

---

# *sprechen*

---

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

---

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

**Zum 75. Geburtstag von Uta Kutter**

**Marcus Eckert, Dagmar Puchalla, Viktoria von Prittwitz,  
Almut Roeßler, Torsten Tarnowski, Bernhard Sieland:  
Das Sprecherziehungs-Emotionsregulations-Modell (SERM) ...**

**Benjamin Haag: 10 (kontroverse) Thesen  
zur *Interkulturellen Kommunikation***

**Benjamin Haag: Sentenzen – illustriert**

**Kerstin Hillegeist unter Mitarbeit von Simone M. Engelhardt:  
Flüstern – das große „Don`t“ ...**

**Birgit Jackel: „Nimm die Finger aus der Wolle!“  
oder: Von mentalen Mechanismen beim Spracherwerb**

**Judith Kreuz: Sprechberatung im Lehramtsstudium durch Peers –  
ein Projekt der Pädagogischen Hochschule Zug (Schweiz)**

**Toni Marie Leisz: Rhetorische Persuasion  
zwischen überreden und überzeugen**

**Oliver Mannel: Die „Kunstwerkbeschreibung“ –  
ein Arbeitsmodell zwischen Sprechkunst und Rhetorik**

**Claudia Rastetter: Jelinek sprechen – Textarbeit im Probenprozess**

**Britta Tekotte: Dirigent\*innen als Klientel der Sprecherziehung**

**Tagungsbericht – Tagungshinweis**

**Bibliographien – Rezensionen**

## Inhalt

Zum 75. Geburtstag von Uta Kutter	4
Marcus Eckert, Dagmar Puchalla, Viktoria von Prittwitz, Almut Roeßler, Torsten Tarnowski, Bernhard Sieland: Das Sprecherziehungs-Emotionsregulations-Modell (SERM) im Lehramtsstudium: Regulation von aversiven Emotionen während des Sprechens	5
Benjamin Haag: 10 (kontroverse) Thesen zur <i>Interkulturellen Kommunikation</i>	18
Benjamin Haag: Sentenzen – illustriert	19
Kerstin Hillegeist unter Mitarbeit von Simone M. Engelhardt: Flüstern – das große „Don`t“ in den individualisierenden Lernphasen im Unterricht	23
Birgit Jackel: „Nimm die Finger aus der Wolle!“ oder: Von mentalen Mechanismen beim Spracherwerb	29
Judith Kreuz: Sprechberatung im Lehramtsstudium durch Peers – ein Projekt der Pädagogischen Hochschule Zug (Schweiz)	35
Toni Marie Leisz: Rhetorische Persuasion zwischen überreden und überzeugen	49
Oliver Mannel: Die „Kunstwerkbeschreibung“ – ein Arbeitsmodell zwischen Sprechkunst und Rhetorik	60
Claudia Rastetter: Jelinek sprechen – Textarbeit im Probenprozess zu Elfriede Jelineks „Wut“ in der Regie von Nicolas Stemann	68
Britta Tekotte: Dirigent*innen als Klientel der Sprecherziehung. Über die praktische Sprecherziehungsarbeit mit Dirigent*innen, den – etwas anderen – Teamleiter*innen	82
Tagungsbericht: BVS-Fortbildung mit Franziska Trischler	87
Tagungshinweis: Interdisziplinäre Schöntaler Gespräche 2018	88
Bibliographie: Neue Bücher, CD-ROM und DVD	90
Bibliographie: Zeitschriftenartikel und Beiträge in Sammelbänden	92
Rezensionen	95

## Zu diesem Heft ...

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

auch im 34. Jahr ihres Bestehens kann die Zeitschrift „sprechen“ nicht nur lesenswerte Beiträge aus der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, der Rhetorik und der Sprechkunst präsentieren, sondern auch mit ungewöhnlichen Premieren aufwarten.

Zum ersten Mal zeigen wir eine „Bilderstrecke“: Unser Redaktionsmitglied Benjamin Haag überraschte uns vor ein paar Wochen mit seinen originellen Visualisierungen von mehr oder weniger bekannten kommunikativen Sinnsprüchen (vgl. S. 19 ff.). Die gelungene Gestaltung kommt besonders gut in der farbigen pdf-Fassung zur Geltung. Diese erhalten alle Mitglieder des Berufsverbands Sprechen und anderer Landesverbände automatisch und kostenlos, sofern sie dem jeweiligen Vorstand ihre aktuelle Mailadresse übermittelt haben. Aber auch alle anderen *sprechen*-Abonnenten könnten sich die Datei auf Wunsch mailen lassen und damit das Heft einige Wochen vor der gedruckten Version lesen ...

Zum ersten Mal drucken wir (auf Empfehlung einer Professorin) eine studentische Seminararbeit ab. Der Beitrag von Toni Marie Leisz möge als Beispiel dafür dienen, welches wissenschaftliche Niveau heute an einer Hochschule für Musik und Darstellende Kunst erreicht wird. Aber auch inhaltlich lohnt sich die Lektüre, vorausgesetzt man interessiert sich für die Differenzierungen von „überreden“ und „überzeugen“.

Zum ersten Mal gibt es die Rubrik „Feedback“ mit gleich zwei (positiven!) Beiträgen. Damit bestätigt sich die alte Weisheit „Was lange währt ...“, denn immerhin gab es seit fünf Jahren in jedem Heft den entsprechenden Aufruf. Mögen die Beispiele Schule machen – kritische Stellungnahmen wären ebenfalls willkommen!

Zum ersten Mal enthält das Editorial eine „Stellenanzeige“: Nachdem ich vor wenigen Wochen meinen 65. Geburtstag feiern konnte, nachdem ich meinen langjährigen Stuttgarter Lehrauftrag beendet habe und nun mein letztes Semester an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg unterrichte, nachdem ich im Juni nicht mehr als BVS-Vorsitzender kandidierte, wird es langsam Zeit, für die Herausgabe von „sprechen“ die Nachfolge zu bedenken. Wer hätte Lust und Zeit, im Verlaufe des Jahres 2018 in unser Redaktionsteam einzusteigen bzw. mich abzulösen?

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

Roland W. Wagner

## Zum 75. Geburtstag von Uta Kutter

Am 15. März 2017 feierte unser BVS- und DGSS-Mitglied Uta Kutter ihren 75. Geburtstag. Sie leitete als Professorin für Sprecherziehung und Sprechkunst an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart von 1969 bis 2008 den Fachbereich Sprechen bzw. – wie es heute heißt – das Institut für Sprechkunst und Kommunikationspädagogik. Unter ihrer Leitung wurde der Diplomstudiengang für Sprecher und Sprecherzieher eingeführt, der später in die entsprechenden Bachelor- und Masterstudiengänge transformiert wurde. Zudem war Uta Kutter Lehrbeauftragte an der Staatlichen Akademie der Bildenden Künste Stuttgart und dort am Aufbau des Verbreitungsfaches Werken/ Intermediales Gestalten beteiligt. Seit 2009 gehört sie zur Lehrgangsführung des Qualifikationsprogramms »Moderation« der Hochschule der Medien in Stuttgart. Vor allem aber ist sie seit vielen Jahren Direktorin der Stuttgarter Akademie für gesprochenes Wort (viele Informationen dieser Laudatio stammen aus deren Homepage) und Hauptorganisatorin der Stuttgarter Stimmtage.

Besonders wichtig war und ist Uta Kutter die Schnittstelle von Sprache und Musik im Lied: In internationalen Kursen – u. a. in Russland und Japan – arbeitete sie mit Sängerinnen und Sängern aller Genres. Uraufführungen von Kompositionen für Sprache und Musik, Solo-Sprechprogramme und Meisterklassen führten Uta Kutter in viele Länder.

Als Jurorin war Uta Kutter in zahlreichen Wettbewerben gefragt, etwa bei der Vergabe des Theaterpreises 2002, beim Landesfinale des Wettbewerbs „Jugend debattiert 2003“ oder bei der ZEIT-Debatte 2011. Doch auch bei zahlreichen nationalen und internationalen Rezitationswettbewerben hat Uta Kutter in den Jurys mitgewirkt. Hinzu kommen Ehrenämter in vielen Institutionen des öffentlichen und kulturellen Lebens: so langjährig in der Internationalen Hugo-Wolf-Akademie, im Beirat der Stuttgarter Philharmoniker und als frühere Vorsitzende des Kuratoriums der „Stiftung der Württembergischen Hypothekenbank für Wissenschaft und Kunst“.

Langjährige Freundschaften pflegte sie mit berühmten Autorinnen und Autoren (z. B. mit Rose Ausländer und Hilde Domin) sowie mit zahlreichen weiteren Persönlichkeiten aus der Literatur und dem Kulturleben. So vertrauten ihr Hubert Arbogast (langjähriger, viel geachteter Lektor des Klett Verlages), die berühmte Rezitatorin Felicitas Barg und Vilma Mönckeburg-Kollmar (bekannt vor allem durch ihre Märcheninterpretationen) Bestände aus den Nachlässen an. Schriftsteller wie Karl Schwedhelm, Otto Heuschele, Hans-Egon Holthausen und Peter Härtling zähl(t)en wie die große Germanistin Käte Hamburger zu ihren Wegbegleitern und Beratern.

Für ihre Verdienste um das gesprochene Wort bekam Uta Kutter 2005 das Bundesverdienstkreuz. Neben zahlreichen weiteren Ehrungen und Anerkennungen erhielt sie 1994 den Stiftungspreis der Württembergischen Hypothekenbank für Kunst und Wissenschaft.

Uta Kutter gehört zu den engagiertesten Mitgliedern der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (z. B. als langjähriges Mitglied des Beirats) und des Berufsverbands Sprechen (u. a. als häufige Teilnehmerin an unseren Fortbildungen und Mitgliederversammlungen).

**Herausgeber und Redaktion der Zeitschrift „sprechen“ wünschen Uta Kutter, dass sie noch möglichst lange bei guter Gesundheit für unser Fach aktiv sein kann!**

Marcus Eckert, Dagmar Puchalla, Viktoria von Prittwitz, Almut Roeßler, Torsten Tarnowski, Bernhard Sieland

## Das Sprecherziehungs-Emotionsregulations-Modell (SERM) im Lehramtsstudium: Regulation von aversiven Emotionen während des Sprechens

### Zusammenfassung

**Hintergrund:** Lehrkräfte berichten sowohl von stress- und emotionsbezogenen Belastungen als auch von Belastungen der Stimme. Bisher wurden Stress- und Emotionsregulationstrainings einerseits und Sprecherziehung (bzw. Stimmtrainings) andererseits separat angeboten. Obwohl es plausibel ist, dass viele Elemente von Sprecherziehung und Stimmtrainings (z. B. Entspannung und Atemführung) regulierend auf Stress und Emotionen wirken, wurde das bisher noch nicht systematisch untersucht. Vor dem Hintergrund der Emotionsregulationsmodelle von Gross (1998) und von Berking (2014) wurde in dieser Studie das Sprecherziehungs-Emotionsregulations-Modell entwickelt. Das Modell umfasst vier Elemente, die in der Sprechsituation angewendet werden: (1) Entspannung, (2) Atemführung, (3) Akzeptanz möglicher aversiver Zustände und (4) gedankliches Distanzieren von stressverstärkenden Kognitionen.

**Methode:** Die Wirksamkeit dieses Modells wurde mit einem randomisiert-kontrollierten Design an 71 Lehramtsstudierenden überprüft. Die Teilnehmenden der Experimentalgruppe erlernten in einem Minitraining (10 Minuten) die Anwendung des

Sprecherziehungs-Emotionsregulations-Modells. Die Teilnehmenden der Kontrollgruppe bekamen einen kurzen Text über Emotionsregulation. Als abhängige Variable wurde die Hautleitfähigkeit in einer aversiven Sprechsituation als Maß für emotionale Erregung erhoben. Die Teilnehmenden durchliefen die Sprechsituation vor und nach der experimentellen Manipulation (Prä-Post-Messung).

**Ergebnisse:** Die Ergebnisse zeigten einen signifikanten Rückgang der Hautleitfähigkeit in der Experimentalgruppe, während in der Kontrollgruppe die Prä- und Post-Werte nahezu stabil blieben.

**Diskussion:** Die Veränderung der Hautleitfähigkeit in der Experimentalgruppe wird als Rückgang emotionaler Erregung bei der zweiten Durchführung der aversiven Sprechsituation interpretiert. Dies kann als erster Hinweis für die Wirksamkeit des Sprecherziehungs-Emotionsregulations-Modells gewertet werden. Können diese Ergebnisse in weiteren Studien repliziert werden, spricht einiges dafür, bereits in der Lehrerbildung Stimmtraining und Prävention von stress- und emotionalen Belastungen zumindest teilweise gemeinsam zu konzipieren.

## Einleitung

Viele Lehrkräfte berichten von erhöhtem Stresserleben (Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor, & Millet, 2005), von emotionaler Erschöpfung (Brackett, Palomera, Mojsa, Reyes und Salovey, 2010) und von starker Beanspruchung der Stimme (Puchalla, Roeßler und Dartenne, 2013). Da der Lehrberuf ein Sprechberuf ist (Helmke 2010; Eberhart und Hinderer 2014, S. 11) und die Stimme ein Mittel zum Ausdruck von Emotionen, sind unmittelbare Wechselwirkungen zwischen Stimme, Stress und Emotionen zu erwarten. Beispielsweise konnten Dietrich, Verdolini Abbott, Gartner-Schmidt und Rosen (2008) zeigen, dass Emotionen und Stress die Stimme belasten. Weitere Untersuchungen bestätigen diesen Zusammenhang (Nerrière, Vercambre, Gilbert und Masféty, 2009; Bermúdez de Alvear, Martínez-Arquero, Baròn, Hernández-Mendo, 2010). Nicht selten wird die Stimme im Schulalltag unter stressbedingten und emotionalen Belastungen eingesetzt. Um die Stimme auf die Belastungen des Schulalltags vorzubereiten, werden an einigen Universitäten und Hochschulen Sprecherziehung in der Lehramtsausbildung angeboten (Lemke, Thiel, Zimmermann, 2006; Skupio und Hammann, 2009; Lange und Appel, 2014, S. 49).

Ob umgekehrt der bewusste Umgang mit Stimme und Sprechen emotions- und stressregulierend wirkt, wurde nach unserem Wissen bislang nicht systematisch untersucht. Dabei legen einerseits Bohus und Wof-Arehult (2012) nahe, dass entgegengesetztes Handeln Emotionen verändert. Wer beispielsweise ärgerlich ist und dabei seine Fäuste ballt, verstärkt den Ärger. Wer aber stattdessen die Hände öffnet und entspannt, reguliert die Intensität des Ärgers herab. So könnte auch das bewusste Verändern von Stimm- und Atemführung in emotional schwierigen Situationen einen Einfluss auf das Emotions- und Stresserleben haben. Bisher wurden jedoch die Prävention von Stresserleben und emotionalen Belastungen einerseits und die

Prävention von Stimmproblemen andererseits separat betrachtet. Zur Prävention von Stress und von emotionalen Belastungen stehen evaluierte Trainings zur Verfügung (Berking, 2014; Lehr et al., 2015). Auch SprecherzieherInnen und SprechwissenschaftlerInnen nehmen für sich in Anspruch, dass Sprecherziehung zur Reduzierung von stressbezogenen und emotionalen Belastungen beitragen kann (Wolf und Aderhold 1990, S. 12, 16; Bernhard, 2007, S. 12; Coblenzer und Muhar, 1989, S. 23). Sie argumentieren, dass eine Voraussetzung für den gesunden Gebrauch der Stimme eine entspannte Muskulatur ist, und deswegen stressreduzierende Maßnahmen immer einen Aspekt der sprecherzieherischen Ausbildung darstellen. Es gibt jedoch bislang keine empirischen Belege für die stress- und emotionsregulierende Wirkung von Sprecherziehung.

Das Ziel dieser Studie ist es, erstens ein Modell zu entwickeln, das systematisch erklärt, wie Sprecherziehung zur Regulation emotionaler Belastungen beitragen kann und zweitens dieses Modell empirisch zu überprüfen.

## Emotionsregulation

Um zu verstehen, welche Mechanismen in der Sprecherziehung einen günstigen Einfluss auf die Regulation belastender Emotionen und auf Stress haben, werden zunächst Befunde berichtet, die zeigen, welche Strategien und Techniken den adaptiven Umgang mit aversiven Emotionen oder Stress begünstigen.

(1) Es gibt vielfache Belege dafür, dass Muskelentspannung und bewusste Atemführung emotions- und stressregulierend wirken (Dolbier und Rush, 2012). Die Wirkung von Entspannung auf das Stresserleben wird über eine Reduzierung des körperlichen und kognitiven Arousal vermittelt (Smith, Amutio, Anderson und Aria, 1996). Ein weiterer Wirkmechanismus, der angenommen wird, besteht darin, dass induzierte Entspannung zu angenehmen Ge-

fühlen führt und diese den Stress reduzieren (Conrad und Roth, 2007; McCallie, Bloom und Hood, 2006). Unterstützt wird die relaxierende Wirkung durch eine kontrolliert langsame und tiefe Atemführung. Im Training emotionaler Kompetenzen (Berking, 2014) wie auch in Trainings zur Stressbewältigung (Eckert und Tarnowski, 2017) werden Muskel- und Atementspannung zur Erregungsregulation durchgeführt.

(2) Eine nicht-akzeptierende Haltung gegenüber unveränderbaren Situationen wie auch gegenüber den eigenen Emotionen erhöht die Wahrscheinlichkeit emotionaler Dysregulation (Lineham, 1993): Erfolgreiche Regulationsversuche in Folge einer nicht-akzeptierenden Haltung erhöhen das körperliche sowie das kognitive Arousal (Thompson, 1994). Es gibt deutliche Belege dafür, dass eine akzeptierende Haltung mit geringerem emotionalen und stressbedingtem Belastungserleben im Zusammenhang steht (Myers, Sweeney, Popick, Wesley, Bordfeld und Fingerhut, 2012; Dahl, Wilson und Nilsson, 2004). Der Aufbau einer akzeptierenden Haltung wird mit der Stärkung emotionaler Kompetenzen (Berking, 2010) und mit einem adaptiven und gesundheitsförderlichen Umgang mit Stress (z. B. Kaluza, 2010; Eckert und Tarnowski, 2017; Ebert et al., 2014) in Verbindung gebracht. In der Acceptance und Commitment Therapie nimmt das Akzeptieren eine zentrale Rolle ein (Dahl et al., 2004).

(3) Auch die Lenkung der Aufmerksamkeit und kognitive Interpretations- und Bewertungsprozesse beeinflussen die Entstehung und Aufrechterhaltung von Emotionen (Ochsner und Gross, 2005). In seinem klassischen Experiment zur Emotionsregulation zeigte Gross (1998) Versuchsteilnehmenden einen ekel-induzierenden Film (Armamputation). Er konnte zeigen, dass Teilnehmende, die die Instruktion erhielten, sich den Film aus einer „technischen“ Perspektive (Aufmerksamkeitslenkung und kognitive Neubewertung) anzusehen, weniger physiologisches Arousal zeigten. Die

gezielte Lenkung der Aufmerksamkeit und die kognitive Neubewertung werden als Strategien sowohl zur Regulation von Emotionen (Berking, 2014; Campbell-Sills und Barlow, 2007; Eckert und Tarnowski, 2017) als auch zur Regulation von Stress (Kaluza, 2011; Eckert und Tarnowski, 2017; Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis und Gruen, 1986; Troy, Wilhelm, Shallcross und Mauss, 2010) eingesetzt und sind seit langer Zeit zentrale Interventionen in der kognitiven Verhaltenstherapie zur Belastungsreduktion.

### **Das Sprecherziehungs- Emotionsregulations-Modell**

Die Sprecherziehung strebt die Gesunderhaltung und Kräftigung der Sprechstimme, wie auch die Reduzierung von Stress und emotionalen Belastungen in Sprechsituationen an (u. a. Preu und Stötzer, 1988, S. 13; Eberhart und Hinderer, 2014, S. 10). Daraus ergeben sich mannigfaltige Themen, die in der Sprecherziehung bearbeitet werden: Körperwahrnehmung, Körperhaltung, Atemtraining, Entspannung, Stimm- bildung und Stimmhygiene sowie Artikulationsschulung zählen zu den wesentlichen Grundlagen (Coblener und Muhar, 2003; Fiukowski, 2004; Bernhard, 2007; Lemke, 2012, S. 25, Eberhart und Hinderer, 2014). Darüber hinaus soll auch die Reduzierung bzw. Akzeptanz von Stress in Sprechsituationen gestärkt werden (Wolf und Aderhold, 1990, S. 12, 16; Bernhard, 2007, S.12; Coblener und Muhar, 1989, S. 23). Die Sprecherziehung (nicht nur) in der Lehramtsausbildung formuliert also explizit Ziele der Emotions- bzw. Stressregulation.

Es verwundert somit nicht, dass die oben angeführten Strategien zur Emotions- bzw. Stressregulation auch Elemente der Sprecherziehung sind:

(1) Es kommen typischerweise Methoden zur Entspannung und zur bewussten Atemführung zum Einsatz (z. B. Gundermann, 1994, S. 8; Bernhard, 2007; Eberhart und Hinderer, 2014).

(2) Des Weiteren gilt in der Praxis der Sprecherziehung, dass sich „nichts erzwingen lässt“. Zum Beispiel fordert Middendorf (1995) mit dem Grundsatz ihrer Arbeit „Es atmet mich“ das geduldige Abwarten auf die Einatmung, das Loslassen, Aushalten und Zulassen innerer Impulse. Es wird also systematisch eine akzeptierende Haltung aufgebaut.

(3) Eine weitere Strategie, die in der Sprecherziehung vermittelt wird, ist die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Körperwahrnehmung (Körperhaltung, Körperspannung, Atmung, Stimmführung etc.). Damit wird eine gedankliche Distanzierung von potentiell emotionsauslösenden Stimuli begünstigt, so dass – ähnlich wie im Experiment von Gross (1998) – die emotionale Erregung reduziert werden sollte.

Obgleich sowohl die Sprechwissenschaft als auch die Sprecherziehung im Rahmen der Lehramtsausbildung für sich in Anspruch nehmen, emotions- und stressregulierend zu wirken, und obgleich sie Elemente der Stress- und Emotionsregulation nutzen, wurde dieser Zusammenhang überraschenderweise bislang noch nicht systematisch formuliert. Auch wurde – nach unserem Wissen – bis jetzt noch nicht untersucht, ob die Methoden, die in der Sprecherziehung zu einer Reduzierung von aversiven Emotionen bzw. von Stress gelehrt werden, in potenziell belastenden Sprechsituationen tatsächlich Wirkung zeigen. Diese Lücke soll mit der vorliegenden Studie geschlossen werden.

### Hypothese

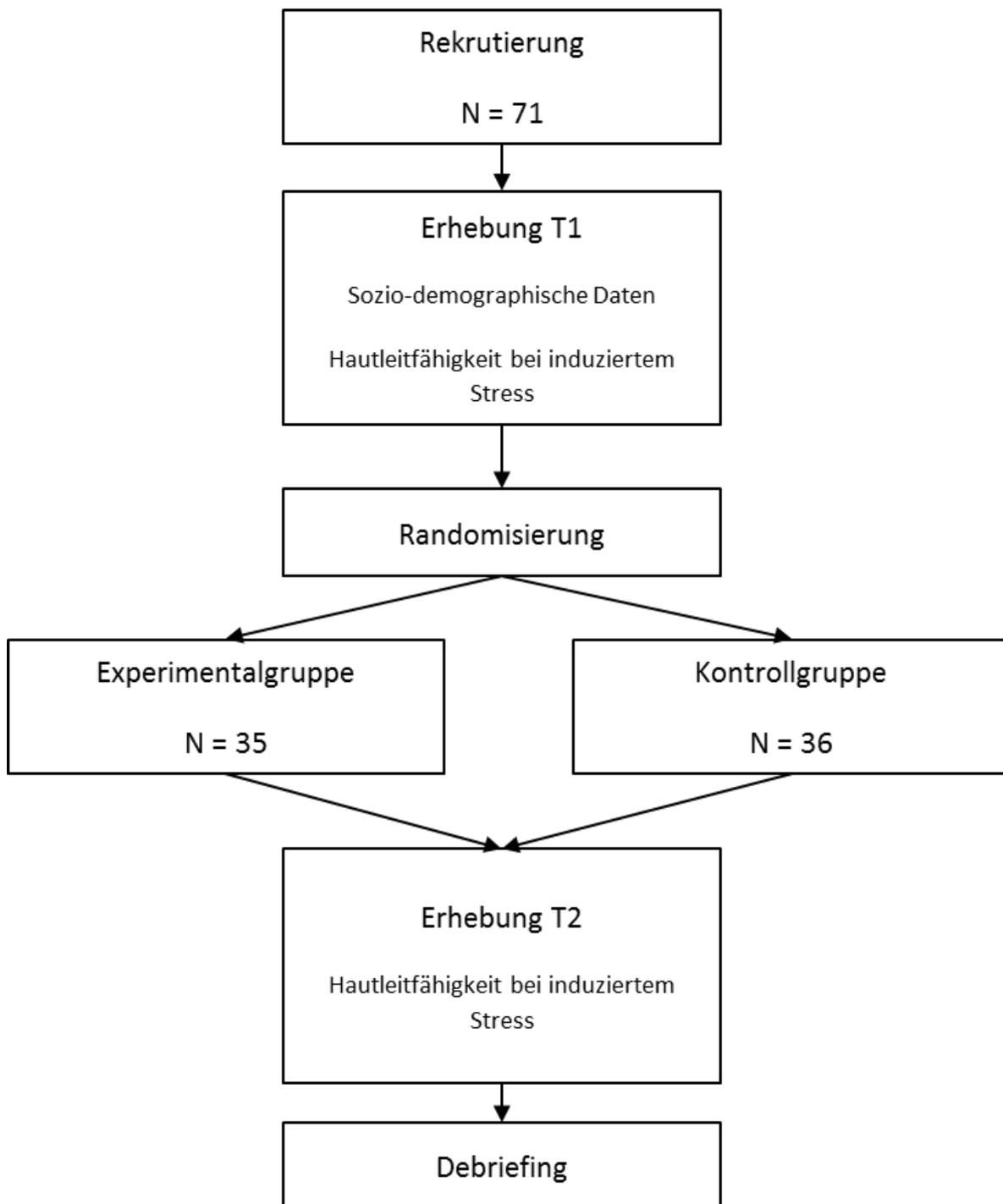
Im Rahmen von Sprecherziehung reduzieren folgende Maßnahmen die emotionale Erregung in einer potenziell belastenden Sprechsituation: das Einüben von (1) Entspannung und (2) Atemführung, (3) der Aufbau einer akzeptierenden Haltung und (4) die gedankliche Distanzierung. Dabei bildet sich emotionale Erregung durch Veränderung der Hautleitfähigkeit ab.

Abbildung 1 (→ Study flow)

### Methode und Durchführung

Es wurde experimentell überprüft, ob eine zehnminütige Sprecherziehungseinheit, die die Elemente Entspannung, Atemführung, Aufbau einer akzeptierenden Haltung und gedankliche Distanzierung einschließt, einen Einfluss auf die emotionale Erregung beim Sprechen hat. Dafür wurden die Teilnehmenden anhand einer zuvor erstellten Liste auf die Versuchs- oder auf die Kontrollbedingung randomisiert: Jedem Teilnehmenden wurde eingangs eine Listennummer zugewiesen. Diese wurde durch den Internetzufallsgenerator Research Randomizer (<https://www.randomizer.org/>) auf eine von zwei Gruppen (Experimental- und Kontrollgruppe) gelost. Während die Teilnehmenden der Experimentalgruppe an einer zehnminütigen Sprecherziehungseinheit teilnahmen, bekamen Teilnehmende der Kontrollgruppe Informationsmaterial zum Thema Stress und Emotionen. Die Sprecherziehungseinheit wurde von SprechwissenschaftlerInnen und SprecherzieherInnen durchgeführt, die an der Leuphana Universität als Dozierende für die Lehrerbildung beauftragt sind.

Direkt vorher (T1) und direkt nachher (T2) wurde die Veränderung der Hautleitfähigkeit (physiologisches Arousal) während einer emotionsauslösenden Sprechsituation gemessen. Zusätzlich wurden vor der ersten Messung der Hautleitfähigkeit soziodemographische Daten (Alter, Geschlecht, Studiengang) der Versuchspersonen mittels Fragebogen erfasst. Die Teilnehmenden wurden vor ihrer Entscheidung zur Teilnahme über die Aufgabe informiert. Die Mitarbeiter, die die Messungen durchführten, waren über die Gruppenzuteilung nicht informiert. Abbildung 1 zeigt das Ablaufschema des Experiments.



**Erhebung der emotionalen Erregung beim Sprechen**

Um die Veränderung emotionaler Erregung zu messen, wurde die Hautleitfähigkeit ermittelt. Die Hautleitfähigkeit wird über den Sympathikus gesteuert (Davison und Koss, 1975; Stück, Rigotti und Balzer, 2005; Vetrugno, Liguori, Cortelli und Montagna,

2003) und verändert sich in Abhängigkeit emotionaler Erregung (Dawson, Schell und Filion, 2000). In der vorliegenden Studie wurde die Hautleitfähigkeit über zwei Elektroden gemessen, die an zwei nebeneinanderliegenden Fingern angebracht wurden. Die Teilnehmenden wurden kurz über den Sinn von Hautleitfähigkeitsmessungen aufgeklärt. Zudem wurden sie gebeten, sich

bequem hinzusetzen, ihre Hand mit den Elektroden ruhig abzulegen und sich möglichst während der Messung nicht stark zu bewegen, da größere Bewegungen eine Veränderung der Hautleitfähigkeit zur Folge haben (Fredrikson, Furmark, Olsson, Fischer, Andersson und Långström, 1998). Die eigentliche Messung begann nicht sofort, sondern es wurde einige Minuten gewartet, damit die sympathische Aktivierung der Versuchsperson zurückging. Dies wurde über die Veränderung der Hautleitfähigkeit beobachtet. Als die Hautleitfähigkeit nicht weiter absank, wurde mit der Induktion emotionaler Erregung begonnen.

Um emotionale Erregung beim Sprechen zu induzieren, wurden die Teilnehmenden durch die Mitarbeiter des Versuchsleiters gebeten, eine Minute lang zu erklären, warum es gut ist, dass es sie gibt. Diese Aufgabe zielt auf das Selbstwertgefühl der Teilnehmenden ab. Die Aktivierung von selbstwertrelevanten Schemata führen in der Regel auch zu einer Aktivierung emotionaler Schemata (Bruch, 2000; Erdmann, Janke und Bisping, 1984). Diese Messung wurde vor und nach der experimentellen Manipulation durchgeführt. Die Mitarbeiter, die die Messungen durchführten, wussten nicht, in welche Gruppe die Teilnehmenden gelost worden waren.

### Hautleitfähigkeit

Die Hautleitfähigkeit wird sympathisch erhöht und kann somit als Indikator für emotionale Erregung verwendet werden (Dawson et al., 2000). Mit steigender Erregung steigt auch die Hautleitfähigkeit durch die Aktivierung von Schweißdrüsen (Boucsein, 2012). In der vorliegenden Studie wurde die Hautleitfähigkeit mit Geräten der Firma e-sense erhoben. Die Geräte erheben fünfmal pro Sekunde die Hautleitfähigkeit, die in  $\mu\text{mho}$  (mikroSiemens) gemessen wird (Gramann und Schandry, 2009). Die Werte wurden von Smartphones aufgezeichnet und dann per E-Mail an den Versuchsleiter geschickt. Elektroden wur-

den an Zeige- und Mittelfinger der nicht-dominanten Hand angebracht. Die Datenmenge wurde durch Aggregation von fünf Werten zu einem Mittelwert reduziert. So lag für die weitere Analyse für jede Sekunde ein Wert der Hautleitfähigkeit vor. Zusätzlich wurde ein Summenscore aus allen 60 Werten gebildet, die während der Emotionsinduktion erfasst wurden. Die internen Konsistenzen für beide Messzeitpunkte sind sehr gut ( $\alpha_{T1} = .99$ ;  $\alpha_{T2} = .99$ )

### Aufbau der Sprecherziehungseinheit

Die Sprecherziehungseinheit wurde mit Gruppen von jeweils 12 Versuchspersonen durchgeführt. Die Durchführung dauerte etwa zehn Minuten und wurde von SprechwissenschaftlerInnen und SprecherzieherInnen durchgeführt, die an der Leuphana Universität Lüneburg das Fach Sprecherziehung im Lehramtsstudium vertreten. Das Übungsprogramm wurde vereinheitlicht, so dass in allen Gruppen die gleichen Übungen durchgeführt wurden.

Der Kontrollgruppe wurde Informationsmaterial zum Thema Stress und Emotionen gegeben. In der Versuchsgruppe wurden hingegen Übungen durchgeführt, die auf eine Vertiefung des Atems, besonders der Ausatmung, und auf eine ruhige, bewusste Führung des Atems zielten. Lockerung und vertiefte Schwingungsfähigkeit der Atemmuskulatur wurde u. a. durch eine Aufrichtung der Wirbelsäule und verbesserte Bewegungsfähigkeit des Brustkorbs erreicht. Es folgten Übungen der Spannungsregulierung beim Sprechen (Lösung von Anspannungen und Aufbau von Spannkraft in der Körpermitte) und eine Lockerung und Weitung des Mund-Rachenraums. Durchgehend wurde die Umlenkung stresserzeugender Gedanken hin zur Körperwahrnehmung fokussiert. Dadurch wurde eine akzeptierende Haltung gegenüber Stress, aversiver Emotionen und Anspannung gefördert.

## Rekrutierung und Stichprobe

Die Versuchspersonen wurden in Seminaren im Rahmen des Lehramtsstudiums an der Leuphana Universität Lüneburg rekrutiert. Als Motivation dafür, sich als Versuchsperson zur Verfügung zu stellen, wurde ihnen erstens eine mögliche Teilnahme an einer praxisorientierten Sprech-erziehungseinheit (Wahrscheinlichkeit 50 %) und die Teilnahme an einer Verlosung von vier Amazon-Gutscheinen à 20,- € in Aussicht gestellt. Die Stichprobe bestand aus 71 Studierenden des Lehramts der Leuphana Universität Lüneburg. Davon waren 83,1 % ( $n = 59$ ) weiblich. Das durchschnittliche Alter lag bei 23,3 ( $SD = 4.38$ ) Jahren. Die Experimentalgruppe bestand aus 35 und die Kontrollgruppe aus 36 Versuchspersonen.

## Datenauswertung

Um zu testen, ob es Unterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe gab, wurde eine Varianzanalyse mit zweifacher Messwiederholung gerechnet. Dafür wurden die Werte der Hautleitfähigkeit von beiden Messzeitpunkten jeweils zu einem Mittelwert aggregiert. Um die Hypothese bestätigen zu können, muss der Interaktionsterm (Messzeitpunkt  $\times$  Gruppe) signifikant werden, wobei der Mittelwert der Hautleitfähigkeit der Experimentalgruppe relativ zu dem der Kontrollgruppe beim zweiten Messzeitpunkt gesunken sein sollte.

## Ergebnisse

Das Alter der Versuchspersonen war weder mit dem Mittelwert der Hautleitfähigkeit zum ersten noch zum zweiten Messzeitpunkt korreliert. Die beiden Gruppen unterschieden sich nicht signifikant in der Verteilung der Geschlechter noch in der Verteilung des Alters.

Abbildung 2 zeigt den Verlauf der durchschnittlichen Hautleitwerte in der Experimental- und der Kontrollgruppe (EG und KG) vor und nach der experimentellen Manipulation. Um zu testen, ob die Sprecherziehungseinheit die Hautleitfähigkeit im Vergleich zu einer Kontrollgruppe reduziert, wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholungen für zwei Messzeitpunkte (Pre, Post) gerechnet. Unabhängige Variable war die zweifach gestufte Trainingsbedingung (EG vs. KG). Die Prüfung der Voraussetzungen ergab, dass (1) der Levene-Test die Gleichheit der Fehlervarianzen über beide Gruppen für beide Messzeitpunkte nicht ablehnt (Levene-Test:  $F_{T1}(1, 69) = 3.607$ ;  $p > .05$ ;  $F_{T2}(1, 69) = 1.216$ ;  $p > .05$ ), dass (2) der Box-Test die Gleichheit der Kovarianzmatrizen annimmt (Box'  $M = 2.965$ ;  $F = .957$ ;  $p > .05$ ) und dass (3) die Normalverteilung der Mittelwerte der Hautleitfähigkeit zu beiden Messzeitpunkten abgelehnt wurde (Kolmogorov-Smirnov-Test $_{T1} = .163$ ;  $p < .001$ ; Kolmogorov-Smirnov-Test $_{T2} = .165$ ;  $p < .001$ ).

Varianzanalysen sind relativ robust gegen die Verletzung der Normalverteilung (Bortz und Döring, 2006, S. 316/276). Deswegen konnte die geplante Analyse wie oben dargestellt durchgeführt werden. Der Interaktionsterm (Messzeitpunkt  $\times$  Gruppe) wurde signifikant ( $F(1, 69) = 6.695$ ;  $p < .05$ ). Die Mittelwerte zeigen hypothesenkonform eine Reduzierung der Hautleitwerte in der Experimentalgruppe ( $M_{T1} = 5.72 \mu\text{mho}$ ;  $SD_{T1} = 3.14$ ;  $M_{T2} = 4.42 \mu\text{mho}$ ;  $SD_{T2} = 2.55$ ;  $d = .46$ ), während die Werte in der Kontrollgruppe nahezu stabil blieben ( $M_{T1} = 5.30 \mu\text{mho}$ ;  $SD_{T1} = 2.46$ ;  $M_{T2} = 5.37 \mu\text{mho}$ ;  $SD_{T2} = 2.65$ ;  $d = .03$ ). Das Modell hat eine Varianzaufklärung von  $\eta^2 = .09$ .

Abbildung 2

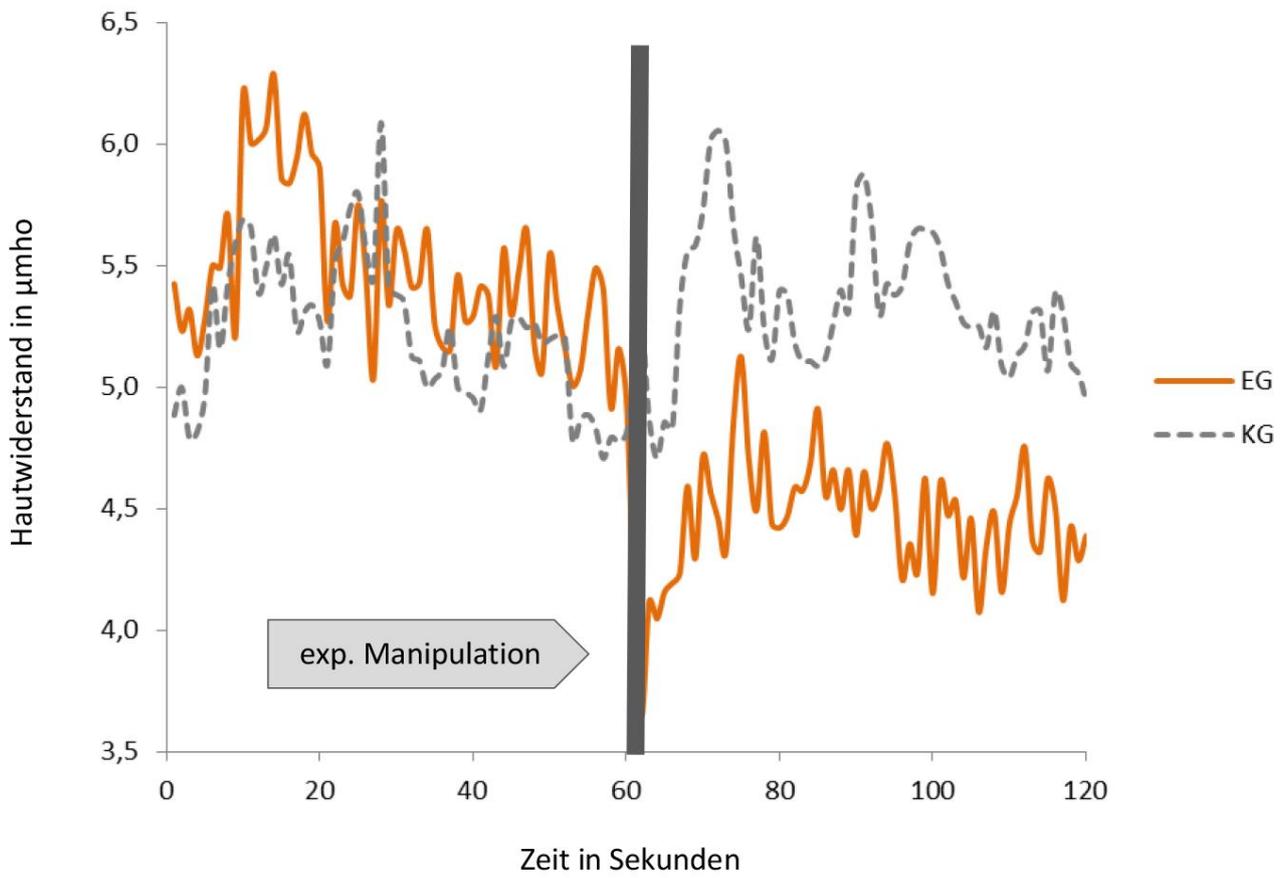
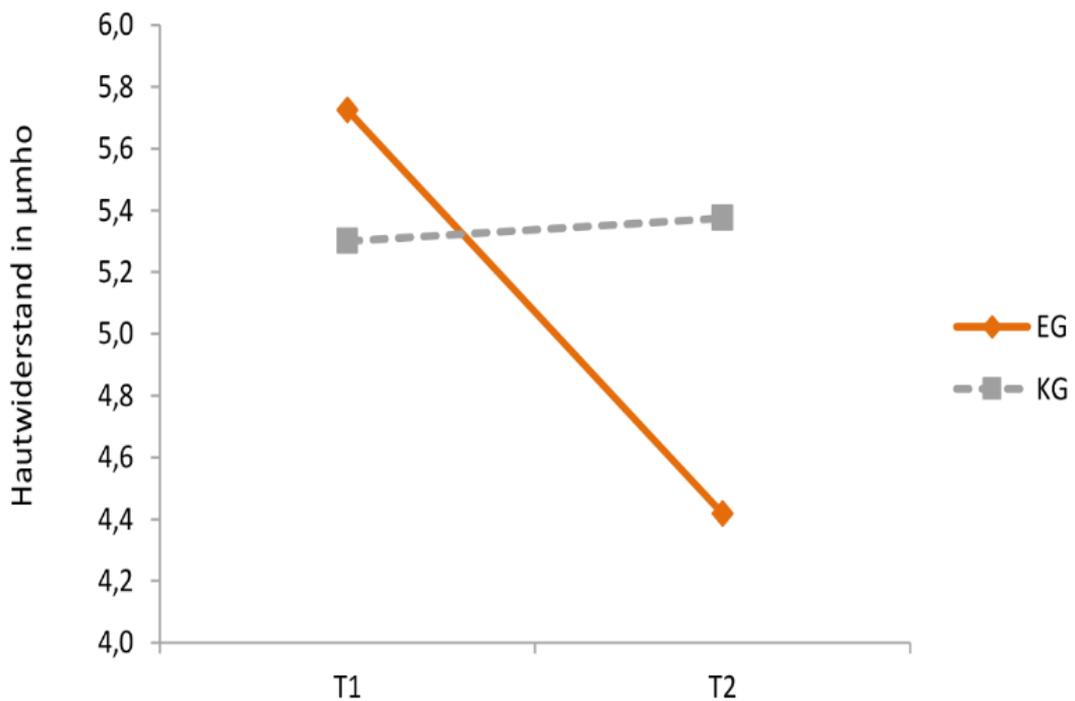


Abbildung 3



## Diskussion

Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, ein Sprecherziehungs-Emotionsregulationsmodell zu prüfen. Das Ergebnis weist darauf hin, dass das Anwenden von (1) Entspannung und (2) Atemführung, (3) der Aufbau einer akzeptierenden Haltung und (4) das Lenken der Aufmerksamkeit auf körperbezogene Aspekte der Stimmgebung während einer potentiell emotional belastenden Sprechsituation die Hautleitfähigkeit senkt. Da die Hautleitfähigkeit ein Indikator für emotionale Erregung (Distress) ist (Dawson et al., 2000), kann aus den Ergebnissen geschlossen werden, dass die Anwendung dieser Strategien während des Sprechens emotionsregulierend und Distress reduzierend wirken.

Das Ergebnis ist im Einklang mit bislang nicht überprüften Annahmen der Sprecherziehung bzw. der Sprechwissenschaft. Zugleich überrascht das Ergebnis nicht, finden sich doch zentrale Strategien der Emotionsregulation wieder (Berking, 2014; Campbell-Sills und Barlow, 2007; Dahl et al., 2004; Gross, 1998), die im Rahmen des Sprecherziehungs-Emotionsregulations-Modells konsequent auf Sprechsituationen angewendet werden. Ähnlich wie in den klassischen Experimenten von Gross (1998) konnte der Effekt der Emotionsregulation durch eine Veränderung des Hautleitwertes als psychophysiologischer Indikator für Distress gezeigt werden.

In dem Experiment von Gross (1998) waren die Instruktionen zur Emotionsregulation unmittelbar auf die Situation bezogen, in der Distress induziert wurde. In der vorliegenden Studie hingegen wurden die Strategien in einer vorgelagerten Lernphase eingeübt und erst in der darauf folgenden Distress induzierenden Sprechsituation (T2) angewandt. Die Teilnehmer erhielten keine explizite Instruktion, die erlernten Strategien in dieser Sprechsituation zu nutzen. Es ist also davon auszugehen, dass ein Transfer allgemeiner Strategien auf eine spezifische nachgelagerte Situa-

tion stattgefunden hat. Eine solche Transferleistung von Lern- auf Anwendungssituationen ist vielfach erfolgskritisch für ein Training (Bendorf, 2013). Der deutliche Effekt der kurzen Sprecherziehungseinheit und der Transfer sprechen dafür, dass die Entwicklung von kombinierten Präventionsformaten, die sowohl emotionale als auch stimmliche Belastungen reduzieren, gelingen kann. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass die erlernten Strategien nicht nachhaltig über einen längeren Zeitraum angewendet werden. Ein lohnendes Feld für zukünftige Forschungsarbeiten könnte es deswegen sein, Wege nachhaltiger Vermittlung des Sprecherziehungs-Emotionsregulations-Modells zu entwickeln und zu evaluieren.

Für die vorliegende Studie können auch einige Schwächen benannt werden: Erstens wurde Distress nur über die Erfassung des psychophysiologischen Maßes der Hautleitfähigkeit erhoben. Weitere Studien sollten dies durch den Einsatz von validen Selbstauskunftsinstrumenten zur Erfassung von Distress ergänzen. Zweitens wurde der Effekt des Sprecherziehungs-Emotionsregulations-Modells nur unter Laborbedingungen mit Studierenden des Lehramts gezeigt. Das so gefundene Ergebnis spricht zwar für die interne Validität, zur Prüfung der externen Validität sollten jedoch Studien im Feld (im Schulalltag mit aktiven Lehrpersonen) durchgeführt werden.

Trotz der genannten Schwächen hat die vorliegende Studie wichtige Implikationen für die Praxis: Elemente der Sprecherziehung wirken nicht nur auf die Stärkung und Gesunderhaltung der Stimme, sondern auch auf die Regulation von Stress und aversiven Emotionen. Mit Blick auf die bekannten gesundheitsbezogenen Risiken von Lehrkräften (Brackett et al., 2010; Johnson et al., 2005) sollte Sprecherziehung – besonders die Anwendung des Sprecherziehungs-Emotionsregulations-Modells – ihren festen Platz in der Lehraus- und Weiterbildung bekommen.

Somit unterstützt das Ergebnis die Forderung der Sprechwissenschaftler, Sprecherzieher und Logopäden nach einem verpflichtenden Angebot von Sprecherziehung im Lehramtsstudium (vgl. u. a. Lemke, Bielfeld, Voigt-Zimmermann, 2006, Nienkerke-Springer, 1997, Hammann, 2000, Puchalla et al., 2013) mit einem weiteren gewichtigen Argument.

## Literatur

- BENDORF, M.: Bedingungen und Mechanismen des Wissenstransfers: Lehr- und Lern-Arrangements für die Kundenberatung in Banken. Wiesbaden: Springer, 2013.
- BERKING, M.: Training emotionaler Kompetenzen. Heidelberg: Springer, 2014.
- BERMUDEZ DE ALVEAR, Rosa M.; MARTINEZ-ARQUERO, G.; BARON, F.; JAVIER; HERNANDEZ-MENDO, A.: An Interdisciplinary Approach to Teachers' Voice Disorders and Psychosocial Working Conditions. In: *Folia Foniatrica et Logopaedica*, 2010, S. 24–34.
- BERNHARD, B. M.: Sprechtraining – Professionell sprechen. Wien: G&G Verlagsgesellschaft, 2011.
- WIENBOUCSEIN, W.: Electrodermal activity. New York: Springer, 2012.
- BRACKETT, M. A.; PALOMERA, R.; MOJSA, J.; REYES, M.; SALOVEY, P.: Emotion regulation ability, job satisfaction, and burnout among British secondary school teachers. In: *Psychology in the Schools*, 47, 2010, S. 406–417.
- BRUCH, M.: Selbst-Schema-Modell für Komplexe Störungen. In: BRUCH, M.: Fallformulierung in der Verhaltenstherapie. Vienna: Springer, 2000, S. 123–151.
- CAMPBELL-SILLS, L.; BARLOW, D. H.: Incorporating emotion regulation into conceptualizations and treatments of anxiety and mood disorders. In: GROSS, J.: (Hrsg.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press, 2007, S. 542–559.
- COBLENZER, H.; MUHAR, F.: Atem und Stimme – Anleitung zum guten Sprechen. Wien: Öbv, 2003.
- CONRAD, A.; ROTH, W. T.: Muscle relaxation therapy for anxiety disorders: it works but how? In: *Journal of Anxiety Disorders*, 21, 2007, S. 243–264.
- DAHL, J.; WILSON, K. G.; NILSSON, A.: Acceptance and commitment therapy and the treatment of persons at risk for long-term disability resulting from stress and pain symptoms: A preliminary randomized trial. In: *Behavior therapy*, 35(4), 2004, S. 785–801.
- DAVISON, M. A.; KOSS, M. C.: Brainstem loci for activation of electrodermal response in the cat. In: *American Journal of Physiology--Legacy Content*, 229 (4), 1975, S. 930–934.
- DAWSON, M. E.; SCHELL, A.M.; FILION, D.L.: The electrodermal system. In: CACIOPPO, J. T.; TASSINARY, L. G.; BERNSTON, G. G. (Hrsg.): *Handbook of psychophysiology*, Cambridge: Cambridge University Press, 2000, S. 200–223.
- DIETRICH, M.; VERDOLINI ABBOTT, K.; GARTNER-SCHMIDT, J.; ROSEN, C. A.: The frequency of perceived stress, anxiety, and depression in patients with common pathologies affecting voice. In: *Journal of Voice*, 22(4), 2008, S. 472–488.
- DOLBIER, C. L.; RUSH, T. E.: Efficacy of abbreviated progressive muscle relaxation in a high-stress college sample. In: *International Journal of Stress Management*, 19, 2012, S. 48–68.
- EBERHART, S.; HINDERER, M.: *Stimm- und Sprechtraining für den Unterricht*. Paderborn: Schöningh-Verlag, 2014.
- EBERT, D. D.; LEHR, D.; SMIT, F.; ZARSKI, A.-C.; RIPER, H.; HEBER, E.; CUIJPERS, P.; BERKING, M.: Efficacy and cost-effectiveness of minimal guided and unguided internet-based mobile supported stress-management in employees with occupational stress: a three-armed randomised controlled trial. In: *BMC Public Health*, 14, 2014, S. 807.

- ECKERT, M.; TARNOWSKI, T.: Stress- und Emotionsregulation: Trainingsmanual zum Programm Stark im Stress. Weinheim: Beltz. 2017.
- ERDMANN, G.; JANKE, W.; BISPING, R.: Wirkungen und Vergleich der Wirkungen von vier experimentellen Belastungssituationen. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 31, 1984, S. 521–543.
- FIUKOWSKI, Heinz: Sprecherzieherisches Elementarbuch. Tübingen: Max Niemeyer. 2004, 7. Aufl..
- FOLKMAN, S.; LAZARUS, R. S.; DUNKELSCHEPETER, C.; DE LONGIS, A.; GRUEN R. J.: Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. In: Journal of personality and social psychology, 50(5), 1986, S. 992–1003.
- FREDRIKSON, M.; FURMARK, T.; OLSSON, M. T.; FISCHER, H.; ANDERSSON, J.; LÅNGSTRÖM, B. (Functional neuroanatomical correlates of electrodermal activity: a positron emission tomographic study. In: Psychophysiology, 35(2), 1998, S. 179–185.
- GRAMANN, K.; SCHANDRY, R.: Psychophysiologie. Körperliche Indikatoren psychischen Geschehens. Weinheim: Beltz. 2009.
- GROSS, J. J.: Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression and physiology. In: Journal of Personality and Social Psychology, 74, 1998, S. 224–237..
- GUNDERMANN, H.: Phänomen Stimme. München, Basel: Reinhardt. 1994.
- HAMMANN, C: Stimmausbildung an Universitäten – Verschenktes Geld? – oder: Wie kann die Stimm- und Sprecherziehung für Lehramtsstudenten effizienter gestaltet werden? In: Die Sprachheilarbeit 45, 2000, S. 29–32.
- HELMKE, A.: Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett-Kallmeyer, 2010.
- JOHNSON, S.; COOPER, C. L.; CARTWRIGHT, S.; DONALD, I.; TAYLOR, P.; MILLET, C.: The experience of work-related stress across occupations. Journal of Managerial Psychology, 20, 2005, S. 179–187.
- KALUZA, G.: Stressbewältigung Trainingsmanual zur Psychologischen Gesundheitsförderung. Heidelberg: Springer-Verlag, 2011.
- LANGE, J.; APPEL, J.: Stimmig unterrichten – Eine Analyse der Sprecherziehung im Lehramtsstudium aus logopädischer Sicht. In: Sprechen, 58, 2014, S. 45–58.
- LEHR, D.; ECKERT, M.; BAUM, K.; THIART, H.; HEBER, E.; BERKING, M.; SIELAND, B.; EBERT, D. D.: Online-Trainings zur Stressbewältigung – neue Chance zur Gesundheitsförderung im Lehrerberuf. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 7(2), 2014, S. 190–212..
- LEMKE, S.; BILEFELD, K.; VOIGT-ZIMMERMANN, S.: Initiative: Sprecherziehung im Lehramt. Forderungskatalog zur sprecherischen Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer. In: Die Sprachheilarbeit, 51, 2006, S. 88–91.
- LEMKE, S.; THIEL, S.; ZIMMERMANN, S.: Zur Notwendigkeit der Überprüfung stimmlich-sprecherischer Eignung für den Lehrerberuf. In N. Gutenberg (Hrsg.), Sprechwissenschaft und Schule. Sprecherziehung – Lehrerbildung – Unterricht, S. 164–171. München, Basel: Reinhardt. 2004.
- LINEHAN, M.M.: Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder. New York: Guilford.1993.
- MCCALLIE, M. S.; BLUM, C. M.; HOOD, C. J.: Progressive muscle relaxation. Journal of Human Behavior in the Social Environment, 13, 2006, S. 51–66.
- MIDDENDORF, I.: Der erfahrbare Atem. Paderborn: Junfermann Verlag. 1995.
- MYERS, S. B.; SWEENEY, A. C.; POPICK, V.; WESLEY, K.; BORDFELD, A.; FINGERHUT, R.: Self-care practices and perceived stress levels among psychology graduate students. Training and Education. In: Professional Psychology, 6, 2012, S. 55–66..

- NERRIÈRE, E.; VERCAMBRE, M. N.; GILBERT, F.; MASFÉTY, V. K.: Voice disorders and mental health in teachers: a cross-sectional nationwide study. In: BMC Public Health, 9, 2009, S. 370.
- NIENKERKE – SPRINGER, A.: Zur Prävention von Stimmstörungen – oder: Ist es Luxus, eine gesunde Stimme zu haben? In: Die Sprachheilarbeit, 42. Jg., 5/97, 1997, S. 209–220.
- OCHSNER, K. N.; GROSS, J. J.: The cognitive control of emotion. In: Trends in cognitive sciences, 9, 2005, S. 242–249.
- PUCHALLA, D.; DARTENNE, C. M.; ROEßLER, A.: Was zählt die Stimme einer Lehrkraft? In: Sprechen, 55, 2013, S. 50–65.
- PREU, O.; STÖTZER, U.: Sprecherziehung für Studenten pädagogischer Berufe. Berlin. Volk und Wissen, 1988, S. 13.
- SMITH, J. C.; AMUTIO, A.; ANDERSON, J. P.; ARIA, L. A.: Relaxation: Mapping an uncharted world. In: Biofeedback und Self-Regulation, 21, 1996, S. 63–90.
- SKUPIO, V.; HAMMANN, C.: Stimm- und Sprecherziehung an deutschen Universitäten – Eine Untersuchung der dgs. In: Die Sprachheilarbeit, 45, 2000, S. 26–28.
- STÜCK, M.; RIGOTTI, T.; BALZER, H. U.: Wie reagieren Lehrer bei Belastungen? Berufliche Bewältigungsmuster und psychophysiologische Korrelate. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 52, 1995, S. 250–260.
- THOMPSON, R. A.: Emotion regulation: A theme in search of definition. In: Monographs of the Society for Research in Child Development, 59, 1994, S.25–52.
- TROY, A. S.; WILHELM, F. H.; SHALLCROSS, A. J.; MAUSS, I. B.: Seeing the silver lining: cognitive reappraisal ability moderates the relationship between stress and depressive symptoms. In: Emotion, 10 (6), 2010, S.783.
- VETRUGNO, R.; LIGUORI, R.; CORTELLI, P.; MONTAGNA, P.: Sympathetic skin response. In: Clinical Autonomic Research, 13, 2003, S. 256–270.

WOLF, E.; ADERHOLD, E.: Sprecherzieherisches Übungsbuch. Berlin: Henschelverlag. 1990.

### **Zu den Autorinnen und Autoren**

**Dr. Marcus Eckert**, Jahrgang 1974, studierte bis 2003 in Lüneburg das Lehramt für Grund-, Haupt und Realschulen und arbeitete bis zum Sommer 2010 an einer Haupt- und Realschule. Berufsbegleitend studierte er Psychologie. 2017 promovierte er am Institut der Psychologie der Leuphana-Universität in Lüneburg und arbeitete bis Ende 2014 als wissenschaftlicher Mitarbeiter in einem Projekt zur Entwicklung von Internet-Therapie/Training. Zurzeit ist er Geschäftsführer des Instituts LernGesundheit.

**Dagmar Puchalla, M. A.** studierte Theater- und Kommunikationswissenschaften in München. Zudem absolvierte sie eine Schauspielausbildung. Nach mehr als zehn Jahren auf der Bühne absolvierte sie eine Ausbildung zur Sprecherzieherin und zur Pädagogin für „Funktionelle Entspannung“ nach Marianne Fuchs. Dagmar Puchalla ist wiss. Mitarbeiterin und Fachkoordinatorin für die Sprecherziehung in der Lehrerbildung an der Leuphana Universität Lüneburg. Sie ist ebenfalls Lehrbeauftragte an der Hochschule für Musik und Theater in Hamburg (HfMT).

**Viktoria von Prittwitz und Gaffron, (M. Ed.)** ist Lehrerin (2. Staatsexamen) und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leuphana Universität Lüneburg in dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „KomPädenZ Potenzial“ mit einem Forschungs- und Entwicklungsinteresse an passgenauen didaktischen Formaten. Im

Rahmen ihrer Projektstätigkeit beschäftigt sie sich mit einer gender- und diversitygerechten Didaktik sowie einer sinnvollen „Theorie-Praxis-Verzahnung“. Zudem arbeitet Viktoria von Prittwitz und Gaffron als Praxispartnerin der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an der Leuphana Universität Lüneburg (ZZL) zu Fragen von Inklusion.

**Almut Roeßler** ist Diplom-Sprechwissenschaftlerin und studierte an der Martin-Luther-Universität Halle/Saale. Zudem absolvierte sie das Fach „Deutsch als Fremdsprache“ im Zusatzstudium an der Ruhr-Universität Bochum. Sie ist Lehrbeauftragte im Fach Sprecherziehung in der Lehrerbildung an der Leuphana Universität Lüneburg.

**Dr. Torsten Tarnowski** hat in Lüneburg Pädagogik und Soziopädagogik studiert. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Lehrergesundheit, Stress- und Emotionsregulation sowie Selbstregulationskompetenzen. Seit 2015 ist er Geschäftsführer des Instituts LernGesundheit in Lüneburg und deutschlandweit als Referent für gesundheitsbezogene Fortbildungen tätig.

**Prof. (em.) Dr. Bernhard Sieland** erwarb das erste Staatsexamen für das Lehramt an Volksschulen, ist Diplom-Psychologe, Psychotherapeut und Supervisor, war Dozent an der TU Braunschweig und später Professor für Pädagogische Psychologie am Institut für Psychologie der Leuphana Universität Lüneburg.

### Mailadressen und Webseite

[sprecherziehung@leuphana.de](mailto:sprecherziehung@leuphana.de)

[sieland@leuphana.de](mailto:sieland@leuphana.de)

[www.lehrergesundheit.eu](http://www.lehrergesundheit.eu)

## Benjamin Haag

# 10 (kontroverse) Thesen zur *Interkulturellen Kommunikation*

Interkulturelle Kommunikation ist ein aktuelles und relevantes Thema – und überdies ein brisantes. In der Regel liegt der Fokus auf Konflikten, die sich im interkulturellen Kontakt entwickeln. Das Bedürfnis zahlreicher am Thema Interessierter ist es, Handlungsanweisungen kennen zu lernen, um Konflikten vorzubeugen oder Konflikte erfolgreich zu bearbeiten. Die Ratgeberliteratur ist hier breit aufgestellt. Indes fällt bei deren genauerer Analyse auf: Es ergeben sich mehr Fragen, als nützliche Antworten zu finden sind. Kann es hilfreich sein, das Thema grundlegend neu zu denken? Dies ist die Perspektive, aus der die folgenden zehn Thesen in mehrjähriger intensiver (Forschungs- und Seminar-)Arbeit entstanden sind. Sie dürfen als Impuls verstanden werden, die eigenen Vorstellungen von Interkultureller Kommunikation kritisch zu reflektieren.

1. Interkulturelle Kommunikation ist nicht per se konfliktträchtig – oftmals gelingt sie. Es gibt zahlreiche kulturelle Universalien.
2. Interkulturelle Konflikte sind Konflikte zwischen Menschen, nicht zwischen Kulturen. Damit sind sie in vielen Fällen lösbar (und keine abstrakte Übermacht).
3. Nicht jeder (scheinbar interkulturelle) Konflikt ist auf kulturelle Differenzen zurückzuführen. Individuelle, persönliche, zwischenmenschliche Probleme können eine große Rolle spielen.
4. Beide Kommunikanten sind verantwortlich für das Gelingen (interkultureller) Kommunikation. Eine einseitige Anpassung führt in eine Sackgasse.
5. Interkulturelle Kommunikation ist oftmals geprägt von Stereotypen und Vorurteilen mit Tendenzen einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung. („*Die Prophezeiung des Ereignisses führt zum Ereignis der Prophezeiung.*“ Watzlawick)
6. Stereotype erfüllen in kognitiver, sozialer und affektiver Hinsicht sinnvolle Funktionen. Gleichzeitig haben sie Nachteile, wenn sie sich zum Vorurteil entwickeln. Stereotype sind also janusköpfig.
7. Interkulturelle Konflikte sind gewissermaßen identitätsstiftend, weil das „Anderssein“ bewusst gelebt bzw. andern unterstellt wird. Diese Differenz wirkt kulturbildend. Die Abgrenzung erfüllt damit eine sinnvolle Funktion.
8. Werte sind relativ. Jede Kultur hat einen Selbstwert. Es gibt keinen objektiven Standpunkt.
9. Interkulturelle Kommunikation bedarf im Vergleich zu intrakultureller Kommunikation eines noch höheren Maßes an „*intentionaler, wechselseitiger Verständigungshandlung mit dem Ziel, etwas gemeinsam zur gemeinsamen Sache zu machen.*“ (Geißner)
10. Affektive und soziale Kompetenzen sind wesentlich im Kontext interkultureller Kompetenz – dazu zählen z. B. Ambiguitätstoleranz, Neugier und Humor.

## Benjamin Haag: Sentenzen – illustriert (1)



## Benjamin Haag: Sätze – illustriert (2)

Die  
ganze Welt  
steht auf  
der

spitzen Zunge.

*Jüdisches Sprichwort*

## Benjamin Haag: Sätze – illustriert (3)

Wieviel in der Welt  
auf Vortrag ankommt,  
kann man schon  
daraus sehen, dass



aus Weingläsern getrunken,  
ein sehr elendes Getränk ist.

*Lichtenberg*

## Benjamin Haag: Sätze – illustriert (4)



Die Natur hat  
uns zwei Ohren, aber  
nur einen Mund  
gegeben.

*Disraeli*

## Kerstin Hillegeist

unter Mitarbeit von Simone M. Engelhardt

# Flüstern – das große „Don`t“ in den individualisierenden Lernphasen im Unterricht

### 1 Problemstellung

Vor einiger Zeit kam eine Lehramtsstudentin zu mir in die Sprecherziehung. Sie hatte gerade ihr Praktikumsemester (ISP) an einer Gemeinschaftsschule absolviert. Zum Wochenplan gehörten die individualisierenden Lernphasen (IL) von täglich zwei Stunden. Die Mentorin gab ihr die Anweisung, Fragen die einzelne Schüler an sie richten, flüsternd zu beantworten. Bereits nach einigen Wochen hatte die Studentin plötzlich Probleme laut vor der Klasse zu sprechen. Auch Wochen nach dem Praktikum war die Stimme weder belastbar noch steigerungsfähig bezüglich der Lautstärke. Hinzu kam eine Kehlkopfentzündung, sodass sie bei einem Hals- Nasen-Ohrenarzt vorstellig wurde, der ihr den dringenden Rat gab, ihre Sprechtechnik zu verändern.

In Baden-Württemberg ist die Sprecherziehung Teil des Lehramtsstudiums der Primar- und Sekundarstufe. Die vorrangige Aufgabe ist dabei die Schulung der personalen Kompetenz der angehenden Lehrer/innen bezüglich der mündlichen Kommunikation. Hierzu gehört auch der Bereich „Die Stimme im Sprechberuf“, in dem die Studierenden über die Analyse der eigenen Sprechstimme konkrete Übungen für die berufsbedingten Anforderungen erhalten. Ein wesentlicher Aspekt ist das Thema

Lautstärke. Doch die „klassische“ Aufgabe hierbei ist das Ausbilden von Lautstärkefähigkeit. Oft kommen junge Studentinnen<sup>1</sup> mit einer leisen Stimme, die erst einmal zum Einsatz von Lautstärke ermutigt werden müssen<sup>2</sup>. Durch die pädagogische Entwicklung hin zur Freiarbeit entsteht eine neue stimmliche und damit sprecherzieherische Themenstellung: der Einsatz der leisen Stimme in den individualisierenden Lernphasen.

### 2 Was passiert beim Flüstern? – Medizinischer Teil

Die Stimmlippen sind ein Teil des Kehlkopfs. Sie liegen waagrecht im Hals und bilden den oberen Teil der Luftröhre. In ihrer Primärfunktion sind sie Teil eines dreigliedrigen, lebensnotwendigen Schutzsystems, welches beim Schlucken durch Verschluss des Kehldeckels aktiv wird, um ein Eindringen von Speisen oder Getränken in die Atemwege zu verhindern. Ihre Sekundärfunktion ist die Stimmgebung (Phonation) und damit das Sprechen.

Die Stimmlippen sind etwa 1,5 bis 2 Zentimeter lang<sup>3</sup> und bestehen aus dem Muskel *Musculus vocalis*, dem Stimmband (*Ligamentum vocale*) und der darüberliegenden Schleimhaut.

<sup>1</sup> Tatsächlich betrifft das Thema Lautstärke vor allem weibliche Studentinnen.

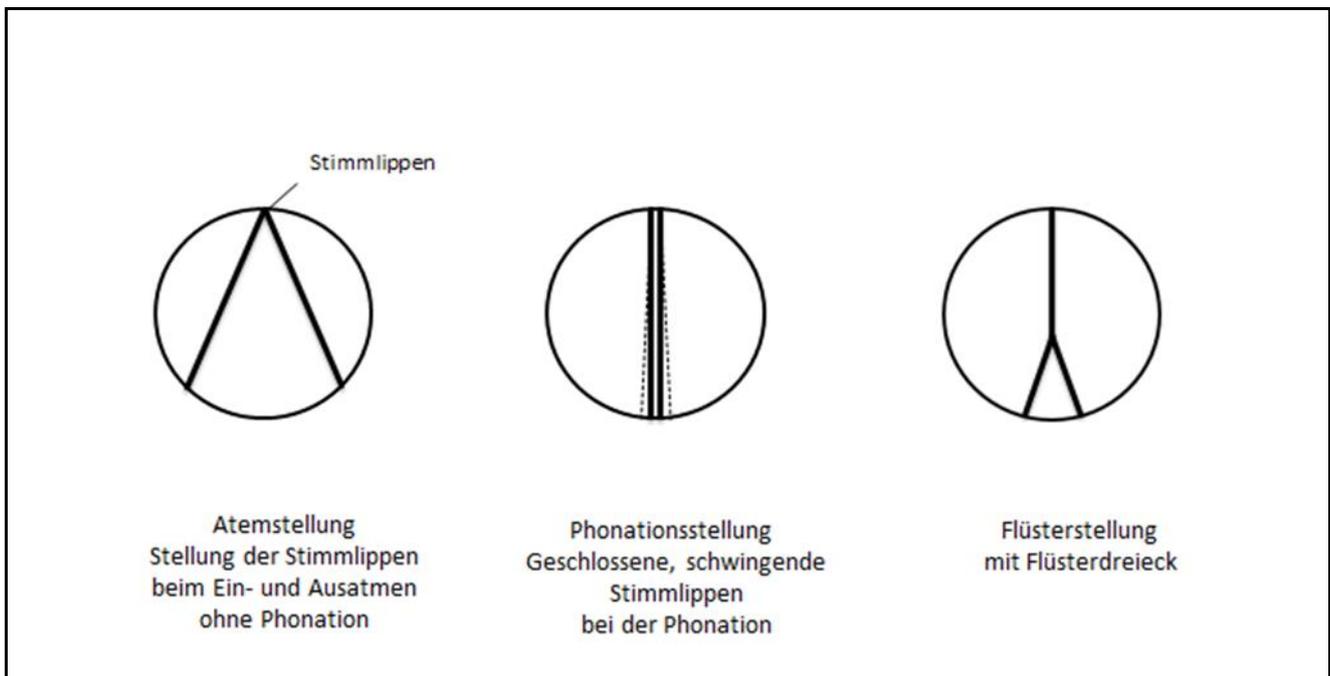
<sup>2</sup> Je nach Kommunikationsbiografie wird Lautstärke oft mit Aggression assoziiert und entsprechend vermieden. Die Stimmübungen sind

entsprechend immer auch eine Arbeit an der personalen Kompetenz, um mit Überzeugungskraft vor der Klasse stehen zu können.

<sup>3</sup> Bei Frauen 11–13 mm, bei Männern 13–16 mm. (Hammer 2012, 5)

An der Stimmbildung beteiligt sind noch eine Reihe weiterer Muskeln, Bänder und Nerven. Sie gewährleisten die Ansteuerung, die Spannung der Stimmlippen und deren Öffnen und Schließen. Beim Atmen sind die Stimmlippen geöffnet, sodass die Luft ungehindert den Weg über die Luftöhre in die Lunge passieren kann. Bei der Stimmgebung liegen die Stimmlippen in ihrer Gesamtheit locker und ohne Druck an der Mittellinie aneinander und werden mit der Ausatmung in Schwingung versetzt.

Beim Flüstern kommt es hingegen nicht zu einem kompletten Stimmlippenschluss. Stattdessen liegen lediglich die vorderen beiden Drittel aneinander, während im hinteren Teil ein sogenanntes Flüsterdreieck offen bleibt. Dabei werden die Stimmlippen nicht in Schwingung versetzt. Das Flüstern ist demnach ein Geräusch<sup>4</sup>, das durch Reibung der Luft an dem verengenden Flüsterdreieck entsteht.



Aus medizinischer Sicht wird das Flüstern als unphysiologisch bewertet. Die Stimmlippen stehen unter einer erhöhten Spannung, zum einen um den Spalt geschlossen zu halten und zum anderen um nicht physiologisch in Schwingung zu geraten. Diese erhöhte Spannung kann eine funktionelle Stimmstörung<sup>5</sup> begünstigen und im

Extremfall bis hin zur Bildung von Stimmlippenknötchen<sup>6</sup> führen.

Beim Flüstern ist ein großer Kraftaufwand nötig, um trotz reduzierter Lautstärke gut verständlich zu bleiben. Dies geschieht meist über einen erhöhten Atemdruck, der aber zu Fehlformen wie Hochatmung und

<sup>4</sup> Der in der Literatur häufig verwendete Begriff Flüsterstimme ist irreführend, weil keine Phonation stattfindet, sondern nur Geräuschanteile hörbar werden.

<sup>5</sup> Funktionelle Stimmstörungen sind die häufigste Form (im Vergleich zu organischen Stimmstörungen) und treten meist bei Berufssprechern wie Lehrer/innen auf. Sie entstehen durch eine unphysiologische, falsche Sprechweise, bei der das

Schwingungs- und Schließverhalten der Stimmlippen gestört ist.

<sup>6</sup> Der Teil zwischen den vorderen Zweidritteln und dem hinteren Drittel der Stimmlippen ist der Teil, an dem sich speziell bei Frauen durch eine ineffiziente Stimmverwendung und zu hohe Belastung oft Stimmlippenknötchen bilden.

Kurzatmigkeit mit daraus resultierender Schnappatmung führen kann.

Die Herausforderung für die Lehrperson, den Ansprüchen des Sprechberufs bis zur Rente gerecht zu werden, ist groß und erhöht sich zudem durch das Flüstern in den individualisierenden Lernphasen.

Deswegen „rentiert“ es sich, die IL sprecherzieherisch genauer „unter die Lupe“ zu nehmen und mögliche Alternativen im Lehrberuf aufzuzeigen.

### 3 Individualisierende Lernphasen sprecherzieherisch betrachtet

Dass individualisierende Lernphasen einen hohen pädagogischen Wert für die Schüler haben, ist weitgehend unbestritten. Doch wie kann die Lehrperson die Zeit stimmhygienisch sinnvoll nutzen?

„Endlich mal Ruhe“ – der Unterricht an sich ist eine anspruchsvolle interkommunikative Leistung. Ab dem Moment, in dem die Lehrperson das Klassenzimmer betritt, hat sie die Gesprächsleitung und steht mit Sprechimpulsen und Zuhören allzeit zur Verfügung. Das erfordert eine extrem hohe und konstante Präsenz. Die IL bieten hingegen der Lehrperson die Möglichkeit in eine „stille Oase“<sup>7</sup> abzutauchen: ein Herunterfahren der hohen Präsenzspannung, Raum zur Selbstwahrnehmung<sup>8</sup> und Ergreifen von stimmhygienischen Maßnahmen wie Trinken, um die Schleimhäute<sup>9</sup> zu befeuchten.

Wenn in einer Klasse mit IL gearbeitet wird, sollten bereits Rahmenbedingungen für die kommunikative Situation geklärt sein. Dazu

gehört die Einführung von „Lärmampeln“, durch die die Lernenden, aber auch die Lehrperson anzeigen können, ob der Lärmpegel die Konzentrationsfähigkeit stört. Aber auch die Aufteilung des Klassenraums spielt eine entscheidende Rolle: Wie ist die akustische Gestaltung? Durch Regale können Nischen mit einer gewissen akustischen Unabhängigkeit für Zweiergespräche zwischen Schülern und mit Schülern entstehen.

Die IL bieten zudem eine Chance für die Lehrperson, gezielt mit Stille und Lautstärkeflexibilität im Klassenzimmer umzugehen. Eine dauerhaft gleichbleibende Lautstärke im Klassenzimmer führt zu einer Ermüdung und mangelnder Aufmerksamkeit von Seiten der Lernenden. Zum anderen wird bei gleichbleibender Lautstärke die Stimmuskulatur der Lehrperson nur einseitig trainiert. Deswegen besteht ein stimmhygienisches Interesse daran, die Stimme möglichst flexibel einzusetzen.

### 4 Lautkraft statt Lautstärke: stimmliche Alternativen zum Flüstern

Die Stimmgebung kann nicht isoliert, sondern immer nur im kommunikativen und ganzheitlichen Gefüge<sup>10</sup> betrachtet werden. Im Folgenden werden Faktoren vorgestellt, die den physiologischen Einsatz der Stimme im IL begünstigen können.

Bereits die Klärung der Rahmenbedingungen für die kommunikative Situation des IL kann die Stimmgebung positiv beeinflus-

<sup>7</sup> Auch für die Schüler/innen bedeutet der methodische Wechsel gleichzeitig ein kommunikativer Wechsel und kann genauso als „stille Oase“ genutzt werden.

<sup>8</sup> Selbstwahrnehmung der eigenen aktuellen Sprechleistung (Atem-, Körper- und Stimmspannung) und eigenen Befindlichkeit mit etwaiger Regulierung für die nächste kommunikative Phase im Unterricht.

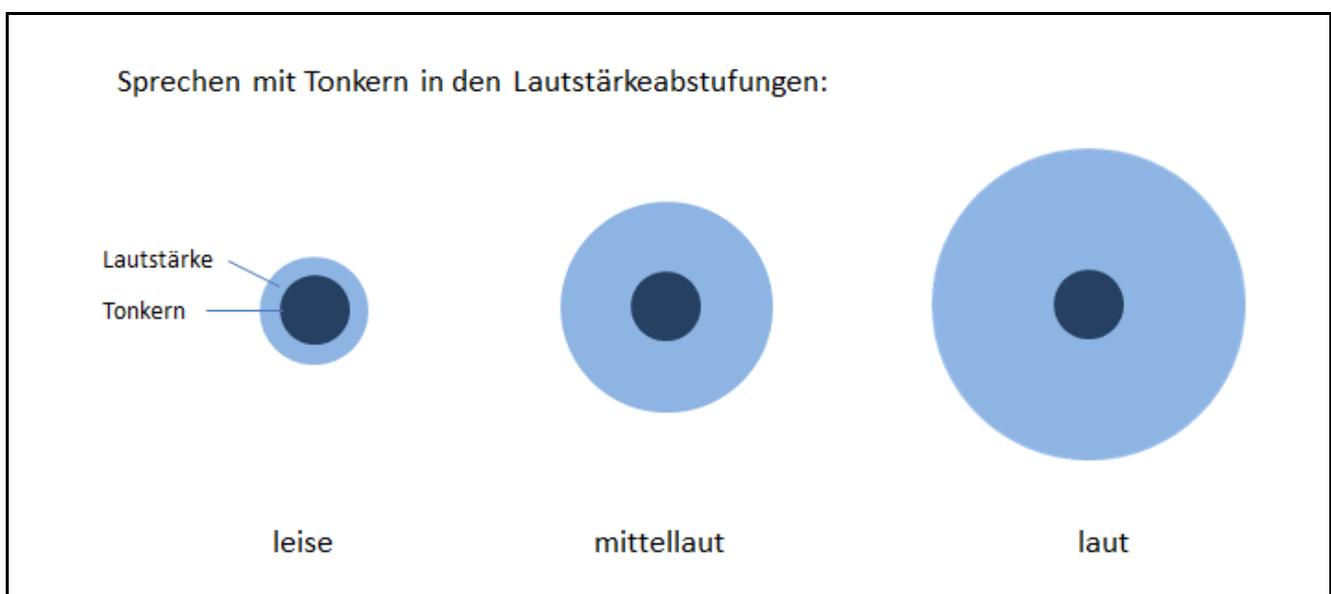
<sup>9</sup> Je feuchter und weicher die Schleimhaut ist, umso besser schwingen die Stimmbänder. Deswegen liegt die Empfehlung bei 2–3 l Flüssigkeitszufuhr am Tag. (Hammer 2012, 262)

<sup>10</sup> „Stimmen sind nicht nur Ausdruck der Person, sondern sind im Gesamtkontext der Kommunikation zu betrachten. Die Stimme kann sich verändern je nach Situation, nach Inhalt, dem Gesprächspartner und der eigenen situativen Befindlichkeit.“ (Hillegeist 2013, 19–20)

sen. Proxemisch betrachtet finden die Gespräche in der persönlichen Zone (0,35–1,20 m)<sup>11</sup> statt, in denen sich die Sprecher/innen räumlich und akustisch aufeinander einstellen. Dabei entsteht eine Atmosphäre der Vertrautheit und Nähe, in der entsprechend mit einer leisen Lautstärke<sup>12</sup> gesprochen werden kann, was die anderen Lernenden nicht in ihrer Konzentration stört.

Dabei sollte die Stimme gezielt eingesetzt werden: ein leises Sprechen mit Tonkern

bzw. Lautkraft<sup>13</sup>. Wichtig hierfür ist die Zielrichtung der Stimme nach vorne in den sogenannten vorderen Stimmsitz<sup>14</sup>. Mit Hilfe von gedanklicher Zentrierung auf den Bereich Nase, vorderer und oberer Gaumen werden die entsprechenden Resonanzräume angeschlossen. Dadurch erhält die Stimme eine gewisse Prägnanz, die lautstärkeunabhängig ist und ohne Anstrengung durch den Raum dringt. Diese „Technik“ gilt sowohl für das leise Sprechen im IL wie auch für das laute Sprechen im Plenum.



Unterstützt wird die Stimmgebung im vorderen Stimmsitz durch eine lockere, lautentsprechende Artikulation. Die „Artikulationsorgane“ sind Kiefer, Lippen und Zunge, die beim Sprechen wie „Essbesteck“<sup>15</sup> benutzt werden können, um die Sprache in

verständliche „Häppchen“ zu portionieren. Die daraus resultierende präzise Bildung der Laute entlastet die Stimmspannung und führt zu einer erhöhten Verständlichkeit<sup>16</sup>.

<sup>11</sup> Hall unterscheidet folgende proxemische Zonen in der Kommunikation: intim (< 0,35 m), persönlich (0,35–1,20 m), sozial (1,20–4m) und öffentlich (> 4 m). (Schuster 2001, 63–64)

<sup>12</sup> „Der leisestmögliche Ton, den die menschliche Stimme erzeugen kann, liegt bei etwa 40 dB (Ergänzung: wie das Hören leiser Musik), der Maximalpegel bei etwa 120 dB (Erg.: wie Donner, Presslufthammer).“ (Hammer 2012, 23). Die Lautstärke in der IL wäre bei etwa 50 dB.

<sup>13</sup> „Die mit Lautkraft erzeugte Phonation (...) ist schwingungsreich, tragfähig bzw. durchschlagskräftig und zeichnet sich durch einen kräftigen

Tonkern („Zugriff“) aus. Die Stimmlippen schließen und schwingen optimal und die für eine optimale Tonerzeugung notwendigen Resonanzräume sind angeschlossen.“ (Lang; Saatweber 2011, 161)

<sup>14</sup> Auch *Masken-Stimmsitz* oder die Vorstellung, während des Sprechens in einen frischen Apfel zu beißen. Darüber wird die Artikulation präziser und „griffiger“.

<sup>15</sup> Im Bild von Schneewittchen und die sieben Zwerge: Messerchen, Gäbelchen, Löffelchen

<sup>16</sup> „Für die Verständlichkeit wäre es wichtiger, deutlich artikulieren zu können, statt laut zu

Neben diesen Faktoren spielt die Körperspannung im Gespräch mit einzelnen Schülern/innen im IL eine weitere Rolle. Ideal ist eine aufrechte und gleichzeitig lockere Aufrichtung, sowohl beim Sitzen, als auch beim Stehen. Auf diese Weise bleibt die Muskulatur in einer angemessenen Spannung und der Kehlkopf entspannt. Die Körperspannung korreliert mit dem Faktor Atemspannung. Eine gute, lockere Aufrichtung wirkt sich positiv auf die Atemräume<sup>17</sup> aus. Wiederum werden mit der Einatmung die Atemräume als Resonanzräume für die Stimme geöffnet: Je mehr Räume abgeschlossen sind, umso klangvoller und lautstärkeflexibler kann die Stimme eingesetzt werden.

Insgesamt ist das Ziel, dass die Lehrperson ihre Stimme im IL leise, stimmhaft und mit wenig Druck, aber mit einer guten Lautkraft einsetzt. Dies wird durch eine deutliche Artikulation, angemessenen Körper- und Atemspannung und Präsenz begünstigt. Deswegen gilt die Empfehlung, das eigene Stimm- und Sprechverhalten in den IL zu überprüfen und entsprechende Alternativen zu üben.

## 5 Konkrete Stimmübungen für die Tragfähigkeit der Stimme und Lautstärkeflexibilität

Präzise laut-entsprechende Artikulation

- Grimassieren: Alle Gesichtsmuskeln flexibel durchbewegen
- „Lippentriller“: Die Lippen locker wie ein Pferd „schnauben“ lassen
- „Streichholz anmachen“: Ein fiktives Streichholz anmachen auf „sch-st“ und wieder auf „s-scht“ ausmachen. Dabei bewegt sich die Lippenmuskulatur von der Rundung zum Lächeln und zurück.

- Zungenbrecher präzise artikuliert sprechen: „Du wischst die Küche. Du wischst die schrecklich schmutzige Küche.“  
„Vorderer Stimmsitz“/Tragfähigkeit und Lautkraft der Stimme
- Genussvoll kauen: Mit dem Kiefer locker kauen und dabei auf „mnjom, mnjam“ tönen.
- „Nasenstüber“: Zwei Finger halten die Nase zu. Der Luftstau wird impulshaft auf einen hohen, kurzen Ton mit „m“ entlassen. Dann wird der Ton zu Melodiebögen als Frage und Antwort verlängert.
- „John Wayne“: Zielgerichtetes Sprechen auf „bü, bi, bu, ba, weg, geh, go, weg da“. Dabei jeweils auf einen Fixpunkt in Augenhöhe zielen. Zur Unterstützung können die Hände als „Tröte“ im Dreieck an Nase/Wangen geformt werden, so dass die Stimme klar nach vorne in den vorderen Stimmsitz gerichtet wird.
- „Möbel ansprechen“<sup>18</sup>: Verschiedene Ziele im Raum in unterschiedlichem Abstand ansprechen. Die Lautstärke entsprechend des Abstands zu dem Zielpunkt variieren (Lautstärkeabstufung: leise, mittellaut, laut. Fortgeschritten: sehr leise, leise, mittellaut, laut, Rufstimme): „1, 2, 3,...“, „Guten Morgen Stuhl, wie geht`s?“, „Das hast du gut gemacht.“

## 6 Fazit

Die individualisierenden Lernphasen umfassen täglich bis zu zwei Stunden, auf die Woche gesehen also etwa zehn Stunden. Durch den Einsatz des Flüsterns würde eine stimmliche Fehlform „fleißig“ antrai-

„nuscheln“. Leider ruft ein normales Publikum immer nur „lauter“ und nicht „deutlicher“, wenn es zu wenig versteht...“ (Wagner 2006, 114)

<sup>17</sup> Kostoabdominalatmung (Brust-, Bauch- und

Flankenatmung), auch „Vollatmung: Nutzung aller Atemräume.

<sup>18</sup> Aber nur, wenn Sie alleine im Zimmer sind....

niert. Das eingehende Beispiel der Studentin zeigt, dass daraus resultierende Stimmstörungen nur mit Hilfe von Stimmtherapie behoben werden können. Das Bewusstsein für die Anforderung der speziellen Situation im IL und das Wissen über die medizinischen Hintergründe der Stimmfunktion sind daher der erste Schritt. Im Alltag der Lehrperson geht es aber weiterführend um die Reflexion der eigenen Sprech- und Stimmleistung in den vielfältigen Sprechsituationen im Klassenzimmer. Hierzu gehört neben der Einschätzung der kommunikativen Situation die Wahrnehmung der Körper-, Atem-, Artikulations- und Stimmspannung in Bezug auf den Gesprächspartner. Folgende Fragestellungen können hierbei für die Selbstwahrnehmung helfen: Wie spreche ich im Moment? Wie ist meine Körperspannung? Sind meine Atemräume gut angeschlossen? Setze ich die Lautstärke entsprechend meiner Intention zu meinem Gegenüber ein? Und setze ich die Lautstärke auch in Bezug auf die Proxemik angemessen ein? Nutze ich den vorderen Stimmsitz? Ist meine Artikulation laut-entsprechend?

Die Selbsteinschätzung und der bewusste Umgang mit der eigenen Stimme bilden die Basis für die Fremdwahrnehmung von Stimmen, weshalb insbesondere Mentor/innen darin gefordert sind. Referendar/innen und Studierende im Praktikum sollten auf alle Fälle auf etwaige Probleme hingewiesen und an entsprechende Fachstellen<sup>19</sup> weitergeleitet werden. Vor allem sollten Mentoren/innen aber die Anleitung für die individualisierenden Lernphasen geben: „Bitte flüstern Sie nicht, sondern sprechen Sie leise, aber mit Tonkern.“

## Literatur

HAMMER, Sabine: Stimmtherapie mit Erwachsenen: Was Stimmtherapeuten wissen sollten. Berlin: Springer, 2012.

HILLEGEIST, Kerstin: Meine Stimme ist mokkabraun. Kreative Methoden der Stimmanalyse. In: Sprechen. Heft 56/2013. Regensburg: bvs. S. 14-20, 2013.

LANG, Antoni; SAATWEBER, Margarete: Stimme und Atmung: Kernbegriffe und Methoden des Konzeptes Schlawffhorst-Andersen und ihre anatomisch-physiologische Erklärung. Idstein: Schulz-Kirchner, 2011.

SCHUSTER, Karl: Mündlicher Sprachgebrauch im Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider, 2001.

WAGNER, Roland W.: Mündliche Kommunikation in der Schule. Paderborn: Schöningh, 2006.

*Dieser Artikel erscheint auch in: Unterrichtspraxis Heft Nr. 1/2018. Beilage zu "Bildung und Wissenschaft" der GEW Baden-Württemberg.*

## Zu den Autorinnen

### Kerstin Hillegeist

Atem-, Sprech- und Stimmlehrerin, Sprecherzieherin (DGSS) Sprecherzieherin an der Pädagogischen Hochschule Weingarten in den Studiengängen Lehramt und BA Logopädie. Sprechtraining beim SWR und maz Luzern. Außerdem zahlreiche Seminare in der Lehrerweiterbildung und freien Wirtschaft.

*E-Mail: hillegeist@ph-weingarten.de*

### Simone M. Engelhardt

Yogalehrerin und -therapeutin, Logopädin mit den Schwerpunkten Neurologie und Stimme, Studentin im BA Logopädie an der PH Weingarten

<sup>19</sup> Fachärzte/innen für Phoniatrie, Hals-, Nasen-, Ohrenheilkunde. Stimmtherapie und -beratung:

Logopäden/innen, Atem-, Sprech- und Stimmlehrer/innen, Sprecherzieher/innen.

## Birgit Jackel

# „Nimm die Finger aus der Wolle!“ oder: Von mentalen Mechanismen beim Spracherwerb

*„Tausende von Linguisten [denken] seit Jahren über die Struktur von Sprache nach und es gibt viele detaillierte Theorien“ (Friederici 2013, 152)*

### 1 Einleitung

Seit einigen Jahren spricht man in der Linguistik von einem Paradigmenwechsel, wenn es um den Erwerb von Sprache beim Menschen geht. War es ab den 1960er Jahren vor allem Avram Noam Chomsky mit der von ihm postulierten Theorie einer Universalgrammatik („Chomsky’s Universal Grammar“, vgl. Cook & Newson 2007), welche die Sprachwissenschaft beschäftigte, so erwies sie sich in empirischen Studien als nicht ausreichend verifizierbar. Heute wird in der Linguistik häufig ein gebrauchsbasierter Ansatz bei der Sprachaneignung favorisiert („Usage-Based Theory“, vgl. Tomasello 2003). Dabei wird beispielsweise die verbale Äußerung einer Zweijährigen (2;3 Jahre) wie „Nimm die Finger aus der Wolle!“ – wenn die Mutter strickt und das Kind lieber von ihr vorgelesen bekommen will – als ein zum sprachlichen Umfeld analog gebildetes Satzmuster/ als mentale Analogiebildung zu dem häufig Gehörten in der sozialen Interaktion (vgl. Ibbotson & Tomasello 2017, 16) wie „Nimm die Finger aus der Nase!“ oder „Nimm die Finger aus dem Mund!“ interpretiert.

Aber ganz so ablehnend wie Paul Ibbotson und Michael Tomasello (2017) der Theorie

Chomskys gegenüberstehen, sehen durchaus nicht alle SprachwissenschaftlerInnen jenen Ansatz (vgl. Friederici 2013). Im Folgenden soll anhand von Aussagen der Linguisten Ibbotson und Tomasello einerseits sowie der Kognitions- und Neurowissenschaftlerin Angela Friederici andererseits hinterfragt werden, was es mit diesem „Paradigmenwechsel in der Linguistik“ auf sich hat oder ob es sich dabei um eine „Riesendiskussion [handelt], die bis heute noch nicht abgeschlossen ist“ (Friederici 2013, 146), selbst wenn die Linguistik dazu testbare Hypothesen liefert.

### 2 Vom „angeborenen Satzbildungsprogramm“ Chomskys

Der amerikanische Linguist Avram Noam Chomsky, emeritierter Professor für Linguistik am Massachusetts Institute of Technology in Cambridge, stellte seit den 1960er Jahren die These von der Universalgrammatik („Theory of Universal Grammar“) auf, nach der jedes Kind naturgemäß über fundamentale Regeln zur Produktion grammatikalisch richtiger Sätze verfügt und damit in der Lage ist, Worte nach einem grammatischen Schema anzuordnen. Diese Theorie geht von einer vorprogrammierten mentalen Schablone zum Erlernen von Grammatik im menschlichen Gehirn aus und von einer grundlegenden Sprachstruktur, so Ibbotson und Tomasello (2017). Chomskys fundamentale Konzepte im Verlauf der Jahrzehnte und der Wandel seiner Theorie

werden ausführlich und wissenschaftlich umsichtig von Vivian Cook und Mark Newson (2007) analysiert, ohne dabei problematische Punkte sowie alternative Ansichten auszulassen, so István Kenesei von der Universität Szeged (vgl. Kenesei 2017).

Chomskys theoretischer Ansatz ist ein biologischer („language is an organ“) und er lautet zusammengefasst: Es gibt Parameter/universelle Strukturprinzipien („Principles, Parameters“, vgl. Cook & Newson 2007), die als Grundgerüst vorhanden sind. Abhängig davon, welche Sprache ein Kind lernt, werden die jeweils notwendigen Parameter gesetzt (vgl. Friederici 2013, 152; Ibbotson & Tomasello 2017, 14).

Chomsky hat sich bei seinen Thesen zu keinem Zeitpunkt die Einzelsprachen vorgenommen. Sein Ziel war und ist es, die Prinzipien zu finden, die allen Sprachen unterliegen. Er wurde und wird häufig von SprachforscherInnen kritisiert, weil sein theoretischer Ansatz – gemessen an den verschiedenartigen Einzelsprachen dieser Welt – nicht ausreichend wissenschaftlich verifiziert werden konnte.

So trifft diese Universalgrammatik aus linguistischer Sicht nur auf die Struktur des Standard-Durchschnittseuropäisch („Standard Average European“) zu, die als Sprachtyp mit Wortgruppen wie Nominal-, Verbal- und Präpositionalphrasen etc. operiert. Die Sprachtypologie aber kennt heute drei Sprachtypen (vgl. Marouani 2006): Sprachtyp 1 umfasst die Gruppe der *flektierenden Sprachen*, bei denen äußere und innere Flexionsmerkmale für grammatische Funktionen stehen und syntaktische Beziehungen teils anhand von Affixen markiert werden wie im Deutschen (vgl. Hahnemann & Philippi 2013, 88); Sprachtyp 2 umfasst die Gruppe der *agglutinierenden Sprachen*, bei denen eine grammatische Funktion durch Anfügen eines Affixes

an das Stammelement ausgedrückt wird wie im Türkischen (vgl. Schmidt 2014, 24); Sprachtyp 3 umfasst die Gruppe der *isolierenden oder analytischen Sprachen*, die keine oder nur Reste einer Flexionsmorphologie kennen und bei denen grammatische Beziehungen durch strikte Wortstellungsregularitäten und selbstständige Funktionswörter wie Präpositionen und Konjunktionen ausgedrückt werden. Hier fehlen Flexionsaffixe, sodass die Wörter unverändert bleiben, wie im Chinesischen und Vietnamesischen (vgl. Schmidt 2014, 24 und 89).

Auf der Suche nach allgemeinen Gesetzen von Sprache erforschen Linguisten neuerdings verstärkt seltene Varianten und finden noch andersartig strukturierte Sprachen (vgl. Himmelmann 2014). Diese gehören nach der Chomsky-Theorie zur Gruppe der „Sonderfälle“; wenn beispielsweise im Warlpiri die grammatischen Elemente über den gesamten Satz verstreut sind (vgl. Ibbotson & Tomasello 2017) oder wenn das im brasilianischen Amazonasgebiet gesprochene Piraha ohne Rekursion auskommt (vgl. Bornkessel-Schlesewsky & Schlesewsky 2014).

Zwischen 1965 und 2002 legt Chomsky adaptierte Versionen seiner Theorie vor. Seiner Grundannahme bleibt er dabei treu, dass das System genetisch angelegt ist und nur auf einen Input wartet. Dann orientiert es sich rasch an genau dem Input, den es von seiner Mitwelt häufig zu hören bekommt, wie das Eingangsbeispiel mit dem oft vernommenen Satz der Mutter „Nimm die Finger aus der Nase!“ und der Analogiebildung durch die Zweijährige „Nimm die Finger aus der Wolle, Mama!“ deutlich macht.

Die Kognitionsforscherin Friederici schließt sich bis heute dieser Grundannahme an (vgl. Friederici 2013) und nach ihrem Dafürhalten wurde Chomsky häufig missver-

standen. Nach Meinung des Biologen Tecumseh Fitch wurde er sogar von Anfang an mit Absicht falsch verstanden (vgl. Fitch 2010). Chomskys Theorie wird jüngst (2017) beispielsweise von Ibbotson und Tomasello im Magazin „Spektrum der Wissenschaft“ als von Linguisten endgültig gestürzt dargestellt (Überschriften ebendort: „Linguisten stürzen Noam Chomskys Universalgrammatik“; „Todesglocken für die Theorie“).

### 3 Vom Primat der Struktur oder doch der Funktion – eine bis heute nicht vollständig geklärte Frage

„Wir wissen heute ..., dass sehr viel mehr genetisch angelegt ist, als man früher geglaubt hat, da man jetzt Untersuchungen auch mit Neugeborenen machen kann“, so Friederici bezüglich des Netzwerkes der an Sprache beteiligten Gehirnareale (Friederici 2013, 146). Sie konkretisiert ihre Aussage, indem sie auf die Visualisierung von Faserverbindungen zwischen den an Sprache beteiligten Gehirnbereichen des Broca- und Wernicke-Areals im Frontalcortex und im Temporallappen verweist. Bei Neugeborenen ist diese Faserverbindung nicht zu sehen; selbst bei Siebenjährigen gibt es deutliche Unterschiede in ihrer Ausprägung. Bei ihnen kann es noch zu Schwierigkeiten mit syntaktisch komplexen Sätzen und Strukturen kommen (vgl. Friederici 2011, Jackel 2012, Weiller 2011), zum Beispiel bei O-P-S-Sätzen wie „Den Fritz haut die Emma“; hier: Akkusativobjekt – Verb – Subjekt. Aus diesen Beobachtungen ergibt sich nach Friederici die bis heute nicht vollständig geklärte Frage, was sich zuerst ausbildet: die Fähigkeit zur komplexen Satzkonstruktion (= als die Sprachfunktion) oder die Faserverbindung (= als die hirnhysiologische Struktur); in diesem Fall zwischen dem Broca- und dem Wernicke-Areal.

Syntax lernen Kinder implizit und alle Menschen gebrauchen sie in ihrer Muttersprache auch automatisiert. Damit erhebt sich die Frage, wie das menschliche Gehirn ein dergestalt komplexes System bei der Produktion wie bei der Dekodierung automatisiert verwenden kann. Psycholinguisten haben rekonstruiert, dass der Mensch implizit ein syntaktisches Gerüst erstellt und zugleich aus seinem inneren Lexikon die passenden Wörter abrufft, um sie in dieses Satzbaumuster einzufügen. Dabei kann es durchaus bisweilen zu einer ungewollten Vertauschung von Nomen (= als einem Versprecher) kommen wie beispielsweise „Eva schüttet die Dose in die Rosinen“. Niemals jedoch werden zwei Wörter verschiedener grammatischer Elemente verwechselt. Das ist nach Friederici vorab im Sprachsystem „geregelt“ (Friederici 2013, 150). Und abhängig davon, welche Sprache jemand spricht, werden die notwendigen Parameter/ wird der syntaktische Rahmen gesetzt.

Ob *syntaktisch notwendige Parameter* oder *syntaktischer Rahmen* – kommt beides nicht den Chomskyschen *Strukturprinzipien* sehr nahe? Offen bleibt die Frage, was sich zuerst herausbildet: Struktur oder Funktion.

### 4 Vom gebrauchsbasierten Spracherwerbsansatz

Kognitionswissenschaftliche und linguistische Studien zur Kommunikation von Kleinkindern *in Gemeinschaften* scheinen derzeit Chomskys Theorie einer biologisch angelegten Universalgrammatik endgültig zu widerlegen. Nach der Argumentation von Tomasello und Kollegen nutzen Kinder sprachunspezifische Denkweisen wie die des Kategorisierens, das Beziehungsdenken oder die intuitive Sinnentnahme für ihre sprachlichen Mitteilungen. Spracher-

werb läuft in hohem Maße auch im prozeduralen Gedächtnissystem ab. „In neurokognitiver Hinsicht hat Sprachlernen ... Gemeinsamkeiten mit dem Training für das Erlernen eines Musikinstruments oder für eine Sportart“ (Haider 2016); denn ein automatisiertes Handeln – auch Sprachhandeln – wird von den Basalkernen angeregt wie beispielsweise auch das Radfahren, Schwimmen oder Butterbrot bestreichen, das nach einmaligem Erlernen und Automatisieren lebenslang als gelingende Handlungssequenz im Sinne einer Kinemusterfolge (vgl. Gschwend 1998, 54) oder eines Bewegungsautomatismus im prozeduralen Gedächtnis erhalten bleibt und auf niedriger Bewusstheitsebene jederzeit unverändert als Ganzes abrufbar ist (vgl. Jackel 2000, 41). Zudem spielen Fertigkeiten wie Aufmerksamkeit, mentale Analogiebildung und Begreifen sozialer (und sozial-kommunikativer) Interaktionen im Sinne von sozialer Kompetenz eine entscheidende Rolle bei der Sprachentwicklung (vgl. Ibbotson & Tomasello 2017, 16). Dabei lernen die Kinder zuerst einfachste grammatische Konstruktionen. Später dann erraten/ mutmaßen/ entdecken sie Stück für Stück die dahinterliegenden Regularitäten im Sinne eines inneren Regelbildungsprozesses durch eigenaktive Auseinandersetzung mit der gehörten Sprache. Die „sprachliche Bedeutung entsteht durch eine Wechselwirkung zwischen der möglichen Bedeutung der Wörter selbst und der Bedeutung der grammatischen Konstruktion, in der sie stehen“ (Ibbotson & Tomasello 2017, 16). Und die Satzkonstruktionen erwerben die Kinder in der Interaktion und Kommunikation, die von den Sprachgemeinschaften des Umfeldes geschaffen werden; zum Beispiel stark änderungsresistent „besser wie“ oder „besser als“.

Es stellt sich die Frage, inwieweit dieser theoretische Ansatz mit den assoziativen

Prozessen zwischen Sprache und Denken konform geht, wie sie gemäß der sprachsoziologischen Sapir-Whorf-Hypothese aus den 1930er- bis 1960er Jahren ablaufen (vgl. Oevermann 1969, Whorf 1963; neuronal belegt: Dehaene 2010) und auch durch Untersuchungen an Regional-Sprachen mit deren großer Variabilität in Wörtern und Grammatik beobachtet werden (sog. „kleine Sprachen“, wie die der Maniq im Süden Tailands, vgl. Himmelmann 2014) und bezüglich kognitiver Konstrukte, die sich in diversen Sprachen mit ganz eigenen Raum-, Zeit- und Beziehungsvorstellungen verbal niederschlagen, wie bei den Aborigines Australiens (vgl. Boroditsky 2012). Auch dort wird derzeit das kommunikative Umfeld als diejenige sprachliche und kognitive Entwicklungsdeterminante angesehen, die an vorderer Stelle steht.

Aber: Dass Kinder aus dem Hören gesprochener Phrasen sinnvolle Verallgemeinerungen herleiten, erklärt noch nicht vollständig, wie sie Sätze konstruieren. Auch die Vertreterinnen und Vertreter der gebrauchsbasierten Linguistik brauchen weitere verifizierende Studien, um ihre Thesen erhärten und erklären zu können.

## 5 Bleiben Fragen offen?

Es war und ist die Leitidee Chomskys, dass ein Kind – in welche Kultur es auch hineingeboren wird, die jeweilige Sprache lernt – demzufolge in seinem Gehirn dafür etwas Basales im Sinne eines Grundgerüsts mit Parametern haben muss. Chomsky nennt es „Universal Grammar“ und meint die Fähigkeit, Sprache zu erwerben.

Nach dem gebrauchsbasierten Ansatz bedarf es keiner Kerngrammatik, um Sprache zu erlernen, sondern vorrangig sozial-kommunikativer Situationen in menschlichen Gemeinschaften. Wenn Ibbotson und Tomasello in der Fachzeitschrift „Spektrum

der Wissenschaft“ (1/2017) den von ihnen favorisierten gebrauchsbasierten Ansatz vorstellen, dann mag das für die Lesenden dort so klingen als sei Chomskys These endgültig widerlegt und die gebrauchsbasierte Sprachaneignung durch forschungsgesicherte Ergebnisse umfänglich verifiziert. Aber der Spracherwerb erfordert einen solch komplizierten kognitiven Aufwand, der auch mittels des gebrauchsbasierten Ansatzes bislang noch nicht ausreichend erklärt werden kann. In diesem Sinne bildet der Artikel von Ibbotson und Tomasello aus 2017 nicht den gegenwärtigen Wissensstand der internationalen Forschung zum Thema vollumfänglich ab („state of the art“), indem alle vorhandenen Daten gesichtet und metastudiengleich zusammengebracht werden. Vielmehr handelt es sich eher um die Modellvorstellung dieser beiden Autoren und weiterer Verfechter des Paradigmenwechsels bezüglich des Spracherwerbs, die noch nicht bis ins letzte Detail mit forschungsbasierten Ergebnissen belegt ist.

Zweifel an einer endgültigen Klärung des Spracherwerbs und der Struktur-Funktion-Konstellation von Sprache kommen u. a. auch auf, weil man mittels bildgebender Verfahren zwar visualisieren kann, welche Gehirnareale aktiv sind und sich folglich aufzeigen lässt, dass das sprachliche System arbeitet. Aber wie das im Einzelnen funktioniert, ist nicht abschließend geklärt so lange nur ganze Neuronenverbände im menschlichen Gehirn gemessen werden können, nicht aber einzelne Neuronen (vgl. Friederici 2013, 150).

Freilich wurden im vorangegangenen Kontext nur die Modellvorstellungen von drei SprachwissenschaftlerInnen näher betrachtet und einander gegenübergestellt. Und damit kann das Thema vom „Baukastensatz der Sprache“ (Tomasello 2017, 15) hier nur als ganz, ganz grob angerissen

verstanden werden; denken doch „Tausende von Linguisten seit Jahren über die Struktur von Sprache nach und es gibt viele detaillierte Theorien“ (Friederici 2013, 152).

## Literatur

- Bornkessel-Schlesewsky, I. & Schlesewsky, M. (2014). Neurobiologie der Sprache. Ende der Exklusivität. In: Spektrum der Wissenschaft 5, 61–67.
- Boroditzky, L. (2012). Wie die Sprache das Denken formt. In: Spektrum der Wissenschaft 4, 30–33.
- Cook, V. J.; Newson, M. (2007). Chomsky`s Universal Grammar. An Introduction. Hoboken (New Jersey): John Wiley & Sons. (3. Auflage)
- Dehaene, S. (2010). Lesen. München: Knaus.
- Fitch, T. (2010). The evolution of language. Cambridge: University Press.
- Friederici, A. D. (2011). Der Bär schubst den Tiger. Wie Sprache im Gehirn entsteht. In: T. Bonhoeffer & P. Gruss (Hrsg.). Zukunft Gehirn, S. 106–120. München: Beck.
- Friederici, A. D. (2013). Über den Spracherwerb, eine Begegnung mit Noam Chomsky und das Ende der Hirnkarten. In: M. Eckoldt. Kann das Gehirn das Gehirn verstehen? S. 142–170. Heidelberg: Carl-Auer.
- Gschwend, G. (1998). Neurophysiologische Grundlagen der Hirnleistungsstörungen. Freiburg: Karger.
- Hahnemann, S.; Philippi, J. (2013). Deutsche Sprache spielend lernen. Sprach- und Schreibunterricht in Grundschule und Kita. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Haider, H. (2016). Sprachentwicklung, Spracherwerb, Sprachförderung – aktuelle Befunde. Hauptvortrag auf der Fachtagung Salzburg „Was weiß die Linguistik über Sprachenlernen – was braucht die Schule?“ (14.10.2016)
- Himmelman, N. P. (2014). Sprachenvielfalt als natürliches Experiment. In: Spektrum der Wissenschaft 5, 68–71.

Ibbotson, P.; Tomasello, M. (2017). Linguistik. Ein neues Bild der Sprache. In: Spektrum der Wissenschaft 3, 12–17.

Jackel, B. (2000). Das Netzwerk des Lernens aus neurophysiologischer Sicht. Dortmund: Borgmann.

Jackel, B. (2012). Eine neuronale Zweige-Verbindung zwischen Sprachzentren – oder wie Hirnreifung und sprachliche Entwicklung bei Kindern einander bedingen. In: sprechen (29) 53, 47–54.

Kenesei, I. (2017). [http://www.buecher.de/shop/englisch/chomskys-universal-grammar/cook-vivian-j-newson-mark/products\\_products/detail/prod\\_id/21294501/](http://www.buecher.de/shop/englisch/chomskys-universal-grammar/cook-vivian-j-newson-mark/products_products/detail/prod_id/21294501/) (Abruf am 14.3.2017)

Marouani, Z. (2006). Der Erwerb des Deutschen durch arabischsprachige Kinder. Dissertationsschrift Universität Heidelberg.

Oevermann, U. (1969). Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluss auf kognitive Prozesse. In: H. Roth. (Hrsg.). Begabung und Lernen, S. 297–356. Stuttgart: Klett.

Schmidt, M. (2014). Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern. München: Reinhardt.

Tomasello, M. (2003). Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge: Harvard University.

Weiller, C. (2011). Das Zweiwegemodell. In: Gehirn&Geist 10, 70–77.

Whorf, B. (1963). Sprache, Denken, Wirklichkeit. Reinbek: Rowohlt.

## 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; ebendort von 1992 bis 2001 in evidenzbasierter Anwendungsforschung und Lehre tätig; zahlreiche Seminare und Gastvorträge an Universitäten im In- und Ausland, Sachbücher und Fachartikel; siehe Internet: <http://www.birgit-jackel.de/>

**Judith Kreuz**

## **Sprechberatung im Lehramtsstudium durch Peers – ein Projekt der Pädagogischen Hochschule Zug (Schweiz)**

### **1 Einleitung**

Dieser Beitrag beschreibt das Konzept von Peer-to-Peer-Sprechberatungen an der Päd. Hochschule Zug (Schweiz), in denen Studierende als SprechberaterInnen ausgebildet werden, um ihre Mitstudierenden zu Fragen des Auftretens, der Stimme und des Sprechens zu beraten und durch Übungen die mündlichen Kompetenzen zu verbessern. Nach einer theoretischen Rahmung zum Stellenwert des Sprechens und der Stimme im Lehrerberuf, ihrer Verankerung in der LehrerInnenausbildung in Deutschland und der Schweiz sowie einer kurzen Beschreibung der Methode der Peer-Education, wird das Konzept der Peer-Beratungen der PH Zug erläutert und reflektiert. Die Diskussion beruht auf einer kritischen Betrachtung dieser Beratungen nach seiner dreijährigen Pilotphase.

### **2 Stimme, Sprache und Sprechen im Lehrberuf**

#### **2.1 Stimme, Sprache und Sprechen im Unterricht**

Die mündliche Kommunikation als Lernmedium und in sprachlichen Fächern auch als Lerngegenstand ist essentieller Bestandteil im Schulunterricht. Die Fähigkeit angemessen mündlich zu kommunizieren ist daher eine entscheidende Qualifikation sozialer und beruflicher Kompetenz im Lehrerberuf (Lemke 2006, 9). Durch Unterrichtskommunikation wird nicht nur Wissen vermittelt und eine gelingende Klassenführung ermöglicht, sondern es werden auch die sprachlichen und sprecherischen Normvor-

stellungen, Verhaltensmuster und Entwicklungen der SchülerInnen geprägt und beeinflusst. Lehren heißt daher immer auch als kommunikatives Vorbild zu agieren und Lehrpersonen müssen demnach mitbringen oder erwerben, was allgemein als «Auftrittskompetenz» bezeichnet wird, nämlich rhetorische Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie Erklären und Erzählen, Argumentieren, Gespräche führen etc. Ergänzend zu diesen Fähigkeiten und Fertigkeiten ist es v. a. für Deutschlehrpersonen von Vorteil, sprechkünstlerische und auch gute (rezeptive und produktive) phonetische Kompetenzen zu besitzen.

Grundvoraussetzung diesen Anforderungen gerecht zu werden und mit ihnen die intendierte Wirkung zu erzielen ist ein angemessener Stimmgebrauch. Eine gelingende Kommunikation im Klassenzimmer wird durch eine modulationsfähige, resonanzreiche und gesunde Stimme der Lehrperson erleichtert – denn Störungen im Stimm- und Sprechschall werden durchaus von den SchülerInnen wahrgenommen (funktioneller Nachvollzug beim Hören einer gestörten Sprechstimme) und haben «bedenkliche Konsequenzen» (Lemke/Thiel/Zimmermann 2004) für die Situation im Klassenzimmer, wie z. B. Minderung der Verstehens-, Verarbeitungs- und Behaltensleistung bei SchülerInnen, der Disziplin, der Leistung, der Motivation und der Lesekompetenzen (Puchalla/Dartenne/Roeßler 2013). Wirkungsvolle und stimmgesunde Äußerungen haben hingegen positive Auswirkungen auf die Lernatmosphäre, die Aktivierung der SchülerInnen sowie das Sozialklima – und natürlich auf

das gesundheitliche Wohlbefinden der Lehrpersonen selbst. Einen Überblick über die aktuelle Situation zur Stimmgesundheit von LehrerInnen (in Deutschland und Österreich) sowie die Auswirkungen auf das Unterrichten bzw. das Lernen geben bspw. Wentner und Havranek (2000), Gutenberg (und Pietzsch) (2003), Lemke (2003, 2005, 2006, 2014), Voigt-Zimmermann (2011), Hukelmann (2013) und Puchalla, Dartenne und Roeßler (2013). Aus ihren Studien geht u. a. hervor, dass eine nicht geringe Zahl der angehenden LehrerInnen stimm-auffällig ist (knapp 40 % und 15 % gar phoniatische Betreuung brauchen (z. B. Lemke 2006)). Die Konsequenzen sind ein häufiger Stundenausfall durch das Fehlen der Lehrperson – oft einhergehend mit psychosomatischen Beschwerden und geringerer Lebensqualität (Puchalla/Dartenne/Roeßler 2013). Die kommunikativen Anforderungen hinsichtlich der Rede- und Gesprächsfähigkeit, der ästhetischen Kommunikation, sowie des phonetisch-phonologischen Wissens und Könnens können mit stimmlichen und artikulatorischen Auffälligkeiten nicht zufriedenstellend bewältigt werden; die Kommunikationsziele werden verfehlt (Lemke 2006). Jedoch können durch gezielte Übungen die kommunikativen Kompetenzen verbessert werden; sie sollten daher bereits in der Lehrerausbildung verankert werden.

## 2.2 Stimme, Sprache und Sprechen in der LehrerInnenausbildung

Die Förderung mündlicher Kompetenzen spielt im Lehramtsstudium nur am Rande der Ausbildung eine Rolle, wie bspw. Studien von Skupio und Hammann (2000) und Lange und Appel (2014) zeigen. Skupio und Hamman konstatierten, dass es zum Zeitpunkt ihrer Untersuchung an nur 9 von 48 deutschen Universitäten obligatorische Sprecherziehung gab. Mittlerweile hat sich die Quantität erhöht – vielleicht auch durch die Gründung der «Initiative Sprecherziehung im Lehramt» im Jahr 2004/05

(Lemke/Bielfeld/Voigt-Zimmermann 2006; Lemke et al 2014)<sup>1</sup>. So konnte durch die Studie von Lange und Appel, die das Sprechbildungsangebot an 56 Hochschulen in zehn deutschen Bundesländern im Wintersemester 2012/13 untersuchten, festgestellt werden, dass mittlerweile in 31 Hochschulen Sprecherziehungsseminare angeboten werden. Damit ist jedoch noch nicht die Qualität der Ausbildung gesichert. So sind die Angebote nicht auf Nachhaltigkeit angelegt, da sie meist nur für ein Semester mit 2 SWS eingeplant werden und sie erlauben mit einer relativ hohen Anzahl an Studierenden pro Seminargruppe (10–15, max. 20–30 Studierende) nicht die notwendige individuelle Arbeit. Teilweise bestehen sie lediglich als ein fakultatives Angebot im Rahmen zusätzlicher Weiterbildungen/Wahlmodule oder sind nur für Musik- oder Deutschstudierende vorgesehen. An 25 Hochschulen werden bisher keine Sprecherziehungsseminare angeboten. Eine Stimmeingangsuntersuchung erfolgt als Studienvoraussetzung an nur einer Hochschule. Die Vorbereitung auf den stimmlich-sprecherischen Berufsalltag ist damit nicht ausreichend gedeckt und die Studierenden äußern durchaus den Wunsch nach häufigeren und andauernden Sprecherziehungsangeboten (vgl. z. B. Puchalla/Dartenne/Roeßler 2013).

Die Situation ist in der Schweiz nicht anders, wurde bisher aber noch nicht in systematischen Studien wie den obigen untersucht. Durch punktuelle Recherchen konnte festgestellt werden, dass es nur wenige offizielle und im Ausbildungsplan verankerte Seminare an den Pädagogischen Hochschulen gibt, die sich ausschließlich der mündlichen Kommunikation widmen. Das Thema wird eher in «Konzentrations»- oder Blockwochen aufgegriffen bzw. in die Fächer Musik/Gesang, Heilpädagogik oder Deutsch eingebettet. Rein sprecherzieherische Seminare werden nur vereinzelt und als Zusatzangebot durch einzelne Sprecherziehende angeregt. Es werden in der

<sup>1</sup> Siehe auch: <http://www.lehrerstimme.info/>

Praxisphase v. a. Mentorate durchgeführt, bei denen der Fokus jedoch weniger auf das *eigene* Sprechen und Auftreten, sondern eher auf der Didaktik der Auftrittsschulung von *SchülerInnen* liegt. MentorInnen verweisen die Studierenden bei Eigenbedarf ggf. an Beratungsstellen, die diese dann freiwillig aufsuchen können. Vereinzelt gab es stimmliche Tauglichkeitsuntersuchungen, die aber mittlerweile aus finanziellen Gründen abgeschafft wurden. In einem berufsbegleitenden freiwilligen Zertifikatsstudiengang (CAS «Stimme und Sprechen») für eine Dauer von 2 Semestern mit 10 ECTS besteht an der PH Luzern jedoch die Möglichkeit im praktischen Training das eigene Stimm-, Sprech- und Auftrittsverhalten zu optimieren. Auch gibt es die sogenannten Interdisziplinären Studienangebote (ISA); z. B. als Angebot des Bereiches «Soziale Arbeit» mit dem Seminar «Auftrittskompetenz. Entspannt vor Publikum»<sup>2</sup>, ebenso wie das «Spezialisierungsstudium» «Theaterpädagogik»<sup>3</sup>. Diese Angebote stellen jedoch alle Zusatz- und Weiterbildungsangebote dar, die nicht im verpflichtenden Stundenplan verankert sind und meist nur für diejenigen Studierenden ansprechend sind, die bereits eine gewisse Affinität in diesen Bereichen haben. Nur an einer Pädagogischen Hochschule (PH Zürich) wird für ein Semester explizit das Modul «Auftrittskompetenz» angeboten und bietet laut Kursbeschreibung ein breites Übungsangebot zur Förderung der mündlichen Kompetenz<sup>4</sup>.

Es wird deutlich, dass dem Thema «Kommunikation» zwar Beachtung geschenkt wird, es jedoch nicht systematisch im Ausbildungsplan vorgesehen und nachhaltig gefördert wird. Ein Grund dafür ist sicher die mangelnde Aufklärung zur Wichtigkeit einer funktionsfähigen Stimme und zum Stellenwert kommunikativer Kompetenzen im schulischen Berufsalltag. Aufgrund der

recht zahlreichen Weiterbildungsmaßnahmen oder CAS darf jedoch vermutet werden, dass das Thema auf Interesse bei Studierenden und Lehrpersonen stößt. Ein weiterer Grund für die geringe Implementierung sprechbildnerischer Module in das Curriculum sind die gegenwärtigen Entwicklungen im Hochschulwesen, wie ein sehr hoher workload der Studierenden durch «allrounder»-Studiengänge im Primarschulbereich, aber v. a. auch die Ökonomisierung der Studiengestaltung und fehlendes Personal, das die Lehre für die zunehmende Studierendenschaft abdeckt. Diese Entwicklungen verlangen Alternativen, die «die traditionellen Betreuungsstrukturen zwischen Lehrenden und Lernenden» ergänzen müssen (Egloffstein 2011, 240). Daher werden für Beratungs- und Unterstützungsangebote zunehmend Studierende eingesetzt, die ihre Mitstudierenden begleiten (vgl. Szczyrba/Wildt 2006). Aber nicht nur deswegen, sondern vor allem auch, weil Peer-to-Peer-Beratungen eine neue Ressource zur Lernförderung beider Seiten darstellen (s. Kapitel 3 und 4.3) wird verstärkt auf diese Lehr-Lernkonstellation zurückgegriffen. Die Form der Peer-Education generell wird von den Studierenden gern in Anspruch genommen (vgl. Multrus/Ramm/Bargel 2011), da sie zum einen durch die zeitliche Flexibilität in den stark durchgetakteten Studienalltag integriert werden kann und zum anderen individuelle fachliche Betreuung zulässt. Vor diesem Hintergrund wird an der PH Zug seit längerem die Form einer Peer-to-Peer-Schreibberatung wie auch die Form der studentischen Sprechberatung praktiziert.

Bevor nun das Konzept der Peer-to-Peer-Beratungen der Pädagogischen Hochschule Zug vorgestellt und diskutiert wird, folgt ein kurzer Exkurs zu den sozialpädagogischen Hintergründen der Peer-Education.

<sup>2</sup> Siehe: <https://www.isa-campus.ch/de-ch/angebote/auftrittskompetenz/> (14.12.2016)

<sup>3</sup> Siehe: <http://www.phlu.ch/ausbildung/sekundarstufe-1/studienbereiche/spezialisierungsstudien/>

[theaterpaedagogik/](http://www.theaterpaedagogik/) (14.12.2016)

<sup>4</sup> Siehe: [https://eventophzh.phzh.ch/EventoWP/cst\\_pag es/brn\\_moduldetailaz.aspx?idanlass=144102970](https://eventophzh.phzh.ch/EventoWP/cst_pag es/brn_moduldetailaz.aspx?idanlass=144102970) (14.12.2016)

### 3 Peer-Group und Peer-Education

Der Begriff der «Peergroup» ist ein aus Amerika stammender Fachbegriff aus der (Jugend)Soziologie, Pädagogik und Sozialpädagogik (socialinfo.ch) und geht auf Charles H. Cooley mit seinem Konzept der Primärgruppen<sup>5</sup> zurück. Er bezieht sich in erster Linie auf eine soziale Gruppe von gleichaltrigen Jugendlichen, die eigene Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen haben (Gabler Wirtschaftslexikon 2017) und bei denen das Individuum soziale Orientierung sucht. Die Interaktion in der Peer-Gruppe ist dadurch für die Übernahme dieser Werte und Verhaltensweisen hoch bedeutsam (Nörber 2010).

Daran anknüpfend ist die sogenannte «Peer-Education» in den letzten Jahrzehnten fester Bestandteil im schulischen Kontext und der Jugendarbeit geworden und hat sich als erfolgreiche und unverzichtbare (sozial)pädagogische Methode bewährt (Nörber 2010). Der Arbeitsansatz der Peer-Education zielt einerseits auf die Erziehung und andererseits auch auf die Bildung von Gleichaltrigen durch speziell geschulte Gleichaltrige ab. Konkret werden Peer-BeraterInnen dazu eingesetzt um bei Problemen und Konflikten zu vermitteln, Wissen weiterzugeben und Fertigkeiten zu üben sowie die Arbeit am eigenen Verhalten zu unterstützen. Dabei wird der Multiplikatoreffekt angestrebt, wonach nicht nur die geschulten Peers die Gruppe informieren, sondern auch die dadurch informierten Mitglieder der Gruppe wiederum in ihren jeweiligen Peergruppen dieses Wissen weitervermitteln. Anders als bei klassischen Beratungsformen wird bei den Peer-Beratungen von einem geringen hierarchischen Gefälle ausgegangen und stärker die gemeinsame Gruppenzugehörigkeit betont. Diese Konstellation wirkt sich positiv auf das individuelle Lernen des Individuums

(im weitesten Sinne) aus, da die Entwicklung eines Individuums als Prozess verstanden wird, der sich immer im Zusammenspiel mit einer Gruppe vollzieht – optimalerweise durch eine Gruppe von Gleichaltrigen, die eine «zentrale Bezugsgruppe für junge Menschen auf dem Weg in die Gesellschaft» (Nörber 2010, 75) darstellt und als nahe Referenzgruppe zur eigenen Lebenswirklichkeit viele Bezugs- und auch Orientierungspunkte für Entwicklungsprozesse bietet (vgl. ebd.). Eine Peer-Group ist somit nicht nur durch das gleiche Alter ihrer Mitglieder gekennzeichnet, sondern v. a. durch den gleichen sozialen Status sowie durch das freundschaftliche Verhältnis der Mitglieder untereinander. So definiert sich der/die MultiplikatorIn weniger als leitende/r oder lenkende/r LehrerIn, sondern eher als LernbegleiterIn.

Bevor die Peers jedoch ihre Tätigkeiten als BeraterInnen aufnehmen können, absolvieren sie eine spezielle Ausbildung. Durch professionelle Fachkräfte werden ihnen Sach- und Lehrkompetenzen vermittelt, die meist auch mit lebensnahen Erfahrungen kombiniert werden. Ebenso fokussiert die Ausbildung den Erwerb von Trainingsstrategien und Leitungskompetenzen sowie die Erprobung von Methoden. Die Fachkräfte übernehmen neben der Organisation der MultiplikatorInnenschulung v. a. kontrollierende und unterstützende Aufgaben. Die Inhalte und Abläufe werden zu einem gewissen Teil zwar gemeinsam initiiert, jedoch bewältigen die Peer-BeraterInnen letztlich in Eigenverantwortung ihren Bildungsauftrag und werden nur bei Bedarf unterstützt.

Basierend auf diesen theoretischen Vorannahmen soll in den in den nächsten Teilkapiteln das Konzept der studentischen Peer-to-Peer-Sprechberatungen an der PH Zug sowie deren Einfluss auf die Förderung

<sup>5</sup> Primärgruppen sind u. a. gekennzeichnet durch die Kommunikation der Gruppenmitglieder von Angesicht zu Angesicht (face-to-face), eine geringe Spezialisierung/Arbeitsteilung und eine

vergleichsweise große Intimität der Gruppenmitglieder zueinander (z. B. Familie, enge Freunde) (vgl. Cooley 1956).

kommunikativer Kompetenzen dargestellt werden.

#### 4 Peer-to-Peer-Sprechberatungen an der PH Zug

Zum Hintergrund: In der Lehramtsausbildung an der PH Zug gibt es keine generellen verpflichtenden Seminare für Sprecherziehung, aber wie an den meisten anderen PHs der Schweiz das obligatorische Angebot einer sängerischen Stimmbildung im Fach Musik und Vokalpädagogik im ersten Studienjahr<sup>6</sup>; danach ist dieses Angebot jedoch fakultativ und kostenpflichtig. An der PH Zug wird das Thema «Auftrittskompetenz» punktuell in Blockwochen thematisiert oder ist in andere fachdidaktische Seminare integriert. Die Studierenden erhalten in ihren Praxisphasen Rückmeldungen durch ihre MentorInnen, deren Feedback aber nur oberflächlich Stimme, Sprache und Sprechen streifen kann. Nach Meinung der befragten Studierenden des F&E-Seminars «Sprechen professionalisieren» ist die Ausbildung zu sprecherisch-stimmlichen Themen an der PH zwar gut und für einige ausreichend, es werden von den meisten Studierenden aber dennoch mehr verpflichtende Module in Bezug auf die Stimme, mehr Sprech- und Haltungsübungen und umsetzbare Tipps für den Praxiseinsatz gewünscht. Zudem schlagen sie vor, dass bereits ab dem *ersten* Semester Sprechtrainings stattfinden und mindestens ein Jahr lang durchgeführt werden. Um dieses Desiderat abzufangen, gibt es

seit einigen Jahren die Möglichkeit Sprechberatungen bzw. weiterführende Sprechcoachings an der PH auf Anfrage zu besuchen – und das nicht nur durch professionelle SprecherzieherInnen, sondern auch durch ausgebildete Peers.

Mit dem Konzept der Peer-Education hat die PH Zug ein Pilot-Projekt gestartet, das dieses pädagogische Setting nutzen will, um Studierende zu qualifizieren ihre Mitstudierenden in der Weiterentwicklung ihrer mündlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu begleiten. Die Peers nehmen damit eine zentrale Stellung als MultiplikatorInnen an der PH ein. Im Folgenden wird dieses Konzept beschrieben und auf Grundlage eines Gruppeninterviews mit drei ausgebildeten Sprechberaterinnen reflektiert.

#### 4.1 Konzeptionelle Grundlagen

##### 4.1.1 Das Forschungs- und Entwicklungs-Modul (F&E) «Sprechen professionalisieren»

Die Ausbildung der studentischen SprechberaterInnen, im folgenden auch «Sprechcoaches<sup>7</sup>», ist zu einem Teil in das Forschungs- und Entwicklungsseminar (F&E-Seminar) «Sprechen professionalisieren» integriert, welches im Rahmen des wahlobligatorischen Profilstudiums «Darstellen und Mitteilen»<sup>8</sup> im zweiten Studienjahr durchgeführt wird.

Das Seminar umfasst neben den theoretischen Inhalten und praktischen Übungen

<sup>6</sup> Da an der PH Zug das sog. «allrounder»-Studium (für Unterstufe/Kindergarten und Primarstufe) existiert, belegen mit wenigen Ausnahmen alle Studierende das Fach Musik.

<sup>7</sup> Eine ausführliche Begriffsdefinition soll nicht Gegenstand des Artikels sein. Eine gute Übersicht über den Begriff des Coachings in Abgrenzung zu «Kommunikationstrainings» sowie (rein und teilweise) «coachingbasierten Trainings» und des «coachingbasierten Kommunikationstraining mit lösungsfokussierten Elementen» (Winter 2017, 50) gibt Winter (2017) mit Rückgriff auf Fiedler 2014 (u. a.). Im vorliegenden Artikel wird «Coaching» als teilweise trainingsbasiertes Coaching

verstanden, wenn es über die erstmalige Beratungssitzung hinausgeht. Denkbar wäre es auch, den Begriff des «tutoring» bzw. der «Tutoren» zu verwenden. Damit gemeint sind «Personen, die in einem bestimmten Inhaltsgebiet mehr Wissen respektive Expertise besitzen als die Personen, mit denen sie zielgerichtet interagieren, um deren Lernprozesse zu unterstützen» (Egloffstein 2011).

<sup>8</sup> Mittlerweile wurde dieses Profilstudium umstrukturiert und findet seit dem Wintersemester 2017/2018 in einer etwas anderen Form statt.

zur mündlichen Kommunikation<sup>9</sup> (ca. 9–10 Doppellektionen), selbstreflexive Einträge zum eigenen Auftreten und Kommunizieren in sogenannte Videotagebücher<sup>10</sup> sowie die Erstellung eines Lehr-Lernvideos zu einem selbstgewählten Thema aus dem Bereich der Unterrichtskommunikation (i. w. S.)<sup>11</sup> in Kleingruppen. Diese sind Bestandteil einer Forschungsarbeit, für die sich die Studierenden auch theoretisch und empirisch durch die Befragung von Lehrpersonen und Praxis-MentorInnen mit ihrem jeweiligen Thema auseinandersetzen. Diese Inhalte sind für alle Studierenden, die das F&E-Seminar besuchen, verpflichtend.

#### 4.1.2 Die Ausbildung zum/r SprechberaterIn

Einige dieser Studierenden entscheiden sich am Ende des Semesters für eine weiterführende Ausbildung als SprechberaterIn. Dafür sind insgesamt 3 weitere Doppellektionen vorgesehen, in denen v. a. die Themen «Sprechstimme» und «Sprechausdruck» vertieft werden. Es geht hierbei um den Erwerb bzw. die Optimierung eigener sprecherischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, den Aufbau eines zielgruppenspezifischen Übungsrepertoires, Methoden zur Analyse von Sprache, Sprechen und Stimme sowie die didaktisch-methodische Umsetzung sprechbildnerischer Inhalte in Sprechberatungen. Begleitend setzen sich die Studierenden mit einschlägiger Literatur zur Stimme im Lehrerberuf auseinander (z. B. Lemke 2006). Die Studierenden führen bei ihren Mitauszubildenden erste Unterrichtsversuche durch, hospitieren dann bei ca. 2 Beratungseinheiten einer professionellen Sprecherzieherin und führen daraufhin unter Supervision 1–2 Sprechberatungen selber durch.

Die studentischen SprechberaterInnen zeigen insgesamt eine hohe Motivation für eine solche Zusatzausbildung und nehmen in ihrer Freizeit bspw. auch das Angebot des Improvisationstheaters bzw. der theaterpädagogischen Workshops der PH Zug wahr, welches eine sinnvolle Ergänzung zur sprecherischen Ausbildung darstellt. Ein Großteil aller Studierenden der PH Zug hat zudem Stimmbildungsunterricht der Musikabteilung besucht (ein bis zwei Semester) und kann an ein recht breites Vorwissen anknüpfen. Bei der Lehramtsausbildung für die Grundschule hat die berufspraktische Ausbildung einen hohen Stellenwert (25 % des Studiums). Innerhalb des ersten Studienjahres wird ein wöchentlicher Praxistag in der Schule durchgeführt; im zweiten und dritten Studienjahr finden größere Praxisphasen statt, in denen die Studierenden durch MentorInnen unterstützt werden und bereits Lehrerfahrung sammeln können. Die MentorInnen geben den Studierenden (auch anhand von Videoaufnahmen) Feedback zu ihren Unterrichtslektionen. Die Studierenden haben damit von Anfang an Einblick in die (sprecherischen) Anforderungen des Lehrerberufs.

Anfänglich bestand bei den drei ausgebildeten Sprechberaterinnen des letzten Ausbildungszyklus' Skepsis, ob die in der Zusatzausbildung erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausreichend für eigene Beratungen sein würden. Auch nach dem ersten Coaching berichteten sie noch von Unsicherheiten und von der Hemmung, die etwas ungewöhnlichen sprecherzieherische Übungen durchzuführen. Prozesse der Wissens- und Könnensvermittlung brauchen allerdings immer etwas Zeit und optimieren sich durch Erfahrung und durch das aktive «Machen». Durch das eigenständige Einarbeiten konnten die Unsicherheiten rasch beseitigt werden und wurden

<sup>9</sup> z. B. Einzel- und Gruppensprechbildung, Sprechdenken und Erklären, Gesprächsführung, Kommunikation im Klassenzimmer, Debattieren, Theaterpädagogik.

<sup>10</sup> seit dem Wintersemester 2017/2018 abgeschafft

<sup>11</sup> Im Anhang befindet sich eine Übersicht zu den gewählten Themen der letzten drei Jahre.

nicht als negativ, sondern als eigene Lernchance betrachtet. Nach Einschätzung der Studentinnen sind die Peer-to-Peer-Coachings nur durch die Kombination mit dem belegten F&E-Modul und dem dortigen Kompetenzerwerb inklusive der Blockwoche durchführbar – die *isolierte* Ausbildung als SprechberaterIn wäre nicht ausreichend.

#### 4.1.3 Der Beginn der beratenden Tätigkeit

Nach dem Durchlaufen der Ausbildung beginnen die SprechberaterInnen eigenständig Sprechcoachings durchzuführen. Für die Coaches bestehen große Tätigkeitsspielräume in Bezug auf die detaillierte Ausgestaltung der Sitzungen, der Wahl der Übungen und der Methodik; es gibt aber auch gewisse inhaltliche und zeitliche Verpflichtungen (z. B. sollte die Dauer einer Sitzung mind. 30 und max. 60 Minuten betragen). Eine so gestaltete Coachingsituation weist Merkmale organisatorischer, technischer, didaktischer und kultureller Offenheit auf (Dürnberger/Hofhues/Sporer, 2011). Die Coaches agieren nicht in der Rolle als zusätzliche Lehrperson, sondern vor allem als LernhelferInnen, die besser (oder anders) als Lehrpersonen die evtl. auftretenden gruppenspezifischen und berufsspezifischen Probleme abfangen und bedarfsorientierte, kreative Lösungen entwickeln können.

Die PH-Studierenden, die sich für eine Sprechberatung interessieren, haben die Möglichkeit sich entweder direkt an die studentischen BeraterInnen zu wenden oder an die professionelle Sprecherzieherin. Es wurde erwartet, dass es den Studierenden angenehmer sein würde, sich mit Problemen an Vertrauenspersonen aus der eigenen Gruppe zu wenden. Diese Überlegung war bei der Entwicklung der Peer-to-Peer-Sprechberatungen eigentlich zentraler Aspekt, damit auch denjenigen Studierenden niederschwellig eine Begleitung ermöglicht werden kann, die sich scheuen Hilfe bei

den Lehrbeauftragten bzw. SprecherzieherInnen zu holen. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass für die meisten Studierenden auf der Suche nach Unterstützung die professionelle Sprechberatung des Zentrum Mündlichkeit erste Anlaufstelle ist. Dies hat aber auch insofern Vorteile, als dass die Probleme und Bedürfnisse der Studierenden exakter eruiert werden können. Liegen keine schwerwiegenden Probleme, v. a. im Bereich «Stimme» vor, sondern geht es vorrangig um die Optimierung von Auftrittskompetenz/rhetorischen Fähigkeiten, um Hilfe bei Vorträgen, eine überzeugende Sprechweise etc. werden die Studierenden an die studentischen Coaches weitergeleitet. Gleichzeitig werden auch konkrete Übungsempfehlungen durch die professionelle Sprecherzieherin an die Beraterinnen vermittelt und ggf. eine erste gemeinsame Vorbereitung angeboten (diese wurde allerdings noch nicht wahrgenommen). Es besteht für die BeraterInnen auch während des laufenden Coachingprozesses die Möglichkeit Unterstützung von der professionellen Sprecherzieherin zu bekommen. Ab und an supervisiert diese die studentischen SprechberaterInnen und organisiert am Semesterende einen gemeinsamen Austausch, bei dem die Arbeit des vergangenen Semesters reflektiert und diskutiert wird.

#### 4.1.4 Die Etablierung der Sprechberatungen an der PH Zug

Die Ausbildung zu studentischen SprechberaterInnen findet in dieser Form bereits seit vier Jahren statt (Start: Wintersemester 2014/15). Jedoch wurden an der PH Zug bereits seit 2012 erste, noch etwas anders konzipierte Ausbildungen durchgeführt. Die Ausbildung zur/zum studentischen SprechberaterIn konnte im Laufe dieser Zeit kontinuierlich weiterentwickelt, an der PH verankert und hochschulstrukturell eingegliedert werden. Pro Jahr lassen sich ein bis drei Studierende zum/r SprechberaterIn ausbilden. Sie begleiten jedes Semester ca. zwei Studierende für bis zu acht Sitzungen mit dem Ziel, diese zu befähigen ggf.

auch selbstständig weiterarbeiten zu können oder zumindest eine nachhaltige Sensibilität und Beobachtungsfähigkeit für die eigenen Bedürfnisse zu erlangen. Die SprechberaterInnen werden mit einem Honorar entschädigt und erhalten am Ende ihres dreijährigen Lehramtsstudiums ein Zertifikat ihrer Tätigkeit.

Im Folgenden soll die konkrete Arbeit der drei Sprechberaterinnen aus dem vorletzten Jahrgang (2016) nachgezeichnet werden. Die Ausführungen beruhen größtenteils auf den durch ein Gruppeninterview gewonnenen Aussagen der Studierenden.

## 4.2 Die Arbeit der Sprechberaterinnen

### 4.2.1 Themen

Die drei Sprechberaterinnen des vorletzten Ausbildungsjahrganges (2016) haben sich mit vielfältigen Themengebieten in den Sprechberatungen auseinandergesetzt. Neben einer Erstberatung, in der die generellen Möglichkeiten zur Sprech- und Auftretensschulung und das Übungs-Repertoire aufgezeigt wurden, arbeiteten die Beraterinnen mit ihren Peers v. a. an der Körperhaltung/Körpersprache, der Atmung, einer resonanzvollen Stimme und teilweise an der Aussprache. Das Sprechen in öffentlichen Situationen und das spontane Sprechen waren ebenfalls Gegenstand dieser Beratungen. Daneben arbeiteten sie an spezifischen Problemen, die die Studierenden aus ihren schulpraktischen Erfahrungen und den dortigen unterrichtlichen Anforderungen mitbrachten. Zentral waren dabei die Optimierung der Erklärkompetenz und die Gestaltung von Vorlesetexten. Hier wurden bspw. der Sprechausdruck und eine emotionale, situationsangemessene Sprechweise geübt (z. B. stimmliche Variationen). Die Arbeit an letztgenannten Themengebieten, v. a., wenn sie einen direkten Praxisbezug haben, machen den Sprechberaterinnen nach eigenen Aussagen am meisten Spaß. Unbeliebter sind bei ihnen das Durchführen

von Atmungsübungen oder grammatikalische Sprachübungen.

### 4.2.2 Übungen

Die Beraterinnen greifen für ihre Übungen auf das Übungsrepertoire, das sie im F&E-Seminar kennengelernt und dort teilweise selber erarbeitet und durchgeführt haben, zurück. Auch durch individuell besuchte Weiterbildungen zur Theaterpädagogik erweiterten sie ihren Übungsschatz. Zudem eigneten sie sich durch Anregungen aus weiterführender Literatur und Adaptionen aus bereits bekannten Fachbüchern, wie bspw. zum Gesang weitere Übungen an. Auch das Internet wird zur Recherche häufig verwendet und es werden tutorials des Videoportals youtube zur Vorbereitung genutzt. Ihre vorbereiteten Übungen haben sich nach Aussage der Sprechberaterinnen gut bewährt und schienen den Peers entsprochen zu haben. Es waren teilweise bereits nach wenigen Sitzungen Fortschritte, die auch von den Peers selber wahrgenommen wurden, erkennbar. Einige der Übungen konnten diese bereits im Schulpraktikum erfolgreich umsetzen.

### 4.2.3 Übungsmethoden

Lernfortschritte konnten die Beraterinnen v. a. dann beobachten, wenn sie selber die Übungen zum Teil übertrieben vormachten und sich selber stark in die Übungssituation hineinbegaben. Diese Methode kann förderlich sein, um ein kongruentes Verhältnis zwischen den Beraterinnen und den Coachees zu schaffen, da die Sprechberaterinnen durch ihr eigenes Verhalten ihre Peers anregen, offener zu sein und Hemmungen zu überwinden (vgl. Weinberger 2013, 67). Auch das Spiegeln des Peers durch die Beraterinnen schien erfolgswirksam zu sein, da es eine Bewusstheit für das eigene («mangelhafte») Auftreten schaffen konnte. Die Beraterinnen versuchten mit ihren Übungen auch immer wieder einen Bogen zum Einsatz in der schulischen Praxis zu schlagen bzw. deren Relevanz und Zweck

für den Alltag aufzuzeigen. Auch recht «trockene» Übungen, wie z. B. Atmungsübungen, konnten dadurch kontextuell eingebettet und so gestaltet werden, dass sie nicht langweilig oder technisch abgearbeitet wurden – hier wurde stets versucht, sie z. B. durch eine Geschichte zu begleiten und mit dem gestischen Prinzip zu arbeiten (vgl. Ritter 1986 nach Brecht 1973 Bd. 8). Um die Übungen für das Selbststudium aufzubereiten, legte eine der Sprechberaterinnen für jede Sitzung ein Übungsossier für ihre Coachees an. Die Beraterinnen betonten zudem, wie wichtig ein unmittelbares Feedback nach jeder erfolgten Übungseinheit sei und ließen sich auch immer wieder selber Feedback geben (z. B. zur Qualität und zum Nutzen der Übungen, zu Wünschen, Bedürfnissen und Erwartungen, zur Weiterarbeit; sie ließen die Coachees eine eigene Auswahl von Übungen aus einem Repertoire treffen etc.).

#### 4.2.4 Herausforderungen

Insgesamt haben sich die Coachings für die Beraterinnen in dieser Art und Weise gut bewährt und es gab keine schwerwiegenden Probleme. Auch den persönlichen Zeitaufwand zur Durchführung eines 45-minütigen Sprechcoachings inkl. der Vorbereitungszeit von 20–30 Minuten (je nach Thema auch mehr) schätzten die Sprechberaterinnen als angemessen und vereinbar mit ihren sonstigen Aufgaben innerhalb des Studiums ein.

Kleinere Herausforderungen waren u. a. die zeitliche Planung einer Sitzung, zum einen hinsichtlich der Anzahl der vorzubereitenden Übungen pro Stunde und zum anderen hinsichtlich des Zeitmanagements bezüglich der Dauer der einzelnen Übungen. Mit zunehmender Beratungserfahrung

konnten die BeraterInnen diese Herausforderungen jedoch gut meistern. Es stellten sich folgende zentrale Fragen:

- Sind die einzelnen Übungen zu lang oder zu kurz im unmittelbaren Trainingsprozess?
- Wann ist der Bedarf des Peers «gesättigt» und wann kann mit der selben Übung noch eine Verbesserung erzielt werden?
- Wie viele Übungen der gleichen Art bzw. Wiederholungen sind nötig sind, wenn bereits ein Fortschritt erkennbar ist?
- Wann ist der richtige Zeitpunkt, um thematisch fortzufahren?
- Wie/Wo findet und konzipiert man ähnliche Übungen, die sich bewährt haben?
- Welche Übungen sind für eine erste Sitzung, bei der weder der/die Hilfesuchende noch dessen konkrete Bedürfnisse bekannt sind, durchführbar?<sup>12</sup>

Eine weitere Herausforderung für die Beraterinnen war anfänglich, die Übungen angemessen zeigen und ggf. vormachen zu können, da sie auf dem entsprechenden Gebiet selber noch Lernbedarf haben. Dies wurde aber eher als eine gut zu bewältigende Herausforderung angesehen und positiv hinsichtlich des eigenen Lerneffekts bewertet.

In den Sitzungen trat weiterhin immer wieder die Situation auf, dass die Peers teilweise eine gewisse Trainingsresistenz zeigten oder sehr aus sich «herausgelockt» werden mussten. Hier waren die Beraterinnen stark gefordert, die Übungen selber vorzumachen, sich ganz in die Übung hineinzubegeben oder den Peer zu spiegeln, was nach eigenen Aussagen aber gut gelang.

<sup>12</sup> Die BeraterInnen hielten für eine Erstberatung eine breite Palette von Übungen aus verschiedenen Themenbereichen bereit, aus denen sie später spontan auswählen konnten.

Eine Eingrenzung ergibt sich bereits auch immer durch die Übergabedokumentation der professionellen Sprecherzieherin.

Eine weitere Problematik, die aber eine generelle in derlei sprechbildnerischen Seminaren ist, ist die Frage nach der Authentizität der Übungen und ihr Transfer in die Praxis. Die Übungssituation stellt sich immer als eine andere dar als die reale Arbeit mit den Kindern in der Schule und muss daher so praxisnah und -relevant wie möglich gestaltet werden. Dafür sind aber gerade die studentischen Peer-BeraterInnen prädestiniert und können aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen als Lehrperson diese Hürde im Rahmen ihrer Möglichkeiten optimal bewältigen.

Auch sahen sich die Beraterinnen herausgefordert, mit nicht-muttersprachlichen Peers zu arbeiten, die v. a. hinsichtlich der Sprache, insbesondere des korrekten Gebrauchs der deutschen Grammatik, Nachhilfebedarf haben. Es ist zu eruieren, ob in diesem Fall die Sprechberatung eine erste Anlaufstelle sein sollte oder ob es besser wäre, zunächst durch generelle DaF/DaZ-Kurse bzw. die Schreibberatung grundlegende Sprachprobleme zu beheben.

### 4.3 Reflexion und Diskussion

#### 4.3.1 Lernen durch Lehren

Die Peer-Beratung hat nicht nur positive Auswirkungen auf die Entwicklung der Zielgruppe, sondern auch auf die Beraterinnen, da sie durch ihre neue Rolle, ihre Qualifikation und ihre zunehmende Beratungserfahrung in ihrer persönlichen Entwicklung und ihrem Kompetenzerwerb ebenfalls gefördert werden («Lernen durch Lehren» (Egloffstein 2011, 244)). Für die Sprechberaterinnen bedeuten die Peer-Coachings sogar einen längerfristigen und größeren Lern-Effekt als für ihre Peers, da sie sich durch Vor- und Nachbereitung sowie durch die grosse Anzahl der Coachings intensiver und vielfältiger mit den Themen der mündlichen Kommunikation auseinandersetzen. Die Sprechberaterinnen an der PH Zug

sagten aus, dass durch die Herausforderung, sich selber in die Probleme der Peers hineinzudenken (u. a. durch das Spiegeln) bzw. durch das Arbeiten an gemeinsamen Problemen, auch die eigenen Schwachstellen stärker in den Fokus rücken. In den vielen Übungssituationen können diese dann gemeinsam verbessert werden. Die Coachings regten zudem zu eigener Reflexion über bestimmte Phänomene an (z. B. Warum hat man eine gute Singstimme aber eine subjektiv weniger «gute» Sprechstimme und wie kann man das verändern?). Die Sprechberaterinnen gaben weiterhin an, dass ihre (auditive und visuelle) Analysefähigkeit sehr geschärft wurde – nicht nur in den Coachings, sondern auch in anderen Seminarsituationen oder Alltagsgesprächen. Sie werden daher in anderen Seminaren zum Teil gebeten als «Expertinnen» Feedback auf mündliche Präsentationen ihrer Mitstudierenden zu geben.

Nicht nur in fachlicher, sondern auch in sozialer Hinsicht konnte durch die Tätigkeit als Sprechberaterin ein Gewinn verzeichnet werden. Die Beraterinnen haben sowohl gelernt, Hemmungen beim Unterrichten abzubauen als auch eine neue Rolle einzunehmen und zu definieren: Das Arbeiten auf gleicher Augenhöhe mit gleichzeitigem fachlichen Vorsprung<sup>13</sup>. Nicht zuletzt gaben die Beraterinnen an, aufgrund der eigenverantwortlichen (beratenden und administrativen) Tätigkeit in ihrem Selbstvertrauen gestärkt worden zu sein. Dies sei u. a. auch durch das entgegengebrachte Vertrauen von Seiten der Ausbilderin bedingt gewesen. Auch erfüllt sie ein gewisser Stolz, wenn sie an der PH bekannt sind (z. B. auch durch Werbeplakate und Screens) und von den Mitarbeitenden (der Administration) als Kolleginnen wertgeschätzt werden. Die Untersuchung eines Berliner Peer Education Modellprogramms (Nörber 2010, 76 f.) bestätigt, dass sich die

<sup>13</sup> Das wird z. T. nicht nur für die Sprechberatung genutzt, sondern auch hinsichtlich des

Schreibens oder anderer fachlicher Nachhilfe.

Peer Educators durch die Coachingtätigkeit vergleichsweise als selbstbewusster und offener einschätzen als andere Gleichaltrige. Zudem fühlten sie sich informierter, sozial kompetenter und meinten, ihre eigenen Bedürfnisse eher erkennen zu können als die meisten ihrer gleichaltrigen Peers.

#### 4.3.2 Was lernen Peers von Peers?

Welchen Effekt ein Peer-Sprechcoaching letztlich für die Zielgruppe hat, kann derzeit nur vage vermutet werden, da bisher keine systematische Erhebung zur Beantwortung dieser Frage durchgeführt werden konnte. Es wurden stichprobenartig innerhalb einzelner Forschungsarbeiten im Profilstudium «Darstellen und Mitteilen» («Sprechen professionalisieren») Befragungen mit den gecoachten Studierenden durchgeführt. Nach deren Aussage konnten sie viele und hilfreiche Anregungen für die Praxis mitnehmen; das Sprechcoaching hätte ihnen großen Spaß bereitet. Eine der Studentinnen wünschte sich sogar, dass die Sprechcoachings in kürzeren Abständen, sogar mehrmals pro Woche, durchgeführt werden würden, damit schneller Fortschritte eintreten können und das Stimmtraining auch nachhaltiger ist.

Der Beratungseffekt ist einerseits stark abhängig von den jeweiligen Lernzielstellungen bzw. Bedürfnissen/Problemen der Studierenden (z. B. komplexe, grundlegende Probleme vs. «einfache» Probleme sowie dem Bereich der mündlichen Kommunikation, in dem die Probleme liegen etc.), ihren individuellen Voraussetzungen zur Verbesserung von mündlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten (z. B. Vorerfahrungen, kognitive Fähigkeiten, praktische Fähigkeiten, Motivation, Persönlichkeitsstruktur, Sensibilität etc.). Andererseits steht und fällt der Lerneffekt mit den SprechberaterInnen, denn von ihrer fachlichen und pädagogischen Qualifikation hängt das Gelingen der Coachings ab. Die als SprechberaterInnen arbeitenden Peers müssen deshalb ein breites Unterstützungsangebot vor und während des Projektes zur Förderung ihrer

Eigenkompetenz und ihres Wissens erfahren.

#### 4.3.3 Die Nachhaltigkeit der Sprechberatungen – ein Ausblick

Mit Blick auf die Nachhaltigkeit dieser Peer-Beratungen, muss davon ausgegangen werden, dass dieses Angebot angesichts der recht wenigen Coaching-Sitzungen für die Peers eher ein kurzes Angebot darstellt. Auch der Nachhaltigkeitseffekt für die SprechberaterInnen dürfte sich relativieren, da sie aufgrund ihrer begrenzten Studienzeit an der PH max. 1,5 Jahre die Tätigkeit als Sprechberaterinnen ausführen können. Jedoch gaben die Sprechberaterinnen an auch zukünftig gerne das Thema der mündlichen Kommunikation verfolgen und in ihre Berufspraxis integrieren zu wollen, indem sie bspw. verschiedene Übungen mit den Kindern ihrer Klasse ausprobieren wollen. Auch für die Bewertung von rhetorischen Schülerleistungen sei ihr Wissen von großem Vorteil. Weiterhin kann ihre geschulte Analysefähigkeit nicht nur bei der Identifizierung und Arbeit von/an kindlichen Sprach- und Sprechproblemen von Nutzen sein, sondern auch für die Eigenreflexion. Es ist darüber hinaus denkbar, zukünftig selber als Mentorin für Lehramtsstudierende zu arbeiten und durch die erworbenen (Analyse)Kompetenzen ein detaillierteres Feedback an die angehenden LehrerInnen geben zu können; dieses Wissen nütze aber nicht nur in der Ausbildung, sondern auch in der Weiterbildung bspw. bei einer Tätigkeit als kollegiale Beraterin. Durch die Erfahrungen als Sprechberaterin an der PH Zug wurde das Interesse geweckt vertiefende Weiterbildungen und Workshops zu besuchen.

#### 4.3.4 Qualitätssicherung

Durch die relative Offenheit der Sprechberatungen ist deren Qualität nicht hinreichend überprüfbar und sollte daher evtl. eine stärkere organisatorische Rahmung erfahren – v. a. hinsichtlich der Transparenz der abgehaltenen Sprechberatungen (wer arbeitet wann mit wem an welchem Thema?). Eventuell könnten dazu auch Unterrichtsentwürfe und Reflexionen von den Sprechberaterinnen durch die professionelle Sprecherzieherin eingefordert werden. Dies gestaltet sich jedoch wegen des großen zeitlichen Aufwandes als wenig realistisch und impliziert zudem «Überwachung» und «Bewertung». Daher ist es eher erstrebenswert regelmäßige Supervisionen durchzuführen und einen intensiveren Austausch zwischen allen Seiten zu fördern, also die Betreuungsqualität zu erhöhen. Die Sprechberaterinnen sagten jedoch aus, dass die Betreuungssituation optimal sei und sie es sehr schätzen, dass das Vertrauen in ihre selbstständige Arbeit gegeben ist. Die Supervisionen wurden begrüßt, ebenso die Möglichkeit zur Hilfestellung.

Auch ist zu überlegen, ob die so wichtige und schwierig zu erwerbende Analysefähigkeit der Sprechberaterinnen (z. B. hinsichtlich stimmlicher Defizite der Studierenden) sowie ihre kommunikative Bewusstheit und ihre Fertigkeiten, stärker und regelmäßig mit Hilfe der MentorInnen in der schulischen Praxis geschult werden könnten (z. B. bei authentischen Elterngesprächen). Dazu ist aber die Kooperation mit professionellen Sprecherzieherinnen nötig; ebenso wäre ihre beratende und begleitende Tätigkeit in den fachdidaktischen Seminaren denkbar und wünschenswert.

## 5 Fazit

Die Peer-to-Peer-Sprechberatungen an der PH Zug sind eine sinnvolle Ergänzung zu den bestehenden Beratungsstrukturen und haben sich als pädagogische Methode

bewährt, auch wenn sie bisher nur von einer Minderheit der Studierenden wahrgenommen wurde. Beispielsweise schlägt sich die gute Zusammenarbeit mit den Peers u. a. in der schnellen gemeinsamen «Lösungsfindung» bei Problemen nieder. Durch «Gleichheit» – in der personenzentrierten Beratung auch als «Kongruenz» bezeichnet (vgl. Rogers 1983, 23) – sind die Beraterinnen nicht in der Rolle von *professionellen* Beraterinnen, sondern haben lediglich einen fachlichen Wissensvorsprung und sind als «Person» da. Dadurch können die Peers die Wertschätzung und Akzeptanz der Beraterinnen annehmen und als authentisch wahrnehmen (vgl. Schwaiger 2016). Die Peer-to-Peer-Beratung hat den Vorteil, dass Kongruenz nicht erst geschaffen werden muss, sondern durch die gemeinsame Gruppenzugehörigkeit und die Kenntnis von spezifischen Problemen bereits besteht – und damit das Vermögen sich in den/die Andere/n hineinzuversetzen. Das ermöglicht eine unmittelbare Erfahrungsweitergabe mit hohem zielgruppenorientiertem Lerneffekt.

Die Peer-Beratungen an der PH Zug fördern sowohl die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit als auch den Erwerb von Kompetenzen und Fähigkeiten der Studierenden beider Seiten, da sie einen Raum bieten sich über längere Zeit mit einer bestimmten Thematik auseinanderzusetzen. Sie sollen die Studierenden in ihrer Gesamtheit stärken und sie so schließlich für lebenslanges Lernen und das Bestehen herausfordernder Situationen in der Schule qualifizieren.

Insgesamt wird deutlich, dass der Einsatz von Sprechberaterinnen durch ihre andere «pädagogische Kraft» (Nörber 2010, 78) wirkungsvoll sein kann. Jedoch kann eine fundierte Beratung durch professionelle SprecherzieherInnen, die sich auch mit komplexen und sprechwissenschaftlich «heiklen» Themen beschäftigt, wie z. B. mit dem physiologischen Gebrauch der Sprechstimme oder der Kraftstimme, nicht durch die studentischen Beratungen ersetzt werden.

**Literatur**

- Cooley, Charles H. (1956): Social Organization. In: The Two Major Works of Charles H. Cooley. Social Organization. Human Nature and the Social Order. With an Introduction of Robert Cooley Angell. The Free Press, Glencoe, Ill., S. 23 ff.
- Dürnberger, Hannah/Hofhues, Sandra/Sporer, Thomas (2011): Vorwort. Was sind offene Bildungsinitiativen? Eine Begriffsklärung. In: Dürnberger, H./Hofhues, S./Sporer, T. (Hrsg.): Offene Bildungsinitiativen. Fallbeispiele, Erfahrungen und Zukunftsszenarien. Münster: Waxmann., S. 7–13.
- Egloffstein, Marc (2011): Offenes Peer Tutoring in der Hochschule. Studentische Betreuungstätigkeiten zwischen institutionellen Rahmenvorgaben und Selbstorganisation. In: Köhler, Thomas/Neumann, Jörg (Hrsg.): Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre. Waxmann: Münster/New York/München/Berlin, S. 240–249.
- Fiedler, Björn (2014): Coachingbasiertes Training. Einsatzbereiche – Methodik – Sprechwissenschaftliche Studie zur Transferqualität. Peter Lang: Frankfurt am Main.
- Gutenberg, Norbert/Pietzsch, Thomas (2003): Pilotstudie zur Karriere von Lehrerstimmen mit stimmpathologischem Befund, bzw. Prognose eines stimmpathologischen Risikos unter Unterrichtsbelastung. Ein Forschungskonzept. Zwischenergebnisse. In: Anders, L. Chr./Hirschfeld, U. (Hrsg.): Sprechsprachliche Kommunikation. Frankfurt am Main, 2003. S. 111–120 und Campus – Universität des Saarlandes, Ausgabe 1. In Auszügen zugänglich unter: [http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user\\_upload/Professoren/fr41\\_ProfGutenberg/Projekte/Zwischenbericht\\_Lehrerstimme\\_2.pdf](http://www.uni-saarland.de/fileadmin/user_upload/Professoren/fr41_ProfGutenberg/Projekte/Zwischenbericht_Lehrerstimme_2.pdf) (11.01.2017).
- Hukelmann, Vera (2013): Jede STIMME zählt! Eine Untersuchung zu stimmpräventiven Maßnahmen für Lehramtsstudierende an deutschen Hochschulen. In: Sprechen. Heft 55. VfSK, S. 31–49.
- Lange, Janina/Appel, Jan (2014): Stimmig unterrichten. Eine Analyse der Sprecherziehung im Lehramtsstudium aus logopädischer Sicht. In: Sprechen. Heft 58. VfSK, S. 45–58.
- Lemke, Siegrun (2003): Stimmliche und sprecherische Auffälligkeiten Studierender. In: Anders, L. Ch./Hirschfeld, U. (Hrsg.): HSSP Band 12, Frankfurt/Main, Berlin, Bern: Peter Lang, S. 193–200.
- Lemke, Siegrun/Thiel, Susanne/Zimmermann, Susanne (2004): Zur Notwendigkeit der Überprüfung stimmlich-sprecherischer Eignung für den Lehrerberuf. In: Gutenberg, N. (Hrsg.): Sprechwissenschaft und Schule. Sprecherziehung – Lehrerbildung – Unterricht. München/Basel: Reinhardt, S. 164–171.
- Lemke, Siegrun (2005): Zur stimmlich-sprecherischen Ausbildung Lehramtsstudierender. In: Anders, L. Ch./Hirschfeld, U. (Hrsg.): Probleme und Perspektiven sprechwissenschaftlicher Arbeit. Frankfurt/M., S. 85–93.
- Lemke, Siegrun (Hrsg.) (2006): Sprechwissenschaft / Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch. Band 4. Frankfurt/Main, Berlin, Bern: Peter Lang.
- Lemke, Siegrun/Bielefeld, Kurt/Voigt-Zimmermann, Susanne (2006): Initiative Sprecherziehung im Lehramt. Forderungskatalog zur sprecherischen Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer. In: Die Sprachheilarbeit, 51, 2, S. 88–91.
- Lemke et al. (2014): Die Initiative Sprechen im Lehramt. In: Sprechen. Heft 58. VfSK, S. 59–62.
- Multrus, Frank/Ramm, Michael/Bargel, Tino (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zugänglich unter: [http://www.bmbf.de/pub/studiensituation\\_studentetische\\_orientierung\\_zehn.pdf](http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_zehn.pdf)
- Nörber, Martin (2010): Peer Education. In: Fachzeitschrift für Kinder und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (Kjug). Ausgabe 3. zugänglich unter: [http://www.kjug-zeit-schrift.de/wp-content/uploads/2013/01/2010-3-01-KJug\\_Martin\\_Noerber.pdf](http://www.kjug-zeit-schrift.de/wp-content/uploads/2013/01/2010-3-01-KJug_Martin_Noerber.pdf)
- Puchalla, Dagmar/Dartenne, Corinna Maria/Roeßler, Almut (2013). Was zählt die Stimme einer Lehrkraft? In: Sprechen. Heft 55. VfSK, S. 50–65.
- Ritter, Hans-Martin (1986): Das gestische Prinzip bei Bertolt Brecht. Prometh: Köln.

Rogers, Carl R. (1983): *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. Fischer: Frankfurt/Main.

Schwaiger, Helmut (2016): *Personenzentrierte Ausspracheberatung. Eine Arbeitshaltung*. In: *Sprechen*. Heft 62, Vfs, S. 52–57.

Skupio, Veronika/Hammann, Claudia (2000): *Stimm- und Sprecherziehung an deutschen Universitäten – Eine Untersuchung der dgs*. In: *Die Sprachheilarbeit. Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik* 45, S. 26–28.

Szczyrba, Birgit/Wildt, Johannes (2006): *Tutoring – Mentoring – Peer Consulting. Studentische Betreuungstätigkeiten zwischen Ehrenamt und Semi-Profession*. *Journal Hochschuldidaktik*, 17 (1), S. 17–19.

Voigt-Zimmermann, Susanne (2011): *Zum Einfluss gestörter Lehrerstimmen auf den Verstehensprozess bei Schülern*. In: Bose, Ines/Neuber, Baldur (Hrsg.): *Interpersonelle Kommunikation: Analyse und Optimierung*. HSSP 39, Frankfurt/Main, Berlin, Bern: Peter Lang, S. 269–275.

Wentner/Havranek (2000): *LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich*. SORA Institute for Social Research and Analysis, Klinische Abt. Arbeitsmedizin, AKH Wien. Verfügbar unter: [https://www.bmb.gv.at/schulen/sb/lehrerin2000\\_16164.pdf?5i825i](https://www.bmb.gv.at/schulen/sb/lehrerin2000_16164.pdf?5i825i) (11.01.2017)

Winter, Matthias (2017): *Suche nicht nach Fehlern, erfinde Lösungen*. In: *Sprechen*. Heft 63. VfsK, S. 41\_58

<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/14589/peer-group-v8.html> (12.09.2017)

<http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicoposode/show.cfm?id=452> (11.01.2017)

### Anhang: Themen der Forschungsarbeiten bzw. der Lehr-Lern-Videos

- Birchler, Katharina/Felber, Michèle (2015): *Die Auseinandersetzung mit der eigenen Stimme im Lehramtsstudium und ihre Wichtigkeit*.
- Knüsel, Sarah/Herger, Cinthia/Grepper, Andrea (2015): *Hochdeutsch im Kindergarten. Standardsprache im Unterricht als Bereicherung für alle Kinder*.
- Christmann, Nora/Gorgati, Lara/Rüegg, Andrea (2015): *Jugendsprache*.
- Schneider, Jannis/Ulrich, Joey/Böll, Andrea/Rüttimann, Janine (2016): *Sprechcoaching an der PH Zug*.
- Stocker, Toya/Wyder, Corinne/Wuhrmann, Nicole/Wagner, Ramona (2016): *Mündlichkeit und Auftreten im Klassenzimmer*.
- Arnold, Reto/Trinkler, Debora/Bieri, Marcel (2017): *Konstruktive Gesprächsführung im Elterngespräch*.
- Renggli, Erika/Amorim, Veronica/Caisutti, Tamara/Gloor, Sabrina (2017): *Sprechmotorik und Artikulation*.
- Koch-Etterli, Melanie/Thalmann, Pamina/De Matteis, Laura/Rüegg, Pascale (2017): *Nonverbale Kommunikation im Klassenzimmer*.
- Akhmetov, Sarah/Willi, Mia/Stenico, Fabienne (2017): *Theaterspielen in der Schule*.

### Zur Autorin

**Judith Kreuz** ist wissenschaftliche Assistentin am Zentrum Mündlichkeit der Pädagogischen Hochschule Zug (Schweiz). Ihre Aufgabenschwerpunkte sind u. a. die Lehrtätigkeit im Forschungs- und Entwicklungsmodul „Sprechen-bildet-Sprechen: Sprechen professionalisieren“ und zusätzliche Coachingtätigkeiten als Leiterin des Sprechzentrums. Judith Kreuz hat Sprechwissenschaft (M. A.) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg studiert. Sie ist Doktorandin an der Universität Basel und promoviert in einem National-Fondsgeförderten Forschungsprojekt zum Thema des Mündlichen Argumentierens in der Grundschule.

Mailadresse: [judith.kreuz@phzg.ch](mailto:judith.kreuz@phzg.ch)

Toni Marie Leisz

# Rhetorische Persuasion zwischen überreden und überzeugen

## 1 Einleitung

Rhetorik kann im „schlimmsten Fall [...] nur Propaganda, Reklame, oder gar Volksverhetzung“<sup>1</sup> sein. Das zeigt unsere Geschichte, in deren Lauf die rhetorische Persuasion immer wieder manipulativ eingesetzt wurde. Während des Dritten Reichs zielten die Reden auf eine Beeinflussung der Hörer, die mit einer Schwächung ihrer Widerstandskraft einhergehen sollte, um sie schlussendlich zur nationalsozialistischen Weltanschauung zu überführen.<sup>2</sup> Rhetorik ist hier auf verabscheuungswürdige Weise zum Einsatz gekommen.

Ziel dieses Beitrags ist es, Unterscheidungsmöglichkeiten der Überredung<sup>3</sup> und der Überzeugung aufzuzeigen. Die Auswahl und Sammlung der Literatur orientiert sich stets an dem Ziel, diese Unterscheidungsmöglichkeiten herauszuarbeiten. Eine solche Unterscheidung der beiden rhetorischen Persuasionen ist aus verschiedenen Gründen relevant. Erstens geht in unserer heutigen Zeit die manipulative Persuasion mit einem gigantischen Informationsfluss einher, der uns vor enorme

Herausforderungen stellt: Sogenannte „Alternative Fakten“<sup>4</sup> werden gezielt eingesetzt und verbreitet, um Menschen zu beeinflussen. Zweitens ist meines Erachtens eine Abgrenzung von Überredung und Überzeugung für den Einzelnen wichtig, um nicht selbst – sei es wissend oder unwissend – manipulierend auf andere einzuwirken und um darüber hinaus manipulative Angriffe anderer erkennen, einordnen und angemessen auf diese reagieren zu können. Drittens werden wir auch in unserem beruflichen Kontext als Rhetoriktrainer mit den Grenzen der Legitimität von rhetorischer Persuasion konfrontiert. So zum Beispiel, wenn ein Teilnehmer unseres Rederhetorikseminars die Frage stellt: „Kann ich das so sagen, oder ist das manipulativ?“. Dieser Artikel soll den Leser sowohl darin unterstützen, seine eigene Rede auf überredende und überzeugende Elemente zu prüfen, als auch diese Unterstützung an seine Seminarteilnehmer weiterzugeben.

Im ersten Schritt einer Unterscheidung von Überredung und Überzeugung wird untersucht, was tendenzielle Ziele der jeweiligen Persuasionsart sein können. Hier steht die

<sup>1</sup> Lumer, Christoph: Überreden ist gut, überzeugen ist besser! In: Kreuzbauer, Günther, Gratzl, Norbert und Ewald Hiebl (Hrsg.): Persuasion und Wissenschaft. Aktuelle Fragestellungen von Rhetorik und Argumentationstheorie. Wien: LIT 2007, S. 7.

<sup>2</sup> Vgl. Kopperschmidt, Josef: Rhetorik. Einführung in die persuasive Kommunikation. In: Institut für Umweltplanung der Universität Stuttgart (Hrsg.): iup. Arbeitsberichte des Instituts für Umweltplanung Ulm. Stuttgart: 1971, S. 39.

<sup>3</sup> Da dieser Artikel in gekürzter Form erscheint,

tauchen auch untenstehende Kriterien für eine Unterscheidung gekürzt auf. So wird auf eine vorhergehende Begriffsklärung, die eine elementare Unterscheidung auf sprachlicher Ebene aufzeigt, verzichtet mit dem Hinweis an dieser Stelle, dass der Begriff „Überredung“ für unlautere, manipulative Persuasion, der Begriff „Überzeugung“ für lautere Persuasion verwendet wird.

<sup>4</sup> <http://www.zeit.de/kultur/2017-01/alternative-fakten-donald-trump-kellyanne-conway-sean-spicer-usa> (zuletzt abgerufen am: 23.06.2017).

Frage im Vordergrund, was der Redner mit seiner Rede erreichen und welche Wirkung er vorzugsweise erzielen möchte. Die Setzung des Redeziels richtet die folgende Argumentation aus. Somit stehen im zweiten Schritt verschiedene Argumentationsarten (faktische, plausible, moralische, emotionale und taktische Argumentation) im Fokus. Hier wird untersucht, inwiefern Argumentation überredend oder überzeugend zum Einsatz kommen kann und wie sich dieser auf die Glaubwürdigkeit des Redners auswirkt. Im abschließenden Kapitel werden die wesentlichen Erkenntnisse in einem Fazit zusammengetragen.

Da das Ziel des Artikels darin besteht Unterscheidungsmöglichkeiten der Überredung und der Überzeugung aufzuzeigen, wird eine grundlegendere Darstellung von Redezielen und -absichten und eine grundlegendere Darstellung von Argumentation (z. B. Syllogismus), die zwar die einzelnen Themenbereiche differenzierter beleuchten, aber nicht in erster Linie der Erreichung des Zieles dienen, nicht weiterverfolgt.

Zu der Frage, ob eine Unterscheidung von Überredung und Überzeugung erforderlich ist, gibt es voneinander abweichende Meinungen. Dass ich eine Unterscheidung von überredender und überzeugender Rhetorik als wichtig erachte, zeigt die spezifische Literaturlauswahl, die eine Antwort auf ebendiese Frage gibt, worin Unterschiede zwischen den Persuasionsarten liegen können.

Eine Unterscheidung erachte ich als wichtig, um einen gewissenhaften Umgang mit rhetorischer Persuasion zu kultivieren. Denn diese und ihre argumentativen Techniken stellen ein Mittel zur Beeinflussung von Menschen dar, wodurch der mit Macht

ausgestattete Redner Verantwortung gegenüber seinen Hörern trägt. Um diese Macht, diese Verantwortung und darüber hinaus das Vertrauen des Hörers in den Redner nicht zu missbrauchen, gilt es meiner Ansicht nach, immer wieder aufs Neue zwischen unlauterer und lauterer Beeinflussung zu unterscheiden. Darüber hinaus liegt die Verantwortung eines Rhetoriktrainers<sup>1</sup> in einer verantwortungsbewussten Vermittlung der rhetorischen Persuasion, die sich von manipulativer Rhetorik ab- und kooperativer Rhetorik zuwendet. Eine klare und eindeutige Grenze zwischen Überredung und Überzeugung zu ziehen, scheint nahezu unmöglich – die Übergänge sind fließend. Dahingehend ist dieser Beitrag ein Versuch, der Wesenhaftigkeit der beiden Persuasionsarten so nahe wie möglich zu kommen.

## 2 Redeziele

Der Überredende strebt oftmals andere Ziele an, als der Überzeugende. Die Unterscheidungsmöglichkeiten, die im folgenden dargelegt und im Fazit durch meinen Fragenkatalog ergänzt werden, können uns und unsere Seminarteilnehmer dabei unterstützen, Redeziele auf überredende und überzeugende Merkmale zu prüfen.

Zunächst steht die Frage im Vordergrund, wie Persuasion eingesetzt wird: Ob sie Denken blockiert oder die „Freiheit eigener Meinung, eigener Erkenntnis, eigener Entscheidung“<sup>2</sup> zulässt. Ob eine Persuasion den Hörer in seiner Meinung tendenziell eher einengt, oder ihn zum selbstständigen Denken und Handeln ermuntert, muss im speziellen Fall geprüft werden. Diese Prüfung orientiert sich zunächst an dem Ziel, das die rhetorische Persuasion verfolgt.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Zugunsten einer verbesserten Lesbarkeit beschränke ich mich im Folgenden auf die männliche Form. Mit den Bezeichnungen „Rhetoriktrainer“ oder „Redner“ werden in dieser Arbeit sowohl weibliche als auch männliche Personen angesprochen.

<sup>2</sup> Allhoff, Dieter-W.: Argumentieren. Zur Lern- und Lehrbarkeit des Überzeugens. In: Köhler, Kerstin und Cäcilie Skorupinski (Hrsg.): Wissenschaft macht Schule. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 2004, S. 121.

<sup>3</sup> Vgl. ebd., S. 131 f.

Nach Völzing liegt das Ziel einer kooperativen Argumentation in „der Findung eines wahren Konsens“<sup>1</sup>, in dem Willen zur Einigung. Sie ist dem Überzeugen zuzuordnen. Ein Redner, der kooperativ argumentiert, begründet seine Handlungen, um sie für sein Gegenüber transparent zu machen und verdeutlicht seine Ziele, Gründe und Absichten.<sup>2</sup>

In der strategischen und manipulativen Argumentation hingegen, verfolgt der Redner das Ziel, „das vor allem ihm nützt“<sup>3</sup>. Dieses liegt darin „der eigenen Maximalforderung so nahe wie möglich zu kommen“<sup>4</sup> und ist dem Überreden zuzuordnen. Somit wird der Redner seine Handlungen nicht, oder nur ansatzweise begründen, seine Ziele nicht schon zu Beginn offenlegen und so wenig wie möglich auf Kompromisse eingehen. Hierbei betont Völzing, dass auch die strategische Argumentation kooperativ aussehen muss, damit der Hörer sich dem Redner anvertraut. Auch Geißner schreibt, dass derjenige, der eine „gemeinsame Sinnkonstitution für unverzichtbar hält, versuchen wird, die Zuhörer nicht zu überreden, sondern zu überzeugen“<sup>5</sup>.

Der Absicht eines Redners seine Ziele zu verschleiern oder offenzulegen, liegt meines Erachtens eine unterschiedliche Haltung zugrunde. Sie wird beispielsweise dadurch deutlich, ob sich der Redner über

die Hörer stellt, auf seiner „wahren“ Auffassung beharrt und die Hörer mit jeglichen Mitteln zu dieser führen möchte, oder, ob der Redner auf einer Ebene mit den Hörern agiert, keine Ansprüche auf die einzig „richtige“ Überzeugung erhebt und ihnen somit Raum für eigenständiges Denken lässt. Da keine klare Grenze zwischen Überredung und Überzeugung gezogen werden kann, muss die „Frage nach der eigenen, angemessenen, transparenten und auf Überzeugung ausgelegten Argumentation [...] immer wieder neu gestellt werden“<sup>6</sup>.

### 3 Argumentation

Verschiedene Argumentationsarten werden auf die Frage hin untersucht, was überzeugend wirkt und wo die Grenze zur Manipulation, zum Überreden, liegen kann. Die drei zentralen Überzeugungsmittel des Redners, Logos, Pathos und Ethos, stellen Orientierungspunkte für die Vermittlung rhetorischer Inhalte und Kompetenzen dar.<sup>7</sup> Logos steht für die Fähigkeit des Redners „seine Überzeugung argumentativ schlüssig und sachlich darzustellen und zu beweisen“<sup>8</sup>, Pathos für die Fähigkeit des Redners „sich nicht nur in die Verstandeswelt, sondern auch in die Gefühlswelt der Hörer versetzen zu können“. Im Folgenden steht die Frage im Hauptfokus, wie sich die vorgestellten Argumentationsarten in ihrem Spannungsfeld zwischen überreden und

<sup>1</sup> Völzing, Paul-L.: Begründen, Erklären, Argumentieren. Modelle und Materialien zu einer Theorie der Metakommunikation. Heidelberg: Quelle & Meyer 1979, S. 204.

<sup>2</sup> Vgl. Allhoff, Dieter-W.: Argumentieren. Zur Lern- und Lehrbarkeit des Überzeugens. In: Köhler, Kerstin und Cäcilie Skorupinski (Hrsg.): Wissenschaft macht Schule. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2004, S. 129.

<sup>3</sup> Völzing, Paul-L.: Begründen, Erklären, Argumentieren. Modelle und Materialien zu einer Theorie der Metakommunikation. Heidelberg: Quelle & Meyer 1979, S. 204.

<sup>4</sup> Allhoff, Dieter-W.: Argumentieren. Zur Lern- und Lehrbarkeit des Überzeugens. In: Köhler, Kerstin und Cäcilie Skorupinski (Hrsg.): Wissenschaft macht Schule. Sprechwissen-

schaft im Spiegel von 10 Jahren Sommerschule der DGSS. Band 21. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2004, S. 130.

<sup>5</sup> Geißner, Hellmut K.: Kommunikationspädagogik. Transformation der „Sprech“-Erziehung. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2000, S. 138.

<sup>6</sup> Allhoff, Dieter-W.: Argumentieren. Zur Lern- und Lehrbarkeit des Überzeugens. In: Köhler, Kerstin und Cäcilie Skorupinski (Hrsg.): Wissenschaft macht Schule. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2004, S. 132.

<sup>7</sup> Griebach, Thomas und Annette Lepschy: Rhetorik der Rede. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2015, S. 22.

<sup>8</sup> ebd.

überzeugen auf das Ethos des Redners auswirken können. Das Überzeugungsmittel Ethos verlangt dem Redner ab „glaubwürdig zu sein und sich tugendhaft und wohlwollend zu verhalten“<sup>1</sup>. Einsicht, Tugend und Wohlwollen sind nach Aristoteles die drei Ursachen, auf denen das Ethos des Redners beruht.<sup>2</sup> Neben den drei Überzeugungsmitteln und den Argumentationsarten verfügt der Redner selbstverständlich noch über weitere Mittel zur Persuasion. Diese sind beispielsweise körperlicher, stimmlicher und sprachlicher Art. Da die Ergründung weiterer Möglichkeiten zur Persuasion den Rahmen des Artikels sprengen würde, wird an dieser Stelle lediglich der Vollständigkeit halber auf sie verwiesen.

### 3.1 Faktische Argumentation

Kants Wahlspruch der Aufklärung „Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“, wirkte sich auch auf die damaligen Vorlieben für eine bestimmte Art von Argumentation aus. In der Aufklärung „kommt es [...] zu einer nachdrücklichen Favorisierung rationaler Argumentation, die sich am Paradigma eines wissenschaftlichen Beweises orientiert“<sup>3</sup>. Diesen hohen Stellenwert nimmt sie auch heute noch ein, wenn von der „Argumentation im engeren Sinn“<sup>4</sup> gesprochen wird.

Um zu überzeugen, so Geißner, muss in der Argumentation Gefühl, Verstand und Wille des Hörers angesprochen werden.<sup>5</sup> In der faktischen Argumentation, auch rationale Argumentation genannt, werden die Hörer „durch logisches Schließen aus Vordersätzen, durch prüfbare empirische Daten oder durch rationale Bewertung von Alternativen erreicht“<sup>6</sup>. Sie ist folglich insbesondere dem Überzeugungsmittel Logos zuzuordnen. Darüber hinaus „bemüht sie sich um eine lückenlose strenge Beweisführung [...] zur Stützung der eigenen Position und zur Entkräftung anderer Positionen“<sup>7</sup>. Die faktische Argumentation bedient demnach die Verstandesebene der Hörer und ermöglicht ihm, mitzudenken und gegebenenfalls die in der faktischen Argumentation verwendeten Argumentationsfiguren zu überprüfen.

Zu diesen zählen Fakten, Zahlen, Statistiken, Belege und Quellenangaben, Hinweise auf Gesetze, Paragraphen, Vorschrift, logische Schlüsse etc.<sup>8</sup>

Die Sachlichkeit der faktischen Argumentation schließt dennoch Überzeugungskraft nicht aus. Eine Möglichkeit faktisch zu überzeugen liegt in der Detaillierung, denn je „genauer und detaillierter ein Faktum genannt wird, [umso] leichter wird es akzeptiert“<sup>9</sup>. Hinzu kommt, dass der Hörer mündlich Vorgetragenes leichter annehmen

<sup>1</sup> ebd.

<sup>2</sup> Vgl. Till, Dietmar: Rhetorik des Affekts (Pathos). In: Fix, Ulla, Gardt, Andreas und Joachim Knappe (Hrsg.): Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. 1. Halbband. Berlin/New York: Mouton de Gruyter 2008, S. 648.

<sup>3</sup> Ueding, Gert (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 9. Tübingen: Max Niemeyer 2009, S. 858.

<sup>4</sup> Allhoff, Dieter-W.: Argumentieren. Zur Lern- und Lehrbarkeit des Überzeugens. In: Köhler, Kerstin und Cäcilie Skorupinski (Hrsg.): Wissenschaft macht Schule. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2004, S. 124.

<sup>5</sup> Vgl. Geißner, Hellmut K.: Kommunikationspädagogik. Transformation der „Sprech“-

Erziehung. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2000, S. 138 f.

<sup>6</sup> Teigeler, Peter: Verständlichkeit und Wirksamkeit von Sprache und Text. Stuttgart: Nadolski 1968, S. 104.

<sup>7</sup> Kopperschmidt, Josef: Rhetorik. Einführung in die persuasive Kommunikation. In: Institut für Umweltplanung der Universität Stuttgart (Hrsg.): iup. Arbeitsberichte des Instituts für Umweltplanung Ulm. Stuttgart: 1971, S. 194.

<sup>8</sup> Allhoff, Dieter-W.: Argumentieren. Zur Lern- und Lehrbarkeit des Überzeugens. In: Köhler, Kerstin und Cäcilie Skorupinski (Hrsg.): Wissenschaft macht Schule. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2004, S. 124.

<sup>9</sup> ebd.

kann, wenn hierbei noch etwas Schriftliches oder Visualisiertes vorliegt. So dienen auch Statistiken, Tabellen und Schaubilder der Anschaulichkeit und helfen dem Hörer das Gesagte leichter und schneller zu verstehen.<sup>1</sup> Diese Strategien können aber ebenso einer Überredung dienen, wenn der Redner die dargebotenen Fakten wissend fälscht, oder mit ihnen ein eigennütziges Ziel verfolgt, das nicht in einem Austausch von verschiedenen Meinungen mündet. Auch Visualisierungen, wie Statistiken, Tabellen und Schaubilder können „manipulativ eingesetzt, verschleiern, falsche Relationen aufweisen etc.“<sup>2</sup>. Wird die faktische Argumentation in diesem Sinne überredend eingesetzt und der Hörer deckt die eigentlichen Redeabsichten des Redners auf, oder entlarvt Falschinformationen, so kann dies zu beträchtlichen Einbußen hinsichtlich des Ethos des Redners führen.

### 3.2 Plausible Argumentation

Die plausible Argumentation „beruft sich auf allgemeine nachvollziehbare Erfahrungsgewissheiten, die der Tradition oder der Gegenwart entliehen sind“<sup>3</sup>. Sie wird häufig durch Formen wie „Niemand kann bestreiten...“<sup>4</sup>, „Wie jeder weiß...“<sup>5</sup>, „Jeder hat schon die Erfahrung gemacht...“<sup>6</sup> eingeleitet. Diese Argumentationsart stützt sich insbesondere auf das Pathos, das für die Fähigkeit des Redners steht, „sich nicht

nur in die Verstandeswelt, sondern auch in die Gefühlswelt der Hörer versetzen zu können“<sup>7</sup>. Hat sich der Redner mit dieser im Vorfeld intensiv auseinandergesetzt, kann er folglich die oben genannten Floskeln mit Gewissheit vertreten, kann sich der Hörer dadurch „verstanden und ernst genommen“<sup>8</sup> fühlen. In diesem Fall überzeugt diese Argumentationsart. Kann der Hörer den scheinbar allgemeingültigen Aussagen des Redners allerdings nicht folgen, so schlägt sich das abermals im Ethos, in der Glaubwürdigkeit des Redners und somit auch auf der Vertrauensebene zwischen Hörer und Redner nieder.<sup>9</sup>

Allhoff beschreibt verschiedene Arten typischer Plausibilitätsargumentationen. Drei davon werden hier dargelegt. Zunächst umreißt er die Evidenz-Suggestion, die versucht „die eigene Meinung als allgemein anerkannte Selbstverständlichkeit hinzustellen“<sup>10</sup>. Diese Argumentation entspricht dem oben genannten Fall, wenn der Redner sich nur unzureichend mit der Gefühls- und Verstandeswelt der Hörer auseinandergesetzt hat. Weiter legt er die Zustimmungskette dar, bei der der Redner naheliegende und unwidersprochene Behauptungen aufstellt, die aber gleichzeitig ohne Bezug zur eigentlichen Aussage des Redners stehen.<sup>11</sup> Durch die Behauptungen versucht der Redner, eine pauschale Zustimmung zu erlangen, die sich schließlich bis zur Überzeugung des Redners durchziehen soll.<sup>12</sup> Diese Argumentationsfigur ist

<sup>1</sup> Vgl. ebd.

<sup>2</sup> ebd.

<sup>3</sup> Kopperschmidt, Josef: Rhetorik. Einführung in die persuasive Kommunikation. In: Institut für Umweltplanung der Universität Stuttgart (Hrsg.): iup. Arbeitsberichte des Instituts für Umweltplanung Ulm. Stuttgart: 1971, S. 193.

<sup>4</sup> Allhoff, Dieter-W.: Argumentieren. Zur Lern- und Lehrbarkeit des Überzeugens. In: Köhler, Kerstin und Cäcilie Skorupinski (Hrsg.): Wissenschaft macht Schule. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2004, S. 125.

<sup>5</sup> ebd.

<sup>6</sup> ebd.

<sup>7</sup> Grießbach, Thomas und Annette Lepschy:

Rhetorik der Rede. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2015, S. 22.

<sup>8</sup> ebd., S. 23.

<sup>9</sup> Vgl. ebd., S. 23.

<sup>10</sup> Allhoff, Dieter-W.: Argumentieren. Zur Lern- und Lehrbarkeit des Überzeugens. In: Köhler, Kerstin und Cäcilie Skorupinski (Hrsg.): Wissenschaft macht Schule. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2004, S. 125.

<sup>11</sup> Vgl. ebd., S. 126.

<sup>12</sup> Vgl. ebd.

in Politik und Werbung „ein häufiges Mittel unlauterer Manipulation“<sup>1</sup>. Zuletzt nennt er als Möglichkeit plausiblen Argumentierens das Aufzeigen von Extrem-Alternativen. Ziel dieser Methode ist zwischen extremen Alternativen den Eindruck zu erwecken, der eigene Vorschlag sei die vernünftigste Lösung.<sup>2</sup> Als Reaktion auf eine plausible Argumentation, die undurchsichtig wirkt, empfiehlt Allhoff: „Konstantes und konkretes Nachfragen entlarvt manipulative Taktik“<sup>3</sup>.

### 3.3 Moralische Argumentation

Hauptbestandteil dieser Argumentation ist „das Repertoire tradierter und gültiger Wertvorstellungen, aus denen bestimmte Verhaltensweisen abgeleitet beziehungsweise zu deren Verwirklichung appellativ aufgerufen wird“<sup>4</sup>. Diese Wertvorstellungen und Verhaltensweisen werden mit Fakten, Thesen und Behauptungen verbunden.<sup>5</sup>

Um nicht überredend zu wirken, sondern zu überzeugen, besteht hier gemäß der Stuttgarter Rhetoriklehre immer der „Anspruch an einen Redner, [...] ein guter Mensch zu sein, der gebildet ist und seine Umwelt inhaltlich immer mehr durchdringen will und nach dem Guten trachtet“<sup>6</sup>. Die

moralische Argumentation setzt, meiner Ansicht nach, in besonderer Weise beim Ethos des Redners an: Bei seiner Glaubwürdigkeit, die auch eine Aufrichtigkeit sich selbst gegenüber beinhaltet. Der Philosoph André Comte-Sponville schreibt hierzu: „Nun taugt die Aufrichtigkeit allerdings weder als Gewissheit noch als Wahrheit [...], ihr Wert liegt vielmehr darin, dass der aufrichtige Mensch sagt, was er glaubt, auch wenn er sich irrt, und glaubt, was er sagt“<sup>7</sup>.

Um sich gemäß des Überzeugungsmittels Ethos zu verhalten, ist der Redner nach Aristoteles zu einsichtigem, wohlwollendem und tugendhaftem Handeln aufgerufen.<sup>8</sup> Zur Unterfütterung der Argumentation können Werte wie Sicherheit, Anständigkeit und Glück, oder Tugenden wie Gerechtigkeit, Aufrichtigkeit und Toleranz herangezogen werden.<sup>9</sup> Hierbei dient das „als wesentlich Erkannte, [...] als Grundlage für die existenzielle Konkretisierung“<sup>10</sup>. Die Definition eines Wertbegriffs, oder einer Tugend kann von Redner zu Redner variieren und kann somit auch „zu unterschiedlichen Handlungskonsequenzen“<sup>11</sup> führen. Laut Stuttgarter Rhetoriklehre leidet das Ethos des Redners bei dieser Argumentationsart, wenn nicht das „als wesentlich Erkannte“<sup>12</sup> als Grundlage für die Handlung des Redners dient, sondern der Redner

<sup>1</sup> ebd.

<sup>2</sup> Vgl. ebd.

<sup>3</sup> ebd.

<sup>4</sup> Kopperschmidt, Josef: Rhetorik. Einführung in die persuasive Kommunikation. In: Institut für Umweltplanung der Universität Stuttgart (Hrsg.): iup. Arbeitsberichte des Instituts für Umweltplanung Ulm. Stuttgart: 1971, S. 193 f.

<sup>5</sup> Vgl. Allhoff, Dieter-W.: Argumentieren. Zur Lern- und Lehrbarkeit des Überzeugens. In: Köhler, Kerstin und Cäcilie Skorupinski (Hrsg.): Wissenschaft macht Schule. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2004, S. 127.

<sup>6</sup> Griebach, Thomas und Annette Lepschy: Rhetorik der Rede. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2015, S. 237 f.

<sup>7</sup> Comte-Sponville, André: Ermutigung zum unzeitgemäßen Leben. Ein kleines Brevier der Tugenden & Werte. Hamburg: Rowohlt

Taschenbuch 1996, S. 242.

<sup>8</sup> Vgl. Till, Dietmar: Rhetorik des Affekts (Pathos). In: Fix, Ulla, Gardt, Andreas und Joachim Knape (Hrsg.): Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. 1. Halbband. Berlin/New York: Mouton de Gruyter 2008, S. 648.

<sup>9</sup> Vgl. Allhoff, Dieter-W.: Argumentieren. Zur Lern- und Lehrbarkeit des Überzeugens. In: Köhler, Kerstin und Cäcilie Skorupinski (Hrsg.): Wissenschaft macht Schule. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2004, S. 127.

<sup>10</sup> Griebach, Thomas und Annette Lepschy: Rhetorik der Rede. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2015, S. 236.

<sup>11</sup> ebd.

<sup>12</sup> ebd.

Tugenden und Werte unterschiedlich auslegt, um seinen eigenen Zielen zu nützen. Durch die Unstetigkeit seiner Argumentation könnte ihn der Hörer als unzuverlässig ansehen. Die Glaubwürdigkeit des Redners würde somit eingeschränkt.

Um den Ansprüchen moralischer Argumentation gerecht zu werden, scheint eine intensive Auseinandersetzung mit der Tugendlehre und Ethik unabdingbar.<sup>1</sup>

### 3.4 Emotionale Argumentation

Die Frage nach der Berechtigung der Affekterregung in rhetorischer Argumentation, die sich insbesondere bei der emotionalen Argumentation stellt, wird seit der Antike kontrovers diskutiert.<sup>2</sup> Nimmt die Affekterregung in der Persuasion eine zu dominante Rolle ein, so steht sie schon bei Platon und Aristoteles für „eine Vernachlässigung der Sache und eine Verfehlung der eigentlichen Aufgabe, durch sachliche Argumentation zu überzeugen“<sup>3</sup>, denn ihren „Status als Kunst, der sie über eine affekterregende Schmeichelei erhebt, gewinnt sie durch ihren sachlichen Umgang mit Argumenten“<sup>4</sup>. Gleichermassen sieht Aristoteles in den Mitteln der Affekterregung ein großes Potential für die rednerische Überzeugungskraft, fordert aber diese „mit den richtigen, durch die Dialektik begründbaren Redegegenständen“<sup>5</sup> zu verbinden und nicht „mit Trugschlüssen, wie sie in den „Sophistischen Widerlegungen“ dargestellt sind“<sup>6</sup>.

Für eine erfolgreiche Persuasion ist, damals wie heute, eine Verbindung von logi-

scher und emotionaler Argumentation erforderlich. Denn die Meinungen, die unseren Überzeugungen zugrunde liegen sind „nichts ausschließlich Kognitives, sondern sie haben sich lebensgeschichtlich im sozialisierenden Milieu und aufgrund der Lebenserfahrung entwickelt, auch aus vermittelten Werten, gemachten Erfahrungen, verfolgten Interessen, erwünschten Zuständen, erträumtem Selbstbild gebildet“<sup>7</sup>.

Um zu Entscheidungen und Handlungen zu bewegen, um erfolgreich zu überzeugen, muss der Redner folglich nicht nur die kognitive Ebene, sondern darüber hinaus auch die emotionale Ebene ansprechen.

Geißner nennt die verschiedenen Ebenen, die unseren Überzeugungen zugrunde liegen Gefühl, Verstand und Wille (vgl. Tabelle 1). Je nachdem welche Argumentationsart der Redner gerade nutzt, greift er in unterschiedlicher Ausprägung auf die angesprochenen Ebenen zurück. Auch wenn eine Argumentationsart und die dadurch angesprochene Ebene beim Hörer nicht ausschließlich der einen oder der anderen Art der Persuasion zugeschrieben werden kann, so lässt sich anhand Geißners Tabelle erkennen, dass beim Überreden und Überzeugen (und beim Belehren) unterschiedliche Tendenzen in der Argumentationsart offenbar werden: Während bei einer Überredung der Hörer vornehmlich auf Gefühls- und Willensebene angesprochen und die Verstandesebene tendenziell außen vor gelassen wird, so zeigt sich bei einer Überzeugung eine Ausgeglichenheit zwischen den drei Ebenen: Gefühl, Verstand und Wille. Ein bedeutsamer Unterschied zur überredenden Persuasion liegt

<sup>1</sup> Vgl. ebd., S. 238.

<sup>2</sup> Vgl. Ueding, Gert (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 9. Tübingen: Max Niemeyer 2009, S. 858.

<sup>3</sup> ebd., S. 863.

<sup>4</sup> ebd., S. 864.

<sup>5</sup> Ueding, Gert und Bernd Steinbrink: Grundriß der

Rhetorik. Geschichte, Technik, Methode. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler 2005, S. 28.

<sup>6</sup> ebd.

<sup>7</sup> Geißner, Hellmut K.: Kommunikationspädagogik. Transformation der „Sprech“-Erziehung. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2000, S. 138.

**Tabelle 1: Unterscheidung von überreden, belehren und überzeugen<sup>1</sup>**

<b>Ziele:</b>	überreden (manipulativ)	belehren (informativ)	überzeugen (convictiv)
<b>Formen:</b>	Werbung/ Agitation	Vortrag/ Referat	Meinungsrede/ Argumentation
<b>Wege:</b>	Gefühl G+W (V)	Verstand V (G+W)	Wille G+V+W
<b>Reaktion:</b>	reagieren im Reflex	Wissen speichern durch Kognition	handeln mit Reflexion
<b>Prozess:</b>	mitmachen (blind)	mitdenken (vernünftig)	mithandeln (verantwortlich)

beim Überzeugen meiner Ansicht nach darin, dass dem Hörer ein Nachvollzug des Gedankengangs des Redners auf Verständesebene gewährt wird. Dies führt zu einer gewissen Überprüfbarkeit des Gesagten und motiviert somit den Hörer zum mitdenken.<sup>1</sup>

In dieser Argumentationsart werden „Emotionen und Ängste der Zielgruppe [...] direkt angesprochen“ – laut Allhoff wird die Grenze zur Manipulation zumeist hier überschritten. Gleichzeitig können in der emotionalen Argumentation die Einflussmöglichkeiten des Redners auf die Hörer auch sinken, wenn jener Appelle einsetzt, die bei diesen Angst und Furcht erzeugen: Hier kann es nämlich dazu kommen, dass der Hörer seine Abwehr auf den Redner überträgt. Dadurch würde die Glaubhaftigkeit, das Ethos des Redners geschwächt. Reden, die vornehmlich auf emotionaler Argu-

mentation beruhen, bauen zuweilen auf einem gemeinsamen Feinbild auf, wodurch die „Solidarität in der eigenen Gruppe verstärkt, Widersprüche verdeckt oder zumindest überbrückt werden“.<sup>2</sup>

Den Maßstab, ob eine Rede nun überredend oder überzeugend ist, setzt auch hier der Redner mit seinem Redeziel. Ist dieses eigennützig, erzeugt er also Emotionen, um zu einem Ziel zu gelangen, das lediglich Vorteile für ihn selbst, nicht aber für sein Gegenüber bringt, wirkt er manipulativ und überredend. Ist sein Ziel aber auf Kooperation ausgerichtet, sieht sich der Redner auf einer Augenhöhe mit dem Hörer, so wird er auch die emotionale Argumentation überzeugend einsetzen.

<sup>1</sup> Nach Geißner, Hellmut K.: Kommunikationspädagogik. Transformation der „Sprech“-Erziehung. Röhrig Universitätsverlag. St. Ingbert, S. 139.

Lehrbarkeit des Überzeugens. In: Köhler, Kerstin und Cäcilie Skorupinski (Hrsg.): Wissenschaft macht Schule. St. Ingbert: Röhrig, S. 127 f.

<sup>2</sup> Allhoff, Dieter-W.: Argumentieren. Zur Lern- und

### 3.5 Taktische Argumentation

In dieser Argumentationsart arbeitet der Redner gleichzeitig die Beweiskraft der eigenen und die argumentative Schwäche der gegnerischen Position heraus.<sup>1</sup> So soll der Hörer durch das Aufzeigen dieser Differenzen bewegt werden sich der argumentativ stärkeren Position des Redners anzuschließen. Die Position des Redners wird durch taktisches Vorgehen stark, indem zum Beispiel Argumente der gegnerischen Seite bereits vom Redner vorgebracht werden.<sup>2</sup> Geschieht dieses Aufgreifen von Argumenten der anderen Position auf eine wertschätzende Art, so kann dies dazu führen, dass sich jene, die die gegenseitige Position einnehmen, wahrgenommen und verstanden fühlen. Die Glaub- und Vertrauenswürdigkeit, das Ethos des Redners erhöht sich. Bei einem wertschätzenden Umgang mit Argumenten der jeweils anderen Position ist selbstverständlich zu beachten, dass es sich um tatsächliche, oder immerhin mögliche Einwände handeln muss. Folglich ist hier abermals eine intensive, vorherige Auseinandersetzung mit der Gefühls- und Verstandeswelt des Hörers von Bedeutung. Darüber hinaus gibt es in der taktischen Argumentation die Möglichkeit „durch Verschiebung auf andere Sachfragen, durch Gegenfragen oder durch Verlagerung der Argumentation auf die Person des Kontrahenten“ vom eigentlichen Thema abzulenken. Diese argumentativen Ablenkungsmanöver stehen insbesondere im Gegensatz zur faktischen Argumentation. Während diese auf die Sache verweist, bezieht sich die „ad-personam-Technik“ der taktischen Argumentation auf die Person der gegnerischen Position. Durch diese Verschiebung von Sache auf Person wirkt diese Technik meist manipulativ und überredend. Des Weiteren gibt es die Möglichkeit der

Scheinzustimmung, die den Partner diskussionsbereit halten soll, indem er sich „nicht angegriffen und zur Verteidigung herausgefordert“ fühlt<sup>3</sup>. Häufig durch ein „ja – aber“ eingeleitet, zerlegt sie die Aussage des anderen, isoliert einzelne Teile seiner Argumentation, bejaht diese und verneint oft die entscheidenden.<sup>4</sup>

### 4 Fazit

Dem Überreden beziehungsweise Überzeugen geht eine unterschiedliche Setzung des Redeziels voraus. Das Redeziel ist grundlegender Maßstab der Unterscheidung von Überredung und Überzeugung. Letztlich kann nur der Redner selbst beantworten welches Ziel er bei seiner Rede verfolgt. Die Überredung versucht dem Ziel möglichst nahe zu kommen, welches vornehmlich dem Redner nutzt. Die Überzeugung hat währenddessen tendenziell einen öffnenden, kooperativen Charakter, der ein Einvernehmen zwischen Redner und Hörer zum Ziel hat. Diese Zielsetzung wirkt auf die Art der Persuasion maßgeblich ein, da sich daraufhin die Argumentation ausrichtet.

Die faktische Argumentation gilt als die sachlichste Argumentation. Sie wird gestützt durch möglichst detaillierte Informationen und Visualisierungen während der Rede. Aber auch hier kann manipuliert werden: So wird der Redner möglicherweise „Alternative Fakten“ vorbringen, Schaubilder und Statistiken verfälschen, falsche Relationen aufzeigen, oder schlichtweg falsche Schlüsse ziehen. Die plausible Argumentation beruht auf allgemeinen Erfahrungsgewissheiten. Um diese Nähe zur Lebenserfahrung des Hörers zu erreichen, stützt sich die Argumentation des Redners

<sup>1</sup> Vgl. Kopperschmidt, Josef: Rhetorik. Einführung in die persuasive Kommunikation. In: Institut für Umweltplanung der Universität Stuttgart (Hrsg.): iup. Arbeitsberichte des Instituts für Umweltplanung Ulm. Stuttgart: 1971, S. 194.

<sup>2</sup> Vgl. Allhoff, Dieter-W.: Argumentieren. Zur Lern-

und Lehrbarkeit des Überzeugens. In: Köhler, Kerstin und Cäcilie Skorupinski (Hrsg.): Wissenschaft macht Schule. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2004, S. 128 f.

<sup>3</sup> Ebd., S. 128

<sup>4</sup> Vgl. ebd. S. 128 f.

auf das Pathos. Hat sich der Redner intensiv mit der Gefühls- und Verstandeswelt des Hörers beschäftigt, so kann sich der Hörer hierdurch verstanden und „abgeholt“ fühlen. Versucht der Redner aber seine eigentlichen Aussagen taktisch zu verschleiern, da er sein eigentliches, eigennütziges und nicht auf den Hörer ausgerichtete Redeziel nicht transparent machen möchte, so wirkt er manipulierend auf den Hörer ein. Damit der Redner in der moralischen Argumentation sich selbst und den Hörern gegenüber aufrichtig ist und bleibt, gilt es zuerst die Tugenden und Werte zu definieren, um dann damit im Sinne einer Überzeugung zu argumentieren. Werden Tugenden und Werte nach dem jeweiligen Redeziel immer wieder neu ausgerichtet, so verliert der Redner auf lange Sicht an Glaubhaftigkeit. Wie in der plausiblen Argumentation, so geht auch in der emotionalen Argumentation der Redner mit Pathos auf den Hörer ein. Auch hier kann dies positive Reaktionen hervorrufen, wenn der Redner über seine Zielgruppe gut informiert ist. Ist er nicht informiert, oder löst er starke Emotionen in seinen Hörern aus, so kann es Folge sein, dass der Hörer seine Abwehr, die er der Sache gegenüber verspürt, auf den Redner überträgt. Obwohl die Affekterregung in der Rederhetorik oft kritisch gesehen wird, so lässt sich anhand Geißners Tabelle in Kapitel 3.4 zeigen, dass der Redner auch in einer Überzeugung eine Affekterregung beim Hörer kaum umgehen kann. Sowohl das Überreden, als auch das Überzeugen nimmt Bezug auf die Gefühlswelt des Hörers. Die taktische Argumentation ist oft manipulativ, da der Redner sein Ziel nicht offenlegt, beziehungsweise versucht es zu verbergen. Er muss folglich taktisch vorgehen, damit der Hörer sein Vorgehen nicht bemerkt. Vor allem wenn es zu einer Verschiebung des Fokus von der Sache auf die Person kommt, mit der „ad-personam-Technik“, wirkt der Redner tendenziell überredend auf den Hörer ein.

Für alle Argumentationsarten lässt sich sagen: Bemerkt der Hörer, dass der Redner ein eigennütziges Ziel verfolgt, welches er

zu verschleiern versucht, geht dies mit einem Vertrauensverlust zum Redner einher. Das Ethos, die Glaubwürdigkeit des Redners wird geschwächt. Ist der kooperative Ansatz der Überzeugung für den Hörer merklich, da der Redner sein Ziel transparent macht, so kann Vertrauen zwischen Hörer und Redner entstehen. Da der Hörer letztlich nie mit abschließender Gewissheit sagen kann, ob das Ziel des Redners eigen- oder gemeinnützig ist, ist das Ethos, die Aufrichtigkeit des Redners sich selbst gegenüber von enorm großer Bedeutung. So steht der Redner selbst in der Verantwortung zu prüfen, ob er eigennützig oder gemeinnützig Ziele verfolgt. Meiner Ansicht nach sind wir demnach in unserem beruflichen Kontext als Rhetoriktrainer dazu aufgerufen unsere Seminarteilnehmer bei einer eigenständigen Prüfung der Redeziele und der Argumentation zu unterstützen. Eine solche Unterstützung kann durch meinen Fragenkatalog erfolgen:

- *Möchte ich eigenständiges Denken der Hörer fördern?*
- *Sehe ich auch mögliche Meinungen der Hörer? Gehe ich in meiner Rede ernsthaft mit anderen Meinungen um?*
- *Gebe ich meinen Hörern auch durch rationale Argumentation die Möglichkeit, das Gesagte zu überprüfen?*
- *Steht hinter meinem Ziel auch ein Nutzen für meine Hörer?*

Dieser Prüfung kann sich der Redner und Seminarteilnehmer vor seinen Reden unterziehen, um sich selbst gegenüber aufrichtig zu sein und den Hörern gerecht zu werden.

## 5 Quellenverzeichnis

Allhoff, Dieter-W.: Argumentieren. Zur Lern- und Lehrbarkeit des Überzeugens. In: Köhler, Kerstin und Cäcilie Skorupinski (Hrsg.): Wissenschaft macht Schule. Sprechwissenschaft im Spiegel von 10 Jahren Sommerschule der DGSS. Band 21. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2004, S. 121–133.

Comte-Sponville, André: Ermutigung zum unzeitgemäßen Leben. Ein kleines Brevier der Tugenden & Werte. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch 1996.

Geißner, Hellmut K.: Kommunikationspädagogik. Transformation der „Sprech“-Erziehung. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2000.

Grießbach, Thomas und Annette Lepschy: Rhetorik der Rede. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 2015.

<http://www.duden.de/rechtschreibung/ueberreden> (zuletzt abgerufen am: 23.06.2017).

<http://www.duden.de/rechtschreibung/ueberzeugen> (zuletzt abgerufen am: 23.06.2017).

<http://www.spiegel.de/politik/deutschland/wahl-berlin-2016-angela-merkel-geht-auf-horst-seehofer-zu-a-1112934.html> (zuletzt abgerufen am: 23.06.2017).

<http://www.zeit.de/kultur/2017-01/alternative-fakten-donald-trump-kellyanne-conway-sean-spicer-usa> (zuletzt abgerufen am: 23.06.2017).

Kopperschmidt, Josef: Rhetorik. Einführung in die persuasive Kommunikation. In: Institut für Umweltplanung der Universität Stuttgart (Hrsg.): iup. Arbeitsberichte des Instituts für Umweltplanung Ulm. Stuttgart: 1971.

Lumer, Christoph: Überreden ist gut, überzeugen ist besser! In: Kreuzbauer, Günther, Gratzl, Norbert und Ewald Hiebl (Hrsg.): Persuasion und Wissenschaft. Aktuelle Fragestellungen von Rhetorik und Argumentationstheorie. Wien: LIT 2007, S. 7–33.

Stroh, Wilfried: Die Macht der Rede. Eine kleine Geschichte der Rhetorik im alten Griechenland und Rom. Berlin: List Taschenbuch 2011.

Teigeler, Peter: Verständlichkeit und Wirksamkeit von Sprache und Text. Stuttgart: Nadolski 1968.

Till, Dietmar: Rhetorik des Affekts (Pathos). In: Fix, Ulla, Gardt, Andreas und Joachim Knape (Hrsg.): Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. 1. Halbband. Berlin/New York: Mouton de Gruyter 2008.

Ueding, Gert (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Band 9. Tübingen: MaxNiemeyer 2009. S. 858–868.

Ueding, Gert und Bernd Steinbrink: Grundriß der Rhetorik. Geschichte, Technik, Methode. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler 2005.

Völzing, Paul-L.: Begründen, Erklären, Argumentieren. Modelle und Materialien zu einer Theorie der Metakommunikation. Heidelberg: Quelle & Meyer 1979.

### Zur Autorin

*Toni Marie Leisz studierte an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart "Sprechkunst und Sprecherziehung" im Bachelorstudium und Rhetorik im Masterstudium.*

*Sie ist Sprecherin auf der Bühne und am Mikrofon und arbeitet als Rhetoriktrainerin und Sprecherzieherin.*

*Mailadresse: martoleisz@aol.com*

**Oliver Mannel**

## **Die „Kunstwerkbeschreibung“ – ein Arbeitsmodell zwischen Sprechkunst und Rhetorik**

### **1 Überblick**

In diesem Beitrag wird die Methode „Kunstwerkbeschreibung“ vorgestellt, die in Kursen zur praktischen Rhetorik, zur Rede- und Auftrittskompetenz, aber auch in der Arbeit mit Schauspielstudierenden eingesetzt werden kann. Das Lernziel der „Kunstwerkbeschreibung“ ist, da sie am Übergang von Sprechkunst und Rhetorik angesiedelt ist, die Verbindung von emotional aufgeladenem und persönlich angebundenem Sprechen mit einer klaren gedanklichen und performativen Struktur. Neben methodischem Vorgehen und didaktischen Hintergründen wird auch die Frage der rhetorischen Verortung der „Kunstwerkbeschreibung“ diskutiert.

Aufgrund der besseren Lesbarkeit verwende ich in diesem Text die männliche Form des grammatischen Geschlechts. Alle Geschlechter sind mitgemeint.

### **2 Die Suche nach „Authentizität“**

Teilnehmer von Seminaren im Bereich der Rede- und Auftrittskompetenz äußern zu Beginn häufig das Bedürfnis, ausdrucksvoller und lebendiger zu kommunizieren, gleichzeitig soll der gewünschte sprecherische Ausdruck aber auch „authentischer“ oder „persönlicher“ sein, also nicht gekünstelt und aufgesetzt wirken. Zur Diskussion und Kritik eines unreflektierten Authentizitätsbegriffs sei auf das Buch von Stefan Wachtel („Sei nicht authentisch!“, 2014) und auf die Arbeiten des Dramaturgen Bernd Stegemann (z. B. „Lob des Realismus“, 2015 oder jüngst in der Süddeutschen Zeitung Online vom 2. Januar 2017: „Achtung, echte Menschen!“) verwiesen. Aus sprechpädagogischer Sicht interessiert uns hier die Frage, wie dieser Wunsch nach dem „Authentischen“ im Sprechen ernst genommen werden kann. Dabei soll den Teilnehmern aber gleichzeitig vermittelt werden, dass Authentizität ein Eindruck, ein Effekt ist (Wachtel, S. 240 ff.), der eben nicht im Schnellverfahren erreicht werden kann, in dem man „einfach so ist wie man ist“ oder „redet, wie einem der Schnabel gewachsen ist“. Vielmehr entsteht sie als Ergebnis von harter Arbeit, zahlreichen Proben und Wiederholungen und also der konsequenten Auseinandersetzung mit einem Inhalt: „... denn am Ende wirkt meist nur das gut Trainierte authentisch“ (ebd. S. 243). Eine solche „Authentizität zweiter Ordnung“ (ebd. S. 27) wirkt nicht nur überzeugender, sondern zeitigt wie nebenbei

auch häufig überraschende Lernerfolge im Bereich der actio, also im stimmlichen und körpersprachlichen sowie proxemischen Verhalten des Redners. Als ein Weg, an dieser rednerischen Authentizität zweiter Ordnung zu arbeiten hat sich in unserem Kursangebot des CAS Stimmbildung/Sprechen, den wir seit über 10 Jahren mit Erfolg an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) durchführen, die „Kunstwerkbeschreibung“ als Methode etabliert.

### **3 Der CAS Stimmbildung/Sprechen an der ZHdK**

CAS steht für „Certificate of Advanced Studies“, bezeichnet also ein Weiterbildungsangebot, das früher „Nachdiplomkurs“ oder „Zertifikatslehrgang“ hieß, und gemäß dem Bologna-System mit zehn „Credit-Points“ (ECTS) honoriert wird. Der CAS Stimmbildung / Sprechen wurde 2006 an der ZHdK eingeführt und findet seither einmal jährlich statt. Die Teilnehmer, bis zu 14 pro Kurs, entstammen unterschiedlichsten Berufsfeldern: Künstler und Pädagogen sind ebenso darunter wie Angehörige technischer, wissenschaftlicher, politischer, therapeutischer, kirchlicher oder wirtschaftlicher Berufe. Ihnen gemeinsam ist der Wunsch, ihr Sprechen zu verbessern, das heißt ausdrucks- und wirkungsvoller zu kommunizieren. Um dies zu erreichen, arbeiten wir während der fünf Kurswochen, über die sich der Lehrgang erstreckt, konsequent mit gesprochener Literatur, die nach verschiedenen Aufgabenstellungen in Kleingruppen und im Plenum untersucht, geprobt und schließlich vor Publikum präsentiert wird. Neben der sprechkünstlerischen Auseinandersetzung mit Fremdtext bekommen die Teilnehmer immer wieder auch Aufgabenstellungen, in denen sie mit freier Rede oder selbstverfassten Texten umgehen müssen, darunter die „Kunstwerkbeschreibung“. Diese dient also auch dazu, den Transfer von künstlerischen zu rhetorischen Sprechsituationen zu unterstützen. Vervollständigt wird die Weiterbildung im CAS Stimmbildung / Sprechen mit Grundlagenübungen zur Entwicklung und zum Gebrauch der Sprechstimme, die auf unterschiedlichen Arbeitsansätzen basieren (u. a. der Linklater-Methode, der Phonorhythmik nach Gundermann, dem Gestischen Sprechen und der Feldenkrais-Methode). Am Abschlusswoche des CAS Stimmbildung / Sprechen präsentieren die Teilnehmer das Erarbeitete in Form eines Sprechprogramms auf einer Probesthne der ZHdK vor Publikum.

### **4 Die Aufgabenstellung „Kunstwerkbeschreibung“ – methodisches Vorgehen**

Die Aufgabenstellung zur „Kunstwerkbeschreibung“ geht auf meinen Kollegen Prof. Tillmann Braun zurück, der gemeinsam mit Irmela Beyer und mir den CAS Stimmbildung / Sprechen der ZHdK entwickelt hat. Sie lautet so:

„Wähle ein Kunstwerk, das Dich persönlich berührt. Es kann sich zum Beispiel um einen Roman, ein Musikstück, einen Film, ein Tanz- oder Theaterstück, ein Werk der bildenden Kunst oder der Architektur handeln. Versuche, dem Publikum Deine Berührung, die aus der Begegnung mit dem Kunstwerk entsteht, in einer sprecherischen Präsentation zu vermitteln. Es geht also nicht um eine kunstwissenschaftliche oder -theoretische Analyse. Um Deine Präsentation zu unterstützen, kannst Du neben dem Sprechen auch andere Mittel (zum Beispiel Bewegung, Bild- oder Toneinspielungen) einsetzen. Du kannst Dei-

nen Vortrag ausformulieren oder nur in Stichworten vorbereiten, bei der Präsentation musst Du in jedem Falle frei sprechen.“

Dass die Teilnehmer aufgefordert sind, nicht *über* das Kunstwerk zu sprechen, es also zu analysieren oder zu beschreiben, sondern gleichermaßen aus dem Erlebnis und der Begegnung mit diesem einen kommunikativen und lesbaren Bühnenvorgang zu machen, ist zunächst oft nicht einfach zu vermitteln, ist doch die erste Sprechform – etwas zu beschreiben – die den meisten bei weitem geläufigere. Daher ist der Titel „Kunstwerkbeschreibung“ für diese Aufgabe eigentlich unpassend. Er hat sich aber dennoch als brauchbar erwiesen, zumal Begriffe wie: „Kunstwerkerlebnis“ oder „Kunstwerkerfahrung“ vielleicht zu „esoterisch“ daherkämen und auch dem rhetorischen Ziel der Aufgabe nicht gerecht würden. Wir haben ihn deshalb bislang beibehalten.

Die Kursteilnehmer haben zur Bearbeitung dieser Aufgabe, die am zweiten Kurswochenende gestellt wird, mehrere Wochen Zeit. Die ersten Entwürfe werden am dritten Kurswochenende im Plenum präsentiert und die Redner erhalten ein erstes ausgiebiges Feedback durch die Dozierenden und die anderen Kursteilnehmer. Dabei sind folgende Kriterien von Belang:

- Kann der Redner den Hörern das Anrührende, Faszinierende oder auch Befremdliche des Kunstwerks selbst nahebringen – vermittelt durch seine Person?
- Ist der dramaturgische und strukturelle Aufbau der Präsentation verständlich und angemessen?
- Gibt es sprachliche (z. B. unklare Formulierungen) Verbesserungsmöglichkeiten?
- Ist der Einsatz szenographischer oder performativer Elemente (z. B. auf die Bühne mitgebrachte Objekte; Projektionen; akustische Einspielungen; die Bewegungen des Redners auf der Bühne) redeunterstützend?

Zwei Dinge werden hier deutlich:

1.) Für die „Kunstwerkbeschreibung“ gibt es zunächst keine vorgegebene Redestruktur. Diese ergibt sich erst aus dem Inhalt und der persönlichen Auseinandersetzung des Sprechers mit dem Kunstwerk, und muss als solche dann auch fixiert und wiederholbar werden. Das einzige vorgegebene Kriterium ist die vom Publikum wahrgenommene Verständlichkeit und Angemessenheit. Wo diese noch fehlen, können im ersten Feedback Vorschläge gemacht werden, wie die vielleicht erst in Ansätzen vorhandene Struktur der Rede optimiert werden kann.

2.) Feedback hinsichtlich sprecherischer Mittel (Stimmgebrauch, Pausensetzung, Lautstärke, Artikulation usw.) ist in diesem Stadium oft nicht nötig, da diese (meistens) überraschenderweise bereits recht angemessen sind.

Den ersten Präsentationen ist, bei aller Unterschiedlichkeit, bereits eines gemeinsam: sie sind, da die Redner aufgefordert sind, etwas sehr „Persönliches“ auf der Bühne zu vermitteln, in der Regel ausgesprochen berührend. Dabei sind sie aber selbst in diesem frühen

Arbeitsstand selten „rührselig“, sondern von einer großen Ernsthaftigkeit und gedanklichen Klarheit.

Für das nächste Kurswochenende bekommen die Teilnehmer nun die Aufgabe, anhand der Rückmeldungen an ihren Kunstwerkbeschreibungen weiterzuarbeiten. Sie machen somit die oben angesprochene Erfahrung, dass das erste, unmittelbare Erlebnis ihrer Begegnung mit dem Kunstwerk zwar wichtig war, um aus einer hohen persönlichen Beteiligung heraus zu sprechen, dass nun aber weitere Probenarbeit folgen muss, um Redundanzen zu vermeiden, sprachlich oder strukturell Unklares zu klären, gestalterische Aspekte (etwa den Umgang mit Medien, Objekten oder den körperlichen Umgang mit dem Bühnenraum) zu verbessern und zu einer Wiederholbarkeit zu gelangen. Die erwünschte „Authentizität“ kann erst dann zur wirkungsvolleren Authentizität zweiter Ordnung werden. Einer Authentizität, die – im Sinne der Herkunft des Begriffs – durch Urheberschaft entsteht.

Am vierten CAS-Wochenende wird dann ein weiteres Mal präsentiert und rückgemeldet, für das fünfte Wochenende können sich die Teilnehmer entscheiden, ob die „Kunstwerkbeschreibung“ Teil ihrer Abschlusspräsentation vor Publikum werden soll. Viele entscheiden sich dafür.

## **5 Zwischen Sprechkunst und Rhetorik: didaktische Überlegungen zur Verortung der „Kunstwerkbeschreibung“**

Als Rede betrachtet ist die „Kunstwerkbeschreibung“ in ihrer rhetorischen Tiefenstruktur keiner der exemplarischen Redegattungen Gesellschafts-, Informations- und Überzeugungsrede eindeutig zuzuordnen (Grießbach/Lepschy: Rhetorik der Rede. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. S. 121 ff.), sondern weist vielmehr Eigenschaften aller auf:

- sie schafft, innerhalb des „Anlasses“ des Kurses und der Präsentationen, „eine situationsangemessene Atmosphäre und Stimmung“, ein „Gemeinschaftsgefühl“ (ebd.).
- sie informiert über einen Redegegenstand, nämlich einzelne Aspekte des Kunstwerks, seine Machart, seine Geschichte, seinen Schöpfer, seine Thematik, usw. (ebd., S. 147), sowie über die Beziehung und Haltung des Redners zu ihm.
- sie kann die Hörer überzeugen – in erster Linie davon, dass der Redner selbst von dem Kunstwerk und dessen Bedeutung für sein Leben überzeugt ist („rednerzentrierte Überzeugungsrede“, ebd., S. 188). In Feedbacks und Diskussionen fallen aber auch häufig Sätze wie: „Diese Ausstellung muss ich unbedingt auch anschauen.“; oder: „Diese CD gefällt mir persönlich nicht, aber...“; oder: „Ich wusste gar nicht, dass man eine Designerlampe so betrachten kann.“ Die „Kunstwerkbeschreibung“ weist somit, obwohl sie nicht von einer Problemsicht des Hörers ausgeht (und es ja auch nicht Ihr Ziel ist, „Lösungen“ zu liefern), sogar Merkmale der „hörerzentrierten Überzeugungsrede“ (ebd., S. 191) auf – sie regt den Hörer in einem tieferen Sinne dazu an, sich mit genau diesem Kunstwerk mental auseinanderzusetzen oder auch über die Rolle, die Kunst im eigenen Leben spielt, zu reflektieren und sich dazu zu positionieren. Sie fordert zu einer Haltung auf. Warum ist dies so?

Die „Kunstwerkbeschreibung“ ist nicht nur eine Übung in freiem Sprechen vor Publikum. Sie wird durch den oben angedeuteten Probenprozess selbst zum Kunstwerk, zur künstlerischen Sprechleistung, die ihre Kraft nicht naiv aus einer allgemeinen Ergriffenheit des Sprechers schöpft, sondern im Kursverlauf über mehrere Stationen entwickelt wird. Diese Entwicklung läuft durch den Feedbackprozess konsequent dialogisch ab. Der Sprecher kann somit gar nicht anders, als seine „Rede“ immer wieder auf Verständlichkeit und Wirkung beim Gegenüber zu überprüfen und daraufhin kontinuierlich zu verbessern. Zugleich erfahren die Teilnehmer, was es bedeutet, sich sprecherisch etwas „zu eigen“ zu machen und zu „meinen“: Wem etwas „durch Mark und Bein“ gegangen ist, der muss aus dieser leiblichen Erfahrung schöpfen, um diese erneut Sprache werden zu lassen. Alles andere würde sich schnell entlarven: entweder als sentimentale Selbstdarstellung, oder als kluges, aber blutleeres Referat. Exemplarisch dafür ist, dass Teilnehmer, die sich für ein Werk der bildenden Kunst entschieden haben, im ersten Präsentationsangebot häufig ein Abbild des Werkes (z. B. in Form einer Projektion oder Reproduktion) mit auf die Bühne nehmen, um sich dann daneben zu stellen und „darüber“ zu reden – ein bekanntes Rednerverhalten, das beim Einsatz von visuellen Hilfsmitteln häufig auftritt. Im Probenprozess zeigt sich aber schnell, dass der Versuch, das Abbild wegzulassen, überraschend effizient ist. Der Sprecher kann sich nun buchstäblich nicht mehr neben seinen Redehalt stellen, sondern muss diesen gleichsam „durch sich hindurch gehen“ lassen. Die Rede wirkt sofort kraftvoller und persönlicher, die Bandbreite der sprecherischen Mittel ist größer, das körpersprachliche Verhalten offener und direkter. Dies ist auch der Moment, den Teilnehmern schauspielpädagogische Begriffe wie „Durchlässigkeit“ oder „Angebundenheit“ zu vermitteln, Qualitäten, die auch in anderen Redesituationen von entscheidender Bedeutung sind. Denn obwohl der berüchtigte „Death by Powerpoint“ gerade Teilnehmern aus nicht-künstlerischen Berufsfeldern bestens bekannt ist, fällt es vielen noch schwer, auf die Beredsamkeit des eigenen Körpers und der eigenen Stimme wirklich zu vertrauen. In der „Kunstwerkbeschreibung“ wird jedoch einsichtig, dass Kommunikation – auch – ein leiblicher Vorgang ist, der weder durch das (De-)Kodieren von Nachrichten noch die Konzentration auf einzelne Aspekte (wie Beziehung oder Sachinhalt) umfassend beschreib- und trainierbar ist. Kommunikation ist eine „Verkörperung“ (vgl. Tschacher/Storch, 2016 und Storch et al., 2010). Der Stimme des Redners kommt in diesem Sinne nicht nur die Rolle einer Oberflächenpolitik zu – häufig ist es ja der Wunsch von Teilnehmern an Kommunikations- oder Rhetorikkursen, die eigene Stimme so einsetzen zu können, dass sie gedankliche Unklarheit verbirgt oder Lampenfieber über-tüncht. Indem mit der „Kunstwerkbeschreibung“ vielmehr der umgekehrte Weg gegangen und der sich in Körper und Stimme äußernden Berührbarkeit, Unsicherheit und Verletzlichkeit bewusst Raum gegeben wird, lernen Redner, diese vor Publikum nicht zu verdrängen, sondern zunächst einmal zu akzeptieren. Gerade weil sie sich aber nicht mehr gegen die Unkontrollierbarkeit, die verräterische Natur ihrer Stimme als „Leib und überraschende Nacktheit“ (Mersch, S. 211) wehren, erfahren die Teilnehmer wie oben beschrieben eine unerwartete Sicherheit und Souveränität. Gleichzeitig verhindert die auszuarbeitende rhetorische und performative Form der „Kunstwerkbeschreibung“ ein Abgleiten in schwammige Zuständlichkeit oder inhaltliche Beliebigkeit. Intellekt und Emotion, Körper und Stimme werden als gleichwertige Arbeits- und Ausdrucksebenen verstanden, die in beweglicher Balance zu halten sind. Somit findet sich in der „Kunstwerkbeschreibung“ auch eine Nähe zu

sprechkünstlerischen und schauspielpädagogischen Ansätzen, wie dem von Linklater beschriebenen „Actors' Quartet“ (Linklater, S. 10)

Die „Kunstwerkbeschreibung“ wäre so als „Neue Form“ (Hannken-Illjes, S. 45) zwischen Sprechkunst und Rhetorik zu verorten, durch die sich gedankliche Klarheit ebenso wie emotional-stimmliche Durchlässigkeit wechselseitig befruchten und trainieren lassen.

Wenn Leib und Stimme des Redners aber nicht einfach als „Mittel“ betrachtet werden, die möglichst gekonnt zu gebrauchen sind, um die rednerische Wirkung zu optimieren, dann sind sie integraler Bestandteil einer gesamthaften, alle Redner und Hörer gleichermaßen lebhaft einbeziehenden kommunikativen Handlung. Verstehen ist immer auch Berührung (vgl. Mersch, S. 212), Erkenntnis ist hier nicht zu denken ohne Körper und Stimme aller Beteiligten – mit dem Philosophen Richard Shusterman könnte man von der „Kunstwerkbeschreibung“ als einer Praxis der „Somästhetik“ sprechen.

## **6 Zusammenfassung und Schlussbetrachtung: die existenzielle Aufforderung durch Kunst**

Zu Beginn dieses Beitrages wurde ein Teilnehmerbedürfnis aus Kursen zur Rede- und Auftrittskompetenz benannt: das Bedürfnis nach lebendigerem Sprechausdruck bei gleichzeitiger „Authentizität“. Mit der „Kunstwerkbeschreibung“ haben wir im CAS Stimmbildung/Sprechen eine Methode entwickelt und vorgestellt, die geeignet ist, diesem Bedürfnis entgegenzukommen. Indem ein Redegegenstand gewählt wird, der den Redner auffordert, aus einer großen inneren Teilnahme zu sprechen, und der Auftrag formuliert und dialogisch entwickelt wird, daraus einen les- und wiederholbaren Sprechvorgang auf der Bühne zu machen, fordern und üben wir die Urheberschaft des Sprechers an seinem Sprechakt. Es entsteht im Übergang von Sprechkunst und Rhetorik eine „Authentizität zweiter Ordnung“. Die durch diese Arbeitsform gefundenen sprecherischen Qualitäten könnten schließlich auch für die pädagogische Arbeit an Redeformen wie Überzeugungs- oder Informationsreden genutzt werden.

Warum aber scheinen gerade Kunstwerke für diese Aufgabe besonders geeignet? Schließlich gibt es viele mögliche Redegegenstände, die Redner emotional beteiligen und berühren können – denkbar wären ja auch kontroverse politische oder weltanschauliche Themen oder aufwühlende persönliche Erlebnisse. Ein Erklärungsansatz dafür, warum gerade das Sprechen über Kunstwerke und die persönliche Auseinandersetzung mit ihnen eine solch existenzielle Intensität annehmen kann, findet sich bei der Anthropologin Ellen Dissanayake. In „Art and Intimacy“ legt sie anhand ausgiebiger Untersuchungen dar, wie die künstlerische Ausdrucksfähigkeit des Menschen phylo- und ontogenetisch aus der Kommunikation zwischen Kindern und ihren Eltern, vor allem den Müttern, entsteht. Die sich im engen körperlichen und stimmlichen Dialogverhalten zwischen Mutter und Kind von Beginn an entwickelnden Sequenzierungen und Rhythmisierungen bilden Dissanayake zufolge nicht nur die Basis für Bindungsfähigkeit oder wechselseitige Bezogenheit („Mutuality“) und für gesellschaftliches Zugehörigkeitsgefühl („Belonging“), sondern ermöglichen dem heranwachsenden Menschen darüber hinaus auch, seiner Umwelt und seinem Leben einen Sinn zu verleihen („Finding and making meaning“), was sich schließlich zu dem zutiefst menschlichen

Bedürfnis ausdifferenziert („Elaborating“), Kunst zu genießen und – im körperlichen Sinn des Wortes – zu schaffen („Hands-on competence“). Dabei spricht Dissanayake – möglicherweise etwas zu optimistisch – dem Menschen auch die Fähigkeit und das Bedürfnis zu, zwischen oberflächlicher Unterhaltung und tiefgehender, „ernsthafter“ Kunst zu unterscheiden und letztlich auch nach dieser zu streben: „Still, I suspect that most people hunger for a profound life. The arts – ours and those of others – are *ways of treating the inner life seriously*, embodiments of our affective experience.“ (S. 192. Hervorhebung durch die Autorin).

Dissanayake zufolge sind also Kommunikationsvermögen und Befähigung zur Kunst Modalitäten desselben menschlichen Handlungskomplexes: danach, dem Bedürfnis nach Bindung, Zugehörigkeit und nach einem Sinn im Leben körperlichen Ausdruck zu geben (vgl. auch Falk, S. 241). Dieser Zusammenhang kann im Arbeitsmodell der „Kunstwerkbeschreibung“ sprechpädagogisch genutzt werden.

Die Wertschätzung, die der Körper erfährt, ist jedoch nicht rückwärtsgewandt, im Sinne eines naiven „Zurück zur Natur“ zu verstehen: In Zeiten von „Fake-News“ und „Shit-Storms“, der Hochgeschwindigkeit von Meinungsmache und ebenso unreflektierter Meinungsübernahme ist es möglicherweise gerade die Widerständigkeit des Körpers, und zwar des denkenden, fühlenden und sprechenden Körpers auf der Bühne, die zum Hin- und Zuhören auffordert: „Die Realität besteht nicht nur aus Sprache und Argumenten. Wir wissen noch nicht, was der Körper kann. (...) Wir sind ohne die mimetischen Spekulationen des Theaters verdammt, auf die von Funktionen, Selbstreferenzen, Effizienz, Gier und Algorithmen durchzogene Realität nur mit dem Mittel der Sprache zu reagieren. Doch damit haben wir von vonherein verloren.“ (Stegemann 2015, S. 203)

In Rilkes berühmtem Sonett ist es ein kopf- und gliedmaßenloser Körper, ein „Archaischer Torso Apollos“ der es vermag, seinen Betrachter auf das Existenziellste anzusprechen: „Du musst dein Leben ändern.“ (Rilke, S. 503)

## Literatur

DISSANAYAKE, Ellen: *Art and Intimacy. How the Arts began.* Seattle and London, University of Washington Press, 2000.

FALK, Dean: *Wie die Menschheit zur Sprache fand. Mütter, Kinder und der Ursprung des Sprechens.* München, DVA, 2010.

GRIESSBACH, Thomas und LEPSCHY, Annette: *Rhetorik der Rede. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.* St. Ingbert, Röhrig Universitätsverlag, 2015 (Sprechen und Verstehen, Bd. 30).

HANNKEN-ILLJES, Kati: *Sinnüberschuss. Von Sprechkunst und Rhetorik.* In: *sprechen* 53, 2012. S. 37–46

MERSCH, Dieter: *Präsenz und Ethizität der Stimme.* In: KOLESCH, Doris und KRÄMER, Sybille (Hg.): *Stimme. Annäherung an ein Phänomen.* Frankfurt, Suhrkamp, 2006. S. 211–236.

RILKE, Rainer Maria: *Die Gedichte.* Frankfurt a. M., Insel, 1987 (3).

SHUSTERMAN, Richard: *Körper-Bewusstsein. Für eine Philosophie der Somästhetik.* Hamburg, Felix Meiner Verlag, 2008.

STEGEMANN, Bernd: Lob des Realismus. Berlin, Verlag Theater der Zeit, 2015.

STEGEMANN, Bernd: Achtung, echte Menschen! <http://www.sueddeutsche.de/kultur/essay-achtung-echte-menschen-1.3318236>

STORCH, Maja; CANTIENI, Benita; HÜTHER, Gerald; TSCHACHER, Wolfgang: Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. Bern, Huber, 2010 (2).

STORCH, Maja und TSCHACHER, Wolfgang: Embodied Communication. Kommunikation beginnt im Körper, nicht im Kopf. Bern, Hogrefe, 2016 (2).

WACHTEL, Stefan: Sei nicht authentisch! Warum klug manchmal besser ist als echt. Kulmbach, Plassen, 2014.

## **Zum Autor**

Oliver Mannel ist Diplom-Sprecher und -Sprecherzieher sowie Designated Linklater Voice Teacher.

Er arbeitet als Dozent an der Zürcher Hochschule der Künste, Fachrichtung Theater.

Mailadresse: [oliver.mannel@zhdk.ch](mailto:oliver.mannel@zhdk.ch)

**Claudia Rastetter**

## **Jelinek sprechen – Textarbeit im Probenprozess zu Elfriede Jelineks „Wut“ in der Regie von Nicolas Stemann**

### **1 Einleitung**

Auf der Bühne des zeitgenössischen Theaters lassen sich unterschiedlichste Zugänge und Herangehensweisen im Umgang mit Texten beobachten. Neben klassischen Dramenstoffen finden sich Stückentwicklungen, die ohne Textvorgabe in die Probenarbeit starten, Romanadaptionen, Mischformen, die Stückvorlagen mit Fremdtexen verbinden und häufig auch – wie bei Jelineks Theaterstück „Wut“ – ein Text, der einem Dramentext traditionell zugrundeliegende Elemente wie Monolog, Dialog, Figur oder eine zeitliche Rahmenhandlung nicht mehr bedient. Daraus ergeben sich spezifische Fragen zum Umgang mit dem Text, die exemplarisch anhand der Probenbeobachtung zur Erarbeitung von Jelineks Stücktext „Wut“ hier beschrieben werden sollen.

Vom 22.2.2016–16.4.2016 nahm ich als teilnehmende Beobachterin am Probenprozess der Inszenierung des Stückes „Wut“ von Elfriede Jelinek in der Regie von Nicolas Stemann an den Münchner Kammerspielen teil. Dazu wurden von insgesamt 40 Proben Tagen 25 begleitet, schriftlich und teilweise mit Hilfe von Audio- und Videoaufnahmen dokumentiert. Die Probenarbeit zu Jelineks „Wut“ ist eine von fünf beobachteten Arbeiten im Rahmen des Forschungsprojektes „Methoden der sprechkünstlerischen Probenarbeit im zeitgenössischen deutschsprachigen Theater“. Ziel des an der Hochschule der Künste in Bern angesiedelten Projektes (Laufzeit 03/14–11/17, Förderung Schweizer Nationalfond) war es u. a., sich mit Zugängen zum Text, Texterarbeitungsverfahren und neuen

Sprechweisen in der aktuellen Theaterpraxis auseinanderzusetzen, um daraus Rückschlüsse für die Schauspielausbildung zu ziehen (vgl. hierzu Kiesler 2016, 242 ff.). Alle fünf Beobachtungen untersuchten demnach verschiedene Schwerpunkte im Herangehen an einen Text und in der Verwendung von Sprechen und Stimme auf der Bühne. In der hier beschriebenen Produktion lag der Fokus insbesondere auf dem Umgang mit einem postdramatischen, figurenlosen und in prosaform geschriebenen Theaterstück und der Frage, wie Regisseur und SchauspielerInnen diesen im Laufe der Proben erarbeiten. Wie eignen sich die SchauspielerInnen einen Text an, der ohne jegliche Figurenvorgaben arbeitet? Welche sprechkünstlerischen Erarbeitungs- und Gestaltungsprozesse können im Umgang mit einem postdramatischen Theaterstück exemplarisch beobachtet werden? Welche Herausforderungen ergaben sich daraus für die SchauspielerInnen in Zusammenarbeit mit dem Regisseur? Diesen Fragen soll im vorliegenden Artikel nachgegangen werden. Abschließend stehen einige Überlegungen, welche Fähigkeiten die beschriebenen Zugänge zum Text seitens der Schauspieler erfordern, folglich, welche Fertigkeiten angehende SchauspielerInnen für den Umgang mit einem Jelinek-Text benötigen und daher im Rahmen einer Ausbildung erlernen müssten.

### **2 Text im zeitgenössischen Theater**

Bevor spezifischer auf die Besonderheiten und die Erarbeitung des Stücktextes „Wut“ eingegangen wird, sollen vorab einige allgemeine Beobachtungen im Umgang mit Texten auf der Bühne des zeitgenössischen

Theaters benannt werden, die im Zitat von Jirku bereits anklingen. Es wird der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert der Text auf der Bühne des zeitgenössischen Theaters hat.

*„Im postdramatischen Theater scheint der Text seiner Mitteilungs- und Darstellungsfunktion enthoben zu sein, und das Theater dient nicht länger dem Text; die Konventionen werden nicht nur gelockert, sondern teilweise außer Kraft gesetzt, und das Sprechen geht über die Figur hinaus. (...) Durch die Verschiebung der einzelnen Elemente liegt die Sinnerzeugung nun nicht mehr beim Text, sondern in der Materialität der Aufführung.“* (Jirku 2015, S. 309)

Lehmann beschreibt den Text in postdramatischen Theaterformen – wenn er überhaupt in Szene gesetzt wird – *„als gleichberechtigte(n) Bestandteil eines gestischen, musikalischen, visuellen usw. Gesamtzusammenhangs“* (Lehmann 2011, S. 73). Der Stücktext steht somit neben anderen theatralen Ausdrucksmitteln wie Kostüm, Bild, Maske, Licht, Musik, Stimme und Sprache und nicht zwingend im Zentrum des Bühnengeschehens. Auch kann beobachtet werden, was er in seinem Vortrag im aktuellen Jelinek-Jahrbuch 2016–2017 treffend beschreibt: bezüglich des Verhältnisses von Text und Theater könne von der *„Textgestalt her in keiner Weise mehr die Theaterform prognostiziert werden“* (Lehmann 2017, S. 20). Somit gilt, dass

*„die theatrale Inszenierung (...) weit mehr (ist) als das Sichtbar-Werden der Literaturvorlage mit den Mitteln des Theaters. Das Theater wird »emanzipiert«, es wird zu dem Ort, der den Text erst performativ hervorbringt, indem er durch die Präsenz der Subjekte auf der Bühne und ihre Stimme »wirklich« wird“* (Klein 2007, S.71).

Zu beobachten sind weiterhin Formen, in denen der Text zwar hörbar wird, durch Stimm-Überlagerungen bzw. Vermischung verschiedener stimmlicher Äußerungsformen oder Textpassagen, durch Sound und/oder Bühnenmusik aber bis zur Unverständlichkeit bearbeitet wurde. Scheinbar ist der Inhalt des Gesagten nicht vordergründig oder aber wird durch derartige Techniken

(bewusst) gestört. Auch technische Bearbeitungen gesprochener Texte auf der Bühne durch Mikrophone, Verzerrer und extreme Lautstärke können zu diesem Effekt führen und den Eindruck erwecken, es ginge nicht mehr um das gesprochene Wort auf der Bühne. Was ‚konservativen‘, auf Textverständlichkeit und ‚gut gesprochenen‘ Text fokussierten Theatergängern ein Ärgernis sein mag, kann auch als Verweis darauf verstanden werden, *„daß zwischen Text und Szene nie ein harmonisches Verhältnis, vielmehr stets ein Konflikt herrschte“*, der hier *„zum bewußt intendierten Inszenierungsprinzip“* wird (Lehmann 2011, S. 261).

Innerhalb dieses veränderten Verständnisses vom Stellenwert des Textes rücken die Materialität der Aufführung, der Sprache und des Sprechens somit häufig in den Vordergrund. Es finden sich vielfältige, so z. B. chorische, musikalisierte, überlappende, simultane, aber auch monologisierende statt dialogische Sprechweisen auf der Bühne. Der Text kann als ein Bestandteil der Aufführung neben anderen verstanden werden. Unabhängig von der Frage ob klassischer Dramentext oder postdramatischer Theater-Text kann von einem veränderten Umgang mit Texten und Sprache auf den Bühnen des zeitgenössischen Theaters gesprochen werden, im Rahmen dessen es zu einer Neubetrachtung sprechkünstlerischer Gestaltungsprozesse kommen muss.

Keinesfalls sind aber nur die gerade erwähnten Inszenierungs- bzw. Textformen auf der Bühne des zeitgenössischen Theaters zu finden. Vielmehr kann mit Béhague bezüglich aktueller Theatertexte von einer *„Spannbreite zeitgenössischer Formen“* gesprochen werden, die *„von einer radikalen Abkehr von dramatischen Elementen wie Figur, fiktiver Handlung, räumlicher und zeitlicher Verortung bis zu deren nie ganz problemlosen, dennoch konsequenten Beibehaltung reicht“* (Béhague 2015, S. 87). Die im gegenwärtigen Theater zu beobachtende Formenvielfalt, sowohl bezüglich des Umgangs mit Texten als auch der Aufführungs-

ästhetiken, birgt auf jeden Fall neue Herausforderungen sowohl für die sprecherzieherische als auch schauspielerische Auseinandersetzung mit Theatertexten in sich.

### 3 Intertextualität und Vielstimmigkeit: Zur Charakteristik von Jelineks Text „Wut“

Jelineks Stücke gehören zu den oft gespielten Werken auf den deutschsprachigen Bühnen. So war sie in der Spielzeit 2013/14 mit 19 Stücken, in der Spielzeit 2014/15 mit 14 Stücken vertreten (vgl. Werkstatistiken des Deutschen Bühnenvereins). Daher erscheint ein Blick auf die Besonderheiten ihrer Texte insbesondere auch für die sprecherzieherische Arbeit in der Schauspielausbildung bzw. in der Zusammenarbeit mit SchauspielerInnen am Theater notwendig. Anhand des Stücktextes „Wut“ soll nun an einem konkreten Text aufgezeigt werden, welche Herausforderungen sich in der Erarbeitung des Textes im Laufe der beobachteten Proben ergaben.

Der vorliegende Stücktext vereint spezifische Merkmale eines postdramatischen Theatertextes, der ohne Figurenzuweisungen aus einem in 142 Absätze gegliederten, 114 Seiten langen Prosatext besteht. Thematisch beschäftigt sich Elfriede Jelinek in ihm mit den Attentaten auf das Pariser Satiremagazin „Charlie Hebdo“, bei dem die acht Redaktionsmitglieder im Januar 2015 getötet wurden. Sie reflektiert die Motive und Auswirkungen der zerstörerischen Wut islamistischer Terroristen und mischt deren Stimmen mit denen anderer Gotteskrieger, politischer Bewegungen wie der AfD und PEGIDA, aber auch die der „Shitstormer“ der Internetforen und des antiken Helden Herakles, der im Wahn die eigene Familie auslöscht (vgl. Programmheft zur Produktion). Die so entstandene vielstimmige Textfläche zum Thema „Wut“ beschäftigt sich mit ihren Erscheinungsformen und der Ohnmacht, die angesichts des Terrors bleibt, den sie auslöst.

Ohne die Vorgabe einer zeitlich ablaufenden Rahmenhandlung oder konkreten Situationen, ohne Figurenbezeichnungen bzw. Benennung von Sprecherinstanzen, die in Jelineks vorhergehenden Stücken noch auftauchen, sind SchauspielerInnen und Regisseur also herausgefordert, eine szenische Transformation des Stückes und eine sprecherische Erarbeitung des Textes zu finden, der mehrdeutig ist und zudem eine Vielzahl von Referenztexten anklingen lässt. Diese sind auf der letzten Seite des Textbuches aufgelistet. Es handelt sich hierbei um den antiken Damentext „Der rasende Herakles“ von Euripides, einen Artikel von Sigmund Freud, Ausschnitte aus den Psalmen des Alten Testaments, Klaus Theweleits Buch „Das Lachen der Täter“ und einen Wikipedia-Eintrag zum Thema „Kalaschnikow“. Das Klären von Referenzen und Bezügen des Stücktextes zu anderen Quellen spielt im Rahmen der Konzeptions- und Leseproben daher eine große Rolle und verweist auf einen maßgeblichen Aspekt in Jelineks Schreiben als Charakteristikum ihrer Texte – ihre intertextuellen Bezüge. Hierfür nutzt Jelinek Verfahren wie Collage und Montage, in dem sie Zitate aus anderen Quellen aus ihrem ursprünglichen Zusammenhang trennt und mit ihren eigenen Texten mischt. Aber nicht nur der Text, sondern auch die gesamte Probenarbeit zu „Wut“ wird immer wieder inspiriert durch Zitate aus unterschiedlichsten Quellen – sei es das Internet, und hier insbesondere Youtube-Videos, verschiedene musikalische Genres oder auch andere Textquellen, wie z. B. Politikerreden oder weitere literarische Texte. Diese intertextuelle Arbeitsweise ist somit sowohl für Jelineks Schreiben als auch für die Probenarbeit des Regisseurs Nicolas Stemann charakteristisch.

Der Begriff der „Intertextualität“ wurde 1969 von Julia Kristeva eingeführt. Sie schreibt: *„(...) jeder Text baut sich als Mosaik von Zitaten auf, jeder Text ist Absorption und Transformation eines anderen Textes“* (Kristeva 1972, S. 348). Ihr Konzept der Intertextualität betrachtet Texte als *„grundsätzlich offene, unabschließbare strukturelle*

semantische Einheiten, somit (werden) Fortschreibung, Aktualisierung etc. als jedem Text inhärente Vorgänge begriffen“ (Kovacs 2016, S. 91). Elfriede Jelinek etablierte bereits 1983 für ihre Texte den Begriff der „Textfläche“, der heute „eine zentrale Kategorie für die Beschreibung zeitgenössischer Theatertexte darstellt“ (Kovacs 2016, S. 12). Charakteristisch für diese Textflächen sind „überindividuelle Diskurse“ sowie „intertextuelle Allusionen“ (Millner 2015, S. 171) im Sinne der Bezugnahme auf Personen, Ereignisse und Literatur. Bedeutungsschichten überlagern sich, es bleibt unkenntlich, wo sich der Beginn und das Ende eines Zitats im Text befinden, oftmals auch, wer gerade spricht. Der jelineksche Text besteht aus vielen Stimmen, die sich aus diversen Diskursen und Texten speisen und verschiedenste Bedeutungsebenen im Text eröffnen (vgl. Millner 2015, S. 167). Auch fordert Jelinek die Schauspieler sowie die Regie explizit dazu auf, „sich und seine Vorstellungen mitautorschaftlich in den Text hineinzuschreiben, ihn sich anzueignen, radikal damit umzugehen“ (Anders/Blomberg v. 2007, S. 114), stärkt damit deren Co-Autorschaft und öffnet den Text für neue Bedeutungszuschreibungen.

Eng gekoppelt an das Thema der Intertextualität ist in der konkreten Erarbeitung des Stücktextes immer die Frage nach dem „Wer spricht?“ im Text, da die vielen Stimmen oft schwer zuzuordnen sind bzw. aufgrund der fehlenden Figurenzuordnungen durch die Autorin vage bleiben. Themen und Perspektiven im Text wechseln häufig und bleiben stellenweise undurchsichtig. Der Text liegt somit als ein vielschichtiges, uneindeutiges Material und nicht als abgeschlossene Textfassung auf dem Tisch. Erst in der konkreten Probenarbeit wird dieser durch die Montage von Textteilen, Streichungen, Anreicherungen mit anderen Textmaterialien und durch das Finden von Figuren(fragmenten) zum Aufführungstext gemacht. Prozesshaftigkeit und Offenhalten des Textes scheinen hierbei wichtige Prinzipien, die auch für die Erarbeitung des Textes gelten. Die große Herausforderung be-

steht also darin, angesichts des figurenlosen Textes die Vielstimmigkeit des Stückes zu erfassen bzw. diese mit verschiedenen Strategien hörbar zu machen. In der Probenarbeit von Nicolas Stemmann maßgebliche Zugänge sollen nun im Folgenden näher beschrieben werden.

#### 4 Zugänge in der Texterarbeitung im Probenprozess zu „Wut“

*„Wenn es klappt, daß man dieses undurchdringliche Wortgewebe, das zunächst kein Dazwischenkommen erlaubt, obwohl es so danach schreit, wenn man diesen Sprachteppich aufknüpfen kann, oder sich selbst hineinweben in das Muster, oder es schafft, alles zu entwirren und dann wieder neu zusammensetzen (...), sprich: wenn man es schafft, diesen Text in Theaterenergie zu überführen, dann kann man etwas erzeugen, was so nur mit sehr wenigen Texten möglich ist. Man kann ein Energiefeld erzeugen, in dem sich mit etwas Glück so etwas wie Wahrheit fängt.“* (Stemmann 2006, S. 67)

In der Annäherung an den komplexen Stücktext „Wut“, auf der Suche nach diesen „Energiefeldern“ verwendet der Regisseur Nicolas Stemmann unterschiedliche Strategien, um sich mit seinem Ensemble in den Text einzuarbeiten und ihn sprecherisch zu gestalten. Sowohl in der Leseprobe am ersten Probenstag, als auch über den gesamten Probenverlauf hinweg äußert er immer wieder neue Ideen zum Inszenierungskonzept und zur Umsetzung des Textes bzw. modifiziert diese fortlaufend im Probenprozess. In einem kurzen Gespräch in einer Pause am zweiten Probenstag beschreibt er seine Herangehensweise an den Text als sehr offene Annäherung. Nichtwissen bzw. Ausprobieren mit den Schauspielern während der Proben sei Teil des Konzepts, dass bei null beginnt und während der Proben entwickelt wird (vgl. Rastetter, Probenprotokoll Stemmann, 23.2.2016). Das Nichtwissen ist somit Bestandteil seiner Arbeitsweise, die zwar einerseits mit einem bereits definierten Raum arbeitet, viele andere Setzungen wie

z. B. Figuren, Textfassung und Verteilung des Textes aber zu Beginn der Proben und über den gesamten Probenverlauf noch offenlässt. Auch während der Leseproben thematisiert Nicolas Stemann wiederholt, dass er überhaupt nicht wisse, wie der Text zu verstehen sei (vgl. Rastetter, Probenprotokoll Stemann, 23.2.2016). Zur Auseinandersetzung mit den Texten Jelineks merkt er an anderer Stelle an:

*„man soll gar nicht erst versuchen, ihn zu »verstehen«, ihn zu deuten, ihn für den Kopf zuzubereiten – das wollen sie ja gar nicht, die Texte“* (Stemann, 2006, S. 62).

Folglich benutzt er den Text nicht als zu interpretierende Literaturvorlage, die er im Laufe der Proben auf der Bühne in Szene setzt, vielmehr entsteht der Text im Prozess des Probens und Inszenierens und wird währenddessen in fünf Akte umstrukturiert, neu zusammengesetzt, gekürzt und somit dekonstruiert. Als Referenz für seine Arbeitsweise im Probenprozess zu „Wut“ benennt Nicolas Stemann wiederholt seine Inszenierung der „Kontrakte des Kaufmanns“ (Thalia Theater Hamburg 2009),

*„bei dessen Inszenierung er das erste Mal gemerkt habe, dass es »falsch sei, fertig zu werden«. Für ihn sei das ein wichtiger Schritt gewesen, er umschreibt das mit den Worten »fast wie so ein Sündenfall«. Nicht das fertige Produkt, sondern der Prozess sei ihm wichtig geworden. Seither habe er keinen Ehrgeiz mehr, eine fertige, abgeschlossene Textfassung zu haben.“* (Stemann in: Rastetter, Probenprotokoll Stemann, 22.2.2016).

Anhand einiger Bemerkungen zu den Leseproben und zweier konkreter Erarbeitungsstrategien soll nachfolgend ein kleiner Einblick in die Probenarbeit des Regisseurs Nicolas Stemann und dessen Umgang mit dem Text gegeben werden.

#### 4.1 Leseproben

Nachdem Nicolas Stemann zu Beginn der ersten Leseprobe in die Hintergründe des Stückes „Wut“ eingeführt hat, kommentiert

er den vorliegenden Stücktext allgemein und beschreibt mehrere mögliche Zugänge zum Text:

*„Zum einen könne man »reinhören, was der Text will«, zum anderen könne man aber auch »fragen, was will ich und den Text damit konfrontieren«. Er findet das Schöne, dass bei Jelineks Texten beides geht. Die Texte zu fordern, sie schroff zu behandeln, führe dazu, dass sie ihre Kraft zeigen. Für Stemann steckt die Reibung mit der Materie Theater in diesen Texten, die Texte halten es seiner Meinung nach gut aus, wenn »Späne fallen.«“* (Rastetter, Probenprotokoll Stemann, 22.2.2016)

In diesem Spannungsfeld – zwischen der Frage, was der Text erzählen will und der Frage, was die einzelnen Beteiligten dem Text an Bedeutung geben und assoziieren – bewegen sich die Proben. Zwei Richtungen sind in der Erarbeitung des Textes möglich: sich den Text zu eigen zu machen oder aber das sich Hinbewegen zum Text. Dabei dient dieser Text als Material, das es zu bearbeiten gilt. Völlig unvoreingenommen und frei von bereits vorgefertigten Interpretationen oder Deutungsvarianten beginnt das gemeinsame Lesen des Textes auf der Probebühne der Münchner Kammerspiele. Die Leseproben dienen allen Beteiligten als Annäherung an den Text, der in der Originalfassung, d. h. noch unbearbeitet und ungekürzt, über vier Probentage gelesen wird. Auf den Leseproben werden verschiedene Herangehensweisen an den Text probiert, die dann auf den späteren Proben ausgebaut, variiert, erweitert oder auch verworfen werden. Die Funktion der Leseproben besteht somit darin, Zugänge zum Text zu finden. Dabei dient der Text als Material, mit dem improvisiert, experimentiert und gearbeitet wird. Die Schauspieler bzw. der Regisseur werden zu Co-Autoren, die mittels ihrer Interpretationen und Deutungen den Text auf der Bühne erst zum Stück werden lassen. Auch werden die Prozesshaftigkeit und Unfertigkeit im Hinblick auf Jelineks Texte als Arbeitsprinzipien durch den Regisseur benannt und favorisiert. Auf der Suche nach einer Transformation des Jelinek-Textes wird eine Hybrid-Form aus inszenierten Szenen mit erfundenen Figuren sowie der

von Nicolas Stemann als solche benannten „Urlesung“ angestrebt. Im Kontext der Urlesung von Jelineks „Rein Gold“ (aufgeführt am 1. Juli 2012 im Prinzregententheater München) formuliert und definiert Nicolas Stemann deren Ziel:

*„wenn man diesen Text nämlich im Kollektiv liest, zudem laut und vor Publikum auf einer Bühne, dann beginnt er im besten Fall, selber zu denken! Er wird dann verstehbar, auch wenn man selbst den Eindruck hat, überhaupt nichts zu verstehen. Um diesen Effekt geht es mir bei dieser Form der »Urlesung«. Also: Denkt euch nichts aus, nehmt euch nichts vor. Lasst die Dinge im Moment kommen, wie sie kommen.“* (Stemann 2013, S. 110)

Verabredungen im Text und Spielszenen sollen sich ablösen mit freieren Sequenzen und reinen Leseabschnitten ohne Absprachen. In den Leseproben werden die aufgeführten, unterschiedlichen Strategien verwendet, um sich dem Text zu nähern. Dazu gehören u. a.:

- ein inhaltliches Lesen des Textes und das Klären von Verständnisfragen
- das Paraphrasieren von Textabschnitten
- Auseinandersetzung mit verschiedenen Bedeutungsschichten und mythologischen Bezügen im Text, Thematisieren und Klären von Jelineks Bezügen zu Sekundärtexten und Referenzen im Text
- Tempovariationen und insbesondere das schnelle Textlesen im Sinne eines musikalischen Erfassens des Textes jenseits der semantischen Ebene als Zugriff in der Texterarbeitung
- das Einbetten des Textes in fiktive Situationen (z. B. „Kaffeeklatsch“)
- viele Gespräche über Hintergründe und Assoziationen zum Text
- chorisches Sprechen mit musikalischer Untermalung durch Klavier zur Dynamisierung des Textes
- die Vorgabe konkreter Sprechweisen durch den Regisseur (z. B. wie ein Comedian)
- das Ausprobieren verschiedener stimmlicher Äußerungsformen (Murmeln, Flüstern, Schreien, Singen des Textes)
- Improvisationssequenzen mit unterschiedlichen Sprecheraufteilungen: solistisches, chorisches, überlappendes und zeitversetztes Sprechen

Häufig wird im Rahmen der Leseproben das Tempo, insbesondere das schnelle Lesen, als Zugang zum Text gewählt. Dieses schnelle Textlesen, das ein inhaltliches Verständnis des Textes erschwert bzw. unmöglich macht, steht im Widerspruch zum langsamen, sinnerfassenden Lesen, das sonst in der Annäherung an einen Text oftmals praktiziert wird. Tempo und Dynamik transportieren hierbei den Inhalt des Gesagten und stehen im Vordergrund.

Die Anforderungen bzw. Herausforderung im Umgang mit Jelineks Texten werden bereits während der Leseproben deutlich: ein eindeutiges Verstehen des Textes ist nicht möglich, er liefert keine Erklärungen für ein Problem bzw. Thema, sondern legt verschiedene Positionen an. Das soll auch mit der Inszenierung deutlich werden, die keine fertige Lösung oder Antwort im Umgang mit der Thematik anbietet. Uneindeutigkeit, Vielstimmigkeit und ein „Assoziations-Reigen“ stehen damit einer abgeschlossenen Deutung und Inszenierung des Textes gegenüber.

Nachfolgend sollen nun zwei Strategien im Umgang mit dem Text näher beleuchtet werden, die im Rahmen der Proben einen großen Raum einnehmen – Musikalisierungsstrategien und das Erarbeiten intervokaler Sprechweisen.

## 4.2 Musikalische Zugänge zum Text

Neben der Erarbeitung des Textes im Rahmen sogenannter Mikroszenen, in denen Figuren entwickelt und über Haltungen sowie

situative Vorgaben ein bestimmtes Sprechen des Textes generiert wird, werden in den Proben vielfach musikalische Zugänge zum Text gesucht. Dabei spielen die beiden langjährig mit Nicolas Stemann arbeitenden Bühnenmusiker Sebastian Vogel und Thomas Kürstner eine wichtige Rolle. Neben der musikalischen Bearbeitung und Einstudierung verschiedener Songs, die in die Inszenierung eingeflochten werden, übernehmen diese die musikalische Untermalung und Begleitung des Textes auf der Bühne. Das Zusammenspiel zwischen Musikern und Regisseur ist beeindruckend flexibel, oft findet die Verständigung mittels kurzer Zurufe statt bzw. werden Angebote von ihrer Seite spontan parallel zum Geschehen auf der Bühne unterbreitet. Nachfolgend sollen einige der musikalischen Zugänge zum Text benannt und kurz beschrieben werden. Dabei sei darauf hingewiesen, dass sich diese nicht immer klar von anderen trennen und kategorisieren lassen, sondern sich während der Proben auf der Bühne oftmals überschneiden bzw. vermischen.

#### *Spiel mit Tempo, Lautstärke und verschiedenen stimmlichen Dynamiken*

Wie bereits im Kontext der Leseproben beschrieben, spielen insbesondere das Sprechtempo aber auch Dynamikwechsel beim Lesen des Textes eine große Rolle und werden von Nicolas Stemann immer wieder angeregt. Hinzu kommt das Experimentieren mit unterschiedlichen Stimmhöhen und Lautstärken während des Lesens. Große Dynamikwechsel, von Schreien bis Flüstern des Textes, zusätzliche Untermalung mit Musik oder gesungenen Tönen und der ständige Wechsel zwischen verschiedenen Stimmen führen zu einem Klangteppich, der den Inhalt des Gesagten phasenweise komplett in den Hintergrund treten lässt. Stimmliche Extreme bzw. Varianten werden hierbei immer wieder eingesetzt und unabhängig von einer textmotivierten Hal-

tung benutzt bzw. ausprobiert. Insbesondere das hohe Sprechtempo erschwert das Textverständnis für die lesenden Schauspieler, sodass oftmals mehr ein Klang oder ein Zustand wahrgenommen wird, als der Inhalt. Die Materialität von Stimme und Sprechen kommen hierbei vermehrt zum Tragen, während der Inhalt des Textes nahezu unverständlich wird.

#### *Untermalung und Dynamisierung des Textes durch Musik*

Hierbei wird bereits am zweiten Probenstag, eine Strategie eingesetzt, die die gesamte Probenarbeit durchzieht und immer wieder zum Einsatz kommt – das Untermalen bzw. Dynamisieren des Textes durch Musik. Dazu improvisieren die beiden Bühnenmusiker auf Ansage oder auch nach eigenem Empfinden zum Textsprechen bzw. -lesen der SchauspielerInnen Klangteppiche oder auch nur einzelne Töne. Die SchauspielerInnen lesen den Text, während musikalisch dazu improvisiert wird.

*„Nicolas Stemann wirft ein, dass er den letzten Abschnitt nochmals mit Musik lesen möchte, vielleicht als Chor. Er findet die Textpassage extrem gut, kopfmäßig sei sie schwer zu erfassen, es braucht etwas, was ihr Energie gibt. Daraufhin gehen alle Schauspieler und der Musiker auf die Probebühne zum Klavier und stellen sich um dieses auf. Nicolas Stemann gibt den Einsatz für den Chor und sehr organisch beginnen alle auf die Musik des Pianisten zu sprechen. (...) Nicolas Stemann führt die Dynamik des Chores an, er gestikuliert und setzt manchmal gestisch, per Hand, Akzente. Die Musik (Improvisation des Pianisten) steigert sich von der Dynamik und bricht abrupt mit Ende des Textabsatzes ab.“ (Rastetter, Probenprotokoll Stemann, 23.2.2016)*

Oftmals mischt sich Nicolas Stemann in dieses musikalische Untermalen selbst mit ein, in dem er entweder vom Zuschauerraum aus oder auch auf der Bühne am Keyboard oder an der Gitarre mit improvisiert. Meist findet dazu keine gesonderte Verständigung

statt, das Zusammenspiel zwischen den Musikern, SchauspielerInnen und ihm ergibt sich fließend und im wahrsten Sinne des Wortes „spielerisch“. Einzelne Töne können genauso auftauchen, wie Melodien, Schlagzeugrhythmen oder elektronische Sounds.

### *Verbindung und Überlagerung von gesungenem und gesprochenem Text*

Im Laufe der Probenarbeit wurden etliche Songs, u. a. der Song „Kiss the devil“ der amerikanischen Rockband Eagles of death metal (die während des Anschlags auf den Pariser Club Bataclan ein Konzert gab), einstudiert. Immer wieder werden Songs musikalisch geprobt und in Verbindung mit dem Text gebracht:

*„Die Probe beginnt mit einer kurzen musikalischen Improvisation zum Eagles of death metal-Song, Nicolas Stemann greift das auf und bittet Schauspielerin 2, Vokalisieren zur Melodie zu improvisieren. Musiker 1 beginnt die Song-Harmonien zu spielen, Schauspielerin 3 und Schauspielerin 1 singen das Wort „Wut“ während Schauspielerin 4 den Text auf die Musik spricht. Nicolas Stemann kommentiert, dass man das sehr lange machen könne. Er möchte diese Idee nutzen, damit dadurch etwas Kollektives entsteht. Er sagt: »ihr seid ein Körper und einer führt immer, die Stimmen können wechseln«. Musiker 1 singt eine Textpassage aus dem Stücktext auf die Song-Melodie. Musiker 1 improvisiert auf den Song Akkorde am Klavier, Musiker 2 spielt Schlagzeug dazu und Schauspielerin 1 liest darauf den Text.“ (Rastetter, Probenprotokoll Stemann, 10.3.2016)*

Ein häufig verwendetes Vorgehen wird hier deutlich: das Verbinden von Singstimme bzw. gesungenem Stücktext und Sprechstimme. Oftmals entstehen diese Sequenzen aus Improvisationsangeboten und werden von Nicolas Stemann aufgegriffen und weiterentwickelt.

So werden beispielsweise Textpassagen mit unterschiedlichen Rhythmen ineinander gesprochen, während ein Musiker dazu am Klavier spielt und zwei Schauspieler unisono das Wort „Wut“ dazu singen (vgl. Rastetter, Probenprotokoll Stemann, 10.3.2016). Auch in anderen Sequenzen findet sich die Mischung aus Gesang und Sprechstimme, hier einer chorischen Passage, die drei Schauspielerinnen in den gesungenen Text ihrer Kollegin hineinsprechen:

*„Nicolas Stemann unterbricht das Spiel, kommentiert die Situation („Frauen müssen sich immer anzicken“) und diskutiert gemeinsam mit den Schauspielerinnen auf der Bühne die Situation, die sich da abzeichnet. Schauspielerin 3 steigt nochmal in den Text ein, der mit Musik unterlegt wird, während die beiden anderen Frauen sich mit ihrem Text ‚aufregen‘. Dann kommt Schauspielerin 2 und singt den gleichen Text, während sie die Stufen herabsteigt. Nicolas Stemann möchte eine Textpassage chorisches in ihren Gesang gesprochen haben. (...). Schauspielerin 3 spricht wieder, dann Auftritt Schauspielerin 2 mit Gesang. Nicolas Stemann ruft den Zeitpunkt für den Chor der Frauen rein, während Schauspielerin 2 singt. Es entsteht eine Mischung aus Gesang, Sprechchor und musikalischer Begleitung.“ (Rastetter, Probenprotokoll Stemann, 5.4.2016)*

### *“Jammen“ und “free floating“*

Mit dem “Jammen“, einem ursprünglich aus dem Jazz stammenden Begriff, der das freie, improvisierte Zusammenspiel von Musikern umschreibt, überträgt Nicolas Stemann eine Begrifflichkeit aus der Musik auf das Sprechen von Texten. In den Proben benutzt er diesen Begriff, um ein freies, unabgesprochenes Lesen des Textes von mehreren Schauspielern zu generieren. Diese Art des Textlesens führt zu einem dynamischen, sehr aufmerksamen Zusammenspiel bzw. Textsprechen der SchauspielerInnen, unabgesprochenen und häufig

schnellen Sprecherwechseln, teilweise überlappendem Sprechen mehrerer Sprecher und erfordert ein großes Maß an Wachheit, Kontakt und aktivem Zuhören untereinander. Nicolas Stemann benutzt diesen Begriff auch, wenn er mehr Dynamik im Text haben möchte und sagt an, dass die Schauspielerinnen mehr jammen können (vgl. Rastetter, Probenprotokoll Stemann, 6.4.2016). In diesem Kontext stehen auch die sogenannten "free floating"-Texte, die Nicolas Stemann gegen Ende der Probenzeit einführt. Hierbei handelt es sich um frei zur Verfügung stehende Textpassagen aus dem Stücktext, die von der Dramaturgie zusammengestellt wurden. Nicolas Stemann beschreibt das "free floating" als wichtigen Probenschritt, der sehr produktiv ist und den er auch im Rahmen der Aufführung zeigen möchte (vgl. Rastetter, Probenprotokoll Stemann, 15.4.2016). Als Regeln für diese Texte benennt er, dass jeder diese Texte lesen und spielen darf (vgl. ebd.). Im Stückablauf werden konkrete Zeitpunkte festgelegt, in denen diese "free floating"-Texte bzw. das damit verbundene freie Lesen stattfinden soll. So wird beispielsweise der Stückbeginn mit Hilfe dieser Technik umgesetzt werden, nachdem er ursprünglich bereits auf einzelne Sprecher aufgeteilt worden war. Bis kurz vor der Premiere wurde der Text immer wieder mit diesen verteilten und im Textbuch namentlich gekennzeichneten Sprecherinnen und Sprechern geprobt. Das ändert Nicolas Stemann am Tag vor der Premiere:

*„Den Beginn möchte er frei gelesen haben, mit Textbüchern, (daher auch keine Texterteilung per Namen mehr im Textbuch), es soll gejammt werden, d. h. einzeln, chorisches, im Duett gesprochen werden. Im "free floating" könne man auch ins Publikum gehen, nach oben, den ganzen Zuschauerraum mit nutzen.“* (Rastetter, Probenprotokoll Stemann, 15.4.2016)

Herausfordernd ist an diesem Vorgehen, dass jeder Durchlauf des Textes neu und anders stattfindet, da es keinerlei Verabredungen gibt, auf die sich die SchauspielerInnen verlassen können. Die Gestaltung des

Textes entsteht spontan in der aktuellen Kommunikationssituation, Sprecherwechsel, Überlappungen des Textes, chorische Elemente, aber auch die räumliche Situation (wer spricht von wo im Bühnen- bzw. Zuschauerraum) ergeben sich spontan im Spiel. Immer wieder neue Varianten des Textes werden hierbei hörbar. Der Text ist so nicht bis zum Ende geprobt und durchstrukturiert, sondern es bleibt Raum für Unverabredetes, Improvisation und somit immer neu gestaltete Textvarianten.

Des Weiteren wird das Vorgehen des Regisseurs anhand dieses Verfahrens im Umgang mit dem Text gut sichtbar. So wird eine in den Leseproben angewandte Strategie, den Text unabgesprochen und frei zu "jammen" zuerst über den Probenverlauf durch Textzuteilung und Festlegung der Sprecher in eine festgelegte Form überführt, um dann schlussendlich doch wieder zur freien Form zurückzukehren. Dieses Vorgehen ist im Kontext der Frage nach der Inszenierungsform interessant, die Nicolas Stemann als „Hybridform“ aus Urlesung und figürlich arbeitenden Szenen benennt, die er anstrebt. Dieses in Verbindung bringen beider Elemente benennt er als Ziel der Probenarbeit der letzten Probenstage. Damit einher geht das Thema der Prozesshaftigkeit der Aufführung vs. dem Abliefern eines fertigen, festgeschriebenen Ergebnisses, dass er ebenfalls immer wieder aufgreift und als Teil seiner Arbeitsweise beschreibt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Nicolas Stemann unterschiedliche Strategien der Musikalisierung als Mittel nutzt, um die Intertextualität in Jelineks Text zu thematisieren, dessen Vielstimmigkeit zu transportieren und hörbar zu machen.

### Intervokale Sprechweisen

Neben musikalischen Zugängen zum Text spielt das Zitieren verschiedener Sprechweisen und Stimmtypen für die Probenarbeit zu Jelineks „Wut“ eine besondere Rolle. Dabei werden diese verschiedenen Stim-

men und Sprechweisen von den SchauspielerInnen imitiert, klischeehaft bzw. als Anregung für ihre eigene sprecherische Gestaltung verwendet. Diese Zitierpraxis von Sprechweisen benennt Helga Finter analog zum Terminus der ‚Intertextualität‘ als ‚Intervokalität‘. Folglich sollen die beschriebenen Sprechweisen als intervokale Sprechweisen bzw. als intervokaler Stimmgebrauch verstanden werden. Dabei werden stimmliche und sprecherische Charakteristika einer Stimme zitiert bzw. „gestohlen“ oder als Anregung für die eigene sprecherisch-stimmliche Gestaltung genutzt (vgl. Schrödl 2012, S. 213; Finter 2002, S. 42). Der intervokale Stimmgebrauch bzw. das Entwickeln intervokaler Sprechweisen kann als ein weiterer methodischer Zugang zur Erarbeitung eines Textes oder einer Szene verstanden werden.

Für das Zitieren anderer Stimmen und Sprechweisen werden in der Probenarbeit zur Inszenierung von „Wut“ verschiedene Quellen als Anregung genutzt. Zum einen arbeitet der Regisseur über mit spezifischen Klangqualitäten assoziierten Sprechweisen und Stimmtypen, so z. B. der des ‚Sportreporters‘, des ‚Stand-up Comedian‘, der coolen ‚Girls-Gang‘ oder möchte einen Textteil „professoral“ gelesen haben (vgl. Rastetter, Probenprotokoll Stemann, 22.2.2016). Zum anderen werden Sprechweisen aus verschiedenen Videosequenzen als Inspiration für die eigene sprecherische Gestaltung genutzt. Das Sprechen entsteht hier also nicht aus einer inneren Haltung, motiviert durch den Text, sondern Stimm-Schablonen oder -typen werden von außen auf den Text gelegt und medial vermittelte Sprechweisen dienen als Grundlage für das Sprechen der SchauspielerInnen. Für verschiedene Szenen werden hierzu konkrete Personen als Vorgabe genutzt bzw. zitiert. Zwei Sequenzen bzw. Szenen sollen hierfür als Beispiele angeführt werden, in denen auf unterschiedliche Art und Weise mit intervokalem Sprechen gearbeitet wird.

### *Erarbeitung der Szene „Coulibaly allein zu Haus“*

Zu Beginn der Probe am 18. Probenstag schauen alle Beteiligten verschiedene Videosequenzen auf Youtube an, darunter u. a. das Bekennervideo des Attentäters Amedy Coulibaly, der sich mit den Anschlügen auf Charlie Hebdo assoziierte, eine Polizistin erschoss und nach der Geiselnahme in einem jüdischen Supermarkt dort vier Menschen tötete. Dieser inszeniert sich in einem nach seiner Erschießung im Internet aufgetauchten Bekennervideo in verschiedenen Outfits und spricht über seine Motive. Seinen Gestus, aber auch körperliche Posen und die Anregung der Kostümwechsel dienen als Erarbeitungsgrundlage für die Szene „Coulibaly allein zu Haus“. Die SchauspielerIn posiert wie im Original-Video des Attentäters ebenfalls auf einem Sofa vor einer Kamera und inszeniert sich in ihrem „Bekennervideo“ auf der Bühne:

*„Sie betritt mit einem weißen Gewand und Palästinensertuch auf dem Kopf die Bühne und setzt sich auf ein Sofa in der Pose des Attentäters Coulibaly aus dem Video (in dem er verschiedene „Kostüme“ trug – ebenfalls weißes Gewand, Military-Weste und Waffe). (...) Nicolas Stemann gibt ihr als Haltung für den Text dazu, dass sie üben solle, dass ihr Text männlich und hart klinge. Sie versucht einen „Straßen-Ton“ zu finden und „übt“ den Text vor der Kamera in diesem Ton, den sie immer mal wieder verlässt, um ihn dann wieder aufzugreifen. Da sie Türkisch spricht, kann sie den typischen Deutsch-Türkischen Ton gut imitieren. (...) Nicolas Stemann beschreibt die schwierige Gradwanderung zwischen der Karikatur eines posenden, männlich wirkenden Jugendlichen und dem Ziel, echt so sein zu wollen bzw. das echt zu spielen. Er fordert sie auf, beim Sprechen schneller und engagierter zu werden. Die SchauspielerIn wechselt hin und her zwischen dem jugendlich-männlichen „Poser-Ton“ und dem puren, engagierten Sprechen.“ (Rastetter, Probenprotokoll Stemann, 18.03.2016)*

Den Sprechduktus des französischen Attentäters Coulibaly nimmt die Schauspielerin als Anregung für ihr Sprechen und „übersetzt“ ihn aufgrund ihrer eigenen türkischsprachigen Herkunft in einen deutsch-türkischen Duktus, in dem sie typische Klangmerkmale deutschsprechender Türken imitiert. Dazu gehört neben einem bestimmten Intonationsmuster auch das Einfügen türkischer Begriffe und das korrekte Wiederholen von falsch ausgesprochenen Wörtern.

#### *Erarbeitung der Szene „Die Jelinek-Karikatur“*

Am 22. Probenstag wird die Szene „Die Jelinek-Karikatur“ angelegt. Schauspielerin 3 liest mit Mikrophon und Notenständer am Bühnenrand stehend den Text. Nicolas Stemmann gibt ihr als Situation vor, dass sie einen Vortrag am Elfriede Jelinek-Forschungszentrum hält. Die Schauspielerin liest den vorgegebenen Text mit österreichischem Akzent. Sie findet den Text absurd und macht lustige Zwischenbemerkungen, steigt dann an anderer Stelle wieder in den Text ein. Sie soll so tun, als ob sie Hochdeutsch sprechen würde, rutscht aber immer mehr ins Österreichische hinein. Nicolas Stemmann möchte, dass sie weiter in künstlichem Hochdeutsch spricht, er ahmt als Anregung kurz den Hamburger Sänger Jan Delay nach, danach eine eher arrogante Sprechweise. Die Schauspielerin, selbst Österreicherin, ahmt den norddeutschen Akzent von Jan Delay nach. Sie springt beliebig durch die Seiten des Textbuchs und liest einzelne Sätze. Nicolas Stemmann gibt ihr den Text vor und möchte, dass sie weiterliest, trotz ihrer „Fahrigkeit“ soll mal ein ganzer Absatz kommen, den sie „intelligent-fahrig“ sprechen soll. Diese Sequenz ist sehr heiter, es gibt seitens der Schauspielerin viele Ausstiege und Kommentare, sie hat sichtlich Spaß am Ausprobieren. Während Schauspielerin 3 liest, spielt Nicolas Stemmann auf dem Keyboard dazu. Die Schauspielerin imitiert Elfriede Jelinek und improvisiert, wie diese zu Hause auf ihrer Schreibmaschine schreibt (vgl. Rastetter, Probenprotokoll Stemmann, 22.3.2016).

Die ursprüngliche Idee für die Szene, dass die Schauspielerin die fahrig und nervös agierende, mit österreichischem Akzent sprechende Autorin imitiert, die einen Vortrag hält, wurde gegen Ende der Probenzeit nochmals weiterentwickelt. Der Text wurde bearbeitet und drei konkreten Figuren – denen der Autorin, der Schauspielerin und der des Regisseurs – zugeschrieben. Dies kündigt die Schauspielerin zu Beginn der Szene an mit den Worten: *„Eine kleine Dramolette von Elfriede Jelinek. (...) Es treten auf: die Autorin, der Regisseur und die Schauspielerin.“* Weiterhin kündigt sie zu Beginn der jeweiligen Figurenrede an, welche der drei Figuren sie gleich spricht. Die verschiedenen Figuren charakterisiert sie durch drei unterschiedliche Sprechweisen und markiert somit die jeweilige Figur. Dies gibt ihrer Szene einen komödiantischen Anklang. Dabei ist die Sprechweise der ‚Autorin‘ charakterisiert durch einen breiten österreichischen Akzent und übertriebene Lautstärke. Sie bewegt sich als solche sehr raumgreifend und ihr Sprechen erscheint ausufernd. Der ‚Regisseur‘ wird eher als nachdenklich-intellektuell sprechender, den Hamburger Dialekt nutzender Sprecher markiert. Zusätzlich lispelt er bei seinen Redebeiträgen, die ‚er‘ eher verhalten vorträgt. Die ‚Schauspielerin‘ spricht eher zurückgenommen und in einem natürlichen Ton, während sie ihre Rolle reflektiert (vgl. Probenmitschnitt Generalprobe „Wut“, 15.4.2016). Alle drei Figuren werden von der Schauspielerin also abwechselnd angekündigt und gesprochen, aber nicht im Sinne einer Figurenverkörperung gespielt, sondern lediglich mit Hilfe des intervokalen Sprechens markiert. Das intervokale Sprechen ist somit Teil der Dekonstruktion von Figuren, die nur noch zitiert, aber nicht mehr psychologisch gespielt oder gesprochen werden und als solche von der Autorin im Text auch nicht angelegt waren. Zusätzlich zur Ansage des jeweiligen Sprechers durch die Schauspielerin wird über das Lesen des Textes aus dem Textbuch eine Distanz zum Text sichtbar gemacht und auf die Präsenz der Schauspielerin verwiesen, die ihre Figur(en) in dieser Szene nicht verkörpert.

## 5 Herausforderungen für die SchauspielerInnen in der Auseinandersetzung mit dem Text

Wie anhand der hier in kurzen Ausschnitten wiedergegebenen Beobachtungen aus der Probenarbeit von „Wut“ deutlich wird, sind SchauspielerInnen und Regisseur mit Jelineks Theatertext vor viele Herausforderungen gestellt. Mit einem stellenweise schwer zu entschlüsselnden Text, der viele mythologische Bezüge anklingen lässt und verschiedenste intertextuelle Verweise einwebt, Textflächen, die völlig losgelöst von Figurenzuweisungen und erkennbaren Situationen fungieren und sich ständig verändernden Themenfeldern, liegt ihnen ein komplexer Stücktext vor. Die Uneindeutigkeiten und die damit verbundenen oftmals unbeantwortet bleibenden Fragen, die dieser Text aufwirft, werden sowohl vom Ensemble als auch vom Regisseur selbst vielfach während der Proben thematisiert. So sprechen die SchauspielerInnen immer wieder (wechselnde) Textpassagen, die sie nicht gänzlich verstehen und sind gezwungen, sich mit diesen wieder neu auseinanderzusetzen. Neben der semantischen Ebene treten so auch andere, wie beispielsweise rhythmisch-musikalische Zugänge zum Text in den Vordergrund. Einen weiteren interessanten Aspekt bezüglich des Umgangs mit Jelineks Texten benennt Klein, die anmerkt:

*„das theatrale Spiel findet statt, ohne eine Begründung in einem Darzustellenden zu finden. Die Schauspieler sind dabei einem Paradox ausgeliefert: Damit vertraut, Texte über die Figur, die sie spricht, zu verstehen, fordern Jelineks Texte auf, an Figuren zu arbeiten, die keine sind, weil sie mit sich nicht identisch sind.“* (Klein 2007, S.73)

Eine maßgebliche Herausforderung im Zusammenhang mit der Figurenlosigkeit des Textes besteht in der immer wiederkehrenden Frage, als wer die SchauspielerInnen ihre Texte sprechen. Daraus folgt im Rahmen der Probenarbeit das Erarbeiten von Figurenfragmenten, die von außen auf den Text gelegt werden. Hierbei ist der Probenprozess ein fortwährendes Experimentieren

und Improvisieren mit einem vielstimmigen Text, aus dem es Sprecherinstanzen herauszuarbeiten gilt. Dies geschieht, wie bereits beschrieben, neben situativen Vorgaben durch den Regisseur auch durch das Zitieren von Sprechweisen aus verschiedenen Quellen gespeister Anregungen, dem intervokalen Sprechen. Häufig kommt es hier zu einem weiteren Phänomen – nämlich fließenden Übergängen zwischen Figuren(fragmenten) und der Schauspielerpersönlichkeit, zwischen denen diese immer wieder hin und her changieren. Gekoppelt an ein permanent wechselndes Ich, das auf der Bühne spricht, gilt es der Sprache und dem Sprechen aufgrund dieser Wechsel mit besonderer Aufmerksamkeit gegenüberzutreten und sich dieser ständigen Perspektivwechsel bewusst zu sein.

Mit dem Wechseln und Vermischen verschiedener stimmlicher Äußerungsformen (Sprech-, Singstimme, Chor, Monolog und Dialog) gewinnt außerdem die Musikalität bzw. Musikalisierung des Textes eine neue Bedeutung. Nicht mehr ausschließlich der am Verständnis und seiner Interpretation orientierte Umgang mit dem Text steht hier im Fokus. Verschiedene Stimmen überlagern sich sowohl im Text als auch auf der Bühne und orchestrieren ihn. Sinnkonstitution passiert somit nicht mehr ausschließlich auf der Textverständnis- und -interpretationsebene, sondern vielfach über musikalisierte Zugänge zum Text. Diese transportieren im Zusammenspiel mit anderen theatralen Mitteln wie z. B. Bild, Licht und Sound Zustände und bewegen die Zuschauer auf anderen Ebenen, als ausschließlich auf der des Textes. Dem Voraus geht dieselbe Erfahrung seitens der SchauspielerInnen, die den Text eben nicht nur auf einer Verständnis- oder über eine Figurenebene erfassen, sondern beispielsweise im sich überlagern, musikalisierten oder auch sehr schnellen Sprechen einen anderen Zugang zum Text finden.

Bezeichnend für den Probenprozess ist weiterhin, dass die Textgrundlage, die vom Offenhalten und von Uneindeutigkeiten lebt, auch in der Arbeitsweise des Regisseurs

wiederzufinden ist. Das Offenhalten etlicher Textpassagen bis zur Premiere, das Weiterentwickeln während der Aufführungen, auch durch Elemente wie das "free floating", verweist auf den "work in progress"-Charakter der Proben und wird in Bezug auf das Textsprechen mit in die Aufführungssituation übertragen. Das verlangt den SchauspielerInnen ein hohes Maß an Offenheit, stellenweise Nichtwissen und Flexibilität sowohl während der Proben, als auch der Aufführungen ab.

Für die Ausbildung angehender SchauspielerInnen bedeutet dies, dass das Bewusstsein für ein verändertes Figurenverständnis im Umgang mit figurenlosen Texten etabliert werden muss. Hier arbeitet das zeitgenössische Theater jenseits von psychologischer Figurenführung und Charakteren sowie zeitlich erkennbaren Handlungen. Daher müssen Texte anhand anderer Parameter erschlossen werden können. Ein Bewusstsein für die Materialität des Sprechens und der Stimme sind hierbei Grundvoraussetzungen für diese neuen Zugänge zu Texten. Dass schließt zum einen das Ausbilden einer Bewusstheit im Umgang mit den sprechkünstlerischen Mitteln wie Dynamik, Tempo, Stimmhöhe u. a. im Sinne „*sprechkünstlerischer Phänomene*“ ein (vgl. Kiesler 2017, S. 72). Zum anderen spielen Musikalisierungsstrategien im Umgang mit Texten immer wieder eine große Rolle und sollten als solche bewusst als Zugänge zu Texten erprobt werden. Die dafür erforderliche „*Fähigkeit zum musikalischen Denken*“ schließt die Kompetenz ein, „*Themen, Inhalte, Atmosphären und Bedeutungen auf einer performativen Ebene entstehen zu lassen*“ (ebd.).

Intertextualität und mit ihr verbunden die Vielstimmigkeit eines Textes und seine Mehrdeutigkeit bzw. Unschärfe legen einen prozessorientierten und die Produktionsmechanismen von Texten offenlegenden Umgang mit diesem nahe, sodass der Zugang zum Text nicht mehr ausschließlich auf der semantischen Ebene gesucht werden kann. Das Sprechen findet hier aus einer Distanz zum Text statt und orientiert sich wenig bis nicht an den Vorgängen und Motiven im

Text, der folglich interpretiert wird. Weniger die Verstehensprozesse stehen hier im Vordergrund, als das Transportieren des Textes, der in Bewegung gebracht und hörbar gemacht wird, sich oftmals erst während des Sprechens erschließt, Zustände und „Energiefelder“ herstellt und so interagiert mit Sprechern und Zuschauern. U. a. hierfür sollte bereits in der Ausbildung angehender SchauspielerInnen sensibilisiert werden.

## Literatur

ANDERS, Sonja; BLOMBERG, Benjamin von: Jelinek-Texte auf dem Weg zum Stück. Über dramaturgische Extrembedingungen. In: GUTJAHR, Ortrud (Hg.): Ulrike Maria Stuart. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2007, S. 109–119.

BÉHAGUE, Emmanuel: Textur und Spannung. Zum Verhältnis zwischen TextsprecherIn und Text in der zeitgenössischen (Post)dramatik. In: JANKE, Pia; KOVACS, Theresa (Hg.): Postdramatik. Reflexion und Revision. Wien: Praesens Verlag, 2015, S. 87–97.

DEUTSCHER BÜHNENVEREIN-BUNDESVERBAND DER THEATER UND ORCHESTER (Hg.): 2013/2014 Wer spielte was? Werkstatistik der Deutschen Bühnenvereins. Hamburg: Inspiring Network GmbH & Co. KG.

DEUTSCHER BÜHNENVEREIN-BUNDESVERBAND DER THEATER UND ORCHESTER (Hg.): 2014/15 Wer spielte was? Werkstatistik der Deutschen Bühnenvereins. Hamburg: Inspiring Network GmbH & Co. KG.

FINTER, Helga: Intervokalität auf der Bühne. Gestohlene Stimme(n), gestohlene(r) Körper. In: BAYERDÖRFER, Hans-Peter (Hg.): Stimmen Klänge Töne. Synergien im szenischen Spiel. Tübingen: Narr Verlag, 2002, S. 39–49.

JIRKU, Brigitte: Materialität und Medialität postdramatischer Theatertexte. In: JANKE, Pia; KOVACS, Teresa (Hg.): Postdramatik. Reflexion und Revision. Wien: Praesens Verlag, 2015, S. 308–317.

KIESLER, Julia: Sprechkünstlerische Tendenzen im zeitgenössischen deutschsprachigen Theater. In: BOSE, Ines; HIRSCHFELD, Ursula; NEUBER, Baldur; STOCK, Eberhard (Hg.): Einführung in die Sprechwissenschaft.

Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, 2016, S. 242–246.

KIESLER, Julia: Methodische Aspekte einer musikalischen Arbeit am Text – ein Probenbeispiel. In: HANNKEN-ILLJES, Kati; FRANZ, Katja; GAUß, Eva Maria; KÖNITZ, Frederike; MARX, Silke (Hg.): Stimme – Medien – Sprechkunst. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2017, S. 62–73.

KLEIN, Gabriele: Der entzogene Text. Performativität im zeitgenössischen Theater. In: GUTJAHR, Ortrud (Hg.): Ulrike Maria Stuart. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2007, S. 65–78.

KRISTEVA, Julia: Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman. In: IHWE, Jens (Hg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven. Bd. 3, Frankfurt a. M.: Athenäum, 1972, S. 345–375.

KOVACS, Theresa: Drama als Störung. Elfriede Jelineks Konzept des Sekundär dramas. Bielefeld: Transcript Verlag, 2016.

LEHMANN, Hans Thies: Postdramatisches Theater. Frankfurt a. M.: Verlag der Autoren, 2011.

LEHMANN, Hans Thies: „Ich mache ja nicht das, was Menschen sind oder tun, zu meinem Thema...“ Postdramatische Poetiken bei Jelinek und anderen. In: JANKE, Pia; FLADISCHER, Konstanze (Hg.): Jelinek-Jahrbuch. Elfriede Jelinek Forschungszentrum 2016-2017. Wien: Praesens Verlag, 2017, S. 19–32.

MILLNER, Alexandra: Prae – Post – Next? Über Polyphonie, Partitur und Kontingenz in Theatertexten von und nach Elfriede Jelinek. In: JANKE, Pia; KOVACS, Teresa (Hg.): Postdramatik. Reflexion und Revision. Wien: Praesens Verlag, 2015, S. 167–184.

MÜNCHNER KAMMERSPIELE (Spielzeit 2015/16): Programmheft zur Inszenierung „Wut“ von Elfriede Jelinek, Regie: Nicolas Stemmann, Premiere am 16.4.2016.

SCHRÖDL, Jenny: Vokale Intensitäten. Zur Ästhetik der Stimme im postdramatischen Theater. Bielefeld: Transcript Verlag, 2012.

STEMANN, Nicolas: Das ist mir sowas von egal! Wie kann man machen sollen, was man

will. Über die Paradoxie, Elfriede Jelineks Theatertexte zu inszenieren. In: LANDES, Brigitte (Hg.): Stets das Ihre. Elfriede Jelinek. Theater der Zeit Arbeitsbuch. Berlin: Theater der Zeit, 2006, S. 62–68.

STEMANN, Nicolas: Statt einer Konzeptionsprobe. In: JANKE, Pia (Hg.): Jelinek Jahrbuch 2013. Elfriede Jelinek Forschungszentrum. Wien: Praesens Verlag, 2013, S. 107–111.

Unveröffentlichte Quellen:

Rastetter, Claudia: Probenprotokoll Stemmann, 22.2.2016/23.2.2016/10.3.2016/18.3.2016/23.3.2016/5.4.2016/6.4.2016/15.4.2016.

Probenmitschnitt Generalprobe „Wut“, 15.4.2016.

## Zur Autorin

**Claudia Rastetter** studierte Diplom-Sprechwissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Nach ihrem Studium unterrichtete sie an den Hochschulen für Musik in Weimar und Dresden sowie der Universität der Künste Berlin als Dozentin für das Fach Sprecherziehung im Bereich Gesang/Musiktheater und in der Schauspielausbildung an der Theaterakademie Mannheim. Gegenwärtig ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Methoden der sprech-künstlerischen Probenarbeit im zeitgenössischen deutschsprachigen Theater“ an der Hochschule der Künste Bern.

Weiteres unter:

[www.sprechzimmer-mannheim.de](http://www.sprechzimmer-mannheim.de)

E-Mail: [claudia.rastetter@gmail.com](mailto:claudia.rastetter@gmail.com)

**Britta Tekotte**

## **Dirigent\*innen als Klientel der Sprecherziehung**

### **Über die praktische Sprecherziehungsarbeit mit Dirigent\*innen, den – etwas anderen – Teamleiter\*innen**

#### **1 Einleitung**

Dirigent\*innen als Klientel der Sprecherziehung – das ist neu. Aber das ist nicht nur neu, das ist auch schlichtweg eine Berufsgruppe, zu der die Sprecherziehung – wie zu Schauspieler\*innen, Profisprecher\*innen, Führungskräften, Lehrer\*innen auch – perfekt passt. Dirigenten – fortan nutze ich diese Genderform – müssen nicht nur einen physiologisch einwandfreien Umgang mit ihrem Körper, ihrer Atmung und ihrer Stimme im lauten Proben- und Orchestersaal haben. Sie müssen auch Profis in der nonverbalen sowie verbalen Kommunikation sein, erstens, damit genau das gespielt wird, was sie erzielen und zweitens, damit sie das Orchester und die Solisten – alles Künstler und Virtuosen – nicht demotivieren, sondern tragen. Die Feedbackfähigkeit muss dementsprechend mindestens so hoch ausgeprägt sein wie bei einer guten Führungskraft in einem wirtschaftlichen Unternehmen. Des Weiteren ist es von Vorteil, auch sprachlich hoch ausgebildet zu werden, um mit Hilfe von Allegorien und Metaphern den einzelnen Musikern zu verdeutlichen, wo sie „hinspielen“ sollen.

#### **2 Die Orchesterprobe – „Bestandsaufnahme“**

Zunächst einmal ist es unerlässlich, sich die praktische Arbeit des Dirigenten anzusehen, um mit ihm danach ein konstruktives Feedbackgespräch führen zu können und einen individuellen Coachingplan zu erstellen. Es hat sich hierbei als sinnvoll gezeigt, die Notizen in folgende Kategorien zu unterteilen: Haltung, Gestik/Mimik, Stimme, Ausdruck.

Zur ersten Kategorie, Haltung, gehört vor allem die physiologische Haltung, die der Dirigent aus seinem Musikstudium bereits gelernt haben sollte. Bei einem jeden Instrument ist die Haltung nicht nur wichtig, um Rückenkrankheiten vorzubeugen, sondern auch, wie bei der Sprecherziehung, um die physiologisch richtige Atmung zu gewährleisten. Nun kommt es auf das Instrument und die Art des Studiums an – Orchester, Jazz etc. –, manche Studiengänge sind da der Körperhaltung des Dirigenten naheliegender als andere. Bei der Haltung des Dirigenten ist jedoch wie bei einem Redner die sogenannte „Grundhaltung“ absolut sinnvoll: die Füße hüftbreit aufgestellt, Knie locker und nicht durchgedrückt, lockere Schultern, aufrechte Haltung und Bewegungsfreiheit für die Arme und Hände.

Bei der zweiten Kategorie, Gestik/Mimik, gilt es, auch den Inhalt und die Adressaten des Dirigenten zu beachten. Stimmt seine Gestik und Mimik mit der Partitur überein? Kommt das, was der Dirigent ausdrückt und aufgibt bei den einzelnen Instrumentengruppen und Soloinstrumenten an? Ist sein Ausdruck zielgerichtet? Der Dirigent, wie der Redner bei einer gut einstudierten Rede auch, muss die Partitur nahezu auswendig kennen, um nah an seinen Adressaten – und nicht lediglich am Text bzw. an den Noten – sein zu können. Ebenso ist es wichtig, die Ebene des möglichen Publikums mit einzubeziehen. Der Dirigent ist immer mindestens von der Hüfte an sichtbar und sein Körperausdruck sollte nicht nur für das Orchester sinnvoll, sondern auch ästhetisch für das Publikum anzusehen sein. Hierbei mögen durchaus auch individuelle Bewegungen möglich sein und die Stars der Dirigenten sind dadurch sofort zu erkennen. Ein prägnantes Beispiel sind hier die tänzelnden und mitreißenden Bewegungen des Dirigenten Carlos Kleiber. Prinzipiell ist es jedoch wichtig, dass sich der Dirigent seiner Bühnensituation bewusst ist.

Bei der dritten Kategorie, Stimme, gilt es zweierlei zu beachten. Wie bei anderen Sprechern auch ist einerseits eine ökonomische, stimschonende Sprechstimme für den Dirigenten absolut notwendig, damit er seine Stimme lange im Berufsalltag einsetzen kann. Ebenso notwendig ist, dass seine Adressaten im Orchester ihn gut hören können und seine Ansagen überhaupt akustisch verstehen. Andererseits ist es wünschenswert, dass seine Adressaten ihn gerne hören und ihm somit auch gerne folgen und die bestmögliche Interpretation spielen.

Die vierte und letzte Kategorie betrifft den sprachlichen Ausdruck. Drückt sich der Dirigent präzise und verständlich aus? Schafft er es, auch bei kritischen Äußerungen, das

Team von Künstlern und Virtuosen beisammenzuhalten? Welche Bilder nutzt er, um sein Anliegen verständlich zu machen?

### 3 Eigenfeedback, Sprecherzieherfeedback und Situierung der Arbeitsziele

Wenn möglich, ist es aus meiner Erfahrung heraus durchaus sinnvoll, nach der Probe direkt ein Feedbackgespräch zwischen Dirigent und Sprecherzieher durchzuführen. Auch hier sind die Standardmethoden zum Feedbackgespräch aus der Sprecherziehung hilfreich. Zunächst einmal bekommt der Dirigent die Gelegenheit zur Reflexion. Der Sprecherzieher gibt Reflexionsunterstützung durch Fragen: Wie hast du dich heute bei der Probe selber wahrgenommen? Was hat besonders gut geklappt? Fokussiere dich zunächst auf die positiven Dinge und gib mir drei Beispiele. Dies soll die eigene Arbeit wertschätzen. Vielen fällt es schwer, drei Dinge zu finden. Da es aber immer möglich ist, empfehle ich, mit leichtem Druck mindestens einmal darauf hinzuweisen, dass doch bestimmt noch etwas Positives aufgefallen ist, wenn nicht sofort drei Aspekte genannt werden. Danach geht es um die Verbesserungsmöglichkeiten: Was würdest du dir für die Zukunft wünschen, was soll noch besser funktionieren? Was möchtest du noch lernen? Hier gib mir bitte maximal drei Beispiele. Die Reduzierung ermöglicht, dass nicht zu negativ über sich geurteilt wird. Der Dirigent hat natürlich Zeit, um sich Notizen zu machen und Zeit, seine Reflexion daraufhin darzulegen.

Hiernach gibt der Sprecherzieher sein Feedback. Hier ist es empfehlenswert, die eigenen Wahrnehmungen – siehe Abschnitt 2 – mit den zuvor aufgelisteten Reflexionen des Dirigenten zu verschränken und dem Dirigenten so zusätzlich zum Feedback eine Einschätzung der Eigen- und Fremdwahrnehmung zu liefern. In einem letzten Schritt

tariieren Sprecherzieher und Dirigent die zukünftigen individuellen Arbeitsziele aus.

#### 4 Praktische Arbeit I – Körper, Atem, Stimme und Aufwärmübungen

Auch wenn das Feedbackgespräch und die Situierung der Ziele nicht explizit eine Fokussierung auf Körper, Atem und Stimme ergeben haben sollten, ist eine grundlegende Behandlung der Thematik Körper, Atem und Stimme aus meiner Erfahrung notwendig. Im Musikstudium, das jeder Dirigent zuvor absolviert hat, wird er erste Erfahrungen mit Körper-, Atem- und Stimm-Arbeit gemacht haben. Neu wird für die meisten allerdings sein, da wenige Dirigenten aus dem Gesangsstudium kommen, diese Ansätze auf ihre eigene Stimme zu beziehen. Daher ist dieser Beginn, wie bei Schauspielern, Sprechern, Lehrern auch, ein notwendiger Grundbaustein für die Folgearbeit. Hier wird jeder Sprecherzieher einen Grundstock an Übungen zu dem Thema haben und diesen auch stetig austauschen und erweitern.

Folgende Übungen haben sich in der praktischen Arbeit als eine mögliche Aufwärm-Übungssequenz herausgestellt: Um den Körper zu lockern, zeige ich dem Dirigenten zunächst den Grundstand – siehe Abschnitt 2. Damit der Stand fest, selbstbewusst und gelockert ist, fange ich mit der sogenannten „Tennisballübung“ an. Zwischen der Massage der einzelnen Füße und hiernach soll reflektiert werden, wie der nun teilweise oder gänzlich aufgewärmte Stand im Vergleich zu vorher ist. Die Dehnung des unteren Rückens folgt. Im Anschluss folgen die klassischen Reck-, Gähnübungen – die wohlbekannt auch bereits den Kehlkopf tiefstellen und die Stimm Lippen entspannen – sowie die Massage der Artikulationsorgane Kiefermuskeln, Zunge, Lippen mit den herkömmlichen Übungen.

Für die Atmung soll zunächst ein Bewusstsein hergestellt werden: Wo findet die Atmung statt? In welchem Rhythmus vollzieht sie sich? Hier wird jeder Dirigent bereits durch das vorangegangene Lernen seiner Instrumente darin geschult sein, die Bauchatmung in einem Dreischritt durchzuführen. Es ist dennoch empfehlenswert, kurze Bewusstseinsübungen zu machen, um dieses Wissen zu festigen. Neu wird für den Dirigenten außerdem die Verbindung Atmung-Stimme sein, zuvor war sein Fokus auf Atmung-Instrument.

Für die ersten Stimmübungen bietet sich aus dem Grundstand und der Grundatmung heraus an, die sogenannte „Kauübung“ zu machen, um dem Dirigenten das untere Drittel der physiologischen Sprechstimmlage bewusst zu machen. Auf diese Übung werden Worte gebildet und somit kennt der Dirigent sein ökonomisches Stimmspektrum. Wenn man ihm nun noch zeigt, wie es mit Hilfe einer deutlichen Artikulation möglich ist – ich habe hierfür meistens Spann-Übungen benutzt –, auch mit einer ökonomischen Lautstärke in einem großen Proberaum oder Orchestersaal mit Nebengeräuschen von Stimmen und Instrumenten gehört zu werden, ist ein Grundstein der Stimmprävention gelegt. Natürlich können und sollten diese Übungen ergänzt und in den Folgestunden je nach individuellem Bedarf wiederholt und/oder intensiviert werden, damit der Dirigent ein Spektrum an Aufwärmübungen hat, die er vor jeder Probe und jedem Auftritt mindestens in Kurzform ausführen sollte.

Dass für diesen Teilbereich mehrere Sitzungen benötigt werden, erklärt sich von selbst.

## 5 **Praktische Arbeit II – Rhetorische Kommunikation**

Beim rhetorischen Teil der Schulung des Dirigenten empfiehlt es sich, zunächst grundsätzliche Übungen aus der Theaterarbeit und dem Führungskräfte-Training heranzuziehen. Zunächst einmal benötigt der Dirigent ein Gespür für zielgerichtete Kommunikation. Hierfür sind Übungen aus der Schauspielerarbeit, im Speziellen aus dem gestischen Sprechen von Bertolt Brecht und der Weiterführung dessen von Hans-Martin Ritter hilfreich. Die Fokussierung, die Zielgerichtetheit des Blickes, der Gestik und der Mimik werden dabei geschult.

In einem nächsten Schritt gilt es, inhaltliche Aspekte mit hinzuzunehmen. Der Dirigent kann dabei, wie die Führungskraft auch, zunächst einmal den Fünfsatz von Hellmut Geißner lernen und die klare Struktur einer kurzen Rede mit Hilfe von unterschiedlichen Alltagsthemen üben. Dies soll v. a. die Kommunikation in einer Orchesterprobe erleichtern. In dieser muss der Dirigent, wie die Führungskraft auch, das Orchester wie ein Team als Ganzes sowie einzelne Mitglieder ermutigen, fördern, Feedback geben, dies teilweise auch kritisch, um das Gesamt-Strukt runder zu gestalten.

Eine Sensibilisierung für eine lyrische Sprache hat sich ebenfalls als sehr hilfreich herausgestellt. Metaphern, Allegorien und kreative Bilder helfen dem Orchester, oder Teilen des Orchesters, so zu spielen wie der Dirigent das Stück, oder Teilstücke, interpretiert haben möchte. Wenn dem Dirigenten zum Beispiel die ersten Geigen zu schleppend spielen, kann es nicht zum erwünschten Ziel führen, wenn der Dirigent nun sagt, sie sollen nicht so schleppend, sondern auffordernder spielen. Manchmal hilft es hier mehr, den ersten Geigen zu sagen: Stellt euch vor, ihr wollt mit eurem Spiel eine schöne Frau, einen schönen Mann be-

zirzen. So spielt ihr jetzt. Oder die Soloklarinette spielt noch nicht in dem Ausdruck, den der Dirigent erwünscht. Da kann es hilfreich sein, den Wunsch so zu umschreiben: Spiel das Solo so, als ob du mit deinem dicken Zeh austesten willst, wie kalt der See ist und schreck zurück, teste wieder aus und schreck zurück und traue dich dann langsam hinein. Um dem Orchester mit diesen Bildern eine Hilfestellung für ihr Spiel zu geben, ist es natürlich unerlässlich, dass der Dirigent selbst in dieser Ausdrucksweise geschult wird.

In einem weiteren Schritt macht es auch beim Dirigenten viel Sinn, Konfliktgespräche und Streitgespräche zu üben. Im Orchester kann es, wie in jedem anderen Team auch, untereinander oder zwischen einzelnen Mitgliedern oder mit dem Leiter, dem Dirigenten, zu Missverständnissen, Meinungsverschiedenheiten und Konflikten kommen. Die Aufgabe des Dirigenten ist es, diese so diplomatisch und fair wie möglich zu lösen, damit das Orchester als Ganzes eine bestmögliche harmonische Einheit bildet. Zwist und Unklarheiten wirken sich auf die Konzentration, das Miteinander und die Stimmung aus und das wiederum spürt auch das Publikum beim Auftritt.

Auch für diesen thematischen Teilbereich sollten mehrere Sitzungen geplant werden.

## 6 **Besonderheit des Dirigenten als Klientel der Sprecherziehung, Ausblick**

Bei Lehrern, Berufssprechern und Führungskräften, und Schauspielern ohnehin, ist nicht nur Stimmprävention und rhetorisches Geschick einzuüben, sondern auch eine gewisse Freude an sogenannter Bühnenarbeit, stehen wir, die wir uns kommunizierend vor einer Gruppe oder einer Einzelperson befinden, doch immer auf einer Art Bühne. Der Unterschied dieser bekannten

Sprecherziehungsklientel zu einem Dirigenten ist, dass dieser zunächst einmal eine gewisse Vorerfahrung als Musiker in einer Aufführungssituation mit sich bringt. Neu bei seiner Aufgabe als Dirigent, auch im Vergleich zu den anderen angesprochenen Berufsgruppen, ist, dass der Dirigent all die Aufgaben dieser Berufsgruppen vereinen muss. Er steht bei Aufführungen wie ein Schauspieler auf der Bühne. Er ist außerdem wie eine Führungskraft verantwortlich für das gesamte Team, das Orchester. Hinzukommend ist er wie ein Lehrer dafür zuständig, die Partitur dem Orchester beizubringen.

Dirigent zu sein, ist eine vielfältige Kunst, sie ist wie jede Kunst eine Mischung aus Talent und Erlerntem. Wir Sprecherzieher können zum Lernen sinnvoll beitragen. Hilfreich ist dabei natürlich, wenn der Sprecherzieher selbst Erfahrung als Musiker und Führungskraft, neben der ohnehin gegebenen Erfahrung als Lehrkraft, mitbringt, um den Dirigenten auch aus eigener Erfahrung zu unterstützen.

### **Literatur**

CROOS-MÜLLER, Claudia: Nur Mut! Das kleine Überlebensbuch. Soforthilfe bei Herzklopfen, Angst, Panik & Co. München: Kösel, 2014

GEIßNER, Helmut: Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation. Frankfurt am Main: Scriptor, 1986

FIUKOWSKI, Heinz: Sprecherzieherisches Elementarbuch. Tübingen: Max Niemeyer, 2004

RITTER, Hans-Martin: Sprechen auf der Bühne. Berlin: Henschel, 2009

RITTER, Hans-Martin: Theater-Sprache-Musik. Grenzgänge zwischen Kunst und Wissenschaft. Berlin: Schibri, 2009

RITTER, Hans-Martin: Der Schauspieler und die Musik. Berlin: Henschel, 2001

PABST-WEINSCHENK, Marita (Hg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. München: Ernst Reinhardt, 2004

SCHULZ VON THUN, Friedemann, RUPPEL, Johannes, STRATMANN, Roswitha: Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte. Hamburg: Rowohlt, 2015

### **Zur Autorin**

**Britta Tekotte** schloss ihr Studium der Sprechwissenschaften/Sprecherziehung (DGSS) und ihr Magisterstudium mit den Fächern Germanistik/Philosophie/Europäische Ethnologie 2009 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster ab. Im Anschluss lebte und arbeitete sie drei Jahre in Seattle, USA und schloss an der University of Washington den Master of Arts im Department of Germanics ab und absolvierte anschließend ein PhD Studium. In den drei Jahren USA arbeitete sie als Dozentin an der University of Washington. Seit 2017 arbeitet sie, nach unter anderem einer Festanstellung als strategische Assistenz im Führungskräfte team eines Bildungsunternehmens, als selbstständige Sprecherzieherin, Sprecherin, Schriftstellerin und Musikerin in Köln.

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

## Tagungsbericht

# "Rhetorik: Klassik trifft Moderne – Übungen, Aufgaben, Methoden."

Bericht zur 56. Fortbildungsveranstaltung des BVS  
mit Franziska Trischler M. A.

(Donnerstag, den 15. Juni 2017, 10:15-16:00 Uhr in Heidelberg)

Unsere Referentin Franziska Trischler absolvierte bis 2009 in Landau in der Pfalz ihr Sprechwissenschaftsstudium und ist derzeit Vorsitzende der Berufskommission der DGSS und Mitglied des Berufsverbands Sprechen (BVS e. V.). Sie ist aktuell Sprecherzieherin an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg und auch auf verschiedenen „Bühnen“ in der Republik anzutreffen.

Eine große Gruppe von Mitgliedern des Berufsverbandes und einige Gäste lockte dieses spannende Thema bei schönem sonnigen Frühlingswetter nach Heidelberg in den „Bahnstadttreff“ LA 33“.

Franziska Trischler machte uns durch ihre lebendige und mitreißende Art und ihren abwechslungsreichen Vortragsstil bereits zu Beginn neugierig auf die Prinzipien und typischen Aufgabenstellungen und Methoden aus dem Fach Rhetorik in der Antike.

Sie selbst beschäftigt sich bereits seit ihrer Münchner Gymnasialzeit mit rhetorischer Bildung und holte uns fröhlich mit Geschichten und Anekdoten zu ihrer persönlichen Herangehensweise und ihren Erkenntnissen über die Rhetorik von der Antike bis heute mit dem aristotelischen Ethos-Begriff ab.

Es gab eine eindrucksvolle bildliche und erzählte Darstellung, sowie einen zeitlichen Überblick der wesentlichen „Rhetoriker“, geschmückt mit vielen anschaulichen Beispielen und Auszügen von noch überlieferten Originalfassungen.

Weiterhin entführte sie uns in die Welt der **Progymnasmata** (griech., Plural von *progymnasma*), diese sind Vorübungen aus dem Rhetorikunterricht von der Antike bis in die Neuzeit. Ursprünglich bezeichnete der Begriff die „Vorübungen“ griechischer Athleten vor den eigentlichen Wettkämpfen. Später wurde dieser Begriff dann auf die erste Phase der Ausbildung in der Redekunst übertragen.

So wurde beispielsweise primavista gelesen – ein Auszug aus „Der Schulstreit zwischen Julianus und Apsines“ aus Max Becker „Eupaniapos aus Sardes“ von Freiwilligen in verteilten Rollen zum Besten gegeben, was für Erheiterung und eindrucksvolle akustische Darstellung sorgte.

Die Zeit verging wie im Fluge und nach dem spannenden Theorie-Teil kam dann die Praxis. Alle Teilnehmenden durften sich an eine „Chrie“ wagen und daran verschiedene überlieferte Übungen ausprobieren und anwenden. Eine **Chrie** (griech.: χρεία, *chreia* – „Gebrauch“) ist eine schriftliche Ausarbeitung über eine Spruchweisheit nach einem festgelegten, formalen Schema. Sie gehörte zu den Progymnasmata des antiken Rhetorikunterrichts. Auch heute wird die Chrie noch ab und an in der Vorbereitung auf eine Debatte oder Rede benutzt.

Zum Teil im Plenum und in Zweier- und Dreiergruppen probierten sich die Teilnehmenden aus. So wurde die Chrie umformuliert, das Gegenteil gefunden, ausgeweitet und reduziert. Weitere Chries wie „Diogenes und der

Trinkbecher“, „Demosthenes und der Schatten des Esels“ sowie Epaminondas und seine Töchter“ dienten für weitere kurze rhetorische Übungen.

Auch die Brücke zur „Rhetorik der Moderne“ wurde von Franziska Trischler immer wieder gekonnt geschlagen. So wurde die Chrie auch auf die Argumentationsstruktur hin untersucht und ein Beispiel mit Einleitung, Nennung, Gründe, Gegenteil, Vergleich, Beispiel und Zusammenfassung präsentiert.

Franziska Trischler schaffte es in der Kürze der Zeit einen rasanten Überblick darzubieten, aufgeheitert durch Lustiges und Nachdenkliches und viel Stoff zum selbst Ausprobieren und Weiterführen in der Praxis.

Alle Teilnehmenden waren begeistert von der „Zeitreise“, dem mitgebrachten Material an Büchern und Texten, sowie den abwechslungsreichen Übungen. Es gab im Plenum wie auch in den Pausen spannende Gespräche und intensiven Austausch unter den Teilnehmenden und mit der Referentin.

Nach diesem eindrucksvollen Workshop entschloss sich Franziska Trischler auf Wunsch der Teilnehmenden, das Thema auf der Tagung „Schöntaler Gespräche“ im März 2018 weiter zu vertiefen.

Darauf freuen wir uns und sagen ein herzliches „Dankeschön“!

Heike Heinemann

## **Einladung zur dreitägigen BVS-Fachtagung: ISG 2018 (Interdisziplinäre Schöntaler Gespräche – 16. bis 18. März 2018) „Training, Coaching, Beratung – Moderne Lehr- und Lernformen in der Sprecherziehung“**

Vom 16. bis 18. März 2018 veranstaltet der „Berufsverband Sprechen“ (BVS e. V.) seine nächste mehrtägige Fortbildung wieder im idyllisch gelegenen Kloster Schöntal (bei Heilbronn). Diesmal wurde das Motto „*Training, Coaching, Beratung – Moderne Lehr- und Lernformen in der Sprecherziehung.*“ gewählt. Die Referentinnen und Referenten kommen aus unterschiedlichen Fachbereichen, wie beispielsweise Sprecherziehung/Sprechwissenschaft, Opern- und Jazzgesang und Pädagogik. Sie demonstrieren ihre Methoden in zahlreichen Workshops und Vorträgen.

Das Programm gestalten:

□ Franziska Trischler:  
Rhetorik: Klassik trifft Moderne –  
Übungen, Aufgaben, Methoden

□ Julia Rupprecht und Brigitte Bayer:  
VOCCO - der Vocal Coach für unterwegs

□ Mareike Tiede:  
Storytelling – ein Workshop

□ Simone Wüst:  
Schon einmal ein Fremdhirn angezapft? -  
Mehr Selbstmanagement mit dem  
Züricher Ressourcenmodell (ZRM®)

□ Prof. Thomas von Fragstein:  
„Sprechkultur – überholter Begriff,  
überholtes Ziel?“

□ Delia Olivi: Aspekte der „Kooperativen  
Rhetorik“- am Beispiel rhetorischen  
Sprechhandelns

□ Dr. Barbara Mayer:  
„Münchener Methodenkasten“ –  
Aktivierende Methoden im Seminar“

Für eine „buntes künstlerische Rahmenprogramm“ am Samstagabend ist gesorgt und beim „Kaminabend im roten Salon“ am Freitagabend sind intensive Gespräche vorprogrammiert.

Tagungsort ist die Bildungsstätte „Kloster Schöntal“ ([www.kloster-schoental.de](http://www.kloster-schoental.de)). Die Adresse: Klosterhof 6, 74214 Schöntal, Tel. 07942 8940.

Der Vollpensionspreis beträgt pro Person für die gesamte Tagung im Doppelzimmer: € 180.- und im Einzelzimmer: € 200.-

Folgende Leistungen sind im Preis enthalten:

- 2x Übernachtungen / 2x Frühstück vom Buffet / 2x Vesper-Abendbuffet Kalt-Warm
- 2x Kaffeepausen vormittags mit kleinen pikanten Snacks / Butterbrezeln / Obst / Joghurt
- 2x Mittagsbuffet mit kalten Vorspeisen, Suppe, drei verschiedenen Hauptgerichten zur Auswahl (davon eines vegetarisch)
- 2x Kaffeepausen nachmittags mit Kuchen und Obst

- Seminargetränke und Getränke zum Essen

Der Tagungsbeitrag ist im Vergleich zu ähnlichen Angeboten sehr bescheiden kalkuliert: Mitglieder des BVS, der DGSS und der DGSS-Zweigvereine zahlen nur € 48.- (bzw. € 29.-, wenn man über kein reguläres Einkommen verfügt). Für andere Teilnehmer(innen) beträgt der Tagungsbeitrag € 68,- bzw. € 39,- (ermäßigt).

Termin: 16. - 18- März 2018; Beginn: Freitag 15.00 Uhr / Ende: Sonntag nach dem Mittagessen

Die E-Mail-Anmeldung erfolgt an Kerstin Müller (Kassiererin des BVS) über die Adresse: [mue.ke@t-online.de](mailto:mue.ke@t-online.de).

Die postalische Anmeldung läuft über die BVS-Adresse: BVS e. V. (Andrea Brunner), Langer Anger 77, 69115 Heidelberg.

Mehr Informationen und ausführlichere Beschreibungen zu den Workshops stehen bald auf der BVS-Homepage unter [www.bvs-bw.de](http://www.bvs-bw.de) oder [www.bvs-sw.de](http://www.bvs-sw.de).

## 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!**

BEUSHAUSEN, Ulla: Sicher und frei reden. Sprechängste erfolgreich abbauen – Trainingsprogramm mit 6 Bausteinen. Mit zahlreichen Übungen. 4., aktualisierte Auflage. München: E. Reinhardt, 2017. 140 S., € 19,90.

BÖHM, Winfried; SEICHTER, Sabine: Wörterbuch der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, 2017. Ca. 702 S.; € 34,99 (vollständig aktualisierte und erweiterte Ausgabe; UTB ).

BRUNO, Tiziana; ADAMCZYK, Gregor; BILINSKI, Wolfgang: Körpersprache und Rhetorik. Ihr souveräner Auftritt. 3. Auflage. Freiburg: Haufe, 2016. 313 S.; € 19,95.

BUSSMANN, Nicole (Bußmann; verantw. Redakteurin): MICEGuide 2017. Das Verzeichnis für Meetings, Incentives, Conventions und Events von managerSeminare. Tagungshotels, Hallen & Kongresszentren, Eventlocations, Destinationen, Seminarräume, Eventagenturen. Bonn: managerSeminare, 2017. 284 S.

EDMÜLLER, Andreas; WILHELM, Thomas: Manipulationstechniken. So wehren Sie sich. 4. aktualisierte und erweiterte Auflage. Freiburg: Haufe, 2016. 336 S.; € 19,95.

FLUME, Peter: Die Kunst der Kommunikation – inkl. Augmented-Reality-App. In Gesprächen und Vorträgen überzeugen. Freiburg: Haufe, 2017. 220 S.; € 19,95.

FLUME, Peter; SCHMETTKAMP, Michael: Präsentieren. Freiburg: Haufe, 2015. 256 S.; € 14,95.

GOETHE-INSTITUT (Hrsg.): So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF/DaZ-Unterricht. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2016. 224 S.; € 19,95

HANNKEN-ILLJES, Kati; FRANZ, Katja; GAUSS (Gauß), Eva-Maria; KÖNITZ, Friederike; MARX, Silke (Hrsg.): Stimme – Medien – Sprechkunst. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2017. 298 S.; € 18,- (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 49).

HERTLEIN, Margit; FLORIN, Gaston: Wunderbar. 120 Publikumsübungen für Redner, Speaker, Präsentatoren und Moderatoren auf der Bühne. Bonn: managerSeminare, 2017. 288 S.; € 49,90.

HIRSCHFELD, Ursula; REINKE, Kerstin: Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthografie und Phonetik. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2016. 253 S.; € 19,95 (Reihe: Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 1)

KANITZ, Anja von: Kommunikationsfallen erkennen und vermeiden. Freiburg: Haufe, 2017. 128 S.; € 7,95.

KAUNZNER, Ulrike A.: Aussprachekurs Deutsch. Übungsprogramm zur Verbesserung der Aussprache für Unterricht und Selbststudium. Text- und Übungsbuch. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2017. XX, 235 S.; € 24,80.

KESSEL, Katja; REIMANN, Sandra: Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache. Eine Einführung. 5., überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Tübingen: A. Francke, 2017. 368 S.; € 16,99.

KNAPP, Peter (Hrsg.): Verhandlungs-Tools. Effiziente Verhandlungstechniken im Business-Alltag. Bonn: managerSeminare, 2017. 376 S.; € 49,90.

- LORENZ, Thomas; DEUSER, Klaus-Jürgen: 30 Minuten. Sympathisch und souverän: So geht Vortragen! Offenbach: Gabal, 2016. 96 S.; € 8,90.
- LÖSENER, Hans: Gegenstimmen. Eine Dramendidaktik. Mit Leseübungen zu Szenen aus Brechts *Furcht und Elend des Dritten Reiches*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2017. 241 S.; € 19,80.
- LÜDTKE, Ulrike M.; STITZINGER, Ulrich: Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule. Mit Grafiken von Julia Wendel. München, Basel: E. Reinhardt, 2017. 166 S.; € 24,90 (Reihe: Inklusive Grundschule konkret).
- MAHLAU, Kathrin; HERSE, Sylvia: Sprechen, Spielen, Spaß – sprachauffällige Kinder in der Grundschule fördern. Mit 171 Übungen und Online-Zusatzmaterial. München, Basel: E. Reinhardt, 2017. 151 S.; € 24,90.
- MAHLAU, Kathrin; HERSE, Sylvia: Sprechen, Spielen, Spaß. 22 Spielpläne für die Förderung sprachauffälliger Kinder. München, Basel: E. Reinhardt, 2017. 22 S. (DIN A3), € 19,90.
- MAYER, Andreas; ULRICH, Tanja (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Mit Beiträgen von Kerstin Bahrfeck, Annette Fox-Boyer, Dana-Kristin Marks, Andreas Mayer, Hans-Joachim Motsch, Sandra Neumann, Stephanie Riehemann, Stephan Sallat, Patricia Sandrieser, Markus Spreer, Anja Starke, Katja Subellok, Tanja Ulrich. Mit Antworten zu den Lernfragen als Online-Zusatzmaterial. München, Basel: E. Reinhardt, 2017. 547 S.; € 39,99.
- MROWINSKI, Dieter; SCHOLZ, Günther; STEFFENS, Thomas: Audiometrie. Eine Anleitung für die praktische Hörprüfung. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage Stuttgart, Georg Thieme Verlag, 2017. 192 S., € 79,99 (Buch oder E-Book).
- NINI, Patrick: Speech Pad: Warum gut präsentieren heute anders geht... und wie Sie es lernen und anwenden können. Mit einem Vorwort von Ilja GRZESKOWITZ. Offenbach: Gabal, 2017. 272 S.; € 34,90.
- NOHL, Martina; EGGER, Anna: Micro-Inputs Veränderungscoaching. Die wichtigsten Modelle, Erklärungshilfen und Visualisierungen für das Coaching von Veränderungsprozessen. 2. Auflage. Bonn: managerSeminare, 2017. 304 S.; € 49,90.
- NÖLLKE, Matthias: Schlagfertigkeit. 3. Auflage. Freiburg: Haufe, 2015. 229 S.; € 19,95.
- PAWLOWSKI, Klaus; PAWLOWSKI, Peter: Zielführende Kommunikation zwischen Agentur und Kunde. Erfolgreiche und effiziente Zusammenarbeit im Team. Wiesbaden: Springer Gabler, 2017, XI, 169 S., € 24,99.
- POSSEHL, Gianna; KITTEL, Frank; BRUNO, Tiziana; ADAMCZYK, Gregor: Sich durchsetzen. 2. Auflage. Freiburg: Haufe, 2014. 285 S.; € 14,95.
- RUX, Johannes; RUX, Michael: Eltern-Jahrbuch 2017/2018. Handbuch des Eltern- und Schulrechts an Öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg. Ludwigsburg: Süddeutscher Pädagogischer Verlag, 2017. Ca. 460 S.; € 13,-
- SCHARLAU, Christine; ROSSIÉ, Michael: Gesprächstechniken. 3. Auflage. Freiburg: Haufe, 2016. 399 S.; € 19,95.
- SCHNEIDER, Wolfgang: Lesen und Schreiben lernen. Wie erobern Kinder die Schriftsprache? (Reihe „Kritisch hinterfragt“) Berlin: Springer, 2017; 252 S., € 19,99.
- SCHRANNER, Matthias: Verhandeln mit Erfolg. Ziele, Strategien, Taktiken. Hamburg: ZEIT Akademie, 2016. 64 S., 2 DVDs, € 99,-
- SEIBOLD, Brigitte: Flipcharts gestalten. Kreative Ideen für die Trainingspraxis. Offenbach: Gabal, 2017. 184 S.; € 19,90.
- SRIDHAR, Kishor: Frauen reden, Männer machen? Wie wir aus der Klischeefalle ausbrechen und besser zusammenarbeiten. Offenbach: Gabal, 2017. 240 S.; € 24,90.
- VON DEN OUDEN, Hendrik; ROTTLAENDER, Eva-Maria: Hochschuldidaktik in der Praxis: Lehrveranstaltungen planen. Ein Workbook. Leverkusen: Barbara Budrich, 2017. 161 S.; € 24,99 (UTB 8719).
- WARNECKE, Irene: Prüfungsangst bewältigen. Ein Trainingsprogramm in 7 Schritten. Paderborn: Schöningh, 2017. Ca. 180 S.; € 9,99 (UTB 4857).
- ZELLE, Karl-Günter: Mit Hitler im Gespräch. Blenden – überzeugen – wüten. Paderborn: Schöningh, 2017. Ca. 120 S.; ca. € 39,90.

# Bibliographie

## Zeitschriftenbeiträge und Beiträge in Sammelbänden

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

ANDJELKOVIC, Sonja: Lass es raus! Emotionen in Verhandlungen. In: *managerSeminare*, Heft 235 (Oktober 2017), S. 62–67.

BITTELMEYER, Andrea: Querdenker gesucht. Widerspruch kultivieren. In: *managerSeminare*, Heft 234 (September 2017), S. 44–50.

BORBACH, Christoph: (Un)erhörte Stimmen – Affekte und Effekte einer genuinen Medien-Sprech-Kunst. In: HANNKEN-ILLJES, Kati u. a. (Hrsg.): *Stimme – Medien – Sprechkunst*. Baltmannsweiler, 2017. S. 86–97.

BUSSMANN, Nicole (Bußmann): Sprung ins Vertrauen. Reinhard K. Sprenger über Führung. In: *managerSeminare*, Heft 233 (August 2017), S. 26–30 (Interview).

CHLOPCZYK, Jacques; ERLACH, Christine: Die Zukunft erzählen. Storytelling im Change-management. In: *managerSeminare*, Heft 235 (Oktober 2017), S. 76–82.

DILOK, Anja: Macht's menschlicher. Neue Kultur gesucht. In: *managerSeminare*, Heft 235 (Oktober 2017), S. 18–26.

FINKE, Clara Luise: „Haben sie eigentlich heute an den Weltuntergangstag geglaubt?“ – Radio-Moderationen im Sendervergleich. In: HANNKEN-ILLJES, Kati u. a. (Hrsg.): *Stimme – Medien – Sprechkunst*. Baltmannsweiler, 2017. S. 244–257.

GRAF, Richard: Entscheiden mit Emotion und Ratio. Die K-i-E-Skala. In: *managerSeminare*, Heft 235 (Oktober 2017), S. 86–89 (K-i-E = Kognition, Intuition, Emotionen).

GÜNTNER-VON FRITZBUER, Uwe: Mit Worten tanzen. Rhetorik für Trainer. In: *Trainingaktuell*, 28 (2017), Nr. 6, S. 41–43.

HANSELMANN, Melanie: Ein informierender Gestus als Schlüssel zum Erfolg beim Sprechen von Audiodeskriptionen. In: HANNKEN-

ILLJES, Kati u. a. (Hrsg.): *Stimme – Medien – Sprechkunst*. Baltmannsweiler, 2017. S. 232–243.

HEILMANN, Christa M.: Von der Lippen- zur Gestensynchronisation. In: HANNKEN-ILLJES, Kati u. a. (Hrsg.): *Stimme – Medien – Sprechkunst*. Baltmannsweiler, 2017. S. 200–209.

HERBST, Oliver: Mir schwelt da eine Frage im Gebeiß – Ursprünglich gesprochene Äusserungen aus der Serie „die 2“ in schriftlichen Medien. In: HANNKEN-ILLJES, Kati u. a. (Hrsg.): *Stimme – Medien – Sprechkunst*. Baltmannsweiler, 2017. S. 222–231.

HEYDE, Valentin: Per Plattform zum passenden Raum. Seminarorganisation. In: *Trainingaktuell*, 28 (2017), Nr. 8, S. 26–29.

JELDEN, Jörg: Alternativen zu Fotoprotokollen. Ergebnisse sichern. In: *Trainingaktuell*, 28 (2017), Nr. 7, S. 33–37.

KIESLER, Julia: Methodische Aspekte einer musikalischen Arbeit am Text – Ein Probenbeispiel. In: HANNKEN-ILLJES, Kati u. a. (Hrsg.): *Stimme – Medien – Sprechkunst*. Baltmannsweiler, 2017. S. 62–73.

KOLBUSA, Matthias: Fokus aufs Wesentliche. Konsequenz führen. In: *managerSeminare*, Heft 231 (Juni 2017), S. 52–58.

KREGGENFELD, Udo: Anleitung zum Applaus. Präsentieren mit Plan. In: *managerSeminare*, Heft 231 (Juni 2017), S. 72–78.

KUHNHENN, Martha: Sprachliche Spuren der Identitätsgestaltung – Eine Analyse zu interaktiven Positionierungen beim Thema Vegetarismus. In: HANNKEN-ILLJES, Kati u. a. (Hrsg.): *Stimme – Medien – Sprechkunst*. Baltmannsweiler, 2017. S. 258–268.

LAGUNA, Katrin von: Rollentypen als Stimmbeschreibungparameter. In: HANNKEN-

- ILLJES, Kati u. a. (Hrsg.): Stimme – Medien – Sprechkunst. Baltmannsweiler, 2017. S. 210–221.
- LÄMKE, Ortwin: Eine Reise in die Kindheit oder „Die drei Fragezeichen“ – was die Hörbuchnutzung durch Studierende über Hörmuster und das (Hör-) Gedächtnis verrät. In: HANNKEN-ILLJES, Kati u. a. (Hrsg.): Stimme – Medien – Sprechkunst. Baltmannsweiler, 2017. S. 160–173.
- LEHKY, Maren: Erkenne Deine Antreiber. Glaubenssätze in der Führung. In: managerSeminare, Heft 234 (September 2017), S. 26–33.
- LIMBECK, Martin: Mehr Erfolg durch Blended Learning. Online und Präsenz verzahnen. In: Trainingaktuell, 28 (2017), Nr. 9, S. 38–41.
- LINDHOUD, Ingeborg; HILD, Stephan: Synergien verschiedener Lernkulturen. Seminare mit interkulturellen Gruppen. In: Trainingaktuell, 28 (2017), Nr. 5, S. 36–39.
- LIPKOWSKI, Sylvia: Jetzt aber richtig! Die neue Fehlerkultur. In: managerSeminare, Heft 232 (Juli 2017), S. 44–76.
- LIPKOWSKI, Sylvia: Nach innen schauen – nach außen wirken. Trends im Trainermarketing. In: Trainingaktuell, 28 (2017), Nr. 5, S. 32–35.
- LUEF, Wolfgang: Piepmätzchen. Wenn Männer in Hörbüchern Frauenstimmen nachahmen, soll der Hörer leichter folgen können. Das Ergebnis ist eine einzige Zumutung. In: Süddeutsche Zeitung Magazin Nr. 27 (7. Juli 2017), S. 28–29.
- MEYER-KALKUS, Reinhart: Die Vortragstimme in literarischer Vortragskunst – Am Beispiel von Ingeborg Bachmanns Lesungen. In: HANNKEN-ILLJES, Kati u. a. (Hrsg.): Stimme – Medien – Sprechkunst. Baltmannsweiler, 2017. S. 3–27.
- MICHAEL, Gunar M.: Anerkennung schenken statt Lob verteilen. Lektionen in Leadership. In: managerSeminare, Heft 230 (Mai 2017), S. 34–35.
- MIOGA, Christiane: Stimme und Leseverhalten in Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und/oder digitalen Medien? In: HANNKEN-ILLJES, Kati u. a. (Hrsg.): Stimme – Medien – Sprechkunst. Baltmannsweiler, 2017. S. 174–188.
- NASHER, Jack: Der Kompetenz-Code. Überzeugend wirken. In: managerSeminare, Heft 230 (Mai 2017), S. 60–66.
- Neue Bücher zum Thema Führung. In: managerSeminare, Heft 235 (Oktober 2017), S. 90–93.
- Neue Bücher zum Thema Vertrieb. In: managerSeminare, Heft 234 (September 2017), S. 78–81.
- NEUMANN, Julia: Das geschulte Ohr – Überlegungen zu einer Systematik des sprecherzieherischen Zuhörens zum Zwecke der Schulung und Bewertung von Hörbuchsprechen. In: HANNKEN-ILLJES, Kati u. a. (Hrsg.): Stimme – Medien – Sprechkunst. Baltmannsweiler, 2017. S. 145–159.
- NEUMEISTER, Nicole: Vorlesen – viel mehr als ein Einschlafritual. In: unterrichtspraxis, 50 (2017), 6, S. 1–8
- PEIN, Marie: Sales 4.0. Verkaufen in der digitalen Welt. In: managerSeminare, Heft 232 (Juli 2017), S. 58–65.
- PÉREZ, José Fernández: Zum produktionsorientierten Einsatz des (post)modernen Bilderbuchs im Deutschunterricht – vom Bilderbuch zum Hörspiel. In: HANNKEN-ILLJES, Kati u. a. (Hrsg.): Stimme – Medien – Sprechkunst. Baltmannsweiler, 2017. S. 189–199.
- PETERS, Tanja: Spielerisch verhandeln. Honorare für Trainer. In: Trainingaktuell, 28 (2017), Nr. 7, S. 28–31.
- RASTETTER, Claudia: Das Playback-Verfahren in der Arbeit der Regisseurin Susanne Kennedy. In: HANNKEN-ILLJES, Kati u. a. (Hrsg.): Stimme – Medien – Sprechkunst. Baltmannsweiler, 2017. S. 49–61.
- RECHEL, Simone: Schau dahinter! Introvertierte Mitarbeiter führen. In: managerSeminare, Heft 234 (September 2017), S. 64–70.
- REDECKER, Beate: Sprechkunst in der Therapie mit Parkinsonpatienten – Die STOP-IT-Studie. In: HANNKEN-ILLJES, Kati u. a. (Hrsg.): Stimme – Medien – Sprechkunst. Baltmannsweiler, 2017. S. 278–292.
- REY, Anton: Brief an die Herausgeber. Verehrte Kati Hannken-Illjes. In: HANNKEN-ILLJES, Kati u. a. (Hrsg.): Stimme – Medien – Sprechkunst. Baltmannsweiler, 2017. S. 40–48 (über Filmkunsttheaterforschung, „Disembodied Voice“).

- ROST, Katharina: Charaktere hören – Zur Theatralität der Stimme(n) im Hörbuch. In: HANNKEN-ILLJES, Kati u. a. (Hrsg.): Stimme – Medien – Sprechkunst. Baltmannsweiler, 2017. S. 98–111.
- RÜHR, Sandra: Hörbuchsprecher – Könige der Vortragskunst? Zuschreibungen an den Stimmklang im Hörbuch. In: HANNKEN-ILLJES, Kati u. a. (Hrsg.): Stimme – Medien – Sprechkunst. Baltmannsweiler, 2017. S. 126–144.
- SCHILLER, Isabel S.: Stimmstörungen bei Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. In: HANNKEN-ILLJES, Kati u. a. (Hrsg.): Stimme – Medien – Sprechkunst. Baltmannsweiler, 2017. S. 269–177.
- SCHMEHL, Christina: Hörbuchkritik: Beurteilung des Vorlesens. In: HANNKEN-ILLJES, Kati u. a. (Hrsg.): Stimme – Medien – Sprechkunst. Baltmannsweiler, 2017. S. 112–125.
- SCHULZ, Verena: Stimmlich überzeugen – Der mündliche Vortrag in der antiken Rhetorik. In: HANNKEN-ILLJES, Kati u. a. (Hrsg.): Stimme – Medien – Sprechkunst. Baltmannsweiler, 2017. S. 28–39.
- SCHWUCHOW, Karlheinz: Mundgerecht lernen. Weiterbildungstrends aus den USA. In: managerSeminare, Heft 232 (Juli 2017), S. 78–84 (Bericht von der ATD-Jahreskonferenz 2017; ATD = Association for Talent Development).
- SONNEN, Corinna: Entwicklung und Evaluation eines Stimmtrainings für Kundenberater eines Finanzinstituts. In DGSS @ktuell 2/2017, S. 8–19.
- TÄUBER, Marcus; OBERMAIER, Pamela: Der Mumpitz von den Lerntypen. In: Trainingaktuell, 28 (2017), Nr. 7, S. 44–45.
- WACHTEL, Stefan: „Die oben lernen schneller, und sie lernen ständig!“ Interview mit dem Chefredakteur von ChangeX. In: changeX.de, 27.01.2017.
- WACHTEL, Stefan: 4 Taktiken für mehr Führungswirkung. In: Capital.de, 04.01.2017.
- WACHTEL, Stefan: Besser kommunizieren. Executive Modus: Wie Spitzenmanager Auftritte planen. In: Führung & Management aktuell, 4/2017; S. 5–6.
- WACHTEL, Stefan: Es gibt keine gute Führung ohne guten Auftritt. In: Der F&E Manager, 4/2017; S. 44–47.
- WACHTEL, Stefan: Power Point Folien. Das Problem der selbsterklärenden Charts. In: Wirtschaftswoche.de, 19.12.2016.
- WACHTEL, Stefan: Reden sie weiblicher! In: manager-magazin.de, 11.04.2016 (Teil einer Serie von Kolumnen „Meinungsmacher“ des mm).
- WACHTEL, Stefan: Vom Experten zum Executive. In: managerSeminare, Heft 229 (April 2017), S. 67–71.
- WACHTEL, Stefan: Wichtiger wird, wie Sie wirken! In: Methodik 01/2017, S. 25–27.
- WACHTEL, Stefan: Zu sieben Prozent kommt es auf den Inhalt an. Kritik eines Klischees. In: bilanz.de, 17.05.2016 (Teil einer Serie von Kolumnen).
- WAGNER, Miriam: Der BDVT erhöht seine Honorarempfehlungen. Pricing für Trainer und Coachs. In: Trainingaktuell, 28 (2017), Nr. 5, S. 10–11.
- WEBERS, Thomas: Ein unmöglicher Spagat. Die Führungskraft als Coach. In: managerSeminare, Heft 230 (Mai 2017), S. 18–25.
- WEINBAUER-HEIDEL, Ina: Besser ohne Zertifikat? Trainingstransfer. In: Trainingaktuell, 28 (2017), Nr. 9, S. 42–45.
- WESSEL, Anna: Methodische Aspekte sprechwissenschaftlicher Probenprozessforschung. In: HANNKEN-ILLJES, Kati u. a. (Hrsg.): Stimme – Medien – Sprechkunst. Baltmannsweiler, 2017. S. 74–85.
- WILHELM, Anja: Bored out. Leistungshemmer Langeweile. In: managerSeminare, Heft 231 (Juni 2017), S. 44–50.
- ZIMMER, Jörg: Blickkontakt oder nicht? Vom Lesen der Bibel im Gottesdienst. In DGSS @ktuell 2/2017, S. 20–24.

## Rezensionen

**HANNKEN-ILLJES, Kati; FRANZ, Katja; GAUSS (Gauß), Eva-Maria; KÖNITZ, Friederike; MARX, Silke (Hrsg.): Stimme – Medien – Sprechkunst. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2017. 300 S.; € 18,- (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 49)**

Da sich der Rezensent wegen zahlreicher persönlicher Kontakte zu den Herausgeberinnen als befangen erklären muss, soll hier statt einer normalen Besprechung nur der Verlagswerbetext zitiert werden: „Der vorliegende Band ist das schriftliche Produkt der Tagung Medien–Stimme–Sprechkunst der AG Sprechwissenschaft der Universität Marburg in Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Die Stimme (und „Stimmlichkeit“) ist neben der Mündlichkeit der zentrale Gegenstand der Sprechwissenschaft, ist sie doch das Medium jeder mündlichen Äußerung. Die Stimme war und ist aber auch ein Gegenstand eigenen Rechts in der Sprechwissenschaft, allerdings hier vor allem in klinischen und stimmbildnerischen Zusammenhängen. Die theoretische Auseinandersetzung mit der Stimme als Medium haben in den letzten Jahren vor allem in anderen Disziplinen begonnen: in der Literaturwissenschaft, der Theaterwissenschaft, der Medienwissenschaft und der Kommunikationswissenschaft. Hier fehlt in der Sprechwissenschaft eine stärkere interdisziplinäre Auseinandersetzung, die wir mit dieser Tagung und diesem Band befördern wollen. So widmet sich dieser Band der Stimme in ganz verschiedenen Feldern: Stimme in der Sprechkunst, Stimme im Schauspiel, Stimme im Hörbuch, Stimme in der Schule, Stimme im Radio, Stimme im Film, Stimme in der Rhetorik.“

Roland W. Wagner

**KAUNZNER, Ulrike A.: Aussprachekurs Deutsch. Übungsprogramm zur Verbesserung der Aussprache für Unterricht und Selbststudium. Text- und Übungsbuch. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2017. XX, 235 S.; € 24,80. ISBN 978-3-87276-922-0. Ergänzend zum Aussprachekurs Deutsch sind erhältlich: 2 MP3-CDs (ISBN 978-3-87276-481-2; € 29,80) und 6 Audio-CDs (ISBN 978-3-87276-490-4; € 39,80)**

Die examinierte Sprecherzieherin (DGSS) Ulrike A. Kaunzner arbeitet als Professorin am Dipartimento di Studi Umanistici der Universität Ferrara und ist als Beraterin und Trainerin für Kommunikation und interkulturelle Kompetenz international tätig.

Ihr seit vielen Jahren bewährter *Aussprachekurs Deutsch* ist ein Übungsprogramm für Deutschlernende mit und ohne Vorkenntnisse. Es richtet sich an alle, die Deutsch lernen und ihre Aussprache verbessern wollen, sowie an DaF/DaZ-Lehrende und Sprachbegleiter/innen, denen es als Leitfaden und theoretische Einführung in den Lernbereich Phonetik dienen kann.

Das Text- und Übungsbuch bietet sich nicht nur zur Ergänzung im Unterricht für jedes Lernniveau an, sondern ist mit seinem begleitenden Audio-Material sehr gut für individuelles Aussprachetraining und Selbststudium geeignet.

Die zweite Auflage wurde inhaltlich aktualisiert und durch zusätzliche Übungen, eine Lauttabelle und ein Glossar der phonetischen Fachbegriffe ergänzt.

Alle Übungen sind auf zwei MP3-CDs oder auf sechs Audio-CDs separat erhältlich.

Roland W. Wagner

**MROWINSKI, Dieter; SCHOLZ, Günther; STEFFENS, Thomas: Audiometrie. Eine Anleitung für die praktische Hörprüfung. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage Stuttgart, Georg Thieme Verlag, 2017. 192 S., € 79,99 (Buch oder E-Book)**

Vermutlich werden die wenigsten Leserinnen und Leser von „sprechen“ selbst Hörprüfungen vornehmen. Trotzdem kann ein profunder Informationsstand sehr nützlich sein, z. B. bei der sprechpädagogischen Arbeit mit Schwerhörigen, bei der Interpretation von Gutachten oder beim eigenen Besuch in einer HNO-Praxis. Vielleicht fragen sich auch einige, die schon eine frühere Auflage des zuerst 1994 erschienenen Handbuchs besitzen, ob sich die Neuanschaffung (für fast 80 Euro!) lohnt.

Die in diesem Jahr erschienene 5. Auflage befindet sich auf dem aktuellen Stand der audiologischen Diagnostik und Forschung. So wurden z. B. die Themen „Hörgeräte“ und „Sprachaudiometrie“ umfangreich aktualisiert. Neu sind ebenfalls die frequenzspezifischen Verfahren im Kapitel „Objektive Audiometrie“ sowie die momentan gültigen Richtlinien der Arbeitsmedizin. Ein besonderer Vorteil: Sie können das interaktive Lernprogramm AUDIOSIM kostenlos herunterladen und nutzen. Sie können die Tonschwellenaudiometrie mit Vertäubung bequem auch ohne Übungspartner erlernen. Zusätzlich bietet das Zusatzmaterial unter dem Namen COCHLEARSIM simulierte Klangbeispiele von gesprochenen deutschen und englischen Wörtern.

Bei Hörprüfungen können Sie in „Audiometrie“ nachschlagen und finden klare Hinweise, wie Sie die Tests durchführen und auswerten (mit vielen Grafiken und Fallbeispielen).

Der Inhalt des Buches steht ohne weitere Kosten digital in der Wissensplattform eRef zur Verfügung (Zugangscodes im Buch). Mit der kostenlosen eRef App hat man zahlreiche Inhalte auch offline immer griffbereit.

*Roland W. Wagner*

**SCHNEIDER, Wolfgang: Lesen und Schreiben lernen. Wie erobern Kinder die Schriftsprache? (Reihe „Kritisch hinterfragt“) Berlin: Springer, 2017; 252 S., €19,99 (ISBN 978-3-662-50318-8 Print, 978-3-662-50319-5 eBook).**

Einst galt Lesen als reine Kulturtechnik mit dem Ziel flüssigen Lautlesens. Inhalte, Bedeutung und Funktion des Textes waren für einen Vorleser unwesentlich (Steinmair 2017). „Heute aber geht es bei allen Texten um sinnerfassendes Lesen als Konstruktionsprozess, den jeder Mensch eigenaktiv erbringen muss“ (Jackel 2017). Damit tangiert Lesen/Lernen auch die Sprechwissenschaft. Und weil phonologisches Bewusstsein, sprachliches Arbeitsgedächtnis und sprachgebundene Informationsverarbeitung dabei als Basisqualifikationen fungieren, hat das vorliegende Werk nicht nur Relevanz für Pädagogik und Linguistik, sondern ebenso für die Sprechwissenschaft. Im Folgenden versucht die Rezensentin einen „roten Faden“ entlang einiger inhaltsstarker Aussagen dieses vielseitigen Buches zu finden, die für den Gesamtbereich Sprechen und mündliche Kommunikation von Belang sind:

Der Autor gibt Einblick in theoretische Ansätze und zeigt die gegenwärtige Forschungslage zum Lesen und Schreiben lernen auf. Im Verlauf der acht Kapitel beschäftigt er sich mit den Anfängen des Lese- und Schreibunterrichts bis zu den heutigen analytisch-synthetischen Verfahren und belegt anhand von Vergleichsstudien, dass sich keine signifikanten Unterschiede zwischen einzelnen Lese-Lern-Methoden ergeben; jedoch für lernschwächere Kinder und solche mit Migrationshintergrund stärker strukturierte, lehrkraftzentrierte Ansätze nützlich scheinen. Es zeigt sich auch, dass Lese- und Rechtschreibprozesse nicht so ähnlich sind wie vielfach angenommen. Im Deutschen fällt Lesen lernen leichter als Rechtschreiben, „da die deutsche Orthographie im Hinblick auf das Lesen eher regulär, ... auf das Rechtschreiben hingegen eher irregulär ist“ (S. 31). Und – wie bereits andernorts hinlänglich belegt

und diskutiert – werden die ersten Weichen für den Schriftspracherwerb bereits im Vorschulalter gestellt. Dort kommt es besonders auf phonologische Bewusstheit, sprachliches Arbeitsgedächtnis und sprachgebundene Informationsverarbeitung an. Diese Wirkgrößen gilt es frühzeitig zu fördern, um die individuellen Anfangsunterschiede bei Schuleintritt zu minimieren. Denn laut gegenwärtiger Forschung kann unser Schulsystem zwar relevante Schriftsprachkompetenzen entwickeln, nicht aber bestehende Anfangsunterschiede ausgleichen.

Mit Blick auf einen Einfluss des Fernsehkonsums resp. neuer Medien auf den Schriftspracherwerb kann (erwartungsgemäß) kein Zusammenhang gefunden werden, da bei dieser Fragestellung die Gefahr beeinträchtiger Soziabilität, Emotionalität und kommunikativer Kompetenz durch längerfristig großen Medienkonsum nicht zum Tragen kommt.

Ein weiteres Kapitel beschäftigt sich mit der Lese-/Rechtschreibstörung, frühzeitiger Diagnose und Therapie. Das Fazit schließlich fasst für Überblicksleser wesentliche Studienergebnisse zusammen. Es wäre aber schade, wolle man die akribisch zusammengetragenen Detailergebnisse der gegenwärtigen Forschungslage – auch bezüglich evidenzbasierter Förderpraxis – nur im Schnelldurchgang über die Zusammenfassung sichten. Hält die vielseitige Neuerscheinung des in Fachkreisen bekannten Würzburger Professors für Pädagogische Psychologie doch eine Fülle gewichtiger neuer Erkenntnisse bereit für alle Fachkräfte, die sich mit Sprechen, Sprache und speziell mit Schriftspracherwerb beschäftigen.

Literaturhinweis: Jackel, B. (2017): Zum Phänomen des flüssigen Lautlesens ohne Sinnverständnis. In: Praxis Sprache 4.

*Dr. Birgit Jackel, Biebergemünd*

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

Wie bereits vor zwei und vor vier Jahren wird aus Gründen der Verwaltungsvereinfachung der Abo-Lastschriftzug für die sprechen-Jahrgänge 2017 und 2018 zusammengelegt.

Die Abbuchungen erfolgen erst im nächsten Jahr (2018); dann versenden wir auch die Abo-Rechnungen an jene, die uns keine Einzugsermächtigung ausgestellt haben.

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

## 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](mailto: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 2018.

## Feedback

Der Artikel von Birgit Jackel "Ein Blick/ Einblick im Publikumsgehirne" in Heft 63/2017 enthält für mich neue Fakten, ist präzise formuliert und gut belegt. So erwartet man wissenschaftlich fundierte Veröffentlichungen.

Dr. Volkmar Clausnitzer, Emmerting

Für den Beitrag "Erst singen – dann sprechen" von Birgit Jackel in Heft 62 / 2016 danke ich der Autorin. Dass sich ein Kind Sprache gewöhnlich anders aneignet als auch von Frau Szagun vertreten, sollte allgemein bekannt sein. Ich weiß, dass dem nicht so ist und vertrete eine ähnliche Auffassung wie Frau Jackel.

Dr. Renate Csellich-Ruso, Wien

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](mailto: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, Sprecherzieher (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](mailto:rolwa@aol.com)

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

### Druck und Versand:

COD Büroservice GmbH, Druckzentrum Saarbrücken,

Bleichstraße 22, 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.