd.



6. Eigene Erfahrungen

Den ersten Kontakt zu den Beziehungsmustern von Auge und Körper bekam ich in einem Intensivkurs in Neuseeland.

Auffällig war für mich, dass die meisten Teilnehmer zur Verbesserung ihrer Kommunikationsfähigkeit an diesem Kurs teilnahmen, ich hingegen dachte, dass es hier vordergründig um körperliche und visuelle Probleme geht. Längst hatten diese Teilnehmer verstanden, dass der Gebrauch des Sehsystems sehr wohl die körperlichen Funktionen und damit verbunden den Kontakt zu anderen Menschen beeinflusst.

Das methodische Vorgehen von Eyeboddy, wie bereits erwähnt, beruht auf

der Vorstellungskraft. Wir stellen uns die einzelnen Regionen des äußeren Auges und der Sehbahn vor. Dabei versuchen wir den Zustand der einzelnen Bestandteile und die Balance der beiden Seiten wahrzunehmen und mental anzusteuern.

Für Außenstehende mag dies zunächst wenig praktikabel erscheinen, aber gerade in unseren Berufskreisen ist es selbstverständlich, dass die Vorstellungskraft innere Bilder und dadurch Bewegungen in unserem Körper freisetzen kann.

So kam es an einem Trainingstag dazu, dass wir uns vorstellen sollten, den Glaskörper nach hinten, Richtung Netzhaut zu bewegen, um das Kammerwasser die Linse besser umspülen

lassen zu können. Ich wusste zu dem Zeitpunkt noch ausgesprochen wenig über die einzelnen Bezüge zwischen Körper, Auge und Sehsystem. Unsere Arbeit mit der Linse nahm den gesamten Tag in Anspruch. Am Abend hatte ich auffälligen Muskelkater im Zwerchfell in der Nähe meiner Rippenbögen.

In Peter Grunwalds Recherche besteht ein Zusammenhang zwischen der Flexibilität des Zwerchfells und der Linse. Und hier bestätigte sich für mich die Entscheidung, dieser Methodik nachzugehen. Das Gefühl, den Glaskörper Richtung Netzhaut nach hinten gehen zu lassen, sodass das Kammerwasser die Linse leichter umspülen kann, beeinflusst den Atemvorgang und die Tätigkeit des Zwerchfells. Wir können diesen Vorgang damit vergleichen, etwas zuzulassen, in die Augen hinein zu lassen. Es folgt eine zunehmende Wachheit. Wir können den Spielpartner im wahrsten Sinne des Wortes über die Augen aufnehmen.

So lässt die Ruhe, verbunden mit der Wachheit, das Atemvolumen wieder ansteigen. Oft ist ein Konzentrieren, zu starkes bemühen mit einem sogenannten „Starren“ der Augen verbunden, es kommt hierbei zu einem Druck des Glaskörpers auf die Linse, was zu einem angespannten und unflexiblen Zwerchfell führt.

Wir erinnern uns an Kleists Schrift „Über das Marionettentheater“, in welcher er beschreibt, dass ein hohes Maß an Reflexion der eigenen Wachheit nicht zuträglich ist.

Welchen Wert haben diese Zusammenhänge für uns in der Sprech- und Stimmbildung?

7. Integration von Eyebody in die Sprecherziehung

Bewusstsein 1: *Geh mit dem Kopf!*²⁷

Beziehungsmuster:

obere Sehrinde	übergeordnete Koordination
untere Sehrinde	klares Sehen, Focus, Präsenz, Füße

In der Alexander-Technik ist der Kontakt des Kopfes zum ersten Halswirbel essentiell, so dass der Antischwerkreflex ausgelöst werden kann. Hierbei ist der Hals möglichst frei zu halten so dass der Kopf nach oben vorne aufsteigen kann. Die dynamische Balance im Kopf-Hals Gelenk kann sich wieder einstellen. Es stellt sich bereits hier eine neue Balance im gesamten Körper ein.

Die immer wieder auftauchenden ungünstigen Körperhaltungen des Einzelnen im Unterricht ließen mich einen wichtigen Grundsatz aus der Arbeit mit Peter Grunwald nehmen:

Ich fordere meine Studenten heute dazu auf, mit dem Hinterkopf zu gehen, anstatt mit den Füßen.

Dies löst natürlich erst einmal Verwunderung aus, aber schnell merken die Studenten, wie stark sie sich doch in die Füße fallen lassen, das gesamte Skelett drückt nach unten.

Der Schwerpunkt des Körpers verändert sich hierbei nicht. Er befindet sich bei aufrechter Haltung unterhalb des Nabels. Die Ausrichtung des Kopfes fördert die Balance.

Die Vorstellung, mit dem Kopf zu gehen, richtet den gesamten Körper nach oben und unten aus, er wird länger, die Funktionalität des Körpers folgt seinen

²⁷ Grunwald, S. 225

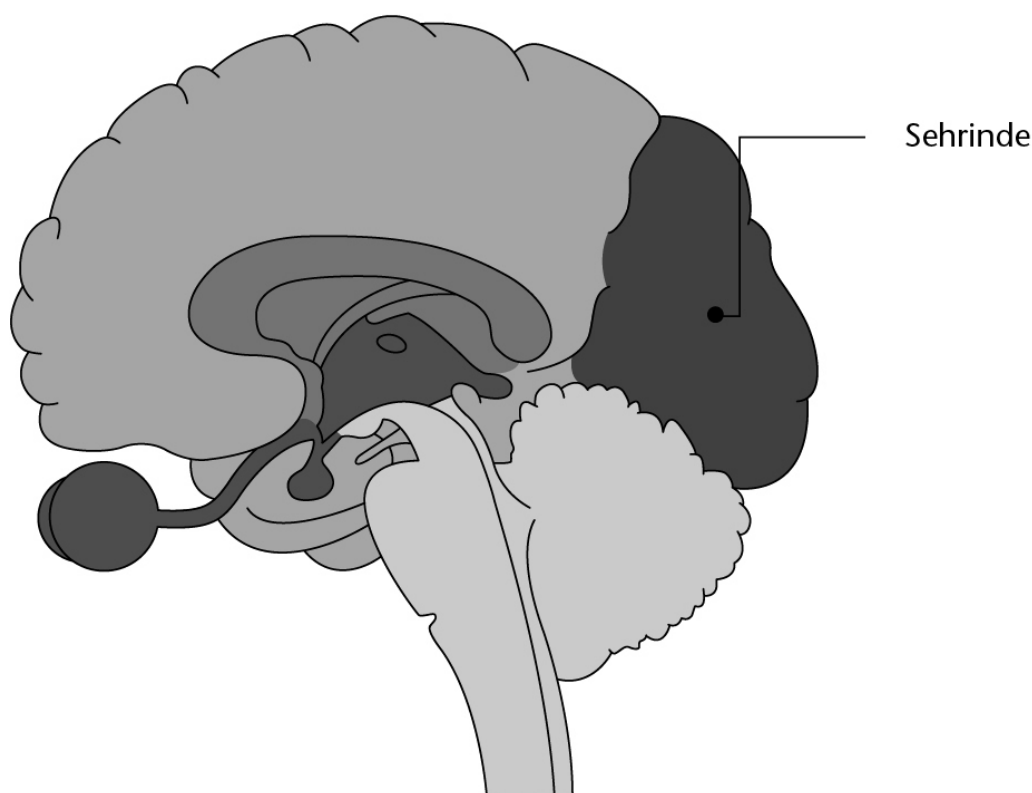
Notwendigkeiten. Sie wird weniger durch unökonomische Gewohnheiten beeinträchtigt. Die Motorik der Fortbewegung fühlt sich hierbei leichter an.

Eine angespannte Nackenpartie ist häufig Ursache für einen zusammengefallenen Körper. Es kommt zu einem Druck auf den nervus vagus (10. Hirnnerv), welcher die inneren Organe versorgt. Der Vagusnerv ist der größte Nerv des Parasympathikus und gehört

zum vegetativen (unwillkürlichen) Nervensystem.

Die Verlängerung des Nackens über die Bewusstheit der oberen Sehrinde auszulösen, begünstigt die Vorgänge der inneren Organe und somit auch meine Konzentration.

DIE SEHRINDE © Eyebody Int. Ltd.



Das Ausrichten des Kopfes über den Hinterkopf übt weiterhin einen positiven Effekt auf die Oberflächenrücklinie (ORL) aus, welche zu den Myofaszialen Leitbahnen gehört. Der sogenannte subokzipitale Stern, die einzelnen capitis Muskeln, welche vom Hinterhauptbein ausgehen, sind für die gesamte Öffnung der Oberflächenrü-

ckenlinie ausschlaggebend. Eine zentrale Rolle dabei spielen musculus rectus capitis posterior und musculus obliquus capitis mit ihrer hohen Anzahl von Dehnungsrezeptoren. Sie sind die Verbindung zwischen Augenbewegungen und Koordination der übrigen Rückenmuskulatur. Das heißt, jede Au-

genbewegung ruft eine Tonusveränderung der Mm. Occipitales hervor.²⁸

Es lohnt sich auf jeden Fall den physiologischen Aspekt wieder neu auszuprobieren:

Das Sehen führt, der Körper folgt.²⁹

Denn darum geht es unter anderem in unserem Beruf, der Körper folgt den Gedanken, nicht umgekehrt,

Da wir in der Sprech- und Stimmbildung situativ arbeiten, lässt sich diese Bewusstheit leicht mit unterschiedlichsten Zielen im Raum trainieren.

Bewusstsein 2: Line-Movement – Ferne und Nähe³⁰

Beziehungsmuster

Sehnervenscheibe	Hüftgelenk
Sehnerv	Oberschenkel
Seitliche Kniehöcker des Thalamus	Knie
untere Sehstrahlung	Unterschenkel
untere Sehrinde	Füße

Unser Körper ist ständig in Bewegung, auch wenn er scheinbar in Ruhe ist, wechseln sich Spannungsaufbau und Spannungsabbau in den einzelnen Körperregionen und der Motorik ständig ab.³¹ Genauso ist das Sehsystem über Bewegung bestmöglich angeregt und kann somit Körperfunktionen optimal koordinieren.

Eine mögliche Bewegung für das Sehsystem ist das Fern-Nah-Sehen. In dem Kapitel 5 erinnerte ich daran, dass

nicht die Augen sehen, sondern das Gehirn, genauer gesagt, die Sehrinde.

Um die Aufmerksamkeit zu fördern, können wir die Sehrinde, welche Peter Grunwald in die Obere und die Untere unterscheidet, über das Fern- und Nah-Sehen anregen.

Wir suchen uns einen Punkt in der Ferne und wandern mit den Augen, entlang einer imaginären oder sichtbaren Linie, gleichmäßig zu einem Punkt in der Nähe unseres Körpers. Diese visuelle Bewegung können wir eine Weile lang praktizieren.

Die Folge ist ein Bewusstsein über den verlängerten Nacken mittels der Sehrinde sowie die gesamte Anregung meines Sehsystems.

Dieses Bewusstsein kann unter anderem die aufrechte Haltung und den aufrechten Gang verbessern. Meine Aufmerksamkeit und Körperfunktionen werden gefördert.

Der schottische Arzt Lindsay geht, aufgrund seiner Untersuchungen, davon aus, dass die Nackenrezeptoren mehr Verantwortung für die aufrechte Haltung haben, als das Labyrinth im auditiven System.³²

In seiner klassischen Studie „La psychologie de l'attention“ schreibt Théodule Ribot, dass ohne motorische Elemente die Perzeption unmöglich sei.³³

Das heißt, dass Bewegung in den perzeptiven Organen die Perzeption begünstigt.

Ein weiterer Effekt des Fern-Nah-Sehens ist, dass unsere Augen mittels der Schwünge nicht in das „Starren“ verfallen. Dies hat immer ein angespanntes Gesicht, einen festen Kiefer, einen festen Zungengrund und eine feste Körpermitte zur Folge. Prof. Rus-

²⁸ Myers, S. 108

²⁹ Grunwald, S. 72

³⁰ Grunwald, S. 225

³¹ Hofer, S. 25

³² Stevens, S. 89

³³ Huxley, S. 42

sel Eppstein von der Pennsylvania Universität fand heraus, dass das Sehen von Szenen das Sehsystem aktiver macht, als das Sehen von einzelnen Objekten. Hier arbeitet das Sehsystem schwächer. Die geringste Aktivität erkannte er bei der Betrachtung von Gesichtern.³⁴

Prof. Bates führte bereits in seinem Buch „Better eyesight without glasses“ die Notwendigkeit auf, dass die Augen sich bewegen wollen, Schwünge und Wechsel brauchen, um die Informationen optimal zu transformieren.

Russel bestätigt dies 100 Jahre später mittels seiner Studie.

Bewusstsein 3: Panoramasehen³⁵

Beziehungsmuster

Netzhaut	Becken, Beckenboden, unterer Rücken, Bauchwand bis zur Lunge
----------	--

*Sehen heißt, die Namen der Dinge vergessen, die wir sehen.*³⁶

Ein Überfokussieren, das sogenannte „Starren“ kann einen blockierten Atem mit sich bringen. Dies passiert im Alltag, bei öffentlichen Auftritten oder auf der Bühne. Gerade Auditions oder Vorsprechen sind ein Zeugnis dafür, wie sehr „das im Moment sein“ mit sich und der Kommission verloren gehen kann.

Mit Hilfe des peripheren Sehens kann ich aktiv die Netzhaut anregen. Ich beginne dabei den peripheren Bereich

des Auges zu nutzen. Grunwald nennt dies „panoramisches Sehen“.³⁷

Zu Beginn strecke ich beide Arme nach rechts und links aus, so als verlängerte ich meine Schultern, und versuche mit dem Blick nach vorn auch die rechte und die linke Hand mit zu sehen. In kürzester Zeit brauchen wir die Hände nicht mehr, um das rechte und linke Sehfeld selbstverständlich mit zu integrieren. Mithilfe des Panoramasehens entspannt sich die Netzhaut. „Es verändert sich gleichzeitig das Becken und der untere Rücken. Beide Körperregionen werden freier.“³⁸

In meinem Training kann ich, bei dem Hinweis auf das Panoramasehen, den einfallenden Atem beobachten. Kiefer und Zunge arbeiten hörbar leichter und stehen der Äußerung zur Verfügung. Gerade die Zunge, speziell die Zungenwurzel, ist oftmals in einer zu hohen Spannung, und dies ist ein Hinweis auf eine unphysiologische Atemführung.³⁹

Mit dem Panoramasehen kommen die Studenten in eine Aufmerksamkeit, welche sich in ihren Textarbeiten, den Strukturen und den logischen Zusammenhängen zeigt. Ebenso werden auch die unnatürlichen „Anatmer“ oder das „Schnappatmen“ vermieden, unbewusst natürlich. Es verändert sich der Gesichtsausdruck, sie wirken offener und weniger bemüht konzentriert. Ich verbinde diese Ergebnisse mit der Wachheit des Einzelnen, die sich in dem Moment zeigt.

Das Wissen um die Beziehungsmuster Auge, Sehsystem, Körper zeigt weitere Wege auf, das Sprechdenken zu trainieren und zu optimieren.

³⁴ Sternberg, S. 31

³⁵ Grunwald, S. 225

³⁶ Valéry

³⁷ Grunwald, S. 80

³⁸ Grunwald, S. 80

³⁹ McCallion, S. 82

In ihren Essays aus „Leben, Denken, Schauen“ schreibt Siri Hustvedt:

„Schauen und nicht Sehen⁴⁰,
ein altes Problem. Meistens deutet
es auf mangelndes Verständnis hin,
auf die Unfähigkeit, die Bedeutung
von etwas in unserer Umwelt intuitiv
zu erkennen.“⁴¹

Bewusstsein 4: Die Linse⁴²

Beziehungsmuster:

Bindehaut	Hals
Hornhaut	Schulter
Kammerwasser	Lymphsystem
Linse	Zwerchfell

Die folgende Bewusstseinsausrichtung lässt sich in vielerlei Hinsicht benennen. So sprachen wir in Neuseeland davon: *Let the lighthwaves come in.*

Technisch gesehen meint dies, die feinstoffliche Bewegung des Glaskörpers nach hinten zu erlauben, d. h. von der Linse weg.

Dass dieser Vorgang in einem Zustand von Leichtigkeit uns allen gegeben ist, beschreibt Shakespeare in einem Sonett:

*Mein Auge wird zum Maler und geschickt
Malt es ein Bild von dir in meines
Herzens Tiefe.
Der Rahmen ist mein Leib, durch den
man blickt:*

⁴⁰ Um eventuellen Missverständnissen vorzugreifen, die bei der Benutzung des Begriffes „Sehen“ auftreten können. Den Vorgang des Sehens setze ich hier mit dem „Erkennen“ oder „Verstehen“ gleich. Dies widerspricht der Aussage Hustvedts nicht, da ihr Kontext eine ähnliche Anschauung aufzeigt, nur die Begriffe „Schauen“ und „Sehen“ anders eingesetzt sind.

⁴¹ Hustvedt, S. 293

⁴² Grunwald, S. 225

*Des Malers beste Kunst ist
Perspektive...⁴³*

Wir kommen an dieser Stelle zurück auf den Vorgang, welcher mir das Beziehungsmuster zwischen Linse und Zwerchfell aufzeigte. Wie bereits in den anderen drei Bewusstseinsausrichtungen beschrieben, fördert auch diese die Aufmerksamkeit und somit die Wachheit im Moment.

Experimentalpsychologen aus den Kreisen um Théodule Ribot stellten eine ziemlich konstante Beziehung zwischen dem Grad der Aufmerksamkeit und der Frequenz und Tiefe der Atmung fest.⁴⁴

Unsere Konzentration auf etwas, sei es eine einzelne Person oder eine Situation, sollte nicht willentlich entstehen sondern einem Bedürfnis folgen.

Der Schriftsteller und Philosoph Aldous Huxley nennt die willkürliche Aufmerksamkeit eine *kultivierte Abart*.⁴⁵

Wie inzwischen mehrfach erwähnt, praktizieren sich die meisten Übungen bei Eyebody über die Vorstellungskraft. Wenngleich ich diese Ausrichtung mit geschlossenen Augenlidern bei Peter Grunwald ausführte, ist sie auch mit geöffneten Augenlidern möglich.

Hierbei sei auf den natürlichen Vorgang des Blinzeln hingewiesen, um unsere Augen mittels der Augenlider immer wieder zu befeuchten.

Wir stellen uns vor, den Glaskörper weiter hinter, Richtung Netzhaut ausrichten zu lassen. So wird der Abstand zwischen Linse und Glaskörper größer und das Kammerwasser kann die Linse besser umspülen. Gleichzeitig kann ich mir auch vorstellen, die Situation,

⁴³ Shakespeare, Sonett 24

⁴⁴ Huxley, S. 59

⁴⁵ Huxley, S. 42

den Partner oder das Licht in die Augen hineinzulassen.

Es kommt zu einem freieren Gefühl in der Mitte meines Körpers und somit einer freieren Zwerchfellbewegung. Meine Studenten bestätigen hierbei, dass ihre Absichten und Gedanken konkreter werden. Einige bestätigen erneut eine Lösung in der Kiefermuskulatur.

Für mich erscheint dies logisch, da das Zulassen der Umwelt ein stärkeres Verschmelzen des Ichs mit der Umwelt oder der Situation erlaubt. Ich finde in eine natürliche Aufmerksamkeit zurück, die mir bereits einmal gegeben war.

Viel zu schnell geben wir vor, der Situation entsprechend adäquat zu reagieren und übergehen dabei vielleicht auch unsere Intuitionen.

Dieser aktive Vorgang bleibt natürlich nicht aktiv, da das Lösen von Spannungen in den Augen uns zu einem Bedürfnis werden kann. Wir werden mit der Zeit sensibel dafür, unnötige Spannungen in unseren Augen und unserem Sehsystem wahrzunehmen.

8. Zusammenfassung

Eyebody ist eine wertvolle Ergänzung in meiner sprecherzieherischen Arbeit, welche die Stimm- und Textarbeit umfasst, geworden. Der Artikel stellt sehr minimiert die Erkenntnisse von Peter Grunwald dar, so auch die Zahl der aufgeführten Beziehungsmuster.

Inzwischen haben sich verschiedenste Dinge für mich weiter logisch herausgearbeitet. Wenngleich ich mich immer noch am Anfang dieser Methodik befinde, kann ich sagen, ich vertraue dem Vorgehen.

Auch wenn sich die einzelnen Beziehungsmuster, die von Peter Grunwald aufgestellt wurden, der Wissenschaft noch nicht erschlossen haben, so lie-

fert diese Arbeit praktikable Werkzeuge für unsere Arbeit.⁴⁶ Die Wissenschaft widmet sich jedoch zunehmend den noch nicht beschriebenen zusätzlichen Funktionen des Sehsystems.

Wie in den voran gegangenen Zeilen schon erwähnte, tragen die einzelnen Techniken dazu bei, in die eigene Präsenz und Wachheit zurückzufinden, Peter Grunwald nennt dies auch Tiefenwahrnehmung, ein wichtiger Aspekt in der Durchlässigkeit unseres Körpers. Effektive Ergebnisse für die Stimm- und Sprechbildung sind dabei:

- die körperliche Ausrichtung
- Lösung in Nacken und Schultern
- Lösung in Gesicht, Kiefer, Zunge
- Ausnutzung der Atemkapazität
- Empathie

Dies wirkt sich nicht nur auf den Spielpartner oder Kommunikationspartner aus, sondern auch auf das Auditorium oder das Publikum.

Natürlich ist dieser Artikel nicht mit dem Zweck entstanden hierbei über mich zu schreiben, aber jeder Trainer integriert doch Methoden erst mit dem Wert der eigenen Erfahrungen. Ich kann sagen, dass ich meine Kommunikationsfähigkeit im Alltag und im Training besser verstehe, seit ich die Methode von Peter Grunwald anwende. Parallel dazu benutze ich meine Brille mit 3,0 Dioptrien, der Diagnose vor vier Jahren, seit ca. zwei Jahren nicht mehr. Mein Sehen hat sich verbessert und nur in besonderen Situationen benutze ich noch die Lochbrille, welche von Peter Grunwald in seiner Lochgröße weiterentwickelt wurde und die Präsenz für das Gehirn fördert.

Dies zollt einen großen Respekt vor dieser Arbeit.

www.eyebod.com

⁴⁶ Cranz aus Grunwald, S. 15

Literaturverzeichnis

Alexander, Frederick Matthias (1932): Der Gebrauch des Selbst. Basel, Freiburg (Breisgau) Paris, London (Neuauf. 2001)

Bates, William. H. (1940): The Bates method for Better Eyesight Without Glasses. London (Neuauf. 1985)

Boston, Jane; Cook, Rena (2009): Breath in Acting, The Art of Breath in Vocal and Holistic Practise, London, Philadelphia

Goodrich, Janet (1985): Natürlich besser sehen. Paderborn (14. Auflage 2012)

Grunwald, Peter (2007): Eyeboddy, Die Integration von Age, Gehirn und Körper oder die Kunst ohne Brille zu leben. Neuseeland (2. Aufl. 2011)

Hofer, Steffi (2013): Das handelnde Sprechen. Bochum (2. Auflage 2014)

Hubel, David H. (1989): Auge und Gehirn, Neurobiologie des Sehens. Heidelberg

Hustvedt, Siri (2014): Leben, Denken, Schauen, Essays. Berlin

Huxley, Aldous (1982): Die Kunst des Sehens. München (18. Aufl. 2013)

Kaplan, Sonja (1998): Neurophysiologische Korrelate malerischer Begabung, Wien/ New York, Springer Verlag

Kleist, Heinrich von (2001): Sämtliche Werke und Briefe. München

Kluge, (1883): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin/ Boston (25. Aufl. 2011)

McCallion, Michael (1998): The voice book, For everyone who wants to make the most of their voice. England

Myers, Thomas W. (1995): Anatomy Trains, Myofasciale Leitbahnen. Trento/Italien (2. Aufl. 2010)

Park, Glen (1994): Alexandertechnik, Die Kunst der Veränderung. München.

Schmidt, Robert F. (1993): Neuro- und Sinnesphysiologie. Berlin, Heidelberg, New York

Schmid, Gary Bruno (2010): Selbstheilung durch Vorstellungskraft, Wien

Schroeder Réne: Wissenschaftung braucht Vorstellungskraft und kontrollierte Phantasie. In Lackner, Erna (2013) Phantasie in Kultur und Wirtschaft. Innsbruck, Wien, Bozen

Shakespeare, William (2003): Die Sonette, Reclam Ditzingen

Sternberg, Esther M. (2010): Healing Spaces. USA

Stevens, Christopher (1995): Towards a physiology of the F. M. Alexander Technique, A record of work in progress UK

Valéry, Paul (2011): Ich grase meine Gehirnwiese ab. Frankfurt am Main

Zur Person

Steffi Hofer ist Diplom-Sprechwissenschaftlerin und Klinische Sprechwissenschaftlerin.

Sie ist seit 15 Jahren in der Lehre an Hochschulen und Universitäten in Leipzig und Wien tätig, darüber hinaus betreut sie Produktionen an verschiedenen Theatern.

Gegenwärtig arbeitet sie an der KWPU Wien (Konservatorium Wien, Privatuniversität der Stadt) als Univ.-Prof. KWPU in den Abteilungen Schauspiel und Musical und als Vorsitzende des Senats der KWPU.

Mailadresse: s.hofer@konswien.ac.at

Birgit Jackel

Integrative Sprechförderung

Die Diplomsprechwissenschaftlerin und Leiterin des Bereiches Sprechwissenschaft/Sprecherziehung der Universität Leipzig, Dr. Siegrun Lemke, stellte in *sprechen*-Heft 58 (2014, S. 59–62) die „Initiative Sprecherziehung im Lehramt“ vor. Als Ziel der Arbeit dieser Projektgruppe formuliert sie dort „die dringliche Notwendigkeit schneller, konsequenter und nachhaltiger Intensivierung der stimmlich-sprecherischen Ausbildung Lehramtsstudierender gegenüber politischen und hochschulpolitischen Entscheidungsträgern zu begründen“ (ebd. S. 60). Als Forderungen gehen aus den Diskussionsrunden an den Projekttagen unter anderen folgende Schwerpunkte hervor: „Zertifizierung der stimmlich-sprecherischen Ausbildung in Lehramtsstudiengängen... [und] ... stimmlich-sprecherische Lehrinhalte in Schulgesetzen und Bildungsplänen der Bundesländer“ (Lemke 2014, S. 61).

Die stimmlich-sprecherischen Qualitäten von Lehrkräften (LuL) stellen sich als das eine Problemfeld dar – die entsprechenden Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern (SuS) als ein weiteres. Somit erhebt sich die Frage, wie LuL – nach Evaluationsergebnissen von Lemke u. a. – die sich ihrer sprecherischen Kompetenzen und Kompetenzanforderungen im Beruf zu wenig bewusst sind, den ihnen anvertrauten SuS im täglichen Unterrichtsgeschehen und speziell im

Sprachunterricht des Faches Deutsch ein gutes Lehrkraft-Sprachvorbild sein können. Ist doch „Nachahmung ... das einfachste, unschwellig wirksame Lernverhalten“, so Naumann (1995, S. 458), „auch im Rückgriff auf den Begründer der Sprechkunde und Sprechwissenschaft, Ernst Drach“; wie es im Standardwerk für Lehramt Grund- und Förderschule „Sprachunterricht heute“ von Horst Bartnitzky zu lesen ist (Bartnitzky 2014, S. 65).

Deshalb soll im Folgenden die gegenwärtig festgeschriebene „integrierte Sprechförderung“ in den Bildungsstandards des Faches Deutsch dargestellt werden samt Blick auf die Pendelausschläge der Didaktikgeschichte im Fach Deutsch der Bundesrepublik Deutschland seit der Nachkriegszeit. Damit kann hoffentlich besser verstanden werden, wie und weshalb sich Sprecherziehung so und nicht anders bis heute im Schulwesen darstellt.

Historischer Abriss

*** Von einer Didaktik der „muttersprachlichen Bildung“:**

In der Didaktik der muttersprachlichen Bildung bis zur ersten Hälfte der 1960er Jahre war die Sprechübung oder -schulung integriert in die Sprecherziehung mit dem sprachpflegerischen Ziel korrekter Atem-, Stimm-

und Lautbildung seitens der SuS im Rahmen eines ganzheitlichen Ansatzes (Winkler 1963). Als wichtige didaktische Mittel galten das sprachliche Vorbild der LuL im mündlichen Unterricht, sinnvoll-kindgerechte Sprechsituationen wie Gedichtvortrag und darstellendes Spiel der SuS. Texte außerhalb solch formal wie inhaltlich vorbildhaften Schriftgutes der Hochsprache blieben außen vor (z. B. Comics, diffamiert als Schundliteratur).

*** Von einer Didaktik der „sprachlichen Kommunikation“:**

In der zweiten Hälfte der 1960er Jahre wurde das Postulat von dieser einzig gültigen Mutter(hoch)sprache in unserer Sprachgemeinschaft durch die Untersuchungen aus der Sprachsoziologie in Frage gestellt (Oevermann 1969, Whorf 1963). Jene linksintellektuellen Strömungen und Konzepte einer kritisch-kommunikativen Didaktik (Winkel 1986) fokussierten die Qualifikation einer sprachlichen Kommunikation zwecks gelingender Alltagsbewältigung. Und damit verschwand das didaktische Prinzip der Sprechübung zugunsten der verständlichen und betonten Kommunikation in allen Lebenslagen.

*** Von einer Didaktik des „eigenaktiven, individuellen Lernens“:**

Vom Ende der 1970er Jahre an richtete sich – mit der sozialwissenschaftlichen Wende hin zu der Sichtweise des Menschen als Produkt und Gestalter seiner selbst wie auch seiner Umwelt (Bronfenbrenner 1976) – der Blick auf SuS als Subjekte mit persönlichen Interessen und eigenaktiven Lernprozessen in individuellen und sozialen Lernsituationen (freies Schreiben, Gesprächskreis u. a.; Lichtenstein-Rother & Röbe 1982); wenngleich bis in die

1990er Jahre das Modell des gleichschrittigen Lernens trotz aller Erkenntnis der individuellen Weltsicht mit diversen Mitteln zur Homogenisierung von Schulklassen vorherrschte (so die Kritik Prengels; Prengel 1999). Und wieder blieb das didaktische Prinzip der Sprecherziehung nachrangig.

*** Von der derzeitigen „Didaktik der Kompetenzbereiche“; hier: Sprechen und Zuhören:**

Die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich weisen heute vier Kompetenzbereiche aus (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004; Hrsg.: KMK 2005). Es sollen nun nicht mehr „bestimmte Inhalte, Stoffe oder Themen vermittelt, sondern Kompetenzen erworben werden. ... Es geht also um die Frage, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten nötig sind, um die schulischen und außerschulischen Anforderungen gegenwärtig und zukünftig zu bewältigen“ (Wildemann & Vach 2013, S. 16). Basale alltagssprachliche Fähigkeiten einer „konzeptionellen Mündlichkeit“ (= basic interpersonal communication skills / BICS) reichen nicht mehr aus. In der Primarstufe wird eine „Bildungssprache oder Schulsprache“ entwickelt (= cognitive academic language proficiency / CALP; Wildemann & Vach 2013, S. 34, 40–41). Im Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ nennen die Bildungsstandards: zu anderen sprechen, verstehend zuhören, Gespräche führen, szenisch spielen, über Lernen sprechen. Und damit erscheinen auch wieder Sprechübungen als Mittel einer integrierten Sprechförderung; bspw. beim Sprechen zu anderen im szenischen Spiel und gestalteten Vortrag. Mündliche Darstellungsformen dialogischer wie monologischer Art wie Theaterspiel, mit verteilten Rollen darzubietende Lese-Scripts, vortragendes Lesen von Prosatexten und

Gedichtvorträge seitens der SuS sowie Vorlesegespräche als kommunikative Herausforderung für LuL zusammen mit SuS erhalten besonderes Gewicht. Solche Inszenierungen erfordern ein ausdrucksstarkes Sprechen der Lehrkraft und der Kinder. Hierzu heißt es dann auch in der Kommentierung bei Bartnitzky, dass eine „handlungsbezogene Interpretationsweise von literarischen Texten ... die Artikulationsfähigkeit ebenso wie das Selbstbewusstsein [der SuS schulen] und sich an der Wirkung auf die Zuhörerinnen und Zuhörer kontrollieren“ [könne] (Bartnitzky 2014, S. 63). Auch die LuL werden ebendort als Sprachvorbilder betont (siehe Zitat oben: Bartnitzky 2014, S. 65); über deren stimmlich-sprecherische Ausbildung jedoch kein Wort – ihre diesbezüglichen Qualifikationen stillschweigend vorausgesetzt.

Eine persönliche Einschätzung

Es ist ein zeitlich langer Prozess, bis aus einzelnen Inseln des Um- und Neu-Denkens im universitären Bereich, an schulischen Einrichtungen und in entsprechenden Pilotprojekten aufgrund wissenschaftlich evaluierter Erkenntnisse rechtsverbindlich abgesicherte Vorgaben – auch für die Lehrkräfteausbildung – hervorgehen und diese flächendeckend im pädagogischen Arbeiten erfolgreich umgesetzt werden können.

So dringlich eine Sprecherziehung im Lehramt auch geboten erscheint, so schwierig mag sie gerade zum jetzigen Zeitpunkt in einem ohnehin nur sechssemestrigen Lehramtsstudium für Grundschulen durchsetzbar. Zumal neue, dringliche Themenfelder wie Heterogenität, Intersektionalität und Diversity (Walgenbach 2014) und folglich ein Paradigmenwechsel hin zu einem inklusiven Unterricht gemäß der Rechtsgültigkeit der Behindertenrechtskonvention in Deutschland seit

2009 (BRK 3.5.2008) im Bewusstsein aller Akteure im Bereich Erziehungswissenschaften derzeit an vorderster Stelle zu stehen scheinen.

Literatur

- Bartnitzky, H. (2014). Sprachunterricht heute. Berlin: Cornelsen. (17. Auflage)
- Bronfenbrenner, U. (1976; Hrsg. Lüscher, K. 1999). Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2005). Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Wolters Kluwer.
- Lemke, S. (2014). Die Initiative Sprecherziehung im Lehramt. In: *sprechen* 58, 59–62.
- Lichtenstein-Rother, I. & Röbe, E. (1982). Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung. Weinheim: Beltz.
- Naumann, C. L. (1995). Sprecherziehung [Stichwort]. In: Nündel (Hrsg.): Lexikon zum Deutschunterricht, S. 458. München: Urban und Schwarzenberg [zitiert nach Bartnitzky 2014, S. 65]
- Oevermann, U. (1969). Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluss auf kognitive Prozesse. In: H. Roth: Begabung und Lernen, S. 297–356. Stuttgart: Klett.
- Prenzel, A. (1999). Impulse aus der jüngeren Kritischen Theorie für eine Pädagogik der Vielfalt. In: H. Sünker & H.-H. Krüger (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!, S. 231–254. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Walgenbach, K. (2014). Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich.
- Whorf, B. (1963). Sprache, Denken, Wirklichkeit. Reinbek: Rowohlt.
- Wildemann, A. & Vach, K. (2013). Deutsch unterrichten in der Grundschule. Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten. Seelze: Karmeyer in Verbindung mit Klett.

Winkel, R. (1986). Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: H. Gudjons, R. Teske, R. Winkel (Hrsg.): Didaktische Theorien, S. 79–94. Hamburg: Bergmann + Helbig. (3. Auflage)

Winkler, Chr. (1963). Grundlegung der Sprechkunde und Sprecherziehung. In: A. Beinlich: Handbuch des Deutschunterrichtes Bd. 1, S. 71–87. Emsdetten: Lechte.

Internetquelle:

UN-Behindertenrechtskonvention vom 3.5.2008: Rechte von Menschen mit Behinderung:
http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 1.5.2013)

Zur Autorin

Dr. phil. Birgit Jackel

war 32 Jahre als Grund- und Hauptschullehrerin tätig und nach ihrer Promotion von 1997 bis 2001 zeitgleich Lehrbeauftragte an der Goethe-Universität Frankfurt/M. im Bereich Grund- und Sonderschule. Seit 1989 arbeitet sie im In- und Ausland in der Aus- und Fortbildung von pädagogischen Kräften im präventiven wie rehabilitativen Bereich. Sie hat zahlreiche Fachartikel und Bücher verfasst und hält Fachvorträge; siehe:

Internet: <http://www.birgit-jackel.de>

Mail: birgit.jackel@birgit-jackel.de

Eine Ankündigung mit Bezug zum folgenden Beitrag von Markus Kunze

Meisterkurs: Die handelnde Stimme

Prof. Dr. Juri A. Vasiliev und Markus Kunze

19. bis 22. November 2015

Akademie für gesprochenes Wort, Stuttgart

Vasiliev entwickelte eine eigene Methode zur Vervollkommnung der Ausdrucksfähigkeit von Stimme, Sprache und Körper. Sie verbindet konsequent Körper und Bewegung mit Stimme und Sprechen. Der im deutschsprachigen Raum einzigartige Meisterkurs richtet sich an Berufsgruppen wie Sprecher, Schauspieler und Sänger.

Maximale Teilnehmerzahl: 15 Personen
Teilnahme: 290 Euro

Anmeldung über
Akademie für gesprochenes Wort
Haußmannstraße 22, 70188 Stuttgart
Tel. 0711 221012
akademie@gesprochenes-wort.de
www.gesprochenes-wort.de

Markus Kunze

Den Anderen im Blick – Mit Liebe in der Begegnung

Über die Arbeit von Juri Vasiliev in Deutschland

Prolog.

Seit zehn Jahren unterstütze ich Professor Juri Vasiliev als Assistent und Übersetzer bei Workshops und Meisterklassen an Hochschulen und Akademien in Deutschland. Ich übersetze nicht nur seine methodischen Erklärungen und theoretischen Verweise, sondern versuche, seine Übungen und seine Herangehensweise ins Deutsche zu übertragen.

Als sein Schüler lernte ich während meines Studiums an der Staatlichen Theaterakademie St. Petersburg im Sprecherziehungsunterricht (Сценическая речь) seine Übungen und seine Methodik kennen. Durch unsere Zusammenarbeit nach Ende meines Studiums konnte ich sein System mehr und mehr durchdringen und für mich weiterentwickeln.

In meiner professionellen Tätigkeit als Schauspieler und Dozent für Atem-Stimme-Bewegung ergeben sich nun im Betrachten verschiedener Unterrichtsmethoden und Arten des Umgangs mit Studierenden Vergleichsmöglichkeiten, die mich den Wert und den eigenen Charakter der Arbeit Juri Vasilievs erkennen lassen. Mit Freude wurde und wird mir immer wieder bewusst, wie besonders sein *Übungssystem zur Vervollkommnung der Ausdrucksfähigkeit von Stimme und Sprechen des Schauspielers* ist.

Im Folgenden möchte ich einige Aspekte seiner Arbeit mit Studierenden in Deutschland beschreiben. Im Vordergrund soll dabei stehen, was das Besondere, das Andere, das seiner Arbeit Eigene ist. Das heißt, was zum besonderen Erleben dieser Methode beiträgt und was in der Arbeit mit den Studenten¹ den außergewöhnlichen Charakter dieser Trainingsmethode kennzeichnet.

1. Methodischer Ansatz und schöpferischer Beginn.

Menschen, die an Workshops und Meisterklassen Juri Vasilievs teilgenommen haben, berichten von ihrem Erleben einer erhöhten Mobilität, d.h. über das Erlebnis des freien Bewegens.

Alle Übungen beginnen mit Bewegungen, über die die Atmung aktiviert und der Stimmklang hervorgerufen wird. Die Bewegungen wirken auf die Dynamik der Artikulation und machen den Rhythmus des Atems und die Musikalität des Sprechens spürbar. Sie sind der Ausgangspunkt der ganzkörperlichen Bewegungs-, Atem- und Sprechaktivität.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit verwende ich in diesem Text die männliche Schreibweise, die Angaben beziehen sich allerdings auf beide Geschlechter.

Doch seine methodischen Übungen setzen sogar noch früher an: Sie beginnen mit unseren Gedanken-, Gefühls- und Wahrnehmungsimpulsen. Jede Übung beginnt als Prozess mit einer Empfindung, die eine Bewegung auslöst. Diese Empfindungen prägen jeden Augenblick des Trainings:

Sei es die Empfindung der Schwere, die den Körper nach unten fallen lässt;

oder die Empfindung der Vertikalen, die uns fühlen lässt, wie wir nach oben streben, und die den Klang der Stimme in den Raum trägt;

sei es die Empfindung, wie uns der Partner berührt und führt

(die realen Empfindungen durch die Berührung der Finger des Trainingspartners)

oder die Empfindung beim Balancieren: für einen Moment in der Luft zu hängen und das Gleichgewicht zu verlieren;

oder die Empfindung der Kühle der Luft zwischen den Fingern beim nach oben Gleiten der Hand, die vertont wird;

die Empfindung der Wärme eines Körperpunktes, der uns führt;

oder die imaginierte Empfindung des Fließens des vorgestellten Wassers und dessen Widerstandes, wenn wir es in Bewegung bringen, und die dadurch beim spielerischen Vertonen in unserer Artikulation dynamisch spürbar wird;

die Empfindung des Wegfließens der Wellen, die unsere Stimme in den Raum tragen;

all diese Empfindungen – ob real oder imaginiert – lösen eine (noch so minimale) Bewegung aus, über die stets eine atemstimmliche Reaktion in uns hervorgerufen wird.

Wie die Studierenden erleben und erlernen, dass durch Empfindungen Stimm-Atem-Sprech-Impulse ausgelöst werden,

wird an folgender Beschreibung anschaulich:

„Zu Beginn nutzen wir eine Empfindung erhöhter Schwere in den Händen, die wir dann auf andere Teile der Arme, Beine und des ganzen Körpers erweitern. Die Schwere zieht den Körper nach unten: Fällt der Körper, stöhnt die Stimme auf, dem Körper folgend, und der Atem stöhnt auf, die Energie des Stöhnens der Stimme bündelnd.

Ohne die Empfindungen erhöhter Schwere zu verlieren, nehmen wir in die Übungen Empfindungen hinein, die sich aus der Vorstellungskraft speisen: die Empfindung der Vertikalen, die Empfindung des Fließens, die Empfindung des Federns, die Empfindung des Volumens, aus der die Empfindung des Raumes erwächst. Diese fließen nach und nach in die Empfindung der Freiheit, die uns die Empfindungen der Leichtigkeit und des stimmlichen und sprecherischen „Fliegenkönnens“ ermöglicht.“ (Juri Vasiliev, „Stimmklang im Rhythmus des Balancierens“, Workshop-Beschreibung, Internationale Stimmtage Stuttgart, 2006)

Die große Besonderheit der Trainingsarbeit Juri Vasilievs besteht in seinem permanenten Beharren und immer wieder Verweisen auf unser gerade Erlebtes oder Wieder-Erspürtes.

In diesem Sinne verstehen wir unter Empfindungen im weiteren Trainingsverlauf natürlich auch die Wahrnehmung unseres Partners, des Publikums, die Wahrnehmung des Raumes oder auch das Spüren der Figuren und der Situationen in Texten – um nur einige Beispiele zu nennen. Nur ein ständiges Erneuern unserer Empfindungen ermöglicht das lebendige Führen dieser Dialoge.

Der Umgang mit den konkreten Empfindungen ist gekennzeichnet von spielerischer Leichtigkeit. Es ist kein gefühliges Graben in uns. Vielmehr ist es das Zulassens dessen, was sowieso da ist. Dies setzt wiederum die Bereitschaft voraus,

mit Aktivität in unsere Erlebniswelt einzutauchen. Dies führt somit zur Schulung all unserer Sinneswahrnehmungen und der schöpferischen Impulse unserer Vorstellungskraft und macht deren Nutzung als natürliches Reaktionspotenzials möglich.

Dabei hilft uns ein kindlich spielerisches „Entdecken-Wollen“. Juri Vasiliev lebt uns vor, wie wir uns dadurch rasch freier fühlen: freier im Phantasieren und im Bewegen, spontaner in unseren Reaktionen, damit freier im Atmen, im Stimmklang und somit auch im Sprechen. Und in diesem Prozess entdecken wir, dass unsere Stimme und unser Sprechen emotionaler, aber auch sinn-konkreter werden.

Sich auf diesen Lernprozess einzulassen, der ja vor allem ein Experimentierprozess ist, fällt Studierenden der Sprechkunst und -wissenschaft, aber auch Schauspielstudenten in Westeuropa oft schwer. Das liegt sicherlich an unserer westeuropäischen Mentalität, vieles sofort verstehen zu wollen, verbunden mit der Vorstellung, es dann zu können. Außerdem fordert die Umstellung auf resultatsfixierte Bachelor-Studiengänge von den Studierenden umso mehr, sofort abrufbare Arbeitsergebnisse zu sammeln.

Das Training Juri Vasilievs etabliert demgegenüber eine Atmosphäre des ständigen Suchens und erneuernden Entdeckens, in denen sich konkrete „handwerkliche“ Fähigkeiten fundamentieren. Dadurch definiert es sich als komplexes psychophysisches Training: als Weg, den wir immer wieder gehen müssen, ohne vorher absehen zu können, wie weit es uns trägt und was sich für uns Neues erschließt – in der Übungseinheit, an einem Tag, in einem Monat oder vielen Jahren.

2. Energie: Überforderung und Scheitern.

Juri Vasiliev betont trotz aller Zartheit der Empfindungsimpulse unsere willentlich entschiedene Aktivität.

Ob wir nun Bewegungen nutzen, um unsere Empfindungen besser wahrzunehmen, oder unsere Empfindungen Bewegungen auslösen, stets fordert Vasiliev großen Einsatz und Aktivität. Diese Bereitschaft ist die willentliche Entschiedenheit, sich konzentriert und offen der jeweiligen Übungsaufgabe zu stellen. Dieser Einsatz, d. h., das auf die Übung ganzkörperliche Einlassen spiegelt sich in der Dynamik unseres Sprechens wider.

Dieses starke Suchen-, Entdecken- und Probieren-Wollen, die Bereitschaft, wach für neue Empfindungen zu sein und die eigene Wahrnehmung zu schärfen, sich permanent von sich selber überraschen zu lassen, spielerisch und groß zu sein, nicht zu ruhen und sich voller Freude auf die neue Situation einzulassen, gleicht oft einer Überforderung. Aber sie bewirkt auch das Erwachen der bereits oben beschriebenen, spielerischen Freiheit. Freiheit, die auf die Bewegungsabläufe und den leichteren und konkreteren Umgang mit Wahrnehmungsimpulsen und somit auf unser Stimm- und Sprechverhalten wirkt.

Im Training erleben wir Juri Vasiliev voller Energie. Er lebt uns die Freude des Entdeckens vor. Sein aktives Erleben und sein Genießen bewegt und führt seine Schüler. Ich erlebe, mit welcher Freude in den alltäglichen Unterrichtseinheiten ihn selbst die Entdeckungen oder überraschenden Eröffnungen seiner Schüler erfüllen.

Seine Aktivität und Energie dienen den Studierenden als Perspektive der eigenen Möglichkeiten, die sie gerade beginnen zu erahnen. Gepaart mit vorgelebter Freude erschließt sich darin die Freiheit, zu experimentieren und sich zu entdecken. Dies ist sein pädagogischer Grundsatz. Er hat das Ziel, die Studierenden aus dem primären rational Verstehen-Wollen hinauszuführen, d. h. über die Erfahrung der körperlichen Freiheit den Kopf auszuschalten.

Nur in Momenten, in denen wir nicht mehr alles kontrollieren und führen können, eröffnen sich uns neue Wahrnehmungen und Empfindungen, die uns überraschen und sofort im Klang der Stimme als neue Qualität hörbar werden.

Gleiches gilt für Übungsaufgaben. Beispielsweise beginnen wir zu balancieren, unser Körper bewegt sich fließend, ohne festzuhalten und zu verkrampfen; dazu schlagen wir mit der Hand rhythmisch einen Tennisball und vollführen seitlich eine Rolle auf dem Boden; und dabei sprechen wir auch noch ein kleines, phonetisch anspruchsvolles Gedicht.

Totale Überforderung.

Scheitern ist Voraussetzung.

Aber schon spüren wir, dass es doch ein bisschen Vergnügen bereitet hat. Gerade das Nicht-Gelingen – wie befreiend! Und dann die Freude, dass ein erster Moment gelungen ist.

Oder den Partner zu führen: ihn wahrzunehmen, ihn zu berühren, seinen Körper eine Richtung spüren zu lassen, ihn in Bewegung zu bringen, gemeinsam in der Luft zu hängen, gemeinsam zu fallen, synchron nach oben zu wachsen. Dabei mit den Händen weich und konkret zu arbeiten, den Partner zu meinen. Ihn „zu führen“; ihn als Partner frei zu lassen; ihm in Bewegung und Atem das Gefühl für den Raum zu geben, in dem er balancieren darf; und unsere Stimme frei, rhythmisch artikulierend klingen zu lassen – ganz bei uns selbst und ganz mit dem Partner zu sein.

Wie kann das gelingen?

Nur im Probieren, mit ein bisschen augenzwinkerndem Bewusstsein, dass die Übung unmöglich ist – unmöglich, es zu begreifen; es wissen zu können, wie es klappt; sondern nur im Probieren – im Schritt für Schritt erarbeiten, trainieren – und plötzlich gelingt es.

Und beide Trainingspartner staunen über ihre Entdeckungen.

Weil sie jetzt entdecken, wie präzise doch alles ist, wie konkret! Also doch kontrolliert und geführt, aber völlig frei und loslassend.

Dieses Phänomen geht auf den überfordernden Übungsansatz zurück und wirkt nun psychisch und energetisch befreiend. So hilft es, sich auf die Übungen nun immer mehr einzulassen, sie bewusster zu erleben und somit handwerklich zu trainieren.

Die Grundlage dafür bildet das Körpergefühl des Balancierens.

3. Balancieren: Fließende Bewegung und Kontrollverlust.

Juri Vasiliev bezeichnet Balancieren als die Empfindung endloser Bewegung. Mit dem Aufrechterhalten des Gleichgewichts zu spielen, ermöglicht uns, geschärfte Empfindungen auf der Grenze zum Verlust des Gleichgewichts wahrzunehmen. Die Empfindung des Verlusts des Gleichgewichts ruft stets eine atem-stimmliche Reaktion hervor.

Betrachten wir dazu folgende Übungsbeschreibung:

„Übung 1:

Individuelle Übung. Das Balancieren. Es tritt „unvorbedacht“ ein führender Punkt im Körper hervor: der Kopf führt Euren Körper im Raum, – die Schultern führen, – die Knie, – der Ellenbogen der rechten Hand. Mit dem „Fallen“ wird ein Ton geboren – ein einfacher, ungeformter, ähnlich einem leichten Stöhnen. Fällt der Körper stöhnend zusammen, stöhnt die Stimme auf, dem Körper folgend, und der Atem stöhnt auf, die Energie des Stöhnens der Stimme bündelnd. Lasst den Atem los, kontrolliert ihn nicht. Bestimmt nicht vorher, wie Ihr ein- und ausatmet. Fallt mit Vergnügen – die Empfindung des Verlustes des Gleichgewichts ruft stets eine atem-stimmliche Reaktion hervor.

Atem und Stimme gewöhnen sich daran, aus Euch aufzutauchen – daher balancieren auch die Artikulationsorgane – mit dem Fallen des Körpers fallen auf geheimnisvolle Weise auch sie. Wenn auf den Verlust des Gleichgewichts der ganze Körper reagiert, halt in der Artikulation das mit dem ganzen Körper Geschehende wider.

Es ist notwendig, die Empfindung des Fließens zu erfassen. Prüft an Euch, ob Ihr das Hinüberfließen der Energie spürt.

Übung 2: Balancieren zu zweit: „Geführter“ und „Führender“. Die Augen des „Geführten“ sind geschlossen. Der „Führende“ gibt dem Partner mit der Hand eine Bewegung vor und kommt selbst gemeinsam mit ihm in ein für beide einheitliches „Fallen“ im Raum. Eine für beide einheitliche Balance: gemeinsam verlieren sie das Gleichgewicht und tauchen wieder auf. Die Empfindungen des in der Luft Hängens, der Tiefe des Stürzens, des Auftauchens, des Findens der Vertikale stimmen bei beiden überein.

Rhythmen hinzugeben. Der „Führende“, als würde er aufstöhnen, lässt die Lautkombination «oioioioí» («oiiioiiioiiioii») ertönen. Der „Geführte“ klingt wie das Echo. Der „Führende“, die Bewegung ausführend, lässt eine neue rhythmische Kombination ertönen, zum Beispiel: «óioioí-óí!óí!» («óii-jojóii-jó!jó!»), - der „Geführte“ lässt sie widerhallen. Und so weiter!“

(Juri Vasiliev, „Stimmklang im Rhythmus des Balancierens“, Ankündigung seiner Meisterklasse, Internationale Stimmtage Stuttgart, 2008)

Die Bewegung beginnt mit der Empfindung eines Punktes am Körper (sei es als wärmster Punkt oder weil wir dort die Luft oder Kleidung auf der Haut spüren). Indem wir dieser Wahrnehmung mehr Bedeutung verleihen, also mehr Gewicht dorthin geben, lassen wir uns von diesem Punkt in den Raum ziehen. Wir geraten

damit an die Grenze unseres Gleichgewichtes und weil wir nicht fallen wollen, hängen wir scheinbar nach oben strebend für einen Moment in der Luft, bevor wir dann unser Gewicht federnd lösen („fallen“) und dadurch in den Raum balancieren.

Dieser uns wichtige Punkt, d. h. der Wahrnehmungsimpuls, ist in der zweiten Übung dann die Berührung des Partners, die uns leitet und bewegt.

Wir nutzen also das Körpergefühl des Balancierens, damit alle Sinnesorgane für die Wahrnehmung offen sind.

Balancieren bedeutet, wach zu sein. Es ist die Bereitschaft, sich im Gelingen der Übung überraschen zu lassen. Es bedeutet Offenheit.

Es bewirkt ein unmittelbares körperliches und daher emotionales, also psychophysisches Reagieren, welches die Voraussetzung für das Gelingen eines jeden Dialoges ist.

Das Balancieren stellt die Herausforderung dar, frei im Dialog mit sich zu sein (d. h. mit der Eigenwahrnehmung), um danach – als Erweiterung von Aufmerksamkeitskreisen um mich – offen und reaktionsbereit zu sein – für meinen Partner und für den Raum.

Das Balancieren gibt uns die Möglichkeit, dem einen oder anderen Impuls größere Bedeutung (Gewicht) zu verleihen und somit unsere Bewegung in die eine oder andere Richtung gehen zu lassen. Es gibt keine Stopps, kein Innehalten kein Abwarten, denn unmittelbar taucht ein neuer, uns führender Punkt auf. Das Balancieren ist also Ausdruck des Fließens.

Diese Bewegung ist zunächst eine körperliche und wird mehr und mehr auch zur sprecherischen. So wird wiederum unser Sprechen zur Bewegung selbst, zum Handeln. Das Balancieren gibt uns die körperliche Freiheit, die Resonanz der Stimme als eine sich bewegende Erscheinung zu erfahren. D. h., die im Körper ent-

stehende Resonanz kann lebendig und dynamisch in den Raum schwingen und so auf Partner und Zuschauer wirken. So lernen wir mit unserer auf ihren natürlichen Klang ausgerichteten Stimme zu handeln, d. h. zu berühren, zu bewegen und zu führen.

Das Balancieren in Bewegung und Vorstellungskraft lässt Stimmklang und Sprechausdruck variieren. Das Prinzip des Balancierens können wir auch auf die Arbeit am Text (egal ob Drama, Lyrik oder Prosa) anwenden. Wir können durch den Text balancieren: durch das Angebot, das uns der jeweilige Autor gibt - den Text als Partitur für die Bewegung im Raum entdecken.

Das Training Juri Vasilievs ist bewegungsbestimmt. Sein Training ist ohne Bewegung, ohne körperliches Agieren nicht vorstellbar. Sei es beim Schulen der Wahrnehmung unserer Empfindungen oder im Spiel mit unserer Vorstellungskraft und dem Text – stets soll dies Bewegung auslösen.

4. Dialog: Wahrnehmung, Partner und Reaktion.

Ob wir beschreiben, wie eine Empfindung eine Bewegung auslöst oder wie wir gemeinsam mit dem Partner balancieren, wie ein neuer, mich leitender Impuls wahrgenommen wird oder wie mein Sprechen das Publikum bewegt, stets beinhaltet es den Aspekt des Dialoges.

Juri Vasiliev betont daher den notwendigen Dialogcharakter des Trainings.

Das Training der Wahrnehmung unserer Empfindungen ist die Grundlage des Dialoges mit uns selbst. Viele Empfindungen und Sinneswahrnehmungen sind gleichzeitig vorhanden, aber sie wechseln permanent in ihrer führenden Rolle für uns. Auch durch dieses Angebot balancieren wir, d. h. welchem Wahrnehmungsimpuls folgen wir.

Wir beginnen ein Gespräch mit uns selbst: Wie fühle ich mich, wie schwer ist die Schulter, wohin bewegt mich dieser Punkt am Rücken, wie schwer sind meine Hände, spüre ich die Kühle der Luft im Nacken, ist mein Kiefer gelöst, usw.

Dies ist kein Monolog, sondern ein noch stummer, innerer Dialog mit uns, mit unserem Körper. Es ist das Benennen unserer Wahrnehmung, d. h. ein Bewusstwerden. Dieser Prozess fordert Aktivität, auch im Stillen schon, wenn unsere Stimme nur in uns und noch nicht außen hörbar klingt, wir aber schon sprachlich und sprecherisch konkretisierend unsere Empfindungen greifen. Ein wunderbarer Trainingsansatz ist es, dass unser Sprechen nur langsam hör- und verstehbar wird, denn zunächst wächst es in ein Murmeln oder Brabbeln, also in ein noch undeutliches „Vor-sich-Hinreden“. (Was übrigens umgekehrt eine genauso gute Übung ist, um einen Fremd- / Figurentext unser Eigen werden zu lassen).

Das Bewusstwerden und somit innerliche Benennen ist die jeweilige konkrete Reaktion auf eine Sinneswahrnehmung – also ein Dialog. Diesen Dialog der spielerischen Eigenwahrnehmung, d. h. mit uns als unserem Körper, erweitern wir, wie schon oben angedeutet, zunächst auf den Dialog mit unserer Vorstellungskraft. In unserer Imagination erleben die Empfindungs- und Wahrnehmungsimpulse ihre Variationen, die uns spielerische, virtuose und grenzenlos freie Möglichkeiten bieten.

Der nächste Schritt ist der Dialog mit dem Raum. Der Raum, der uns umgibt oder in den wir uns bewegen, wird vertont, benannt, klanglich berührt oder wir reiben uns sprecherisch an ihm. Unsere Hände fliegen in den Raum, tragen den Ton in diesen, berühren die Wände, spüren Entfernungen oder kleine materielle Details, die sich sofort wieder sprecherisch und klanglich äußern. Und natürlich verlieren wir uns nicht dabei, d. h. die Dialoge mit uns und mit unserer Imagination. Sie ermöglichen ja erst das Wahrnehmen und

Erleben, wodurch unser Körper und unsere Stimme scheinbar von allein zu reagieren beginnen.

Nun kommt unser Trainingspartner dazu, mit dem wir einen genauso vielschichtigen Dialog führen. Wieder sind Körper und Vorstellungskraft Ausgangspunkt dieses neuen Dialoges: ihn wahrzunehmen, sein Dasein, ihn zu sehen, zu spüren, um ihn dann zu bewegen, mit unserer Stimme und durch unser Sprechen. Das heißt, auf ihn einzuwirken. Wie ich oben schrieb: zu handeln.

Dieser Dialog mit dem Partner wird auf der Bühne einerseits zum szenischen Dialog, d. h. zum Dialog, den die einzelnen handelnden Personen untereinander führen. Er hilft uns, im aufeinander Reagieren die Figuren stets wieder lebendig entstehen und sprechen zu lassen. Andererseits wird er zum theatralen Dialog, zum Dialog zwischen Schauspieler und Publikum, das bewegt und berührt werden will, mit dem ich mich konfrontiere und dem ich mich zumute.

Wie uns beim Balancieren ein stets neuer führender Punkt die Richtung der Bewegung signalisiert, so führt uns in jedem Dialog eine neue Empfindung, eine neue Wahrnehmung, aber auch ein Gedanke, eine Idee oder das Ziel meines Handelns. Wir balancieren also im Dialog.

Im Training übertragen wir dies auf die Arbeit am Text: Was sage ich und was will ich damit sagen, wie und wem. Mit dem Text im Dialog zu sein bedeutet, ihn als phonetisch-melodisches und inhaltliches Angebot des Autors zu begreifen. Wir führen auf diese Art einen Dialog mit dem Autor und werden zum „Co-Autor“.

Der dialogische Charakter der Übungen erweist sich hiermit als besondere Qualität dieses Systems. Vasiliev ist überzeugt, dass es ungewöhnlich schwer ist, sich professionelle stimmliche Fähigkeiten allein anzueignen. Notwendig ist der Partner, der hört, fühlt, kontrolliert oder eine Richtung vorgibt. Notwendig ist der Helfer,

der Gleichgesinnte. Vasiliev begründet dies damit, dass Theater durch und durch dialogisch ist und dass daher die Ausbildung der Stimme, des Sprechens und der Bewegung den Gesetzen des Dialogs folgen muss.

Wir brauchen also den Partner, auf den Atem-, Sprech- und Stimmenergie gerichtet sind, mit dem wir gemeinsam einen Dialog erschaffen, mit dem wir aber auch gemeinsam denken und grübeln.

Dies finden wir in einem weiteren interessanten Moment des Trainings: im Prinzip des Meinungs- und Eindrucks austausches zwischen zwei Teilnehmenden jeweils zum Abschluss einer Übung. Wichtig ist hier die Analyse der Entdeckungen von Neuem, zuvor Unbekanntem. In Form eines improvisierten Dialoges beschreiben die Partner aus der Erfahrung der Übung heraus, aus ihren Empfindungserinnerungen. Sie erörtern ihre Empfindungen und Wahrnehmungen, stimmliche und körperliche Schwierigkeiten, Berührungen und Resonanz, Vertrauen und Handeln.

Dahinter verbirgt sich Vasilievs Idee des selbständigen Erkennens und Erweiterns eigener stimmlicher und sprecherischer Möglichkeiten. Und hier schließt sich wiederum der Kreis zur schöpferischen Suche und Improvisation im Training.

5. Interaktion und Schlussbemerkung.

Natürlich steht keine der beschriebenen Besonderheiten für sich. Sie alle greifen ineinander. So wie auch in jeder Übung Empfindung, Bewegung und Stimme gleichzeitig trainiert werden, meist mit dem Fokus auf einem Aspekt. Auch wenn die Übungen oft einfach wirken, verstecken sich dahinter – wie beschrieben – komplexe Zusammenhänge.

Das, was wir erlebt haben, soll immer wieder neu erlebbar und lebendig werden. Dies klingt paradox. Es geht nicht um Wiederholen, sondern um das Wiedererwecken der Empfindungen. Um dies zu

ermöglichen und zu trainieren, räumt Vasiliev stets Zeit zur Fixierung des Erlebten ein. Dies erfolgt durch den oben beschriebenen Austausch und vor allem durch die Aufgabe, das in der Trainingseinheit Gearbeitete und Entdeckte zu notieren. Hierdurch wird unser Beobachten geschult, das Erfahrene wird uns bewusst und im Verstehen ein wenig rationalisiert.

Doch gibt es in diesem Training nichts Endgültiges. Das Wertvollste ist die Gemeinsamkeit unseres Suchens, das die Vielfalt unserer schöpferischen Entdeckungen bedingt.

Juri Vasiliev ist überzeugt von der tief verwurzelten Kreativität in jedem Menschen und so begegnet er Schülern und Teilnehmern seiner Workshops und Meisterklassen.

Seine große Empathie in der Begegnung ermöglicht, sein Gegenüber zu erkennen, d.h. den Anderen zu spüren, ihn immer im Blick zu haben, ihn zu meinen und zu bewegen. Im Vertrauen auf die Fähigkeiten jedes Einzelnen führt er uns in einen Prozess, in dem es jedem gelingt, seine sprachlichen und stimmlichen Möglichkeiten zu empfinden und ganz zu entdecken.

In diesem Sinne gestaltet er mit Humor und Strenge und einer Atmosphäre von Kreativität und Vergnügen sein künstlerisches Training.

Dass ich mir dieses von Juri Vasiliev entworfene, komplexe *Trainingssystem zur Vervollkommnung der Ausdrucksfähigkeit von Stimme und Sprechen des Schauspielers* aneignen durfte, betrachte ich als Geschenk und glücklichen Zufall. In meiner eigenen Unterrichtstätigkeit erschließe ich es nun noch einmal aufs Neue.

Zur Person

Markus Kunze (*1974) studierte Schauspiel an der Staatlichen Theaterakademie St. Petersburg (Abschlussdiplom 2001, Stipendiat des DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst). Dort begann die für ihn prägende Zusammenarbeit mit Prof. Juri Vasiliev und die Auseinandersetzung mit dessen Übungssystem zur Vervollkommnung der Ausdrucksfähigkeit von Stimme, Sprache und Körper des Schauspielers.

Aufgrund seiner Erfahrung als Assistent und Übersetzer von Prof. Vasiliev entwickelte Markus Kunze dieses Trainingssystems entsprechend den Anforderungen an Sprecherziehungs-, Schauspiel- und Musikstudenten an deutschen Hochschulen weiter. Seit 2010 unterrichtet er an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart im Studiengang Sprechkunst und Kommunikationspädagogik. Er ist Lehrbeauftragter für Atem-Stimme-Bewegung an der Berliner Schule für Schauspiel und Lehrbeauftragter für Bühnensprechen an der Hochschule für Musik Dresden.

Markus Kunze führt Regie (u. a. EDEN 2112, Berlin 2013) und inszeniert Theaterprojekte mit Jugendlichen.

Neben seiner Unterrichts-, Regie- und Coachingtätigkeit arbeitet er als freischaffender Schauspieler. Er spielt Theater, entwickelt freie Projekte und Performances und ist in internationalen Film- und Fernsehproduktionen zu sehen.

E-Mail: contact@markuskunze.com

Marita Pabst-Weinschenk

15 Jahre DGSS-Zertifikate – eine Orientierungshilfe im Dschungel der Weiterbildungsangebote zur Mündlichen Kommunikation

Reden, diskutieren, sich mündlich präsentieren können sind Schlüsselqualifikationen, die in den verschiedensten Inhaltsbereichen notwendig sind und beim Erwerb spezifischer Kenntnisse und Fähigkeiten helfen. Das hat sich inzwischen herumgesprochen. Aber wie findet man ein gutes Seminarangebot? Worauf sollte man achten?

Gegen Scharlatanerie setzt die Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS) e. V. auf umfangreiches Studium und praktische Ausbildung. Wer einen von der DGSS anerkannten Studienabschluss als Sprechwissenschaftler/in und/oder als Sprecherzieher/in erworben hat, steht für Seminare auf aktuellem wissenschaftlichem Niveau. Als Mitglieder der DGSS verpflichten sie sich, die Kompetenz in mündlicher Kommunikation zu fördern. Sie verstehen das Miteinandersprechen als einen Prozess gemeinsamer Verständigung von Sprecher/innen und Hörer/innen in institutionellen, gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhängen. Nach ihrem Leitbild (vgl. <http://www.dgss.de/verein/leitbild/>) verpflichten sich DGSS-Trainer/innen zur kontinuierlichen Fortbildung und Beachtung grundlegender ethischer Grundsätze. Sie übernehmen soziale Verantwortung, fördern kritische Mündigkeit durch Münd-

lichkeit und tragen zu einer zukunftsfähigen Gesellschaft bei. Dabei beachten sie pädagogische Grundsätze wie Wertschätzung, Vertraulichkeit, ganzheitliche Herangehensweise, realistische Zielsetzungen, Transparenz der Methoden und Evaluation mit Selbstreflexion der Lehrenden und Lernenden. Die **Bedingungen für die Zertifizierung** sind:

1. Die Bildungsmaßnahme muss mindestens 40 Unterrichtsstunden umfassen.
2. Die Inhalte werden in mindestens vier Modulen organisiert, z. B. zu folgenden thematischen Einheiten: Atem – Stimme – Artikulation, Sprechausdruck – Körpersprache, Rhetorische Kommunikation, Präsentieren/Referieren, Argumentieren und Debattieren, Teamgespräche, Gesprächsleitung und Moderation, Bewerbungsgespräche, Mediensprechen etc.
3. Das Zertifikat wird nur bei kontinuierlicher und aktiver Teilnahme an allen Modulen erteilt.
4. Damit auf jede/n Teilnehmer/in persönlich eingegangen werden kann, wird in Gruppen mit maximal 12 bis 14 Teilnehmer/innen gearbeitet.
5. Neben fachlichen Inputs stehen praktische Übungen, Kleingruppen-

arbeit, Kurzpräsentationen Gruppen- und Videofeedback im Vordergrund.

6. Die allgemeine Zielsetzung liegt in der Vermittlung einer realistischen Selbsteinschätzung der Eigensprechleistung und dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen wie Reden, Präsentieren, Formulieren, Einsatz von Stimme etc.
7. Alle Seminare werden geleitet von Sprechwissenschaftler/innen und Sprecherzieher/innen mit den einschlägigen, von der DGSS anerkannten Studienabschlüssen.
8. Der Antrag auf Zertifikatsvergabe wird von dem/der Seminarleiter/in an den/die Vorsitzende/n der Berufskommission der DGSS mit aussagekräftiger Beschreibung der Inhalte/Module, Unterrichtseinheiten, Methoden und Ziele gerichtet.
9. Für die Ausstellung der Zertifikate wird eine Verwaltungsgebühr (von 25,- Euro, ermäßigt 10 Euro) erhoben. Ausgenommen davon sind die Zertifikate für Schüler/innen.

Die DGSS zertifiziert seit nunmehr 15 Jahren solche Rhetorik-Trainings. In diesen 15 Jahren wurden mehr als 3.000 Zertifikate ausgestellt. Wenn man es umrechnet, so sind das durchschnittlich zwei Zertifikate pro Werktag. Nun, das klingt zunächst gar nicht so viel, aber wenn man den Aufwand dahinter betrachtet, so sind das ungefähr 10.200 Seminarstunden in Gruppen zu 12 Teilnehmer/innen.

Angefangen hat alles 1999 im Lessing-Gymnasium in Lampertheim mit Rhetorik-Zertifikaten für Schüler/innen der Klasse 12. Initiator war damals der Sprecherzieher Ralf Langhammer, der zu der Zeit an diesem Gymnasium als Studienrat tätig gewesen ist. Er hat das Konzept der vier bis fünf Blocktage zur Rhetorik mit externen, sprechwissenschaftlich ausgebilde-

ten Trainer/innen neben dem normalen Schulunterricht entwickelt. Finanziert werden die Seminare mit einem Eigenkostenanteil der Schüler/innen, der in der Regel bei 10 Euro pro Seminartag liegt. Den Rest der Kosten für Trainerhonorare und Materialien trägt die Schule bzw. der Förderverein oder ein regionaler Sponsor. Christian Bunkus, Organisator der DGSS-Rhetorik-Zertifikate am Lessing-Gymnasium von 2007 bis 2013, schreibt dazu:

„Als Namensträger eines großen deutschen Dichters und Denkers fühlt sich unsere Schule in besonderer Weise verpflichtet der Rhetorik einen exponierten Platz im Rahmen der Schulgestaltung zu bieten. Aus diesem Grund hat das Lessing-Gymnasium Lampertheim einen Baustein Rhetorik in sein Schulprogramm eingebaut [...] Mit einer regelmäßigen Teilnehmerzahl von ca. 30 Schülerinnen und Schüler, rund ein Drittel des jeweiligen Jahrgangs, kann man dieses Angebot durchaus als Erfolgsgeschichte bezeichnen. Die Evaluation des Projekts ergab eine überwiegend positive Resonanz trotz nicht unerheblicher Kosten [...] Insbesondere die praktischen Sprachübungen, das Präsentationstraining sowie die Simulation von Bewerbungsgesprächen kommen bei den Schülerinnen und Schülern sehr gut an. Die Verleihung der Zertifikate, stets im offiziellen Rahmen im Beisein der Schulleitung und der Presse, stellen einen zusätzlichen Anreiz dar für die Schülerinnen und Schüler, die auf diese Weise ein schönes ‚Goodie‘ für ihre Bewerbungsmappe erhalten. Die Tatsache, dass die Kurse [...] über fünf Tage bis in den Nachmittag hinein dauern und dies immer in der letzten Woche vor den Sommerferien, ist für die Teilnehmer eine Herausforderung; dass diese so bereitwillig angenommen wird, verdeutlicht die Erfolgsgeschichte dieses Projekts.“

Von Lampertheim aus haben die DGSS-Rhetorik-Zertifikate für Schüler/innen im-

mer weitere Kreise in der gesamten Bundesrepublik gezogen, verstärkt in Hessen, vor allem durch die Nachwuchssprecherzieher/innen, die unter Supervision von Prof. Heilmann, der DGSS-Prüfstellenleiterin von der Marburger Universität, zahlreiche Seminare für Schüler/innen angeboten haben.

Dass mündliche Kompetenzen trotz der Gleichstellung des Bereichs „Sprechen und Zuhören“ in den neuen Lehrplänen auf der Grundlage der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz seit 2003 immer noch das Stiefkind im Deutschunterricht sind, zeigt die unverminderte Nachfrage nach den DGSS-Rhetorik-Zertifikaten in Schulen. Das Erfolgsgeheimnis ist vermutlich neben der wissenschaftlichen Fundierung auch der hohe Stellenwert, den persönliche Feedback-Prozesse in den Kleingruppen der zertifizierten Seminare einnehmen. Denn, glaubt man der Hattie-Studie (John Hattie: Visible Learning 2009), ist Feedback (neben direkten Anweisungen und dem Lehrer-Schüler-Verhältnis) ein besonders wirksamer Faktor für erfolgreiches Lernen. Und da Zusatzqualifikationen später im Beruf gefragt sind, lernen die Schüler/innen nicht nur wichtige Schlüsselqualifikationen, sondern bekommen den Erwerb auch noch „schwarz auf weiß“ attestiert. Das nutzen zunehmend auch mehr Sprecherzieher/innen, die im Schuldienst tätig sind. Sie bieten selbst oder mit Sprecherzieher-Kolleg/innen zusätzliche Seminare mit für ihre Schüler/innen an, damit diese in den Genuss des DGSS-Zertifikats kommen, so z. B. Christina Bartaune oder Yvonne Pröschel.

Seit 2006 besteht auch außerhalb von Schulen die Möglichkeit, DGSS-Zertifikate zu vergeben. Sprechwissenschaftler/innen und Sprecherzieher/innen können die Zertifizierung ihrer Weiterbildungsangebote bei der Berufskommission der DGSS beantragen, wenn sie die oben genannten Bedingungen erfüllen. Vorreiter für diese

Ausweitung der Zertifikatsvergabe war das PARLA-Institut in Heidelberg unter Leitung von Anja Oser, die als erste ein entsprechendes außerschulisches Konzept entwickelt hat und seitdem erfolgreich durchführt. Inzwischen haben wir zahlreiche spezielle Zertifikate, z. B. für Auszubildende (z. B. bei der Nassauischen Heimstätte in Frankfurt/M.), beim Jugendbildungswerk Limburg und Gießen, beim Forum Berufsbildung in Berlin, beim Career Service der TU Chemnitz, für Mediensprechen im Sprechatelier Nebert in Halle etc.

Auch in der Hochschuldidaktik gibt es Zertifizierungen: So haben z. B. 2008 erste Seminare dazu an der Universität zu Köln stattgefunden (vgl. Hanna Hauch: Das DGSS-Rhetorik-Zertifikat für Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer. Zum Pilot-Projekt an der Universität zu Köln 2008. In: DGSS@ktuell, 3/2011, S. 11–19) und seit 2010 gibt es das Zertifikat für Lehrende an der VHS Düsseldorf.

In manchen Gegenden ist die Durchführung von DGSS-Rhetorik-Zertifikatskursen für Schüler/innen ein regelrechtes **regionales Highlight** geworden. So hat z. B. Klaus-Jürgen Grothe von der Universität Greifswald es über mehrere Jahre geschafft, Schüler/innen der verschiedenen Greifswalder Gymnasien zu beteiligen und die Abschlussveranstaltung groß als Debattenwettbewerb aufzuziehen, worüber auch regelmäßig in der Regionalpresse berichtet wurde:

„Die Wettbewerbe stellen den Abschluss eines Rhetorikkurses dar, an dem Schüler der Oberstufe außerhalb des Unterrichts teilnehmen können. Er besteht aus 25 Doppelstunden. ‚Die Teilnehmer lernen Rede aufzubauen, zu argumentieren und nonverbal zu kommunizieren‘, so Projektleiter Klaus-Jürgen Grothe. Der Sprechwissenschaftler ist Rhetoriktrainer und Sprecherzieher an der Universität. Gemeinsam

mit Kollege Thilo Tröger und dem universitären Debattierclub leitet er das Rhetorikprojekt der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS). Es ist Bestandteil des Programms ‚Schuleplus‘ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und wird durch den Europäischen Sozialfonds und das Land gefördert.“ (U. Nebert: Mit Argumenten die Jury überzeugt. In: Ostseezeitung vom 01.02.2010)

An einigen Schulen werden die Vorbereitungskurse für den bundesweiten Wettbewerb „Jugend debattiert“ von der Hertie-Stiftung teilweise auch in die DGSS-Zertifikatskurse integriert. Die **Vernetzung der DGSS-Zertifikate** nimmt zu. Auch im Kreis Schleswig-Flensburg sind die DGSS-Zertifikate ein regionales Highlight und gut vernetzt. Andreas Kirberger hat dort die Schüler-Zertifikate mit dem Rhetorik-Stipendienprogramm der Heinz Wüstenberg-Stiftung verbunden. Den Höhepunkt dieses Ausbildungsprogramms bildet auch jeweils eine Debattierkreismeisterschaft, die im Bürgersaal des Schleswiger Kreishauses unter Schirmherrschaft des Kreispräsidenten stattfindet. Dazu entsenden alle sechs Gymnasien des Kreises jeweils zwei begabte und engagierte Teilnehmer/innen. 2014 hat dieser regionale Debattenwettbewerb bereits zum fünften Male stattgefunden.

An den Docemus Privatschulen wird das DGSS-Zertifikat seit 2012 vergeben. Die Schüler/innen erhalten es feierlich zusammen mit den Abiturzeugnissen. Denn dort steht es am Ende eines sechsjährigen Rhetorik-Unterrichts am Gymnasium, der 2008 eingeführt wurde. Seitdem sind Lehrpläne für die Sekundarstufen I und II entstanden, die die DGSS zertifiziert hat und auf dessen Grundlage die Zertifikate vergeben werden. Anfangs wurde der Rhetorik-Unterricht von der Sprechwis-

senschaftlerin Dr. Ramona Benkenstein abgedeckt. Mittlerweile erhalten die Lehrer/innen der Docemus Privatschulen fachwissenschaftliche Unterstützung in Form von Lehrerfortbildungen und einer temporären Begleitung im Unterricht, z. B. bei der Bewertung von Sprechleistungen. Darüber hinaus sind auch Arbeitsmaterialien entstanden, die Themen der Sprechwissenschaft auf schulischer Ebene vermittelbar und anwendbar machen: Der Polymathes Verlag gibt das Lehrbuch *Rhetorica docens* mit den beiden Arbeitsheften *Rhetorica utens 1 und 2* sowie eine Lehrerhandreichung heraus. Alles zusammen befähigt die Lehrenden, den Rhetorik-Unterricht nach sprechwissenschaftlichen Maximen und Methoden zu gestalten. Das Feedback der Schüler/innen ist positiv: Die Oberschüler wollten auch gern dieses Fach haben und im Sprechen besser werden, so Ramona Benkenstein.

„Ansonsten erhalten die Lehrenden im Schulalltag wenig Feedback, da es für alle Beteiligten inzwischen völlig normal ist, Rhetorik im Fächerkanon zu haben. Bei Veranstaltungen außerhalb der Schule zeigen die Schülerinnen und Schüler einen deutlichen Anstieg des Selbstbewusstseins und der mündlichen Kompetenz. Das Feedback auf der Seite der Lehrenden ist deutlich reflektierter und klarer: Sie bemerken zum einen eine Veränderung bei den Schülerinnen und Schülern in allen Fächern. Fachdiskussionen sind fundierter, das Argumentieren wird bewusster eingesetzt und Vorträge sind selbstverständlich und auf hohem Niveau. Zum anderen sind neue Lehrerinnen und Lehrer oder Praktikantinnen und Praktikanten von dieser Qualität immer wieder neu beeindruckt.

Insgesamt muss man feststellen, dass sich an den Docemus Privatschulen eine besondere Kultur der Mündlichkeit etabliert hat. Sie findet ihren Niederschlag nicht zuletzt in der Installierung und jährlichen Durchführung des De-

battierwettbewerbs der Klassen 9 bis 12, bei dem die Schülerinnen und Schüler ihr Können unter Beweis stellen.“ (Benkenstein)

Fazit nach 15 Jahren: Die Zertifizierung ist gut angenommen worden, sie schafft Orientierung im Weiterbildungsmarkt, macht Rhetorik in der Region bekannt und bietet sich für Vernetzungen mit anderen Bildungsmaßnahmen wie z. B. in Greifswald oder im Kreis Schleswig-Flensburg an. Damit diese positive Entwicklung sich fortsetzt, sollten möglichst viele Sprechwissenschaftlicher/innen und Sprecherzieher/innen die Chance nutzen und zertifizierte Seminare anbieten. **Dank an alle**, die bisher schon solche Kurse angeboten haben. Von den vielen Beteiligten konnten hier nur ganz wenige namentlich genannt

werden, aber auf jedem einzelnen DGSS-Zertifikat kann man die Namen der Referent/innen und Projektleiter/innen lesen. Wenn wir speziell auch das Angebot an Schüler-Zertifikatskursen steigern, können wir vielleicht damit auch die Aufnahme von Rhetorik und Sprecherziehung in den Fächerkanon der Regelschulen unterstützen. Die Docemus Privatschulen haben uns ein praktikables Modell dazu vorgelegt.

Zur Autorin:

Dr. phil. Marita Pabst-Weinschenk lehrt an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf und ist 2. Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung.

E-Mail: pabst@phil-fak.uni-duesseldorf.de

Roland W. Wagner

„Die faire Debatte“ (Übungsbeschreibung)

1. Zweck der Übung

Bei der „Fairen Debatte“ geht es prinzipiell um alles, was beim ernsthaften Reden eine Rolle spielen kann. Es ist eine mit rhetorischen Mitteln geführte Auseinandersetzung, bei der unterschiedliche Themenaspekte möglichst gut und möglichst fair präsentiert werden sollen.

Vor allem sollen drei „Teilziele“ erprobt und geübt werden:

- eine Ansicht möglichst gut präsentieren zu können;
- eine andere Meinung möglichst gut kommentieren zu können;
- sich in einer Diskussion gut einbringen zu können.

Zusätzlich spielen folgende Aspekte im Rahmen einer „Fairen Debatte“ eine wichtige Rolle: Kreativität (nicht nur bei der Themenfindung und Vorbereitung); effektive Gesprächsführung, „Schlagfertigkeit“, Konzepttechnik, Zuhören und der Umgang mit „Lampenfieber“. Die Regeln sind nicht ganz einfach zu erklären, die „Faire Debatte“ braucht ziemlich viel Zeit und kann etwas stressig werden.

Die Übung ist eine Variation der „Amerikanischen Debatte“ (vgl. Geißner 1977, Rode-Florin 2000, Thiele 2004, Wermes 1987). An vielen Schulen und Universitäten der USA werden entsprechende Übungen durchgeführt: zumeist mit sehr langer Vorbereitung (z. B. werden oft ein Trimester lang Argumente gesammelt). Üblich sind dort Zwei-Personen-Teams, längere Redezeiten (bis 15 Minuten!) und Jurybewertung.

2. Übungsbeschreibung

Zunächst die Voraussetzungen: Für jede „Faire Debatte“ brauchen wir:

- ein Thema, das „pro“ und „contra“ diskutiert werden kann,
- zwei gleich starke Teams, die die „Pro-“ bzw. die „Contra-Argumentation“ vorbereiten und vortragen.

Ein Team kann aus zwei bis sechs Personen bestehen, zwei oder drei sind ideal.

Eine „Faire Debatte“ umfasst sieben Phasen:

1. Phase: Themenfindung. Vorschläge aus der Gruppe einholen und anschreiben; „Negativ-Abstimmung“ aller Themen mit der Frage: „Wer möchte über dieses Thema nicht diskutieren?“ (dabei sind mehrere Ablehnungen möglich); eventuell zweite Abstimmung zwischen mehreren gleich beliebten Themen. In größeren Gruppen können auch verschiedene Themen in den jeweiligen Untergruppen diskutiert werden.

Ein paar Beispiele für häufig genannte Themen: Geschwindigkeitsbegrenzung / Autofreie Stadt / Numerus Clausus / § 218 / Asylrecht. Es sind aber auch lustigere Themen möglich, z. B. „Uniform für Studierende“ oder „Freiheit für die Gummibärchen“.

2. Phase: Team-Aufteilung. Zunächst müsste die Frage gestellt werden, wer unbedingt „pro“ bzw. „contra“ vertreten möchte, dann können Sie die übrigen Teilnehmenden zuteilen oder auslosen, so dass für jedes Thema gleich starke Pro- und Cont-

ra-Teams gebildet werden können. Eventuell nützt ein Hinweis, dass niemand zum Lügen gezwungen werden soll – jedoch ist es höchst nützlich, einmal eine andere Meinung in zitierter Form oder spielerisch zu vertreten.

3. Phase: Vorbereitung der Teams. Am besten läuft diese getrennt in verschiedenen Räumen. Für diese Phase empfiehlt sich zunächst eine „Brainstorming-Runde“, in der Argumente pro und contra ohne Diskussion gesammelt werden; dann können die gefundenen Ideen diskutiert und gewichtet werden. Anschließend wird überlegt, wer welche Argumente am glaubwürdigsten vortragen kann. Nach der Aufteilung (jede Person sollte in der anschließenden Debatte nur ein oder höchstens zwei Aspekte vorstellen) sollte noch etwas Zeit (ca. 5 Minuten) zur individuellen Vorbereitung bleiben.

4. Phase: „Statement-Runde“. In dieser Phase beginnt die eigentliche Debatte. Die Pro- und Contra-Teams sitzen sich gegenüber und tragen abwechselnd ihre vorbereiteten Statements vor; es beginnt die Pro-Person, die der Wand am nächsten sitzt, es folgt die gegenüber sitzende Contra-Person, dann die zweite Pro-Person usw., bis alle einmal dran waren. Jede Person darf bis zu einer Minute ungestörter Redezeit nützen.¹ Nach Ablauf dieser Minute gibt die Übungsleitung ein akustisches Signal, wonach nur noch der begonnene Satz beendet werden darf.

Eine zweite wichtige Aufgabe hat jede teilnehmende Person in dieser Runde zusätzlich: Einmal, nämlich dann, wenn die gegenüber sitzende Person spricht, sollte sie ganz genau zuhören, am besten Notizen machen, da in der ohne Pause folgenden zweiten Spielrunde eben dies kommentiert werden soll.

5. Phase: „Kommentierungs-Runde“: Die Sitzordnung, Redezeitbegrenzung und die Sprechreihenfolge bleiben wie bei der ersten Spielrunde. Jetzt soll das in der

„Statement-Runde“ von der gegenüber sitzenden Person Gesagte kommentiert werden. Üblicher Einstieg: *„Du hast vorhin gesagt, dass ... – dazu meine ich ...“*

6. Phase: „Freie Runde“: Nun darf ohne einschränkende Regeln weiterdiskutiert werden (nur die Sitzordnung bleibt). Alles ist möglich, sowohl lange Monologe als auch durcheinander reden, unterbrechen wie „Sich-den-Ball-Zuspielen“. Zeitvorschlag: So viele Minuten wie beteiligte Personen, also bei sechs Teilnehmenden sechs Minuten.

7. Phase: Auswertung. „Faire Debatten“ bleiben wirkungsarm, wenn sie nicht mit einem konstruktiven Feedback enden, z. B. als Eindrucksrückmeldungen der gesamten Gruppe. Bei Zeitdruck sollte zumindest ein gegenseitiges Feedback der Gegenübersitzenden ermöglicht werden. Alle Auffälligkeiten sollten nach den üblichen Feedback-Regeln genannt werden.

Wenn „Faire Debatten“ objektiver und exakter kommentiert werden sollen, sind Video-Aufnahmen hilfreich. Dabei wachsen allerdings die Stressbelastungen und der Zeitaufwand.

Quellen

GEISSNER, Hellmut. Amerikanische Debatte. Ein Verfahren zur Gruppenbeurteilung eines Gruppenprozesses. In: G. Nickel (Hrsg.), *Speech Education*. Stuttgart, 1977. S. 75-89

RODE-FLORIN, Uwe: Kooperativ streiten: Die Amerikanische Debatte. In: *Praxis Deutsch* 27 (2000), 160, S. 50–53

THIELE, Michael: Die Amerikanische Debatte in der Schule. In: *sprechen*, Heft 41 (= I/2004), S. 29–35

WAGNER, Roland W.: Übungen zur mündlichen Kommunikation. 2. Auflage. Regensburg: Bayerischer Verlag für Sprechwissenschaft, 2002. S. 5-10-1 f.

WERMES, Maria Magdalena: Die Amerikanische Debatte. In: *sprechen* II/87; S. 4–10

¹ Bei Zeitdruck kann dieses Limit auf eine halbe Minute gedrückt werden.

Ariane Willikonsky

Ein Kontrollbogen zur Selbsteinschätzung der Kinderstimme

Wie klingt deine Stimme?

Übungsziel

Ziel dieser Übung ist die Schulung der Stimmwahrnehmung. Das Kind lernt auf seine eigene Stimme zu achten und sie zu beschreiben. Das Kind trifft Aussagen zu folgenden Stimmparametern: Lautstärke, Stimmlage, Stimmansatz, Stimmreinheit, Resonanz und Belastbarkeit.

Die Selbsteinschätzung des Kindes stimmt nicht unbedingt mit Ihrer Wahrnehmung überein. Werten Sie jedoch nicht, sondern wiederholen Sie diese Übung immer einmal wieder.

Übungsanleitung:

Hast du schon einmal darüber nachgedacht, wie deine Stimme klingt? Zähle laut bis 10 und achte dabei genau auf deinen Stimmklang. Wie klingt deine Stimme? Eher leise wie ein Gespenst, das um die Ecke huscht oder laut wie eine Trompete. Male immer einen Kreis um das Bildchen, das besser zu deinem Stimmklang passt.

Der Bogen ist Teil eines Übungs-Büchleins „Der Stimmzauberer“, das im Herbst erscheinen wird. Den im Original im DIN-A4-Format farbig gestalteten Bogen können Interessierte kostenlos als pdf-Datei anfordern (per Mail an rolwa@aol.com).

(Mehr Informationen unter www.fon-institut.de/blog/stimme/stimmzauberer/)

Zur Autorin:

Ariane Willikonsky ist Diplom Sprecherzieherin, Sprecherin und Sprechtherapeutin

Sie studierte an der staatlichen Hochschule für Musik und darstellende Kunst Stuttgart (incl. Aufbaustudium mit medizinisch-therapeutischem Abschluss zur Sprechtherapeutin). Seit 2003 ist sie Inhaberin und Geschäftsführerin der FON Institute in Stuttgart und im Allgäu.

E-Mail: ariane.willikonsky@foninstitut.de

Telefon: 0711 88 26 888

Laut wie eine Trompete



Leise wie ein Gespenst



Hoch wie ein Vögelchen



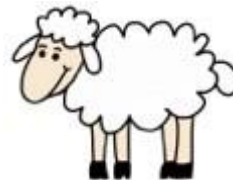
Tief wie ein großer Bär



Hart wie ein Stein



Weich wie ein Schäfchen



Klein wie ein Zwerg



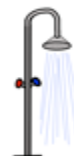
Groß wie ein Riese



Kratzig wie eine Säge



Klar wie Wasser



Zerbrechlich wie Glas



Stabil wie ein Baum



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!

ALLHOFF, Dieter-W.; ALLHOFF, Waltraud: Rhetorik & Kommunikation. Ein Lehr- und Übungsbuch. 16., aktual. Auflage. München. E. Reinhardt, 2014. 272 S.; € 19,90

BEHRENS, Anja. Stimm- und Sprechtraining für Sekundarstufenlehrer. Audiogestützte Übungen für zu Hause und den Einsatz im Unterricht. Hamburg: Persen, 2014. 90 S. und Audio-CD, € 23,95

BLECHSCHMIDT, Anja; SCHRÄPLER, Ute (Hrsg.): Frühe sprachliche Bildung und Inklusion. Basel: Schwabe, 2014. 176 S.; € 32,-

BEUNINGEN, Birgit van: Musiktherapie. Ein Ratgeber für Betroffene, Angehörige, Therapeuten und Betreuungspersonen. Idstein: Schulz-Kirchner, 2015. 64 S.; € 9,49

EMMERLING, Pamela: Ärztliche Kommunikation. Als Erstes heile mit dem Wort ... Stuttgart: Schattauer, 2014. 264 S.; € 29,99

EMMERSON, Gordon: Ego-State-Therapie (2015). München. E. Reinhardt, 2014. 184 S.; € 26,90

ETZEL, Gerhard: CD-Trainingskonzept. Verhaltensplanspiel für Führungskräfte. Bonn: managerSeminare, 2010. CD-ROM mit Trainer-Einzellizenz, € 248,-

ETZEL, Gerhard: Verhaltensplanspiele konzipieren. Anleitung zur Erstellung von Verhaltensplanspielen am Beispiel der „Pipeline Bau-AG“. Bonn: managerSeminare, 2015. CD-ROM mit Trainer-Einzellizenz, € 248,-

FLEMING, Jan E.; KOCOVSKI, Nancy L.: Schluss mit schüchtern! Selbsthilfeprogramm in

8 Wochen. München. E. Reinhardt, 2014. 153 S.; € 19,90

FOX-BOYER, Annette: P.O.P.T. Psycholinguistisch orientierte Phonologie-Therapie. Therapiehandbuch. Idstein: Schulz-Kirchner, 2014. 84 S.; € 17,99

GIER, Rudolf; KOFORT, Michael: Trotz Stottern erfolgreich im Beruf. Ein Lehr- und Aufklärungsfilm zum Thema Stottern. Köln: BVSS/ Demosthenes, 2015. Video-DVD (85 Min.) mit Begleitheft (44 S.). € 16,80

GRAU, Michaela: Schluckstörungen (Dysphagien). Basiswissen und Übungen für Betroffene, Angehörige, Pflegekräfte und Therapeuten. Bolsterlang: FON, 2014. 80 S.; € 19,95

GROSS, Harald (Groß): munterrichtsmethoden. Band 2. 22 weitere aktivierende Lehrmethoden für die Seminarpraxis. Berlin: Schilling Verlag, 2014. 140 S., € 38,00

HÄCHLER, Pascale; TSCHIRREN, Barbara: Ich bin Loris. Kindern Autismus erklären. Bonn: Balance, 2014. 40 S.; € 14,95

HARTMANN, Martin: 75 Bildkarten für Präsentations-, Vortrags- und Rhetoriktrainings. Weinheim: Beltz, 2015. Booklet (32 S.) und 75 Bildkarten, € 49,95

HOFER, Steffi: Das handelnde Sprechen: Ein Übungsbuch für Berufssprecher. Bochum: projektverlag, 2013. 144 S.; € 15,80 (2., korrigierte Auflage 2014)

KANITZ, Anja von: Trennungsgespräche im Unternehmen - inkl. Arbeitshilfen online. Wert-

schätzend, professionell, fair. Freiburg i. Br.: Haufe, 2014. 224 S.; € 39,95

LAUER, Norina: Auditive Wahrnehmungsstörungen im Kindesalter. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart, New York: 2014. 157 S. + Online-Materialien, € 39,99

LÜDTKE, Ulrike M.; STITZINGER, Ulrich: Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache. München: Reinhardt/UTB, 2015. 236 S.; € 29,99

MIELKE, Rita: DUDEN: Der phänomenale Sprachfragenbeantworter. Berlin: Dudenverlag, 2014. 127 S.; € 8,99

MIGGE, Björn; FRÄNKLE, Rudi: 75 Bildkarten. Schema-Coaching. Weinheim: Beltz, 2015. Booklet (32 S.) und 75 Bildkarten, € 49,95

MOTSCH, Hans-Joachim; MARX, Dana-Kristin; ULRICH, Tanja: Wort-Schatzsammler. Evidenzbasierte Strategietherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter. München: Reinhardt, 2015. 309 S.; € 49,90

PAWLOWSKI, Klaus: Du hast gut reden! Ein Spiel- und Trainingsbuch zur praktischen Rhetorik. München: Reinhardt, 2015. Ca. 160 S.; ca. € 16,90 (erscheint ca. Mai 2015)

PLATON: Apologie des Sokrates. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht / UTB, 2014. eBook; 28 S.; € 2,99 (Neue Übersetzung, die auf der renommierten Platon-Werkausgabe der Akademie der Wissenschaften und der Literatur zu Mainz basiert)

RIESER, Ruth: Sprachentwicklungsstörungen im Kleinkindalter. Zürich: SAL, 2015. 273 S.; € 39,30

SALLAT, Stephan; SPREER, Markus; GLÜCK, Christian W. (Hrsg.): Sprache professionell fördern. Kompetent, vernetzt, innovativ. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag, 2014. E-Book 536 S.; € 29,99 (Beiträge des 31. Bundeskongresses der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik)

SCHNEIDER, Maximilian: Die Sprache des Tatort. Dialektgebrauch und Dialektwandel in einer Fernseh-Krimiserie. Marburg: Tectum-Verlag, 2012. 166 S.; € 29,90

SEGGEWISS, Swana; BRUSKE-KLEIN, Nicole: Phonologische Bewusstheit – Grundlagen und mehr als 80 Spiele. München: Don Bosco, 2015. 112 S.; € 9,95 (Seggewiß)

SIMON, Berthold: Sprachförderung bei dementiellen Störungen. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, 2015. 251 S.; € 49,95

STARKE-WUSCHKO, Jens: Präsentieren im Studium. Konstanz: UVK Lucius / UTB, 2014, 125 S.; € 9,99

STELTER, Marion: Das Stottern hat immer eine Rolle gespielt. Stotternde Menschen erzählen aus dem Arbeitsleben. Köln: Demosthenes, 2015. 194 S.; € 14,50

TILING, Johannes von; CRAWCOUR, Stephen C.; HOYER, Jürgen: Kognitive Verhaltenstherapie des Stotterns. Ein Manual für die psychotherapeutische und sprachtherapeutische Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 2014. 95 S.; € 49,99

ULRICH, Maja: Aussprache-Buffer. Eine handlungsorientierte Spielesammlung für die Therapie von Aussprachestörungen. Köln: Prolog, 2014. 380 Karten, Begleitheft, Holzkasten. € 149,-

WEIDENMANN, Sonia; WEIDENMANN, Bernd: 75 Bildkarten für Coaching und Beratung. Weinheim: Beltz, 2013. Booklet (30 S.) und Bildkarten, € 49,95

WEIDENMANN, Sonia; WEIDENMANN, Bernd: 75 Bildkarten für Trainings, Workshops und Teams. Weinheim: Beltz, 2013. Booklet (30 S.) und Bildkarten, € 49,95

ZANG, Jana; METTEN, Christine: Poltern. Ein Ratgeber für Betroffene und Therapeuten. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2014. 48 S.; € 9,49

ZÜCKNER, Hartmut: Intensiv-Modifikation Stottern. Informationen für Patienten und Übungsaufgaben. Neuss: Natke-Verlag, 2014. 253 S. und CD; € 59,80

ZÜCKNER, Hartmut: Intensiv-Modifikation Stottern. Therapiemanual. Neuss: Natke-Verlag, 2014. 255 S.; € 39,80

Bibliographie

Zeitschriftenbeiträge und Beiträge in Sammelbänden

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

ACHHAMMER, Bettina: Pragmatische Leistungen von Regelschulkindern und Kindern des Sonderpädagogischen Förderzentrums. In: *dgs Praxis Sprache*, 60 (2015), 1, S. 5–12

ACHHAMMER, Bettina; SPREER, Markus: Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten – Entwicklung, Störung und therapeutische Intervention. In: *dgs Praxis Sprache*, 60 (2015), 1, S. 23–27

ANDRESEN, H.: Rollenspiel in Sprachentwicklung und Sprachförderung. In: *Sprache - Stimme - Gehör* 4/2014, S. 172–177

APFELBAUM, B.: „Ich lade Dich zum Gebärden sin!“ Gebärden in der Sprachtherapie?! Und wie?! In: *L.O.G.O.S.* 3/2014, S. 222–224

Aphasie: Schwerpunktthema mit vier Beiträgen (u. a. „Farbige Bilder verbessern den Wortabruf“, „Funktionelle Aphasiediagnostik“, „Computertherapie“, „Gruppenarbeit“) in: *Forum Logopädie*, 28 (2014), 6, S. 6–34

BECKER, T.; LICANDRO, U.: Prototypische Problembilder beim Erzählenlernen: Fallbeispiele mit Bezug auf Förderung und Therapie. In: *Sprachförderung & Sprachtherapie* 3/2014, S. 140–146

BITTELMEYER, Andrea: Argument schlägt Hierarchie. Organisationsmodell Soziokratie. In: *managerSeminare*, Heft 204 (März 2015), S. 76–80

BITTELMEYER, Andrea: Die Lernrebellin. Do-it-yourself-Weiterbildung. In: *managerSeminare*, Heft 198 (Sept. 2014), S. 56–60

BRAUN, Wolfgang G.; MARTI, Evelyn: Alles hat ein Ende – auch die Stottertherapie? Methodische Bausteine für einen erfolgreichen Therapieabschluss. In *Forum Logopädie*, 29 (2015), 2, S. 20–26

BUSSMANN, Nicole; LIPKOWSKI, Sylvia: „Wir wollten die Welt verändern“. Interview mit NLP-Urgestein Robert Dilts. In: *managerSeminare*, Heft 204 (März 2015), S. 62–68

DEGNER, Martin; BREITENSTEIN, Diana: Entwicklung sozialer Fähigkeiten mit Mitteln der Unterstützten Kommunikation (UK) bei Kindern mit Autismusspektrumstörungen. In: *dgs Praxis Sprache*, 60 (2015), 1, S. 35–38

DEHNER, Renate; DEHNER, Ulrich: Lass dich nicht ködern! Psychospiele im Job. In: *managerSeminare*, Heft 203 (Feb. 2015), S. 38–43

DEININGER, Roman: Freiheit für das Wort! Der Zustand der politischen Rhetorik in Deutschland ist erbärmlich... In: *Süddeutsche Zeitung* Nr. 263 (15./16.11.2014), S. 59

DICKS, P.; NAWKA, T.: Reliabilität der auditiv-perzeptiven Beurteilung der Heiserkeit organischer Stimmstörungen mittels visueller Analogskala und Ordinalskala unter Einsatz natürlicher Ankerstimmen. In: *Sprache-Stimme-Gehör* 3/2014, S. 137–142

DIRKS, Sandra; SOEDER, Sabine: Die Punkte verbinden. 1. europäischer Visualisierungskongress in Berlin. In: *Trainingaktuell*, Nr. 9/2014, S. 13–15

EIDENSCHINK, Klaus: Von äußeren und inneren Konflikten. Serie train the coach. In: *Trainingaktuell*, Nr. 10/2014, S. 26–28

ERMINGEN-MARBACH, M. von; VERBATEN, N.; GRANDE, M.; HEIM, S.; MAYER, A.; PAPE-NEUMANN, J.: Orientierungswerte für die Benennungsgeschwindigkeit bei leseun auffälligen Kindern im Alter von 9 bis 11 Jahren. In: *Sprache - Stimme - Gehör* 4/2014, S. 187

- FLEISCHHAUER, Elisabeth; STARKE, Anja; GROSCHE, Michael: Kleinschrittige und übungsbetonte Förderung von Lesen und Schreiben in der 1. Klasse mit IntraActPlus: Eine Handanweisung für Lehrkräfte. In: Sprachförderung & Sprachtherapie 4/2014, S. 206–214
- FRITZSCHE, Thomas: Führen mit Knalleffekt. Die Impact-Strategie. In: managerSeminare, Heft 201 (Dez. 2014), S. 52–56
- FUNCKE, Amelie; HAVENITH, Eva: Museum für Moderatoren. Serie Seminarbausteine. In: Trainingaktuell, Nr. 02/2015, S. 28–29
- FÜSSENICH, I.: Frühe sprachliche Bildung beobachten und begleiten: Sprachförderung und Sprachtherapie bei mehr- und einsprachigen Kindern unter 3 Jahren. In: Sprache - Stimme - Gehör 4/2014, S. 158–163
- GEIER, J. S.; STEINBÜCHEL, N. von; KIESEHIMMEL, C: Visuelles Emotionserkennen von Kindern zwischen 3 und 6 Jahren. In: Logos 4/2014, S. 244–253
- GEWEHR, Sabine: Trainer oder Berater? Rentenversicherungspflicht für Weiterbildner. In: Trainingaktuell, Nr. 10/2014, S. 37–39
- GILLIES, Constantin: Schlauer Dreh. Lernvideos. In: managerSeminare, Heft 201 (Dez. 2014), S. 62–67
- GLOGER, Alex: Best Practice von der Bühne. TED-Konferenzen. In: managerSeminare, Heft 202 (Jan. 2015), S. 52–55
- GRAF, Jürgen: Das Ende des Einzelkämpfers. Trendstudie – Weiterbildungsszene Deutschland 2015. In: Trainingaktuell, Nr. 02/2015, S. 6–9
- GROHNFELDT, M.: „Was ist aus ihnen geworden?“ – Ergebnisse einer Online-Befragung. In: Logos 4/2014, S. 292–297
- HAACK, Kai; PYKO, Frank: Stoppen lernen mit dem Inner Game. Serie Seminarbausteine. In: Trainingaktuell, Nr. 01/2015, S. 18–20
- HECKMAIR, Bernd: No more Games! Lernprojekte im Seminar. In: Trainingaktuell, Nr. 12/2014, S. 42–45
- HEILMANN, Christa M.: Des Kaisers neue Kleider, die Brüder Grimm und die Sprechwissenschaft. In: Bose, Ines u. Neuber, Baldur (Hrsg.): Sprechwissenschaft: Bestand, Prognose, Perspektive. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Bd. 51, Frankfurt/M.: Lang, 2014. S. 49–54.
- HEILMANN, Christa M.: Körpersprache. Handbuchartikel. In: Rothstein, Björn u. Müller, Claudia (Hrsg.): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. Hohengehren: Schneider, 2013. S. 201–204.
- HEILMANN, Christa M.: Redeangst und Redefreiheit. In: Richter, Cornelia (Hrsg.): Gutes Leben. Fragile Vielfalt zwischen Glück, Vertrauen, Leid und Angst. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2014. S. 139–150.
- HEINRICH, Stephan: Türöffner Ehrlichkeit. Verkaufen Heute. In: managerSeminare, Heft 204 (März 2015), S. 38–43
- HEINRICH-CLAUER, V.: Zur Wechselwirkung von emotionalen Schutzreaktionen und Muskeltonus. In: Sprache-Stimme-Gehör 3/2014, S. 114–119
- HILLENBRAND, Clemens: Verhalten und Sprache: Risiken – Resilienz – Entwicklungsförderung. In: dgs Praxis Sprache, 59 (2014), 4, S. 243–248
- HILLER, Theda: Koartikulation in der Sprachtherapie – aus der Praxis. In: dgs Praxis Sprache, 59 (2014), 4, S. 268–269
- HINTERMAIR, Manfred: Empowerment und familienorientierte Frühförderung. In: Frühförderung interdisziplinär 4/2014, S. 219–229
- HINTERMAIR, Manfred; SCHULZ, Martina; SARIMSKI, Klaus: Entwicklungsrelevante Kompetenzen hörgeschädigter und hörender Vorschulkinder in einer integrativen Tagesstätte. In: Frühförderung interdisziplinär 1/2015, S. 3–18
- HINZ, Lienhard: Natur und Kunst in Bad Lauchstädt. Reiseempfehlung mit Goethe im Gepäck. In: Wiener Sprachblätter. Vierteljahresschrift für gutes Deutsch und abendländische Sprachkultur, 64 (2014), 4, S. 18
- HOFMANN, Markus: Das merk ich mir! Erinnern lernen. In: managerSeminare, Heft 198 (Sept. 2014), S. 46–50
- HÜBNER-BUENO, Ingrid; HOFFMANN, Azucena: Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten im Rahmen der Berufswahlvorbereitung. In: dgs Praxis Sprache, 60 (2015), 1, S. 39–43

HÜTTER, Franz: Auf Krawall gebürstet. Serie Neuro-Training. In: Trainingaktuell, Nr. 12/2014, S. 18–21

HÜTTER, Franz: Beipackzettel fürs Training. Serie Neuro-Training. In: Trainingaktuell, Nr. 01/2015, S. 24–27

HÜTTER, Franz: Willenskraft trainieren. Serie Neuro-Training. In: Trainingaktuell, Nr. 02/2015, S. 24–26

HÜTTER, Franz; LANG, Sandra Mareike: Trance im Training. Serie Neuro-Training. In: Trainingaktuell, Nr. 8/2014, S. 21–23

HÜTTER, Franz; UNKEL, Uta: Spielend kreativ. Serie Neuro-Training. In: Trainingaktuell, Nr. 11/2014, S. 25–27

HÜTTER, Franz; VAN KEMPEN, Anke: Aber bitte mit System. Serie Neuro-Training. In: Trainingaktuell, Nr. 10/2014, S. 18–21

HÜTTER, Franz; LANG, Sandra Mareike: Zeuge seiner selbst. Serie Neuro-Training. In: Trainingaktuell, Nr. 9/2014, S. 32–35

ILLI, Barbara: Microtraining Session Wertschätzung. Serie Seminarbausteine. In: Trainingaktuell, Nr. 12/2014, S. 32–33

ILLI, Barbara: Minis mit Hängenbleib-Effekt. Microtraining sessions. In: Trainingaktuell, Nr. 12/2014, S. 28–30

Instrumente zur Früherkennung und Früherfassung des beginnenden Stotterns. Themenschwerpunkt mit vier Beiträgen. In Forum Logopädie, 29 (2015), 2, S. 6–31

JANICH, Nina; ZAKHAROVA, Ekaterina: Fiktion „gemeinsame Sprache“? Interdisziplinäre Aushandlungsprozesse auf der Inhalts-, der Verfahrens- und der Beziehungsebene. In: ZfAL, Heft 61 (2014), S. 3–25

JUSKA-BACHER, Britta; JAKOB, Sabrina: Wortschatzumfang und Wortschatzqualität und ihre Bedeutung im fortgesetzten Spracherwerb. In: ZfAL, Heft 61 (2014), S. 49–75

KAISER-MANTEL, Hildegard; WIESENBERGER, Alisa: Sprachtherapeutische Handlungsmöglichkeiten zum Aufbau pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern mit Intelligenzminderung. In: dgs Praxis Sprache, 60 (2015), 1, S. 31–34

KALNIN, Thorsten O.: Trainieren aus dem Hintergrund. Neues Trainingskonzept. In: Trainingaktuell, Nr. 10/2014, S. 14–17

KLEINMANN, Klaus: Morphemtraining mit der WORTBAUSTELLE. In: Sprachförderung & Sprachtherapie 4/2014, S. 230–237

KOHLER, Jürgen: Die Früherfassung des beginnenden Stotterns. In: Frühförderung interdisziplinär 1/2015, S. 32–45

KOHLER, Jürgen; BRAUN, Wolfgang G.: Redeflusskompass 3.0 und Stotterkompass – zwei komplementäre Hilfsmittel für Laien und Fachleute. In Forum Logopädie, 29 (2015), 2, S. 6–13

KOHTES, Paul J.; ROSMANN, Nadja: Verordnetes Nichtstun. Meditation im Unternehmen. In: managerSeminare, Heft 203 (Feb. 2015), S. 62–68

KRACHT, Anette: Die Praxisstelle Kommunikation und Sprache (KuS) an der Universität Koblenz-Landau. In: dgs Praxis Sprache, 59 (2014), 4, S. 265–266

LANGENKAMP, Dirk; MALOTTKE, Annette: Lernen auf eigenen Wegen. Neues Trainingsformat. In: Trainingaktuell, Nr. 11/2014, S. 28–31

LAUBE, W.: Der Muskeltonus. Physiologie und Pathophysiologie - präventive und therapeutische Konsequenzen. In: Sprache-Stimme-Gehör 3/2014, S. 107–113

LIEDTKE, Andreas; MIGGE, Björn: So coacht Südamerika. Ontologisches Coaching. In: Trainingaktuell, Nr. 12/2014, S. 14–17

LIPKOWSKI, Sylvia: 180 Grad fürs Ego. Neues Feedback-Instrument. In: Trainingaktuell, Nr. 8/2014, S. 36–37

LIPKOWSKI, Sylvia: Türöffner für Trainer und Coaches. Das Werk von Robert Dilts. In: Trainingaktuell, Nr. 02/2015, S. 12–14

MARTENS, Andree: Gespräch mit dem inneren Du. Trendmethode Selbstcoaching. In: managerSeminare, Heft 203 (Feb. 2015), S. 56–61

MAYER, Andreas: Anbahnung automatisierter Leseprozesse durch ein Training auf sublexikalischer Ebene. In: Sprachförderung & Sprachtherapie 4/2014, S. 198–205

MAYER, Andreas: Schriftspracherwerbsstörungen - Basisartikel. In: Sprachförderung & Sprachtherapie 4/2014, S. 182–190

MEIBAUER, J.: Pragmatik - Basisartikel. In: Sprachförderung & Sprachtherapie 3/2014, S. 122–128

MESSER, Barbara: Die TV-Show. Serie Seminarbausteine. In: Trainingaktuell, Nr. 9/2014, S. 29–31

MICHL, Werner: 13 Tipps, wie man eine Gruppe fertigmacht. Trainingsspitzen. In: Trainingaktuell, Nr. 8/2014, S. 50

MORGENSTERN, Martin Christian: Atmen lernen. Trainingsprogramm Gelassenheit. In: managerSeminare, Heft 200 (Nov. 2014), S. 62–66

MUDERLAK, Christina: Der unbekannte Unterschied. Genderspezifische Kommunikation. In: managerSeminare, Heft 203 (Feb. 2015), S. 30–34

MÜLLER, Kristin: Spannungsfeld Autorenlesung – Der Autor zwischen (Sprech-) Kunst & Vermarktung. In: DGSS@ktuell 1/2015, S. 8–24

NAUGHTON, Carl: Wieso? Weshalb? Warum? Zukunftskompetenz Neugier. In: managerSeminare, Heft 204 (März 2015), S. 70–75

OERTER, R.: Sprachentwicklung und -förderung in der frühen Kindheit - ein handlungstheoretischer Zugang. In: Sprache - Stimme - Gehör 4/2014, S. 167–171

PABST-WEINSCHENK, Marita: 15 Jahre DGSS-Zertifikate – eine Orientierungshilfe im Dschungel der Weiterbildungsangebote zur Mündlichen Kommunikation. In: DGSS@ktuell 1/2015, S. 25–29

PETERS, Nina: Nur reden? Reicht nicht mehr! GSA Convention 2014. In: Trainingaktuell, Nr. 10/2014, S. 6–8

PETERS, Nina: Was macht eigentlich ein Visual Facilitator? Spezialisten in Serie. In: managerSeminare, Heft 200 (Nov. 2014), S. 56–61

PFEFFER, Kathrin: „Also die gehen da und dann...“ – Die Kohärenz mündlicher Erzählungen von Kindern mit SES im Grundschulalter. In: dgs Praxis Sprache, 60 (2015), 1, S. 18–22

PFEIFFER, Gustav; SCHILLIKOWSKI, Eva: Partizipative Therapiezielentwicklung bei chro-

nischer Aphasie. Ein Kommunikationsfragebogen als Grundlage des Zielgesprächs. In Forum Logopädie, 29 (2015), 2, S. 32–39

PÖPPELBAUM, Yvonne: Der gläserne Lerner. Learning analytics. In: managerSeminare, Heft 198 (Sept. 2014), S. 64–67

PRÜSS, Holger; RICHARDT, Kirsten: Bonner Langzeit-Evaluationsskala zur Lebenssituation Stotternder (BLESS). Ein neues praxisorientiertes Instrument zur Diagnostik, Therapieplanung und Evaluation für stotternde Kinder ab 12 Jahren, Jugendliche und Erwachsene. In Forum Logopädie, 29 (2015), 2, S. 14–18 (Prüß)

QUASDTHOFF, U.; TOBEN, I.: Förderung sprachlich benachteiligter Kinder durch künstliches Erzählen. In: Sprachförderung & Sprachtherapie 3/2014, S. 167–177

RACHOW, Axel; SAUER, Johannes: Komponierte Charts. Flipcharts gestalten. In: Trainingaktuell, Nr. 02/2015, S. 34–37

RAUH, H.: Erkenntnisse aus der vorsprachlichen Kommunikationsentwicklung. In: Frühförderung interdisziplinär 4/2014, S. 194–218

REINMANN, Sascha: Gefahrenzone Gefühle. Emotionen im Unternehmen. In: managerSeminare, Heft 200 (Nov. 2014), S. 38–44

REISERT, Louisa: Vier Schritte zur Gewaltfreiheit. Serie Seminarbausteine. In: Trainingaktuell, Nr. 10/2014, S. 22–25

RINDERLE, Bettina: Die Freiburger Rechtsschreibschule (FRESCH) . In: Sprachförderung & Sprachtherapie 4/2014, S. 238–247

RINGMANN, S.: Therapie der Makrostruktur von Erzählungen. In: Sprachförderung & Sprachtherapie 3/2014, S. 147–155

RITTER, Christiane: Leseflüssigkeit fördern: PotsBlitz – Das Potsdamer Lesetraining. In: Sprachförderung & Sprachtherapie 4/2014, S. 191–197

RUMOHR, Joachim: Das Maximum rausholen. Xing für Trainer und Coachs. In: Trainingaktuell, Nr. 10/2014, S. 34–36

SALLAT, S.; SPREER, M.: Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten in Unterricht und therapeutischer Praxis. In: Sprachförderung & Sprachtherapie 3/2014, S. 156–166

SARIMSKI, Klaus: Beurteilung lexikalisch-semanticischer Fähigkeiten durch die PDSS bei Kindern mit unterschiedlichen Störungsbildern.

In: dgs Praxis Sprache, 59 (2014), 4, S. 239–241

SARIMSKI, Klaus: PICCOLO -ein praxistaugliches Verfahren zur Einschätzung der Eltern-Kind-Interaktion. In: Frühförderung interdisziplinär 1/2015, S. 55–59

SCHELTEN-CORNISH, S.: Förderung der Erzählfertigkeit im Spiel. In: SAL Bulletin 4/2014, S. 5–14

SCHELTEN-CORNISH, Susan: Kommunikative Berücksichtigung des Zuhörers: Ein Therapiebereich bei pragmatischen Sprachstörungen. In: dgs Praxis Sprache, 60 (2015), 1, S. 27–30

SCHLESINGER, Irmtraud: Gefühle ausdrücken – kreativer Umgang mit einem Gedicht. In: dgs Praxis Sprache, 59 (2014), 4, S. 261–264

SCHMIDT, Thomas: Mehr als Zuhören. Serie Seminarbausteine. In: Trainingaktuell, Nr. 8/2014, S. 29–31

SCHMITZ, Leo: Start in die Schriftsprache – ein individuelles Förderkonzept. In: Sprachförderung & Sprachtherapie 4/2014, S. 215–229

SCHNITZLER, C.: LRS bei Kindern mit überwundenen phonologischen Aussprachestörungen. In: Logos 4/2014, S. 254–264

SCHRÖDER, Anja; KATZ-BERNSTEIN, Nitza; QUASTHOFF, Uta: Erzählen: Ein „Spiel für Kinder“, aber kein „Kinderspiel“. Aufbau der Erzählkompetenzen mit Kindern mit Spracherwerbsstörung anhand des Dortmunder Förderkonzepts zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-Fine). In: dgs Praxis Sprache, 59 (2014), 4, S. 229–238

SCHULZ VON THUN, Friedemann: „Jeder kann nur nach seiner Art führen“. Friedemann Schulz von Thun über Kommunikation. In: managerSeminare, Heft 199 (Okt. 2014), S. 46–51

SCHULZ VON THUN, Friedemann; PÖRKSEN, Bernhard: Der doppelte Spagat. Führung im Dialog. In: managerSeminare, Heft 202 (Jan. 2015), S. 38–43

SCHÜTZ, Sonja-Marie: Auswirkung der „D.E.L.P.H.I.N.-Therapie“ auf die Stottersymptomatik. In: Forum Logopädie, 29 (2015), 2, S. 28–31

SCHWARZER-WILD, Julia: Ahnung mit System. Intuitionstraining für Trainer und Coaches. In: Trainingaktuell, Nr. 9/2014, S. 18–20

SCHWUCHOW, Karlheinz: Was sagen die Gurus über Führung? Managementvordenker 2014. In: managerSeminare, Heft 202 (Jan. 2015), S. 24–28

SENCKEL, Barbara: Aus der Praxis: „Ich sag es dir – und du wirst es verstehen“. In: Frühförderung interdisziplinär 1/2015, S. 46–50

SHERATT, Sona; DELVES, Roger: Respektlos hinterm Rücken. Management-Dilemmata. In: managerSeminare, Heft 198 (Sept. 2014), S. 54–55

SONDEREGGER, L.: „Der Hund, der Vogel, der Waldriese, du und ich“ – Zur Frage der narrativen Identität aus einer logopädischen Perspektive. In: SAL Bulletin 4/2014, S. 15–23

SPIECKER-HENKE, M.; BREDENBECK, E.: Der Muskeltonus in der bio-psycho-sozialen Praxis. In: Sprache-Stimme-Gehör 3/2014, S. 126–132

SPREER, Markus; SALLAT, Stephan: Möglichkeiten der Diagnostik kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten im Kindesalter. In: dgs Praxis Sprache, 60 (2015), 1, S. 13–16

SUCHOMEL, T.: Informelle Diagnostik der Erzählfertigkeit von Kindern anhand von Fantasieerzählungen. In: Sprachförderung & Sprachtherapie 3/2014, S. 129–139

THIELE, Albert: Nicht mit mir! Kampfdialektik abwehren. In: managerSeminare, Heft 201 (Dez. 2014), S. 46–50

THIELEMANN, Simon: Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören – Konzept für das Vortragen in der Schule. In: DGSS@ktuell 1/2014, S. 9–15

TISCHLER, Manfred: Den Plan in der Tasche. Apps für Trainer, Teil 6. In: Trainingaktuell, Nr. 9/2014, S. 40–43

TISCHLER, Manfred: Finden und binden. Apps für Trainer, Teil 7. In: Trainingaktuell, Nr. 10/2014, S. 40–43

TISCHLER, Manfred: Sicher unterwegs. Apps für Trainer, Teil 5. In: Trainingaktuell, Nr. 8/2014, S. 38–40

ULLRICH, Maja: Sprachtherapeutische Diagnostik und Behandlung von Leserechtschreibstörungen – ein Fallbericht. In: Sprachförderung & Sprachtherapie 4/2014, S. 248–260

- Unterstützte Kommunikation. Schwerpunktthema mit 7 Beiträgen in: L.O.G.O.S. 3/2014, S. 164-229
- VOGEL, D.: Stichwort: Team. In: Frühförderung interdisziplinär 4/2014, S. 230-232
- VOGELMANN, Sarah: Sprachförderung und Gewaltprävention – Modifikation eines Verhaltenstrainings. In: dgs Praxis Sprache, 59 (2014), 4, S. 255–260
- WAGNER, Miriam: „Nicht zu viel hergeben“. Interview zum Verhandeln mit Einkäufern. In: Trainingaktuell, Nr. 8/2014, S. 6–8
- WAGNER, Miriam: Coaching wirkt – auch negativ. Coachingstudie. In: Trainingaktuell, Nr. 12/2014, S. 6–8
- WAGNER, Miriam: Ein solides Fundament. Trainerausbildungen im Test. In: Trainingaktuell, Nr. 11/2014, S. 14–15
- WAGNER, Miriam: Erfolgreicher im Netz. Speakerranking 2014. In: Trainingaktuell, Nr. 8/2014, S. 14–16
- WAGNER, Miriam: Privat oder beruflich – oder beides? Facebook für Weiterbildner. In: Trainingaktuell, Nr. 02/2015, S. 38–40
- WAGNER, Miriam: Tools, Tools, Tools! Top 100 tools for learning 2014. In: Trainingaktuell, Nr. 11/2014, S. 40–42
- WAGNER, Miriam: Trainer in Balance. Gesundheitsprogramm für Weiterbilder. In: Trainingaktuell, Nr. 9/2014, S. 10–12
- WAGNER, Rita: Das Spektrum autistischer Symptome im Handlungsfeld Schule – ein Spagat zwischen Theorie und Praxis. In: dgs Praxis Sprache, 59 (2014), 4, S. 249–254
- WAGNER, Rose; u.a.: Raum zum Coachen. Raumgestaltung. In: Trainingaktuell, Nr. 9/2014, S. 6–9
- WAHL, H: Pathologische Einflüsse auf den Muskeltonus aus Sicht der Manuellen Medizin, 120-125
- WANKER, William: 10 Tricks für den Speaker-Erfolg. Trainingsspitzen. In: Trainingaktuell, Nr. 11/2014, S. 48–50
- WAUSCHKIES, Christina: Proben für den Ernstfall. Rollenspiele im Seminar. In: Trainingaktuell, Nr. 8/2014, S. 42–44
- WEBER, Christian: Der Mensch bleibt unlesbar. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 240 (18./19.10.2014), S. 38–39 (Kritische Gedanken zur modernen Hirnforschung)
- WEHRLE, Martin: Angeln im Wunschteich. Serie Coachingideen. In: Trainingaktuell, Nr. 01/2015, S. 21–23
- WEIGL, W.: Handlungsorientierte Förderung und Therapie der Sprachentwicklung. In: Sprache - Stimme - Gehör 4/2014, S. 178–184
- ZIMMERMANN, Achim: Gefährliche Superlative. Trainermarketing. In: Trainingaktuell, Nr. 12/2014, S. 38–40
- ZOLLINGER, B.: Die entwicklungspsychologische Sprachtherapie mit kleinen Kindern. In: Sprache - Stimme - Gehör 4/2014, S. 163–166
- ZOLLINGER, B.: Und wenn sie nicht spielen können? Frühe Sprachtherapie mit entwicklungsauffälligen Kindern. In: SAL Bulletin 3-2014. S. 5-16

Rezensionen

FLEMING, Jan E.; KOCOVSKI, Nancy L.: Schluss mit schüchtern! Selbsthilfeprogramm in 8 Wochen. Mit einem Vorwort von Zindel Segal. Aus dem Englischen von Brunhild Cavagnet. Mit 23 Arbeitsblättern und 7 Audioanleitungen online. München. E. Reinhardt, 2014. 153 S.; € 19,90

„Schüchternheit“ gehört zu den am häufigsten genannten (und oft auch ungenannten) Gründen für den Besuch von rhetorischen Beratungen, Kursen und Seminaren. Eine im Jahr 2008 erschienene Studie von Ruscio u. a. erbrachte, dass ca. 20 Prozent der in den USA lebenden Erwachsenen erhebliche Angst haben, öffentlich zu sprechen und ca. 15 Prozent sich fürchten, neue Menschen kennen zu lernen.

Verlockend erscheint deshalb das Versprechen, das Handicap „Schüchternheit“ in acht Wochen ablegen zu können. Das kanadische Original trägt übrigens den sachlicheren Titel „The Mindfulness and Acceptance Workbook for Social Anxiety and Shyness“. Die beiden Autorinnen kommen aus der klinischen Arbeit und Forschung; Jan E. Fleming ist Professorin für Psychiatrie; Nancy L. Kocovski Professorin für Psychologie.

Gerne wird mit Akronymen gearbeitet, wenn „SAD“ (= „Social Anxiety Disorder“) mit „ACT“ (= „Akzeptanz- und Commitment-Therapie“) und „MAGT“ (= „Mindfulness and Acceptance-based Group Therapy“) behandelt werden soll. Als Handlungsmodus schlagen die Autorinnen V.I.T.A.L. vor, dabei steht **V** für das „Vermögen, Ihre Werte und Ziele zu identifizieren“; **I** bedeutet: „Im Hier und Jetzt bleiben.“; **T** entspricht

dem Auftrag: „Tauchen Sie in die Beobachterperspektive, um Gefühle und Gedanken wahrzunehmen.“ und **AL** ist die Merkhilfe für „All Ihre Erfahrungen dürfen genau so sein, wie sie tatsächlich sind. ... Versuchen Sie, Ihrer Erfahrung eine neugierige, offene, mitfühlende und akzeptierende Haltung entgegenzubringen.“

Im ersten Teil des Buches werden zunächst grundlegende Informationen zu den sozialen Phobien sowie Fallbeispiele geliefert, wie der oft unangemessene „Sicherheitsmodus“ das eigentlich angestrebte Verhalten blockiert. Ziel sollte sein, die eigenen Angstgefühle zu akzeptieren, die Körpergefühle zu stärken und „Defusion“ (= Entschärfung ängstlicher Gedanken) zu beherrschen.

Teil II beschreibt „Das Lösungspaket“ – den o. g. „V.I.T.A.L.-Modus“: es geht also um „Ziele auswählen, Schritte identifizieren, Zeitplan festlegen [und] Schritte ausführen“. Zahlreiche Arbeitsblätter (auch als Downloads von der Verlagshomepage erhältlich) motivieren zur ausgiebigen Beschäftigung mit dem Ansatz und der eigenen Situation.

Die im Anhang gelieferten Literaturempfehlungen enthalten von einer Ausnahme (= einer deutschen Übersetzung eines amerikanischen Buches) abgesehen ausschließlich englischsprachige Publikationen. Die angegebenen Internetadressen sind nicht nur für Fachleute nützlich, sondern auch für jene, die sich eine „ACT“ unter persönlicher therapeutischer Betreuung wünschen.

Was das Buch nicht bietet, sind Übungsanregungen aus dem physiologischen Bereich, also Entspannungsübungen und

Wohlfühl-Tipps. Ebenso fehlen genuin rhetorische Anregungen, was in welcher Situation wie gesagt werden könnte.

Fazit: Ein gut lesbares, hilfreich strukturiertes Buch, das vor allem jenen helfen dürfte, die ihren kognitiv-emotionalen Status positiv verändern wollen.

Roland W. Wagner

FOX-BOYER, Annette: P.O.P.T. Psycholinguistisch orientierte Phonologie-Therapie. Therapiehandbuch. Idstein: Schulz-Kirchner, 2014. 84 S.; € 17,99

Als im Jahr 2003 Annette Fox das Buch „Kindliche Aussprachestörungen – Phonologischer Erwerb, Differentialdiagnostik, Therapie“ veröffentlichte, gab es in der Zeitschrift „sprechen“ eine sehr positive Rezension von Volkmar Clausnitzer; diese endete mit dem Wunsch, eine „kurzgefasste Darstellung ihres Therapieablaufs (ohne theoretische Grundlagen) zu veröffentlichen (vgl. sprechen Heft 40/2003, S. 82-85). Nun ist das Therapiehandbuch zur Psycholinguistisch orientierten Phonologie-Therapie (= P.O.P.T.) erschienen.

Fachleute wissen, dass Dyslalien (Aussprachestörungen) unterschiedliche Ursachen haben können. Bei vielen Kindern sind rezeptiv-phonologische Defizite kausal. Hier greift die P.O.P.T. an, die auf einem „sprachunabhängigen Sprachverarbeitungsmodell“ basiert.

Das mit 84 Seiten recht schmale Büchlein beginnt mit einer kurzen (= 2 Seiten) Darstellung des regulären Ausspracheerwerbs. Dank einer Normdatentabelle können Abweichungen als verzögert oder als pathologisch identifiziert werden. Kapitel 2 beschreibt die „Grundlagen Aussprachestörungen“ – immerhin seien in deutschen Kindergärten ca. 16% der Drei- bis Sechsjährigen behandlungsbedürftig.¹

Mit „Diagnostik“ ist der 3. Abschnitt überschrieben; er enthält alle nötigen Informationen, wenn man lege artis nach der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) vorgehen will.

Das 4. Kapitel „Therapieplanung“ unterteilt sich in den zeitlichen Ablauf (als Intervalltherapie) und die inhaltliche Stundengestaltung (mit praktischen Beispielen).

Wie bei systemischen- bzw. Ersetzungsprozessen therapeutisch vorgegangen werden kann, beschreibt der relativ ausführliche 5. Abschnitt, z. B. bei der Ersetzung von Frikativen, bei der Verlagerung velar – alveolar, bei glottalen Ersetzungen und bei Assimilationen. Gut strukturierte Ablaufbeispiele und viele Spielideen unterstützen eine erfolgversprechende Lautbildungskorrektur. Ähnlich hilfreich sind die Kapitel 6 und 7, die Methoden zur Therapie struktureller Prozesse (z. B. Tilgung von Konsonanten bzw. Konsonantenverbindungen, Onset-Auffälligkeiten) sowie Probleme bei der Silbensegmentierung vorstellen.

Nach einem ausführlichen Literaturverzeichnis (Kap. 8) enthält der Anhang (Kap. 9) eine übersichtliche Tabelle mit Definitionen und Beispielen der phonologischen Prozesse, eine nützliche Liste mit Spiel- bzw. Übungsmaterialien sowie das Stichwortverzeichnis.

Zusammenfassend verdient das Buch eine uneingeschränkte Kaufempfehlung für alle, die artikulationsauffällige Kinder angemessen therapieren wollen.

Roland W. Wagner

HOFER, Steffi: Das handelnde Sprechen: Ein Übungsbuch für Berufssprecher. Bochum: projektverlag, 2013. 144 S.; € 15,80 (2., korrigierte Auflage 2014)

Wer einen sprechwissenschaftlichen Studiengang absolviert hat, weiß wohl, dass Sprechen Handlung ist, hat etliche Zitate gehört, die berühmte Menschen zur Sprache und zum Sprechen formuliert haben,

¹ Vgl. FOX-BOYER, A.; Aussprachestörungen. In: M. Grohnfeldt (Hrsg.): Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Stuttgart 2014, S. 175-183

kennt das Organon-Modell, hat ein ausreichendes physiologisches Grundwissen, kennt die Ausspracheregeln und diverse Übungen. Wer sich mit dieser Aufzählung angemessen beschrieben fühlt, könnte die Lektüre dieser Rezension hiermit beenden.

Der Fairness zuliebe muss jedoch klargestellt werden, dass als Zielgruppe Steffi Hofers nicht Sprecherzieher(innen) und Sprechwissenschaftler(innen) angesprochen werden sollen, sondern „Berufssprecher“, also Schauspielstudierende und Schauspieler, Mediensprecher und andere, die beruflich auf eine überdurchschnittliche Sprechkompetenz angewiesen sind. Für diese Menschen ist das Buch von Steffi Hofer zweifellos lesenswert. Ein Grund dafür ist die Kompetenz der Autorin: Sie absolvierte ein Studium der Sprechwissenschaft, Phonetik und Germanistik an der Universität Halle (incl. Postgraduierung zur Klinischen Sprechwissenschaftlerin) und ist seit 2002 als Sprecherzieherin an Hochschulen und Universitäten im Bereich Schauspiel, Musical und Jazz tätig, zurzeit als Universitätsprofessorin am Konservatorium Wien.

Ihr Buch „Das handelnde Sprechen“ umfasst drei größere und ein paar kürzere Kapitel. In den ersten beiden, überschrieben mit „Körper und Geist“ sowie „Physiologie und freier Wille“, werden wissenschaftliche Basisinformationen, Zitate berühmter Dichter und 31 Übungsvorschläge geschickt kombiniert. Damit ist eine abwechslungsreiche und anregende Lektüre garantiert. Im dritten Abschnitt „Deutsche Phonetik“ – er ist mit 69 Seiten der umfangreichste – finden sich Orthoepie-Regeln und Übungssätze, ähnlich wie sie in Aussprachewörterbüchern oder Elementarbüchern des Faches gelistet sind. Besonders originell fand ich die als Abschnitt 4 eingefügten Vorschläge zum „Training in der U-Bahn“; sie können auch in der Straßenbahn, im Bus, im Auto oder zu Hause praktiziert werden.

„Das handelnde Sprechen“ wurde bereits ein Jahr nach der Ersterscheinung als „kor-

rigierte Auflage“ neu gedruckt. Da ich das Buch für sehr nützlich halte und der Autorin noch mehrere Neuauflagen wünsche, erlaube ich mir auch zwei Verbesserungsvorschläge.

Auf S. 16 präsentiert Steffi Hofer als „Organon-Modell“ eine einfache Darstellung, die Karl Bühler allerdings auf S. 25 seiner 1934 erschienen „Sprachtheorie“ als „Dreifundamentenschema“ vorgestellt hatte. Ich würde die differenziertere, üblicherweise als Organon-Modell bezeichnete Darstellung bevorzugen, die Bühler auf S. 28 seiner Sprachtheorie wählte.

Mindestens missverständlich war für mich die Ausspracheanweisung auf S. 98, dass in Namen aus slawischen Sprachen ein „ow“ als „of“ gesprochen werden soll; dies stimmt natürlich bei russischen Eigennamen wie „Tschechow“, aber nicht bei slawischstämmigen deutschen Namen. Nach Duden und dem Deutschen Aussprachewörterbuch ist „ow“ als Auslaut stumm, als Anlaut vor Vokal gilt [v]. Das Beispiel „Tschechowa“ fand ich zwar in keinem Aussprachewörterbuch, jedoch bewertete eine in Russland aufgewachsene Freundin meines Sohnes die im Buch angegebene Endungsaussprache mit [f] als „eindeutig falsch“.

Trotzdem soll am Ende ein positives Votum stehen: Das Buch ist eine sinnvolle Anschaffung für Berufssprecher(innen) und jene, die es werden wollen.

Roland W. Wagner

LAUER, Norina: Auditive Wahrnehmungsstörungen im Kindesalter. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart, New York: 2014. 157 S. + Online-Materialien, € 39,99

Bereits vor 13 Jahren erschien in sprechen 1/2002 eine empfehlende Rezension der 2. Auflage – inzwischen hat sich das Buch der in Idstein lehrenden Logopädieprofessorin Norina Lauer als Standardwerk etabliert. Die nun vorliegende vierte Auflage wurde grundlegend überarbeitet, so dass sie wie-

der dem aktuellen Stand der Forschung entspricht. Spezielle Textanpassungen findet man z. B. im Modell der auditiven Wahrnehmung, bei den Testverfahren, bei den therapeutischen Interventionen. Ferner gibt es nun neue Übungsbeispiele und Therapiematerialien, Kapitel zur Heilmittelrichtlinie (HMR), ICD-10 und ICF sowie Bewertungen von PC-Programmen incl. ihrer Einbindung in das Übungskonzept. Kostenlos dürfen mit dem im Buch zu findenden Zugangscode Diagnostikbögen für das Screeningverfahren heruntergeladen werden.

Die Anschaffung der neuen Auflage lohnt sich also für alle, die Kinder mit auditiven Verarbeitungsstörungen angemessen therapieren wollen.

Roland W. Wagner

RITTER, Hans Martin: Nachspielzeit. Aufsätze zu theaterästhetischen und theaterpädagogischen Fragen 2009–2013. Berlin 2013 (ISBN 978-3-8442-9577-1), 196 S.

Hans Martin Ritter legt „Aufsätze zu theaterästhetischen *und* theaterpädagogischen Fragen“ vor. R/Wichtig scheint mir das *Und*: Es ist hier wahrlich nicht ein bloßes (Additions-)Plus-Zeichen (+ oder &). Es ist wirklich ein *Bindewort* (eine Konjunktion) und das in doppelter Hinsicht: Beide Spezifika (theaterästhetisch, theaterpädagogisch) treffen zu, werden durch die Beiträge des Autors befragt. Ferner entsteht durch die Verknüpfung beider Begriffe ein (neues) Ganzes, ein Zugleich: Eine Trennung von Theaterästhetik und Theaterpädagogik geschieht (nur) aus heuristischen, also erklärungspraktischen Gründen – für den fachlich versierten Autor und Praktiker Ritter bildet beides ein wechselseitig sich kommentierendes, bestärkendes Argumentations- und Gegenstandsfeld. „Eine Kunst unterstützt gleichsam die andere, interpretiert sie und akzentuiert sie“ (Wassily Kandinsky, S. 5).

Und Ritters Aufsätze belegen ein Weiteres, was im Titel nur angedeutet wird durch die Angabe von Jahreszahlen: „2009–2013“. Und wie kann ich es benennen? Ich wage dieses: Der theater-ästhetisch wie –pädagogisch gleichermaßen qualifizierte Autor Ritter legt Texte vor, die im elaborierten Duktus eines *biographisierten (Berufs-) Wissens* geschrieben wurden. Das heißt nun nicht, dass schlicht flächig (aus dem berühmt-berüchtigten Nähkästchen) geplaudert wird, sondern: Der Autor betrachtet sich in Phasen seiner beruflichen Lebenszeit bei seinem Tun, er kommentiert sich, er spiegelt sich im Tun anderer, er kommentiert das Tun anderer ... Auch hier wieder kommt das Bindewort *und* zu seinem Recht: Im reflexiven Diskurs mit sich *und* anderen *und* Anderem zeigt sich – auch – der TheoriePraktiker, der praktische Theoretiker Hans Martin Ritter *und* auch der Poet – siehe seine „Theatergedichte“ (in diesem Band S. 179 ff.): Zur logischen, pragmatischen Vergewisserung seines vielfältigen Arbeitens kommt eine poetische hinzu. Sehr gut kann das die parallele Lektüre des Aufsatzes zum „Erzählen als Diskurs“: „Bertolt Brecht: *Die Bestie*“ (S. 166 ff.) mit dem Gedicht „*brechts bestie*“ (S. 191) zeigen.

„Der Bezug zu *Brecht* und seiner Schauspieltheorie verbindet die Aufsätze durchgehend“ – so der Autor in seiner „Vorbemerkung“ (S. 6) – und zugleich strukturiert das gesamte Unternehmen der Haupttitel der Aufsatz-Sammlung: „Nachspielzeit“; der nun stammt aus dem institutionalisierten Theaterbetrieb – und den bereichert und besucht der Verfasser – z. B. indem er eifriger Theatergänger ist: Siehe die feingliedrige Reflexion aktueller Aufführungen unter dem Aspekt der Verschwisterung von Theater und Musik (zuneigend und/oder fremdelnd) und von Verfremdung / V-Effekt (S. 71 ff.).

Und die Bereicherung besteht auch darin, dass der Verfasser nun selbst auf der Bühne agiert: als Sänger, Pianist, Akkordeonspieler, als Sprecher, als Spielleiter ebenfalls – biographisch dazu siehe „Lust und

Liebe – Vom Vergnügen an Arbeit und Beruf“ (S. 10 ff.); systematisch dazu „Prozesse – Produkte“: „Jonglieren mit alten Hüten“ (so der Haupttitel dieses Aufsatzes), der auf Thesen zurückgreift, die Hans Martin Ritter weitsichtig / voraussehend „bereits 1978 auf dem Internationalen Kongress Spielpädagogik auf dem Scheersberg“ (S. 63) äußerte – aktuell immer noch – sei es in der Kultur der *performance*, sei es im „REAL TIME ACTING für ein Theater der Gegenwärtigkeit“, wie es Paul Binnerts begründet und praktiziert, sei es die (Wieder-)Entdeckung der prozessualen Potenzen der Probe etwa beim Regie-Ansatz eines George Tabori (jedes Produkt steht immer wieder im neuen, sich bewähren müssenden / könnenden Prozess-Kontext (siehe Gerd Koch, Felix Zulechner: Von Tabori lernen), sei es theaterpädagogisch gewürdigt und entfaltet neuerlich bei Mira Sack: „Probenprozesse bedingen ein Wechselverhältnis zwischen konzeptionellen Überlegungen und spielerischer Suche. Theaterpädagogische Didaktik ist dabei die Kunst, zwischen diesen Parametern zu vermitteln“. Bertolt Brecht wurde in den 1920er Jahren durch einen Regie-Kollegen deutlich aus einem Besuch von dessen Proben heraus komplimentiert mit den Worten: „Ich kann nicht weiter proben, wenn ich weiß, daß du da bist ... Wir sind erst am Beginn der Proben ... Darauf Brecht: „Aber das ist ja gerade das Interessante für mich: zu sehen und zu hören, wie du das Bild, das dir vor Augen schwebt, verwirklichst ... Du kannst in jede meiner Proben kommen, in die erste wie in die letzte ...“ Fritz Sternberg, mit dem Brecht seinerzeit intensiv debattierte, berichtet noch von einem weiteren „Begegnis ... aus dem Jahre 1931“. Brecht sagt: „ich bekomme die besten Schauspieler ... Ich brauche ihnen nur zu versprechen, längere Zeit mit ihnen zu proben“ – was auch binnem Kurzem geschah, wie der Zeuge Sternberg bestätigt (Fritz Sternberg, S. 32 f.).

Drei Beiträge des Bandes gehören programmatisch und sehr deutlich in den Zu-

sammenhang „Bezug zu Brecht“: Der schon klassische, in der Tat: „Basistext“ zur Lehrstück-Theorie-Praxis: „Brechts ‚Straßenszene‘ und die Kunst des Erzählens“ (S. 134 ff.; wegen seiner prinzipiellen Bedeutung wird er hier in einer prononcierten, gekürzten Fassung abgedruckt). Dann kommen hinzu: „Gestus und Habitus. Nähe und Ferne zweier Begriffswelten“ (S. 44 ff., mit Ausweitung auf Pierre Bourdieus *Habitus* und *Hexis*). Und: Ritter zeigt auch, wie Kleists „Über das Marionettentheater“ brechtisch gelesen werden kann: „Der erzählte Diskurs“ (S. 150 ff.) – also: Bertolt Brecht ist für Hans Martin Ritter der *Impuls*. Er tritt nicht als Hoher Priester einer Brecht-Gemeinde auf – so heißt denn auch der zweite Beitrag im Band: „Das Lehrstück als Impuls: Brecht auf! Kleine Re-Lektüre der Lehrstücktheorie“ (S. 17 ff.). Mit Brecht über Brecht hinaus – so nannte ich ein solches Verfahren einmal jugendlich-kess in einem Leserbrief; *brecht* auch das ‚Modell Brecht‘ auf, ändert es durchs diskursive Praktizieren / durch praktische Diskurse – Modelle zu übernehmen, heißt für Brecht, sie im Übernahme-Vorgang zu ändern: „Natürlich muß das künstlerische Kopieren erst gelernt werden, genau wie das Bauen von Modellen [...], es gibt eine sklavische Nachahmung und eine souveräne [...]. Die Veränderungen des Modells, die nur erfolgen sollten, um die Abbildungen der Wirklichkeit zum Zweck der Einflussnahme auf die Wirklichkeit genauer, differenzierter, artistisch phantasievoller und reizvoller zu machen, werden umso ausdrucksvoller sein, da sie eine Negation von Vorhandenem darstellen – dies für Kenner der Dialektik.“ (Bertolt Brecht, S. 389)

Die Kraft eines (theatralen und/oder pädagogischen) Konzepts zeigt sich – auch – in der Begegnung mit anderen Ansätzen. Nebenbei: Hans Martin Ritter ist als Rilke-Interpret zu erleben oder in der Rehabilitierung des Dichters der „Winterreise“ Wilhelm Müller und der Rekonstruktion von dessen ursprünglicher Intention der „Winterreise“ als „lyrisches Monodram“ und seiner monologischen Realisierung auf der

Bühne – es muss also nicht immer Brecht sein ... Sein Aufsatz „Räume im Fluss. Literarische und theatrale Aspekte sich verwandelnder Räume“ (S. 118 ff.) kennt etwa diese literarischen Gewährspersonen: Franz Kafka, Heinrich Heine, Heiner Müller, Rainer Maria Rilke, Bertolt Brecht, Dea Loher, Gerd Seidel, Hans Christian Andersen – hinzukommen aktuell tätige Regisseure und Komponisten (wie schon im Text zur Verfremdung): „Der durch Klangereignisse geschaffene fließende Raum“ (S. 130) etwa entsteht – der Musiker Hans Martin Ritter bezieht sich auf Komponisten wie Helmut Lachenmann, Tilman Ritter, Janet Cardiff / George Bures Miller, Luigi Nono. Im musikalischen Feld hat Ritter sein „Lehr- und Arbeitsbuch“ mit dem Titel „Der Schauspieler und die Musik“ (2001) publiziert, und er hat veröffentlicht „Zwischen-Räume. Theater-Sprache-Musik. Grenzgänge zwischen Kunst und Wissenschaft“ (2009) – und natürlich behandeln seine Bücher „Wort und Wirklichkeit auf der Bühne“ (3. Aufl. 2014) sowie sein Lehr- und Arbeitsbuch „Sprechen auf der Bühne“ (2. Aufl. 2009) auch den Raum, der berücksichtigt werden muß und häufig genug erst hergestellt wird durch theaterpädagogische und theaterästhetische und musikalische Aktionsweisen – manch' Virtuelles wird so fähig, beinahe physisch / materiell zu werden ... *Unfassbares* (!Schön doppelsinnig!) wird „anfassbar“ (S. 12) ...

Hans Martin Ritter nennt (erst) an letzter Stelle der Aufzählung seiner „Momente der Lust ... in fast allen Tätigkeitsbereichen“ „das Erscheinen meiner *Bücher* mit dem Gefühl, dass sich da etwas mir Wichtiges objektiviert hatte, anfassbar und nutzbar für andere – auch ohne meine Gegenwart“ (S. 11 f.): Als Leser stelle ich diesen Moment aber ganz nach vorn! Und ich gestatte mir eine Bitte gerade an den kompetenten – auch – Sprecherzieher: Von ihm würde ich gerne eine theaterpädagogische und theaterästhetische Ausarbeitung zur Bedeutung, zum Nutzen von *Rhetorik* in diesen Zusammenhängen lesen ... Sorry, meine Unbescheidenheit!

Wie gut, dass Hans Martin Ritter uns mitgenommen hat in diese „Nachspielzeit“: Seine „Kräfte“ in verschiedenen Disziplinen und Künsten kommen in dem von ihm vorgelegten Buch kräftig „zum Zuge“ (vgl. S. 6)!

Literaturnachweise

Paul Binnerts: REAL TIME ACTING für ein Theater der Gegenwartigkeit. SPIEL ZEIT RAUM. Berlin, Milow, Strasburg 2014.

Bertolt Brecht, in: GBA, Bd. 25.

Wassily Kandinsky: Über die Arbeitsmethode der Synthetischen Kunst, in: Trajekte (Newsletter des Zentrums für Literaturforschung Berlin), H. 4, 2002, S.4 ff.

Gerd Koch, Felix Zulechner: Von Tabori lernen, in: Gerd Koch, Gabriela Naumann, Florian Vaßen (Hrsg.): Ohne Körper geht nichts. Lernen in neuen Kontexten. Berlin, Milow 2011 (2. Aufl.).

Mira Sack: spielend denken. Theaterpädagogische Zugänge zur Dramaturgie. Bielefeld 2011.

Fritz Sternberg: Der Dichter und die Ratio. Erinnerungen an Bertolt Brecht. Berlin 2014 (hrsg. und komm. Von Helga Grebing).

Gerd Koch

Ritter, Hans Martin: Winterreise. Wilhelm Müller entdeckt das lyrische Monodram. Berlin: LIT Verlag, 2014, 104 S., € 29,90

Winterreise, unbegleitet

Hans Martin Ritters Würdigung des Dichters Wilhelm Müller

War einst ein Glockengießer / Zu Breslau in der Stadt ... Mein Vater, Breslauer noch dazu, hatte die dreißig Strophen dieser einst beliebten Ballade noch in der Schule vortragen müssen. Heute finden sie sich in keinem Lesebuch mehr und in kaum einer

Anthologie. Unter dem Titel „Am Brunnen vor dem Tore“ ist „Der Lindenbaum“ in der Version von Silcher (1846) ein seiner Dramatik entkleidetes Paradestück für Männergesangsvereine geworden – und teilt das Schicksal mit dem ursprünglich „Wanderschaft“ überschriebenen „Das Wandern ist des Müllers Lust“, das Zöllner 1844 eingängig musikalisch verpackt hat. Ihre schnell wachsende Popularität hat die Gesänge im deutschen Bewusstsein zu Volksliedern werden lassen, und die haben nun einmal keinen namentlich bekannten Autor.

Wer Schubert liebt, der natürlich kennt den „Librettisten“ der „Schönen Müllerin“ und der „Winterreise“ – und betrachtet ihn als *poeta minor*. Es hieß ja die längste Zeit, Schubert habe mit wenig Ausnahmen nur zweitklassige Texte vertont...

Hans Martin Ritter hat nun energisch gegen diese Einschätzung des Dichters Wilhelm Müller und seines Werks mit guten Argumenten und sicherem Gefühl geschrieben, vor allem auch gegen das Verschwinden der „Winterreise“-Gedichte in und unter der Musik Schuberts. Gerade die poetischen Vorzüge und Eigenheiten dieser Texte waren es schließlich, die Schubert zu einer so bisher nicht gekannten unauflöslichen Synthese von Sprache und Musik geführt haben, die Müllers Worte quasi als integralen Bestandteil dieser Musik erscheinen lässt. Dabei muss man zwangsläufig an Goethes Irritation über Schuberts Vertonungen seiner Gedichte denken. Ihm schien diese Weise des „Benutzens“ von Texten nahezu unanständig, als musikalische Inszenierung, die sich über die Autonomie des Textes hinwegsetzt: eine Ver-tonung statt einer vorsichtigen zelterschen Be-tonung.

Es ist durchaus nicht leicht, den Zyklus der müllerschen Gedichte für sich, außerhalb der musikalischen Bindung, als sprachliches Kunstwerk wahrzunehmen und zu würdigen, wie es Ritter mit Erfolg unternimmt. Als gewichtigen Zeugen des Rangs der Texte führt er Heinrich Heine an, der in einem Brief an den Dichter der „Winterrei-

se“ fast emphatisch bekennt, wie viel er Müller verdanke. Durch ihn habe er erfahren, wie man alte Volksliedmuster schöpferisch umformen und künstlerisch läutern könne, ohne sie ihre Volkstümlichkeit verlieren zu lassen. Der Gestaltungswille in der scheinbaren Anspruchslosigkeit, die Elaboriertheit in der Anmutung liedhafter Einfachheit, das ist in der Folge immer wieder Ritters Fokus bei der Analyse einzelner Gedichte. Aber Müller wird nicht nur auf der sprachlich-literarischen Ebene rehabilitiert. Die hohe Einschätzung ist Rechtfertigung und Hintergrund für die Beschäftigung mit Müller als Schöpfer des „Monodrams“. Er selbst nennt es auch „lyrischen Roman“ oder „lyrisches Schauspiel“ und verweist damit auf die Ansiedlung im Spannungsfeld von Lyrischem, Epischem und Dramatischem. „Alles Geschehen“, schreibt Ritter, „und mit ihm die gesamte Szenerie wird hier aus einer Figur entfaltet und in ihr gespiegelt. Es erscheint als inneres seelisches Geschehen und wird durch den lyrischen Monolog in *die Gegenwart des Erlebens* (Budde nach Müller) gezogen“.

Wie Müller vom Volkstümlichen zu einer raffinierten zweiten Natürlichkeit findet, die unauffällig formale Brillanz hat und in der Lage ist, Seelisches behutsam und genau zu evozieren, das zeigt Ritter an der „Schönen Müllerin“. Er tut es nur beispielhaft, um sich bald seinem Hauptgegenstand, der „Winterreise“ zuwenden zu können. Dagegen ist nichts zu sagen. Bei mir aber bleibt ein leises Bedauern, dass er sein interpretatorisches Vermögen und seine analytische Schärfe nicht auch an Verständnis und Dramaturgie dieses Werks wendet. Wenn man ein wenig blättert und sich anschaut, was gelegentlich an wenig Fundiertem, Unsensiblen und literaturwissenschaftlich Ignorantem Musikwissenschaftler zu diesen Texten geäußert haben, dann wird klar, dass hier noch einmal gründlich revidiert werden müsste. Schließlich gibt es in der zeitgenössischen Literatur noch andere Mühlen und Müllerbur-schen, andere unglücklich Liebende, mehr

rauschende Bächlein und struppige Jäger – und auch mehr Überlegungen zu Kohlgärten und Blumenbeeten.

Bei seiner Beschäftigung mit der „Winterreise“ verweist Ritter noch einmal auf die bedeutsame Tatsache, dass die Lieder in zwei Fassungen erschienen sind: Zunächst 1823 zwölf Gedichte, dann ein Jahr später im *Zweiten Bändchen der Sieben und siebenzig Gedichte aus den hinterlassenen Papieren eines reisenden Waldhornisten* der vollständige, um noch einmal zwölf Texte erweiterte und in eine veränderte Reihenfolge gebrachte Zyklus. Schubert hat zunächst, im Februar 1827, die zuerst erschienene Zwölfergruppe in der „Urania“ entdeckt und in Musik gesetzt, einige Monate später dann die in der Neuveröffentlichung hinzugekommenen Gedichte vertont und sie als „zweite Abteilung“ den schon geschaffenen Kompositionen angefügt.

Dabei hat er offenbar Müllers Absichten, die ihm mit einiger Sicherheit nicht entgangen sind, für unerheblich oder zumindest unverbindlich gehalten. So erklären sich Unterschiede in der dramatischen Entwicklung und Chronologie – wenn man denn bei der schubertschen Reihung, die immer noch (aus guten musikalischen Gründen) gängige Konzertsaal-Praxis ist, denn überhaupt eine dramaturgische Messlatte anlegen kann und möchte.

Hans Martin Ritter gliedert die Gedichtfolge sehr einleuchtend in drei Handlungsbögen: „Abschied und Entfernung“, „Irren in der Fremde“ und „Träume; Wahn- und Zwangsvorstellungen“. So zeichnet er eine äußere Handlung nach, die nach seiner Argumentation fünf Tage umfasst – fünf Tage, an denen der Wanderer, der eher ein Herumirrender ist, Menschen meidet. Nur ein Köhler begegnet ihm und am Ende seiner Reise ein Leiermann. Wenn überhaupt ... Das „enge Haus“ des Köhlers ist vermutlich eine unbewohnte Kote neben dem abgeräumten Standort eines Meilers. Nach Martini (10. November) hat der Köhler den Wald zu verlassen. Und wer begleitet wen hinter dem Dorfe, auf dem Eise für welche

Zuhörer auf der Drehleier? Selbst singt er offenbar nicht. Treibt er ein Spiel mit den Hunden, die mit-*brummen* (und nicht, wie bei Schubert, *knurren*)? Eine elende, grotesk unheimliche Gruppe die der Wanderer da sieht – oder halluziniert, denn die den Zyklus und die Reise (vorläufig?) abschließenden Fragen stellt er sich wohl eher selbst... Damit soll nur ganz nebenbei gesagt sein, dass auch die interpretatorische Reise wohl weitergehen wird. Ein bekannter Sänger der „Winterreise“ hat einmal auf meine Frage nach seiner Deutung der Figur des Leiermanns etwas erstaunt geantwortet, dass der Leiermann selbstverständlich der Tod sei! Und ein anderer, literarisch und kulturhistorisch versierter, war der Überzeugung, Müller entwerfe hier ein illusionsloses Bild des Künstlers in der Zeit nach den Karlsbader Beschlüssen ... Wie auch immer – Ritter zeichnet jedenfalls sensibel und genau die innere Handlung nach, bis zu diesem offenen Ende, dem Blick ins Weite, übers Eis, ins Herz des Winters ...

In einem anregenden poetologischen Exkurs widmet er sich dann den Besonderheiten der müllerschen Verssprache: den Versformen, Versmaßen, Klangelementen, Stilfiguren – und vor allem den sprechenden Regelabweichungen (Versdrückung, metrische Synkopen, Um- und Doppelakzentuierungen) und ihrer gestischen Bedeutung. Müller praktiziert, wie Ritter schreibt, eine „generell höchst variable, sinnorientierte Wertigkeit der Akzente“. Dem entspreche die klangliche Differenzierung, wie sie sich im Umgang mit wiederkehrenden Versanfängen und -schlüssen, mit Binnenreimen und Assonanzen, mit Alliterationen und quasi-musikalischen Klangkorrespondenzen zeige.

Erwartungsgemäß schenkt Ritter dem Gestischen in den Texten Müllers besondere Aufmerksamkeit. Recht knapp, aber sehr bestimmt und klar diskutiert er die Wichtigkeit des situativen Sinns der Texte, den die jeweiligen Rede- und Handlungsimpulse konstituieren, indem sie auf bestimmte Adressaten zielen. Die Ansprechpartner sind

dabei häufig Projektionsobjekte eigener Gefühle, aber auch die externalisierte eigene Person – oder ein Teil davon, das „Herz“, der zum Gegenüber wird (nicht als *pars pro toto*) und, rhetorisch befragt, den eigenen inneren Zustand bestätigt oder zu diagnostizieren hilft. Nicht zuletzt mit Häufigkeit und Qualität gestischer Momente konstituiert sich auch der Charakter des Monodrams – das eben nicht nur Erzählung oder lyrische Vergegenwärtigung ist. Ritter verdeutlicht das anschaulich an „Gute Nacht“, „Der Lindenbaum“ und „Die Post“ und mit einem Seitenblick auf Heines „Der Doppelgänger“.

Schuberts „Winterreise“ fehlt aus den bekannten und genannten Gründen die inhaltliche Strukturierung und Durchformung des müllerschen Monodrams. Das kann man leugnen oder deutlich wahrnehmen, man kann es bedauern oder den Verlust durch Schuberts Musik in ihrer genialen Radikalität als längst aufgewogen betrachten. Tatsache ist und bleibt für Ritter, dass die Entwicklungslogik einer inneren Handlung bei Schubert aufgegeben ist, dass die Motive und Emotionen, Vergegenwärtigungen und Erinnerungsbilder willkürlich wechseln oder sich, im Bewusstsein des Herumirrenden, wahnhaft ablösen. Auch der emotionale Grundton hat sich verändert: Bei Schubert ist er klagend, manchmal larmoyant und gelegentlich – da gibt es durchaus auch musikalisch einen gewissen Interpretationsspielraum – von lastender Depressivität. Müller ist nüchterner, lapidarer, aber deswegen nicht unbedingt weniger erschreckend. Es fehlt aber das, was bei Schubert emotionalisierende Wiederholungen von Wörtern, Wortgruppen und Versen bewirken. Zudem illustriert die Musik gelegentlich Akzidentien, deren Aufladung eher von der müllerschen Aussagelogik ablenkt und wegführt.

Hans Martin Ritter argumentiert nicht für Müller gegen Schubert. Das wäre nicht nur aussichtslos, sondern auch unsinnig. Er kommt in seiner Untersuchung aber zu einer neuen (oder auch erneuerten, wenn

man an Heine denkt ...) Wertschätzung der poetischen Qualitäten Wilhelm Müllers und zwingt so zur Revision der üblichen pauschalen Urteile über den Dichter: Seine durchaus innovative Kraft und seine ästhetische Originalität werden deutlich. Besonders wichtig aber ist Ritter, dass Müller so etwas wie das lyrische Monodram erst entdeckt und entwickelt hat. Durch die Analyse des Textes, nicht zuletzt auch an Schuberts „Kontrastprogramm“, werden Müllers dramaturgische Konzeption und die innere Folgerichtigkeit seiner Handlung offensichtlich. Damit erscheint die „Winterreise“ in ihrer Textgestalt von 1824 nicht nur als eigenständiges und bedeutsames Kunstwerk, sondern auch als gelungenes Experiment mit einer neuen Form: dem Monodram.

Diese Form verlangt nach ihrem Interpreten... Ritter wäre nicht Ritter, wenn der Künstler den Wissenschaftler unbeeinflusst argumentieren ließe oder wenn der Wissenschaftler nicht ab und zu provozierend mit dem Künstler äugelte. Es wird also niemanden wundern, dass Hans Martin Ritter selbst daran gegangen ist, dem von ihm bekränzten Müller und seinem Monodram auch auf der Bühne gerecht zu werden. Im Anhang seiner Untersuchung finden sich Produktionsnotate zur „Winterreise“, die einen Blick auf seine Vorbereitung erlauben. Sie sind, versteht sich, persönlicher gehalten als die vorangehenden Ausführungen, schließen mit ihren Fragen und Argumenten aber auch dicht daran an – was noch einmal den engen Bezug von theoretischer Reflexion und künstlerischer Praxis erweist, der Ritter auszeichnet.

Eine anspruchsvoll spannende Lektüre, schmal genug, sie jedem Kammersänger zwischen die Noten zu schmuggeln. Als kleines Mitbringsel sonst weniger geeignet: nicht des zu gewichtigen Inhalts wegen, sondern wegen des unglaublich staunen machenden Preises: Ein unaufwendig gestaltetes, illustrationsloses, dünnes broschiertes Bändchen für 30 Euro minus 10 Cent zu verkaufen – dafür braucht es

schon ein gerüttelt Maß an verlegerischer Blindheit oder Schamlosigkeit.

Thomas von Fragstein

RITTER, Hans Martin: Wort und Wirklichkeit auf der Bühne. 3. Auflage. Münster, Hamburg, London: LIT-Verlag, 2014. 224 S., € 15,90 (als E-Book / pdf-Datei € 10.90)

Die Änderungen in der 3. Auflage sind eher unerschwellig und bedürfen als solche eigentlich keiner Erwähnung – es sind vor allem Kürzungen, Straffungen oder auch Erweiterungen, Umstellungen kleinerer Partien, die Aufmachung und ein paar bibliographische Details.

Warum es hier trotzdem kurz vorgestellt werden soll? Das Buch war lange nicht erhältlich und wurde von der potentiellen Leserschaft womöglich schon abgehakt (im Internet fand man es gelegentlich schon für 70 Euro angeboten). Nun ist es wieder erschienen, und ein kurzer Hinweis hilft, es wieder ins Gedächtnis zu rufen

Sinngemäß stand bereits bei der Vorstellung der Erstauflage: Wer sich mit ästhetischer Kommunikation beschäftigt, **muss** es lesen! Insofern dienen auch die Veränderungen eher der Ablösung von damaligen Auslösern der einzelnen Aufsätze hin zu einem „Standardwerk“ zur Ästhetischen Kommunikation.

Roland W. Wagner

STORCH, Maja; TSCHACHER, Wolfgang: Embodied Communication. Kommunikation beginnt im Körper, nicht im Kopf. Bern: Huber, 2015. 171 S.; € 19,95

„Botschaften [haben] keinen fixen, dinghaften Charakter ..., den man in einer Flasche verkorkt, auf die Reise schicken kann.“ (S. 55)

In der mündlichen Kommunikation entsteht die Botschaft erst während der Interaktion der am Gespräch Teilnehmenden; denn es

handelt sich um ein offenes System, in dem sich viele Elemente wechselseitig beeinflussen. Der Klassiker der Kommunikationstheorie aus dem Bereich der Technik von Claude Shannon und Warren Weaver („The Mathematical Theory of Communication“, 1949) nach dem linearen Prinzip einer Nachricht des Senders in Richtung Empfänger taugt nach heutiger wissenschaftlicher Erkenntnislage für einen so komplexen Wirkzusammenhang wie die menschliche Kommunikation nicht. Denn „wer sendet, empfängt gleichzeitig auch, und wer empfängt, ist zugleich auch weiterhin Sender“ (S. 54). Deshalb stellen die Autorin Maja Storch und der Autor Wolfgang Tschacher ihre „Theorie der Embodied Communication“ / „EC-Theorie“ vor, ein Kommunikationsmodell mit Fokus auf der Zwischenleiblichkeit im Verlaufe eines Gesprächs.

In Kapitel 1 des Buches werden theoretisches Basiswissen über verkörperte Kognition / Embodied Cognition oder Embodiment und der Stand der derzeitigen Embodiment-Forschung gut verständlich dargestellt. Kommunikation ist hier beschrieben als ein offenes System, „in dem sich viele Elemente wechselseitig und zirkulär ... beeinflussen“ (S. 163); wobei die Botschaft erst im Prozess, das heißt während der Interaktion, entsteht. Kapitel 2 beschreibt dann auf der Basis dieser Grunderkenntnisse eine gelingende Kommunikation als einen Verlauf mit Synchronisation der Gesprächsteilnehmenden bezüglich nonverbaler und verbaler Elemente, eine Kommunikation auf der Basis synchronisierten Embodiments der beteiligten Personen.

Kapitel 3 schließlich verlässt die theoretische Ebene und arbeitet anhand von prägnanten Beispielen heraus, was zu tun ist, wenn im Verlauf eines Gesprächs starke negative Affekte auftauchen. Hier geht es um Techniken zur Einflussnahme auf die Randbedingungen, die deeskalierend wirken können. In Kapitel 4 setzt sich der Fokus auf den gedeihlichen Verlauf positiver Affekte fort mit Verweis auf die Determinante „Stimmigkeitsgefühl“ als Synchroni-

sation oder Synchronie auf einer Ebene, auf der Bedeutungen gemeinsam mit einer anderen Person erzeugt und verstanden werden; mit förderlichen Randbedingungen für diese Stimmigkeit. Dazu gehört das sog. „AAO-Geschenk“ als wesentlicher Baustein dieser Kommunikationsmethode. Gemeint ist die volle Aufmerksamkeit dem Gesprächspartner gegenüber, der Blickkontakt mit ihm (**A**ugen zugewandt) und das Zuhören ohne die verbale Äußerung des anderen abrupt zu unterbrechen (**O**hren auf). Gerade in der heutigen Zeit mit allgegenwärtig zu beobachtenden Versuchen von Multitasking (die allesamt nicht funktionieren, weil eine die Aufmerksamkeit einfordernde Handlung den zeitgleich anderen Tätigkeiten notwendige Kapazitäten wegschnappt) kann diese einfache Verhaltensregel nicht deutlich genug herausgestrichen werden, um das so dringend erforderliche prosoziale Interagieren in unserer Gesellschaft zu verbessern.

Das Anliegen des Buches ist es, zu den bereits vorhandenen Kommunikationsmodellen eine Variante hinzuzufügen, deren besonderer Vorteil darin liegt, dass sie keiner langen Vorübung bedarf. So stellt Kapitel 5 abschließend weitere spezielle Bausteine der „Embodied Communication / EC“ der beiden Autoren aus ihren Kommunikationsseminaren anderen Gesprächsmethoden gegenüber wie beispielsweise dem „Vier Ohrenmodell“ des Friedemann Schulz von Thun; demzufolge ebenfalls eine Nachricht zum „Machwerk“ der Empfängerin / des Empfängers wird – hier durch das Sach-, das Beziehungs-, das Selbstoffenbarungs- und das Appell-Ohr (1981, 2013 in der 50. Auflage). Benannt wird auch die Gewaltfreie Kommunikation des Marshall B. Rosenberg (2001). Und nach Ansicht der Rezensentin zählt ebenso das auf Rosenbergs Theorie basierende Praxisprojekt der „lebensdienlichen Kommunikation“ von Frank und Gundi Gaschler (2007) dazu. Das EC-Modell – so wird argumentiert – zeichne sich durch seine besondere Praktikabilität für den Alltag aus. Und wirklich: Der Rezensentin als Lehrkraft, Mutter und

Großmutter dreier Enkelkinder in ihrer Großfamilie erscheinen die Bausteine der EC leichter in ihrem Alltag zu beachten als beispielsweise Rosenbergs Strategie seiner Gewaltfreien Kommunikation (für die zuweilen Zeit- und kognitiver Kraftaufwand nicht gegeben sind) oder ein in jeder Situation achtsames und ausnahmslos verstehendes Verhalten, wie es die Handlungsweisen auf Basis der westlichen Achtsamkeitsmeditation, beispielsweise von Jon Kabat-Zinn (2007) und Sarah Naphthali (2007), von den Agierenden abverlangen.

Außer dem kommunikationspsychologisch ausgerichteten Modell des Friedemann Schulz von Thun (mit seinem sehr hohen Bekanntheitsgrad) benennen Storch und Tschacher die Gewaltfreie Kommunikation und Formen achtsamer Gesprächsführung leider nur plakativ – ohne diese inhaltlich ausführlich gegenüberzustellen. Um den Rezipierenden eine Hilfestellung für eine vergleichende Recherche zu geben, hat die Rezensentin die oben angeführten Vertreter dieser Vergleichsmodelle selbst eruiert samt der zugehörigen Literatur gemäß der jeweils neueren Erscheinungsjahre.

Auf dieser Prüfgrundlage nun erscheint das EC-Modell von Storch und Tschacher tatsächlich als eine Variante, „deren besonderer Vorteil darin liegt, dass sie spontan, aus dem Moment heraus, im Hier und Jetzt eingesetzt werden kann“ (S. 143) und die wirklich authentisch wirkt, weil Körper und Geist in zirkulärer Beeinflussung in den Dialog einfließen – „embodied“ eben.

Damit hilft „EC“ wie jede Form einer „Embodied Speech“ (Jackel 2015 im Druck, in: „logoTHEMA 2“) mit ihrem Anspruch einer verkörperten sozialen Synchronie bei der Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit und Sozialkompetenz, was beides heutzutage in unserer Gesellschaft dringlich verstärkt trainiert werden muss.

Dr. Birgit Jackel, Biebergemünd

ZANG, Jana; METTEN, Christine: Poltern. Ein Ratgeber für Betroffene und Therapeuten. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2014. 48 S.; € 9,49

Die Redeflussstörung Poltern betrifft nach Schätzungen mehr als 1 % der Bevölkerung. Umso verwunderlicher ist es, dass hierzu bislang nur relativ wenig publiziert wurde. Ergänzend zum im Heft 58 vorgestellten Handbuch von Ulrike Sick erschien nun ein kurzer und preiswerter Ratgeber für Betroffene und Therapeuten, in dem die promovierten Logopädinnen Jana Zang und Christine Metten den aktuellen Wissensstand zusammengefasst haben.

Zunächst beantwortet das erste Hauptkapitel die nicht ganz einfach zu beantwortende Frage „Was ist Poltern?“, differenziert wird (nach Van Zaalen und Winkelman) zwischen dem „phonologischen Poltern“ und dem „syntaktischen Poltern“. Eingegangen wird auch auf die Auftretenshäufigkeit und auf die möglichen Ursachen.

Hinweise auf die Diagnostik liefert der zweite Abschnitt. Die u. a. empfohlenen Videoaufnahmen sehe ich etwas kritischer als die Autorinnen, da Polterer bei entsprechender Konzentration oft unauffällig sprechen können. „Versteckte“ Audioaufnahmen sind hier oft hilfreicher für die Diagnose der Spontansprache.

Wie eine Therapie ablaufen könnte, versucht Kapitel 3 zu klären. Dankenswerterweise findet man hier nicht nur theoretische Gedanken, sondern auch praktische Beispiele.

Das Buch schließt mit plausiblen Tipps zum Umgang mit Poltern in Schule, Ausbildung und Beruf; dazu gibt es Hinweise auf nützliche Internetadressen, Fachliteratur sowie Anschriften von vier Berufsverbänden.

Dank zahlreicher Grafiken, Schriftproben und Transkriptionen entstand eine besonders anschauliche und gut lesbare Einführung in ein spannendes Phänomen.

Roland W. Wagner

Feedback erwünscht!

Würden Sie gerne den einen oder anderen Beitrag kommentieren?

Wurden in den Bibliographien wichtige Neuerscheinungen vergessen?

Meinen Sie, dass etwas ergänzt oder korrigiert werden müsste?

Mailen Sie an rolwa@aol.com oder schreiben Sie an den BVS e. V., Feuerbachstr. 11, 69126 Heidelberg.

Die sprechen-Redaktion freut sich über Rückmeldungen!

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

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

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

Bestellt werden kann per E-Mail an rolwa@aol.com.

Impressum

Herausgeber:

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

Redaktion:

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

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

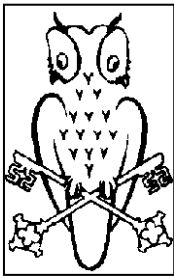
BVS-IBAN: DE45 6725 0020 0000 0198 60; SWIFT-BIC: SOLADES1HDB

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.