
sprechen

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

Aus dem Inhalt:

**Benjamin Haag: Sentenzen / Konzepte, Modelle und
Metaphern interkultureller Kommunikation (3)**

Steffy Hofer: Eyebod[®] – Kontakt im Raum II

Christian Keßler: Die Jurij-Vasiljev-Akademie

**Wieland Kranich: Enthusiasmus bei Lehrkräften.
Bestandsaufnahme zu einem vernachlässigten Konstrukt der Didaktik.**

**Markus Kunze: Die Geburt des Wortes.
Zwischen Training und Arbeit am Text – ein Übungsexperiment**

Marita Pabst-Weinschenk: Dialogisches Lesen für Mentor*innen

Hans Martin Ritter: Emotionalität in Aktion – Nachtrag

Hans Martin Ritter: *krieg der worte / im angebot*

**Sylvia Sick: Stimmstörungen bei Lehrkräften
und Lehramtsstudierenden. Teil 1: Zum Forschungshintergrund**

Informationen zum Nachlass von Hellmut Geissner

Tagungsbericht

Bibliografien

Rezension

Inhalt

Zu diesem Heft ...	3
Benjamin Haag: Sentenzen – illustriert (Teil 9–11)	4
Benjamin Haag: Konzepte, Modelle und Metaphern interkultureller Kommunikation – Teil 3 –	7
Steffy Hofer: Eyebody® – Kontakt im Raum II Wie wir durch unseren Blick, unsere Hände und unser Sprechen Räume kreieren können	13
Christian Keßler: Die Jurij-Vasiljev-Akademie. Aus- und Weiterbildung durch Prof. Jurij Vasiljev in Deutschland	24
Wieland Kranich: Enthusiasmus bei Lehrkräften. Bestandsaufnahme zu einem vernachlässigten Konstrukt der Didaktik.	26
Markus Kunze: Die Geburt des Wortes. Zwischen Training und Arbeit am Text – ein Übungsexperiment	46
Marita Pabst-Weinschenk: Dialogisches Lesen für Mentor*innen	56
Hans Martin Ritter: Emotionalität in Aktion – Nachtrag	61
Hans Martin Ritter: <i>krieg der worte / im angebot</i>	65
Sylvia Sick: Stimmstörungen bei Lehrkräften und Lehramtsstudierenden. Teil 1: Zum Forschungshintergrund	67
Informationen zum Nachlass von Hellmut Geissner (Edith Slembek)	95
Tagungsbericht: „Re-teaming“ mit Johanna Abraham (Andrea Brunner)	97
Bibliografie: Neue Bücher, CD-ROM und DVD	98
Bibliografie: Zeitschriftenartikel und Beiträge in Sammelbänden	99
Rezension	100
Feedback	102
Impressum	103

Zu diesem Heft ...

Liebe *sprechen*-Leserinnen und Leser,

dieses Editorial wurde kurz vor dem kalendarischen Frühjahrsbeginn geschrieben, mit einer spontanen Assoziation an Eduard Mörikes berühmte Gedichtzeilen „Frühling läßt sein blaues Band / Wieder flattern durch die Lüfte“.

Die Farbe Blau ist diesmal nämlich überproportional vertreten, z. B. als Link-Hinweis oder als gestalterische Hervorhebung mancher Zitate. Leider ist dies nur in der pdf-Fassung zu sehen, die automatisch alle Landesverbands-Mitglieder mit Mailadresse bekommen (andere können sie kostenlos per Mail an rolwa@aol.com anfordern). Die Druckversion muss sich aus Kostengründen weiterhin mit Schwarz-weiß begnügen.

Apropos Kosten: Die Post hat das Porto für Büchersendungen um 20 % erhöht, auch die Druckkosten sind gestiegen. Wir werden deshalb unsere Abonnements-Gebühren geringfügig erhöhen müssen (vermutlich um einen Euro pro Heft). Die Mitglieder der Landesverbände betrifft das nicht – sie bekommen *sprechen* weiterhin kostenlos (hier werden den Vereinen die real entstandenen Kosten berechnet).

Aus aktuellem Anlass ist ein Hinweis zur *Sprechen*-Bibliografie nötig: Hier wurde nicht nur die Titel-Rechtschreibung der aktuellen Duden-Empfehlung angepasst („f“ statt „ph“), sondern auch festgestellt, dass diesmal die Redaktion so wenig Meldungen wie noch nie erreichten. Kann es sein, dass unsere Kolleginnen und Kollegen kaum mehr publizieren? Oder fehlt ihnen einfach die Zeit für einen kurzen Hinweis? Gerne würden wir übrigens auch die Titel von Abschlussarbeiten veröffentlichen, doch auch hier gab es schon lange keine Meldungen mehr.

Die vorliegende Ausgabe bietet erneut einen bunten Strauß an Themen, wobei die Sprecherziehung für Lehrkräfte besonders berücksichtigt wurde. So enthält das Heft den längsten Beitrag, den *sprechen* bislang veröffentlicht hat: Sylvia Sick hat in ihrer Masterarbeit akribisch Hunderte von Publikationen über Stimmstörungen bei Lehrkräften und Lehramtsstudierenden ausgewertet. Ihre Ergebnisse stehen auf den Seiten 67 bis 94. In der nächsten Ausgabe wird *sprechen* als konstruktive Fortsetzung einen von Sylvia Sick entwickelten Modulkatalog für Stimmprävention im Lehramtsstudium vorstellen.

Wir wünschen eine anregende Lektüre!

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

Roland W. Wagner

Benjamin Haag: Sentenzen – illustriert (9)



Einmal
ausgesprochen,
fliegt ein Wort
unwiderruflich
davon.

Horaz

Benjamin Haag: Sätze – illustriert (10)

Man wird bei
allen Menschen von Geist
die Neigung finden, sich



auszudrücken.

Lichtenberg

Benjamin Haag: Sentenzen – illustriert (11)

Siegle
deine Worte
mit



Solon

Benjamin Haag

Konzepte, Modelle und Metaphern interkultureller Kommunikation – Teil 3

Vorbemerkung

Interkulturelle Kommunikation ist ein großes Thema unserer Zeit. Jenseits pragmatischen Alltagswissens (Begrüßungsformen, Tischmanieren, Zeitgestaltung etc.), das nicht einmal ansatzweise überschaubar ist und auch vielfach in seiner Bedeutung überschätzt wird, sind es v. a. Konzepte, Modelle und Metaphern, die eine Orientierung bieten können im Kontext interkulturellen Kommunizierens.

In einer fünfteiligen Reihe von Beiträgen sollen folgende Konzepte, Modelle und Metaphern vorgestellt werden: 1. Eisbergmodell der Kultur – 2. Kulturschockwelle – 3. Janusköpfigkeit stereotyper Vorstellungen – 4. Körpersprache - sind wir Marionetten unserer Kultur? - 5. Sprache als Schlüssel.

Teil 3: Stereotype und Vorurteile sind janusköpfig

Stereotype und Vorurteile sind allgegenwärtig. Aber: Was bedeuten die beiden Begriffe eigentlich genau?

Walter Lippmann hat in seinem Buch *Public Opinion* 1922 den Begriff *Stereotyp* erstmals verwendet, um soziale Strukturen der Gesellschaft darzustellen. Lippmann charakterisierte Stereotype als *"pictures in our heads"*. Im alltäglichen Sprachgebrauch werden die Begriffe *Stereotyp* und *Vorurteil* häufig synonym verwendet, obwohl sie voneinander abzugrenzen sind. Stereotype sind vage Vorstellungen davon, wie Menschen sind (Spanier sind leidenschaftlich, Deutsche humorlos, Amerikaner egozentrisch). Sie lassen sich als generalisierte Überzeugungen, als Bilder in unseren Köpfen zu bestimmten Personengruppen verstehen. Vorurteile hingegen sind stärker im Urteil (z. B.: Alle Muslime sind Terroristen.). Sie haben eine Handlungsdimension. Unreflektierte Stereotype können in konkreten Lebenssituationen zu Vorurteilen werden, d. h. zu tatsächlichem Verhalten bzw. Handeln führen. Vorurteile sind auch stärker emotional aufgeladen. William Hazlitt schreibt: *"Das Vorurteil ist das Kind der Unwissenheit."*

Stereotype sind das Resultat historisch-politischer, geografischer und sozialer Entwicklungen - sie sind gesellschaftlich konstruiert. Statisch sind sie insofern, als eine erstaunliche Beharrlichkeit gegenüber neuen Informationen festzustellen ist: Stereotype sind sehr weit verbreitet und halten sich z. T. über Jahrhunderte.

Es gibt eine weitere Besonderheit: Stereotype und vorverurteilende Vorstellungen sind janusköpfig. Was bedeutet das? Es handelt sich um eine Metapher. Janus war ein römischer Gott. Er ist doppelgesichtig und ein Symbol für Zwiespältigkeit. Stereotype erfüllen sinnvolle Funktionen, haben aber auch Schattenseiten – sie sind also janusköpfig. Alexander Thomas nennt sechs Funktionen von Stereotypen und Vorurteilen: Orientierungsfunktion, Anpassungsfunktion, Abwehrfunktion, Selbstdarstellungsfunktion, Abgrenzungs- und Identitätsfunktion sowie Steuerungs- und Rechtfertigungsfunktion.

Funktionalistisch reduziert kann man von drei Funktionen sprechen, die die Janusköpfigkeit charakterisieren. Zunächst zu den drei sinnvollen Funktionen: Stereotype und Vorurteile vereinfachen und reduzieren Komplexität. Sie helfen uns somit bei der Orientierung in einer nahezu unüberschaubaren Welt. Auf diese Weise erfüllen sie eine wichtige **kognitive Funktion**.

Mit stereotypen Vorstellungen und Vorurteilen grenzen wir uns von anderen ab. Wir stärken das Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb der eigenen Gruppe. „*Wir sind so, und die sind anders!*“ Stereotype und Vorurteile haben also auch eine **soziale Funktion**. Viele Stereotype und Vorurteile geben uns das Gefühl, anderen überlegen zu sein. Dies scheint auf den ersten Blick nicht gerade sympathisch, ist psychologisch betrachtet aber von Vorteil: Wir fühlen uns in unserm Selbstbewusstsein gestärkt. Damit erfüllen Stereotype eine wichtige **affektive Funktion**. Jede der soeben genannten sinnvollen Funktionen hat aber auch eine Schattenseite. Der große Nachteil von Vereinfachungen: Wichtige Details und Besonderheiten bleiben unberücksichtigt. Die bunte Vielfalt auch innerhalb einer Kultur kommt zu kurz. Wir scheren alle über einen Kamm.

Ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb einer Gruppe ist wichtig, kann aber auch dazu führen, dass andere ausgeschlossen werden – weil unsere stereotypen Vorstellungen sagen, dass ein Mensch nicht zu uns *passt*.

Selbstbewusstsein ist wichtig. Und natürlich wollen wir uns alle gut fühlen. Aber müssen wir uns deshalb gegenseitig abwerten? Und wohin führt das? Die Grenzen zwischen Überlegenheit und Überheblichkeit sind fließend.

Stereotype sind janusköpfig. Mit diesem Wissen können wir unsere stereotypen Vorstellungen und Vorurteile kritisch prüfen, wenn wir anderen Menschen begegnen.

Literatur

Friesenhahn, Günter (2017): Stereotypen und Vorurteile. In: Modul „Interkulturelles Lernen“ auf dem Portal der Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. IJAB : <https://www.dija.de/fileadmin/medien/downloads/Dokumente/Guenter2IKL.pdf>.

Ganter, Stephan (1997): Stereotype und Vorurteile: Konzeptualisierung, Operationalisierung und Messung. Mannheim: Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung.

Gardner, R. C. (1994): Stereotypes as Consensual Beliefs. In: Mark P. Zanna und James M. Olson (Hg.): The Psychology of Prejudice (The Ontario Symposium on Personality and Social Psychology; 7.).

Lippmann, Walter (1992): Public Opinion. xroads.virginia.edu (Vollständiger e-Text)

Quasthoff, Uta (1998): Ein Beitrag zur Dynamisierung der Stereotypenforschung. In: Heinemann, Margot (Hg.): Sprachliche und soziale Stereotype (= Forum angewandte Linguistik).

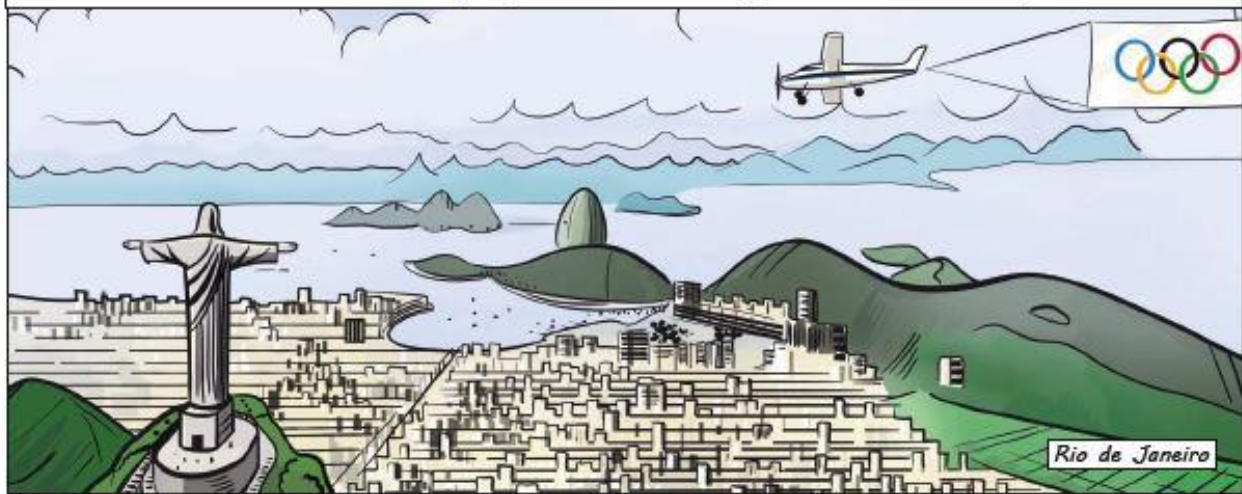
Thomas, Alexander (2006): Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln. In: Interculture Journal. Bd. 5, Nr. 2.

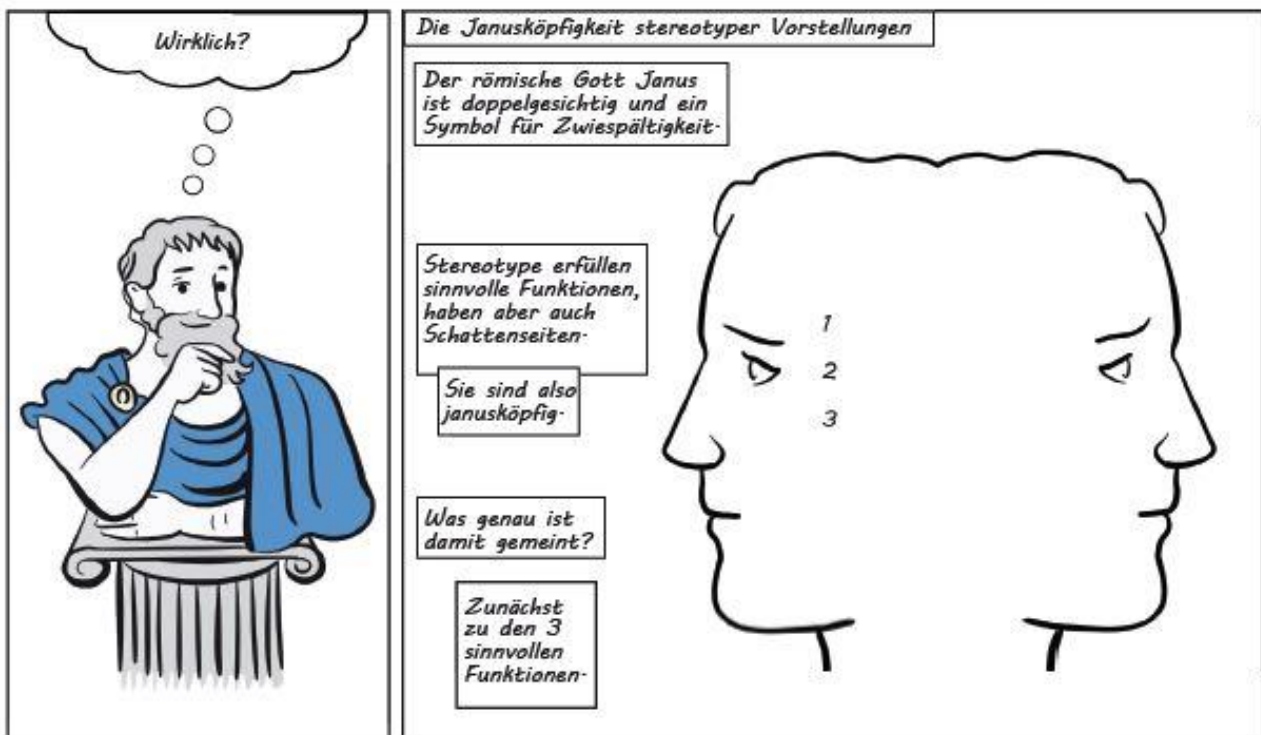
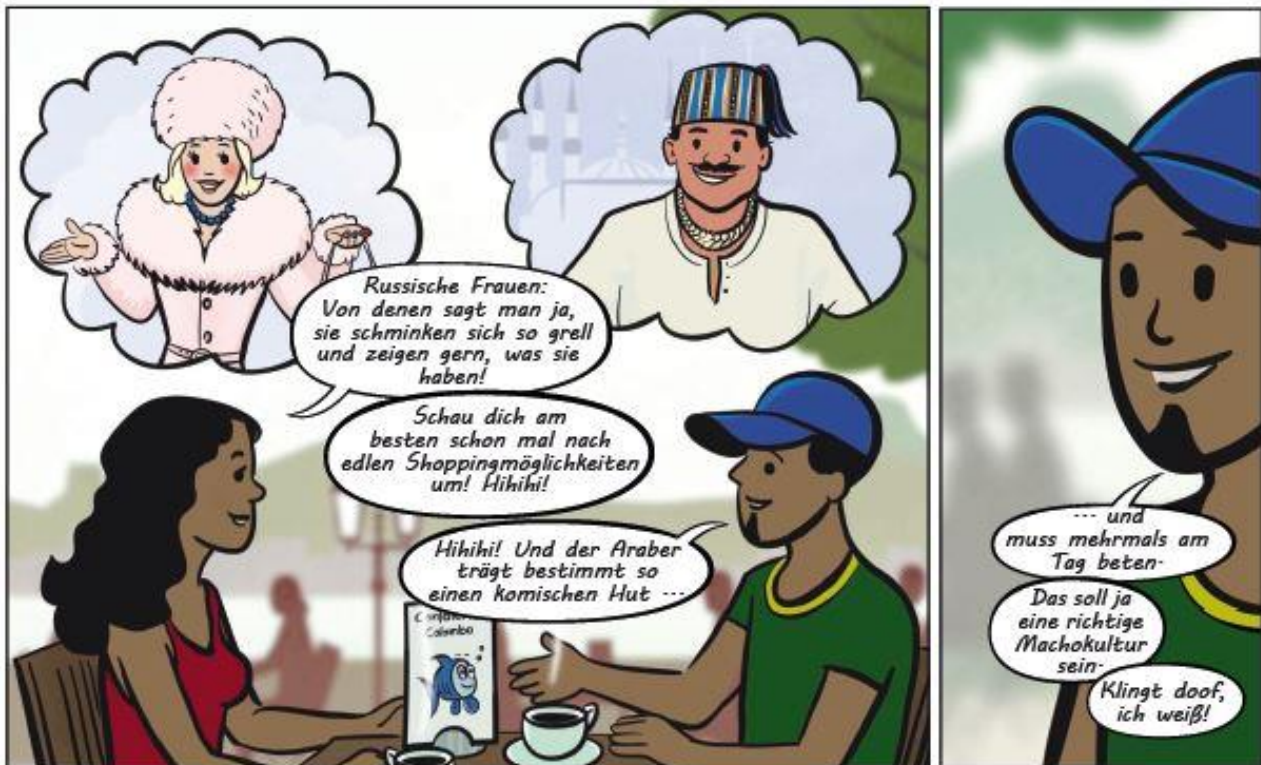
Zum Autor:

Benjamin Haag ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leibniz School of Education Hannover und Sprecherzieher (DGSS).

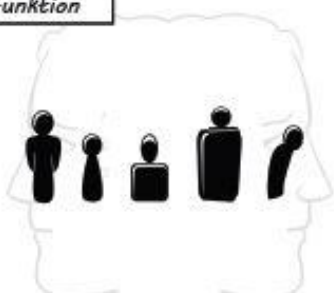
E-Mail: benjamin.haag@germanistik.uni-hannover.de

Carlos oder die Janusköpfigkeit stereotyper Vorstellungen



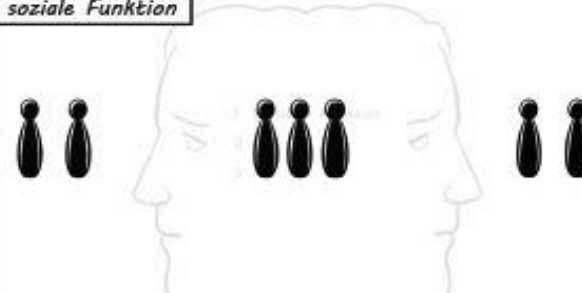


kognitive Funktion



Stereotype vereinfachen und reduzieren Komplexität. Sie helfen bei der Orientierung in einer nahezu unüberschaubaren Welt.

soziale Funktion



Durch stereotype Vorstellungen grenzen wir uns voneinander ab. Wir stärken das Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb der eigenen Gruppe.

affektive Funktion



Stereotype geben uns das Gefühl, anderen überlegen zu sein. Das klingt nicht gerade sympathisch, ist aber psychologisch betrachtet von Vorteil.

Jede der soeben genannten sinnvollen Funktionen hat aber auch eine Schattenseite.

- 1 kognitive Funktion
- 2 soziale Funktion
- 3 affektive Funktion



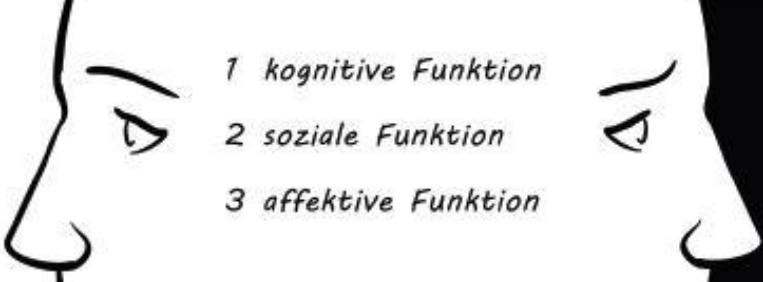
Der große Nachteil von Vereinfachungen: Wichtige Besonderheiten bleiben unberücksichtigt. Die bunte Vielfalt auch innerhalb einer Kultur kommt zu kurz.



Ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb einer Gruppe ist wichtig, kann aber auch dazu führen, dass andere ausgeschlossen werden.

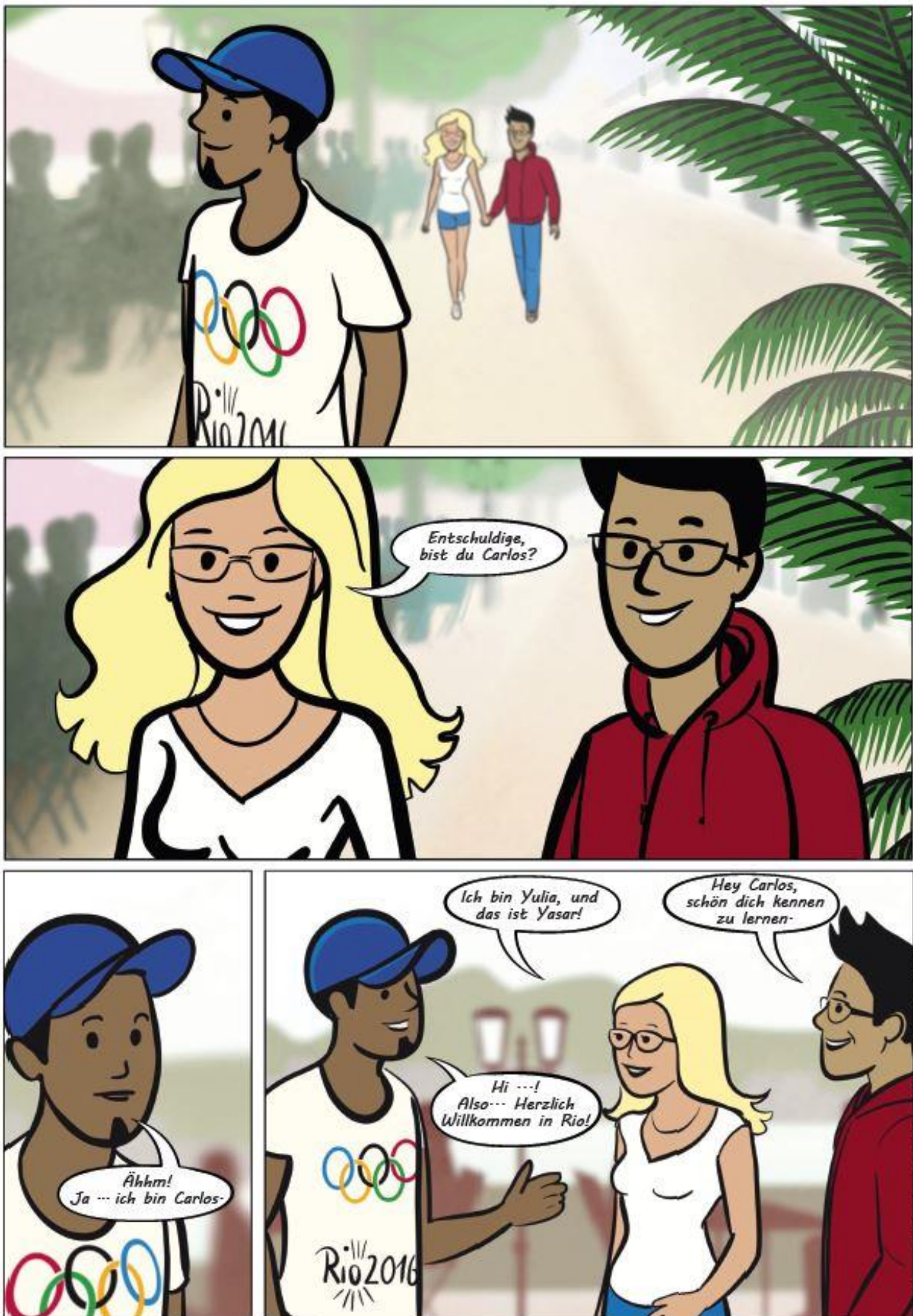


Selbstbewusstsein ist wichtig, aber müssen wir deshalb andere abwerten? Die Grenzen zwischen Überlegenheit und Überheblichkeit sind fließend.



- 1 kognitive Funktion
- 2 soziale Funktion
- 3 affektive Funktion

Stereotype sind Janusköpfig. Mit diesem Wissen können wir unsere stereotypen Vorstellungen kritisch prüfen, wenn wir andere Menschen begegnen.



Steffy Hofer

Eyebody® – Kontakt im Raum II

Wie wir durch unseren Blick, unsere Hände und unser Sprechen Räume kreieren können

Kontakt, Wahrnehmung und Vorstellungskraft

Sehen, nicht sehen, schauen, nicht schauen, blicken, nicht blicken, wahrnehmen, einfangen, Linien und Klarumrissenes verlängern, Spuren hinterlassen – ICH.

Wie das Sehen die Möglichkeit zur und die Art und Weise der Kontaktnahme im Raum bestimmt, beschrieb vielleicht als Erster Platon in seinem Aufsatz *Alkibiades I.*

Im folgenden Artikel möchte ich auf die Bedingungen für Kontakt und die damit verbundene Fähigkeit, sich im Raum ausbreiten zu können, eingehen. Dabei gibt die Beschäftigung mit dem Sehvorgang mir nützliche Antworten für die Arbeit in der Sprecherziehung.

WARUM?

Der Sehvorgang und damit die Sehbahn sind an der Koordination von Gehirn und Körper beteiligt. Dabei stellt unser Blick sowohl die intrapersonalen Räume als auch die Räume um uns herum zur Verfügung und ist somit eine Grundlage unserer Wahrnehmungsfähigkeit.

In einem physischen Raum zu sein, mit dem Anderen zu sein bedeutet, vom Blick ausgehend, etwas wahrzunehmen bzw.

einzufangen. Ich zeichne Räume um mich herum und lasse Präsenz entstehen.

Dass Kontakt oder Präsenz immer von zwei Seiten abhängig ist, thematisierte ich in meinem ersten Artikel zu „Eyebody – Kontakt im Raum“, der 2017 in dieser Zeitschrift erschienen ist.

PAUL VALERY

*Wir sehen nicht das, was wir sehen, sondern das, was das Gesehene uns erwarten lässt. [...] Das Gesehene handelt, und es wird gesehen als Folge dieser Handlung. Wahrnehmung ist also Produktion, die durch etwas ausgelöst wurde [...]*¹

Paul Valery stützt diese Erkenntnisse und Annahmen in seinen Aphorismen auf poetische Art. Er verweist hierbei auf die Synergie von Vorstellungskraft und Wahrnehmung.

Auch Thomas Fuchs stellt in seiner Abhandlung *Leib, Raum, Person* fest, „dass Vorstellungskraft bereits Teil der Wahrnehmung ist“.²

Wahrnehmung und Vorstellungskraft spielen im vorliegenden Artikel eine zentrale Rolle. Beide Vorgänge beruhen zu einem wesentlichen Teil auf den Informationen aus dem taktilen und dem visuellen System.

¹ Valery, Paul (2011) Ich grase meine Gehirnwiese ab, S. 233

² vgl. Fuchs, Thomas. (1999) Leib, Raum, Person

Unter Wahrnehmung verstehe ich das Ergebnis von verarbeiteten Informationen. Vorstellungskraft hingegen beschreibt die Reaktivierung von Wahrnehmungs-Repräsentationen.

Wahrnehmung und Vorstellungskraft sind wesentlich für die Fähigkeit, absichtsvoll zu handeln und sich auf etwas einzulassen, um damit im Sprechen hörbar zu werden. Wahrnehmen ist etwas Aktives und zeigt sich unter anderem in den Vorgängen der Hände, in der Art und Weise unseres Sehens sowie im Sprechen.³

Alle drei Vorgänge *verlängern* uns in den Raum hinein.⁴ Sie beschreiben Linien in uns und um uns herum. Diese Linien ergeben sich aus der Polarität zwischen dem ICH und dem Umraum und den daraus folgenden körperlichen Richtungen (siehe Artikel 2017).

FEEDBACK AUS DEM PRÄSENZ WORKSHOP 2018

Man muss in Kontakt treten, um bei sich zu sein, von sich auszugehen und damit den Ursprung für alle möglichen Beziehungen zu setzen.

(Schauspielabsolventin MUK)

Methodik

Mein Ausgangspunkt wird auch hier wieder⁵ sein, den überfokussierten Blick mit dem weiten Blick zu vergleichen. Methodisch arbeite ich dabei mit dem Bewusstsein des peripheren Sehens, basierend auf der Eyebody Methode® nach Peter Grunwald⁶.

Kontakt

Ab wann sprechen wir von Kontakt?

Das Wort Kontakt ist entlehnt aus dem Lateinischen *contactus/ contingere* und meint berühren, anrühren⁷. Kontakt ist also etwas Aktives, Leibliches, das ergreift und verändert.

Kontakt ist gleichzusetzen mit dem Wahrnehmen von etwas. Für Thomas Fuchs ist bereits das Wahrnehmen ein Handeln und damit eine Antwort auf das *Angesprochen-Werden*.

Ein Teil unserer täglichen Arbeit in der Sprecherziehung für darstellende Künstler ist die Arbeit am tatsächlichen Kontakt. Der Blick zeigt in der Körperspannung des Blickenden und Angeblickten seine Polarität an. Dadurch ist es berechtigt davon auszugehen, dass der Blick etwas Materielles nach außen trägt. Unter anderem gibt er Auskunft über Körperspannung und Atemvolumen.

Estera Stenzel, Professorin für Grundlagen- und Schauspielunterricht an der MUK Wien formuliert den Zusammenhang zwischen Wahrnehmung und Reaktion im Raum folgendermaßen:

Schauspiel funktioniert über Beobachtung, also über das genaue Hin-sehen. Das Hinsehen wird von der subjektiven Wahrnehmung konditioniert. Man sieht hin und man entdeckt. Man entdeckt etwas Reales oder etwas Vorgestelltes. Man bewertet das Gesehene und man reagiert. Man reagiert indem man handelt. Die Handlung wird in einem Raum durchgeführt. Der Raum ist ein Rezipient für die Handlung, so wie ein Glas der Rezipient für eine Flüssigkeit ist. Die Flüssigkeit hinterlässt Spuren im Glas, so wie die Handlung Spuren im Raum hinterlässt.

Wie ich sehe, entscheidet mit über die körperliche und geistige Verfassung und diese wiederum darüber, wie ich Spuren

³ Fuchs, S. 169

⁴ Hofer (2018) Das handelnde Sprechen, S. 44

⁵ vgl. Hofer, sprechen Heft 59, 63 (2015/2017)

⁶ Grunwald, Peter (2007) Eyebody, Die Integration von Auge, Gehirn und Körper

⁷ Kluge (2011) Etymologisches Wörterbuch, S. 526

im Raum hinterlasse. Das Sehen zeigt somit bereits ein Reagieren an.

In ihrem aktuellen Interview in *Die Zeit* zu ihrer Funktion als Jurypräsidentin der Berlinale 2019 sagt Juliette Binoche:

„[...] Als Sie eben in mein Wohnzimmer kamen, war es der Kontakt unserer Augen, der darüber entschied, ob wir hier wirklich zusammen sind oder nicht.“

Zeit: „Wie wichtig ist der Blickkontakt mit den Regisseuren?“

Binoche: „Wichtiger als die Sprache, eigentlich sprechen Regisseure und Schauspieler gar nicht soviel miteinander.“⁸

DER RAUM

ERWIN HEERICH:

*Raum ist in Raum
und der ist unendlich*

Der Architekt Erwin Heerich weist mit dieser Aussage, welche sich auf die Museumsinsel Hombroich bezieht, auf die Einflüsse von Innen- auf Außenräume bzw. auf deren Wechselbeziehung zueinander hin. All jene, die sich mit Resonanz beschäftigen, erkennen die Parallele sicher sofort. Ähnlich verhält es sich nämlich mit unserer Mundhöhle und den Resonanzräumen, das heißt den intrapersonalen Räumen, und dem Raum um uns herum.

Der Sprechvorgang ist aufgrund seiner Gerichtetheit ein raumbezogener Vorgang.

Dass es kein Sprechen ohne Handeln gibt beschreibt die Sprechakttheorie nach Austin und Searle sowie die Methode des „Gestischen Sprechens“ nach Bertolt Brecht. Hieraus folgt, dass wir mit unse-

rem Handeln Richtungen im Raum anzeigen. Diese Richtungen ergeben sich aus dem Sehen und dem Zeigen. Die Endpunkte der Richtungen definieren wir als Widerstände. Diese Widerstände sind wesentlich für die körperliche Gespanntheit im Raum und damit auch ein wesentlicher Bestandteil in der Ausbildung von Bühnendarstellern.

Thomas Fuchs bezeichnet den Mundraum als ersten Raum, welchen wir bewusst erfahren. Wir breiten uns darin mittels der Zunge aus und erfahren Begrenzungen, die mit Widerständen gleichzusetzen sind. Der Säugling erfährt, wie sich dieser Raum auftut, füllt und leert. Der Säugling erkennt den Umraum. Das Auge assistiert hierbei der Hand. Parallel dazu passiert das Greifen im Umraum mit den Händen und dem Blick.

Für den Philosophen Merleau-Ponty stellt das ICH den Nullpunkt im Raum dar. Von diesem Nullpunkt aus wird der Umraum erlebt. Der Nullpunkt ist erlebbar, wenn ich mir meiner selbst bewusst bin, oder, anders formuliert, wenn ich mich selbst wahrnehme.

Der Blick, die Art und Weise meines Sehens, beeinflusst die Bewusstheit meiner selbst wesentlich. Diese ist Voraussetzung für die Ausbreitung im Raum und die Kontaktfähigkeit.

Die Polarität des eigenen Körpers spiegelt sich aufgrund der leiblichen Richtungen im Raum wider (vertikal, horizontal, gerichtet; vgl. die Abbildung auf S. 16).⁹

Der Endpunkt dieser Richtungen beschreibt hierbei den Bezug auf den Anderen bzw. das Andere, sei es ein Objekt oder eine Situation¹⁰. Diese Endpunkte werden gesehen oder entstehen in der Vorstellungskraft. Die Art meines Sehens entscheidet, inwieweit es mir möglich ist,

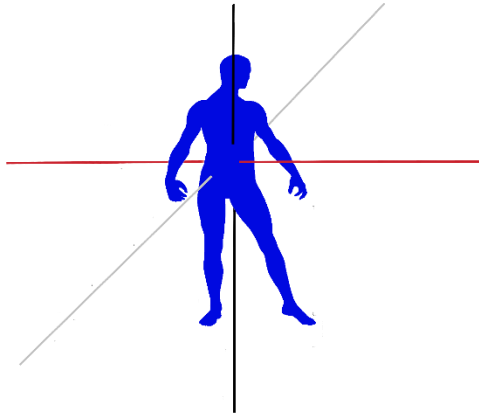
⁸ aus dem Interview: Katja Nicodemus mit Juliette Binoche, *Die Zeit* Nr. 6, 31. Januar 2019, S. 37

⁹ Hofer, Steffi, (2017): *Eyebody, Kontakt im Raum*.

sprechen Heft 63, S. 3

¹⁰ vgl. Hofer (2018): *Das handelnde Sprechen*, S. 14

mich in Bezug zu dem jeweiligen Endpunkt zu erleben.



ESTERA STENZEL

Ein Schauspieler kommuniziert nur dann mit dem Partner (oder mit dem Publikum), wenn er diesem das Gesehene (oder das Vorgestellte) konkret verbildlicht, also zeigt. Man verankert das Gesehene oder das vorgestellte Bild in den Raum und man kreiert so einen Raum in Raum. Es zeichnen sich also zweimal zwei Richtungen ab: von dem Schauspieler zum Partner und von dem Schauspieler zum kreierte Raum; von dem Partner zu dem Schauspieler und von dem Partner zum kreierte Raum. Die stete Überprüfung des Gesehenen an dem Partner muss sein, sonst riskiert die Richtung von dem Partner zu dem vom Schauspieler kreierte Raum zu verblasen. Anhand der Hand kann man diese Richtungen zeigen. Man kann sie auch physisch nicht zeigen; man zeigt sie dennoch in der Vorstellung.

Die Theaterwissenschaftlerin Ulrike Haß lässt durch das Sehen und Zeigen den Bühnenraum entstehen und macht ihn damit vom Sehen und Zeigen abhängig. Damit weist sie, wie Merleau-Ponty, dem ICH

den Nullpunkt zu. Für den Regisseur und Choreographen Chétouane stellt der Blick die Bedingung dafür dar, im Raum zu sein.

LAURENT CHÉTOUANE

Meine Aufgabe (...) ist: die Performer des Blickes bewusst zu machen, ihnen ins Bewusstsein zu rücken, wie dieser Blick sie inszeniert, bzw. choreographiert. Und wie man damit umgehen kann, um durch Verräumlichungen eine Idee der Freiheit zu empfinden.¹¹

Bleibt ein Raum leer, fehlen Widerstände. Leerer Raum wird also da erfahren, wo expansive Bewegungen nicht auf erwartete Begrenzungen treffen, sondern sich im Unbestimmten verlaufen.¹²

Das heißt also, egal ob auf der Bühne, hinter oder vor der Bühne, wir müssen Bezüge herstellen, um in die leibliche Gespanntheit zu gelangen. Wir können leibliche Gespanntheit auch mit Präsenz im Raum vergleichen. In meinen vorangegangenen Artikeln ging es in diesem Zusammenhang um die Feststellung, dass *Präsenz-Sein* die gleichzeitige Wahrnehmung von mir und dem Anderen bedeutet. Wir verankern uns mittels dem Sehen, Zeigen und Sprechen im Raum und entscheiden damit über das WIE unserer Präsenz.

Im Folgenden möchte ich vier konkrete Synergien schildern und ihre Auswirkungen auf die Frage aufzeigen, ob und inwieweit wir Kontakt im Raum herstellen können.

Es geht dabei um die optimale Ausnutzung der intrapersonalen Räume, die sich im physischen Raum über ihre Widerstände widerspiegeln sollen.

1. Die Synergie von Sehen und Stimme

Wie oben erwähnt, ist die Mundhöhle der erste Raum, in dem wir uns ausbreiten. Wir erreichen Widerstände in der Mund-

¹¹ Chétouane, Laurent

¹² Fuchs, S. 157

höhle, wir erfahren die Mundhöhle als Raum. Eine resonierende Stimme wirkt sich auf die vorderen Augen- und Gesichtsmuskeln positiv aus, da sie in ihrer Schwingungsfähigkeit ein ständiges Wechseln von Anspannung und Entspannung fördert.

Umgekehrt fördert der periphere Blick ein schwingendes Keilbein (zentraler Knochen in den Augenhöhlen)¹³. Dies wiederum wirkt sich positiv auf unser Becken und damit den Atemvorgang aus. Die Korrespondenz zwischen Keilbein und Becken beschrieb ich im Artikel 2017. Das Keilbein ist außerdem beweglich mit dem harten Gaumen verbunden und wirkt sich somit in seiner Flexibilität auf die Größe der Mundhöhle aus. Keilbein und harter Gaumen schützen zum einen, als Schädelknochen, das Gehirn, zum anderen stellen die Hohlräume des Keilbeins und Gaumens wichtige Resonanzräume für die Stimme dar.

**FEEDBACK AUS DEM PRÄSENZ
WORKSHOP 2018**

Ich habe viel Neues über mich und meinen Körper gelernt, vor allem über die Verbindung der Augen und des Sehens mit dem restlichen Körper.

Wir lernten unseren peripheren Blick kennen und arbeiteten viel damit.

Ich habe meine Stimme zum ersten Mal richtig wahrgenommen und richtig eingesetzt. (Tanzstudent der MUK)

Ein fokussierter Blick verengt das Keilbein einmal durch die Anspannung der Rotationsmuskeln des vorderen Auges. Hiervon ist der harte Gaumen mit betroffen, und damit auch die Resonanz. Zum anderen verengt er das Augenband, eine gürtelartige Faszie um den Schädel. Es folgen Anspannungen im Nacken in den kurzen Nackenmuskeln, die wesentlich die Form der Oberflächlichen Rückenlinie¹⁴ verändern.

Dabei sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass die orofazialen Muskelgruppen einander ebenfalls beeinflussen. In den vorliegenden Ausführungen möchte ich mich jedoch bewusst auf die Wechselwirkungen konzentrieren, die durch die Beschaffenheit des vorderen Auges bzw. der Sehbahn mit den einzelnen Körperteilen hervorgerufen werden.

Die beschriebenen Disbalancen können auch Spannungen zwischen den Schädelknochen, an den Schädelknochennähten zur Folge haben. Es kommt zu Hohlraumveränderungen innerhalb unseres Körpers.

Jeder Körper hat als Neutralkörper größtmögliche Hohlräume. Diese wirken sich wesentlich auf die Wahrnehmungs- und die Reaktionsfähigkeit aus.

Angelehnt an den Psychologen Viktor E. Frankl¹⁵ können wir uns das folgendermaßen vorstellen:

Je nachdem wie ich einen visuellen bzw. taktilen Reiz empfangen oder wahrnehme, stehen meine Hohlräume meiner Reaktion zur Verfügung.



¹³ vgl. Hofer, sprechen Heft 63 Artikel 2017

¹⁴ myofasziale Leitbahn nach Myers

¹⁵ Viktor E. Frankl in Covey, Stephen R. (2018): Die 7 Wege zur Effektivität

2. Die Synergie von Sehen und Hand

Die Bedeutung der Hand für die Entwicklung unseres Gehirns ist bekannt. Hieraus ergibt sich auch die parallele Entwicklung der Augen- und Handmuskulatur. Die Sehbahn¹⁶ und das vordere Auge bestehen aus vielerlei Schichten, die sich aus der Gehirnstruktur entwickelt haben. Der II. Hirnnerv, Nervus opticus, stellt einen zentralen Fasertrakt unseres Gehirns dar.¹⁷ Der Sehvorgang und die Sehbahn beeinflussen einander wechselseitig und sind in ihrer *ersten Funktion* für die Koordination von Gehirn und Körper verantwortlich.¹⁸ Die parallele Entwicklung der Hand- und Augenmotorik innerhalb des Motorcortex ist zentral für die Sprech- und Stimmbildung, jedoch längst nicht hinreichend untersucht.

Was die somatotope Abbildung zeigt, ist eine Art Nachbarschaft im Motorcortex von Auge und Hand, sowie Auge und Sprechwerkzeugen, was einen weiteren Hinweis auf deren synergetische Beziehungen darstellen kann.

Hände und Augen bzw. Sehsystem machen Erfahrungen, welche, wie oben schon beschrieben, anhand der taktilen und visuellen Wahrnehmung abgespeichert werden.

Nach Wilson¹⁹ versorgt uns die Hand mit Informationen für die dynamischen Prozesse der *Vorstellungskraft*. Im Sprechen wird die Vorstellungskraft des Einzelnen hörbar.

Das macht die Arbeit in der Sprecherziehung von Bühnendarstellern immer wieder interessant. Eine häufige Beobachtung im Unterricht ist, dass die Vorstellungskraft uns beim Sprechen vor allem dann nicht optimal zur Verfügung steht, wenn das Er-

reichen des Zieles im Vordergrund steht gegenüber dem *Einlassen* auf die Situation. Wer sich nicht einlässt auf die Situation, verengt sich und ist damit nicht fähig, auf Erinnerung und Vorstellungskraft zurückzugreifen.



20

Der Blick ist fest. Kiefer und Schultergürtel können sich nicht mehr frei bewegen. Die Synergie von Blick und Kiefer beschrieb ich bereits im Artikel von 2017.

Die Hand spielt hier mit hinein, da sie in unserer Vorstellungskraft die Richtung anzeigt. Ist die Vorstellungskraft blockiert, ist

¹⁶ Teil der Nervenbahn des Sehsystems, von der Netzhaut bis zur Sehrinde

¹⁷ Trepel (1999) Neuroanatomie, Struktur und Funktion, S. 106

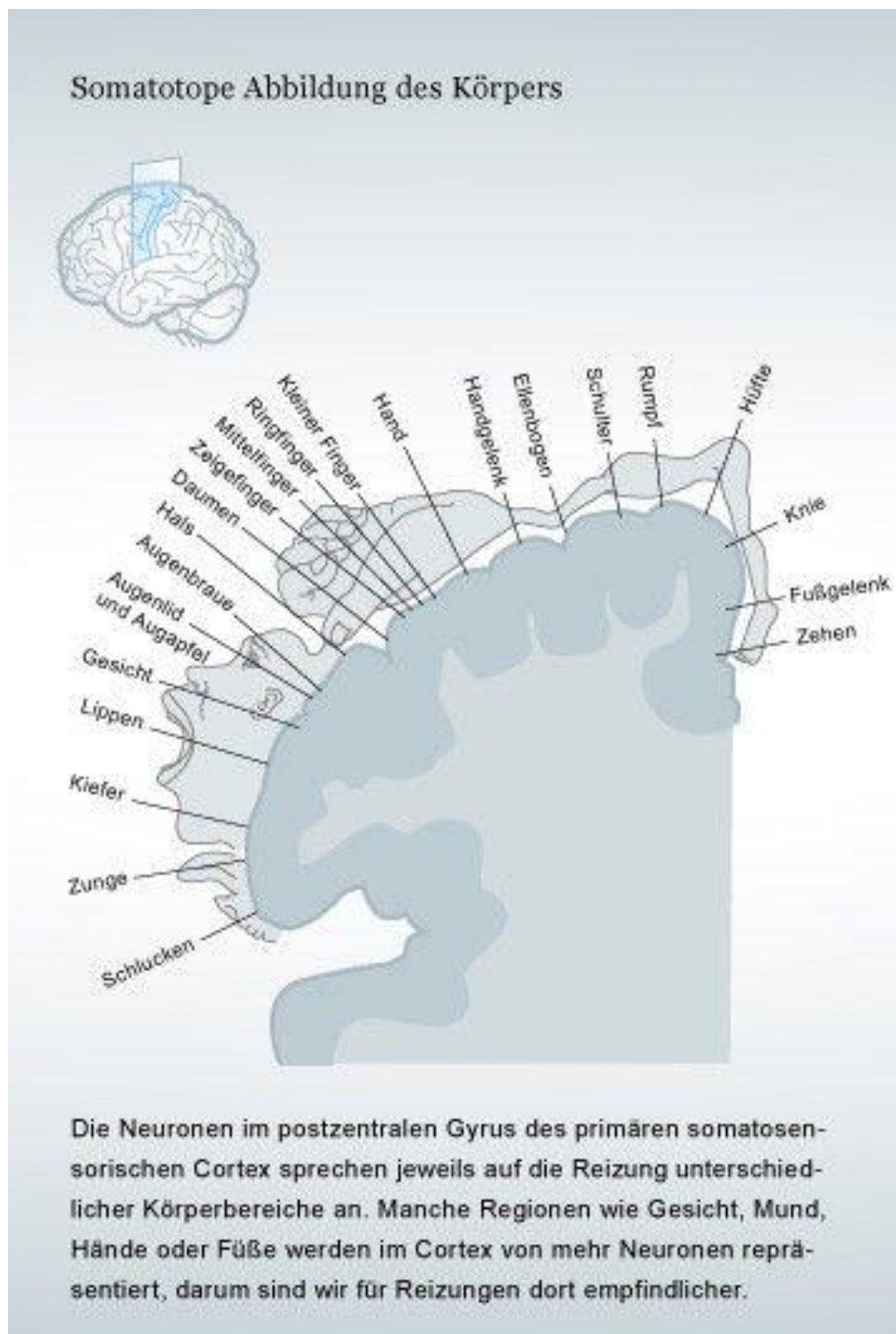
¹⁸ Hofer, sprechen Heft 59: Das Sehsystem und seine Einflüsse auf die eigene Präsenz

¹⁹ vgl. Wilson, Frank, R. (2000) Die Hand-Geniestreich der Evolution, S. 273

²⁰ Zeichnung Kathrin Köller aus Steffy Hofer, Das handelnde Sprechen,

der Bezug zum anderen bzw. zum Gemeinten nicht erkennbar. Was wir ursprünglich mit der Hand ausführten, führt,

wenn wir konkret sind, die Vorstellungskraft aus. Weiters wirkt sich ein verengter



21

Blick auf die zugartigen Bewegungen der Faszien aus, konkret auf die tiefe rückwärtige Armlinie (TRAL). TRAL ist eine Fas-

zie, die am Hinterhauptbein beginnt und bis zu den Fingerspitzen reicht. Sie wird beeinflusst von der Spannung der Mus-

²¹ <https://www.dasgehirn.info/handeln/motorik/kommandozentrale-fuer-bewegungen>

keln am Hinterkopf (musculus capitis lateralis) und steht in Korrespondenz mit der Kinn- und Augenfaszie. Wenn die TRAL durch eine muskuläre Verspannung im Augen- oder Kopfbereich nicht mehr frei beweglich ist, kann dies zu funktionellen Abweichungen in der Sprech- und Stimm- bildung führen.

Die Fähigkeit, mich einzulassen, entsteht aus meiner Bewusstheit und somit aus dem weiten Blick, der diese wiederum erst möglich macht. Auf diese Weise werden intrapersonale Räume zur Verfügung gestellt. Dies lässt sich unmittelbar überprüfen, indem wir jetzt von dem starren Blick in den weiten Blick wechseln.

Um *konkreten* Bezug zu etwas herzustellen, bedarf es der Gerichtetheit des Blickes und der Hand.

Die Gerichtetheit darf hierbei jedoch nicht missverstanden werden als ein Überfokussieren, das sogenannte Starren. Vielmehr entsteht der gerichtete Blick aus dem weiten Blick heraus. Sonst laufe ich wiederum Gefahr, den Körper zu verengen, z. B. die Nackenpartie und Atemräume (siehe Artikel 2017).

Ohne diese Gerichtetheit bleibe ich hingegen *unkonkret* und es kommt zu Disbalancen der Wechselbeziehung einzelner Körperteile. Die fehlende Gerichtetheit ist oft eine Ursache dafür, dass der Körper sich im Raum verengt. Die Gespanntheit des Körpers und die Sprechspannung erzählen von unserer Bereitschaft in der Situation. Im günstigsten Fall entsprechen sie den Möglichkeiten der freischwingenden Wechselbeziehung. Ich reagiere situativ adäquat und bin verständlich in meiner Absicht. Anders formuliert: *Ein erlebnisfähiger Körper zeigt sich in seiner Durchlässigkeit und einem angebundenen Sprechen*. Mit dem angebundenen Sprechen ist das optimale Zusammenspiel von Ab-

sicht, Atem und Resonanzräumen gemeint, der Atem folgt der inneren und äußeren Bewegung.

3. Die Synergie von Arm, Auge und Vorstellungskraft

Noch einmal zusammengefasst: Der Blick stellt wesentliche Voraussetzungen für die Balance im Körper bereit, da unser *Auge* den Körper koordiniert. Ein Beispiel: Wir wollen einen Ball weit über den Zaun werfen. Das Ziel können wir nicht mehr anvisieren, einzig uns vorstellen. Damit organisiert die Vorstellung unsere körperliche Bereitschaft.

PAUL VALÉRY

*Und schließlich – kann die Aufmerksamkeit für die innere Aufmerksamkeit genutzt werden, vermittelt eines seltsamen Simulationsverfahrens. Man schaut in sich hinein, gleichsam mit den eigenen Augen. Um nicht zu sehen, heften sich die Augen dabei auf einen Körper, damit die Vorstellung offensichtlich wird.*²²

Wenn wir im Unterricht bewusst mit der *Vorstellung* arbeiten, spannt die orofaziale Muskulatur nicht mehr an, das Auge drückt innerhalb der Augenhöhle nicht mehr nach vorn, der Atem fällt ein.

In der Eyebody Methode® stehen die einzelnen Teile des vorderen Auges in Beziehung zu unserem Oberkörper (siehe www.eyebody.com). Für Berufssprecher und Sänger können diese Beziehungsmuster Erklärungen zu Resonanzeinschränkungen geben.²³

Das Wissen um mögliche Beziehungen untereinander bereichert die Diagnostik in der Stimm- und Sprechbildung wesentlich, da ökonomischer auf die Ursachen eines beispielsweise *eingefallenen Körpers* oder *festen Schultergürtels* eingegangen wer-

²² Valéry, S. 243

²³ (www.eyebody.com; Hofer (2015/ 2017) sprechen Heft 59, 63

den kann. Thomas W. Myers beschreibt in seinem Buch *Myofasziale Leitbahnen*, dass es eine Parallele gibt zwischen der muskulären Kontrolle des Augapfels und des Oberarmkopfes (Humeruskopfes).²⁴ Das Eyebody® Beziehungsmuster nach Grunwald besteht zwischen Hornhaut und Schulter.²⁵

Aus meinen Erfahrungen im Unterricht bestätigt sich diese Wechselbeziehung ebenso. Die Gelöstheit der vorderen Augenpartie lässt die Augäpfel Richtung Netzhaut gehen, der Augapfel drückt nicht mehr auf die Linse, die Hornhaut steht nicht unter Druck. In dem Moment, wo ich die Studenten auf die Gelöstheit der Augen im peripheren Blick hinweise, weitet sich der Körper und die Schultern lösen sich. Der periphere Blick weitet in der Folge intrapersonale Räume, was unmittelbar hörbar wird. Die Bereitschaft sich einzulassen und zu handeln ist gegeben.

EUGEN HERRIGEL

„Sie dürfen zum Ziehen der Bogensehne nicht Ihre ganze Körperkraft aufbieten sondern müssen lernen, nur Ihre beiden Hände die Arbeit tun zu lassen, während die Arm- und Schultermuskeln locker bleiben und wie unbeteiligt zusehen.“²⁶

In der berühmten Abhandlung „Zen in der Kunst des Bogenschießens“ verweist Herrigel auch auf die weitreichenden Fähigkeiten unserer Vorstellungskraft. Allein durch die Vorstellung des Endpunkts ist für ein Gelingen gesorgt. Nach Fuchs ist die Vorstellungskraft nichts der Wahrnehmung *Hinzutretendes*, sondern etwas in ihr *Enthaltenes*.²⁷

Wenn ich also den Hinweis gebe, in der Weite zu bleiben und zu blicken, ruft dies die Vorstellungskraft auf und damit den Kontakt zu mir.

FEEDBACK AUS DEM PRÄSENZ WORKSHOP 2018

Der periphere Blick hilft mir jetzt schon im Alltag und auch in den Proben und auf der Bühne. Er verändert das Hier-Sein. Wenn ich mit unterschiedlichen Methoden arbeite, fühle ich mich wohler, sicherer und bekomme auch das Feedback von Außenstehenden, dass man einfach eine andere Präsenz von mir spürt.

(Tanzstudentin MUK)

Von wo nach wo?

Die Weite rufe ich mit dem peripheren Sehen²⁸ und der Ferne auf, aus der ich starte. Nichts beginnt im *Jetzt*, alles hat ein *Davor*. Für die Studenten ruft dies wiederum die Vorstellungskraft auf und stellt die optimale Atemkapazität zur Verfügung. Gerade in der Textarbeit ist es wesentlich, sich immer wieder zu beantworten: Was war *davor*? Im Jahr 2018 in den Niederlanden an der ArtEZ in Arnhem erlebte ich, wie der Grundlagenlehrer die Studenten des ersten Jahrgangs Schauspiel aufforderte, mit geöffneten Armen durch den Raum zu gehen, um sich so zu verankern. Er fragte die Studenten: *Woher kommt ihr und wohin wollt ihr? Der Raum wird erst kreiert, wenn ihr das ‚Davor‘ und das ‚Danach‘ mitdenkt.* Um das Gefühl von *Davor – Jetzt – Danach* wieder herzustellen, ließ er die Studenten mit geöffneten Armen gehen, was gleichzeitig den weiten Blick aufrief.

Weite und Ferne sind wesentliche Voraussetzungen, ein direktes Greifen mittels der Hand und der Artikulation möglich zu machen.

²⁴ Myers, Thomas W. (2010) *Anatomy Trains, Myofasziale Leitbahnen*, S. 197

²⁵ www.eyebod.com - Beziehungsmuster

²⁶ Herrigel, S. 27

²⁷ Fuchs, S. 173

²⁸ Hofer (2015) *sprechen Heft 59*, S. 15

4. Die Synergie von Sehen, Hand und Fingerspitzen

Ein weiteres Beziehungsmuster in der Eyebody Methode® besteht zwischen Hand/Unterarm und der Sehnervenkreuzung, Sehnervenumhüllung. In diesem Kontext ist es interessant, sich mit den Überlegungen des Neurophysiologen Charles Sherrington auseinanderzusetzen, der die Vermutung äußerte, dass die Haut an der Spitze von Daumen und Zeigefinger genauso sensibel vom Gehirn behandelt wird wie ein Teil der Netzhaut, die Makula. Ein kurzes Zusammendrücken von Daumen und Zeigefinger lässt diese mögliche Wechselbeziehung erahnen. Die Makula ist der Bereich der Netzhaut, der für das klare Sehen verantwortlich ist.

Was bedeutet das für uns in der Sprecherziehung?

Die Vorstellungskraft stellt Bezüge und Endpunkte im Raum her. Ob wir nun mit dem Zeigefinger zeigen oder mit unserer Vorstellungskraft, ist von der Wirkung her gleichwertig. Wenn das vorgestellte Zeigen fehlt, oder das Zeigen der Hände, fehlen die Richtungen und Bezüge sowie die Absicht im Sprechen.

Fazit

Beim Sprechen kreieren wir Räume. Die Resonanzräume in uns korrespondieren dabei mit den Außenräumen. Wir treten in Kontakt zum anderen, teilen unsere Wahrnehmungen und vergegenwärtigen Gemeintes mittels unserer Vorstellungskraft.

Alle diese Prozesse werden bewusst und unbewusst über unseren Blick und unsere Hände gesteuert, die unserem Sprechen Richtungen zuweisen.

Wie genau sich der Blick auf ein Zur-Verfügung-Stehen im Sprechen auswirkt, habe ich in den vorausgehenden Kapiteln geschildert. Die Zusammenhänge zwischen dem Blick, der Vorstellungskraft und dem Stimmapparat empirisch zu untersuchen, ist das zentrale Anliegen der

kommenden Forschungsphase. Derzeit erweitere ich mein Netzwerk, um einen transdisziplinären, versuchsbasierten Forschungsansatz voranzutreiben.

Literatur

FRANKL, Viktor E. in Covey, Stephen R. (2018): Die 7 Wege zur Effektivität, Prinzipien für persönlichen und beruflichen Erfolg, Offenbach: Franklin Covey Company/GABAL.

FUCHS, Thomas (1999): Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie, Stuttgart: Klett Cotta Verlag.

GRUNWALD, Peter (2007): Eyebody, Die Integration von Auge, Gehirn und Körper oder die Kunst, ohne Brille zu leben. Neuseeland, Condevis Verlag.

HAß, Ulrike (2005): Das Drama des Sehens, Auge, Blick und Bühnenform, München: Wilhelm Fink Verlag

HERRIGEL, Eugen (2011): ZEN in der Kunst des Bogenschießens, München: O. W. Barth Verlag

HOFER, Steffi (2015): Das Sehsystem und seine Einflüsse auf die eigene Präsenz. Von der Integration des Sehsystems in die sprecherzieherische Arbeit. In sprechen Heft 59, S. 42–57.

HOFER, Steffi (2017): Eyebody – Kontakt im Raum und wie wir durch unseren Blick wieder in die körperliche Ausbreitung finden. In sprechen Heft 63, S. 6–14.

HOFER, Steffi (2018): Das handelnde Sprechen, Bochum/Freiburg: projektverlag

KLUGE, Friedrich (2011): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

MÜLLER-SCHÖLL, Nicolaus; OTTO, Leonie (2016): Unterm Blick des Fremden, Theaterarbeit nach Laurent Chéouane, Bielefeld: transcript Verlag.

MYERS, Thomas W. (2010): Anatomy Trains, Myofasciale Leitbahnen. München: Elsevier Urban & Fischer.

NICODEMUS, Katja, (2019): Ich bin radikaler denn je, Die SchauspielerIn Juliette Binoche ist Jurypräsidentin der kommenden Berlinale in: Die Zeit, 31. Januar 2019, S. 37.

PLATON, Gesammelte Werke, 36 Titel in einem Buch – vollständige deutsche Ausgabe, E-Book Version, Position 37

TREPEL, Martin (1999): Neuroanatomie, Struktur und Funktion, München u. a.: Urban Fischer Verlag.

VALÉRY Paul (2011): Ich grase meine Gehirnwiese ab, Paul Valéry und seine verborgenen Cahiers, München: Die andere Bibliothek im Eichborn Verlag, S. 233.

WILSON, Frank R. (2000): Die Hand – Geniestreich der Evolution, ihr Einfluss auf Gehirn, Sprache und Kultur des Menschen, Stuttgart: Klett-Cotta.

Zur Autorin

Steffy Hofer ist Diplomsprechwissenschaftlerin und Klinische Sprechwissenschaftlerin.

Gegenwärtig arbeitet sie an der MUK (Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien) als Universitätsprofessorin in den Abteilungen Schauspiel und Musikalisches Unterhaltungstheater.

Am Institut für Wissenschaft und Forschung der MUK untersucht sie im Rahmen der Grundlagenforschung Zusammenhänge zwischen dem Sehen und dem Sprechen mit dem Forschungsschwerpunkt: Kontakt im Raum.

Homepage: www.steffyhofer.at

Christian Keßler

Die Jurij-Vasiljev-Akademie

Aus- und Weiterbildung durch Prof. Jurij Vasiljev in Deutschland

1 Einleitung

Jurij Vasiljev ist Professor für Bühnensprechen am Staatlichen Institut für darstellende Kunst St. Petersburg und ordentliches Mitglied der Petersburger Akademie der Wissenschaften und Künste. Aber eigentlich muss man ihn dem Fachkollegium nicht vorstellen: er hat seine außergewöhnliche und zugleich einzigartige Arbeitsweise zu Körperarbeit, Sprechausbildung und Textarbeit international und insbesondere im deutschsprachigen Raum durch eine Vielzahl von Workshops, Kursen und Meisterklassen vermittelt und bekannt gemacht. Diese Kurse finden seit Jahrzehnten an den bedeutenden Theaterakademien und Schauspielschulen statt und werden nicht nur von Schauspieler*innen sondern auch von Berufssprecher*innen und Sprecherzieher*innen besucht. Bei den Stuttgarter Stimmtagen fasziniert er immer wieder, obwohl die Teilnehmenden oft in großer Zahl dicht an dicht stehen und die Luft knapp werden kann.

An der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg finden seit 2014 regelmäßig Workshops statt, die der "Mitteldeutsche Berufsverband für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung" (MDVS) gemeinsam mit der Abteilung für Sprechwissenschaft und Phonetik speziell für Studierende der Sprechwissenschaft und Kolleg*innen in der beruflichen Praxis ausschreibt. Mich begeistern immer wieder Jurij's körperliche und geistige Präsenz, die unglaubliche In-

tensität und die individuelle Vorgehensweise. Er ist sicher einer der ganz großen charismatischen Lehrer.

Neben der methodisch-praktischen Tätigkeit arbeitet er wissenschaftlich und publiziert fortlaufend in vielen Ländern. Auf Deutsch liegen die beiden Lehr- und Übungsbücher aus den Jahren 2002 und 2008 vor, die die Arbeitsweise beschreiben und eine umfangreiche Übungssammlung enthalten (siehe Literatur am Ende).

2 Die Jurij- Vasiljev-Akademie in Waldheim

In St. Petersburg hat Jurij Vasiljev nun schon Generationen von Schauspieler*innen ausgebildet. Außerhalb Russlands konnten wir bisher von seiner Arbeit nur in den genannten und zeitlich beschränkten Kursen von seiner Arbeit profitieren. Das Interesse an seiner Methode ist groß und mit den Jahren gewachsen. Immer wieder wurde von Kursteilnehmer*innen, ehemaligen Studierenden, Sprecherzieher*innen und Schauspieler*innen gewünscht, umfassender und intensiver von Jurij Vasiljev zu lernen. Aus diesem Grund wurde 2018 die *Jurij-Vasiljev-Akademie* gegründet. Ziel der Akademie ist es, das künstlerische und pädagogische Können und Wissen von Jurij Vasiljev in großem Umfang weiterzugeben, lebendig zu erhalten und weiterzuentwickeln. Die Akademie hat ihren Sitz in Waldheim (Sachsen), genau in der Mitte

zwischen Leipzig, Dresden, Chemnitz und befindet sich in einem ehemaligen Ball- und Gasthaus mit dem „Grünen Ballsaal“ aus der Jugendstilzeit. In diesem Gebäudekomplex soll neben der Akademie ein interkulturelles Bildungszentrum entstehen, welches mit Workshops, Seminaren und Tagungen, mit Konzerten, Theater, Ausstellungen und Literaturlesungen einen wichtigen Beitrag zur regionalen Kultur und Bildung leisten soll.

3 Ausbildungslehrgang

Mit der Gründung der Akademie wurde ein Ausbildungslehrgang konzipiert, der eine intensive und kontinuierliche Beschäftigung mit der Vasiljev-Methode ermöglicht und im Sinne eines Teachertrainings zu einer Lehrbefähigung führt. Es handelt sich um eine zweijährige berufsbegleitende Ausbildung für kreative Stimme und schauspielerisches Sprechen mit dem Schwerpunkt auf der Jurij-Vasiljev-Methode. Diese wird in insgesamt sechs Segmenten durchgeführt. Jurij Vasiljev unterrichtet in den Segmenten der Ausbildung persönlich. Wichtiger Bestandteil des Lehrgangs ist eine Theaterproduktion, in der erworbenes Können und Wissen in der realen, auf die Aufführung hinzielenden schauspielerisch-künstlerischen Arbeit umgesetzt werden. Für die Theaterproduktion in den Segmenten drei und vier konnte der junge erfahrene russische Schauspieler, Regisseur und künstlerischen Leiter des CEH-Theaters in St. Petersburg Mikhail Kargapolov gewonnen werden.

Der erste Ausbildungszyklus wird im September 2019 in Waldheim beginnen. Bewerbungsschluss ist der **31. Mai 2019**. Die Ausbildung ist teilweise förderfähig, so z. B. durch die SAB in Sachsen. Nähere Informationen sind der Homepage der Akademie zu entnehmen.

Literatur

VASILJEV, Jurij A.: Stimme gleich Bewegung mal Atem. Training für Stimmenergie und Kommunikation. Trstěnice: Urban, 2002. [Übers.: Gerhard Neubauer]

VASILJEV, Jurij A.: Imagination – Bewegung – Stimme. Variationen für ein Training. 2. Aufl. Trstěnice: Urban, 2008. [Übers.: Gerhard Neubauer]

VASILJEV, Jurij A.: Die handelnde Stimme. In: Geißner, Helmut [Hrsg.]: Das Phänomen Stimme in Kunst, Wissenschaft, Wirtschaft. 4. Stuttgarter Stimmtage. St. Ingbert: Röhrig, 2004, S. 251–255.

VASILJEV, Jurij A.: Eigene und nicht-eigene Stimme. In: Kopfermann, Thomas [Hrsg.]: Das Phänomen Stimme: Imitation und Identität. 5. Stuttgarter Stimmtage. St. Ingbert: Röhrig, 2006, S. 255–257.

Internetreferenz

www.jurijvasiljev.com

Zum Autor

Dr. Christian Keßler

hat an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg Musikpädagogik sowie Sprechwissenschaft und Germanistik studiert und im Bereich Phonetik und Phonologie promoviert. Er hat die Arbeitsweise von Prof. Jurij Vasiljev erstmals 2001 an der Hochschule für Musik und Theater, Schauspielinstitut „Hans Otto“ in Leipzig kennengelernt und schätzt diese Methode sehr. Er arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Abteilung für Sprechwissenschaft und Phonetik der Universität Halle.

E-Mail: christian.kessler@sprechwiss.uni-halle.de

Wieland Kranich

Enthusiasmus bei Lehrkräften.

Bestandsaufnahme zu einem vernachlässigten Konstrukt der Didaktik.

Im täglichen Sprachgebrauch werden Begrifflichkeiten für verschiedene psychologische Konstrukte mit großer Selbstverständlichkeit verwendet, die weit verbreitet sind und daher auch geläufig zu sein scheinen. Dazu zählen Termini wie beispielsweise *Erwartung*, *(Mit-) Gefühl*, *Willen* oder *Gewissen*. Trotz der angenommenen großen Übereinstimmung der Sprachnutzer in der Verwendung dieser Begriffe hat die wissenschaftlich orientierte Psychologie gerade mit solchen „Universalien“ erhebliche Probleme. Das betrifft vor allem deren Bestimmung, Beschreibung und Messung. In diese Kategorie gehört auch der Term *Enthusiasmus*, den – hoffentlich – jeder Mensch auf die ein oder andere Weise in verschiedenen Kontexten schon positiv erlebt hat.

Der *Enthusiasmus* bzw. dessen deutsche Übertragung *Begeisterung* entzieht sich der Psychologie und ist deswegen bisher auch nicht systematisch erforscht worden. Dennoch wird diese Eigenschaft als erwünschte grundlegende Eigenschaft z. B. mit Lehrerinnen und Lehrern in Verbindung gebracht. Insofern ist das Konstrukt *Enthusiasmus* dem der *Empathie* vergleichbar, die man allgemein als grundlegende Eigenschaft bei Therapeutinnen und Therapeuten erwartet. Zwar ist die *Empathie* – ausgehend von Carl Rogers – wesentlich häufiger Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtungen gewesen. Jedoch ist auch dieses Konstrukt in der Psychologie bisher nicht abschließend beschrieben worden.

Die Untersuchung effektiven Lehrens und Lernens ist seit dem „PISA-Schock“ aus dem Jahr 2000 unter verschiedener Perspektive in den Fokus der Didaktikforschung gerückt. Diese zumeist multivariat durchgeführten Analysen zeigten in einigen Fällen den *Enthusiasmus* von Lehrpersonen als wichtige Variable des Unterrichtens auf, jedoch stets als sekundäres Phänomen, das faktorenanalytisch extrahiert nachträglich mit eben diesem Etikett versehen wurde. Das erscheint verständlich: Wenn nicht eindeutig definiert ist, was unter *Enthusiasmus* zu verstehen sei, kann man diese Variable auch nicht als originären Untersuchungsgegenstand herausstellen.

In diesem Beitrag soll der Versuch unternommen werden, die Befunde zum *Enthusiasmus* von Lehrpersonen zu sichten, einzuordnen und zu bewerten. Gerade in den letzten 15 Jahren sind einige Untersuchungen durchgeführt worden, die *Enthusiasmus* bzw. *Begeisterung* im Lehrkontext thematisieren. Jedoch sind durch fehlende Einheitlichkeit in Terminologie und Definition oft ähnliche Konstrukte beschrieben worden, die teilweise verschiedenen Fachrichtungen entstammen und entsprechend verstreut sind. Für die Didaktik der Sprech-erziehung könnte ein Verständnis des *Enthusiasmus* zweifelsohne für die eigene Seminararbeit hilfreich sein. Wenn in Folgenden nicht explizit darauf verwiesen wird, so werden die Begriffe *Enthusiasmus*

und *Begeisterung* – wie auch in der einschlägigen Literatur – synonym verwendet.

Begrifflichkeit

Überträgt man nominal das griech. ἐνθουσιασμός (énthousiasmós) bzw. éntheos ins Deutsche, so wäre „von Gott erfüllt“ eine treffende Umschreibung. Es bezeichnet wörtlich einen Zustand des „Ergriffenseins von Gott“. Dieses finden wir in Anklängen auch in der deutschen Übertragung „Be-Geist-erung“. Jedoch scheint der Begriffsumfang von énthousiasmós damals ein viel größerer gewesen zu sein. Wichtig ist nach antikem Verständnis, dass es sich nicht – wie heute allgemein angenommen – um ein (inneres) Gefühl handelte, sondern tatsächlich um ein von außen „Ergriffen-Sein“ (Wömmel 2016, 17).

Eine erste Klassifikation dieses Konstrukts liefert Platon in seinem *Phaidros* (zit. nach Bösel 2008). Hier wird der Enthusiasmus im Kontext der Redekunst thematisiert und von der literarischen Person des Sokrates in die vier Formen *mantischer*, *mystischer*, *poetischer* und *erotischer* Enthusiasmus untergliedert. Für die rhetorisch-pädagogischen Belange ist dabei der *erotische* Enthusiasmus ausschlaggebend, was nach philosophischer Tradition als *Begehren* oder *starkes Verlangen* übertragen werden kann: Der wahre Redner möchte zielgerichtet auf den Zuhörer wirken, um ihn affektiv zu bewegen, d. h. er möchte „in die Seele schreiben“. Diese Kunst wird bekanntermaßen als Psychagogie bezeichnet. Je deutlicher durch den Enthusiasmus in die Seele geschrieben wird, desto „nachhaltiger“ – in Sinne von lang anhaltend – ist der „Effekt“: Durch die Seelenschrift solle der Seele zu größerer und innerer Schönheit verholfen werden. Dabei können „Früchte in der Seele aufgehen“ und ihrerseits Samen tragen, die wiederum in andere Seelen übertragen werden wollen (zit. nach Bösel 2008, 161).

Meines Wissens wurde eine derartige Differenzierung des Enthusiasmus ein-

schließlich der beschriebenen Wirkung später nie wieder geleistet, auch wenn zu diesem Konstrukt viele – allerdings eher abstrakte – Überlegungen angestellt wurden. Stellvertretend sei hier die bekannte Auslegung Kants erwähnt, der den Enthusiasmus als emotionalen Zustand ansieht (Kant 1790/2001, 272). Seine Überlegungen wurden inspiriert durch eine Darstellung des englischen Philosophen Shaftesbury, der den Enthusiasmus in eine „edle“ und eine „falsche“ Form unterteilte. Letztere bezeichnete er als *Fanatismus* (Shaftesbury 1707, 27 f.).

Psychologische Theorien

Bevor einige Untersuchungen vorgestellt werden, die den Enthusiasmus von Lehrpersonen thematisieren, soll zunächst ein Blick in die psychologische Literatur geworfen werden. Hier könnte man am zuvorst dargestellt zu diesem Konstrukt erwarten. Es zeigt sich, wie schon eingangs erwähnt, dass der *Enthusiasmus* nicht als ein eigenes Untersuchungsobjekt in Erscheinung tritt, weder in der Allgemeinen noch der Pädagogischen Psychologie. Insofern scheint es sinnvoll, verwandte oder ähnlich gelagerte Phänomene zu suchen. Es soll an dieser Stelle schon vorweggenommen werden, dass sich Untersuchungen zum Enthusiasmus mit zwei Seiten dieses Konstrukts beschäftigten: zum einen als *affektiver Ausdruck* beispielsweise als Freude, Aufregung, Leidenschaft oder Interesse. Man spricht hier auch von „erlebter Begeisterung“. Zum anderen kann der Enthusiasmus auch *verhaltensbezogen* sein und zeigt sich entsprechend im verbalen, para- bzw. extraverbalen Verhalten. „Angezeigte Begeisterung“ wäre hier das passende Etikett.

Unter Einbezug dieser beiden Erscheinungsformen kommen die *Motivations-* und *Interesstheorien* dem Enthusiasmus nahe, wenn zwangsläufig auch nur indirekt. Enthusiasmus bzw. Begeisterung können aufgrund einer Verbindung von *Interesse*, *Erwartung* und *Motivation* ausgelöst wer-

den. Insofern kommen folgende psychologische Theorien in die engere Wahl, die nachfolgend genauer betrachtet werden sollen:

1. Selbstbestimmungstheorie der Motivation
2. Interessenkonstrukt als Personen-Gegenstand-Konzeption
3. Theorie der Bereichsspezifischen Interessen
4. Erwartungs-Wert-Theorie

1 Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci und Ryan 1985 u. 1993)

Das Thema *Motivation* hat die Psychologie schon lange und nachhaltig beschäftigt. Besondere Bekanntheit kommt dabei Kurt Lewin zu, der die Begrifflichkeiten der *extrinsischen* und *intrinsischen* Motivation bekannt gemacht hat. Ausgangspunkt seiner Betrachtung war die Annahme, dass sich der Mensch selbstbestimmt entwickeln will und daher mit der Umwelt interagiert. Durch diese Interaktion verändert ein Individuum nicht nur die Umwelt, sondern auch sich selbst. Jeder Mensch besitzt demnach Intentionen und verhält sich für deren Verwirklichung entsprechend (1951, 83 ff.).

Zur Erforschung von Motivationen führten Deci/Ryan jedoch eigene Untersuchungen durch, deren Design in vielfältiger Weise von traditionellen Vorstellungen – namentlich der Lewinschen Feldtheorie – abwich. Die Autoren wiesen nach, dass nicht strikt zwischen extrinsischen und intrinsischen Faktoren als Auslöser für Verhalten unterschieden werden kann, da diese beiden nicht als Gegensatzpaar anzusehen seien. Beide Formen können jeweils aus dem anderen hervorgehen, wobei verschiedene Zwischenstufen zu beobachten sind. Verfolgt man den allgemeinen Weg der Internalisierung, so beschreiben die Autoren folgende vier Stufen (1993, 225 ff.):

I. Externale Regulation: Verhaltensweisen, auf welche das Individuum keinen di-

rekten Einfluss hat, wie z. B. Hunger und Durst. Sie sind weder freiwillig noch autonom.

II. Introjezierte Regulation: Verhaltensweisen, die das Individuum aufgrund von Erziehung besitzt. Normen und Erwartungen sind hierfür prägend. Daher ist diese Regulation nur wenig selbstbestimmt.

III. Identifizierte Regulation: Bedingungen, die das Individuum zu einer Handlung veranlassen oder über die es einem Druck von außen standhält. Beispielhaft können hier Entscheidung für einen Schultyp oder Verein genannt werden. Hierbei wird die persönliche Wertigkeit für das angestrebte Ziel schon mit einbezogen.

IV. Intrinsische Motivation: Hier bestimmen Neugier, Exploration, Spontaneität und Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt das Verhalten. Die Motivation kommt ganz „von innen heraus“.

Die vierte Stufe steht folglich dem Enthusiasmus nahe, da die intrinsische Motivation durch Begeisterung/Enthusiasmus hervorgerufen werden kann (und umgekehrt). Als Grundvoraussetzung für selbstbestimmte Handlungen des Individuums benennen Deci/Ryan drei „Energiequellen“, mittels derer der Mensch seine Antriebe und Emotionen autonom steuert: Bedürfnisse nach *Kompetenz*, *Autonomie* und *sozialer Eingebundenheit*. Diese drei stehen im unmittelbaren Wechselverhältnis, d. h. sie bedingen einander (1993, 223). Die Autoren weisen nach, dass Personen, die z. B. in ihrem Beruf mehr intrinsische Orientierungen als stabiles positives Erleben aufweisen, ihren Beruf mit mehr Anstrengung und Ausdauer verfolgen und dabei insgesamt ein höheres Leistungsniveau erreichen.

2 Interessenkonstrukt als Personen-Gegenstand-Konzeption (Krapp und Prenzel 1992)

In der (pädagogischen) Psychologie haben Interessentheorien eine vergleichsweise lange Tradition. Erste Überlegungen zu

diesem Konstrukt werden mit Johann Friedrich Herbart in Verbindung gebracht, der sich in seiner Schrift *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* aus dem Jahr 1806 auch mit dem *Interesse* auseinandersetzt. Für ihn handelte es sich jedoch ausschließlich um ein dispositionales Persönlichkeitsmerkmal, welches auf bestimmte Tätigkeitsbereiche gerichtet ist. In der gegenwärtigen Psychologie vertritt man hingegen die Auffassung, dass beim Interesse sowohl eine *prozessorientierte* als auch eine *strukturorientierte* Perspektive einzunehmen sei: Strukturorientierung bezieht sich dabei auf längere Zeiträume, wonach zwar das Interesse bestehen bleibt, jedoch Schwankungen unterliegt. Die prozessorientierte Sicht stellt Interesse als stabilen Zustand einer Person heraus, wobei *situatives* Interesse über die aktuelle Reizaufnahme erfolgt und das *aktualisierte* Interesse bereits existierendes individuelles Interesse situativ modifiziert (vgl. Daniels 2008, 16 f.). Im Kontext der hier relevanten Betrachtung kann Enthusiasmus als „gesteigertes Interesse“ aufgefasst werden, womit noch auf eine andere

Facette als bei der Motivationstheorie abgezielt wird.

Theorien, die *Interesse als ein Konstrukt* betrachten, erfahren momentan besondere Aufmerksamkeit. Die Münchener Gruppe um Krapp und Prenzel fokussieren hierbei die *Person*, bei der das Interesse im Zusammenhang mit dem *auslösenden Gegenstand* ausgelöst wird. Interesse wird von den Autoren als Personen-Gegenstand-Konzeption betrachtet, wobei der Bezug zwischen Person und Gegenstand entscheidender als die auslösenden Umweltfaktoren ist (1992, 304 ff.). Insofern wird die besondere Nähe zur strukturorientierten Perspektive der Interessentheorien deutlich. Hier kann auch ein wesentlicher Unterschied zur *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* konstatiert werden, was gerade in Bezug auf den Enthusiasmus bedeutsam ist: Für Krapp und Prenzel ist Interesse ein psychischer Zustand, der sich aus Persönlichkeitsmerkmalen und den Gegebenheiten der (Lern-)Umgebung speist. Letztere muss den interessierenden Gegenstand attraktiv machen.

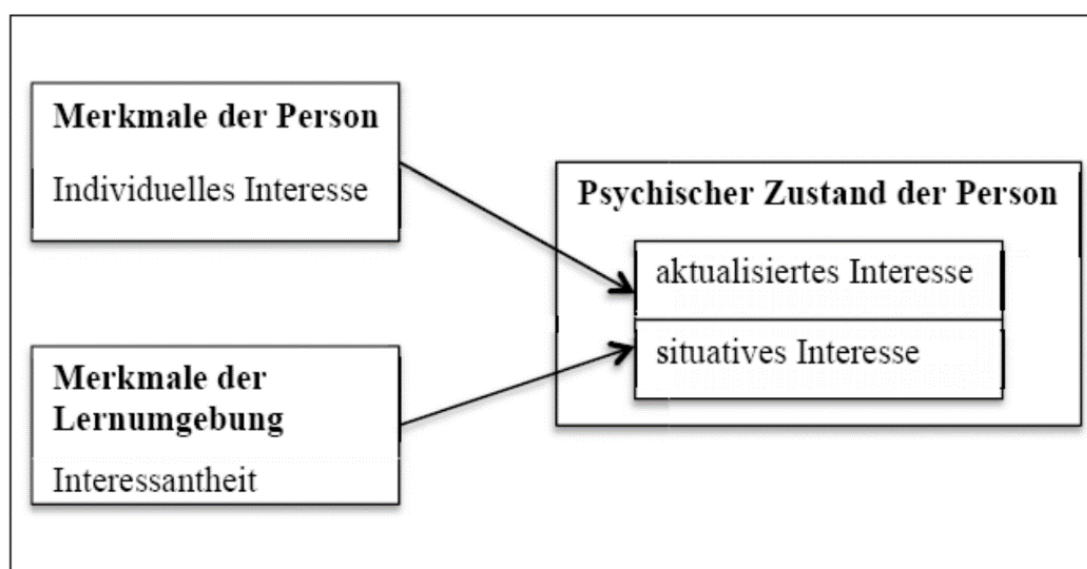


Abb. 1: Struktur des Interessenkonstrukts (Krapp 1992)

Die Überlegungen der Autoren bestätigen gegenwärtige Betrachtungsweisen, wonach eine Person Interesse an einen Gegenstand mitbringt, die Umwelt diesen je-

doch in entsprechender Weise bereithalten muss. Veränderungen der Interessensstärke sind somit nachvollziehbar, was ja auch als Gewinn für die Betrachtungen

zum Enthusiasmus angesehen werden kann. Jedoch beschreibt das Interessenkonstrukt als Personen-Gegenstand-Konzeption nicht, warum man gerade an diesem Gegenstand – und eben keinen anderen – Interesse zeigt.

3 Theorie der Bereichsspezifischen Interessen nach Todt, Drews und Heil (1991)

Das von der Arbeitsgruppe um Todt entwickelte Interessenmodell geht ebenso wie

die Personen-Gegenstand-Konzeption von einer prozess- und strukturorientierten Perspektive auf das Interesse aus. Eine Disposition als Persönlichkeitsmerkmal (trait) und eine situative determinierte Komponente (state) evozieren Interesse (Todt et al. 1991, 82). Im Unterschied zur Theorie von Krapp/Prenzel wird individuelles Interesse in *allgemeines*, *spezifisches* und *situatives* Interesse unterteilt. Das daraus abgeleitete mehrdimensionale Modell wird Abbildung 2 gezeigt.

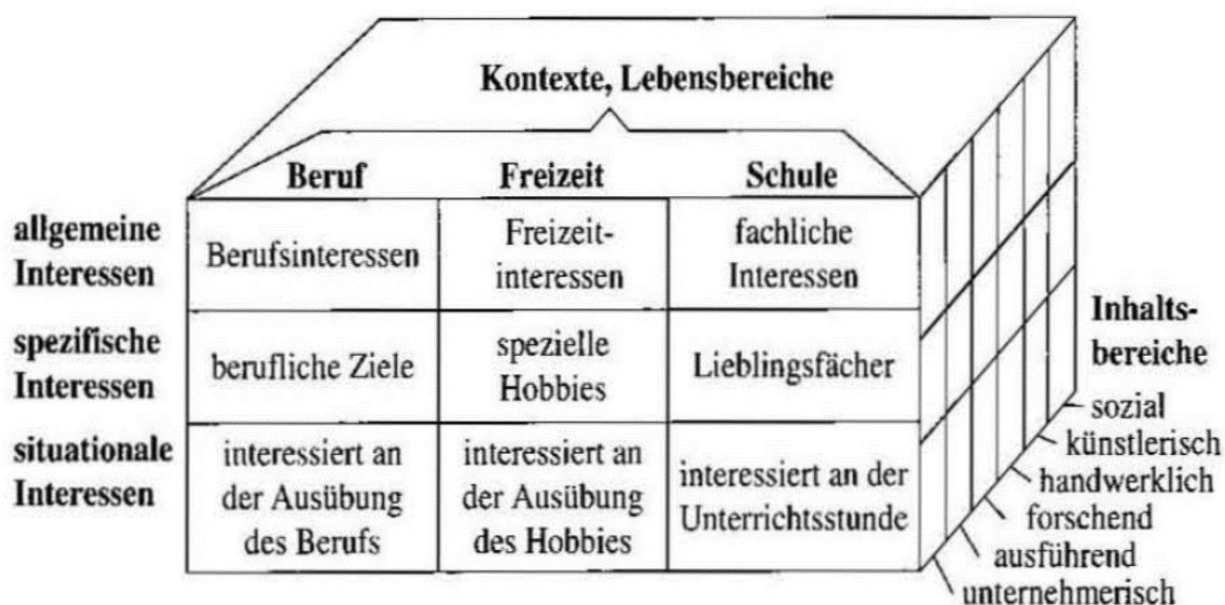


Abb. 2: Bereichsspezifische Interessen (Todt et al. 1991)

Das Modell beschreibt sehr gut die Verbindung des Interessenkonstrukts mit dem jeweiligen Kontext und Inhaltsbereich. Nach Todt kommen somit deutlicher als in vergleichbaren Darstellungen verallgemeinerte Handlungstendenzen, die in enger Wechselwirkung zur kognitiven Entwicklung und zur Entwicklung des Selbstbildes stehen, zur Geltung (1991, 89). In der Tat halten unterschiedliche Kontexte verschiedene Interessensbereiche bereit, die in manchen Lebensbereichen durchaus sehr spezifisch sein können. Allerdings bleibt auch hier die Frage offen, weshalb ein Individuum gerade an diesem Gegenstand ein Interesse entwickelt. Sicher ist das

nach Todt et al. situativ und lebensgeschichtlich erklärbar, die aber ebenso wirksame personenbezogene Komponente bleibt hier außen vor.

4 Erwartungs-Wert-Theorie von Wigfield und Eccles (2000)

Schließlich sei noch auf die Erwartungs-Wert-Theorie verwiesen, die wiederum stärker auf die Motivationslage eines Menschen abzielt, die wiederum als Auslöser für Handlungen gilt. Die Ursprünge dieser Theorie reichen zurück auf Atkinsons Risiko-Wahl-Modell (1964). Nach Wigfield und Eccles sind die *subjektive Erwartung* der Folgen des Verhaltens und der *subjek-*

tive Wert eben dieser Folgen ausschlaggebend für die Auslösung einer Handlung (2000, 35 ff.). Es finden demnach schnell und unbewusst Wahrscheinlichkeitskalkulationen statt mit dem Ziel, möglichst eine hohe Erfolgsquote zu erzielen. Besteht für ein Individuum in einem Kontext eine geringe Erfolgsaussicht, so kann der erwartete hohe Wert trotzdem für die Handlungsausführung ausschlaggebend sein. Umgekehrt ist es möglich, dass der Wert eher gering erscheint, dafür die Erfolgsaussicht umso größer.

Bezogen auf den betrachteten Gegenstandsbereich kann also eine Lehrkraft enthusiastisch und hoch motiviert sein, wenn der antizipierte Leistungsgewinn einer Klasse nicht nur erstrebenswert, sondern auch als wahrscheinlich anzusehen ist. Eine derartige Perspektive kann unter Zuhilfenahme der Interessensmodelle durchaus nähere Erkenntnisse über die Begeisterung einer Lehrkraft liefern.

Enthusiasmus von Lehrkräften in der empirischen Forschung

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass die referierten Konstrukte zur Motivation, Interessensbildung bzw. Handlungsauslösung mehr oder weniger mit *Enthusiasmus* in Verbindung gebracht werden können. Eine eigene Theoriebildung dazu sucht man hingegen vergeblich. Am ehesten scheint die *intrinsische Motivation* eine Nähe zum Enthusiasmus aufzuweisen. Aber wenn schon im Rahmen der Theoriebildung zur *Motivation* bzw. dem *Interesse* unklar bleibt, wieso sich diese gerade auf einen bestimmten Sachverhalt beziehen, dann trifft diese Unbestimmtheit erst recht auf den *Enthusiasmus* zu. Ein wesentlicher Grund für diese Unschärferelation muss in der fehlenden Definition gesucht werden, ohne die keine Theoriebildung erfolgen kann.

Da der Enthusiasmus ein zumindest im Alltagsverständnis gängiges Konstrukt ist, soll im Folgenden der umgekehrte Weg einge-

schlagen werden, indem die Frage aufgeworfen wird: Was kam zur Untersuchung, das in den verschiedenen Erhebungen und Studien nachträglich als „Enthusiasmus“ bezeichnet wurde? Tatsächlich finden sich derartige Untersuchungen nahezu ausschließlich im Zusammenhang mit der Analyse von Lehrkräften und dem Unterrichten. Insbesondere ist hier die Lehreffektivitätsforschung zu nennen, die sich mit verschiedenen Aspekten effizienten und nachhaltigen Unterrichtens beschäftigt. Die zentralen Fragen sind hier, was z. B. eine effektive Lehrkraft ausmacht, welche Faktoren die Kurs-/Unterrichtsqualität beeinflussen und wie diese Faktoren zu gewünschten Ergebnissen bei Schüler*innen /Studierenden führen. Um unter der Vielzahl derartiger Befunde eine für die Betrachtung des Enthusiasmus logische Struktur zu erhalten, sollen im Folgenden drei verschiedene Untersuchungsdesigns referiert werden:

1. Untersuchungen zum Lehrer*innenverhalten
2. Befragung von Lehrkräften
3. COAKTIV-Studie

1 Untersuchungen zum Lehrer*innenverhalten

Wie bereits ausgeführt wurde, haben namentlich ältere Untersuchungen zum Enthusiasmus das Verhalten von Lehrkräften betrachtet. Insofern kann hier auch von *angezeigter Begeisterung als nonverbales Ausdrucksverhalten* oder von *sichtbaren/wahrnehmbaren Verhalten* gesprochen werden.

Eine häufig zitierte und inzwischen schon ältere Untersuchung wurde von Collins durchgeführt (1978). In seiner Studie absolvierten zehn Studierende ein Training in der Beobachtung von Verhaltensvariablen (Prä- und Posttest). Anschließend wurden zahlreiche Unterrichtssequenzen verschiedener Lehrkräfte bewertet. Neben anderen Befunden wurde die Begeisterung von Lehrkräften aus expressiven nonverbalen

Verhaltensweisen abgeleitet. Dabei waren acht objektiv beobachtbare Indikatoren ausschlaggebend (a. a. O., 53 f.):

(1) Stimmliche Variationen:

- Große und überraschende Veränderungen von einer schnellen aufgeregten Rede zu einem Flüstern
- Abwechslungsreicher Intonationsverlauf
- Viele Änderungen der Tonqualität und Tonhöhe

(2) Weit geöffneten Augen und Blickkontakt:

- Bewegte und leuchtende Augen
- Augen weit öffnend
- Augenbrauen angehoben

(3) Unterstützende Gestik:

- schnelle und anschauliche Bewegungen von Körper, Kopf, Armen und Händen
- schwungvolle Bewegungen
- rasche Kopfbewegungen

(4) Deutliche Körperbewegungen:

- große Körperbewegungen
- runde oder schnelle Bewegungen
- hohes Tempo
- überraschende, energische Bewegungen

(5) Bewegter Gesichtsausdruck:

- „pulsierende“ Mimik
- Überraschung, Ehrfurcht, Traurigkeit, Freude, Nachdenklichkeit, Aufregung werden gezeigt
- Lächeln
- Mund öffnet sich weit, schnell und plötzlich

(6) Beschreibende Wortwahl:

- hohe Aussagekraft der verwendeten Begriffe
- viele Adjektive

- große Vielfalt im Wortschatz

(7) Akzeptanz der Ideen und Gefühle der Schüler:

- ist spontan bereit, viele Variationen der Antwort zu akzeptieren
- loben, ermutigen, klären
- kräftiges Kopfnicken bei Zustimmung

(8) Ein insgesamt hohes Energielevel:

- überschwänglich
- Aufrechterhaltung eines hohen Maßes an Energie und Vitalität
- große und plötzliche Veränderungen in Stimme, Ton, Tonhöhe, Augen-, Kopf-, Arm- und Körperbewegungen

Interessant ist bei dieser Aufzählung die Verteilung der Indikatoren: vier visuelle (2-5), eine paraverbale (1), eine verbale (6) und zwei gemischte Variablen werden genannt, wobei (7) mehr Reaktion auf Schüler*innenbeiträge und (8) die Quantität des eigenen Ausdrucks subsummiert. Die extraverbal-visuellen Merkmale scheinen demnach von besonderer Bedeutung für die Wahrnehmung von Enthusiasmus zu sein. Wenn man sich die Indikatoren insgesamt betrachtet, so zeigt sich, dass diese Parameter auch in der Rhetorik zur Charakterisierung eines erfolgreichen Redners genannt werden. Wie bereits oben ausgeführt wurde, hatte schon Platon den enthusiastischen Redner mit pädagogischen Qualitäten in Verbindung gebracht. Wahrscheinlich scheint aber im Zusammenhang mit der Bewertung von Enthusiasmus die Kombination dieser acht Variablen entscheidend zu sein, zumindest wenn man das Verhalten von Lehrkräften zugrunde legt.

Collins' Studie zählt zu den häufigst zitierten Untersuchungen zum Enthusiasmus. Brigham et al. (1992, 68) berechneten eine hohe Zuverlässigkeit der acht von Collins postulierten Indikatoren für nonverbale

Lehrerbegeisterung (Cronbach's $\alpha = 0,92 - 0,96$).

Eine weitere essenzielle Studie mit Erkenntnissen zur Begeisterung von Lehrkräften geht auf Murray zurück (1983). Sein Ziel bestand darin, ein Instrument zu entwickeln, mit dem Schüler*innen ihre Lehrer*innen bewerten können. Auch hier wurde die Begeisterung nachträglich als wesentlicher Faktor extrahiert. In dieser Studie wurden 54 Lehrkräfte, die zuvor als qualitativ hochwertige, mittlere und minderwertige Hochschullehrer eingestuft worden waren, von ausgebildeten Beobachtern auf der Grundlage eines 60-Punkte-Lehrer-Verhaltensinventars bewertet. Jede Lehrkraft wurde dafür zwischen 18 - 24 Stunden beobachtet. Eine explorative Faktoranalyse der Verhaltensvariablen ergab neun interpretierbare Faktoren, von denen einer als „Enthusiasmus“ bezeichnet wurde. Zu den mit diesem Faktor verbundenen Verhaltensindikatoren gehören (a.a.O., 144):

Die Lehrkraft

- (1) verwendet Humor
- (2) spricht ausdrucksstark oder nachdrücklich
- (3) zeigt verschiedene Gesichtsausdrücke
- (4) bewegt sich während des Vortrags
- (5) zeigt Energie und Aufregung
- (6) lächelt oder lacht
- (7) Gesten mit Händen und Armen
- (8) zeigt großes Interesse am Lehrgegenstand

Indirekt konnten drei zusätzliche Items berücksichtigt werden:

- (9) liest die Vorlesung wörtlich aus Notizen (negative Faktorladung)
- (10) vermeidet Augenkontakt mit Schülern (negative Faktorladung)
- (11) spricht leise (negative Faktorladung)

Von diesen Faktoren offenbaren sich demnach sechs als extraverbale und zwei als

paraverbale Merkmale, die Verwendung von *Humor*, das *Energielevel* und das *Interesse am Unterrichtsgegenstand* stellen gemischte Kategorien dar. Tatsächlich kommt dem Enthusiasmus in Murrays Untersuchung eine besondere Bedeutung zu, da es sich hierbei um die einzige der neun Unterrichtsdimensionen handelte, die zwischen hoch- und mittelklassigen Lehrkräften differenzieren konnte. Begeisterung scheint also das Merkmal zu sein, welches durchschnittliche von hervorragenden Lehrkräften unterscheidet.

Die Ergebnisse der Untersuchung wurden in einer von Patrick et al. durchgeführten Cross-Validierungsstudie im Wesentlichen bestätigt. Auch hier zeigte sich, dass Lehrkräfte, die Beobachter als sehr ausdrucksstark eingestuft, von den Schülerinnen und Schülern als enthusiastisch bewertet wurden (2000, 217 f.).

Die Ergebnisse der Untersuchungen von Collins und Murray sprechen scheinbar eine deutliche Sprache. Jedoch wurden in Bezug auf die Lehreffektivitätsforschung auch skeptische Stimmen gehört. So verweist Babad auf den bekannten „Dr.-Fox-Effekt“, wonach eine Tendenz besteht, dass expressivere Lehrkräfte durch ihr nonverbales Verhalten unabhängig von ihren tatsächlichen Unterrichtsqualitäten positivere Bewertungen erhalten (2007, 215 ff.). Es ist also nicht auszuschließen, dass Lehrkräfte enthusiastisch wahrgenommen werden, während die dabei vermittelten Inhalte nicht unbedingt ein hohes Niveau erreichen müssen. Auch in der sprecherzieherischen Praxis ist dieses Phänomen hinlänglich bekannt.

Im Folgenden sollen weitere Studien zitiert werden, die den Enthusiasmus als wesentlichen Effekt herausgestellt haben, ohne jedoch die Bekanntheit der bisher zitierten Untersuchungen erlangt zu haben. Die Gruppe um Jackson untersuchte die Effektivität von Unterricht (1999, 580 f.). Hier konnte Begeisterung der Lehrkräfte als ein bedeutsamer Teil der Beziehung zwischen Lehrkraft zu den Schüler*innen ermittelt

werden. Die Begeisterung der Lehrenden zeigte sich in verschiedener Weise, z. B. in der Fähigkeit, eine lernförderliche Atmosphäre zu schaffen, die Schüler*innen zu ermutigen, ihre Meinung zu äußern sowie in grundlegenden Merkmalen wie Dynamik des Unterrichtens bzw. humorvollen Präsentationen.

Feldman et al. stellten in zwei Studien ein Ranking auf, welche Eigenschaften effektive Lehrkräfte aus der Sicht der Schüler*innen aufweisen (1988 u. 2007). Die Variable *Begeisterung* erwies sich mit einem 5. Rang (von 22) als ein offensichtlich bedeutsames Kriterium. Allerdings zeigte sich zwischen diesem und der insgesamt wahrgenommenen Qualität der Lehre nur eine moderate Beziehung. Das Merkmal *Begeisterung* wurde mit fünf Items abgeprüft, wobei die Skalierung nicht beschrieben wurde (2007, 125 f.).

Wild et al. wiesen nach, dass die bloße Wahrnehmung von Lehrkräften als *motiviert* zu besseren Lernergebnissen und zu mehr Freude am Lernen führt (1992, 245 f.). Eine positive Beziehung zwischen Lehrerenthusiasmus und studentischem Engagement ermittelten Brigham et al. (1992, 68). Moe et al. fanden, dass enthusiastische Lehrkräfte gleichsam als authentischer wahrgenommen werden. Auch erwiesen sie sich als kreativer in der Art und Weise, ihre Schüler*innen zu motivieren (2010, 1145). Eine positive Beziehung von Interessensstärke zu einem Thema und intrinsischer Motivation von Studierenden wiesen Wheelless et al. nach (2011, 314 f.).

Es finden sich weiterhin einige Untersuchungen, die den Zusammenhang zwischen Lehrerbegeisterung und Leistungsniveau der Schüler*innen untersuchten. Tatsächlich ist ein positiver Zusammenhang zwischen beiden, wie ihn Frenzel et al. (2009, 705 f.), Frenzel et al. (2010, 507) und Kunter et al. (2011a, 2013) ermittelten, nicht von vornherein anzunehmen. Keine signifikanten Auswirkungen fanden nämlich Bettencourt et al. (1983, 435) und sogar eine negative Beziehung ermittelten

Larkins und McKinney (1982, 27 ff.). In letzten Fall wurde jedoch die Begeisterung der Lehrkräfte experimentell manipuliert. Es ist denkbar, dass der wahrgenommene Enthusiasmus dadurch artifiziell wirkte und entsprechend einen ungünstigen Einfluss ausübte.

Da es bisher um das *beobachtbare Verhalten* der Lehrkräfte ging, ist die Frage grundlegend, wie diese Daten überhaupt erhoben wurden. Kamen bei Collins und Murray extra geschulte Rater zum Einsatz, so waren es sonst Befragungen der Schülerinnen und Schüler, die den zugrunde liegenden Datensatz generierten. Hierbei ist natürlich ausschlaggebend, was genau erfragt wurde, wie viele Items verwendet wurden und welche Skalierung zum Einsatz kam. Nicht immer wurden diese Kriterien vollständig dokumentiert.

Marsh, Ware verwendeten eine fünfstufige Bewertungsskala mit drei Fragen (1982, 129):

- Der Lehrer war vom Thema begeistert.
- Der Lehrer hat einen guten Sinn für Humor
- Bei diesem Lehrer macht Lernen Spaß

In der schon erwähnten Studie Feldmans wurde die Skalierung nicht referiert. Fünf Items wurden erhoben (2007, 104 ff.):

- Der Lehrer zeigt Interesse und Begeisterung für das Thema.
- Dem Lehrer scheint es eine Freude zu sein, zu unterrichten.
- Der Lehrer zeigt seine Freude, die Schüler zu unterrichten.
- Der Lehrer zeigt nie Langeweile in der Klasse
- Der Lehrer zeigt Energie

Kunter et al. verwendeten eine vierstufige Bewertungsskala mit drei Fragen (2008, 473):

- Unseren Lehrer scheint es Freude zu bereiten, zu unterrichten.

- Unser Lehrer ist ein begeisterter Lehrer.
- Unser Lehrer ist von seinem Fach begeistert.

Ein Fünf-Punkte-Rating verwendeten hingegen Frenzel et al. bei vier Items (2009, 708 f.):

- Unser Lehrer unterrichtet mit Begeisterung.
- Unser Lehrer ist während des Unterrichts humorvoll.
- Unser Lehrer versucht, die Schüler für das Fach Mathematik zu begeistern.
- Unseren Lehrer scheint es wirklich eine Freude zu sein, zu unterrichten.

Bei einem derartigen Vorgehen ist kritisch anzumerken, dass alle Items eine Interpretation seitens der Schüler*innen erfordern. Dahinter steht wiederum die Unbestimmtheit, was das auf diese Art bewertete Verhalten über die tatsächlichen internen Prozesse wie z. B. Freude, Begeisterung aussagt. Mit anderen Worten neben der stark subjektiven Auslegung seitens der Schüler*innen ist sowohl das tatsächliche Verhalten der Lehrkraft und noch stärker deren innere Befindlichkeit unbekannt.

2 Befragung von Lehrkräften

Der letzte Einwand leitet zu einer anderen Form der Erhebung von Variablen zum Enthusiasmus über, nämlich indem die Lehrkräfte direkt befragt werden. Über diese Form der Datenerhebung ergibt sich eine neue Facette dieses Konstrukts: War es bisher das äußerlich beobachtbare Verhalten, so sind es jetzt die *Einstellungen* und *Empfindungen*, die von der betreffenden Person erfragt werden. In den Mittelpunkt der Betrachtungen rückt somit die *affektive Komponente* des Enthusiasmus, d. h. der Grad an Freude, Erregung und des Vergnügens, die Lehrkräfte in ihrer beruflichen Tätigkeit erleben. Das sichtbare Verhalten wird ausgeklammert.

Zunächst sei unter dieser Fokussierung auf die etwas ältere Erhebung von Cobb und Foeller verwiesen, wobei die Kontextbedingungen des Lehrberufs im Fokus der Untersuchung standen (1992, 421 f.). Es zeigte sich hierbei, dass die *Begeisterung* der Lehrkräfte positiv mit der *Autonomie beim Unterrichten* verbunden war. Bekanntermaßen existieren gerade im schulischen Bereich eine Vielzahl von (teils ungeschriebenen) Regeln und Vorschriften, die den Entfaltungsspielraum der Lehrpersonen einschränken. Ebenso zeigte die Studie einen positiven Zusammenhang zwischen der *Begeisterung* und der *Zusammenarbeit und Unterstützung durch Kolleg*innen*.

Das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler und deren Motivation beeinflusst nachhaltig die Begeisterung der Lehrkräfte. Diese beschrieben insbesondere dann Begeisterung, wenn die Schüler*innen motiviert sind und persönliche Entwicklung zeigen (Stenlund 1995, 145 ff.; Patrick et al. 2000, 2017 f.; Keller et al. 2013, 247).

Der Status des Lehrberufs ist auch abhängig von der Kultur und Gesellschaft. Um diese Kriterien genauer zu erfassen, führten Witcher und Onwuegbuzie eine interkulturelle Interviewstudie durch (2001). Dabei ergaben sich interkulturell einige stabile Variablen. Beispielsweise glauben Lehrkräfte, dass ihr Beruf grundsätzlich Begeisterung erfordere. *Lehrerbegeisterung* wurde nach *Schülerzentriertheit* als zweitwichtigste Eigenschaft des Lehrers angesehen gefolgt von den *ethischen Grundwerten*. Auch ergab sich, dass *erlebte Begeisterung* als Voraussetzung für einen effektiven Unterricht angesehen wird (a. a. O., 45 ff.).

Einen interessanten Zusammenhang ermittelten Hachfeld et al. (2015): Wenn Lehrkräfte von *Begeisterung* beim erfolgreichen Unterrichten von Einwanderkindern berichteten, so verwendeten diese Lehrer*innen beim Unterrichten gleichzeitig *multikulturelle Konzepte* und eine *konstruktivistische Unterrichtsplanung und -gestaltung*. Die Auseinandersetzung mit

den Herkunftskulturen der Schülerinnen und Schüler und der Erfolg bei deren Unterricht korrelierte demnach deutlich mit dem erlebten Unterrichtsenthusiasmus (a. a. O., 44 f.).

Richter et al. interessierten sich für die Bedingungen eines erfolgreichen Starts ins Berufsleben von Lehrkräften und Referendaren (2013). Im Gegensatz zu älteren Lehrer*innen konnte bei jungen Lehrkräften häufig eine viel ausgeprägtere Lehrbegeisterung konstatiert werden. Ein interessanter Zusammenhang zeigte sich auch in der Tatsache, dass die Begeisterung positiv mit der Qualität des Mentoring korrelierte: Je effektiver die Begleitung durch erfahrene Kolleg*innen erlebt wurde, desto ausgeprägter war der Unterrichtsenthusiasmus (a. a. O., 166 ff.). In diesem Kontext ist weiterhin die Untersuchung von Decker et al. zu nennen, wonach die Begeisterung beim Unterrichten bei Berufseinsteigern mit der Fähigkeit korreliert, ihre eigenen Lehr- und Unterrichtspraktiken erfolgreich zu reflektieren. Auch hier kommt die Qualität des Mentorings wiederum zum Tragen (2015, 41 f.).

In verschiedenen Studien untersuchten Kunter et al. die Einstellungen und Bewertungen von Lehrkräften in zahlreichen Interviews (2008, 2011a, 2013). Es zeigte sich, dass die selbst *erlebte Begeisterung* beim Unterrichten für die Gesundheit und das Wohlbefinden der Lehrkräfte in vielfältiger Weise eine Rolle spielt:

- Lehrkräfte, die ein höheres Maß an Begeisterung erfahren, konstatieren auch eine höhere Zufriedenheit im Beruf und Leben (2008, 468 f.).
- Solche Lehrkräfte weisen zudem eine geringere emotionale Erschöpfung auf (2013, 805).
- Die Leistung im Klassenzimmer und die Motivation der Schüler hängt mit der Begeisterung der Lehrkräfte zusammen (2011a, 58 f.).
- Lehrkräfte berichteten von einer größeren Begeisterung in disziplinierten Klassen (2013, 806).
- Klassengröße und Begeisterung standen dabei in keinem Zusammenhang zur Begeisterung (2011a, 58 f.).

Die durch Interviews mit Lehrer*innen gewonnenen Resultate legen nahe, dass insbesondere die Bedingungen des Klassenzimmers Schlüsselfaktoren für den Unterrichtsenthusiasmus zu sein scheinen. Die Strukturen an den Schulen spielen auch eine entscheidende Rolle, erlangen jedoch nicht die Bedeutung der Situation im Unterricht.

3 COAKTIV-Studie

Mit den eben referierten Untersuchungen Kunters et al. (2008, 2011a, 2011b, 2013) wurden einige Studien zitiert, die im Kontext der COAKTIV-Studie erhoben wurden und die im Folgenden in Bezug auf den Enthusiasmus von Lehrkräften gesondert herausgegriffen werden sollen. Wie dargestellt, gab es zwar schon in den 90er Jahren Befragungen von Lehrkräften – oftmals jedoch ohne auf die Variable *Enthusiasmus* abzielen –, jedoch sind die Einstellungen und Emotionen der Lehrkräfte als wichtige Variablen erst in den letzten 15 Jahren in den Fokus der Didaktikforschung gerückt. Insbesondere die methodischen Unzulänglichkeiten der ersten PISA-Studie waren hier ausschlaggebend, wonach nicht nur der Unterricht, sondern auch das Wohlbefinden der Lehrkräfte zur Bewertung effektiven Lehrens und Lernens zu berücksichtigen sei. In Deutschland ist hier vor allem die Arbeitsgruppe um Kunter zu nennen, die eine Neukonzeption der *Lehrerbegeisterung als erlebte Begeisterung* forderte (2008, 478). Tatsächlich fehlten bei der PISA-Erhebung von 2000 die Daten über die Lehrkräfte, was zurecht als wesentlicher Kritikpunkt vorgebracht wurde. Mit der COAKTIV-Studie („Professionswissen von Lehrkräften. Kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung

mathematischer Kompetenz“), die vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung ermöglicht wurde und wofür die Arbeitsgruppe um Kunter federführend war, sollte diesem Desiderat begegnet werden (2011a, 2011b, 2013, 2008). Die Studie wurde 2011 beendet, wobei noch in der Folgezeit einzelne Berechnungen dieser hochkomplexen Studie erschienen.

Mit COAKTIV sollte ein theoretischer und empirischer Beitrag zur Klärung zentraler

Konzepte des Unterrichtens und zur Diskussion über die Professionalisierung von Lehrkräften geleistet werden (2011b, 29). Im Mittelpunkt stand dabei der *Kompetenzbegriff*, der die persönlichen Voraussetzungen von Lehrkräften zur erfolgreichen Bewältigung spezifischer situationaler Anforderungen beschreibt. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften ist nach Ansicht Kunters et al. ein Konstrukt, das mehrere Dimensionen umfasst (s. Abb. 3).

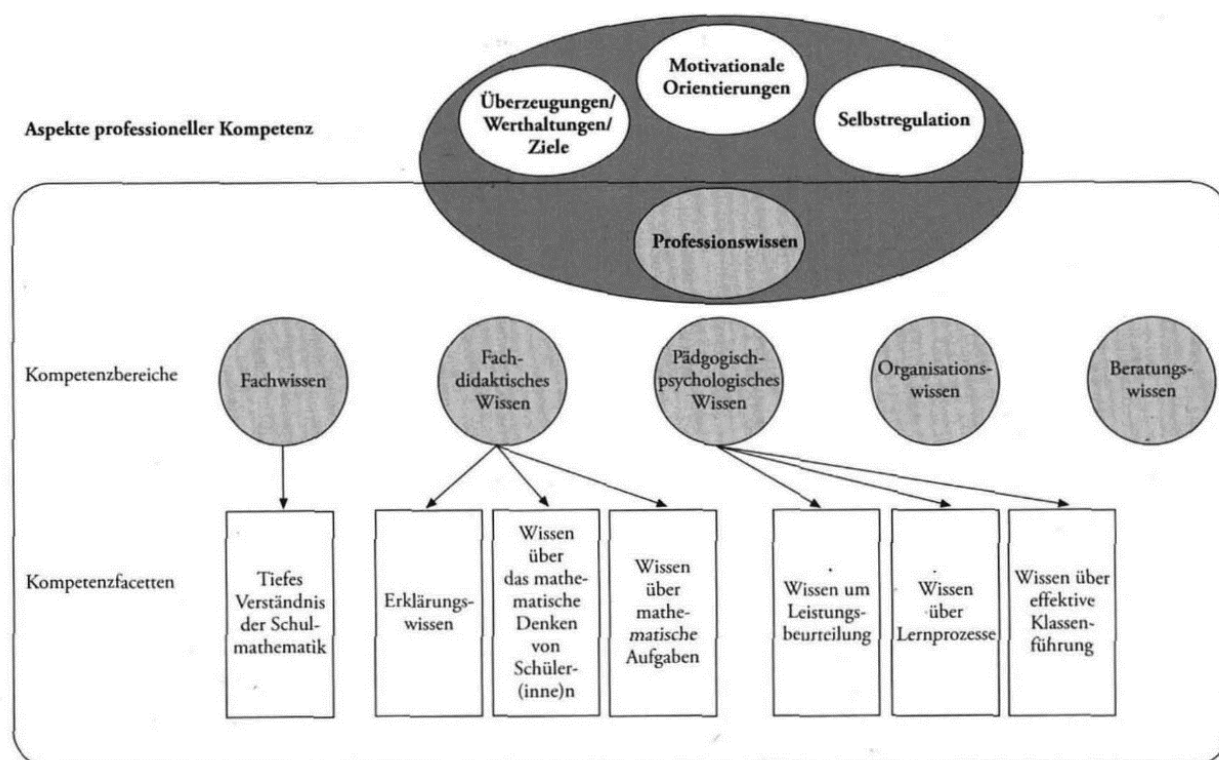


Abb. 3: Das Kompetenzmodell von COAKTIV mit Spezifikationen für das Professionswissen (aus: Kunter et al. 2011b, 32)

Danach entsteht professionelles Handeln aus dem Zusammenspiel von

1. spezifischem erfahrungsgeleiteten deklarativen und prozeduralen Professionswissen (Kompetenzen im engeren Sinne, d. h. Wissen und Können)
2. Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen
3. Motivationalen Orientierungen
4. Fähigkeiten der professionellen Selbstregulation.

Für die hier vorgenommenen Betrachtungen zum Enthusiasmus von Lehrkräften ist die dritte Rubrik *Motivationale Orientierungen* ausschlaggebend, da der Enthusiasmus von den Autorinnen als *intrinsische motivationalen Disposition* aufgefasst wurde. Damit wird auch deutlich, dass Enthusiasmus als ein Persönlichkeitsmerkmal der Lehrkräfte anzusehen ist, d. h. das gezeigte Verhalten spielt keinerlei Rolle. Zentrale Fragestellungen waren hierbei:

- Welche Stabilität bzw. Veränderbarkeit des Enthusiasmus von Lehrkräften ist erkennbar?
- Kommt dem Lehrerenthusiasmus eine Bedeutung zur Vorhersage von Unterrichtsqualität und den Effekten auf Schülerinnen und Schüler zu?

Über den Enthusiasmus hinaus wurden zudem drei zentrale Bereiche der Lehrermotivation erfragt:

- Berufswahlmotiven
- Selbstwirksamkeitserwartungen
- intrinsischen Orientierungen

Wie der Titel „*Professionswissen von Lehrkräften. Kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz*“ von COAKTIV verrät, fokussierte die Studie das Fach Mathematik. Hintergedanke war die Überlegung, dass es sich zum einen um ein Kernfach handelt, welches aber – bedingt durch die Objektivität mathematischer Syntax – bei Schülerinnen und Schülern stark polarisierend wirkt. Es bieten sich wenig Möglichkeiten positiver Erfahrungen, wie das beispielsweise im Deutschunterricht der Fall sein kann. Folglich kommen den Lehrkräften und ihren Unterrichtsmethoden eine entscheidende Rolle bei der Bestimmung der Vorlieben oder Abneigungen der Schüler für das Fach zu (Kunter et al. 2011a, 292).

Die Studie umfasste drei Stichproben von Lehrpersonen, die die entsprechenden Fragebögen ausfüllten. In zwei Stichproben (N = 537: 205 + 332) wurden die Lehrerdaten mit den Daten der unterrichteten Schüler abgeglichen. In einer dritten Stichprobe (N = 113) wurden hingegen zusätzliche Aspekte zum arbeitsbedingten Wohlbefinden erfragt. Mittels Faktoranalyse konnte ermittelt werden, dass die Begeisterung der Lehrer nach zwei Dimensionen unterschieden werden kann:

- Begeisterung für den Unterricht (pädagogische Spezifität)

- Begeisterung für das Fach (Fachspezifität)

Diese Dimensionen unterschieden sich deutlich in ihrer Bedeutung und Kontextabhängigkeit (2008, 472 ff.). Die *allgemeine Lehrbegeisterung* war systematisch mit dem beruflichen Wohlergehen und den Variablen im Klassenzimmer verknüpft. Die *Fachbegeisterung* erwies sich hingegen als unabhängig von den Merkmalen der unterrichteten Klassen und korrelierte nur moderat mit der beruflichen Gesundheit. Demnach kommt der *Begeisterung für das Unterrichten* allgemein eine deutlich größere Bedeutung zu. Tatsächlich korrelieren fachspezifische und pädagogische Anteile als getrennte Faktoren *erfahrener Begeisterung* je nach Stichprobe von moderat bis deutlich ($r = 0,36 - 0,69$). Um bei diesen Resultaten die Einschätzungen der Schüler*innen zu integrieren, wurde eine Kreuzvalidierung vorgenommen: Die Korrelationen zwischen den *Wahrnehmungen der Schüler*innen von der angezeigten Lehrerbegeisterung* und der *selbstberichteten Lehrerbegeisterung* lag für die Fachspezifität bei $r = 0,10 - 0,17$ und die Lehrspezifität bei $r = 0,35 - 0,50$. Es zeigt sich auch hier wieder, dass trotz der beschriebenen Besonderheit des Fachs Mathematik die *allgemeine Begeisterung für das Unterrichten* auch in der Wahrnehmung der Schüler*innen ausschlaggebend war.

Folgende Items zur Beurteilung der Begeisterung erfahrener Lehrer für das Unterrichten kamen zum Einsatz (2008, 474):

- Ich unterrichte mit großer Begeisterung.
- Ich unterrichte sehr gerne.
- Es macht mir immer Spaß, den Schülern neue Dinge beizubringen.
- Ich genieße es, mit den Schülern zu interagieren.
- Es ist ein Vergnügen zu unterrichten.

Für die Bestimmung der Begeisterung für Unterrichtsfach wurden folgende Fragen gewählt:

- Auch heute noch bin ich von meinem Thema begeistert.
- Ich finde mein Fach spannend und versuche, den Schülern meine Begeisterung zu vermitteln.
- Die Beschäftigung mit meinem Thema ist eine meiner Lieblingsbeschäftigungen.
- Ich beschäftige mich mit meinem Thema, weil es mir Spaß macht.
- Weil die Beschäftigung mit meinem Thema Spaß macht, würde ich es nicht aufgeben wollen.

Die interne Konsistenz der *Unterrichtsbegeisterung* lag dabei mit Cronbachs $\alpha = 0.69 - 0.90$ in einem mittleren bis guten Bereich. Für die *Begeisterung des Unterrichtsfaches* ergaben sich etwas niedrigere Werte von Cronbachs $\alpha = 0,69 - 0,86$.

Da es mit der COAKTIV-Studie ein expliziter Beitrag zur Lehreffektivität für den Bereich Mathematik geliefert werden sollte, waren die Auswirkungen der von den Lehrkräften beschriebenen Begeisterung auf das Leistungsniveau der Schüler*innen von besonderem Interesse. Eine hohe *Begeisterung für das Unterrichten* allgemein zeigte sich in:

- besseren Mathematikleistungen
- mehr Spaß der Schüler*innen an Mathematik
- weniger Störungen des Unterrichts

Die hohe Begeisterung bzgl. der allgemeinen Lehrspezifität schlägt sich also deutlich im Schülerverhalten wider.

Eine hohe *Begeisterung* der Lehrkräfte für das Fach Mathematik zeigte Effekte zumindest an Gymnasiasten (Schulartenspezifität). Merkmale wie das Leistungsniveau oder die Größe der unterrichteten Klasse spielten hier eine geringere Rolle. Damit

wurde konstatiert, dass sich die Fachbegeisterung der Lehrkräfte kaum im Schülerverhalten widerspiegelt.

Über die in diesem Artikel intendierten Aspekte zum Enthusiasmus soll innerhalb der COAKTIV-Studie ein Blick auf die Gesamtergebnisse geworfen werden, da gerade hier die Bedeutung der *Begeisterung der Lehrkräfte* für die Wirksamkeit effektiven Unterrichts aus der Gesamtperspektive deutlich wird. Aus dem Datenfundus konnten prüfstatisch zehn Hauptvariablen extrahiert werden, die aus der Sicht der befragten Mathematiklehrkräfte für die Wirksamkeit des Unterrichts ausschlaggebend waren. Diese sind das *pädagogisch-inhaltliche Wissen*, *konstruktivistische Überzeugungen*, *Enthusiasmus* und die *Selbstregulation*. Schülerseitige Variablen sind *Leistungen in Mathematik* und die *Begeisterung an diesem Fach* sowie vier weitere Variablen: *Schwierigkeitsgrad der Aufgaben*, *Lernunterstützung*, *Klassenraummanagement* sowie die *akademische Kompetenz*.

Diese Variablen wurden zueinander in Beziehung gesetzt, wobei folgende Korrelationsmatrix berechnet wurde (Tab. 1).

Betrachtet man die errechneten Korrelationskoeffizienten, so ergeben sich in Bezug auf den Enthusiasmus bemerkenswerte Ergebnisse: Von 81 möglichen Werten errechneten Kunter et al. 17 Signifikanzen, wovon immerhin fünf unter der Rubrik *Begeisterung der Lehrkraft* subsummiert wurden:

- Konstruktivistische Überzeugungen
- Leistungen in Mathematik
- Begeisterung für Mathematik
- Lernunterstützung
- Klassenraummanagement

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Teacher variables										
1. Pedagogical content knowledge	—	.32*	.04	.06	.63*	.14	.20*	.27*	.05	-.26*
2. Constructivist beliefs		—	.16*	.02	.17*	.07	.03	.13	-.17	.08
3. Teaching enthusiasm			—	.14	.19*	.43*	.07	.43*	.45*	-.03
4. Adaptive self-regulation				—	-.02	.14	.00	.23*	.08	.11
Student variables										
5. Mathematics achievement					—	.04	.25*	.15*	.21*	-.11
6. Mathematics enjoyment						—	.00	.80*	.43*	-.13
Instructional variables										
7. Cognitive level of tasks							—	.01	.06	-.05
8. Learning support								—	.31*	-.13
9. Classroom management									—	.06
10. Academic ability										—

* $p < .05$.

Tab. 1: Interkorrelationsmatrix der extrahierten Variablen zur Wirksamkeit im Mathematikunterricht (aus Kunter et al. 2013, 812)

Es wäre jedoch eine Fehlinterpretation, im Enthusiasmus der Lehrkräfte somit die herausragende Variable für das Leistungsniveau der Schüler*innen herauszulesen. Die entscheidenden Größen sind das *fachinhaltliche* und *fachdidaktische Wissen* der Lehrkraft. *Unterrichtsenthusiasmus* trägt aber grundsätzlich zur Steigerung der Leistungen bei, jedoch indirekt über die Art und Weise, wie die Lehrkraft die Klasse führt. Mit anderen Worten: Schüler*innen von enthusiastischen Lehrkräften lernen mehr und besser, weil die Begeisterung der Lehrkraft die allgemeinen Lernbedingungen stimuliert. Fachinhalte werden jedoch somit nicht besser vermittelt (Krauss et al. 2017, 23 f.).

In Folgenden sollen übersichtsartig die wichtigsten Ergebnisse der COAKTIV-Studie zum Enthusiasmus bzw. zur Motivation der Lehrkräfte zusammengefasst werden (Kunter et al. 2008, 2011a, 2011b, 2013):

- Eine höhere Begeisterung hängt signifikant mit einem qualitativ hochwertigeren Lehrverhalten zusammen.
- Das gilt insbesondere im Hinblick auf die Kontrolle des Schülerverhaltens

durch die Lehrkräfte und die Gewährung von Unterstützung.

- Unterrichtsbegeisterung war ein stärkerer Prädiktor für die Unterrichtsqualität als die Begeisterung für Mathematik.
- Es zeigte sich ein Schulformeffekt für den Fachenthusiasmus: Lehrkräfte an Gymnasien waren stärker für das Fach Mathematik begeistert.
- Alterseffekt: ältere Lehrkräfte waren weniger enthusiastisch.
- Die Motivation von Lehrkräften war auch von der sozialen Umgebung und intrinsischen Orientierungen der Schülerinnen und Schülern abhängig.
- Es zeigten sich große interindividuelle Unterschiede zwischen den Lehrkräften (Fach- und Unterrichtsenthusiasmus).
- Intrinsisch motivierte Lehrkräfte zeigten insgesamt mehr Engagement im Beruf.
- Schüler*innen von stärker intrinsisch motivierten Lehrkräften waren mehr am Fach Mathematik interessiert, wo-

bei unklar blieb, welche Form des Enthusiasmus hier handlungsrelevant war.

- Schüler*innen von Lehrkräften mit hohem Enthusiasmus zeigten höhere Leistungen am Ende des Schuljahrs. Dieser Zusammenhang galt nur für Unterrichtsenthusiasmus.
- Lehrkräfte, die gerne unterrichten, zeigten eine zudem eine bessere Klassenführung, höhere kognitive Aktivierung und mehr Unterstützung der Schüler*innen. Diese Befunde gelten jedoch nicht für den Fachenthusiasmus.
- Aus der Perspektive der Schüler*innen bestand nur zwischen dem Enthusiasmus der Lehrkräfte für das Unterrichten mit höherer Unterrichtsqualität eine Assoziation.

Der Enthusiasmus war jedoch in den Untersuchungen keine konstante, stabile Größe. Das zeigen auch die Items zur Motivation der Lehrkräfte, die weniger als erwartet zeitlich und situativ stabil war: Bei den 155 befragten Lehrkräften ergab sich eine Zeitstabilität von Motivation und Enthusiasmus von $r = .72$ für den Fachenthusiasmus und $r = .61$ für den Unterrichtsenthusiasmus. Insofern war das Interesse am Fach die langlebigere Größe.

Insgesamt konstatieren Kunter et al. die in dieser Form einmalig erhobenen Befunde zum Enthusiasmus mit einem eindeutigen Appell für dessen weitere Untersuchung: „The idea that better motivated teachers have a favorable influence on their students' motivational development – and potentially on their learning outcomes – warrants further investigation of the concept of teacher enthusiasm“ (Kunter et al., 2011a, 29).

Neudefinition des Enthusiasmus von Lehrkräften

In diesem Artikel wurde gezeigt, dass Enthusiasmus/Begeisterung von Lehrkräften

unterschiedlich definiert und die entsprechenden Parameter demnach verschieden erhoben wurden. Zum einen wurde das beobachtbare *para- und extraverbale Verhalten* erfasst, zum anderen – wie gerade in COAKTIV gezeigt – nur die von den Lehrkräften selbst erlebten und beschriebenen *Einstellungen und Empfindungen*. Obwohl verhaltensorientierte als auch affektive Ansätze gleichermaßen ihre Berechtigung haben, bringen beide Sichtweisen Probleme mit sich: Beim rein *verhaltensorientierten Ansatz* erscheint der Blickwinkel zu eng, d. h. er ist nicht ausreichend, um die volle Komplexität des Enthusiasmuskonzepts zu erschließen. Weiterhin ergeben sich Schwierigkeiten bei der empirischen Erhebung:

- Wer bewertet? Experten oder gar die Schüler*innen der beobachteten Lehrkräfte? Selbstverständlich sind derartige Ergebnisse nicht unproblematisch.
- Die mangelnde ökologische Validität der Erhebungen wurde kritisiert (Babad 2007, 239).
- Außerdem wurden bei einem derartigen Verhaltensbeobachtung Aspekte wie die Kontextualisierung oder intraindividuelle Variabilität der Expressivität nicht erfasst.
- Wenn man Enthusiasmus nur als angezeigtes Verhalten betrachtet, darf nicht vernachlässigt werden, welche Kräfte stehen hinter dem begeisterten Verhalten stehen: Der „Dr.-Fox-Effekt“ verweist unmittelbar auf die Probleme, wenn nur die veräußerlichten Merkmale berücksichtigt werden.
- Weiterhin unterscheiden sich Lehrer*innen intraindividuell in ihrem expressiven Verhalten. Ist deswegen weniger Enthusiasmus zu konstatieren? Hier sind also interne Prozesse zu berücksichtigen, die mit den bereits identifizierten externen Indikatoren korreliert werden müssten.

Kunter et al. schlossen bei ihrem rein *affektiven Ansatz* die Verhaltenskomponenten

konsequent aus. Insofern bleiben die Ergebnisse der Lehrerbefragung mit der im Unterricht angezeigten Begeisterung unverbunden. Dadurch gehen zwangsläufig wertvolle Informationen verloren und es ergeben sich weiterführende Fragen:

- Wie hängen erfahrene und gezeigte Begeisterungen zusammen? Kommen sie immer innerhalb eines Individuums zusammen?
- Geschieht die Transformation von erfahrener zu gezeigter Begeisterung automatisch oder bewusst?
- Wird dieser Prozess durch externe Faktoren moderiert? Wenn ja: Wie?

Diese Fragen bzw. methodischen Einwände machen aber bereits deutlich, dass der Enthusiasmus von Lehrkräften einer Neudefinition bedarf. Hierfür haben sich Keller et al. eingesetzt (2016, 750 f.). Beide Ansätze – verhaltensorientiert wie affektiv – eignen sich nach Ansicht der Autorinnen als ergänzende Elemente in einer integrativen Definition. Die *affektiven Erfahrungen* als wiederkehrende, positive emotionale Erfahrungen, die mit dem Unterricht einhergehen und die *Verhaltensausdrücke* der Begeisterung als verbaler, para- und extra-verbaler Ausdruck (einschließlich Humor) stellen zwei Facetten eines Konstrukts dar. Beiden Facetten sind miteinander verbunden, müssen aber (wahrscheinlich) nicht immer in einem Individuum zusammenfallen. Insofern konstatieren Keller et al.: „In sum, we define teacher enthusiasm as the conjoined occurrence of positive affective experiences, that is, teaching-related enjoyment, and the behavioral expression of these experiences, that is (mostly nonverbal), behaviors of expressiveness“ (2016, 751).

Dieser Neufassung der Enthusiasmusdefinition kann man sich aus Sicht der pädagogischen Psychologie vorbehaltlos anschließen. Aus eigener Erfahrung kennt man Themen, die einen selbst unterschiedlich interessieren. Insofern ist man auch verschieden enthusiasmiert. Darüber hinaus

ist die individuelle momentane und situative Befindlichkeit nicht zu vernachlässigen. Durch kritisches Feedback hat man die Möglichkeit, die eigene Verhaltensweise auf die Kursteilnehmer zu evaluieren. Der Abgleich des eigenen Verhaltens mit der individuellen Befindlichkeit kann Aussagen über den (vermeidlichen) Enthusiasmus liefern.

Gerade die von Keller vorgeschlagene Neudefinition des Enthusiasmus verweist auf viele offene Fragen, deren Beantwortung von großer Bedeutung ist. So gibt es bisher keine Untersuchungen, die originär zum Enthusiasmus durchgeführt wurden, d. h. bisherige Ergebnisse wurden immer nachträglich aus anderen Daten abgeleitet. Aus Sicht der Lehr-/Lerneffektivitätsforschung wäre interessant, wie sich die Umsetzung der Begeisterung von Lehrkräften in Lehrverhalten zeigt und wie das Verhältnis von Lehrerbegeisterung zur allgemeinen Unterrichtsqualität ist. Weiterhin wurde dargestellt, dass ältere Lehrkräfte weniger Begeisterung zeigen. Eine grundlegende Frage daraus ist: Kann man Begeisterung der Lehrkräfte fördern? Wenn ja: Wie?

Die Beschäftigung mit dem Enthusiasmus, der ja gerade in der Pädagogik grundlegend erscheint, ist ein auch für die Sprecherziehung hoch relevanter Untersuchungsgegenstand. Zum einen sind praktisch tätige Sprecherzieher*innen zumeist mit Gruppen konfrontiert, bei denen die Begeisterung der Lehrkraft zusätzlich zum Kurserfolg verhelfen kann. Zum anderen sind Sprecherzieher*innen in der Beobachtung der sprecherseitigen Ausdruckskomponente geschult, was nach der postulierten Definition für die Erhebung von Enthusiasmus grundlegend ist. Insofern wäre es wünschenswert, wenn die Sprecherziehung bzw. Sprechwissenschaft die Untersuchung dieses Gegenstands stärker in den Fokus ihrer Wahrnehmung rücken würde.

Literatur

- Babad, E. (2007): Teachers' nonverbal behavior and its effects on students. In: R. P. Perry; J. C. Smart (Eds.): *The scholarship of teaching and learning in higher education*. Dordrecht: Springer, 201–261.
- Bettencourt, E. M.; Gillett, M. H.; Gall, M. D.; Hull, R. E. (1983): Effects of teacher enthusiasm training on student on-task behavior and achievement. *American Educational Research Journal*, 20(3), 435–450.
- Brigham, F. J.; Scruggs, T. E.; Mastropieri, M. A. (1992): Teacher enthusiasm in learning disabilities classrooms: effects on learning and behavior. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7(2), 68–73.
- Cobb, S. L.; Foeller, W. H. (1992): An organizational behavior analysis of teacher attitudes about teaching high school economics. *Theory and Research in Social Education*, 20(4), 421–439.
- Collins, Mary L. (1978): Effects of enthusiasm training on preservice elementary teachers. *Journal of Teacher Education*, 29(1), 53–57.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1993): *Das Flow-Erlebnis – Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Daniels, Zoe (2008): Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*. Bd. 69. Münster: Waxmann.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–236.
- Decker, A.-T.; Kunter, M.; Voss, T. (2015): The relationship between quality of discourse during teacher induction classes and beginning teachers' beliefs. *European Journal of Psychology of Education*, 30(1), 41–61.
- Feldman, K. A. (1988): Effective college teaching from the students' and faculty's view: matched or mismatched priorities. *Research in Higher Education*, 28(4), 291–344.
- Feldman, K. A. (2007): Identifying exemplary teachers and teaching: evidence from student ratings. In R. P. Perry; J. C. Smart (Eds.): *The scholarship of teaching and learning in higher education—an evidencebased perspective*. Dordrecht: Springer, 93–143.
- Frenzel, A. C.; Goetz, T.; Lüdtke, O.; Pekrun, R.; Sutton, R. E. (2009): Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716.
- Frenzel, A. C.; Goetz, T.; Pekrun, R.; Watt, H. M. G. (2010): Development of mathematics interest in adolescence: influences of gender, family, and school context. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 507–537.
- Hachfeld, A.; Hahn, A.; Schroeder, S.; Anders, Y.; Kunter, M. (2015): Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44–55.
- Jackson, D. L.; Teal, C. R.; Raines, S. J.; Nansel, T. R.; Force, R. C.; Burdsal, C. A. (1999): The dimensions of students' perceptions of teaching effectiveness. *Educational and Psychological Measurement*, 59(4), 580–596.
- Kant, Immanuel (1790/2001): *Kritik der Urteilskraft*. Hamburg: Meiner.
- Keller, M. M.; Neumann, K.; Fischer, H. E. (2013): Teacher enthusiasm and student achievement. In J. Hattie; E. M. Andermann (Eds.): *International guide to student achievement*. New York: Routledge, 247–250.
- Keller Melanie M.; Hoy, Anita W.; Goetz, Thomas; Frenzel, A. (2016): Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28, 743–769.
- Krapp, Andreas; Prenzel, Manfred (1992): *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster: Aschendorff.
- Krauss, S.; Lindl, A.; Schilcher, A.; Fricke, M.; Göhring, A.; Hofmann, B.; Kirchhoff, P.;

- Mulder, R. H. (Hrsg.) (2017): FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. Münster: Waxmann.
- Kunter, M.; Tsai, Y.-M.; Klusmann, U.; Brunner, M.; Krauss, S.; Baumert, J. (2008): Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, 18(5), 468–482.
- Kunter, M.; Frenzel, A. C.; Nagy, G.; Baumert, J.; Pekrun, R. (2011a): Teacher enthusiasm: dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 289–301.
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (2011b): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Kunter, M.; Klusmann, U.; Baumert, J.; Richter, D.; Voss, T.; Hachfeld, A. (2013): Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820.
- Larkins, A. G.; McKinney, C.W. (1982): Two studies of the effects of teacher enthusiasm on the social studies achievement of seventh grade students. *Theory and Research in Social Education*, 10(1), 27–41.
- Lewin, Kurt (1951): *Field Theory in Social Science. Selected Theoretical Papers*. New York: Harper.
- Marsh, H. W.; Ware, J. E. (1982): Effects of expressiveness, content coverage, and incentive on multidimensional student rating scales: new interpretations of the Dr. Fox effect. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 126–134.
- Moe, A.; Pazzaglia, E.; Ronconi, L. (2010): When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145–1153.
- Murray, H. G. (1983): Low-inference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 75(1), 138.
- Patrick, B. C.; Hisley, J.; Kempler, T. (2000): 'What's everybody so excited about?': the effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68(3), 217–236.
- Richter, D.; Kunter, M.; Lüdtke, O.; Klusmann, U.; Anders, Y.; Baumert, J. (2013): How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177.
- Shaftesbury-Anthony, A. C. (1707/1980): *Ein Brief über den Enthusiasmus: Die Moralisten*. Hamburg: Meiner.
- Stenlund, K. V. (1995): Teacher perceptions across cultures: the impact of students on teacher enthusiasm and discouragement in a cross-cultural context. *Alberta Journal of Educational Research*, 41(2), 145–161.
- Todt, Eberhard; Drewes, Ralf; Heils, Sigirid (1991): The development of interests during adolescence: Social context, individual differences, and individual significance. In: Silbereisen, Rainer K.; Todt, Eberhard (Eds.): *Adolescence in context: The interplay of family, school, peers and word in adjustment*. New York: Springer, 82–95.
- Wheless, V. E.; Witt, P. L.; Maresh, M.; Bryant, M. C.; Schrod, P. (2011): Instructor credibility as a mediator of instructor communication and students' intent to persist in college. *Communication Education*, 60(3), 314–339.
- Wigfield, E. (1992): *The development of achievement task values: A theoretical analysis*. Maryland, Colorado.
- Wild, T. C.; Enzle, M. E.; Hawkins, W. L. (1992): Effects of perceived extrinsic versus intrinsic teacher motivation on student reactions to skill acquisition. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 245–251.
- Witcher, A., Onwuegbuzie, A. J., Minor, L. C. (2001). Characteristics of effective teachers: Perceptions of preservice teachers. *Research in the Schools*, 8, 45–57.
- Witcher, A.; Onwuegbuzie, A. J.; Minor, L. C. (2001): Characteristics of effective teachers: Perceptions of preservice teachers. *Research in the Schools*, 8, 45–57.

Wömmel, Kristin (2016): *Enthusiasmus. Untersuchung eines mehrdimensionalen Konstrukts im Umfeld musikalischer Bildung*. Wiesbaden: Springer.

Zum Autor

PD Dr. habil. Wieland Kranich

Diplom-Sprechwissenschaftler (Klinischer Sprechwissenschaftler)

Universität Regensburg Zentrum für Sprache und Kommunikation, Lehrgebiet Mündliche Kommunikation und Sprecherziehung. Tel. 0941 9432433

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

Nach der Promotion 2002 an der Universität Jena Lehrlogopäde, Sprecherzieher und Stimmbildner an den Logopädieschulen Trier und Regensburg mit den Schwerpunktbereichen neurogene Sprach- und Sprechstörungen sowie Dysphonien.

Seit 2009 Leiter des Lehrgebietes Mündliche Kommunikation und Sprecherziehung an der Universität Regensburg. Habilitation 2015 zum Thema Prosodiewahrnehmung.

Mail: wieland.kranich@zsk.uni-regensburg.de

Markus Kunze

Die Geburt des Wortes

Zwischen Training und Arbeit am Text – ein Übungsexperiment

Einleitung

In meinem Workshop bei den Stuttgarter Stimmtagen 2018 stellte ich eine Idee vor, wie wir die immer wieder sichtbare Kluft zwischen dem Training für Atem-Stimme-Körper, Sprechübungen und dem Beginn der Beschäftigung mit Text überwinden können. Ich entwickelte und erprobte dieses Übungsexperiment im Sprecherziehungsunterricht („Atem-Stimme-Bewegung“) mit Studierenden der Berliner Schule für Schauspiel und realisierte es erstmalig als 2-stündigen Workshop am Staatlichen Theaterinstitut Jekaterinburg (Konferenz „Речь на сцене“/„Sprechen auf der Bühne“, Nov. 2017).

In diesem Artikel möchte ich nun diese Idee, den Ablauf der Übung und methodische Hintergründe erläutern.

Das im Workshop gezeigte Übungsexperiment entwirft eine Brücke zwischen Training und der Arbeit am Text. Es ist „noch“ keine Arbeit am Text, sondern eine „*Geburt des Wortes*“: ein Wiederentstehen des Wortes auf körperlich-bewegende, intentional-handelnde sowie artikulatorisch-phonetische Weise.

Wo berührt das fremde Wort etwas in mir, woraus es dann wieder hervorschwingen kann? Beim körperlichen Erforschen dieser Frage mobilisieren wir Empfindungen als psychophysische Vorgänge, die die aktive Benennung als phonetisches Lautbild oder Begriffswort rechtfertigen. Dies geschieht sprach-sprech-spielerisch und führt zur Entdeckung des Wortes. Hier gestaltet sich der Dialog zwischen Wahrnehmung und

Benennung, der die Rückkehr zum ursprünglichen intentionalen und narrativen Impuls ermöglicht. So begründet sich jedes Wort als Phänomen einer beschreibenden körperlichen Dimension.

Für die Übung verwende ich kurze, komplexe und dabei doch genial einfache Texte - japanische Gedichte / Haiku.

Ablauf der Übung

Die Übung kann in großen Gruppen mit 20 oder mehr Teilnehmenden realisiert werden oder auch nur mit 3 bis 5 Studierenden.

An der Schauspielschule, an der ich diese Herangehensweise erprobte, arbeitete ich mit einer kleinen Gruppe über einen längeren Zeitraum.

Dieses *Übungsexperiment* – so nenne ich es – baut sich über 1,5 Stunden auf (inklusive Feedback sowie Erklärung des methodischen Hintergrunds).

Es besteht aus folgenden Etappen:

- 1.) Vorbereitung – Warm-up
- 2.) Finden des Textes
- 3.) Erforschen körperlicher Impulse
- 4.) Körperlich-stimmliches Öffnen des Raumes
- 5.) Wiederholung am nächsten Wort
- 6.) Absetzen der Worte gegeneinander – Dialoge mit Partnern – Etablieren narrativer Situationen
- 7.) Ausklang, Reflexion

Also bringen wir uns gemeinsam in Bewegung. Wir arbeiten bewegungsintensiv und freudvoll körperlich forschend.

1.) Warm-up

a) Wir strecken uns und schütteln uns aus. Wir spüren, wie der Atem in uns hineinfließt. Wir spüren, wie sich unsere Muskeln strecken, wie wir nach oben wachsen, unser Körper sich Raum nimmt – und werfen unser Gewicht ab. Nochmal: die Arme heben uns nach und nach hoch, wir nehmen weiter nur unser Gewicht wahr. Wir beobachten die entstehende Bewegung und den so wachsenden Raum – und wieder lassen wir dieses Gewicht los. Die wechselnde Schwere in Armen, Beinen, im Rumpf oder Schultern ist eine dynamische, uns bewegende.

Das Lösen dieser Schwere lässt uns Energie spüren und befreit von überflüssiger Spannung. Wir schütteln uns wieder aus, damit unser Atem uns wieder neu beleben kann.

Ausschütteln ist auch ein Abwerfen aller Gedanken, die uns von der folgenden Aufgabe ablenken. Es bewirkt ein Bündeln von Aufmerksamkeit und gleichzeitig das Herstellen von Offenheit.

Nochmal und nochmal – jede(r) sucht seine/ihre Wiederholungen, seinen/ihren Rhythmus, stimmt sich auf sich ein.¹

Wir staunen über unseren Körper und die entstehenden Bewegungen.

Unser Körper ist nun auf den Beginn eingestimmt. Wir sind bereit – und doch fehlt noch etwas, denn wir sind noch an unserem Platz.

b) Daher erobern wir nun dynamisch den Raum. Wir beobachten, wie uns unser Gewicht im Wechselspiel mit unserer körperlichen Gewichtswahrnehmung in Bewegung bringt und den Raum öffnet.

Wir behalten die klare Empfindung unseres Gewichtes, verlieren nicht die präsente Schwere, unsere dynamische Masse. Durch sie findet unser Körper seine Bewegung, strebt in den Raum. Arme, Schultern, Hüften, Knie ziehen uns in ihre jeweilige Richtung. Ein Schritt ihnen folgend – noch einer und schwer-schwebend balancieren wir voran. Wir werden in den Raum getragen. Unser Gehen wird dynamischer, klarer, zielgerichteter – als ob wir den Raum entdecken, überall sein wollen. Darum genießen wir es, uns in verschiedene Richtungen zu schicken, zu laufen, uns zu drehen, zu wenden und mit neuem Raumimpuls die nächste Ausdehnung zu erobern. Wir fühlen uns frei, aktiv und bereit.

So viel der Vorbereitung.

2.) Finden des Textes

Nun entdecken wir im Laufen, dass Blätter auf dem Boden liegen.

Ich habe sie auf dem Boden zwischen den Teilnehmenden verstreut, während diese in Ihrer Aufwärmphase beschäftigt waren. Die Papierblätter liegen mit der unbeschriebenen Seite nach oben. Verdeckt und noch nicht sichtbar sind die Texte.

Es handelt sich um kurze Texte von überschaubarer Länge, drei Zeilen pro Blatt. Es sind Haiku – oder auch Hokku – kurze japanische Gedichte.

Warum ich diese Texte verwende, erläutere ich später noch. Auch für die Studierenden sind es zunächst geheimnisvolle Entdeckungen, weil es unbekannte Texte sind.

Hier einige Beispiele für die von mir verwendeten Haiku (Hausmann. 1963):

*Auf der Wölbung der Tempelglocke
Ganz zart
Ein Schmetterling
BUSON*

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit verwende ich in diesem Artikel im Folgenden die männliche

Schreibweise, die Angaben beziehen sich allerdings auf beide Geschlechter.

*Vor der unendlichen Schneefläche erschauern
Und hineinwaten, weiter und weiter,
bis man versinkt.*

MATSUO BASHO

*Im Sommer durch den Fluss waten
mit den Sandalen in der Hand:
o tiefe Lust!*

BUSON

*Es gibt nichts mehr,
keine Felder, keine Berge,
nur noch Schnee.*

NAITO JOSO

In der weiteren Übungsbeschreibung werde ich immer wieder auf einzelne Worte aus diesen Haiku verweisen.

Weiter:

Während ihr in Euren aktiven Bewegungen durch den Raum geht, entdeckt ihr nun diese Blätter. Einfach sehen – hier und da liegt eins, dort andere. Setzt unbedingt die Bewegungen fort. Durchströmt den Raum, nehmt die Zettel wahr.

Dann entscheidet ihr euch, ein Blatt zu finden: unsere Bewegungen werden vom Blatt angezogen. Ich nehme das, worüber ich fast stolpere oder das meinen Weg stoppt.

Hebt ein Blatt auf, dreht es um, findet einen Text – schaut drauf. Lest leise oder besser schaut, was da geschrieben steht. Denkt nicht nach, denkt euch nichts aus. Lernt nichts auswendig.

Und bleibt nicht stehen, bewegt euch weiter.

Wir sind nun am Beginn unseres Experimentes.

3.) Erforschen körperlicher Impulse

Nun legt den Text weg. Seid weiter in Bewegung.

Stellt euch die Frage: was klingt nun in mir nach? Mein Körper erinnert sich. Ganz assoziativ sucht sich meine Wahrnehmung

das mir Wichtige. Das heißt: was fällt mir ein? Besser: Was kommt mir in den Sinn? Was hallt in mir nach, was bildet sich in mir ab?

Es taucht wieder ein Wort auf – oder eine Wortverbindung – egal, etwas ist da. Vor allem, wenn wir uns weiter bewegen, nicht still und gelähmt am Platz stehen: ein Substantiv („Wölbung“ – wie schwer!), ein Adjektiv („unendlichen“ – toll! aber doch unfassbar), ein Verb („erschauern“ – was soll das?) – sie kommen von selbst – erscheinen wieder vor unserem inneren Auge.

Wo berührt das fremde Wort etwas in mir, woraus es dann wieder hervorschwingen kann? Wo spricht es etwas in mir an? Wo beginnt es in mir?

Während wir in Bewegung bleiben, versuchen wir all das wahrzunehmen und zu erforschen, als ob wir dieses „Wort“, diese Laute oder diese irgendwo in uns beginnende Bedeutung körperlich suchen.

Meine Hände helfen mir:

Sie streichen über meine Beine, über Becken und Bauch. Denn mindestens von dorthier muss es spürbar sein, muss etwas resonieren, vibrieren, beginnen.

Sie streichen vertikal nach unten, Gewicht lösend – als ob sie das Wort in den Körper schicken: über die Arme und Schultern bis in den Bauch, Becken, Knie, Füße, Fußsohlen. Dort bewegt es uns weiter (wie im Warm-up vorbereitet).

Sie streichen nach oben, heben uns, bewegen wieder nacheinander Knie, Becken und Bauch aktivierend. Unsere Muskulatur beginnt dabei, impulsiver zu arbeiten – als ob jedes Mal große Bewegungen beginnen. Diese übertragen sich auf unseren Atem und später auf Stimmklang und Artikulation.

Unser Ziel ist es, körperliche Impulse zu finden:

Wie bewegt mich, was ich wahrnehme? Wie bewegt mich der Text oder der Prozess der Wahrnehmung?

Hinter einem Wort spüre ich erst einmal nur ein großes Fragezeichen, weil ich nichts weiß, noch nichts erfahren habe. Dies ist natürlich eine Provokation, denn intellektuell könnte ich sicherlich eine Antwort geben, aber nicht körperlich, sinnlich, lebendig.

Das heißt, wir widmen uns ganz dem körperlichen Erforschen.

Dabei helfen mir meine Hände:

Sie stoßen meinen Körper an, streichen über Körperteile, lösen meine Anspannung, greifen mich. Sie helfen mir, verschiedene Körperzonen zu sensibilisieren; geben mir physische Impulse: sie berühren mich, wo ich das Wort finden und herholen kann.

Damit rege ich psychophysische Vorgänge an, grabe ich Empfindungen hervor. Daher die grabenden, greifenden Bewegungen meiner Hände. Ja, „graben“, denn es ist kein Verweilen an der Oberfläche.

Ich fordere mich: wie resoniert mein Körper dieses „Wort“?

Und alles regt sich – in mir und um mich. Ich strecke, springe, schüttele mich aus – wieder neu – nur nicht zufriedengeben, denn ich will diesem „Etwas“ auf den Grund gehen, ihm dahin nachtauchen; es von Grund auf erfahren, aus meinen ersten psychophysischen Impulsen, seien sie erinnerungsgeprägt, assoziativ, muskulär, musikalisch-rhythmisch – aber immer körperlich artikulierend.

Diesen Empfindungen und Entdeckungen folgt nun meine Stimme: sie vertont meine körperlichen Impulse, die wir als spürbare innere Bewegungen wahrnehmen. Sie werden von meiner inneren Stimme (stumm, innerlich, für sich) zum Klingen gebracht und durch mein inneres Sprechen benannt. Allmählich fließt das innere Tönen hinüber in ein Murmeln der ursprünglich erinnerten Wortteile, Worte oder Wortverbindungen.

Beginnt also mit dem „Ermurmeln“ eurer Empfindungen. Lasst durch Brabbeln, Mur-

meln und Stammeln eure körperlichen Wahrnehmungen nach und nach hörbar werden. Seid dabei mutig, aber konkret – immer prüfend: findet allmählich Ausdruck, was ihr als inneren Impuls, als Antrieb gefunden habt?

Wo beginnt das Atmen dieses Wortes, das Murmeln und ein erstes Lautgeben?

Die erforschten Worte (Worte, -teile, -verbindungen) werden hörbar.

Beispiele:

„waten“, „Fluss“, „Sommer“, „Wölb-ung“, „Schnee-fläche“, „keine – Berge“, „nichts“, „ganz – zart“, „in der Hand“, „ver-sinkt“, „Lust“, „Schmetter-ling“, „weiter und weiter“.

Eure als psychophysische Vorgänge mobilisierten Empfindungen rechtfertigen die aktive Benennung als phonetisches Lautbild oder Begriffswort.

4.) Körperlich-stimmliches Öffnen des Raumes – Experimentieren mit Stimmklang und Artikulation

Bewegt Euch weiter, verhardt nicht.

Die Hände führen nun unsere Bewegungen größer, lassen das „Wort“ in den Raum. Synchron mit der Bewegung der Hände entsteht es lautlich.

Öffnet durch eure Bewegungen den Raum vor euch und um euch herum. Erforscht nun Rhythmus, Dimension und Bewegungsdynamik eures Stimmklanges. Öffnet das erklingende Wort:

streicht es zu den Armen,

hebt es mit den Händen in den Raum,

schiebt es vor euch her,

bewegt es um euch herum.

Eure Hände drehen, kreiseln, schöpfen, ziehen, schieben, greifen.

Versucht den Rhythmus („*Schmetterling*“) und die Bewegungsamplituden („*Wölbung*“, „*Fluss*“, „*Schneefläche*“) eures Wortes noch stärker körperlich nachzuvollzie-

hen. Findet emotionale Erinnerungen, konkrete Bilder, neue Entdeckungen und Überraschungen.

Euer Murmeln und Vertonen interagiert immer mit eurem Bewegen, euer Atmen mit eurem Suchen, euer Finden wollen mit eurem Artikulieren.

Entdeckt, wie euer Stimmklang dadurch variiert und wie die handelnde Aktivität eures Sprechens dadurch beeinflusst und gestärkt wird.

Das Öffnen des Raumes bewirkt eine Veränderung eurer Resonanz. Die Intensität und Dynamik der Bewegung nimmt sich größeren Atem und aktiviert eure Artikulation.

In der Arbeit unserer Hände zeigt sich unsere aktive Suche, das Wort (be-)greifen zu wollen. Daher arbeiten sie konkret. Sie fassen das Wort, machen es physisch nachvollziehbar. Sie bewirken eine Verbindung unserer Bewegungsenergie, d. h. unserer kinästhetischen Wahrnehmung mit dem Begriff. Dies wiederum sensibilisiert ein Formungsbewusstsein in der Artikulation.

5.) Wiederholung am nächsten Wort

Hier beginnt eine Art zweiter Teil der Übung, denn im Erforschen der körperlichen Impulse (3.) und im anschließenden stimmklanglich-sprecherischen Raum-Bewegungs-Erfahren (4.) besteht das Wesen dieser Übung. Diesen Schritt haben wir bereits einmal durchgearbeitet und können es nun mit einem weiteren Wort (einer Wortverbindung, einem Wortteil, Silbe oder sogar Laut) wiederholen. So kann dieser Teil als beliebig wiederholbare Schleife fungieren. Die jeweils gefundenen Empfindungen und Impulse bleiben in uns erfahrbar und wir werden mit ihnen im Anschluss (6.) weiterarbeiten.

Wir schütteln uns wieder aus. Wir befinden uns in einem aktiven physischen Prozess. Doch keine Müdigkeit, das Entdecken macht ja Freude.

Ein Wort oder eine Wortverbindung hatten wir. Jetzt neu: welches Wort noch?

Stellt euch die Frage: was ist noch in meinem körperlichen Gedächtnis geblieben? Da muss noch etwas sein. Schließlich merkte sich mein Körper in der kurzen Zeit, als wir den Text ansahen, mindestens ein bis drei Worte. Welches Wort interessiert mich also jetzt als nächstes? Wieder: Was fällt mir ein? Was kommt mir in den Sinn?

Stürzt euch in die Erforschung des nächsten Wortes! – wie in 3. und 4. beschrieben.

Bereits erprobt im Erforschen der körperlichen Impulse – schließlich ist es einmal freudvoll gelungen – könnt ihr frei, spielerisch neue Fragen hinzunehmen:

Was löst das Wort im Körper aus? Was interessiert mich daran?

Noch stärker provozieren euch jetzt die Fragen:

Aber was heißt das? Was bedeutet es *jetzt* für mich?

Und wo: in meiner Imagination oder hier?

Wie schaffe ich es, dieses Wort – dieses „etwas“ als nie zuvor Gewesenes – nie zuvor Gesagtes zu (be-)greifen?

Das sind die Fragen, die ich mir permanent stelle, wenn ich auf die Erkundungsreise in dieser Übung gehe. Ich stelle sie mir vehement und fordernd, um in offener Wahrnehmung den Dialog mit mir selbst aktiv, wach und suchend zu gestalten. So erneuert sich dieser Dialog permanent.

Die Suche zielt immer darauf, in mir und für mich erfahrbar zu machen, was das Neue ist. Das Jetzige, das Genaue und Konkrete, was Präsenz gewinnt.

6.) Absetzen der Worte gegeneinander – Dialoge mit Partnern – Etablieren narrativer Situationen

Im letzten Schritt wechseln wir zwischen den gefundenen, erforschten und dadurch bestimmten Worten, Wortteilen und Wortverbindungen hin und her.

Sprecht sie laut, räumlich, bewegend – nun immer den Unterschied körperlich nachspürend. Setzt die Worte, Wortteile, Wortverbindungen gegeneinander ab. Kombiniert sie vergleichend.

Habt weiter Freude an euren Entdeckungen. Arbeitet weiter körperlich aktiv, behaltet die Intensität und räumliche Weite bei, die ihr in den Arbeitsschritten zuvor gefunden habt.

Beispiel:

Es können folgende Kombinationen dabei entstehen (die Auswahl und Kombination sind natürlich individuell und entstehen immer wieder neu):

Hier nochmal unser Haiku 1:

Auf der Wölbung der Tempelglocke

Ganz zart

Ein Schmetterling

Habe ich im ersten Durchlauf das Wort „*Schmetterling*“ erfahren, beim zweiten Mal „*zart*“ erkundet und in der dritten Schleife tauchte dann noch „*Wölbung*“ auf, so ergibt sich jetzt ein Wechselspiel zwischen diesen Worten:

Wölbung – zart – Schmetterling.

Varianten könnten sein:

auf – Tempelglocke – Schmetterling

auf – Tempelglocke – ein!

auf – Tempelglocke – ganz

Wölbung – Tempelglocke – Schmetterling

auf – ganz – ein

... es gibt so viele Möglichkeiten.

Ich kann sogar nur mit Lauten daraus spielen:

„w-l – t-gl – schm-l“

„wö – tem-glo – schm-ling“

„w – t – schm“

Sprecht die Worte nun rhythmisch, wechselnd und variierend in allen gefunden Ausdrucksmöglichkeiten. Dadurch entstehen Anfänge von Situationen. Es beginnt eure eigene Erzählung, die sich zunächst nur

aus den erinnerten und experimentierten ein bis drei Worten speist.

Durch die lebendige individuelle Verbindung werden erste Figurenideen greifbar. Obwohl es hier überhaupt nicht um Figuren geht, entstehen sie doch durch die Äußerung lebendiger Empfindungen und Erfahrungen im Kontext der kleinen vorgegebenen klugen Texte. Sie werden zu Spielrepliken.

Sagt sie nun Euren Partnern. Geht in den *Dialog* mit den anderen Teilnehmenden der Übung.

Achtet darauf: Kann das, was sich aus mir artikuliert, verstanden werden? Denn an erster Stelle steht natürlich unser Wunsch, verstanden werden zu wollen.

Im Probieren mit den Partnern entstehen jetzt kleine szenische Dialoge, handelnde Momente, dramatische Situationen – bestehend aus den wenigen Worten und Wortgruppen. Dadurch gewinnen die Worte noch einmal an Bedeutung, an emotionaler Verknüpfung und körperlich-artikulatorischer Genauigkeit, neuer Musikalität und individueller Präsenz.

7.) Ausklang, Reflexion

Kehrt nun aus den Dialogen zu euch selbst zurück. Sprecht noch einmal eure Kombinationen und genießt sie. Kommt allmählich zur Ruhe. Lasst euer Sprechen und Bewegen auslaufen. Schüttelt euch aus, streckt euch. Spürt euren Atem fließen.

Hört in eurem Innern das Echo der eben noch laut artikulierten Worte. Genießt die eingekehrte Ruhe, die euch eine leichte Aufmerksamkeit des Nachspürens in die Übung gibt. Schließt die Augen. Euer Atem fließt ein – frei und neu. Streckt euch. Löst euer Gewicht. Schüttelt euch aus.

Ruft euch nun die Momente voller überraschender Entdeckungen und das gefundene Neue hervor. Sucht euch einen Platz. Setzt euch mit Papier und Stift. Beginnt, alle Empfindungen, Momente, Entdeckun-

gen, Erkenntnisse, Fragen und Ideen zu notieren.

Wichtig dabei ist es, sie aus der körperlichen Empfindung als Erfahrung, als erlebten Prozess zu beschreiben. Das körperlich Erlebte erfährt dadurch Reflexion.

Beispiele:

Ich spüre, wie groß sich das „ö“ in Wölbung zeichnet, wie genau es diesen Bogen der Tempelglocke erschafft, als würde ich darüberstreichen; und wie meine Artikulation aktiv diese Bewegung mitgeht, sich vertikal groß öffnet. Wo ich doch keine Idee hatte, wie groß und formend ein solch einfaches „ö“ klingen kann, und ja, irgendwie spürte ich darin ein Handeln, als würde ich es erschaffen.

Oder:

Wie mein Körper das „weiter und weiter“ spürte – diesen Bewegungsimpuls. Ein Vorangezogen werden, das mein Sprechen führte: das „w“ in ein „wei-“ verwandelte und als würde sich darin der Weg zeichnen, wie weit „und weiter“ ich gehen muss. Ja, ich gehen muss – physisch in meiner Imagination und sprecherisch in meiner Artikulation – und mein Atem damit wuchs.

Oder:

Was für eine fröhliche Erfahrung: mein „Schmetterling“.

Wie ich im „Schmetter-“ den Flügelschlag spürte – in meinen Schulterblättern und vibrierend bis hinein in meine Artikulation. Und im „-ling“ die Leichtigkeit des Auffliegen Könnens, die Zartheit dieses Wesens, die Schönheit bunter Flügel – und das alles fließt in den Ausdruck meiner Stimme und meines Sprechens.

Notiert euch auch Notizen und Fragen zum Vorgehen in der Übung, die euch geholfen haben, beispielsweise:

Was ist das mich Bewegende, wenn ich die Bedeutung greife und in mir der Klang an-

gestoßen wird? Was wird mir bewusst und artikuliert sich?

Oder einfacher:

Wo schupst mich dieses Wort jetzt hin? Was treibt mich an? Welche Richtung nimmt es? Was formiert sich in Klang und Stimme? Welche Empfindung fließt ins Sprechen?

Alle Antworten und Notizen sind persönlich, eigen und dürfen eigenartig sein. Es gibt in ihnen nichts Richtiges und nichts Falsches, sondern nur eure Erfahrungen, die für euch stimmen. Aus ihnen leiten sich bei jedem individuelle Wünsche und Arbeitsvorhaben ab. Das heißt, es entsteht bereits die Trainingsperspektive für das nächste Mal.

Beispiele:

- mehr und größere Bewegung
- bewusstere Artikulation
- anderer Laute probieren
- entschiedener in den Dialog gehen
- handelndes Sprechen

Am Ende unseres Übungsexperimentes – besonders als kompakter Workshop – ist es sinnvoll, sich Zeit für einen kleinen Erfahrungsaustausch zu nehmen. Wer möchte, sagt etwas oder stellt Fragen. Hier besteht die Möglichkeit, übungsimmanente Trainingsaspekte zu besprechen. Auch Einblicke in die methodischen Hintergründe, Unterrichtserfahrungen und zur Auswahl der Texte können gegeben werden.

Methodischer Hintergrund

Die Körperlichkeit des Sprechens weiter zu untersuchen und neu zu ergründen – sei es physiologisch, kognitionspsychologisch oder künstlerisch, ist wichtig und faszinierend, denn Stimme entsteht nicht ohne Körper und Sprechen ohne Körper ist nicht möglich.

Im Folgenden erläutere ich, welche Ideen mich bei der Entwicklung dieses Übungs-

experiments beeinflusst haben und wo ich Anregungen erhielt.

Immer im Dialog mit sich und mit dem Partner zu sein, ist eine grundlegende Herausforderung, die es in der Schauspielerarbeit zu bewältigen und daher in der Ausbildung zu schulen gilt. Vom ersten Augenblick der Begegnung mit dem fremden Text ist das Wort, ist dieser Text für uns auch Partner, durch den wir Impulse erhalten. Die Überlegung, wo in mir nun dieses Wort seine Resonanz, seinen Beginn oder seinen Impuls erfährt, ist nichts Neues. In dieser Übung ist es meine Weiterführung von Ideen zweier Meister der Sprecherziehung.

Juri Vasiliev

Eins der grundlegenden Prinzipien, die Juri Vasiliev in seinem Trainingssystem verwendet ist die Vertikale. Dieser Begriff benennt bei ihm eine durch den Körper laufende Inspirations- und Stimmachse. Fließt unser Atem frei und haben wir alle muskulären Fehlspannungen gelöst, balanciert unsere Wahrnehmung offen um diese Achse. Alle Empfindungen, alle Gedanken – angestoßen mit Hilfe der Wahrnehmung von Gewicht – werden in dieser Achse geboren, fließen aus dieser Achse heraus. Vasiliev nennt sie daher „Goldene Mitte“.

Auch die Idee des permanenten Dialogs mit sich – den eigenen Empfindungen und der Wahrnehmung – sowie mit dem Text als Partner geht auf Juri Vasiliev zurück. Es sind elementare Bestandteile seines Unterrichts und jeder seiner Meisterklassen.

In meinem Übungsexperiment ist diese Idee auch wesentliches Trainings- und Entdeckungsmoment.

Kristin Linklater

In ihrem Artikel „*The Art and Craft of Voice*“ (Linklater. 2016) finden sich Formulierungen, die den in der oben beschriebenen Übung gewählten Ansatz unterstützen. Darüber hinaus verwendet sie Begriffe, zu

denen sich in der Arbeit Vasilievs Parallelen finden.

Auch Linklater bestätigt die Suche nach der Vertikalen: „We have to plunge *vertically* into the sounds of his words before we can understand his meaning.“ Sie verweist auf emotionale Wahrnehmungen (Gefühle), die den Worten zu Grunde liegen. Es ist physisches Wissen, im doppelten Sinne organische Impulse. „... but it is the gut and heart brains that can incarnate the knowledge and lead us to the feelings that underlie the words.“

“Then, ... we must see and hear the next things – with their vertical sensory imagery dislodged from their grammatical linearity.“ Linklater benennt hier, wie von mir oben beschrieben, die Bedeutung des Ergründens körperlich sensorischer Eindrücke (Vorstellungen, bildhafte Bedeutungen). Ich spüre es, bevor ich es ausspreche. Die Empfindung findet klanglich-sprecherisch Ausdruck. Worte sind Einheiten sinnlicher, sensorischer Energie: “Words that are units of sensual, sensory energy. Words that move the body from inside out. Words that are revealed through the voice, not described by it.“ Worte werden nicht von der Stimme beschrieben, sondern durch sie in einem körperlich bewegenden Prozess offenbart.

Davon inspiriert, formulierte ich es für meine Übung wie folgt:

Wir schicken das Wort in den Körper, wo es den Muskel spürt, den Ort, den Punkt, wo er mitschwingt – oder einen Nerv trifft, der reagiert. Und von da macht es sich wieder auf – mit aller Bedeutung, mit meiner Welt – auf den Weg nach außen.

Texte

Haiku.

Für die Verwendung dieser kurzen japanischen Gedichte in diesem Übungsexperiment gibt es drei Gründe.

Die Komplexität dieser Texte bei gleichzeitiger Einfachheit und Kürze ist beeindruckend. Sie sind so kompakt und dicht und dabei doch so offen. In diesem Kontrast liegt für mich der erste Grund für die Verwendung. Denn in der Übung tauchen wir körperlich in die Wahrnehmung dieses *Kontrastes* ein.

„Die nicht abgeschlossenen, offenen Texte“ werden dadurch beschrieben, dass sie „sich erst im Erleben des Lesers vervollständigen. Im Text wird nicht alles gesagt, Gefühle werden nur selten benannt. Sie sollen sich erst durch die aufgeführten konkreten Dinge und den Zusammenhang erschließen.“ (deutschehaikugesellschaft.de; 2017)

Das Wesen dieser Gedichte fordert ein körperliches Erfassen: „Die dargestellten Dinge sind Repräsentanten erlebter Momente und der damit verbundenen Gefühle. Die Natur spiegelt die Seele. Objekte werden stellvertretend und symbolhaft benutzt.“ (Maraba. 2015, S. 73)

Der zweite Grund ist, dass sie uns zunächst als *völliges Geheimnis* begegnen. *Ich verstehe nichts*. Dies ist ein wunderbarer Moment, der eigentliche Ausgangspunkt, um den eigenen schöpferischen Prozess zu beginnen.

In dem kleinen Gedicht ist jedes Wort, jedes Bild berechnet, sie erlangen eine besondere Gewichtung, Bedeutung. Viel zu sagen, mit nur wenigen Worten – ist das Hauptprinzip des Haiku. Dass wir Wort für Wort entdecken, entspricht dem Charakter des Haiku, wie Higginson und Yasuda in ihren Ausführungen beschreiben.

Dass sie uns zunächst völlig unverständlich erscheinen, begründet sich in einem weiteren Aspekt, *kulturelle und zeitliche Distanz*, dem dritten Grund. Sie stammen aus einer Kultur, über die ich kaum etwas weiß, die mir fremd ist und die ich nicht verstehe. Auch hier gilt es körperlich-erfahrbar eine Distanz zu überbrücken. Darüber hinaus wurden sie vor langer Zeit geschrieben. Sie sind in verschiedenen Jahrhun-

derten entstanden. Dazu kommt die Herausforderung der Übersetzung, in der sie wahrscheinlich noch fremder und schwieriger erscheinen.

Dadurch fordern sie von uns sofort Interesse, genaue Aufmerksamkeit.

In allem sind sie uns nicht nah – und darin liegt die Herausforderung für das körperliche Forschen.

In einer kleinen Feedbackrunde am Ende der Meisterklasse in Jekaterinburg berichtete eine Studierende mit staunenden Augen: „man liest den Text und denkt: das ist so einfach und doch so schwer!“

Auf der Basis der erfahrenen Sensibilisierung lassen sich im wiederholenden Training klare Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln. Dabei stütze ich mich auf die Erfahrung mit meinen Schauspielstudierenden, mit denen ich diese Übung wiederholend und erweiternd über ein ganzes Semester fortgeführt habe.

Kompetenzen

Dieses Übungsexperiment schult auf komplexe Weise unsere sensorische Wahrnehmung. Im Vordergrund stehen für mich folgende drei:

- die auditive Sinneswahrnehmung, aus der sich die Hörkompetenz entwickelt
- die haptische Wahrnehmung, die uns lehrt, in permanenten Kontakt zu sein – mit uns selbst, unseren Empfindungen, der Situation, dem Partner.
- die kinästhetische Wahrnehmung, die unser Bewegungsbewusstsein hinsichtlich der stimmigen Synchronisation von Bewegung (äußerer und innerer) und Atem als Voraussetzung für handelndes Sprechen schult.

Wir trainieren damit konsequent unser Hör- und Artikulationsgedächtnis und entwickeln ein Bewusstsein für psychophysische Vorgänge. Vor allem aber stärken wir unser Vertrauen für bzw. in die eigene Welt, das

heißt in unsere Wahrnehmung, unsere Imagination und unsere Kreativität.

Die Geburt des Wortes.

Im Prozess des körperlichen Erforschens und Wieder-entstehen-lassens wird das Wort durch unsere inneren Impulse geboren.

„Sprechen ist nichts anderes als eine Form des Handelns“ und wir setzten damit „etwas in Bewegung (...), das zuvor nicht da war“ (Arendt. 2018. S. 37). Als Voraussetzung dafür nennt Hannah Arendts in ihrem Essay „Die Freiheit, frei zu sein“ die Geburt.

Die „geheimnisvolle menschliche Gabe, die Fähigkeit, etwas Neues anzufangen, hat offenkundig etwas damit zu tun, dass jeder von uns durch die Geburt als Neuankömmling in die Welt trat. Mit anderen Worten: Wir können etwas beginnen, weil wir Anfänge und damit Anfänger sind.“ (Arendt. 2018. S. 37)

In diesem Übungsexperiment heißt das, zum ursprünglichen Impuls zurückzufinden, der die Geburt des Atems, meiner Stimme, des Wortes und meines sprecherischen Handelns bewirkt.

In unserem Streben nach individuellem Ausdruck brauchen wir unseren eigenen Zugang, unser individuell Neues. Dies finden wir, weil wir selbst Anfänge sind und damit Anfänger, denn wir beginnen mit jedem Wort neu.

Literatur

Arendt, Hannah: Die Freiheit, frei zu sein. München. 2018

Hausmann, Manfred: Liebe, Tod und Vollmondnächte. Japanische Gedichte. Fischer Verlag, Frankfurt am Main. 1963

Higginson, William J. and Harter, Penny: The Haiku Handbook. 1985

Linklater, Kristin: The art and craft of voice (and speech) training. Journal of Interdisciplinary Voice Studies. 2016

Maraba: Die Kirschblüte im Haar. 2015

Yasuda, Kenneth: Japanese Haiku. Its Essential Nature and History. 1989

Васильев, Юрий А.: Сценическая Речь. Санкт-Петербург. 2017

Речевое творчество актера: данность и предчувствие: Коллективная монография. Санкт-Петербург. 2017

Zum Autor

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

Außerdem studierte er Germanistik und Theater- und Medienwissenschaften an der Universität Erlangen-Nürnberg und durchlief den Masterstudiengang „Speech Communication and Rhetoric“ in Sprechwissenschaft und Sprecherziehung an der Universität Regensburg.

Markus Kunze unterrichtet Schauspiel und Bühnensprechen; u. a. an der Universität der Künste Berlin und an der Berliner Schule für Schauspiel. Gemeinsame Workshops mit Juri Vasiliev u. a. in Hamburg, Stuttgart, Leipzig und Stockholm.

Er arbeitet als freischaffender Schauspieler, Sprecher und Regisseur.

E-Mail: kunzemarkus@hotmail.com

Marita Pabst-Weinschenk

Dialogisches Lesen für Mentor*innen

Mentor, eine Figur aus Homers *Odyssee*, ist der Berater von Odysseus' Sohn Telemachos. Heute steht der Name allgemein für Rat gebende, unterstützende Personen, die jungen Menschen persönliche Hilfestellungen geben. In diesem Sinne gibt es nicht nur im akademischen Bereich und in Unternehmen Mentoring, sondern auch im Bereich der schulischen Bildung, z. B. von dem gleichnamigen Verein.

Mentor e. V. ist ein bundesweiter Verband mit zahlreichen Regionalvereinen, in denen sich mehr als 11.500 Lesementor*innen engagieren. Diese Leselernhelfer*innen arbeiten ehrenamtlich und gehen mindestens einmal pro Woche in eine Schule und lesen jeweils eine Stunde mit einem zu fördernden Kind. Durch das gemeinsame Lesen wird die Lesefähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen unterstützt. Denn die Fähigkeit, Texte und Bilder lesen und verstehen zu können, ist eine grundlegende Kompetenz für alles weitere Lernen. Durch Lesen lernt man neue Sichtweisen kennen, erhält neue Denkanstöße, entwickelt Fantasie und Empathie und lernt sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten. Das explizite Ziel der Lesementor*innen ist Hilfe zur Selbstständigkeit und Teilhabe an unserem gesellschaftlichen Leben:

Wer lesen kann und die Bedeutung von Texten erfasst, kann einen Schulabschluss machen, sich eine eigene Meinung bilden und sein Leben selbst in die Hand nehmen. [...] Viele Kinder haben nachweislich Probleme mit dem Lesen und dem Textverständnis. Unsere Lesementoren greifen Fähigkeiten und Inter-

essen der Schüler auf, sorgen für eine individuelle Leseförderung und schenken ihnen Zeit und Zuwendung. Diese Unterstützung durch MENTOR ist notwendig und gern gesehen (www.mentor-bundesverband.de, 21.12.2018).

Initiiert wurde die Mentor-Bewegung von dem Buchhändler Otto Stender 2003 in Hannover. 2008 wurde der Bundesverband gegründet. Alle Mentor*innen begleiten ihr Lesekind kontinuierlich mindestens ein Jahr lang und arbeiten nach dem 1:1-Prinzip. Jede Mentor*in arbeitet jeweils eine Stunde pro Woche mit einem Kind. Die meisten Förderkinder werden bereits in der Grundschule betreut, aber auch im Bereich der Sekundarstufe I arbeiten Lesementor*innen.

Eine Stunde individuelle Leseförderung pro Woche ist nicht viel, aber dennoch sind deutliche Fortschritte feststellbar, was auch die Lehrpersonen bestätigen. Die frühzeitige Leseförderung gerade auch bei Kindern mit Migrationshintergrund ist eine sinnvolle Unterstützung der schulischen Bildung und hilft Benachteiligungen abzubauen. Analphabetismus ist auch in Deutschland ein ernstes Problem: ca. 7,5 Millionen Menschen können nicht richtig lesen und schreiben (funktionaler Analphabetismus), obwohl sie zur Schule gegangen sind. Für diese Erwachsenen ist es sehr mühsam, noch mal die Schulbank drücken zu müssen, um Lesen und Schreiben zu lernen. "Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr." Diese Redensart ist zwar nicht ganz richtig, denn wir wissen heute, dass es um lebenslanges Lernen geht, aber grundlegende Kulturtechniken erst als Erwachsene nachho-

len zu müssen, ist viel mühsamer, als wenn man sie bereits spielerisch als Kind erwerben kann. Deshalb sollten Leselernhelfer schon früh mit Kindern arbeiten und sie beim Erwerb der Lesefähigkeiten unterstützen. Dabei spielt das so genannte "dialogische Lesen" eine zentrale Rolle. Auch wenn viele Mentor*innen den Leselernprozess ihrer Förderkinder intuitiv gut und richtig unterstützen, vermitteln fachdidaktische Erkenntnisse über das Dialogische Lesen¹ Sicherheit und Bestätigung.

Gespräche zu zweit über das Lesen und Gelesene

Über das Lesen und das Gelesene gemeinsam reden ist wichtig, denn es geht beim Lesenlernen nicht um eine mechanische Fertigkeit, sondern um das Verstehen, und das Verständnis kann am besten im Gespräch über die Lese-Inhalte geklärt werden. Dabei gehört dem Kind der größte quantitative Anteil. Das Kind soll viel reden, denn beim freien Sprechen wird das Verständnis geklärt. Dieses "Sprechdenken" beschrieb bereits Heinrich von Kleist in seinem Aufsatz "Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden" (1805/06).

"Wenn du etwas wissen willst und es durch Meditation nicht finden kannst, so rate ich dir, [...] mit dem nächsten Bekannten [...] darüber zu sprechen. Es braucht nicht eben ein scharfdenkender Kopf zu sein, auch meine ich es nicht so, als ob du ihn darum befragen solltest: nein! Vielmehr sollst du es ihm selber allererst erzählen. Ich sehe dich zwar große Augen machen, und mir antworten, man habe dir in frühern Jahren den Rat gegeben, von nichts zu sprechen, als nur von Dingen die du bereits verstehst. [...] aber [...] l'appétit vient en mangeant, und dieser Erfahrungsgrundsatz bleibt wahr, wenn man ihn parodiert, und sagt, l'idée vient en parlant. ..."

Kleist selbst hatte die Erfahrung gemacht, dass er Sachverhalte besser verstehen konnte, wenn er mit seiner Schwester darüber gesprochen hat. Dabei war es nicht so, dass die Schwester ihm geholfen hätte, sondern allein der Impuls, seiner Schwester die Sache zu erklären, half ihm, den Inhalt besser zu verstehen. So verstehen auch Kinder Gelesenes besser, wenn sie es noch einmal mit eigenen Worten erzählen. Plakativ könnte man die Verständnis fördernde Funktion des Sprechdenkens auch so auf den Punkt bringen: Wer nicht frei über ein Thema reden kann, hat es noch nicht richtig verstanden.

Die Aufgabe der Mentor*in ist in diesen Zwiegesprächen die Motivation der Kinder durch interessiertes Nachfragen: *Wer hat das getan? Was hat XY gemacht? Wo versteckt er sich? Wann kann er das tun? Wie geht das? Warum wohl hat er sich so verhalten? usw.* Fragen regen die Kinder zum Sprechen über das Gelesene an und in ihren Antworten klären sie selbst ihre Gedanken. Besonders geeignet sind die so genannten *W-Fragen*, die dem Kind mehr Antwortspielraum lassen als geschlossene Entscheidungsfragen wie z. B. *Hat er das getan?* Solche geschlossenen Fragen sind zwar auch manchmal wichtig, sollten aber eher die Ausnahme bleiben.

Stellt man allerdings zu viele Fragen hintereinander, fühlen sich Gesprächspartner*innen (auch Kinder!) wohlmöglich ausgefragt und werden antwortunlustig. Dann verebbt trotz bester Absicht das Gespräch. Eine Alternative zur Frage ist das zusammenfassende Wiederholen mit Pause bei schwebender Stimme, so dass das Kind den Gesprächsfaden aufnehmen kann und weiter erzählt: *Der Löwe schaut aber traurig ...*

Dialogisch Lesen als Lesen zu zweit

Lesen zu zweit meint mehr als nur gemeinsam ins Buch zu schauen. Grundsätzlich

¹ Dieser Begriff ist inzwischen in der frühkindlichen Bildung verbreitet, vgl. z. B. Katrin Alt 2013, Rolf-Walter Bindel 2002, Andrea Fuchs 2003,

Karoline Kraus 2005, Wilma Schönauer-Schneider 2012, BISS 2017!

greifen auch beim Lesenlernen zwei wesentliche Lernprozesse ineinander:

a) das *Lernen am Modell*: jemand macht etwas gut und richtig vor und wir kopieren das, bis wir es können.

b) das *Learning by doing*: Man probiert etwas so lange aus, bis man es kann. Nach dem Prinzip *Versuch und Irrtum* werden die noch nicht gelungenen Versuche verworfen, bis man die richtige Lösung gefunden hat.

Beide Lernprozesse initiieren Leselernhelfer*innen:

a) Sie selbst sind ein Lesevorbild für das Förderkind. Ihr Sprechen und Lesen sollte angenehm zum Zuhören sein, durch:

- deutliche Aussprache (= lebendige Mimik mit Blickkontakt)
- angenehme Lautstärke und sinnge-mäße Betonung
- langsames Sprechtempo und gute Pausen
- lebendige Melodieführung und Sinn-schritte mit akustischen Punkten (fallende Kadenzen) kennzeichnen
- angenehme Klangfarbe und ggf. Wechsel bei wörtlichen Reden
- Gestikeinsatz (bei einer offenen Haltung entstehen automatisch Gesten passend zum Inhalt und zu den Betonungen)
- Ruhige Zwerchfell-Flanken-Atmung

b) Die Sprechfähigkeit des Kindes steht im Mittelpunkt, damit es durch die Eigentätigkeit lernen kann. Dabei gehören Fehler dazu, sie sollten nicht negativ kritisiert werden, sondern konstruktiv kommentiert werden. Es wird das, was das Kind noch nicht richtig gesagt hat, aufgegriffen und in der nächsten Äußerung richtig gelesen oder ausgesprochen. Also nicht: *Das stimmt aber noch nicht. Lies noch mal genau!* Sondern: *Mh, Paula sagt: Ich manage den Haushalt für die Familie Wimmer.* (das Kind hatte fälschlicherweise gelesen: *Ich mange das Haus ...*) Diese Art der Verbesserung ist

korrekatives Feedback. Das Wort bzw. der Satz wird richtig wiederholt statt verbessert.

Lautes Lesen schafft Gemeinsamkeit und fördert das Verständnis.

Mentor*in und Lesekind sitzen zusammen und lesen. Dabei fördert das laute Lesen die Gemeinsamkeit, das Gelesene steht im Raum und gibt direkt Anlass für das weitere Gespräch. Das Darübersprechen fördert das Verständnis. Aber auch schon das laute Aussprechen beim Lesen unterstützt das Verstehen. Beim Lesen und Verstehen sind Nerven-Impulse an den Sprechwerkzeugen nachweisbar. Deshalb ist es beim Lesenlernen wichtig, zunächst laut zu lesen. Beim stillen Lesen werden die Impulse an den Sprechwerkzeugen reduziert, dadurch ist das Verstehen zunächst erschwert. Erst der geübte Leser kann still das Gelesene verstehen. (Bei älteren Menschen, die sich nicht mehr so gut konzentrieren können, kann man beobachten, dass sie beim Lesen leicht die Lippen bewegen, so dass sie es besser verstehen!)

Vor dem Lesen kommt das Vorlesen.

Mentor*innen sollten auch selbst vorlesen, damit die Förderkinder ein gutes Vorbild haben. Dabei soll aber die Eigentätigkeit des Kindes nicht zu kurz kommen, deshalb kann man beim Lesen zu zweit direkt nach jedem Sinnschritt das Kind nachsprechen lassen. Das geht auch schon im Kindergartenalter. Im Schulalter sollte dabei der Text immer mit den Augen verfolgt werden, ggf. anfänglich auch mit dem Finger.

Mit Hörbüchern die Leseflüssigkeit in der Sekundarstufe verbessern.

Wer Schwierigkeiten hat, flüssig zu lesen, hat auch keinen Spaß am Lesen, denn das Entziffern der Wörter und Sätze bindet dann die Aufmerksamkeit so stark, dass die Leser*in sich kaum noch mit dem Inhalt beschäftigen mag. Wie man die Leseflüssigkeit in kürzester Zeit verbessert und zugleich Lesemotivation, Lesefreude, literari-

sche Kompetenzen und Textverstehen fördert, zeigen Untersuchungen von Steffen Gailberger aus Lüneburg (2011). Dabei wird das Hören einer Aufnahme mit dem Mitleben des Romantextes kombiniert und als Klassenritual dauerhaft installiert (Gailberger 2011; Becker 2009). Bei dieser Methode der Text-Schüler-Begegnung hören die Schüler*innen über mehrere Wochen hinweg zu Beginn einer Unterrichtsstunde ein ungekürzt eingelestes Hörbuch. Gleichzeitig lesen sie den Text in den eigenen Büchern mit. Vor allem für leseschwache und für Schüler*innen mit DaZ- oder DaF-Hintergrund ist die Stimme der Sprecher*in ein hilfreiches Lesemodell. Sie zeigt ihnen, wie Texte klingen können, wenn sie gut vorgelesen werden, was dazu führt, dass auch die schwächsten Schüler*innen einer Klasse gelesene Texte (vielleicht erstmals) wirklich verstehen können. Der erhoffte Effekt tritt überraschend zügig auf: Spätestens nach sechs Wochen des simultanen Lesens und Hörens von Buch und Hörbuch steigert sich die Leseflüssigkeit in einem Maße, das den Lernzuwachs von durchschnittlich zwei Schuljahren erreicht (Gailberger 2011, S. 1), positive Effekte literarischen Lernens sind bereits in den ersten zwei oder drei Wochen zu beobachten (Spinner 2006, S. 80 ff).

Bei diesem Lesen mit Hörbüchern handelt es sich um eine Mischform der Viel- und Lautlese-Verfahren, die in den ersten Minuten des regulären Unterrichts erfolgt. Je nach Belastbarkeit und Leseflüssigkeit der Schüler*innen wird mit einer kürzeren oder längeren Hörbuch-Lese-Phase gestartet. Diese wird dann in den nächsten Wochen sukzessive von etwa zehn Minuten zu Beginn auf schließlich zwanzig Minuten verlängert. Die Lektüre wird nach den Interessen der Schüler*innen ausgewählt, wobei Spannung, Actionreichtum, Identifikationsmöglichkeiten und/oder fantastische Elemente im Vordergrund stehen. So entwickeln Schüler*innen Freude am Lesen, genießen die stressfreie Lektüre und verstehen Texte besser, sie entwickeln bildhafte Vorstellun-

gen und werden neugierig auf Lektüre. (Gailberger 2011, S. 80 ff).

Mentor*innen als lebendige Hörbücher

Genau wie diese Untersuchungen belegen, fördern auch Mentor*innen mit ihrem Vorlesen die Lesefähigkeiten der Förderkinder. Durch das Vorlesen liefern sie ein positives Modell und in der stressfreien Atmosphäre wächst das Leseinteresse und die Motivation, die man durch Dokumentation der Fortschritte (z. B. der gelesenen Abschnitte/Seiten pro Zeiteinheit) in einer Tabelle noch unterstützen kann. Die zwischenmenschliche Beziehung zwischen Mentor*in und Förderkind und die anschließenden Gespräche lassen das simultane Lesen und Hören zu einem lebendigen Erlebnis werden. Zusammen entwickelt man noch mehr Spaß am gemeinsamen Lesen und kann dabei auch mal gemeinsam lachen oder eine Zwischenbemerkung machen und schließlich passagenweise auch die Rollen tauschen. Wenn man das Vorlesen (ggf. auch mit dem Nach- oder Mitsprechen des Kindes) aufnimmt, kann das Kind zu Hause sich die Aufnahmen noch einmal anhören und dabei das Lesen üben und auch den gemeinsamen Spaß und die Spannung noch einmal erleben.

So leisten Mentor*innen einen Beitrag zur Literacy: Sie vermitteln Spaß an der Beschäftigung mit Literatur und zugleich grundlegende sprachliche Fähigkeiten. Sprecherzieher*innen können ihnen dabei helfen, indem sie ihre Vorlesefähigkeiten und ihre Gesprächsführung schulen.

Literatur

Alt, Katrin: *Dialogisches Vorlesen in der Kita. Sprachbildungsprozesse über Bilderbücher fördern*. In: www.kleinundgross.de 10/2013. Abruf unter http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/deutsch/Werke/alt_dialogisches_lesen.pdf (20.02.2019)

- Becker, Susanne H.: *Fünf Stunden und 42 Minuten. Ein ganzes Buch hören.* In: Deutsch 5 bis 10, 19 (2009), S. 20–33. – Nebst Arbeitsblättern und einem Fragebogen zu Hörgewohnheiten.
- Bindel, Rolf-Walter (em. Prof. Univ. Hannover, Sonderpädagogik): *Förderung der Sprachentwicklung durch das Dialogische Bilderbuchlesen* (12.09.02) 21 Seiten Skript. http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/2824599_L20.pdf (Download 02.04.2008) auch: http://rolf-walter.bindel.phil.uni-hannover.de/imperia/md/content/de/uni-hannover/phil/rolf-walter_bindel/dialogisches_bilderbuchlesen.doc (30.06.2010) – beide leider nicht mehr verfügbar!
- BISS (Bildung durch Sprache und Schrift) Trägerkonsortium, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hg.): *Komm, wir erzählen uns eine Geschichte! Dialogisches Lesen in Kindertagesstätten.* Inhalt: Cora Titz; Journalistisches Konzept und Umsetzung: Karin Vogelsberg. Köln 2017. Abruf unter: <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Broschuere-Kita.pdf> (20.02.2019)
- Deutsch 5–10, Heft 26 (2011): *Vorlesen Vortragen.*
- Fuchs, Andrea: *Förderung von Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung durch Dialogisches Bilderbuchlesen.* In: L.O.G.O.S. Interdisziplinär 11 (2003), Heft 4, 273–285
- Gailberger, Steffen: *Lesen durch Hören. Mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien das Lesen in der Sek. 1 fördern.* Weinheim und Basel: Beltz 2011.
- Kleist, Heinrich von: *Über die allmähliche Verrfertigung der Gedanken beim Reden.* An R[ühle] v[on] L[i]liens[tern]. 1805/06. Aus: Heinrich von Kleist: *Anekdoten. Kleine Schriften.* München: dtv 1964, 53–58.
- Kraus, Karoline: *Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie.* In: Roux, Susanna (Hg.): *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten.* Landau: Verlag Empirische Pädagogik 2005, S. 109-129. Auch unter: <http://kindergarten-paedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/sprache-fremdsprachen-literacy-kommunikation/1892> (20.02.2019)
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel: *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008.
- Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 5-8. *Manual.* Bern: Hueber Verlag 2005.
- Schönauer-Schneider, Wilma: *Sprachförderung durch dialogisches Bilderbuchlesen.* in: Günther, H.; Bindel, W.R. (Hg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP).* Band: *Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012, S. 238–266.
- Spinner, Kaspar H.: *Literarisches Lernen.* In: Praxis Deutsch, Heft 200 (2006), S. 6–16.

Zur Autorin:

Dr. phil. Marita Pabst-Weinschenk lehrt an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf und leitet die dortige DGSS-Prüfstelle. Sie ist Mitglied des Beirats und der Wissenschaftskommission der DGSS sowie Redaktionsmitglied der Zeitschrift „sprechen“.

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

Hans Martin Ritter

Emotionalität in Aktion – Nachtrag

In meinem Aufsatz zur *Emotionalität beim Sprechen und Singen* in Heft 66/2018 ging es vor allem um die Frage emotionaler Schichtungen und Brechungen und der unterschiedlichen Art, im Sprechen und Singen emotionale Momente zu erfahren, aufzugreifen und zu gestalten. Ein Interview in der Berliner Zeitung vom 20. Sept. 2018, das ich nach Fertigstellung des Aufsatzes las, legt mir gewisse Ergänzungen zum Thema nahe. Der Schriftsteller Wolf Wondratschek stellt da im Gespräch mit Arno Widmann eine Reihe von Thesen zur Emotionalität produzierender Künstler auf. Hintergrund ist sein Buch *Selbstbild mit russischem Klavier*. Auf die Frage Arno Widmanns „Sie denken an den Leser?“ antwortet er: „Beim Schreiben niemals. Aber er ist die Königsfigur, nicht der Schriftsteller. Der kann das erforderliche Bewusstsein nicht haben, sonst implodiert er. Wie konnte das Alban Berg Quartett Schuberts *Der Tod und das Mädchen* so spielen, wie es das tat, ohne in Tränen auszubrechen? Wenn sie sich zuhörten, so wie wir das tun, müssten sie weinen. Die Musiker müssen auf die Emotion, die sie produzieren, verzichten. Auch der Autor muss den Bogen streichen, muss im Takt bleiben, darf sich nicht hingeben. Der Leser dagegen ist in der Rolle des Zuhörers.“ Er geht dabei für sich selbst so weit, zu sagen: „Der Leser ist der eigentliche Schöpfer. Nicht des Produktes, sondern seines Sinns. (...) Ich kann das Buch schreiben, aber es wirklich verstehen, es ausdeuten, das kann der Autor nicht. Er muss weiterschreiben.“

Überraschend ist an diesen Aussagen u. a. der unmittelbare Vergleich der Situation eines Schriftstellers mit der von Kammermusikern während einer Konzertaufführung, darüber hinaus der Gegensatz emotionaler Möglichkeiten von Zuhörern/Lesern und von Akteuren der künstlerischen Praxis und letztlich auch ihres Verstehenshorizonts. Wondratschek sitzt, wie er sagt, vor dem Bildschirm oder dem Blatt Papier, er schreibt, streicht, korrigiert und schreibt weiter. Er ist offenbar – auch in den eigenen Augen – kein „Erzähler“, wenn er einen Roman schreibt, sondern ein Schrift-Steller: er denkt „beim Schreiben niemals“ an den Leser, geschweige denn an „Zuhörer“, sondern an die Verfertigung und Vervollkommnung eines Textes, kann ihn nicht einmal gänzlich „verstehen“ oder „ausdeuten“. Dahinter steckt womöglich auch eine kleine Koketterie. Es gibt durchaus Schriftsteller, die an ihre Leser denken und dabei mit möglichen Deutungen umgehen, sie in der Überarbeitung zu verstärken oder gar zu irritieren suchen, und vermutlich sogar manche, die in Sprechrhythmen oder Tonfällen denken und von daher ihre Texte gestalten – vor allem wenn man auch Lyriker den Schriftstellern zuordnete. Das gälte nicht zuletzt für Wondratschek selbst und seine aus einem emotionalen (häufig sarkastischen) Redeton entwickelte Lyrik. Gerade in der Lyrik – wenn auch nicht generell – ist der Bezug zu einem Leser, Hörer oder allgemeiner: zu einem Gegenüber oft deutlich spürbar, vor allem wenn die Texte an bestimmte Menschen gerichtet sind oder ein Anliegen, eine Botschaft enthalten. Allerdings ist der Angesprochene häufig nicht real vorhanden, sondern existiert nur in der Vorstellung, es sei denn der Autor spräche mit Dingen oder – monologisch – mit sich selbst. Dass Schriftsteller gelegentlich ihre Texte

mehr schlecht als recht (vor-)lesen können, ist aber vermutlich eher Merkmal eines diesbezüglichen Defizits, als dass es generell Teil der Definition des schriftstellerischen Tuns wäre.

In den ausübenden Zeit-Künsten, auf die Wondraschek mit Blick auf das Alban-Berg-Quartett und Schuberts Streichquartett anspielt und für sich eine entsprechende Parallele zieht, ist das allerdings völlig anders. Diese Musiker sitzen und agieren vor einem Publikum, sie erfahren sich und den ästhetischen Prozess und darin zugleich die Beziehung und die Spannung zum Publikum in einem gemeinsamen Raum und erfahren den ästhetischen Prozess in dieser Spannung. Ihnen Emotionen oder auch das Bewusstsein, dass man ihnen zuhört, abzusprechen, ist nicht nur mit Blick auf das Publikum genre-fremd, sondern auch in Bezug auf das, was die Musiker tun: sie agieren und leben darin Emotionen aus und entwickeln zugleich ein Bewusstsein dieser Prozesse. Auch würden sie sich wohl verbitten, ihr Verständnis oder ihr Bewusstsein musikalischer Wirkungen und Strukturen in Frage zu stellen. Das Gestaltungsbewusstsein – und dies gilt ebenso für Schauspieler, Sänger, Sprecher oder Tänzer – kann allerdings durchaus in Konkurrenz zu diesen aktionsbezogenen Emotionen treten, kann sie stören durch Aufregung, technische Probleme oder Gedächtnisschwäche oder könnte sie durch die Absicht, Klänge oder Äußerungen, Gesten, Bewegungen exponiert zu „setzen“, oder auch durch einen übersteigerten Wirkungswillen von emotionalen Momenten ihres Tuns „ablenken“; gerade dies letzte kann aber wiederum auch zu neuen Qualitäten der Emotion und ihrer Überschichtungen führen, kann Emotionen steigern im Einssein der Akteure mit sich und den Worten, der Aktion, den Klängen im erlebten Augenblick.

Wondratschek hat natürlich völlig recht, wenn er die Qualität der Emotionen, ihrer Schichtungen, die Erfahrung und das Bewusstsein künstlerischer Prozesse bei Zuhörern und ausübenden Künstlern unterschiedlich sieht. Ein entscheidendes Moment etwa ist, dass Zuhörer oder Zuschauer gegenüber den Aktionen der Musiker, der Schauspieler, Sprecher, Sänger, Tänzer einen Vorgang in minimaler zeitlicher Versetzung wahrnehmen und erleben – sichtbar etwa in der Person des Dirigenten: er nimmt musikalische Prozesse innerlich vorweg – auch gegenüber dem Orchester und führt seine Musiker in Prozesse hinein, die die Zuhörer erst als die dritte Instanz erfahren. In Hinblick auf das Theater und die Aktionen und Äußerungen von Schauspielern spricht Brecht ausdrücklich die Notwendigkeit an, die Aufmerksamkeit der Zuschauer für wichtige Details oder ein wesentliches Moment im Handeln immer neu herauszufordern – als Übung formuliert: „... vor ihr zeigt, wie/ Einer einen Verrat begeht oder ihn Eifersucht faßt/ (...) blickt ihr/ Auf den Zuschauer, als wolltet ihr sagen:/ Jetzt gib acht, jetzt verrät dieser Mensch, und so macht er es/ So wird er, wenn ihn Eifersucht faßt (...).“ (9/778) Oder: „Meine Sätze spreche ich, bevor der Zuschauer sie hört; was er hört/ Wird ein Vergangenes sein (...) ich weiß/ Wir empfinden nicht das Nämliche, und/ Wir empfinden nicht gleichzeitig.“ (9/787) Akteure empfinden also schon *im Ansatz* der Aktion. Die Emotionen eines Publikums (auch der Leser) dagegen *folgen* den Ereignissen. Falsch wäre allerdings, da von „Emotionen im Schlepptau“ zu reden, denn die Gefühle und Gedanken der Figuren, der Sinn von Worten oder die Ganzheit musikalischer Ereignisse entstehen durch den Impuls von außen zwar zeitversetzt, aber sie entstehen in jedem Zuschauer/Zuhörer (oder auch Leser) neu und originär, und dies bindet zugleich die Aufmerksamkeit der Rezipierenden an das Geschehen und erzeugt damit rückwirkend die Spannung zwischen den Akteuren und dem Publikum und dem, was sich da ereignet.

Ein in seinem Interview besonders provozierend zugespitzter Satz Wondratscheks ist dieser: „Die Musiker müssen auf die Emotion, die sie produzieren, verzichten. Sie müssen „den Bogen streichen“ und „im Takt bleiben“, sonst „müssten sie weinen“ und könnten nicht spielen. Das beträfe in der Musik wohl eher Nicht-Professionelle oder Anfänger, denen Takt, Fingersatz, der Lagenwechsel oder ein aussetzendes Gedächtnis womöglich noch zu schaf-

fen machen, oder auch den Prozess des Einstudierens. Denken professionelle Musiker im Konzert an Bogenstriche oder Takthalten? Das haben sie doch lange geübt – eben, um an etwas anderes denken zu können: die musikalische Gestaltung, die Klangwirkungen im Detail. Vielleicht denken Dirigenten bei schwierigen neuen Werken, Erstaufführungen, bei Rhythmusproblemen oder häufigen Taktwechseln hie und da an technische Momente des Taktschlagens, um das Orchester zusammenzuhalten – was übrigens, wenn es gelingt, auch eine Quelle der Emotion ist: schon das Taktschlagen, die gestische Führung der Musik, die Hand- und Körperbewegungen, die die Musiker anfeuern, zügeln, aufs Heftige, aufs Sanfte hinführen sollen, das Mitatmen mit der Musik ist eine Quelle eines komplexen Erlebens. Dirigenten schließen ja gelegentlich sogar verzückt die Augen und schweben mit ihren Bewegungen über einer Klangwolke: sie hören auf, Antreiber zu sein, hören zu – wissend, was sich da ereignet, und zugleich emotional darin badend. Dass singende Menschen sichtbar Emotionen erfahren, liegt nicht zuletzt an den gesteigerten körperlichen Momenten des Singens, der Hingabe an Melodien und deren Rückwirkungen, aber auch an der Erfahrung der eigenen Stimme im Raum und an den fühlenden Menschen oder Figuren, die sie ggf. verkörpern. Für Schauspieler gilt das prinzipiell: sie müssen sich mit den Emotionen ihrer Figuren auseinandersetzen, sich auf sie einlassen, sie selbst empfinden. Stanislawski spricht vom „emotionalen Gedächtnis“, Strasberg vom „affektiven Gedächtnis“, beide verweisen damit auf den gesammelten Schatz von Gefühlen in den Agierenden selbst, ohne den die Figuren nicht anfangen könnten zu leben: die Emotionen der Figuren existieren letztlich eben nur als die Emotionen der Schauspieler. Und für sie wie für alle, die gestaltend mit dem Wort umgehen, gilt zugleich: Worte sind nicht nur Worte, sondern Ausdruck von Lebenssituationen, von Gedanken und Gefühlen. Sie auszusprechen, bedeutet, sich in diesen Situationen und Gefühlen zu bewegen – vgl. dazu meinen Aufsatz *Zwischen Worten und Gefühlen* (Ritter 2003/09).

Musiker – ob nun Dirigenten, Sänger, Instrumentalisten oder auch Schauspieler, Vortragskünstler, Tänzer oder gar – noch alltäglicher: Kinder bei ihren Aktionen – ohne Emotionen? Einer solchen Vorstellung wäre das Aktionsgefühl von Menschen auf der Bühne, auf dem Podium oder generell von Menschen in Aktion offensichtlich fremd. Denn alles Agieren ist Quelle von Emotionen oder kann es sein und das *Bewusstsein* des Agierens ist eine zusätzliche Emotionsquelle besonderer Art. Es bleibt dennoch eine interessante Frage, worin sich die emotionalen Welten von Akteuren und Zuschauern/Zuhörern unterscheiden und welche emotionalen Schichtungen oder Brechungen im Zusammenspiel oder auch in Konfrontation mit dem Gestaltungsbewusstsein entstehen – ein Widerspruch übrigens nicht unähnlich dem des Streichelns und Gestreicheltwerdens. Und es ist natürlich richtig, dass Musiker während ihrer Aktionen eher selten weinen, Sänger schon gar nicht – Schauspieler im Banne ihrer Figur oder der Vorgänge vielleicht hin und wieder für Momente. Der Zuhörer/Zuschauer (auch Leser) auf der anderen Seite darf durchaus weinen, wenn Musik erklingt, die Situation, die Verfassung eines Menschen auf der Bühne oder Textstellen ihn anrühren. Er ist ja (u.a.) gekommen, um sich anrühren zu lassen. Er darf und kann weinen, könnte man provozierend sagen, weil er – im Gegensatz zum aktiven Künstler – nichts anderes zu tun hat, als zuzuhören, zuzuschauen, sich den Klängen, den Vorgängen und Worten, den Bewegungen, Strukturen, Wirkungen oder den Vorstellungen, Assoziationen und Emotionen hinzugeben, die die Vorgänge in ihm wecken.

Weinen bei einem Kunstereignis ist allerdings nicht notwendig ein Kennzeichen höherer Emotionalität, sondern eher ein Zeichen des Verlusts emotionaler Fassung oder Folge bestimmter, womöglich sehr persönlicher Assoziationen. Dem gegenüber stehen die anders gearteten Emotionen der in fiktiven Räumen, in musikalischen Prozessen agierenden Künstler – erzeugt durch (und für) das Agieren selbst, das Agieren vor anderen, vor einem Publikum. Diesen Widersprüchen wäre durchaus weiter nachzugehen. Erhellendes dazu und einen schö-

nen Widerspruch besonderer Art spricht Franz Kafka in seinem späten Prosatext *Josephine, die Sängerin oder das Volk der Mäuse* an. Da stellt sich die kleine „Sängerin“ mit ihrer eher schwachen piepsigen Stimme in den Raum, besessen von ihrer Sendung, und sammelt um sich die Menge entzückt lauschender Mäuse. Das entscheidende Moment dieser wechselseitigen Faszination aber ist die *Stille*, die sie alle vereint und in der dieses Stimmchen sich erhebt. Ich gehe dem an dieser Stelle nicht weiter nach, sondern schließe mit einem Resümee (entnommen meinem Gedichtband *seitenblicke – politische und unpolitische gedichte*), das die aufgeworfenen Fragen eher persönlich beantwortet:

kunstübungen

die schwarz-weißen tasten
 die gefühle, die sie auslösten
 oder die sich wiederfanden
 in klängen, den bewegungen der finger
 in der berührung, im zugriff
 und die stille, die sich auftat
 zwischen den klängen
 was wäre ich gewesen
 ohne sie?

und die worte im raum
 die kleinen gesten
 das hinhorchen und zuschaun
 sichtbar oder im blendlicht verborgen
 und das stumme echo
 der gedanken und gefühle
 in der stille auch hier
 wie hätte ich leben sollen
 ohne dies?

Literatur

Brecht, Bertolt: Gesammelte Werke, Bd. 1–20. Frankfurt am Main 1967.

Kafka, Franz: Sämtliche Erzählungen. Frankfurt am Main 1970.

Ritter, Hans Martin: Zwischen Worten und Gefühlen – Überlegungen zu einem schauspielerischen Grundkonflikt. In: Anders, Lutz Christian und Hirschfeld, Ursula (Hrsg.), Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen. Frankfurt/M 2003. Leicht überarbeitet in: Ritter, Hans Martin: ZwischenRäume: Theater-Sprache-Musik. Grenzgänge zwischen Kunst und Wissenschaft. Milow 2009.

Ritter, Hans Martin: *seitenblicke – politische und unpolitische gedichte*. Berlin 2013.

Widmann, Arno: Freiheit und Pellkartoffeln. Der Schriftsteller Wolf Wondratschek über seine Arbeit, seinen Mittagsschlaf und seine Wunschleser. In: Berliner Zeitung. Nr. 220/20. Sept. 2018.

krieg der worte

die wut, der hass
die feindschaft
die phobie
haben die medien verlernt
zwischentöne wahrzunehmen
und zu vermitteln?

zorn und polemik
sind nicht wut
die wut ist blind
zorn und polemik sind sehend
auch ärger oder protest
sind nicht wut

befürchtungen oder sorge
sind nicht hass
oder feindschaft
das unbehagen
ein fremdes gesicht nicht lesen zu können
ist nicht rassismus

auch phobie ist nicht aggression
eher wahn
ist furcht und schrecken
und nebenbei: entlassung nicht notwendig rausschmiss
und wer kündigt
schmeißt nicht notwendig hin

„zwischentöne sind nur krampf
im klassenkampf ...“
sang vor zeiten
der bissige sänger
hoffnungs-roh und
degen-hart ins mikrofon

angesichts der aggressionen
von links und rechts
sollten sich heute
gerade die medien
an die eigne brust schlagen
und zwar heftigst

im angebot

gedanken – genormt im schachtelformat
verschachtelter gehirne:
schublade auf – schublade zu
die einen leer oder vorsorglich verschlossen
die anderen offen – die wichtigen
mit kleinen katapulten
zum auswurf von meinungen
und – die neuste entwicklung:
bumerangartig kehren sie wieder
reihen sich folgsam neu ein
für den nächsten auswurf

bis das system kippt
die werte wechseln oder schwanken
dann stehen andere schachteln bereit
springen neue schubladen auf
auf wundersame weise gefüllt
mit aktuellerer meinung

beliebt bei journalisten, politikern
ja selbst bei wissenschaftlern
bei lehrern und erziehern und allen
die gern auf der richtigen seite mitschwimmen ...
komplexere formate?
natürlich – gibt es auch
aber die gehen nicht gut

Zum Autor

Hans Martin Ritter studierte Musik, Germanistik und Sprecherziehung und war langjährig Professor an der Hochschule/ Universität der Künste Berlin und der Hochschule für Musik und Theater Hannover. Er ist einer der Väter der neueren Theaterpädagogik und einer der profilierten Vertreter des gestischen Sprechens in der Schauspielausbildung. Auftritte als Sprecher/Schauspieler: lit.-musikal. Programme/Szenische Monologe, Arbeiten als Regisseur und Pianist (Begleiter).

Weiteres unter: www.hansmartinritter.de

E-Mail: hansmartinritter@web.de

Die beiden Texte sind der Sammlung *alles gesagt – gedichte 2016/17* entnommen.

Sylvia Sick

Stimmstörungen bei Lehrkräften und Lehramtsstudierenden

Teil 1: Zum Forschungshintergrund

1 Problembeschreibung

Der Lehramtsberuf ist eine stimmliche Herausforderung, denn jede Lehrkraft erfährt eine lebenslange stimmliche Belastung aufgrund des zeitlichen Umfangs, der akustischen Bedingungen am Arbeitsplatz Schule und einer oft hohen psychischen Belastung. Funktioniert die Stimme nur noch eingeschränkt oder defizitär, hat dies weitreichende Folgen und wirkt sich teilweise bis auf das Lernverhalten der Schüler aus.¹

In einer Untersuchung aus dem Jahre 2005 ergab sich, dass 59 % der Lehrkräfte in Deutschland gesundheitlich stark gefährdet sind.² Unter allen auftretenden Krankheiten im Lehrberuf ist die stimmliche Einschränkung eine der weitreichendsten. Stimmpräventiv bereits im Lehramtsstudium vorzugehen, wird von diversen Studien in der Wissenschaft seit Jahren gefordert.³

In Deutschland finden sich bisher jedoch keine flächendeckenden obligatorischen stimmpräventiven Maßnahmen.⁴ In der DDR gab es eine gesetzlich vorgeschriebene Stimmtauglichkeitsuntersuchung, die nach der Wiedervereinigung ersatzlos gestrichen wurde.⁵ Nur vereinzelt finden sich

Konzepte, an denen Lehrpersonen oder Lehramtsstudierende oft nur freiwillig teilnehmen können.

Um ein Beispiel zu nennen: Die Schule für Logopädie an der Uniklinik Aachen bot im Sommersemester 2016 eine Vorlesung und vier Praxisseminare zum Thema Stimmprävention an⁶. Allerdings belief sich der zeitliche Rahmen auf jeweils nur eineinhalb Stunden.

Skupio und Hammann (2000)⁷ fanden heraus, dass Stimm- und Sprecherziehung bei Lehramtsstudierenden lediglich an neun Universitäten obligatorisch gelehrt wurde. Zwölf Jahre später führt Lemke (2012)⁸ nur noch sechs Universitäten mit einem fakultativen Angebot an. Lemke et al. (2004)⁹ listet sieben Bundesländer auf, die das Fach Stimm- und Sprecherziehung anboten. Acht Jahre später schreibt Lemke (2012)¹⁰, dass es nur noch in zwei Bundesländern in Deutschland Pflichtveranstaltungen für Stimmprävention gab – allerdings nur im Lehramtsfach Deutsch – in sieben Bundesländern gab es dagegen keine obligatorischen stimmpräventiven Angebote. In drei Bundesländern wurde laut Lemke (2012)¹¹

¹ vgl. [LEM17], 23 f.

² vgl. [KIE05], 92 f.

³ vgl. [BER98], 39 ff.; [HAM00], 29 ff.; [TIM04], 121 ff. und andere

⁴ vgl. [LEM12], 102

⁵ vgl. ebd.

⁶ vgl. [2.]

⁷ vgl. [SKU00], 26 ff.

⁸ vgl. [LEM12], 102 f.

⁹ vgl. [LEM04], 164 ff.

¹⁰ vgl. [LEM12], 102

¹¹ vgl. ebd., 102 f.

immerhin eine obligatorische Semesterwochenstunde während des gesamten Lehramtsstudiums angeboten.

Seither hat sich nach neueren Untersuchungen zum Vorkommen von Stimmpräventionsmaßnahmen von Hukelmann (2013)¹² einiges verändert, wobei es heutzutage im Lehramtsstudium weiterhin keine bundesweite Regelung zur Stimmprävention gibt.

Vereinzelt ist Stimmprävention an deutschen Hochschulen stärker in den Fokus gerückt. 2005 wurde die Initiative *Sprecherziehung im Lehramt* gegründet, die in einem Forderungskatalog die Einführung von Semesterwochenstunden im Fach Sprecherziehung und eine stimmlich-sprecherische Eignungsprüfung für Studienbewerber im Lehramt formulierte.¹³ Innerhalb dieser Initiative wurde auch das *Leipziger Modell* ins Leben gerufen: Das Fach Sprecherziehung wurde als obligatorische Lehrveranstaltung für alle Lehramtsstudierenden innerhalb der Landeslehrerprüfungsordnung Sachsens eingerichtet.¹⁴ Seitdem ist ein phoniatisches Gutachten an der Universität Leipzig Zulassungsvoraussetzung zum Lehramtsstudium und es gibt das Modul *Körper-Stimme-Kommunikation* mit vier Semesterwochenstunden, das sich in die Teile *Kommunikation* und *Sprechwissenschaft* unterteilt.¹⁵

Die fehlende deutschlandweite Verpflichtung einer stimmpräventiven Maßnahme im Lehramtsstudium¹⁶ inklusive einer Tauglichkeitsuntersuchung im Sinne eines Stimm-screensings veranlasste mich dazu, im Rahmen meiner Masterarbeit einen Forschungsüberblick zu erlangen und im Anschluss ein Präventionskonzept im Sinne eines Modulkatalogs zu entwickeln.

2 Die Fragestellungen

Zunächst ist es wichtig zu wissen, wie die Lehrkräfte im Beruf laut der Literatur stimm-

lich konstituiert sind und welche stimmlichen Einschränkungen Lehrpersonen erfahren. Der nächste Schritt ist die kritische Beleuchtung der Situation im Lehramtsstudium. Hier interessieren sowohl die stimmliche Verfassung der Lehramtsstudierenden als auch wissenschaftliche Untersuchungen zu stimmpräventiven Angeboten. Aus diesen Erkenntnissen wird im nächsten Heft von „sprechen“ das stimmpräventive Konzept entwickelt.

Somit ergeben sich folgende Fragestellungen:

- ① Wie ist die Verbreitung von Stimmstörungen im Lehramtsberuf aus Sicht der Forschung?
- ② Welche Angaben finden sich zum Krankenstand von Lehrkräften in Deutschland?
- ③ Wie ist die stimmliche Situation bei Lehramtsstudierenden vor und während ihres Lehramtsstudiums?
- ④ Besteht die Notwendigkeit stimmbezogener präventiver Maßnahmen im Lehramtsstudium?
- ⑤ Welche stimmpräventiven Maßnahmen und Methoden wurden bereits in der Wissenschaft erforscht und sind geeignet für den primärpräventiven Ansatz?

3 Forschungslage über Stimmstörungen bei Lehrkräften

Seit über 50 Jahren wird zur Lehrerstimme geforscht.¹⁷ Bereits in den 1950er und 1960er Jahren gab es erste Studien über die Phonation bei Lehrpersonen. So schreibt beispielsweise Gundermann 1963, dass Stimmstörungen bei Lehrkräften große Auswirkungen auf die Schüler und die Gesellschaft haben.¹⁸ Böhme erklärt 1974 über Berufsstimmstörungen, dass die Verständlichkeit herabgesetzt ist und persönliche, soziale, berufliche und wirtschaftliche As-

¹² vgl. [HUK13], 31 ff.

¹³ vgl. [LEM17], 30 f.; vgl. [LEM12], 110 f.

¹⁴ vgl. [LEM17], 32

¹⁵ vgl. ebd., 32 f.; vgl. [1.]

¹⁶ vgl. [LEM12], 102

¹⁷ vgl. [PUC13], 51

¹⁸ vgl. [GUN63], 69 ff.

pekte negativ beeinflusst werden.¹⁹ In einer Studie von 1987 wird dargestellt, dass Stimmstörungen eine der höchsten beruflichen Gefahren bei Lehrkräften sind.²⁰

Trotz dieser bereits seit langem im Fokus stehenden Gesundheitsproblematik und der damit einhergehenden Forschungsrelevanz wurde im Jahre 2012 selbst die Forschungslage noch als defizitär beschrieben.²¹

Für die Situation in Deutschland gibt es kaum Daten und qualitativ hochwertige Studien über die Fragestellung, wie weit die Verbreitung von Stimmstörungen bei Lehrpersonen an deutschen Schulen ist. Dennoch gibt es Kenntnisse, dass es viele betroffene Lehrkräfte in Deutschland gibt.²²

Eine Befragung aus dem Jahre 1997 ergab, dass 53 % der befragten Lehrpersonen ihre Stimme als nicht belastbar empfinden.²³ Gutenberg (2004)²⁴ untersuchte angehende Deutschlehrer (n = 1284) und stellte bei 17 % der Probanden eine Stimmerkrankung fest. Bei 30 % der Probanden wurde eine zukünftige Stimmerkrankung bei Unterrichtsbelastung prognostiziert.

Auf der 26. Wissenschaftlichen Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie (2009) wurde eine Studie vorgestellt, die stimmliche Untersuchungen bei Lehrpersonen durchführte.²⁵ 60 Lehrkräfte von verschiedenen Institutionen wurden anhand von Fragebögen befragt, und mittels subjektiver und objektiver Verfahren wurden stimmliche Parameter gemessen. Das Ergebnis war, dass lediglich 35 % der Probanden eine Stimmausbildung erhielten, obwohl 65 % der Lehrkräfte eine subjektiv starke Stimmbelastung dokumentierten.²⁶

In einem Forschungsbericht des Bundeslandes Rheinland-Pfalz von 2016 wurde in einer Umfrage mit n = 212 Lehrpersonen festgestellt, dass 26 % Lehrkräfte über Stimm-

und Sprechbeschwerden klagen.²⁷ 66 % der Lehrpersonen gaben zusätzlich an, dass sie an Rücken-, Nacken- und Schulterschmerzen leiden²⁸, was aus logopädischer Sicht wiederum Auswirkungen auf die Stimme haben kann.

Diese Ausgangslage der Forschungsergebnisse für Lehrkräfte in Deutschland zeigt also ein verbesserungswürdiges Bild und es stellt sich sowohl die Frage, weshalb bisher nur wenige Maßnahmen zur Erhaltung der Stimmqualität bei Lehrpersonen getroffen wurden, als auch weshalb die Forschungslage in Deutschland nach wie vor nur rudimentär ist.

Für die Situation weltweit dagegen gibt es sehr viele Studien über die Verbreitung von Stimmstörungen und die Datenlage ist sehr breit.

Im Folgenden wird im Sinne eines narrativen Reviews vorgegangen.

3.1 Suchstrategie und Methodik

Die Literaturrecherche dauerte von Januar bis August 2017. Eine systematische Literatursuche erfolgte für den Zeitraum 1940–2016 computergestützt in den elektronischen Datenbanken PubMed, EMBASE, MEDLINE, ScienceDirect und Karger mit den sich an den ersten beiden Fragestellungen orientierenden Schlüsselbegriffen *voice disorder AND teacher AND prevention AND prevalence*. Die Literatur erweiterte sich durch die Sichtung der Sekundärliteratur aus den gefundenen Studien.

Demnach ergab sich eine Anzahl von 295 potenziell geeigneten Studien. Die Fragestellung nach dem Krankenstand von Lehrkräften in Deutschland wurde gesondert recherchiert.

Zusätzlich wurden die Literaturverzeichnisse der in Frage kommenden Studien gesichtet. Demnach fand sich eine Anzahl von 81

¹⁹ vgl. [BÖH74], 1723 ff.

²⁰ vgl. [KAH87], 38

²¹ vgl. [GAU12], 21; vgl. [LEM12], 100 ff.

²² vgl. [SCH03], 105, 113

²³ vgl. [NIE97], 213

²⁴ vgl. [GUT04], 208 ff.

²⁵ vgl. [MÜL09], 1 ff.

²⁶ vgl. ebd., 2

²⁷ vgl. [KIM16], 41

²⁸ vgl. [KIM16], 41

Studien. Unter diesen Studien fanden sich acht Reviews beziehungsweise systematische Reviews, die vom Studiendesign qualitativ hochwertiger sind als der Rest der gefundenen Studien.

Nach Sichtung der acht Reviews blieben lediglich drei übrig, die im Sinne eines narrativen Reviews kritisch betrachtet werden. Die in den Studien verwendete Literatur wird dabei ebenfalls kritisch beleuchtet.

3.2 Ergebnisse

Die drei Studien teilen sich in zwei Reviews²⁹ und einem systematischen Review³⁰ auf. Zunächst werden die drei Studien in ihrer Vorgehensweise nach evidenzbasierten Kriterien kritisch beleuchtet.

3.2.1 Evidenzprüfung

Mattiske et al. (1998)³¹

Das Review von Mattiske beschreibt Studien aus den 1960er bis 1990er Jahren. Als erstes wird geprüft, ob klare Forschungsfragen gestellt wurden. Das Ergebnis ist, dass zwar konkrete Fragestellungen beschrieben werden, nicht aber die Suchmethode. So wird nicht deutlich, welche Studien in das Review von Mattiske ein- und ausgeschlossen wurden und aus welchen Gründen dies geschah. Die Glaubwürdigkeit, Nachvollziehbarkeit und ein mögliches Reproduzieren des Reviews werden dadurch eingeschränkt. Ebenfalls wird die Validität der eingeschlossenen Studien in dem Literaturüberblick von Mattiske nicht bewertet. Dadurch wird nicht deutlich, welche wissenschaftliche Qualität die eingeschlossenen Studien aufweisen. Dennoch zieht Mattiske einige Kohortenstudien heran, die laut der Hierarchie der Evidenzstufen³² ein höheres Level bedeuten.

Zusammenfassend wird das vorliegende Review von Mattiske als wenig valide einge-

stuft und es hat nicht die höchste wissenschaftliche Qualität.

Die Ergebnisse des Übersichtsartikels von Mattiske sind jedoch inhaltlich trotzdem für die Forschung bedeutsam. Denn die Ergebnisse der in diesem Review behandelten Studien zeigen Übereinstimmungen und sind ebenfalls vergleichbar mit Studien, die einige Jahre später publiziert wurden. Da die Einschränkungen zu den Ergebnissen bei der Prävalenz von Stimmstörungen bei Lehrkräften erwähnt werden und in der Sache präzise sind, wird der Übersichtsartikel durchaus als relevant für die Forschung angesehen. Des Weiteren werden Studien mit und ohne Kontrollgruppe in dem Review aufgeführt, was einerseits eine analytische (mit Kontrollgruppe), andererseits eine deskriptive (ohne Kontrollgruppe) Sichtweise beinhaltet.

Es lässt sich trotz der hohen Relevanz resümieren, dass das Review von Mattiske aufgrund der geringen Validität eine eher geringe Evidenz hat.

Cantor Cutiva et al. (2013)³³

Das systematische Review von Cantor Cutiva schließt Studien zwischen den Jahren 1966 und 2011 ein und vergleicht sie mit Hilfe der Kenngröße Odds Ratio (Relatives Risiko), wodurch der Zusammenhang zwischen Lehrpersonen und Stimmstörungen gekennzeichnet wird³⁴. Da nur Quellen zugelassen werden, die in wissenschaftlichen peer-reviewed Zeitschriften aufzufinden sind³⁵, ist eine hohe Validität gegeben³⁶. Die Suchstrategie und die Studienselektion sowie die methodische Qualität und Publikationsbias werden genauestens beschrieben. Die Ergebnispräsentation und die Diskussion sind zielführend und strukturiert. Abschließend werden Einschränkungen des Reviews offengelegt. Insgesamt ist die Qua-

²⁹ vgl. [MAT98]; vgl. [MAR14]

³⁰ vgl. [CAN13]

³¹ vgl. [MAT98], 490 ff.

³² vgl. [MAN11], 91

³³ vgl. [CAN13], 144 ff.

³⁴ vgl. [MAN11], 94

³⁵ vgl. [CAN13], 144

³⁶ vgl. [MAN11], 69

lität dieses systematischen Reviews sehr hoch und hat hohe Forschungsrelevanz.

Martins et al. (2014)³⁷:

Der Literaturüberblick von Martins arbeitet im ersten Teil die klinischen und epidemiologischen Aspekte von Dysphonien bei Lehrpersonen heraus und nutzt dafür Literatur aus den Jahren 1997 bis 2013, worunter auch die in dieser Thesis genutzten und bereits oben beschriebenen Studien von Mattiske et al. (1998) und Cantor Cutiva et al. (2013) fallen. Damit ist der Literaturüberblick von Martins relevant für die Forschung, denn es ist eine Vergleichbarkeit unter den Studien vorhanden und bereits bekannte Ergebnisse aus früheren Reviews werden erneut aufgegriffen und diskutiert. Die Tatsache, dass nicht nur die Prävalenz von Stimmstörungen bei Lehrpersonen Inhalt dieses Reviews ist, sondern auch andere Themengebiete wie beispielsweise Einfluss- und Risikofaktoren oder präventive Maßnahmen bei Lehrkräften, war in der Selektion im vorherigen Schritt nicht erkennbar. Das Review von Martins wird dennoch im weiteren Verlauf dieses Kapitels weiter beleuchtet und diskutiert, da bereits erreichte Erkenntnisse von bisherigen Studien aufgegriffen werden. Die Ergebnisse sind somit gültig und ihre Aussagekraft wird nicht widerlegt. Dies verleiht dem Review von Martins eine hohe Relevanz unter evidenzbasierten Gesichtspunkten. In einer Tabelle werden die im Review von Martins genutzten Studien zwar mit ihrer Methodik, den Resultaten und den Schlussfolgerungen dargestellt, was eine gute Struktur für den Leser dieser Studie bietet.³⁸ Es werden allerdings weder Fragestellungen noch Suchstrategien in Martins bekannt gegeben, weshalb dieser Literaturüberblick metho-

disch und qualitativ eine sehr niedrige Validität aufweist.

3.2.2. Ergebnisdiskussion der Reviews

Mattiske et al. (1998)³⁹:

Wie die Auswertung bei Mattiske zeigt, kommt die Forschung bereits ab 1960 zu den gleichen Ergebnissen wie die derzeitige Forschung im 21. Jahrhundert. So berichten viele Studien schon früh, dass Lehrpersonen häufiger an Stimmstörungen leiden als der Rest der Bevölkerung.⁴⁰ In Zahlen bedeutet dies, dass mindestens 50 % der Lehrkräfte Stimmprobleme aufweisen.⁴¹ Viele weitere Studien, die in dem Review von Mattiske aufgeführt werden, untersuchen ausschließlich die Häufigkeit von Stimmstörungen bei Lehrpersonen und kommen zu dem Resultat, dass Lehrkräfte öfters an Stimmstörungen leiden als die jeweiligen Kontrollgruppen⁴². So findet beispielsweise eine Kohortenstudie heraus, dass bei Lehrkräften (n = 242) die Wahrscheinlichkeit einer Stimmstörung dreimal höher ist als bei anderen Berufen (n = 178).⁴³ Zu ähnlichen Ergebnissen kommt eine Studie bereits fünf Jahre früher mit einer Lehrerprobandenzahl von n = 478.⁴⁴ Eine Studie findet mit Hilfe von objektiven Untersuchungsmethoden und einem Fragebogen heraus, dass 21 % der Lehrpersonen Stimmprobleme haben, mit dem Zusatz, dass Stimmlippenknötchen die häufigste Diagnose sind.⁴⁵ 47 % der Lehrkräfte (n = 339) in einer anderen Studie leiden seit Beginn des Berufs an Stimmauffälligkeiten.⁴⁶ Eine weitere Studie ergibt, dass 80 % der Lehrpersonen (n = 250) an Stimmermüdung leiden.⁴⁷ Zu beachten sind bei allen Studien, die im Review von Mattiske ver-

³⁷ vgl. [MAR14]

³⁸ vgl. ebd., 717 f.

³⁹ vgl. [MAT98]

⁴⁰ vgl. [LAB61], 200 ff.; vgl. [GUN63], 70 ff.; vgl. [COO70], 73 ff.; vgl. [MJA80]; vgl. [CHE86]; vgl. [CAL89], 398 ff.; vgl. [SAP93], 177 ff.

⁴¹ vgl. [GUN63]; vgl. [MJA80]; vgl. [CAL89]; vgl. [SAP93]

⁴² vgl. [MAT98], 490 ff.; vgl. [OHL87], 63 f.; vgl.

[RUS87], 271 f.; vgl. [COM], 92, 8 ff.

⁴³ vgl. [SMI97], 83

⁴⁴ vgl. [PEK92], 114 f.

⁴⁵ vgl. [URR95],

⁴⁶ vgl. [MAR85]

⁴⁷ vgl. [GOT86]; vgl. [GOT93], 122 ff.

wendet werden, dass bei den Kontrollgruppen, sofern es welche gibt, die Probandenzahl oft zu gering ist, weshalb die Ergebnisse nur eingeschränkt aussagekräftig sind.⁴⁸ Außerdem sind einige Studien dabei, die keine Kontrollgruppe in ihrer Untersuchung zum Vergleich haben, was ebenfalls die Aussagekraft der Ergebnisse der Studien mindert.⁴⁹ Mattiske et al. (1998)⁵⁰ führt weitere Einschränkungen an, wie beispielsweise die nicht randomisierte Gruppeneinteilung bei einigen Studien⁵¹ oder die fehlende Dokumentation der einzelnen Probandengruppen⁵². Insofern lässt sich zu den bei Mattiske aufgeführten Studien zusammenfassen, dass alle eine Tendenz zu der Verbreitung von Stimmstörungen bei Lehrkräften geben, deren Ergebnisse allerdings nur eingeschränkt aussagekräftig sind. Mattiske fasst zusammen, dass die Datenlage zu diesem Thema limitiert ist und die Häufigkeit von Stimmstörungen bei Lehrpersonen noch unklar ist, weshalb weitere Forschung essenziell ist.⁵³ Studien aus den Jahren 2004⁵⁴, 2006⁵⁵, 2011⁵⁶ und nachfolgende⁵⁷ gelangen zu gleichen oder ähnlichen Befunden.

Cantor Cutiva et al. (2013)⁵⁸:

Das systematische Review zeigt, dass auch in den darin eingeschlossenen Studien gehäufte Stimmstörungen bei Lehrkräften bestehen. Alle Studien sind Querschnittstudien. Cantor Cutiva unterteilt die Ergebnisse in fünf Gruppen, je nachdem zu welchem Zeitpunkt das Stimmproblem auftrat.⁵⁹ An dieser Stelle der Thesis wird jedoch nicht der Zeitpunkt des Auftretens beschrieben, sondern es werden die Erscheinungsbilder der

unterschiedlichen Störungen der Stimme bei Lehrpersonen aus dem systematischen Review von Cantor Cutiva herausgefiltert: Stimmproduktion, Dysphonie, Heiserkeit, allgemeine Stimmbeschwerden, Stimmstörung, Stimmprobleme und Symptome. Auffälligkeiten in der Stimmproduktion beschreiben zwei Studien⁶⁰ mit Hilfe von klinischen Untersuchungen. In einer Studie von 2006 hat die Gruppe der Lehrkräfte mehr Auffälligkeiten in der Stimmproduktion als die Kontrollgruppe.⁶¹ So finden sich beispielsweise Angaben zu Unregelmäßigkeiten in der Stimmlippenschwingung in Höhe von 33 % bei Lehrpersonen (Kontrollgruppe: 29 %) und Angaben zum inkompletten Glottisschluss (35 % bei Lehrkräften versus 9 %).⁶² In einer anderen Studie von 2008, die ebenfalls Auffälligkeiten in der Stimmproduktion skizziert, finden sich insgesamt 25 % Probanden mit einer organischen Dysphonie und insgesamt 31 % Probanden mit einer funktionellen Dysphonie.⁶³ Insgesamt ergibt sich damit in dieser Studie eine Verbreitung von Stimmstörungen bei den untersuchten Lehrpersonen von 57 %.⁶⁴

Zwei weitere Studien diagnostizierten ebenfalls Dysphonien bei Lehrkräften.⁶⁵ So gaben in einer Studie aus Spanien 48 % der befragten Lehrpersonen (n = 579) an, eine Dysphonie in den letzten drei Schuljahren gehabt zu haben⁶⁶, während in einer anderen Studie aus Island insgesamt 26 % von n = 85 Lehrkräften eine Dysphonie aufgrund einer oder mehrerer Gründe aufwiesen⁶⁷. Eine dritte Studie aus Brasilien mit n = 2103 Lehrerinnen kam zu dem Ergebnis, dass die Verbreitung einer „probable dysphonia“ bei

⁴⁸ vgl. [MAR85]; vgl. [SMI97], 82; vgl. [PEK92], 113, und weitere.

⁴⁹ vgl. [GOT86]; vgl. [GOT93]; 121; vgl. [SAP93], 176; vgl. [CHE86], und weitere.

⁵⁰ vgl. [MAT98], 492 f.

⁵¹ vgl. [MAR85]; vgl. [SAP93], 178 f.; vgl. [PEK92], 114

⁵² vgl. [CAL89], 399ff.; vgl. [LAB61], 200 ff.

⁵³ vgl. [MAT98], 497 f.

⁵⁴ vgl. [ROY04], 286

⁵⁵ vgl. [DEJ06], 189 f.

⁵⁶ vgl. [VAN11], 572 f.

⁵⁷ vgl. [CAN13], 146 ff.; vgl. [MAR14], 723

⁵⁸ vgl. [CAN13], 146f.

⁵⁹ vgl. ebd., 147

⁶⁰ vgl. [SLI06]; vgl. [PRE08]

⁶¹ vgl. [SLI06], 91 f.

⁶² vgl. ebd., 91

⁶³ vgl. [PRE08], 500

⁶⁴ vgl. ebd., 501

⁶⁵ vgl. [DEM08]; vgl. [JON02]

⁶⁶ vgl. [PRE08], 497 f.

⁶⁷ vgl. [JON02], 100 f.

15 % und einer „possible dysphonia“ bei 52 % liegt; nur 33 % der Lehrer weisen keine Symptome von Stimmproblemen auf.⁶⁸ Stimmsymptome im Sinne einer Heiserkeit zeigen drei Studien.⁶⁹ Eine Studie aus den USA aus dem Jahre 2012 zeigt auf, dass 22 % der befragten Lehrkräfte (n = 237) zum derzeitigen Zeitpunkt heiser waren und insgesamt 23 % der befragten Lehrpersonen fehlten wegen Stimmeinschränkungen in der Arbeit.⁷⁰ Eine Studie aus Finnland kam zu dem Resultat, dass 26 % der Lehrkräfte an Heiserkeit leiden⁷¹ und die Studie aus Belgien führt 51 % Heiserkeit an.⁷² Allgemeine Stimmbeschwerden zeigen drei Studien.⁷³ Bei einer Studienpopulation von n = 1878 zeigen sich in einer Studie aus den Niederlanden, dass 46 % der Lehrer und 61 % der Lehrerinnen Stimmbeschwerden während ihrer Karriere haben.⁷⁴ Eine weitere Studie aus den Niederlanden erhält bei der Befragung von 82 Lehrerinnen eine Verbreitung von Stimmbeschwerden von 59 %.⁷⁵ Eine Studie aus Belgien erhält eine ähnliche Prozentzahl (51 %) bei einer Probandenzahl von n = 994.⁷⁶ Weitere Studien berichten, dass 43 % der Studienteilnehmer (n = 1243) während ihres gesamten bisherigen Lebens eine Stimmstörung hatten⁷⁷, was in einer Parallelstudie gestützt⁷⁸ und in einer weiteren Studie⁷⁹ mit 58 % ebenfalls erkannt wird. Des Weiteren ergibt sich in einer Studie aus Hong Kong bei einer Probandenzahl von n = 1710, dass 74 % eine Stimmstörung haben.⁸⁰ Angaben zu Stimmproblemen bei Lehrpersonen finden sich in sechs Studien: Die Prozentangaben

der Verbreitung von Stimmproblemen reichen von 15 %⁸¹, 32 %⁸² und 37 %⁸³ über 60⁸⁴ und 64 %⁸⁵ bis hin zu 65 %⁸⁶. Negative Stimmerkmale in Form von auffälligen Symptomen finden sich in zwei Studien: Eine Studie aus den USA berichtet von acht Symptomen, die bei den befragten Lehrkräften auftraten (n = 554) und bei 60 % der Lehrpersonen traten mehr als zwei Symptome auf.⁸⁷ Eine andere Studie aus Finnland gibt an, dass 80 % der Lehrkräfte ein paar Mal im Jahr oder öfter Symptome haben.⁸⁸

Cantor Cutiva resümiert, dass signifikant mehr untersuchte Lehrpersonen an Stimmeinschränkungen leiden als andere Berufsgruppen dies tun.⁸⁹ In welcher Form auch immer die Stimmeinschränkungen auftreten - festzuhalten ist, dass die oben aufgeführten Angaben eine klare Richtung weisen: viele Lehrkräfte leiden häufig an Stimmauffälligkeiten, was Auswirkungen auf die Gesundheit und den Beruf hat.⁹⁰

Martins et al (2014)⁹¹:

In dem Review von Martins werden zwei noch nicht erwähnte Studien aufgeführt, die im Folgenden hinsichtlich der Verbreitung von Stimmstörungen bei Lehrkräften geprüft werden. In einer Studie von 2008 kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass Lehrpersonen aufgrund ihrer Stimmprobleme zu 12 % hochgradige und zu 34 % mittelgradige Auswirkungen auf ihren Beruf erleben.⁹² In der anderen Studie von 2012 zeigen die Zahlen, dass 63 % der Lehrkräfte mindestens einmal in ihrem Leben ein

⁶⁸ vgl. [DEM08], 680, 683

⁶⁹ vgl. [DAC12], 69; vgl. [SAL01], 417; vgl. [VAN11], 571

⁷⁰ vgl. [DAC12], 69, 71 ff.

⁷¹ vgl. [SAL01], 415, 417

⁷² vgl. [VAN11], 571

⁷³ vgl. [CAN13], 147

⁷⁴ vgl. [DEJ06], 189

⁷⁵ vgl. [THO06], 374

⁷⁶ vgl. [VAN11], 571

⁷⁷ vgl. [ROY04a], 284

⁷⁸ vgl. [ROY04b], 542 ff.

⁷⁹ vgl. [THI04], 788

⁸⁰ vgl. [CHO10], 26

⁸¹ vgl. [SMI97], 83

⁸² vgl. [SMI98b], 485

⁸³ vgl. [AHL10], 432, 439

⁸⁴ vgl. [ANG09], 28

⁸⁵ vgl. [MIL95], 348

⁸⁶ vgl. [SMO06], 168

⁸⁷ vgl. [SMI98a], 330

⁸⁸ vgl. [PEK92], 114

⁸⁹ vgl. [CAN13], 149

⁹⁰ vgl. ebd., 150

⁹¹ vgl. [MAR14]

⁹² vgl. [MUN08], 75

Stimmproblem hatten und zum Befragungszeitpunkt 12 % der Lehrpersonen an einer Stimmstörung litten.⁹³ Des Weiteren wiederholt und stützt Martins' et al. (2014)⁹⁴ Literaturüberblick die Kennzahlen von acht bereits oben beschriebenen Studien⁹⁵. Dass die Ergebnisse aus den Jahren 1997 bis 2013 noch einmal im Jahre 2014 aufgegriffen werden, zeigt, dass die Erkenntnisse gültig sind und ihre Aussagekraft nicht widerlegt wird.

Die Forschungslage nach 2014

Da aufgrund der Ein- und Ausschlusskriterien lediglich Studien bis zum Jahr 2014 beschrieben wurden, wird nun ein grober Überblick über die Forschung nach 2014 gegeben. Die Suche erfolgte über die Suchmaschine PubMed mit den Suchbegriffen *teacher* AND „*voice disorder*“ sowie mit verschiedenen Anfragen bei den Autoren.

Eine Querschnittstudie von 2015⁹⁶ untersuchte die medizinischen Kosten und die Kosten aufgrund von Krankmeldung durch Stimmbeschwerden. Die Ergebnisse zeigen, dass 37 % des monatlichen Durchschnittslohns einer Lehrkraft in medizinischen Kosten und Produktivitätsverluste gehen. Davon sind 3 % direkte Kosten (Medizinische Versorgung) und 97 % indirekte Kosten (Abwesenheiten und Produktivitätsverluste). Insgesamt 438 Lehrer (Probandengröße $n = 621$ Lehrkräfte) leiden an Stimmbeschwerden.⁹⁷

Eine weitere Querschnittstudie von 2015 untersuchte die Zusammenhänge zwischen Reflux und Stimmstörungen bei Lehrpersonen, fand hier jedoch keine Verbindung.⁹⁸ Was die Autoren allerdings herausfanden, war ein Zusammenhang zwischen dem Alter und dem Voice Handicap Index (VHI =

subjektive Bewertung seitens der Patienten für funktionelle, physische und emotionale Aspekte der Stimmstörung⁹⁹); bei 76 % der Lehrkräfte fanden sich anatomische Veränderungen im Bereich der Stimmlippen.¹⁰⁰

Eine Studie von 2015¹⁰¹ untersuchte bei 90 Lehrpersonen mit einer Dysphonie und einer Kontrollgruppe mit Dysphonie ($n = 90$), die nicht im Lehramt arbeitet, die stimmlichen und klinischen Aspekte. Insgesamt beschrieb die Gruppe der Lehrkräfte durchweg mehr auffällige Stimmsymptome und eine höhere Arbeitsunfähigkeit als die Kontrollgruppe.¹⁰²

Eine Querschnittstudie aus dem Jahre 2016¹⁰³ verglich eigene Angaben zur Stimme von 574 Lehrkräften mit subjektiven und objektiven Messmethoden. Insgesamt 45 % der Probanden wiesen eine leichte bis schwere Stimmstörung auf.¹⁰⁴

Eine Kohortenstudie von Cantor Cutiva et al. (2017)¹⁰⁵ untersuchte in einem Zeitraum von vier Tagen, was einer durchschnittlichen Berufswoche bei Lehrpersonen gleicht, die Unterschiede zwischen der Selbsteinschätzung von Stimm- und Lärmbedingungen im Klassenzimmer während des Unterrichts und parallel dazu durchgeführten objektiven Messungen. Keine signifikanten Unterschiede wurden innerhalb der Stimmeinschätzungen gefunden, wohingegen es bei den Lärmeinschätzungen signifikante Unterschiede gab.

Eine Nachfolgestudie von 2017 kommt zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte in einer Unterrichtssituation eine signifikant höhere Stimmlautstärke und Stimmfrequenz nutzen, was die tägliche Stimmanstrengung, der Lehrpersonen in ihrem Beruf ausgesetzt sind, bestätigt.¹⁰⁶ Die Autoren dieser Studie

⁹³ vgl. [BEH12], 665.e12

⁹⁴ vgl. [MAR14], 716 ff.

⁹⁵ vgl. [SMI97]; vgl. [MAT98]; vgl. [ROY04a]; vgl. [DEJ06]; vgl. [ANG09]; vgl. [VAN11]; vgl. [DAC12]; vgl. [CAN13]

⁹⁶ vgl. [CAN15]

⁹⁷ vgl. ebd., 776.e17

⁹⁸ vgl. [ROC16], 305 f.

⁹⁹ vgl. [JAC97], 66 ff.

¹⁰⁰ vgl. [ROC16], 307

¹⁰¹ vgl. [PER15]

¹⁰² vgl. ebd., 566

¹⁰³ vgl. [CAN16], 2 ff.

¹⁰⁴ vgl. ebd., 6ff., 9

¹⁰⁵ vgl. [CAN17], 120.e4 ff.

¹⁰⁶ vgl. [PUG17], 451

kommen zu dem Schluss, dass innenarchitektonische Akustikanpassungen positive Auswirkungen auf den Stimmgebrauch haben und daher in Klassenräumen sinnvoll sind.

Eine weitere Studie von 2017 mit einer Probandenzahl von 50 Lehrkräften kam zu dem Ergebnis, dass Lehrpersonen nach vier und acht Stunden Unterrichtszeit eine Zunahme ihrer stimmlichen Beschwerden angeben¹⁰⁷, was darauf hindeutet, dass Lehrkräfte insgesamt zu der Risikogruppe der Berufsdysphonien gehören.

3.2.3 Zusammenfassung

Nachdem in vielen verschiedenen Studien, die in unterschiedlichen Jahren publiziert wurden, gleiche oder ähnliche Ergebnisse erzielt werden, deutet alles auf eine hohe Forschungsrelevanz hin. Die Fragestellung nach der Prävalenz von Stimmstörungen bei Lehrkräften wird umfangreich beantwortet. Alle diskutierten Studien zeigen eine hohe Verbreitung von Stimmstörungen im Lehrberuf auf, wodurch eine hohe Aussagekraft und Validität der Prävalenz von Stimmstörungen bei Lehrpersonen erkennbar ist.

Es ist zwar festzustellen, dass die Häufigkeit einer Dysphonie bei Lehrkräften in der Forschungsliteratur als sehr unterschiedlich beschrieben wird, was auf Diskrepanzen unter den Studien schließen lässt.¹⁰⁸ Die Diskrepanzen rühren zum einen von der Methodik der Studien, zum anderen von den z. T. fehlenden objektiven Messmethoden, wie beispielsweise Videolaryngoskopie¹⁰⁹, was es schwierig macht, abschließende Erklärungen über die Verbreitung von Dysphonien bei Lehrkräften zu begründen.¹¹⁰

Dennoch lautet die Schlussfolgerung, dass die Forschungslage über die Verbreitung

von Stimmstörungen ausreichend ist, da sie über Jahre hinweg ungeachtet der Qualität der jeweiligen Studien belegt, dass Lehrpersonen in ihrem Beruf an Stimmbeschwerden leiden.

3.3 Krankmeldungen in Deutschland im Lehrberuf

Mehrere ausländische Studien zeigen, dass Lehrkräfte häufig aufgrund von Stimmstörungen fehlen. 1997 wurde beispielsweise in einer Studie herausgefunden, dass in den USA mehr als 20 % der Lehrpersonen einige Tage im Jahr aufgrund von Stimmproblemen fehlten.¹¹¹ In der Studie von Roy et al. (2004) kam mittels eines Fragebogens heraus, dass 18 % der Lehrkräfte (n = 1243) mindestens einen Tag aufgrund eines Stimmproblems fehlten.¹¹² In einer ähnlichen Studie belegt eine Umfrage, dass 27 % der Lehrpersonen (n = 1877) entsprechend in der Arbeit fehlten.¹¹³ Eine weitere Studie besagt, dass 21 % der Lehrpersonen (n = 994) einen oder mehrere Tage im Jahr wegen Stimmproblemen fehlten¹¹⁴ und wiederum eine andere Studie findet heraus, dass 23 % der Lehrkräfte (n = 504) sich mindestens einmal im Jahr krankmelden mussten¹¹⁵.

Untersuchungen aus dem Ausland zu Zusammenhängen zwischen Dysphonien und Krankenständen, sowie von Beurlaubung aufgrund von Stimmproblemen zeigen, dass hier Handlungsbedarf besteht.¹¹⁶ Denn es ist bewiesen, dass die Unterrichtsqualität und der Lernerfolg der Schüler abhängig sind von der Gesundheit der Lehrperson.¹¹⁷

Eine deutschlandweite Statistik zu Krankmeldungen bei Lehrkräften zu finden, ist aufgrund der Länderhoheit schwierig, denn jedes Bundesland in Deutschland hat sein

¹⁰⁷ vgl. [COR17], 3f.

¹⁰⁸ vgl. [CAN13], 149 ff.

¹⁰⁹ vgl. ebd., 149

¹¹⁰ vgl. [MAT98], 497 f.

¹¹¹ vgl. [SMI97], 85

¹¹² vgl. [ROY04], 284 ff.

¹¹³ vgl. [DEJ06], 190

¹¹⁴ vgl. [VAN11], 574

¹¹⁵ vgl. [ANG09], 28

¹¹⁶ vgl. [MES08, 676 ff.; vgl. [PRE08], 489 ff.; vgl. [ROY04b], 542 ff.

¹¹⁷ vgl. [KUN13], 810

eigenes Schulsystem, seine eigenen statistischen Erfassungssysteme und seine eigenen Strukturen im Gesundheitswesen.¹¹⁸ In der Schleswig-Holsteinischen Zeitung SHZ wird im Juni 2015 in einem Artikel berichtet, dass im Norden Deutschlands nach Aussage des Kieler Schulministeriums keine statistischen Erhebungen zum Vorkommen von Arbeitsunfähigkeitstagen bei Lehrpersonen gemacht werden.¹¹⁹

Nach umfangreicher Sichtung deutschsprachiger Studien wurde keine gefunden, die in Deutschland unabhängig von den Bundesländern das Fernbleiben von der Arbeit bei Lehrkräften bundesweit aufgrund eines Stimmproblems ermittelte.

Deshalb wurde mit Hilfe von Suchmaschinen im Internet versucht, Daten für Krankmeldungen bei Lehrpersonen in Deutschland zu finden. Dabei wurden keine spezifischen Daten zum Arbeitsversäumnis aufgrund von Stimmstörungen gefunden, sondern es wurden lediglich allgemeine und vor allem psychische Gesundheitsprobleme gesammelt. Diese Angaben werden im Folgenden dargelegt.

2012 fehlten Lehrkräfte in Niedersachsen durchschnittlich 10,1 Tage im Jahr, in Sachsen 13,5 Tage und in Mecklenburg-Vorpommern durchschnittlich 4 Wochen im Jahr.¹²⁰ 2014 fehlten in Berlin laut der Berliner Bildungsverwaltung Lehrpersonen durchschnittlich 39 Tage wegen Krankheit.¹²¹

In der Schweriner Volkszeitung SVZ wird Ende Dezember 2016 in einem Artikel berichtet, dass in Mecklenburg-Vorpommern im Schuljahr 2014/15 6 % Lehrkräfte krank gemeldet waren, was 600 nicht besetzten Stellen entspricht.¹²² Der Krankenstand sei nach Angaben der Linken im Landtag in den letzten Jahren in Mecklenburg-Vorpommern gestiegen und besonders in regionalen Schulen und Grundschulen gibt es hohe Krankenstände durch beispielsweise stei-

gende physische und psychische Belastungen und einer mangelhaften Gesundheitsprävention.¹²³

Ein Bericht des Schulministeriums NRW belegt über den Krankenstand bei Lehrpersonen an öffentlichen Schulen im Jahre 2016, dass insgesamt 6 % der Lehrkräfte krank waren.¹²⁴ Eine Unterteilung in Tage wurde ausgewertet, wonach 2 % der Lehrpersonen ein bis drei Tage, 2 % vier bis 30 Tage und 2 % 31 Tage und mehr krank waren. Die fehlende Spezifizierung der Angabe ‚krank‘ lässt an dieser Stelle Spekulationen zu und stellt einen Kritikpunkt dar. Allgemein wird aber zusammengefasst, dass die Krankentage bei Lehrkräften hoch sind und Faktoren wie diverse innere und äußere Belastungen diese Zahlen in die Höhe treiben.

Der Krankenstand von Lehrpersonen an öffentlichen Schulen in Rheinland-Pfalz wurde ebenfalls ermittelt. Hier liegen die Jahre 2011 bis 2015 vor.¹²⁵ In Gymnasien stieg der Krankenstand von jährlich 8,3 Stunden im Jahr 2011 auf 9,0 im Jahr 2015. In Realschulen plus stieg der Krankenstand ebenfalls von 10,8 Stunden jährlich im Jahre 2011 auf 11,5 im Jahr 2015. In integrierten Gesamtschulen war ein Anstieg von 0,1 in dieser Zeitspanne zu verzeichnen, in Gymnasien von 0,6 und in berufsbildenden Schulen ein Anstieg von 0,9.

Das Deutsche Ärzteblatt berichtet 2015, dass der Krankenstand von Lehrkräften in Deutschland meist niedriger ist als der Durchschnitt der Versicherten der jeweiligen Krankenkassen.¹²⁶ Die Krankheitsdauer ist demnach bei Lehrpersonen auch geringer. Dies verwundert zunächst. Liest der Leser allerdings weiter, sind psychische Erkrankungen und Atemwegserkrankungen, wozu auch Stimmbeeinträchtigungen gehören, davon aber ausgenommen.¹²⁷ Da in diese Aussagen nur angestellte, gesetzlich Versicherte Lehrkräfte eingebunden sind, ist das

¹¹⁸ vgl. [SCH15a], 347

¹¹⁹ vgl. [SHZ15]

¹²⁰ vgl. [SHZ15]

¹²¹ vgl. ebd.

¹²² vgl. [SVZ16]

¹²³ vgl. ebd.

¹²⁴ vgl. [LÖH17], 4

¹²⁵ vgl. [MIN16], 1

¹²⁶ vgl. [SCH15a], 352, 354

¹²⁷ vgl. [SCH15a], 354

Ergebnis des Deutschen Ärzteblattes kritisch zu sehen. Es gibt keine Angaben zu Krankheiten in den Schulferien und zu privatversicherten Lehrpersonen, die in der Regel dann verbeamtet sind.

In einer Umfrage von 2016 zur Lehrerzufriedenheit in Deutschland nennen 65 % der befragten Lehrpersonen den Wunsch nach Angeboten zur Gesundheitsprävention.¹²⁸ 54 % der befragten Lehrkräfte machen sich Sorgen, aufgrund von gesundheitlichen, körperlichen oder psychischen Belastungen, den Anforderungen irgendwann einmal nicht mehr gewachsen zu sein.¹²⁹

Eine Studie von 2002¹³⁰ nimmt als Datensatz die Arbeitsunfähigkeitsdaten der Barmer Ersatzkasse in Mecklenburg-Vorpommern vom Jahr 1999 als Grundlage und kommt zum Ergebnis, dass Lehrkräfte mehr Arbeitsunfähigkeitstage aufweisen als die übrigen Versicherten der Barmer Ersatzkasse. Weibliche Lehrkräfte zeigen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen erhöhte Krankenstände.¹³¹ Dabei sind Krankheiten der Atmungsorgane mit 28447 Arbeitsunfähigkeitstagen bei 3815 Arbeitsunfähigkeitsfällen die größte Gruppe aller Krankheitsarten, die zur Arbeitsunfähigkeit bei Lehrpersonen führen. Es stellt sich allerdings die Frage, was mit den Krankheiten der Atmungsorgane gemeint ist, denn hierzu zählt auch eine leichte Erkältung, die jedoch keine Auswirkungen auf den Phonaationsapparat haben muss. Die Studie selbst weist zusätzlich auf Unzulänglichkeiten in der Methodik und Statistik hin, da einige Differenzierungen in den Arbeitsunfähigkeitsdaten nicht erfasst werden können.¹³²

Im Jahre 2012 wurde in einer deutschsprachigen Studie herausgefunden, dass sich Lärm- und Stimmbelastungen negativ auf den Gesundheitszustand von Lehrkräften

auswirken.¹³³ Da an Schulen ein hoher Lärmpegel herrscht, sind Lehrer dadurch einer hohen gesundheitlichen Gefahr ausgesetzt. Es besteht außerdem ein Zusammenhang zwischen Lärm- und Stimmbelastung mit der psychischen Gesundheit.¹³⁴ Demnach können beispielsweise Depressionen eine ihrer Ursachen in einer solchen stimmlichen Belastung haben.

Die süddeutsche Zeitung schreibt im April 2014, dass 30 % der Pädagogen, die im Bildungswesen beschäftigt sind, psychische Probleme haben.¹³⁵ Die Krankmeldungen haben zugenommen und die Krankheits-tage haben sich seit dem Jahr 2000 fast verdoppelt.¹³⁶ Diesem Artikel liegt ein Gutachten von 2014 zugrunde, in dem es darum geht, die wachsende Bedeutung psychischer Erkrankungen zu belegen, die Auswirkungen zu beschreiben und sich Gedanken zur Prävention und damit zu einer gesteigerten Arbeits- und Lernleistung zu machen.¹³⁷

Eine andere Frage ist, wie sich die Kosten durch die gesundheitlichen Ausfälle gestalten. Fakt ist: Die Ausgaben des Gesundheitssystems, der Rentenkassen und der Bundesversicherungsanstalt steigen.¹³⁸

In den USA liegen laut Verdolini und Ramig (2001) die Behandlungs- und Krankenstandskosten von Lehrpersonen jährlich bei circa 2,5 Milliarden Dollar.¹³⁹ Die jährlichen Ausgaben bei circa 93 000 Lehrkräften in Baden-Württemberg liegen bei circa 30 Millionen Euro.¹⁴⁰

Die SVZ berichtet im Juni 2015, dass mehr Transparenz gewünscht wird, was Fehltag der Lehrpersonen und Krankenstände angeht. In Deutschland fehlen einheitliche flächendeckende Erhebungen, was die Internetrecherche seitens der Autorin dieser Arbeit bestätigt. Die Internetrecherche zur Erfassung der Krankenstände von Lehrkräf-

¹²⁸ vgl. [FOR16], 18

¹²⁹ vgl. ebd., 29

¹³⁰ vgl. [MEI02], 592, 594

¹³¹ vgl. ebd., 594; vgl. [SCH99], 250 ff.

¹³² vgl. [MEI02], 594

¹³³ vgl. [NÜB12], 19, 58 f.

¹³⁴ vgl. [NÜB12], 19, 58 f.

¹³⁵ vgl. [SCH14]

¹³⁶ vgl. ebd.

¹³⁷ vgl. [BLO14], 19-22

¹³⁸ vgl. [LEM04], 164 ff.

¹³⁹ vgl. [VER01], 40 ff.

¹⁴⁰ vgl. [RIC10], 392

ten deutschlandweit gestaltete sich nicht einfach, da es kaum Veröffentlichungen von seriösen Quellen gibt. Beim statistischen Bundesamt wurden keine Angaben zur Lehrergesundheit gefunden. Eine umfangreiche Recherche zu Zahlen von Krankmeldungen aufgrund von Stimmstörungen in Deutschland war in dem Bereich ergebnislos.

Zusammenfassend sind die dokumentierten Zahlen von Krankmeldungen bei Lehrkräften hoch, die Fehlzeiten aufgrund des Krankheitsbilds Stimmstörungen sind jedoch bundesweit nicht erfasst. Die Konsequenz aus diesen Hochrechnungen ist, dass die Kosten gesenkt werden müssen. Der richtige Weg läge an dieser Stelle bei der Gesundheitsprävention für Lehrkräfte. Bereits im Jahre 2000 schreibt Haupt, den Krankenkassen durch Prävention Gesundheitskosten zu ersparen.¹⁴¹ Durch Prävention im Sinne einer Stimmprävention für Lehramtsstudierende kann die Lehrergesundheit stabilisiert und damit die Bildung der nachfolgenden Generationen gesichert werden. Außerdem bedeutet jede Krankmeldung enorme Kosten für die Krankenkassen und die Gesellschaft, weshalb sich Gesundheitsprävention zusätzlich positiv auf die Ökonomie auswirkt.

3.4 Forschungslage zur stimmlichen Ausgangssituation bei Lehramtsstudierenden

Diverse Studien in den vergangenen 20 Jahren belegen, dass bereits bei Lehramtsstudierenden verschiedene stimmliche Auffälligkeiten vorkommen.¹⁴² Diese werden im Folgenden chronologisch vorgestellt.

Eine epidemiologische Studie aus dem Jahre 2000 ergab, dass 34 % der Lehramtsstudierenden (n = 226) in einem Monat zwei oder mehr stimmliche Auffälligkeiten und

20 % ein oder mehrere stimmliche Auffälligkeiten während eines Jahres zeigten.¹⁴³ Eine daran anknüpfende Studie der selben Autoren aus dem Jahre 2004¹⁴⁴ überprüfte, ob Studierende aus anderen Studienfächern ebenfalls stimmliche Auffälligkeiten zeigen. Die Ergebnisse offenbaren, dass ein signifikanter Unterschied zwischen den Lehramtsstudierenden und der Kontrollgruppe besteht, denn Lehramtsstudierende gaben mehr Stimmprobleme an (37 % gegenüber 17 %).¹⁴⁵ Beide Studien kommen zu dem Schluss, dass Stimmprävention in der Lehramtsausbildung notwendig ist.¹⁴⁶

Eine prospektive Studie aus Österreich von 2004¹⁴⁷ untersuchte über einen Zeitraum von vier Jahren 144 Lehramtsstudentinnen. Bei der Erstuntersuchung für die Studie befanden sich alle Studentinnen im ersten Ausbildungssemester. Sie wurden in zwei Gruppen unterteilt; eine Gruppe bildeten die Studentinnen mit einem stimmlichen Normalbefund, die andere Gruppe bildeten die Studentinnen mit einer konstitutionellen Hypofunktion. Die Ergebnisse zeigen, dass obwohl die Studentinnen mit einem stimmlichen Normalbefund keine signifikanten stimmlichen Veränderungen nach einer Unterrichtssituation aufwiesen im Vergleich zu den Studierenden mit Hypofunktion, beide Gruppen aus klinischen Gesichtspunkten ein hohes Risiko für stimmliche Probleme haben.¹⁴⁸ Daher wird auch in dieser Studie für stimmpräventive Maßnahmen plädiert.

Eine Fall-Kontroll-Studie, die 2006¹⁴⁹ veröffentlicht wurde, gibt Aufschluss darüber, inwiefern bereits in der Lehrerausbildung aufgetretene Stimmstörungen bestehen und sich auf die berufliche Karriere auswirken. 90 % der Lehramtsstudierenden, die bereits während ihrer Ausbildung unter Stimmproblemen gelitten hatten, hatten auch weiterhin mit Stimmproblemen in ihrer beruflichen

¹⁴¹ vgl. [HAU00], 299 f.

¹⁴² vgl. [SIM00]; vgl. [SCH04]; vgl. [SIM04]; vgl. [SCH05b]; vgl. [LEM06a]; vgl. [SCH06]; vgl. [THO07]; vgl. [VAN09]; vgl. [LEM17], 25 ff.; vgl. [SPO01], 6-9; vgl. [SPO03], 6

¹⁴³ vgl. [SIM00], 233

¹⁴⁴ vgl. [SIM04]

¹⁴⁵ vgl. ebd., 365

¹⁴⁶ vgl. [SIM00], 235; vgl. [SIM04], 367 f.

¹⁴⁷ vgl. [SCH04], 461 ff.; vgl. [SCH05b], 272f.

¹⁴⁸ vgl. [SCH04], 467; vgl. [SCH05b], 274 f.

¹⁴⁹ vgl. [DEJ06], 187 ff.

Karriere zu tun.¹⁵⁰ Bei der Gruppe der Lehramtsstudierenden, die während der Ausbildung keine Stimm Schwierigkeiten gehabt hatten, traten immerhin bei 49 % stimmliche Probleme während der späteren Berufsausübung auf.¹⁵¹

Die Fragebögen einer Querschnittstudie¹⁵² belegen, dass 17 % der Lehramtsstudentinnen (n = 457) derzeitige Stimm beschwerden und einen signifikant höheren VHI haben, wohingegen die Kontrollgruppe (keine Lehramtsstudierenden) mit 144 weiblichen Probanden nur 10 % Stimm beschwerden aufweisen. Die abgefragten Risikofaktoren, wie beispielsweise eine hohe Stimmnutzung, physikalische Risikofaktoren (unter anderem Räuspern, Verspannungen etc.), Umgebungsfaktoren (Temperatur, Lärm usw.) und psycho-emotionale Faktoren zeigen, dass mit einem zunehmenden VHI auch die Risikofaktoren signifikant mehr vorhanden sind. Dies zeigt, dass die Risikofaktoren definitiv einen negativen Einfluss auf die Stimme haben. Außerdem wird erkannt, dass die Auswirkungen von Stimmproblemen auf die psychosoziale Gesundheit gravierend sind.¹⁵³ Schlussfolgerung dieser Studie ist, dass Lehramtsstudierende unbedingt Stimmprävention brauchen.¹⁵⁴

Eine finnische Studie von 2012¹⁵⁵ kommt auf ähnliche Prozentzahlen. Bei einer Studienpopulation von n = 1250 jungen Lehramtsstudierenden, die am Beginn ihres Studiums standen, gaben 17 % an, Stimmprobleme in Form von zwei oder mehr Symptomen zu haben. Davon hatten 5 % bereits früher eine Stimmtherapie absolviert. Die meistverbreiteten Symptome unter den Studierenden mit Stimmproblemen waren eine angestrengte Stimme oder Stimm ermüdung, ein Räuspergefühl und das Gefühl von Schmerzen oder einem Kloßgefühl im Hals.¹⁵⁶ Auch diese Studie zeigt eine hohe Korrelation zwischen potentiellen Risi-

kofaktoren und der Anzahl an Stimmstörungen. So sind Auffälligkeiten im Bereich der Stimmlippen, Racheninfektionen, Allergien, Rauchen, Hörprobleme und stimmintensive Hobbies signifikante Risikofaktoren für die Entstehung von Stimmstörungen. Abschließend plädieren die Autoren dieser Studie für Stimmpräventionsprogramme.

Die Sprechwissenschaftlerin Siegrun Lemke erkannte in einer Studie von 2006¹⁵⁷, dass sich bereits bei Lehramtsanwärtern stimmliche und sprecherische Auffälligkeiten zeigten. In einer ersten Untersuchung wiesen etwa 37 % der Probanden (n = 5357 Lehramtsstudierende) stimmliche Auffälligkeiten auf und 38 % wiesen Abweichungen in der Artikulation auf.¹⁵⁸ In einer zweiten Untersuchung wurden 3 380 Lehramtsstudierende inkludiert, die vor Studienbeginn einer phoniatischen Untersuchung unterzogen wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass ein phoniatisches Gutachten keine stimmlich-sprecherische Präventionsmaßnahme ersetzen kann, denn immer noch hatten 32 % stimmliche Auffälligkeiten. Jedoch begannen signifikant weniger Studierende mit Stimmauffälligkeiten das Lehramtsstudium, wahrscheinlich weil nach dem phoniatischen Gutachten bereits Maßnahmen eingeleitet wurden.¹⁵⁹

In einer prospektiven Studie von 2016¹⁶⁰ wurde offengelegt, dass von 319 Lehramtsstudierenden ohne Stimmstörung im ersten Semester 14 % Stimmprobleme im sechsten Semester gezeigt haben.

Es zeigt sich als Fazit, dass Lehramtsstudierende im Laufe ihrer Ausbildung stimmlich stark beansprucht werden und für eine Stimmstörung gefährdet sind. Außerdem wirken sich bestimmte Risikofaktoren auf die stimmliche Gesundheit bei Lehramtsstudierenden aus. Im Vergleich zu Studierenden aus anderen Fachrichtungen bestehen

¹⁵⁰ vgl. ebd., 188 ff.

¹⁵¹ vgl. ebd., 191

¹⁵² vgl. [THO07], 328

¹⁵³ vgl. [THO07], 328

¹⁵⁴ vgl. ebd., 329, 33 ff.

¹⁵⁵ vgl. [OHL12], 629 ff.

¹⁵⁶ vgl. ebd., 631

¹⁵⁷ vgl. [LEM06b], 26

¹⁵⁸ vgl. ebd., 25 f.

¹⁵⁹ vgl. [LEM17], 27

¹⁶⁰ vgl. [OHL16], 755.e13 ff.

bei Lehramtsstudierenden ein höheres Vorkommen von Stimmstörungen und ein höheres Risiko, diese in die berufliche Laufbahn mitzunehmen.

Folglich ist stimmliche Prävention bei Lehramtsstudierenden notwendig, um die allgemeine Gesundheit und die berufliche Karriere nicht zu gefährden.

3.5 Forschungslage zu stimmpräventiven Maßnahmen

Verschiedene Studien belegen, dass Stimmtherapie und Stimmtraining bei Menschen mit stimmintensiven Berufen effektiv sind und eine positive Evidenz liefern.¹⁶¹ So testete beispielsweise eine Langzeitstudie von 2004 über einen Zeitraum von 18 Monaten den Effekt von Stimmtraining, allerdings bei angehenden Schauspielern und Radiosprechern.¹⁶² Es wurden die stimmlichen Parameter vor und nach dem Training umfassend dokumentiert, um den Nutzen des Stimmtrainings zu belegen. Außerdem wurden die Auswirkungen der Lehrstunden für Stimmhygiene mittels eines Fragebogens vor dem Training und 18 Monate danach überprüft. Die Ergebnisse sind positiv: Die Stimmqualität der Trainingsgruppe hatte sich durch das Stimmtraining im Gegensatz zur Kontrollgruppe signifikant verbessert. Die Gewohnheiten, die durch die Stimmhygiene positiv beeinflusst werden sollten, haben sich allerdings nicht verändert und sind z. T. sogar schlimmer geworden. Dies könne allerdings laut Autoren der Studie auch an den Anforderungen des Studiums liegen.¹⁶³

Dagegen kommt ein systematisches Review aus dem Jahre 2011 zu der Schlussfolgerung, dass es keine endgültige Evidenz gäbe, dass Stimmtraining die stimmliche Effektivität bei professionellen Berufsspre-

chern signifikant verbessert.¹⁶⁴ Dies läge aber laut der Studie in erster Linie an der kritisch anzusehenden Qualität der jeweiligen Interventionsstudien, die in dieses Review eingeschlossen wurden (n = 10).¹⁶⁵

Ein systematisches Review aus dem Jahre 2013¹⁶⁶ kommt zu dem Ergebnis, dass kombinierte Interventionen, also direktes und indirektes Training, eine signifikante Verbesserung der Stimmqualität und der stimmlichen Selbsteinschätzung bei Lehrpersonen ergeben.¹⁶⁷ Dagegen wurde festgestellt, dass in separaten Trainings, also direktem oder indirektem Training, kein solcher großer Effekt entsteht. In das Review wurden neun randomisiert-klinische Studien eingeschlossen, die jeweils Lehrkräfte als Studienpopulation beschrieben und eine gute bis schlechte Studienqualität aufwiesen.¹⁶⁸

Anhand dieser Erkenntnisse ist das Resümee, dass Stimmprävention bei berufstätigen Lehrpersonen umstritten ist.

4 Weltweite Forschungslage zur Stimmprävention bei Lehramtsstudierenden

Stimmpräventive Maßnahmen für Lehramtsstudierende wurden weltweit vielfach erforscht.

Ziel einer longitudinalen Studie aus dem Jahre 2004 war es, herauszufinden, welche akustischen stimmlichen Veränderungen bei Lehramtsstudierenden bei zwei zu vergleichenden Präventionsmaßnahmen in einer viermonatigen Beurteilungsphase inklusive eines Unterrichtspraktikums auftraten.¹⁶⁹ Hierzu wurden 55 Lehramtsstudierende aus Irland ausgesucht, die weder hörbare Stimmprobleme aufwiesen noch bisherige Stimmerschulungen erhielten. Die Probanden wurden randomisiert in drei Grup-

¹⁶¹ vgl. [RAP87], 83 ff.; vgl. [FUE92], 267 ff.; vgl. [RAM98], 5101 ff.; vgl. [CAR99], 72 ff.

¹⁶² vgl. [TIM04], 120 ff.

¹⁶³ vgl. [TIM04], 127

¹⁶⁴ vgl. [HAZ11], 181 ff.

¹⁶⁵ vgl. ebd., 187 ff.

¹⁶⁶ vgl. [ANH13], 361 ff.

¹⁶⁷ vgl. ebd., 365

¹⁶⁸ vgl. ebd., 363 f.

¹⁶⁹ vgl. [DUF04], 63 ff.

pen eingeteilt. Zwölf Probanden wurden der direkten Gruppe, 20 der indirekten Gruppe und 23 Probanden der Kontrollgruppe zugewiesen. Inhalte des direkten Trainings für die direkte Gruppe waren das Bewusstmachen von gesundem Stimmverhalten und die Beseitigung von unangemessenen Stimmtechniken oder kompensatorischem Verhalten. Zudem erhielt diese Gruppe Übungen zu den Bereichen Atmung, Phonation, Haltung und Tonus. Inhalte des indirekten Trainings für die indirekte Gruppe waren hingegen die Informationsweitergabe über die normalen Vorgänge der Stimmgebung, des Stimmgebrauchs und der Risikofaktoren, sowie die stimmhygienische Beratung. Die Kontrollgruppe erhielt weder Informationen noch Interventionen. Zusammenfassend hat in der Studie direktes Stimmtraining im Sinne einer Präventionsmaßnahme einen positiven Effekt auf den Stimmgebrauch, die Selbstwahrnehmung und die Stimmqualität. Ein indirektes Training dagegen führte zu einem bewussteren Umgang mit der Stimme.

Da im Rahmen der Prävention auch mit Stimmstörungen gerechnet werden muss, prüft die prospektive Studie aus dem Jahre 2005 die Effektivität einer intensiven Stimmtherapie für hypofunktionelle Dysphonien im Rahmen einer Präventionsmaßnahme innerhalb der Universität in Österreich.¹⁷⁰ Über einen Zeitraum von vier Jahren wurde untersucht, inwieweit Verbesserungen im Hinblick auf den Stimmklang und einen kompletten Glottisschluss durch intensive Stimmtherapie erzielt werden. Dazu wurden 144 weibliche Lehramtsstudierende in die Studie einbezogen und zu Beginn im Hinblick auf den Zustand im Kehlkopfbereich und die stimmlichen Einsatzmöglichkeiten gründlich untersucht. 26 Probandinnen hatten einen verminderten Schalldruckpegel (SPL) im Rufen und lauten Singen, sowie eine Glottisschluss-Insuffizienz. Zehn randomisiert gewählte Studentinnen erhielten und vollendeten eine Stimmtherapie, die

einmal pro Woche 45 Minuten umfasste. Stimmhygiene, Stimmübungen und der Transfer in den Alltag waren dabei die therapierten Bereiche. Alle Versuchspersonen konnten durch die zehnwöchige Stimmtherapie ihre hypofunktionelle Dysphonie überwinden und erzielten eine Normalisierung in der Stimmkonstitution, eine Verbesserung im Stimmlippenschluss sowie in der Stimmbelastbarkeit. Zu Beginn der Therapie zeigten drei Probandinnen eine leichte Rauigkeit und Behauchtheit. Acht Probandinnen zeigten eine Verschlechterung in der Stimmqualität nach dem Stimmbelastungstest. Nach der Therapiephase wies keine Probandin eine Heiserkeit auf und es reduzierten sich auch die stimmlichen Auffälligkeiten nach dem Stimmbelastungstest, sodass hiernach nur noch zwei Studentinnen leicht rau oder behaucht waren. Vor der Therapie empfanden alle Probandinnen den Stimmbelastungstest als anstrengend und jede Studentin zeigte stimmliche Auffälligkeiten. Nach der Therapie konnten alle Testpersonen den Test vollenden und eine signifikante Verbesserung in Bezug auf den SPL wurde festgehalten. Ebenfalls verbesserte sich der SPL im lauten Singen und Sprechen signifikant. Der Glottisschluss verbesserte sich darüber hinaus durch die Therapie. Diese Studie wies demzufolge nach, dass eine intensive Stimmtherapie von großem Nutzen für solche Lehramtsstudierende ist, die stimmlich auffällig sind.¹⁷¹

Eine weitere Studie aus dem Jahr 2006 evaluiert, ob Stimmtherapie in der Gruppe effektiv für Lehramtsstudierende ist.¹⁷² Die randomisierte kontrollierte Studie (RCT) war longitudinal für drei Jahre angelegt, allerdings stellt diese Studie nur das Vorgehen und die Ergebnisse für das erste Jahr dar. Veröffentlichte Nachfolgestudien wurden nicht gefunden. 208 Lehramtsstudierende aus Finnland nahmen an einem Stimm-screening teil, wovon 54 mit dem Verdacht einer Stimmstörung zu einer klinischen Untersuchung weiterverwiesen wurden. Bei

¹⁷⁰ vgl. [SCH05a], 66 ff.

¹⁷¹ vgl. [SCH05a], 70

¹⁷² vgl. [SIM06], 97 ff.

Studienbeginn erfüllten alle 54 Lehramtsstudierenden die Einschlusskriterien, indem sie keine ernsthaften Stimmstörungen aufwiesen und bisher noch keine Stimmtherapie erhalten hatten. Nachdem alle Probanden eine Informationsveranstaltung inklusive Informationen zur normalen Stimmgebung, der Risikofaktoren für Stimmstörungen und der Gesunderhaltung der Stimme bekommen hatten, wurden die Probanden randomisiert in eine Interventionsgruppe (n = 21) und eine Kontrollgruppe (n = 33) aufgeteilt. Durch Drop-out Fälle wurden die Ergebnisse für nur jeweils 20 Probanden in beiden Gruppen, die allesamt weiblich waren, ausgewertet. Nach umfangreichen diagnostischen Verfahren begann die Stimmtherapie mit sieben je 90minütigen Behandlungseinheiten einmal pro Woche. Hier erfuhr die Interventionsgruppe, aufgeteilt in drei kleine Gruppen, jeweils direkte und indirekte Therapie, wobei erstere den Therapieschwerpunkt bildete. Therapeutische Methoden der direkten Therapie waren dabei die Glasrohr- und die Akzentmethode. Es verbesserte sich erstens die Stimmqualität nach der Stimmtherapie. Ein signifikanter Unterschied zwischen zwei verschiedenen Stimmaufnahmen zu unterschiedlichen Zeitpunkten wurde festgestellt. Zweitens war ein langanhaltender Effekt nachweisbar bezüglich der positiven Stimmverbesserungen. Die zu Beginn der Studie und vor der Therapie festgestellten auffälligen stimmlichen Parameter wurden nach der zweiten klinischen Untersuchung in reduzierter Form festgestellt. So wurden Verbesserungen bezüglich der Stimmfunktion und der Kehlkopfgesundheit diagnostiziert. Zudem nahmen die auffälligen Symptome nach der Stimmbehandlung bei der Interventionsgruppe signifikant ab. Nach einem Jahr war der Unterschied zwischen beiden Gruppen nach wie vor signifikant, und die auffälligen Stimmsymptome verringerten sich in der Interventionsgruppe, wohingegen sie sich in der Kontrollgruppe vermehrten. Die Studie zeigt, dass eine Stimmtherapie auch in kleinen Gruppen für Lehramtsstudierende

geeignet ist und dass sie positive Effekte für die Stimme mit sich bringt.¹⁷³

Eine weitere Studie aus dem Jahr 2011¹⁷⁴ hatte das Ziel herauszufinden, inwieweit ein sechsstündiges Stimmtraining für Lehramtsstudierende ausreichend ist. Sie war der erste Teil von drei aufeinanderfolgenden Studien, die ein kosteneffektives Stimmtraining aufzeigen sollen. Für diese erste Studie wurden 65 Lehramtsstudierende aus Brüssel randomisiert in eine Trainingsgruppe mit jeweils drei Stunden direktem und indirektem Training und eine Kontrollgruppe aufgeteilt. Ein Pretest und ein Posttest mit viermonatigem follow-up gehörten für alle Studierenden dazu. Die Interventionsgruppe mit 35 Probanden erhielt nach dem Pretest ein sechsstündiges Stimmtraining durch einen Logopäden. Das direkte Training behandelte unter anderem die physiologische Stimmproduktion mit der richtigen Atmung, Haltung, Tonlage, Resonanz und Artikulation. Die Ausführungen zu diesen Themen wurden aufgrund der Gruppengröße sehr kurz gehalten, sodass nur eine grobe Erklärung, Demonstration und Umsetzung erfolgte. Feedback wurde nur teilweise gegeben, auch eine Fortführung des Stimmtrainings nach dem direkten Training wurde nicht gewährleistet. Das indirekte Training beinhaltete die Aufklärung über stimmliche Risikofaktoren und ihre Vermeidung, Stimmhygiene und Informationen über die Funktionsweise der Stimme. Die gemessenen Ergebnisse zeigten am Ende nur geringe Veränderungen in der subjektiven Einschätzung der Stimmqualität und somit ein nicht-signifikantes klinisches Ergebnis. Bei den objektiven Messungen wurden dagegen signifikante Unterschiede zwischen der Interventionsgruppe und der Kontrollgruppe festgestellt. Dies äußerte sich in einem erweiterten Stimmumfang und einer Anpassung des Stimmverhaltens bei der Interventionsgruppe. Innerhalb der Parameter GRBAS (Grade, Rough, Breathless, Asthenic, Strained) kam es zu einem signifikanten Unterschied in der Anspannung bei vier Pro-

¹⁷³ vgl. [SIM06], 107

¹⁷⁴ vgl. [TIM11], e191 ff.

banden. Geschlechterabhängig wurden einige Besonderheiten verzeichnet. Die signifikanten Unterschiede bei den Frauen zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe zeigen, dass das Stimmtraining einen positiven Einfluss auf einzelne Parameter der Stimmqualität hatte, wohingegen bei den Männern ein signifikanter Zeit- und Gruppeneffekt sowie ein nicht-signifikanter Beeinflussungseffekt nachgewiesen wurden. In der Interventionsgruppe zeigten die Frauen in der höchsten Frequenz Verbesserungen, wohingegen die Unterschiede bei den Werten DSI (Dysphonia Severity Index), MPT (Maximum Phonation Time) und Jitter nicht signifikant waren. Bei den Männern in der Interventionsgruppe wurden Unterschiede in der kleinsten Intensität festgestellt, wohingegen die höchsten Frequenzen bei den Männern zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe nicht signifikant unterschiedlich waren. Die Veränderung der Tonhöhe wurde nur bei den Frauen in der Kontrollgruppe signifikant festgestellt. Diese Ergebnisse zeigen einen deutlichen Trainingseffekt durch eine verbesserte Funktionsfähigkeit der Stimme. Die Autoren schränken das positive Resultat in ihrer Diskussion ein, da sie vermuteten, dass ein Testeffekt diese Ergebnisse beeinflusst haben könnte.

Die zweite kontrollierte Studie des dreiteilig angelegten Studiendesigns wurde 2012¹⁷⁵ veröffentlicht. Sie hatte zum Ziel herauszufinden, wie die Ergänzung durch eine 30-minütige individuelle Beratung die Ergebnisse der ersten Studie von Timmermans et al. (2011)¹⁷⁶ beeinflusst oder verändert. An dieser Stelle beteiligten sich 81 Lehramtsstudierende aus Brüssel, von denen 51 in die Interventionsgruppe und 30 in die Kontrollgruppe eingeteilt wurden. Alle Studierenden mussten sich vor der Studie und nach vier Monaten einem Test unterziehen, der mit der GRBAS-Skala, einem Stimmbelastungstest und der Messung des DSI

durchgeführt wurde. Die Interventionsgruppe erhielt nach dem Pretest jeweils drei Stunden direktes und indirektes Training, das die gleichen Inhalte wie in der ersten Studie von Timmermans et al. (2011)¹⁷⁷ berücksichtigt. Das 30-minütige individuelle Coaching wurde in einem Einzelsetting folgendermaßen durchgeführt: Zunächst hielt jeder Lehramtsstudierende eine zehnminütige Präsentation. Daraufhin wurde ein Feedback im Hinblick auf Haltung, Tonlage, Lautstärke und Stimmansatz gegeben, wonach die Präsentation erneut gehalten wurde unter Berücksichtigung der zuvor gegebenen Verbesserungshinweise. Die Kontrollgruppe erhielt hingegen keinerlei Stimmtraining. Die Autoren stellten fest, dass die Ergebnisse ihrer Studie klinisch nicht signifikant sind. Dennoch lassen sich einige Tendenzen zu verbesserten Stimmleistungen ablesen.

Um zu überprüfen, welchen Effekt das 30-minütige individuelle Coaching in dieser Studie¹⁷⁸ hatte, wurden die Ergebnisse mit denen aus der ersten Studie (2011)¹⁷⁹ verglichen. Für die Frauen der Interventionsgruppe der zweiten Studie (2012) ergab sich eine Verbesserung bezüglich der leisesten Intensität, was einen Lerneffekt belegt. Für die Männer ergaben sich in der zweiten Studie bessere Werte bezüglich der Tonhöhenabweichung. Diese Verbesserung bestätigt den Nutzen der 30-minütigen individuellen Betreuung.¹⁸⁰

Eine prospektive randomisiert-kontrollierte Studie aus dem Jahre 2012¹⁸¹ beschreibt ein ausführliches Trainingsprogramm an 31 stimmlich gesunden Lehramtsreferendaren. In der ersten Gruppe wurde lediglich Stimmhygiene vermittelt, in der zweiten Gruppe wurde Stimmhygiene vermittelt und ein Stimmtraining durchgeführt. Die dritte Gruppe war eine Kontrollgruppe. Das Stimmhygiene-Programm wurde kurz vor der ersten Unterrichtseinheit der Referendare durch-

¹⁷⁵ vgl. [TIM12], 669.e1 ff.

¹⁷⁶ vgl. [TIM11], e192 ff.

¹⁷⁷ vgl. [TIM11], e192

¹⁷⁸ vgl. [TIM12]

¹⁷⁹ vgl. [TIM11]

¹⁸⁰ vgl. [TIM12], 669.e5

¹⁸¹ vgl. [NAN12], 816.e1 ff.

geführt und umfasste ein Gruppenseminar von zwei Stunden. Nach dem Seminar bekam jeder Teilnehmer eine individuelle Sitzung mit einer genauen Unterweisung in der Stimmhygiene. Außerdem wurde dabei mit Hilfe von vorher ausgeteilten Fragebögen individuell auf Risikofaktoren eingegangen. Zur individuellen Nachbetreuung wurde hiernach in ein Internet basiertes Kontrollsystem eingeführt, wodurch die Probanden während der nächsten vier Wochen betreut wurden.

Das zusätzliche vierstündige Stimmtraining der zweiten Gruppe beinhaltete Stimmübungen, die unter fachlicher Aufsicht erläutert und eingeübt wurden (Tabelle 1 im Anhang). Anschließend wurden die Studienteilnehmer dieser Gruppe dazu angehalten, das Stimmtraining über einen Zeitraum von vier Wochen zweimal wöchentlich zu Hause abzuhalten. Eine nach jeder Trainingseinheit aufgenommene Audioaufnahme wurde an die fachliche Leitung der Studie geschickt, damit die Intervention stimmlich kontrollierbar wurde.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Kontrollgruppe, die keine Intervention erhielt, eine stimmliche Verschlechterung aufwies, wohingegen die beiden Interventionsgruppen eine Verbesserung vorwiesen.¹⁸²

5 Deutsche Forschungslage zur Stimmprävention bei Lehramtsstudierenden

Eine Studie aus dem Jahre 2016¹⁸³ setzte während des eineinhalb Jahre dauernden Referendariats von Lehramtsanwärtern ein Stimmpräventionstraining ein. Eingeschlossen in die Studie wurden 266 stimmgesunde Lehramtsanwärter, die ihr Referendariat gerade begonnen hatten. Nach einer umfassenden Diagnostik blieben 260 Probanden übrig, die in eine Interventionsgruppe (n = 153) und eine Kontrollgruppe (n = 113) eingeteilt wurden. Die Interventionsgruppe

wurde in Teilgruppen aufgegliedert mit jeweils zehn bis zwölf Probanden. Diese erhielten acht Sitzungen à 90 Minuten Stimmtraining während des ersten halben Jahres des Referendariats. Danach gab es zwei Auffrischungssitzungen mit jeweils 90 Minuten im zweiten Halbjahr, im letzten Halbjahr erhielt jeder in der Interventionsgruppe eine individuelle Supervision während einer Schulstunde. Nach den eineinhalb Jahren Training wurde neun Monate später eine zweite Diagnostik bei 204 Probanden durchgeführt. Es zeigte sich, dass das Referendariat für beide Gruppen eine stimmlich sehr beanspruchende Zeit ist, wonach auf der einen Seite stimmliche Ermüdungserscheinungen auftreten können, auf der anderen Seite aber auch ein gewisser Trainingseffekt durch den häufigen Stimmeinsatz besteht. Die Interventionsgruppe verbesserte ihre Stimmqualität signifikant und war nach dem Training in der Lage, die stimmliche Belastung auszuhalten. Die Autoren dieser Studie plädieren dafür, den angehenden Lehrkräften frühzeitig präventive Aufklärung über ihre Stimme, eine bessere und angepasste Verhaltensweise und stimmliche Risiken und Grenzen innerhalb des Berufs aufzuzeigen, um den Lehrpersonen das stimmliche Handwerk zu erleichtern.¹⁸⁴

Eine aktuelle deutsche Studie aus dem Jahre 2017¹⁸⁵ untersucht 204 Lehramtsreferendare im Hinblick auf psychologische Effekte eines präventiven Stimmtrainings. Die Ergebnisse zeigen, dass in der Interventionsgruppe, die Stimmtraining erhielt, die psychische Lebensqualität weniger signifikant abnahm.¹⁸⁶ Ebenfalls wurden signifikante Verbesserungen im stimmlichen Selbstkonzept erzielt. Die Probanden der Interventionsgruppe (n = 123) empfanden ihre Stimme als positiver und gingen bewusster mit ihrer Stimme um. Außerdem hatten sie einen angemesseneren Bezug zur stimmlichen Belastungsfähigkeit. Insofern zeigt diese Studie, dass sich ein Stimmpräventionsprogramm ebenfalls positiv auf

¹⁸² vgl. [NAN12], 816.e8

¹⁸³ vgl. [RIC16], 452 ff.

¹⁸⁴ vgl. [RIC16], 456 ff.

¹⁸⁵ vgl. [NUS17], 599 ff.

¹⁸⁶ vgl. ebd., 604 ff.

die psychische Gesundheit auswirkt. Eine Erklärung dafür ist, dass die Stimme mit der Psyche eng zusammenhängt und bereits geringe negative Abweichungen der Stimme Auswirkungen auf die psychische Belastbarkeit und Gesundheit haben können.¹⁸⁷

6 Stimmpräventives Angebot im Lehramtsstudium in Deutschland

Laut dem Statistischen Bundesamt strebten im Wintersemester 2016/17 insgesamt 234 524 Studierende eine Lehramtsprüfung als Abschluss an.¹⁸⁸ Die Zahl der Studienanfänger belief sich dabei auf 53 073 Studienanfänger im ersten Fachsemester.¹⁸⁹ Zum Vorjahr ergab sich hier eine Zunahme von 6 % an Studienanfängern im Lehramtsstudium.¹⁹⁰

Dies zeigt, dass das Studienfach Lehramt eine steigende Zahl an voraussichtlichen Absolventen hat und dementsprechend eine große Gruppe von Berufssprechern in den Berufsalltag entlassen wird.

Wie eine Publikation aus dem Jahre 1996¹⁹¹ zeigt, ließen sich im Wintersemester 1994/95 und im Sommersemester 1995 einige Hochschulen finden, die das Fach Sprecherziehung sowohl obligatorisch, als auch nicht obligatorisch anboten. Die Angaben wurden von den zuständigen Ministerien in den jeweiligen Bundesländern angefordert. In den Bundesländern Baden-Württemberg¹⁹², Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen war das Fach Sprecherziehung zu dem Zeitpunkt obligatorisch. Dagegen fand in den Bundesländern Bayern, Berlin, Schleswig-Holstein, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Bremen und Hamburg das Fach fakultativ statt. Völker (1996) merkt an,

dass es auffällig sei, dass in allen neuen Bundesländern mit Ausnahme Berlins die Sprecherziehung im Lehramt obligatorisch war und schließt daraus, dass die Ursprünge dessen aus DDR-Zeiten kommen könnten.¹⁹³

Eine Publikation aus dem Jahre 2001¹⁹⁴ bestätigt diese Annahme, denn 93 % der Lehramtsstudierenden (n = 110) aus den neuen Bundesländern erhielten eine Stimm- und Sprechausbildung, die zu 68 % fast durchgängig praktisch durchgeführt wurde. Die Gruppengröße in der Ausbildung betrug zwischen 10 und 20 Studierenden. 29 % der Befragten gaben sogar an, weniger als zehn Studierende in der Ausbildungsgruppe gewesen zu sein. Laut Umfrage nahm der Bereich Sprechtechnik gegenüber der präventiven Stimmpflege den größten Ausbildungsteil ein.¹⁹⁵

Eine Zusammenstellung über die Situation an deutschen Hochschulen bezüglich Stimmbildung für Lehramtsstudierende wurde noch einmal im Jahre 2010¹⁹⁶ veröffentlicht. Voigt-Zimmermann (2010) unterscheidet dabei zwei Zeitpunkte: vor und nach der Umstellung auf das Bachelor-/Mastersystem. Immer noch führen vier Bundesländer (Baden-Württemberg [für Gymnasial- und Berufsschullehramt], Bayern, Hessen und Mecklenburg-Vorpommern) zu dem Zeitpunkt der Publikation keine obligatorische Sprecherziehung durch, auch wenn es in dreien davon bereits Planungen gibt. Voigt-Zimmermann (2010) fasst zusammen, dass spätestens bei der Umstellung auf die neuen Lehramtsstudiengänge eine Veränderung und Verbesserung hinsichtlich der Stimmbildung für Lehramtsstudierende hätte stattfinden müssen.¹⁹⁷

Eine unveröffentlichte Bachelorarbeit von Bachmann (2015)¹⁹⁸ von der HAWK Hildes-

¹⁸⁷ vgl. [HAU10], 42 ff.; vgl. [KIT83], 43 f.

¹⁸⁸ vgl. [4.], 48

¹⁸⁹ vgl. ebd., 52

¹⁹⁰ vgl. [3.], 49; 53

¹⁹¹ vgl. [VÖL96], 8 ff.

¹⁹² In BW ist Sprecherz. nicht obligatorisch für Stud. des Gymnasial- und Berufsschullehramts.

¹⁹³ vgl. ebd., 9

¹⁹⁴ vgl. [HAM01], 24 ff.

¹⁹⁵ vgl. ebd., 26 ff.

¹⁹⁶ vgl. [VOI10], 42 ff.

¹⁹⁷ vgl. [VOI10], 47 f.

¹⁹⁸ vgl. [BAC15]

heim untersuchte, inwiefern Stimmprävention im Lehramtsstudium in universitären Curricula verankert ist. Ihr methodisches Vorgehen umfasste die Internetrecherche auf der jeweiligen Homepage der Universität und entsprechende Telefonate mit Verantwortlichen der Universitäten. Bachmann beschränkte sich auf neun niedersächsische Universitäten (Oldenburg, Göttingen, Hannover, Braunschweig, Lüneburg, Hildesheim, Braunschweig, Osnabrück und Vechta). Das Resultat dieser Untersuchung über das Vorhandensein von Stimmprävention an den genannten Universitäten zeigt, dass bei keiner Universität das Fach Stimmprävention obligatorisch vorhanden ist.¹⁹⁹

Eine empirische Untersuchung aus dem Jahre 2013²⁰⁰ eruierte, inwiefern Lehramtsstudierende an deutschen Universitäten zum Wintersemester 2011/12 eine Stimm- und Sprechausbildung erhielten. Um eine Momentaufnahme der Angebotsstruktur zu erhalten, wurden ein bis drei Universitäten in jedem Bundesland angeschrieben, wonach sich 27 zufällig gewählte und angeschriebene Hochschulen ergaben. Davon nahmen 19 Hochschulen aus insgesamt 13 Bundesländern mittels einer Online-Umfrage teil. Alle inkludierten Hochschulen boten generelle Angebote im Rahmen der Stimmprävention an, allerdings nicht obligatorisch. Die stimmpräventiven Veranstaltungen finden mit praktischem Bezug statt und beinhalten durchschnittlich sechs Veranstaltungen pro Hochschule. Die Teilnehmerzahl von bis zu 20 Studierenden für praktische Stimmübungen ist jedoch in Frage zu stellen. Eine Stimmtauglichkeitsuntersuchung war nur an einer Hochschule obligatorisch. Hukelmann (2013) weist darauf hin, dass diese Messergebnisse lediglich eine Tendenz darstellen. Es wird jedoch deutlich, dass der rhetorische und stimmlich-sprechliche Bereich an deutschen Hochschu-

len zugenommen hat, es jedoch nach wie vor kein einheitliches Konzept für Lehramtsstudierende gibt.²⁰¹

Um diese These zu stützen, wurden mehrere Gesundheitsberichte analysiert. Beispielfähig wird für das Bundesland Rheinland-Pfalz in vier aufeinanderfolgenden Schuljahren zwischen 2011 und 2015 verglichen, was zum Erhalt der Lehrergesundheit, insbesondere für Lehramtsstudierende im Rahmen der Stimmprävention, getan wurde.

Wie der Gesundheitsbericht aus dem Schuljahr 2012/13 in Rheinland-Pfalz zeigt, wurden in diesem Bundesland nur sehr wenige Fortbildungen für Lehramtsstudierende zum Thema Lehrergesundheit durchgeführt.²⁰² Vielmehr wurden schulinterne Fortbildungen angeboten, die verschiedene Workshop-Themen anboten,²⁰³ z. B. die Themen Lärm in der Schule, Muskel-Skelett-Beanspruchung, Entspannung durch Bewegung, Stimme und Stimmbildung sowie Stressbewältigung.

Zu Lehramtsstudierenden wurden im Gesundheitsbericht 2013 von Rheinland-Pfalz keine konkreten Angaben über Themenbereiche gemacht,²⁰⁴ ebenso wenig im Gesundheitsbericht 2014.²⁰⁵ Im Schuljahr 2013/14 fällt auf, dass insgesamt weniger Fortbildungen für Lehramtsstudierende angeboten wurden als in den Jahren vorher.²⁰⁶ Im Gesundheitsbericht 2014/15 wurden erstmalig Studien aufgeführt und zusammengefasst, die die Lehrergesundheit betreffen. Darunter wurde auch eine Studie von Richter et al. (2016)²⁰⁷ über ein Stimmtraining für Lehramtsanwärter aufgeführt, die belegt, dass Stimmtrainingsprogramme für Lehramtsreferendare nützlich sind.²⁰⁸ Dementsprechend wurden in dem Schuljahr 2014/15 mehr Fortbildungen für Lehramtsstudierende und -anwärter durchgeführt, al-

¹⁹⁹ vgl. ebd., 26

²⁰⁰ vgl. [HUK13], 31 ff.

²⁰¹ vgl. ebd., 42 f.

²⁰² vgl. [DUD14], 164

²⁰³ vgl. ebd., 164, 167

²⁰⁴ vgl. [DUD13], 136 ff.

²⁰⁵ vgl. [DUD14], 168 f.

²⁰⁶ vgl. [DUD15], 141 ff.

²⁰⁷ vgl. [RIC16], 452 ff.

²⁰⁸ vgl. [CLA16], 20

lerdings immer noch deutlich weniger als schulinterne Fortbildungen.²⁰⁹

Da keine Daten aus anderen Bundesländern auffindbar waren, soll diese beispielhafte Dokumentation aus Rheinland-Pfalz einen Eindruck geben. Die Fakten in diesem Bundesland zeigen, dass bereits Maßnahmen zur Lehrergesundheit vorhanden sind, diese allerdings nicht studienbegleitend obligatorisch sind. Insgesamt herrscht in Deutschland ein Defizit zu Daten über die Verbreitung und Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen.

Die Ergebnisse der oben aufgeführten Studien und Publikationen zeigen, dass stimmpräventive Maßnahmen einen großen Nutzen für Lehramtsstudierende haben, sofern sie obligatorisch und konsequent durchgeführt werden. Im besten Fall erhöhen zusätzliche Einzelsitzungen die Wirkung des allgemeinen Theorie- und Trainingsteils hinzu. Eine umfassende Einhaltung bestimmter Richtlinien, wie beispielsweise einer kleinen Gruppengröße, einem umfassenden Training mit entsprechendem Theorieanteil zur Sensibilisierung und einem Angebot für Nachsorge später im Lehramtsreferendariat, verstärkt die positiven Effekte von stimmpräventiven Maßnahmen. Damit wird die Anfälligkeit für Stimmstörungen und Belastungsanzeichen bei Lehrkräften nachhaltig gesenkt. Speziell in Deutschland zeigt sich aber eine uneinheitliche Haltung der Hochschulen je nach Bundesland und Universität bis hin zum völligen Mangel an präventiven Maßnahmen.

7 Zusammenfassung

An dieser Stelle werden die aufgestellten Fragestellungen systematisch beantwortet und zuletzt ein Fazit gezogen:

① *Wie ist die Verbreitung von Stimmstörungen im Lehramtsberuf aus Sicht der Forschung?*

Anhand der Erstellung eines narrativen Reviews wurden konkrete Zahlen zur Verbrei-

tung vorgestellt, die durch verschiedene Autoren unterschiedlicher Studien belegt sind. Im Ergebnis gibt es eine hohe Prävalenz von Stimmstörungen bei Lehrkräften, die im Laufe der letzten Jahrzehnte nicht weniger geworden sind. Diese Erkenntnis drängt zum Handeln.

② *Welche Angaben finden sich zum Krankenstand von Lehrkräften in Deutschland?*

Diese Fragestellung wurde teilweise beantwortet. Es fanden sich keine konkreten Zahlen explizit zu Krankmeldungen aufgrund von Stimmstörungen bei Lehrpersonen in Deutschland. Lediglich nach Krankheitsbild (psychisch, körperlich, ...) sortierte Angaben wurden herausgefiltert. Durch die Länderhoheit in Deutschland ließen sich außerdem nicht für jedes Bundesland statistische Zahlen zu den Krankheitsbildern finden. Im Allgemeinen sind die Krankenstände von deutschen Lehrkräften allerdings höher als im Durchschnitt der Beschäftigten. Dies bestätigt den Bedarf nach präventiven Maßnahmen, um damit weitreichende ungünstige Folgen für Lehrkräfte, Schüler und die Gesellschaft abzuwehren.

③ *Wie ist die stimmliche Situation bei Lehramtsstudierenden vor und während ihres Lehramtsstudiums?*

Zu dieser Frage werden konkrete Antworten gefunden. Es steht fest, dass Lehramtsstudierende aufgrund von stimmintensiven Anforderungen während des Studiums einem erhöhten Risiko für Stimmstörungen ausgesetzt sind. Doch auch schon vor dem Studienantritt haben viele Lehramtsstudierende stimmliche Auffälligkeiten. Da kaum Tauglichkeitsuntersuchungen an deutschen Universitäten beziehungsweise Stimmpräventionsprogramme angeboten werden, sind die Studierenden mit dem Problem sich selbst überlassen und starten im schlimmsten Fall bereits mit schlechten stimmlichen Voraussetzungen in ein sprecherisch anstrengendes Berufsleben.

²⁰⁹ vgl. ebd., 163

④ *Besteht die Notwendigkeit stimmbezogener präventiver Maßnahmen im Lehramtsstudium?*

Aufgrund des hohen Vorkommens von Stimmstörungen bei Lehramtsstudierenden vor und während des Studiums, aber auch der hohen Prävalenz von Stimmstörungen und des hohen Krankenstands bei Lehrpersonen im Beruf, ist es notwendig, stimmpräventive Konzepte bereits im Lehramtsstudium obligatorisch anzubieten. Nur dadurch lassen sich Prävalenz und Folgen von Stimmstörungen eindämmen und die stimmliche Gesundheit der Lehrkräfte kann langfristig vollständig erhalten bleiben. Dadurch lassen sich bestenfalls auch die Kosten des Gesundheitssystems senken.

⑤ *Welche stimmpräventiven Maßnahmen und Methoden wurden bereits in der Wissenschaft erforscht und sind geeignet für den primärpräventiven Ansatz?*

Zur fünften Fragestellung finden sich Ergebnisse, die allerdings eingeschränkt aussagekräftig sind. In den gefundenen Studien über stimmpräventive Maßnahmen und Methoden wurden viele Trainingsbereiche dokumentiert, die einen positiven Nutzen für primärpräventive Stimmtrainings haben. Allerdings sind die Trainingsbereiche oft nur unzulänglich beschrieben und die Maßnahmen wurden nicht mit wissenschaftlichen Studien untermauert, die eine Therapiebeziehungweise Trainingsevidenz belegen. Die Maßnahmen wurden zwar im Rahmen der jeweiligen Studie als geeignet angesehen, da sie positive Auswirkungen auf die Stimmqualität hatten. Jedoch wäre der stärkere Einsatz explizit geprüfter Methoden wie die Akzentmethode oder die Glasrohrmethode, die in einer Studie²¹⁰ zu finden waren, wünschenswert gewesen, um die wissenschaftliche Qualität der Maßnahmen sicherzustellen.

Als Fazit ist festzuhalten, dass die Stimme das Kapital einer jeden Lehrkraft ist, da Lehrpersonen zu den Berufssprechern zählen. Der Umgang mit der eigenen Stimme

stellt daher eine Kernkompetenz im Lehrberuf dar. Aus diesem Grund sollte innerhalb der Lehrerbildung ein umfassendes Wissen zur eigenen Stimme und deren Einsatz vermittelt werden.

Literatur

- [AHL10] Ahlander, V., Rydell, R.; Lofqvist, A. (2010). „Speaker's comfort in teaching environments: Voice problems in Swedish teaching staff“. In: *Journal of Voice*. 25:430–440.
- [ANG09] Angelillo, M., DiMaio, G., Costa, G., Angellilo, N.; Barillari, V. (2009). „Prevalence of occupational voice disorders in teachers“. In: *Journal of Preventive Medicine and Hygiene*. 50:26–32.
- [ANH13] Anhaia, T., Gurgel, L., Vieira, R.; Casol, M. (2013). „Direct and indirect vocal interventions for teachers: a systematic review of the literature“. In: *Audiology – Communication Research (ACR)*. 18:361–366.
- [BAC15] Bachmann, G. (2015). *Stimmprävention im Lehramtsstudium – Ein Vergleich universitärer Curricula aus logopädischer Perspektive*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Hildesheim.
- [BEH12] Behlau, M., Zambon, F., Guerrieri, A.; Roy, N. (2012). „Epidemiology of voice disorders in teachers and nonteachers in Brazil: prevalence and adverse effects“. In: *Journal of Voice*. 26:665.e9–665.e18.
- [BER98] Berger, R.; Ettehad, S. (1998). „Stimmtauglichkeitsuntersuchungen notwendig oder unwichtig?“ In: *Sprache Stimme Gehör*. 22:39–42.
- [BLO14] Blossfeld, H.-P. et al. (2014). „Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung“. In: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.). (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung*. Gutachten. 1. Auflage. Münster: Waxmann Verlag GmbH. In: www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/ARB_Gutachten_Burnout.pdf (Zugriff: 07.07.2018).

²¹⁰ vgl. [SIM06], 102

- [BÖH74] Böhme, G. (1974). „Berufsstimmstörungen“. In: Münchener Medizinische Wochenschrift. 116:1721–1726.
- [CAL89] Calas, M., Verhuist, J., Lecoq, M., Dalleas, B.; Seilhean, M. (1989). „Vocal pathology of teachers“. In: Revue de Laryngologie. 110:397–406.
- [CAN13] Cantor Cutiva, L., Vogel, I.; Burdorf, A. (2013). „Voice disorders in teachers and their associations with work-related factors. A systematic review“. In: Journal of Communication Disorders. 46:143–155.
- [CAN15] Cantor Cutiva, L.; Burdorf, A. (2015). „Medical Costs and Productivity Costs Related to Voice Symptoms in Columbian Teachers“. In: Journal of Voice. 29:776.e15–776.e22.
- [CAN16] Cantor Cutiva, L., Fajardo, A.; Burdorf, A. (2016). „Associations between self-perceived voice disorders in teachers, perceptual assessment by speech-language pathologists and instrumental analysis“. In: International Journal of Speech-Language Pathology. Early Online: 1–10.
- [CAN17] Cantor Cutiva, L., Puglisi, G., Astolfi, A.; Carullo, A. (2017). „Four-day Follow-up Study on the Self-reported Voice Condition and Noise Condition of Teachers: Relationship Between Vocal Parameters and Classroom Acoustics“. In: Journal of Voice. 31:120.e1–120.e8.
- [CAR99] Carding, P., Horsley, I.; Docherty, D. (1999). „A study of the effectiveness of voice therapy in the treatment of 45 patients with nonorganic dysphonia“. In: Journal of Voice. 13:72–104.
- [CHE86] Chen, S., Chang, S., Fue, S.; Chang, P. (1986). „A survey on voice disorders of junior high school teachers in Taipei“. Paper presented at: The XXth Congress of the International Association of Logopedics and Phoniatrics. Tokyo.
- [CHO10] Chong, E.; Chan, A. (2010). „Subjective health complaints of teachers from primary and secondary schools in Hong Kong“. In: International Journal of Occupational Safety and Ergonomics. 16:23–39.
- [CLA16] Claus, M., Adams, J., Beutel, T., et al. (2016). „Gesundheitsbericht der Lehrkräfte und Pädagogischen Fachkräfte in Rheinland-Pfalz. Fokus: Schwerpunktgrundschulen. Schuljahr 2014/2015“. In: Institut für Lehrer*innen-Gesundheit (Hrsg). Mainz: Universitätsmedizin. In: www.unimedizin-mainz.de/typo3temp/secure_downloads/27472/0/69398b8770bbebb094ff012510d8c7ca681e74de/20160801_Gesundheitsbericht_inkl_Cover.pdf (Zugriff: 07.07.2018).
- [COM92] Comins, R. (1992). „Keeping teachers in good voice“. In: Human Communication Research. August: 8–10.
- [COO70] Cooper, M. (1970). „Teacher, save that voice“. In: Grade Teacher. March: 71–76.
- [COR17] Corrêa do Amaral, A., Zambon, F., Moreti, F.; Behlau, M. (2017). „Vocal tract discomfort in teachers after teaching activity“. In: CoDAS. 29(2):1–7.
- [DAC12] Da Costa, V., Prada, E., Roberts, A.; Cohen, S. (2012). „Voice disorders in primary school teachers and barriers to care“. In: Journal of Voice. 26:69–76.
- [DEJ06] De Jong, F., Kooijman, P., Thomas, G., Huinck, W., Graamans, K.; Schutte, H. (2006). „Epidemiology of voice problems in Dutch teachers“. In: Folia Phoniatrica et Logopaedica 58:186–198.
- [DEM08] De Medeiros, A., Barreto, S.; Assuncao, A. (2008). „Voice disorders (dysphonia) in public school female teachers working in Belo Horizonte: Prevalence and associated factors“. In: Journal of Voice. 22:676–687.
- [DUD13] Dudenhöffer, S., Claus, M., Schöne, K., et al. (2013). „Gesundheitsbericht der Lehrkräfte und Pädagogischen Fachkräfte in Rheinland-Pfalz. Schwerpunkt: Förderschulen. Schuljahr 2011/2012“. In: Institut für Lehrer*innen-Gesundheit (Hrsg). Mainz: Universitätsmedizin. In: www.unimedizin-mainz.de/typo3temp/secure_downloads/27472/0/69398b8770bbebb094ff012510d8c7ca681e74de/Gesundheitsbericht_fuer_das_Schuljahr_2011_2012_Institut_fuer_Lehrergesundheit_verschlueselt.pdf (Zugriff: 07.07.2018).
- [DUD14] Dudenhöffer, S., Claus, M., Schöne, K., et al. (2014). „Gesundheitsbericht der Lehrkräfte und Pädagogischen Fachkräfte in Rheinland-Pfalz. Schwerpunkt: Infektionsschutzbelehrung. Schuljahr 2012/2013“. In: Institut für Lehrer*innen-Gesundheit (Hrsg). Mainz: Universitätsmedizin. In: www.unimedizin-mainz.de/typo3temp/secure_downloads/27472/0/69398b8770bbebb094ff012510d8c7ca681e74de/1_Gesundheitsbericht_Schuljahr_2012-2013_2014_06_05.pdf (Zugriff: 07.07.2018).

- [DUD15] Dudenhöffer, S., Claus, M., Schöne, K., et al. (2015). „Gesundheitsbericht der Lehrkräfte und Pädagogischen Fachkräfte in Rheinland-Pfalz. Schwerpunkt: Arbeitsunfälle. Schuljahr 2013/2014“. In: Institut für Lehrergesundheits (Hrsg.). Mainz: Universitätsmedizin. In: www.unimedizin-mainz.de/typo3temp/secure_downloads/27472/0/69398b8770bbebb094ff012510d8c7ca681e74de/20150625_Gesundheitsbericht_Schuljahr_2013_2014_Final_inkl_Cover_1.0.pdf (Zugriff: 07.07.2018).
- [DUF04] Duffy, O.; Hazlett, D. (2004). „The impact of Preventive Voice Care Programs for Training Teachers: A longitudinal Study“. In: Journal of Voice. 18:63–70.
- [FOR16] Forsa. (2016). „Zufriedenheit im Lehrerberuf. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung“. Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. In: www.vbe-bw.de/wp-content/uploads/2016/02/160211-Berufszufriedenheit-Ergebnisse-Bund.pdf (Zugriff: 07.07.2018).
- [FUE92] Fuedo, P., Harvey, P.; Aronson, D. (1992). „Objective analysis of actors' voices: Comparative development across training“. In: Journal of Voice. 6:267–270.
- [GAU12] Gaul, M. (2012). „Voice Coaching – Herausforderung für die Musikpädagogik und für die künstlerische Praxis. Eine Einführung in die Thematik“. In: Gaul, M.; Lang, S. (Hrsg.). Voice Coaching – Zum richtigen Umgang mit der Stimme im Lehrberuf. 1. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. 15–28.
- [GOT86] Gotaas, C. (1986). *A study of vocal fatigue in teachers*. [Thesis]. The University of Minnesota.
- [GOT93] Gotaas, C.; Starr, C. (1998). „Vocal fatigue among teachers“. In: Folia Phoniatica 45:120–129.
- [GUT04] Gutenberg, N.; Pietzsch, Th. (2004). „Pilotstudie zur Karriere von Lehrerstimmen mit stimmpathologischem Befund, beziehungsweise Prognose eines stimmpathologischen Risikos unter Unterrichtsbelastung. Ein Forschungskonzept“. In: Geißner, H. (Hg.) (2004). Das Phänomen der Stimme. St. Ingbert. 207–212.
- [HAM00] Hammann, C. (2000). „Stimmbildung an Universitäten – Verschenktes Geld? Oder: Wie kann die Stimm- und Sprecherziehung für Lehramtsstudenten effizienter gestaltet werden?“ In: Die Sprachheilarbeit. 1:29–33.
- [HAM01] Hammann, C. (2001). „Stimmbildung in der ehemaligen DDR. Relikt aus der Vergangenheit oder Wegweiser in die Zukunft? – Zukunftsorientierte Bewertung einer Lehrerbefragung“. In: Die Sprachheilarbeit. 46:24–31.
- [HAU00] Haupt, E. (2000). *Stimmt's? Stimmtherapie in Theorie und Praxis*. 1. Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- [HAU10] Haupt, E. (2010). *Stimmt's? Stimmtherapie in Theorie und Praxis*. 5. Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- [HAZ11] Hazlett, D., Duffy, O.; Moorhead, S. (2011). „Review of the Impact of Voice Training on the Vocal Quality of Professional Voice Users: Implications for Vocal Health and Recommendations for Further Research“. In: Journal of Voice. 25:181–191.
- [HUK13] Hukelmann, V. (2013). „Jede STIMME zählt! Eine Untersuchung zu stimmpräventiven Maßnahmen für Lehramtsstudierende an deutschen Hochschulen“. In: Sprechen. 55:31–49.
- [JAC97] Jacobson, H.H., Johnson, A., Grywalski, C., Silbergleit, A., Jacobson, C., Benninger, M.S.; Newmann, C.W. (1997). „The Voice Handicap Index (VHI): Development and validation“. In: American Journal of Speech and Language Pathology. 6:66–70.
- [JON02] Jonsdottir, V., Boyle, B., Martin, P.; Sigurdardottir, G. (2002). „A comparison of the occurrence and nature of vocal symptoms in two groups of Icelandic teachers“. In: Logopedics, Phoniatrics, Vocology. 27:98–105.
- [KAH87] Kahn, N. (1987). „Disabled vocal cords: an occupational hazard“. In: Principal. 66:38.
- [KIE05] Kieschke, U. (2005). „Beanspruchung in der Veränderung“. In: Schaarschmidt, U. (Hrsg.). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim, Basel: Beltz. 88–103.
- [KIT83] Kitzing, P. (1983). „Die Behandlung von Störungen der Stimmfunktion“. In: Folia Phoniatica 35:40–65.
- [KUN13] Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., et al. (2013). „Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development“. In: Journal of Educational Psychology. 105:805–820.
- [LAB61] Labastida, L. (1961). „On the subject of 150 phoniatic surveys on primary school

teachers". In: Acta Oto-Rhino-Laryngologica Ibero-Americana. 12:200–203.

[LEM04] Lemke, S., Thiel, S.; Zimmermann, S. (2004). „Zur Notwendigkeit der Überprüfung stimmlich-sprecherischer Eignung für den Lehrerberuf“. In: Gutenberg (Hrsg.) (2004). Sprechwissenschaft und Schule. Sprecherziehung – Lehrerbildung – Unterricht. München: Ernst Reinhardt. 164–171.

[LEM06a] Lemke, S. (2006). „Zur stimmlich-sprecherischen Ausbildung Lehramtsstudierender“. In: Hirschfeld, U. (2006). Probleme und Perspektiven sprechwissenschaftlicher Arbeit. Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 18:85–93.

[LEM06b] Lemke, S. (2006). „Die Funktionskreise Respiration, Phonation, Artikulation – Auffälligkeiten bei Lehramtsstudierenden“. In: Sprache Stimme Gehör. 30:24–28.

[LEM12] Lemke, S. (2012). „Stimmintensiver Beruf Lehrer/in: Voraussetzungen–Ausbildungsbedingungen–Projekte“. In: Gaul, M.; Lang, S. (Hrsg.). Voice Coaching. Zum richtigen Umgang mit der Stimme im Lehrberuf. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. 100–113.

[LEM17] Lemke, S. (2017). „Stimmauffälligkeiten vor und nach Aufnahme der Berufstätigkeit als Lehrer/-in“. In: Fuchs, M. (Hrsg.). Die Stimme im pädagogischen Alltag. Kinder- und Jugendstimme. Band 11. Berlin: Logos Verlag. 23–35.

[LÖH17] Löhrmann, S. (2017). „Krankenstände der Lehrkräfte im Jahr 2016“. In: Bericht des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW an den UA Personal für die Sitzung am 28. März 2017. In: www.tresselt.de/download/Krankenstand%202016.pdf (Zugriff: 07.07.2018).

[MAN11] Mangold, S. (2011). *Evidenzbasiertes Arbeiten in der Physio- und Ergotherapie*. 1. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

[MAR85] Marks, J. (1985). *A comparative study of voice problems among teachers and civil service workers* [Thesis]. The University of Minnesota.

[MAR14] Martins, R., Pereira, E., Hidalgo, C.; Ravares, E. (2014). „Voice Disorders in Teachers. A Review“. In: Journal of Voice. 28:716–724.

[MAT98] Mattiske, J.A., Oates, J.M.; Greenwood, K.M. (1998). „Vocal problems among

teachers: A review of prevalence, causes and treatment“. In: Journal of Voice. 12:489–499.

[MEI02] Meierjürgen, R.; Paulus, P. (2002). „Kranke Lehrerinnen und Lehrer? – Eine Analyse von Arbeitsunfähigkeitsdaten aus Mecklenburg-Vorpommern“. In: Gesundheitswesen. 64:592–597.

[MES08] Mesquita de Medeiros, A., Barreto, S.; Assuncao, A. (2008). „Voice Disorders (Dysphonia) in Public School Female Teachers Working in Belo Horizonte: Prevalence and Associated Factors“. In: Journal of Voice. 22:676–687.

[MIL95] Miller, M.; Verdolini, K. (1995). „Frequency and risk factors for voice problems in teachers of singing and control subjects“. In: Journal of Voice. 9:348–362.

[MIN16] Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, Dr. Hubig, S., Staatsministerin (2016). „Antwort auf die Kleine Anfrage des Abgeordneten Joachim Paul (AfD) – Drucksache 17/1311“. In: <http://www.landtag.rlp.de/landtag/drucksachen/1508-17.pdf> (Zugriff: 07.07.2018).

[MJA80] Mjaavatn, P. (1980). „Voice difficulties among teachers“. Paper presented at the XVIII Congress of the International Association of Logopedics and Phoniatrics. Washington DC.

[MÜL09] Müller, R.; Jung, A. (2009). „Stimmuntersuchungen bei Lehrerberufsgruppen“. 26. Wissenschaftliche Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie e.V. September 2009, Leipzig. In: http://www.egms.de/static/de/meetings/dgpp2009/09dgpp_46.shtml (Zugriff: 07.07.2018).

[MUN08] Munier, C.; Kinsella, R. (2008). „The prevalence and impact of voice problems in primary school teachers“. In: Occupational Medicine (London). 58:74–76.

[NAN12] Nanjundeswaran, C., Li, N., Chan, K., Wong, R., Yiu, E.; Verdolini-Abbott, K. (2012). „Preliminary Data on Prevention and Treatment of Voice Problems in Student Teachers“. In: Journal of Voice. 26:e1-816.e12.

[NIE97] Nienkerke-Springer, A. (1997). „Zur Prävention von Stimmstörungen – oder: Ist es Luxus, eine gesunde Stimme zu haben?“ In: Die Sprachheilarbeit. 42. Jg. 5/97. 209–220.

[NÜB12] Nübling, M., Vomstein, M., Haug, A.; Nübling, T. (2012). „Personenbezogene Gefährdungsbeurteilung an öffentlichen Schulen

in Baden-Württemberg – Erhebung psychosozialer Faktoren bei der Arbeit. Freiburger Forschungsstelle Arbeits- und Sozialmedizin (FFAS)“. Freiburg. In: <http://docplayer.org/11083422-Personenbezogene-gefaehrungs-beurteilung-an-oeffentlichen-schulen-in-baden-wuerttemberg-erhebung-psychosozialer-faktoren-bei-der-arbeit.html> (Zugriff: 07.07.2018).

[NUS17] Nusseck, M., Richter, B., Echternach, M.; Spahn, C. (2017). „Psychologische Effekte eines präventiven Stimmtrainings im Lehramtsreferendariat“. In: HNO. 65:599–609.

[OHL12] Ohlsson, A., Andersson, E., Södersten, M., Simberg, S.; Barregard, L. (2012). „Prevalence of Voice Symptoms and Risk Factors in Teacher Students“. In: Journal of Voice. 26:629–634.

[OHL16] Ohlsson, A., Andersson, E., Södersten, M., Simberg, S., Claesson, S.; Barregard, L. (2016). „Voice Disorders in Teacher Students – A prospective Study and a Randomized Controlled Trial“. In: Journal of Voice. 30:755.e13–755.e24.

[OHL87] Ohlsson, A., Jarvholm, B.; Lofqvist, A. (1987). „Vocal symptoms and vocal behavior in teachers“. In: Nordisk Tidsskrift for Logopedi og Foniatri. 12:61–69.

[PEK92] Pekkarinen, E., Himberg, L.; Pentti, T. (1992). „Prevalence of vocal symptoms among teachers compared with nurses: a questionnaire study“. In: Scandinavian Journal of Logopedics and Phoniatrics. 17:113–117.

[PER15] Pereira, E., Tavares, E.; Martins, R. (2015). „Voice Disorders in Teachers: Clinical, Videolaryngoscopic and Vocal Aspects“. In: Journal of Voice. 29:564–571.

[PRE08] Preciado-Lopez, J., Perez-Fernandez, C., Calzada-Uriondo, M.; Preciado-Ruiz, P. (2008). „Epidemiological study of voice disorders among teaching professionals of La Rioja, Spain“. In: Journal of Voice. 22:489–508.

[PUC13] Puchalla, D., Dartenne, C.; Roeßler, A. (2013). „Was zählt die Stimme einer Lehrkraft“. In: SPRECHEN Zeitschrift für Sprechwissenschaft. Heft 55. Januar 2013. 50–65.

[PUG17] Puglisi, G., Astolfi, A., Cantor Cutiva, L.; Carullo, A. (2017). „Four-day-follow-up study on the voice monitoring of primary school teachers: Relationships with conversational task and classroom acoustics“. In: The Journal of the Acoustical Society of America 141:441–452.

[RAM89] Ramig, L.; Verdolini, K. (1998). „Treatment efficacy: Voice disorders“. In: Journal of Speech Language and Hearing Research. 41:5101–5116.

[RAP87] Raphael, B.; Scherer, R. (1987). „Voice modifications of stage actors: Acoustic analyses“. In: Journal of Voice. 1:83–87.

[RIC10] Richter, B.; Echternach, M. (2010). „Stimmdiagnostik und –therapie bei Angehörigen stimmintensiver Berufe“. In: HNO. 58. 389–398.

[RIC16] Richter, B., Nusseck, M., Spahn, C.; Echternach, M. (2016). „Effectiveness of a voice training program for student teachers on vocal health“. In: Journal of Voice. 30:452–459.

[RUS87] Russell, D., Altmaier, E.; Van Velzen, D. (1987). „Job-related stress social support, and burnout among classroom teachers“. In: Journal of Applied Psychology. 72:269–274.

[SAL01] Sala, E., Laine, A., Simberg, S., Pentti, J.; Suonpaa, J. (2001). „The prevalence of voice disorders among day care center teachers compared with nurses: A questionnaire and clinical study“. In: Journal of Voice. 15:413–423.

[SAP93] Sapir, S., Keidar, A.; Van Velzen, D. (1993). „Vocal attrition in teachers: survey findings“. In: European Journal of Disorders and Communication. 28:177–185.

[SCH03] Schönwälder, HG., Berndt, J., Ströver, F.; Tiesler, G. (2003). „Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern“. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW. In: https://www.baua.de/DE/Angebote/Publikationen/Schriftenreihe/Forschungsberichte/2003/Fb989.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Zugriff: 07.07.2018).

[SCH04] Schneider, B., Cecon, M., Hanke, G., Wehner, S.; Bigenzahn, W. (2004). „Bedeutung der Stimmkonstitution für die Entstehung von Berufsdysphonien“. In: HNO. 52:461–467.

[SCH05a] Schneider, B.; Bigenzahn, W. (2005). „How we do it: Voice therapy to improve vocal constitution and endurance in female student teachers“. In: Clinical Otolaryngology. 30:64–78.

[SCH05b] Schneider, B.; Bigenzahn, W. (2005). „Vocal risk factors for occupational voice disorders in female teaching students“. In: European Archives of Otorhinolaryngology. 262:272–276.

- [SCH06] Schneider, B., Enne, R., Cecon, M., Diendorfer-Radner, G., Wittels, P., Bigenzahn, W.; Johannes, B. (2006). „Effects of vocal constitution and autonomic stress-related reactivity on vocal endurance in female student teachers”. In: *Journal of Voice*. 20:242–250.
- [SCH14] Scherf, M. (2014). „Höllenjob Lehrer“. In: <http://www.sueddeutsche.de/bildung/studie-zu-burn-out-bei-paedagogen-hoellenjob-lehrer-1.1932745> (Zugriff: 07.07.2018).
- [SCH15a] Scheuch, K., Haufe, E.; Seibt, R. (2015). „Lehrergesundheit“. In: *Deutsches Ärzteblatt International*. 112:347–356.
- [SHZ15] Schleswig-Holsteinischer Zeitungsverlag (2015). „Kranke Lehrer sind ein Staatsgeheimnis in SH.“ In: <https://www.shz.de/regionales/schleswig-holstein/panorama/krank-lehrer-sind-ein-staatsgeheimnis-in-sh-id9905046.html> (Zugriff: 07.07.2018).
- [SIM00] Simberg, S., Laine, A., Sala, E.; Rönne-
maa, A.M. (2000). „Prevalence of voice disorders among future teachers”. In: *Journal of Voice*. 14:231–235.
- [SIM04] Simberg, S., Sala, E.; Rönne-
maa, A.M. (2004). „A comparison of the prevalence of vocal symptoms among teacher students and other university students”. In: *Journal of Voice*. 18:363–368.
- [SIM06] Simberg, S., Sala, E., Tuomainen, J., Sellman, J.; Rönne-
maa, A. (2006). „The Effectiveness of Group Therapy for Students with Mild Voice Disorders: A controlled clinical trial”. In: *Journal of Voice*. 20:97–109.
- [SKU00] Skupio, V.; Hamann, C. (2000). „Stimm- und Sprecherziehung an deutschen Universitäten – Eine Untersuchung der dgs“. In: *Die Sprachheilarbeit*. 45:26–28.
- [SLI06] Sliwinska-Kowalska, M., Niebudek-
Bogusz, E., Fiszer, M., Los-Spychalska, T., Kotylo, P., Sznurowska-Przygocka, B., et al. (2006). „The prevalence and risk factors for occupational voice disorders in teachers”. In: *Folia Phoniatri et Logopaedica* 58:85–101.
- [SMI98a] Smith, E., Kirchner, H., Taylor, M., Hoffman, H.; Lemke, J. (1998). „Voice problems among teachers: Differences by gender and teaching characteristics”. In: *Journal of Voice*. 12:328–334.
- [SMI98b] Smith, E., Lemke, J., Taylor, M., Kirchner, H.; Hoffman, H. (1998). „Frequency of voice problems among teachers and other occupations”. In: *Journal of Voice*. 12:480–488.
- [SMO06] Smolander, S.; Huttunen, K. (2006). „Voice problems experienced by Finnish comprehensive school teachers and realization of occupational health care”. In: *Logopedics Phoniatrics Vocology*. 31:166–171.
- [SMO08] Smolka, D. (2008). „Körpersprache im Unterricht“. In: *Psychologie heute*. 4:76–81.
- [SPO01] Sportelli, A.; Raestrup, B. (2001). „Call Center Agent als Sprechberuf. Belastungsfaktoren und Stimmerkrankungen“. In: http://www.ccall.de/download_dat/ccall_report02.pdf (Zugriff: 07.07.2018).
- [SPO03] Sportelli, A. (2003). „Stimme im Beruf. Forschung und praktische Stimmprävention“. In: www.tekomedia.de/files/0/188/published/StimmeimBeruf.pdf (Zugriff: 07.07.2018).
- [SVZ16] SVZ Schweriner Volkszeitung (2016). „Hoher Krankenstand bei Lehrern“. In: <https://www.svz.de/regionales/mecklenburg-vorpommern/hoher-krankenstand-bei-lehrern-id15684581.html> (Zugriff: 07.07.2018).
- [THI04] Thibeault, S., Merrill, R., Roy, N., Gray, S.; Smith, E. (2004). „Occupational risk factors associated with voice disorders among teachers”. In: *Annals of Epidemiology*. 14:786–792.
- [THO06] Thomas, G., Kooijman, P., Cremers, C.; De Jong, F. (2006). „A comparative study of voice complaints and risk factors for voice complaints in female student teachers and practicing teachers early in their career”. In: *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology*. 263:370–380.
- [THO07] Thomas, G., Kooijman, P., Donders, A., Cremers, C.; de Jong, F. (2007). „The voice handicap of student teachers and risk factors perceived to have a negative influence on the voice”. In: *Journal of Voice*. 21:325–336.
- [TIM04] Timmermans, B., de Bodt, M.S., Wuyts, F.L.; van de Heyning, P.H. (2004). „Training outcome in future professional voice users after 18 month of voice training”. In: *Folia Phoniatri et Logopaedica* 56:120–129.
- [TIM11] Timmermans, B., Coveliers, Y., Meeus, W., Vandenabeele, F., van Looy, L.; Wuyts, F. (2011). „The Effect of a Short Voice Training Program in Future Teachers”. In: *Journal of Voice*. 25:e191–e198.
- [TIM12] Timmermans, B., Coveliers, Y., Wuyts, L.; van Looy, L. (2012). „Voice Training in Teacher Education: The Effect of Adding an Individualized Microteaching Session of 30 Minutes to the Regular 6-Hour Voice Training

Program". In: Journal of Voice. 26:669.e1-669.e9.

[TRO11] Tropper, H.; Schlömacher-Thier, J. (2011). „Die Berufsstimme am Stimm Arbeitsplatz Schule – Das Stimmbetreuungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Salzburg“. In: Beiträge aus Wissenschaft und Forschung. In: <http://docplayer.org/10267600-Die-berufsstimme-am-stimm-arbeitsplatz-schule.html> (Zugriff: 07.07.2018).

[URR95] Urrutikoetxea, A., Ispizua, A., Matellanes, F.; Aurrekoetxea, J. (1995). *Prevalence of vocal nodules in female teachers*. Video presentation at 1st World Voice Congress. Oporto, Portugal.

[VAN09] Van Lierde, K, Claeys, S., Dhaeseleer, E., Deley, S., Derde, K., Herregods, I., Strybol, I.; Wuyts, F. (2009). "The vocal quality in female student teachers during the 3 years of study". In: Journal of Voice. 24:599–605.

[VAN11] Van Houtte, E., Claeys, S., Wuyts, F.; Van Lierde, K. (2011). "The impact of voice disorders among teachers: vocal complaints, treatment-seeking behavior, knowledge of vocal care, and voice-related absenteeism". In: Journal of Voice. 25:570–575.

[VER01] Verdolini, K.; Ramig, L.O. (2001). "Review – Occupational risks for voice problems". In: Logopedics Phoniatrics Vocology. 26:37–46.

[VOI10] Voigt-Zimmermann, S. (2010). „‘Stimmbildung‘ für Lehramtsstudierende. Die Situation an deutschen Hochschulen“. In: Interdisziplinär. 18:42–49.

[VÖL96] Völker, A. (1996). „Stimm- und Sprechbildung für Lehramtsstudenten“.

Internetadressen

- [1.] <http://sprech.philol.uni-leipzig.de/la-examen-lehrveranstaltungen.html> (Zugriff: 07.07.2018)
- [2.] https://www.lbz.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaceunb (Zugriff: 07.07.2018)
- [3.] https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bildung/Forschung/Kultur/Hochschulen/Studierende/HochschulenEndg2110410167004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 07.07.2018)
- [4.] https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bildung/Forschung/Kultur/Hochschulen/Studierende/HochschulenEndg2110410177004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 07.07.2018)

Zur Autorin

Sylvia Sick, M.A. absolvierte 2018 den berufsbegleitenden Masterstudiengang "Speech Communication and Rhetoric" an der Universität Regensburg. Während ihres Bachelor- und Masterstudiums arbeitete sie sieben Jahre als Logopädin in Regensburg. Derzeit ist sie Lehrlogopädin in Tübingen. Außerdem lehrt sie als Sprecherzieherin (DGSS) an verschiedenen Universitäten Gesprächstechniken und Auftrittskompetenz.

E-Mail: sylvia.sick@hotmail.de

Informationen zum Nachlass von Hellmut Geissner (7.3.1926 Darmstadt – 19.8.2012 Lausanne)

Für wissenschaftlich Interessierte an der Fachgeschichte der Sprechwissenschaft dürften die folgenden Informationen interessant sein.

Der Nachlass von Hellmut Geissner befindet sich im Hessischen Staatsarchiv, Darmstadt (gesperrt bis 2022) und Im Deutschen Literaturarchiv, Marbach.

Im Hessischen Staatsarchiv Darmstadt sind Dokumente zu folgenden Lebensabschnitten archiviert:

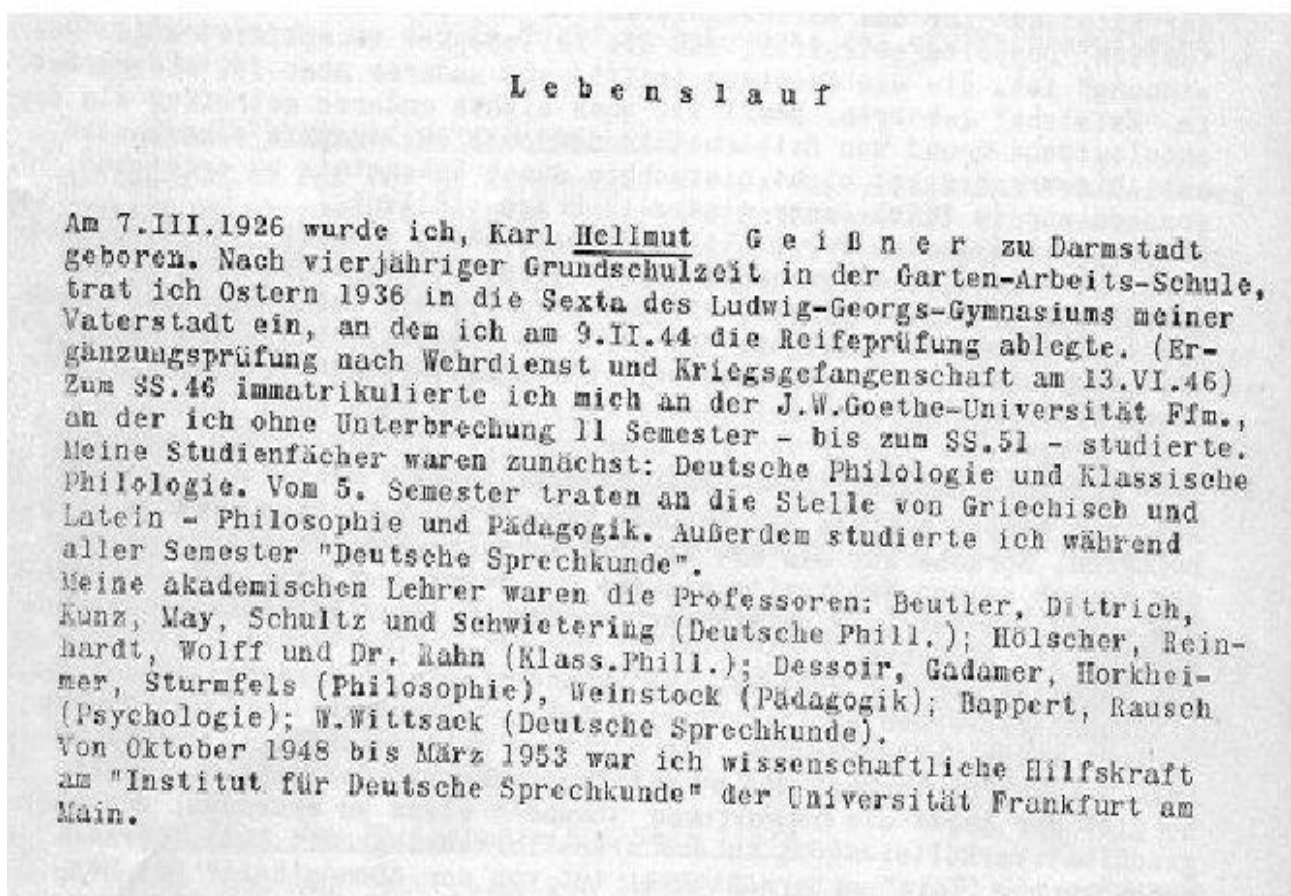
- Kindheit und Jugend
- Zeit als Soldat und Gefangenschaft
- Studium Goethe Universität Frankfurt: Deutsche Philologie, Griechisch, Latein, Pädagogik, Psychologie, Philosophie (u. a. bei Gadamer und Horkheimer) und Sprechkunde (bei Walter Wittsack, Institut für Sprechkunde)
- Wiss. Hilfskraft, Institut für Sprechkunde und Sprecherziehung
- Promotion (1955)
- Seit 1956, Akad. Rat, Universität des Saarlandes, Leitung des Bereichs Sprechkunde und Sprecherziehung
- Akad. Direktor, Institut für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (Universität des Saarlandes)
- Gründung des Instituts für Rhetorik und Politische Bildung, Europäische Akademie Otzenhausen (1968)
- 1968 Gründung International Colloquium on Communication, zusammen mit Prof. Fred Casimir, Pepperdine University, Los Angeles
- 1968 Gründung der Reihe 'Sprache und Sprechen', zusammen mit Prof. W. Höffe, ab 1976 Band 8–25 von H. Geißner im Namen der DGSS herausgegeben
- 1986 Professur für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, zunächst EWH Landau, dann Universität Koblenz-Landau
- 1994 Emeritierung und Umzug nach Lausanne/Schweiz

Im Deutschen Literaturarchiv Marbach sind folgende Dokumente archiviert:

- Publikationen zu verschiedenen Autor-innen und ihren Werken
- Die literarischen Werke von H. Geissner
- Briefe der Nelly Sachs an H. Geissner

Außerdem existieren zwei CDs, sie enthalten die Scans von mehreren tausend Briefen von Kollegen und Kolleginnen seit den 1960er Jahren sowie Briefe zu Beschlüssen und Ereignissen in der DGSS. Diese Briefe dürfen aus juristischen Gründen nicht veröffentlicht werden, für Forschungszwecke können sie jedoch eingesehen werden.

Edith Slembek (Mailadresse: edith.slembek@bluewin.ch)



Faksimile von Hellmut Geissners Lebenslauf (aus seiner Promotion 1955)

Tagungsbericht

58. BVS-Fortbildungsveranstaltung „Re-teaming“ mit Johanna Abraham am 18. November 2018 in Heidelberg

Ein wunderbarer sonniger Sonntag hielt engagierte Mitglieder und einen Gast nicht davon ab, in dem charmanten Gumbelsaal des historischen Heidelberger Karlstorbahnhofs der Fortbildung beizuwohnen und aktiv mitzuwirken.

Es ging um Re-teaming; wie können Arbeitsgruppen, die schon länger bestehen weiter kreativ und effizient voran kommen, trotz oder wegen der unterschiedlich schillernden Persönlichkeiten und anderen Unwegsamkeiten im Team?

Die Idee des Re-teaming kommt aus Finnland. Ein Österreicher – der ehemalige Lehrer und Firmenchef Wilhelm Geisbauer – modifizierte die Methode. Der Ansatz ist ganzheitlich und wirkt enorm schnell.

Das durften auch die Teilnehmenden erleben. Durch kleinere überschaubare Inputs und praktische Aufgaben konnten sich Kleingruppen als Teams an ihre Stärken erinnern und dies verschriftlichen, denn nicht das Problem und deren Ursachenforschung, sondern die Lösung steht im Vordergrund!

So wurde jedem Problem ein Veränderungsziel zugeordnet. Die Ziele wurden von den Problemen getrennt, was sehr anschaulich durch das Durchschneiden des Flipchartblatts geschah. Die Probleme wurden als zusammengerollte Flipcharts ausgelagert und die Ziele standen somit im Vordergrund und blieben für alle sichtbar.

Die anschließende Aufgabe zur Verwirklichung der Ziele wurde mit viel Freude und

Fantasie angegangen. Die Aufgabe, wie man in näherer Zukunft dasteht, beflügelte die Fantasie. „Speaker's tent“ und der „Goldene Kehlkopf“ waren geboren!

Wie skeptischen Personen begegnet werden kann, wurde im nächsten Schritt verdeutlicht; „Optimismus ist, Möglichkeiten statt Hindernisse zu sehen“. Eine Aufgabe, die alle Teilnehmenden doch positiv berührte, war das gegenseitige Festhalten von Talenten, Fähigkeiten, Qualitäten und Stärken der einzelnen Persönlichkeiten. Alle Teilnehmenden konnten ihre „Bescheinigung“ dafür mit nach Hause tragen und gestärkt, inspiriert und beschwingt hoffentlich bald ins nächste Teamgespräch gehen.

Alles, was zum Erfolg führt und sei es nur ein winziger Schritt in die Richtung, wird von den Teammitgliedern schriftlich festgehalten wie bei einem Tagebuch. Zu guter Letzt werden Anerkennungen zum Gelingen einzelner Punkte ausgesprochen und die Gründe bzw. Wege notiert. Jede einzelne Person der Gemeinschaftsarbeit braucht Aufmerksamkeit und Anerkennung für die erzielten Erfolge. Diese müssen gefeiert werden.

Teams gibt es in fast allen beruflichen und ehrenamtlichen Kontexten und Konstellationen. So konnten unsere Teilnehmenden vieles für ihren Alltag mitnehmen. Auch der Vorstand des BVS konnte von der Fortbildung profitieren und Früchte für die Zukunft der BVS-Arbeit ernten.

Andrea Brunner

Bibliografie

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!

BRENDEL, Sabine; HANKE, Ulrike; MACKE, Gerd: Kompetenzorientiert lehren an der Hochschule. Leverkusen: Barbara Budrich, 2019. 153 S., 24 Abb., € 14,99 (UTB 5047).

BRINKER, Claudia Maria: Der kontextuelle Sprechansatz. Ein Leitfaden für die Erarbeitung von Texten. Engelskirchen: Selbstverlag, 2013. 48 S.; € 8,- (+ € 2,- Versand; Bestellung über <http://www.claudia-brinker.de/>)

ECKERT, Hartwig; KAMBACH, Andreas: Dynamisch verhandeln. Entscheiden, was andere entscheiden. 2. Auflage. München: Reinhardt, 2019. 160 S.; € 16,90.

FRITZ, Ursula; LAUERMANN, Karin; PAECHTER, Manuela; STOCK, Michaela; WEIRER, Wolfgang: Kompetenzorientierter Unterricht. Theoretische Grundlagen – erprobte Praxisbeispiele. Leverkusen: Barbara Budrich, 2019. 237 S.; € 21,99 (UTB 5145).

KANITZ, Anja von: Crashkurs Professionell Moderieren. 2., erw. Auflage. München: Haufe Lexware, 2018. 304 S.; € 24,95 (E-Book ab € 21,99).

KANITZ, Anja von: Crashkurs Professionell Moderieren. München: Haufe Lexware, 2015. 288 S.; € 24,95.

KAUNZNER, Ulrike A.: Aussprachekurs Deutsch: Übungsprogramm zur Verbesserung der Aussprache für Unterricht und Selbststudium. 6 Audio-CDs. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2017. € 39,80

KAUNZNER, Ulrike A.: Aussprachekurs Deutsch: Übungsprogramm zur Verbesserung der Aussprache für Unterricht und Selbststu-

dium. 2 MP3-CDs. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2017. € 29,80

REINKE, Kerstin; HIRSCHFELD, Ursula: 44 Aussprachespiele: Deutsch als Fremdsprache. Buch + 2 Audio-CDs + Online-Angebot. Stuttgart: Klett, 2014. 168 S.; € 20,99

KIPP, Kerstin H.; SPEER, Michael (Hrsg.): Sprechkultur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2018. IV, 184 S.; € 18,- (Reihe: Sprache und Sprechen, Band 50).

KRAUSE, Katharina: Bekehrungsfrömmigkeit. Historische und kultursoziologische Perspektiven auf eine Gestalt gelebter Religion. Tübingen: Mohr Siebeck, 2018. 357 S.; € 79,-.

NAGLER, Georg: Die Rhetorik-Matrix. Erfolgreich reden mit neurolingualer Intervention. Tübingen: A. Francke, 2018. 345 S.; € 22,99 (UTB 5025; auch als E-Book für € 18,99 erhältlich)

RIEMANN, Fritz: Grundformen der Angst. Mit einer Kurzbiographie von Ruth Riemann. 44. Auflage. Leinenausgabe mit Schutzumschlag und Lesebändchen. München: Reinhardt, 2019. 250 S.; € 19,90.

WACHTEL, Stefan: Die Kunst des Authentischen. 67 Wege in den richtigen Film. Bearbeitete und aktualisierte Taschenbuchausgabe. Frankfurt am Main: Dr. Stefan Wachtel, 2018. X, 239 S.; € 11,99.

Bibliografie

Zeitschriftenbeiträge und Beiträge in Sammelbänden

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

ECKERT, Hartwig: Trends terminierender verbalen und körpersprachlicher Signale. In: KIPP, Kerstin H.; SPEER, Michael (Hrsg.): Sprechkultur. Baltmannsweiler, 2018. S. 95–101.

FALSER, Philipp: Die Entwicklung der Fersentaler Sprache – Ist die Sprachinsel dem Aussterben nahe? In: KIPP, Kerstin H.; SPEER, Michael (Hrsg.): Sprechkultur. Baltmannsweiler, 2018. S. 145–162.

HANNKEN-ILLJES, Kati; LAVIGNE, Michelle: Die Rahmung terroristischer Anschläge als tragisch: Zwischen Distanz und Nähe. In: KIPP, Kerstin H.; SPEER, Michael (Hrsg.): Sprechkultur. Baltmannsweiler, 2018. S. 31–43.

HEILMANN, Christa M.: „Ich sehe was, was du nicht siehst!“ Organisation von Turn-Taking im Gespräch mit Blinden. In: KIPP, Kerstin H.; SPEER, Michael (Hrsg.): Sprechkultur. Baltmannsweiler, 2018. S. 102–114.

HERBST, Oliver: Auf du und du fürs Kreuzchen. Fingierte Dialogizität in Wahlwerbespots zur Bundestagswahl 2017. In: KIPP, Kerstin H.; SPEER, Michael (Hrsg.): Sprechkultur. Baltmannsweiler, 2018. S. 73–84.

HIZARCI, Dervis: Chancen und Grenzen eines interkulturellen und interreligiösen Dialogs – welche kommunikativen Kompetenzen sind erforderlich? In: KIPP, Kerstin H.; SPEER, Michael (Hrsg.): Sprechkultur. Baltmannsweiler, 2018. S. 11–19.

KAMMHUBER, Stefan: Brücken statt Zäune: Interkulturelle Kommunikation und Globalisierungssängste. In: KIPP, Kerstin H.; SPEER, Michael (Hrsg.): Sprechkultur. Baltmannsweiler, 2018. S. 1–10.

KIPP, Kerstin H.: Sprechprofi oder nicht: Welchen Unterschied macht das in der Sprechweise? In: KIPP, Kerstin H.; SPEER, Michael

(Hrsg.): Sprechkultur. Baltmannsweiler, 2018. S. 56–72.

NESPITAL, Ulrike; HEILIGER, Christian: Rhetorik in den Naturwissenschaften – Ergebnisse eines Co-Teaching-Lehrkonzepts. In: KIPP, Kerstin H.; SPEER, Michael (Hrsg.): Sprechkultur. Baltmannsweiler, 2018. S. 115–131.

NUSSECK, Manfred; IMMERZ, Anna; TRISCHLER, Franziska; RICHTER, Bernhard; SPAHN, Claudia: Stimmprobleme bei Lehrkräften. In: Eva Christophel, Michael Henner, Friederike Korneck, Timo Leuders und Peter Labudde (Hrsg.): Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 2019. S. 171–182.

ROELOFSEN, Abraham: Sprachkultur oder Sprechkultur – Ein Plädoyer für die frei gesprochene Predigt. In: KIPP, Kerstin H.; SPEER, Michael (Hrsg.): Sprechkultur. Baltmannsweiler, 2018. S. 132–144.

SCHIPPERGES, Thomas: Sprechchor – Schlaglichter zu seinen Formen und Funktionen in Musik, Theater, Kultur und Gesellschaft. In: KIPP, Kerstin H.; SPEER, Michael (Hrsg.): Sprechkultur. Baltmannsweiler, 2018. S. 44–55.

TEKOTTE, Britta: *heul*, 😊 - Die Rhetorik und Ästhetik der „WhatsApp-Kommunikation“ – Emulierte Mimik, Gestik im Chat und deren (nicht) geschlechtsspezifische Verwendung. In: KIPP, Kerstin H.; SPEER, Michael (Hrsg.): Sprechkultur. Baltmannsweiler, 2018. S. 85–94.

WALDECK, Caroline: Populisten Paroli bieten: Mit der Kraft der Worte gegen die Macht der Schlagworte. In: KIPP, Kerstin H.; SPEER, Michael (Hrsg.): Sprechkultur. Baltmannsweiler, 2018. S. 20–30.

Rezension

LEE, Bandy X. (Hrsg.). (2018). Wie gefährlich ist Donald Trump? Gießen: Psychosozial-Verlag; 385 S.; 32,90 €; ISBN 978-3-8379-2797-9 (Print) / 978-3-8379-7439-3 (E-Book-PDF)

Ein Buch über „haarsträubende Äußerungen, dass es einem schlicht die Sprache verschlägt“ (Michael J. Tansey, S. 137)

Das Buch ist für alle Berufsgruppen interessant, die sich mit Wirkungsmöglichkeiten von Sprache und Manipulationsgeschick beim Sprechen befassen. Dabei beziehen sich die 27 Vertreter*innen aus Psychologie und Psychiatrie in ihren Stellungnahmen auf Äußerungen des gegenwärtigen US-amerikanischen Präsidenten Donald Trump in politischen Kontexten. Hier wird aufgezeigt, was mit einem bestimmten Denkmuster, entsprechendem sprachlichem Output im politischen Miteinander angerichtet werden kann. Die Beiträge analysieren die *Macht der Sprache*; unter anderem anhand folgender Indikatoren:

- In den Beiträgen von James Gilligan und Diane Jhueck geht es um die *Gefährlichkeit* im Sinne des Gefährdungspotentials, das von Trump ausgeht; nicht um (s)eine etwaige(n) Geisteskrankheit(en); um so anhand seiner Verbalisierungen früheste Anzeichen einer drohenden weltpolitischen Gefahr erkennbar zu machen (vgl. Gilligan & Jhueck, S. 203–230).

- Der Beitrag von Michael J. Tansey thematisiert das *Sprachmuster einer Diktatur*, wie es auch Trump spricht (= sprachanalysierende Betrachtungen; auch im Hinblick auf

verbale Belege der Verherrlichungen von Despoten, deren Kriminalität er nicht als Devianz-Problem wahrnimmt); obgleich die Rechtsstaatlichkeit in den Vereinigten Staaten von Amerika derzeit noch nicht bis zu dem Grad aufgelöst ist, dass Trump zum Diktator avancieren würde (vgl. Tansey, S. 142–49).

- Der Beitrag von James Gilligan zeigt *sprachliche Versionen mit Manipulationsgeschick* auf, die Trumps ausdrückliche wie auch implizite Aufforderungen zu Straftaten beinhalten (vgl. Gilligan, S. 206–207).

- In allen Beiträgen – besonders jedoch in denen von James Gilligan, Henry J. Friedman und Leonard L. Glass – geht es um das *Sinnverständnis* der Goldwater-Regel aus 1973 im Gegensatz zur Tarasoff-Entscheidung aus 1976 als diametral entgegengesetzte Berufsverpflichtungen für Psychiater*innen und Psycholog*innen mit Auswirkungen für die gegenwärtige weltpolitische Situation: Muss die Berufsgruppe zu Trumps Merkmalen normabweichenden Verhaltens einer per Ferndiagnose prognostizierten, vermutlich narzisstischen Psychopathie schweigen oder sollte sie davor warnen? (vgl. Friedman, S. 193–194; Gilligan, S. 203–204; Glass, S. 183–192).

Mit seinem ethisch wie politisch inkorrekten Verhalten in Worten und Handlungen hat Trump der Öffentlichkeit bereits selbst zahlreiche Warnsignale bezüglich seines emotionalen, intellektuellen und moralischen Horizontes gesendet und damit vorgeführt, wie gefährlich er sei, so James Gilligan. Alle Ver-

haltensforscher*innen haben Indikatoren isoliert, die auf eine Ansammlung destruktiver und gefährlicher psychiatrischer Symptome bei diesem Präsidenten hindeuten und ihn als gefährlich erscheinen lassen (vgl. u. a. Gartner, S. 133), so dass sie sich genötigt sehen, die Goldwater-Regel außer Acht zu lassen und zu warnen.

Zu den Autor*innen in diesem Werk zählen namhafte Wissenschaftler*innen, allen voran Philip Zimbardo (siehe sein Stanford-Prison-Experiment), John D. Gartner (renommierter klinischer Psychologe und Autor des

Buches: „In Search of Bill Clinton: A Psychological Biography“) sowie der Sprachwissenschaftler Noam Chomsky, der anhand anderer Methoden zu ähnlichen Schlussfolgerungen gelangt wie die Psycholog*innen aufgrund ihrer klinischen Position.

Ein sehr spannendes Buch, das mittels akribischer Analysen der Sprech- und Argumentationsweise von Trump sowie seines gesamten Verhaltensmusters zu einem fundierten Untersuchungsergebnis gelangt.

Dr. Birgit Jackel, Biebergemünd

Ein Hinweis für die sprechen-Abonent(inn)en

Wie bereits mehrfach praktiziert wird aus Gründen der Verwaltungsvereinfachung der Abo-Lastschriftinzug für die sprechen-Jahrgänge 2019 und 2020 zusammengelegt.

Die Abbuchungen erfolgen im Herbst 2020; gleichzeitig verschicken wir auch die Abo-Rechnungen an jene, die uns keine Einzugsermächtigung ausgestellt haben.

Die Mitglieder der Berufsvereinigung Sprechkompetenzen – Rhetorik, Sprechkunst, Sprechtherapie und Sprechwissenschaft in Bayern e. V., des Berufsverbands Sprechen e. V. (BVS „Südwest“ – Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Saarland), der Berufsvereinigung Mündliche Kommunikation Nordrhein-Westfalen e. V. sowie des Mitteldeutschen Verbands für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung betrifft dies nicht: Für sie zahlt der Verein.

Feedback erwünscht!

Würden Sie gerne den einen oder anderen Beitrag kommentieren?

Wurden in den Bibliografien wichtige Neuerscheinungen vergessen?

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

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

Die sprechen-Redaktion freut sich über Rückmeldungen!

Redaktionsschluss der nächsten Ausgabe ist am 15. September 2019.

Feedback

Interessant ist Ihr Überblick zu den Internet-Videos zu kommunikationspädagogischen Themen! Wie finden Sie meine "Sprechwerkstatt - 'Auf gut Deutsch - Luther und die deutsche Sprache'"? Sie läuft auf der folgenden YouTube-Seite: <https://www.youtube.com/watch?v=Q6GGaPoCV1g> Ist sie auch eine Erwähnung unter Punkt 7 wert (Sprecherziehung für Kinder)?

Lienhard Hinz

Kommentar des Herausgebers: Ja!

Nachlese: Düsseldorfer Tagung zur Kooperativen Rhetorik (2018) jetzt online!

Es hat etwas gedauert, aber jetzt ist es soweit: Die meisten Vorträge unserer Düsseldorfer DGSS-Tagung stehen jetzt auch online in unserer Mediathek. Wer noch mal das eine oder andere nachhören möchte oder sich nachträglich informieren möchte, weil ein Besuch in Düsseldorf Ende September 2018 nicht möglich war, hier der Link:

<https://medienlab.phil.hhu.de/mediathek/#filter=.kooperative-rhetorik-in-theorie-und-praxis>

Über Rückmeldungen freue ich mich.
Mit herzlichen Grüßen
Marita Pabst-Weinschenk
(Telefon 0211 8114940 oder
0173 5321151, Mail: pabst@phil.hhu.de)

Die sprechen-Bibliographie gibt es auch komplett als Word- und pdf-Datei auf CD-ROM – mit allen seit 1983 in sprechen veröffentlichten Bibliographien und einigen anderen wichtigen Leselisten (ca. 2.800 S. Text mit über 22.200 Buch- und Artikelhinweisen).

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

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

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

Impressum

Herausgeber:

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

Redaktion:

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

Dr. Alexandra Ebel, M. A., Sprechwissenschaftlerin

Benjamin Haag, 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, 69126 Heidelberg

Redaktions-Anschrift:

Zeitschrift „sprechen“, Feuerbachstraße 11, 69126 Heidelberg

Redaktions-Telefon: 0171 9790291; E-Mail: rolwa@aol.com

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

Druck und Versand:

COD Büroservice GmbH, Druckzentrum Saarbrücken,

Bleichstraße 22, 66211 Saarbrücken, Tel. 0681 393530

Für die Mitglieder fast aller 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.