
sprechen

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

Aus dem Inhalt:

Benjamin Haag: Einsatz von Videos in der Lehrerbildung.

**Benjamin Haag und Christian Freydank:
Nasreddin – vom Wert des Zuhörens**

**Birgit Jackel: Erst singen – dann sprechen. Fallbeispiel eines
als untypisch umschriebenen Sprachentwicklungsverlaufes**

**Kerstin H. Kipp: Kommunikation und Hirnforschung.
Was das Miteinandersprechen so einzigartig macht**

**Wieland Kranich:
Die Betrachtung stimmlicher Merkmale in der antiken Rhetorik**

Mariko Miyamoto: Deutsche Aussprache für Japaner

**Helmut Schwaiger: Personenzentrierte Ausspracheberatung.
Eine Arbeitshaltung**

**Afia-Ayéélé Vissiennon: Entwicklung eines Bewertungsinstrumentes
zur Beurteilung der Sprechwirkung von Redeauftritten
von Führungspersonal in der Wirtschaft**

Roland W. Wagner: Überlegungen zu Honorarfragen

Bibliographien – Rezensionen

Inhalt

Benjamin Haag: Einsatz von Videos in der Lehrerbildung. Bericht zum Programm-Workshop der Qualitätsoffensive Lehrerbildung	4
Benjamin Haag und Christian Freydank: <i>Nasreddin</i> – vom Wert des Zuhörens	6
Birgit Jackel: Erst singen – dann sprechen. Fallbeispiel eines als untypisch umschriebenen Sprachentwicklungsverlaufes	9
Kerstin H. Kipp: Kommunikation und Hirnforschung Was das Miteinandersprechen so einzigartig macht	19
Wieland Kranich: Die Betrachtung stimmlicher Merkmale in der antiken Rhetorik	28
Mariko Miyamoto: Deutsche Aussprache für Japaner	42
Helmut Schwaiger: Personenzentrierte <i>Ausspracheberatung</i> . Eine Arbeitshaltung	52
Afia-Ayéélé Vissiennon: Entwicklung eines Bewertungsinstrumentes zur Beurteilung der Sprechwirkung von Redeauftritten von Führungspersonal in der Wirtschaft	58
Roland W. Wagner: Überlegungen zu Honorarfragen	69
Aufgeschnappt	72
Berichte (Interdisziplinäre Schöntaler Gespräche)	73
Bibliographie: Neue Bücher, CD-ROM und DVD	75
Bibliographie: Zeitschriftenartikel und Beiträge in Sammelbänden	79
Rezensionen	84
Impressum	95

Zu diesem Heft ...

Liebe *sprechen*-Leserinnen und Leser,

das Wörtchen „genau“ bestimmt diesmal das Editorial.

Zunächst soll eine Mode glossiert werden, die ich seit einigen Jahren im Alltag, in Seminaren und sogar bei DGSS-Tagungen immer häufiger beobachte, nämlich der intensive Gebrauch des Wörtchens „genau“. Von zahlreichen Sprecherinnen wird es durchschnittlich jedem dritten oder vierten gesprochenen Satz nachgestellt. Um ein Missverständnis zu vermeiden: Ich empfinde es als ganz normal, wenn „genau“ gelegentlich als Zuhörbestätigung verwendet wird. Es irritiert mich allerdings, wenn Sprechende es als „autoreflexive Affirmationsfloskel“ (ein linguistischer Terminus zum Angeben!) einsetzen, also das von ihnen Formulierte sich selbst bestätigen und dies so oft, dass man unwillkürlich zum Mitzählen veranlasst wird. Genau!

Genau formulieren ist ebenfalls manchmal ein Desiderat, nicht nur beim Einsatz von Fremdwörtern! Im Normalfall unterliegt ja die Begutachtung studentischer Hausarbeiten nicht gerade der Vergnügungssteuer. Doch manchmal gibt es Ausnahmen, z. B. wenn man den folgenden Satz lesen darf (es ging um Übungen zur Körperhaltung): *„Dabei zielen die Autoren vor allem auf eine bewusste Lockerung und Dehnung der Exkremente ab, die den gesamten Körper aufwärmen sollen“*. Nun ja ...

Ganz genau beobachtenden *sprechen*-Leser(inne)n wird es vielleicht auffallen, dass in der vorletzten Zeile dieses Textes eine neue Stadt (= Hannover) genannt wird. Wir müssen und dürfen einen Wechsel in der Redaktion bekannt geben. Unser Kollege Dirk Meyer aus Halle, der seit 2009 intensiv bei „*sprechen*“ mitarbeitete, möchte seine Prioritäten neu sortieren. Zum Glück steht ein kompetenter und engagierter Ersatz bereit, nämlich Benjamin Haag aus Hannover. Er ist Sprechwissenschaftler (DGSS), Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl von Prof. Dr. Becker und Mitarbeiter der Leibniz School of Education Hannover. Als „Morgengabe“ konnte er für diese Ausgabe schon zwei Artikel einbringen. Halle als „Hauptstadt“ der deutschen Sprechwissenschaft ist durch Dr. Alexandra Ebel weiterhin in der *sprechen*-Redaktion gut vertreten!

Mit herzlichen Grüßen aus Düsseldorf, Halle, Hannover, Heidelberg und Marburg

Roland W. Wagner

Benjamin Haag

Einsatz von Videos in der Lehrerbildung

Bericht zum Programm-Workshop der Qualitätsoffensive Lehrerbildung

Die *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* ist in aller Munde. 500 Millionen Euro Fördergelder stehen bereit, um die Lehrerbildung in Deutschland *nachhaltig zu verbessern und institutionell zu profilieren*, wie es auf der Homepage www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de heißt. An der ersten Förderphase sind 59 Universitäten beteiligt. Auch die Leibniz Universität Hannover (LUH) gehört dazu – u. a. mit dem Projekt *Virtuelle Unterrichtshospitation* des sog. Leibniz-Prinzips, in dem *Reflektierte Handlungsfähigkeit* im Vordergrund steht.

Vom 16.–17. Juni 2016 fand an der Westfälischen Wilhelms Universität in Münster der erste Programm-Workshop im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* statt. Thema: *Einsatz von Videos in der Lehrerbildung*. Ein Feld, auf dem an zahlreichen Universitäten geforscht wird. Es geht vielfach v. a. darum, den Praxisbezug in der Lehrerbildung zu verbessern. Auf der hervorragend organisierten und in vielfacher Hinsicht erkenntnisreichen Tagung in Münster waren über 40 Universitäten vertreten, die ihre unterschiedlichen Projekte zum Leitthema vorstellen konnten. Es ging um fachliche und fachdidaktische, pädagogische, ethische, rechtliche und technische Fragen.

Ein paar häufig gehörte Schlagwörter: Theorie-Praxis-Integration, Eigenvideos vs. Fremdvideos, Komplexitätsreduktion, Videovignetten, Lehrerprofessionalisierung.

Was auf vielen der zahlreich ausgestellten Poster – wenigstens implizit – sichtbar wurde: die Relevanz und Komplexität kommunikativer Prozesse im schulischen Unterricht. Die LMU München z. B. bietet mit der *Kommunikationswerkstatt Plus Seminare* u. a. zum Thema Feedback an. In diesem Kontext wird an der LMU ein eigener Videoplayer entwickelt, der Annotationen, Mediensynchronisierungen und Kodierungen ermöglicht. An der Leuphana Universität Lüneburg entsteht eine multiperspektivische Video-Plattform mit zahlreichen Kameraperspektiven aufs Unterrichtsgeschehen. An der Universität Regensburg wird live aus dem Klassenzimmer ins Studienseminar gestreamt, um dem echten Unterrichtsgeschehen so nah wie möglich zu kommen.

Die Deutschdidaktik der Leibniz Universität Hannover hat ein Poster mit dem Titel „Didaktische Rekonstruktionen im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören*“ vorgestellt. Themenspezifisches Lernziel ist die Sensibilisierung der Studierenden für drei

bedeutende didaktische Problembereiche in der Lehre kommunikativer Kompetenzen (vgl. Fiehler 2002):

1. Explikation (Welche Lehrinhalte sind fachwissenschaftlich fundiert?)
2. Konzeptualisierung (Welche Lernervorstellungen gibt es?)
3. Umsetzung (Wie lassen sich gute Lernangebote gestalten?)

Konkrete Aspekte des schulischen Kompetenzbereichs *Sprechen und Zuhören* (z. B. *interkulturell kommunizieren*) werden unter diesen Blickwinkeln betrachtet und didaktisch rekonstruiert (vgl. Kattmann, Duit, Gropengießer, Komorek 1997).

Sogenannte Videovignetten simulierten und authentischen Unterrichts haben den Vorteil, die Multimodalität mündlicher Kommunikation genau zu erfassen. So werden den Studierenden präzise Analysen und Diagnosen ermöglicht – unterstützt durch Transkripte, Lernervorstellungen (qualitative Inhaltsanalyse/Metaphernanalyse) und fachwissenschaftliche Begleitmaterialien. Auf dieser Grundlage können unterrichtli-

che Leitlinien und Lernangebote geschaffen werden, denen Vermittlungsexperimente und systematische Reflexion folgen. Eine Evaluation erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse.

Die Lehr-/Lernmodule werden in ein interdisziplinäres E-Learning-Management-System implementiert, das gerade an der LUH entwickelt wird und künftig von Studierenden und Lehrenden der Leibniz Universität Hannover genutzt werden kann.

Dies ist einer unserer Beiträge zur *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*.

Zum Autor

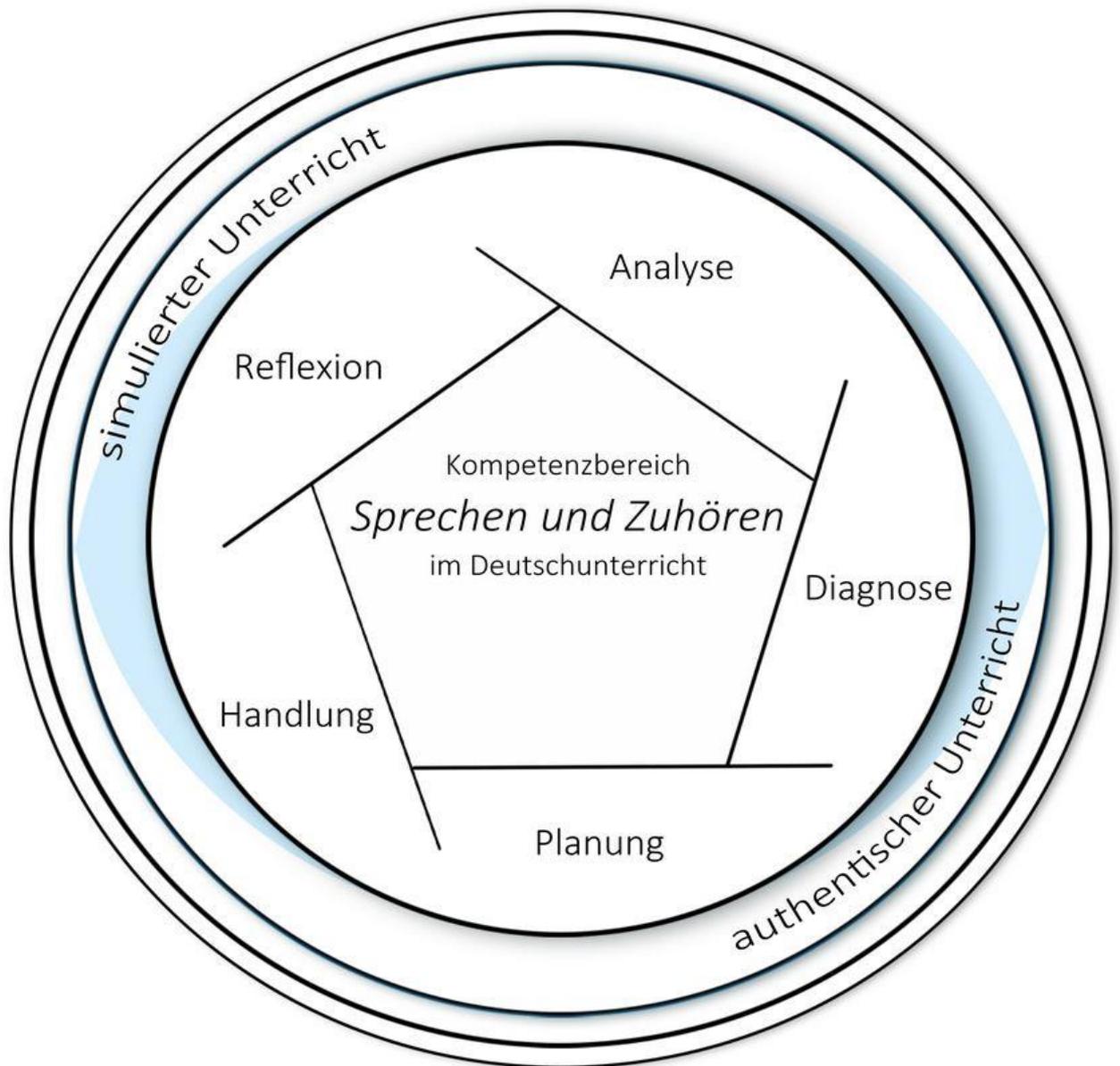
Benjamin Haag, Wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl v. Prof. Dr. Becker; Sprechwissenschaftler DGSS, Mitarbeiter der Leibniz School of Education Hannover; Forschung im Bereich Interkulturelle Kommunikation, Bildsprache, Gesprächskompetenz und E-Learning

Web: www.germanistik.uni-hannover.de/benjamin_haag.html

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

Kameralinse zur Veranschaulichung der fünf zu fördernden Fähigkeiten im Kontext *Reflektierter Handlungsfähigkeit*

(Quelle: Poster der Deutschdidaktik der Leibniz Universität Hannover mit dem Titel „Didaktische Rekonstruktionen im Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören“, 2016)



Benjamin Haag und Christian Freydank

***Nasreddin* - vom Wert des Zuhörens**

Nasreddin Hoca ist eine prominente Figur humoristischer Geschichten aus dem arabischen Kulturraum. Nasreddin ist vielleicht am ehesten mit dem deutschen Eulenspiegel vergleichbar und Protagonist zahlreicher anekdotischer Erzählungen.

Bei Literaturrecherchen zum Thema Zuhören sind wir auf die nachfolgend von uns illustrierte Anekdote von Truthahn und Papagei gestoßen, in der es um den Wert des Zuhörens geht.

Vom Originaltext, der durchaus variantenreich überliefert ist, sind wir abgewichen und haben hauptsächlich die Idee der Geschichte erhalten.

Wir haben eine Bildergeschichte dazu gestaltet - und diese dann in einen kurzen Animationsfilm verwandelt: <https://vimeo.com/122134157>

Zum Autor, zum Illustrator

Benjamin Haag, Sprecherzieher DGSS, Wiss. Mitarbeiter in der Leibniz School of Education Hannover; Forschung im Bereich Interkulturelle Kommunikation, Bildsprache, Gesprächskompetenz und E-Learning

Web: www.germanistik.uni-hannover.de/benjamin_haag.html

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

Christian Freydank, Diplomdesigner; Schwerpunkt Illustration und mediengestützte Illustration; Gestaltung informativer Illustrationen, Storyboards, Erklärvideos

Web: www.christianfreydank.de

Email: illustration@christianfreydank.de



Birgit Jackel

Erst singen – dann sprechen

Fallbeispiel eines als untypisch umschriebenen Sprachentwicklungsverlaufes

„Normal ist ... nicht die zentrale Tendenz, sondern normal sind Unterschiedlichkeiten und Vielfalt“ (Szagun 2007, 55).

Einleitung

Die Entwicklung der Systeme und Subsysteme, die an der Sprechmotorik beteiligt sind, und ihre Interpretation ist von vielen Faktoren abhängig und sicher nicht in der Weise genetisch und normativ festgelegt, wie es lange angenommen wurde (vgl. Amorosa 2001). Sie kann aber nur dann gelingen, „wenn die notwendigen, differenzierten Bewegungen des Sprechapparates möglich sind“ (Herzka 1984, 53). Das Fallbeispiel eines mittlerweile 1;8-jährigen Mädchens zeigt, wie die sich im ersten Lebensjahr anatomisch und funktionell verändernden Entwicklungsverläufe von Sprechatmung, Stimmgebung und Artikulation durchaus auch zuerst für das Singen und zeitversetzt später für das Sprechen genutzt werden können. Ziel ist es im Beitrag, die Relevanz des Beobachtungsdatensatzes für sprechwissenschaftliche Arbeitsbereiche und deren Bezugsfelder aufzuzeigen; denn besonders Studierende und Berufsanfänger kennen vornehmlich diejenigen Werke, die den normgerechten oder typischen Spracherwerbsverlauf beschreiben (vgl. z. B. Szagun 2007, Wicki 2015) sowie verzögerten oder gestörten Spracherwerb (vgl. z. B. Glück 2009, Grohnfeldt 2009, Suchodolez 2001 und viele andere).

Aber ist ihnen auch die enorm differenzierte Variationsbreite normaler Verläufe bewusst? Ohne konkrete Fallbeispiele, die von der entwicklungspsychologisch beschriebenen Normalentwicklung abweichend dennoch zum ersten Wort oder Protowort gegen Ende des ersten/ Mitte des zweiten Lebensjahres führen, bleiben plakative Hinweise auf starke individuelle Unterschiede beim Spracherwerb kaum nachhaltig im Gedächtnis der Rezipierenden haften. Nicht alles, was als nicht normativ umschrieben wird, muss pathologisch sein.

1 Zur Entfaltung der Sprechmotorik im ersten Lebensjahr

Während des ersten Lebensjahres kommt es zu einer strukturellen Ausdifferenzierung der Oralmotorik als Voraussetzung für das Entstehen von Sprachlauten wie zur Larynx-Senkung mit größerer Bewegungsfreiheit der Zunge; zu Veränderungen der Muskelverhältnisse, welche die Sprechatmung und Stimmgebung dergestalt befördern, dass eine Lautanbahnung/ Lautmusterbildung erfolgen kann, welche die an den Sprechakt gekoppelte Artikulation voranbringt (vgl. Amorosa 2001, V. Clausnitzer 1997): Denn „das Sprechen ... wird von

über 200 Muskeln im orofazialen, pharyngealen, laryngealen und thorakalen Bereich mit ... Millisekudentempo der ablaufenden Bewegung realisiert“ (V. Clausnitzer 1997, 27). Aber nicht nur diese an den Sprechakt gekoppelte Artikulation differenziert sich durch die Feinabstimmung der Oralmotorik aus; gleiches gilt auch für das Singen, wie beispielsweise bezüglich der frühen Tonhöhenregulation – bedingt durch frühe, präzise Laryxmuskel-Präzisionsarbeit – aufzuzeigen sein wird.

Ohne an dieser Stelle spracherwerbsrelevante Einzelprozesse darzustellen (schematische Auflistung siehe: Herzka 1979, 100 ff; 1984, 56-57), soll entlang der die Sprechmotorik umfassenden Subsysteme *Sprechatmung – Stimmgebung – Lautbildung* ihr Zusammenwirken im Dienste der Sprach- und Singentwicklung als Lernprozess dargestellt werden (vgl. Amorosa 2001; Katzenbacher 2015). Denn die sich anatomisch und funktionell verändernde Sprechatmung und Phonation muss für Sprechen wie für Singen koordiniert und kontrolliert werden können, was im Laufe des ersten Lebensjahres vom vorsprachlichen Kind bis zu seinem ersten Wort respektive seiner ersten rhythmischen Tonfolgenäußerung im sprachlich-musikalischen Stimmgebrauch beständig geübt wird.

Im vorliegenden Fallbeispiel werden vom Säuglings- über das Kleinkindalter bis in das zweite Lebensjahr hinein Atmung, Stimmgebung und Artikulation sehr wohl für die Bildung von Vokalen, dann für vokal-konsonantische Mischungen sowie verdoppelte Silben genutzt; bis zum 15. Monat aber keine Protowörter gebildet. Stattdessen nutzt das Kind seine Lautbildungen, um ab dem zehnten Lebensmonat freudvoll rhythmisch und melodisch korrekt lange Tonfolgen vorgesungener Kinderlieder zu imitieren, die mit steigendem Alter zunehmend länger und in einem größeren Frequenzbereich gelingen. Solches wird auch von Esther Beyer in ihrem Fallbeispiel einer musikalischen und sprachlichen Entwicklung während der frühen Kindheit vorgestellt (Beyer 1994, Dissertationsschrift).

2 Sprechatmung und Stimmgebung als konzertierte Aktion

Im Verlauf des ersten Lebensjahres bildet sich die Sprechatmung heraus mit einer um das Dreifache verlängerten Ausatemphase und einem ausreichend hohen und kontinuierlichen Ausatemdruck an den Stimmlippen, wodurch ein hörbarer Ton erzeugt werden kann (vgl. Amorosa 2001, 103). Bei dieser nach und nach erworbenen Kontrolle über den subglottalen Druck gelingen sprachtragende Atmung und damit umfangreichere Lautäußerungen während der Expirationsphase immer besser, ebenso genaue Lautstärken-Kontrolle. Denn je präziser die Bewegungsüberwachung des Öffnens und Schließens der Stimmlippen während des Einatmens funktioniert, desto besser kann die unterschiedlich weite Öffnung der Stimmlippen für stimmhafte versus stimmlose Laute beim Sprechen gelingen samt Tonhöhenregulation (= Frequenz der Stimmlippenschwingungen in Abhängigkeit von der Muskelarbeit der Larynx; vgl. Amorosa 2001, 105; Katzenbacher 2016, 47-48). „Erst zwischen dem sechsten und neunten Monat ist die Kontrolle so weit ausgebildet, dass das Baby während einer Ausatemphase die Stimmlippen mehrmals öffnen und schließen kann ... Mit etwa acht bis neun Monaten ... ist eine gewisse Kontrolle über die Stimmlippenspannung und die Koordination der Öffnung mit Artikulationsbewegungen erreicht“ (Amorosa 2001, 106); die verschiedenen Artikulationsorte sind ausgebildet und es gelingen die Bewegungsmuster für Sprachproduktion wie Runden der Lippen für /o/ oder /sch/, Heben der Zungenspitze für /t/ oder /s/, Öffnen der Verbindung von Nasen- und Mundraum für Nasallaute als Voraussetzung für die Produktion von Wörtern (vgl. ebd. 109).

Was Hedwig Amorosa hier bezüglich Lautäußerungen und Tonhöhenregulation für das Sprechen feststellt, ist im vorliegenden Fallbeispiel für das Singen immer längerer Melodiesequenzen mit verdoppelten Silben wie den Vokalreihungen /o/./o/./oo/ samt Glissando und konsonant-vokali-

schen Kombinationen wie /da../da../da da../da da da da da/ zu hören. Bei diesem Kind ist im Alter von acht bis neun Monaten bereits eine frühzeitige Tonhöhenregulation in einem Tonumfang/ in Intervallen wie der Terz vorhanden – vermutlich bedingt durch eine frühe, präzise ausgebildete Larynxmuskulararbeit, womit die Voraussetzung für das Singen von Melodien gegeben ist, die über die C-Durtonleiter hinausgehen und lange Tonfolgen beinhalten. Mit zehn Monaten singt das Kind unseres Datensatzes die gesamte Melodie von „Freude, schöner Götterfunken“ rhythmisch *und* tonhöhenkonform korrekt mittels Silbenwiederholungen (siehe Kapitel 5).

3 Von „Tönen der Sprache“ und „Tönen der Musik“

Es heißt zwar „Sprache ist auch Musik für das Kind: lautmalerische Effekte, Melodie, Rhythmus, Klangfarbe, Lautstärke sind wichtige Eigenschaften des gesprochenen Wortes“ (Herzka 1984, 53). Und dennoch können Töne der Sprache nicht gleichgesetzt werden mit Tönen der Musik (vgl. Beyer 1994, 29). In den westlichen Sprachen dient eine bestimmte Tonhöhe nicht als Bedeutungsträger. Bedeutung entsteht vielmehr aus der festen Kombination verschiedener Phoneme in einem Wort. Hier haben Intonationen vorwiegend emotionale Ausdrucksfunktion und bereits die Melodieführung des ersten Schreiens folgt dem Betonungsmuster der Umgebungssprache aufgrund von Imitationslernen (vgl. Friederici 2013: unterschiedliche Schreimelodien französischer versus deutscher Säuglinge).

Ausführliche Darlegungen zur Entwicklung von Tonhöhen, Rhythmus und Melodie finden sich bei Beyer (1994, 35ff). Für unseren Kontext erscheint besonders relevant, dass „bereits die früheste Form des Singens ... alle wichtigen Eigenschaften von Musik: Tonhöhe, Zeitstruktur, Lautstärke, Vokale und Konsonanten“ enthält (Stadler Elmer 2008, 146) und zudem sprachliche und musikalische Elemente vereint (vgl.

ebd. 151). Nach Beyer beginnt innerhalb der breiten Zeitspanne vom sechsten bis 18. Monat das erste Singen, die „erste Phase der melodisch-lautlichen Äußerung“ (Beyer 1994, 58). Hier bezieht Beyer sich auf ihre Literaturrecherche (siehe Dissertationsschrift), laut der in jenem Zeitraum mehrere Gesangarten zu unterscheiden sind wie Lallmelodien, Potpourris, Horizontalmelodien (= Schrittmelodik), Erzählgesang und vor allem Singmonologe als Spiel mit den bereits beherrschten Vokalen. In unserem Fallbeispiel kommt es vorwiegend zu ausgedehnten Potpourris mit Silbenwiederholungen in den Kinderliedern resp. „Spielliedern“ (im Unterschied zu Schlafliedern; vgl. Hannon & Schellenberg 2008, 134) und entsprechender Tonhöhenvariation bei rhythmischer *und* melodischer Korrektheit. Ältere Forschungen vertreten die allgemein bekannte Erwerbsreihenfolge, nach der zuerst der Rhythmus für den Prozess der Klangdifferenzierung und die Lautstruktur fungiere und in Form rhythmischer Silbenketten-Gesänge auftrete und später erst die Melodie vom Kind korrekt bewerkstelligt werde (vgl. Gesell & Ilg 1943, Hellbrügge et al. 1985). Bentley stellt 1968 die Hypothese auf, Melodie und Text würden zusammen assimiliert (Gesell & Ilg, Bentley zitiert nach Beyer 1994). Beides ist in unserem Fallbeispiel nicht zu beobachten. Hier treten Rhythmus und Melodie zeitgleich auf mit einem Stimmumfang zwischen $c^`$ und $a^`$ bis $c^`$ als Aufeinanderfolge von Tönen innerhalb der C-Durtonleiter (z. B. in „Alle meine Entchen“, „Jetzt steigt Hampelmann“, „Bruder Jakob“) und einer enormen Treffsicherheit der zuvor gehörten Tonhöhenmuster. Es werden *alle* Noten der Lieder in Silbenketten und Melodie gesungen (vgl. dazu Beyer 1994, 145: alle Noten in Text und Melodie des Liedes „Frère Jacques“ beim zweijährigen Beobachtungskind).

Und auch dazu liegen die Altersangaben individueller Singentwicklungsverläufe weit auseinander, so dass Stadler Elmer „es für unsinnig [hält], Tonhöhenmuster in Form

Fortsetzung auf der übernächsten Seite

Hampelmann

Tempo ca. 90 BPM

C C

Jetzt steigt Ham - pel - mann, jetzt steigt Ham - pel - mann,

C G

jetzt steigt Ham - pel - mann aus sei - nem Bett her - aus.

F C G C

Oh, du mein Ham - pel - mann, mein Ham - pel - mann, mein Ham - pel - mann,

F C F G C

oh, du mein Ham - pel - mann, wie schön bist du!

Abbildung 1: Textversion „Jetzt steigt Hampelmann ...“ mit Aufeinanderfolge von Tönen innerhalb der C-Durtonleiter (Gemeingut; Jackel 2008, 99–100)

Hampelmann

Tempo ca. 90 BPM

C C

da da da da da ga ga da da da

C G

da da ga ga ga ba ba ga ga ga ga

F C G C

ga ga go go go go go go go da da da ba

F C F G C

ba ba bä bä bä bä da da da da

Abbildung 2. Silbenketten-Version „Jetzt steigt Hampelmann ...“

Fortsetzung von der vorletzten Seite

von Intervallen unseres Tonsystems in Abhängigkeit vom Lebensalter als Kriterium für die Beschreibung [des Normalverlaufes] musikalischer Entwicklung zu verwenden; wie beispielsweise das Intervall Terz mit drei Jahren oder die Quinte mit vier Jahren, etc.

Es scheint naheliegend, dass diese vom Kind angestimmten Potpourris unseres Beobachtungsfalls auf Imitationslernen zurückzuführen sind, denn die Großmutter hat jene Kinderlieder täglich vorgesungen. Ein Kind entfaltet sich auch in seiner Singentwicklung je nach den Stimuli, die die Bezugspersonen anbieten (siehe Kapitel 5).

Dass es im vorliegenden Beobachtungsdatensatz zu besonders exakt nachgesungener Melodie, präziser Rhythmik und getroffenem Tempo im Rahmen des wechselseitigen Nachahmungsspiels und der zeitlich dazu „verschobenen Nachahmung“ (Stadler Elmer 2008, 154) aus den vorherigen dialogischen Singspielen kommt, scheint der gut entwickelten Atemfertigkeit und Zeitdiskriminationsfähigkeit dieses Kindes geschuldet zu sein. Solches wird auch von Papousek & Papousek „als wechselseitige Imitation von Tonhöhen und Intonation nicht selten über zwei bis drei Oktaven hinweg“ beobachtet (Papousek & Papousek 1989, 472; zitiert nach V. Clausnitzer 1997, 126).

4 Zeitdiskriminationsfähigkeit im Zusammenhang mit der Organisation von Sprechen und Singen

Gesprochene Sprache und Musik bestehen aus sich in der Zeit schnell ändernden akustischen Informationen. Sowohl das En- wie das Dekodieren setzt eine gut entwickelte Zeitwahrnehmung und -kontrolle voraus (Fraser 1993; übernommen von Berwanger 2001, 141). Damit ist die Zeit jene Größe, die das Sprechen wie das Musizieren taktet.

Nach sprachwissenschaftlicher Begriffsfassung versteht man unter *Pattern* „cha-

rakteristische Sprachmuster, nach denen sprachliche Einheiten nachgeahmt und weitergebildet werden“ (Duden 2007, 773), weshalb Hirsh bereits 1959 die Zeit als die „pattern dimension“ für Sprache bezeichnet hat (Hirsh 1959; zitiert nach Berwanger 2001, 118). Schon Säuglinge erkennen solche *Pattern* und reagieren mit heftigen Ganzkörperbewegungen, wenn deren Struktur in unkorrekter Form dargeboten wird (vgl. Friederici 2013, 144). „In einer ihrer Versuchsanordnungen können bereits mit vier Monaten syntaktische Relationen zwischen Elementen in einem Satz erfasst werden [= Klangbild des Satzes „He is singing“] durch Heraushören einer sprachlichen Gesetzmäßigkeit (auf „is“ folgt „-ing“), die ihnen zuvor wiederholt dargeboten wurde“ (Jackel 2016, 20). Hannon und Schellenberg bestätigen diese Präferenz für phonotaktische Regeln der Muttersprache – allerdings bezüglich neunmonatiger Säuglinge (Hannon & Schellenberg 2008, 140). Diese Bevorzugung bestimmter Sprachmuster korrespondiert mit der Beobachtung Scheichs, dass Säuglingsgehirne mit immenser neuronaler Reaktion antworten, wenn die Prinzipien der Harmonie in einem Musikstück verletzt sind (vgl. Scheich 2013, 72). Im menschlichen Gehirn sind jene Neuronen funktional miteinander vernetzt, die Oktaven (als bestimmtes Verhältnis von Frequenzen zueinander) bevorzugen und tonotrop (mit dem Grundton c^{\flat}) strukturiert sind. Also werden konsonante Tonhöhenintervalle innerhalb von Oktaven als Wohlklang wahrgenommen. Und Melodien auf Basis der C-Durtonleiter (hier: Kinderlieder) entsprechen dem natürlichen Klangempfinden von Kindern laut der Musikpsychologen Drösser, Jäncke, Kölsch, Scheich und Schellenberg (vgl. Jackel 2016, 20).

„Musik ist eine *Zeitkunst*, ... so werden die Notenwerte nach *Zeiten* oder Schlägen gemessen. Diese Werte ... richten sich nach dem *Tempo*, dem *Zeitmaß*“ (Schneider 2005, 12) und „der Rhythmus an sich bildet sich erst durch wiederholte Muster im Zeitablauf heraus. Er ist das *Zeitmaß*, in dem

sich seine Elemente gruppierend abwechseln und repetieren“ (Jackel 2016, 19).

Tonhöhen, Tondauern und Metren/ Takte sind Aspekte dieser Zeitstruktur (vgl. Drösser 2009). Der Takt ist dabei derjenige, nach dem synchronisiert geklatscht, getanzt, marschiert und gesungen wird. Nach Hannon und Schellenberg sind bereits bei Säuglingen Fähigkeiten der zeitlichen Wahrnehmung von Musik zu beobachten; besonders bezüglich Rhythmus und Takt. Und schon „sieben Monate alte Säuglinge bevorzugen den Rhythmus, zu dem sie bewegt worden sind“ (Hannon & Schellenberg 2008, 138); zum Beispiel den Rhythmus von „Hoppe, hoppe Reiter“, zu dem sie samt Glissando sanft rückwärts abgekippt wurden. Aus dem Erkennen der melodischen Kontur mit nur grober Melodie-Erkennung in den ersten Lebensmonaten wird im Verlauf der Musikentwicklung ein genaueres Erkennen der exakten Tonhöhenabstände, das heißt eine vom Kind geleistete genaue Analyse der Intervalle.

Für unseren Kontext ist wesentlich, dass diese getaktete Zeit vom Kind über erlebte Veränderungen *erschlossen* werden muss, um wahrgenommen und dann auch selbst nachahmend produziert werden zu können. Im Fallbeispiel ist ein früh ausgeprägtes Wissen um sich wiederholende Abläufe, um die Aufeinanderfolge von Handlungsmustern im täglichen Umgang und um die jeweilige Dauer der Aktionen vorhanden (wie Brei zubereiten oder Bettchen aufdecken als Wartezeiten, bis die Bezugsperson sich wieder dem Kind zuwendet). Denn es wartet bereits ab dem sechsten Monat geduldig beobachtend, bis die einzelnen Abläufe erfolgt sind. Hier kann man von einer gelungenen zeitlichen Diskriminationsfähigkeit sprechen, die sich auch positiv auf die Rhythmuserfassung und -produktion beim Singen auswirkt. So bewegt das Kind mit 12 Monaten zwei Plüschbären (tanzend an den Tatzen gefasst) rhythmisch korrekt zur silbenwiederholend gesungenen Melodie aus /ho/.. /ho/ und /ga/ .. /ga/ des Kinderliedes „Vögelein, Vögelein tanz mit mir“ von Rolf Zuchowsky.

5 Wiederholtes Darbieten ... und neuartiger Einsatz der Oralmotorik

Es ist bekannt, dass „die phonischen Ausdruckserscheinungen der Bezugsperson [= ihre stimmlichen Kommunikationsmittel] bereits vom jungen Säugling aufgenommen, registriert und verarbeitet werden können“ (V. Clausnitzer 1997, 73). Auch beim späteren Darbieten von Kinderliedern wie beispielsweise „Alle meine Entchen“, „Hallo Mama, hallo Papa, die Zeit im Ei ...“, „Bruder Jakob“, „Ein Männlein steht im Walde“ in ständiger Wiederholung werden Nervenzellen angeregt, neue synaptische Kontakte zu knüpfen, was wiederum diese Erregungsausbreitung erleichtert und weitere Verknüpfungen provoziert. Didaktisch geschicktes Verhalten der Bezugspersonen umfasst eine häufige Wiederholung solcher Singangebote (vgl. Beyer 1994) oder auch Sprachangebote (vgl. Suchodolez 2001) zu dem Zeitpunkt, da das Kind wach und aufnahmebereit ist. So lernt es, gehörte Lautäußerungen zu imitieren (vgl. Amorosa 2001, 114). Ob es sich beim *Singen vor dem Sprechen* um eine genetische Prädestination für das Singen oder alleinig um eine prägende musikfreundliche Umfeldkomponente handelt, ist in unserem Beobachtungsfall nicht eindeutig eruierbar: Die musizierenden Eltern und Geschwister zeigen ein hohes Potenzial in diesem Bereich und prägen mit ihrer gehäuft ausgeführten Tätigkeit des Musizierens zugleich die Umfeldbedingungen, in denen unser Beobachtungschild aufwächst. Nach Mönks jedenfalls sucht „das genetische Potential aktiv nach Umgebungen ..., die zu diesem Potential (Genotyp) passen“ (Mönks 2000, 25). Und Maria Montessori hat den Begriff der „vorbereiteten Umgebung“ eingeführt, unter der sie ein Umfeld versteht, das den Bedarfslagen und dem Entwicklungsstand eines Kindes angemessen ist und einen pädagogischen Ansatz, der darauf abzielt, „die Sinne des Kindes in besonderer Weise für Lernprozesse heranzuziehen“ (Hellbrügge & Montessori 1978, 10).

Fortsetzung auf der übernächsten Seite

Die Spinnenleiter

Tempo ca. 100 BPM

Musical score for 'Die Spinnenleiter' (text version) in G major, 4/4 time. The score consists of four staves of music with lyrics underneath. Chord symbols (D, A, G) are placed above the notes. The lyrics are: Ei - ne klei - ne Spin - ne krab - belt an der Wand. Kommt dann der Re - gen, wäscht sie in den Sand. Scheint dann die Son - ne ü - ber Stadt und Land. Ei - ne klei - ne Spin - ne krab - belt an der Wand.

Abbildung 3: Textversion „Eine kleine Spinne“ (Gemeingut; Jackel 2008, 35)

Die Spinnenleiter

Tempo ca. 100 BPM

Musical score for 'Die Spinnenleiter' (silbketten-version) in G major, 4/4 time. The score consists of four staves of music with syllables underneath. Chord symbols (D, A, G) are placed above the notes. The syllables are: ga ga ga ga da da da da da da Wand. ba ba ba ba ba da da da da [S]and. ma ma ma ma ma bä bä bä bä [L]and. pa pa pa pa pa pa da da ga ga Wand.

Abbildung 4: Silbketten-Version „Eine kleine Spinne“

Fortsetzung von der vorletzten Seite

Übrigens: Nach 18 Monaten – von einem Tag auf den anderen – entscheidet sich unser Beobachtungschild, seine bislang beübten Lautmuster für das Sprechen einzusetzen. Es verwendet zunächst zahlreiche Nomen (z. B. Hose, [V]ogel, Wagen), zeitgleich Nomenkombinationen (z. B. Papa Arm, ganz allein) und seine weitere Sprachentwicklung verläuft normgemäß. Auch in der Musikentwicklung werden jetzt mehrere Worte der Liedtexte hintereinander deutlich verbalisiert, gefolgt von konsonant-vokalischen Mischformen („B[r]uder Jako[b], B[r]uder Jako[b], da, da, da ...“; „[V]ögelein, [V]ögelein, tan[z] ga, ga ...“). Zudem singt das Beobachtungschild beispielsweise „Eine kleine Spinne“ (D-Durtonleiter) bereits nach dreifachem Hören tonhöhengenaue und rhythmisch korrekt unter Verwendung von konsont-vokalischen Kombinationen nach.

6 Relevanz der Fallbeobachtungen für einzelne Arbeitsbereiche

Die *sprechwissenschaftliche Relevanz* dieses hier vorgestellten Einzelfalles – zusammen mit weiteren Beobachtungsdatensätzen nicht normkonformer/ untypischer, aber dennoch nicht pathologischer Spracherwerbsverläufe – kann als Ausgangshilfe für weiteren Forschungsbedarf betrachtet werden. Zudem hilft es, Studierenden der Sprechwissenschaften und der Logopädie den Blick zu öffnen für nicht-universale Theorien. Denn die vorhandenen Lehrbücher der Entwicklungspsychologie sind ausschließlich auf die typische Sprachgenese ausgerichtet. Hier fehlen in der beschreibenden Systematisierung der Kindersprache auf phonologischer Ebene Theorien, die auf die Einzigartigkeit des Individuums und auf spezielle Spracherwerbsverläufe fokussieren, die nicht unter Sprachentwicklungsverzögerungen oder Spracherwerbsstörungen zu subsumieren sind. Verallgemeinernde Aussagen reichen

als Resümee aus sprachwissenschaftlicher Datenforschung nicht aus wie beispielsweise:

- Beginnt der aktive Gebrauch der Sprache spät, dann mit vollständigen und richtigen Sätzen (Mönks 2000, 36).
- Wer zuerst einzelne Wörter spricht, beginnt auch in der Musik mit Einzeltönen [= analytisch]. Und wer mit der melodischen Kontur beginnt, der fängt auch mit ganzen Satzkonstrukten an [= ganzheitlich] (Vorstellung ganzheitlicher Abhängigkeit nach Beyer 1994).

In der *Sprachförderung* (von pädagogischen Fachkräften zur Unterstützung der Sprachentwicklung durchgeführt) wie *Sprachtherapie* (von therapeutischen Fachkräften zur Behandlung von Sprachbehinderungen und -erwerbsstörungen durchgeführt) müssen sich die Fachkräfte nach erfolgter Anamnese des Einzelfalles – auf der Grundlage von diagnostischen Instrumenten wie informellen oder normierten Testverfahren, Screenings und/ oder nicht-standardisierten Beobachtungsverfahren (vgl. Wahn 2015, 5) – und immer unter Einbezug der individuell abgelaufenen frühkindlichen Entwicklungszeit dann an den speziellen Dispositionen dieses Kindes, dessen Interessen und Bedürfnissen ausrichten.

7 Abschlussgedanken

Herzka gibt an, dass zwischen dem 16. und 18. Monat ein Kind durchschnittlich „über einen Wortschatz von mehr als 3, aber weniger als 50 Wörtern“ verfügt (Herzka 1984, 57) – eine große Bandbreite bezüglich der Wörteranzahl, die vor mehr als dreißig Jahren als normal entwickelt angesehen wurde. Heute werden zahlreiche Eltern bereits nervös, wenn der Vokabelspurt nicht zeitgleich mit dem Laufenlernen zum Ende des ersten Lebensjahres bei ihrem Nachwuchs einsetzt. Denn sie sind zunehmend stärker sensibilisiert für Sprachentwicklungsverzögerungen und Spracherwerbsstörungen.

„Normale oder typische Sprachgenese“ (vgl. Wahn 2016, 5-19) bedeutet nicht, dass alle Kinder in einem bestimmten Alter die gleichen lexikalischen, grammatischen und syntaktischen Fähigkeiten vorweisen sollten. „Individuelle Kinder“ streuen um den statistisch ermittelten Mittelwert. Das Normkind ist eine Fiktion; eine „Idealisierung“ und „im schlimmsten Fall eine Irreführung“ (Szagun 2007, 149). Szagun zufolge hat man nur mit größeren Stichproben die Chance, alle Unterschiede zu erfassen und allgemein Gültiges über den Verlauf des Spracherwerbs sagen zu können (ebd. S. 125, 126). Sie geht davon aus, dass sie im Institut für Psychologie der Universität Oldenburg dazu statistisch aussagekräftige Angaben machen kann. Hier sind Elternfragebögen entwickelt worden, die den Spracherwerb abfragten und zu Wortschatzlisten für Kinder in verschiedenem Alter führten.

Aber: Bezüglich unseres Beobachtungsfalls kann eine solche Vorgehensweise nicht zielführend sein, denn sie stellt für das *Singen vor dem Sprechen* die falschen Fragen. Was man vorab nicht in Betracht zieht, nicht abfragt oder aus dem Datensatz herausrechnet, das kann auch nicht anzahlmäßig zu Buche schlagen. Szagun erwähnt an keiner Stelle einen Verlauf mit frühem Singen und spätem Vokabelspurt zu den als unterschiedlich vorkommenden Sprachentwicklungsstilen gehörig. Um so wertvoller erscheint der Hinweis auf die Erwerbsvariante des hier beschriebenen Fallbeispiels. Für die Ausprägungen des frühen Singens sind jedoch akustische Analysen nötig, um zu statistisch aussagekräftigen Angaben zu kommen – akustische Analysen wie sie von Stadler Elmer und Elmer aufgestellt wurden (vgl. Stadler Elmer & Elmer 2000). Obgleich derartige Analysen im Beobachtungsfall ausstehen und somit seine Aussagekraft einschränkt ist, rückt er immerhin eine sehr wichtige Erkenntnis in den Fokus der Aufmerksamkeit:

Nach gut entwickelter Oralmotorik im ersten Lebensjahr ist es das Kind selbst, das sich entscheidet, wofür es diese einsetzen

will: sprechend oder singend (vgl. Elmer Stadler 2008, 154). Und es sind wohl die Personen des Umfeldes, die in dieser Entwicklungsphase sehnlich auf entstehende Sprechmuster warten und die Singentwicklung als nachrangig erachten und ihren Fortgang somit kaum registrieren. Vielleicht kann unser Beobachtungsfall dazu beitragen, dass dem Singen – das doch sprachliche und musikalische Elemente so vortrefflich vereint – mehr Aufmerksamkeit entgegengebracht wird.

8 Literatur:

- Amorosa, H. (2001). Auffälligkeiten in der Sprechmotorik. In: W. von Suchodolez (Hrsg.) Sprachentwicklungsstörung und Gehirn. Stuttgart: Kohlhammer, S. 99–117.
- Berwanger, D. (2001). Sprachentwicklungsstörungen und Zeitverarbeitung. In: W. von Suchodolez (Hrsg.) Sprachentwicklungsstörung und Gehirn. Stuttgart: Kohlhammer, S. 118–147.
- Bentley, A. Musikalische Begabung bei Kindern und ihre Meßbarkeit. Frankfurt/M.; zitiert nach Beyer 1994.
- Beyer, E. (1994). Musikalische und sprachliche Entwicklung in der frühen Kindheit. Hamburg: Krämer. Dissertationsschrift der Universität Hamburg.
- Clausnitzer, V. (1997). Phylogenese und Ontogenese des Kommunikationsverhaltens. In: Clausnitzer, V. & R. (Hrsg.). Logopädie für Studierende und Praktiker. Bd. 1. Heidelberg: Hüthig, S. 27–183.
- Drösser, Ch. (2009). Hast Du Töne? Warum wir alle musikalisch sind. Reinbek: Rowohlt.
- DUDEN. (2007). Das Fremdwörterbuch, Bd. 5. Mannheim: Bibliographisches Institut & E. A. Brockhaus AG. (9. aktualisierte Ausgabe)
- Fraser, J. T. (1993). Die Zeit. Auf den Spuren eines vertrauten und doch fremden Phänomens. München: dtv; zitiert nach Berwanger 2001.
- Friederici, A. D. (2013). Man muss unbedingt aufpassen, dass man sich nicht dazu hinreißen lässt, Antworten zu geben, obwohl man sie noch nicht hat. In: M. Eckoldt (Hrsg.).

Kann das Gehirn das Gehirn verstehen? Heidelberg: Carl-Auer, S. 142–170.

Gesell, A. & Ilg, F. (1943). *The infant and child in the culture of today*. London; zitiert nach Beyer 1994.

Grohnfeldt, M. (Hrsg.). (2009). *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*, Bd. 2. Stuttgart: Kohlhammer.

Hannon, E. & Schellenberg, E. G. (2008). Frühe Entwicklung von Musik und Sprache. In: H. Bruhn, R. Kopiez, A. C. Lehmann (Hrsg.). *Musikpsychologie*. Reinbek: Rowohlt, S. 131–143.

Hellbrügge, T. & Montessori, Mario (Hrsg.) (1978). *Die Montessori-Pädagogik und das behinderte Kind*. München: Kindler.

Hellbrügge, T. et al. (1985). *Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik. Erstes Lebensjahr*, Bd. 4. Lübeck: Hansisches Verlagskontor (3. Auflage)

Herzka, H. S. (1979). *Gesicht und Sprache des Säuglings*. Basel/Stuttgart: Schwabe. (2. erweiterte Auflage)

Herzka, H. S. (1984). *Das Kind von der Geburt bis zur Schule*. Basel/Stuttgart: Schwabe. (6. Auflage)

Hirsh, I. J. (1959). Auditory perception of temporal order. In: *Journal of the Acoustical Society of America*, 31, S. 759–767; zitiert nach Berwanger 2001.

Jackel, B. (2008). *Lernen, wie das Gehirn es mag*. Kirchzarten: VAK:

Jackel, B. (2016). Rhythmik im Zusammenspiel von Musik, Bewegung und Sprache – als ganzheitlich-handlungsorientierter Förderansatz auch in der Sprachheilarbeit? In: *mitSPRACHE* 48 (1), S. 17–32.

Katzenbacher, M. (2015). Paraschetismus – die Bedeutung von Ganzheitlichkeit für die sprachheilpädagogische Förderung. In: *mitSPRACHE* 47 (3), S. 21–38.

Mönks, F. J. (2000). Hochbegabung im Kleinkindalter – Erkennen und Handeln. In: BMW Group in Zus. mit Bayerischem Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit, S. 25–37.

Papousek, M. & H. (1989). Stimmliche Kommunikation im frühen Säuglingsalter als Wegbereiter der Sprachentwicklung. In: H. Keller

(Hrsg.). *Handbuch der Kleinkindforschung*, Berlin: Springer, S. 465–489; zitiert nach V. Clausnitzer 1997.

Scheich, H. (2013). Es gibt Pädagogen, die meinen, man lernt nur über Belohnungen ... In: M. Eckoldt (Hrsg.). *Kann das Gehirn das Gehirn verstehen?* Heidelberg: Carl-Auer, S.69–92.

Schneider, W. (2005). *Was man über Musik wissen muss*. Mainz: Schott.

Stadler Elmer, S. & Elmer, F. J. (2000). A new method for analyzing and representing singing. In: *Psychology of Music* 28 (1), S. 23–42.

Stadler Elmer, S. (2008). Entwicklung des Singens. In: H. Bruhn, R. Kopiez, A. C. Lehmann (Hrsg.) *Musikpsychologie*. Reinbek: Rowohlt, S. 144–161.

Suchodolez, W. von (Hrsg.). (2001). *Sprachentwicklungsstörung und Gehirn*. Stuttgart: Kohlhammer.

Szagon, G. (2007). *Das Wunder des Spracherwerbs. So lernt Ihr Kind sprechen*. Weinheim: Beltz.

Wahn, C. (2016). Zur sprachspezifischen Förderung von Grundschulkindern am Beispiel der semantisch-lexikalischen Spracherwerbsebene ... In: *mitSPRACHE* 48 (3), S. 5–20.

Wicki, W. (2015). *Entwicklungspsychologie*. München: Reinhardt. (2. Auflage)

Zur Autorin

Dr. phil. Birgit Jackel, Lehrerin und Schulleiterin mit 32 Jahren schulpraktischer Erfahrung; Diplom und Promotion an der Goethe-Universität Frankfurt (Main) im Fachbereich Erziehungswissenschaften und von 1992 bis 2001 in evidenzbasierter Anwendungsforschung und Lehre am Fachbereich Pädagogik für Grund- und Sonderschulen ebendort; in der Aus- und Weiterbildung pädagogischer und therapeutischer Fachkräfte tätig, mit Kongressbeiträgen und Kompaktseminaren im In- und Ausland; diverse Fachveröffentlichungen; siehe Internet: <http://www.birgit-jackel.de/>

Kerstin H. Kipp

Kommunikation und Hirnforschung

Was das Miteinandersprechen so einzigartig macht

1 Einleitung

Wer das Wort Kommunikation hört, denkt schnell an die Sprache mit ihren Wörtern, deren Bedeutung, deren Aussprache usw. Hier wird Sprache als Produkt wahrgenommen. Das ist zwar wichtig für Kommunikation, aber in erster Linie geht es bei Kommunikation um etwas anderes. Es geht um eine Handlung, eine Aktion, besser: um eine Inter-Aktion. Wir sprechen miteinander und führen so eine gemeinsame Aktion aus. Wir interagieren, indem wir miteinander sprechen.

In diesem Beitrag wird zunächst anhand beispielhaft ausgewählter Studien aus der Hirnforschung und der Psychologie aufgezeigt, wodurch sich zwischenmenschliche Kommunikation auszeichnet. Im zweiten Teil werden Antworten auf die Frage gesucht, wie es zu all dem kommt und was sich im Gehirn beim gegenseitigen Verstehen abspielt. Der dritte Teil zeigt auf, dass alle unsere Erfahrungen – und dazu gehören auch Gespräche mit anderen Menschen – Spuren im Gehirn hinterlassen.

2 Was zeichnet Kommunikation aus?

2.1 Kommunikation ist gemeinsames Sprechen

Dass Kommunikation im Miteinander geschieht und ein gemeinsamer Prozess ist, verdeutlicht ein Experiment von den beiden amerikanischen Forscherinnen Ekeocha

und Brennan (2008). Sie beauftragten drei Personen, gemeinsam eine zuvor gehörte Geschichte nachzuerzählen. Was passierte? Die drei Personen erzählten abwechselnd Teile der Geschichte. Sie ergänzten sich gegenseitig. Sie gaben sich gegenseitig Stichwörter für weitere Gedanken. Blieb eine Person mitten im Satz stecken, vervollständigte ihn eine andere. Mitten im Satz gab es Sprecherwechsel. All das geschah unglaublich schnell. Auch dann, wenn Personen nicht eine gemeinsam gehörte Geschichte wiedergeben, sondern sich über einen Sachverhalt unterhalten, können ähnliche Phänomene beobachtet werden. Dies zeigt, dass Personen in Kommunikationssituationen einander nicht nur zuhören, sondern miteinander mitdenken. Eine Erzählung wird zum Dialog, der gemeinsam konstruiert wird.

Diese Studie gibt eine erste Antwort auf die Frage, wodurch sich Kommunikation auszeichnet: durch **gemeinsames Sprechen**. Die an einem Gespräch beteiligten Personen sprechen nicht nacheinander. Es spricht also nicht erst der eine und der andere hört „nur“ zu und danach tauschen beide ihre Rollen. Sondern es ist während des ganzen Gesprächs ein Miteinander. Selbst wer in einem Moment zuhört, ist aktiv beteiligt und tut wesentlich mehr als nur Zuhören.

Auch wenn dies ein ganz alltäglicher Vorgang ist, so setzt ein Gelingen dieses Prozesses gegenseitige Rücksichtnahme und

Kooperation voraus. Um das zu erreichen, müssen wir uns als gleichwertige Gesprächspartnerinnen und -partner anerkennen und uns gegenseitig wertschätzen. Eine besondere Herausforderung besteht beispielsweise in Unterrichtssituationen, in denen das Gespräch nicht symmetrisch ist. Auf der einen Seite stehen die Dozentinnen und Dozenten, die unterrichten, und auf der anderen Seite die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer, deren Leistungen von den Dozentinnen und Dozenten bewertet und z. T. auch benotet werden. In diesem Umfeld kann Kommunikation nur gelingen, wenn eine Gesprächssituation geschaffen wird, in der sich die Unterrichteten wertgeschätzt fühlen und sie ihre Meinungen in gleicher Weise einbringen können, wie es die Dozentinnen und Dozenten tun. Und nur so werden Unterrichtende in einer Gesprächssituation als Partnerinnen und Partner angenommen und akzeptiert.

Eine weitere Voraussetzung für echtes *gemeinsames Sprechen* ist ein gemeinsamer Gesprächsgegenstand. Nur wenn alle Gesprächspartnerinnen und -partner über denselben Gegenstand sprechen und sprechen wollen, sind alle aktiv am Gespräch beteiligt und es findet ein echtes Miteinandersprechen und ein echter Austausch statt. Im Unterricht beispielsweise wird eine solche echte, gemeinsame Kommunikation entstehen, wenn der Unterrichtsstoff zum gemeinsam anerkannten Thema wird, das in aller Interesse steht. Es ist die Kunst der Dozentinnen und Dozenten, entweder die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer so zu begeistern, dass diese sich auf ein vorgegebenes Thema einlassen. Oder die Themen der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer aufzugreifen oder ihnen gar Freiheiten für individuelle Themen und Lerngegenstände zu geben.

2.2 Kommunikation braucht gemeinsame Sprache

Eine weitere Studie der Psychologen Stellmann und Brennan (1993, zitiert nach Brennan, 2000) verdeutlicht einen zweiten

wichtigen Aspekt der Kommunikation. Die Versuchsleiter gaben zwei Testpersonen eine gemeinsame Aufgabe. Beide Personen konnten sich hören, aber nicht sehen. Jede Person bekam das gleiche Set von Karten mit abstrakten geometrischen Figuren. Person 1 legte die Karten in einer beliebigen Reihenfolge vor sich. Die Aufgabe war nun, dass Person 2 ihre Karten in die gleiche Reihenfolge wie Person 1 brachte. Dazu mussten sich beide Personen mündlich verständigen. Es gab mehrere Runden mit demselben Kartenset. Was passierte? In der ersten Runde dauerte es bei jeder einzelnen Karte recht lang, bis sie gefunden war, weil sie jeweils beschrieben werden musste. In der zweiten Runde ging es schneller, weil bereits klar war, welche Beschreibungen vom Gegenüber gut verstanden wurden. In der dritten Runde wurden einige Karten mit einem einfachen Begriff bezeichnet (z. B. „betender Mönch“), der vom Gegenüber direkt der entsprechenden Karte zugeordnet werden konnte. Das Ergebnis verdeutlicht, dass miteinander kommunizierende Partnerinnen und Partner sich aufeinander einstellen und ihre Kommunikationsstile (z. B. hinsichtlich der Wortwahl) aneinander anpassen.

Das kennen wir auch von Gruppen, die viel miteinander zu tun haben. Sie entwickeln eine **gemeinsame Sprache**. In verschiedenen Situationen passen wir unsere eigene Sprache an die jeweiligen Gesprächspartnerinnen und -partner an. So sprechen wir mit Kolleginnen und Kollegen anders als mit Personen aus anderen Berufsfeldern. Und mit unserer Familie, die wir schon lang kennen, sprechen wir anders als mit Menschen, die wir kürzlich erst kennengelernt haben.

Eine gemeinsame Sprache ist wichtig. Sie schafft Identifikation mit einer Gruppe, wie z. B. die Jugendsprache. Für Erwachsene wie Eltern oder Dozentinnen und Dozenten heißt das nicht, dass wir mit Jugendlichen in ihrer Jugendsprache sprechen sollten. Diese Sprache ist reserviert für die Peer-group. Es heißt aber, dass wir unser

Sprachniveau an unsere jeweiligen Gesprächspartnerinnen und -partner anpassen müssen. Schülerinnen und Schülern gegenüber dürfen wir also einerseits nicht im Fachjargon sprechen und müssen Fremdwörter erklären. Andererseits muss unser Sprachniveau aber auch so hoch sein, dass sich die Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung und ihrem Alter ernst genommen fühlen.

2.3 Kommunikation bedeutet gemeinsames Denken

Neurowissenschaftliche Methoden ermöglichen es, dem Gehirn beim Arbeiten zuzuschauen. So wurde beispielsweise auch geschaut, was im Gehirn beim Sprechen und Zuhören passiert. Forscher der Princeton University (Stephens, Silbert & Hasson, 2010) führten eine Studie mit funktioneller Magnetresonanztomographie durch. Mit dieser Technik kann die Aktivität von Hirnarealen beobachtet werden, während eine Testperson eine Aufgabe ausführt. In der Studie wurde zunächst eine Sprecherin beauftragt, ein Erlebnis aus dem Alltag zu erzählen. Während sie sprach, wurden Aufnahmen von ihrem Gehirn gemacht, so dass man sehen konnte, wann während des Erzählens welcher Teil des Gehirns arbeitete. Die Alltagsgeschichte wurde unabhängig davon auf Tonband aufgenommen. Im Anschluss wurde diese Geschichte nacheinander verschiedenen Zuhörenden vorgespielt. Auch bei den Zuhörenden wurden Aufnahmen vom Gehirn gemacht, so dass man sehen konnte, wann beim Zuhörenden welcher Teil des Gehirns arbeitete. Die Gehirnaufnahmen der Sprecherin und die Gehirnaufnahmen der Zuhörenden wurden nun miteinander verglichen. Es gab in mehreren Gehirnregionen übereinstimmende Aktivierungen.

Zunächst zeigten sich bei der Sprecherin und den Zuhörenden vergleichbare Aktivierungen in den Gehirnregionen, die für die Verarbeitung akustischer Signale zuständig sind, also beispielsweise für Geräusche

oder für gesprochene Sprache. Das ist erstmal nicht erstaunlich. Bei den Zuhörenden sind diese Gehirnregionen aktiv, weil sie die Geschichte akustisch hören. Bei der Sprecherin ist die Region ebenfalls aktiv, da sie sich während des Sprechens auch selber hört.

Bei der Sprecherin waren zudem Gehirnregionen aktiv, die die Sprachproduktion steuern. Interessanterweise waren diese Regionen auch bei den Zuhörenden aktiv, obwohl diese ja nur zuhörten und nicht sprachen. Das zeigt, dass Zuhörende innerlich in gewisser Weise mitsprechen. Sie sind aktiv dabei und ihre Gehirnregionen „schwingen mit“¹.

Darüber hinaus waren sowohl bei der Sprecherin als auch bei den Zuhörenden Gehirnbereiche aktiv, die für das Sprachverstehen notwendig sind, also für die tiefere Verarbeitung der Bedeutung. Bei der Sprecherin war diese Gehirnaktivität etwas früher als bei den Zuhörenden zu beobachten. Das erklärt sich damit, dass die Sprecherin die Gedanken schon vor oder zeitgleich zum Sprechen gebildet hat, wohingegen die Zuhörenden Inhalt und Sinn erst nach der gehörten Sprache erfassen konnten.

Übereinstimmende Gehirnaktivierungen bei der Sprecherin und den Zuhörenden

1. Schon vor den Erkenntnissen der Gehirnforschung existierte die Annahme, dass wir beim Verstehen gesprochener Sprache unterschwellig mitartikulieren. Beispielsweise besagt die Motor Theory of Speech Perception (Lieberman et al., 1967; Lieberman & Mattingly, 1985), dass bei der Wahrnehmung von intendierten Sprachlauten neuronal gespeicherte Artikulationsmuster aktiviert werden („phonetische Gesten“) und wir beim Zuhören quasi mitartikulieren. In eine ähnliche Richtung geht das Analysis-by-Synthesis Model der Forschergruppe um Stevens (siehe Moore, 1982). Diese Theorien beziehen sich auf die segmentale Phonetik. Die neurowissenschaftlichen Ergebnisse bestätigen diese frühen Annahmen insofern, dass unsere Artikulationsorgane und die dazugehörigen Gehirnregionen beim Zuhören nachweislich aktiv sind.

zeigten sich überdies in sogenannten extralinguistischen Arealen. Diese Gehirnregionen brauchen wir für das Denken und Planen. Sie sind mitbeteiligt in der Verarbeitung sozialer Aspekte, wie z. B. das Erkennen und Verstehen von Überzeugungen, Wünschen und Zielen anderer Menschen. Aktivierungen in diesen Gehirnregionen ermöglichen gegenseitiges Verstehen über das reine Sprachverständnis hinaus. Genau das braucht es für eine erfolgreiche Kommunikation. Interessanterweise waren in diesen Gehirnregionen die Aktivierungen bei den Zuhörenden früher zu beobachten als bei der Sprecherin. Die Zuhörenden dachten also voraus. Sie nahmen vorweg, was die Sprecherin in naher Zukunft noch sagen würde. Beim Zuhören denken wir also nicht nur mit, wir denken auch voraus und stellen Vermutungen auf, worauf der Sprechende hinauswill.

In diesen extralinguistischen Arealen zeigte sich ein weiterer Effekt: Je stärker die Gehirnaktivierungen in dieser Region bei den Zuhörenden mit denen bei der Sprecherin übereinstimmten, umso besser verstanden die Zuhörenden die Erzählung. Je stärker also Gehirnaktivierungen von Sprechenden und Hörenden übereinstimmen, je stärker sich die Gehirne der Gesprächspartner synchronisieren, umso besser verstehen sie sich. Glückende Kommunikation braucht also nicht nur passives Zuhören. Zuhören beinhaltet aktives Mit- und Vorausdenken. Gedanken werden geteilt.

Damit Kommunikation gelingen kann, ist also **gemeinsames Denken** notwendig. Das bedeutet auch, dass alle an der Kommunikation beteiligten Personen Verantwortung für das Gelingen tragen, unabhängig davon, ob sie sich gerade in der Sprecher- oder Zuhörerrolle befinden. Wenn ich als sprechende Person den Zuhörenden die Chance gebe, mit- und vorausdenken, dann ist ein besseres Verstehen möglich. Gerade beim Vorlesen und bei gut vorbereiteten Vorträgen wird dies häufig nicht beachtet: Es wird schnell und mit wenig Pausen gesprochen, so dass die

Zuhörenden mit dem Denken und Verstehen kaum nachkommen. Aber auch Zuhörende sind verantwortlich. Nur wenn sie aufmerksam sind, wenn sie mit- und vorausdenken und sich nicht passiv ‚berieseln‘ lassen, kann gegenseitiges Verstehen gelingen.

2.4 Kommunikation ruft gemeinsame Gefühle hervor

Finnische Neurowissenschaftlerinnen und -wissenschaftler untersuchten – ebenfalls mit funktioneller Magnetresonanztomographie – die Rolle von Emotionen in der Kommunikation (Nummenmaa et al., 2014). Verschiedene Personen hörten eine emotionale Alltagsgeschichte, die aber in neutralem Ton erzählt wurde. Während des Zuhörens wurden wieder Aufnahmen vom Gehirn gemacht. In den Gehirnen der Zuhörenden zeigte sich eine Aktivität im Emotionszentrum. Eine Aktivität im Emotionszentrum des Gehirns bedeutet, dass die Zuhörenden die Gefühle, von denen berichtet wird, nicht nur verstandesmäßig aufnehmen, sondern dass sie diese tatsächlich selber erleben. Allein die Vermittlung von Emotionen über Sprache führt also dazu, dass wir mitfühlen und Emotionen teilen.

Ein weiteres Ergebnis der Studie war, dass die Gehirnaktivitäten der Zuhörenden einander stärker ähnelten, wenn eine emotionale Geschichte zu hören war, als wenn es eine neutrale Geschichte war. Emotionen scheinen uns dabei zu helfen, uns mit anderen Menschen zu synchronisieren, uns stärker oder schneller aufeinander einzuschwingen. Emotionen können uns also darin unterstützen, uns gegenseitig zu verstehen und erleichtern hierdurch soziale Interaktionen.

Für Kommunikation bedeutet das, dass sie mit **gemeinsamen Gefühlen** einhergeht. Hierin liegt eine große Chance: Wenn wir es schaffen, in unserem Sprechen Emotionen Raum zu geben, können wir die Ge-

fühle der Gesprächspartnerinnen und -partner ansprechen und sie emotional berühren. Und möglicherweise werden wir hierdurch besser verstanden.

Emotionen haben noch einen weiteren Effekt. Emotionen können das Lernen verbessern, wie der Gedächtnisforscher Hamann in seinem Überblicksartikel ausführt (2001). Wenn beim Lernen das Emotionszentrum im Gehirn aktiv ist, wird hierdurch die Gedächtnisspur vertieft und die zu lernenden Inhalte werden besser im Gehirn abgespeichert. Auch für Kursinhalte bedeutet das: Wenn der Lernstoff die Teilnehmerinnen und Teilnehmer emotional berührt, dann erhöht sich die Chance, dass er langfristig behalten wird.

3 Woher kommt das alles?

Entdeckungen der Hirnforschung liefern erste Erklärungsansätze, warum wir uns beim Miteinandersprechen ineinander hineinversetzen können und was passiert, wenn wir mit den Gesprächspartnerinnen und -partnern mitfühlen. Eine dieser Entdeckungen wurde eher zufällig gemacht. In den 1990er Jahren untersuchte der italienische Forscher Rizzolatti mit seinen Kolleginnen und Kollegen, wie Bewegungen im Gehirn geplant und in Gang gesetzt werden. Sie wollten herausfinden, welche Gehirnzellen bei Armbewegungen aktiv sind. Hierzu studierten sie Makakenäffchen (Di Pellegrino et al., 1992). In einer Versuchsanordnung boten sie einem Äffchen Futter an, wie beispielsweise Rosinen, und das Äffchen griff danach, um es zu essen. Während dieser Greifbewegung tasteten die Forscher im Gehirn des Äffchens die Aktivität von einzelnen Nervenzellen im prämotorischen Cortex ab. In dieser Gehirnregion werden Handlungen und Bewegungen geplant und in Gang gesetzt. Als zwischen zwei Versuchsdurchläufen einer der Forscher zum Futter griff, zeigte das Messgerät beim Äffchen eine Aktivität der Nervenzellen an. Obwohl das Äffchen die Bewegung nur beobachtete und sich selber nicht bewegte, waren Nervenzellen aktiv,

die auch bei der eigenen Bewegungsdurchführung aktiv waren.

In diesem Moment war etwas Neues entdeckt worden: Nervenzellen, die nicht nur dann feuern, wenn das Äffchen selbst nach der Rosine greift, sondern auch dann, wenn es nur beobachtet, wie jemand anderes es tut. Die Nervenzellen haben also quasi eine Doppelfunktion. Sie veranlassen nicht nur die eigenen Bewegungen, sondern sie spiegeln auch beobachtete Handlungen. Wegen dieser Spiegelung nannten die Forscher die Zellen Spiegelneuronen.

Solche Spiegelneuronen wurden mittlerweile auch bei uns Menschen nachgewiesen. Wenn wir also anderen zuschauen, wie sie eine Handlung ausführen, dann führt das bei uns zu einer stillen Mitreaktion im Gehirn, so als würden wir die Handlung selbst ausführen. Es wird angenommen, dass uns dieses innere Simulieren von Handlungen hilft, die Handlungen anderer Menschen und deren Bedeutung zu verstehen.

Mittlerweile gilt als gesichert, dass wir solche Spiegelneuronen für Armbewegungen (z. B. Mukamel et al., 2010) und für Beinbewegungen (z. B. Aziz-Zadeh et al. 2006) haben. Aber auch wenn wir jemandem beim Sprechen zuhören oder zuschauen, sind bei uns Gehirnregionen aktiviert, die für die motorische Sprachsteuerung zuständig sind (Watkins, Strafella & Paus, 2003). Wir simulieren also in unserem Gehirn die Sprechbewegungen, so als ob wir selber sprechen würden.

Und Spiegelneuronen können noch mehr. Eine Studie zeigte, dass Spiegelneuronen nicht nur beim direkten Beobachten einer Handlung aktiv werden. Sie feuern auch dann, wenn wir ein Geräusch hören, das wir mit einer bestimmten Handlung verbinden, wie z. B. das Zerreißen von Papier (Kohler et al., 2002). Und sie feuern auch dann, wenn uns von einer Handlung oder Bewegung nur mündlich berichtet wird (Tettamanti et al., 2005). Hören wir beispielsweise den Satz „Ich kickte den Ball“,

dann werden in unserem Gehirn die Spiegelneuronen aktiv, die für die Steuerung der Beinmotorik zuständig sind. Wir sind also nicht auf das direkte Beobachten angewiesen. Wir müssen die Handlung selbst nicht sehen. Wir müssen beim Hören eines Geräusches oder beim Zuhören einer Erzählung nur verstehen, um welche Handlung es geht, um sie mitzerleben.

Eine weitere Studie demonstriert, dass durch die Spiegelneuronen nicht nur die reine Bewegung im Gehirn simuliert wird. Iacoboni und Kollegen (2005) stellten fest, dass sich die Gehirnaktivität bei derselben Handlung unterscheidet je nachdem, welche Absicht dahintersteht. Eine Handlung kann durchaus mit unterschiedlichen Absichten ausgeführt werden. So kann man nach einer Tasse greifen, um zu trinken. Man kann aber genauso nach der Tasse greifen, um den Tisch abzuräumen. Die Armbewegung ist die gleiche. Die Gehirnaktivität ist jedoch verschieden. Das bedeutet, dass Spiegelneuronen nicht nur die beobachtete Greifhandlung spiegeln, also nicht nur den Bewegungsablauf innerlich simulieren. Das Gehirn kodiert auch die mit der Handlung verknüpfte Absicht. Unsere Spiegelneuronen scheinen uns zu helfen, die Intentionen der Handlungen anderer Menschen zu verstehen.

Neben den Spiegelneuronen für motorische Bewegungen wurden mittlerweile auch Spiegelneuronen für Schmerz nachgewiesen. Diese Nervenzellen im Schmerzzentrum des Gehirns feuern nicht nur dann, wenn Schmerzen am eigenen Körper erlebt werden, sondern auch dann, wenn wir beobachten, wie jemand anderes Schmerzen erleidet (Jackson et al., 2005). Wenn wir beispielsweise sehen, wie sich jemand mit dem Messer in den Finger schneidet, werden unsere Spiegelneuronen im Schmerzzentrum aktiv. Sie setzen in uns selbst das Erleben des Schmerzes in Gang. Sie verändern unseren inneren Zustand, unser körperliches Empfinden. Wir versetzen uns also nicht nur in die Gefühlslage des Gegenübers hinein, weil wir kognitiv verstehen, was dieser empfindet.

Vielmehr fühlen wir den Schmerz selber körperlich mit. Auch dieses Mitfühlen durch die Spiegelneuronen hilft uns, andere Menschen besser zu verstehen.

Die Spiegelneuronen werden immer häufiger herangezogen, um verschiedene Phänomene des gegenseitigen Verstehens zu erklären, bis hin zur Empathie. Bislang konnten Spiegelneuronen jedoch nur nachgewiesen werden für die Spiegelung motorischer Bewegungen, für Schmerz, für Ekel und für Brechreiz. Natürlich sind dies Elemente der Empathie und es ist davon auszugehen, dass die Spiegelneuronen einen Beitrag zum gegenseitigen Verstehen liefern und damit zu einer besseren Kommunikation verhelfen. Zum heutigen Stand der Forschung wäre es aber zu weit gegriffen, Spiegelneuronen generell für unsere empathischen Fähigkeiten verantwortlich zu machen.

4 Spuren im Gehirn

Man geht heute davon aus, dass alles, was wir erleben, Spuren im Gehirn hinterlässt. Alles was wir hören und sehen, Gespräche, die wir führen, alles was wir lernen, verändert unser Gehirn. Diese Veränderungen finden auf unterschiedlichen Ebenen statt. Zum einen verändern sich die Nervenzellen selbst, zum anderen passt sich die Organisation bestimmter Gehirnregionen an Erfordernisse an.

Betrachtet man die Ebene der Nervenzellen und deren Vernetzung, so kann man beispielsweise Modifikationen an den Dendriten feststellen. Dendriten sind Zellfortsätze an den Nervenzellen, an denen wiederum Dornenfortsätze wachsen. Diese fangen über Synapsen Informationen von benachbarten Nervenzellen ein und leiten sie an den Zellkörper weiter. Durch Erlebnisse können neue Dornenfortsätze und Synapsen gebildet werden und es entstehen damit neue Verbindungen zu anderen Nervenzellen (für einen Überblick siehe Pineda & Pauli, 2007). Auch am anderen Ende der Nervenzellen können Veränderungen

beobachtet werden, dort wo die Nervenzellen Informationen an andere Nervenzellen weitergeben. Die Informationsweitergabe passiert an den synaptischen Endknöpfchen. Sowohl die Dornenfortsätze und Synapsen als auch die synaptischen Endknöpfchen können sich je nach Erfahrungen vermehren oder aber auch reduzieren (Pinel & Pauli, 2007; Trachtenberg et al., 2002). Verbindungen zwischen Nervenzellen, die wir häufig brauchen, werden beibehalten und verstärkt. Wenn sich Dinge beispielsweise wiederholen, dann führt das zu einer Verstärkung der Spur im Gehirn. Verbindungen, die wir nicht nutzen, werden u. U. wieder abgebaut und stattdessen durch andere ersetzt. Solche Veränderungen können sehr schnell geschehen, innerhalb von Sekunden bis Stunden.

Veränderungen im Gehirn zeigen sich auch bei der Organisation von Gehirnregionen. Ein Meilenstein in der Forschung war die Entdeckung, dass sich das Gehirn umorganisieren kann. Eine bedeutende Studie in diesem Zusammenhang stammt von deutschen Wissenschaftlern aus dem Jahr 1995 (Elbert et al., 1995). In dieser Studie wurden Musiker untersucht, die ein Streichinstrument spielen. Die Frage war, welche Gehirnregionen die Finger der linken und der rechten Hand steuern. Es zeigte sich, dass die Gehirnregion für die linke Hand bei den Musikern größer war als bei Nicht-Musikern. Die Region für die rechte Hand unterschied sich hingegen nicht zwischen Musikern und Nicht-Musikern. Dieser Befund legt nahe, dass sich das Gehirn aufgrund des Spielens eines Streichinstruments umorganisiert hat: Bei den Musikern wird eine größere Gehirnregion zur Steuerung der linken Hand herangezogen, was die feinen und exakten Bewegungen und Korrekturen ermöglicht. Nicht-Musiker brauchen diese Fertigkeit nicht in gleichem Ausmaß und eine kleinere Gehirnregion reicht für die Steuerung der linken Hand aus.

Diese Studie war ein Nachweis dafür, dass sich das Gehirn durch Erfahrungen umorganisiert und sich an Erfordernisse an-

passt. Eine solche Reorganisation ist ein längerfristiger Umbauprozess und benötigt Monate bis Jahre. Mittlerweile gibt es zahlreiche Studien, die Effekte der Reorganisation im Gehirn nachweisen, nicht nur durch Musizieren, sondern beispielsweise auch durch Jonglieren (Draganski et al., 2004), durch Zweisprachigkeit (Mechelli, 2004) oder durch intensives Lernen (Draganski et al., 2006).

Fraglich ist nun, ob auch ein intensiver Umgang mit Sprache und Sprechen – beispielsweise durch einen entsprechenden Beruf – zu einer Veränderung im Gehirn führt. Oder sind wir nicht vielmehr alle Experten im Sprechen? Um diese Frage zu beantworten, wurden Gehirnaktivierungen von Schauspielerinnen mit denen von Violinspielerinnen verglichen (Dick et al., 2011). Hörten beide Berufsgruppen Musik, so war das Planum Temporale (eine Gehirnregion, die für die akustische Informationsverarbeitung relevant ist) bei den Violinspielerinnen stärker aktiviert als bei den Schauspielerinnen. Diese Gehirnregion war also bei Violinspielerinnen besonders sensibilisiert für Musik. Hörten die Probandinnen jedoch gesprochene Texte, so war die Aktivität in dieser Gehirnregion bei den Schauspielerinnen stärker. Die Gehirne der Schauspielerinnen waren somit besonders geschult, gesprochene Sprache zu verarbeiten. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass ein täglicher, professioneller Umgang mit Sprache und Sprechen besondere Spuren im Gehirn aufbaut, die nur geschulte Sprechprofis haben.

Die Fähigkeit unseres Gehirns, sich an Erfordernisse und Erfahrungen anpassen zu können, hat auch eine Bedeutung für unser Kommunikationsverhalten. Es ist davon auszugehen, dass auch Gespräche mit anderen Menschen Spuren in unserem Gehirn hinterlassen. Damit geht jedes Gespräch in unsere Kommunikationsbiografie ein. Durch negative Kommunikationserfahrungen können Kommunikationsnarben entstehen (vgl. Geißner, 2002). Auch diese sind in unserem Gehirn gespeichert und haben eine Wirkung auf unser weiteres

Kommunikationsverhalten. An unseren Kommunikationsmustern zu arbeiten, Veränderungen herbeizuführen, heißt auch, neue Spuren im Gehirn anzulegen, die stärker sind als die alten Muster und Vernetzungen. Und das braucht meist viel Zeit. Die Spuren im Gehirn zeigen auch, welche Verantwortung wir unseren Gesprächspartnerinnen und -partnern gegenüber haben. Schnell können durch Unachtsamkeit oder durch Entladung unkontrollierter Emotionen Kommunikationsnarben entstehen, die noch lange auf weitere Gesprächssituationen wirken.

5 Fazit

Zwischenmenschliche Kommunikation ist ein vielschichtiges Phänomen. Ob Kommunikation gelingt, liegt immer in der Verantwortung aller miteinander sprechenden Personen. Deutlich wird dies beispielsweise in Unterrichtssituationen, in denen durch die Rollenaufteilung in Lehrende auf der einen und Lernende auf der anderen Seite keine symmetrische Gesprächssituation besteht. In diesem Kontext wird gemeinsames Sprechen mit einer gemeinsamen Sprache, wodurch gemeinsames Denken und gemeinsame Gefühle erreicht werden, nicht von allein entstehen. Sondern es erfordert einen bewussten Umgang mit dem Phänomen Kommunikation. Auch die Vergegenwärtigung, dass alle unsere Erfahrungen Spuren im Gehirn hinterlassen, kann helfen, einen achtsamen Umgang miteinander zu finden, damit ein echtes miteinander Sprechen und Verständigen gelingen kann.

Literatur

AZIZ-ZADEH, L.; WILSON, S. M.; RIZZOLATTI, G.; IACOBONI, M.: Congruent embodied representations for visually presented actions and linguistic phrases describing actions. *Current Biology*, 16, 2006, S. 1818–1823

BRENNAN, S. E.: Processes that shape conversation and their implications for computational linguistics. *Proceedings, 38th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*. Hong Kong: ACL, 2000

DICK, F.; LEE, H. L.; NUSBAUM, H.; PRICE, C. J.: Auditory-motor expertise alters “speech selectivity” in professional musicians and actors. *Cerebral Cortex*, 21, 2011, S. 938–948

DI PELLEGRINO, G.; FADIGA, L.; FOGASSI, L.; GALLESE, V.; RIZZOLATTI, G.: Understanding motor events: a neurophysiological study. *Experimental Brain Research*, 91 (1), 1992, S. 176–180

DRAGANSKI, B.; GASER, C.; KEMPERMANN, G.; KUHN, H. G.; WINKLER, J.; BÜCHEL, C.; MAY, A.: Temporal and spacial dynamics of brain structure changes during extensive learning. *The Journal of Neuroscience*, 26 (23), 2006, S. 6314–6317

DRAGANSKI, B.; GASER, C.; BUSCH, V.; SCHUIERER, G.; BOGDAHN, U.; MAY, A.: Changes in grey matter induced by training. *Nature*, 427, 2004, S. 311–312

EKEOCHA, J. O.; BRENNAN, S. E.: Collaborative recall in face-to-face and electronic groups. *Memory*, 16 (3), 2008, S. 245–261

ELBERT, T.; PANTEV, C.; WIENBRUCH, C. ROCKSTROH, B.; TAUB, E.: Increased cortical representation of the fingers of the left hand in string players. *Science*, 270, 1995, S. 305–307

GASCHLER, K.: Spiegelneurone – Die Entdeckung des Anderen. *Gehirn und Geist*, 10, 2006, S. 28–33

GEIßNER, H. K.: Entwicklung der Gesprächsfähigkeit. Sprechwissenschaftlich begründete Kommunikations’trainings’. In G. BRÜNNER, R. FIEHLER & W. KINDT (Hrsg.): *Angewandte Diskursforschung*, Band 2: Methoden und Anwendungsbereiche. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 2002, S. 197–210

HAMANN, S. B.: Cognitive and neural mechanisms of emotional memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 5 (9), 2001, S. 394–400

IACOBONI, M.; MOLNAR-SZAKACS, I.; GALLESE, V.; BUCCINO, G.; MAZZIOTTA, J. C.; RIZZOLATTI, G.: Grasping the intentions of others with one’s own mirror neuron system. *PLOS Biology*, 3 (3), 2005, S. 529–535

JACKSON, P. L.; MELTZOFF, A. N.; DECETY, J.: How do we perceive the pain of others? A window into the neural processes involved in empathy. *NeuroImage*, 24, 2005, S. 771–779

LIBERMAN, A. M.; COOPER, F. S.; SHANKWEILER, D. P.; STUDDERT-KENNEDY, M.: Perception of the speech code. *Psychological Review*, 74(6), 1967, S. 431–461

LIBERMAN, A. M. & MATTINGLY, I. G.: The motor theory of speech perception revised. *Cognition*, 21, 1985, S. 1–36

KOHLER, E.; KEYSERS, C.; UMILTÀ, M. A.; FOGASSI, L.; GALLESE, V.; RIZZOLATTI, G.: Hearing sounds, understanding actions: Action representation in mirror neurons. *Science*, 297, 2002, S. 846–848

MECHELLI, A.; CRINION, J. T.; NOPPENY, U.; O'DOHERTY, J.; ASHBURNER, J.; FRACKOWIAK, R. S.; PRICE, C. J.: Structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, 2004, 431, S. 757

MOORE, B. C. J.: An introduction to the psychology of hearing. London: Academic Press, 1982

MUKAMEL, R.; EKSTROM, A. D.; KAPLAN, J.; IACOBONI, M.; FRIED, I.: Single-neuron responses in humans during execution and observation of actions. *Current Biology*, 20, 2010, S. 750–756

NUMMENMAA, L.; SAARIMÄKI, H.; GLERAN, E.; GOTSPOULOS, A.; JÄÄSKELÄINEN, I. P.; HARI, R.; SAMS, M.: Emotional speech synchronizes brains across listeners and engages large-scale dynamic brain networks. *NeuroImage*, 102, 2014, S. 498–509

PINEL, J. P. J.; PAULI, P.: Biopsychologie. 6. aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium, 2007

SPITZER, M.: Kommunikation. Sprecher, Zuhörer und deren Gehirne. *Nervenheilkunde* 31 (4), 2012, S. 278–283

STEPHENS, G. J.; SILBERT, L. J.; HASSON, U.: Speaker-listener neural coupling underlies successful communication. *PNAS*, 107, 2010, S. 14425–14430

TETTAMANTI, M.; BUCCINO, G.; SACCUMAN, M. C.; GALLESE, V.; DANNA, M.; SCIFO, P.; PERANI, D.: Listening to action-related sentences activates fronto-parietal motor circuits. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17(2), 2005, S. 273–281

TRACHTENBERG, J. T.; CHEN, B. E.; KNOTT, G. W.; FENG, G.; SANES, J. R.; WELKER, E.; SVOBODA, K.: Long-term in vivo imaging of experience-dependent synaptic plasticity in adult cortex. *Nature*, 420, 2002, S. 788–794

WATKINS, K. E.; STRAFELLA, A. P.; PAUS, T.: Seeing and hearing speech excites the motor system involved in speech production. *Neuropsychologia*, 41, 2003, S. 989–994

Zur Autorin

Kerstin H. Kipp ist Professorin für Sprechwissenschaft an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. Zuvor war sie Wissenschaftliche Leiterin des ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen in Ulm. Sie studierte Sprechwissenschaft und Sprech-erziehung an der Universität des Saarlandes. Außerdem ist sie promovierte und habilitierte Psychologin.

E-Mail: kerstin.kipp@mh-stuttgart.de

Wieland Kranich

Die Betrachtung stimmlicher Merkmale in der antiken Rhetorik

Wenn sich Sprechwissenschaftler und Sprecherzieher auf die antike Rhetorik beziehen, so werden primär Errungenschaften wie die *Produktionsstadien*, der *Aufbau einer Rede* oder das *Vir-Bonus-Ideal* thematisiert, die auch für die rhetorische Kommunikation in unserem gegenwärtigen Verständnis von Bedeutung sind. Weiterhin sind die *Topologie*, antike *Argumentationstheorien* oder auch *didaktische Erörterungen* zur Kommunikation i. w. S. von Interesse. Das geschieht natürlich auch unter einem fachlichen Selbstverständnis, da die antike Rhetorik eine wesentliche diachrone Wurzel der rhetorischen Kommunikation und damit Sprechwissenschaft/Sprecherziehung ist. Sucht man in den weiteren, nicht primär rhetorischen Überlieferungen antiker Zeit, so finden sich noch andere, bemerkenswerte Fundstücke, die nicht nur historisch von Interesse sind. Auch diese zeigen, wie intensiv der moderne abendländische Mensch in seiner Wahrnehmung und Denkweise auf antikem Gedankengut fußt.

Im folgenden Artikel wird ein für das Fach relevanter Bereich herausgegriffen: Namentlich in der antiken römischen Rhetorik finden sich über rhetorische Aspekte hinaus Ausführungen, die den Gebrauch, die Pflege und die Bewertung stimmlicher Merkmale thematisieren, deren Analyse auch heute wertvoll ist. Die hier zitierten Quellen stellen natürlich keine vollständige Übersicht des referierten Gegenstandsreiches dar. Dazu bedürfte es zusätzlich eines philologischen Blickwinkels, den der Autor nicht vorweisen kann. Dennoch sollen die Ausführungen als Anregung dienen,

die sprechwissenschaftlichen Quellen rhetorischen Verständnisses auch jenseits der allgemein bekannten Literatur zur Kenntnis zu nehmen.

1 Griechische Antike

1.1 Platon

Als Einstieg in die Thematik soll der Frage der Ontogenese zur Stimmbildung nachgegangen werden. Wenn man heute einschlägige phonetische Lehrbücher zu den Elementarprozessen des Sprechens analysiert, so wird man üblicherweise über die Funktionskreise *Respiration* und *Phonation* zur *Artikulation* geführt (z. B. Pétersson/Neppert 2002 oder Pompino-Marschall 2009). Platon behandelt in seinem *Timaios* – dem offenbar ersten Werk, das sich mit dieser Frage beschäftigt – diese Thematik auf völlig andere Weise. In diesem Lehrdialog setzt sich der Autor mit der Entstehung des Alls als Manifestation vernunftmäßigen Schaffens auseinander. Dabei steht die Dreiheit von *Geist* (Ideen), *Seele* und *Körper* im Zentrum der Betrachtung. Es wird dargestellt, dass allgemein Veränderungen die Seele in Bewegung versetzen und sie erschüttern können. Sie „drücken“ sich quasi in die Seele „ein“: Eindruck, Wahrnehmung und Empfindungen als von der Seele registrierte Veränderungen der Umwelt seien eine wesentliche Basis geistig-seelisch-körperlicher Phänomene und damit auch aller Sinneswahrnehmungen (1992, 61).

Nachdem im *Timaios* diese Vorgänge am Beispiel des Sehens erläutert wurden, er-

folgen die Ausführungen zur Stimme und zum Gehör. Die Stimme als „Göttergeschenk“ wird ausgehend vom musikalischen Ursprung betrachtet, um den Menschen die „Harmonie“ (gemeint ist die göttliche Sphäre, wie sie Pythagoras auch in den sog. Sphärenharmonien mathematisch erschlossen hat) zugänglich zu machen. In diesem Sinne wirken die Musen unterstützend, um die Seele zur Ordnung und Übereinstimmung mit sich selber zurückzuführen (1992, 71 f.).

In den Darstellungen verschiedener Sinnesmodalitäten findet man im *Timaios* immer wieder, dass etwas seiner Natur nach leicht Bewegliches im Menschen an das Seelische stößt, was eine Bewusstseinsempfindung hervorruft. Bewusstsein sei also nur durch Widerstand möglich (1992, 117). Insofern sei der *Ton* die von der Luft ausgehende Erschütterung, die vom Ohr aufgenommen und durch Gehör und Blut zur Seele fortgeleitet werde. Die von der Luft erregte Bewegung wird als „Gehör“ bezeichnet. Entscheidend sei nun, in welcher Art die Bewegungen an das Seelische anschlagen: Eine *schnelle* Bewegung erzeugt hohe und eine *langsame* tiefe Töne. Weiterhin wird die *gleichmäßige* Bewegung einen sanften und die *ungleichmäßige* einen rauhen Ton auslösen, während eine *heftige* Bewegung einen starken und die *sanfte* Form einen schwachen Ton hervorbringen (1992, 125).

Es erscheint bemerkenswert, dass Platon bei der Entität des Tons von dessen Wahrnehmung, also dem Gehör ausgeht. In der modernen Akustik wird schließlich die Teilchenschwingung als originär angesehen. Das ist jedoch historisch verständlich, da *Ton* im griechischen Verständnis nominal die lexikalische Wurzel für *Stimme* (z. B. in Phoniatrie) und den *Sprachlaut* (z. B. in Phon, Phonem) einschließt. Im *Timaios* wird die Stimme quasi im Nachlauf zum Gehör quasi als Folge des Tons gesehen: Es bedarf zunächst einer Sinnesmodalität für Töne, damit „Stimme“ überhaupt die Möglichkeit hat, einen seelischen Eindruck

zu hinterlassen. Der Grundsatz des Anstoßens von etwas Leichtem ist dabei essentiell, wie überhaupt bei allen dargestellten Sinnesmodalitäten. Es ist nicht auszuschließen, dass es sich bei dieser Vorstellung tatsächlich, wie von Göttern vermutet, um den Keim einer bis in die Neuzeit hinein falsch verstandenen Vorstellung der Stimmbildung handelt (1998, 21). Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass bei Platon, wenn er von einem „Anschlagen von etwas Leichtem“ spricht, keine physische Qualität meint. Seine Ausführungen beziehen sich auf das „Geistige“, welches vermittelt der Grundprinzipien (Feuer, Wasser, Luft) im Menschen einen seelischen Eindruck hinterlässt. Ein derartiger Ansatz unterliegt der Gefahr, unter einer stärker materialistisch geprägten Weltanschauung missverstanden zu werden.

1.2 Aristoteles

Aristoteles scheint der erste Autor zu sein, der ontogenetische Aspekte der Stimmbildung zu erklären versucht. In dem Werk *Von der Seele*, dessen genaue Urheberschaft nicht eindeutig geklärt ist, werden verschiedene auch bei Platon diskutierte erkenntnistheoretische Gedanken ausgebreitet, jedoch unter anderem Blickwinkel beleuchtet. Grundsätzlich spielt das geistige Prinzip nicht mehr die prominente Rolle, weshalb diese Ausführungen unserem heutigen Verständnis näherliegender erscheinen. Stimme und Gehör sind grundsätzlich auch für Aristoteles eines Ursprungs, müssten jedoch jeweils gesondert betrachtet werden (1983, 304 ff. u. 323). Anschließend berücksichtigt er in den weiteren Ausführungen hauptsächlich die Stimme.

Es wird zunächst die Frage behandelt, welche Kreaturen überhaupt zu stimmlichen Äußerungen in der Lage sind. Dafür seien nach Aristoteles nur beseelte Lebewesen prädestiniert. Und auch hier könnten nur die infrage kommen, die sowohl Luftröhre als auch Kehle besitzen (a. a. O., 307 f.), d. h. nach heutigem Verständnis handelt es

sich um Warmblüter. Nicht beseelte Lebewesen sind zwar zu vergleichbaren Äußerungen in der Lage, jedoch handle es sich hier nicht um Stimme im engeren Sinne. Um Stimme zu erzeugen, bedürfe es der Atemluft. Somit weise der Atem zweierlei Natur auf: einerseits zum Atemholen im Sinne der primären lebenserhaltenden Funktion, andererseits zum Erzeugen der Stimme. Eine vergleichbare Doppelnatur findet Aristoteles auch für die Zunge, die sowohl zum Kauen als auch zum Artikulieren notwendig sei. Die eingeatmete Luft schlägt nun an die Luftröhre, als dem für die Stimmgebung wesentlichen Prozess (a. a. O., 308). Wenn also bei Platon das Anschlagen der Luft und die daraus resultierende Erschütterung für den Ton und dessen Wahrnehmung ausschlaggebend sind, so findet sich bei Aristoteles ein vergleichbarer Vorgang für die Ontogenese der Stimme. Er definiert in diesem Kontext Stimme als einen Ton, der Bedeutung trägt (a. a. O., 308).

Zur Beschreibung stimmlicher Merkmale geht Aristoteles von den Gefühlsqualitäten aus, die sich für ihn in Polaritäten wie *warm – kalt* oder *hart – weich* manifestieren. Nach diesem Prinzip könne man die Stimme nach *hoch – tief*, *stark – schwach* oder *sanft – rau* beschreiben. Auch Kriterien entsprechend der Farbqualitäten seien für die Stimme geeignet (a. a. O., 313). Insgesamt finden sich also in dieser Aufzählung nach moderner Lesart prosodische Merkmale für die Tonalität, Intensität und insbesondere die Klangqualität.

Nach diesen Ausführungen soll der Frage nachgegangen werden, wie stimmliche bzw. sprecherische Merkmale im rhetorischen Kontext beschrieben werden. In der griechischen Antike finden sich nur sehr wenige Darstellungen zu dieser Fragestellung und diese wiederum offenbar ausschließlich bei Aristoteles. Das dritte Buch seiner *Rhetorik* thematisiert die sprachlichen Formulierungen. Dabei systematisiert der Autor verschiedene Metaphern und führt aus, wie diese im Kontext verschiedener Redegattungen verwendet werden

könnten. Im ersten Kapitel des dritten Buches beschäftigt er sich mit dem mündlichen Vortrag und zieht dabei Parallelen zwischen Rhetorik und Poetik. Es wird ausgeführt, dass die Kunst des mündlichen (rhetorischen) Vortrags gerade darin liege, die Stimme im Hinblick auf den jeweils erforderlichen Affekt zu gebrauchen. Das erfolge z. B. mit starker, schwacher oder mittlerer stimmlicher Intensität oder aber hinsichtlich der Stimmlage nach hoch, tief oder mittel. Weiterhin weist er darauf hin, dass der erwünschte Effekt bei den Zuhörern auch durch rhythmische Variationen gestaltet werden könne. Aristoteles konstatiert, dass eben diese drei Merkmale *Lautstärke*, *Tonfall* und *Rhythmus*, diejenigen seien, die es für den Redner zu beherrschen gelte (1995, 167).

Hinsichtlich der Redewirkung weist Aristoteles darauf hin, dass der sprachliche Ausdruck bedeutsamer als die Gedankenführung sei. In diesem Kontext bescheinigt Aristoteles den Wörtern eine mimetische Kraft, wonach bestimmte Begriffe wie z. B. *leicht* und *oben* sowohl in der Stimmführung als auch die der Körperführung (resp. Gestik) ihre Entsprechung fänden (1995, 168). Interessanterweise deckt sich das mit den Ergebnissen in Kendons Untersuchung (1972), die in der Vergangenheit rege Diskussionen ausgelöst haben. Mit diesen letzten Ausführungen verweist Aristoteles auf die auch heute noch oft beschworene Einheit der verschiedenen Ebenen *Gedankenführung*, *Sprach-* und *Sprechstil* sowie *körperlicher Ausdruck* in der Rhetorik.

Auch wenn Aristoteles in seiner *Rhetorik* auf Parallelen zur Poesie hinweist, sucht man in seiner *Poetik* vergeblich nach Ausführungen, die das Sprechen betreffen. In deren 20. Kapitel äußert er sich zu den Elementen der Sprache. Den Vokalen schreibt er hier eine charakteristische, ihnen an sich innewohnende hohe, mittlere bzw. tiefe Lage zu (1994, 81). Es ist denkbar, dass hier eine Parallele zur Klangqualität angedeutet ist, wonach vordere Vokale *hell* und damit *höher* erscheinen. Für die *dunkleren*

Hinterzungenvokale wird dagegen eher eine *tiefer* Tonhöhe assoziiert.

Überschaut man Aristoteles' Ausführungen zu stimmlichen Merkmalen, so zeigt sich im Vergleich zu Platon, dass für deren Beschreibung nicht bloß die Endpunkte für die Polaritäten ausgeführt werden, sondern immer auch eine mittlere Stufe. Es kann an dieser Stelle aber konstatiert werden, dass stimmliche Merkmale in der griechischen Antike noch kein herausragender eigenständiger Betrachtungsgegenstand waren, sondern primär unter dem Aspekt des Tones und Klanges referiert wurden. Lediglich in Aristoteles' *Rhetorik* kann die Kategorisierung stimmlicher Merkmale nach drei grundlegenden prosodischen Kategorien gefunden werden.

2 Römische Antike

2.1 Rhetorica ad Herennium

In den Schriften der antiken römischen Rhetorik schenkte man den stimmlichen bzw. sprecherischen Merkmalen deutlich mehr Beachtung, wobei deren Beschreibung natürlich aus rhetorischer Perspektive erfolgte. Dialektische Ableitungen wie bei Platon vom Zusammenhang von Ton und Gehör oder die Stimmerzeugung sind nicht Themen zumindest der Rhetoriker. Zunächst interessiert unter der hier referierten Thematik die Schrift *Rhetorica ad Herennium*, deren Urheberschaft zwar nach wie vor nicht geklärt ist, welche aber die rhetorischen Vorstellungen insbesondere des Mittelalters geprägt hat. Eine große Sorgfalt verwendete der Verfasser auf den Teil des „Redevortrags“, der auch für die hier betrachtete Fragestellung maßgeblich ist. Zunächst wird beim Vortrag eine Unterteilung nach der *Gestaltung der Stimme* und der *Haltung* vorgenommen. Für die *Gestaltung der Stimme* werden drei Bereiche erörtert (1998, 153):

1. Umfang der Stimme
2. Stärke der Stimme
3. Geschmeidigkeit

Zum (1) *Umfang der Stimme* wird ausgeführt, dass dieser zunächst von der Natur vorgegeben sei. Aber auch durch eine entsprechende, nicht weiter referierte Pflege kann Einfluss auf deren Ausweitung genommen werden. Die (2) *Stärke der Stimme* ergäbe sich aus der Stimmpflege, jedoch viel stärker noch aus dem regelmäßigen Praktizieren. Eine starke Stimme wirke besonders im Vortrag, wenn die Einleitung insgesamt zurückhaltend vorgetragen werde. Eine gedämpfte Vorrede wird auch daher favorisiert, da sie in Verbindung mit entsprechender Pausensetzung und warmer weicher Stimmgebung im Sinne eines „Einsprechens“ die Stimme schone. Der Hinweis, dass ein sofortiger starker Stimmgebrauch die Luftröhre verletzen könne, lässt vermuten, dass Aristoteles' Theorie der Stimmstehung als grundlegend angenommen wurde. Für den Hauptteil der Rede wird empfohlen, im normalen „Gesprächston“, d. h. nicht zu schrill, fortzufahren, denn nach wie vor bestehe eine Verletzungsgefahr der Luftröhre. Außerdem würde eine schrille Stimmgebung die Zuhörer beleidigen. Des Weiteren wird auf die Bedeutung der Pausen hingewiesen, die zum einen für das Publikum und zum anderen für die Stimme wichtig seien (1998, 155 f.).

Ausführlich wird die (3) *Geschmeidigkeit* der Stimme behandelt. Denn mit ihr werde unmittelbar auf den Sprechstil abgezielt, der nur durch stetiges Üben sicher erworben werden könne. Die Geschmeidigkeit zeige sich in drei Grundformen *ruhiger Gesprächston*, *leidenschaftliche Rede* und den *sich steigernden Ton*.

Der (I) *ruhige Gesprächston* wird als gelassen und alltagsnah beschrieben. Mit ihm lassen sich vier Anforderungen erfüllen: Für die (a) „würdige Darstellung“ solle die Stimme feierlich und gelassen tönen. Dabei solle sich eine volle Kehle mit gedämpfter oder verhaltener Stimmgebung abwechseln. Für die (b) „Schilderung“ sei die Stimme gelassen oder sogar dürftig. Vermehrte Pausen und Absätze charakterisie-

ren diesen Stil. Die (c) „Darlegung“ erfordere Fakten. Bei einer grundsätzlich ruhigen und langsamen Sprechweise solle trotzdem eine abwechslungsreiche Stimmführung angestrebt werden, die aber jeweils an den Inhalt angepasst sein müsse. Davon abgegrenzt wird die (d) „scherzhafte Darlegung“ mit ihrer leichten und sanften Sprechweise. Der Redner müsse hier in der Lage sein, beim Zuhörer Lachen zu erzeugen ohne selbst ins Lachen zu verfallen (1998, 157 f.).

Die nächste Form, die (II) *leidenschaftliche Rede* wird beim Widerspruch gebraucht und falle entsprechend intensiv aus. Zwei Arten werden ausgeführt: Der (1) „ununterbrochene Vortrag“ sei gekennzeichnet durch ein sich beschleunigendes Tempo, ein mäßiges Anschwellen des Klages und einem vollen Ton zum Schluss. Auch ein schreiender Ton wird für diese Form nicht grundsätzlich abgelehnt. Dem gegenüber stehe der (2) „abgehackte Vortrag“. Hier seien zahlreiche, kurze Pausen charakteristisch, während mit einem klaren, tiefen Klang begonnen werde. Dieser könne sich im weiteren Verlauf zu einem schrillen und kreischenden Ton entfalten (1998, 157).

Der (III) *sich steigernde Ton* habe die Aufgabe, den Zuhörer emotional aufs Stärkste zu erregen. Zum Zornausbruch veranlasst man Zuhörer durch das (1) „Anfeuern“. Hier könne man häufige Tempowechsel bei gleichbleibender Klangqualität verwenden. Geeignet sei hierfür sowohl ein gemäßigter voller Ton aber auch die schneidende Fiselstimme. Die (2) „Wehklage“ müsse beim Hörer Mitleid hervorrufen. Das gelinge durch lange Sätze, häufige Pausen, starke Veränderungen des Stimmklages bei insgesamt verhaltener Stimmgebung (1998, 161).

Überschaut man die Ausführungen der *Rhetorica ad Herennium* zur hier referierten Thematik, erscheint die enge Beziehung sprecherischer Merkmale zum Vortrag bemerkenswert: Es wird niemals von stimmlichen Merkmalen indexikalischer Natur gesprochen, sondern ein Redner ge-

winne seine Ausdrucksfähigkeit eben gerade durch die Variabilität sprecherischer Mittel. Das geschieht immer in Bezug auf den Zuhörer, jedoch werden auch stimmhygienische Aspekte des Sprechers sowie anlagebedingte Faktoren, die Übung und das Praktizieren als maßgeblich angesehen. Gerade durch Veränderungen von Sprechtonhöhe und Melodie, Intensität, Phrasenlänge und Pausen sowie der Klangqualität lassen sich Wirkungen beim Publikum auslösen. Interessanterweise sind damit die grundlegenden prosodischen Merkmale aufgeführt. Komplexe Phänomene wie Akzentuierung und Rhythmisierung werden nicht thematisiert.

2.2 Cicero: De Oratore

Ungefähr aus dem Jahr 55 v. Chr. und damit einige Jahre nach der *Rhetorica ad Herennium* datiert Ciceros Werk *De Oratore*, eines seiner rhetorischen Hauptwerke. Hier werden grundlegende Fragen erörtert, wie z. B. das Wesen der Rhetorik, der Aufbau und Stilmittel einer Rede. Ebenso werden die moralischen und sprecherischen Voraussetzungen des Redners thematisiert, was für die hier erörterte Thematik zu Stimme und Sprechweise sowie deren Bewertungen von Interesse ist. Dabei sei das Augenmerk auf das dritte Buch gelenkt, in dem Empfehlungen zum stimmlichen und körperlichen Ausdruck referiert werden.

Ausgegangen wird von der Zuhörerschaft: Je nach Situation – hier ist neben der Redesituation auch die politische gemeint – und dem Redegegenstand (z. B. Senat oder Gericht) bedürfe es verschiedener Stilformen. Auch wenn aufgrund der situativen Bestimmung keinerlei allgemein gültige Vorschriften gemacht werden könnten, wird grundsätzlich zwischen einer *volltönenden (hohen)*, *schlichten* und *mittleren* Redeweise unterschieden. Für alle drei Formen werden grundsätzlich gleiche Schmuckmittel angenommen, die aber je nach Anforderung „leidenschaftlicher“ oder „gelassener“ zu verwenden seien. Es wird betont, dass neben *theoretischem Wissen*

die *natürliche Veranlagung* des Sprechers für den erfolgreichen Vortrag bedeutsam sei. Als entscheidend für den Einsatz der verschiedenen Mittel wird jedoch die *praktische Klugheit* angenommen (2007, 413).

Jede Gemütsregung drücke sich in Mienspiel, Tonfall und Gebärden aus. Insofern erklinge der ganze Körper des Menschen je nach Gemütsregung wie die Saiten eines Musikinstruments. Die menschliche Stimme entfalte sich dabei zwischen in den Polaritäten *hoch – tief, schnell – langsam* sowie *stark – schwach*, wobei betont wird, dass zwischen diesen Extremen immer eine mittlere Kategorie bestehe. Von diesen Formen gäbe es noch diverse Unterarten. Als Beispiele werden *sanft fließend, rau, gepresst, gedehnt* genannt sowie mit Verweis auf den Atem *gleichmäßig vs. unterbrochen, schwach, sich überschlagend* und schließlich *schwächer werdend vs. anschwellend*. Alle diese Kategorien und Unterarten könnten innerhalb einer theoretischen Lehre geregelt werden und stünden dem Sprecher zur Verfügung, wie einem Maler die Farben (2007, 415 f.). Im Folgenden führt Cicero einige Beispiele zum Stimmausdruck aus, die zwar dem Schauspiel entnommen sind, jedoch grundsätzlich auch für einen Redner handlungsleitend sein könnten (2007, 417 f.):

- *Zorn*: hoch und scharf, erregt, mit häufigen Unterbrechungen
- *Furcht*: verzagt, stockend, mutlos
- *Stärke*: leidenschaftlich, heftig, drohend, mit schwungvollem Nachdruck
- *Frohsinn*: dahinfließend, zärtlich, heiter, gelassen
- *Niedergeschlagenheit*: ohne Jammern aber monoton, klanglos.

Alle diese Gemütsregungen verbänden sich eng mit der Gebärde, wobei diese nur andeutend und nur in Bezug auf die genaue Darlegung des Redegegenstands ausgeführt werden sollte: Die Gestik müsse

verhalten sein, d. h. Hände und Finger begleitend unmerklich die Worte, ohne diese zu illustrieren (2007, 419 f.). Besondere Bedeutung komme den Augen zu, denn sie zeigen den Seelenzustand des Redners an. Das Gesicht könne also als einziges Körperteil ebenso viele Andeutungen und Veränderungen hervorbringen, wie es die Seelenregungen vermögen. Daher sei es auch für einen Redner wichtig, die Augen ausgewogen zu lenken und dabei innerhalb des Vortrages nicht zu sehr zu variieren (2007, 421).

Der Vortrag selbst wird als „Sprache des Körpers“ bezeichnet, die mit dem Geist im Einklang stehen müsse. Als wichtigstes Ausdrucksmittel wird die Stimme, gefolgt von der Mimik gesehen – und bei dieser insbesondere die Augen. Da für die Wirksamkeit des Vortrages der Stimme die größte Bedeutung zukommt, müsse man sie daher „in besondere Obhut nehmen“. Daher werden im Folgenden Hinweise zu deren Pflege und Training gegeben. Als günstig für die Stimme werden viele tonale Modulationen angenommen, was Cicero auch für die Zuhörerschaft als abwechslungsreich und daher vorteilhaft ansieht. Eine übertriebene und ununterbrochene Anstrengung des Stimmorgans gilt als schädlich. Es wird davon ausgegangen, dass jede Stimme eine anzustrebende Mittellage habe, diese jedoch stets individuell sei. Von dieser Lage aus sei es beim Vortrag angenehm (für den Zuhörer) und günstig (für die Stimmfunktion), stufenweise nach oben anzusteigen (inwieweit gleichzeitig ein Dynamikanstieg gemeint ist, geht aus dem Text nicht hervor). Letzteres wird auch als Mittel der Stimmkräftigung favorisiert. Für den Vortragston der Rede wird eine äußerste obere Grenze angenommen, die jedoch unterhalb des „höchsten Geschreis“ liegen müsse. Ebenso existiere ein tiefster Punkt (2007, 423). Aus heutiger Sicht werden also verschiedene Stufen innerhalb der Modulationsbreite bezeichnet und der Bereich der dominierenden Sprechstimmlage als optimal angenommen.

Überschaut man die Ausführungen Ciceros zu dieser Thematik, so lässt sich die Nähe zur *Rhetorica ad Herennium* natürlich nicht verleugnen. Bei Cicero wird jedoch noch viel stärker der Zuhörer und die bei ihm auszulösen Affekterregungen berücksichtigt. Grundlegende prosodische Merkmale wie Tonhöhe, Intensität und Temporalität werden zwar benannt, jedoch immer in ihrer Verbindung zum Sprechausdruck ausgeführt. In den Darstellungen finden sich de facto keine Hinweise zur Artikulationsgeschwindigkeit und Pausierung. Auch Merkmale der Klangqualität werden nicht weiter thematisiert. Jedoch möchte Ciceros *De Oratore* auch nicht als theoretisches Lehrwerk verstanden werden, sondern als praktischer Leitfaden, was ja auch in der Darstellung des Inhalts als Lehrdialog zum Ausdruck kommt. Daher ist es für den Autor wichtig, das Zusammenspiel para- und extraverbaler Mittel als gesamtkörperlichen Ausdruck zu begreifen. Interessant ist dabei, dass gerade der Gestik im Gegensatz zur Mimik eine relativ untergeordnete Rolle zugeschrieben wird. Die Gebärde wird dabei von Cicero als distinktives Kriterium zum Schauspiel angesehen.

2.3 Quintilian: *Institutio oratoria*

Schließlich sei auf die von Quintilian ungefähr im Jahr 95 veröffentlichte *Institutio oratoria* eingegangen, wobei die für unsere Thematik interessantesten Ausführungen im dritten Kapitel des elften Buches referiert werden. Dieses Kapitel behandelt die *actio* des Vortrags und seine Wirkung auf die Zuhörer. Dabei verweist Quintilian auf zwei Phänomene, die besondere Wirksamkeit ausüben: die *Stimme*, die auf die Ohren abziele und damit ins Innere dringe, und das *Gebärdenspiel*, welches auf die Augen wirke, sich jedoch immer im Einklang mit der Stimme verwirkliche und damit zugleich dem Geist diene (2011, 613). Mit dieser Unterteilung verweist er auf das, was wir heute als para- und extraverbale Merkmale bezeichnen. Wie die gesamte *Institutio* durchzieht auch dieses Kapitel eine

klare Systematik, wobei auf Elementarprozesse, Stimmhygiene, *exercitio* sowie den sprecherischen Vollzug eingegangen wird.

Als wichtige Voraussetzungen eines Sprechers sieht Quintilian die stimmliche Veranlagung an: Eine gute Stimme könne man entsprechend den Erfordernissen verwenden, während man schwache Einschränkungen z. B. beim Anschwellen oder Ausrufen hinnehmen müsse. Dann seien Pausen bzw. Tonänderungen notwendig, um die Kehle bzw. Lunge zu erholen. Die natürliche Leistungsfähigkeit der Stimme wird nach seiner Auffassung durch den *Stimmumfang* und die sog. *Klangform* bestimmt. Der *Stimmumfang* könne in vielen Abstufungen groß oder klein sein, während der Autor für die *Klangform* – also nach heutigem Verständnis die Klangqualität – verschiedene Umschreibungen findet, die sich zwanglos Polaritäten zuordnen lassen: *hell – dunkel, voll – dünn, glatt – rau, straff* (im Sinne von *schmal*) – *breit, starr – schmiegsam, strahlend – stumpf*. Wichtig sei für den Wohlklang auch eine nasale Beteiligung, da ein Teil des Klanges durch die Nase entweiche (2011, 613). Hier warnt er aber vor einem Übermaß, das leicht als anstößig empfunden würde, eine Einschätzung, die auch heutzutage noch geteilt wird. Wichtig ist für Quintilian weiterhin eine kräftige Lunge. Diese müsse den Atem eine lange Zeit tragen und dürfe auch bei Anstrengung nicht ermüden. Die Dosierung des Atemstromes erfolge entsprechend der Aussage kürzer oder länger. Der Prozess des Atemholens dürfe weder kurzatmig noch unregelmäßig sein. Keinesfalls solle er im Vortrag mühsam wirken (2011, 621).

Die Verwendung der Stimme erfolge nach verschiedenen Gesichtspunkten. Eine Grundunterscheidung könne hinsichtlich der Silbenbetonung – also des lexikalischen Akzents – nach *hoher, tiefer* und *schwebender Betonung* vorgenommen werden. Weiterhin könnte man die Zeitmaße der Silbe situationsabhängig *dehnen* oder *beschleunigen*. Bei allen derartigen Unterscheidungen geht Quintilian stets von einer mittleren Quantität aus, von der die

Veränderungen entsprechend der Vortragssituation zu erfolgen hätten. Dabei betont er, dass jeder Redner seine ihm eigene Stimme verwenden müsse und Veränderungen nur innerhalb der stimmlichen Möglichkeiten erfolgen können (2011, 615).

Die weiteren Ausführungen beziehen sich auf die Lebensweise eines Redners sowie (stimm-)hygienische Aspekte. Eine stabile körperliche Konstitution sei von Vorteil. Spaziergänge, die Anwendung von Salben, Enthaltung vom Geschlechtsverkehr und der Genuss leicht verdaulicher Speisen werden als günstig angesehen. Insgesamt bezeichnet Quintilian eine einfache Lebensführung mit geregelter Tagesablauf als optimal. Der Zustand der Kehle sei geschmeidig und glatt. Denn bei stimmlicher Beeinträchtigung klinge die Stimme gebrochen, dunkel, rau, rissig und verkrampft. Als ungünstig wird ein Übermaß an Mundfeuchtigkeit angesehen. Auch eine Beziehung zum gesamten Körper sieht der Autor, denn ein erschöpfter Körper wirke sich auf die stimmliche Leistungsfähigkeit aus (2011, 615). Eine „gesunde Stimme“ definiert er negativ als die Abwesenheit folgender Merkmale: nuschneln, roh, grob, hart, starr, heiser, schmalzig, dünn, hohl, abstoßend, kümmerlich, weinerlich und weibisch (2011, 621). Für die Pflege der Stimme sei es auch wichtig, für bestimmte Belastungen die höchste und tiefste Stimmlage zu trainieren und sich nach Anstrengungen zu schonen.

Um in Übung zu bleiben, kommt nach Quintilian der täglichen Vortragspraxis herausragende Bedeutung zu. Daneben sei aber auch das häusliche Üben durch die Vorbereitung der Rede wichtig. Dabei sieht er das Auswendiglernen des Vortrags als grundlegendes Mittel an: Durch die verinnerlichten Passagen – insbesondere von abwechslungsreichen Redeteilen – ergäbe sich der Vorteil, das Publikum besser im Blick halten zu können und entsprechend den Vortragston zu modifizieren. Durch das tägliche Üben werde nicht nur die Stimme,

sondern auch die Lunge gekräftigt. Außerdem wirke sich das Üben vorteilhaft auf eine angemessene Körperbewegung aus. Der Vortrag selbst müsse fehlerfrei mit einer klaren und angenehmen Aussprache „in der Art der Hauptstadt“ erfolgen. Explizit weist Quintilian darauf hin, dass die Stimme im Übergang von der Kindheit zum Jünglingsalter geschont werden müsse (2011, 619).

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels gibt Quintilian verschiedene Empfehlungen zum Gebrauch stimmlicher Mittel beim Vortrag. Dabei werden sowohl allgemeine als auch spezifische Hinweise bezüglich verschiedener Redeteile gegeben. Die Gefühlswirkungen beim Publikum würden durch die *Stimme*, das *Mienenspiel* und die *Körperhaltung* des Redners befeuert (2011, 609). Dabei werde in einem angemessenen Vortrag der stimmliche Ausdruck von der Erregung getragen. Grundlage bildet dabei eine mittlere Tonlage, denn die tiefe Lage sei zu voll im Klang und nicht hell genug, sodass sie das Gefühl nicht errege. Die hohe Lage hingegen sei zu dünn und unnatürlich. Sie könne im Vortrag nicht weiter angehoben werden und deren Anspannung lasse sich nicht über längere Zeit aufrechterhalten (2011, 623). Auch den Zusammenhang von Tonus und Stimmlage führt der Autor aus: Je lockerer die Spannung sei, desto tiefer und voller erscheine die Stimme. Man verwende sinnvollerweise die mittleren Tonlagen und steigere die (emotionale) Erregung durch Spannungsaufbau. Spannungsverminderung bewirke hingegen das Gegenteil. Für die Aufmerksamkeit sei jedoch die Variation dieser Mittel entscheidend, wodurch der Vortrag seinen Reiz gewinne. Allgemein sei die Redeweise energisch, aber nicht überstürzt oder schleppend. Mehrfach betont Quintilian, dass der maßvolle Umgang hinsichtlich der stimmlichen und sprecherischen Mittel grundlegend sei. Das gelte auch für den Atem, der nicht zu lange gehalten werden dürfe. Das Atemholen selbst müsse rasch und geräuschlos erfolgen.

Im Folgenden grenzt Quintilian den *deutlichen* vom *schmuckvollen* Vortrag ab. Unter *deutlichem Vortrag* versteht er – wie sich aus dem Kontext erschließen lässt – ein primär informierendes Sprechen. Dieses sei gekennzeichnet durch die volle Entfaltung der Wörter, was jedoch ausdrücklich nicht bedeute, dass alle „Buchstaben“ realisiert würden. Dazu führt er konkrete Beispiele auf, die man als Erscheinungen artikulatorischer Phänomene beschreiben kann. Wichtig sei es, an den entscheidenden Stellen des Vortrags mit Tonhebungen bzw. Tonsenkungen zu beginnen bzw. abzusetzen. Wert legt er auf eine angemessene, d. h. variable Pausierung. Ein neuer Absatz müsse mit einem neuen Atem beginnen, während am Ende eines Absatzes die Stimme abzusenken sei. Dabei sei der Zusammenhang zwischen Atem und dem Gedankeneinschnitt zu berücksichtigen. Es erscheint bemerkenswert, dass wesentliche Grundsätze der Leselehre – also letztendlich das Ausgehen vom Sinnschritt – von Quintilian schon hier propagiert werden. Im *schmuckvollen Vortrag* sei die Stimme ansprechend, leicht, biegsam, hell und ausdauernd. So hafte sie besser im Ohr des Zuhörers. Gerade für diese Form verweist er auf die „Tönung“ – also die Klangqualität –, die nicht durch Lautstärke, sondern durch die Ausdruckskraft hervorgerufen werde (2011, 623).

Die weiteren Ausführungen beschreiben verschiedene Sprechausdrucksweisen, wobei der Zusammenhang von emotionaler Erregung und sprecherischen Mitteln thematisiert wird. Grundsätzlich diene die Stimme der Vermittlung der Stimmung, die aus dem Gemütszustand des Sprechers aufsteige. Dabei könnten Gemütszustände bzw. rhetorische Mittel wie folgt beschrieben werden (2011, 633 f.):

- *Zorn*: rau, drängend, häufiges Atemholen
 - *Abneigung*: getragene Sprechweise
 - *Furcht* und *Scheu*: knappe Verwendung der stimmlichen Mittel
 - *gesteigerte Erregung*: Hebung der Stimme
 - *Beklagen*: sittsam, weinerlich
 - *Besänftigung*: Senkung der Stimme
 - *Rat geben*: gewichtige Stimme
 - *Aufforderungen*: mutiger Vortrag
 - *Erörterung*: runde und glatte Stimme
 - *Exkurse*: volltönend, zuversichtlich
 - *darstellende* und *plaudernde Passagen*: gleichmäßig in angenehmer Mittelage
- Diese Aufzählung bezeichnet Quintilian als beispielhaft und unvollständig. Die weiteren Hinweise des Kapitels zielen auf die sprecherischen Mittel ab, die in Bezug auf die verschiedenen Redeteile zu berücksichtigen seien (2011, 669 ff.):
- Einleitung:
 - Ruhiger Vortrag, da Schüchternheit die Herzen der Zuhörer besonders gewinne.
 - maßvolle Stimme mit bescheidenem Gebärdenspiel
 - Erzählteil:
 - Stimme ähnlich dem Gesprächston, aber etwas heller
 - einfache Klangfarben
 - ausgeprägte Gebärden
 - Beweisführung:
 - lebhafter, energischer, drängender
 - gelegentlich eindringlich und breit
 - schnelle kühne Bewegungen
 - Exkurs:
 - ruhig, gelöst
 - Epilog: abhängig vom Redeziel
 - grundsätzlich gleichmäßig
 - zur Erregung der Richter: Hebung der Stimme

- beim Besänftigen: Hingabe und Ruhe
- Mitgefühl: Schmiegsamer Ton mit rührender Süße
- Trauerfeier: dunkel, rau

Quintilian betont, dass alle Mittel des Vortrags dem jeweiligen Gedanken angepasst sein müssten und bei allen Dingen das rechte Maß zu halten sei (2011, 675). Schließlich werden vom Autor verschiedene Gewohnheiten aufgezählt, die beim Vortrag unbedingt zu vermeiden seien. Das sei zum einen die *Eintönigkeit*, die durch eine einförmige Anspannung der Atem- und Tongebung entstehe. Ebenso dürfe nicht die gesamte Rede in einem schreienden oder gemessenen Ton bzw. einem gedämpften Gemurmel vorgetragen werden. Entscheidend seien vielmehr angemessene Stimmmodulationen, die die Würde des Wortes unterstreichen und dem Wesen des Gedankens entsprechen. Weiterhin dürfe man die Stimme nicht überfordern, sonst klinge sie angestrengt, weniger klar, überschlage sich bzw. breche aus dem Gesamtklang aus (2011, 627). Zu vermeiden seien zum anderen eine zu *hohe Sprechgeschwindigkeit*, die das Gesagte verwische. Ebenso sei der umgekehrte Fehler, die übertriebene Langsamkeit zu vermeiden. Sie verrate die Schwierigkeit des Sprechers, den jeweiligen Gedanken zu finden. Als absolute Unart bezeichnet er das „Atemschlürfen“, „tönende Schnaufen“, Zusammenpressen des Mundes, Husten, Ausspucken, „Schleim aus der Lunge emporziehen“, „Mundfeuchtigkeit versprühen“, „Gesänge“ sowie die Unart, den „größten Teil der Luft durch die Nase ausströmen lassen“ (2011, 629).

Reflektiert man die Ausführungen Quintilians zur Sprechweise im Vortrag aus heutiger Sicht, so zeigt sich, dass die Ausführungen wesentlich detaillierter als bei Cicero bzw. in der *Rhetorica ad Herennium* ausfallen. Trotzdem muss konstatiert werden, dass eine tatsächliche substantielle Erweiterung der beiden genannten Rhetorikschriften kaum erkennbar ist. Es zeigt

sich vielmehr eine modernere Terminologie und genauere Systematisierung. Während die Benennung der prosodischen Grundkategorien schon vor Quintilian vorgenommen wurde, findet sich bei ihm eine genauere Differenzierung nach verbalen, paraverbalen und extraverbalen Mitteln (die im Rahmen dieses Artikels natürlich nicht alle zur Ausführung gelangen können) sowie die Akzentuierung. Das soll keinesfalls die Bedeutung der Ausführungen des Autors zu diesem Themenbereich mindern. Die Intention Quintilians in seiner *Institutio* liegt darin, die Ausbildung des Redners im Sinne des Vir-Bonus-Ideals zu beschreiben, was ihm aus Sicht der damaligen Zeit hervorragend gelungen ist. Insofern kann man in ihm eher den Pädagogen als den Phonetiker ausmachen.

2.4 Pollux: *Onemastikón*

Die bisher referierten Werke gehören zumindest in Fachkreisen zum Grundlagenrepertoire. Daher sei abschließend ein Autor referiert, der als kaum bekannt anzunehmen ist und insbesondere im deutschsprachigen Raum nicht rezipiert wurde: Iulius Pollux war ein griechischer Gelehrter, der im Übergang vom zweiten zum dritten nachchristlichen Jahrhundert in Nauratis und Alexandria im Raum des heutigen Ägypten wirkte. Als Vertreter der „Zweiten Sophistik“ verfasste er seine Bücher in attischem Griechisch. Sein Hauptwerk ist das *Onemastikón*, was man als „zum Nennen gehörig“ oder „Die Kunst des Namengebens“ übersetzen kann. Der Vergleich mit einem Lexikon in unserem heutigen Verständnis trifft den Sachverhalt jedoch nicht exakt, da zum einen formal nicht Lexeme definiert und erklärt werden und zum anderen die bezeichneten Gegenstandsbereiche eher wahllos aneinandergereiht erscheinen. Pollux' Ausführungen sind auch aus philologischer Sicht interessant, da eine zeitnah entstandene lateinische Übersetzung existiert. Beim Vergleich beider Übersetzungen ins Deutsche lassen sich

mitunter differierende Bedeutungen ausmachen.

Das *Onemastikón* umfasst zehn Bücher, wobei u. a. folgende Thematiken ausgeführt werden: Götter, Baugewerke, Schiffbau im Krieg und Frieden, Staatswesen, Ehe, Philosophie, Künste, Berufe, Rechtswesen, Haushaltgegenstände. Für die in diesem Artikel referierte Thematik ist das zweite Buch relevant. In ihm werden die Lebenszeit der Menschen, Menschenalter, Teile des Menschen usw. behandelt. Das Kapitel vier dieses Buches beinhaltet Zunge, Mund, Lippen, Zähne, Bart, Gesicht, Ohren, Nase, Auge, Hals, Wirbel, Schultergürtel, Nacken, Kehle und Hände. Im Vergleich zu anderen Begrifflichkeiten erfolgen ausführliche Hinweise zur „Stimme und was man aus der Stimme ableitet“. Es erscheint schon bemerkenswert, dass in diesem Kapitel die Anatomie der Organe behandelt wird, jedoch nicht der „Kehlkopf“, sondern dessen stimmgebende Funktion. Der Autor beschreibt stimmliche Merkmale, deren Übertragungen durchaus auch anderen Kategorien wie beispielsweise der Rhetorik oder Argumentation zuzuordnen sind. In der nachfolgenden Aufzählung, die in der Reihenfolge des Autors erfolgt, werden auch die Schwierigkeiten der griechischen und lateinischen Übertragung angerissen. Die zuerst aufgeführten Übertragungsvorschläge sind daher eher als „kleinster gemeinsamer Nenner“ zu verstehen (1608, 96):

1. *hoch* (ὕψηλήν/*altam*): Sowohl griechisch als auch lateinisch auch im Sinne von *erhaben*,
2. *überladen* (ὑπέρογκον/*excelsam*): Im Griechischen als *schwülstig*, im Lateinischen mit *emporrugend*, *hervorragend* stärker positiv konnotiert,
3. *klar* (λαμπράν/*claram*): In beiden Sprachen wird mit *glänzend* auf die visuelle Modalität referiert,
4. *weit* (πλατεῖαν/*latam*): In beiden Sprachen wird auf eine Fläche verwiesen, weshalb die Übertragung auf eine „inhaltliche Weite“ statthaft sein dürfte, die hier positiv konnotiert ist,
5. *tief* (βαρεῖαν/*gravem*): In beiden Sprachen im Sinne von *gewichtig*, was jedoch weniger inhaltlich zu verstehen sein dürfte,
6. *hell* (λευκήν/*splendidam*): In beiden Sprachen im Sinne von *strahlend*; auch im rhetorischen Sinne als *erhellend* zu begreifen,
7. *rein* (ἔκκεκαθαυμένην/*mundatam*): Im Griechischen auch als *gesund* und im Lateinischen als *sauber*, *gepflegt* übertragbar,
8. *süß* (ἡδεῖαν/*suavem*): In beiden Sprachen wird auf die Geschmacksqualität referiert und könnte auch im Sinne von *lieblich* übertragen werden, was stärker auf die Empfindungsseite verweist,
9. *verführerisch* (ἐπαγωγόν/*illicebrosam*): Mit *anlockend* und *anziehend* wird auf die Art des Sprechens im Vortrag abgezielt,
10. *wohlklingend* (εὐμελῆ/*exquisitam*): Im Griechischen wird auf die Stimme verwiesen, im Lateinischen stärker noch im Sinne von „sprachlichem Wohlklang“ denkbar,
11. *überzeugend* (εὐπειθῆ/*persuasibilem*): Ist in beiden Sprachen argumentativ zu verstehen,
12. *wohllenkend* (εὐάγωγον/*pellacem, tractabilem*): Im Griechischen wird mit *leicht zu leiten* bzw. *gelehrig* eher auf den Hörer gezielt, im Lateinischen mit *verführerisch* und *listenreich* auf die Argumentationsseite des Sprechers; hier ist eine einheitliche Übertragung schwierig, am ehesten vielleicht im Sinne von „gut geschult“,
13. *geschmeidig* (εὐκαμπῆ/*flexilem*): Im Sinne von *biegsam*, aber auch als

- anpassungsfähig* übertragbar (aber im heutigen Sinne nicht „situativ“),
14. *gleitend* (εὐέλικτον/*volubilem*): Item 14 bezeichnet im Gegensatz zum vorangegangenen Terminus im Griechischen so viel wie *schön gewunden*, im Lateinischen *umfließend* und *rollend*; das kann sprachlich, sprecherisch als auch als Klangqualität verstanden werden,
15. *lieblich* (γλυκεῖαν/*dulcem*): Im Griechischen wird mit *angenehm* und *heiter* eher auf die Empfindungsseite gezielt, im Lateinischen mit *süß* und *lieblich* stärker auf die Geschmacksqualität,
16. *misstönend* (λιγυράν/*stridulam*): Bei diesem Terminus wird im Griechischen auf *schwirrend* und *scharf* verwiesen, im Lateinischen zusätzlich noch auf *zischend*, was wohl auch mit *laut misstönend* übertragen werden könnte,
17. *deutlich* (σαφή/*manifestam*): Im Sinne von *einleuchtend* und *verständlich* eher inhaltlich zu verstehen,
18. *deutlich* (διαφανή/*perspicuam*): Item 18 im Sinne von *klar* und *hell*, d. h. gut verständlich, wahrscheinlich eher „sprecherisch deutlich“,
19. *dunkel* (μελαινάν/*nigram*): Hier ist besonders im Lateinischen eine *inhaltliche Verdunklung* denkbar,
20. *sich erhebend* (φαίαν/*fuscam*): Im Griechischen als *dämmrig* positiv zu werten, im Lateinischen als *dumpf* eher negativ,
21. *mürrisch* (ἀηδῆ/*injudandam*): Hier handelt es sich eigentlich um einen „Gemütszustand“ bzw. Charakter; in beiden Sprachen wird auch auf *unangenehm* und *unfreundlich* gezielt, was jeweils auf den Sprecher verweist,
22. *kraftlos* (σμηκράν/*exilem, pusillam*): Im Griechischen auch als *klein* und im Lateinischen als *schwach* übertragbar; insofern kann der Terminus auch auf den Inhalt angewendet werden,
23. *spärlich* (στενήν/*angustam*): Das Gegenteil zu Item 4 (*weit*); die räumliche Enge könnte am ehesten als „inhaltlich spärlich“ übertragen werden,
24. *schwer hörbar* (δυσήκοον/*difficilem auditu, molestam*): In beiden Sprachen wird primär auf die akustische Modalität verwiesen, wobei im Griechischen mit *schwer gehorchend* noch eine andere Qualität mitschwingt,
25. *undeutlich* (ἄσαφή/*subsurdam*): Griechisch und lateinisch wohl eher im Sinne von „unterhalb der Hörschwelle“; die Artikulation ist wohl nicht gemeint; in beiden Sprachen schwingt aber mit *dunkel* durchaus eine inhaltliche Komponente mit,
26. *verworren* (συγκεχυμένην/*confusam*): Als *verworren* oder *verwischt* wird auf die inhaltliche Undeutlichkeit abgezielt,
27. *misstönend* (ἐκμελή/*absonam*): Item 27 verweist in beiden Sprachen auf *unharmonisch*,
28. *missklingend* (ἀμελή/*inconcinnam*): Im Griechischen am ehesten als *unmoduliert* denkbar, im Lateinischen besser als *unharmonisch* – gewissermaßen als dem Gegenteil zum Gesang – übertragbar; hier kommt eine „fehlende Kunstfertigkeit“ als Bedeutung hinzu, was ja durchaus auch rhetorisch interpretierbar wäre,
29. *ungeschult* (ἀνάγωγον/*intractabilem*): Im Griechischen als *unerzogen* und *ungesittet*, im Lateinischen als *schwer zu behandeln*; beides zielt offenbar auch auf den Hörer ab,

30. *nicht überzeugend* (ἀπειθῆ/impersuasibilem): In beiden Sprachen wird wieder auf die Argumentation verwiesen,
31. *stockend* (δυσκαμπῆ/rigidam): Im Griechischen als *schwer zu biegen* und im Lateinischen als *steif* oder *fest* zu verstehen; auch hier ist es denkbar, dass dieses Merkmal auf die Stimme im Sinne von *unflexibel* abzielt, jedoch erscheint die Übertragung mit *stockend* naheliegender,
32. *rau* (τραχεῖαν/asperam): Im Griechischen auch als *hart* und lateinisch als *kratzend* denkbar; beides ist im Sinne von *ungeschult* zu verstehen,
33. *stotternd* (διασπαρμένην/distractam): Im Griechischen als *zerrissen*, im Lateinischen als *in verschiedene Richtungen hinziehend* übertragbar; es wird auf etwas *Unzusammenhängendes* referiert, was in diesem Sinne ebenso dem Denkstil und nicht dem Redefluss zuzuordnen wäre,
34. *traurig* (λυπηράν/tristem): Mit dieser Bezeichnung wird wieder auf einen Gemütszustand verwiesen; im Griechischen auch als *betäubend* in Bezug auf die Zuhörer übertragbar, im Lateinischen wird eher auf die Stimmungslage des Sprechers abgezielt,
35. *heiser* (βραγχώδη/infirram, raucam): Im Lateinischen zusätzlich noch als *schwach* übertragbar; in beiden Sprachen handelt es sich aber um einen krankhaften Zustand,
36. *metallisch* (χαλκίζουσαν/aeneam): In beiden Sprachen wird auf Erz (im Griechischen insbesondere auch auf Kupfer) verwiesen,
37. *schrill* (ὄξειαν/acutam): In beiden Sprachen wird mit *scharf*, *spitz* und *schneidend* auf eine unangenehme Empfindung abgezielt.

Klassifiziert man die von Pollux verwendeten Beschreibungsmerkmale der Stimme,

so lassen diese sich der Tonhöhe, Intensität, Klangqualität, dem Redefluss und – im engeren Sinne – rhetorischen Mitteln zuordnen. Dabei wird die Ambiguität vieler Begriffe deutlich, was der Intention einer Klassifikation eigentlich zuwiderläuft, jedoch den Übertragungen ins Deutsche und der „historischen Differenz“ geschuldet ist. Insbesondere im griechischen Original wird deutlich, dass Pollux die Aufzählung offenbar in Anonymen vorgenommen hat, die sich aber für unser heutiges Verständnis nicht durch die ganze Aufzählung durchzieht. Bei diesen Polaritäten fällt weiter auf, dass der Autor immer auf die Extrembereiche und niemals wie bei Cicero oder Quintilian auf eine mittlere Kategorie abzielt. Hier wird ersichtlich, dass es sich bei Pollux' Aufzählung nicht um ein aus der Praxis entstandenes Werk, sondern um eine philosophische Abhandlung handelt. Es zeigt sich bei der Auseinandersetzung mit der referierten Passage, wie schwierig die Übertragung in eine moderne Terminologie auch für den Bereich Stimme ist. Eine eindeutige Zuordnung zu prosodischen oder rhetorischen Merkmalen, die für unser heutiges analytisches Verständnis gut möglich ist, wird schon im Lateinischen problematischer. Im Griechischen ist der fließende Übergang beider Bereiche nahezu obligatorisch. Es ist für eine Übertragung aber auch zu berücksichtigen, dass es sich um den Anatomierteil eines „Lexikons“ handelt. Wäre es ein ausschließlich rhetorisches Werk, würde manche Übertragung anders ausfallen.

Mit Pollux' *Onemastikón* sollte abschließend gezeigt werden, dass es für die Sprechwissenschaft sowohl aus phonetischer als auch rhetorischer Sicht lohnenswert ist, antike Schriften hinsichtlich ihrer damaligen und heutigen Bedeutung sowie Übertragung zu studieren. Bekannte Probleme, auf die an anderer Stelle schon hingewiesen wurde, sind somit klarer zu durchschauen: Dass beispielsweise für die Beschreibung von Klangqualitäten – also *akustischen* Merkmalen – auch andere Wahrnehmungsmodalitäten wie *hell*,

scharf, warm usw. Verbreitung finden, hat offenbar hier seine diachronen Wurzeln.

Literatur

- Aristoteles (1994): Poetik. Hrsg. von Manfred Fuhrmann. Reclam, Stuttgart.
- Aristoteles (1995): Rhetorik. Hrsg. von Franz G. Sieveke. Fink, München.
- Aristoteles (1983): Von der Seele. In: Vom Himmel. Von der Seele. Von der Dichtkunst. Hrsg. von Olof Gigon. Artemisverlag, Zürich.
- Cicero, Marcus T. (2007): De Oratore. Hrsg. von Theodor Nüßlein. Artemis, Düsseldorf.
- Göttert, Karl-Heinz (1999): Geschichte der Stimme. Fink, München.
- Kendon, Adam (1972): Some relationships between body motion and speech: An analysis of an example. In: Siegmund, Aron; Pope, Benjamin (Hrsg.): Studies in dyadic communication. Pergamon Press, New York, 177–210.
- Nüßlein, Theodor (1998, Hrsg.): Rhetorica ad Herennium. Artemis, Düsseldorf.
- Pétursson, Mágnus; Neppert, Joachim (2002): Elementarbuch der Phonetik. 3. Aufl., Buske, Hamburg.
- Pollux, Iulius (1608): Onemastikón. Hrsg. von Wolfgang Seber. Verlag Claudio Marnius, Frankfurt.
- Pompino-Marschall, Bernd (2009): Einführung in die Phonetik. 3. Aufl., de Gruyter, Berlin.
- Quintilianus, Marcus F. (2011): Ausbildung des Redners (Institutio oratoria). Hrsg. von Helmut Rahn. Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Platon (1992): Timaios. Hrsg. und übersetzt von Hans Günter Zekl. Meinerverlag. Hamburg.

Zum Autor:

PD Dr. habil. Wieland Kranich

Diplom-Sprechwissenschaftler (Klinischer Sprechwiss.)

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

Tel. 0941 9432433

wieland.kranich@zsk.uni-regensburg.de

Nach einem Gesangsstudium Tätigkeit als Sänger und Chorsänger in Zeitz und Leipzig. Weitere Studien in Psychologie (Universität Leipzig) sowie Sprechwissenschaft/Phonetik (Universität Halle). Tätigkeit als Sprach-, Sprech-, Stimmtherapeut seit 1998.

Nach der Promotion 2002 an der Universität Jena Lehrlogopäde, Sprecherzieher und Stimmbildner an den Logopädieschulen Trier und Regensburg mit den Schwerpunktbereichen neurogene Sprach- und Sprechstörungen sowie Dysphonien. Seit 2009 Leiter des Lehrgebietes Mündliche Kommunikation und Sprecherziehung an der Universität Regensburg. Habilitation 2015 zum Thema Prosodie-wahrnehmung.

Herrn Florian Seutter v. Loetzen danke ich herzlich für den „philologischen Beistand“ und die daraus abgeleiteten anregenden Diskussionen.

Mariko Miyamoto

Deutsche Aussprache für Japaner

1 Über den Einfluss deutscher Kriegsgefangener auf die japanische Silvestertradition

Die wilhelminische Epoche war geprägt von dem Drang, das Deutsche Reich als Weltmacht zu etablieren. Kaiser Wilhelm II. forcierte dieses Ziel unter anderem durch weitere Gründungen von Kolonial-Handelsstützpunkten in Übersee. Eine Annexion auf chinesischem Boden gelang Preußen 1897. 17 Jahre lang stand das Gebiet Kiautschou mit seiner am Meer gelegenen und als Marinestützpunkt ausgebauten Hauptstadt Tsingtau unter deutscher Herrschaft, als 1914 der Erste Weltkrieg ausbrach. Drei Monate lang wurde Tsingtau von britischen und japanischen Soldaten belagert, bis die deutschen Truppen kapitulierten. Etwa 4700 deutsche und österreichisch-ungarische Soldaten wurden in japanische Kriegsgefangenschaft deportiert. 1917 wurden drei der Lager zu einer Einrichtung zusammengelegt. Das Lager Bando entstand, das auf Grund seines Lagerkommandanten als die liberalste und humanste Haftanstalt galt. Unter den Gefangenen befanden sich neben Berufssoldaten zahlreiche Reservisten und Freiwillige, die im Lager ihrer Profession nachgingen. Zu dem kulturellen Leben des Lagers gehörten fünf Orchester. Eines davon war das Tokushima-Symphonie-Orchester. Diesem Ensemble von Lagerinsassen gelang am 1. Juni 1918 im Vortragsraum der Baracke 1 die asiatische Uraufführung eines Werkes, das später gleich einer zweiten Nationalhymne Japans werden sollte: Beethovens Neunte Symphonie mit seinem berühmten vierten Satz „Ode an die Freude“.

Heute ist das „Freude schöner Götterfunken“ nicht mehr aus der japanischen Silvestertradition wegzudenken: An jedem 31. Dezember eines Jahres erklingt in großen und kleinen Konzertsälen des Landes die „Daiku“, die „Neunte“, wie es die Japaner nennen. Jeder fiebert diesem einen Takt entgegen, wo die Musik nach 111 Takten des orchestralen Spannungsaufbaus mit dem Choreinsatz in festlichem D-Dur auf einen Schlag explodiert und alle Anwesenden in andere Sphären versetzt – dieser Moment, wenn aus den Kehlen hunderttausender japanischer Sänger im strahlenden Forte das berühmte „Furoide sheneru geta hunken“ ertönt. Dem gemeinen Laiensänger mag die Aussprache zweitrangig sein, wichtiger doch das Flow-Erlebnis mit Ausschüttungen von Dopamin und Serotonin. Für professionelle Sänger hingegen ist die korrekte Aussprache des Deutschen ein „wichtiges, gezielt eingesetztes Mittel der Ausdrucksgestaltung“ (Krech et al. 2010: 116) und sollte daher selbstverständlich sein. Wenn schon für manche deutsche Muttersprachler der Zugriff auf die Hochlautung problematisch ist, wie viel mehr dann für einen ausländischen Sänger, dessen Aussprache von interlingualen Interferenzerscheinungen (allg. auch als „Akzent“ bezeichnet) durchdrungen ist.

Interlinguale Interferenzen erscheinen dort, wo sich die Phonetik und Phonologie der Muttersprache von der Zielsprache unterscheidet. Manche Aussprachefehler lassen sich schnell korrigieren, andere halten sich sehr hartnäckig. Man kann von einem Sprecherzieher gewiss nicht erwarten, sich intensiv in die Phonetik und Phonologie jeder Fremdsprache einzuarbeiten. Dennoch kann die Auseinandersetzung mit der

Fremdsprache die Arbeit effektiver und effizienter gestalten. Dieser Artikel befasst sich mit den artikulatorischen Unterschieden der deutschen und japanischen Phonetik. Vor allem als an einer Musikhochschule tätiger Sprecherzieher wird man häufiger auf japanische Muttersprachler treffen, die ein besonderes Interesse an der deutschen Hochlautung haben sollten.

2 Verwendete Literatur

Wenn nicht separat vermerkt, beziehe ich mich für die Betrachtung der japanischen Phonetik auf das für die japanische Ausbildung von Logopäden autorisierte Lehrbuch der Phonetik „Nihongo Onseigaku Nyūmon“ (2013) von Yoshio Saitō. Dieses Buch besticht durch seine Prägnanz, Verständlichkeit und der Kontrastierung der japanischen Phone zu denen anderer Sprachen.

Für die Darstellung der deutschen Phonetik verwende ich in erster Linie das Werk „Deutsches Aussprachewörterbuch“ (2010) von Eva-Maria Krech u. a. Ergänzend dazu beziehe ich mich bei der Erklärung der deutschen Lautbildung auf das „Sprecherzieherische Elementarbuch“ (2004) von Heinz Fiukowski. Die Artikulation der Phone wird hier anschaulich und umfassend dargestellt und ist insbesondere bei in der Kontrastierung kaum zu unterscheidender Phone sehr hilfreich.

3 Die Vokale

Das deutsche Phoneminventar der Vokale umfasst 18 Phoneme, bestehend aus 15

Monophthongen und drei Diphthongen. Die Monophthonge lassen sich mit folgenden distinktiven Merkmalen charakterisieren: den (1) Grad der Zungenhebung: hoch – mittel – tief, den (2) Ort der Zungenwölbung: vorn – zentral – hinten, den (3a) Grad der Muskelspannung der Zunge (\pm gespannt), verknüpft mit der (3b) Quantität der Vokallänge und der (4) Labialität (\pm gerundet). Die ersten zwei Merkmale sind in der IPA-Tabelle ersichtlich, die Labialität ist dieser nicht zu entnehmen.

Das japanische Phoneminventar der Vokale umfasst fünf Phoneme, bestehend aus fünf Monophthongen und keinem Diphthong. Die Monophthonge lassen sich mit folgenden distinktiven Merkmalen charakterisieren: (1) Grad der Zungenhebung: hoch – mittel – tief, (2) Ort der Zungenwölbung: vorn – zentral – hinten, (3) Quantität der Vokallänge. Da im Japanischen keine Vokale paarweise auftreten und alle Vokale, mit Ausnahme des /o/ mit einer leichten Lippenrundung, ungerundet realisiert werden, finden die Merkmale \pm gespannt und \pm gerundet als Mittel zur Distinktion keine Anwendung (vgl. Abb. 1)

Monophthonge

Deutsche Vokale treten paarweise auf und unterscheiden sich in der Qualität und Quantität. Das bringt zwei Probleme für Japaner mit sich: Zum einen ist die Vokalqualität für das japanische Ohr kaum zu unterscheiden, da die Toleranz des Vokalspektrums auf einen japanischen Vokal bezogen, im Gegensatz zum Deutschen, sehr weit ist. Besonders die Unterscheidung von [e:] - [ɛ] und [o:] - [ɔ] gestaltet sich schwierig, da das japanische [e] und [o] in

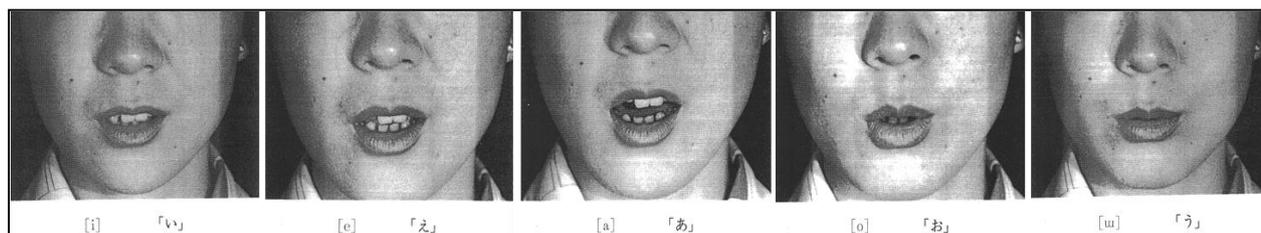


Abb. 1: Fotografische Darstellung des Mundöffnungsgrad bei japanischen Vokalen (Kawase 1978: 17ff.)

Bezug auf die Zungenhebung genau dazwischen liegen (vgl. Abb. 2). Zum anderen ist die deutsche Vokalquantität unregelmäßig. Messungen der Länge deutscher Vokale haben ergeben, dass die Länge innerhalb der Gruppe der kurzen sowie der langen Vokale unterschiedlich ist. So ist beispielsweise das [ɪ] um ein Drittel kürzer als das [a], das [i:] etwa ein Viertel kürzer als das [a:] (vgl. Ramers 1988: 58f). Im Japanischen entstehen lange Vokale durch eine Aneinanderreihung zweier kurzer Vokale, ein kurzer ist demnach etwa halb so lang wie ein langer Vokal, ganz gleich ob [i] oder [a]. Ein Japaner hat aufgrund der unregelmäßigen Länge Schwierigkeiten, kurze von langen Vokalen zu unterscheiden.

Die in germanischen Sprachen auftretenden Umlaute sind in der japanischen Sprache völlig unbekannt. Als <ü>, <ö> und <ä> dargestellt, werden sie in der deutschen Hochlautung mit [y:], [ʏ], [ɛ:], [ɛ], [ø:] und [œ] realisiert. Da <ä> mit [ɛ:] und [ɛ] wiedergegeben wird und dies in der Wiedergabe von <e> vorzufinden ist, bedarf es dem Japaner hier lediglich einer Erklärung der Phonem-Graphem-Beziehung.

Die ü-Laute [y:] und [ʏ] sind gerundet hohe Vorderzungenvokale. Die Zungenstellung entspricht laut Kreuzer (1991: 26) dem /i/. Die Lippenstellung entspricht dem /u/. Wie weiter oben bereits erläutert, ist bei dem japanischen [u] im Gegensatz zum deutschen die Zungenhebung relativ flach und

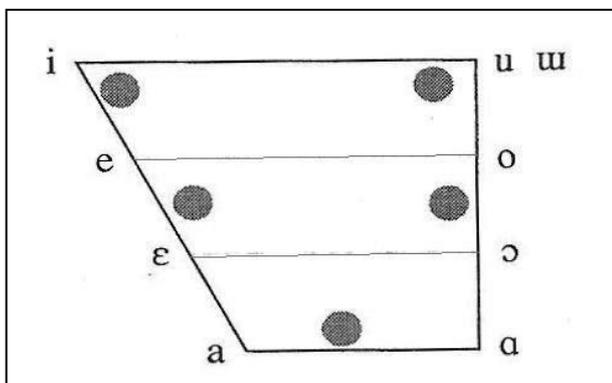


Abb. 2: Lage der japanischen Vokale im Vokaltrapez (Saito 2013: 84)

die Lippenrundung ist sehr gering. Dadurch kommt es mitunter vor, dass der akustische Eindruck eines japanischen [u] dem deutschen /ü/ etwas nahe kommt. Durch die Anweisung einer stärkeren Zungenhebung, bzw. einer stärkeren Annäherung der Zunge und des Gaumens und einer aktiveren Lippenrundung, ist eine zufriedenstellende Artikulation des /ü/ recht schnell erreicht.

Die ö-Laute [ø:] und [œ] sind gerundete mittelhohe Vorderzungenvokale. Gebildet werden sie durch die Zungenstellung wie bei /e/ und der Lippenstellung wie bei /o/. Die größte Schwierigkeit für Japaner besteht hier bei der starken Lippenrundung.

Diphthonge

Ein Diphthong ist laut Bussmann eine „Vokalfolge mit Gleitbewegung der Artikulationsorgane, sodass sich auditiv zwei Lautphasen unterscheiden lassen“ (2008: 137). Krech verweist desweiteren auf eine abnehmende Intensität im Diphthong (2010: 26). Im deutschen sind in der Regel diese drei Diphthonge gängig: [aɛ], [aɔ], [ɔœ]. Außerdem tritt vereinzelt in Ausrufen das [ʊɪ] wie in <pfui> auf.

Aus phonetischer Sicht, jedoch nicht phonologisch und daher oft unerwähnt, bildet der vokalisierte R-Laut [ɐ] zusammen mit einem vorausgehenden langen Vokal am Silbenende ebenfalls einen Diphthong (vgl. Noack 2010: 39). Beispiele hierzu sind: [i:ɐ] <wir>, [y:ɐ] <für>, [u:ɐ] <Uhr>, [e:ɐ] <Meer>, [ɛ:ɐ] <Bär>, [ø:ɐ] <Öhr>, [o:ɐ] Ohr.

Ähnlich der Kontroverse über deutsche Diphthonge, ob sie denn nun monophonematisch oder aber biphonematisch zu betrachten sind, wird auch über japanische Vokalkombinationen heftig diskutiert (vgl. Dohlus 2010: 20).

Generell kann gesagt werden, dass im japanischen alle fünf Vokale in beliebiger Reihenfolge aufeinandertreffen können. Allerdings treten zwei Vokale nie gemeinsam

in einer Silbe, bzw. Mora auf. Da kein Glottisschlag realisiert wird, könnte man den Eindruck gewinnen, dass das Prinzip eines Diphthongs Japanern keine Schwierigkeiten bereitet, was nicht zutrifft. Das „Gleiten“ des einen Vokals in den anderen ist dem Japaner fremd. In Abb. 3 wird der Unterschied grafisch dargestellt. Auf der linken Seite sieht man, dass beide Vokale gleich lang realisiert werden. Der mittige gleitende Anteil ist sehr gering. Im rechten Kasten wird die gleitende Charakteristik dargestellt: Nur an den Enden sind die Vokale zu hören und die Gleitphase nimmt einen Großteil ein.

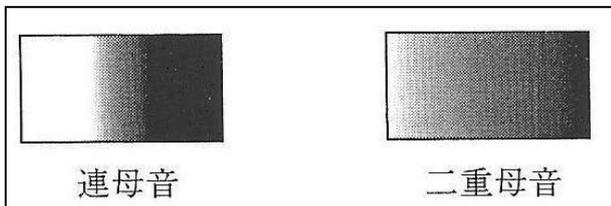


Abb. 3: Gegenüberstellung einer Folge von zwei Monophthongen (links) zu einem Diphthong (rechts) (Saito 2013: 80)

4 Die Konsonanten

Aufgrund der japanischen Phonotaktik ist das Auftreten geschlossener Silben, mit Ausnahme des /n/ am Wortende wie bei <しんぶん> [ɕimbɯɴ], nicht möglich. Daher neigt der Japaner zu Vokaleinschüben, wodurch die Silbenzahl eines Wortes verändert werden könnte (Bsp.: ['bra:tən] wird zu [bu'ratən]). Dieser Umstand gehört zu den hartnäckigsten Interferenzerscheinungen. Laut Dieling werden viele Wörter so unverständlich und „sind störender als Lautsubstitutionen“ (1992: 87). Erschwerend kommt hinzu, dass in der deutschen Sprache sehr viele Konsonantenhäufungen möglich sind. Im Japanischen sind maximal zwei Konsonanten im Silbenanlaut und das /n/ im Silbenauslaut möglich (Bsp.: <じゅん> [ʒjɯɴ]), wohingegen im Deutschen vor einem Vokal bis zu drei und nach einem Vokal bis zu fünf Konsonanten auftreten können (Bsp: [ʃtraɪk] bzw. [ʃɪmpfst]) (vgl. Kaneko 1987: 102)

Plosive

Das Phoninventar der Plosive gleicht sich, bis auf den Gebrauch des Glottisschlags. Im Deutschen ist sein häufiger Gebrauch charakteristisch. Er erscheint vor Vokalen u. a. in folgenden Positionen:

- (1) im absoluten Wortanlaut (<Ebene> ['ʔe:ənə], <Entlastung> [ʔɛntl'astuŋ])
- (2) nach Präfixen und Halbpräfixen (<beenden> [bə'ʔɛndən], <vorenthalten> [f'o:eʔɛnthaltən])
- (3) an der Wortfuge von Komposita, bzw. Bindestrich-Wörter (<Bundesethikrat> [b,undəs'ʔe:ɪkra:t], <Sachsen-Anhalt> [z,aksən'ʔanhalt])

Der Glottisschlag wird u.a. nicht realisiert bei Suffixen mit vokalischem Silbenanlaut (<freuen> [fr'ɔœən], <Trauung> [tr'aɔuŋ]). In der japanischen Sprache sind die Stimmeinsätze in der Regel weich. Meist wird in expressiven/emotionalen Ausrufen wie <あっ!> /a/ [ʔa] ein Glottisschlag gesetzt. Diese Ausrufe können in der Anbahnung der Glottisschläge im Deutschen hilfreich sein.

Im Deutschen treten stimmlose Plosive meist mit einer deutlichen Aspiration auf, deren Grad der Ausprägung „mit einer Erhöhung der allgemeinen Sprechspannung und mit einer Verlangsamung der Sprechgeschwindigkeit“ (Krech 2010: 75) zunimmt. In Abb. 4 wird der Zusammenhang zwischen der Öffnung des Artikulationsorts und der Phonation gezeigt. Der erste Balken zeigt, dass bei stimmhaften Plosiven, die Stimme (Wellenlinie) vor der Sprengung vorhanden ist (Phase A). Im mittleren Balken ist ersichtlich, wie im Japanischen der Verschluss gelöst wird: Die Stimme setzt unmittelbar mit dem Moment der Öffnung ein, sodass keine Aspiration hörbar ist. Im Gegensatz dazu steht der untere Balken. Man sieht hier deutlich in der Phase D die Öffnung des Verschlusses

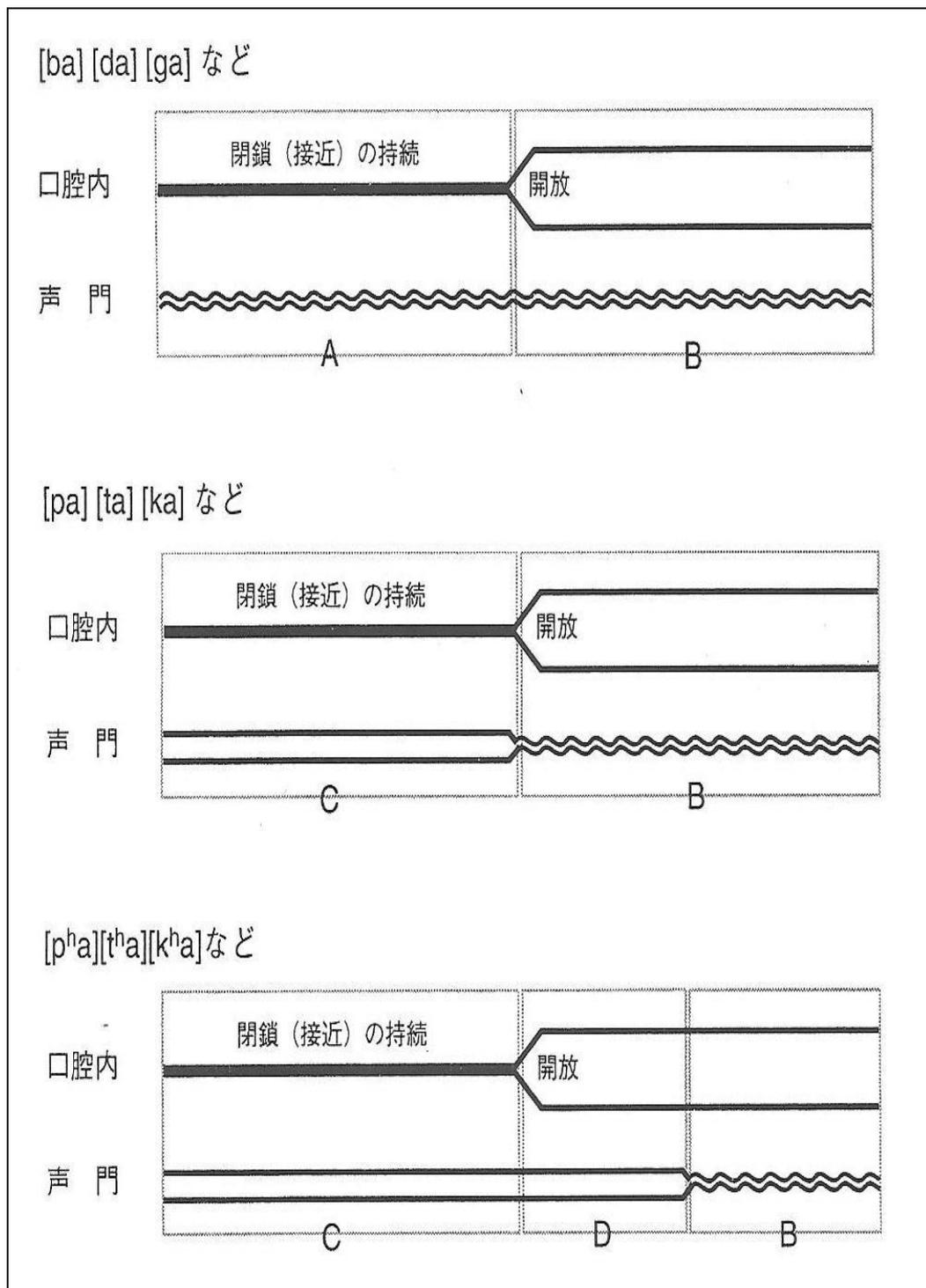


Abb. 4: Aspiration nach stimmlosen Plosiven (Saito 2013: 68)

und das Ausbleiben der Stimme. Hier findet eine Aspiration statt. Das Vorhandensein einer Aspiration nach einem stimmlosen Plosiv lässt sich sehr einfach mit einem zwei bis drei Zentimeter vor dem Mund gehaltenen Taschentuch überprüfen. Bewegt sich das Taschentuch nicht nach einem

deutschen stimmlosen Plosiv, wurde nicht ausreichend aspiriert.

Steht am Silben- und Wortauslaut ein stimmhafter Plosiv <b, d, g>, dann greift im Deutschen die Regel der Auslautverhärtung, auch wenn dann noch Konsonanten

folgen. Es werden die entsprechenden stimmlosen Plosive [p, t, k] gesprochen (<Bad> [ba:t], <Obst> [o:pst]). Folgt dem stimmhaften Plosiv allerdings ein mit <l, n, r>-beginnendes Suffix, entfällt die Auslautverhärtung (<Redner> [r'e:dne], <übrig> ['y:brɪç]). Der deutschsprechende Japaner muss hierbei unbedingt auf die Vermeidung von Vokaleinschüben achten.

Nasale

Die Bildungsweise des [m] ist im Deutschen und Japanischen kongruent. In beiden Sprachen wird das [n] standardmäßig apikal gebildet. Auf Grund der Palatalisierung wird im Japanischen, wenn /n/ ein /i/ folgt (<ニ> /ni/ [ni], <ニヤ> /nja/ [nja]) das [n] dorsal gebildet. Laut Kawakami (1977: 42) und Kawase (1978: 49) kann /n/ vor /i/ auch mit [ɲ] transkribiert werden. Saito (2013: 31f.) stellt jedoch klar, dass zwar das klangliche Ergebnis des dorsal gebildeten [n] dem des palatalen [ɲ] wie in it. <bagno> [ba:ɲo] ähnele, doch werde die Enge des dorsalen [n] nicht palatal, sondern alveolar gebildet.

Äußerst anfällig für Interferenzerscheinungen ist die Umsetzung der deutschen Phoneme /n/ und /ŋ/ und die Graphemkombinationen <ng> und <nk>. Im Japanischen wird [ŋ] gebildet, wenn (1) /n/ vor den velaren Konsonanten /k/ oder /g/ folgt (<マンガ> /manga/ [maŋga]) oder wenn (2) /i, e/ im Wortauslaut vor /n/ steht (<てん> /ten/ [teŋ]). Steht /a, o, u/ im Wortauslaut vor /n/, wird es mit [ŋ] realisiert (<ほん> /hon/ [hoŋ]). /n/ vor /m, b, p/ wird zu [m] (<しんぶん> /sinbun/ [ɕimbʊŋ]). In allen anderen Positionen wird das /n/ mit [n] realisiert (<あね> /ane/ [ane]).

Da /n/ das allophonreichste Phonem der japanischen Sprache ist, kann in der Praxis nur eine deutliche Erklärung der „ng-Regel“ Klarheit schaffen. Im Deutschen wird gemäß Siebs (1969: 89f.) in folgenden Fällen ein [ŋ] gesprochen:

- (1) für <ng> im Wort- und Silbenauslaut (lang, England)
- (2) wenn nach <ng> ein schwachtoniger Vokal (Bengel, abhängig) oder ein Konsonant (Angst, fängt) folgt
- (3) für <n>, wenn ein [k] folgt (Dank, wanken, links)
- (4) wenn nach <n> ein <g> mit anschließendem vollen Vokal folgt (Kongo, Mangan)

Für <ng> (1) im Wort- und Silbenauslaut (lang, England) oder (2) wenn nach <ng> ein schwachtoniger Vokal (Bengel, abhängig) oder ein Konsonant (Angst, fängt) folgt. Desweiteren für <n>, wenn (3) ein [k] folgt (Dank, wanken, links) oder wenn (4) ein <g> mit anschließendem vollen Vokal folgt (Kongo, Mangan). Bei präfigierten Wörtern, in denen das Präfix mit /n/ endet (an-, ein-, hin-, ...) und der Wortstamm mit /g/ oder /k/ beginnt, greifen die oben genannten Regeln nicht (Angesicht, hingeben; unklar, Einklang).

Frikative

Bei den Frikativen sind phonetisch und phonologisch große Unterschiede zwischen dem Deutschen und Japanischen festzustellen. Folgende Phone, die im Deutschen verwendet werden, sind im Standardjapanisch nicht vorhanden: [f], [v], [ʃ], [ʒ] und [x]. Daher sind Lautsubstitutionen sehr häufig. Das labiodentale [f] wird zu einem bilabilen [ɸ]. Dem Japaner muss der Unterschied der Bildungsweisen, am besten mit Hilfe eines Spiegels, verdeutlicht werden. Das [v] wird mit dem stimmlosen Plosiv [b] ersetzt, was zu Verständnisschwierigkeiten führen kann (Bsp.: <wohnen> ['vo:nən] wird zu <bohnen> ['bo:nən]). Es ist sinnvoll beim Üben des [f] auch gleich das stimmhafte Pendant einzubeziehen. Sobald die Stimme hinzukommt, lässt meist die Spannung der Unterlippe nach und das Reibegeräusch ist kaum zu hören. Um den Laut anzubahnen ist es da-

her hilfreich, mit dem Finger von unten gegen die Unterlippe zu drücken, damit der nötige Druck der Unterlippe zustande kommt. [ʃ] wird mit dem alveolopalatalen [ç] substituiert. Zum einen ist hier die Lippenrundung essentiell, die bei Japanern kaum ausgeprägt ist. Zum anderen ist es für Japaner sehr schwierig, die Zunge „löffelförmig“ (Krech 2010: 82) zu legen im Gegensatz zu dem japanischen [ç], bei dem der Zungenrücken nach oben gewölbt wird. Das [j] wird mit einer flacheren Zunge realisiert, sodass ein [j] entsteht. Der Japaner muss hier also aufgefordert werden, die Zungenstellung des [ç], das in beiden Sprachen vorhanden ist, beizubehalten und die Stimme dazu klingen zu lassen.

Bei einigen Phonemkombinationen können sehr leicht Interferenzerscheinungen auftreten. In Abb. 5 sind diese grau unterlegt. Wenn im Japanischen dem /s/ ein /i/ folgt, dann wird aus dem /s/ ein [ç] (Bsp.: <Essig> [ʼɛsɪç] wird zu [ʼɛɪç]). Hartnäckiger ist die Lautsubstitution bei der Phonemkombination /zi/. Im Deutschen wird das <s> in folgenden Fällen als [z] gesprochen:

- (1) im Wortanlaut vor einem Vokal (Sand, singen)
- (2) im Silbenanlaut nach einem stimmhaften Phon (Amsel, Esel, Rose, langsam)

Da das [z] in der japanischen Sprache auftritt, stellt es zunächst keine Hürde da. Folgt danach allerdings ein /i/, dann wird daraus ein [zi]. Da viele deutsche Wörter und Silben mit einem stimmhaften [z] beginnen, ist diese Lautsubstitution unter Japanern häufig zu hören (Bsp.: <Musik> [muʼzi:k] wird zu [muʼzi:k]).

Akustisch unauffälliger ist das Auftreten des mit [ç] realisierten /h/ vor /i/. Betroffen sind Wörter, deren Silben mit /hi/ beginnen (Bsp.: hier, Himmel, behilflich).

Wenn im Japanischen nach dem /h/ ein /u/ folgt, wird aus dem /h/ ein bilabiales [ɸ]. Darauf ist bei deutschen Wörtern, deren Silbenanlaut /hu/ beinhaltet, zu achten (Bsp.: Hummel, Hundert, husten).

さ	し	す	せ	そ	ざ	じ	ず	ぜ	ぞ
/sa/	/si/	/su/	/se/	/so/	/za/	/zi/	/zu/	/ze/	/zo/
[sa]	[çi]	[su]	[se]	[so]	[za]	[zi]	[zu]	[ze]	[zo]
は	ひ	ふ	へ	ほ	ば	び	ぶ	べ	ぼ
/ha/	/hi/	/hu/	/he/	/ho/	/ba/	/bi/	/bu/	/be/	/bo/
[ha]	[çi]	[ɸu]	[he]	[ho]	[ba]	[bi]	[bu]	[be]	[bo]

Abb. 4: Phonetische Realisation der „sa – za“ und „ha – ba“-Reihe

R-Laute und der Lateralapproximant

Wer kennt nicht den Witz über zwei Japaner, denen bei einer Alpenwanderung das Radio aus den Händen fällt und sie durch den Ausruf „Hol Du die Ladio“ das Jodeln erfunden haben sollen? Aus sprechwissenschaftlicher Perspektive ist dieser Witz voller Irrtümer. [r], [R], [ʀ] und [l] sind in der japanischen Phonologie allesamt Allophone von /r/. Im Standardjapanisch wird das /r/ mit dem alveolaren Tap [r] realisiert. Wie das [r] kann der Japaner also auch das [l] nicht sauber artikulieren. Er substituiert beides mit dem [r].

Nach intensivem Üben sind viele Japaner in der Lage, das [r] zu artikulieren. Die Diskrimination der Phone allerdings fällt vielen sehr schwer, weshalb bei der Produktion eines gehörten Wortes Verwechslungen auftreten. Für die Behebung dieser Verwechslungen ist die Perzeption der R-L-Laute durch ein Hörtraining nötig. Parallel dazu muss das jeweils für die Zielgruppe angemessene /r/ geübt werden. Im Falle eines Sängers sollte das [r] für den Gesang und das [R] für Sprechtexte praktiziert werden.

Affrikate

Affrikate sind dem Japaner nicht unbekannt, gibt es doch die vier Affrikate [ts], [dz], [tɕ] und [dʒ]. Allerdings neigen Japaner bei allen anderen Konsonantanhäufungen zum Einschleifen von Hilfsvokalen. Daher muss darauf geachtet werden, dass beide Konsonanten sorgfältig nacheinander artikuliert werden. Bei [pf] und [tʃ] kommt als Schwierigkeit die in der japanischen Sprache unbekanntes Phone [f] und [ʃ] hinzu. Hier sollte zuerst die Phone einzeln geübt werden. Sobald sie sicher beherrscht werden, kann der bekannte, voranstehende Konsonant hinzugenommen werden.

5 Schlussgedanken

Im Sommer 2015 hatte ich die Gelegenheit, als Gastdozentin an der Otani Universität Sapporo/Japan und in der Hugo-Wolf-Akademie Sapporo mit einer großen Anzahl von Gesangsstudenten, Dozenten für Klavier und Gesang, Pianisten, Sänger und Musiklehrer zum Thema „Deutsche Aussprache“ zu arbeiten. Diese Erfahrung zeigte mir deutlich, wie wertvoll ein tiefgehendes Verständnis für die Phonetik der Muttersprache der Lernenden ist, um effektive Hilfestellungen beim Ausspracheprozess geben zu können. In diesem Fall war es vorteilhaft, dass ich selbst japanische Muttersprachlerin bin und die Gruppe homogen nur aus Japanern bestand.

In heterogenen Kursen ist es selbstverständlich schwieriger, Phonetik zu unterrichten. Jede Sprache bringt seine eigenen Interferenzerscheinungen mit und als Lehrender hat man selten Kenntnisse in den meisten Muttersprachen der Teilnehmer. Für meine Arbeit empfinde ich es als sehr hilfreich und betrachte es als das Mindeste an Vorbereitung, eine Tabelle, wie in Abb. 6 zu sehen ist, zu erstellen, in der schnell ersichtlich ist, welche Laute für den Lernenden sehr wahrscheinlich schwierig sein werden.

Informationen über die Phonetik und Phonologie von vielen häufig gesprochenen Sprachen findet man erstaunlich einfach und schnell im Internet durch die Eingabe der Stichwörter „Phonetik“, „Phonologie“ und die Eingabe der Sprache in einer Internet-Suchmaschine (bzw. die Eingabe der Stichwörter in Englisch für mehr Suchergebnisse).

	bilabial		labiodental		alveolar		postalveolar	alveolopalatal		palatal		velar		uvular	glottal
	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
[± stimmhaft]															
Plosiv	[p]	[b]			[t]	[d]						[k]	[g]		[ʔ]
Nasal		[m]				[n]							[ŋ]	[ɴ]	
Vibrant						[r]								[ʀ]	
Tap						[ɾ]									
Frikativ	[ɸ]		[f]	[v]	[s]	[z]	[ʃ]	[ç]	[ʒ]	[ʒ]		[x]		[ʁ]	[h]
Affrikat		[pf]			[ts]	[dz]	[tʃ]	[dʒ]	[tʃ]	[dʒ]					
Approximant											[j]				
Lateralapproximant						[l]									

 nur im Deutschen vorhandene Phone
 nur im Japanischen vorhandene Phone

Abb. 5: Deutsche und japanische Konsonanten im Kontrast

Literatur

- BUSSMANN, Hadumod (Hrsg.): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner, 2008.
- DIELING, Helga: Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Berlin: Langenscheidt, 1992.
- FIUKOWSKI, Heinz: Sprecherzieherisches Elementarbuch. Tübingen: Niemeyer, 2004.
- DOHLUS, Katrin: The Role of Phonology and Phonetics in Loanword Adaption – German and French Front Rounded Vowels in Japanese. Frankfurt: Lang, 2010. In: Europäische Hochschulschriften, Reihe 21, Bd. 353.
- KANEKO, Tohru; MEYER, Franz-Anton: Japanische Schrift, Lautstrukturen, Wortbildung, Deutsch und Japanisch im Kontrast. Heidelberg: Groos, 1987.
- KAWAKAMI, Shin: Nihongo onsei gaisetsu (Allgemeine Einführung in die japanische Phonetik). Tokyo: Ofusha, 1977.
- KAWASE, Ikuo; SUGIHARA, Masakatsu: Nihongo hatsuon (Japanische Aussprache). Tokyo: Japan Foundation, 1978.
- KRECHT, Eva-Maria; STOCK, Eberhard; HIRSCHFELD, Ursula; ANDERS, Lutz-Christian (Hrsg.): Deutsches Aussprachewörterbuch. Berlin: de Gruyter, 2010.
- KREUZER, Ursula; PAWLOWSKI, Klaus: Deutsche Hochlautung. München: Klett, 1991.
- NOACK, Christina: Phonologie. Heidelberg: Winter, 2010.
- RAMERS, Karl Heinz: Vokalquantität und -qualität im Deutschen. Tübingen: Niemeyer, 1988.
- SAITO, Yoshio: Nihongo Onseigaku Nyumon (Einführung in die japanische Phonetik). Tokyo: Sanseido, 2013.
- SIEBS, Theodor: Deutsche Aussprache. Berlin: de Gruyter, 1969.

Zur Autorin

Mariko Miyamoto studierte Sprechkunst und Kommunikationspädagogik an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart.

Sie ist freiberuflich als Sprecherin und Sprecherzieherin tätig.

Die phonetische Arbeit mit Nicht-Deutschmuttersprachlern und die Ausspracheschulung von Sängern und Chören bilden dabei ihre Schwerpunkte.

E-Mail: marikomiyamoto@web.de

Helmut Schwaiger

Personenzentrierte Ausspracheberatung

Eine Arbeitshaltung

1 Standortbestimmung

Am Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache der Universität Regensburg wird eine individuelle Ausspracheberatung für ausländische Studienbewerber und Studierende angeboten. Das Lehrgebiet kommt mit diesem Zusatzangebot den individuellen Bedürfnissen der Studierenden nach. Zwei Ausspracheberaterinnen und ein Berater sind mit dieser Arbeit betraut. Die folgenden Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf meine ganz persönliche Arbeitsweise, den personenzentrierten Weg.

Übliche Sprachkurse, die auf die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang oder den TestDaF vorbereiten, beinhalten das Thema Aussprache nur am Rande. Häufig werden den Studierenden ihre Ausspracheprobleme in der Beratung zum ersten Mal bewusst. Die Motivation, zur Einzelberatung zu kommen, ist sehr hoch. Das Angebot ist kostenlos und die Termine sind ausgebucht. Der Begriff Ausspracheberatung lässt schon vermuten, dass es sich hierbei nicht nur um ein reines Aussprachetraining handelt. Die Beratungsseite nimmt dabei einen mindestens ebenbürtigen, wenn nicht zentralen Stellenwert ein. Die Studierenden haben zumeist eine besondere individuelle Motivation, in die Beratung zu kommen. Während das Aussprachetraining für einen Muttersprachler meist zum Ziel hat, sich beruflich besser zu positionieren, hat es für die ausländischen Studierenden, neben einer rein beruflichen, vor allem eine starke sozial-integrierende Funktion. Die gesprochene deutsche Sprache ist „das

Mittel zur Integration“. Je besser sie beherrscht wird, desto schneller kommt der Lerner in Kontakt, kann ein soziales Gefüge erschließen und damit auch leichter den Weg in Ausbildung und Studium finden – das bestätigen zahlreiche Beratungsgespräche. Doch das ist für viele Studenten ein langer und manchmal auch harter Weg. Die Tatsache, bei jedem individuellen Kontakt mit einem Muttersprachler daran erinnert zu werden, dass man einen Akzent hat, sei es auch nur durch Gestik und Mimik, ist für viele eine Geduldsprobe und führt nicht selten zu Frustrationen. In der Beratungssituation werden daher ganz besonders unterschiedlichste Kommunikationssituationen *neben* dem Erlernen der Aussprache, reflektiert und besprochen.

Es ist für mich als Berater wichtig, primär ein Gesprächsklima zu begünstigen, das eine die Person öffnende und dadurch umfassende Anamnese ermöglicht. Der personenzentrierte Ansatz von Carl Rogers ist hierbei äußerst hilfreich (vgl. Rogers 1985, 1983). Im Folgenden soll dieser methodische Weg kurz skizziert werden, damit dann eine Verbindung zum Aussprachetraining hergestellt werden kann.

2 Personenzentrierte Kommunikation

Meine Arbeitsweise orientiert sich in Anlehnung an Rogers, am Konzept der non-direktiven Beratung (vgl. Rogers 1985, 1983). Der Mensch wird als eine Person gesehen, die prinzipiell selber weiß „wo der Schuh drückt, welche Richtung einzuschlagen ist,

welche Probleme entscheidend sind“ (vgl. Rogers 1961, 27). Der Student, der üblicherweise in die Ausspracheberatung kommt, braucht Hilfe und wird sich wahrscheinlich dem Berater zuerst einmal passiv unterordnen und gar nicht auf die Idee kommen, die Initiative zu ergreifen. Dies ist zunächst verständlich und nachvollziehbar. Genau hier kann eine personenzentrierte Beratung die Weichen stellen, weg von einer rein informativen, übungsanleitenden, hin zu kooperativer, auf Autonomie des Individuums ausgerichteter Beratung. Das maßgebliche Mittel dazu ist *Aktives Zuhören*. Aktives Zuhören drückt ganz besonders das Interesse des Beraters an der Person des Studenten und seinen Schwierigkeiten aus. Dies geschieht vor allem durch das Wahrnehmen und Verbalisieren von Gefühlen und deren Bedeutungen. Das Verstehen kann abgesichert werden durch Wiedergabe und Zusammenfassung des Gesagten. Es ist wichtig, den Studenten *abzuholen* und zu hören, *wie* etwas gesagt wird, nicht nur *was*. Spürt der Student dieses ehrliche Interesse, wird er möglicherweise mehr über sich und seine Schwierigkeiten sprechen. Indem er das tut, wird ihm selbstreflexiv vieles bewusster und klarer. So wird verständlich, dass der Schwerpunkt des Beratungsprozesses nicht primär auf der Analyse von Aussprachproblemen und deren Korrektur liegt, sondern mindestens ebenso stark auf dem *Prozess* der Beziehung zwischen Student und Berater. Dieses *Beratungsklima* bildet die notwendige Voraussetzung, damit das jedem Menschen innewohnende Wachstumspotential optimal freigesetzt werden kann (vgl. Rogers 1983, 17). Erst wenn die Chemie zwischen Berater und Student stimmt, kann *Aussprachetraining* nachhaltige Ergebnisse erzielen. Die Beratervoraussetzungen für dieses Klima, werden von Rogers in den drei Beratervariablen *Empathie*, *bedingungslose Wertschätzung/Akzeptanz* und *Kongruenz* formuliert (vgl. Rogers 1983, 23). Der Variablen Kongruenz kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Der Berater soll keine professionelle Beraterrolle spielen, sondern einfach, wenn auch mit einem

fachlichen Wissensvorsprung, als *Person da sein*.

Kongruenz bedeutet, dass der Klient nur dann Vertrauen zum Berater fassen und über gefühlsmäßige Erlebnisse und Probleme sprechen kann, wenn dieser ihm als Person begegnet. Der Student wird durch einen kongruenten Berater angeregt, in seinem Verhalten offener und echter zu sein, und traut sich mehr und mehr, er selbst zu sein (vgl. Weinberger 2013, 67).

Als *Person da sein* bedeutet, dass der Berater sich dessen, was er erlebt oder empfindet, deutlich gewahr wird, dass ihm diese Empfindungen verfügbar sind und er dieses Erleben in den Kontakt mit dem Studenten einbringt, wenn es angemessen ist (vgl. Weinberger, 1997, 31).

„Niemand erreicht diesen Zustand ganz und gar, aber je mehr der Berater imstande ist, akzeptierend auf das zu achten, was in ihm selbst vor sich geht, und je besser es ihm gelingt, ohne Furcht das zu sein, was die Vielschichtigkeit seiner Gefühle ausmacht, umso größer ist die Übereinstimmung mit sich selbst.“ (vgl. Rogers 1983, 213).

Erst wenn der Student den Berater als kongruent und empathisch erlebt, wird er auch dessen bedingungslose Wertschätzung und Akzeptanz annehmen und erleben können. Dieses Klima zwischen Berater und Student kann zusätzlich durch atmosphärische Bedingungen positiv wie negativ beeinflusst werden. Sitzen sich Berater und Student nicht frontal, sondern schräg gegenüber und hat der Student im Idealfall noch die Tür in diesem freien Blickfeld, wird er sich noch freier äußern können. Der dafür nötige Körperabstand wird von jeder Person individuell wahrgenommen. Spätestens beim Überschreiten einer gewissen Distanz spüren fast alle Personen starke Körperreaktionen. Als *persönliche* Distanz kann für unseren Kulturkreis ein Abstand von 50 bis 120 cm angesehen werden (vgl. Hall 1968). Doch welche Distanz gilt für den ausländischen Studierenden? Hier spielen interkulturelle Aspekte eine wichtige und nicht zu unterschätzende Rolle. Ein sensibler Berater wird

sich herantastend verhalten und eher mit einem größeren Abstand beginnen als umgekehrt.

Auch auf körperlicher Ebene kann die personenzentrierte Grundbedingung der bedingungslosen Akzeptanz zu einer förderlichen Beratungssituation beitragen. Einem unruhigen Studenten kann durch räumliche Orientierung geholfen werden ruhiger zu werden, z. B. durch das Ausschauen eines *sicheren* Platzes im Raum. Zuwendung und Interesse können durch Eingehen auf Körperaspekte gezeigt werden. Durch kurzzeitige Übernahme der körperlichen Gesamtdynamik, z. B. durch Aufnahme einer unwillkürlichen Bewegung der Hand, oder des Sprechtempos, kann der Berater sich kurzzeitig auf den Studenten einpendeln und ihn dann leichter in eine förderliche bzw. fürs Üben notwendige Sprechspannung bringen. Generell ist ein zu schnelles Sprech- und Erklärungstempo des Beraters nicht sehr förderlich. Nicht selten stehen Studenten beim Üben unter Leistungsdruck und verspannen sich körperlich (z. B. Schultern hochziehen, Verkrampfung der Hände und Finger). Hier kann die Not mit dem Studenten zusammen ausgehalten werden, indem der Berater die Körperspannung kurzzeitig übernimmt, quasi einen Teil davon mitträgt, dann aber langsam die Spannung wiederreduziert und so den Studenten in eine gesündere Mittelspannung bringt (vgl. Kern 2015, 96). Ein solches Eingehen auf den Studenten erfordert natürlich sehr viel Erfahrung, und sollte nicht im Sinne einer Technik eingeübt werden. Im Allgemeinen genügt schon ein ehrliches Interesse, sich in die emotional-körperliche Situation des Studenten hineinzuversetzen. Dieses tiefere Einfühlungsvermögen erfordert eine gewisse Selbsterfahrung, die z. B. durch eine qualifizierte Weiterbildung in personenzentrierter Beratung erlangt werden kann. Es versteht sich von selbst, dass die Beratung in einem ruhigen Raum, bei ausgeschaltetem Telefon stattfinden sollte. Im Folgenden soll nun ein möglicher Ablauf einer solchen Ausspracheberatung dargestellt werden.

3 Ausspracheberatung in 10 Schritten

1. Begrüßung und Klima herstellen:

Den Studenten (vor der Tür) abholen und persönlich mit Handschlag begrüßen, in den Raum führen, Platz anbieten und *ankommen* lassen. Ein kleiner Smalltalk kann das Eis schnell brechen. Sehr hilfreich erweist sich die Frage, wie der Name des Studenten auszusprechen ist, was manchmal sehr erheitend sein kann und für den Studenten die Situation der Beratung für einen kurzen Moment umdreht und dazu führt, dass der Student aktiv ins Reden kommt. Ganz nebenbei kann der Berater das individuelle Anliegen des Studenten durch gezieltes, interessiertes Fragen (nicht Ausfragen) erkunden. Der Student soll sich wohlfühlen und entspannen können, um seine Bedürfnisse optimal schildern zu können.

Durch *Aktives Zuhören*, kann der Berater vor allem ein *emotionales* Verständnis für den Studenten aufbringen.

2. Erklärung des Beratungsablaufes

Das Wissen um die Rahmenbedingungen und Abläufe der Beratungsstunde geben dem Studenten Orientierung und Sicherheit.

3. Status-quo-Bestimmung/Anamnese

Die Eindrücke aus dem Kennenlernen werden nun durch die Tonaufnahme eines kurzen Textes (1 bis 2 Minuten), angelehnt an das sprachliche Grundniveau gemäß dem europäischen Referenzrahmen, abgerundet und präzisiert.

4. Phonetische Analyse durch den Studenten

Der Student wird gebeten, seine Höreindrücke aus der Aufnahme so präzise wie möglich zu beschreiben. Dadurch erhält der Berater wichtige Informationen, die das weitere Vorgehen erheblich erleichtern und die Beratung zielführender gestalten können. Der Berater erhält einen Eindruck von der Fähigkeit zum *Funktionellen Hören* (vgl. Aderhold 1993, 171), die bei den Studenten sehr unterschiedlich und in vielen Fällen eher wenig ausgeprägt ist. Dieses besondere Hören muss zumeist erst angebahnt und eingeübt

werden. Nicht selten erfährt man von Studenten mit stärker ausgeprägter Hörfähigkeit, dass sie über Erfahrungen aus Gesangs-, Theater- und/oder Musikunterricht verfügen, unabhängig von ihrer kulturellen Herkunft. Dass der Student als erster spricht, fördert seine aktive Mitgestaltung bzw. Mitverantwortung für den Beratungsprozess. Der Student ist ein wichtiger, wenn nicht der bedeutendere Teil des Teams, er weiß am besten, wie er lernt, und kennt seine Lernprobleme.

5. Ergänzung der Höreindrücke durch den Berater

Dem Studenten werden nun ein bis zwei auffällige phonetische Abweichungen mitgeteilt. Gleichwohl werden sämtliche Abweichungen vom Berater festgehalten. Alles mitzuteilen, was der erfahrene Phonetiker hört, ist für den beginnenden Übungsprozess nicht förderlich, da es den Lerner überfordern würde. Viel wichtiger ist das feinfühlig Entwickeln eines Hörbildes beim Studenten. Durch eine stetig wachsende funktionelle Hörfähigkeit wird der Lerner selbständig weitere Abweichungen erkennen und korrigieren können.

6. Gemeinsames Erstellen einer Prioritätenliste

Was für den Berater oberste Priorität hat, muss nicht dieselbe Wichtigkeit für den Studenten haben. Ein Beispiel: Eine tschechische Studentin spricht ein Zungen-R, das für den Berater nicht unbedingt an oberster Stelle steht, da die Studentin stärkere Probleme in der Qualitäts- und Quantitätsbestimmung der deutschen Vokale aufweist. Die Studentin fühlt sich aber durch dieses „tschechische R“ stigmatisiert und möchte das Reibe-R lernen.

Ein Abarbeiten aller phonetischen Abweichungen wird ohnehin aus zeitlichen und organisatorischen Gründen nicht erfolgen können und ist auch nicht notwendig. Der Student soll nach fünf Beratungssitzungen befähigt werden, erstmal eigenständig an seiner Aussprache weiterzuarbeiten. Pro Semester können die Studenten dann bis zu

fünf weitere Sitzungen in Anspruch nehmen. Neben der individuellen Ausspracheberatung haben die Studenten die Gelegenheit, an der Online-Beratung des Lehrgebietes Deutsch als Fremdsprache teilzunehmen. Für Fragen außerhalb der Beratung stehe ich auch per Mail zur Verfügung.

7. Training auf drei parallelen Ebenen

Auf kognitiver Ebene wird notwendiges Regelwissen erarbeitet, wann etwa ein R konsonantisch oder vokalisches realisiert wird.

Auf funktional-körperlicher Ebene, erfolgt das Erklären, Demonstrieren und Üben der korrekten Realisation eines Lautes (z. B. mittels Spiegel Erlernen der korrekten Zungenposition). Dem Prozess des Spürens, der körperlichen Wahrnehmung und Verankerung wird ausreichend Zeit eingeräumt. Das Deutsche hat, wie jede Sprache, eine eigene Artikulationsbasis, die vom Studenten neu erlernt werden muss (Zungenposition, Lippenformung, Zahnreihenabstand usw.), daher ist körperliches Spüren ein wesentliches Medium für innere Orientierung und Steuerung (vgl. Kern 2015, 21). Schließlich werden einfache Wörter und Sätze gesamtkörperlich und partnerorientiert geübt, im Sitzen, Stehen und in Bewegung, immer im Verhältnis zum Raum. Welche Kraft artikulatorisch für einen bestimmten Raum, für eine bestimmte Distanz aufgewendet werden muss, wird damit implizit mitgeübt.

Auf einer dritten, kommunikativen Ebene, werden situative und ggf. problematische Kommunikationssituationen besprochen und Lösungsansätze erarbeitet. Die kommunikativen Erfahrungen der Studenten mit Muttersprachlern belegen, dass es natürlich nicht nur um eine korrekte Aussprache geht, sondern in ebenso großem Maße um das Gefühl für den Einsatz der übrigen Akzente (melodisch, temporal, dynamisch) des Deutschen. Vielfach berichten Studenten davon, dass sie laut Rückmeldung von Muttersprachlern häufig zu langsam sprechen und allein schon aus diesem Grund die Kommunikation plötzlich abgebrochen wird, etwa beim Erfragen einer Auskunft auf der

Straße. Diese Erfahrungen sind manchmal sehr entmutigend. Hier können nur Empfehlungen gegeben werden, sich immer wieder in Kommunikation zu stürzen. Am Lehrgebiet Deutsch als Fremdsprache werden immer wieder Angebote zum kommunikativen Austausch (Studentenstammtische, Lesungen usw.) gemacht. Eine weitere Möglichkeit bietet das universitäre Studententheater, das mit ausländischen Studierenden jährlich eine Inszenierung erarbeitet. Auch für solche Belange sollte ein Ausspracheberater ein offenes Ohr haben und zuhören können. Ein weiteres Problem entsteht durch den bairischen Dialekt, der aus Unwissenheit gelegentlich als Richtlinie für die deutsche Aussprache genommen wird, besonders wenn der Student außerhalb der Stadt wohnt und auch arbeiten muss.

8. Arbeitsmaterialien und Literatur

Die Arbeitsmaterialien sind so zu wählen, wie sie der individuellen Kreativität des Beraters entsprechen. Alles, was hilft und in spielerischer, anregender und kommunikativer Weise den Lernprozess fördert, ist gut genug. „Richtig ist, was nützt“ (vgl. Aderhold 1993, 66).

Dasselbe trifft auf die Wahl der Übungsliteratur zu. Es gibt hervorragende Lehrwerke zur Phonetik für nicht Muttersprachler (Hirschfeld et al. 2013, Reinke 2012). Hier muss jeder Berater selber entscheiden, mit welchem Werk er am besten arbeiten kann. Der erfahrene Berater wird über kurz oder lang eigenes Übungsmaterial entwickeln.

9. Ausgewählte deutsche Lyrik und Prosa

Neben den klassischen Übungswerken zur Phonetik für nicht Muttersprachler, erweisen sich ausgewählte Lyrik und Prosa als hervorragender Fundus, um die deutsche Sprache in ihrem sinnlichen Wesensgehalt und Rhythmus zu erfassen. Die Studenten werden aufgefordert Texte mitzubringen (Literatur, Zeitungsberichte, wissenschaftliche Texte usw.).

Es ist auch darauf zu achten, dass dem Bereich Hörverstehen Rechnung getragen wird. Die individuelle Ausspracheberatung

soll sich sinnvoll und gleichberechtigt in den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht einordnen.

10. Lerntagebuch und Hausaufgaben

Gegen Ende der ersten Beratungssitzung erhält der Student die Empfehlung zur Führung eines Lerntagebuches. Das Tagebuch dient der Reflektion und Verankerung des Gelernten und ist sehr hilfreich bei längeren Beratungszeiträumen, nicht zuletzt erleichtert es auch dem Berater seine Arbeit. Ein Blick ins Tagebuch reicht, um sehr schnell an die letzte Stunde anknüpfen zu können. Es darf nicht vergessen werden, dass der Berater manchmal sehr viele Studenten zu beraten hat. Die Hausaufgaben sind ebenfalls nur Empfehlungen. Der Student soll selber entscheiden, was er wann üben möchte. Die Erfahrung zeigt, dass ein Student, immer dann, wenn ihm selbst die Entscheidung überlassen wird, diese auch verantwortlich wahrnimmt. Es ist unnötig, dass der Berater den Studenten motiviert oder die zu einer Veränderung notwendige Energie aufbringt. Die Motivation kommt auch nicht bewusst vom Studenten. „Die Motivation zum Lernen und Verändern entspringt der Selbstaktualisierungstendenz des Lebens selbst, der Tendenz des Organismus, sich in die vielen unterschiedlichen Kanäle potentieller Entfaltung zu ergießen, sofern diese als *bereichernd* erfahren werden.“ (vgl. Rogers 1961, 279).

Literatur

ADERHOLD, Egon: Sprecherziehung des Schauspielers. Grundlagen und Methoden. Henschel, Berlin, 1993.

HALL, E. T.: Proxemics. In: Current Methodology 19, 1968.

HIRSCHFELD, Ursula; REINKE, Kerstin; STOCK, Eberhard: Phonotheke intensiv. Aussprachetraining. Klett in Verbindung mit Langenscheidt, München, 2013.

KERN, Ernst: Personenzentrierte Körperpsychotherapie. Reinhardt, München 2015.

MEHLHORN, Grit: Ausspracheerwerb ausländischer Studierender: Vom Nutzen individueller Sprachlernberatung. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Narr. Tübingen, 2007a, S 187-205

REINKE, Kerstin: Phonetiktrainer A1-B1. Ausichten. Klett, Stuttgart, 2012.

ROGERS, Carl R.: Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Klett in Verbindung mit Cotta, Stuttgart, 1961.

ROGERS, Carl R.: Die nicht-direktive Beratung. Fischer, Frankfurt am Main, 1985.

ROGERS, Carl R.: Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. Fischer, Frankfurt am Main, 1983.

ROGERS, Carl R.: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Fischer, Frankfurt am Main, 1983.

ROGERS, Carl R.: Eine Theorie der Psychotherapie. Reinhardt, München, 2009.

WEINBERGER, Sabine: Klientenzentrierte Gesprächsführung. Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe. Beltz in Verbindung mit Juventa, Weinheim, Basel, 1980.

Zum Autor

Helmut Schwaiger M.A.

Dipl.-Sprechwissenschaftler

Arbeitsschwerpunkte:

Lehraufträge für Sprechkunst, angewandte Phonetik und Körperstimmtraining am Zentrum für Sprache und Kommunikation der Universität Regensburg.

Ausspracheberater am Institut für Sprachberatung Deutsch in Regensburg.

Weiteres unter: www.helmutschwaiger.de

E-Mail: info@helmutschwaiger.de

Afia-Ayélé Vissiennon

Entwicklung eines Bewertungsinstrumentes zur Beurteilung der Sprechwirkung von Redeauftritten von Führungspersonal in der Wirtschaft

1 Einleitung

Im Bereich der Unternehmenskommunikation sind Redeauftritte von Führungspersonal ein wichtiger Teil der Öffentlichkeitsarbeit. Spitzenmanager treten hier als „Gesicht der Firma“ auf. Entsprechend wichtig ist es, dass diese Auftritte beim Publikum gut ankommen. Deshalb ist es für die Sprechwissenschaft interessant, sich mit der Sprechwirkung solcher Redeleistungen auseinanderzusetzen und diese zu beurteilen. Außerdem sollte es auch nicht zuletzt im eigenen Interesse des Redners liegen, ein zuverlässiges, fundiertes Feedback zu erhalten, um die Qualität seines Auftretens zu sichern.

In der einschlägigen Literatur – wie z. B. in „Einführung in die Sprechwissenschaft“ (Bose et al. 2013), „Grundlagen der mündlichen Kommunikation“ (Wagner 2004) oder „Rhetorik und Kommunikation“ (Allhoff/Allhoff 2010) – findet man zahlreiche Bögen und Kataloge zur Analyse oder Beurteilung von Redeleistungen. Der Fokus variiert dabei. In einigen Fällen wird die nonverbale Gestaltung der Rede gesondert betrachtet, mal wird sie vollkommen außen vor gelassen. In anderen Bögen liegt das besondere Augenmerk auf der tiefenstrukturellen Gestaltung des Vortrags oder den paraverbalen Mitteln. Den meisten gemein sind freie Spalten und Leerräume für eine verbale Einschätzung der Leistung. Wenige Bögen dienen ausdrücklich der Beurteilung und bieten

beispielsweise Notenskalen zur Orientierung. Viele geben eher eine Struktur zum Zweck einer Analyse vor, jedoch weniger mit dem Ziel einer Bewertung. Die meisten dieser Beurteilungs- und Analyseinstrumente dienen in erster Linie einem didaktischen Zweck: Sie sind Feedbackinstrumente. Gutes Feedback ist für die persönliche Weiterentwicklung und Ausbildung kommunikativer Kompetenzen unersetzlich und eine Benotung oder Punktvergabe zu diesem Zweck absolut unzureichend. Verlässt man jedoch den didaktischen Bereich und begibt sich auf die Suche nach einem Bewertungsinstrument, das eine Beurteilung der Gestaltung von Redeauftritten anhand operationalisierbarer Kriterien, klar definierter Kategorien und mit quantitativen Ergebnissen ermöglicht, engt sich die Auswahl sehr ein. Deshalb wurde im Laufe des letzten Jahres ein Beurteilungsbogen zur Sprechwirkung entwickelt, der diesen Ansprüchen gerecht wird.

Im Rahmen einer Bachelor-Abschlussarbeit im Sommer 2015 sollte eine Projektidee aus dem Jahr 2013 aufgegriffen werden, deren Ziel es war, die Wirkung von Redeauftritten deutscher Spitzenmanager in ihrer Gesamtheit zu analysieren und zu bewerten. Sowohl auditive und visuelle, als auch inhaltliche Eindrücke sollten in ein Ranking einfließen, dessen Sieger den Award „Bester Vorstandsauftritt“ erhalten sollte. Innerhalb dieses Projekts haben Masterstudie-

rende der Sprechwissenschaft ein Videokorpus mit Mitschnitten von Redeauftritten anhand wissenschaftlicher Kriterien beurteilt. In Fortführung des Projekts wurde im Rahmen einer weiteren Bachelor-Abschlussarbeit das Videokorpus „Redeauftritte von Führungspersonen in der Wirtschaft“ erstellt. Der Bewertungsbogen ist auf die Beurteilung der Sprechwirkung der in diesem Korpus enthaltenen Redemitschnitte ausgelegt.

Die Arbeit an dem Bogen umfasste im Groben folgende Schritte: die Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen, die die Basis zur Erstellung des Bewertungsinstruments darstellen, die Analyse von acht bereits bestehenden Beurteilungs- bzw. Analyseinstrumenten sowie die Erstellung und Evaluation eines eigenen Bogenentwurfs.

Im Folgenden soll knapp auf die theoretischen Grundlagen, den Bewertungsbogenvergleich und die Gestaltung des Bogens eingegangen werden. Es handelt sich dabei um den derzeit aktuellen Entwurf, der als Arbeitsstand der in den letzten Semestern weitergeführten Auseinandersetzung mit dem Thema gilt.

2 Theoretische Grundlagen zur Auswahl der Kriterien

In seinen theoretischen Ausführungen zur Sprechwissenschaft erklärt Stock (1991) das Entstehen von Wirkungen als Ergebnisse des Rezeptionsprozesses. Zusammengefasst basiert der Prozess der Sprachrezeption auf drei Elementen: auf der Wahrnehmung der Sprache, die der verbalen bzw. inhaltlichen Ebene entspricht; auf der Wahrnehmung des Sprachausdrucks, innerhalb derer einerseits paraverbale und andererseits gestisch-mimische Mittel erfasst werden, sowie der Wahrnehmung der Sprecherpersönlichkeit, die zusätzlich zu den Aspekten der ersten beiden Elemente auch Informationen, die aus der nonverbalen Ebene im weitesten Sinne (Proxemik, Haltung, aber auch Kleidung, Geruch etc.)

gezogen werden können, einschließt (vgl. Stock 1991, 31 ff.).

Aus der bloßen Grundstruktur dieses Modells lassen sich zwei Erkenntnisse ziehen, die für die Erstellung des Bewertungsbogens von basaler Bedeutung sind: Zum einen ist der Rezeptionsprozess in seiner Gesamtheit ein stark subjektiver Vorgang. Gerade die Wahrnehmung der Sprecherpersönlichkeit ist ein komplexes Phänomen und kann daher nicht anhand oberflächlicher Beobachtungen vollends erschlossen werden, sondern muss mit Hilfe von Erschließungsprozessen u. a. anhand eines individuellen Weltbilds, eines „internen Wertsystems (z. B. Präferenzen und Bevorzugungen) und eines Systems von Theorien und Schemata“ (ebd. 35) ergänzt werden. Für den Bewertungsbogen ergibt sich aus dieser Erkenntnis die Notwendigkeit wissenschaftlicher Beurteilungskriterien, um die Objektivität der Untersuchung zu gewährleisten (vgl. ebd.).

Zum anderen kann aus den verschiedenen Ebenen der Rezeption darauf geschlossen werden, welche Kategorien für die Bewertung von Belang sind. Im weiteren Verlauf müssen diese nun klar voneinander abgegrenzt und definiert werden.

Analog dem Modell der Sprachrezeption lässt sich die Gestaltung einer Rede für die Beurteilung in eine verbale, eine paraverbale und eine nonverbale Ebene untergliedern (vgl. ebd.). Unter der verbalen Ebene versteht man dabei die „sprachliche Äußerungsebene“ (Bose et al. 2012, 16) an sich und bezieht sich somit konkret auf verbale Gestaltungsmittel wie Wortwahl, Satzbau und die Verwendung von Stilmitteln. Die etwas komplexere paraverbale Ebene entspricht der „sprecherischen Präsentation“ der Rede (ebd.). Diese Ebene beinhaltet die lautlichen Eigenschaften des Vortrags, wie suprasegmentale bzw. prosodische Merkmale und den Sprachausdruck. Darunter zählen melodische (z. B. Stimmlage, Melodieverlauf, Stimmklang), dynamische (z. B. Lautstärke bzw. Lautheit, dynamische Ak-

zentuierung), temporale (z. B. Sprechtempo, Agogik, Pausen) und artikulatorische Merkmale (z. B. Artikulationspräzision, Lautungsstufe) (vgl. Glück 2005, 293 ff.). Die nonverbale Ebene wiederum besteht aus Signalen, die entweder anstelle von oder ergänzend zu sprachlichen Äußerungen zum Zweck der Kommunikation ausgesendet werden, wie Mimik, Gestik, Augenkommunikation, Körperhaltung und -bewegung sowie Proxemik (vgl. Glück 2005, 445). Lauter im Metzler-Lexikon Sprache und auch von Heilmann (2011) verwendeten Einteilung der nonverbalen Mittel zählen auch Faktoren wie Kleidung, Accessoires oder Parfum zu den Mitteln der nonverbalen Kommunikation im weiteren Sinne (vgl. ebd. und Heilmann 2011, 10). Zusätzlich zu diesen hör- bzw. sichtbaren Oberflächenerscheinungen müssen auch inhaltliche und strukturelle Aspekte einer Rede, wie Aufbau und Argumentationsstruktur, bei der Beurteilung in Betracht gezogen werden.

Ein weiteres wichtiges Kriterium zur Beurteilung einer Rede, das sich aus der Kommunikationssituation ergibt, ist der Bezug des Redners zu seiner Zuhörerschaft. Dabei handelt es sich um ein umfassendes Kriterium, das die Abstimmung sowohl der verbalen, para- und nonverbalen als auch der inhaltlichen Gestaltung der Rede auf das Publikum betrifft. Der Publikumsbezug kann geschaffen werden, indem der Redner versucht, die Perspektive des Publikums zu übernehmen und sich an Vorwissen, Bedürfnissen und Interessenschwerpunkten seiner Zuhörerschaft orientiert.

3 Ansprüche an den Bogen

Da der zu erstellende Beurteilungsbogen einem konkreten Zweck zugeordnet war, musste zunächst geklärt werden, welchen Ansprüchen er gerecht werden musste. Dazu konnten vier zentrale Punkte herausgearbeitet werden, von denen zwei für die Beurteilung von Redeleistungen im Allgemeinen von Bedeutung sind und zwei sich konkret auf das zugrundeliegende Projekt beziehen.

Anhand des oben erläuterten Modells der Sprachrezeption ließ sich eine erste Besonderheit erklären, die für das Ziel der Arbeit von Bedeutung war: die Subjektivität und Selektivität der Wahrnehmung. Es kann davon ausgegangen werden, dass jede kommunikative Handlung von einer Vielfalt an Einflüssen bestimmt und beeinflusst wird. Diese können innere Faktoren, wie z. B. Erfahrung, Erwartung oder momentane Stimmung, oder äußere, d. h. physisch reale Faktoren sein. Jeder Teilprozess der Rezeption einer Äußerung – von der bloßen Wahrnehmung der akustischen Signale bis zu möglichen Schlussfolgerungen für eine anschließende Handlung – unterliegt der Subjektivität (vgl. Stock 1991, 36 f.). So kann es auch passieren, dass beispielsweise stimmliche Merkmale eines Redners als unwichtig erachtet werden und der Rezipient sie entsprechend „überhört“, d. h. dass diese seine subjektiven WahrnehmungsfILTER gar nicht erst passieren und folglich auch nicht weiter verarbeitet oder interpretiert werden. Die Bewertung eines Redeauftritts sollte durch die Subjektivität und die Selektivität als Eigenschaften der menschlichen Wahrnehmung so wenig wie möglich beeinflusst werden. Deshalb ist eine grundlegende Aufgabe eines Bewertungsbogens, den Bewertenden dazu zu dienen, die Beobachtung zu strukturieren und ihre Aufmerksamkeit auf die für die Beurteilung relevanten Aspekte der Rede zu fokussieren. (vgl. ebd.)

Ein weiterer Anspruch, der an den Bewertungsbogen gestellt werden muss, ist die Erfüllung der drei Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität, um die Qualität der Beurteilungen zu gewährleisten. Dazu müssen die anhand des Bogens beurteilten Kriterien wissenschaftlich fundiert und eindeutig definiert sein, um subjektive und situative Einflüsse auf die Bewertung zu minimieren. Außerdem sollten die Kategorien des Fragebogens erschöpfend auf alle Sprechungskriterien eingehen, ohne dabei irrelevante, ablenkende Kriterien aufzuwerfen (vgl. Kirk 2004, 40 f.; Häder 2015, 104 ff.). Es empfiehlt sich außerdem die Bewertung

durch eine im Vorhinein bezüglich der Kriterien und Normen geeichte Gruppe durchführen zu lassen.

Ein weiterer Anspruch an den Bewertungsbogen ergab sich aus der Beschaffenheit des zu beurteilenden Korpus „Redeauftritte von Führungspersonen in der Wirtschaft“. Dieses wurde von Paul Wolff (2015) im Rahmen einer Bachelor-Abschlussarbeit erstellt und enthält 62 Redemitschnitte, die damals auf dem Online-Videoportal YouTube veröffentlicht waren. Die Redner sind ausschließlich Vorstandsvorsitzende der 25 umsatzstärksten Unternehmen Deutschlands des Jahres 2013. Die Anlässe hingegen sind vielfältig, darunter Pressekonferenzen, Produktvorstellungen, Vorträge und Jubiläen. Bei der Analyse des Korpus fielen insbesondere situative und technische Besonderheiten der Reden auf, deren Beurteilung mit in die Konzeption des Bewertungsbogens einfließen musste. Dazu zählte zum einen, dass ein Großteil der Reden mit Hilfe technischer Mittel wie z. B. Präsentationen und Lichteffekte sowie teilweise theatraler Mittel, unter anderem in Form von tänzerischen Showeinlagen, stark inszeniert ist. Zum anderen sind einige der Reden davon beeinflusst, wie die Redner mit Stichwortkonzept bzw. Manuskript oder auch mit technischem Equipment, wie Mikrofon oder Kameras umgehen. Der Grad der Inszenierung variiert zwar innerhalb des Korpus und ist nicht bei allen Mitschnitten von Bedeutung, trotzdem handelt es sich in vielen Videos um ein entscheidendes Element der Gestaltung, welches zusätzlich mit in die Bewertung einfließen sollte.

Ein letzter und entscheidender Anspruch an den Bewertungsbogen war, dass er für die Erstellung des Rankings quantitative Beurteilungsergebnisse ermöglichen musste.

4 Analyse und Vergleich bestehender Bewertungsinstrumente

Vor der Erstellung des ersten Bogenentwurfs wurden acht verschiedene, bereits bestehende Beurteilungs- und Analyseinstrumente und Kriterienkataloge analysiert und verglichen. Diese wurden sowohl aus veröffentlichter Literatur als auch aus unveröffentlichten Seminarmaterialien zusammengetragen. Der Fokus der Analyse lag, wie auch bei der späteren Erstellung des Bogens, neben der formalen Gestaltung insbesondere auf der Kategorieneinteilung, die in Form einer dreiseitigen Tabelle detailliert verglichen wurde. Es wurde auch geprüft, inwieweit diese Instrumente bereits den Ansprüchen genügten, die an den im Rahmen der Abschlussarbeit zu erstellenden Bogen gestellt wurden. Für die Analyse wurden folgende Bewertungs- bzw. Analyseinstrumente ausgewählt:

- Geißner, Hellmut/Gutenberg, Norbert: „Kategorien des individuellen Wirkungsstils“ (unveröffentlichtes Seminar material Norbert Gutenbergs; entnommen aus Bose et al. 2013, 110 f.)
- Pabst-Weinschenk, Marita und Wachtel, Stefan: „Kriterien der Hörverständlichkeit“ (Pabst-Weinschenk/Wachtel 2011, 95 f.)
- Wagner, Roland: „Kriterien zur Beurteilung von Sprech- und Redeleistungen“ (Wagner 2004, 40 ff.)
- Allhoff, Dieter-W./Allhoff, Waltraud: „Beobachtungsbogen Körpersprache“ (Allhoff/Allhoff 2010, 56)
- Unger, Angela: Seminar material „Bewertungskategorien“ (unveröffentlichtes Seminar material, 2014)
- Wachtel, Stefan: Kriterien „Award bester Vorstandsauftritt“ (unveröffentlichter Entwurf, 2013)
- Meyer, Dirk: Seminar material "Bewertungsbogen" (unveröffentlichtes Seminar material, Jahr unbekannt)

- Grießbach, Thomas: „Beurteilungskriterien für die vorbereitete Überzeugungsrede“ (unveröffentlichtes Seminarmaterial, Jahr unbekannt; basierend auf dem systematischen Beschreibungsinventar, das Grießbach/Lepschy (2015) beschreiben; vgl. 36)

Die Auswahl der acht analysierten Bewertungsbögen bzw. Kriterienkataloge zur Beurteilung von Sprech- und Redeleistungen stellt sicherlich nur einen Ausschnitt der gesamten Bandbreite an bestehenden Bewertungsinstrumenten dar. Trotzdem zeigte der Vergleich bereits vielfältige Varianten bzgl. Struktur, Formulierung, Fokus der Kriterien und Layout auf. Die Ergebnisse dieser Analyse haben die Gestaltung des Bogens maßgeblich beeinflusst.

Bereits in der Makrostruktur – in der Einteilung der verschiedenen Kriterien in Kategorien – unterscheiden sich die Bögen teilweise grundlegend. Während beispielsweise bei Pabst-Weinschenk (2011) und in dem Bewertungsbogen aus den Unterlagen Meyers die Kategoriengliederung und -formulierung *Denkstil*, *Sprechstil*, *Sprachstil* und *Schauform* beinahe vollständig aus den „Kategorien des individuellen Wirkungsstils“ nach Geißner übernommen wurden (Pabst-Weinschenk bewertet die *Schauform* nicht), finden sich in anderen Bögen vollkommen andere Ansätze: so z. B. eine grobe Aufgliederung in linguistische Kategorien wie *verbale* und *nonverbale Kriterien* (s. Wagner 2004) oder funktionell in rhetorische *Oberflächen-* und *Tiefenstruktur* (vgl. Grießbach 2015, 35). Außerdem wird mehrfach die Kategorisierung entsprechend der Wahrnehmungsebene verwendet: *auditiver* und *visueller Eindruck* (siehe Allhoff/Allhoff 2010), *sichtbare* und *hörbare nonverbale Kriterien* (Wagner 2004) oder *Akustik* und *Optik* (Grießbach). Die Einteilung der Kategorien ist also je nach Bogen verschieden und die Auswahl unterschiedlich umfassend. Allerdings finden sich auch innerhalb der Bögen häufig Überschneidungen, teilweise durch unkonkrete Aufschlüsselung der Kategorien, teilweise durch unklare Formulierung

von Kategorien oder Kriterien. So z. B. die „Kriterien der Hörverständlichkeit“ von Pabst-Weinschenk und Wachtel, in denen die Kriterien Stringenz und Zielgerichtetheit in der Kategorie *Denkstil* auch mit Hilfe der Erläuterungen nicht klar voneinander abgrenzbar sind. So ist an vielen Stellen nicht eindeutig definiert, was in der jeweiligen Kategorie bewertet werden soll.

Weitere Unterschiede finden sich in Umfang und Form der Erläuterungen der Kategorien. Es werden dazu beispielsweise Beschreibungen, Erklärungen, Normen, Beispiele oder Extreme für einzelne Kategorien bzw. Kriterien angeführt. Zwei konträre Beispiele dafür sind einerseits der „Beobachtungsbogen Körpersprache“ nach Allhoff/Allhoff (2010), der vollkommen auf Erläuterungen verzichtet, und auf der anderen Seite die „Kriterien zur Beurteilung von Sprech- und Redeleistungen“ nach Wagner (2004), die wiederum ausgiebig durch mehrere, teilweise sehr assoziative Beispiele veranschaulicht sind. Es ist auffällig, dass viele der Erläuterungen zu den einzelnen Kategorien und Kriterien in einigen Bögen unklar formuliert und auch in ihrer Form nicht immer konsistent sind. So erklärt Wagner beispielsweise einige Kategorien mit entsprechenden Normen (z. B. „logischer Aufbau“ der Rede oder „normgerechte Artikulation“, ebd. 40 ff.). Andere hingegen erläutert er anhand von Beispielen, die Extreme bzw. Abweichungen von der Norm darstellen (z. B. „zu kurz oder zu lang“, „zu schnell oder zu langsam gesprochen“, ebd.).

Die Verfasser einiger Bewertungsbögen haben in der Konzipierung offenbar bestimmte Schwerpunkte gesetzt. Diese gehen beispielsweise bei den „Kriterien zur Hörverständlichkeit“ nach Pabst-Weinschenk und Wachtel (2011) oder dem „Beobachtungsbogen Körpersprache“ nach Allhoff/Allhoff (2010) bereits aus dem Titel hervor. Der Bogen nach Grießbach wiederum setzt den Fokus offenbar auf inhaltlich-strukturelle Aspekte der Redegestaltung. Die Kategorie *Rhetorische Tiefenstruktur* trägt hier einen großen Anteil der Wertung. Die Kriterien

nach Wachtel (2013) lassen besonders viel Raum für die Bewertung der durch die Rede erzeugten Wirkung. Hier werden Kategorien wie *Staging/Inszenierung*, *Attraktivität/Einstieg*, *Originalität*, *Anschluss an das Publikum* und *pathos* verwendet.

Der Großteil der Bögen bzw. Kataloge sieht eine Beurteilung in Form einer verbalen Einschätzung vor. Dadurch stehen die drei Bögen nach Unger, Wachtel und Gießbach hervor, weil innerhalb dieser Analyseinstrumente Vorgaben zur Bewertung in Form einer Punktzahl oder Zensur gegeben sind.

Die vorgestellten Bewertungsbögen unterscheiden sich in Form, Umfang, Struktur und Fokus in vielfältiger Weise. Es hätte jedoch keines der vorgestellten Beispiele ohne Einschränkung oder Veränderung zur Bewertung des Korpus „Redeauftritte von Führungspersonen in der Wirtschaft“ übernommen werden können, da keiner alle oben erläuterten Ansprüche erfüllte. Insbesondere fehlte es meist an klar definierten und fundierten Kategorien und an nutzbaren Bewertungsvorgaben.

5 Gestaltung des *Bewertungsbogens zur Beurteilung der Sprechwirkung von Redeauftritten in der Wirtschaft*

Im Folgenden soll die Gestaltung des *Bewertungsbogens zur Beurteilung der Sprechwirkung in der Wirtschaft* in der derzeit aktuellen Version erläutert werden. Nach Abgabe der Abschlussarbeit wurde der Bogen nochmals erprobt, evaluiert und verändert. Die hier vorgestellte Version ist als derzeitiger Arbeitsstand zu sehen und befindet sich noch im Erprobungsprozess.

Für die Erstellung des Bogens war es zunächst notwendig, sich seinen Verwendungszweck ins Gedächtnis zu rufen. Das bedeutet: Wer genau soll den Bogen zu welchem konkreten Zweck verwenden? Ziel war es, einen Bewertungsbogen zu erstellen, der von Experten aus dem Bereich der Sprechwissenschaft und verwandter Fächer

angewendet werden soll, um die im Korpus „Redeauftritte von Führungspersonen in der Wirtschaft“ zusammengestellten Redeauftritte im Rahmen eines Rankings zu bewerten. Diese beiden Aspekte – die Besonderheit des Expertenbewertungsbogens einerseits und die Form des Rankings zur Beurteilung andererseits – beeinflussten die Entwicklung des Bogens maßgeblich. Zum einen dadurch, dass ein gewisses fachliches Wissen bezüglich der Gestaltungsmittel einer Rede bei den Bewertenden vorausgesetzt werden konnte. Bei der Erstellung des Bogens konnte also auf umfangreiche Erläuterungen verzichtet werden. Ziel war es, den Bogen so redundanzarm und übersichtlich wie möglich zu gestalten. Dazu zählte auch die Bündelung der Kriterien zu Bewertungskategorien, die eine schnelle Bearbeitung gewährleistet. Zum anderen sind zur Erstellung eines Rankings quantitative Beurteilungsergebnisse notwendig, sodass der Bogen eine kriteriale Bezugsnorm enthalten musste.

Zur Kategorisierung der sprachlichen Mittel im Allgemeinen soll, anders als in den zuvor analysierten Bewertungsinstrumenten, auf eine linguistische Einteilung in verbale und paraverbale Mittel zurückgegriffen werden, um die konkret sprachliche Gestaltung, die *verbalen Mittel* (wie Wortwahl, Satzbau und Stilmittel) getrennt von prosodischen Merkmalen, d. h. den *paraverbalen Mitteln*, beurteilen zu können. Die Kategorie *Nonverbale Mittel* umfasst neben Gestik, Mimik, Augenkommunikation, Haltung und Bewegung auch das proxemische Verhalten des Redners. Besondere Auffälligkeiten, wie z. B. die Kleidung oder der Umgang mit Mikrofon oder Stichwortkonzept in der Hand, die die nonverbale Kommunikation im weitesten Sinn betreffen, können hier auch mit in die Bewertung einfließen. In einer gesonderten Kategorie soll die gestalterische *Inszenierung* mit Hilfe technischer und theatraler Mittel, wie beispielsweise Lichteffekte, Präsentationen und Choreographien bewertet werden.

Inhaltliche bzw. strukturelle Aspekte der Rede sollen im Rahmen zweier Kategorien erfasst werden. Innerhalb der ersten Kategorie *Struktur* wird der Redeaufbau bewertet, wohingegen die zweite die Schlüssigkeit der *Argumentation* beurteilt. Inhaltliche Aspekte fließen anteilig auch in eine eher übergreifende Kategorie ein, in der der *Publikumsbezug* beurteilt wird. Neben inhaltlichen Aspekten des Publikumsbezugs (z. B. die Frage der Perspektivenübernahme bei der Wahl des Themas und der Einleitungsgestaltung) zählt darunter auch die Abstimmung der verbalen und paraverbalen Gestaltung der Rede an die Zuhörerschaft. Gleiches gilt für die Anpassung der nonverbalen Ebene, beispielsweise in Form von Blickkontakt und einer körperlichen Hinwendung zum Publikum.

In der Kategorie *Sprechrollenumsetzung* wird ein weiteres übergreifendes Phänomen beurteilt. Wie glaubwürdig ein Redner in der Ausfüllung der Sprechrolle, die er dem Publikum gegenüber einnimmt, wirkt, hängt sowohl von der sprecherischen, sprachlichen und nonverbalen Gestaltung der Rede, als auch von inhaltlichen Aspekten, wie Struktur und der Plausibilität der Argumentation ab. Für die Bewertung der Sprechrollenumsetzung sind für die Bewertenden Informationen zu Faktoren wichtig, die beispielsweise Hinweise darauf geben, welche Funktion der Redner im Unternehmen innehat, zu welchem Anlass gesprochen wird und in welchem Verhältnis Publikum und Redner zueinanderstehen.

Am Ende des Bogens ist außerdem eine Zeile zur *Gesamteinschätzung* (positiv ↔ negativ) der Rede eingefügt. Es hat sich im Laufe der Erprobungen herausgestellt, dass der Großteil der Tester sich eine solche Kategorie ausdrücklich wünschte. Die in der *Gesamteinschätzung* vergebene Punktzahl fließt jedoch nicht in die Verrechnung der restlichen Kategorien ein. Diese Kategorie bietet eher die Möglichkeit, die durchschnittliche Punktzahl der acht anderen Kategorien als Ergebnis der Bewertung zu notieren

oder Notizen zur eigenen Orientierung zu vermerken.

Die Reihenfolge der Kategorien auf dem Bogen ist so gewählt, dass die Bearbeitung des Bogens möglichst erleichtert wird. Dabei stehen oberflächlichere bzw. schnell beurteilbare Kategorien, wie verbale, paraverbale und nonverbale Mittel im oberen Bereich. Komplexere Kriterien und solche, die erst im Verlauf oder am Ende der Rede beurteilt werden können, sind in der Tabelle weiter unten angeordnet.

Als Bewertungsvorgabe bot sich die Methode des Polaritätsprofils an. Dabei handelt es sich um eine bipolare Skala, an deren Enden je ein Adjektiv vorgegeben ist. Diese beiden Adjektive sind antonym zueinander. In der Mitte der Skala befindet sich der Nullwert. Bei der Beurteilung wird der entsprechende Wert an der Skala eingekreist. Der Vorteil dieser Methode ist die einfache und sehr intuitive Handhabung, durch die optische Gegenüberstellung der Extreme (Hofstätter 1993, 89). Jeder einzelnen Kategorie wurden ein oder zwei siebenstufige Polaritätsprofile zugeordnet. Eine Extraspalte bietet Platz für eventuelle verbale Einschätzungen und Anmerkungen. Diese sind zum einen als Stütze für die Bewertenden notwendig. Zum anderen können kurze verbale Beurteilungen im Rahmen einer Veröffentlichung des Rankings benötigt werden, da auch eine Einstufung nach Punktzahl beispielsweise in einer Zeitschrift wahrscheinlich nicht völlig kommentarlos veröffentlicht wird.

Bei der Auswahl der Bewertungsnormen wurde auf zwei zentrale Ansprüche besonderer Wert gelegt: auf die Angemessenheit und die Verständlichkeit der Rede. Im Historischen Wörterbuch der Rhetorik (Ueding 1992) wird Aristoteles' Definition der Ange-

(Fortsetzung auf der übernächsten Seite)

Bewertungsbogen zur Beurteilung der Sprechwirkung von Redeleistungen in der Wirtschaft¹

Bewertet durch:

Datum:

Video:

Redner:

Kriterien	Bewertung							Verbale Einschätzung und Anmerkungen
Paraverbale Mittel Akzentuierung, Pausen, Tempo, Stimme, Lautheit, Artikulation	-3	-2	-1	0	1	2	3	unangemessen ↔ angemessen
	-3	-2	-1	0	1	2	3	unverständlich ↔ verständlich
Verbale Mittel Wortwahl, Satzbau, Stilmittel	-3	-2	-1	0	1	2	3	unangemessen ↔ angemessen
	-3	-2	-1	0	1	2	3	unverständlich ↔ verständlich
Nonverbale Mittel Mimik, Gestik, Proxemik, Augenkommunikation, Körperhaltung, -bewegung,	-3	-2	-1	0	1	2	3	unangemessen ↔ angemessen
Sprechrollen-umsetzung	-3	-2	-1	0	1	2	3	unglaubwürdig ↔ glaubwürdig
Inszenierung Mit Hilfe technischer und theatraler Mittel	-3	-2	-1	0	1	2	3	unangemessen ↔ angemessen
Publikumsbezug Ansprechhaltung, Perspektivenübernahme, Abstimmung von Inhalt und Gestaltung auf Zuhörerschaft	-3	-2	-1	0	1	2	3	nicht publikumsorientiert ↔ publikumsorientiert
Argumentation	-3	-2	-1	0	1	2	3	unplausibel ↔ plausibel
Struktur	-3	-2	-1	0	1	2	3	Nicht schlüssig ↔ schlüssig
Gesamteinschätzung	-3	-2	-1	0	1	2	3	negativ ↔ positiv

¹ Der Bewertungsbogen wurde an das sprechen-Format angepasst und weicht deshalb vom DIN-A4-Original ab. Die ursprüngliche Version kann als pdf-Datei beim Herausgeber per Mail angefordert werden.

(Fortsetzung von der vorletzten Seite)

messenheit als das richtige Verhältnis des Redeverhaltens zum Sachverhalt paraphrasiert (vgl. ebd. 580). Ebenda steht ergänzend dazu: „Durch seine Relativität erscheint das Angemessene weniger fest umrissen als das Gute und Schöne.“ (ebd.). Zur Bewertung der Angemessenheit der Kriterien müssen also notwendigerweise die situativen Aspekte, in welche die Rede eingebettet ist, betrachtet werden (z. B. Publikum, Raum, Anlass, Zeitpunkt und Ort). Die Beurteilung der Angemessenheit ist besonders für die Kategorien *verbale Mittel*, *para- und nonverbale Mittel* und *Inszenierung* von Bedeutung und wird bei diesen auch explizit als Bewertungsnorm eingesetzt. Die Verständlichkeit ist im „Historischen Wörterbuch der Rhetorik“ (Ueding 1992) für Texte wie folgt definiert: „Als verständlich gilt ein Text, wenn wir die Informationen mühelos und leicht aufnehmen und verarbeiten können.“ (ebd. 1094). Diese Definition lässt sich für die Beurteilung der verbalen Mittel einer Rede übernehmen. Für den Zweck der Beurteilung der gesamten Redeleistung muss sie um die „akustische Verständlichkeit“ (ebd. 1093) auf Ebene der paraverbalen Gestaltung ergänzt werden.

6 Diskussion

Im Laufe der Auseinandersetzung mit Theorie und Korpus sowie der Erstellung des *Bewertungsbogens zur Beurteilung der Sprechwirkungen von Redeauftritten von Führungspersonal in der Wirtschaft* haben sich an einigen Stellen Schwierigkeiten ergeben. Einige Punkte müssen noch weiter diskutiert und untersucht werden, manche werden sich für die spezielle Fragestellung der Arbeit nicht abschließend klären lassen.

Einer dieser ungeklärten Punkte ist die Frage, inwieweit die Angemessenheit der Rede überhaupt anhand eines Videos beurteilbar ist. Da die situativen Bedingungen der Rede wie z. B. Größe und Akustik des Raums oder die Zusammensetzung des

Publikums nur eingeschränkt nachvollziehbar sind, kann zwangsläufig auch die Angemessenheit der sprachlichen und nonverbalen Mittel sowie der Inszenierung nur eingeschränkt beurteilt werden. Für den Publikumsbezug gilt Ähnliches, da auch dieser aus zwei Gründen nur bedingt beurteilbar ist: Zum einen ist der Bewertende nicht Teil der Live-Zuhörerschaft, zum anderen ist das Publikum in den Videomitschnitten häufig nicht oder nicht ausreichend zu sehen. Diese Einschränkungen werden sich allerdings auch bei intensiverer Auseinandersetzung mit dem Korpus nicht eliminieren lassen, da sich die gesamte Komplexität der Redesituation anhand eines Videos nicht nachempfinden lässt.

Aus pragmatischer Sicht ist ein Sprechakt erfolgreich, wenn die Intention des Redners mit der von ihm erzeugten Wirkung auf den Rezipienten übereinstimmt – das bedeutet, wenn der Rezipient in seinem Handeln, Glauben, Wissen oder Fühlen in der Art und Weise beeinflusst wird, die der Redner beabsichtigt hat (vgl. Krebs 1993, 46). Dieser Aspekt ist für die Art von Reden, die im Korpus „Redeauftritte von Führungspersonen in der Wirtschaft“ zusammengetragen sind, von besonderer Bedeutung, da diese Redeauftritte nicht ausschließlich der Information dienen. Sie werden außerdem zum Zweck der Überzeugung beispielsweise potentieller oder bereits bestehender Kunden und Geldgeber vom Unternehmen, Produkten, geplanten Projekten oder bisherigen Erfolgen genutzt. Spannend wäre an dieser Stelle zu überprüfen, ob bzw. inwieweit die Intention des Redners und seine Wirkung auf das Publikum kongruieren, und die Gestaltung der Rede bezüglich der Gründe für mögliche Differenzen zu analysieren. Für den Zweck der Beurteilung von Redeleistungen bleibt in diesem Zusammenhang zu klären, in welchem Rahmen das Ziel einer Rede und dessen Erreichen mit in die Bewertung einfließen kann.

Ein anderer nicht abschließend bearbeiteter Aspekt, der jedoch für die Expertenbeurteilung von speziell zielgruppenorientierten

Reden von großer Bedeutung ist, ist die Frage, inwiefern die Expertensicht der Zielgruppensicht entspricht und ob eventuelle Differenzen den Nutzen der Beurteilung einschränken könnten. Von besonderer Relevanz ist diese Frage im Rahmen des Projekts, da es sich hier bei den Bewertenden in der Regel nicht um Mitglieder der eigentlichen Zielgruppe der Rede, wie z. B. Kunden, Aktionäre oder Pressevertreter, handelt. Geplant ist dazu, den Bewertenden im Rahmen einer nächsten Erprobung zusätzliche Informationen zu situativen Faktoren der Rede, insbesondere zu Anlass und Publikum zur Verfügung zu stellen.

Im Rahmen der ersten praktischen Erprobungen hat sich gezeigt, dass viele der Befragten die grobe Kategorieneinteilung als die Bewertung erschwerend empfanden. Tatsächlich werden derzeit in der sprechwissenschaftlichen Didaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg vor allem die „Kriterien des individuellen Wirkungsstils“ nach Geißner/Gutenberg mit dem Primärzweck des Feedbacks zur Redebeurteilung eingesetzt. Die meisten Studierenden, also hier auch die Befragten, sind daher mit der dort verwendeten feineren Kriteriengliederung vertraut, die eine kleinschrittigere und somit auch einfachere Bearbeitung ermöglicht. Als Gegensatz dazu könnte eine Einbindung des Bewertungsbogens in die sprechwissenschaftliche Didaktik mit dem Hauptziel der umfassenden Bewertung anhand wissenschaftlich klar umrissener Kriterien von Redeleistungen sicher interessant sein.

Seit dem Abschluss der Bachelorarbeit wurde noch weiterführend mit und am *Bewertungsbogen zur Beurteilung der Sprechwirkung von Redeauftritten in der Wirtschaft* gearbeitet. Im Rahmen des Seminars „Redeanalyse“ wurde er weiter erprobt und evaluiert. In Form einer Studienleistung wird derzeit eine Pilotstudie zur Diskrepanz zwischen Expertenmeinung und Zielgruppenwirksamkeit bei der Redebeurteilung erstellt.

Der hier vorgestellte Arbeitsentwurf des Bewertungsbogens bleibt noch weiter zu erproben und – im Idealfall – durch eine größere und breiter gefächerte Gruppe von Experten (beispielsweise Studenten und Absolventen der Sprechwissenschaft und verwandter Fächer) zu validieren. Der Bogen sollte dann auch für eine Nutzung außerhalb der Beurteilung des vorgestellten Korpus, beispielsweise zur Bewertung von Live-Auftritten von Führungspersonal in der Wirtschaft gut geeignet sein. Gut denkbar ist auch eine weiterführende Anpassung und Ergänzung des Bogens, um ihn auch zur Bewertung von Redeauftritten in anderen, nicht explizit wirtschaftlichen Bereichen nutzen zu können.

Literatur

- Allhoff, Dieter-W./Allhoff, Waltraud (2010): Rhetorik & Kommunikation. Ein Lehr- und Übungsbuch; mit Arbeitsblättern. Reinhardt München.
- Bose, Ines / Hirschfeld, Ursula / Neuber, Baldur / Stock, Eberhard (2013): Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. Narr Tübingen.
- Glück, Helmut (2005): Metzler-Lexikon Sprache. Metzler Stuttgart, Weimar.
- Grießbach, Thomas / Lepschy, Annette (2015): Rhetorik der Rede. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Röhrig Universitätsverlag St. Ingbert.
- Häder, Michael (2015): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Springer VS Wiesbaden.
- Heilmann, Christa M. / Heilmann, Jana (2011): Körpersprache richtig verstehen und einsetzen. E. Reinhardt München.
- Hofstätter, Peter R. (1993): Gruppendynamik. Kritik der Massenpsychologie. Rowohlt Reinbek bei Hamburg.
- Kirk, Sabine (2004): Beurteilung mündlicher Leistungen. Pädagogische, psychologische, didaktische und schulrechtliche Aspekte der mündlichen Leistungsbeurteilung. Klinkhardt Bad Heilbrunn / Obb.

Krebs, Birgit-Nicole (1993): Sprachhandlung und Sprachwirkung : Untersuchungen zur Rhetorik, Sprachkritik und zum Fall Jenner. Erich Schmid Verlag Berlin.

Pabst-Weinschenk, Marita; Wachtel, Stefan (2011): Schriftgeprägte Mündlichkeit: „Schreiben fürs Hören“. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. 2., überarb. Auflage. Reinhardt München. S. 91–101

Stock, Eberhard (1991): Grundfragen der Sprechwirkungsforschung. In: Krech, Eva-Maria: Sprechwirkung. Grundfragen, Methoden und Ergebnisse ihrer Erforschung. Akad.-Verl. Berlin, 9–58.

Ueding, Gert; Jens, Walter (1992): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Niemeyer Tübingen.

Wagner, Roland W. (2004): Grundlagen der mündlichen Kommunikation. Sprechpädagogische Informationsbausteine für alle, die viel und gut reden müssen. 9., erw. Auflage. BVS Regensburg.

Wolff, Paul (2015): Öffentliche Redeauftritte von Führungspersonen in der Wirtschaft. Erstellung eines kriterienbezogenen Korpus zu Analysezwecken. Bachelor-Abschlussarbeit. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle (Saale). (Mskr.)

Zur Autorin:

Afia-Ayéle Vissiennon studiert seit 2012 Sprechwissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. 2015 schloss sie das Bachelorstudium mit einer Arbeit zur Beurteilung der Sprechwirkung von Redeauftritten ab und widmet sich seitdem dem Masterstudiengang Sprechwissenschaft.

Bei Interesse am Bewertungsbogen kontaktieren Sie gern
afia.ayele.vissiennon@gmail.com

Roland W. Wagner

Überlegungen zu Honorarfragen

Am 14. Oktober 2016 haben im Rahmen der DGSS-Beiratssitzung die anwesenden Vertreter(innen) der Studierenden um eine Argumentationshilfe bei Honorarverhandlungen. Die folgenden Gedanken dazu wurden bereits vor einigen Jahren innerhalb des Berufsverband Sprechen (BVS) entwickelt und laufend aktualisiert.

In Bezug auf Honorare und Vergütungen gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten: entweder muss ein vorgegebenes Salär akzeptiert werden (z. B. bei einer Beschäftigung als hauptamtliche Lehrkraft im Öffentlichen Dienst bzw. bei Lehraufträgen), oder es wird frei verhandelt. Vor allem für letzteres werden Informationen benötigt, welche Honorare üblich sind. Hier sind einige Überlegungen und Fakten.

An folgenden Kriterien orientiert sich eine angemessene Honorierung:

Gesetzliche Vorgabe: Der Mindestlohn für pädagogische Tätigkeiten in Weiterbildungseinrichtungen (z. B. für SGBII/III-Maßnahmen) beträgt zurzeit (2016) pro Stunde 14,00 Euro in Westdeutschland und 13,50 Euro in Ostdeutschland. Ab 1.1.2017 wird er deutschlandweit auf € 14,60 angehoben.

Zumutbarkeit: Kostenlose Angebote sind nur vertretbar, wenn die Thematik viel Spaß macht bzw. einen neuen Erfahrungsbereich erschließen kann und die Zielgruppe mittellos ist (z. B. ein Theaterworkshop mit einer Schülergruppe). Studierende sollten als absolute Untergrenze die Tutorenvergütung an Hochschulen sehen: mindestens € 8,84

pro Stunde; Examierte die dortige Lehrauftragsvergütung von ca. € 30,00 pro 45-Min-Stunde (in Baden-Württemberg). Im Rahmen eines Kongresses von GEW und VHS wurde bereits vor über zehn Jahren von gewerkschaftlicher Seite ein Honorar von 60 Euro pro Unterrichtsstunde als angemessen gefordert (vergleichbar einem durchschnittlichen Lehrergehalt); Honorare von weniger als 20 Euro pro Unterrichtseinheit sollten abgelehnt werden (vgl. bildung und wissenschaft, Mai 2005, S. 20).

Einkommen der Zielgruppe: Vertretbar ist es i. d. R., nicht weniger zu fordern, als die Angehörigen der Zielgruppe selbst für ihre Arbeit bekommen. Der Rest ist abhängig von der eigenen sozialen Einstellung und den Marktverhältnissen.

Einkommen vergleichbarer Berufe: Zunächst vergleichbar sind die Festangestellten im Bereich Sprechwissenschaft/Sprechpädagogik an Hochschulen. Von den wenigen Professuren abgesehen sind es in der Regel E 11, E 12, E 13 bzw. A 13/A14-Stellen, also ein Monatseinkommen (je nach Alter und Familienstand) zwischen € 2500,- und 4000,-. Zusätzlich müssen dazu noch das 13. Monatsgehalt (ca. 8 %), die Arbeitgeberanteile zur Sozialversicherung (ca. 15 %), die Beihilfe (unterschiedlich je nach Anspruch) und die Zusatzversorgung im Öffentlichen Dienst dazugerechnet werden, was Gesamteinkünfte von ca. € 3000,- bis 6000,- bedeutet. Diese Zahl kann sodann mal 12 auf das Jahr hochgerechnet und durch die Zahl der gehaltenen Unterrichtsstunden dividiert werden (420–720), so dass Stundenhonorare von € 50,- bis € 170,- herauskommen. Wer es genau wissen will,

kann über den „Gehaltsrechner“ der Webseite <http://oeffentlicher-dienst.info/c/t/rechner/tv-l/west?id=tv-l-2012> sich das momentan aktuelle Gehalt ausrechnen lassen.

Die Kenntnis logopädischer Tarife kann evtl. ebenfalls bei Honorarverhandlungen nutzen; hier liegen die beihilfefähigen Höchstsätze (normale Krankenkassen zahlen meist etwas weniger) bei folgenden Summen: Erstgespräch mit Behandlungsplanung und -besprechung: ca. € 60,-; Einzelbehandlung mit mind. 30 Min.: ca. € 29,-; mind. 45 Min.: ca. € 38,-; mind. 60 Min.: ca. € 48,-; Gruppenbehandlung mit Beratung, mind. 45 Min., je Teiln. ca. € 15,-

Ob man sich mit Stundensätzen im Handwerk (z. B. Autowerkstätten) vergleichen will, bleibt jedem selbst überlassen. Nach einer Ermittlung der DEKRA kostet im Jahr 2016 eine durchschnittliche Mechaniker-Arbeitsstunde im Raum Frankfurt am Main 111,50 Euro plus Mehrwertsteuer; vgl. www.dekra.de/de/927). Ein mir bekannter Steuerberater verlangt 92 Euro pro Stunde plus MwSt.

Manche argumentieren mit Arzt- oder Zahnarzhonoraren, dort fordert man für eine kurze Beratung für Privatpatienten bereits 10,72 Euro und nach der Gebührenordnung für Ärzte (GOÄ) kostet eine Beratung (auch telefonisch) von 10 Minuten Dauer 20,10 Euro. (Vgl. http://www.pkv.de/recht/rechtsquellen/gebuehrenordnung_fuer_aerzte_goae.pdf)

Marktwert: Er ist höchst unterschiedlich und abhängig vom Charisma, vom Image und den Referenzen. Hier nur zwei in der Fachpresse veröffentlichte Beispiele für das obere Ende: Vera Birkenbihl bekam angeblich über € 10.000,- pro Tag; Rolf H. Ruhleder 12.000,- €. Übliche Untergrenze für Seminare sind heute ca. € 500,- pro Tag; in der Wirtschaft sind angeblich € 1000,- bis 2000,- für gute Leute üblich. Industrie- und Handelskammern zahlen jedoch „nur“ € 400,- bis 600,- pro Tag; ähnlich Gewerkschaften.

Der Bundesverband der Deutschen Verkaufstrainer (BDVT) empfahl im September 2012 folgende Tagessätze: 700 Euro für „Starter“, die ohne abgeschlossene Ausbildung, ohne eigene Akquise und ohne eigene Konzeption arbeiten; ab 1000 Euro für „Professionals“, ab 1200 für „Senior Professionals“. Bei „Standardtrainings“ steigen diese Sätze um jeweils ca. 200 Euro, bei „Individualtrainings“ sogar um 500 bis 900 Euro pro Tag. Allerdings erbrachte eine interne BDVT-Umfrage, dass fast ein Drittel seiner Mitglieder Tagessätze von weniger als 1000 Euro bekämen, nur 14 % bekämen über 2000 Euro Tagessatz.

Beim Coaching empfiehlt der BDVT Stundenhonorare von mindestens 200 Euro für „Starter“, 240 Euro für „Professionals“ und 300 Euro für „Senior Professionals“. Jedoch liegen auch hier die durchschnittlich in der Praxis bezahlten Sätze deutlich niedriger. Umfragen ergaben Durchschnittswerte von 156 oder 178 Euro (vgl. training aktuell, Sept. 2012, S. 6–8).

Eine 2016 durchgeführte und ausgewertete Honorarstudie von „managerSeminare“ erbrachte folgende Tagessätze für Trainer: bis 400 €: 5,4 %; 401–600 €: 5,7 %; 601–800 Euro: 11,9 %; 801–1000 Euro: 12,6 %, 1001–1200 €: 13,5 %; 1201–1400 €: 11,8 %; 1401–1600 €: 11 %; 1601–1800 €: 8,8 %; 1801–2000 €: 6,1 %; 2001–2500 €: 7,1 %; 2501–3000 €: 1,9 %; über 3000 €: 3,2 %. Dies ergab einen durchschnittlichen Tageshonorarsatz von 1333 €, wobei Frauen einen Satz von 1164 € angaben, der Männerdurchschnitt lag bei 1520 €. Alle Zahlen beruhen auf nicht überprüften Selbstangaben der Trainer(innen).

Besonders differenzierte Honorarerwartungen legt – jährlich aktualisiert – der „Verband Deutscher Sprecher“ (VDS) vor. Seine „Gagenliste“ ist im Internet leicht zugänglich (<http://www.sprecherverband.de/preisliste.html>). Das Spektrum der erwünschten Honorare beginnt bei 600 € und endet bei 19.200 € für einen „TV-Spot plus“ (zeitlich und räumlich unbegrenzte weltweite Nutzung).

In manchen Branchen (z. B. beim Verkäufertraining) wäre es auch denkbar, einen erfolgsabhängigen Vertrag zu vereinbaren (z. B. einen Prozentsatz von der Umsatzsteigerung).

Teilnahmegebühren: Sie sollten mit dem Honorar in einer fairen Beziehung stehen. Z. B. sind an manchen Volkshochschulen nur € 3,- Gebühr pro Stunde fällig und höchstens 12–16 Teilnehmende zugelassen; die Kursleitung erhält € 20,- bis 25,- pro Stunde (in Ausnahmefällen auch weniger oder mehr). Andere Seminare erwarten mehrere hundert, manchmal sogar 1000,- € Beitrag pro Tag. Ob Veranstaltungen mit 60 oder mehr Teilnehmenden sinnvoll sind (wie in den USA oft üblich), ist eine andere Frage. Ein Blick in die Fachpresse (z. B. Training aktuell oder managerSeminare) zeigt, was die potentielle Konkurrenz fordert.

Vorbereitung/Nachbereitung: Bei allen oben genannten Zahlen sind entsprechende Zeiten – soweit sie im üblichen Rahmen bleiben – einkalkuliert. Für besondere Tätigkeiten (z. B. ungewöhnlich intensive Nachbetreuung der Teilnehmenden) könnte jedoch dieser Aufwand zusätzlich berechnet werden.

Materialaufwand (Arbeitsmappen, Bücher, Metaplaneinsatz etc.): Die Grundausstattung gehört zu den üblichen im Honorar eingerechneten Summen; besondere Leistungen können gesondert berechnet werden.

Spesen (Fahrt-, Unterkunftskosten etc.): Ihre Berücksichtigung hängt von den

Umständen ab bzw. ist Verhandlungssache. Eine Orientierung am öffentlichen Dienst bzw. an den steuerlichen Dienstreisesätzen (für Akademiker Bahnfahrtkosten 1. Klasse; € 0,30 pro Pkw-Kilometer) ist die vertretbare Untergrenze.

Ein paar abschließende Tipps:

Detaillierte Angebote bzw. Rechnungen mit mehreren kleineren Positionen werden i. d. R. eher akzeptiert.

Zuweilen lohnt es sich auch für Einzelanbieter, unterschiedliche Angebote abzugeben, z. B. kalkuliert für einen Berufsanfänger oder für eine erfahrene Kraft. Je nach Finanzkraft und Interessenlage des Interessenten wird die Chance höher, dass zumindest eine(r) profitiert. Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen ist deshalb (nicht nur hier) vorteilhaft.

Eine banale Erfahrung am Ende: Engagement, Kompetenz und Qualität sind wohl selbstverständlich; eine genaue Beschäftigung mit den Erwartungen der Zielgruppe vermutlich ebenso. Was aber oft vergessen wird: Den Teilnehmenden sollte auch intensiv das Gefühl vermittelt werden, dass sie etwas gelernt haben, aber noch etliche Themen ausbaufähig sind. So kommen „Folgeaufträge“ ins Haus!

Anregungen für die Verbesserung dieser Informationszusammenstellung werden gerne entgegengenommen!

Aufgeschnappt ...

Reaktionen auf Schreibfehler in fremden Texten

Es ist im Kreis der Familie überliefert, dass ein Volksschullehrer (1900–1985) die Tageszeitung stets mit einem Rotstift las. Ein zeitgenössischer Universitätsprofessor im Bereich der Sprechwissenschaften versieht eines seiner Fachbücher mit Bleistiftkorrekturen zu orthografischen Fehlern. Und allenthalben ist zu hören, dass Mitmenschen sich über die Zunahme an orthografisch unkorrekten Beiträgen in sozialen Netzwerken beschweren.

2016 nun ist die Studie um Julie Boland und Robin Queen, Linguistik-Professoren von der University of Michigan (USA), veröffentlicht, die eruiert, wie stark sich 83 Versuchspersonen (VPs) an Schreibfehlern wie Flüchtigkeits-, Tipp- und besonders Grammatikfehlern in fremden Texten stören (Boland & Queen 2016). Das Team um Boland und Queen legt den VPs zwölf E-Mail-Antworten auf ein fingiertes Wohnungsangebot zur Beurteilung vor; unterschiedlich stark fehlerbehaftet. Zudem müssen die ProbandInnen jeweils einen Persönlichkeitstest nach dem Modell der „Big Five“ absolvieren. „This is the first study to show that the personality traits of listeners/readers have an effect on the interpretation of language. In this experiment, we examined the social judgment that readers made about the writers“, so Julie Boland (Boland & Queen 2016, S. 1–2).

Es zeigen sich Zusammenhänge zwischen Fehlerempfinden und Persönlichkeitstyp dahingehend, dass introvertierte Menschen

anders auf Schreibfehler reagieren als extravertierte. Die Introvertierten stört die unkorrekte Orthografie besonders stark; die Extravertierten sehen das gelassener; und weniger verträgliche VPs reagieren hauptsächlich negativ auf Grammatikfehler. Dazu Robin Queen: „As expected, participants who reported grammar being important at the beginning of the experiment were more likely to be bothered by grammatical errors at the end“ (Boland & Queen 2016, S. 2).

Nun stellt sich die Frage, ob Personen, die von ihrer Profession her viel mit Schriftsprachegebrauch und/ oder mit pädagogisch inszenierter Vermittlung semantischer, syntaktischer und morphologischer Strukturen der Sprache zu tun haben, besonders sensibel auf Fehler in diesen linguistischen Kategorien reagieren. Denn sowohl die genetischen Anlagen als auch die Umwelt – und mithin die Profession – prägen die Art unserer Wahrnehmung, unserer Gedanken und Gefühle. Und der vorrangig analytische Denkstil der VPs aus westlich geprägter Kultur dürfte sowohl in der Boland-Queen-Studie mit US-amerikanischen Personen als auch bei den einleitend angeführten korrekturbesessenen Pädagogen deutscher Nationalität seinen Niederschlag gefunden haben (vgl. dazu die wegweisende Studie von Masuda & Nisbett aus 2001 zu independenten versus interdependenten Kulturen und Selbstkonzepten respektive analytischem versus holistischem Denkstil).

Aber: Welche Art schriftlicher Kommunikation lässt sich im Hinblick auf die *Gewichtung* ihrer Nachlässigkeit eigentlich von eilig abgefassten E-Mails oder Facebook-Einträgen und ähnlichem noch überbieten? Da fallen beispielsweise zahlreiche Subjekt-Prädikat-Inkongruenzen und Halbsätze in wissenschaftlichen Arbeiten (Semester- und Examensarbeiten) auf, durch welche die GutachterInnen – bewusst oder unbewusst – negativ beeinflusst werden. Denn auch ihr jeweiliger Persönlichkeitstyp ist durch das Fünf-Faktoren-Modell der Psychologie abbildbar.

Literaturnachweise:

Boland, J. & Queen, R. (2016). Personality influences how one reacts to email errors. Online unter: <http://www.ns.umich.edu/new/releases/23635-personality-influences...>

PLOS One 11, e0149885 [vollumfänglich]

Masuda, T. & Nisbett, R. E. (2001). Attending holistically versus analytically: comparing the context sensitivity of Japanese and Americans. In: *Journal of personality and social psychology* 81, S. 922-934.

Dr. phil Birgit Jackel

Berichte

BVS-Fortbildungsveranstaltung:

„Sprecherziehung international“

Vom 18. bis 20. März 2016 veranstaltete der Baden-Württemberger „Berufsverband Sprechen“ (BVS e. V.) eine dreitägige Fortbildung im idyllisch gelegenen Kloster Schöntal (bei Heilbronn). Diesmal wurde das Motto „Sprecherziehung international“ gewählt. Die Referentinnen und Referenten kamen aus Österreich, Deutschland und der Schweiz.

Der erste Workshop wurde von Johanna Abraham geleitet; sie ist Sprecherzieherin und MSCR-Absolventin der Universität Regensburg sowie interkulturelle Trainerin und hat viele Jahre am Lehrgebiet Mündliche Kommunikation und Sprecherziehung die Zusatzqualifikation „Interkulturelle Rhetorische Kompetenz“ geleitet. Die Leitfrage hieß: „Interkulturelle Kommunikation – Trend, Notwendigkeit oder Selbstverständlichkeit? Es

ging v. a. um das Erleben und Hinterfragen von kulturellen Sensibilisierungsübungen und ihre Einsatzmöglichkeiten in der beruflichen Praxis. Die Thematik interessierte sehr, da internationale Begegnungen und der Austausch mit Menschen anderer kultureller Prägungen unseren beruflichen und privaten Alltag immer mehr prägen. Das scheinbar Selbstverständliche wird dann oftmals zur Quelle unzähliger Missverständnisse, wenn wir nicht bereit sind, unser kommunikatives Repertoire zu erweitern und Normalitätserwartungen zu hinterfragen. Erfolgreiche Kommunikation gelingt, wenn wir auch für andere Kommunikationsmuster sensibilisiert sind und adäquat mit Situationen umgehen können, in denen unsere gewohnten Strategien nicht greifen.

Unsere zurzeit in Freiburg lehrende, aber in Österreich geborene Kollegin Dr. Sieglinde Eberhart (Sprecherzieherin, Germanistin und Schauspielerin) informierte über die „Sprecherziehung in Österreich“. Die dortigen Bedingungen für Sprecherziehung unterscheiden sich deutlich von denen in Deutschland, so gibt es in Österreich z. B. keine Möglichkeit, Sprechwissenschaft und Sprecherziehung zu studieren.

Oliver Mannel (Dipl. Sprecher, Sprecherzieher und Autorisierter Linklater-Stimmlehrer) berichtete von der (künstlerischen) Sprecherziehung in der (deutschsprachigen) Schweiz. Durch die große Bedeutung der Dialekte (und den hohen Ausländeranteil) ist die berufliche Auseinandersetzung mit der gesprochenen Sprache in der Schweiz besonders lebendig und herausfordernd, das Bild von "Sprecherziehung" hat einen deutlichen Wandel erfahren. Außerdem gibt es keine grundständigen sprecherzieherischen/-wissenschaftlichen Studiengänge in der Schweiz. Es existiert jedoch ein großer Weiterbildungsmarkt, der auch für Anbieter aus Deutschland interessant ist.

Die Heidelberger Kollegin Andrea Brunner betitelte ihren Beitrag mit „Neue Herausforderungen an die Sprecherziehung durch Geflüchtete“. Auch die Sprecherziehung und Sprechwissenschaft bekommt durch die momentane Situation der vielen Menschen, die zu uns kommen, neue und alte Aufgaben. Es wurde gezeigt, mit welchen

anderen Sprachen (z. B. Arabisch) DaF-Lehrende konfrontiert werden. Dabei geht es nicht nur um Phonetik, sondern auch um non- bzw. paraverbale Mittel, die das mündliche Kommunizieren begleiten und die, bedingt durch unterschiedliche Herkunftsländer, sich oft stark vom europäischen Standard und den damit verbundenen Verhaltensregeln unterscheiden.

Den Abschluss der Tagung gestaltete Hartwig Eckert (Professor Emeritus für Sprachwissenschaft und Englisch an der Universität Flensburg sowie Kommunikationstrainer). Sein provokanter Workshop-Titel „Debating Societies: Besser werden in schlechter Rhetorik“ sollte auf das Pro und Kontra dieser Events hinweisen. Debating Societies sind im anglosächsischen Kulturraum an vielen Bildungseinrichtungen angesiedelt und genießen ein hohes Ansehen. Die Redebeiträge erfolgen nach strengen Regeln; am Ende des Dabattierens entscheidet eine Jury, welche der beiden Parteien gewonnen hat. In Schöntal konnten die von Debating Societies gepflegten kommunikativen Kompetenzen erfahren und auch die erlernten Unfähigkeiten diskutiert werden.

Einstimmiges Fazit der Teilnehmenden und der Beitragenden: Eine Tagung, die sich gelohnt hat!

Roland W. Wagner

Bibliographie

Neue Bücher, CD-ROM und DVD

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

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

ACHHAMMER, Bettina; BÜTTNER, Julia; SALLAT, Stephan; SPREER, Markus: Pragmatische Störungen im Kindes- und Erwachsenenalter. Stuttgart: Thieme, 2016. 256 S., € 49,99

ALLHOFF, Dieter-W.; ALLHOFF, Waltraud: Rhetorik & Kommunikation. Ein Lehr- und Übungsbuch. Mit Arbeitsblättern. 17., aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt, 2016. 272 S., € 21,90

BERENS, Norbert; KOOB, Maguerite: Mit Konflikten umgehen. Komplett ausgearbeitete Unterrichtseinheiten mit Kopiervorlagen. 3. und 4. Klasse. Heidelberg: Auer, 2012. 44 S., € 13,90

BEUSHAUSEN, Jürgen: Beratung lernen. Grundlagen Psychosozialer Beratung und Sozialtherapie für Studium und Praxis. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 2016. 347 S., € 22,99 (Online-Zugang: 18,99) (UTB 4578)

BÖHM, Winfried: Der pädagogische Placebo-Effekt. Zur Wirksamkeit von Erziehung. Paderborn: Schöningh, 2016. ca. 220 S., € 26,90

BÖTTGER, Heiner: Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens. Wo die Sprache zuhause ist. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB 4654), 2016. 256 S., € 17,99

BRÄUER, Gerd; TRISCHLER, Franziska (Hrsg.) (2015): Lernchance: Vorlesen. Vorlesen lehren, lernen und begleiten in der Schule. Freiburg-Stuttgart: Fillibach-Klett, 2015. 364 S.; € 26,- (Mit Beiträgen von J. Belgrad, F. Trischler, E. Gessner/H. Kuhley, C. Mempel/E. Leuthardt, B. Thiel und G. Bräuer)

BROHAMMER, Claudia; KÄMPFER, Astrid: Therapie kindlicher Stimmungsstörungen.

Übungssammlung. 3., durchgesehene Auflage. München: Reinhardt, 2016. 176 S., € 19,90

BRÜGGE, Walburga; MOHS, Katharina: Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen. Eine Übungssammlung. 5. Auflage. München: Reinhardt, 2016. 262 S., € 26,90

BUSSMANN, Nicole (Bußmann; verantw. Redakteurin): MICEGuide 2016. Das Verzeichnis für Meetings, Incentives, Conventions und Events von managerSeminare. Tagungshotels, Hallen & Kongresszentren, Eventlocations, Seminarräume, Eventagenturen. Bonn: managerSeminare, 2016. 290 S.

CHILLA, Solveig; FOX-BOYER, Annette: Zweisprachigkeit / Bilingualität. Ein Ratgeber für Angehörige, Betroffene und Fachleute. 2., überarb. Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner, 2016. 64 S., € 9,49

CLAUSSEN, Claus: Erzähl mal was! Materialien für das mündliche Erzählen in der Grundschule. Heidelberg: Auer, 2016. 112 S., € 22,40

CÖLFEN, Herrmann; JANUSCHEK, Franz (Hrsg.): Flucht_Punkt_Sprache. Duisburg: Universitätsv. Rhein-Ruhr, 2016. 241 S., € 30,-

ELSNER, Daniela; WILDEMANN, Anja; TIRANNO, Manuel: Abc der klugen Lehrerin. Ein satirischer Ratgeber für Frauen mit Berufung. Hamburg: AOL-Verlag, 2015. 115 S., € 9,95

FRANKE, Ulrike: Logopädisches Handlexikon. 9., überarbeitete und ergänzte Auflage. München: E. Reinhardt-Verlag, 2016. 280 Seiten. € 24,99

FREY, Pia: Der Moral-o-mat. 125.000 Thesen zum Diskutieren, Nachdenken und Verzweifeln.

Ein spielerisches Set. Frankfurt am Main: MeterMorphosen, 2015. € 14,99

FRIEBE, Jörg: Reflektierbar. Reflexionsmethoden für den Einsatz in Seminar und Coaching. Bonn: managerSeminare, 2016. 240 S., € 49,90

FRÖHLICH, Melanie; RATTAY, Cathrin; THÖMMES, Arthur: Die schnelle Stunde Methodentraining, Kommunikationstraining & Allgemeinwissen. 19 bzw. 30 originelle Unterrichtsstunden ganz ohne Vorbereitung. Heidelberg: Auer, 2013. € 18,40

FUNCKE, Amelie; RACHOW, Axel: Die Fragen-Kollektion. Einfach und raffinierte Fragen für Moderation und Training. Bonn: managerSeminare, 2016. 208 S., € 29,90

FURTENBACH, Mathilde, ADAMER, Ingrid (Hrsg.): Myofunktionelle Therapie kompakt II. Diagnostik und Therapie. Ein Denk- u. Arbeitsbuch (Bd.3: MFT interdisziplinär. Theorie und Praxis der myofunktionellen Therapie im orofazialen Bereich). Wien: Praesens Verlag, 2016. 328 S., € 42,80

GASTEIGER-KLICPERA, Barbara; KLEIN, Gudrun: Das Friedensstifter-Training. Grundschulprogramm zur Gewaltprävention. 3. Auflage. München: E. Reinhardt, 2016. 165 S. und CD-ROM, € 29,90

GEMMER, Björn; SAUER, Christiane: Konflikte lösen – fit in 30 Minuten. 6. Auflage. Offenbach: Gabal, 2013. 62 S.; € 6,90 (Reihe „Kids auf der Überholspur“, 1. Auflage 2003)

GEMMER, Björn; SAUER, Christiane: Mündlich besser – fit in 30 Minuten. 3. Auflage. Offenbach: Gabal, 2014. 62 S.; € 6,90 (Reihe „Kids auf der Überholspur“, 1. Auflage 2008)

GRANDE, Marion; HUSSMANN, Katja (Hußmann): Einführung in die Aphasie. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag, 2016. 96 S.; € 39,99

GRESSER, Katrin (Greßer); FREISLER, Renate: Stressmanagement-Trainings erfolgreich leiten. Seminarfahrplan für mehr Balance im Business für MitarbeiterInnen, Führungskräfte und Personaler. Bonn: managerSeminare, 2016. 344 S., 49,90 Euro.

GRÖSCHEL, Uta C.: Stopp – so nicht. Umgang mit rechtsextremen Äußerungen. Komplette Neubearbeitung der Broschüre von 2012. Erschienen 2016 als Seminarbroschüre der IG

BCE, Hannover. Bezug über die Abteilung Bildung der IG BCE Abt.Bildung-Weiterbildung@igbce.de

GRÖSCHEL, Uta C.: Rhetorik – Das Buch vom reden, ankommen, überzeugen. Kindle Edition 2015. 205 S.; € 8,92 https://www.amazon.de/Rhetorik-Buch-reden-ankommen-überzeugen-ebook/dp/B018K5QQIQ/ref=sr_1_1?s=digital-text&ie=UTF8&qid=1475306870&sr=1-1&keywords=uta+gröschel Im Herbst 2016 auch als Druckversion erhältlich über den bws-fachverlag www.bws-fachverlag.de

GRÖSCHEL, Uta C.: „Verhandlungstechnik für Betriebsräte“. Kindle-Edition 2013, verbesserte Neuauflage 2014. 198 S.; € 6,90. Druckausgabe BWS-Verlag 2014. € 24,90 https://www.amazon.de/Verhandlungstechnik-für-Betriebsräte-Uta-Gröschel-e-book/dp/B00DSQKZNK/ref=sr_1_2?s=digital-text&ie=UTF8&qid=1475306870&sr=1-2&keywords=uta+gröschel. Druckversion bestellen über BWS Fachverlag <http://www.bws-fachverlag.de/ice/?domain=www.bws-fachverlag.de&lang=1&fuseaction=shop&ordernummer=978-3-941840-04-1>

GRÖSCHEL, Uta C.: „Konflikt als Chance“ – komplett neu bearbeitet. Kindle-Edition 2013. 183 S.; € 6,14 https://www.amazon.de/Konflikt-als-Chance-Uta-GRÖSCHEL-ebook/dp/B00FPFNUU2/ref=sr_1_3?s=digital-text&ie=UTF8&qid=1475306870&sr=1-3&keywords=uta+gröschel

HANSEN, Bernd; IVEN, Claudia: Stottern bei Kindern. Ein Ratgeber für Angehörige, Betroffene und Fachleute. 4., überarbeitete Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner, 2016. 68 S., € 9,49

HAUEIS, Eduard: Ausbau von sprachlichen Potenzialen. Sozio- und Ontogenese in einer didaktischen Perspektive. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 2016. 212 S.; € 24,50

HERMANN-RÖTTGEN, Marion; KERIG, Gero (Hrsg.): Besser hören – besser zuhören – besser lernen. Vier Studien zum Thema Akustik und Lernverhalten. Stuttgart: opus magnum, 2015. 111 S.; € 14,99

HÜLLEMANN, Klaus-D.: Patientengespräche besser gestalten. Heidelberg: Auer, 2013. 100 S., € 12,95

JANERT, Sibylle: Autistischen Kindern Brücken bauen. Ein Elternratgeber. Mit Vorworten von

Maria Kaminski und Miriam Stoppard Empfohlen vom Bundesverband Hilfen für das Autistische Kind e.V. Aus dem Englischen von Anni Pott. 3. Auflage. München: E. Reinhardt, 2016. 239 S.; € 26,90

KROLL-GABRIEL, Sandra (Hrsg.); PFEIFER, Andreas: Kompetenzerwerb: Sprache untersuchen. Praxisband zu Methoden, Arbeitstechniken und Strategien im kompetenzorientierten Deutschunterricht. 1. und 2. Klasse. Heidelberg: Auer, 2015. 96 S., € 21,90

KROLL-GABRIEL, Sandra (Hrsg.); PFEIFER, Andreas: Kompetenzerwerb: Sprache untersuchen. Praxisband zu Methoden, Arbeitstechniken und Strategien im kompetenzorientierten Deutschunterricht. 3. und 4. Klasse. Heidelberg: Auer, 2016. 96 S., € 21,90

KRUMWIEDE, Franziska; SCHNEIDER, Dorthe; WICKNER, Mareike-Catharine: Mündliche und praktische Leistungen bewerten – Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung. Heidelberg: Auer, 2016. 96 S., € 24,40

LE COUTRE, Christine: Focusing zum Ausprobieren. Eine Einführung für psychosoziale Berufe. München: Reinhardt, 2016. 176 S., € 24,90

LEHMANN, Harry: Ästhetische Erfahrung. Eine Diskursanalyse. Paderborn: Wilhelm Fink, 2016. ca. 128 S., € 19,90

LEISZ, Toni Marie: Die gesprächsleitende Moderation. In der Spannung zwischen erlebter Komplexität und geforderter Klarheit. Bachelorarbeit am Institut für Sprechkunst und Kommunikationspädagogik. Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, 2016. 43 S.

MALAK, Yvonne: Erfolgreich Radio machen. Konstanz: UVK, 2015. 320 S.; € 34,99

MAROSSEK, Diana (2016). Kommst du Bahnhof oder hast du Auto? Warum wir reden, wie wir neuerdings reden. Berlin: Hanser; 160 S.; 15,90 €

MECKE, Ann-Christine; PFLEIDERER, Martin; RICHTER, Bernhard; SEEDORF, Thomas (Hrsg.): Lexikon der Gesangsstimme. Geschichte – Wissenschaftliche Grundlagen – Gesangstechniken – Interpretieren. Mit einem Geleitwort von Thomas Hampson. Laaber: Laaber-Verlag, 2016. 800 S. mit 174, z. T. farbigen Abbildungen und 24 Notenbeispielen. €

98,- (Subskriptionspreis bis 31.3.2017, danach ca. € 118,-)

MEYERHOFF, Joachim: Ach, diese Lücke, diese entsetzliche Lücke. 7. Auflage. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2016. 348 S., € 21,99 (Roman mit anschaulichen Schilderungen der Sprecherziehung für Schauspieler an der Falckenberg-Schule in München)

MOTSCH, Joachim; RIETZ, Christian: ESGRAF 4–8. Grammatiktest für 4 bis 8-jährige Kinder – Manual. München: Reinhardt, 2016. 88 S., € 49,90

NIEDINGS, Gerhild; OHLER, Peter; REY, Günther Daniel: Lernen mit Medien. Standardwissen Lehramt. Paderborn: Schöningh (UTB 4001), 2015. 220 S., € 19,99

NOHL, Martina; EGGER, Anna: Mirco-Inputs Veränderungscoaching. Die wichtigsten Modelle, Erklärungshilfen und Visualisierungen für das Coaching von Veränderungsprozessen. Bonn: managerSeminare, 2016. 304 S., € 49,90

PABST-WEINSCHENK, Marita: Fit ans Mikrofon: Schreiben – Sprechen – Checken. Alpen: pabst press, 2015. 59 S.

POSSELT, Gerald; FLATSCHER, Matthias: Sprachphilosophie. Eine Einführung. Wien: Facultas, 2016. 269 S.; € 19,99 (USB 4126)

REICHEL, Sabine: Hörverstehen fördern im Deutschunterricht. Zwei Bände (1. und 2. Klasse, 3. und 4. Klasse). Heidelberg: Auer, 2015. 96 S., € 24,90

REICHEL, Sabine: Kriminell gut hören. Fesselnde Hörspielkrimis mit differenzierten Aufgaben zur Förderung der Hörkompetenz. Heidelberg: Auer, 2016. 88 S., € 24,40

ROGERS, Carl R.: Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. 2. Auflage. München: Reinhardt, 2016. 96 S., € 17,90

ROGERS, Carl R.: Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Mit einem Vorwort von Jürgen Kriz. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt, 2016. 96 S.; € 17,90 (Personzentrierte Beratung & Therapie; 8)

RYBORZ, Heinz: Beeinflussen – Überzeugen – Manipulieren. Seriöse und skrupellose Rhetorik. 2. Auflage. Regensburg: Walhalla, 2016. 270 S., € 29,00

- RYBORZ, Heinz: Lassen Sie sich nicht über den Tisch ziehen. Wie Sie sich erfolgreich zur Wehr setzen. Regensburg: Walhalla, 2016. 200 S., € 29,00
- SAUER, Christiane: Reden und präsentieren – fit in 30 Minuten. 7. Auflage. Offenbach: Gabal, 2015. 62 S.; € 6,90 (Reihe „Kids auf der Überholspur“, 1. Auflage 2001)
- SCHARFF RETHFELDT, Wiebke: Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder. Ein entwicklungsorientiertes Konzept. Unter Mitarbeit von Bettina Heinzelmänn. Mit Online-Materialien. München: Ernst Reinhardt: 2016. 134 S.; € 19,90
- SCHIRMER, Brita: Schulratgeber Autismus-Spektrum. Ein Leitfaden für LehrerInnen. Mit Online-Zusatzmaterial. 4. überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt, 2016. 170 S., € 21,90
- SCHULTE-MÄTER, Anne: VED - Verbale Entwicklungsdyspraxie. Wenn Kinder nicht oder kaum verständlich sprechen. Ein Ratgeber für Eltern, Therapeuten und Ärzte. Idstein: Schulz-Kirchner, 2016. 72 S., € 9,49
- SCHULZ VON THUN, Friedemann; ZACH, Kathn; ZOLLER, Karen: Miteinander reden von A bis Z. Lexikon der Kommunikationspsychologie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2012. 269 S.; € 9,99 (2. Aufl. 2015)
- SCHWERTL, Walter: Kommunikative Kompetenz im Business-Coaching. Reflexion über die oft missverstandene Dienstleistung. Berlin: Springer, 2016. 176 S., € 24,99
- SCHWINNING, Georg: Kommunikation, Führung und Zusammenarbeit in Unternehmen. Wahre Situationen und handfeste Lösungen. Freiburg: Haufe., 2016. 224 S., € 29,95
- SESSLER, Helmut (Seßler): Limbic® Sales. Spitzenverkäufe durch Emotionen. Freiburg: Haufe-Lexware, 2013. 206 S.; € 29,95
- STEINIG, Wolfgang; HUNEKE, Hans-Werner: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 5., neu bearbeitete u. erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2015. 340 S., € 19,95 (Grundlagen der Germanistik, Bd. 38)
- STELTER, Marion: Stottern – Oft wussten wir nicht weiter. Eltern stotternder Kinder berichten von ihren Erfahrungen. Mit Fachinformationen zum Stottern von Corinna Lutz. Köln: Demosthenes, 2014. 100 S.; € 12,50
- THIEL, Felicitas: Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken. Leverkusen: Budrich (UTB 4571), 2016. 174 S., € 19,99
- THIEL, Felicitas: Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken. Leverkusen: Budrich, 2016. 174 S.; € 19,99 (UTB 4541)
- THORAU, Henry: Unsichtbares Theater. Köln: Alexander Verlag Berlin, 2013. 224 S., € 19,90
- TRUCKENBRODT, Tilly; LEONHARDT, Annette: Schüler mit Hörschädigung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte. 2., durchgesehene Auflage. München: E. Reinhardt, 2016. 78 S., € 19,90
- VÖLKL, Thomas: Exzellente Personalauswahl. Wie Sie die besten Mitarbeiter finden und für Ihr Unternehmen gewinnen. Berlin: Schmidt-Colleg Verlag, 2016. 224 S.; 24.80 Euro
- WILLMS, Christiane: Komm mit ins Märchenland. Christiane Willms erzählt. Märchen, Geschichten und Lieder für Kinder von 3 bis 103. Köln: Klangkunst-Studio, 2016. 14 Titel (71:57), € 15,- (plus 4 € Versand)
- WITSCHEN, Dieter: Ethische Kommunikation. Zivilgesellschaft – Kirche – Sozialethik. Paderborn: Schöningh, 2016. ca.120 S., €19,90
- ZEIT AKADEMIE: Rhetorik. Die Kunst der guten Rede – von Aristoteles bis heute. Kompaktseminar mit Dr. Carl Philip von Maldeghem, Prof. Dr. Dietmar Till und Andreas Sentker. Hamburg: Zeit Akademie, 2016. 94 S., 2 DVD, € 99,-
- ZELLERHOFF, Rita: Komplexe sprachliche Formen in der Jugendliteratur. Aufgezeigt an preisgekrönten Büchern der Jugendjury des Deutschen Jugendliteraturpreises. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang Edition, 2016. 132 S.; € 22,30 (Reihe ZOOM; Band 6, ISBN: 978-3-631-67538-0; E-ISBN: 978-3-653-06963-1)

Bibliographie

Zeitschriftenbeiträge und Beiträge in Sammelbänden

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

ACHHAMMER, Bettina: Stimme – Abstimmung auf den Schulalltag. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 2, S. 119–124

AMANN, Ella Gabriele; TRESCHER, Roland: Angewandte Improvisation. Mehr Agilität fürs Training. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 8, S. 12–15

ASGODOM, Sabine: ... über Speaking. Wann ist ein Redner ein Keynoter? In: Trainingaktuell, 27 (2016), 6, S. 40–43

BAHR, Reiner: Selektiver Mutismus im Schullalter: Hilfen für die Beratung in inklusiven Settings und in der Förderschule. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 3, S. 210–214

BAHRFECK-WICHITILL, Kerstin; SUBELLOK, Katja: Mutismus verstehbar machen – Tobias (14) outet sich in seiner Klasse. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 3, S. 205–210

BELGRAD, Jürgen; SCHÜNEMANN, Ralf: Leseförderung durch Vorlesen: Ergebnisse und Möglichkeiten eines Konzepts zur basalen Leseförderung. In: Eriksson, B./Behrens, U. (Hrsg.): Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Bern: hep-verlag, 2011. S. 144–171.

BEUSHAUSEN, Ulla: Gruppenangebote für Kinder zur Förderung der Stimmfunktion. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 2, S. 133–136

BEUSHAUSEN, Ulla: Sprachentwicklungsdiagnostik. In: Praxis Sprache, 60 (2015), 4, S. 247–250

BIRKNER, Monika: Positionierung für Trainer. Der Weg zum Premium-Produkt In: Trainingaktuell, 27 (2016), 8, S. 30–33

BITTELMEYER, Andrea: Umgang mit Niederlagen: Shit happens. In: managerSeminare, Heft 224 (November 2016), S. 64–71

BRAND, Markus: Trainerbiografien. Typisch Trainer! In: Trainingaktuell, 27 (2016), 9, S. 44–48

CARBONETTI, Nina: Konflikte im Unternehmen. Schläuer schlichten. In: managerSeminare, H. 220, 2016, S. 36–43

CLAUSNITZER, Renate und Volkmar: Zusammenhänge zwischen Sprachlautfehlern und Dysgraphien. In: Furtenbach, M., Adamer, I. (Hg.): Myofunktionelle Therapie kompakt II. Diagnostik und Therapie. Ein Denk- u. Arbeitsbuch. Wien, 2016, S. 235–253

DAMERAU, Tobias; SUBELLOK, Katja: Behaviorale Konzepte zur schulischen Förderung der (verbalen) kommunikativen Fähigkeiten von Kindern mit selektivem Mutismus. In: Praxis Sprache, 60 (2015), 2, S. 77–84

EIDENMÜLLER, Christiane: Zur Prävalenz von Stimmstörungen in Lehrerberufen und deren Auswirkungen auf das Aufmerksamkeitsverhalten der Schüler. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 2, S. 105–110

ELIAS, Sabine: Väter lesen vor. Soziokulturelle und bildungstheoretische Aspekte der frühen familialen Lesesozialisation. Weinheim u. a.: Juventa, 2009. 372 S.; € 29,95

FAUST, Johannes; KORTJOHANN, Susan: Stationäre Behandlung bei selektivem Mutismus. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 3, S. 189–194

- FEDROWITZ, Holle: Stimmhygiene – ein wichtiger Baustein zur Prävention von Berufsdysphonien bei Lehrern. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 2, S. 124–128
- FELDMANN, Daniela; KOPF, Alexandra: Theoriegeleitete Förderdiagnostik und -planung mit Hilfe der DiFraMut im Kontext Therapie und Schule. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 3, S. 178–188
- FLEISCHER, Susanne; HESS, Markus: Basiswissen Phonochirurgie für Logopädinnen und Logopäden. Aktuelle Operationsmethoden und klinische Erfahrungen. In: Forum Logopädie, 30 (2016), 7, S. 6–15
- FRICK, Wolfgang: Führungsfaktor Entscheidungsstärke. Willensstark wählen. In: managerSeminare, H.223, 2016, S. 84–89
- FUNCKE, Amelie; RACHOW, Axel: Serie Seminarbausteine. Durch Fragen Ideen finden. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 7, S. 14–19
- FUNCKE, Amelie; RACHOW, Axel: Serie Seminarbausteine. Genug gejamert. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 8, S. 17–19
- FUNCKE, Amelie; RACHOW, Axel: Serie Seminarbausteine. Wer nicht fragt... In: Trainingaktuell, 27 (2016), 5, S. 24–27
- FUNCKE, Amelie; RACHOW, AXEL: Serie Seminarbausteine. Das Gute suchen. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 9, S. 22–23
- GEIßLER, Harald: Coachen mit modernen Medien. E-Coaching-Tools. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 7, S. 34–38
- GLOGER, Svenja: Augenhöhecamps durchführen. Räume öffnen für New-Work-Ideen. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 8, S. 40–43
- GROHNFELDT, Manfred: Sprachheilpädagogik in neuer Terminologie? In: Praxis Sprache, 60 (2015), 3, S. 187–189
- GROHNFELDT, Manfred: Ungeschehene Geschichte der Sprachheilpädagogik, Logopädie und akademischer Sprachtherapie. In: Praxis Sprache, 60 (2015), 3, S. 155–161
- HARTMANN, Boris: Kölner Mutismus Anamnesebogen (K-M-A). In: Praxis Sprache, 61 (2016), 3, S. 200–205
- HEIMSOETH, Antje: Trainingsprogramm Mentale Stärke. Kraft im Kopf. In: managerSeminare, H. 216, 2016, S. 68–72
- HENSEL, Ulrike: Hochsensible im Coaching. Mit dem richtigen Fingerspitzengefühl. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 8, S. 34–38
- HENSLE, Ulrike: Unterschätze Mitarbeiter. Starke Sensible. In: managerSeminare, H. 219, 2016, S. 68–73
- HERMANN-RÖTTGEN, Marion; KERIG, Gero: Akustische Verbesserung sprachlicher Kommunikation im Kindergarten durch den Einsatz von Dynamic SoundField als Unterstützung der Sprachentwicklung im Vorschulalter. In: HERMANN-RÖTTGEN, Marion; KERIG, Gero (Hrsg.): Besser hören – besser zuhören – besser lernen. Stuttgart, 2015. S. 45–59
- HERMANN-RÖTTGEN, Marion; KÖPER, Maximilian: Akustische Verbesserung durch den Einsatz von Dynamic SoundField durch Überprüfung der auditiven Verarbeitung sprachlicher Information bei Schülern der 8. und 10. Klasse in Gymnasien. In: HERMANN-RÖTTGEN, Marion; KERIG, Gero (Hrsg.): Besser hören – besser zuhören – besser lernen. Stuttgart, 2015. S. 61–76
- HERRMANN, Maik; FUCHS, Belinda: „Ich bin nicht allein – In der Gruppe ist es leichter“. Therapeutische Interventionen bei selektivem Mutismus im Rahmen einer stationären Sprachheilbehandlung am Beispiel des Jungen Björn. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 3, S. 215–219
- HINZ, Lienhard: Martin Luther in Köthen. In: Wiener Sprachblätter. Vierteljahresschrift für gutes Deutsch und abendländische Sprachkultur, 66 (2016), 1, S. 18–19
- HINZ, Margund: „Gehörlos, aber nicht sprachlos“. Über den Dichter Walter Scheffler (1880–1964). In: Wiener Sprachblätter, Sept. 2016, S. 20–21
- HOFFMANN, Silke: Emotionen im Coaching. Empathie statt Mitgefühl. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 4, S. 44–47
- JACKEL, Birgit: Rezension von STELTER, Marion: Das Stottern hat immer eine Rolle gespielt. Stotternde Menschen erzählen aus dem Arbeitsleben (Köln 2015). In: Praxis Sprache, 61 (2016), 3, S. 230–231
- JACKEL, Birgit: Sprache als körperbezogener Prozess: Embodied speech. In: logoThema, 12 (2015), 2, S. 14–19

- JACKEL, Birgit: Zur wechselseitigen Beziehung von Hand und Mund. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 1, S. 58–61
- JELDEN, Jörg: Moderationsmaterial. Es müssen nicht immer Post-its sein. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 5, S. 38–42
- JELDEN, Jörg: Moderationsmaterial. Goodbye, Flipchart! In: Trainingaktuell, 27 (2016), 9, S. 34–38
- JOHANNSEN, Katja; KRAMER, Jens; LUKASCHYK, Julia; TALLEY, Jutta: Diagnostik im Rahmen der Kooperativen Mutismustherapie. Der Deutsche Mutismus Test (DMT-KoMut) als Diagnostikverfahren im Rahmen der Kooperativen Mutismustherapie und mögliche Ableitungen für pädagogische und therapeutische Kontexte. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 3, S. 171–177
- JUMPERTZ, Sylvia: Führung in flachen Hierarchien. Erfolgsfaktor EQ. In: managerSeminare, H.220, 2016, S. 18–26
- KANNENGIESER, Simone: Sprachverständnisstörungen – Diagnostik und Grundlagen der Therapie. In: Praxis Sprache, 60 (2015), 4, S. 229–236
- KAUNZNER, Ulrike A.: Die Bedeutung von Suprasegmentalia bei der Untertitelung. In: trans-kom. Zeitschrift für Translationswissenschaft und Fachkommunikation. Band 9 (2016), Nummer 1, S. 20–33 (Im Internet abrufbar unter <http://www.trans-kom.eu/>)
- KAUNZNER, Ulrike A.; NARDI, Antonella: Verstehen durch Hören und Lesen. Teil I: Interlinguale Untertitelung in Theorie und Praxis. Einführung in das *trans-kom*-Themenheft. In: trans-kom. Zeitschrift für Translationswissenschaft und Fachkommunikation. Band 9 (2016), Nummer 1, S. 1–4 (Im Internet abrufbar unter www.trans-kom.eu/)
- KERIG, Gero: Er_hörte Stadt – eine Studie zur Erfassung der Wirkung von akustischen Gegebenheiten im städtischen Raum. Quantitative Analyse der Befragungsergebnisse. In: HERMANN-RÖTTGEN, Marion; KERIG, Gero (Hrsg.): Besser hören – besser zuhören – besser lernen. Stuttgart, 2015. S.77–104
- KERSTING, Martin: Persönlichkeitsfragebogen im Training. Zertifizierte Inkompetenz? Interview von Nicole Bußmann. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 5, S. 8–12
- KIPP, Kerstin H.: Kommunikation und Gehirn. Deine – meine – unsere Wirklichkeit. In: Spektrum. Magazin der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart, #27 (Sommersemester 2016), S. 16–17
- KLEIN, Zamyat M.: Serie Webinar-Methoden. Bleibt im Kopf. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 8, S. 44–45
- KLEIN, Zamyat M.: Serie Webinar-Methoden. Kreativ zum Thema. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 4, S. 38–40
- KOCH, Axel: Praxistest „Fliegender Teppich“. Mehr Plan im Team. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 7, S. 24–25
- KRIEGER, Florian: SoundField-Systeme – Möglichkeiten der akustischen Verbesserung von Schulräumen und der pädagogische Nutzen in Grundschulklassen. In: HERMANN-RÖTTGEN, Marion; KERIG, Gero (Hrsg.): Besser hören – besser zuhören – besser lernen. Stuttgart, 2015. S. 9–44
- LANG, Michael: Auf ein Wort. Mutismus – wie mein Problem einen Namen bekam. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 3, S. 160–161
- LIER, Nadine: Introvertierte Mitarbeiter führen. Auf die leise Weise. In: managerSeminare, H. 217, 2016, S. 28–34
- LIER, Nadine: Praxistest „Kommunikationspuzzles“. Hör mir genau zu. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 6, S. 24–25
- LINDNER, Torsten; LUKASCHYK, Julia: Quo vadis? – Schlaffhorst-Andersen 2.0. Von der Rotenburger Atemschule zum Konzept in der Sprach-, Sprech-, Stimm-, Hör- und Schlucktherapie. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 3, S. 223–227
- LIPKOWSKI, Sylvia: Neue Ausbildung „Planspieltrainer“. Mit den Kunden spielen. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 6, S. 26–29
- MARTENS, Andree: Blackbox Beratung. Was kann Coaching? In: managerSeminare, H. 218, 2016, S. 70–79
- MARTENS, Andree: Konflikte in Unternehmen. Brücken bauen. In: managerSeminare, H. 218, 2016, S. 60–66
- MENDELSKI, Caro; BÜSEN, Christian: Alice – Abenteuer im Wunderland. Live-Hörspiel des

- Studios für Sprechkunst. In: Spektrum. Magazin der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart, #27 (Sommersemester 2016), S. 63
- MERKLINGER, Daniela; PREUSSER (Preußner), Ulrike: Im Vorlesegespräch Möglichkeiten für literarisches Lernen eröffnen. Steinsuppe von Anaïs Vaugelade. In: Scherer, G./Volz, St./Wiprächtiger-Geppert, M. (Hrsg.): Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung - Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier: WVT, 2014. S. 155–173
- MICHAEL, Gunar M.: Gute Entscheidungen brauchen Dissens. In: managerSeminare, Heft 224 (November 2016), S. 28–29
- MOURLANE, Denis: Typische Feedback-Fehler vermeiden. Richtig rückmelden. In: managerSeminare, H. 219, 2016, S. 74–80
- NOHL, Martina; EGGER, Anna: Serie Coachingimpulse. Veränderung von allen Seiten betrachten. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 8, S. 20–23
- NOHL, Martina; EGGER, ANNA: Serie Coachingimpulse. Veränderungsstress minimieren. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 9, S. 18–21
- NOLL, Helmut: Aus dem Sprachleben geschöpft. Rezension von Lienhard Hinz: Vertrauen in die Wirksamkeit von Sprache. Berichte, Interviews, Rezensionen 2009–2014. In: Wiener Sprachblätter. Vierteljahresschrift für gutes Deutsch und abendländische Sprachkultur, 66 (2016), 1, S. 21
- NOLLMEYER, Olaf: Tragfähigkeit für LehrerInnenstimmen. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 2, S. 129–133
- OELZE, Vera; THIELEBEIN, Anja; WAGNER, Susanne; JUGELT, Mirko: Prof. Dr. Klaus Schulte (1930–2016). Nachruf. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 4, S. 292
- PABST-WEINSCHENK, Marita: "Sprechen, dass man gut zuhören und verstehen kann". In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, 2016, S. 27–31
- PASCHKE, Steffen; PASCHKE, Boris: Jesus und das Stottern – E-Mail-Austausch zwischen Brüdern. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 4, S. 255–260
- PRITZBUER, Uwe Günther von: Präsentationen für Trainer. Die Magie der Emotionen. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 6, S. 30–33
- REISZ, Maral: Inklusion ist mehr als Unterricht. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 4, S. 279–281
- ROHGALF, Til: Die soziale Integration sprachauffälliger Kinder – Ziele und Aufgaben inklusiver Pädagogik. In: Praxis Sprache, 60 (2015), 2, S. 66–76
- ROSSIÉ, Michael: Sprechstunde beim Sprechtrainer. In: managerSeminare, H. 216, 2016, S. 47 (Schweißperlen)
- ROSSIÉ, Michael: Sprechstunde beim Sprechtrainer. In: managerSeminare, H. 215, 2016, S. 61 (Langeweile)
- ROSSIÉ, Michael: Sprechstunde beim Sprechtrainer. In: managerSeminare, H. 217, 2016, S. 67 (Blickrichtung)
- ROSSIÉ, Michael: Sprechstunde beim Sprechtrainer. In: managerSeminare, H. 218, 2016, S. 53 (Hände/Nonverbale Kommunikation)
- ROSSIÉ, Michael: Sprechstunde beim Sprechtrainer. In: managerSeminare, H. 219, 2016, S. 59 (Einstieg)
- ROSSIÉ, Michael: Sprechstunde beim Sprechtrainer. In: managerSeminare, H. 220, 2016, S. 59 (Selbstvorstellung)
- ROSSIÉ, Michael: Sprechstunde beim Sprechtrainer. In: managerSeminare, H. 221, 2016, S. 61 (Blackout)
- ROSSIÉ, Michael: Sprechstunde beim Sprechtrainer. In: managerSeminare, H. 223, 2016, S. 53 (Verhalten bei Unruhe)
- RUPPERT-GUGLHÖR, Julia; SCHLAMP-DIEKMANN, Franziska: Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter. In: Praxis Sprache, 60 (2015), 4, S. 261–265
- SCHEURL-DEFERSDORF, Mechtild R. von: Kommunikation für Manager. Führungskräfte sprechen. In: managerSeminare, H. 215, 2016, S. 78–84
- SCHINKO, Annemarie: Abschlussarbeit: Kindliche Aphasien. In: logoThema, 12 (2015), 2, S. 26–28

SEIFFERT, Heiko: Sprachförderung bei Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter. In: Praxis Sprache, 60 (2015), 3, S. 167–171

SKIPWITH, Thorsten: Professionell präsentieren. Der Körper redet. In: managerSeminare, H.223, 2016, S.74–77

SUBELLOK, Katja; BAHRFECK-WICHITILL, Kerstin: Selektiver Mutismus im sozialen Kontext – Vernetzungsarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT). In: Praxis Sprache, 61 (2016), 3, S. 163–170

Testgelesen: Neue Bücher zum Thema Verhandeln. In: managerSeminare, H.223, 2016, S. 90–93

THEOBALD, Sascha: Trainermarketing. Sympathisch seine Stärken kommunizieren. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 7, S. 30–32

THONET, Claudia; KAMILLI, Axel: Tool zur Teamentwicklung. Zwei Mal SWOT fürs Team. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 7, S. 10–13

URY, William: „Wir stehen uns selbst im Weg“ (Thema: Verhandlungen). Interview von Sven Gloger. In: managerSeminare, H. 221, 2016, S. 62–66

WAGNER, Miriam: 2016 ICF Global Coaching Study. Milliardengeschäft Coaching. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 9, S. 10–12

WALTER, Hans-Jürgen: Podcasting für Trainer. Ins Ohr des Kunden. In: Trainingaktuell, 27 (2016), 7, S. 26–29

WIELER, Petra: Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim u. a.: Juventa. 1997. 328 S.; € 29,95

WISCHNEWSKI, Janina; STRÖHLE, Andreas: Angststörungen und selektiver Mutismus bei Kinder und Jugendlichen. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 3, S. 195–199

WOLFF, Bernhard: Die 6-20-1 Methode. Vernetzt zu neuen Ideen. In: managerSeminare, H. 223, 2016, S. 80–82

ZIMPEL, André Frank; HURTIG-BOHN, Kim Lena: Autismusspektrum und Neurodiversitätsforschung. Normal ist doch verschieden – Verschieden ist doch normal. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 4, S. 245–250

ZORN, Anne: Materialecke „Selektiver Mutismus im Kontext Schule“. In: Praxis Sprache, 61 (2016), 3, S. 219–221

Rezensionen

ACHHAMMER, Bettina; BÜTTNER, Julia; SALLAT, Stephan; SPREER, Markus: Pragmatische Störungen im Kindes- und Erwachsenenalter (Forum Logopädie). Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag, 2016. 256 S.; € 49,99 (ISBN 978-3-13-200681-2)

Zu den „Basics“ der Sprachwissenschaft gehört die 1962 von John L. Austin begründete Sprechakttheorie, mit der er die Semantik und Syntax durch die Pragmatik ergänzte. Auch in der Sprechtherapie ist es wichtig, neben linguistischen Regeln den kommunikativen Sprachgebrauch zu berücksichtigen. Entsprechende Aspekte wurden zwar schon in vielen Publikationen behandelt und untersucht, aber erst jetzt erschien ein deutschsprachiges Fachbuch mit dem Anspruch, alle relevanten pragmatischen Störungsbilder und Altersgruppen zu behandeln. Erklärtes Ziel war, den aktuellen Wissensstand zu vermitteln sowie Diagnostik, Therapie- und Fördermöglichkeiten vorzustellen. Theorie und Praxis wurden in der Tat gut verknüpft, indem Fallbeispiele, Diagnosematerialien, Übungen, Tipps und Beratungsmöglichkeiten vorgestellt werden.

Das erste Kapitel behandelt auf 29 Seiten „Theoretische Grundlagen“, v. a. diverse Kommunikationsmodelle und drei Modelle der Pragmatik. Im zweiten Abschnitt wird der „Erwerb pragmatischer Fähigkeiten“ dargestellt; Kapitel 3 beschäftigt sich mit den „Störungen pragmatischer Fähigkeiten“. Anschließend werden „Prinzipien und Methoden der Diagnostik“ beschrieben. Die „Prinzipien und Methoden der Therapie und Beratung“ stellt der 5. Abschnitt vor. Im 6. Kapitel geht es um die „Störungen im Kindesalter“, im 7. um die „Diagnostik der entwicklungsbedingten pragmatischen Störung“ und im 8. um deren Therapie. Die

„Störungen im Erwachsenenalter“, die „Diagnostik bei erworbenen pragmatischen Störungen“ (z. B. im Alter) und deren Behandlungsmöglichkeiten werden in den Abschnitten 9 bis 11 thematisiert. Ein besonders ausführliches Literaturverzeichnis (627 Titel!), viel nützliches Online-Material und ein hilfreiches Stichwortverzeichnis beschließen das Werk.

Fazit: Ein verdienstvolles Werk, das nicht nur bekanntes Wissen gut zusammenfasst, sondern auch neue Denkanstöße für die therapeutische Arbeit liefern kann. Einzig der ziemlich hohe Kaufpreis und der auf manchen Seiten wegen kleiner Drucktype empfehlenswerte Einsatz einer Leselupe trüben etwas den positiven Gesamteindruck.

Roland W. Wagner

APPELBAUM, Birgit: Gebärden in der Sprach- und Kommunikationsförderung. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2016, 120 S., farb. Abb., € 18,50 (ISBN 978-3-8248-1168-7; eISBN: 978-3-8248-9981-4)

Konzeptionelle Mündlichkeit in all ihren Facetten genießt in der Gesellschaft einen hohen Stellenwert. Teilhabe an Arbeitsprozessen, Teilhabe an soziokulturellen Gruppierungen und Teilhabe insgesamt am lebensweltlichen Alltag beruhen zu großen Teilen auf der Fähigkeit, mündlich kommunizieren zu können, selbst wenn der mediale Weg ein schriftlicher ist.

So hat ein Buch, das sich der Gebärden und dem Gebärden in der Sprach- und Kommunikationsförderung widmet, eine zentrale Bedeutung. Die Autorin bezieht sich mit ihrem Text auch durchaus nicht nur auf Men-

schen (Kinder) ohne ausreichende Lautsprache, sondern durchaus auch auf weitere Aspekte inklusiver Förderung.

Im ersten Kapitel (15 S.), *Kommunikation und Sprache*, stellt die Autorin knapp und allgemeinverständlich die Grundlagen der frühen Kommunikations- und Sprachentwicklung zusammen, um daraus ableitend den Zusammenhang zwischen Gesten-, Gebärden- und Sprachentwicklung darzustellen. Einen wesentlichen Schwerpunkt setzt die Autorin dabei auf die Funktion von referentiellen (deiktischen) und symbolischen (nicht-deiktischen) Gesten. Interessant auch die grundsätzliche Doppelnennung von Sprach- und Kommunikationsentwicklung als zwei miteinander verbundener und miteinander sich entwickelnder Leistungen, die trotzdem differenzierter Betrachtung bedürfen.

Kapitel 2 (18 S.), *Unterstützte Kommunikation*, befasst sich ausführlich mit den unterschiedlichen Möglichkeiten, Gebärden zur Sprach- und Kommunikationsförderung einzusetzen. Besonders interessant in diesem Zusammenhang erscheint der Rezensentin, dass neben der Sprach- und Kommunikationsförderung die Bedeutung der Gebärden als Unterstützung von Verhaltensregulierung, der diagnostischen Einschätzung und Therapieplanung und sogar des Lese- und Rechtschreiberwerbs (hier vordringlich die Lautgesten) hervorgehoben werden.

Das dritte Kapitel (18 S.), *Gebärden- und Handzeichensysteme*, differenziert zwischen Deutscher Gebärdensprache (DGS), lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG), lautsprachunterstützenden Gebärden (LUG), Taktilen Gebärden und Handzeichen- und Manualsyste-men.

Alle Fragen des praktischen Vorgehens („Welche Gebärden sind die richtigen für die betroffene Person?“) und praktische Grundprinzipien beim Einsatz von Gebärden werden im Kapitel 4 (40 S.), *Gebärden- und Handzeichensysteme als Unterstützung in der Sprach- und Kommunikationsförderung*, ausführlich erörtert.

Das Buch wird abgeschlossen mit einem Angebotskatalog für Ratsuchende und einem kleinen Quiz zur Deutschen Gebärdensprache.

Als Ziel dieser Ausgabe wird von der Autorin benannt, „[...] einen in Deutschland selbstverständlicheren Umgang mit Gebärden zu unterstützen, d.h. mit den Händen in den Dialog zu treten, um damit vielen Menschen nicht nur das Tor zur (Laut-)Sprache und zur Kommunikation zu öffnen, sondern ihnen auch eine adäquate Teilhabe an unserer Gesellschaft zu ermöglichen.“(S.11) Zweifelsohne leistet dieses Buch hierzu einen Beitrag. Offen bleibt für die Rezensentin, an welche Zielgruppe sich der Text richtet. Für betroffene Zugehörige erscheinen ihr die Aspekte zu ausdifferenziert, für Therapeutinnen und Therapeuten nicht ausreichend spezifiziert. Auch fehlen einerseits eine Abgrenzung zur unterstützenden sprechbegleitenden Gestik mit gliedernder und rhythmisierender Funktion und andererseits die Ableitung symbolischer Gesten zur Sprachförderung aus ikonischen Bewegungen der Hände in der Alltagskommunikation.

Nichtsdestotrotz gibt das Buch „[...] Hilfen und Anregungen und zeigt Wege auf, sich mit einem in Deutschland jungen Themengebiet umfassend auseinanderzusetzen“, wie es der Umschlagtext verspricht.

Christa M. Heilmann, Marburg

EBERHART, Sieglinde; HINDERER, Marcel: Stimm- und Sprechtraining für den Unterricht. 2. überarb. Aufl. Paderborn: Schöningh, 2016; 217 S., 16,99 € (ISBN 978-3-8252-4510-8)

Der Klappentext bewirbt das Buch im Hinblick auf autodidaktisches Stimm- und Sprechtraining für Lehrpersonen. Liest man mit Bedacht, ist festzustellen, dass es sich um ein interdisziplinäres Angebot für logopädische, regel- wie sprachheilpädagogische Kräfte handelt mit seinen anatomischen und funktionalen Darlegungen zu am

Sprechen beteiligten Organen; auch Einstiegsliteratur für angehende SprecherzieherInnen.

Zum Selbststudium: Ziel des Buches ist, Studieninhalte der Sprecherziehung *selbstständig* anzueignen. Dazu sind praktische Übungen theoretischen Erklärungen zugeordnet, um Basiswissen über Eigenhandeln leichter verständlich zu machen. Auch finden sich Übungen, die Vielsprechenden helfen, ihren Berufsalltag zu erleichtern. Alle Rezipierenden sollen „etwas über *Stimme* erfahren und dabei gleichzeitig mehr mit sich selbst in Kontakt kommen“ (S. 54). Es gilt, besseres Körperbewusstsein zu entwickeln, das vor stimmlicher Überlastung schützt mittels Methoden, die körperliche Präsenz steigern, Stimme kräftigen, Artikulation und sprecherischen Ausdruck schulen. Damit ist der Bezug zu Wegen der Körperarbeit mit Anleihen bei PM, Yoga und AT gegeben.

Zu „Fehlspannungen“ / „sprecherischen Auffälligkeiten“: Neben Grundlagen zur Körperhaltung, Atmung, Stimme und Artikulation finden sich Hinweise zum Sprechen unter Lampenfieber und zur Führungshaltung. Die Rezensentin (32 Jahre Lehrkraft, zeitgleich Lehre im Universitätsbetrieb) interessiert sich vorrangig für *Fehlspannungen*, diese bewusst zu machen, aufzulösen und für Übungen zur Lockerung des Stimmapparates. Wichtig erscheint auch das Thema *Heiserkeit* als anstrengend für Lehrkraft wie für Schülerinnen und Schüler, weil eine heisere Stimme vom Inhalt ablenkt und Zuhören erschwert. Gleiches gilt für *sprecherische Auffälligkeiten* wie Stottern, Poltern, Sigmatismus. Solche Redefluss-Störungen sind hier nur angesprochen. Literaturverweise sollten ergänzt werden (Katzenberger (2015): Paraschetismus; Schneider 2013: Stottern; Zang & Metten (2014): Poltern).

Betroffenen- vs. Außensicht: Wer als Sportlehrkraft zusammen mit weiteren Schwimmklassen im Hallenbad unterrichtet, kennt die *Stentorstimmen*. Ob bei extremer Bedingung alleine Übungen zur Atemwurf-

Technik, zum Bauch- und Brustmuskeltraining Abhilfe schaffen, erscheint aus Betroffenen-Sicht evaluierungsbedürftig.

Didaktisch passendes Vorgehen bei *Unruhe / Lärm* (S. 186–190) wird bereits Lehramtsstudierenden vermittelt, sodass eine kurze, sachliche Darstellung einer überhöhten Stimme durch Aufregung / lautes Sprechen mit Literaturverweis ausreicht.

Begrüßenswert ist, dass Eberhart und Hinderer zum Rollenverhalten der Lehrerinnen und Lehrer anmahnen, in jeder Unterrichtssituation Modellverhalten zu zeigen; denn „man unterrichtet nicht als Privatperson, sondern spricht in der Berufsrolle“ mit „Annäherung an die Standardlautung“ (S. 110). Dazu ein Gegenbeispiel: Die Lehrerin fordert „Bitte setze dich hin.“ [keine Reaktion]; dringlicher „Bitte setze dich auf deinen Stuhl!“ [keine Reaktion]; Banknachbar: „Hock dich hi!“ [er sitzt].

Mit diesem Schmunzel-Beispiel sollen die wertvollen Ratschläge des Buches nicht geschmälert werden. Es zeigt nur, wie schwierig es ist, der „Aber“-Argumentation von Lehrerinnen und Lehrern Stichhaltiges entgegenzusetzen.

Dr. Birgit Jackel

GRANDE, Marion; HUSSMANN, Katja (Hußmann): Einführung in die Aphasieologie. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag, 2016. 96 S.; € 39,99

Als 1997 die erste Auflage von Jürgen Tesaks „Einführung in die Aphasieologie“ erschien, bekamen die Praktiker der Sprechtherapie ein kompaktes Kompendium und unsere Studierende für die Prüfung in Sprechtherapie eine optimale (und wegen des hohen Preises oft fotokopierte) Vorbereitungslektüre. Neunzehn Jahre später kam die „überarbeitete und erweiterte“ 3. Auflage auf den Markt, die nach dem Tod von Prof. Jürgen Tesak durch zwei promovierte Medizinwissenschaftlerinnen der RWTH Aachen verfasst wurde.

Der bewährte Aufbau des Buches blieb bestehen: Ausgehend von Definitionen und Klassifikationen geht es zu den Symptomen und Syndromen, dann werden Ursachen und neurobiologische Grundlagen der Aphasie beschrieben, anschließend die normale und aphasische Sprachverarbeitung sowie (deutlich ausführlicher als in den früheren Auflagen) Diagnostik und Therapieplanung. Im Online-Material finden sich ergänzende Informationen, Fallbeispiele und Übungsaufgaben. Die dazu im Buch auf den Seiten 82–84 abgedruckten zwölf Abbildungen dienen vermutlich ausschließlich der Motivation, ins Internet zu gehen, denn sie sind leider ohne Vergrößerungslupe nicht lesbar.

Das prägnant formulierte und mit 35 Abbildungen anschaulich gestaltete Buch kann allen aphasietherapeutisch tätigen Sprechfachleuten empfohlen werden.

Roland W. Wagner

HERMANN-RÖTTGEN, Marion; KERIG, Gero (Hrsg.): Besser hören – besser zuhören – besser lernen. Vier Studien zum Thema Akustik und Lernverhalten.

Stuttgart: opus magnum, 2015. 111 S.; € 14,99

Wer in unserer Branche tätig ist, weiß natürlich, wie wichtig gutes Hören für eine gelingende Kommunikation ist. Manche haben vielleicht auch schon von „DSF“ (Dynamic Sound Field) gehört, einer Hörsäule, welche die Sprechstimme nur dann verstärkt, wenn es im Raum lauter wird. Die Stuttgarter Professorin für Gesundheitswissenschaft und Logopädie Marion Hermann-Röttgen gab dazu zusammen mit dem Freudenstädter Psychologen Gero Kerig ein höchst nützliches Taschenbuch heraus. Es enthält vier wissenschaftlich exakt durchgeführte und beschriebene Studien, welche die Hörgeräte-Firma Phonak großzügig gesponsert hat.

Der Hörakustiker Florian Krieger beschreibt „SoundField-Systeme – Möglichkeiten der

akustischen Verbesserung von Schulräumen und der pädagogische Nutzen in Grundschulklassen“. Dabei kann er nachweisen, dass bei einer verstärkten und so im ganzen Raum präsenten Lehrerstimme die Schüler(innen) ruhiger werden; knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte gaben auch eine Verbesserung der Disziplin und der Lernleistungen an.

Die Studie der beiden Herausgeber trägt die Überschrift „Akustische Verbesserung sprachlicher Kommunikation im Kindergarten durch den Einsatz von Dynamic SoundField als Unterstützung der Sprachentwicklung im Vorschulalter“. Diese wurde am Beispiel von sechs Kindergruppen getestet und bewiesen.

Die dritte Studie (von Marion Hermann-Röttgen und dem Computerlinguisten Maximilian Köper) untersucht „Akustische Verbesserung durch den Einsatz von Dynamic SoundField durch Überprüfung der auditiven Verarbeitung sprachlicher Information bei Schülern der 8. und 10. Klasse in Gymnasien“. Die mit Hilfe von Zungenbrechern und Bibeltexten durchgeführten Tests brachten Verbesserungen vor allem bei den leistungsschwachen Schüler(inne)n.

Das Buch schließt mit einer Studie von Gero Kerig „Er hörte Stadt – eine Studie zur Erfassung der Wirkung von akustischen Gegebenheiten im städtischen Raum. Quantitative Analyse der Befragungsergebnisse“. Hier wurden an fünf verschiedenen Orten Wiens 550 Personen (überwiegend Schüler) befragt. Die Ergebnisse belegen eine große Heterogenität der Höreindrücke.

Spannend wäre es nun, wenn man die positiven Auswirkungen des DSF-Systems (das pro Raum immerhin fast 3000 Euro kostet) mit anderen Verbesserungen der Raumakustik, anderen Möglichkeiten der Stimmverstärkung und mit unterschiedlich deutlich sprechenden Lehrpersonen vergleichen könnte.

Roland W. Wagner

MAROSSEK, Diana (2016). Kommst du Bahnhof oder hast du Auto? Warum wir reden, wie wir neuerdings reden. Berlin: Hanser; 160 S.; 15,90 € (ISBN 978-3-446-25077-2)

Jeder Doktorand wünscht sich, dass seine Dissertationsschrift von einer breiten Fachleserschaft beachtet werde und/oder gar Medienresonanz erfahre. Der Soziolinguistin Diana Marossek ist das vortrefflich gelungen. Ihr Erstlingswerk fußt auf ihrer Dissertationsschrift über den Sprachwandel im Deutschen – untersucht anhand des Phänomens „Kurzdeutsch“ als Berliner Umgangssprache. 2014 gewann sie Platz 2 des Deutschen Studienpreises der Körber-Stiftung mit ihrer wissenschaftlichen Untersuchung von Dialogen wie:

„Manuel: Tom, du Spast, Alter, guck dich an!

Tom: Du Spast, Alter, wenn du Bad gehst und Spiegel guckst, musst du aufpassen, dass er dich nicht ankotzt. ...

Jonas: Manu, du Opfer, was stresst du uns, Mann, geh Bad und spül dich selba runter, Mann. Hier so `n Affen machen. ...

Katharina: Geht Spielplatz, Mann. Is ja hier wie `m Kindergarten. ...“ (S. 66-67).

Kurzdeutsch als Berlins neue Sprechsprache: Kurzdeutsch wird als „Generalbegriff für das Sprechen mit verkürzter Grammatik“ verwendet (S. 156). „Kulturpessimistisch [kann es durchaus] für eine Verirrung und Verhunzung der deutschen Sprache“ gehalten werden, so die Autorin (S. 149). Das Erkenntnisinteresse bezüglich des Untersuchungsgegenstandes, einer neuartigen Berliner Umgangssprache, liegt in der Eruiierung markanter Variabler, den Hintergründen für die Wahl gerade dieser Sprechsprache in alltäglichen sozialen Kontexten und den Benutzergruppen.

Dazu ist eine begriffliche Trennung von anderen urbanen Umgangssprachen wie Türkendeutsch, Pidgin oder Foreigner Talk erforderlich. Es stellt sich heraus, dass

„Stadtsprachen und Fremdsprachen, darunter besonders das Türkische, ... den Impuls zur Schaffung [des] Phänomens Kurzdeutsch“ gaben (S. 154) – aber nur bei oberflächlicher Betrachtung identisch erscheinen.

Kurzdeutsch mit markanten Besonderheiten: Es zeichnet sich aus durch *Kontraktionsvermeidung*, eine dysfunktionale semantisch-lexikalische Ordnung im Satz bei fehlenden Verbindungen zwischen den einzelnen Wörtern. Hinzu kommt das *Weglassen der Artikel* mit S-P-O-Abfolge im 3-Wort-Satzfragment; z. B. Wo ist Kamm? Guck mal Rucksack. Auch die *Prosodie* ist betroffen mit Besonderheiten des Klanges der Stimme, der Sprechpausen, der Betonung, des Sprechrhythmus und des Satzakkents; u. a. abgehackt mit zischenden /ch/-Lauten, die sich als türkische Interferenzen darstellen (S. 128) und einer *multiethnischen Lautverschiebung* vom weichen /ch/ zum noch weicheren /sch/; sowie *Code-Switching*. Schlussendlich lebt Kurzdeutsch geradezu von Beschimpfungsritualen.

Neben diesen festen Besonderheiten finden sich weitere, von denen heute noch nicht klar ist, ob sie als vorübergehend oder beständig einzuordnen sind: z. B. der Kurz- oder Allzweckartikel /d`/ zur sprachlichen Abgrenzung von anderen Kurzsprachlern. Damit wären wir bei der Frage, weshalb (Berliner) Jugendliche überhaupt diese Sprechsprache in sozialen Kontexten verwenden.

Kurzdeutsch als Identitätsmerkmal: Junge Menschen verbinden damit ein Identitätsgefühl und kultivieren bewusst ihren eigenen Sprechstil. Nach Ansicht der Autorin bekunden sie auch durch die rituellen Beschimpfungen zur Begrüßung ihren gegenseitigen Respekt, ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Peergroup und sehen in den Verbalattacken keinen Anlass, handgreiflich zu reagieren, sondern zurück zu schimpfen (mit steigender Kreativität von Haupt- bis Gymnasial-SuSn). Der Stellenwert dieser unflätigen Beschimpfungen wurde bislang in der

Gewaltforschung als „hemmungsfrei geäußerte verbale Gewalt“ (Jackel 2014, S. 17) mit hohem Konfliktpotential wohl fehlinterpretiert (Melzer et al. 2011). Aufgegriffen werden seit über einem Jahrzehnt einzelne Besonderheiten des Kurzdeutsch auch in den Medien (Sendung: „Was guckst du?“), sogar von Vierzigjährigen im Büroalltag (Ich hab` Rücken). Es bleibt derzeit offen, ob bestimmte Marker des Kurzdeutschen und das, was gemeinhin als sozialkompetente mündliche Kommunikationsweise gilt, auf Dauer miteinander Bestand haben werden.

So geht Wissenschaft für jedermann: Marosseks Entscheidung für ihren gemeinverständlichen Schreibstil erscheint nicht nur angesichts der hohen Verkaufszahlen im ersten Jahr nach Erscheinen als gute Wahl. Denn so gelingt es vortrefflich, linguistisches Fachwissen und statistische Grundkenntnisse mit einfachen Worten für jedermann verständlich zu machen. Auch das ist eine Kunst, ohne Begriffe wie Gleichverteilung, Untersuchungsitems, VPs und andere statistische Größen die Validität einer wissenschaftlich angelegten Feldstudie zu beschreiben. Wer sich schon über Fräulein Krieses Beispiele Berliner Jugendsprache aus ihrem Berufsalltag „mit dem Rücken zur Tafel“ (Krise 2012) amüsieren konnte, kommt in Marosseks unterhaltsamer Lektüre mit Kurzdeutsch-Zitaten im O-Ton gewiss auf seine Kosten.

„Akim: Ey, isch glaube nisch, dass wir Kreuzberg gehen! ...

Ben: Gehst du Hasenheide, Alter!

Mick: Spasten, deine Mutter wohnt Hasenheide!

Ben: Deine Mutter ist so fett, dass Kran sie Arbeit bringt.

Ricardo: Alter, hört mal auf jetz`. Gehen wir jetzt Kreuzberg oder nisch?“ (S. 125).

Dr. Birgit Jackel, Biebergemünd

PABST-WEINSCHENK, Marita: Stimmlich stimmiger Unterricht. Professionelle Kommunikation und Rhetorik.

Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht, 2016, 207 S., € 30,00

Das Buch wendet sich an Lehrende, die in Unterrichtssituationen sowohl rhetorisch als auch stimmlich intensiv gefordert werden. Pabst-Weinschenk geht zunächst auf die Rahmenbedingungen von Unterricht ein, wie z. B. das Klima in der Klasse und die damit verbundene Rolle der Lehrperson.

Die Autorin thematisiert verschiedene Unterrichtsanforderungen – Feedback, Moderation oder Konfliktmanagement – und stellt die Anteile der Lehrpersonen an diesen Prozessen heraus. Besonders wichtig sind Pabst-Weinschenk die mit den unterschiedlichen Anforderungen und Rollen verbundenen kommunikativen Herausforderungen, sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden. Wie kann es gelingen, durch entsprechende Vorbildfunktion, methodische Vielfalt und ein kooperatives Vorgehen der Lehrenden, Lernende zu einer „kritischen Mündigkeit“ zu führen?

Vielfältige konkret umsetzbare kommunikative Methoden unterstützen den Ansatz, dass eine kooperative und wertschätzende Haltung der Lehrenden Unterricht „stimmiger“ macht: durch stärkere Einbeziehung der Lernenden verändert sich die Rolle der Lehrenden und auch der Einsatz der Stimme kann sich entsprechend anpassen.

Genau diese Wechselwirkung von rhetorischen und methodischen Kompetenzen einerseits und deren Auswirkung auf stimmliche Präsenz andererseits thematisiert Pabst-Weinschenk im folgenden Kapitel. Sie geht auf Verständlichkeitskriterien, Strukturierungen von Äußerungen oder Fragetechniken ein und verknüpft diese Gesprächs- und Redetechniken mit der jeweiligen Intention, die Lehrende mit Unterrichtssequenzen verbinden.

Sie erläutert vielfältige rhetorische Ansätze der rhetorischen Oberflächen- und Tiefen-

struktur, die für Lehrsituationen große Bedeutung haben. Daraus leitet sie stimmliche Herausforderungen ab, die Lehrende zu bewältigen haben und gibt eine Fülle praktischer Anleitungen, wie Stimme im Unterricht eingesetzt werden und dauerhaft den Anforderungen genügen kann.

Unterstützt wird der Text durch eine sehr hilfreiche CD mit Übungen zur Stimme und Sprechweise, die die Erläuterungen des Buches noch transparenter machen.

Insgesamt bietet das vorliegende Buch eine sehr verständlich geschriebene und umfassende Darstellung sowohl rhetorischer als auch stimmlicher Anforderung an Lehrende. Pabst-Weinschenk verfolgt keinen mechanistischen Ansatz, der sich in einem reinen Einüben von Techniken erschöpft, sondern bindet das Thema Stimme in vielfältige Kontexte von Unterrichtssituationen ein. Dabei stehen sowohl die Lehrpersonen im Vordergrund als auch vielfältige Ansätze, wie kommunikative Kompetenzen an Lernende weitervermittelt werden können. Das Buch ist gekennzeichnet von einer sehr hohen Anwendungsorientierung, die wissenschaftliche Erkenntnisse und Praxis sinnvoll miteinander kombiniert. Lehrende können in ihrem eigenen rhetorisch-stimmlichen Verhalten intensiv profitieren, aber auch umfangreiche Hinweise mitnehmen, wie kommunikative Kompetenzen an Schülerinnen und Schüler vermittelbar sind.

Ein sehr empfehlenswertes Buch.

Dr. Brigitte Teuchert,

Universität Regensburg,

Leiterin des Weiterbildungsstudiengangs

„Speech Communication and Rhetoric“,

Mail: brigitte.teuchert@zsk.uni-regensburg.de

Praxis Sprache 2016, Heft 2, Thema:

Stimme. ISSN 2193-9152; 16,40 €;

Bestelladresse: Schulz-Kirchner Verlag,
Mollweg 2, 65510 Idstein

In dieser Ausgabe der Fachzeitschrift „Praxis Sprache“ für Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Sprachförderung ist das Praxisthema der **Stimme** gewidmet: der

kindlichen Stimme wie auch der Stimme von Lehrerinnen und Lehrern in ihrem Sprechberuf.

So behandelt Bettina Achhammer in ihrem Beitrag „Stimme – Abstimmung auf den Schulalltag“ unter anderem die ontogenetische Entwicklung der menschlichen Stimme von der Geburt bis zur alternden Stimme ab dem 50. Lebensjahr und stimmliche Einflussfaktoren. Aus der Gruppe der gestörten Stimme wird vor allem auf Dysphonien und deren Auswirkungen auf Sprecher wie Zuhörer fokussiert. Negative Auswirkungen einer dysphotonischen (heiseren) Stimme auf die Zuhörerschaft erscheinen besonders erwähnenswert, da es – beispielsweise für Schülerinnen und Schüler – anstrengend ist, ihr zu lauschen, aufmerksam zu bleiben und den Bedeutungsgehalt des Gesagten zu erfassen. Achhammer stellt zudem Diagnoseverfahren vor und zeigt Präventions- wie Therapiewege bezüglich Stimmstörungen auf. Olaf Nollmeyer geht auf die „Tragfähigkeit für LehrerInnenstimmen“ und damit auf die Durchschlagkraft der Sprechstimme, auf stimmliches Durchsetzungsvermögen gegen Lärm respektive auf Sprechen in akustisch ungünstigen Räumen sowie in langen Sprechphasen ein. Denn Lehrkräfte müssen bei ihren speziellen Anforderungen im Berufsalltag ihren stimmlichen Einsatz an die extern gegebenen Bedingungen wie Arbeitsplatz, Zuhörerschaft, störenden Lärm, Sprechdauer und räumliche Gegebenheiten anpassen und nicht umgekehrt. Praktische Hilfestellungen diesbezüglich thematisiert dann Holle Fedrowitz in ihrem Beitrag „Stimmhygiene – ein wichtiger Baustein zur Prävention von Berufsdysphonien“. Zunächst gibt sie einen Überblick über stimmhygienische Maßnahmen, die präventiv angewendet werden können. Im Folgenden zeigt sie dann mögliche Schritte auf, die im Akutfall helfen und weist weiterhin auf Irrtümer hin, die häufig bei Stimmproblemen bestehen. Und schließlich beschreibt Ulla Beushausen „Gruppenangebote für Kinder zur Förderung der Stimmfunktion“, was beispielhaft anhand des Projektes „Singen mit Kindern [im] Vorschul-

und Schulbereich“ des Kinderchores *Die Singvögel* aus München-Oberföhring von Gaby Pallawiks in Zusammenarbeit mit Bettina Achhammer konkretisiert wird. Dass in diesem Kontext die Singstimme mit einbezogen wird, erscheint für schulpraktische Zwecke besonders relevant. Die Leserinnen und Leser hätten allerdings sicher gerne mehr darüber erfahren, inwiefern Sprech- und Singstimme „als differente stimmliche Ausdrucksmittel“ angesehen werden müssen, wie es der Mediziner Günther Habermann in seinem Werk *Stimme und Mensch* bereits 1996 (S. 79) formuliert hat, obgleich sie sich der gleichen organischen Strukturen bedienen und die Intonation als gemeinsame Wurzel haben. Töne der Sprache können nicht mit Tönen der Musik gleichgesetzt werden. Denn für das Sprechen in westlichen Sprachen sind im Gegensatz zu Ton-sprachen, wie dem Mandarin, keine bestimmten Tonstufen und -höhen als Bedeutungsträger vorgeschrieben. Hier entsteht die Bedeutung aus der festen Kombination verschiedener Phoneme. Beim Singen aber gibt es die jeweils vorgegebene Tonhöhe und -dauer sowie gedehnte Vokale als Melodieträger (mehr dazu: Hannon, E. E. und Schellenberg, G. (2008) in: Bruhn, H. et al. (Hrsg.) *Musikpsychologie*).

Die Literaturnachweise sind in allen Beiträgen überaus zahlreich, hochaktuell und fachlich profund, sodass sowohl die Sachthemen an sich als auch die Literaturanregungen zum Folgestudium für SprechwissenschaftlerInnen und SprecherzieherInnen von Interesse sein können.

Dr. Birgit Jackel

SCHULTE-MÄTER, Anne: VED – Verbale Entwicklungsdyspraxie. Wenn Kinder nicht oder kaum verständlich sprechen. Ein Ratgeber für Eltern, Therapeuten und Ärzte. Idstein: Schulz-Kirchner, 2016. 72 S., € 9,49

Wenn ein Kind bereits im Säuglingsalter dadurch auffällt, dass es trotz intaktem Gehör nicht altersgemäß lallen kann, wenn die

ersten Lautäußerungen lange auf sich warten lassen, wenn der Sprachbeginn erst erheblich verspätet einsetzt, dann liegt eine Verbale Entwicklungsdyspraxie (VED) vor. Kinder mit einer derartigen Störung – es sind etwa 2–5 Promille und überwiegend Jungen – sollten unter keinen Umständen als „sprechfaul“ diskriminiert werden, sondern verdienen eine adäquate Förderung.

Für den neu erschienenen Band der bewährten Ratgeberreihe des Schulz-Kirchner-Verlags wurde als Autorin die über VED promovierte Sprachheilpädagogin und Logopädin Anne Schulte-Mäter gewonnen. Sie ist im Kinderzentrum München tätig und hat u. a. das Therapiekonzept VEDiT („VED-intensiv-Therapie“) entwickelt.

Die nicht nummerierten Abschnitte des Büchleins behandeln und definieren zunächst allgemein die VED und die „Erworbene Sprechapraxie“, deren Symptome, Ursachen und Diagnostik. Nach einem kurzen Kapitel zur Elternberatung folgen Informationen zur Therapie und zu den Ansätzen „VEDiT“, „MrGinnes Mod.“, „TAKTKIN“, „Ko-Art“ und „Unterstützte Kommunikation“.

Zusammenfassend kann dieser Ratgeber allen sprachtherapeutisch Tätigen mit gutem Gewissen empfohlen werden.

Roland W. Wagner

SPRUIT, Manon (2015). Poltern – Unverständliches besser verstehen. Leitfaden zur Diagnostik und Therapie. Natke Verlag: Nees. 80 S.; ISBN 978-3-936640-25-0; 19,80 €

Die Sprachstörung „Poltern“ im Bezugsfeld der Sprechwissenschaften: Poltern gilt als eine Variante der Redeflussstörungen mit phonologischen und syntaktischen Problemen, die Lautgruppen und -verbindungen auf Wort- und Satzebene betreffen, was sich in unregelmäßigem / verwaschen klingendem Redefluss und / oder syntaktisch in unkorrekten Suffixen und Kasusendungen zeigt (siehe auch: Zang & Metten 2014).

Diese Sprachstörung mit persistierendem Gebrauch abweichender Lautmuster tangiert insofern das Bezugsfeld der Sprechwissenschaften, da ihr noch wenig bekanntes Störbild überhaupt erst einmal von anderen Lautverwendungsstörungen als abzugrenzen erkannt, diagnostiziert und einer Behandlung durch SpezialistInnen zugeführt werden muss.

Die Sprachstörung „Poltern“ aus Sicht einer logopädischen Fachkraft: Auf dem ersten Weltkongress zum Thema Poltern wurde 2007 die *Internationale Vereinigung für Poltern* (International Cluttering Association, ICA) gegründet mit Manon Spruit als der Ansprechpartnerin für die ICA. Aus ihrer praktischen Arbeit als Logopädin, Referentin im Bereich Redeflussstörungen und auch aus den wissenschaftlichen Studien der letzten Jahre ist ihr bewusst, dass derzeit alle Polterarten noch unterdiagnostiziert sind (S. 5). Begründet wird das damit, dass einerseits die Qualifikation bezüglich des Störbildes seitens der therapeutischen Kräfte bislang fehle, um eine tragfähige Differentialdiagnostik und Therapie durchführen zu können, und dass andererseits auch kein ausreichendes Störungsbewusstsein bei Betroffenen wie deren Bezugspersonen vorhanden sei. Also will Spruit mit ihrem Buch bei Personen aus dem Arbeitsfeld der Sprachstörungen den Blick schärfen für Poltern und seine Mischformen.

Dementsprechend verläuft der inhaltliche Aufbau des Werkes von theoretischen Grundlagen (Kapitel 2) und wissenschaftlichen Erkenntnissen (Kapitel 3) über Symptomatik, Polterarten und Abgrenzungen zu anderen Störbildern (Kapitel 4, 5 und 6) bis hin zu Diagnostik und Therapie (Kapitel 7, 8).

Schwerpunkte des Buches unter Berücksichtigung der Interessenlage von SprechwissenschaftlerInnen: Unter den Informationen zur *Theorie des Polterns* finden sich Arbeitsdefinitionen und Polterarten (linguistisches vs. motorisches Poltern). Bei der Gegenüberstellung diverser Erklärungsmuster für dieses Störbild wird deutlich,

dass herkömmliche Modelle von einer Diskrepanz zwischen Sprechtempo und sprachlichen Kapazitäten sowie von einer Störung in der Eigenkontrolle des Timings sprechmotorischer Bewegungen ausgegangen sind. Spruit hingegen diskutiert Begründungsansätze wie erbliche Disposition und Sprachverarbeitungsprozesse im Neokortex. Denn neuere Studien erhärten die Annahme, dass Poltern auf neurologischen Ursachen beruht mit Fokus auf dem Neurotransmitter Dopamin und der Gehirnstruktur der Basalganglien bei einem Übermaß an Dopamin und folglich auch überschießenden Bewegungsimpulsen, sodass – als *eine* Kernsymptomatik – ausgehend von den Basalkernen längere Sprechlaute nicht ausreichend verzögert werden können (S. 13–19; siehe auch Alm 2011, Zang & Metten 2014).

Unter den Informationen zu *Kern- und Begleitsymptomaten* finden sich Untersuchungserkenntnisse zu Items wie Artikulationsgeschwindigkeit, Unflüssigkeiten, Teleskopie, Pausen, phonetische Auffälligkeiten, Prosodie, Konzentration, Aufmerksamkeitsspanne und auditive Wahrnehmung. Auch eine von der Autorin durchgeführte Studie zur Differentialdiagnostik wird angeführt. Aber alle hierzu vorliegenden Forschungsergebnisse sind statistisch noch nicht ausreichend abgesichert und valide. Für eine erste Einschätzung stehen jedoch Screenings zu Verfügung zwecks Unterscheidung von anderen Störbildern wie Stottern, Tachylalie und undeutlicher Aussprache.

Alles in allem erscheint der Theorieteil als sehr informativ, fundiert ausgeführt und bietet unverzichtbares Basiswissen.

Ein *ausführlicher Literaturnachweis* rundet das Werk ab, der es den Rezipierenden ermöglicht, in wissenschaftlicher wie praktischer Weise mit den angeführten Quellen weiterzuarbeiten, wenn man seinen Blick auf Poltern und Polterstottern schärfen möchte.

Dr. Birgit Jackel

STELTER, Marion (2015). Das Stottern hat immer eine Rolle gespielt. Stotternde Menschen erzählen aus dem Arbeitsleben. Köln: Demosthenes Verlag; 196 S.; 14,50 € (ISBN 978-3-921897-77-5)

Sprech- und Sprachstörungen in Sprechberufen: Wer ein humanistisches Gymnasium besucht hat, wer die lateinische und/oder die griechische Sprache beherrscht und wer historische Kenntnisse besitzt, kennt Demosthenes, den größten Redner der griechischen Antike. Wer sich mit Sprech- und Sprachstörungen befasst, dem ist Fachliteratur aus dem DEMOSTHENES-Verlag begegnet. Dieser Verlag ist benannt nach dem Rhetoriker Demosthenes, der eine Dysgnathie mit offenem Biss aufwies und zu Beginn seiner rednerischen Laufbahn nachweislich unter erheblichen Sprech- und Sprachstörungen litt wie unter Mangel an Lautstärke und Dynamik der Stimme, undeutlicher Aussprache, fehlerhafter Lautbildung, Kurzatmigkeit und Lispeln (vgl. Habermann 1996, S. 51, 55). Konsequenter bekämpfte er seine Störungen mit den damals bekannten phoniatischen Mitteln. Letztere werden hier nicht thematisiert – wohl aber sein eiserner Wille im Kampf gegen sein Handicap und schlussendlich sein Erfolg in lautem, deutlichem Sprechen, der es ihm neben der Kraft seiner Argumente ermöglichte, dass seine politischen Reden Gehör fanden, aufgezeichnet wurden und überliefert sind. Die Biografie des Demosthenes ist – trotz oder wegen der Stolpersteine im Verlauf seines Lebens – eine beispielgebende Erfolgsgeschichte für Menschen mit Sprech- und Sprachstörungen in Sprechberufen.

Biografien – erzählt aus Eigenperspektiven: Analog zu ihrem Werk „Stottern – oft wussten wir nicht weiter. Eltern stotternder Kinder berichten von ihren Erfahrungen“ (2014) stellt Marion Stelter hier 14 ausgewählte Interviews mit stotternden Erwachsenen vor. Nach ihrer Einschätzung haben die präsentierten Personen „über die Jahre hinweg einen guten Umgang mit sich selbst, dem Stottern und den Kollegen ... gefunden“

(S. 8) und jede Vita kann Mut machen und das Gefühl geben, dass es möglich ist, mit der Sprechstörung (aus Eigenperspektive gesehen) ein zufriedenstellendes Berufsleben zu führen und bei der Berufswahl nach den persönlichen Fähigkeiten und Neigungen zu entscheiden, ohne Sprechberufe von vornherein auszuklammern. Als positive Lebensentwicklung zeigen alle Interviewten im Erwachsenenalter mehr Offenheit und Selbstbewusstsein im Umgang mit ihrem Handicap.

Biografien anderer Menschen, die von sich behaupten, ihren Weg gefunden zu haben, beeindrucken immer positiv. Deshalb rät die Rezensentin zu aufmerksam hinterfragendem Lesen, um dem gesamt-positiven Eindruck der subjektiven Zufriedenheit der Stotternden mit sich selbst nicht unkritisch zu verfallen. Der Abschnitt „Fachtexte“ (S. 177-189) hätte von psychologisch ausgerichteten Fachinformationen profitiert und damit den Blick geschärft bezüglich essentiellen „Sich-schön-Reden“ der eigenen Vita und fragwürdigem Wahrheitsgehalt von Erinnerungen (vgl. Stickgold 2016, Markowitsch & Kühnel 2009).

Weshalb das Buch empfehlenswert erscheint: Pädagogisch und therapeutisch Tätige aus dem Gesamtbereich „Mündliche Kommunikation“ sollten es Betroffenen anempfehlen wegen der beschriebenen *Möglichkeiten* der Auseinandersetzung mit und des Erlernens von zielführenden Verhaltensmustern, um Schlussfolgerungen für die eigene Lebenslage daraus ziehen zu können. Denn was die positive Lebensentwicklung des Demosthenes aus dem 4. Jh. v. Chr. wie auch die Vitae der 2015 Interviewten gleichermaßen zeigen, sind Mut und Beharrlichkeit, trotz Lispelns / Polterns / Stotterns einen Sprechberuf auszuüben.

Dr. Birgit Jackel

Am Ende noch eine aktuelle Frage eines Kollegen:

„Es soll in der Familie bleiben!“

Dr. Stefan Wachtel will sein Buch „Sprechen und Moderieren in Hörfunk und Fernsehen“ (7 Auflagen bisher mit insgesamt 15.000 Exemplare) radikal erneuern.

Wer befasst sich mit Medien, ist noch jung, und möchte Koautor(in) sein?

Interessierte wenden sich bitte an

Dr. Stefan Wachtel

ExpertExecutive

Kleine Bockenheimer Straße 18a

60313 Frankfurt

Telefon: 069 - 92 03 91-30

Mail: stefan.wachtel@expertexecutive.de

Feedback erwünscht!

Würden Sie gerne den einen oder anderen Beitrag kommentieren?

Wurden in den Bibliographien wichtige Neuerscheinungen vergessen?

Meinen Sie, dass etwas ergänzt bzw. korrigiert werden müsste?

Mailen Sie an rolwa@aol.com oder schreiben Sie an den BVS e. V., Feuerbachstraße 11, 69126 Heidelberg.

Die sprechen-Redaktion freut sich über Rückmeldungen!

Redaktionsschluss der nächsten Ausgabe ist am 15. Februar 2017.

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. 2.800 S. Text mit über 22.200 Buch- und Artikelhinweisen).

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

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

Bestellt werden kann per E-Mail an rolwa@aol.com.

Impressum

Herausgeber:

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

Redaktion:

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

Dr. Alexandra Ebel, M. A., Sprechwissenschaftlerin

Benjamin Haag, Sprechwissenschaftler (DGSS)

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, 66211 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.