
sprechen

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

Aus dem Inhalt:

M. Pabst-Weinschenk: Carl Ludwig Naumann zum 75. Geburtstag

**Benjamin Haag: Sentenzen / Konzepte, Modelle und
Metaphern interkultureller Kommunikation (Teil 4: Körpersprache)**

**Philipp Falser und Kerstin H. Kipp:
TV-Duelle – überbewertet oder unterschätzt?**

Rafael Herrmann: Die Webinar-Rhetorik

Birgit Jackel: „Ein Mann, ein Wort – eine Frau, ein Wörterbuch“

**Julia Merrill: Perzeption und Rezeption des vokalen Ausdrucks
im Grenzbereich von Singen und Sprechen**

**Dagmar Puchalla, Almut Roeßler: Wer will das eigentlich nicht?
Eine Befragung unter Studierenden zur Relevanz der Sprecherziehung
im Lehramtsstudium**

**Sylvia Sick: Stimmstörungen bei Lehrkräften und
Lehramtsstudierenden.
Teil 2: Ein Modulkatalog stimmpräventiver Maßnahmen**

Tagungsbericht

Bibliografien

Rezensionen

Inhalt

Zu diesem Heft ...	3
Marita Pabst-Weinschenk: Carl Ludwig Naumann zum 75. Geburtstag	4
Benjamin Haag: Sentenzen – illustriert (Teil 12)	6
Benjamin Haag: Konzepte, Modelle und Metaphern interkultureller Kommunikation – Teil 4: Körpersprache –	7
Philipp Falser und Kerstin H. Kipp: TV-Duelle – überbewertet oder unterschätzt? Beispielhafter Vergleich der Aussagen von Angela Merkel und Sebastian Kurz vor den Parlamentswahlen 2017	13
Rafael Herrmann: Die Webinar-Rhetorik. Perspektiven für die Sprechwissenschaft und Sprecherziehung anhand einer Evaluationsstudie.	24
Birgit Jackel: Aufgeschnappt und genau hingeschaut ... „Ein Mann, ein Wort – eine Frau, ein Wörterbuch“ (Volksmund). Wie steht es wirklich bezüglich des geschlechterspezifischen Redeflusses?	40
Julia Merrill: Perzeption und Rezeption des vokalen Ausdrucks im Grenzbereich von Singen und Sprechen	42
Dagmar Puchalla, Almut Roeßler: Wer will das eigentlich nicht? Eine Befragung unter Studierenden zur Relevanz der Sprecherziehung im Lehramtsstudium	59
Sylvia Sick: Stimmstörungen bei Lehrkräften und Lehramtsstudierenden. Teil 2: Ein Modulkatalog stimmpräventiver Maßnahmen.	72
Neue Erkenntnisse zum Kehlkopfkrebs	108
Bibliografie: Neue Bücher, CD-ROM und DVD	111
Bibliografie: Zeitschriftenartikel und Beiträge in Sammelbänden	113
Rezensionen	115
Feedback	122
Impressum	123

Zu diesem Heft ...

Liebe *sprechen*-Leserinnen und Leser,

die beiden dicksten *sprechen*-Hefte, die es je gab, erschienen in den Jahren 2002 und 2006. Sie umfassten 148 Seiten – es waren „Doppelausgaben“, da damals nicht genug Beiträge für zwei Hefte eingingen. Die Zeiten haben sich geändert! Diesmal präsentieren wir eines der umfangreichsten Einzelhefte in der 36jährigen Geschichte von „*sprechen*“. Der durchschnittliche Umfang von ca. 100 Seiten wurde um fast ein Viertel überschritten. Dies verdanken wir etlichen engagierten Autorinnen und Autoren, die diesmal ausnahmslos pünktlich den Redaktionsschluss einhielten und die verabredeten Textlängen nicht wesentlich überschritten.

Folge dieses mustergültigen Verhaltens war leider, dass einige eingereichte Beiträge erst in der nächsten Ausgabe abgedruckt werden können. Wir hoffen auf das Verständnis dieser Autorinnen und Autoren, dass wir die Texte grundsätzlich nach der Reihenfolge des Eingangs publizieren.

Ausführliches schriftliches Feedback kam diesmal nicht. Umso mehr hoffen wir, dass möglichst viele Kolleginnen und Kollegen am Rande der Regensburger DGSS-Tagung die Gelegenheit zum Gespräch nutzen. Immerhin haben sich vier von fünf Redaktionsmitgliedern angemeldet!

Mit dieser Nummer begrüßen wir die Mitglieder des Berufsverbands Sprechen und Kommunikation (in Niedersachsen, Hessen, Hamburg und Bremen), kurz "BSK" genannt. Als letzter Landesverband erhalten jetzt auch seine Mitglieder unsere Zeitschrift.

Und noch eine Änderung verdient es, genannt zu werden: Unsere Autorin Sylvia Sick wird am 4. Oktober 2019 heiraten und dann Sylvia Hiller heißen. Wir gratulieren! Da ihr Beitrag noch vor der Eheschließung geschrieben und zumindest als pdf-Version verbreitet wurde, werden wir ihren neuen Nachnamen erst bei ihren weiteren Artikeln verwenden.

Wir wünschen eine anregende Lektüre!

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

Roland W. Wagner

Carl Ludwig Naumann zum 75. Geburtstag

Am 26. August feierte Carl Ludwig Naumann seinen 75. Geburtstag. In den 1980er Jahren gehörte er zu den wenigen habilitierten Sprechwissenschaftlern in der Bundesrepublik und damit schon zum Wissenschaftlichen Beirat der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Vor der Satzungsreform von 1997 gehören dem Beirat nur geprüfte Sprecherzieher/innen an, „die über die sprecherzieherische Arbeit hinaus sprechwissenschaftlich oder als Hochschullehrer an einer künstlerischen Hochschule tätig sind“. (DGSS-Satzung 1987, § 12, 3) Der Beirat war damals ein exklusiver Zirkel: „Zur Aufnahme ... richten zwei Beiratsmitglieder einen schriftlichen Antrag an den Vorstand, den sie auf der nächsten Sitzung ... mündlich zu begründen haben. Die Entscheidung des Beirats gilt als Empfehlung an den Vorstand. Dieser beschließt über den Aufnahmeantrag endgültig.“ (ebd., § 12, 7) – Wer Carl Ludwig damals vorgeschlagen hat, kann ich nur vermuten, vielleicht sein Lehrer Winkler und Ilse Schweinsberg?

Carl Ludwig Naumann setzt sich damals mit für die Satzungsreform ein, die zur Demokratisierung des Beirats durch Wahlen führt. Beschlossen wird sie auf der Tagung, die Carl Ludwig Naumann, Roland Wagner und Marita Pabst-Weinschenk in Gosen organisiert haben (vgl. den Band 33 der Reihe *Sprache und Sprechen* „Sprecherziehung im Unterricht“). Bis heute steht Carl Ludwig der damals gegründeten Wissenschaftskommission nahe und schaltet sich gelegentlich in die Diskussionen ein, obwohl sein Arbeitsschwerpunkt sich immer mehr zur Sprachdidaktik, speziell zur Erforschung der Orthografie und ihrer Vermittlung verlagert hat.

Carl Ludwig Naumann wurde in Bad Wildungen geboren. Nach dem Abitur studierte er vor allem in Marburg Germanistik, ev. Theologie, Pädagogik, Sprechkunde und Sprecherziehung. Noch während seines Studiums heiratet er 1967 seine Frau Ingeborg und wird 1968 Vater. Im gleichen Jahr wird er Hilfskraft im DFG-Projekt „Schlesischer Sprachatlas“ und legt zielstrebig 1970 das Erste Staatsexamen für das Höhere Lehramt ab. Seine Sprecherzieherprüfung absolviert er 1971 bei Christian Winkler, Jörg Jesch und Ilse Schweinsberg-Reichart. Von 1970 bis 1976 ist Carl Ludwig an der Universität Marburg wissenschaftlicher Angestellter im Forschungsinstitut für deutsche Sprache – Deutscher Sprachatlas – Abteilung *Linguistische Datenverarbeitung*. 1976 folgt die Promotion zum Dr. phil. mit dem Prädikat sehr gut, Thema seiner Dissertation „Grundzüge der Sprachkartographie und ihrer Automatisierung“. Anschließend wird er Lektor für Sprechwissenschaft/ Sprecherziehung an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abt. Aachen, die 1980 in die RWTH Aachen integriert wird. Am Seminar für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik berät er Studierende mit Stimm-/Sprech-/Sprachstörungen, lehrt Sprechbildung, Gesprächs- und Rederhetorik, einschließlich Visualisierung. 1986 habilitiert er sich für *Deutsche Sprache und ihre Didaktik* mit einer Arbeit über „Gesprochenes Deutsch und Orthographie. Linguistische und didaktische Studien zur Rolle der gesprochenen Sprache in System und Erwerb

der Rechtschreibung“ (Gutachter: Wolfgang Boettcher, Wolfgang Eichler und Wolfgang Menzel). Diese Habilitationsschrift wird 1987 mit dem Friedrich-Wilhelm-Preis der RWTH Aachen für herausragende wissenschaftliche Leistungen ausgezeichnet.

Carl Ludwig Naumann widmet sich seitdem dem Schwerpunkt *Rechtschreibung* einschließlich Zeichensetzung. Er hat dazu unzählige Artikel und Materialien, auch zu Diagnostik, Unterricht, Förderung und Lerntherapie veröffentlicht. So hat er auch von 1989 bis 1993 beim Aufbau der Beratungsstelle für Lese-Rechtschreib-Schwäche/Legasthenie am Germanistischen Institut der RWTH Aachen mitgewirkt. Es würde zu weit führen, hier seine vielen einzelnen Studien, Beteiligungen an Forschungsprojekten und Betreuungen von Arbeiten aufzuzählen.

1993 wird Carl Ludwig Naumann zum ordentlichen Universitätsprofessor für Deutsche Sprache und ihre Didaktik am Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Leibniz-Universität Hannover berufen, von 2006 bis zu seinem Ruhestand 2011 ist er Professor am Deutschen Seminar der Philosophischen Fakultät der Universität Hannover. Über den Ruhestand hinaus beschäftigt er sich mit der Evaluation der Bildungsstandards, arbeitet an Handreichungen zum Rechtschreibunterricht in der Primarstufe in der Kommission des Kultusministeriums Niedersachsen mit und ist weiterhin Modulverantwortlicher für Deutsch im MA-Studiengang Lerntherapie an der Universität Hamburg, den er mit aufgebaut hat.

Ich persönlich erinnere mich immer gerne an die Zeit, die Carl Ludwig von Aachen aus in NRW gewirkt hat. Unvergessen sind die zahlreichen Treffen des Arbeitskreises Mündliche Kommunikation in NRW, die Carl Ludwig zusammen mit Siegwart Berthold geleitet hat. Für mich war das meine Einstiegszeit in den sprechwissenschaftlichen Diskurs und ich muss sagen, dass die Themen immer interessant ausgewählt, spannend präsentiert und intensiv im Kreis der Kolleg/innen diskutiert wurden. Neben meinem Lehrer, Elmar Bartsch und Rudolf Rösener war Carl Ludwig Naumann der Sprecherzieher, der mich 1978 geprüft und damit in die Fachkreise mit eingeführt hat. Vielen lieben Dank. Später durfte ich dann auch mit ihm zusammen andere (jüngere) Kolleg/innen prüfen und wir haben dich immer als sehr kompetenten, fairen und empathischen Berater, Prüfer und Kollegen kennengelernt.

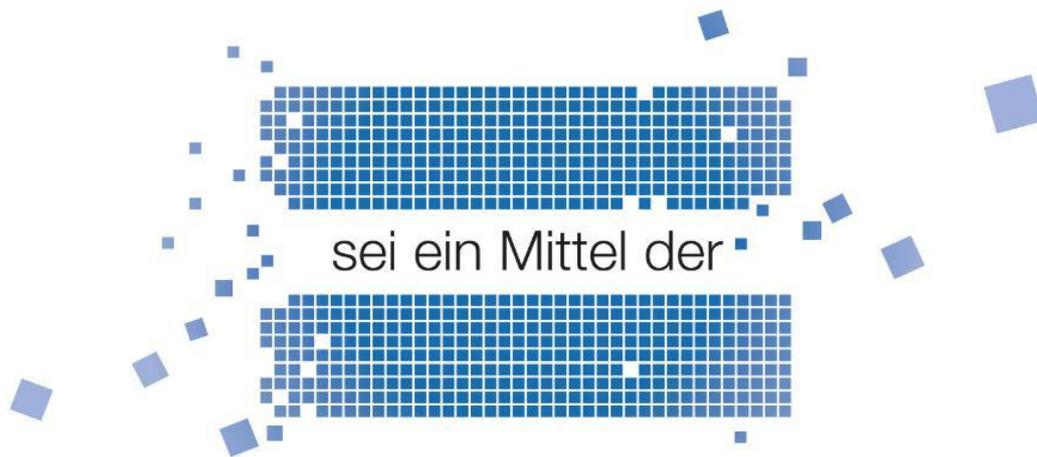
Die sprechen-Redaktion wünscht dir, lieber Carl Ludwig, alles Gute, noch viele gesunde Jahre und viel Freude am Klavier!

Marita Pabst-Weinschenk

Benjamin Haag: Sätze – illustriert (12)

Es gibt keine
größere Illusion
als die Meinung,

SPRACHE



KOMMUNIKATION

zwischen Menschen.

Canetti

Benjamin Haag

Konzepte, Modelle und Metaphern interkultureller Kommunikation – Teil 4

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 4:

Körpersprache

Körpersprache ist ein allgegenwärtiges Phänomen. Nicht nur, dass wir die Körpersprache anderer zu „lesen“ und zu deuten versuchen – auch andere tun dies in der Regel mit uns. Interkulturell ist Körpersprache von besonderer Bedeutung.

Was genau ist *Körpersprache*?

- Mimik (also unser Gesichtsausdruck)
- Gestik (v. a. Bewegungen des Oberkörpers, z. B. der Arme)
- Proxemik (Wie halten wir Distanz? Wie bewegen wir uns im Raum?)

- Taxis (Bewegungsausrichtung, z. B. Blickkontakt)
- Stimme (leise, klangvoll, tief usw.)

Allgegenwärtiges Phänomen

All das ist *Körpersprache*. Sie ergänzt, was wir sagen. Und in welchem Kontext. Dies zusammen ergibt Sinn. Körpersprache ist allgegenwärtig. Im persönlichen Gespräch achten wir v. a. auf die Mimik. Am Telefon hören wir, wie die Stimme des anderen klingt. Und unzählige Emoticons imitieren unsere Körpersprache auf Smartphones. Körpersprache ist von großer Bedeutung für die zwischenmenschliche Kommunikation.

Vier Funktionen

Die Sprechwissenschaftlerin Christa Heilmann definiert insgesamt vier Funktionen der Körpersprache (vgl. Heilmann 2009):

1. *syntaktische Funktion* – mit Gestik und Mimik strukturieren wir das Gesagte, sorgen für Nachvollziehbarkeit und Verständlichkeit.
2. *pragmatische Funktion* – Körpersprache verrät viel über Stimmung und Gefühle. Stärker, als Worte dies tun. Und Gefühle sind wesentlich für unser Leben. Auf diese Weise beeinflusst Körpersprache unser Miteinander. Sie kann Emotionen wecken, Konflikte lösen oder

verschärfen. Körpersprache wirkt wie ein Verstärker.

3. *semantische Funktion* – weist auf Inkongruenzen der Botschaftsebenen hin. Körpersprache wirkt auf viele Menschen glaubwürdiger. Im Alltag prüfen wir immer auch, wie etwas gesagt wird (im Vergleich zum *Was*).
4. *dialogische Funktion* – Wer redet wann? Regulierungsfunktion innerhalb von Gesprächen, was die Sprecherwechsel betrifft.

Interkulturelle Besonderheiten

Bei *Interkultureller Kommunikation* gibt es weitere Besonderheiten. Kann Körpersprache richtig oder falsch sein? Nein. Sie kann allenfalls abweichen von einer bestimmten Erwartung. Diese Erwartungen sind kulturell geprägt. Sie entsprechen oft dem, was wir gewohnt sind. Körpersprache unterscheidet sich kulturbedingt sehr stark (übrigens sogar innerhalb einer Kultur, vgl. Generationslücke und Subkulturen). Zudem verändern sich Kulturen. Neue Formen entstehen (z. B. jugendliche Begrüßungen). Es kommt oft zu Missverständnissen, weil wir die Körpersprache anderer Kulturen nicht kennen.

Umgang mit Andersartigkeit

Was außerdem noch eine wichtige Rolle spielt: Wie bewerten wir Körpersprache, wenn sie uns fremd ist? Fühlen wir uns ge-

stört durch die Andersartigkeit? Vielleicht. Das fremde Verhalten finden wir dann *falsch*. „Muss man denn so laut sprechen?“ „Verheiratete Frauen darf man doch nicht umarmen!“ „Wieso isst der mit offenem Mund, und schmatzt auch noch dabei?“

Was wir dabei oft vergessen: Genauso irritiert könnten auch andere von unserem Verhalten sein. Welche Schlüsse können wir aus diesen Überlegungen ziehen? Eine stetige Reflexion diverser kultureller Körpersprachen ist notwendig, um nicht zur passiv-gelenkten Marionette der eigenen Kultur zu werden.

Literatur

Argyle, Michael (1996): *Körpersprache & Kommunikation*. Das Handbuch zur non-verbale Kommunikation. Paderborn: Junfermann.

Galli, Johannes (2008): *Körpersprache und Kommunikation*. Freiburg: Galli.

Heilmann, Christa M. (2009): *Körpersprache richtig verstehen und einsetzen*. München: Reinhardt.

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

Yulia oder das Geheimnis der Körpersprache

St. Petersburg



Wie unterschiedlich Menschen doch sind.



Ihr Gesichtsausdruck.



Und wie sie sich bewegen, und der Klang ihrer Stimme...





Was ist Körpersprache?



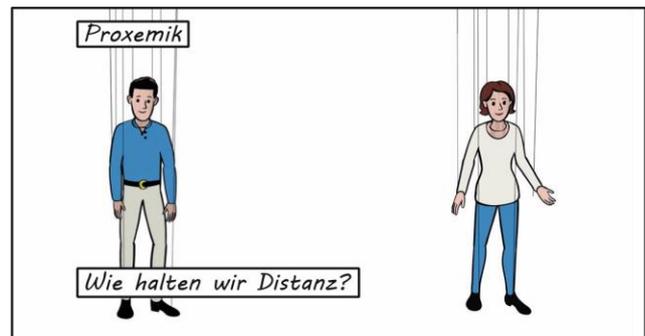
Mimik,

also unser Gesichtsausdruck.



Gestik

d.h. Bewegungen des Oberkörpers, z.B. der Arme.



Proxemik

Wie halten wir Distanz?



Taxis,

d.h. Bewegungsrichtung; z.B. Blickkontakt.



Auch die Stimme gehört zum Körper.

leise, schnell, betont, tief, deutlich



All das ist Körpersprache.



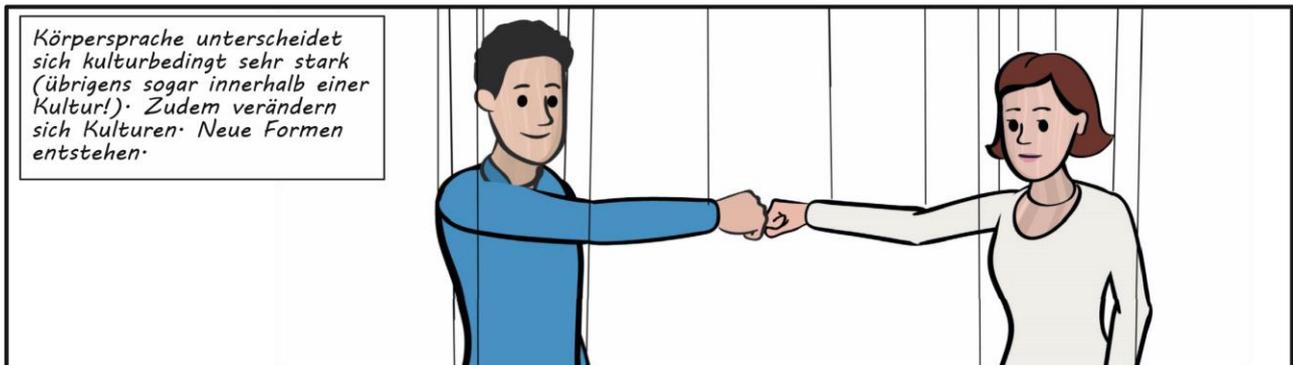
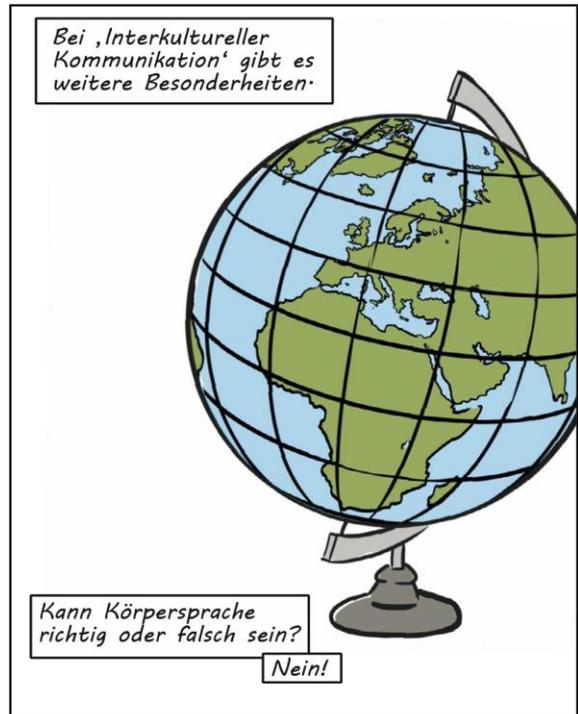
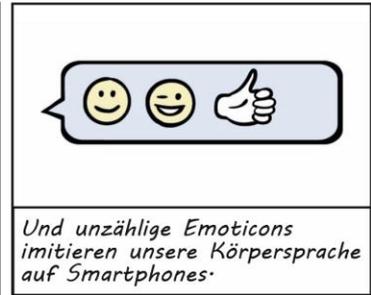
Sie ergänzt, was wir sagen.



Und in welchem Kontext.



Körpersprache ist allgegenwärtig.





Philipp Falser und Kerstin H. Kipp

TV-Duelle – überbewertet oder unterschätzt?

Beispielhafter Vergleich der Aussagen von Angela Merkel und Sebastian Kurz vor den Parlamentswahlen 2017

1 Einleitung

Demokratie lebt vom gesprochenen Wort: Am Ende entscheiden die Wählerinnen und Wähler, wem sie ihre Stimme geben. In Wahlkampfphasen versuchen Politikerinnen und Politiker daher in besonderem Maße, Wählerinnen und Wähler zu mobilisieren und Vertrauen zu gewinnen. Dabei treten sie in Talkshows auf, antworten den Bürgerinnen und Bürgern auf Fragen und ziehen durch die Lande, um bei Auftritten vor Ort Bürgernähe zu signalisieren und damit Wählerinnen und Wähler zu überzeugen.

In einer repräsentativen Studie zur Nationalratswahl in Österreich 2008 wurde herausgefunden, dass die Wahlentscheidung zu einem hohen Maß (55 %) durch die Aussagen von Politikerinnen und Politikern in TV-Duellen beeinflusst werden (Wolf, 2010). Damit sind die Äußerungen in TV-Duellen für die Wahlentscheidung sogar noch ausschlaggebender als Gespräche mit Verwandten, Freundinnen und Freunden und im Arbeitskollegium (37 %) und deutlich wichtiger als jede andere Quelle der Wahlinformation (ebd.).

Seit dem ersten deutschen TV-Duell vor der Bundestagswahl 2002 wurden Kanzlerduelle damit immer weiter zu zentralen Ereignissen des Medienwahlkampfes. Sie zählen zu den reichweitestärksten und medial meistdiskutierten Ereignissen der Wahlkämpfe (Bachl, 2014). In der Folge hat sich die politische Forschung intensiv mit der Wahrnehmung und Wirkung der TV-Duelle

beschäftigt (Panagl, 2002). Dabei wurden die Auftritte der Politikerinnen und Politiker in den Studien meist als Ganzes erforscht (Nagel, 2012). Häufig stand in diesen Studien die Gesamtwirkung auf die potenziellen Wählerinnen und Wähler im Vordergrund, d. h., dass nicht zwischen inhaltlicher Ebene der Äußerungen und der Sprechweise, Körpersprache usw. differenziert wurde. Aus diesen Studien sind somit keine Rückschlüsse darüber möglich, wie die Äußerungen der Politikerinnen und Politiker rein auf der inhaltlichen Ebene auf potenzielle Wählerinnen und Wähler wirken. Nichtsdestotrotz ist die Frage, welche Aussagen in einem TV-Duell am besten ankommen und überzeugen, eine der zentralen, aber empirisch eher selten untersuchten in der Debatteforschung. Dies ist umso verwunderlicher, als Spekulationen über die „entscheidenden Stellen“ einer Fernsehdebatte zum Repertoire der Nachberichterstattung gehören. Nicht selten werden sogar Sieg und Niederlage in einem TV-Duell an einzelnen Statements der Kandidatinnen und Kandidaten festgemacht (Maurer et al., 2007). An dieser Stelle setzt die hier vorgestellte Studie an, in der wir die Wirkung der Aussagen einer Spitzenpolitikerin und eines Spitzenpolitikers in TV-Duellen beispielhaft untersucht haben.

Im Parlamentswahlkampf 2017 dominierte sowohl in Österreich als auch in Deutschland die Flüchtlingsthematik wie kein anderes Thema die Wahlkampfphase und möglicherweise auch die Wahlentscheidung. In

beiden Staaten stellten sich die Spitzenkandidierenden der beiden größten und erfolgreichsten Parteien des Landes dieser Thematik: Sebastian Kurz von der Österreichischen Volkspartei (ÖVP) und Angela Merkel von der Christlich Demokratischen Union Deutschlands (CDU). Die beiden gelten als gänzlich verschieden. Sebastian Kurz wird als Repräsentant eines neuen Politstils gehandelt. Er ist deutlich jünger als Angela Merkel. Sie gilt als Repräsentantin eines traditionellen Politstils. Am Wahlabend im September bzw. Oktober 2017 konnte die ÖVP große Zuwächse verzeichnen, die CDU blieb, trotz Verlusten, stärkste Partei. Merkel und Kurz, die im Januar 2018 zum ersten Mal als Bundeskanzlerin bzw. Bundeskanzler aufeinandertrafen, werden immer wieder oberflächlich miteinander verglichen. So heißt es, die Argumentation von Sebastian Kurz sei schlüssiger, bei Angela Merkel wisse man oft nicht, wofür sie stehe. Doch was liegt hinter diesen Einschätzungen? Inwiefern unterscheidet sich die Wirkung der Äußerungen von Sebastian Kurz und Angela Merkel auf potenzielle Wählerinnen und Wähler? Studien zeigen, dass Expertinnen und Experten ein TV-Duell zuweilen ganz anders wahrnehmen als Wählerinnen und Wähler zuhause vor dem Fernseher (Steeper, 1978). Die Gründe für diese Differenzen sind vielfältig. Auch Expertenmeinungen sind also zunächst einmal subjektiv und sagen kaum etwas darüber aus, wie die Kandidierenden von der Bevölkerung wirklich wahrgenommen werden (Höllner, 2014).

Aus diesem Grund soll in unserer Studie den Wählerinnen und Wählern selbst das Wort überlassen werden. Es soll herausgefunden werden, welche Äußerungen von Merkel und Kurz jeweils am „besten ankommen“ und welche Aussagen für die Hörenden besonders überzeugend sind. Hierfür wurden Ausschnitte aus zwei TV-Elefantenrunden zur Flüchtlingsthematik (eine mit Merkel, eine mit Kurz) verschriftlicht. Die Texte wurden Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern vorgelegt und sie wurden hierzu befragt.

2 Methode

2.1 Untersuchtes Material

Zunächst wurden zwei TV-Duelle ausgewählt, eines aus Deutschland und eines aus Österreich. Beide stammten aus dem jeweiligen Bundeswahlkampf zur Wahl des Parlaments im September bzw. Oktober 2017 und es trafen jeweils die Spitzenkandidat*innen der beiden größten Parteien direkt aufeinander (Angela Merkel [CDU/CSU] und Martin Schulz [SPD]; Sebastian Kurz [ÖVP] und Heinz-Christian Strache [FPÖ]). Das TV-Duell lief auf deutscher Seite im öffentlich-rechtlichen ZDF, in Österreich im Privatsender oe24.tv. In beiden Duellen wurden die Fragen von einer Moderatorin und einem Moderator gestellt. Für unsere Studie wurden als Untersuchungsmaterial sowohl von Merkel als auch von Kurz die Antworten auf die Frage der Bewältigung der Flüchtlingskrise in Deutschland bzw. Österreich ausgewählt. Die den Äußerungen zugrundeliegenden Videoausschnitte haben eine ähnliche Gesamtlänge (Merkel: 4:00 min; Kurz: 4:16 min). Auch die Anzahl der Wörter ist beinahe identisch (Merkel: 593 Wörter; Kurz: 599 Wörter).

Da im Zentrum unserer Fragestellung die Wirkung der Äußerungen auf inhaltlicher Ebene steht, wurde auf die visuelle und auditive Ebene verzichtet. Das heißt, dass den Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern nicht die Videoausschnitte vorgespielt wurden, sondern sie lediglich Text vorgelegt bekamen. Hierfür wurden die gesprochenen Äußerungen von Merkel und von Kurz in den ausgewählten Videoausschnitten transkribiert. Anschließend wurden beide Texte anonymisiert, d. h., sämtliche Namen und Bezeichnungen, die Rückschlüsse auf eine bestimmte Person und deren Herkunft ziehen ließen, wurden ersetzt. Die transkribierten Texte finden sich im Anhang.

Die Teilnehmenden der Studie erhielten einen Bogen mit den transkribierten Äußerungen von Merkel und Kurz, die in zwei Spalten angeordnet waren. Hierbei wurde die Reihenfolge variiert: Die Hälfte der Teilnehmenden erhielt einen Bogen mit den Aussa-

gen von Merkel links und denen von Kurz rechts, bei der anderen Hälfte war die Anordnung umgekehrt.

2.2 Fragebogen

Die Teilnehmenden an der Studie erhielten zum einen die transkribierten Äußerungen von Merkel und Kurz aus den TV-Duellen und zum anderen einen Fragebogen. Die Aufgabe war, die transkribierten Äußerungen zu lesen und hierzu die Fragen im Fragebogen zu beantworten.

Der Fragebogen enthielt zunächst Fragen zur Person (Alter, Tätigkeit, Stärke des politischen Interesses). Dann wurde abgefragt, wie sehr man den Aussagen der beiden Politikerinnen bzw. Politiker vertraut und wie stark man ihnen inhaltlich zustimmt (jeweils 10-stufige Skalen: 1 = gar nicht, 10 = komplett). Des Weiteren wurden die Teilnehmenden aufgefordert, die überzeugenden Aussagen und die nicht überzeugenden Aussagen in beiden Texten anzustreichen. In der letzten Frage wurde um eine Vermutung gebeten, welchen Parteien die beiden Politikerinnen bzw. Politiker jeweils angehören könnten.

2.3 Stichprobe

Insgesamt nahmen 32 Probandinnen und Probanden an der Studie teil. Jeweils 16 gehörten einer von zwei Altersgruppen an (jüngere Gruppe: 15–30 Jahre, $M=22,44$ Jahre; ältere Gruppe: 45–60 Jahre, $M=51,44$ Jahre). Von der jüngeren Gruppe gingen 2 zur Schule, 12 studierten und 2 waren berufstätig. In der älteren Gruppe waren alle berufstätig. Bezüglich des Interesses an Politik unterschieden sich die beiden Altersgruppen nicht voneinander (auf einer 10-stufigen Skala: 1=gar nicht, 10=sehr stark; jüngere Gruppe, $M=5.69$; ältere Gruppe, $M=6.38$; zweiseitiger t-Test: $t(30)=.92$; $p=.37$). Alle Teilnehmenden nahmen freiwillig an der Studie teil.

3. Ergebnisse der Studie

3.1 Alter und politisches Interesse als mögliche Einflussgrößen

Die statistische Prüfung zeigte, dass sich beide Altersgruppen in ihren Bewertungen der Äußerungen von Merkel und Kurz nicht voneinander unterschieden. Um die Ergebnisse übersichtlich zu behalten, wird daher in der folgenden Ergebnisdarstellung auf den Bericht des Faktors „Altersgruppe“ verzichtet.

Das politische Interesse der Teilnehmenden wurde im Fragebogen mit einer 10-stufigen Skala abgefragt. Auf Basis dieser Angaben wurden die Teilnehmenden in zwei Gruppen aufgeteilt: die politisch weniger Interessierten mit Werten von 1–5 ($N=13$) und die politisch stärker Interessierten mit Werten von 6–10 ($N=19$). Auch hier zeigten die statistischen Analysen, dass beide Gruppen die Aussagen von Merkel und Kurz in gleicher Weise beurteilten. Daher wird in der Ergebnisdarstellung auch der Faktor „Politisches Interesse“ nicht weiter berichtet.

3.2 Vertrauen und inhaltliche Zustimmung

Die Teilnehmenden gaben jeweils auf einer 10-stufigen Skala an, wie sehr sie Merkel bzw. Kurz vertrauen und wie sehr sie ihren Aussagen inhaltlich zustimmen. Wie oben erläutert waren die Texte anonymisiert und es war nicht erkennbar, von wem die Texte stammten. Die Bewertungen für Merkel und Kurz wurden mittels zweiseitigem t-Test miteinander verglichen.

Es zeigte sich, dass das Vertrauen in Merkel signifikant höher war als das in Kurz (Merkel=5.65; Kurz=3.16; $t(30)=5.68$; $p<.001$). Bei der vorgegebenen 10-stufigen Antwortskala liegt die Mitte bei 5.5. Das heißt, dass das Vertrauen in Merkels Aussagen im mittleren Bereich liegt, das von Kurz deutlich im unteren Bereich (siehe auch Abbildung 1).

Auch die inhaltliche Zustimmung war bei Merkel signifikant höher als bei Kurz (Merkel=6.23; Kurz=2.97; $t(30)=7.91$; $p<.001$).

Sie lag bei Merkel leicht im positiven Bereich, wohingegen die Zustimmung bei Kurz eher gering ausfiel. Insgesamt war der Un-

terschied zwischen Merkel und Kurz bei der inhaltlichen Zustimmung größer als beim Vertrauen.

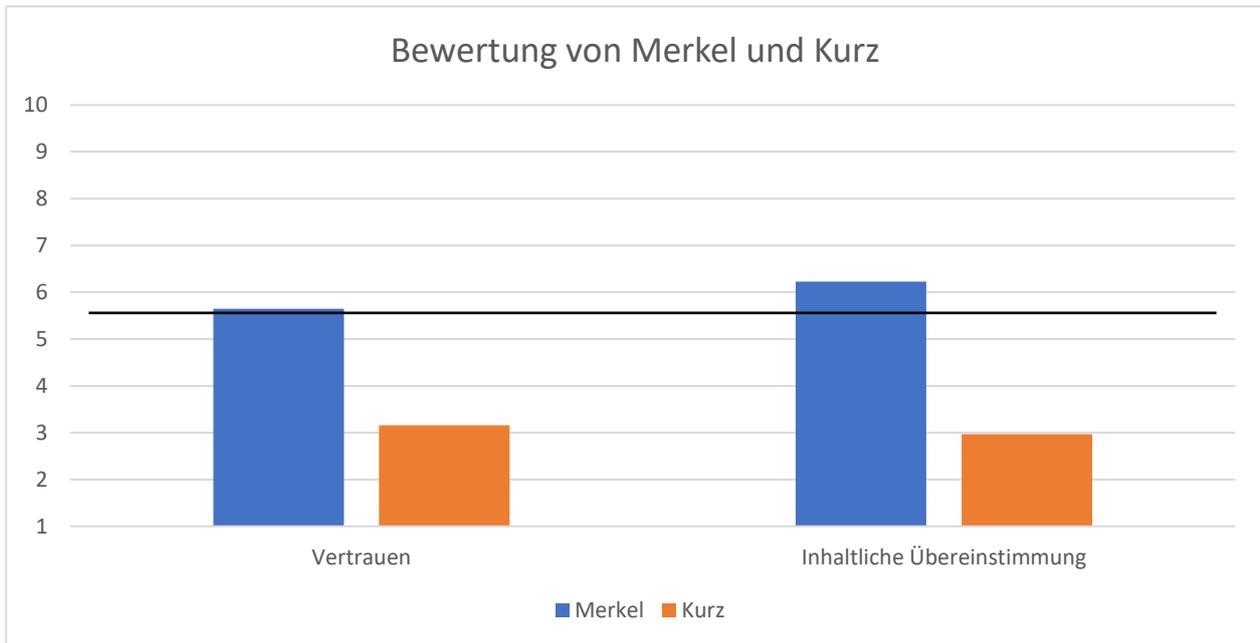


Abb. 1: Bewertung der anonymisierten Aussagen von Merkel und Kurz hinsichtlich des Vertrauens und der inhaltlichen Übereinstimmung.

3.3 Überzeugende Aussagen

Wie sich bereits gezeigt hat, fanden die Teilnehmenden Merkels Äußerungen insgesamt vertrauenswürdiger und stimmten mit ihr inhaltlich stärker überein als mit Kurz. Dementsprechend strichen sie in ihrem Text auch mehr Äußerungen als überzeugend an als im Text von Kurz.

Die beiden Stellen, die in **Merkels** Beitrag am häufigsten von den Teilnehmenden markiert wurden (von 24 bzw. 11 Teilnehmenden), sind Aussagen darüber, was getan werden muss, um das Problem zu lösen (Fluchtursachen bekämpfen, mehr in Entwicklungshilfe und Konfliktlösung investieren, solidarische Gemeinsamkeit der EU erarbeiten):

- [Es herrscht bittere Not in Afrika] „Und deshalb müssen wir darauf reagieren. Das heißt aber nicht, dass die Menschen alle zu uns kommen können, sondern dass, und das ham wir jetzt ja auch gelernt in den letzten zwei Jahren, wir

Fluchtursachen bekämpfen müssen, sehr viel mehr in Entwicklungshilfe, in Konfliktlösung investieren müssen.“.

- „war es noch nicht gelungen hier wirklich ne solidarische Gemeinsamkeit der europäischen Länder zu bekommen. An der müssen wir weiterarbeiten.“.

Bei den Äußerungen von **Kurz** wurden deutlich weniger Stellen als überzeugend markiert. Wie bei Merkel sind es auch bei ihm Stellen, an denen er Lösungsansätze erwähnt, bzw. deren Grenzen aufzeigt. Die beiden am häufigsten angegebenen Stellen (von 12 bzw. 8 Teilnehmenden markiert) waren folgende:

- Wir müssen „illegale Migration stoppen und die Hilfe vor Ort ausbauen“
- „die Verteilung allein auf [Staat in Europa], auf Europa, die wird nicht funktionieren.“

3.4 Nicht überzeugende Aussagen

Bei den nicht überzeugenden Aussagen zeigte sich das umgekehrte Muster: Im Beitrag von Merkel wurden weniger Stellen markiert als bei Kurz.

Von den drei bei **Merkel** am häufigsten gewählten Aussagen (von 4–6 Teilnehmenden) erzählt Merkel an zwei Stellen aus ihrem Politikerinnenleben:

- „Ich hab’ dann sehr schnell mit dem französischen Präsidenten selbstverständlich, äh, dis ähm äh telefoniert“
- „Ich hab’ das damals mit dem *[polit. Amt]*, des war grad ein *[informelles polit. Treffen]* in, äh, Brüssel und ähm mit ähm *[Name eines Kollegen]* dem *[polit. Amt]*, natürlich besprochen. Wir haben das völkerrechtlich auch überprüft, und dann ham wir entschieden, und ich halte das für richtig in dieser Nacht.“

Nur eine Stelle, an der Merkel eine Episode aus ihrem Leben als Politikerin erzählt, wurde nicht als nicht überzeugend angestrichen („Und dann gab es eine Situation, die hatte sich dann ja die Woche über aufgebaut, dass am 4. September abends mich der *[Ministerpräsident aus europ. Ausland]* anrief und sagte „die Menschen kommen zu Fuß.“).

An der dritten Stelle, die in Merkels Beitrag häufig als nicht überzeugend markiert wurde, lobt sie die Zusammenarbeit der EU und das daraus entstandene Ergebnis.

- „Also ich hab’ damals schon dafür geworben und da ham wir im Übrigen auch sehr gut zusammengearbeitet mit der *[außereurop. Staat]*, ein Abkommen abzuschließen, das den Menschenhändlern, den Schleppern, den kriminellen Energien dort das Handwerk lecht“

Die Tatsache, dass die Teilnehmenden diese Stelle häufig als „nicht überzeugend“ angestrichen haben, zeigt, dass sie die Meinung Merkels nicht teilen. Sie sind offensichtlich nicht der Meinung, dass eine gute

Zusammenarbeit innerhalb der EU stattgefunden hat und dass ein effektives Abkommen entstanden ist.

Bei **Kurz** wurden 5 Äußerungen von mehr als 10 Teilnehmenden als nicht überzeugend angestrichen. Bei 4 der Äußerungen geht es darum, Menschen schon vor der Einreise zu stoppen:

- „Ich habe eben 2015 z. B. massiv kritisiert, dass Menschen, die bei uns einen Asylantrag stellen, vorher meistens durch *[Staat in Europa]* durchgezogen sind, wo sie auch schon Sicherheit vorgefunden hätten“
- „und dass Menschen, die übers Mittelmeer zu uns kommen wollen, an der Außengrenze gestoppt, versorgt und zurückgestellt werden“
- „Ja, in Wahrheit ist es nicht rechts, sondern des is’ einfach richtig. Was macht Australien? Australien sagt, wer sich illegal auf den Weg macht, der wird versorgt, der bekommt auch Schutz, aber er bekommt nicht die Möglichkeit nach Australien zu kommen.“
- [Wer sich auf den Weg macht, ... , der muss im Mittelmeer gerettet werden,...] „aber er muss danach zurückgestellt werden.“

Die fünfte Stelle mit der höchsten Ablehnung ist der letzte Satz von Kurz (19 Teilnehmende):

- „seitdem [Italien] nicht mehr weiterwinkt, kommen nicht nur weniger Menschen, sondern es ertrinken auch keine mehr.“

Insgesamt scheinen die Teilnehmenden die Abweisung von Geflüchteten an den Grenzen, wie Kurz sie vertritt, abzulehnen und eher alternativen Lösungswegen zuzustimmen. Diese werden stärker von Merkel erwähnt, wenngleich sie recht abstrakt bleiben (Fluchtursachen bekämpfen, mehr in Entwicklungshilfe und Konfliktlösung investieren, solidarische Gemeinsamkeit der EU erarbeiten). Besonders die logische Kette am Ende von Kurz’ Beitrag, kommt bei den Teil-

nehmenden nicht gut an. Kurz behauptet sinngemäß: Italien winkt nicht mehr weiter, deshalb flüchten weniger Menschen und deshalb ertrinken auch keine Menschen mehr. Dass diese Äußerung auf so viel Ablehnung gestoßen ist, könnte verschiedene Gründe haben. Erstens ist es nicht korrekt, dass keine Menschen mehr ertrinken. Nach den Zahlen des UN-Flüchtlingshilfswerks UNHCR nimmt die Zahl der für tot erklärten und auf dem Mittelmeer vermisst gemeldeten Menschen zwar seit 2016 ab, 2018 waren es aber immer noch weit über 2000 Menschen (Sangi, 2019). Zweitens reduziert Kurz die Gründe für die Flucht darauf, dass Italien die Flüchtenden weiterwinkt und die Flucht damit recht einfach macht. Fluchursachen wie Kriege, Hungersnot u. ä. werden ausgeblendet. Drittens stellt Kurz das Flüchtlingsthema durch eine einfache Maßnahme – nämlich nicht mehr einladen und weiterleiten – als gelöst dar. Er ignoriert hierbei die Tatsache, dass es weltweit noch nie so viele Flüchtlinge gab wie heute, die jedoch zunehmend andere Routen als die durch das Mittelmeer wählen (UNHCR, 2019). Das Problem ist also bei weitem nicht gelöst sondern nimmt global betrachtet wei-

ter zu. Die logische Kette, die Kurz ausführt, ist also zu einfach und nicht korrekt.

Was bei Merkel nicht gut ankommt, ist das Erzählen persönlicher Episoden aus ihrem Leben als Politikerin.

Bei dieser inhaltlichen Betrachtung muss bedacht werden, dass unsere Stichprobe der Probandinnen und Probanden keinen repräsentativen Querschnitt der Bevölkerung darstellt. Die meisten Teilnehmenden stammen eher aus dem akademischen Umfeld der Hochschule. Ihre Meinungen spiegeln sicherlich nicht die Meinungen des Bevölkerungsdurchschnitts wider.

3.5 Vermutung, welcher Partei die beiden Politiker*innen angehören könnten

Bei der Frage, welcher Partei die beiden hinter den Texten stehenden Politiker*innen angehören könnten, gaben einige Teilnehmende mehrere Parteien an. Deshalb ist die Anzahl der Antworten in Tabelle 1 insgesamt höher als die Anzahl der Teilnehmenden.

	ÖVP	AfD	CSU	CDU	FDP	SPD	Grüne	Linke
Merkel			1	20	2	11	1	3
Kurz	2	15	19	4				1

Tabelle 1: Anzahl der vermuteten Parteizugehörigkeit der beiden Politiker*innen.

Die anonymisierten Äußerungen von Kurz wurden insgesamt stärker rechts verortet als die von Merkel. Am häufigsten wurde Merkel der CDU zugeordnet, Kurz am häufigsten der CSU, aber noch recht oft der AfD. Dass die ÖVP nur einmal genannt wurde liegt vermutlich daran, dass nur Deutsche an der Studie teilnahmen und sie das deutsche Parteiensystem als Referenzrahmen nutzen. Es gab in dieser Studie an keiner Stelle einen Hinweis darauf, dass auch

andere Länder berücksichtigt werden könnten oder sollten.

3.6 Unterschiede in der Verwendung der Personalpronomen „ich“ und „wir“

Beim Lesen der beiden Äußerungen von Merkel und Kurz fallen Unterschiede im Gebrauch der Personalpronomen „ich“ und „wir“ ins Auge.

Das Personalpronomen „ich“ verwendet Merkel etwas seltener als Kurz (Merkel 11x, Kurz 17x). Zudem sind die Formulierungen, in denen Merkel das „ich“ verwendet, weicher als bei Kurz.

- So spricht Merkel von „ich“, um **persönliche Empfindungen** auszudrücken („ich empfinde“, „ich hatte null Hoffnung“). Bei Kurz kommen solche persönlichen Empfindungen nicht vor.
- Merkel nutzt „ich“ zudem bei **persönlichen Erzählungen** aus ihrem Politikerinnenleben („ich hab' ... mit dem französischen Präsidenten ... telefoniert“, „ich hab' damals mit ... besprochen“). Auch Kurz verwendet das „ich“ bei Erzählungen aus seiner Vergangenheit, insgesamt an zwei Stellen, in denen er sich jedoch jeweils als Opfer darstellt („ich hab' ... viel Prügel einstecken müssen“, „ich bin immer in ein rechtes Eck gestellt worden“).
- Sowohl Merkel als auch Kurz nutzen „ich“, um ihre **persönliche Meinung** darzustellen. Die in diesem Zusammenhang verwendeten Verben wirken jedoch bei Merkel weicher („dafür bin ich“, „ich halte das für richtig“) als bei Kurz („diese Haltung ... vertrete ich ... seit vielen Jahren“, „ich sage dazu“, „ich habe von Anfang an ... immer gesagt“, „ich habe ... massiv kritisiert“, „ich predige“).
- Im Gegensatz zu Merkel verwendet Kurz „ich“, um seine **persönlichen Leistungen** darzustellen („ich hab' heute mein Programm ... präsentiert“, „die ich ... niedergeschrieben habe“, „ich habe ... es geschafft“). An diesen Stellen verwendet Merkel das Pronomen „wir“ („wir haben das völkerrechtlich auch überprüft“, „ham wir entschieden“, „ham wir entsprechend unserem Artikel 1 der Verfassung reagiert“).

Bei dem Personalpronomen „wir“ zeigt sich das umgekehrte Bild: Merkel verwendet es deutlich häufiger als Kurz (Merkel 20x, Kurz

4x). Das „wir“ kommt in unterschiedlichen Bedeutungen vor.

- Sowohl bei Merkel als auch bei Kurz gibt es Stellen, an denen „**wir Politiker*innen**“ gemeint sind (z. B. Merkel: „ham wir entsprechend unserem Artikel 1 der Verfassung reagiert“, Kurz: „die haben wir jetzt auch ins Programm geschrieben“).
- An anderen Stellen spricht Merkel von „**wir Deutsche**“ (z. B. „Wir Deutsche haben ... die Vorzüge der Globalisierung sehr genossen“, „wir sind Exportweltmeister“). Kurz verwendet das „wir“ an keiner Stelle, um eindeutig die Österreicher*innen anzusprechen.
- An einigen Stellen ist **unklar**, welche der beiden Gruppen (Politiker*innen oder Deutsche/Österreicher*innen) angesprochen wird (z. B. Merkel: „wir [können] uns nicht abkoppeln [...] von den Konflikten“, Kurz: „dass wir von Australien lernen sollen“).

Insgesamt bezieht Merkel durch die häufigere Verwendung des Wortes „wir“ die Zuhörenden stärker ein und man fühlt sich stärker angesprochen. Dies könnte auch dazu beigetragen haben, dass die Teilnehmenden Merkels Beitrag überzeugender empfanden als den von Kurz. Aber auch bei der Verwendung des Pronomens „ich“ scheint Merkel nahbarer zu sein als Kurz. Sie drückt mit „ich“ u. a. persönliche Empfindungen aus, was Kurz nicht tut. Auch bei der Darstellung persönlicher Meinungen stellt Merkel dies als individuelle Meinung dar (z. B. „ich halte das für richtig“), wohingegen man bei Kurz eher das Gefühl bekommt, dass seine Meinung gilt (z. B. „ich predige“).

4 Schlussfolgerungen

Insgesamt zeigt sich, dass sowohl bei Merkel als auch bei Kurz v. a. die Aussagen überzeugen, die eine Lösung für die Flüchtlingskrise aufzeigen. Das Erzählen persönlicher Episoden aus dem Politikleben bei

Merkels Äußerungen scheint hingegen nicht so gut anzukommen.

Bei den Teilnehmenden dieser Studie waren Merkels Aussagen überzeugender als die von Kurz. Dies könnte daran liegen, dass Merkel im TV-Duell gemäßigte Positionen vertritt als Kurz. Merkel ist zum Zeitpunkt des TV-Duells bereits viele Jahre Bundeskanzlerin mit viel Regierungserfahrung. Sie spricht und argumentiert somit aus der Regierungsposition heraus. In ihren Forderungen und Vorschlägen bleibt sie recht abstrakt und unkonkret. Hierdurch sind ihre Aussagen weniger angreifbar und für viele eher zustimmungsfähig, was die Ergebnisse der Studie zeigen. Ein konkretes Beispiel ist die Stelle „das heißt aber nicht, dass die Menschen alle zu uns kommen können“. Wir können als Hörende bei dieser Aussage nur vermuten und interpretieren, welche Menschen kommen und welche Menschen nicht kommen dürfen. Die Deutung dürfte bei den Hörenden deutlich auseinandergehen. Durch diese unkonkrete Aussage nimmt Merkel sowohl die mit, die für harte Maßnahmen, für eine undurchlässige Grenzschließung sind, als auch die, die gegen einen solchen harten Eingriff sind. Die Unkonkretheit führt also zu einer breiteren Zustimmung als die Aussagen von Kurz. Hinzu kommt, dass in dieser Aussage von Merkel auch die Fürsorge für die Deutschen angesprochen wird, die nicht überfordert werden dürfen.

Kurz äußert in seinem TV-Duell extremere Positionen, denen die Teilnehmenden dieser Studie weniger zustimmten. Dies ist mit Sicherheit auch auf die spezifische Stichprobe dieser Studie zurückzuführen. Die Teilnehmenden stammten eher aus dem akademischen Umfeld, so dass anzunehmen ist, dass sie politisch eher weiter links zu verorten sind. Dennoch gelingt es Kurz 2017 die weiter rechts orientierten Menschen in Österreich für sich bzw. seine Partei (ÖVP) zu gewinnen. Im Gegensatz zu Merkel kann er aus der Opposition heraus argumentieren und klarere bzw. extremere Positionen vertreten. Bei den Wahlen schaffte es die ÖVP, die zuvor stärkste Re-

gierungspartei (SPÖ) abzulösen und Kurz zum Kanzler zu wählen.

Zu den unterschiedlichen Ausgangspositionen von Merkel in der Regierung und Kurz in der Opposition passt auch der unterschiedliche Sprachstil. Kurz hat einen schärferen Sprachstil („stärkere“ Verben in den ich-Formulierungen), der einen kämpferischeren Eindruck hinterlässt. Für Vertreter*innen der Opposition könnte dies mitreißend wirken. Merkel hingegen formuliert weicher, was dazu passt, dass sie die aktuelle Regierungspolitik nicht hinterfragt und für weitere Kontinuität sorgen möchte. Dass Merkel die Zuhörenden wesentlich häufiger mit „wir“ anspricht, könnte auch dazu beigetragen haben, dass ihr mehr vertraut wurde als Kurz. Wir Zuhörende fühlen uns möglicherweise stärker angesprochen und mitberücksichtigt. Da sich Merkel und Kurz sowohl in ihrem Inhalt als auch in ihren ich- und wir-Formulierungen unterschieden, kann nicht abschließend beurteilt werden, welcher Faktor zu welcher Wirkung geführt hat.

Die Tatsache, dass die Teilnehmenden unserer Studie so klare Unterschiede zwischen den Aussagen von Merkel und Kurz wahrnahmen, die Bewertung des Vertrauens und der inhaltlichen Übereinstimmung also klar und signifikant unterschiedlich war, spricht dafür, dass die Wirkung von TV-Duellen nicht unterschätzt werden sollte.

Literaturverzeichnis

- Bachl, M. (2014). Analyse rezeptionsbegleitend gemessener Kandidatenbewertungen in TV-Duellen. Berlin: Epubli.
- Höller, I. (2014). Haupt- und Nebenwahlkämpfe? *Mediale Berichterstattung und politische PR in österreichischen Wahlkämpfen*. Wien: LIT.
- Maurer, M. et al. (2007). Schröder gegen Merkel. *Wahrnehmung und Wirkung des TV-Duells 2005 im Ost-West-Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nagel, F. (2012). Die Wirkung verbaler und nonverbaler Kommunikation in TV-Duellen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Panagl, O. (2002). Wahlkämpfe: Sprache und Politik. Wien: Böhlau.

Sangi, R. (2019). UNHCR: Mehr als 2200 Flüchtlinge 2018 im Mittelmeer ertrunken. Süddeutsche Zeitung. 03.01.2019. <https://www.sueddeutsche.de/politik/unhcr-ertrunkene-mittelmeer-1.4273343>

Steeper, F. T. (1978). Public responses to Gerald Ford's Statement on Eastern Europe in the second debate. In: G. F. Bishop, R. G. Meadow und M. Jackson-Beeck (Hrsg.): The presidential debates. Media, electoral, and policy perspectives. New York: Greenwood Pub Group. S. 81–101.

UNHCR (2019b). Mid-year trends 2018. Genf: UNHCR.

Wolf, B. (2010). Beurteilung politischer Kandidaten in TV-Duellen. Effekte rezeptionsbegleitender Fremdmeinungen auf Zuschauerurteile. Baden-Baden: Nomos.

Zum Autor/zur Autorin

Philipp Falser arbeitet als Projektmanager, Rhetorik- und Sprechtrainer im Sozialbereich, in Wirtschaft und Politik. Falser ist Dozent für Rhetorik an der Uniklinik Ulm sowie der Dualen Hochschule Baden-Württemberg. Seit 2017 ist er Intendant des Kunstdruck CentralTheaters in Esslingen. Ferner ist er Vorsitzender des Netzwerk Kultur und Initiator zahlreicher Kulturfestivals. Er studierte Sprechkunst sowie Rhetorik an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart.

E-Mail: mail@philippfalser.de

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

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

Anhang

<p>Kurz:</p> <p>Frage Moderator</p> <p>Also, ich hab heute mein Programm zum Thema Sicherheit, Migration, aber auch zum Thema Europa präsentiert. Grad zum Migrationsthema – will jetzt das eigene Programm nicht schlechtreden – aber steht wenig drin – äh – was nicht bekannt ist, denn diese Haltung, die ich hier in dem Programm niedergeschrieben habe, verrete ich schon seit vielen Jahren. Ich hab' zu Beginn der Flüchtlingskrise viel Prügel einstecken müssen, von vielen Medien, von Journalisten, von anderen Mitbewerbern, der <i>[Name eines Oppositionellen]</i>, glaub ich, hat das für sich auch ähnlich erlebt. Ich bin immer in ein rechtes Eck ge-</p>	<p>Merkel:</p> <p>Frage Moderator</p> <p>Nein ich empfinde es nicht als Bedrohung, aber ich empfinde es als eine sehr, sehr große Aufgabe. Wir <i>[Staat in Europa]</i> haben eine lange Zeit lang die Vorzüge der Globalisierung sehr genossen. Wir haben sehr viele Exporte, wir sind Exportweltmeister. Wir haben dadurch sehr viele Arbeitsplätze. Und viele Menschen haben schon seit Jahren natürlich darauf hingewiesen, dass wir uns nicht abkoppeln können von den Konflikten um uns herum, siehe Syrien, siehe IS im Irak. Und auch nicht von der Tatsache, dass in Afrika bittere Not und Armut herrscht. Und deshalb müssen wir darauf reagie-</p>
--	---

stellt worden mit meiner Haltung und die haben wir jetzt auch ins Programm geschrieben: nämlich illegale Migration stoppen und die Hilfe vor Ort ausbauen, das, was ich ja seit einigen Jahren ja schon versuche durchzusetzen, wo uns z. B. mit der *[Bezeichnung]*schließung ja auch einiges – Gott sei Dank – schon gelungen ist.

--- Frage Moderator ---

Eingetreten ist was anderes, ja in einer Regierung muss man Kompromisse schni schließen, ich sage dazu leider, weil ich bin nicht der kompromissfreudigste Mensch. Und sie ham ja die letzten Jahre miterlebt, grad zwischen den Koalitionsparteien und zwischen mir, und vor allem auch dem *[Politisches Amt]* gab's ja sehr viel Diskussion in der Migrationsfrage – ich hab' von Anfang an in der Flüchtlingskrise immer gesagt, die Verteilung allein auf *[Staat in Europa]*, auf Europa, die wird nicht funktionieren. Wir müssen illegale Migration stoppen, und was ich vor allem immer gesagt hab' ist: Wenn jemand zu uns kommt, dann war er vorher in einem anderen Land. Ich habe eben 2015 z. B. massiv kritisiert, dass Menschen, die bei uns einen Asylantrag stellen, vorher meistens durch *[Staat in Europa]* durchgezogen sind, wo sie auch schon Sicherheit vorgefunden hätten und, äh, die Linie setzt sich – Gott sei Dank – mehr und mehr in Europa durch, dass man sich nicht aussuchen können soll, wo man den Asylantrag stellt und dass Menschen, die übers Mittelmeer zu uns kommen wollen, an der Außengrenze gestoppt, versorgt und zurückgestellt werden.

--- Frage Moderator ---

Ich hab' ja auch in *[Staat in Europa]* schon vor langer Zeit einmal angesprochen, dass wir von Australien lernen sollen. Sie können sich erinnern, damals gab's einen riesen Empörungsturm. Sogar der *[Name eines Politikers aus der Opposition]*, glaub ich, hat damals gesagt, das ist fast ihm zu rechts. Ja, in Wahrheit ist es nicht rechts, sondern des is' einfach richtig. Was macht Australien? Australien sagt, wer sich illegal

ren. Das heißt aber nicht, dass die Menschen alle zu uns kommen können, sondern dass, und das ham wir jetzt ja auch gelernt in den letzten zwei Jahren, wir Fluchtursachen bekämpfen müssen, sehr viel mehr in Entwicklungshilfe, in Konfliktlösung investieren müssen. Und das deutet sich auch bei der Arbeit der *[Staat in Europa]* Regierung bereits an, aber das wird uns in den nächsten vier Jahren weiter sehr stark beschäftigen.

--- Vorwurf Gesprächspartner ---

[Gesprächspartner der Opposition] weiß jedenfalls, dass damals der *[Staat in Europa]* Ministerpräsident den Flüchtlingen, die schon in *[Hauptstadt in Europa]* waren, die Fahrkarten wieder weggenommen hat, sie nicht mehr anerkannt hat, dass er plötzlich keine Züge mehr fahren ließ. Wir alle wussten, dass *[Staat in Europa]* nicht bereit ist, äh sich wirklich solidarisch zu beteiligen. Und dann gab es eine Situation, die hatte sich dann ja die Woche über aufgebaut, dass am 4. September abends mich der *[Ministerpräsident aus europ. Ausland]* anrief und sagte „die Menschen kommen zu Fuß“. Und es gibt im Leben auch eines *[Bezeichnung des polit. Amtes]* oder eines Regierungschef Momente, da müssen Sie entscheiden. Und ich hatte null Hoffnung, dass *[Name eines europ. Regierungschefs]* an seine Einstellung verändert. Ich hab' dann sehr schnell mit dem französischen Präsidenten selbstverständlich, äh, dis ähm äh telefoniert. Und schauen Sie, wir wussten seit Juni/Juli, es waren ja immerhin im August schon *[Zahl]* Flüchtlinge nach *[Staat in Europa]* gekommen, dass wir hier in Europa ein großes Problem haben. Die Staaten des *[Großregion in Europa]* ham uns das immer wieder gesagt. Und trotzdem war es noch nicht gelungen hier wirklich ne solidarische Gemeinsamkeit der europäischen Länder zu bekommen. An der müssen wir weiterarbeiten. Dafür bin ich, und dafür werde ich mich auch mit ganzer Kraft einsetzen. Es musste entschieden werden. Ich hab' das damals mit dem *[polit. Amt]*, des war grad

<p>auf den Weg macht, der wird versorgt, der bekommt auch Schutz, aber er bekommt nicht die Möglichkeit nach Australien zu kommen. Und genau diese Politik muss Europa verfolgen: Wer sich auf den Weg macht, mit einem Schlepper nach Europa, der muss im Mittelmeer gerettet werden, keine Frage, aber er muss danach zurückgestellt werden. Weil wenn wir die Menschen nach der Rettung nach Europa bringen, ich predige das ja eh schon lange, was passiert dann? Mehr und mehr machen sich auf den Weg, mehr und mehr kommen zu uns und überfordern uns und das Schlimmste, mehr und mehr ertrinken im Mittelmeer. Und ich habe – Gott sei Dank – es geschafft, mit viel Druck auf europäischer Ebene da einige schon zum Umdenken zu bringen. Ich glaube, dass das <i>[Staat in Europa]</i> Wahlergebnis auch noch omal ein Umdenken bei manchen auslösen wird und die <i>[Staat in Europa]</i> haben in den letzten Wochen ja auch auf unseren Druck ihre Politik begonnen zu ändern. Und siehe da es funktioniert: Seitdem <i>[Staat in Europa]</i> nicht mehr ständig rettet und nach Europa bringt, seitdem <i>[Staat in Europa]</i> nicht mehr weiterwinkt, kommen nicht nur weniger Menschen, sondern es ertrinken auch keine mehr.</p>	<p>ein <i>[informelles polit. Treffen]</i> in, äh, Brüssel und ähm mit ähm <i>[Name eines Kollegen]</i> dem <i>[polit. Amt]</i>, natürlich besprochen. Wir haben das völkerrechtlich auch überprüft, und dann ham wir entschieden, und ich halte das für richtig in dieser Nacht.</p> <p style="text-align: center;">--- Intervention Gesprächspartner ---</p> <p>Sie sagen ja auch selber wieder, wir müssen immer wieder miteinander sprechen und ich könnte jetzt auch davon anfangen, dass der <i>[Staat in Europa]</i> äh Ministerpräsident äh <i>[Name des dortigen Regierungschefs]</i> ähnliche Ansichten hat, wie der <i>[Staat in Europa]</i> Ministerpräsident. Die Frage ist doch eigentlich: Wir ham damals eine sehr dramatische Situation gehabt und in dieser Situation, finde ich, ham wir entsprechend unserem Artikel 1 der <i>[Verfassung]</i> <i>[1.Paragraph der Verfassung]</i> reagiert. Und trotzdem ist doch klar gewesen, und das war mir schon Ende August klar angesichts von über <i>[Zahl]</i> Flüchtlingen, dass wir an der Ursache ansetzen mussten. Also ich hab' damals schon dafür geworben und da ham wir im Übrigen auch sehr gut zusammengearbeitet mit der <i>[außereurop. Staat]</i>, ein Abkommen abzuschließen, das den Menschenhändlern, den Schleppern, den kriminellen Energien dort das Handwerk lecht, das die Menschen schützt. Denn es sind tausende Menschen umgekommen und äh das ist die Art wie wir auch heute die Lösung dieser Probleme suchen.</p>
---	---

Rafael Herrmann

Die Webinar-Rhetorik

Perspektiven für die Sprechwissenschaft und Sprecherziehung anhand einer Evaluationsstudie.

1 Neue Lehrformen für eine neue Welt

Die Digitalisierung verändert das Alltags- sowie das Berufsleben der Menschen breitflächig. Zahlreiche AutorInnen philosophieren über die Paradigmen der Mediatisierung der Gesellschaft sowie deren Gegenwarts- wie Zukunftsaussichten.¹ Während sich die alltägliche Kommunikation durch digitale Kanäle wandelt, novellieren virtuelle Lehr- und Lernformen die Bedarfe der Personalentwicklung. In einer im März 2018 vom MMB-Institut für Medien- und Kompetenzforschung veröffentlichten Umfrage geht hervor, dass 97 % der befragten Unternehmen dem Konzept des *Blended Learning*, also der Verquickung klassischer Offline Lernangebote mit E-Learning Angeboten, in den kommenden drei Jahren eine zentrale Bedeutung beimessen. Außerdem sehen ganze 92 % der befragten Unternehmen in sogenannten *Virtual Classrooms*, den Webinaren, eine wichtige künftige Investition für das betriebliche Lernen.² Die Marschroute scheint also klar: Der Bildungssektor braucht neue digitale Lernformen für die neue digitale Welt.

Darauf muss sich die angewandte Wissenschaft einstellen. Allen voran die Sprechwissenschaft muss adaptieren lernen und

ihren Platz in einer Welt finden, in der mediatisierte Kommunikation gegenüber der reinen leibhaften Kommunikation immer präsenter wird. Hellmut Geißner sah diese Entwicklung bereits im Jahr 2000 vorher und plädierte statt einer Sprechwissenschaft für eine allumgreifende Kommunikationspädagogik.³

2 Lohnende Fragestellungen

Um die Relevanz der Sprechwissenschaft zu steigern respektive zu bewahren, muss diese zuvorderst die richtigen Fragen stellen, auf welche sie dann später erst adäquate Antworten liefern können wird.

In einer Reihe mit E-Learning-Methoden wie Lernapps, Lehrvideos und Gamification ist aus sprechwissenschaftlicher Sicht die Lehrform der Webinare (im Sinne von Live-Online Trainings⁴) die unmittelbar relevanteste. Sie mediatisiert und entkoppelt zwar vor allem räumliche, personelle und didaktische Faktoren⁵, basiert jedoch weiterhin auf dem reziproken Effekt, den unter anderem Dirk Meyer der rhetorischen Arbeit mit Gruppen zuschreibt: „Lehrer und Lerner [beeinflussen] sich und die gemeinsame Arbeit gegenseitig.“⁶ Die E-Learning-Rhe-

¹ Vgl. Aufenanger 2008: 87, Süß et al. 2013: 17, Barthelmeß 2015: 32–35)

² Vgl. MMB-Institut 2018: 5

³ Vgl. Geißner 2000: 108 f.

⁴ Im Folgenden wird der Begriff Webinar synonym zu Live-Online-Training verwendet. Die E-Learning-Terminologien sind nicht

unproblematisch. Eine definitorische Abgrenzung findet sich in der vollständigen Studie.

⁵ Vgl. Lehmann und Bloh 2002: 14 f.

⁶ Meyer 2013: 146

torik wie beispielsweise auch die Rhetorik des Internets existiert nicht isoliert von der klassischen Rhetorik.⁷

*At its best, e-learning is as good as the best classroom learning. And at its worst, it is as bad as the worst classroom learning. The difference is design.*⁸

Innerhalb dieses vielbeschriebenen Designs verstecken sich für die Sprechwissenschaft und Sprecherziehung mannigfaltig lohnende Forschungsfelder. Aber selbstverständlich auch jenseits didaktisch-andragogischer Herausforderungen kann die Sprechwissenschaft, genauer Sprechwirkungsforschung tätig werden: Welche Rolle spielen prosodische Merkmale im Webinar? Sind Elemente wie Stimmklang und Intonation im virtuellen Klassenraum gewichtiger als im Präsenzseminar? Gilt es WebinartrainerInnen verstärkt stimm- und sprechbildnerisch zu schulen? (...)

In einem ersten Versuch, jene didaktisch-andragogischen Felder zu erschließen, wurde eine Evaluationsstudie am konkreten Anwendungsbeispiel der Sparkassenakademie Bayern in Landshut durchgeführt.

3 Forschungsfrage und Methodik

Gemäß dem Ziel, sich zunächst offen dem neuen Sujet anzunähern, wurde die Forschungsfrage verhältnismäßig breitflächig angelegt. Im Fokus standen die beiden wesentlichen Parameter **Inhaltsdesign** und **Interaktionsgestaltung**, welche in griffige und konkretere Unterpunkte aufgedröselte wurden. Freilich ruft ein derartiges Vorgehen die berechtigte Kritik hervor, eine detaillierte Tiefenanalyse einzelner Aspekte ist so nur schwer möglich. In Einzelfällen hat sich dies sicherlich auch bewahrheitet. Großer Vorteil jener Herangehensweise war jedoch, einen ersten umfassenden und vornehmlich praxisrelevanten Einblick in

das Themengebiet erhalten und liefern zu können.

Die letztendlich zugrundeliegende Forschungsfrage besteht aus zwei Teilen:

1. *Wie beschreiben MitarbeiterInnen des Sparkassenverbandes Bayern und der Sparkassenakademie Bayern ein optimales Design der Webinar-Aspekte:*

a) *Inhaltliche Strukturierung und*

b) *Interaktion?*

2. *In welchem Verhältnis stehen diese Einschätzungen aus der Praxis zu den theoretischen Befunden aus interdisziplinären Wissenschaften?*

Im sprechwissenschaftlichen Gesamtzusammenhang verfolgte diese Arbeit noch ein weiteres übergeordnetes Ziel: Wie bereits angerissen war eine große Motivation, die Sprechwissenschaft für das digitale Lehren aufmerksam zu machen sowie zu öffnen. Aus diesem Grund wurde auch in der Originalstudie ein erheblicher Fokus auf eine saubere, rhetorisch-hermeneutische Definition von Live-Online-Trainings gelegt. Da die Sprechwissenschaft – fachgeschichtlich gewachsen als auch in der Tradition der klassischen Rhetorik – sich selbst als eine Doppeldisziplin versteht, die gewonnene Erkenntnisse zu didaktisieren versucht, sollte jenes ebenso berücksichtigt werden.⁹ Die Ergebnisse des theoretischen und empirischen Diskurses wurden dementsprechend aufbereitet, dass geneigte SprecherzieherInnen sie möglichst einfach in ein Seminarkonzept zu transponieren vermögen, das auf rhetorischer Basis die Lehrfähigkeiten von Webinar-DozentInnen schulen soll.

Um das zu bewerkstelligen, wurde durch eine Verquickung hermeneutischer und empirischer Methoden zuerst gewissenhaft die Befunde und Theorien interdisziplinärer Wissenschaften zusammengetragen, aus denen immer – soweit möglich und in größter Vorsicht – praktische Handlungsimp-

⁷ Vgl. Kramer (2005): 209 f.

⁸ Horton (2006): 3

⁹ Vgl. Gutenberg (2001): 17

fehlungen deriviert wurden. Die Quintessenz jener theoretischen Fundierung diente nebst dem der Herauskristallisierung wesentlicher Erfolgsfaktoren (bzgl. Inhalt und Interaktion) für Online-Seminare, die dann in einem zweiten Schritt in der eigentlichen Evaluationsstudie analysiert wurden. Diese Evaluationsstudie fand wiederum zweigeteilt statt: Gegenstand des ersten Teils der Studie, in Form eines Online-Fragebogens an ehemalige Webinar-TeilnehmerInnen des bayerischen Sparkassenverbandes, waren die ermittelten Erfolgsfaktoren, die aufgrund ihrer Bedeutsamkeit und individuellen Ausformung beurteilt werden sollten. Wichtig ist anzumerken, dass die persönlichen Vorlieben und subjektiven Einschätzungen gewisser Lehrstrategien erfragt wurden und nicht der konkrete Lernerfolg festgestellt wurde. 79 Personen (Rücklaufquote: ~50 %; n=40) wurden per Fragebogen – bestehend aus 22 Items – befragt. 27,5 % der TN sind weiblich und 72,5 % männlich. Das Durchschnittsalter betrug ~41 Jahre, wobei die Spanne von 24 bis 58 reichte.

Den zweiten Teil der Studie bildet der gleiche Gegenstand, aber diesmal untersucht aus dem Blick sechs ausgewählter WebinaradministratorInnen und ReferentInnen der Sparkassenakademie, die sich seit einiger Zeit professionell mit Webinaren auseinandersetzen und sich zu Experteninterviews bereiterklärt haben. Dies ermöglicht einen weitgehendst unvoreingenommenen Blick aus verschiedenen Perspektiven und evoziert gleichzeitig kritische Diskussionen der Ergebnisse. Das Format des Experteninterviews liefert im Vergleich zur Methode der Umfrage tieferreichende Einblicke und wertvolle Informationen abseits des theoretischen Tellerrandes. Die Fragen wurden zur besseren Vergleichbarkeit kategorisch mit jenen des Fragebogens abgestimmt.

Die genannten Kategorien, welche hermeneutisch wie empirisch erfasst wurden, gliedern sich wie folgt:

1. *Inhaltliche Strukturierung*
 - a. *Dauer und zeitliche Struktur*
 - b. *Geeignete/ ungeeignete Inhalte*
 - c. *Design computergestützter Präsentationen (PPT)*
 - i. *Informationsdichte*
 - ii. *Graphikeinsatz*
 - iii. *Aufmerksamkeitslenkung*
2. *Interaktionsdesign*
 - a. *Mediatisierte Kommunikation*
 - i. *Telefonkonferenz*
 - ii. *Text-Chat*
 - iii. *Webcam*
3. *Lerner-Lehrer-Interaktion*
 - a. *Grußformeln*
 - b. *Fragenmanagement*
 - c. *Persönliche Ansprache*
4. *Lerner-Lerner-Interaktion*
 - a. *Diskussionen*
 - b. *Gemeinsame Übungen*

Bei beiden angewandten Methoden handelt es sich um eine summative Evaluation, die eine zusammenfassende Beurteilung des erklärten Forschungsgegenstandes erzielen sollte. Sie fand überparteilich und geschlossen statt. Die Interviewaufnahmen werden vertraulich gehandhabt.

4 Related Work

Der Forschungsgegenstand E-Learning ist kein neuer. Gerade in der Pädagogik und Lernpsychologie finden sich zahlreiche Studien, Artikel und Veröffentlichungen um die Jahrtausendwende herum. Beispielsweise haben Lehmann und Bloh bereits im Jahr 2002 einen breitgefächerten definitorischen Beitrag zur von ihnen genannten „Online-Pädagogik“¹⁰ geleistet. Aufgrund des – übrigens dringend notwendigen und dem Fach inhärenten – trans- und interdisziplinären Ansatzes sollten die in der Vergangenheit gewonnenen Erkenntnisse nicht ignoriert werden. Allen voran Meta-Studien wie John Hatties „Visible Learning

¹⁰ Lehmann und Bloh (2002)

for Teachers“¹¹ zu Lehrstrategien, wertvolle Arbeiten aus der Mediendidaktik¹² und eine beträchtliche Anzahl an Einzelstudien zum Lern- und Lehrverhalten in Webinaren.¹³ Was das Lernen im multimedialen Raum betrifft, führt obendrein kein Weg an Theorien wie der *Cognitive Load Theory* oder der *Cognitive theory of multimedia learning* vorbei.¹⁴ Doch nicht allein die Medien-Pädagogik und Psychologie bieten spannende Perspektiven auf die Thematik. Hermeneutische Annäherungen der Medienwissenschaft zum Beispiel die Axiome aus Lev Manovichs „Principles of New Media“¹⁵ sind eine großartige Hilfestellung dabei, das komplexe Geflecht digitaler Welten, Kulturen und (Lern-)Produkte zu erfassen und zu interpretieren.

Wie sieht es dazu in der Sprechwissenschaft/ Rhetorik aus? Es wäre falsch zu behaupten, die moderne Sprechwissenschaft und Sprecherziehung Sorge sich nicht um mediatisierte Kommunikation. Mediensprechen, Radioforschung oder professionelle Telefonie sind nicht unlängst Forschungsbereiche an den Universitäten. Doch digitale Kommunikation gerade im Lehrkontext, namentlich das Live-Online-Training, kommt ebenfalls in der sprecherzieherischen Ausbildung nach wie vor zu kurz. Positive Gegenbeispiele liefert vornehmlich Marita Pabst Weinschenk mit mehreren Beiträgen zum Thema *Virtual/Inverted Classrooms*.¹⁶

Demzufolge wurden sprechwissenschaftliche, sprecherzieherische und rhetorische Werke¹⁷ verstärkt genutzt, um den Forschungsgegenstand disziplinarisch/ definitorisch einzuordnen.

5 Theoretische Grundlegung

Bewährte pädagogische Konzepte (Lerntheorien, E-Learning Studien, CTML...), Modelle und Studien, Beiträge aus der Medientheorie, Gestenforschung etc. bildeten das breite Fundament, auf dem sich die in Punkt 3 dargelegten Kategorien begründen. Im Rahmen dieses Artikels werden lediglich die grundlegenden Punkte prägnant ausgeführt.

5.1 Medienrhetorik als sprechwissenschaftliche Wirkungsstätte

Welche Rolle spielt die moderne Rhetorik überhaupt für Live-Online-Trainings? Webinare zeichnen sich innerhalb der neuen E-Learning-Lernformen dadurch besonders aus, dass sie nicht nur in virtuellen Bildungsräumen, sondern in virtuellen Klassenräumen stattfinden. Hermann-Ruess und Ott benennen in ihrem Ratgeber eine medial vermittelte *One-to-many* Kommunikation. Also einer RednerIn, die zu mehreren spricht, was einmal frontal(er) und ein andermal interaktiv(er) geschieht.¹⁸ Dies ist sicherlich gängigste Praxis, Claudia Küpper stellt allerdings in ihrer Doktorarbeit richtig, dass in virtuellen Klassenräumen nicht nur ein *One-to-many* Konzept, sondern theoretisch jegliche personelle Konstellationen (1:1, 1:n, n:n) stattfinden könnten.¹⁹

Ausgesprochen bedeutsam ist hierbei im E-Learning Konglomerat der Vernetzungsaspekt sowohl zwischen Teilnehmenden und Dozierenden als auch zwischen den Teilnehmenden untereinander: Also der „(relativ) orts- und/ oder zeitunabhängigen Kommunikation und Kooperation auf der Basis (...) globaler Computernetzwerke.“²⁰ Dass dieser Vernetzungsaspekt durch me-

¹¹ Hattie (2012)

¹² Exemplarisch: De Witt, Czerwionka (2007), Špernjak (2014)

¹³ Exemplarisch: Young, Duncan (2014)

¹⁴ Sweller et al. (2011), Mayer (2014)

¹⁵ Manovich (2001)

¹⁶ Exemplarisch Pabst-Weinschenk (2018)

¹⁷ Darunter besonders relevant:

Bose, Ines (2013); Geißner, Hellmut (1981, 1982, 2000); Knape, Joachim (2000, 2005, 2005a, 2007); Neuber, Baldur (2013); Pabst-Weinschenk, Marita (2011); (...)

¹⁸ Vgl. Hermann-Ruess und Ott (2014): 7–9

¹⁹ Vgl. Küpper (2005): 44

²⁰ Lehmann und Bloh (2002): 14

diatisierte, aber dennoch synchrone menschliche Interaktion gestaltet wird, ist ein wesentlicher Faktor für den Begriff des Live-Webinars. Man spricht dabei von „computervermittelter Kommunikation“.²¹

Aus sprechwissenschaftlicher Perspektive ist abschließend noch das folgenreiche Entstehen einer Medienrhetorik in Abgrenzung zur Medialrhetorik entscheidend. Diese Medienrhetorik erwächst aus der Verbindung eines didaktischen Prinzips mit der medialen Vermittlung. Aus Marshall McLuhans populären Satz in *Understanding Media* „The Medium is the Message“ deriviert die Überlegung, dass „Medien vermutlich ein rhetorisches Potenzial haben, also dass Medien in ihrer Eigenschaft als Medien rhetorische Effekte enthalten.“²² Das verwendete Tool²³ bedeutet durch seine Möglichkeiten und Limitationen bereits eine rhetorische Wegweisung für die DozentIn. Genauer: Alles, was die SeminarteilnehmerInnen während ihres Aufenthalts im virtuellen Klassenraum wahrnehmen, ist die Medialrhetorik der ReferentIn. Welches mediale Instrumentarium der ReferentIn zur Verfügung steht, wird allerdings durch das Mediensystem bestimmt, dem sich die ReferentIn gewissermaßen unterwerfen muss.²⁴ Dieses Wechselverhältnis aus Mediensystem und Medialrhetorik lässt sich dann zu der dem System inhärenten Medienrhetorik konkludieren.

Um das Primärziel einer ReferentIn, die Bearbeitung pädagogischer Fragestellungen, optimal zu erfüllen, muss jenes System technisch-medialer Aspekte immer stark in Betracht gezogen werden.²⁵ Wie eine klassische Lehrperson ihre Kreidetafel zur Fixierung des Unterrichtsstoffes nutzt, besitzt auch die Webinar-DozentIn ein Sam-

melsurium komplexer Medieninstrumente. Dass es sich bei der Ausführung von Webinaren also durchaus um einen Komplex der Rhetorik handelt, begründet sich letztendlich aus der (didaktisch-pädagogischen) Wirkungsintention, die durch gelernte Muster innerhalb eines Mediensystems seitens der TrainerIn erreicht werden soll.²⁶

5.2 Cognitive theory of multimedia learning

Wie Lerninhalte aufbereitet und präsentiert werden müssen, spielt bereits seit den 1950er Jahren eine eminente Rolle. In dieser Zeit finden sich die Wurzeln des *Instructional Designs*, einer Teildisziplin der Pädagogik/Andragogik/Psychologie, die so empirisch fundiert wie möglich versucht, Theorien und Methoden für eine strategisch ausgerichtete Gestaltung von Lerninhalten zu entwickeln. *Instructional Design* ist ein stetiger Begleiter von PersonalentwicklerInnen, E-Learning DesignerInnen und ReferentInnen. Gerade im Fall von E-Learning offenbaren sich durch die Vielzahl technologischer Möglichkeiten eine Reihe an Schwierigkeiten. Denn mehr Möglichkeiten bedeutet simultan mehr Raum für unnötige Fehler.²⁷ Eine der spannendsten Theorien, die diesen diffizilen Aufgaben beizukommen versucht und wertvolle Erkenntnisse über das digitale Lernen, gerade für den virtuellen Klassenraum, offeriert, ist Richard E. Mayers kognitive Theorie multimedialen Lernens. (*Cognitive Theory of Multimedial Learning* = CTML)

„People learn more deeply from words and pictures than from words alone. This assertion – which can be called the *multimedia principle* – underlies much of the interest in multimedia learning. (...) However, simply adding pictures

²¹ Vgl. Seel und Ifenthaler (2009): 94

²² Knappe (2005): 7

²³ Gemeint sind mediale Präsentationstools wie Powerpoint und eben auch Webinar-Software wie der FastViewer, SkypeBusiness oder das WebEx Training Center

²⁴ Vgl. Knappe 2005a: 28

²⁵ Vgl. Knappe (2000): 90; Kerres 2008: 118, Arnold et al. (2011): 160

²⁶ Vgl. Bose (2013): 155

²⁷ Vgl. Niegemann (2009): 356 f.; Horton (2006): 3–5; Meier (2006): 39

to words does not guarantee an improvement in learning – that is, all multimedia presentations are not equally effective.“²⁸

Auf den wesentlichsten Kern heruntergebrochen manifestiert sich die CTML durch drei Axiome:

1. Informationen werden dual kodiert

Mayer zufolge werden Informationen je nach Signalreiz kognitionspsychologisch durch zwei heterogene Kanäle rezipiert. Wird der/ die Rezipierende mit gesprochener/ geschriebener Sprache und/ oder Tönen konfrontiert, nimmt er diese durch seinen auditiven Kanal auf. Sieht der/ die Rezipierende hingegen eine Animation respektive Graphik wird sein visueller Kanal stimuliert.²⁹ Mayer referiert hier direkt auf die Arbeiten von Paivio und Baddeley.³⁰ Im Detail differenziert er zwischen einem „Repräsentationsmodus“ und einer „Sensorischen Modalität“, die den Informations-transfer aus Sender und Empfängersicht beleuchten. Der Repräsentationsmodus kategorisiert die Information anhand ihrer Darbietung verbal (bei Mayer: gesprochene oder geschriebene Sprache) oder nonverbal (Bei Mayer: Bilder, Videos, Animationen, Töne) Mayer erklärt hier, dass obwohl eine Information wie geschriebener Text zuvorderst über den visuellen Kanal aufgenommen und verarbeitet wird, sich die Information auch auf den auditiven Kanal übertragen kann, da eine erfahrene LeserIn Repräsentationen des Textes mental in Lautsprache konvertiere. Die sensorische Modalität hingegen erörtert, durch welchen Kanal Informationen rezipiert und gespeichert werden. Hier geht Mayer vereinfachend von der Dualität eines visuellen und eines auditiven Kanals aus.³¹

2. Das Arbeitsgedächtnis hat einen begrenzten Speicher

Jeder Mensch besitzt einen limitierten Arbeitsspeicher, den er verwaltet. Hier baut Mayer sichtlich auf einigen Theoriesträngen der eng verwandten und populären Cognitive Load Theorie (CLT) von John Sweller auf.³² Das Arbeitsgedächtnis ist zunächst vom Langzeitgedächtnis abzugrenzen. Das Langzeitgedächtnis beinhaltet laut CLT das vom Menschen Erlernte und zeichnet sich durch ein enormes Fassungsvermögen aus. Das Arbeitsgedächtnis ist für die relativ kurzfristige Speicherung und Verarbeitung von Informationen zuständig, die es uns ermöglicht Handlungen zu planen oder Probleme zu lösen.³³ Dieses Arbeitsgedächtnis ist äußerst fragil. Zum einen kann nur eine geringe Anzahl unterschiedlicher Elemente verarbeitet werden. Breite Bekanntheit hat in diesem Kontext die Millersche Zahl 7+2 erlangt. Sweller selbst geht in Anlehnung an Cowan von vier Elementen aus, räumt aber ein, dass die genaue Bezifferung unerheblich, lediglich der Fakt der Limitierung schon schwerwiegend genug sei.³⁴ Mayer geht in seiner CTML im Gegensatz zu Sweller auf keine spezifische Zahl ein, nimmt aber zumindest kurz Bezug zu Miller.³⁵ Zum anderen sind neue Informationen im Arbeitsgedächtnis zeitlich volatil. Sweller schreibt in Bezug auf eine Studie von Peterson und Peterson, dass Informationen mit Neuheitswert, sofern sie nicht wiederholt werden, nach 20 Sekunden verloren sind.³⁶

3. Wissen wird aktiv angeeignet

Das letzte Axiom postuliert die aktive Auseinandersetzung mit Inhalten beim Prozess des Lernens mit dem Ziel, eine kohärente mentale Repräsentation zu manifestieren. „Verständnis wird in diesem Zusammenhang als Konstruktion [von] Wissensstrukturen definiert.“³⁷ Dies ist erstaunlich kongruent zu Hellmut Geißners Anschauungen

²⁸ Mayer (2014): 43 f.

²⁹ Vgl. ebd.

³⁰ Vgl. Paivio (1986); Baddeley (1983)

³¹ Vgl. Mayer (2014): 48

³² Vgl. Sweller (1988)

³³ Vgl. Rey (2009): 36

³⁴ Vgl. Sweller et al. (2011): 42; Cowan (2001): 87–185

³⁵ Vgl. Rey (2009): 50

³⁶ Vgl. Sweller (2001): 43; Peterson (1959): 193–198

³⁷ Rey (2009): 51; Mayer (2014): 50

rhetorischer Kommunikation. Didaktische Handlungen haben demnach das Ziel rhetorischer Kommunikation, nämlich Sinn zu konstituieren/ Wissensstrukturen zu konstruieren und mentale Handlungen auszulösen.³⁸ Die Schlussfolgerung hieraus ist, dass eine optimale, aktive Wissensaneignung der Empfängerseite eine hohe rhetorische Kompetenz auf der Senderseite voraussetzt. Auf Empfängerseite geschehen nach Mayer außerdem drei substantielle Prozesse:

- Auswahl:

Die Filterung und Selektierung relevanter Informationen für den Transfer in das Arbeitsgedächtnis.

- Organisation:

Die mentale Organisation der Informationen im Arbeitsgedächtnis zu einer zusammenhängenden Struktur

- Integration:

Die Verknüpfung der konstruierten Strukturen miteinander und mit bestehendem Wissen und Langzeitgedächtnis

Lerninhalte sollten demzufolge kohärent und klar gegliedert sein.³⁹

5.3 Konnektivismus: „Eine Lerntheorie für das digitale Zeitalter“

Die unterschiedlichsten Lerntheorien (klassisch: behavioristischer, kognitivistischer, konstruktivistischer & pragmatischer Ansatz) werden – gerade im Kontext digitales Lernen – beständig diskutiert, reflektiert und kritisiert. Die perfekte Lerntheorie scheint dabei nicht zu existieren, die Wahrheit ist wohl eher in den feinen Zwischenräumen der voneinander variierenden Ansätze zu suchen. In einem von George Siemens 2005 verfassten Aufsatz wird eine weitere moderne Theorie in die Diskussion eingebracht. George Siemens erklärt, wie

das digitale Zeitalter durch vernetzte Wissens- und Sozialstrukturen neue Perspektiven auf das Lernen erfordere. Die durchschnittliche Halbwertszeit von Wissen sinke enorm und weniger das *know-how* oder das *know-what* sei entscheidend, sondern das *know-where*. Auf welches Netzwerk oder welchen Kanal muss man zurückgreifen, um nötige Informationen zu erhalten?⁴⁰ Als erstes kommen hier natürlich nur Online-Wikis oder schlicht Google in den Sinn. Für *Virtual Classrooms* birgt diese Abkehr vom linearen Lernen allerdings ein beträchtliches Potenzial. Neben/ anstatt einer schlichten Informationsübertragung ist für den Lernerfolg vor allem der informative Vernetzungsaspekt zwischen Teilnehmenden untereinander und zwischen Teilnehmenden und Dozierenden von Belang.⁴¹ So bilden sich in Webinaren kurzzeitige Beziehungen, deren Knotenpunkte Ideen, ähnliche Expertisen oder Gemeinschaften darstellen. Diese Beziehungen durch **Interaktion** zu pflegen, das divergierende Wissen- und Meinungsangebot kritisch zu nutzen und die Fähigkeit Lerninhalte zu verknüpfen, repräsentiert die größte Chance als auch die größte Herausforderung des digitalen Lernens.⁴²

Der Siemensche Konnektivismus negiert andere Lerntheorien keinesfalls. Er schafft lediglich eine neue und interessante Perspektive auf Lernen in digitalen Netzen. Für die Evaluationsstudie dieser Arbeit haben die Ausführungen von George Siemens einen exponierten Stellenwert des Aspekts **Interaktion** zur Folge. Wie wichtig ist den Teilnehmenden und den Dozierenden die Interaktion untereinander? Weichen die Zufriedenheitsfaktoren vom Konnektivismus ab oder ergeben sich Kongruenzen?

³⁸ Vgl. Geißner (2000): 127

³⁹ Vgl. Mayer (2014): 51

⁴⁰ Vgl. Siemens (2005): 1 f.

⁴¹ Vgl. Lehmann und Bloh (2002): 14

⁴² Vgl. Siemens (2005): 4–6

5.4 Fünf Prinzipien des multimedialen Instruction Designs

Wie eine Präsentation hinsichtlich ihrer multimedialen Items arrangiert sein sollte, beantworten die fünf „Principles for Reducing Extraneous Processing in Multimedia Learning“ von Mayer und Fiorella. Die AutorInnen haben zahlreiche Befunde zu multimedialem Design analysiert und ihre Prinzipien von den Ergebnissen abgeleitet. Die fünf Prinzipien basieren nebst dem auf der Theorie der CTML und zielen darauf ab, die kognitive Belastung für Lernende möglichst gering zu halten, um diese nicht zu überfordern und eine effektive Informationsaufnahme sicherzustellen.⁴³

1. Prinzip: Die Kohärenz

Das erste Prinzip fußt zu einem beträchtlichen Teil auf dem dritten Axiom der CTML (=aktive Wissensaneignung). Lernende lernen mehr, wenn keine unnötigen Informationen ausgebreitet werden. Von einer medialen wie informativen Überfrachtung der Folien ist demnach abzusehen. Die OratorIn sollte sich stets die Frage stellen, welche Medien ihm nutzen, welche Informationen notwendig sind und ab wann es zu einem technischen wie informativen „Overkill“ kommt.⁴⁴

2. Prinzip: Die Signalisierung

Klare Signale, wo sich die essenziellen Informationen auf den Folien befinden, helfen den Lernenden dabei, die Inhalte zu erfassen. Geeignete Emphasen sind Texte, mündliche Hinweise, Graphiken etc. Eine verbreitete Möglichkeit ist es zudem wichtige Details zu unterstreichen. Das Prinzip spielt vorwiegend für Neulinge in einer Thematik eine exponiertere Rolle.⁴⁵

3. Prinzip: Die Redundanz

Redundantes Material stört die Lernenden bei der Informationsaufnahme. Sie tritt auf, wenn die gleiche Information anhand diffe-

rierender Formen präsentiert wird. Beispielsweise: Der Inhalt eines verständlichen Diagramms wird unnötigerweise durch ein Textfenster erklärt.⁴⁶ Neben der Faustregel, niemals gleiche Inhalte redundant zu vermitteln, birgt das 3. Prinzip ein paar Besonderheiten für den verbalen Kanal: Lernende lernen mehr von Graphiken im Verbund mit verbaler Erklärung als von Graphiken, Erklärung und zusätzlichem Text. Differenzierender kann in Verbindung mit dem zweiten Prinzip ferner festgestellt werden, dass die gleiche Information in verschiedenen Kanälen zwar negative Redundanz verursacht, ein ausschnittweises Wiederholen der schwerwiegendsten Informationen als Text in Ergänzung zur verbalen Narration aber einen positiven Rekurrenzeffekt hat.⁴⁷

4. Prinzip: räumliche Kontiguität

Der Lernerfolg ist höher, wenn zusammengehörige Informationen räumlich nahe aneinander angeordnet sind. Auf diese Weise wird unnötiges visuelles Abtasten der Lerninhalte vermieden.⁴⁸

5. Prinzip: zeitliche Kontiguität

Die gleichzeitige Abfolge von zusammengehöriger Animation und Erklärung, helfen den Lernenden im Gegensatz zu einer versetzten Abfolge.

6 Konzentrat der Ergebnisse

Durch die angelegte Breite der Evaluationsstudie ist eine detaillierte Besprechung der Ergebnisse in Artikelform kaum möglich. Deshalb wurde die Quintessenz der Ergebnisse in Tabellenform konzentriert. Wer an der gesamten Forschungsarbeit und dem Fragebogen Interesse zeigt, kann sich selbstverständlich an den Autor oder an Brigitte Teuchert (Master of Speech, Communication and Rhetoric an der Universität Regensburg) wenden.

⁴³ Vgl. Mayer und Fiorella (2014)

⁴⁴ Vgl. Knape (2007): 57

⁴⁵ Vgl. Mayer und Fiorella (2014): 285 f.;
Van Gog (2014): 263 f.

⁴⁶ Vgl. Kalyuga und Sweller (2014)

⁴⁷ Vgl. Van Gog (2014): 273

⁴⁸ Vgl. Mayer und Fiorella 2014: 282, 288

Tabelle 1: Zusammenfassung – Gestaltung der Webinarinhalte

Die Dauer eines Webinars	Generell erscheint eine zeitliche Dauer von bis zu 60 Minuten am Stück ideal. Die Orientierung am Doppelstundensystem (90 Min.) aus Präsenzseminaren ist wohl gerade noch im Rahmen, belastet die Lernenden jedoch aus arbeitsmedizinischer Perspektive, wonach sich bereits nach mindestens einer Stunde kleine Pausen empfehlen. Bei längeren Lerneinheiten sind Pausen aber auch aufgrund nachlassender Aufmerksamkeit unbedingt notwendig.						
Temporale Strukturierung	Vereinbar mit dem Medium und laut Forschung effektiv sind rhythmisierte Lernstrukturen auf Makro- (mehrere Sitzungen) und Mikro-Ebene (eine Sitzung mit mehreren kurzen Einheiten). Rhythmisierte Herangehensweisen sind allerdings ökonomisch viel aufwendiger als geballte Strukturen, weshalb im Einzelfall nach Kosten und Nutzen im Hinblick auf die gesamtstrategische Ausrichtung des <i>Human Development</i> entschieden werden sollte. Bei mehreren Webinarsitzungen zu einer Thematik lohnt sich außerdem die Frage, ob die Gefahr einer „Kannibalisierung“ von Präsenzseminaren besteht und ob das gewählte Lehrmedium für den Inhalt optimal geeignet ist.						
Geeignete Inhalte	<p><i>Hard Skills</i>, also fachliche Themen, sind nach wie vor der bewährte Platzhirsch bei den Webinarinhalten. Gerade mit Blick auf die Digitalisierung sollte die individuelle Eignung von <i>Soft Skills</i> aber beständig diskutiert werden. Momentan als für das Medium stimmig zu bewerten ist gerade die Vermittlung <u>digitaler</u> Kompetenzen, die im virtuellen Raum benötigt werden. Neben Software-Schulungen sind das zum Beispiel: Webinar-Training für Dozierende, Kommunikationskompetenz in Webkonferenzen, Teambuilding-Maßnahmen für primär digital operierende Gruppen...</p> <p>Im Allgemeinen als geeignet einzustufen, sind Veranstaltungen mit folgenden Attributen:</p> <table data-bbox="440 1397 1299 1532"> <tr> <td>1. Theoretische Themen</td> <td>3. Kleinere Themen</td> </tr> <tr> <td>2. Aktuelle Neuerungen</td> <td>4. Ergänzungen zu Präsenzseminaren</td> </tr> </table>	1. Theoretische Themen	3. Kleinere Themen	2. Aktuelle Neuerungen	4. Ergänzungen zu Präsenzseminaren		
1. Theoretische Themen	3. Kleinere Themen						
2. Aktuelle Neuerungen	4. Ergänzungen zu Präsenzseminaren						
Ungeeignete Inhalte	<p>Als eher ungeeignet einzuordnen sind Inhalte, die sich primär durch folgende Charakteristiken auszeichnen:</p> <table data-bbox="440 1711 1422 1995"> <tr> <td>1. Themen, die v.a. durch Diskussionen oder Übungen vermittelt werden</td> <td>3. Schulung von Verhaltensweisen</td> </tr> <tr> <td>2. Sehr komplexe Themen</td> <td>4. Zeitlich sehr umfangreiche Themen</td> </tr> <tr> <td></td> <td>5. Gänzlich neue Inhalte, ohne Anknüpfungspunkte</td> </tr> </table>	1. Themen, die v.a. durch Diskussionen oder Übungen vermittelt werden	3. Schulung von Verhaltensweisen	2. Sehr komplexe Themen	4. Zeitlich sehr umfangreiche Themen		5. Gänzlich neue Inhalte, ohne Anknüpfungspunkte
1. Themen, die v.a. durch Diskussionen oder Übungen vermittelt werden	3. Schulung von Verhaltensweisen						
2. Sehr komplexe Themen	4. Zeitlich sehr umfangreiche Themen						
	5. Gänzlich neue Inhalte, ohne Anknüpfungspunkte						

Design-Leitlinien für computergestützte Präsentationen	
Synthese von Rede und Visualisierung	Das wichtigste Merkmal einer gelungenen Präsentation ist die virtuose Verbindung von Rede und visualisierenden Mitteln. Um dies zu erreichen empfiehlt sich das situativ adäquate Einhalten einiger Richtwerte.
1. Informationsdichte	Auch im Webinar ist weniger mehr. Stichpunkte statt Textfenstern belasten nicht unnötig das Arbeitsgedächtnis der Lernenden und ermöglichen das simultane Zuhören. Das zusätzliche Einhalten der Millerschen Zahl (7+-2) oder nach Sweller (4), was die Anzahl der Elemente auf einer Folie betrifft, sorgt für zusätzliche Übersicht und Kohärenz.
2. Einsatz von Graphiken	Der Einsatz von Graphiken wird visuellen Lerntypen gerecht und fördert das individuelle Verständnis der Inhalte. Bei der Implementierung sind räumliche Kontiguität und eine einfache Struktur zu beachten.
3. Signalisierung	Die OratorIn führt durch die Präsentation, nicht die Präsentation die OratorIn. Der Sprechende muss signalisieren, welche Information gerade akut ist. Das fördert die Synthese und lenkt die Aufmerksamkeit der Lernenden. Im Webinar helfen dem Dozierenden dabei: <ol style="list-style-type: none"> 1. Verbale Äußerungen 2. Stufenweise Animationen 3. PowerPoint-Moderationstools

Tabelle 2: Zusammenfassung – Gestaltung der Interaktion

Mediatisierte Kommunikation	Unabhängig vom Medium ist eine klare Anmoderation, klare Regeln und Transparenz bzgl. des Fragenmanagements nötig. Wie und wann können Lernende auf sich aufmerksam machen? Sinnvoll kann es sein, das bevorzugte Medium bereits beim Smalltalk kurz vor dem Webinar einzusetzen, um Hemmungen abzubauen und die Lernenden einzugewöhnen. Grundlegend befähigt die mediatisierte K. zu ortsungebundener Verständigung, hat aber gegenüber <i>Face-to-Face K.</i> den Nachteil, dass extraverbale K. kaum wahrnehmbar ist.
1. Telefonkonferenz	Die TelKo lässt unmittelbarere, verbale und komplexere Kommunikation zu als der Chat. Sie scheint eher geeignet für kleinere Gruppen zu sein, da sie ein immanentes Risiko von Störgeräuschen birgt. Außerdem kann es bei vielen SprecherInnen zu Schwierigkeiten beim <i>turn taking</i> kommen. Ebenso profitieren sich bekannte Gruppen wohl mehr von der TelKo als sich unbekannte Gruppen, da weniger Hemmungen in der Kommunikation auftreten. Unter den richtigen Umständen dürfte die TelKo für das Fragenmanagement etwa gleich geeignet sein wie der Chat. Für den Dozierenden zu beachten ist das Hinweisen auf das Stummschalten der Lernenden-Telefone, um Störgeräusche zu vermeiden. Positiv ist die Möglichkeit für den Dozierende, nach dem Webinar für verbleibende Anliegen der Lernenden in der Leitung ansprechbar zu bleiben.

2. Text-Chat	Der Text-Chat ist eher geeignet für große und sich unbekannte Gruppen. Er stört den Redefluss des Lehrenden weniger als die TelKo und Lernende haben weniger Hemmungen über den Chat zu kommunizieren. Eingeschränkt ist die semantische Komplexität. Über den verbalen Kanal können prinzipiell leichter komplexe Informationen vermittelt werden als nur über Text. Der Chat eignet sich im Fragenmanagement gut als Fragespeicher, der im Laufe des Webinars gestaffelt bearbeitet wird.	
3. Webcam	Am sinnvollsten scheint der Webcameinsatz am Anfang und am Ende zur Kontaktaufnahme mit den Lernenden. Nach dem Klären der Spielregeln empfiehlt es sich, die Webcam auszuschalten. Das lenkt die Lernenden weniger ab und gewährt dem Dozierenden ein freieres Arbeiten. Denkbar wäre ebenfalls ein kontextsensitiver Einsatz bei Fragerunden oder Diskussionen. Dieser Einsatz konnte jedoch durch die Evaluationsstudie nicht gestützt werden. Insgesamt scheint die Bedeutung der Webcam eine relativ marginale. Bei der Zielgruppe wird sie mehr als <i>nice-to-have</i> statt als dringlich angesehen. Es ist jedoch vorstellbar, dass bei einer anderen Zielgruppe die Webcam eine wichtigere Rolle spielt.	
Lerner-Lehrer-Interaktion		
1. Grußformeln	Eine freundliche Begrüßung und Verabschiedung ist Teil des höflichen Miteinanders und gehört auch in das Webinar. Besonders im Webinar ist für den Dozierenden die Zeit vor der Begrüßung und nach der Verabschiedung. Vor dem Webinar gilt es durch Smalltalk einen ersten Kontakt zu den Lernenden herzustellen. Nach dem Webinar bleibt der Dozierende für Fragen mit den TN im Gespräch.	
2. Fragenmanagement*	Das Fragenmanagement ist kein Themenfeld mit Patentlösung. Es gibt nicht die eine Art zu fragen, welche allen TN, Situationen und Inhalten gerecht wird. Aus diesem Grund empfiehlt sich eine flexible Mischform anzustreben. Grundsätzlich konnten vier Arten im Webinar Fragen einzusetzen eruiert werden, welche alle kompatibel miteinander sind.	
	<i>Vorteile:</i>	<i>Nachteile</i>
<i>Unmittelbare Fragen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>teacher immediacy</i> - aufmerksamkeitsfördernd - TN können immer Fragen stellen - befriedigt akutes Bedürfnis 	<ul style="list-style-type: none"> - schwierig bei vielen TN - viele Unterbrechungen des Redeflusses - erfordert hohe Moderationsfähigkeit des Dozierenden
<i>Gestaffelte Fragen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - stört nicht den Redefluss - Chat als Fragespeicher nutzbar - kann in Foliensatz implementiert werden 	<ul style="list-style-type: none"> - weniger <i>teacher immediacy</i> - kann hohe Moderationsfähigkeiten des Dozierenden erfordern

<i>Nachbereitende Fragen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - stört den Webinarablauf nicht - hochkomplexe Fragestellungen sind im Einzelgespräch leichter zu klären - als zusätzliche Option bedürfnisorientiert 	bei alleiniger Anwendung: <ul style="list-style-type: none"> - wenig <i>teacher immediacy</i> - Fragen werden nicht behandelt, wo sie akut auftauchen
<i>Fragen an die Lerner</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Kontaktherstellung/ Stimmungsabfrage - Interessenabfrage und Webinarsteuerung 	<ul style="list-style-type: none"> - stößt möglicherweise Lernende vor den Kopf - von der Zielgruppe kaum gewünscht
3. Persönliche Ansprache **	<i>Vorteile:</i> <ul style="list-style-type: none"> - stellt produktive Präsenz her (vgl. Palloff & Pratt 2007) - erkennt Lernende als Personen an 	<i>Nachteile:</i> <ul style="list-style-type: none"> - von der Zielgruppe kaum erwünscht - kann evtl. bloßstellend wirken
Lerner-Lerner Interaktion		
1. Diskussionen	Diskussionen im Webinar werden allgemein als zu schwierig durchzuführen und fehl am Platz bewertet. Die Zielgruppe wünscht weder eine Förderung von Diskussionen noch die Verwendung von zeitlichen Ressourcen dafür. Im Hinterkopf zu behalten ist, dass die Inhaltsgestaltung der Zielgruppe Themen, welche Übungen und Diskussionen erfordert, weitgehend ausschließt. Diskussionen könnten bei anderen Lernern und anderen Inhalten mehr Anklang finden. Darüber kann diese Arbeit aber leider keine Aussage treffen.	
2. Gemeinsame Übungen	Kooperative Übungen werden von der Zielgruppe fast einstimmig nicht erwünscht. Sie sind durch die erschwerten Kommunikationsbedingungen als sehr schwierig durchzuführen, aber nicht unmöglich, einzustufen. Gleichermaßen sind kleinere Übungen, um Theoretisches praktisch einzuüben, innerhalb der Zielgruppe kritisch zu betrachten. Bevorzugt wird eine reine Informationsvermittlung ohne Kompetenzerwerb. Das könnte neben den spezifischen Lerntypen/ Lernbedürfnissen und den subjektiven Erwartungen an ein Webinar ebenfalls an einem Gewohnheitseffekt liegen, da Übungen an der Akademie kaum zum Einsatz kommen. Dies befindet sich jedoch im Feld der reinen Spekulation.	
	Bis auf die Empfehlung, Übungen im Webinarkontext erst einmal situativ, kritisch zu beäugen, kann diese Arbeit dazu keine Aussage treffen.	

Zur besseren Verständlichkeit werden einzelne Fachtermini im Nachgang noch kurz erläutert (siehe *).

**Fragenmanagement*: Der Begriff bezeichnet den Umgang mit Teilnehmenden- und Dozierendenfragen während der Trainings.

Unmittelbare Fragen stellen dabei die Möglichkeit für die Teilnehmenden dar, zu jeder Zeit im Webinar Fragen zu stellen.

Gestaffelte Fragen beschreiben die Strategie, vorher feste Abschnitte während des Trainings festzulegen, in welchen gezielt Fragen gestellt werden können. Nachbereitende Fragen sind jene Fragen, die im Nachgang an das Live-Online-Training gefragt werden. Der/ Die Dozierende nimmt sich hierbei für etwaige Einzelgespräche Zeit. Fragen an die Lernenden sind aktivierende/ verständnisprüfende Fragen, die an die TN gerichtet werden.

****Persönliche Ansprache:** Hierbei geht es um die Frage, ob (bei relativ großen Teilnehmenden-Zahlen) Personen in der Interaktion bewusst per Namen angesprochen werden sollen. Das Phänomen „produktive Präsenz“ leitet sich von Palloff und Pratt ab, welche konstatieren, dass eine größtmögliche Interaktion mit den Lernenden zu den größtmöglichen Lernerfolgen führt.⁴⁹

7 Limitierungen der Arbeit

In ihrer Veranlagung und Breite hat die Forschungsarbeit offenkundig einige Limitationen und muss sich in gewissen Punkten der Kritik stellen. Die größte Einschränkung hinsichtlich der Lehrimplikationen ist die enge Zielgruppe. Da in der Evaluationsstudie nur Expertinnen aus der Sparkassenakademie und MitarbeiterInnen des Sparkassenverbandes, die ihre Webinarerfahrungen an der Sparkassen-Akademie erlangten, befragt wurden, sind die Ergebnisse immer durch deren Brille zu sehen. Die Resultate sind nicht in Gänze auf beliebige andere Zielgruppen zu übertragen und keinesfalls repräsentativ für einen Querschnitt der Bevölkerung. Durch die gesamtstrategische Ausrichtung der Sparkassenakademie könnte bei der Beantwortung mancher Items außerdem ein Gewohnheitseffekt eine Rolle gespielt haben. Wer Webinare schon immer auf eine bestimmte Weise erlebt respektive durchgeführt hat, schließt *möglicherweise* andere Herangehensweisen im Vornherein aus.

Eine weitere Einschränkung ist das relativ breit angelegte Themengebiet. Die Motivation dieser Arbeit ist es, das Thema *Virtual Classroom* für die Sprechwissenschaft zu öffnen und zur gleichen Zeit bereits didaktische Anstöße für etwaige sprecherzieherische *Train-the-Webinar-trainer* Seminare zu geben. Aus diesem Grund wurden zwei recht große Gebiete des Lehrspektrums bedient und behandelt. Das hat zwar den Vorteil sich schnell einen Überblick verschaffen zu können, lässt aber mit Sicherheit an einzelnen Stellen den nötigen Tiefenblick vermissen.

8 Perspektiven für die SW

Ohne pathetisch klingen zu wollen – für eine SprecherzieherIn / SprechwissenschaftlerIn gilt es, den Wert der mündlichen Kommunikation hochzuhalten und den *Face-to-Face* Diskurs zu pflegen, wo und wann es geht. Im Angesicht der schnellen und drastischen Änderungen des beruflichen wie gesellschaftlichen Lebens durch die Digitalisierung sollte allerdings nicht davon ausgegangen werden, dass die sprecherzieherische Praxis auf ewig so puristisch bleibt/ bleiben kann. (Wenn sie es überhaupt noch ist.) Wie sich die berufliche Realität der ArbeitnehmerInnen ändert, ändern sich auch die Bedürfnisse der Personalentwicklung weg von einer reinen Sprechwissenschaft hin zu einer Geißnerschen Kommunikationspädagogik (2000) im weitesten Sinne. Möchte die Sprechwissenschaft weiterhin relevant bleiben respektive ihre hohe Relevanz steigern, sollte sie sich zunehmend auf Gebiete des E-Learning und der digitalen Kommunikation fokussieren. SprecherzieherInnen sollten künftig dafür gewappnet werden, selbst produktive Workshops in *Virtual Classrooms* zu veranstalten und Webinardozierende für eben diese rhetorisch vorzubereiten.

Die Forschungspotenziale für die Sprechwissenschaft, was das Sujet Webinare betrifft, sind äußerst reichhaltig. Wo diese Ar-

⁴⁹ Vgl. Palloff und Pratt (2001): 163

beit variierende Methoden im Überblick abbildet, können künftige Projekte einzelne Strategien herausgreifen und tiefergehender analysieren. Die Rolle der Webcam, der Moderationstools oder der Fragen im Webinar sind exemplarische Inhalte, welche lohnende Projekte wären. Aber auch die Zielgruppe zu wechseln, erscheint hinsichtlich der eingeschränkten Zielgruppe dieser Theses als sinnvoll. Abseits der Gegenstände, die hier ausgeführt wurden, sind ebenso Sachverhalte der Sprechwirkungsforschung von Belang. Welche Rolle spielen prosodische Merkmale im Webinar? Sind Elemente wie Stimmklang und Intonation im virtuellen Klassenraum gewichtiger als im Präsenzseminar? Gilt es WebinartrainerInnen verstärkt stimm- und sprechbildnerisch zu schulen? Zu guter Letzt sei eine andere Problemstellung des E-Learning erwähnt, die für die Sprechwissenschaft substantziell ist. Hervorzuheben ist das Lehrvideo, das in der Aus- und Weiterbildung zum Einsatz kommt. Wie müssen dabei inhaltliche, rednerische und visualisierende Mittel für den Lehrerfolg designt werden?

Neben der Einhaltung und individuellen Ausformung methodischer Richtlinien, die die Ergebnisse dieser Arbeit bei der Durchführung von *Live-Online-Trainings* nahelegen, ist der schlussendliche Appell vornehmlich einer an die ausführende Lehre und Forschung. Es ist unerlässlich vermehrt innerhalb digitaler Problemstellungen tätig zu werden. Für die Sprechwissenschaft ist E-Learning eine verhältnismäßig neue Baustelle, in anderen Wissenschaftszweigen gibt es darüber längst eine Vielzahl profunder Arbeiten. Doch durch ihre Interdisziplinarität und der Spezialisierung auf die basale, mündliche Kommunikation bringt die Sprechwissenschaft etwas Neues in die Gesamtrechnung ein. Kommunikations- und praxisorientierte Kenntnisse über das menschliche Zusammensein, welche eigentlich in der Lehre unerlässlich sein sollten. Es ist an der Zeit für die Sprechwissenschaft und Sprecherziehung die Zukunft innovativ und wertvoll mitzugestalten.

Literatur

- AUFENANGER, Stefan: Mediensozialisation. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, S.87–92.
- BOSE, Ines: Medienrhetorik. In: Bose, Ines; Hirschfeld, Ursula; Neuber, Baldur; Stock, Eberhard (Hg.): Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. Narr Verlag, 2013, S. 155–176.
- COWAN, Nelson: The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. In: *The Behavioral and Brain Sciences*, Heft 24 (1), einsehbar unter: <https://doi.org/10.1017/S0140525X01003922,2001>, S.87–185.
- DE WITT, Claudia; CZERWIONKA, Thomas: Mediendidaktik. Bertelsmann Verlag, 2007.
- GEISSNER, Hellmut: Sprechwissenschaft, Scriptor Verlag, 1981.
- GEISSNER, Hellmut: Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation, Scriptor Verlag, 1982.
- GEISSNER, Hellmut: Kommunikationspädagogik. Transformationen der 'Sprech'-Erziehung. Röhrig Universitätsverlag, 2000.
- GUTENBERG, Norbert: Einführung in Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2001.
- HATTIE, John: Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning. Routledge Verlag, 2012.
- HERMANN-RUESS, Anita; OTT, Max: Das gute Webinar. Das ganze Know How für bessere Online-Präsentationen, ein Praxisratgeber: Online präsentieren und Kunden gewinnen. Springer Verlag, 2014.
- HORTON, William: E-Learning by Design. Pfeiffer, 2006.
- KALYUGA, Slava; SWELLER, John: The Redundancy Principle in Multimedia Learning. In: Mayer, Richard (Hg.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press, 2014, S. 247–262.

- KNAPE, Joachim: Was ist Rhetorik? Reclam, 2000.
- KNAPE, Joachim: Medienrhetorik. Attempto-Verlag, 2005.
- KNAPE, Joachim: The Medium is the Massage? Medientheoretische Anfragen und Antworten der Rhetorik. In: Knappe, Joachim (Hg.): Medienrhetorik. Attempto-Verlag, 2005a, S. 17–39.
- KNAPE, Joachim: Powerpoint in rhetoriktheoretischer Sicht. In: Schnettler, Bernd; Knoblauch, Hubert (Hg.): Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen. UVK Verlagsgesellschaft, 2007, S. 53–66.
- KRAMER, Olaf: Rhetorik im virtuellen Raum. Das Internet in medialrhetorischer Perspektive. In: Knappe, Joachim (Hg.): Medienrhetorik. Attempto-Verlag, 2005, S. 195–210.
- KÜPPER, Claudia: Verbreitung und Akzeptanz von e-Learning. Eine theoretische und empirische Untersuchung. Duncker & Humblot GmbH, 2005.
- LEHMANN, Burkhard; BLOH, Egon: Online-Pädagogik – der dritte Weg? Präliminarien zur neuen Domäne der Online-(Lehr-)Lernnetzwerke (OLN). In: Lehmann, Burkhard; Bloh, Egon: Online-Pädagogik. Schneider Verlag Hohengehren, 2002, S. 11–128.
- MANOVICH, Lev: Principles of New Media. In: The Language of New Media. The MIT Press, 2001.
- MAYER, Richard: Cognitive Theory of Multimedia Learning. In: Mayer, Richard (Hg.): The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Cambridge University Press, 2014, S. 279–315.
- MAYER, Richard; FIORELLA, Logan: Principles for Reducing Extraneous Processing in Multimedia Learning: Coherence, Signaling, Redundancy, Spatial Contiguity and Temporal Contiguity Principles. In: Mayer, Richard (Hg.): The Cambridge Handbook of Multimedia Learning, Cambridge University Press, 2014, S. 279–315.
- MEIER, Rolf: Praxis E-Learning. Grundlagen, Didaktik, Rahmenanalyse, Medienauswahl, Qualifizierungskonzept, Betreuungskonzept, Einführungsstrategie, Erfolgssicherung. GABAL Verlag, 2006.
- MEYER, Dirk: Didaktik und Methodik in der Rhetorik. In: Bose, Ines; Hirschfeld, Ursula; Neuber, Baldur; Stock, Eberhard (Hg.): Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. Narr Verlag, 2013, S. 146–153.
- MMB-INSTITUT für Medien u. Kompetenzforschung: Erklärfilme als Umsatzbringer der Stunde – Ergebnisse der 12. Trendstudie „mmb Learning Delphi“. Einsehbar unter: https://mmb-institut.de/wp-content/uploads/mmb-Trendmonitor_2017-2018.pdf. Zuletzt besucht am: 03.10.2018.
- NEUBER, Baldur: Konzeptionelle Grundlagen. Gegenstand und Fachverständnis der Sprechwissenschaft. In: Bose, Ines; Hirschfeld, Ursula; Neuber, Baldur; Stock, Eberhard (Hg.): Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. Narr Verlag, 2013, S. 1–2.
- NIEGEMANN, Helmut: Instructional Design. In: Henninger, Michael; Mandl, Heinz (Hg.): Handbuch Medien- und Bildungsmanagement. Beltz Verlag, 2009, S. 356–370.
- PABST-WEINSCHENK, Marita: Argumentation und Redeformen. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, Reinhardt Verlag, 2011, S. 114–123.
- PABST-WEINSCHENK, Marita: Einige Bemerkungen zum E-Learning im Bereich mündlicher Kommunikation. In: *sprechen*. 2011, Heft 65, S. 78–81.
- PAIVIO, Allan: Mental representations: A dual coding approach. Oxford University Press, 1986.
- PETERSON, Lloyd; PETERSON, Margaret: Short-term retention of individual verbal items. In: *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 58 (3), einsehbar unter: <http://dx.doi.org/10.1037/h0049234>, 1959, S. 193–198.

REY, Günter: E-Learning. Theorien, Gestaltungsempfehlungen und Forschung. Hans Huber Verlag, 2009.

SEEL, Norbert; IFENTHALER, Dirk: Online lernen und lehren. Ernst Reinhardt Verlag, 2009.

SIEMENS, George: Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age. In: International Journal of Instructional Technology & Distance Learning. Vol. 2 (1), einsehbar unter: http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm, 2005.

ŠPERNJAK, Andreja: Usefulness of Prezi and PowerPoint presentation. Conference Paper. Faculty of Natural Sciences and Mathematics. University of Maribor, <https://doi.org/10.1109/MIPRO.2014.6859667>, 2014.

SWELLER, John; AYRES, Paul; KALYUGA, Slava: Cognitive Load Theory. Explorations in the Learning Sciences, Instructional Systems and Performance Technologies. Springer Science Verlag, 2011.

SWELLER, John: Cognitive load during problem solving. Effects on learning. In: Cognitive Science, Heft 12, S. 257–285.

VAN GOG, Tamara: The Signaling (or Cueing) Principle in Multimedia Learning. In: Mayer, Richard (Hg.): The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Cambridge University Press, 2014, S. 263-278.

YOUNG, Suzanne; DUNCAN, Heather: Online and Face-to-Face Teaching: How Do Student Ratings Differ? In: MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, Vol. 10 (1), 70–79.

Zum Autor

Rafael Herrmann, M. A. studierte Medienwissenschaft und Informationswissenschaft auf Bachelor und absolvierte den Master of Speech, Communication and Rhetoric in Regensburg. Des Weiteren ist er universitär ausgebildeter Sprecherzieher (DGSS).

Während und nach dem Studium arbeitete er als freiberuflicher Trainer in der Erwachsenenbildung. Derzeit ist er als Kundenmanager und Rhetoriktrainer für einen internationalen Weiterbildungsanbieter in der freien Wirtschaft tätig.

E-Mail: rafael.herrmann6191@gmx.de

Birgit Jackel

Aufgeschnappt und genau hingeschaut ...

„Ein Mann, ein Wort – eine Frau, ein Wörterbuch“ (Volksmund)

Wie steht es wirklich bezüglich des geschlechterspezifischen Redeflusses?

Die Wissenschaftler Anne Milek von der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und Matthias Mehl von der University of Arizona haben im populärwissenschaftlichen Magazin *Gehirn & Geist* 8/2019 ihre Studien zur Verbosität/ Kommunikationsdichte vorgestellt und interpretiert (vgl. Milek und Mehl 2019, 45).

Entgegen der landläufigen Auffassung, Frauen dominierten gegenüber Männern mit einem größeren Redeschwall, ist dies anhand solider empirischer Daten nicht nachweisbar. 2007 veröffentlichen die Autoren eine „alltagsnahe Beobachtungsstudie“, die erstmals einen empirischen Schätzwert ermittelt, wie viel eine Person durchschnittlich pro Tag spricht (Mehl et al. 2007) – mittels portablem Audiorekorder, „der fünfmal pro Stunde unbemerkt für eine halbe Minute alle Geräusche im Umfeld der Probanden“ aufzeichnet (Milek und Mehl 2019, 45). Ergebnis der Studie: Die Geschlechterunterschiede bezüglich des jeweiligen lexikalischen Tagesbudgets sind insignifikant. Männer und Frauen sprechen durchschnittlich 16 000 Wörter pro Tag. Jedoch wann, wo und wofür sie diese verwenden, darin unterscheiden sie sich durchaus.

Und auch die individuellen Quantitäten beim täglichen Sprechaufwand innerhalb eines Geschlechtes können stark differieren. Anders formuliert: Der eine Mann/ die eine Frau, ein Wort – der andere Mann/ die andere Frau, ein Wörterbuch. Das hängt nach Dafürhalten der Autorin dieses Beitrags mit

den jeweiligen Persönlichkeitsmerkmalen zusammen. So kann man beispielsweise die Alltags-Beobachtung machen, dass ein extravertierter Pkw-Beifahrer redet und redet – *ohne Punkt und Komma* –, während ein introvertierter Zeitgenosse glaubt, mit „ja“ und „nein“ sei alles gesagt und man ihm Informationen wie *Würmer aus der Nase ziehen* muss.

Dabei gibt es bezüglich bestimmter kommunikativer Kontexte laut Milek und Mehl durchaus geschlechterspezifische Unterschiede. So bringen sich Männer „in beruflichen Meetings oft stärker ein und haben in Gesprächen, in denen es darum geht, Durchsetzungskraft zu demonstrieren, oft größere Redeanteile ... Frauen hingegen sind im Erziehungskontext meist verbal aktiver und sprechen Konfliktthemen in der Paarbeziehung häufiger an“ (dito, 45).

Solche Ergebnisse sind nicht überraschend. Sie decken sich mit den Erkenntnissen des renommierten Psychologen Simon Baron-Cohen von der University of Cambridge (GB) aus 2004. Er belegt, dass geschlechterspezifisches Denken und Verhalten nicht nur auf unterschiedliche Erziehung zurückzuführen sind, sondern bereits im Mutterleib festgelegt werden. Somit entwickeln sich die individuellen Persönlichkeitseigenschaften aus dem Miteinander von Genen und Umweltfaktoren; eine gegenwärtig als fundiert geltende Erkenntnislage (vgl. u. a. Hilbig, Moshagen, Zettler 2019).

Baron-Cohen benennt geschlechterspezifische Unterschiede im *Gesprächsstil*. Jungen neigen zu kompromissloser, bipolarer Sprache, führen gerne einen monologischen Diskurs und beharren auf ihrer Meinung als der alleinigen Wahrheit. Die monologische Sprech-Phase ist dabei wortreich – ausschließlich um den eigenen Standpunkt zu vertreten. Letzteres setzt sich im männlichen Erwachsenenalter fort. Bei Mädchen hingegen herrscht schon früh ein dialogischer Gesprächsstil vor, bei dem „sie zwar die eigene Meinung klarstellen, aber gleichzeitig die Gefühle der anderen Person berücksichtigen“ (Baron-Cohen 2004, 77) und somit Brücken bauen hin zum Gesprächspartner und sich offen zeigen für dessen Sichtweise und auch ihm angemessene Sprechzeiten gewähren, was eine hohe Verbosität des gesamten Gesprächs mit sich bringt. Auch das ist bei erwachsenen weiblichen Personen so.

Betrachtet man den *Gesprächsinhalt*, sind Männergespräche, so Baron-Cohen, vorwiegend objekt- und systemorientiert, wenn man „System“ definiert als „jenes Objekt oder Phänomen, das bestimmten Regeln folgt, die den Zusammenhang zwischen Input, Operation und Output steuern“ (Baron-Cohen 2004, 93). Demzufolge geht es im Männerdiskurs besonders um Sachthemen. Die Smaltalk-Frauengespräche hingegen drehen sich mehr um Gefühle und Beziehungen – attestiert Baron-Cohen den Damen doch ein größeres Empathievermögen (dito, 50 ff.). Aufgrund der Erkenntnisse aus der Gender-Diskussion der letzten Jahre wäre hierzu sicher manches anzumerken, vielleicht auch geradezurücken.

Aber kommen wir nicht vom Thema ab! Bei den Studienergebnissen von Milek und Mehl zur Quantität in der Sprechaktivität geht es nicht um Gespräche als Sinnfindungsprozesse nach dem Verständnis von „Sinn ist nicht. Sinn geschieht.“ (Hofer und Ziegler 2001), wie es im Untertitel der Festschrift zum 75. Geburtstag Hellmut Geißners formuliert ist. In unserem Kontext werden lediglich Wörter gezählt – egal wann,

wo oder wofür sie geäußert werden: ob unter anderem in zielorientierten Gesprächen, im reinen Alltags-Geschwätz (was zu definieren wäre!) oder im Rahmen der zahlreichen inhaltlich ausufernden Dialoge (siehe: „Kontraktionsvermeidungen“, Marossek 2016, 23–25 mit hervorragenden Beispielen) bei täglichen Sprech-Anlässen wie beispielsweise:

Während einer Autofahrt ...

Person 1: „Haste schon gehört, in ... is einer ins Wasser gegange.“

Person 2: „Wieso denn? Haste was zu trinken?“

Person 1: „Nee, aber lass uns beim Döner vorbeifahrn. Da gibts was.“

Person 2: „Was wollste mir erzähle? Wo warn mer stehngebliebe?“ ...

Literatur

Baron-Cohen, S. (2004). Frauen denken anders. Männer auch. Wie das Geschlecht ins Gehirn kommt. München: Heyne.

Hilbig, B. E., Moshagen, M., Zettler, I. (2019). Die dunkle Seite der Persönlichkeit. *Gehirn & Geist* (8), 20–26.

Hofer, M.; Ziegler, W. (Hrsg.). (2001). Denken im Gespräch. Festschrift für Hellmut K. Geißner. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.

Marossek, D. (2016). Kommst du Bahnhof oder hast du Auto? Warum wir reden, wie wir neuerdings reden. Berlin: Hanser.

Mehl, M. R. et al. (2007). Are women really more talkative than men? *Science* 317.

Milek, A.; Mehl, M. (2019). Reden Frauen mehr als Männer? *Gehirn & Geist* (8), 45.

Zur Autorin

Dr. phil. Birgit Jackel, Lehrerin und Schulleiterin a. D., Promotion an der Goethe-Universität Frankfurt (Main) im Fachbereich Erziehungswissenschaften; diverse Fachveröffentlichungen; siehe Internet:

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

Julia Merrill

Perzeption und Rezeption des vokalen Ausdrucks im Grenzbereich von Singen und Sprechen

1 Einleitung

Singen und Sprechen als zwei elementare Kommunikationsformen des Menschen werden oft als Pole gegenübergestellt und empirisch verglichen. Besonders in Kunstformen nähert sich der vokale Ausdruck beider Formen einander an, sodass hybride Formen entstehen – etwa als sangliche Deklamation, Sprechgesang, tonhöhendifferenzierte Rufe (z. B. Kaufrufe, Marktschreie oder engl. *street cries*), als dozierendes, skandierendes Sprechen und dergleichen.

In der vorliegenden Studie wurde der Eindruck des stimmlich-artikulatorischen Ausdrucks solcher Mischformen untersucht, um Rückschlüsse auf die Kategorisierung von Singen und Sprechen zu ziehen. Gegenstand waren verschiedene Interpretationen des Jazz-Standards *On the Sunny Side of the Street*, in Verbindung mit dem sogenannten ‚Sprechgesang‘ in Arnold Schönberg's *Pierrot lunaire*.¹ Da sich beide Elementen des Singens und Sprechens bedienen, können Rückschlüsse auf charakteristische Merkmale und die Kategorisierung von beiden gezogen werden. Es wurde durch Befragungen ermittelt, wie Hörer den vokalen Ausdruck jeweils klassifizieren und in welchen Merkmalen sich Grenzen von Singen und Sprechen in der Rezeption dieser beiden Stücke widerspiegeln. Für die Befragungen wurden Aufnahmen von 1940 bis heute hinsichtlich des vokalen Ausdrucks evaluiert.

Mit *On the Sunny Side of the Street* von 1930 wurde ein Beispiel des Jazz-Gesangs untersucht, welches sich durch sprechnahes Singen auszeichnet, sodass sich mit diesem Stück dem Sprechen über das Singen genähert werden kann. Der Sprechgesang, wie der Begriff schon andeutet, weist eher ambige Formen auf, befindet sich aber ebenfalls in einer musikalischen Form. Es bietet sich an, anhand solcher Stücke Merkmale des Singens und Sprechens zu untersuchen, d. h. die Ergebnisse dieser Untersuchungen² zueinander in Beziehung zu setzen und zu vergleichen. Da die beiden vorliegenden Stücke aus unterschiedlichen musikalischen Kontexten stammen, wurden zudem rezeptionsästhetische Aspekte untersucht, zu denen die Akzeptanz verschiedener vokaler Ausdrucksmittel (wie Tonhöhe, Stimmklang, Artikulation) sowie das allgemeine Gefallen und eine empfundenen Angemessenheit und Stimmigkeit einer Interpretation gehörten.

¹ Schönberg, Arnold: *Dreimal sieben Gedichte aus Albert Girauds ‚Pierrot lunaire‘ (Deutsch von Otto Erich Hartleben). Für eine Sprechstimme, Klavier, Flöte (auch Piccolo), Klarinette (auch Baßklarinetten), Geige (auch Bratsche) und Violoncello, op. 21.* Wien 1914.

² Merrill, Julia: „Schoenberg's *Pierrot lunaire* Revisited. Acceptance of Vocal Expression“. In: *Acta Musicologica* 89/1 (2017), S. 95–117; Merrill, Julia/Larrouy-Maestri, Pauline: „Vocal Features of Song and Speech: Insights from Schoenberg's *Pierrot lunaire*“. In: *Frontiers in Psychology* 8/1108 (2017).

1.1 Zur Kategorisierung von Singen und Sprechen

Die Diskussion, ob Singen und Sprechen überhaupt als zwei Pole eines Kontinuums gesehen werden können und es eventuell eine selbstständige Kategorie ‚in der Mitte‘ gibt, soll im Folgenden anhand musikwissenschaftlicher und neuropsychologischer Ansätze diskutiert werden. Der Musikwissenschaftler Stephan definiert den Sprechgesang (z. B. in den Kompositionen Schönbergs) als „Bezeichnung für eine Vortragsweise zwischen Singen und (gewöhnlichem) Sprechen, sich bald diesem, bald jenem annähernd. Das Wort selbst [...] setzt Sprache und Musik als selbständige Bereiche der Schönen Künste voraus.“³ Der Begriff wird seltener für vokale Stile der populären Musik verwendet, obwohl auch hier die Gegenüberstellung von Singen und Sprechen eine besondere Rolle spielt: „In den verschiedenen Genres der populären Musik wird der fließende Übergang zwischen Sprechen und Singen, Rufen bzw. Schreien besonders deutlich und zum Teil als Gestaltungsmittel gezielt eingesetzt.“⁴ Beide Beschreibungen machen deutlich, dass von Singen und Sprechen als eigenständigen Bereichen ausgegangen wird, die sich einander annähern und fließende Übergänge zeigen. Die Existenz einer eigenständigen Mischform, die ein Hörer weder als dem einen noch als dem anderen zugehörig empfinden kann, scheint nicht im Bereich der Vorstellungen zu liegen.

Neuropsychologische Studien mit bildgebenden Verfahren zeigen ein stark überlappendes neuronales Netzwerk der Verarbeitung von Singen und Sprechen, mit leichter Gewichtung des Singens in rechtshemisphärischen Gehirnarealen.⁵ Diese Ergebnisse werden generell mit der Verarbeitung von Sprache und Musik in Verbindung gebracht. Es gibt zwei führende Modelle zur Musikverarbeitung im Gehirn, die im Vergleich zur Sprachverarbeitung aufgebaut sind bzw. auch überprüft wurden. Die Modelle unterscheiden sich grundsätzlich: Das eine geht davon aus, dass Singen und Sprechen zu komplett getrennten Verarbeitungsmodulen gehören⁶; das andere lässt vermuten, dass sie sich auf einem Kontinuum befinden und ihre Merkmale ähnlich verarbeitet werden⁷, sodass sich vermuten lässt, dass die Grenzen zwischen Singen und Sprechen fließend sind.

Der Frage nachzugehen, wo sich Kategoriengrenzen befinden, wie der Hörer damit umgeht, sie entdeckt, wann er ‚umschaltet‘, bedeutet den Vergleich von Musik und Sprache in einen weiteren Kontext zu integrieren. Neuropsychologische Untersuchungen zeigen beim Ver-

³ Stephan, Rudolf: „Sprechgesang“. In: Ludwig Finscher (Hg.): *Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik*. Kassel/Stuttgart 1998, Sachteil Bd. 8, S. 1698–1701.

⁴ Seedorf, Thomas/Pfleiderer, Martin/Richter, Bernhard/Mecke, Ann-Christine: „Sprechen und Singen“. In: Ann-Christine Mecke/Martin Pfeleiderer/Bernhard Richter/Thomas Seedorf (Hg.): *Lexikon der Gesangsstimme. Geschichte, wissenschaftliche Grundlagen, Gesangstechniken, Interpreten*. Laaber 2016, S. 573–578, hier S. 577.

⁵ Özdemir, Elif/Norton, Andrea/Schlaug, Gottfried: „Shared and distinct neural correlates of singing and speaking“. In: *NeuroImage* 33/2 (2006), S. 628–635; Riecker, Axel/Ackermann, Hermann/Wildgruber, Dirk/Dogil, Grzegorz/Grodd, Wolfgang: „Opposite hemispheric lateralization effects during speaking and singing at motor cortex, insula and cerebellum“. In: *Neuroreport* 11/9 (2000), S. 1997–2000; Callan, Daniel E./Tsytarev, Vassily/Hanakawa, Takashi/Callan, Akiko M./Katsuhara, Maya/Fukuyama, Hidenao/Turner, Robert: „Song and speech: brain regions involved with perception and covert production“. In: *NeuroImage* 31 (2006), S. 1327–1342; Merrill, Julia/Sammler, Daniela/Bangert, Marc/Goldhahn, Dirk/Lohmann, Gabriele/ Turner, Robert/Friederici, Angela D.: „Perception of words and pitch patterns in song and speech“. In: *Frontiers in Psychology* 3/76 (2012), S. 1–13.

⁶ Peretz, Isabel/Coltheart, Max: „Modularity of music processing“. In: *Nature Neuroscience* 6/7 (2003), S. 688–691.

⁷ Koelsch, Stefan: „Toward a neural basis of music perception – a review and updated model“. In: *Frontiers in Psychology* 2/110 (2011); S. 1–20; Koelsch, Stefan: „Gehirn und Musik: Ein neurokognitives Modell der Musikverarbeitung“. In: Erich Schröger/Stefan Koelsch (Hg.): *Affektive und kognitive Neurowissenschaft*, (= Enzyklopädie der Psychologie). Göttingen/Bern 2013.

gleich verschiedener Domänen immer wieder Lateralisierungstendenzen im Gehirn, je nachdem, was womit (z. B. mit welcher Aufgabe) in Verbindung gesetzt wird, so im Falle von Sprache und Musik, Prosodie und Melodie, Ton und Geräusch. Das Forschungsgebiet der kategorialen Wahrnehmung (engl. *categorical perception*) geht unter anderem der Frage nach, wie Sinneseindrücke Objekten zugeordnet und unterschieden werden und wie der Prozess einer Benennung abläuft (Lernen und Wiedererkennen).⁸ Untersuchungen, die auditive Eindrücke einbeziehen, leisten Beiträge zur Kategorisierung von Phonemen, Umgebungsgeräuschen, prosodischer Kontur und Sprechergeschlecht.⁹ Es wird vermutet, dass Eindrücke mit einem gespeicherten Prototypen verglichen und dann kategorisiert werden. Es ist noch unklar, was dieser Prototyp darstellt, es kann vermutet werden, dass sich auditorische Objekte bilden, denen Begriffe zugeordnet werden, was bedeutet, dass diese Prototypen der Hörerbiographie entstammen und kulturell und individuell Unterschiede aufzeigen können. Wie diese Prototypen auf die Probe gestellt werden können, zeigt ein bekanntes Beispiel für die auditive Kategorisierung, die „Speech-to-song-Illusion“ von Deutsch.¹⁰ Sie bezeichnet das Phänomen, dass eine einmalig gehörte Äußerung als Sprechen und ein wiederholtes Hören dieser Äußerung als Singen wahrgenommen wird – und das unabhängig vom akustischen Signal, welches gleich bleibt, und sich lediglich der Vorher-nachher-Eindruck verändert. Dieses Beispiel stellt eine Ausnahme dar (eine Illusion), da es im Alltag oft eindeutig ist, ob gesungen oder gesprochen wird. Auf Grundlage dieser eher eindeutigen Äußerungen können einige Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Singen und Sprechen auf phänomenologischer Ebene dargestellt werden, die im Folgenden besprochen werden.

1.2 Unterschiede von Singen und Sprechen

Die Produktion von gesungenen und gesprochenen Lauten bzw. Äußerungen erfolgt auf Basis derselben Organfunktionen und physiologischen Abläufen. Es sind die Lungen (der subglottische Luftdruck¹¹), der Kehlkopf (Larynx) sowie der Mund- und Rachenraum (Ansatzrohr oberhalb des Kehlkopfes¹²) an der Produktion beteiligt. Während die Lungen den erforderlichen Luftdruck bereitstellen, erfolgt die Tonhöhenkontrolle über den Kehlkopf, also mittels der Spannung und Figuration der Muskeln im Larynx. Das Ansatzrohr und seine Figuration wirken wie ein Filter, der das primäre Schallsignal der Stimmlippen in bestimmten Bereichen des Frequenzbandes verstärkt. Singen und Sprechen unterscheiden sich in der

⁸ Harnad, Stevan: *Categorical Perception: The Groundwork of Cognition*. New York 1987; Goldstone, Robert L./Hendrickson, Andrew T.: „Categorical perception“. In: *Wiley interdisciplinary reviews. Cognitive science* 1/1 (2010), S. 69–78.

⁹ Liberman, Alvin M./Harris, Katherine S./Hoffman, Howard S./Griffith, Belder C.: „The discrimination of speech sounds within and across phoneme boundaries“. In: *Journal of Experimental Psychology* 54/5 (1957), S. 358–368; Giordano, Bruno L./Pernet, Cyril/Charest, Ian/Belizaire, Guylaine/Zatorre, Robert J./Belin, Pascal: „Automatic domain-general processing of sound source identity in the left posterior middle frontal gyrus“. In: *Cerebral Cortex* 58 (2014), S. 170–185; Sammler, Daniela/Grosbras, Marie-Helene/Anwander, Alfred/Bestelmeyer, Patricia E. G./Belin, Pascal: „Dorsal and ventral pathways for prosody“. In: *Current Biology* 25/34 (2015), S. 3079–3085; Latinus, Marianne/McAleer, Phil/Bestelmeyer, Patricia E. G./Belin, Pascal: „Norm-based coding of voice identity in human auditory cortex“. In: *Current Biology* 23 (2013), S. 1075–1080.

¹⁰ Deutsch, Diana/Lapidis, Rachael/Henthorn, Trevor: „The speech-to-song illusion“. In: *Journal of the Acoustical Society of America* 124/4 (2008), S. 2471; Deutsch, Diana/Henthorn, Trevor/Lapidis, Rachel: „Illusory transformation from speech to song“. In: *Journal of the Acoustic Society of America* 129 (2011), S. 2245–2252.

¹¹ Sundberg, Johan: „Perception of Singing“. In: Diana Deutsch: *The Psychology of Music*. Amsterdam u.a. 2013; Titze, Ingo R.: *Principles of voice production*. Englewood Cliffs, N.J. 2000; Titze, Ingo R.: „The Human Instrument“. In: *Scientific American* 298/1 (2008), S. 94–101.

¹² Fant, Gunnar: *Acoustic theory of speech production*. Netherlands, The Hague 1960.

verschiedenartigen Modulation des Klangs, an deren Prozess alle benannten Regionen beteiligt sind.

Im *Lexikon der Gesangsstimme* werden Sprechen und Singen als „unterschiedliche Formen vokaler Aktivität des Menschen“ definiert.¹³ Unterschieden werden beide hinsichtlich des Stimmgebrauchs bezogen auf die jeweilige idealtypische Erscheinung. Während vokale Aktivitäten auch Lachen, Weinen und Babygeschrei beinhalten können, soll hier der Begriff ‚Phonationsform‘ komplexere Kommunikationsformen beschreiben, wie Sprechen, Singen, Rufen und Sprechgesang. Bose¹⁴ nutzt dafür den Ausdruck ‚Phonationsart‘. Mit Phonationsarten¹⁵ oder Phonationstypen werden allerdings an anderer Stelle Schwingungsarten der Stimmlippen bezeichnet, abhängig von Luftstrom und Öffnungsphase der Stimmlippen. Unterschieden werden hier auditive Erscheinungen: gepresst, normal, behaucht und geflüstert. Im Englischen existieren Begriffe wie ‚types of phonation‘ (oder ‚phonatory settings‘¹⁶) oder ‚mode of phonation‘¹⁷ (im Sinne von Stimmlippenvibration, engl. *vocal fold vibration*). In Abgrenzung zum semantisch auf den Bereich der Physiologie begrenzten Begriff Phonationsarten werde ich daher von der Phonationsform sprechen.

Als grundsätzlichster und am häufigsten angeführter Unterschied zwischen Singen und Sprechen wird die Tonhöhendimension benannt. Bereits um 300 v. Chr. beschreibt Aristoxenos von Tarent den Unterschied zwischen Singen und Sprechen mit „zusammenhängende“ (*synechēs*) und „auseinandergetrennte“ (*diastematikē*) Stimmbewegungen.¹⁸ Im Jahr 1912 verdeutlicht dies der deutsche Linguist Sievers: „Die Musik arbeitet hauptsächlich mit festen Tönen von gleichbleibender Tonhöhe, die Sprache bewegt sich vorwiegend in Gleittönen, die innerhalb einer und derselben Silbe von einer Tonhöhe zur anderen auf- und absteigen. Insbesondere bindet sich die Sprache auch nicht an bestimmte Tonhöhen und Intervalle der musikalischen Melodien: sie kennt nur ungefähr bestimmte Tonlagen.“¹⁹ Auch 100 Jahre später gilt die Tonhöhenproduktion (Prosodie vs. Melodie) als hauptsächlichster Unterschied – eine Annahme, die nach wie vor Stimulusauswahl und Hypothesenbildung in experimentellen Settings (z. B. in der Neuropsychologie) beeinflusst. Unterschiede zwischen Singen und Sprechen werden auf den Ebenen der Tonhöhenveränderungen (gleitend vs. diskret), der Lautdauer bzw. Tonlängen (die Vokaldauer sei beim Singen höher) und des Tonumfangs (beim Singer größer) sowie der Artikulation, Spannung und vokaler Qualität

¹³ Seedorf, Thomas/Pfleiderer, Martin/Richter, Bernhard/Mecke, Ann-Christine: „Sprechen und Singen“. In: Ann-Christine Mecke/Martin Pfeleiderer/Bernhard Richter/Thomas Seedorf (Hg.): *Lexikon der Gesangsstimme. Geschichte, wissenschaftliche Grundlagen, Gesangstechniken, Interpretieren*. Laaber 2016, S. 573–578, hier S. 573.

¹⁴ Bose, Ines: „Methoden der Sprechausdrucksbeschreibung am Beispiel kindlicher Spielkommunikation“. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 2 (2001).

¹⁵ Nawka, Tadeus/Wirth, Günter: *Stimmstörungen. Für Ärzte, Logopäden, Sprachheilpädagogen und Sprechwissenschaftler*. Köln 2008, S. 62; Richter, Bernhard: „Phonationsarten“. In: Ann-Christine Mecke/Martin Pfeleiderer/Bernhard Richter/Thomas Seedorf (Hg.): *Lexikon der Gesangsstimme. Geschichte, wissenschaftliche Grundlagen, Gesangstechniken, Interpretieren*. Laaber 2016, S. 467–468.

¹⁶ Laver, John: *The phonetic description of voice quality* (= Cambridge studies in linguistics 31). Cambridge [England], New York, NY 1980; Laver, John: *Principles of phonetics* (= Cambridge textbooks in linguistics), Cambridge [England], New York, NY 1994.

¹⁷ Sundberg, Johan: „Vocal Fold Vibration Patterns and Modes of Phonation“. In: *Folia Phoniatrica et Logopaedica* 47/2 (1995), S. 218–228.

¹⁸ Zitiert nach Schmid, Manfred Hermann: *Notationskunde. Schrift und Komposition 900–1900*. Kassel 2012, S. 21.

¹⁹ Sievers, Eduard: „Über Sprachmelodisches in der deutschen Dichtung“. In: Eduard Sievers (Hg.): *Rhythmisch-melodische Studien. Vorträge und Aufsätze (1893-1908)* (= Germanische Bibliothek. Zweite Abteilung: Untersuchungen und Texte, 5). Heidelberg 1912, S. 56–77, hier S. 57.

benannt.²⁰ Diese Unterschiede werden oft nicht genauer ausgeführt und bedürfen einer empirischen Überprüfung. Zu den Unterschieden auf akustischer Ebene gehören z. B. Shimmer und ‚Harmonics-to-Noise Ratio‘ (Maße für Irregularitäten, die als Behauchtheit oder Rauigkeit im Klang gehört werden). Timbre und Resonanz (in Form der ‚Singing Power Ratio‘) machen eventuell eher einen Unterschied bei trainierten und nicht trainierten Sprechern beziehungsweise Sängern aus.²¹ Bei trainierten Personen fallen auch verstärkte Formantbereiche auf, die für eine bessere Tragfähigkeit/Durchdringungsfähigkeit der Stimme sorgen; das Vibrato kann dem klassischen Gesang zugeordnet werden und findet sich üblicherweise nicht in gesprochener Sprache.²² Es ist wichtig zu betonen, dass als Vergleichsebene zum Sprechen meist der klassische Gesang (das Belcanto) herangezogen wird und sich hier auch die prägnantesten Unterschiede finden.

Auf diese Weise können auditive Eindrücke zu akustischen Parametern in Beziehung gesetzt werden. Allerdings nimmt der Hörer immer ein Zusammenspiel von akustischen Signalen wahr, die er auch oft nicht voneinander trennen kann. So ist das psychoakustische Moment und dessen Beschreibung ein wesentliches Element der Evaluierung von Stimmen. Außerdem ist es der Hörer, der eine Klassifikation von Singen und Sprechen vornimmt, die eventuell nicht mit akustischen Messungen zu belegen ist (siehe ‚Speech-to-song-Illusion‘) und weiterhin auch individuell verschieden sein kann – besonders, wenn das Material keine eindeutige Klassifikation zulässt.²³

Die Wahrnehmung von Singen und Sprechen ist abhängig von verschiedenen Faktoren (z. B. situative und individuelle) und im künstlerischen Kontext sicher auch von den Erwartungen an das Stück und eigenen Präferenzen. Mit der vorliegenden Studie wird ein explorativer Weg vorgestellt, um Singen und Sprechen zu untersuchen, indem im Grenzbereich angesetzt und nicht wie üblich aus der Perspektive eindeutiger Polarität untersucht und verglichen wird. Außerdem werden trainierte Hörer zur Beschreibung des stimmlich-artikulatorischen Ausdrucks befragt und ein umfassender Merkmalskatalog zur Erfassung der Bewertung des Ausdrucks herangezogen.

2 Methoden: Teilnehmer, Stimulusauswahl und Datenerhebung

17 Studierende der Sprechwissenschaft und Phonetik²⁴ bewerteten anhand eines Merkmalskatalogs den stimmlich-artikulatorischen Ausdruck von zehn Interpretationen des Jazz-

²⁰ Seedorf, Thomas/Pfleiderer, Martin/Richter, Bernhard/Mecke, Ann-Christine: „Sprechen und Singen“. In: Ann-Christine Mecke/Martin Pfeleiderer/Bernhard Richter/Thomas Seedorf (Hg.): *Lexikon der Gesangsstimme. Geschichte, wissenschaftliche Grundlagen, Gesangstechniken, Interpretieren*. Laaber 2016, S. 573–578; Krech, Eva-Maria/Stock, Eberhard/Hirschfeld, Ursula/Anders, Lutz Christian: *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin, New York 2009, S. 117f.; Anders, Lutz Christian: „Perzeptive Beurteilung der Stimme“. In: Wolfram Seidner/Tadeus Nawka (Hg.): *Handreichungen zur Stimmdiagnostik. Aus der Praxis für die Praxis*. Berlin 2012; Nawka, Tadeus/Wirth, Günter: *Stimmstörungen. Für Ärzte, Logopäden, Sprachheilpädagogen und Sprechwissenschaftler*. Köln 2008, S. 77f.

²¹ Lundy, Donna S./Roy, Soham/Casiano, Roy R./Xue, Jun W./Evans, Joseph: „Acoustic analysis of the singing and speaking voice in singing students“. In: *Journal of Voice* 14/4 (2000), S. 490–493.

²² Sundberg, Johan: „Perception of Singing“. In: Diana Deutsch: *The Psychology of Music*. Amsterdam u.a. 2013; Larrouy-Maestri, Pauline/Magis, David/Morsomme, Dominique: „The evaluation of vocal pitch accuracy: the case of operatic singing voices“. In: *Music perception* 32/1 (2014), S. 1–10.

²³ Merrill, Julia/Bangert, Marc/Sammler, Daniela/Friederici, Angela D.: „Classifying song and speech: effects of focal temporal lesions and musical disorder“. In: *Neurocase* 22/6 (2016), S. 496–504.

²⁴ 4 männlich, zwischen 22 und 26 Jahre alt; 18 getestete, von denen einer von der Analyse ausgenommen wurde.

Standards *On the Sunny Side of the Street*.²⁵ Der US-amerikanische Song aus dem Jahr 1930 von Jimmy McHugh (Melodie) und Dorothy Fields (Text) gilt als einer der beliebtesten Jazz-Standards und war ursprünglich Teil einer Broadway-Show.²⁶ Der Entertainer und Sänger Harry Richman erreichte mit seiner Interpretation im Jahr 1930 Platz 13 der Billboard Charts, gefolgt von Ted Lewis (ebenfalls 1930; Platz 2 der Billboard Charts). Seitdem entstanden unzählige Cover-Versionen von Sängerinnen und Sängern verschiedenster Musikstile (z. B. von Louis Armstrong, Frank Sinatra, Dean Martin, Rod Stewart, Cyndi Lauper), die immer wieder gezeigt haben, „dass sich aus dieser scheinbar schlichten, fast volksliedartigen Melodie eine Menge an Ausdruck und Nuance herausholen lässt“, ²⁷ weshalb sich der Song besonders zur Untersuchung eignet.

Der Text beschreibt (vordergründig), wie schön es ist, seine Sorgen hinter sich zu lassen und auf der sonnigen Seite der Straße spazieren zu gehen, allerdings verbildlicht er wohl auch den Umstand, dass während der Rassentrennung die sonnige Seite der Straße den Weißen vorbehalten war.²⁸ Der Erfolg des Songs ist damit zu erklären, dass er deshalb besonders für afro-amerikanische Jazz-Musiker interessant war, außerdem fällt die Komposition in die Weltwirtschaftskrise, worin die Sonnenseite der Straße vielleicht als eine Art Trostbild in der Depression wirkte.²⁹

Der dem Fragebogen zugrunde liegende Merkmalskatalog zur Erfassung des Eindrucks des stimmlich-artikulatorischen Ausdrucks stammt von Bose³⁰ und wurde bereits in verschiedenen Settings eingesetzt, z. B. in der Gesprächsforschung mit Erwachsenen und Kindern sowie der Emotionsforschung.³¹ Er wurde in der vorliegenden Studie dem eher gesungenen Material angepasst. Die Merkmale sind verschiedenen rationalen Kategorien wie Tonhöhe, Lautheit, Stimmklang, Artikulation zugeordnet und repräsentieren einige Komplexphänomene, die sich aus mehreren der vorher genannten konstituieren, z. B. die Phonationsform (Sprechen, Sprechgesang, Rufen etc.), Sprechrhythmus und Geschwindigkeit.

Für die vorliegende Studie wurden 22 Merkmale ausgewählt und auf einer 5-stufigen Skala (drei Merkmale auf einer 3-stufigen Skala) bewertet. Der Mittelpunkt der Skala repräsentiert die Wahrnehmung eines Merkmals als ‚genau richtig‘ (engl. *just about right* = JAR), bezogen auf den Ausdruck der Stimme. Wurde ein Merkmal als ‚nicht richtig‘ wahrgenommen, konnten die Teilnehmer die Richtung wählen, in die das Merkmal von ‚genau richtig‘ abwich. Am Beispiel der Stimmlage konnte dies ‚zu hoch‘ und ‚viel zu hoch‘ sein oder ‚zu tief‘ und ‚viel zu tief‘. Die Rating-Skala wurde adaptiert von Studien aus der Konsumgüter-Produkttestung³² und wurde bereits für die Evaluation von Klavierdarbietungen eingesetzt.³³ Der Fra-

²⁵ Sher, Chuck/Evergreen, Sky (Hg.): *The New Real Book* (=C & Vocal Version Volume I and II). Petaluma, CA, USA 1988.

²⁶ Schaal, Hans-Jürgen: *Jazz-Standards. Das Lexikon*. Kassel 2001, S. 373.

²⁷ Schaal, Hans-Jürgen: *Jazz-Standards. Das Lexikon*. Kassel 2001, S. 374.

²⁸ Schaal, Hans-Jürgen: *Jazz-Standards. Das Lexikon*. Kassel 2001, S. 373.

²⁹ Schaal, Hans-Jürgen: *Jazz-Standards. Das Lexikon*. Kassel 2001, S. 374.

³⁰ Bose, Ines: „Methoden der Sprechausdrucksbeschreibung am Beispiel kindlicher Spielkommunikation“. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 2 (2001).

³¹ Bose, Ines: „Methoden der Sprechausdrucksbeschreibung am Beispiel kindlicher Spielkommunikation“. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 2 (2001); Bose, Ines: „Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck und Sprache“. In: Arnulf Deppermann/Angelika Linke (Hg.): *Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton*. Berlin/New York 2010; Wendt, Beate: *Analysen emotionaler Prosodie* (= Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Bd. 20). Frankfurt am Main 2007.

³² Popper, Richard/Kroll, Daniel R.: „Just-about-right scales in consumer research“. In: *Chemosense* 7/1 (2005), S. 4–6.

³³ Kroger, Carolyn/Margulis, Elizabeth H.: „‘But they told me it was professional’: Extrinsic factors in the evaluation of musical performance“. In: *Psychology of Music* 45/1 (2016): 49–64.

gebogen enthielt überwiegend bipolare Items bis auf drei unipolare, die die Ausprägung von Geräuschanteilen in der Stimme betraf (Tabelle 1). Letztere wurden nur bewertet, wenn sie nach Meinung des Teilnehmers auch vorhanden waren.

Kategorie	Merkmal	Ausprägungen		
Tonhöhe	Stimmlage	tief	hoch	
	Tonhöhenveränderungen	bewegt	gleichförmig	
	~ Umfang	groß	klein	
	~ Form	sprunghaft	gleitend	
Lautheit	~ Umfang	groß	klein	
Stimmklang	Klangfülle	klangvoll	klangarm	
	Klangfarbe	dunkel	hell	
	Faukale Distanz	weit	eng	
	Stimmklang (Einsätze, Absätze)	weich	hart	
	Stimmklangveränderungen	wechselnd	gleichförmig	
	~ Umfang	groß	klein	
	~ Form	sprunghaft	gleitend	
	Stimmregister	Bruststimme	Kopfstimme	
	Geräuschanteile		Hauch	
			Pressen	
			Rauigkeit	
	Vibrato	langsam	schnell	
~ Umfang	groß	klein		
Artikulation	Artikulationspräzision	präzise	unpräzise	
	Lautdauer Vokale	gedehnt	verkürzt	
	Lautdauer Konsonanten	gedehnt	verkürzt	
Komplexphänomene	Phonationsspannung	gespannt	ungespannt	
	Phonationsform	gesprochen	gesungen	
	Rhythmus	staccato	legato	
	Geschwindigkeit insgesamt	langsam	schnell	

Tabelle 1: Die fünf rationalen Kategorien, Tonhöhe, Lautheit, Stimmklang, Artikulation und Komplexphänomene, unterteilt in verschiedene Merkmale zur Beschreibung des stimmlich-artikulatorischen Ausdrucks.

Die Teilnehmer bekamen Hintergrundinformationen zum Song, d. h. wann und von wem er komponiert wurde, und sie wurden mittels verschiedener Audio-Beispiele über die Verschiedenartigkeit der Interpretationen informiert. Diese Beispiele waren nicht Gegenstand der eigentlichen Testung. Wie es üblich ist bei der Interpretation von Jazz-Standards, wird mit Melodie, Harmonie, Rhythmus und Text freier umgegangen, weshalb auch keine Noten zur Ansicht gegeben wurden. Der gewählte Ausschnitt des Liedes umfasste die ersten vier Strophen, die Ausschnitte waren zwischen 0:51 und 1:30 Minuten lang. Die Aufnahmen aus den Jahren 1941 bis 2013 stammten ausschließlich von Interpretinnen, um den Vergleich zur Frauenstimme im *Pierrot lunaire* zu ermöglichen (Tabelle 2).

Sängerin	Jahr der Aufnahme	Album	Label	Erscheinungsjahr
Peggy Lee	1941	The Complete Recordings 1941-1947	Columbia Records	1999
Billie Holiday	1944	The Complete Commodore & Decca Masters	Commodore Records	2009
Ja Stafford	1944	The Magic Of Jo Stafford	Capitol Records	2010
Helen Forrest	1949	On the <i>Sunny Side</i> of the Street	Audiophile	2014
Doris Day	1961	Bright and Shiny	Sinetone AMR	2013
Ella Fitzgerald	1963	Ella And Basie!	The Verve Music Group	2013
Diana Krall	1993	Stepping Out	Justin Time Records	1993
Dana Lauren	2010	It's You Or No One	Dana Lauren	2010
Nikki Yanofsky	2010	Nikki	Decca	2010
Halie Loren	2013	Simply Love	Justin Time Records	2013

Tabelle 2: Übersicht der verwendeten Aufnahmen, sortiert nach dem (teilweise vermuteten) Jahr der Aufnahme

Neben dem Merkmalskatalog zum vokalen Ausdruck wurden zu Beginn einer Bewertung zwei allgemeine Fragen gestellt, die das Gefallen und das Konzept einer ‚Werkangemessenheit‘ betrafen: „Wie gefällt Ihnen die künstlerische Interpretation des Stückes?“ und „Wie gut passt die Interpretation zum Stück?“, jeweils erfragt auf einer 9-stufigen Likert-Skala von ‚gar nicht‘ bis ‚sehr‘. Der Fragebogen schloss mit drei weiteren Fragen zur Stimmigkeit, dem Musikstil und der zeitlichen Einordnung ab: „Empfinden Sie die Interpretation als in sich stimmig? (ja/nein)“, „In welchen musikalischen Stil ordnen Sie die Interpretation am ehesten ein? (Blues, Klassik, Country, Jazz, Musical, Pop, Soul/R&B, Sonstige)“, „In welche Zeit ordnen Sie die Interpretation am ehesten ein? Setzen Sie ein Kreuz auf dem Zeitstrahl (1930–2010 in 10er Schritten).“

2.1 Ausgangspunkte zum Vergleich von *Sunny Side* und *Pierrot lunaire*

Das Vorgehen bei der Datenerhebung zu den beiden Stücken wurde vergleichbar gehalten. Auch zum *Pierrot lunaire* bekamen die Teilnehmer Hintergrundinformation zum Komponisten (Lebensdaten) und seiner Bedeutung für die Musikgeschichte (der Weg zur freien Tonalität in der Musik). Am meisten von Bedeutung für die Vorbereitung war das gemeinsame Lesen des von Schönberg selbst verfassten Vorwortes zum *Pierrot lunaire*, welches als eine Art Anweisung für den Ausführenden verstanden werden kann und den Unterschied von Singen und Sprechen besonders in Bezug auf die gleitenden Tonhöhen darlegt. Außerdem wurde hier den Teilnehmern der Notentext eines anderen als dem verwendeten Stück gezeigt, damit die besondere Notationsform (Note mit Kreuz am Hals), den Inhalt des Vorwortes verdeutlicht. Es gab somit Unterschiede aufgrund der verschiedenen Kontexte der bei-

den Stücke, besonders bezüglich des Status des Notentextes. Während *Pierrot lunaire* über den Notentext tradiert wird, wird ein Jazz-Standard häufig über die Performances weitergegeben. Die Verschriftlichung von Jazz-Standards erfolgt in der Regel über Transkriptionen, z. B. in einer ‚lead-sheet‘-Notation im Real Book.³⁴ Dies geschieht „zugunsten einer offeneren Präsentationsform, die dezidiert nicht mehr auf die genaue Reproduktion des Notentextes abzielt, sondern vielmehr nur dessen wichtigste Parameter als Grundlage für die individuelle Realisierung bereitstellt.“³⁵ Abgesehen davon, dass in eine Transkription eine Hörinterpretation einfließt, schwindet auch das Bewusstsein für den Komponisten.³⁶ Beim *Pierrot lunaire* hingegen spielen die Intentionen des Komponisten eine sehr große Rolle, sodass auch Schönbergs Korrespondenzen mit Kollegen herangezogen werden, um zu einer möglichst informierten Interpretation zu gelangen. Somit kann bei der Bewertung einer Werkangemessenheit auf einen normierten (Noten-)Text zurückgegriffen werden. Beim Jazz-Standard hingegen kommen vor allem implizite Vorstellungen zum Tragen. Es tritt außerdem erschwerend hinzu, dass durch die Interpretationsmöglichkeiten eines Jazz-Standards, jeder Hörer eventuell für jede Interpretation einen eigenen Maßstab zur Bewertung der Angemessenheit ansetzen kann.

Da die Studienteilnehmer weder Experten in Bezug auf den *Pierrot lunaire* noch in Bezug auf den Jazz waren, konnte kein entsprechendes Expertenwissen vorausgesetzt werden. Somit konnte der Einfluss zur Einschätzung der (Werk-)Angemessenheit kontrolliert werden, d. h., die Teilnehmer schätzten eine Angemessenheit auf Basis der Vorinformation ein. Eine Vorinformation war in Bezug auf den *Pierrot lunaire* sehr präzise möglich, in Bezug auf den Jazz nur eingeschränkt. Hier standen, stärker als beim *Pierrot lunaire*, individuelle Erwartungen an das Stück im Vordergrund, die durch alltägliche Hörgewohnheiten beeinflusst sind (Radio, Fernsehen, Werbung etc.). Die Abfrage einer stilistischen Einordnung hatte deshalb die Aufgabe, internalisierte Vorstellungen abzufragen, d. h., welche stimmlichen Merkmale mit welchem Gesangsstil in Verbindung gebracht werden.

Die Einführung enthielt in beiden Fällen vier verschiedene Interpretationen, die nicht Bestandteil der eigentlichen Befragung waren. Sie waren so gewählt, dass sie eine Bandbreite zeitlich und stilistisch verschiedener Interpretationen zeigten, damit die Hörer das Stück an sich kennenlernen konnten sowie Vorstellungen von den Möglichkeiten der Interpretation bekamen.

3 Ergebnisse und Diskussion

Zwei Stücke aus dem Grenzbereich von Singen und Sprechen sowie aus unterschiedlichen musikalischen Kontexten wurden untersucht, um Erkenntnisse über das Singen und Sprechen zu erlangen, wie sie sich unter Einfluss von Musikstil und Zeit verändern und ob sich die Akzeptanz verschiedener vokaler Ausdrucksmittel einer Interpretation hinsichtlich ästhetischer Bewertungen verändert (wie dem Gefallen, der Stimmigkeit oder der Angemessenheit einer Interpretation). Dazu wurden mit statistischen Verfahren die Abhängigkeiten ver-

³⁴ Sher, Chuck/Evergreen, Sky (Hg.): *The New Real Book* (=C & Vocal Version Volume I and II). Petaluma, CA, USA 1988; Die Transkription von *On the Sunny Side of the Street* ist hier in der (wahrscheinlich transponierten) Version der Komponisten McHugh/Fields abgedruckt.

³⁵ Michaelsen, René: „The song is ended (but the melody lingers on)“. Zu Kanonisierung und ‚Standards‘ im Jazz“, in: Klaus Pietschmann/Melanie Wald-Fuhrmann (Hg.): *Der Kanon der Musik. Theorie und Geschichte: ein Handbuch*. München 2013, S. 637.

³⁶ Michaelsen, René: „The song is ended (but the melody lingers on)“. Zu Kanonisierung und ‚Standards‘ im Jazz“, in: Klaus Pietschmann/Melanie Wald-Fuhrmann (Hg.): *Der Kanon der Musik. Theorie und Geschichte: ein Handbuch*. München 2013, S. 638.

schiedener Merkmale untersucht, die Abhängigkeiten der Merkmale und den übergeordneten Fragen (Gefallen etc.) sowie die Abhängigkeiten der übergeordneten Ratings (wie dem Gefallen) von den Merkmalsratings (JAR-Ratings) untersucht. Außerdem musste überprüft werden, wie einig sich die Teilnehmer in ihren Ratings waren, um Ausreißer zu entdecken und Rückschlüsse auf den Merkmalskatalog und die Bewertungsskala zu ziehen.

3.1 Urteilerübereinstimmung

Zuerst wurde die Urteilerübereinstimmung (engl. *inter-rater agreement*) hinsichtlich der Bewertungen des Jazz-Songs betrachtet.³⁷ Auf der einen Seite stimmen die Teilnehmer in Bezug auf den Fragebogen überein,³⁸ auf der anderen Seite stimmen sie nur wenig hinsichtlich der Fragen zum Gefallen und der Angemessenheit überein.³⁹ Das allgemeine Gefallen der Interpretationen war neutral.⁴⁰ Für die Untersuchung ist eine Übereinstimmung auf Ebene der JAR-Ratings wichtig, da diese zeigt, dass die Teilnehmer ein ähnliches Konzept zur Beurteilung des vokalen Ausdrucks zugrunde legten. Unterschiede auf Ebene der Gefallens- und Angemessenheits-Ratings waren zu erwarten, da Urteile über das Gefallen und die Erwartung an ein musikalisches Stück individueller ausfallen.

Die Übereinstimmung war somit bei beiden Studien vergleichbar, die Korrelationen waren beim *Pierrot lunaire* etwas höher und zeigten einen mittelstarken Zusammenhang⁴¹ im Vergleich zu *Sunny Side*, wo sich ein schwächerer Zusammenhang zwischen den Ratings der Teilnehmer zeigte. Dies zeigt, dass Schönbergs Vorwort zum *Pierrot lunaire* Auswirkungen auf die Urteilerübereinstimmung hatte, da es einen Bewertungsrahmen gab, der bei *Sunny Side* fehlte. Diese Vermutung wird unterstützt durch Ergebnisse zu Auswirkungen unterschiedlicher Vorinformation auf die Rezeption von Musik.⁴²

3.2 Zusammenhänge von Phonationsform und anderen Merkmalen

Der Fokus auf den Grenzbereich von Singen und Sprechen wird im *Pierrot lunaire* durch das Vorwort gelegt, was dazu führt, dass auch die Hörer ihren Bewertungsfokus darauflegen. Dies bestätigte sich beim Betrachten der Ähnlichkeiten⁴³ zwischen den Merkmalen des vokalen Ausdrucks, da die Phonationsform im *Pierrot lunaire* eine übergeordnete Rolle einnimmt. Außerdem zeigen die Ratings der Phonationsform eine größere Streuung, d. h. die Abweichungen von JAR in Richtung Singen oder Sprechen sind etwas größer als bei *Sunny Side*. In der *Sunny Side*-Befragung spielt die Phonationsform keine solch prominente Rolle (und damit wohl auch der wahrgenommene Unterschied zwischen Singen und Sprechen), unter anderem auch, weil sie nicht Teil der Vorinformation war.

Bei *Sunny Side* nimmt die Bewertung der Konsonantendauer eine besondere Rolle ein, da sie nicht mit anderen Merkmalen gruppiert.⁴⁴ Das Verhältnis zwischen Silbendauer und Met-

³⁷ Eine Korrelationsmatrix wurde auf Basis von Spearman-Korrelationen erstellt, die die paarweisen Vergleiche aller Teilnehmer enthielt. Ein Teilnehmer zeigte mit nur fünf anderen Teilnehmern signifikante Korrelationen, weshalb dieser aus der Analyse ausgeschlossen wurde, d. h. $N = 17$.

³⁸ 95,42 % positive und signifikante Korrelationen ($p < 0,05$); Median (Med) der Korrelationskoeffizienten ist $r = 0,242$, Standardabweichung (SD) = 0,098.

³⁹ Gefallen: 10,46 % sign. Korrelationen, Med $r = 0,259$, SD = 0,339; Angemessenheit: 9,80 % sign. Korrelationen, Med $r = 0,227$, SD = 0,367.

⁴⁰ Med = 5, Interquartilsabstand = 4–7.

⁴¹ 100 % signifikante, positive Korrelationskoeffizienten, mittlere $r = 0,339$, SD = 0,072.

⁴² Anglada-Tort, Manuel/Müllensiefen, Daniel: „The Repeated Recording Illusion“. In: *Music perception* 35/1 (2017), S. 94–117

⁴³ Ähnlichkeiten wurden mit einer Clusteranalyse untersucht.

⁴⁴ Eine hierarchische Clusteranalyse (die Clustermethode folgte der Verlinkung zwischen Gruppen mit dem Distanzmaß der euklidischen Distanz) sollte Aufschluss über mögliche Gruppierungen auf der Basis von

rum ist ein wesentliches Merkmal des Personalstils im Jazz, d. h. die Geschwindigkeit der Silben ist ein Merkmal persönlicher Aussprachestile.⁴⁵ Die Dauer der Konsonanten beeinflusst die Silbengeschwindigkeit. Sie gilt daher als ein wesentliches Merkmal des vokalen Ausdrucks in der populären Musik und führt zu fließenden Übergängen von Singen und Sprechen, was sich „auch in der vielfach kurzen bis sehr kurzen Artikulation von Vokalen (und damit verbunden der größeren Bedeutung von Konsonanten)“⁴⁶ zeigt. Die Bewertung der Konsonantendauer zeigt in der vorliegenden Studie allerdings Abweichungen hinsichtlich einer verkürzten als auch einer zu gedehnten Konsonantendauer.⁴⁷ Die Behandlung der Konsonanten kann als ein Verweis auf eine mögliche Sprechnähe des Singens in *Sunny Side* interpretiert werden, basierend auf einer ansonsten gesungenen Performance; die Phonationsform gruppiert sich zudem auch früh mit dem Vibrato, einem wesentlichen Merkmal des Gesangs.

Die Bedeutung artikulatorischer Merkmale wird auch in den Korrelationen der Phonationsform mit anderen Merkmalen deutlich.⁴⁸ So korreliert eine als (zu) gesungen bewertete Phonationsform mit gedehnten Vokalen und einem legato-Rhythmus sowie gleitenden Tonhöhenveränderungen. Beim *Pierrot lunaire* fanden sich zudem eine hohe Stimmlage, ein bewegter Tonhöhenverlauf und ein großer Tonhöhenumfang. Die gleitenden Tonhöhenveränderungen, die in der Literatur (und im Vorwort Schönbergs) als ein Merkmal des Sprechens hervorgehoben werden, konnten in keiner der beiden Untersuchungen als konstitutiv für die Wahrnehmung als sprachähnlich bestätigt werden. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass die gleitenden Tonhöhenveränderungen, sowohl im *Pierrot lunaire* als auch bei *Sunny Side*, als Portamenti⁴⁹ verstanden wurden und somit als ein Ausdrucksmittel des Gesangs, was auch für die populäre Musik berichtet wird.⁵⁰ Es liegt nahe zu vermuten, dass der Eindruck des Singens durch (1) gleitende Tonveränderungen zwischen diskreten Intervallschritten⁵¹ und (2) durch die Übertreibung intonatorischer Eigenschaften entsteht. Dies

Ähnlichkeiten der Items geben, d. h. darüber, wie sie in homogene Gruppen sortiert werden können. Interessanterweise nimmt die Konsonantendauer eine besondere Rolle ein, da sie nicht mit anderen Merkmalen gruppiert. Die Phonationsform gruppiert früh mit Vibrato (Umfang und Geschwindigkeit), d. h. diese Merkmale sind sich ähnlich. Die Phonationsform gruppiert sich in größeren Clustergruppen mit verschiedenen klanglichen Merkmalen, Artikulation und Phonationsspannung.

⁴⁵ Hähnel, Tilo: „For You I Sigh, for You, Dear, Only“. Torch Song im Jazz“. In: Martin Pfeleiderer/Tilo Hähnel/Katrin Horn/Christian Bielefeldt (Hg.): *Stimme, Kultur, Identität. Vokaler Ausdruck in der populären Musik der USA, 1900-1960* (= Texte zur populären Musik 8). Bielefeld 2015, S. 151-173, hier S. 154f.

⁴⁶ Seedorf, Thomas/Pfeleiderer, Martin/Richter, Bernhard/Mecke, Ann-Christine: „Sprechen und Singen“. In: Ann-Christine Mecke/Martin Pfeleiderer/Bernhard Richter/Thomas Seedorf (Hg.): *Lexikon der Gesangsstimme. Geschichte, wissenschaftliche Grundlagen, Gesangstechniken, Interpretieren*. Laaber 2016, S. 573–578, hier S. 577.

⁴⁷ JAR M = 3,01, SD = 0,49

⁴⁸ Eine zu gesungene Interpretation korreliert mit gleitenden Tonhöhenveränderungen (Spearman $r = 0,160$, $p = 0,045$), gedehnten Vokalen ($r = -0,186$, $p = 0,019$) und einem legato-Rhythmus ($r = 0,401$, $p < 0,001$). Die Geräuschanteile (Hauch, Pressen, Rau) korrelieren nicht mit der Phonationsform (was auch an den wenig vorhandenen Ratings liegen kann). Es ist zu beachten, dass das Merkmal Phonationsform keine starken Abweichungen von JAR zeigt, M = 2,94 (SD = 0,69).

⁴⁹ Das ist „der Übergang von einem Ton zum anderen in einer mehr oder weniger gleitenden Bewegung“. Christian Lehmann: „Portamento“. In: Ann-Christine Mecke/Martin Pfeleiderer/Bernhard Richter/Thomas Seedorf (Hg.): *Lexikon der Gesangsstimme. Geschichte, wissenschaftliche Grundlagen, Gesangstechniken, Interpretieren*. Laaber 2016, S. 573–578, hier S. 481.

⁵⁰ Seedorf, Thomas/Pfeleiderer, Martin/Richter, Bernhard/Mecke, Ann-Christine: „Sprechen und Singen“. In: Ann-Christine Mecke/Martin Pfeleiderer/Bernhard Richter/Thomas Seedorf (Hg.): *Lexikon der Gesangsstimme. Geschichte, wissenschaftliche Grundlagen, Gesangstechniken, Interpretieren*. Laaber 2016, S. 573–578, hier S. 577.

⁵¹ Ohne Verfasser: „Portamento“. In: Wolfgang Ruf (Hg.): *Riemann Musik Lexikon. Aktualisierte Neuauflage in fünf Bänden*. Bd. 4: Kano–Nirv, Mainz 2012, S. 191.

kann bedeuten, dass ein Verstärken der gleitenden Tonverbindungen beim Sprechen in die Klassifikation der vokalen Äußerung als Singen umschlägt, mit anderen Worten, die Verstärkung der Eigenschaft führt nicht zum verstärkten Eindruck des Sprechens, sondern zum Eindruck, es handle sich um Gesang.

Die Frage, welche Merkmale zur Kategorisierung von Singen oder Sprechen führen, kann auch hinsichtlich der Geräuschanteile gestellt werden. Die erfragten Geräuschanteile in der Stimme, Behauchtheit und Rauigkeit, wurden im *Pierrot lunaire* nur selten bewertet. Es wird vermutet, dass Schönberg die Flüsterstimme in die Komposition einfügte, um eine Sprechnähe zu erzielen.⁵² Im klassischen (Belcanto-)Gesang finden sich Geräuschanteile eher selten als Ausdrucksmittel und werden hier häufiger mit einer ungeschulten Stimme in Verbindung gebracht.⁵³ In der populären Musik allerdings werden sie wesentlich häufiger als Ausdrucksmittel eingesetzt⁵⁴, so auch in *Sunny Side*. Soweit aufgrund der Datenlage Aufschluss darüber gegeben werden kann, wurden im Jazz-Standard die Geräusche allerdings nicht mit der Phonationsform assoziiert⁵⁵, so dass gefolgert werden kann, dass der Einsatz von Geräuschanteilen nicht zur Klassifikation von Singen und Sprechen beiträgt.

Beim Vergleich der verschiedenen Interpretationen von *Sunny Side* fällt auf, dass sie sich hinsichtlich der Phonationsform im Mittel zwar nur minimal von JAR abweichen⁵⁶, sich aber die Interpretationen von Fitzgerald, Stafford und Lee (zu gesungen) signifikant von Loren, Holiday und Day (zu gesprochen) unterscheiden.⁵⁷ Deshalb war es von Interesse zu untersuchen, ob diese eher gesungenen oder gesprochenen Interpretationen besser gefallen, oder als stimmiger oder angemessener für den Song gewertet werden. Im Folgenden wird der Einfluss der Ausdrucksmerkmale auf diese übergeordneten Fragen untersucht.

3.3 Einflüsse von Gefallen, Angemessenheit, Stimmigkeit, Musikstil und Zeit

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welche Merkmale des vokalen Ausdrucks mit den übergeordneten Fragen in Relation stehen (beziehungsweise diese vorhersagen).⁵⁸ Beide Stücke, *Pierrot lunaire* und *Sunny Side*, wurden hinsichtlich der Frage verglichen, ob

⁵² Hettergott, Alexandra: „Sprechgesang in Arnold Schoenberg *Pierrot lunaire*“. In: *SMACS 93 – Proc. Stockholm Music Acoustics Conference 79* (1993), S. 183–190.

⁵³ Nawka, Tadeus/Wirth, Günter: *Stimmstörungen. Für Ärzte, Logopäden, Sprachheilpädagogen und Sprechwissenschaftler*. Köln 2008, S. 77f.

⁵⁴ Tilo Hähnel: „Was ist populärer Gesang? Zur Terminologie vokaler Gestaltungsmittel in populärer Musik“. In: Martin Pfeleiderer/Tilo Hähnel/Katrin Horn/Christian Bielefeldt (Hg.): *Stimme, Kultur, Identität. Vokaler Ausdruck in der populären Musik der USA, 1900-1960* (= Texte zur populären Musik 8). Bielefeld 2015, S. 53-74, hier S. 64f.

⁵⁵ Die Merkmale der Geräuschanteile wurden nicht oft angekreuzt, was daran liegt, dass die Merkmale nicht immer vorhanden sind und sie auch „nur wenn vorhanden“ angekreuzt werden sollten. ‚Hauch‘ wurde immerhin in 41,76 % der Fälle angekreuzt, wovon wiederum 43,66 % der Ratings auf JAR fielen. ‚Pressen‘ und ‚Rauigkeit‘ wurden beide in 28,23 % der Fälle angekreuzt. Die Interpreten Day und Loren wurden als zu gehaucht und Holiday als zu gepresst bewertet (hier waren an die 70 % der Ratings vorhanden). Für das Merkmal Rauigkeit gab es keine Interpretation, die mit einer nennenswerten Anzahl bewertet wurde.

⁵⁶ Abweichung von JAR um 0,2–0,5.

⁵⁷ Ein Kruskal-Wallis-Test auf der ursprünglichen 5-stufigen Skala für alle 10 Interpretationen und 17 Teilnehmer wurde signifikant und erlaubte Post-hoc-Tests für die Merkmale. Dunn-Bonferroni-Tests für das Merkmal ‚Phonationsform‘ zeigten signifikante Unterschiede zwischen fast allen Interpretationen.

⁵⁸ Für die Gefallens- und Angemessenheits-Ratings sowie die zeitliche Einordnung wurde jeweils eine lineare Regression durchgeführt, für die Stimmigkeit eine binär-logistische Regression und für den Musikstil eine multinomiale logistische Regression. Dafür wurde die 3-stufige Skala verwendet, um Abweichungen von JAR festzustellen. Signifikante Merkmale wurden hinsichtlich ihrer Richtung der Abweichung von JAR mit Spearman-Korrelationen untersucht. Es wurde für alle Merkmale ein signifikantes Regressionsmodell gefunden, bis auf die zeitliche Einordnung, d. h. es besteht kein Zusammenhang zwischen den vermuteten Zeitfenstern und den Merkmalen.

es Unterschiede in der Akzeptanz vokaler Ausdrucksmittel gab, besonders bezüglich der Phonationsform unter Einfluss von Gefallen, Angemessenheit und Stimmigkeit sowie von Musikstil und Zeit, der eine Performance zugeordnet wurde. Es sollten Hörmuster aufgedeckt werden, die allgemein gegeben oder eher individuell sind. Grundsätzlich zeigen die Regressionsmodelle, dass die Varianzaufklärung der Streuung der Daten für alle Items und beide Stücke gut ist, d. h., dass sich Beziehungen zwischen den bewerteten Merkmalen und den übergeordneten Fragen zeigen.

3.3.1 Gefallen, Angemessenheit und Stimmigkeit

Gefiel eine Interpretation von *Sunny Side* nicht, ging dies mit dem Einsatz von zu viel Kopfstimme und einem zu langsamem Tempo einher. Als dem Stück nicht angemessen wurden die beiden Ausprägungen des Merkmals Rhythmus, ‚staccato und legato‘ gewertet, der Sprechrhythmus beschreibt im Merkmalskatalog nach Bose den Wechsel zwischen akzentuierten und nicht akzentuierten Silben (das sogenannte Skandieren).⁵⁹ Beim *Pierrot lunaire* hingegen war die Phonationsform ein wichtiges Merkmal für das Gefallen, als auch für die Angemessenheit. Eine Interpretation von *Sunny Side* wurde als nicht stimmig klassifiziert, wenn sie ein zu kleines Vibrato und eine zu gesprochene Phonationsform aufwies. Interessanterweise spielte letztere beim *Pierrot lunaire* keine Rolle. Bei *Sunny Side* wird also eine eher gesungene Interpretation als stimmig empfunden, beim *Pierrot lunaire* allerdings, wo eine Form des Sprechgesangs erwartet wird, zeigt dieses Merkmal auch keine Verbindung.

Es kann festgehalten werden, dass die Phonationsform bei *Sunny Side* nur hinsichtlich der Stimmigkeit eine Rolle spielt (d. h. ein Jazz-Song sollte gesungen sein), aber weder besonderen Einfluss auf das Gefallen noch die Angemessenheit hat. Beim *Pierrot lunaire* jedoch, wo der Komponist diesen Unterschied besonders herausstellte und eine Mischform elementares Merkmal der vokalen Performance ist, spiegelt sich dies in den Ratings wider, d. h., die Phonationsform ist wichtiges Merkmal des Gefallens und der Angemessenheit einer *Pierrot*-Interpretation. Zudem lässt sich sagen, dass es jeweils verschiedene Merkmale des vokalen Ausdrucks sind, die das Gefallen, die Angemessenheit und die Stimmigkeit in den beiden Stücken vorhersagen, d. h., dass sich die Urteile über die Stücke erwartungsgemäß unterscheiden. Da sich keine Merkmale überschneiden, kann gefolgert werden, dass die mit dem Gefallen assoziierten Merkmale vom Stück abhängig waren beziehungsweise von den Erwartungen des Hörers an die Interpretation. Dies zeigt, dass die Angemessenheit vom Stück selbst abhängt, wodurch sich vermuten lässt, dass sie eher zwischen Stücken gleicher Stilrichtung vergleichbar ist. Dies muss mit weiterführenden Studien überprüft werden.

3.3.2 Musikstil und zeitliche Einordnung

Mit den Items Musikstil und zeitliche Einordnung konnte untersucht werden, ob bestimmte Ausprägungen mit einer bestimmten Entstehungszeit in Verbindung gebracht werden. Bei *Sunny Side* wurden einige Merkmale gefunden, die vom Eindruck des Jazz-Gesangs wegführten. Eher ausschlaggebend für die Einordnung eines Stils in Blues, Soul oder Musical waren die Stimmhöhe (eher Blues, Soul), das Register (Musical) sowie Lautheits- und Stimmklangumfänge (Blues und Musical) und Tonhöhen- und Stimmklangveränderungen (Soul).⁶⁰ Die Teilnehmer waren keine Experten für spezielle Musik- oder Gesangstile, so

⁵⁹ Bose, Ines: „Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck und Sprache“. In: Arnulf Deppermann/Angelika Linke (Hg.): *Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton*. Berlin/New York 2010, S. 5.

⁶⁰ Musikalischer Stil ($\chi^2(66) = 99,580, p = 0,005$): Das Modell erklärte 70,0 % (Nagelkerke R^2) der Varianz der Einordnung der Interpretationen in einen musikalischen Stil. Korrelationen nach Spearman wurden berechnet, jeweils zwischen dem Stil Jazz und den drei anderen Stilen, Blues, Musical und Soul. Da Jazz die Ausgangskategorie des Liedes war und mit 42,8 % am häufigsten auftrat, war sie Referenzkategorie für die Regressionsanalyse. Die anderen Stile wurden wie folgt genannt: Blues 15,0 %, Soul/R&B 12,8 %,

dass ihre Einschätzungen auf impliziten Hörerfahrungen basierten. Bisherige Untersuchungen der Eigenschaften des Singens in verschiedenen Stilen führten zur Beschreibung einer Reihe affekt-basierter Ausdrucksformen (z. B. ‚crooning‘⁶¹), deren Rezeption auf der Basis der hier gefundenen Merkmale erweitert werden kann. Dazu dienen in der Zukunft auch umfassendere Befragungen und die akustische Analyse der Songs.

Bezüglich der zeitlichen Einordnung bei *Sunny Side* fand sich kein Zusammenhang mit den Merkmalen. Dieses Ergebnis zeigt, dass sich retrospektiv betrachtet keine, an zeitliche Intervalle gebundenen Merkmale des vokalen Ausdrucks finden ließen (über 76 Jahre hinweg), weder im *Pierrot lunaire*, noch dem gewählten Jazz-Standard.

3.3.3 Zusammenhänge zwischen den Ratings

Es ist grundsätzlich davon auszugehen, dass sich Hörer eher hinsichtlich ihrer Gefallens-Urteile unterscheiden als hinsichtlich der Einschätzung einer auf Vorinformationen basierenden ‚angemessenen‘ Interpretation. Es stellt sich aber die Frage, inwiefern die Gefallens- und die Angemessenheits-Ratings voneinander unabhängig sind. In beiden Stücken korrelieren beide Ratings hoch. Dies kann eine Folge des methodischen Vorgehens sein, z. B. an unklaren Vorinformationen liegen, aber auch am Aufbau des Fragebogens und dem Verständnis der Teilnehmer einzelner Items. Es gab z. B. den Kommentar eines Teilnehmers, er sei überrascht, dass bei niedrigem Gefallen doch recht viele der Merkmale in seiner Wertung JAR seien. Das bedeutet, dass ein Teilnehmer erkennen muss, dass eine Interpretation sowohl angemessen als auch stimmig sein kann, ohne dass sie gefallen muss. Eventuell überwiegt auch eine empfundene externe Erwartungshaltung, dass eine angemessene Interpretation gefallen müsse. Deshalb war die JAR-Skala als eine indirekte Überprüfung dieser Ratings gedacht, wobei hier der Mittelpunkt nicht nur Gefallen, Angemessenheit oder Stimmigkeit beinhaltete und dadurch schwerer zu definieren ist. Bezüglich des Zusammenhangs der JAR- und Gefallens-Ratings fanden sich Unterschiede zwischen den Befragungen: Während beim *Pierrot lunaire* ein recht starker Zusammenhang zwischen JAR und Gefallen bestand, fanden sich bei *Sunny Side* Ausnahmen: Gefallens- und JAR-Ratings zeigten nur einen schwachen Zusammenhang.⁶² Dies wird deutlich, wenn die JAR-Ratings mit den Gefallens-Ratings pro Interpretation verglichen werden. So fallen zwei Interpretationen auf, die eine recht hohe Anzahl JAR-Ratings mit gleichzeitig geringen Gefallens-Ratings aufweisen: Loren (68 % JAR, Gefallen M = 4) und Day (61 % JAR, Gefallen M = 2,94). Auch ist das Gefallen an Fitzgerald niedriger als an Lauren und Holiday, allerdings zeigt Fitzgerald wesentlich höhere JAR-Ratings. Mit anderen Worten, hier fanden sich einige Interpretationen, deren JAR-Ratings und Gefallens-Ratings gegensätzlich waren (Loren, Day, Fitzgerald). Tabelle 3 zeigt die Interpretationen mit den meisten und den geringsten JAR-Ratings in Prozent sowie signifikante Unterschiede zwischen den Interpretationen. JAR-Ratings und Gefallens-Ratings korrelieren,⁶³ d. h. je kleiner die Abweichung von JAR, desto größer das Gefallen und umgekehrt. Einige Interpretationen unterscheiden sich signifikant

Musical 12,2 %, Pop 12,2 %, Sonstige 3,3 % (Klassik, Country und fehlende Werte jeweils 0,6 %). Da nicht alle musikalischen Stile ausreichend Ratings für die Analyse aufwiesen, wurden nur die Stile Blues, Jazz, Musical und Soul/R&B für die Analyse berücksichtigt.

⁶¹ Tilo Hähnel: „Was ist populärer Gesang? Zur Terminologie vokaler Gestaltungsmittel in populärer Musik“. In: In: Martin Pfeleiderer/Tilo Hähnel/Katrin Horn/Christian Bielefeldt (Hg.): *Stimme, Kultur, Identität. Vokaler Ausdruck in der populären Musik der USA, 1900-1960* (= Texte zur populären Musik 8). Bielefeld 2015, S. 53-74, hier S. 53ff.

⁶² Spearman Korrelation, $r = -0,252$.

⁶³ 20 der 22 Merkmale korrelieren signifikant negativ, mittlerer Spearman Korrelationskoeffizient $r = -0,252$, $p < 0,05$.

voneinander,⁶⁴ die Interpretationen von Yanofski und Loren (dicht gefolgt von Day und Krall) entsprechen einem ‚genau richtig‘ (JAR-Ratings), die Interpretationen von Holiday und Lauren nicht.⁶⁵

Sängerin	M JAR-Ratings (Skala 0-2)	SD	M Gefallens- Ratings	SD	Gültige Pro- zent JAR- Ratings	N (sign. verschie- den; Friedman Test)
<i>Yanofsky</i>	,400	,185	6,76	1,55	76,20	5
<i>Loren</i>	,543	,296	4	1,54	67,91	4
<i>Krall</i>	,676	,242	6,24	1,52	60,96	2
<i>Day</i>	,667	,231	2,94	0,89	60,96	3
<i>Forest</i>	,747	,318	5,24	1,66	56,68	5
<i>Lee</i>	,811	,241	5,38	1,62	56,95	0
<i>Fitz- gerald</i>	,821	,238	4,47	1,78	54,55	3
<i>Stafford</i>	,858	,288	5,53	2	52,94	4
<i>Lauren</i>	1,141	,344	5,18	2,2	37,70	4
<i>Holiday</i>	1,284	,281	5,71	2,42	24,60	2

Tabelle 3: Übersicht der statistischen Werte zu den Interpretationen. Ersichtlich sind die Interpretationen mit den meisten und den geringsten JAR-Ratings in Prozent, Mittelwert (M) und Standardabweichung (SD) sowie die Anzahl (N) voneinander signifikant verschiedener Interpretationen (z. B. Yanofsky weicht nur um 0,4 von JAR (= 0) ab, mit einer relativ geringen Standardabweichung von 1,85; sie gefällt sehr, mit einem Mittelwert von 6,76 bei einem Maximalwert von 7 und bei einer relativ geringen Standardabweichung von 1,55; ein hoher Prozentsatz von 76,2 % der Ratings fallen auf JAR und sie unterscheidet sich in den Ratings signifikant von fünf anderen Interpretationen).

Diese Unterschiede zwischen den Ratings zeigen, dass verschiedene Konzepte hinter den Fragen stehen – eine Interpretation muss weder stimmig noch JAR sein, um zu gefallen – auf deren Ebene mehr oder auch weniger Übereinstimmung unter den Hörern erzielt wird. Es ist davon auszugehen, dass die Ratings von gesellschaftlich-kulturellen Hörmustern geprägt sind. Wir bilden Erwartungen (eventuell in Form der eingangs genannten Prototypen) aus, an denen wir Kategoriengrenzen ausmachen. Diese Entscheidung treffen wir aufgrund unserer eigenen Hörbiographie, die innerhalb einer gesellschaftlichen Gruppe vergleichbar ist (es finden sich ähnliche Merkmale des Gefallens etc.), aber auch abhängig von individuellen Erfahrungen und Präferenzen (nicht alle Merkmale sagen das Gefallen voraus). Di-

⁶⁴ Basierend auf einem Friedman-Test: $\chi^2(9) = 93,666$, $p < 0,001$.

⁶⁵ Ein Friedman-Test auf einer 3-stufigen Skala (0 = JAR, 1 = ‚zu X‘, 2 = ‚viel zu X‘) wurde für alle 10 Interpretationen mit dem Mittelwert der Ratings über die Teilnehmer durchgeführt. Dieser Test war signifikant und erlaubte Post-hoc-Tests (nach Dunn-Bonferroni) zwischen den Interpretationen.

rekte Einflüsse individueller Hörerfahrung zu untersuchen erweist sich deshalb als schwierig, da nicht definiert ist, welche Bestandteile eine Hörerfahrung ausmachen, und da es keine Erhebungsinstrumente gibt, die eine Hörerfahrung umfassend abfragen. Auch wenn der Einfluss der individuellen Hörerfahrung nicht direkt getestet werden konnte, so konnten in der vorliegenden Studie indirekt über Regressionsanalysen Merkmale entdeckt werden, die gemeinsame Hörmuster widerspiegeln.

3.4 Methodische Überlegungen zur Studie

Eine Betrachtung der vorliegenden Studie unter methodischen Aspekten ist besonders wegen der neuartigen Nutzung einer ‚just-about-right‘ (JAR) Skala in Kombination mit der Evaluation vokaler Ausdrucksmittel wichtig. Die Basis dafür, ob ein Merkmal als ‚genau richtig‘ bewertet wird, ist von einer Reihe Faktoren abhängig, die nicht vollständig erfasst werden können, sie können ebenso auf Gefallen wie auf Angemessenheit basieren. Außerdem kann ein ‚genau richtig‘ beide Merkmalsausprägungen meinen, z. B. sowohl eine tiefe als auch eine hohe Stimme. Die Skala, die bisher für den vorliegenden Merkmalskatalog verwendet wurde, ist eine beschreibende Skala (d. h. es gibt eine Mittelkategorie, deren Referenz die physiologische Sprechstimme ist), während die JAR-Skala eine Wertung beinhaltet. Eine ‚Doppelnutzung‘ der Skala ist neu, d. h. die Verbindung von Beschreibung (z. B.: Ist die Stimme hoch oder tief?) und Wertung (Empfinde ich das als angemessen oder nicht?) ist für die Teilnehmer ungewohnt. Ausgehend von der bisherigen Verwendung des Merkmalskatalogs nach Bose⁶⁶ mit einer Beschreibungs- und keiner Wertungsskala, verwendeten die Teilnehmer die JAR-Skala möglicherweise teilweise zur Beschreibung des vokalen Ausdrucks und nicht zur Wertung. Auch kann ein vermehrtes Beschreiben darin begründet liegen, dass der eher angepasste Stimmgebrauch der Interpreten nicht viel Raum zur extremen Bewertung gab. Auffällige Stimmen bzw. ein auffälliger Stimmgebrauch (z. B. eine heisere Stimme) führen eher zu Abweichungen von JAR als angepasste Phonation (z. B. der Standardaussprache⁶⁷ entsprechend).

Trotz dieser mehrschichtigen Bewertungs-Skala sind sich die Teilnehmer mit ihren Ratings im *Pierrot lunaire* und bei *Sunny Side* einig (siehe 3.1 Urteilerübereinstimmung), d. h. sie müssen ähnliche Bewertungskriterien angesetzt haben. Dies kann die pure Beschreibung (ohne Wertung) des Ausdrucks durch ein Merkmal beinhaltet haben, allerdings zeigen die signifikanten Regressionsmodelle einen Zusammenhang zwischen den übergeordneten Fragen und den Merkmalen, d. h. Wertungen und Beurteilungen wie das Gefallen, die Angemessenheit oder Stimmigkeit, die sich in den JAR-Ratings widerspiegeln.

Auch beim Vergleich der Interpretationen wird ein Zusammenhang von Gefallen und JAR-Ratings signifikant, allerdings eher schwach. Da dieser Vergleich alle Merkmale zusammen betrachtet (Mittelwert aller JAR-Ratings aller Items), könnte es je nach Forschungsfrage aufschlussreicher sein, die Unterschiede zwischen den Interpretationen hinsichtlich einzelner Kategorien, z. B. der Tonhöhe/Melodie, d. h. was gesungen wird, und dem Stimmklang, d. h. wie gesungen wird, zu vergleichen. Ursache des schwachen Zusammenhangs könnte sein, dass Gewichtungen einzelner Merkmale innerhalb des Merkmalskatalogs nicht sichtbar wurden und die lediglich 2-stufige Abweichungs-Skala von JAR nicht ausreichte, um die Bedeutung für das Gesamturteil darzustellen. So wäre erklärbar, dass bei Day zwar nur wenige abweichende Merkmale vorhanden sind (deshalb der hohe JAR-Wert), diese aber umso stärker ins Gewicht fallen und insgesamt das Nicht-Gefallen ausmachen. Dieser Punkt

⁶⁶ Bose, Ines: „Methoden der Sprechausdrucksbeschreibung am Beispiel kindlicher Spielkommunikation“. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 2 (2001).

⁶⁷ Krech, Eva-Maria/Stock, Eberhard/Hirschfeld, Ursula/Anders, Lutz Christian: *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin, New York 2009.

kann aber nur mit einer erneuten Untersuchung mit z. B. einem integrierten Ranking geklärt werden. Methodisch ist anzumerken, dass diese Erkenntnis nicht mit der *Pierrot*-Befragung gewonnen werden konnte, da hier Gefallen und Angemessenheit in wesentlich stärkerem Zusammenhang standen – dies zeigt, dass Stücke aus unterschiedlichen Kontexten verschiedene Analysen ermöglichen.

4 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Studie ist ein Beitrag zur Erforschung von Kategoriengrenzen in der Wahrnehmung. Dazu gehören sowohl deren kulturell-gesellschaftliche Verankerung als auch individuelle Einflüsse. Es wurde versucht, Singen und Sprechen über ihre Mitte zu definieren, d. h. der Fokus lag auf der Frage, welche Abweichungen zum Eindruck welcher Phonationsform führten. Dabei fanden sich Überschneidungen zwischen den Stücken *Pierrot lunaire* und *Sunny Side*, allerdings auch Unterschiede, z. B. spielte die Phonationsform beim *Pierrot lunaire* eine stärkere Rolle bei der Beurteilung als bei *Sunny Side*. Dies liegt vermutlich im ambigeren Ausgangsmaterial des *Pierrot lunaire* begründet.

Anhand der vorliegenden Untersuchungen kann vermutet werden, dass sich Singen und Sprechen phänomenologisch auf einem Kontinuum befinden, da keine feste Grenze zwischen beiden aufgezeigt werden kann: Die Merkmale, die zwischen einem gesungenen oder einem gesprochenen Eindruck unterscheiden, sind zwischen den beiden Stücken teilweise verschieden. Die Erwartungen, die der Hörer an ein Stück stellt, spielen eine große Rolle bei dieser Einschätzung. Die sehr homogene Gruppe, die in der vorliegenden Studie die Stücke bewertet hat, spiegelt sich wider in der Einheitlichkeit der JAR-Ratings, zeigt aber individuelle Erwartungen anhand der ästhetischen Bewertungen auf.

PS: Ich möchte Angela Unger und Ines Bose für die Datenerhebung danken und den Studierenden der Sprechwissenschaft in Halle für ihre Teilnahme.

Zur Autorin

PD Dr. habil. Julia Merrill ist Diplom-Kirchenmusikerin und Diplom-Sprechwissenschaftlerin. Sie hat in der Kognitionswissenschaft promoviert und in der Musikwissenschaft habilitiert. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Max-Planck-Institut für empirische Ästhetik in Frankfurt am Main und am Institut für Musik der Universität Kassel erforscht sie das ästhetische Erleben von Musik und Stimme.

Mailadresse: julia.merrill@ae.mpg.de

Dagmar Puchalla, Almut Roeßler

Wer will das eigentlich nicht?

Eine Befragung unter Studierenden zur Relevanz der Sprecherziehung im Lehramtsstudium

1 Einleitung, Hintergrund, Relevanz

Es ist umfangreich nachgewiesen worden, dass die Stimme sowohl bei Lehrkräften, als auch bereits bei Lehramtsstudierenden aus medizinischer und wissenschaftlicher Sicht ein Problemfeld darstellt (Berger/Ettehad, Cantor Cutiva et al., Gundermann/Bremer, Gundermann/Lüth, Gundermann 1969, Gutenberg 2003/2005, Hammann 1994/1996, Heidelberg, Jong et al., Knöttner, Krech, Labastida, Lee et al., Lemke 2003/2004/2006b, Morton/Watson, Müller, Nessel, Neumann, Ohlsson et al., Pabst-Weinschenk, Preciado-Lopez et al., Rantala et al., Sapir et al., Schneider et al., Scholz, Simon, Smith et al., Sommer, Thomas et al., Völker, van Houtte et al.). Im Rahmen unserer Recherche (Puchalla et al. 2013) mussten wir feststellen, dass seit fast 100 Jahren zum Thema Lehrerstimme geforscht wird, und dass es trotz aller Untersuchungen bis heute keine befriedigenden Ergebnisse in Form einer flächendeckenden sprecherzieherischen Ausbildung für angehende Lehrkräfte gibt (Hammann 2000/2001 a/b, Lange/Appel, Lemke 2004/2006a, Lemke/Bielfeld/Voigt-Zimmermann, Lemke/Thiel/Zimmermann, Nienkerke-Springer, Wagner).

Häufig auftretende stimmliche Erkrankungen sind die offensichtlichste Konsequenz nicht stattfindender Ausbildung. Weniger sichtbar sind andere Folgen (Pascher, Lemke 2006b), denn nicht nur Stimmstörungen, sondern auch Sprechtempo, Deut-

lichkeit, bis hin zur inneren Haltung, die sich über den Sprechausdruck vermittelt - all das beeinflusst zweifelsohne das Unterrichtsgeschehen mit. Es unterstützt oder behindert Konzentrationsfähigkeit, Verständnis- und Gedächtnisleistung der Schüler*innen (Schubert, Voigt-Zimmermann, Wuttke), und es beeinflusst die stimmlich-sprecherische Entwicklung der Kinder (Anders, Rogerson/Dodd). Emotionen wie Sprechangst, sowie jede Form von Stress haben zudem Auswirkungen auf die Atmung und damit auch auf die Stimmgebung (Bermúdez Alvear et al. 2009/2011, Brackett et al., Egger et al., Dietrich et al., Gray, Holmqvist et al., Lotzmann, Meulenbroek et al., Nerrière et al., Pascher, Stück et al.). Vom Themenkomplex Stress und Sprechangst sind viele Lehramtsstudierende und Lehrkräfte betroffen (Puchalla et al. 2016, Eckert et al., Schaarschmidt). Neben der inneren Haltung hat auch die Körperhaltung (Kooijman et al.) eine Auswirkung auf die Phonation. Der ganze Mensch ist am Sprechakt beteiligt, und eine sprecherzieherische Ausbildung sollte dementsprechend ein Muss für die zukünftigen Lehrkräfte sein, denn miteinander und voneinander zu sprechen ist ohne Zweifel die wesentliche Grundlage eines jeden Unterrichts. Aber trotz unserer zweitausendjährigen Erfahrung mit der Rhetorik und trotz aller vorliegenden Untersuchungen wird darauf in der Lehrerausbildung kaum bis gar kein Wert gelegt.

Fast 90 % der von uns befragten Lehrkräfte hätten sich allerdings ein Fach wie die Sprecherziehung in ihrer Ausbildung gewünscht (Puchalla et al. 2013). Dennoch ist die Sprecherziehung an den meisten Universitäten nach wie vor nicht curricular verankert. Die Frage ist: Wer will das nicht? Wo ist das Hindernis? Eine mögliche Ursache ist, dass die Sprecherziehung ein verhältnismäßig teures Fach ist, da in kleineren Gruppen als universitär üblich gearbeitet wird. Möglicherweise ist das ein nicht unwichtiger Faktor. Dies muss in einem weiteren Schritt bei Ministerien und bei den Verantwortlichen an den Universitäten erfragt werden. Möglicherweise können hier gemeinsam Lösungsansätze gefunden werden, damit die zukünftigen Lehrkräfte wenigstens eine Grundausbildung erhalten können.

Aber vielleicht ist das Fach unbeliebt bei Studierenden. Viele kennen die Sprecherziehung nicht, und sie wissen nicht, was sie erwartet. Wenn sie die Ankündigungen lesen, könnten Befürchtungen aufkeimen, es sei eventuell persönlichkeitsverändernd. Warum sollte man anders sprechen lernen, als man es gewohnt ist? Vielleicht sind nicht alle Lehramtsstudierenden dazu bereit, sich in Körperhaltung, Körpersprache, Stimmklang und/oder Sprechweise korrigieren zu lassen. Fehlt der Sprecherziehung bei den Studierenden die Lobby?

Forschungsfragen:

- 1) Lehnen Studierende solche (Pflicht-) Angebote eher ab, oder wünschen sie sich eine sprecherzieherische Ausbildung? Wie relevant schätzen sie die Sprecherziehung für ihren späteren Beruf ein?
- 2) Welche Themen aus dem Fächerkanon der Sprecherziehung halten sie für wesentlich für ihren Beruf?

2 Ausgangspunkt

Das Modul der Sprecherziehung an der Leuphana Universität Lüneburg fand im Befragungszeitraum (Sommersemester 2013 bis Wintersemester 2018/19) über zwei Semester hinweg mit jeweils 2 SWS statt, also mit insgesamt 4 SWS. Sie war bis dato eingeteilt in einen Grund- und einen Aufbaukurs. Das bedeutet, dass die Studierenden im zweiten Semester des Moduls in einer neu zusammen gestellten Gruppe unterrichtet wurden und hier die Modulprüfung absolvierten. Ab dem Wintersemester 2015/16 wurde die Sprecherziehung umgestellt und vom 5ten und 6ten Semester auf das 2te und 3te vorverlegt, und es fand nur noch eine Prüfung pro Jahr (am Ende des Wintersemesters) statt. Damit erklären sich sowohl die Aufteilungen der Semester in der Darstellung der Ergebnisse als auch die zeitweise hohen Studierendenzahlen.

Eine große Anzahl der Studierenden hatte also neben den neu zusammen gestellten Kommiliton*innen auch einen Dozent*innen- und damit einen Methodenwechsel zu bewältigen. Neben einer verantwortlichen wissenschaftlichen Mitarbeiterin mit einer halben Stelle waren pro Semester durchschnittlich sechs verschiedene Lehrbeauftragte in der Lehre tätig, nicht alle konstant. Die Dozent*innen haben sehr unterschiedliche berufliche Werdegänge. So lehrten zu der Zeit Sprechwissenschaftlerinnen, Sprecherzieherinnen (u. a. Hochschule Stuttgart), Schauspieler und Schauspielerinnen, eine Theater- und Kommunikationswissenschaftlerin, Atem-Sprech- und Stimmlehrerinnen (Schlaffhorst-Andersen) und Logopädinnen.

Aufbau, Themen und Ziele der Seminare waren hingegen in allen Seminaren identisch. Basisübungen wurden von allen Dozierenden der Grundkurse dem Buch „Sprechsport“ (Winter/Puchalla) entnommen, um eine möglichst einheitliche Basis für die Aufbaukurse zu legen. Diese Übungen wurden von allen Dozent*innen überprüft. Viele der Übungen wurden zusätzlich

in einem kleinen Forschungsprojekt auf ihre stressreduzierende Wirkung hin untersucht (Eckert et al.).

3 Methode

Seit Jahren werden die Seminare intern im Team und mithilfe eines eigens hierfür entwickelten Fragebogens reflektiert. Zunächst fand diese Befragung statt, um das 2007 neu entwickelte Modul zu evaluieren und gegebenenfalls zu optimieren. Seit unserer Befragung von Lehrkräften (Puchalla et al. 2013) interessierten uns zunehmend die oben genannten Forschungsfragen. Nach mehreren Pretests und wiederholten Korrekturen des Fragebogens wurde seit dem Sommersemester 2013 der immer gleiche, standardisierte Fragebogen verwendet. Er wurde am Ende eines jeden Moduls und vor der zu absolvierenden Prüfung an die Studierenden ausgegeben. Vom Sommersemester 2013 bis zum Abschluss des Wintersemesters 2018/19 konnten 1.484 Studierende von insgesamt 1.650 befragt werden. Das entspricht einer Rücklaufquote von 90 %. Somit können die Ergebnisse als repräsentativ gewertet werden.

4 Schwierigkeit

Die Sprecherziehung war in Lüneburg bis zum Wintersemester 2018/19 eine Pflichtveranstaltung für Studierende mit dem Fach Deutsch, für alle anderen ein Wahlpflichtfach, alternativ zur Medienbildung (I&K bzw. Information und Kommunikation). Das heißt, in jedem Semester hat eine relativ geringe Anzahl von Lehramtsstudierenden die Sprecherziehung nicht gewählt. Diese Studierenden konnten nicht befragt werden.

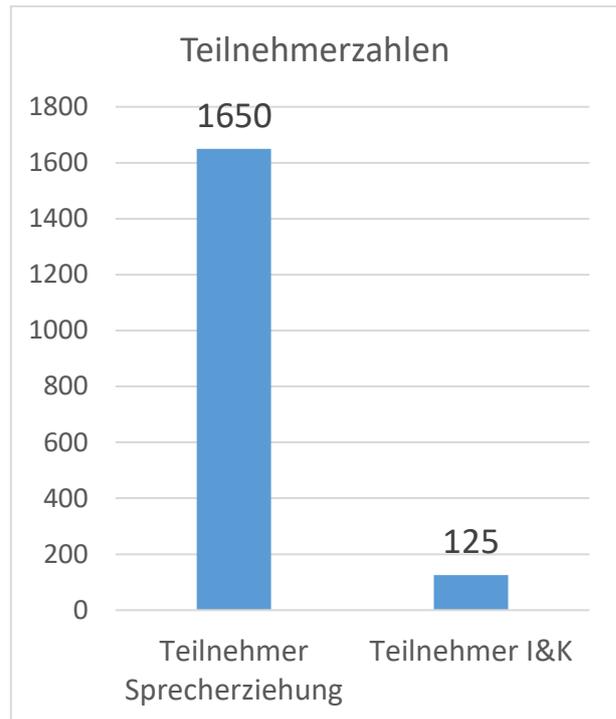


Abb. 1: Anzahl der Teilnehmer*innen im Befragungszeitraum

Als Wahlmotivation für die Medienbildung (I&K) ist zu vermuten, dass diese Studierenden ...

- a) ... die Medienbildung für wichtiger halten als die Sprecherziehung,
- b) ... die Sprecherziehung nicht kennen und mit dem Begriff Medienbildung mehr verbinden,
- c) ... die Sprecherziehung als „nicht wichtig“ ansehen,
- d) ... die Sprecherziehung aus Angst vor der Konfrontation mit persönlichen Schwächen - wie beispielsweise Sprechangst – vermeiden, denn Sprechangst betrifft mehr Studierende als man vermuten würde (Puchalla et al. 2016),
- e) ... zufällig wählen.

Es muss an dieser Stelle allerdings auch festgehalten werden, dass viele dieser 125 Studierenden zu einem späteren Zeitpunkt oder auch zeitlich parallel die Sprecherziehung *zusätzlich* zur Medienbildung absolvierten. Die Anzahl dieser Studierenden konnte leider nicht mehr ermittelt werden.

Es sind also insgesamt deutlich weniger als 125 Studierende im gesamten Befragungszeitraum, die nicht an der Sprecherziehung teilnahmen und dementsprechend nicht befragt wurden.

Befragt wurden grundsätzlich die Studierenden, die an der Sprecherziehung teilgenommen haben, also sowohl Studierende, die das Modul belegen *mussten* (Fach Deutsch), als auch Studierende, die es *freiwillig* wählten (andere Fächer).

5 Durchführung

- 1) Die Befragung wurde zum Ende eines Moduls hin durchgeführt, damit die Befragten über ausreichende Fachkenntnisse und eingehende Erfahrungen mit der Sprecherziehung verfügten. Auch hatten zu dem Zeitpunkt die meisten der Studierenden Erfahrungen in mindestens einem Praktikum gesammelt und konnten im Berufsfeld Beobachtungen zum Thema anstellen.
- 2) Die Befragung wurde *vor* der Modulprüfung durchgeführt, damit die eventuelle Euphorie über eine gute oder die Enttäuschung über eine schlechtere Note keinen Einfluss auf die Angaben nehmen konnte.
- 3) Die Befragung fand anonym statt.
- 4) Ca. 90 % der teilnehmenden Lehramtsstudierenden haben sich an der Befragung beteiligt. Wir können also davon ausgehen, dass sich Studierende, die eine eventuell negative oder desinteressierte Haltung gegenüber der Sprecherziehung hatten, auch beteiligten.
- 5) Die Befragung fand grundsätzlich unter den immer gleichen Bedingungen und zum selben Zeitpunkt statt.
- 6) Selbstverständlich müssen wir trotz all dieser beachteten Aspekte von einer

„Augenscheinvalidität“ sprechen, da wir nur vertrauensvoll davon ausgehen können, dass die Studierenden die Fragen ehrlich beantwortet haben und nicht einfach beliebig irgendetwas ankreuzten. Um auch diese Möglichkeit zu minimieren, verteilten wir die Fragebögen grundsätzlich eine Woche vor der Abgabe, damit genügend Zeit und Ruhe für die Beantwortung zur Verfügung standen.

In einem weiteren Schritt müssten dieselben Studierenden zu einem späteren Zeitpunkt erneut befragt werden um zu erfahren, ob sie dann dieselben Kreuze setzen würden. Das ist allerdings organisatorisch nicht zu bewältigen. Schließlich ist der Fragebogen als ein Selbstauskunftsverfahren zu verstehen, die Angaben sind als subjektive Angaben zu werten.

Die Frageformate sind größtenteils geschlossen, es gibt vorgegebene Antwortkategorien, die sich u. a. aus dem Lehrkanon ergeben, Mehrfachnennungen waren oft möglich.

6 Ergebnisse

- 1) Die Frage zur Bedeutung der Sprecherziehung lautete: „Für wie wichtig halten Sie das Fach Sprecherziehung in der Lehrerbildung?“ Die Antwortkategorien waren:
 - sehr wichtig
 - wichtig
 - weniger wichtig
 - nicht wichtig
 - für mich nicht wichtig, aber für viele andere
 - weiß ich nicht

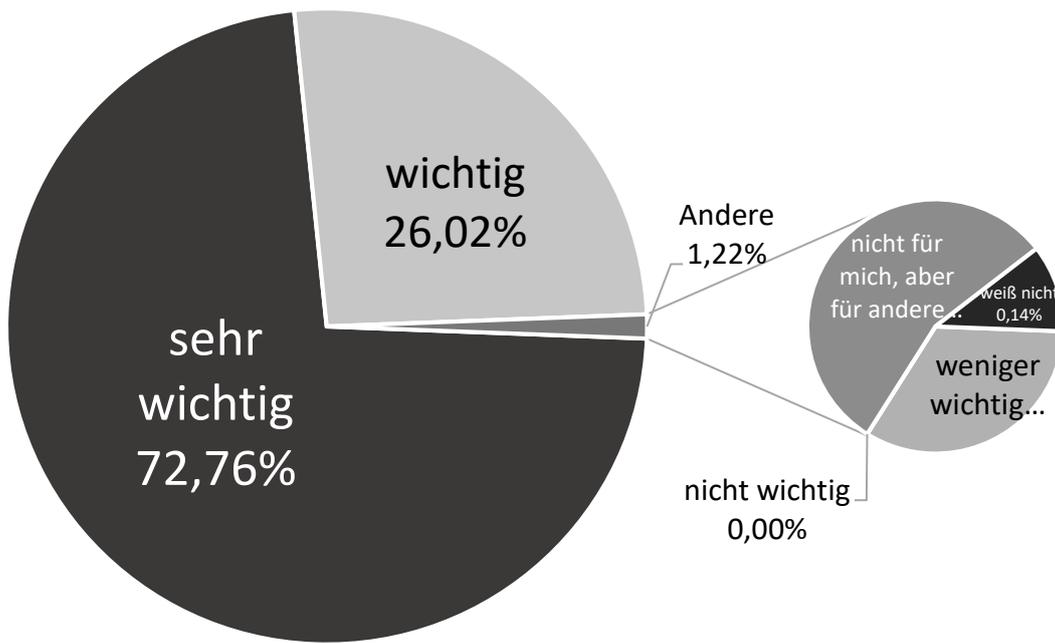


Abb. 2: Bedeutung der Sprecherziehung

Aus Sicht der Studierenden, die die Sprecherziehung absolviert haben, ist das Fach sehr wichtig (1074 Studierende) bis wichtig (384 Studierende). Zehn Personen bewerten die Sprecherziehung als wichtig für andere, aber nicht wichtig für sich selbst, sechs halten sie für weniger wichtig, und zwei kreuzten „weiß ich nicht“ an. Man

muss also festhalten, dass die Sprecherziehung für die überwältigende Mehrheit als wichtig bis sehr wichtig erachtet wird.

Um den Verlauf genauer betrachten zu können, filterten wir die Entwicklung der Antworten über die verschiedenen Semester hinweg.

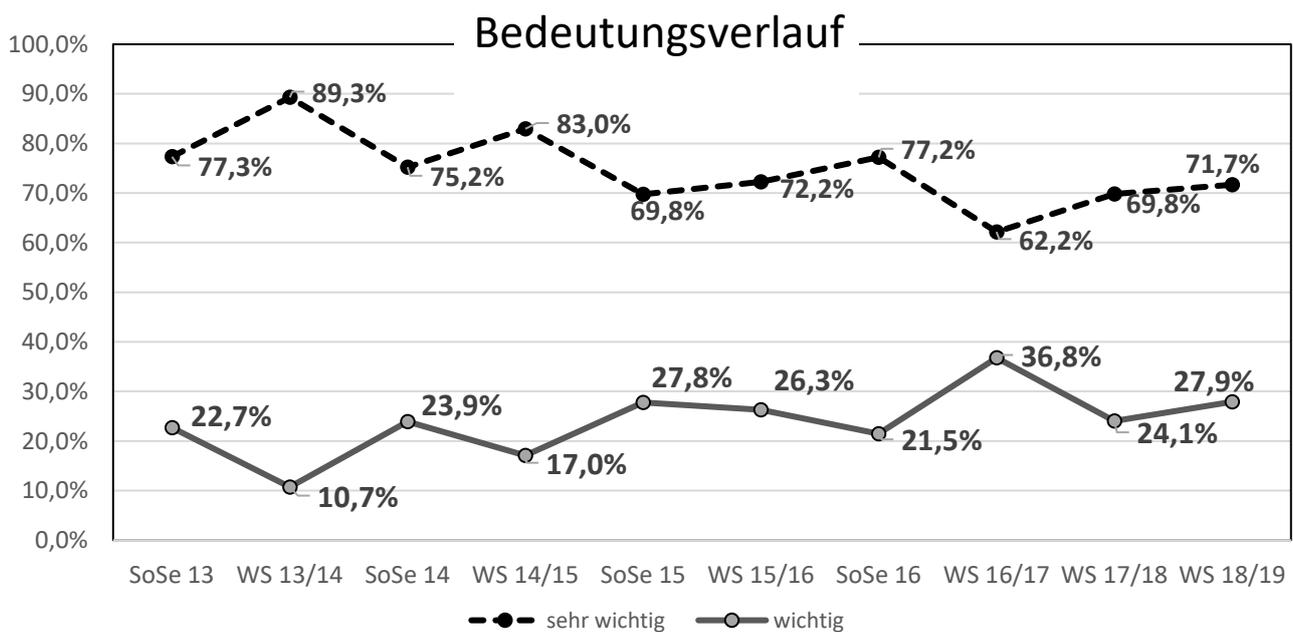


Abb. 3: Der Bedeutungsverlauf vom SoSe13 bis WS 18/19

2) Im nächsten Schritt erfragten wir, ob die Studierenden mit dem Umfang des Angebots zufrieden sind. Frage und Antwortmöglichkeiten hierzu lauteten:

Was ist Ihre Meinung? Sprecherziehung sollte stattfinden...

- ... in Form von Blockseminaren
- ... nur als fortlaufende wöchentliche Seminare wie bisher
- ... über einen längeren Zeitraum als bisher
- ... über einen kürzeren Zeitraum als bisher (ein Semester)
- ... das gesamte Studium begleitend
- ... das Praktikum begleitend
- ... im Master

Gewünschter Zeitraum für die Sprecherziehung

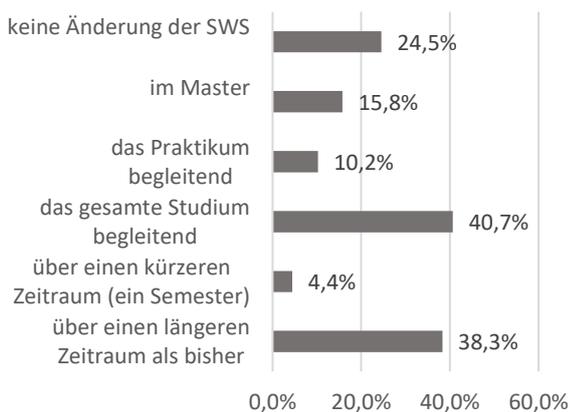


Abb. 4: Wie sollte Sprecherziehung zukünftig stattfinden?

Die Studierenden konnten mehrere Angaben ankreuzen. Dies geschah vor allem bei den Antworten „im Master“ und „das Praktikum begleitend“. Diese Angaben wurden häufig kombiniert mit „das gesamte Studium begleitend“ oder „über einen längeren Zeitraum als bisher“.

Unter „keine Änderung der SWS“ haben wir die Ergebnisse zu den Antwortkategorien „wie bisher“ und „in Blockveranstaltungen“ zusammengefasst. Hier können wir davon ausgehen, dass das zeitliche Kontingent

von 4 SWS, gestreckt über 2 Semester aus Sicht der Studierenden ideal ist.

Bei der Antwort „über einen kürzeren Zeitraum als bisher“ ist leider durch die Fragestellung nicht klar, ob dies eine verkürzte Seminarstundenzahl meint oder ob die Studierenden die Durchführung des Moduls zwar im selben Umfang von 4 SWS, aber lieber innerhalb nur eines Semesters bevorzugen würden, anstatt wie bisher über 2 Semester gestreckt. Dass hier nur 4,4 % der Befragten ihr Kreuz setzten, 38,3 % es sich hingegen über einen längeren Zeitraum hinweg, 40 % sogar das gesamte Studium begleitend wünschen, lässt darauf schließen, dass die Bedeutung der sprecherzieherischen Ausbildung im Lehramtsstudium noch weit höher eingeschätzt werden muss als bisher angenommen. Es sagt etwas darüber aus, wie hoch der Bedarf zu den Themen ist. Der Lehrberuf ist ein Sprech- und Kommunikationsberuf. Sei es im Unterricht selbst, im Gespräch mit den Eltern oder im Kollegium – es wird immer kommuniziert. Die Erkenntnis, dass man an sich selbst arbeiten kann, um den Beruf zur eigenen Zufriedenheit ausüben und allen Schüler*innen gerecht werden zu können, setzt eine bewusste Persönlichkeitsentwicklung in Gang. Wir vermuten, dass das Ergebnis auch darin begründet liegt, dass die Inhalte der Sprecherziehung das Selbstbewusstsein der Studierenden stärkt. Die Sprecherziehung unterstützt sie darin, mit schwierigen (Sprech-)Situationsen wie Referaten und mündlichen Prüfungen bereits im Studium besser umzugehen.

3) Dieser Vermutung folgend lautete eine weitere Frage:

Konnten Sie positive Veränderungen während des Seminars feststellen?

Mögliche Antworten waren:

- Ja, bei mir selbst
- Ja, bei anderen
- Wenig bis gar nicht

Das Ergebnis stellt sich folgendermaßen dar:

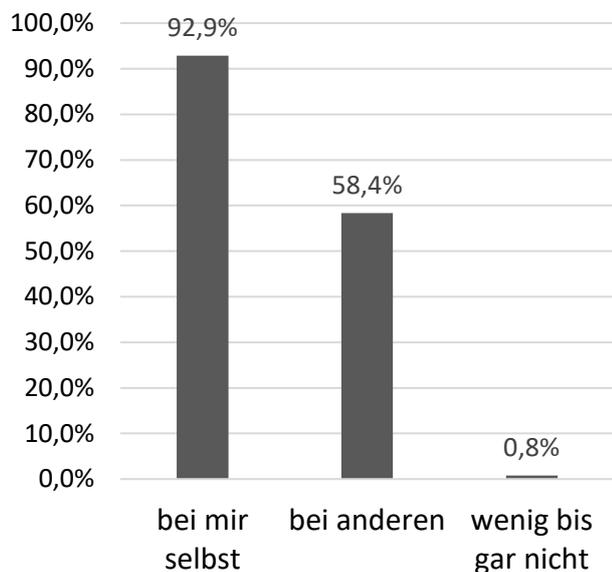


Abb. 5: Veränderungen durch die Sprecherziehung

Dass 0,8 % der Studierenden (12 Personen über alle Semester verteilt) weder bei sich noch bei Anderen positive Veränderungen wahrgenommen haben, kann daran liegen, dass sie – da es an der Leuphana keine Anwesenheitspflicht gibt – selten anwesend waren. Das trifft ebenfalls auf nur wenige Studierende zu. Es ist natürlich auch möglich, dass sie unzufrieden waren mit den Ergebnissen der eigenen

Entwicklung, oder sie haben wirklich nichts wahrgenommen. Aber für alle anderen Studierenden, also insgesamt 99,2 %, sind positive Veränderungen bei sich selbst und/oder bei anderen deutlich zu erkennen.

4) Um noch mehr Klarheit über die Bedürfnisse der Studierenden zu bekommen, wollten wir uns vergewissern, welche Themen aus ihrer Sicht eine „wesentliche Bedeutung für den Lehrberuf“ haben. Folgende Antwortmöglichkeiten wurden, dem Fächerkanon entsprechend, angeboten. Mehrfachnennungen waren hier selbstverständlich möglich.

- Entspannung/Umgang mit Stress
- Körperbewusstsein/Körperhaltung/Körpersprache
- Stimmtraining
- Deutliche Aussprache/Artikulation
- Kenntnis der Ausspracheregeln des Hochdeutschen
- Textgestaltung
- Freie Rede
- sonstige, und zwar:

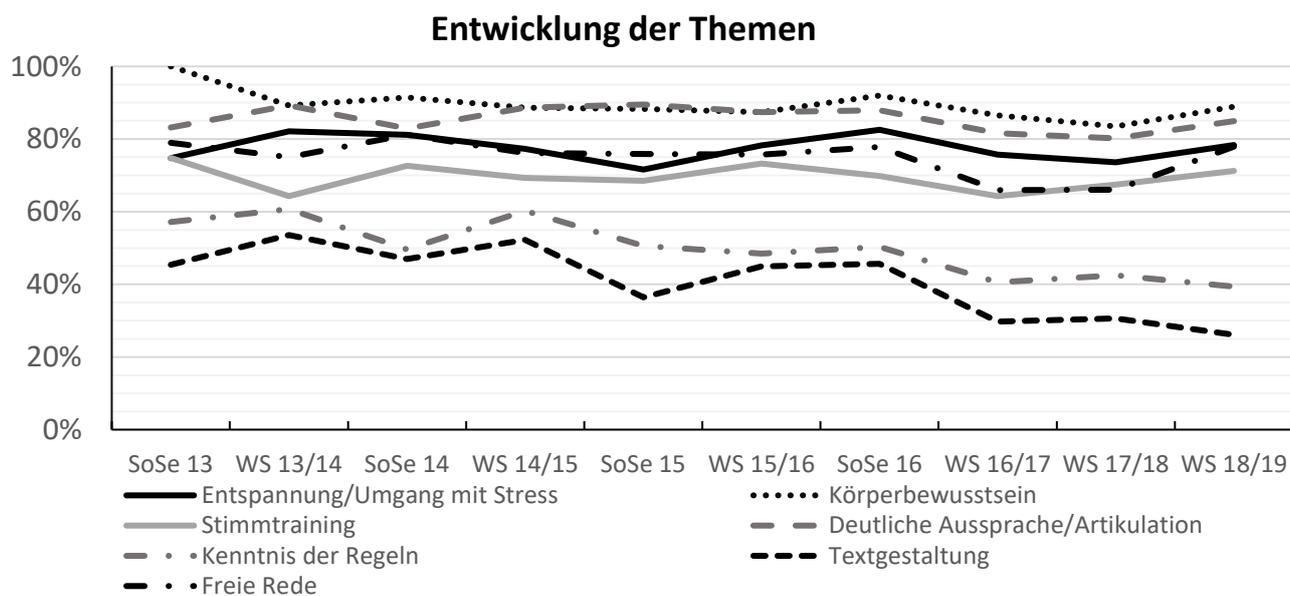


Abb. 6: Die Themen und ihre Bedeutung für den Lehrberuf

In Zahlen sieht das Ergebnis wie folgt aus:

	SoSe 13	WS 13/14	SoSe 14	WS 14/ 15	SoSe 15	WS 15/ 16	SoSe 16	WS 16/ 17	WS 17/ 18	WS 18/ 19	Ge- samt
Anzahl Bögen	119	28	117	88	162	198	149	185	212	226	1484
Themen											
Körperbewusst- sein	100,0 %	89,3%	91,5%	88,6%	88,3%	87,4%	91,9%	86,5%	83,5%	88,9%	88,9%
Deutliche Aus- sprache/Artiku- lation	83,2%	89,3%	82,9%	88,6%	89,5%	87,4%	87,9%	81,6%	80,2%	85,0%	85,0%
Entspannung/ Umgang mit Stress	74,8%	82,1%	81,2%	77,3%	71,6%	78,3%	82,6%	75,7%	73,6%	78,3%	77,0%
Freie Rede	79,0%	75,0%	81,2%	76,1%	75,9%	75,8%	77,9%	65,9%	66,0%	77,9%	74,4%
Stimmtraining	74,8%	64,3%	72,6%	69,3%	68,5%	73,2%	69,8%	64,3%	67,5%	71,2%	69,8%
Kenntnis der Regeln	57,1%	60,7%	49,6%	60,2%	50,6%	48,5%	50,3%	40,5%	42,5%	39,4%	47,4%
Textgestaltung	45,4%	53,6%	47,0%	52,3%	36,4%	44,9%	45,6%	29,7%	30,7%	26,1%	38,1%

Tabelle 1: Übersicht als Rangliste

Das ergibt das folgende Gesamtbild:

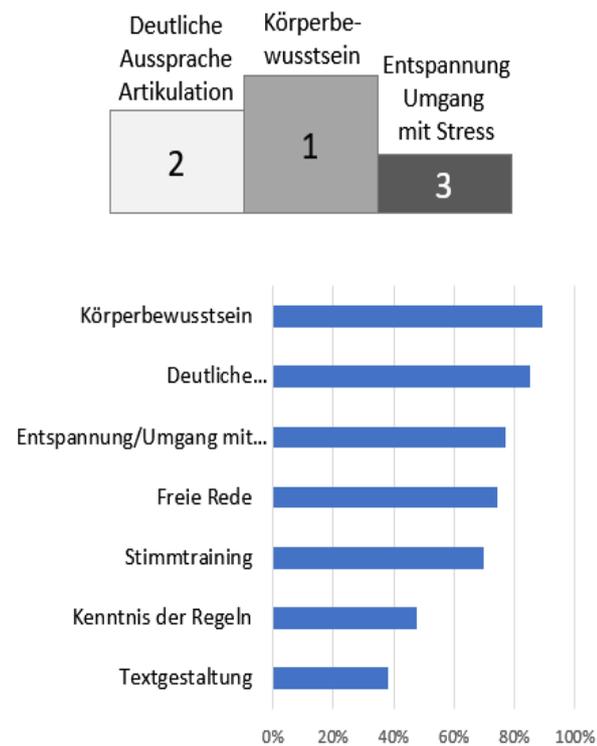


Abb. 8: Gesamtbild

Zu unserer Überraschung rangierten **Körperbewusstsein bzw. Körpersprache** mit 88,9 % und **Artikulation/deutliche Aussprache** mit 85,0 % über alle Semester hinweg deutlich vor den anderen Themenkomplexen. **Entspannung und Umgang mit stressinduzierten (Sprech-)Situatio-
nen** folgte mit 77,0 %. Dieses wiederum er-
scheint fast gleichrangig mit dem Erwerb
rhetorischer Kompetenzen (freie Rede),
der von 74,4 % der Studierenden als hoch
gewertet wurde. Dann erst wurde mit
durchschnittlich 69,8 % das **Stimmtra-
ining** genannt, also erst an fünfter Stelle. Es
folgen mit etwas Abstand die **Aussprache-
regeln** mit 47,4 % und die **Textgestalt-
ung** mit 38,1 %.

Dass sogar die Kenntnis und praktische
Anwendung der Regeln zur Standardlau-
tung noch vor der höheren Leselehre (Text-
gestaltung) liegen, hat uns überrascht.
Denn die Absolvent*innen durchlaufen im
Bereich der Textgestaltung eine deutlich
sicht- und hörbare Entwicklung. Zudem

sind viele begeistert von der Erfahrung, dass das Vorlesen nicht mehr mit Angst vor Fehlern, sondern mit Freude und Kreativität verbunden sein kann. Viele berichten von Erfahrungen im Praktikum oder im Nachhilfeunterricht, wo sie ihre zunehmenden Fähigkeiten bereits mit Begeisterung und Erfolg unter Beweis stellen konnten. Dieses unerwartete Ergebnis innerhalb der Umfrage lässt sich möglicherweise damit erklären, dass viele der Studierenden nicht das Fach Deutsch unterrichten werden, oder sie lehren zukünftig in der Sekundarstufe 1 oder an einer Berufsschule. Hier muss man davon ausgehen, dass das Vorlesen nicht zum Unterrichtsalltag gehören wird. In diesen Fällen könnten sie das Thema möglicherweise als weniger wichtig für ihren Beruf erachten.

Bei „Sonstiges“ gab es keine weiteren Antworten.

7 Diskussion

Es existiert kein bundesweit einheitliches Curriculum für das Fach Sprecherziehung in der Lehrerbildung. Auch wenn davon auszugehen ist, dass die Inhalte im Wesentlichen identisch sind, so beziehen sich die vorliegenden Ergebnisse in erster Linie auf die Sprecherziehung an der Leuphana Universität Lüneburg unter Leitung von Dagmar Puchalla. Unabhängig davon weisen sie auf das Potential des Fachs im Allgemeinen hin und auf die Bedeutung einer sprecherzieherischen Grundausbildung im Lehramtsstudium. Die Ergebnisse stellen eindeutig dar, dass aus Sicht von Lehramtsstudierenden, die das Modul absolviert haben, die Sprecherziehung einen extrem hohen Stellenwert hat. Das geht so weit, dass sich die überwiegende Mehrheit die Sprecherziehung über einen deutlich längeren Zeitraum hinweg wünscht als bisher, bis hin zu einem das gesamte Studium begleitenden Fach. Hier wird ein großes Bedürfnis nach mehr Unterstützung in der (Lehrer-)Persönlichkeitsbildung deutlich, und damit die Erkenntnis, dass man als zukünftige Lehrkraft effektiv daran arbeiten

kann und auch daran arbeiten sollte, um in diesem Beruf sowohl gesund zu bleiben als auch gute Arbeit leisten zu können. Neben dem Beitrag der Sprecherziehung zum Erhalt der Gesundheit (Körperhaltung, Muskeltonus, Atmung, Prävention von Stimmstörungen, Umgang mit stressinduzierten Situationen, Stressreduktion) bietet das fachimmanente Training von selbstbewusstem Auftreten, tragfähiger Stimme, deutlicher Artikulation, Rhetorik und Ästhetischer Kommunikation, Selbstreflexion und Kritikfähigkeit sowie weiteren kommunikativen Kompetenzen eine grundlegende Basis für die „natürliche Autorität“ einer zukünftigen Lehrkraft.

In Anbetracht aller bisherigen Untersuchungen und unserer hiermit vorliegenden Umfrageergebnisse halten wir es für unverantwortlich, junge Menschen ohne eine solche Ausbildung in den Schuldienst zu entlassen. Wissenschaftler*innen, Mediziner*innen, Dozent*innen, Studierende sowie tätige Lehrkräfte sprechen sich vehement für eine Einbettung der Sprecherziehung in das Lehramtsstudium aus. Was muss noch passieren – neben auffällig häufigen stimmlichen Erkrankungen –, damit Ministerien und Universitäten reagieren? Krankenkassen, Lehrkräfte und Schüler*innen baden die Folgen dieses nicht nachvollziehbaren Versäumnisses aus.

Literatur

ANDERS, L.-C.: Erwachsenestimmen als Leitbilder für die Kinderstimme – Segen oder Fluch? In: FUCHS, Michael (Hrsg): Wechselwirkungen zwischen Erwachsenen- und Kinderstimmen, 2010, S.17–28. Berlin.

BERGER, R., ETTEHAD, S.: Stimmtauglichkeitsuntersuchungen notwendig oder unwichtig? In: Sprache-Stimme-Gehör 22, 1998, S. 39–42.

BERMÚDEZ DE ALVEAR, R. M. / de MARTÍNEZ-ARQUERO, G.: Teachers' voice disorders collateral effects. In: Otorinolaryngologia 8 (3), 2009, S. 129–135.

BERMÚDEZ DE ALVEAR, Rosa M. / de MARTÍNEZ-ARQUERO, G. / BARÓN, F.Javier

- / HERNÁNDEZ-MENDO, A.: An Interdisciplinary Approach to Teachers' Voice Disorders and Psychosocial Working Conditions. In: *Folia Foniatrica et Logopaedica*, 8.1.2010, S. 24–34.
- BRACKETT, M. A./ PALOMERA, R./ MOJSA, J. / REYES, M. & SALOVEY, P.: Emotion regulation ability, job satisfaction, and burnout among British secondary school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 2010, p. 406–417.
- CANTOR CUTIVA, L. C. / VOGEL, I. / BURDORF, A.: Voice disorders in teachers and their associations with work-related factors: A systematic review. In: *Journal of communication disorders*. 64/2, 2013, S. 143–155.
- DIETRICH, M. / VERDOLINI ABBOTT K. / GARTNER-SCHMIDT, J.; ROSEN, C. A.: The frequency of perceived stress, anxiety and depression in patients with common pathologies affecting voice. *Journal of Voice*, 22(4), 2008, p. 472–488.
- EGGER, J. / FREIDL, W. / FRIEDRICH, G.: *Psychologie funktioneller Stimmstörungen*. 1992, Wien.
- ECKERT, M. / PUCHALLA, D. / von PRITTWITZ, V. / ROEBLER, A. / TARNOWSKI, T. / SIELAND, B.: Das Sprech-erziehungs-Emotionsregulations-Modell (SERM), *Sprechen Heft 64*, 2017, S. 5–17.
- GUNDERMANN, H.: Die Krankheit der Stimme. In: GUNDERMANN, H. (Hrsg.): *Die Krankheit der Stimme – die Stimme der Krankheit*. 1991, Jena, New York.
- GUNDERMANN, H.: Die Berufsdysphonie der Pädagogen: Phoniatische, medizinisch-psychologische u. experimentelle schallanalytische Erhebungen und Untersuchungen sowie Entwicklung und Durchführung komplexer Heilverfahren bei professionellen Stimmerkrankungen, *Med. Habilschr.*, 1969, Greifswald.
- GUNDERMANN, H. / BREMER, Ch.: Weitere Bemerkungen zur Stimmdiagnostik pädagogischer Studienbewerber; *Zschr. Ärztl. Fortbild.* 61. Jg. H.16, 1967, S. 837–839.
- GUNDERMANN, H. / LÜTH, C.: Zur Problematik der Stimmleistungen bei Lehrern während des Unterrichts, In: *Folia foniatrica* 16, 1964, S. 243–248.
- GUTENBERG, N.: Pilotstudie zur Karriere von Lehrerstimmen mit stimmpathologischem Befund bzw. Prognose eines stimmpathologischen Risikos unter Unterrichtsbelastung. Ein Forschungskonzept. Campus – Universität des Saarlands, Ausgabe 1, Februar 2003.
- GUTENBERG, N.: Wenn dem Lehrer die Stimme wegbleibt ... In: *Campus 4*, 2005, S. 36.
- GRAY, C. C.: Relationship between Vocal Fatigue and Physical/Psychological Factors in Prospective Vocal Professionals. Master of Science Speech-Language Pathology, 2018, Univ. of South Florida.
- HAMMANN, C.: Der stimmige Lehrer – Der schweigende Pädagoge, *Stimmstörungen im Lehrberuf*. 1994, Diss. Heilpäd. Fakultät, Universität zu Köln.
- HAMMANN, C.: Stimmstörungen im Lehrberuf – eine unumgängliche Berufserkrankung? In: *Die Sprachheilarbeit* 41, 1996, S. 75–88.
- HAMMANN, C.: Stimmausbildung an Universitäten – Verschenktes Geld? - oder: Wie kann die Stimm- und Sprecherziehung für Lehramtsstudenten effizienter gestaltet werden? In: *Die Sprachheilarbeit* 45, 2000, S. 29–32.
- HAMMANN, C.: Relikt aus der Vergangenheit oder Wegweiser in die Zukunft? Stimmausbildung in der ehemaligen DDR. In: *Die Sprachheilarbeit* 46, 2001a, S. 24–31.
- HAMMANN, C.: Von „Voice Care“ bis „Effective Speaking“: Was können deutsche Universitäten vom Ausland lernen? Zukunftsorientierte Betrachtung einer Umfrage an niederländischen, österreichischen, schweizerischen, britischen und amerikanischen Ausbildungsstätten bzgl. der Stimmausbildung für LehrerInnen. In: *Die Sprachheilarbeit* 46, 2001b, S. 245–262.
- HEIDELBACH, J.-G.: Stimmprobleme bei der stimmintensiven beruflichen Tätigkeit – eine Krankheit der Stimme? In: GUNDERMANN, H. (Hrsg.), *Die Krankheit der Stimme – die Stimme der Krankheit*, 1991, Jena, New York.
- HOLMQVIST, S. / SANTTILA, P. / LINDSTRÖM, E. / SALA, E. / SIMBERG, S.: The Association between Possible Stress Markers and Vocal Symptoms. In: *Journal of Voice*, 27, Issue 6, 2013, S. 787.e1–787.e10

- DE JONG, F. / KOOIJMANN, P. / THOMAS, G. / HUINCK, W.J. / GRAAMANS, K. / SCHUTTE, H. K.: Epidemiology of Voice Problems in Dutch Teachers. In: *Folia Phoniatria et Logopaedica*. 58, 2006, S. 186–198.
- KNÖTTNER, J.: „Macht Unterrichten krank? Stimmerkrankungen bei Lehrern“, unveröffentlichte Arbeit im Fach Pädagogische Studien, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, 2011, S. 34–39.
- KOOIJMAN, P. / DE JONG, F. / OUDES, M. / HUINCK, W. / van ACHT, H. / GRAAMANS, K.: Muscular Tension and Body Posture in Relation to Voice Handicap and Voice Quality in Teachers with Persistent Voice Complaints. In: *Folia Phoniatria et Logopaedica* 57, 2005, S. 134–147.
- KRECH, H.: Die Lehrerstimme. Stimmbefunde an künftigen Lehrern von 1946–1951 Aus: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, Jg. 1, 1951/52, H. 3 / *Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe*, Nr. 1, 1952, S.75–78.
- LABASTIDA, L.: Über die Ergebnisse von 150 phoniatischen Untersuchungen an Volksschullehrerinnen. 1962, *Zbl. Hals-Nasen-Ohrenheilkunde* 72:183.
- LANGE, J., APPEL, J.: Stimmig unterrichten – Eine Analyse der Sprecherziehung im Lehramtsstudium aus logopädischer Sicht. In: *Sprechen* 58. 2014, S. 45–58.
- LEE, S. / YICK-YU, L. / XIANG Y., IGNATIUS, T.-S.: A Cross-sectional Survey of Voice Disorders among Primary School Teachers in Hong Kong. In: *Journal of occupational health* 52, 2010, S. 344–352.
- LEMKE, S.: Stimmliche und sprecherische Auffälligkeiten Studierender. In: ANDERS, L. Ch., HIRSCHFELD, U. (Hrsg.): *Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen*. 2003, Frankfurt am Main.
- LEMKE, S. / THIEL, S. / ZIMMERMANN, S.: Zur Notwendigkeit der Überprüfung stimmlich-sprecherischer Eignung für den Lehrerberuf. In: GUTENBERG, N. (Hrsg.): *Sprechwissenschaft und Schule. Sprecherziehung - Lehrerbildung - Unterricht*. 2004, München, Basel.
- LEMKE, S.: Lehrerstimme muss stimmen. In: *Journal der Universität Leipzig*, 2004, H. 7.
- LEMKE, S.: Zur stimmlich-sprecherischen Ausbildung Lehramtsstudierender. In: ANDERS, L. C., HIRSCHFELD, U. (Hrsg.): *Probleme und Perspektiven sprechwissenschaftlicher Arbeit*. Frankfurt/M., Berlin, Bern, 2006a, S. 85–93.
- LEMKE, S.: Die Funktionskreise Respiration, Phonation, Artikulation - Auffälligkeiten bei Lehramtsstudierenden. In: *Sprache–Stimme–Gehör* 30. Stuttgart, New York, 2006b, S. 24–28.
- LEMKE, S. / BIELFELD, K. / VOIGT-ZIMMERMANN, S.: Initiative: Sprecherziehung im Lehramt Forderungskatalog zur sprecherischen Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer. In: *Die Sprachheilarbeit*, 51, 2, 2006, S. 88–91.
- LOTZMANN, G.: Die kranke Stimme aus sprechwissenschaftlicher Sicht. In: GUNDERMANN, H. (Hrsg.): *Die Krankheit der Stimme - die Stimme der Krankheit*. Jena, New York, 1991.
- MEULENBROEK, L. / THOMAS, G. / KOOIJMAN, P. / DE JONG, F.: Biopsychosocial impact of the voice in relation to the psychological features in female student teachers. In: *Journal of Psychosomatic Research* 68 (4), 2010, S. 379–384.
- MORTON, V. / WATSON, D.: The teaching voice: problems and perceptions. *Logop. Phoniatri. Vocol.* 23, 1998, S. 133–139.
- MÜLLER, M.: Untersuchungen zur Lehrerstimme und Lehrerstimmpflege nach mehrjähriger Lehrtätigkeit. 1989, Diss. Halle/S.
- NERRIÉRE.E. / VERCAMBRE, M.-N. / GILBERT, F. / KOVÉSS-MASFÉTY, V.: Voice disorders and mental health in teachers: A cross-sectional nationwide study. In: *BMC Public Health* 9 (1), 2009, S. 370–378.
- NESSSEL, E.: Teil B: Dysphonische Schädigungen (Stimme und Beruf), In: *Arch. Ohrenheilkunde* 185, 1964, S. 414–445.
- NEUMANN, P.: *Die Stimmkrankheiten der Lehrer*. Ein Notruf. 1930, Regensburg.
- NIENKERKE-SPRINGER, A.: Zur Prävention von Stimmstörungen – oder: Ist es Luxus eine gesunde Stimme zu haben? In: *Die Sprachheilarbeit*, 42. Jg. 5/97, 1997, S. 209–220.

- OHLSSON, A.Ch. / ANDERSSON, E. M. / SÖDERSTEN, M. / SIMBERG, S. / BARREGÅRD, L.: Prevalence of Voice Symptoms and Risk Factors in Teacher Students. In: *Journal of Voice* 26 (5), 2012, S. 629–634.
- PABST-WEINSCHENK, M.: Kranke LehramtsstudentInnen? *Sprache-Stimme-Gehör* 17, 1993, S. 59–64.
- PASCHER, W.: Die Dysphonie. Das Hauptsymptom der Stimmkranken? Die Bedeutung unklarer Halssymptomatik ohne nachweisbare Stimmstörung. In: GUNDERMANN, H. (Hrsg.): *Die Krankheit der Stimme – die Stimme der Krankheit*. Jena, New York, 1991.
- PRECIADO-LOPEZ, J. A. / PÉREZ-FERNÁNDEZ, C. / CALZADA-URIONDO, M. / PRECIADO-RUIZ, P.: Epidemiological Study of Voice Disorders Among teaching Professionals of La Rioja, Spain. In *Journal of Voice* 22 (4), 2008, S. 489–508.
- PUCHALLA, D.; DARTENNE, C. M.; ROEBLER, A.: Was zählt die Stimme einer Lehrkraft? In: *Sprechen* 55, 2013, S. 50–65.
- PUCHALLA, D. / ECKERT, M. / von PRITTWITZ, V. / ROEBLER, A.: Sprecherziehung kann mehr als Stimme. In: *Sprechen* 61, 2016, S. 87–94.
- RANTALA, L. / VILKMAN, E. / BLOIGU, R.: Voice Changes during work: Subjective Complaints and Objective Measurements for Female Primary and Secondary School Teachers. In *Journal of Voice* 16 (3), 2002, S. 344–355.
- ROGERSON J./ DODD B.: Is there an effect of dysphonic teachers' voices on children's processing of spoken language? In: *Journal of Voice* 19(1), 2005, S. 47–60.
- SAPIR S. / KEIDAR A. / MATHERS-SCHMIDT, B.: Vocal attrition in teachers: Survey findings. In: *European Journal of Disorders of Communication* 28, 1993, S. 177–185.
- SCHAARSCHMIDT, U.: Situationsanalyse. In: SCHAARSCHMIDT, U. (Hrsg.) *Halbtagsjobber? – Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungswürdigen Zustandes*. Weinheim, 2004, S. 41–71.
- SCHMIDT-ACKERMANN R.: Zur Einschätzung der Stimmgesundheit Jugendlicher durch Lehrer. In: KRECH / SUTTNER / STOCK (Hrsg.): *Ergebnisse der Sprechwirkungsforschung*. Halle/S., wiss. Beiträge 1987/19 (F67), S. 401–408.
- SCHNEIDER, B. / BIGENZAHN, W.: Ergebnisse videostroboskopischer Untersuchungen an stimmlich beschwerdefreien Bewerbern für Sprechberufe. In: *Laryngo-Rhino-Otologie* 81, 2002, S. 894–899.
- SCHNEIDER, B. / CECON, M. / HANKE, G. / WEHNER, S. / BIGENZAHN, W.: Bedeutung der Stimmkonstitution für die Entstehung von Berufsdysphonien. In: *HNO* 5, 2004, S. 461–467.
- SCHOLZ, J. F.: Auswirkungen der Belastungen und Beanspruchungen im Arbeitsleben auf die Stimme. In: GUNDERMANN, H. (Hrsg.): *Die Krankheit der Stimme – die Stimme der Krankheit*. 1991, Jena, New York.
- SCHUBERT, Käte: Zur Beurteilung der Qualität der Lehrerstimme durch Studenten und Schüler unter Berücksichtigung möglicher Auswirkungen auf die Disziplin in den Schulklassen. 1965, Diss. Halle/S.
- SIMON, B.: Zur Sprechstimme von Sonderschullehrern. 1960, *Die Sonderschule* 6: S. 356.
- SMITH, E.M. / GRAY, S.D. / DOVE, H. / KIRCHNER, L. / HEARD H.: Frequency and Effects of Teachers' Voice Problems. In: *Journal of Voice* 11 (19), 1997, S. 81–87.
- SOMMER, U.: Die Sprechgestaltung von Lehrkräften im Unterricht: Eine Untersuchung zum kommunikativen Gebrauch der Lehrerstimme im Hinblick auf die Prävention von Stimmstörungen. 2007.
- STÜCK, M.; RIGOTTI, T.; BALZER, H. U.: Wie reagieren Lehrer bei Belastungen? Berufliche Bewältigungsmuster und psychophysiologische Korrelate. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52, 2005, 250–260.
- THOMAS, G. / KOOIJMAN, P. / CREMERS, C. / DE JONG, F.: 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), 2006, S. 370–380.
- VAN HOUTTE E. / CLAEYS S. / WUYTS F. / VAN LIERDE K.: 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(5), 2011, S. 570–575.

VÖLKER, A.: Stimm- und Sprechbildung für Lehramtsstudenten. In: Sprechen 1/96, S. 8–21.

VOIGT-ZIMMERMANN, S.: Zum Einfluss gestörter Lehrerstimmen auf den Verstehensprozess bei Schülern; In: BOSE, I.; NEUBER, B. (Hrsg.): Interpersonelle Kommunikation. Halle-sche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik 39, 2011, Frankfurt/Main, Berlin.

WAGNER, R. W.: „Unstimmigkeiten“ in der Lehrer(innen)ausbildung“; In: GUNDERMANN, H. (Hrsg.): Die Ausdruckswelt der Stimme, Heidelberg, 1998, S. 257–260.

WINTER, G., PUCHALLA, D.: Sprechsport. 2015, 2. Aufl., Weinheim, Basel.

WUTTKE, M.: Untersuchungen zum Einfluss der Sprechstimmfunktion der Kindergärtnerin auf Stimmgebrauch und Aufmerksamkeit der Kinder. 1988, Diss. Halle (Mskr.).

Zu den Autorinnen:

Dagmar Puchalla, M. A. studierte Theater- und Kommunikationswissenschaften in München und ließ sich zur Schauspielerin ausbilden. Nach über zehn Jahren auf der Bühne absolvierte sie eine Ausbildung zur Sprecherzieherin und zur Pädagogin für „Funktionelle Entspannung“ nach Marianne Fuchs. Dagmar Puchalla ist Mitglied in der DGSS und seit 2006 wiss. Mitarbeiterin und Fachkoordinatorin für die Sprecherziehung in der Lehrerbildung an der Leuphana Universität Lüneburg. Sie ist ebenfalls Lehrbeauftragte an der Hochschule für Musik und Theater in Hamburg (HfMT). Zudem leitet sie Fortbildungen zu Körpersprache und Stimmgesundheit für Lehrkräfte und Pädagog*innen.

Almut Roeßler ist Diplom-Sprechwissenschaftlerin und studierte an der Martin-Luther-Universität Halle/Saale. Zudem absolvierte sie das Fach „Deutsch als Fremdsprache“ im Zusatzstudium an der Ruhr-Universität Bochum. Sie ist Lehrbeauftragte im Fach Sprecherziehung in der Lehrerbildung an der Leuphana Universität Lüneburg und leitet Seminare zur Stimmgesundheit in Fortbildungen für Lehrer*innen an Schulen. Ab dem WS 2019/20 ist sie als Lehrbeauftragte im Fach Sprechbildung an der HfMT in Hamburg tätig.

E-Mail: sprecherziehung@leuphana.de

Sylvia Sick

Stimmstörungen bei Lehrkräften und Lehramtsstudierenden

Teil 2: Ein Modulkatalog stimmpräventiver Maßnahmen

Die in Halle lehrende Sprechwissenschaftlerin Susanne Voigt-Zimmermann beschreibt umfangreiche Anforderungen an die Stimme bei Lehrkräften:

„[...] Lehrer müssen zusätzlich rufen, flüstern, singen, vorlesen, Pausengespräche führen, telefonieren, Pausenaufsicht führen und dies bei ständig wechselnden ‚Sprechakten‘. Sie erklären, leiten, weisen an, beraten, aktivieren, trösten, beruhigen, sie müssen motivieren und überzeugen. Das bewältigen sie bei anwachsendem Lärmpegel, zunehmenden Klassen- und Gruppenstärken, häufig wechselnden klimatischen und räumlichen Gegebenheiten, und damit einhergehender hoher Infektgefahr, mehr oder weniger gut.“¹

Aus diesem Grund ist es essenziell, die Stimme mit all ihren Parametern bereits während des Lehramtsstudiums zu schulen und für die geschilderten Anforderungen zu stärken.

In Deutschland liegt kein einheitliches Vorgehen bezüglich stimmpräventiver Maßnahmen im Curriculum eines Lehramtsstudiums vor. Vor dem Hintergrund der fehlenden Verbreitung und des generell fehlenden Standards einer stimmlich-sprecherischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden wird deshalb im Folgenden ein Modulkatalog als

Leitlinie für qualifizierte Fachkräfte konzipiert.

Der Modulkatalog richtet sich ausschließlich an Lehramtsstudierende. Teile daraus können auch auf die Stimmprävention bei Lehramtsreferendaren übertragen werden. Der Modulkatalog soll einen Grundstein für umfassendes Wissen über die Stimme legen, die Tn² sensibilisieren und durch praktische Übungen schulen.

1 Gestaltung und Umfang einer stimmpräventiven Maßnahme

Wie könnten konkrete stimmpräventive Maßnahmen aussehen? Dazu wird zunächst exemplarisch eine Universität angeführt, die bereits Maßnahmen im Angebot hat: die Universität Leipzig.

Der Einsatz der Sprecherziehung im Lehramt an der Universität Leipzig unter der langjährigen Leitung von Siegrun Lemke ist in der Fachliteratur gut dokumentiert. In Leipzig wurde im Bereich Sprechwissenschaft/ Sprecherziehung das Modul ‚Körper-Stimme-Kommunikation‘ für Lehramtsstudierende mit vier SWS obligatorisch mit einem Umfang von 150 Stunden angeboten; es gliedert sich in zwei Teile.³ Der erste Teil umfasst die Grundlagen des Sprechens im

¹ [VOI10], 43

² Die Abkürzung Tn steht für „Teilnehmende“.

³ vgl. [2.]

Lehrberuf mit 30 Stunden Präsenzzeit und 45 Stunden Selbststudium. Der zweite Teil umfasst mit dem gleichen Stundenumfang den Bereich Kommunikation. Ziel ist es, Lehramtsstudierende zu einer guten stimmlichen Belastungsfähigkeit zu verhelfen mit „der Fähigkeit zu situations- und inhaltsadäquatem hörverständlichem und hörerbezo- genem Vorlesen und freiem Sprechen so- wie zu sachbezogenem partnerorientiertem Gesprächsverhalten.“⁴

Nach Sichtung des Lehrangebots vom Som- mersemester 2017⁵ lassen sich die einzel- nen Vorlesungsblöcke skizzieren. Der Teil Sprecherziehung beinhaltet drei Vorlesun- gen mit den Themen: ‚Aspekte der Sprech- wirkung im Lehrberuf – Teil Sprechtechnik‘, ‚Aspekte der Sprechwirkung im Lehrberuf – Teil Rhetorik‘ und ‚Häufige Stimm-, Sprach- und Sprechstörungen‘. Der darin integrierte Übungsteil bietet folgende Übungen: ‚Train- ing zur Stimmkonditionierung und Sprech- wirkung‘, ‚Rede- und Gesprächstraining‘, ‚Lese- und Vorlesetechnik‘, ‚Sprechkünste- lische Kommunikation‘ und die Einzelbau- steine ‚Kraftstimmtraining‘, ‚Stimmkonditio- nierung‘, ‚Entspannungstraining‘, ‚Sprech- künstlerische Kommunikation‘, ‚Gesprächs- training‘, ‚Rede und Präsentation‘, ‚Artikula- tions-Intonations-Training‘, ‚Selbstreflektier- tes Stimmtraining‘ und ‚Stimmliche Quali- fizierung Lehramtsstudierender mit stimmli- chen Auffälligkeiten‘.

Der Teil Kommunikation ist mit drei mögli- chen Inhalten bestückt, worunter die Studie- renden sich einen Schwerpunkt aussuchen können: Verbale und nonverbale Kommuni- kation, Kommunikation und Achtsamkeit oder Kommunikation und Heterogenität.

Die Universität Leipzig zeigt, wie eine gelun- gene Stimmprävention für Lehramtsstudie- rende stattfinden kann. Sowohl Inhalte, Um- fang, als auch die Tatsache, dass das Fach

obligatorisch ist, machen deutlich, dass die Universität ein durchdachtes und stimmiges Konzept hat, dem eine Vorbildfunktion zu- geschrieben werden kann.

Die Modulinhalte der Universität Leipzig sind kaum übertragbar. Dies motivierte mich zur Erstellung eines Modulkatalogs für ein universitäres Angebot mit dem Namen ‚Stimmprävention für Lehramtsstudierende‘.

2 Modulkatalog mit Lernzielen und Lektionsplanung

Die Inhalte des Modulkatalogs richten sich an Lehramtsstudierende in den ersten Se- mestern. Die einzelnen Veranstaltungen fin- den in Kleingruppen statt. Die Gruppen- gröÙe darf zehn Studierende nicht über- schreiten, da sonst ein individuelles Feed- back nicht mehr möglich ist.

Die einzelnen Themenbereiche werden in chronologischer Reihenfolge angeboten. Ein solches Vorgehen ist sinnvoll, da vom Allgemeinen, das heißt von den Grundlagen der Stimmgebung, zum Spezifischen hinge- arbeitet wird. Dieses Vorgehen orientiert sich zum einen an dem allgemein gültigen Vorgehen der logopädischen Stimmthera- pie, zum anderen an dem Vorgehen nach Haupt⁶ mit dem dazugehörigen Stimmfunk- tionskreis, der nachfolgend noch näher er- läutert wird. Ab dem zweiten Seminarblock findet in jeder Stunde eine kurze Wiederho- lung zu den vorherigen Bereichen statt, um den inhaltlichen Input zu festigen, und um in jedem Seminar bereits einen Übungseffekt zu erzielen. Dies folgt dem Grundsatz einer jeden Stimmtherapie, da das Wiederholen von Funktionsabläufen und Wissenserwei- terungen die wirksamste Methode ist, aus einem neuen Verhalten eine neue Gewohn- heit zu machen.⁷ Der Umfang des hier ent- wickelten Stimmpräventionsprogramms be- läuft sich auf insgesamt 60 Stunden, was in

⁴ vgl. [3.]

⁵ vgl. [4.]

⁶ vgl. [HAU10]

⁷ vgl. [SPI14], 145

Anlehnung an den Kursumfang an der Universität Leipzig als realistisch angesehen wird. Die einzelnen Seminare werden als Blockveranstaltungen durchgeführt mit jeweils vier Unterrichtseinheiten à drei Stunden pro Seminar, so dass insgesamt 20 Seminarblöcke über zwei Semester verteilt stattfinden können. Eine Blockveranstaltung hat den Vorteil, dass sich die Teilnehmenden (Tn) des Seminars fokussiert mit der Thematik befassen und Übungen mit mehr Ruhe und Wiederholungen durchgeführt werden können. So wird ein besserer Trainingseffekt erzielt. Empfehlenswert für die Durchführung der Seminare sind das dritte und vierte Semester, da hier bereits stimmfordernde Studieninhalte, z. B. Referate oder Praktika, vorkommen und die Studierenden einen Einblick in die stimmintensive Tätigkeit einer Lehrperson erhalten haben.

Ziel ist es, die Aufmerksamkeit von Lehramtsstudierenden durch den im folgenden Verlauf beschriebenen Stimmpräventionskurs für das Thema Stimme zu schärfen und sie im Umgang mit ihrer eigenen Stimme zu sensibilisieren. Dadurch sollen Stimmauffälligkeiten frühzeitig erkannt werden. Außerdem wird den Tn theoretisches und praktisches Wissen über ihre eigene Stimm-situation gegeben, sodass sie im fortlaufenden Studium und später im Beruf Zeichen ihrer Stimme deuten und entsprechende Maßnahmen ergreifen können. Dadurch soll die Gesunderhaltung der Lehrerstimme erreicht werden. Im Rahmen eines Stimmpräventionskurses reicht es jedoch nicht aus, Fachwissen zu vermitteln, sondern es sollte zudem ein hoher praktischer Übungsanteil vorhanden sein.⁸ Nur durch die Verknüpfung von theoretischen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen in Eigen- und Fremdwahrnehmung wird der Gesamtkom-

plex von Sprechen, Stimme und Sprechwirkung erfahren und trainiert.⁹

Der Transfer in den Alltag ist oberstes Ziel in der Ausgestaltung aller Übungen und Inhalte. Alle Aspekte werden in den folgenden Kapiteln stets auf konkrete und berufsspezifische Sprechsituationen bezogen. Dies ist laut Beushausen und Menzel besonders sinnvoll, da die Stimmqualität immer innerhalb der Interaktion zwischen Person und Situation zu betrachten ist.¹⁰ Aus diesem Grund ist es wichtig, ganzheitlich unter Beachtung aller an der Stimme beteiligten Komponenten vorzugehen. Darunter fällt auch ein Vorgehen im Sinne des bio-psycho-sozialen Modells der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF), denn die umwelt- und personenbezogenen Faktoren wirken sich stark auf die Aktivitäten und die Partizipation der Lehrkräfte und auf deren Berufsausübung aus. Die vier Schlüsselkompetenzen ‚Körperfunktionen und -strukturen‘, ‚Aktivität‘, ‚Teilhabe‘ und die Kontextfaktoren ‚Umweltfaktoren‘ und ‚Personenbezogene Faktoren‘ beeinflussen sich gegenseitig und können ein mögliches Gesundheitsproblem bewirken. Der Fokus der ICF liegt auch auf den patientenspezifischen Ressourcen, die als Resilienzfaktoren gesehen werden. Es ist ersichtlich, dass Stimmprävention unter Berücksichtigung aller Schlüsselkompetenzen vollzogen werden muss, um alle Lebensumstände abzudecken, die sich auf die Stimme auswirken können. Daher wird in den folgenden Kapiteln des stimmpräventiven Konzepts ganzheitlich und situationsspezifisch vorgegangen, um eine individuelle Förderung sicherzustellen und um den Transfer des Erlernten in den späteren Berufsalltag zu ermöglichen. Ebenfalls sollen die individuellen Res-

⁸ vgl. [HAM00], 30

⁹ vgl. [VOI10], 47

¹⁰ vgl. [BEU04], 9

sources und/oder Einschränkungen mittels der ICF individuell Beachtung finden.

2.1 Konzeptübersicht

Das folgende Stimmpräventionsprogramm orientiert sich wie erwähnt an dem ganzheitlichen Modell des ‚Stimmfunktionskreises‘ nach E. Haupt¹¹, welches innerhalb der ‚Integrativen Stimmtherapie‘ zur Anwendung kommt. Der Stimmfunktionskreis ist ein „Strukturelement zur Orientierung und Integration [...] mit dem Ziel, die vielfältigen Zusammenhänge des komplexen Phänomens Stimme zu erfassen und darzustellen“¹². Das Modell geht von der Grundannahme aus, dass durch einen Eindruck die Wahrnehmung aktiviert wird, wodurch der Ausdruck – in diesem Fall die Stimme – entsteht.¹³ Haupt schreibt weiter, dass dieses Prinzip auf jede menschliche Stimmaktivität übertragbar ist. Der Stimmfunktionskreis als vernetztes System¹⁴ beinhaltet sechs Bereiche, die die Voraussetzungen für die Stimme und das Sprechen sind: ‚Wahrnehmung‘ – ‚Atmung‘, ‚Haltung und Bewegung‘ – ‚Sprechen‘, ‚Intention‘ – ‚Stimme‘. Die einzelnen Bereiche sind miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig. Damit wird verdeutlicht, dass die Stimm- und Sprechaktivität niemals isoliert stattfinden und funktionieren kann. Die Hauptlinien weisen auf einen engen Zusammenhang zwischen zwei Bereichen hin, die Triangellinien verdeutlichen spezielle Relationen für die Sprechstimme beziehungsweise die Singstimme.¹⁵ Der Kreis symbolisiert den Gesamtprozess der Stimmfunktion, denn zwischen den einzelnen Bereichen gibt es keine klaren Grenzen.¹⁶

Von dieser Basis ausgehend entwickelte die Autorin der vorliegenden Arbeit das Modell

weiter. Es entsteht ein neues Bild durch die drei sich kreuzenden Säulen, ergänzt durch die Persönlichkeit, welche ihre eigene berufliche beziehungsweise individuelle Situation mitbringt. Diese Ergänzung ist aus stimmpräventiver Sicht wichtig, da jedes Individuum eine Kommunikationsbiographie beziehungsweise eine Stimmfunktionsbiographie mit einer individuellen Emotionalität mitbringt, welche gekoppelt ist mit dem Privat- und Berufsleben. Jedes Individuum wird im Laufe seines Lebens individuell durch Erfahrungen aber auch durch die Umwelt und die gesellschaftlichen Bedingungen kommunikativ und stimmlich geprägt, was unter den Begriff Biographie fällt. Daher muss innerhalb der Stimmprävention individuell auf den einzelnen Menschen eingegangen werden.

Das Konzept basiert auf drei Säulen mit den jeweils darin enthaltenen zwei Bereichen (siehe Abb. 1). Die insgesamt sechs Bereiche sind zuständig für eine physiologische und belastungsfähige Stimmfunktion. Aus diesem Grund befindet sich der Bereich ‚Stimme‘ im Mittelpunkt des Schaubilds. Die Stimme ist auch deshalb im Zentrum, da sie das Äußerungsmedium ist. Die Stabilität der drei Säulen wirkt sich direkt auf die Stimme aus. Ist mindestens ein Bereich der Säulen instabil, können mögliche Stimmeinschränkungen sichtbar beziehungsweise hörbar werden. Instabilität bedeutet in diesem Fall, dass eine oder mehrere Komponenten unphysiologisch oder gestört sind. Die sich überkreuzenden Säulen stehen symbolisch für die Gegebenheit, dass alle drei Säulen die Stimme stützen und ein ganzheitliches System bilden. Ebenfalls tragen sich die Säulen gegenseitig, was bedeutet, dass keiner der Bereiche isoliert stehen kann.

¹¹ vgl. [HAU10], 40

¹² vgl. [STR15], 30

¹³ vgl. [HAU10], 41

¹⁴ vgl. [HAU15], 6

¹⁵ vgl. [HAU10], 42 ff.

¹⁶ vgl. [HAU10], 131

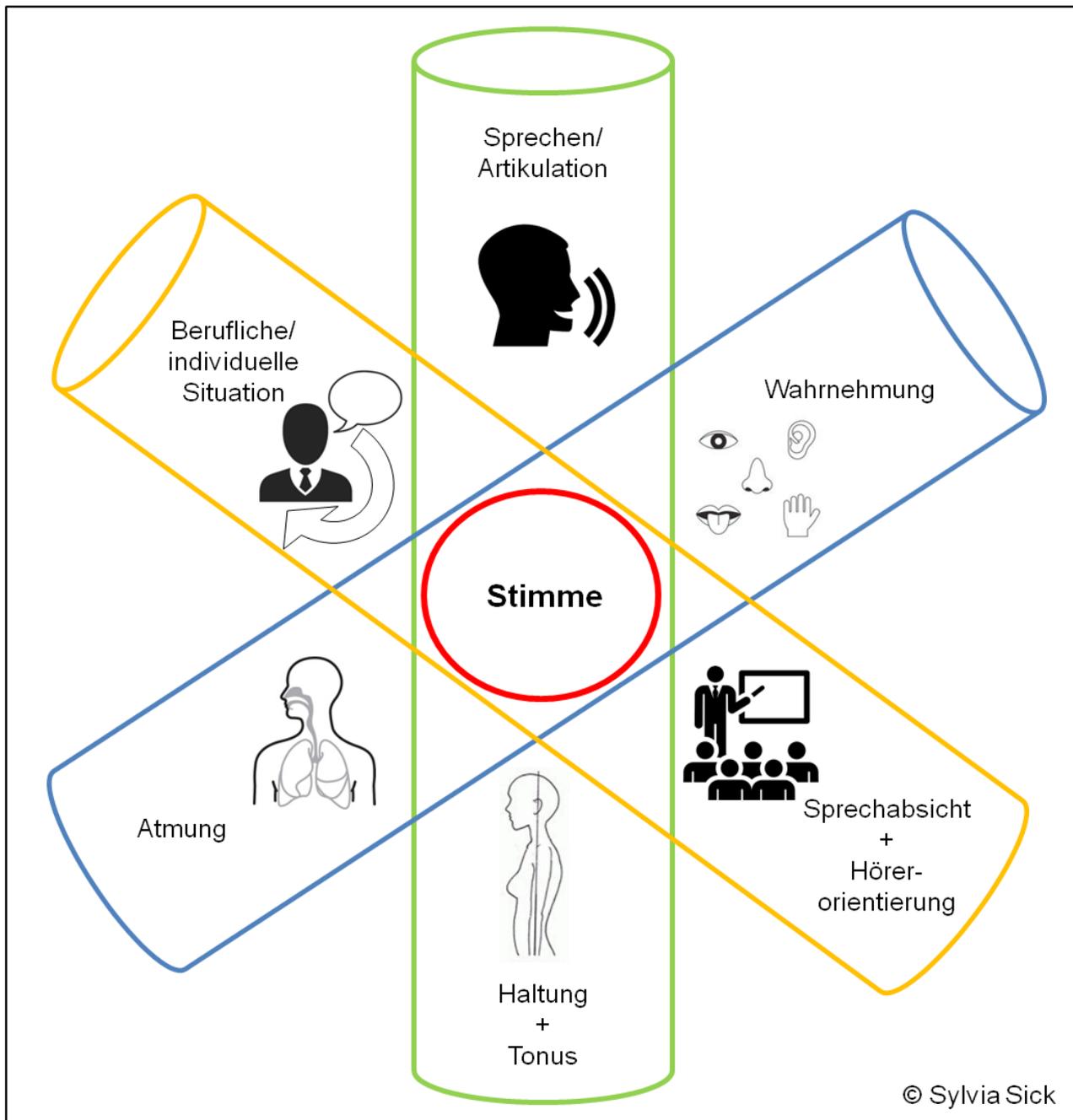


Abbildung 1: Drei Stimmfunktions-Säulen (SFS)

Werden die Stimmfunktions-Säulen mit dem bio-psycho-sozialen Modell der ICF verknüpft, finden sich Parallelen. Die Bereiche ‚Wahrnehmung‘, ‚Haltung + Tonus‘ und ‚Atmung‘ finden sich in der Ebene der ‚Körperfunktionen und -strukturen‘ der ICF wieder. Im Gegensatz dazu befindet sich der Bereich ‚Sprechen/ Artikulation‘ in der Ebene der ‚Kontextfaktoren‘, denn sowohl ‚Umweltfaktoren‘ als auch ‚personenbezogene Faktoren‘ prägen diesen Bereich. Die Säule der ‚Sprechabsicht + Hörerorientierung‘ lässt

sich in die Ebenen ‚Aktivität‘ und ‚Partizipation‘, aber auch in die ‚personenbezogenen Faktoren‘ einstufen, denn hier spielen sowohl gesellschaftliche und beziehungs-technische Aspekte eine Rolle, als auch die individuelle Absicht oder Sprecherrolle. Der Bereich der ‚beruflichen/ individuellen Situation‘ bezieht sich auf die ‚personenbezogenen Faktoren‘ der ICF und der Bereich der ‚Stimme‘ wird von jeder Ebene der ICF beeinflusst. Das Stimmfunktions-Säulenbild berücksichtigt demzufolge die ICF und be-

schreibt eine ganzheitliche Sichtweise auf die Stimmfunktion, die es innerhalb der Stimmprävention zu berücksichtigen gilt. Ein weiterer Aspekt, den die ICF betrachtet, ist das Vorhandensein von Fähigkeiten eines Menschen, die er zur Verfügung hat, um mit einer (Leistungs-) Einschränkung umzugehen.¹³³

Demnach ist die Ressourcenorientierung ein großes Feld, welches ebenfalls für die stimmpräventive Arbeit von zentraler Bedeutung ist.

2.2 Wahrnehmung

Ein Mensch spricht, singt, hustet oder ruft in seiner ganz individuellen automatisierten Art. Sobald ein Vorgang automatisiert wurde, überlegt ein Mensch nicht mehr, wie er diesen Vorgang ausführt. Diese Gewohnheitshandlung ist also unreflektiert.¹³⁴ Dies birgt das Risiko bei Berufssprechern, dass sie ihre Stimmfunktion nicht reflektieren. Sie bemerken also unter Umständen nicht früh genug, ob ihre Stimmleistung Einschränkungen erfährt. Daher ist es wichtig, die Wahrnehmung von Lehramtsstudierenden bezüglich ihrer Stimmfunktion, möglichen Einschränkungen und deren Erkennungsmöglichkeiten zu stärken.

Der Bereich der Wahrnehmung stellt das „bewusste Registrieren von Körperempfindungen“¹³⁵ dar. Er unterteilt sich in zwei Teilbereiche: Eigen- und Fremdwahrnehmung. Die Eigenwahrnehmung, welche als Basis für die Fremdwahrnehmung gilt, beschäftigt sich mit dem bewussten Spüren und Vergleichen von Körperreizen.¹³⁶ Konkret bedeutet dies, dass die eigene Stimme und der eigene Körper eingeschätzt werden.¹³⁷ Die Fremdwahrnehmung beschäftigt sich dagegen mit dem Wahrnehmen fremder Stimmen und Körpermerkmalen. Mit einer verbesserten Wahrnehmung lässt sich der Kontakt zum eigenen Körper besser schulen, wodurch bereits kleinste Körpersignale

beachtet werden können. Aus diesem Grund bildet der Bereich Wahrnehmung und insbesondere auch die Akupädie (Hörerziehung) die Basis für die weitere stimmpräventive Arbeit und ist ein wichtiger Bestandteil in dem Prozess der Stimmprävention.

Für Lehramtsstudierende ist die Wahrnehmung besonders wichtig, da einerseits eine bessere Optimierung der Stimme erreicht werden kann und andererseits stimmliche und dazugehörige ganzkörperliche Probleme frühzeitig erkannt werden können. Gerade letzteres ist wichtig, um stimmpräventive oder beschwerdelindernde Maßnahmen rechtzeitig einzuleiten. Nur wer ein Körpergefühl und ein Gehör für seine Stimme hat, kann mit ihr arbeiten und im Beruf einschätzen, wann sie leistungsfähig ist und wann Stimmruhe und/oder Stimmübungen sinnvoll sind.¹³⁸

In einer logopädischen Therapie wird in der Stimmtherapie zunächst immer an der Wahrnehmung gearbeitet, damit der Stimmpatient die eigene Stimme einschätzen und dementsprechend reagieren kann. Unter propriozeptiven Gesichtspunkten wird die auditive Wahrnehmung, die Körperwahrnehmung samt Oberflächenwahrnehmung und die vestibuläre Wahrnehmung verbessert.¹³⁹ Die Schulung der Wahrnehmung ist in vier weitere Kapitel untergliedert. Weitere Bereiche der Wahrnehmung finden sich in den Funktionskreisen Körperhaltung und Körperbewegung, Atmung, Stimmgebung und Lautbildung.

2.2.1 Erarbeitung von Vokabular zum Beschreiben von Stimmklängen

Zu Beginn einer Stimmpräventionsmaßnahme fehlt üblicherweise den meisten Tn das Vokabular des gesamten Fachgebietes. Somit ist eine detailgenaue Beschreibung von Zuständen, Funktionsabläufen, und pathologischen Symptomen nicht möglich.

¹³³ vgl. [WHO05], 14, 95, 147

¹³⁴ vgl. [SPI14], 135

¹³⁵ [LAN11], 35

¹³⁶ vgl. ebd., 205

¹³⁷ vgl. [BER05], 5

¹³⁸ vgl. [RIC13], 198

¹³⁹ vgl. [LAN11], 208

Theorie: Beschreibungs-Vokabular

Um den Tn einerseits Anregungen für das Wahrnehmen und Aufspüren zu geben, andererseits ein adäquates Instrumentarium für Beschreibungen zu vermitteln, ist eine Erarbeitung eines Wortschatzes essenziell¹⁴⁰. Es werden Audioaufnahmen von jedem Beschreibungsmerkmal anhand von Sprechstimmbeispielen vorgespielt. Anhand derer wird dann der zuvor erarbeitete Wortschatz angewendet und akustisch analysiert. Die Rolle der Seminarleitung ist in diesem Vorgehen sehr aktiv. Im Präsentieren von Klangmerkmalen einer Stimme verknüpfen sich bereits Vokabular und Höreindrücke miteinander und die Wahrnehmung für stimmliche Merkmale wird verbessert.

2.2.2 Hörübung physiologischer versus pathologischer Stimmen

In diesem Teil übernehmen nun die Tn den aktiven Part und erkennen anhand von weiteren Audioaufnahmen mit Sprechstimmbeispielen Klangmerkmale. Das Ziel ist, physiologische von pathologischen Stimmen zu unterscheiden und damit die akustische Wahrnehmung (Akupädie) zu schulen. Ein weiteres Ziel ist, dass die Tn wahrnehmen und nachvollziehen, wie die einzelnen Stimmklänge zustande kommen und welchen Eindruck der Stimmklang hinterlässt.¹⁴¹ Dabei spielen die Spiegelneuronen eine große Rolle, denn diese Aktivierung hat Einfluss auf den Wahrnehmungsprozess.

So werden durch Beobachtung, Wahrnehmung oder Vorstellung von Handlungen oder Gegebenheiten anderer Personen die eigenen Spiegelneuronen im Gehirn aktiviert.¹⁴² Eigene Erlebnisse und das Einfühlungsvermögen (Empathie) bieten dafür die Grundlage.

Übung: Stimmanalyse

Zunächst sollen die Tn durch akustische Darbietung von Stimmaufnahmen eine physiologische von einer pathologischen Phonetik erkennen und unterscheiden. Da-

durch werden Stimmklangphänomene bewusst wahrgenommen, benannt und unterschieden

Übung: Empathie

Mit Hilfe von Übungen zur Aktivierung der Spiegelneuronen werden die empathischen Fähigkeiten verbessert. Damit wird auch eine Veränderung der Wahrnehmung angestrebt.

Übung: Erkennen von körperlichen Auswirkungen aufgrund eines Stimmklangs

Nach der Beschreibung des Stimmklangs werden körperliche Veränderungen wie Muskelspannungsänderungen oder Missempfindungen wahrgenommen. Dazu werden die Spiegelneuronen im eigenen Körper der Tn ausgelöst und zum besseren Nachvollziehen von körperlichen Empfindungen verwendet. Die körperlichen Auswirkungen der auditiv dargebotenen Stimmbeispiele gilt es wahrzunehmen, zu benennen und zu analysieren. Dazu versuchen die Tn, sich komplett in die Stimmen einzufühlen. Dabei werden die Stimmbeispiele jedoch noch nicht imitiert.

Theorie: Aufbau des Stimmapparates, häufige Stimmstörungen, Zusammenhänge, Spiegelneurone

In einer der ersten Stunden eines Stimmpräventionsseminars darf Wissensvermittlung nicht fehlen.¹⁴³ Daher werden die körperlichen Auswirkungen untermauert mit Hilfe theoretischer Erklärungen bezüglich des Aufbaus des Stimmapparates, mit Hilfe eines Überblicks über häufige Stimmstörungen und mit Hilfe des Zusammenhanges zwischen Muskeln, Spannungszuständen, Atmungsfunktion sowie der Stimmfunktion.

Übung: Imitation von Stimmbeispielen

Unter das Nachvollziehen von körperlichen Auswirkungen fällt auch das Imitieren der unphysiologischen Stimmbeispiele, um selbst zu erfahren, was sich muskulär und auf Stimmlippenebene abspielt. Hierzu wer-

¹⁴⁰ vgl. [SPI14], 145

¹⁴¹ vgl. [BRÜ09], 18

¹⁴² vgl. [LAN11], 208

¹⁴³ vgl. [HAM12], 226

den die akustisch benannten Symptome der Stimmbeispiele vorsichtig imitiert und leicht übertrieben wiedergegeben. Durch diese Übertreibung erleben die Tn eine unphysiologische Nutzung ihres Stimmapparates, analysieren diese und verändern diese Situation in Richtung des physiologischen Zustandes. Damit wird allen Tn bewusst, wie es sich anfühlt, wenn unphysiologische Gewohnheitsmuster gebraucht werden. Diese Übertragung auf den eigenen Körper wird mit Hilfe der Eigenwahrnehmung erfasst, womit sich im weiteren Verlauf auch die Fremdwahrnehmung steigern lässt.¹⁴⁴

2.2.3 Analyse der eigenen Stimme mittels Eigen- und Fremdwahrnehmung

Übung: Audioaufnahme der Tn-Stimmen → Eigenwahrnehmung

Nachdem die Wahrnehmung für die Unterscheidung von pathologischen und physiologischen Stimmen erfolgreich verbessert wurde, wird nun die Stimme aller Tn mittels eines Lesetextes und/oder eines Kurzvortrages auditiv aufgenommen. Währenddessen nehmen die Tn bereits taktil-kinästhetische Empfindungen wahr, beispielsweise Vibrationen, Enge, Weite und vieles mehr. Das Gefühl der eigenen Stimme soll den Tn helfen, sich mit ihrem Phonationsapparat und ihrem Körper auseinanderzusetzen.

Nach der auditiven Aufnahme bekommen die Tn ihre eigenen Tonbeispiele vorgespielt und sollen mit Hilfe einer Tabelle wahrnehmen und analysieren, wie ihre Stimmen klingen. Dadurch sollten alle nach der Übung in der Lage sein, die eigene Stimme wahrzunehmen, zu analysieren und einzuschätzen. Mit der Erreichung dieses Ziels ist die Grundlage geschaffen, an der eigenen Stimme zu arbeiten.

Übung: Fremdwahrnehmung

Danach werden im Plenum alle Tonbeispiele noch einmal angehört und zusammen

besprochen. Der Vorteil einer solchen Plenumsarbeit ist, dass die Eigenwahrnehmung der Tn für ihre eigene Stimmeinschätzung mit der Einschätzung der Tn verglichen wird. Dadurch wird die Fremdwahrnehmung mit einbezogen und alle Tn können überprüfen, ob ihre Eigenwahrnehmung mit der Fremdwahrnehmung übereinstimmt. Gibt es Diskrepanzen, muss hinterfragt werden, woran dies liegt und wie die beiden unterschiedlichen Wahrnehmungen angeglichen werden können. Die Seminarleitung spielt an dieser Stelle eine entscheidende Rolle, indem sie bei Bedarf mit Fachwissen und geschulter auditiver Wahrnehmung steuert und interveniert.

Übung: Ist-Zustand auf Klangebene

Eine weitere Übung für die individuelle Stimmwahrnehmung ist die Wahrnehmung des stimmlichen Ist-Zustandes auf Klangebene.¹⁴⁵ Hierzu sollen die Tn im Plenum verschiedene Vokale phonieren und danach Beobachtungsaufgaben beantworten. Vorteil der Klangebene ist zunächst, dass die Tn sich ausschließlich auf das Klangempfinden konzentrieren können und unabhängig von sprecherischen Gewohnheitsmustern phonieren können. Außerdem sind sie nicht von einem sprecherischen Inhalt abgelenkt.

2.2.4 Stimm-/Kommunikationstagebuch

Zum Bereich der Wahrnehmung gehört auch das Führen eines Stimmtagebuchs über einen gewissen Zeitraum. Die Tn lernen, ihre Stimme im Alltag zu beobachten und wahrzunehmen, um eventuelle Ursachen und Zusammenhänge in Bezug auf Auffälligkeiten oder Veränderungen der Stimmfunktion oder des Stimmklangs wahrzunehmen.¹⁴⁶ Ebenfalls können sie hierdurch herausfinden, in welchen Situationen die Stimme wie funktioniert. So können Aspekte wie Tageszeit, Situation, Gesprächspartner, Umgebungslärm, Stress, etc. den Stimmklang beeinflussen. Für die Schulung der auditiven Wahrnehmung des Stimm-

¹⁴⁴ vgl. [LAN11], 208

¹⁴⁵ vgl. [HAM12], 197

¹⁴⁶ vgl. [HAM12], 218

klangs und der kinästhetischen Wahrnehmung der Stimmfunktion ist es essenziell, diese situationsgebundenen und zeitlich beeinflussten Aspekte zu analysieren. Damit lassen sich stimmbeeinflussende Bedingungen erkennen und gegebenenfalls ausschalten oder verändern.¹⁴⁷

Das Stimmtagebuch wird bereits an dieser zeitlich frühen Stelle des Stimmpräventionskurses eingeführt, da bekannt ist, dass sich die Tn unbefangener und wertfreier selbst beobachten, je weniger Fachwissen sie haben.¹⁴⁸

Aufgabe: Stimmtagebuch führen

Die Tn bekommen die Aufgabe, über zwei Monate täglich zu mehreren Zeitpunkten des Tages (morgens, vormittags, mittags, nachmittags, abends) ein Stimm- beziehungsweise Kommunikationstagebuch zu führen. Sie bekommen zur einfacheren Durchführung dieser Aufgabe zur Selbstbeobachtung weitere anregende Hinweise. Darunter befinden sich Fragen zum Kommunikations- und Stimmverhalten allgemein und ein Vordruck für die Stimmbewertung. In den zwei Monaten, die sie für diese Aufgabe Zeit haben, werden mindestens einmal monatlich die Erfahrungen durch das Stimmtagebuch im Plenum ausgetauscht. Dabei werden Stimmklangauffälligkeiten, Schwierigkeiten und sonstige Beobachtungen besprochen.

2.3 Sprechabsicht und Hörerorientierung

Die Sprechabsicht und die Hörerorientierung werden unter dem Begriff Intention beziehungsweise intentionales Sprechen zusammengefasst. Das bedeutet, dass hinter jeder Äußerung immer eine Sprechabsicht steckt, die an jemanden bestimmten gerichtet ist. Die Sprechabsicht wird im Gespräch hauptsächlich nonverbal über Körpersprache und Stimmklang transportiert.¹⁴⁹ Brecht weist dem Bereich Intention die Teilbereiche ‚Innere Einstellung des Sprechers‘; ‚Partner-

bezug/Partnerorientierung‘; ‚Situationsbezug‘; ‚gesamtkörperliche Haltung‘ und ‚Vollzug der sprachlichen Äußerung‘ zu und stellt alle Bereiche unter dem Begriff „Gestus“ dar.¹⁵⁰ Je eindeutiger also der Gestus, desto besser wird der Sprecher verstanden und Missverständnisse zwischen Sender und Empfänger können vorgebeugt werden. Außerdem verändert sich das gesamte Phonationssystem mit seinen Stimmfunktionssäulen entsprechend der Vorstellung beziehungsweise Sprechabsicht und des jeweiligen Adressaten, was optimalerweise eine vorteilhafte Auswirkung auf den Stimmklang hat.¹⁵¹ Die Stimme ist dabei immer der Träger des Ausdrucks. So drückt die Stimme Gefühlszustände oder Kommunikationsabsichten innerhalb einer Liebesbeziehung anders aus als im beruflichen Kommunikationskontext. Ebenfalls verhält sich ein Sprecher beispielsweise zu seinen Großeltern stimmlich und kommunikativ anders als zu seinen Freunden, die im gleichen Alter sind.

Körpersprache, Stimmklang und intentionales Sprechen im Unterricht sind so zu vereinen, dass eine bestimmte Wirkung mit einer sprachlichen Äußerung erzielt wird. Sollte es vorkommen, dass eine Lehrkraft keine eindeutige Sprechabsicht hat, kann sich dies negativ auf die Stimmfunktion auswirken. Sprechabsicht, Hörerbezug, Körpertonus, Phonation und Wortbedeutung stimmen dann nicht mehr überein, was zu einem paradoxen Ergebnis im Hinblick auf die Sprechwirkung führen kann. In diesem Fall ist das intentionale Sprechen gestört. Eine eindeutige Sprechabsicht ermöglicht beim Phonationsvorgang eine situationsangemessene Beteiligung der Muskelfunktionen.¹⁵² Somit wird eine eindeutige Sprechabsicht unterstützend für eine physiologische Stimmfunktion eingesetzt. Aus diesem Grund ist es wichtig, diesen Bereich im Rahmen des Stimmpräventionsprogrammes zu trainieren.

¹⁴⁷ vgl. ebd., 219

¹⁴⁸ vgl. ebd., 213, 225

¹⁴⁹ vgl. [HAM12], 213

¹⁵⁰ vgl. [KLA98], 260

¹⁵¹ vgl. [HAM12], 203

¹⁵² vgl. ebd., 214

In der allgemeinen Stimmtherapie sind intentionale Hilfen im Sinne von Vorstellungshilfen für jeden Therapiebereich von großer Bedeutung, da mit Hilfe realitätsnaher und präziser Vorstellung eine dementsprechende körperliche Veränderung vollzogen werden kann, was sich positiv auf die Stimmfunktion und die Stimmqualität auswirken und damit ein besseres Phonationsergebnis erzielt werden kann.¹⁵³ Vorstellungshilfen sind visuelle, sensible, olfaktorische, gustatorische und auditive mentale Vorstellungen, die dazu geeignet sind, Funktionen der Atmung, Haltung, Artikulation, Stimmgebung und des Tonus¹ zu unterstützen.¹⁵⁴

Aus diesem Grund wird der Bereich Intention mit dem Fokus auf die Sprechabsicht und Hörerorientierung in den nachfolgenden Kapiteln innerhalb der Übungen berücksichtigt und bildet kein eigenes Trainingsfeld. Mit Rollenspielen und speziellen Übungen zu den einzelnen Stimmfunktionssäulen können die Tn reflektieren, wie sich das intentionale Sprechen auf die Stimme auswirkt und inwieweit jeder eine Sprechabsicht innerhalb des gewohnten oder veränderten Stimmverhaltens zum Ausdruck bringen kann. Die nachfolgenden Übungen werden demzufolge nicht als isoliertes Techniktraining angeboten, sondern es wird immer auch unter kommunikativen Aspekten geübt.¹⁵⁵

Übung: Ich als Individuum

Es wird die Frage an die einzelnen Tn gestellt, wie sie sich selbst als Person sehen in Kombination mit ihrem Stimmklang:

1. Bin ich eher eine schüchterne, ängstliche oder selbstbewusste Persönlichkeit?
2. Wie möchte ich unter Berücksichtigung meiner Stimme wirken?
3. Wie denke ich, dass ich in der Vergangenheit gewirkt habe?

4. In welchen Situationen?

5. Wem höre ich gerne zu und warum?

Diese Fragen werden mit Hilfe einer Flipchart-Umfrage beantwortet und danach reflektiert. Ziel ist es, mit diesen Fragen ein Bewusstsein für die eigene Sprechwirkung der Tn zu erreichen und zu hinterfragen, wie zufrieden die Tn mit ihrem Stimmausdruck, Sprechausdruck und Stimmklang sind.

Theorie: Allgemeine Regeln für intentionales Sprechen

An dieser Stelle werden allgemeine Regeln für intentionales Sprechen diskutiert.

2.4 Tonus, Haltung und Bewegung

Tonus: Unter dem Begriff Tonus werden die Spannungsverhältnisse im menschlichen Körper verstanden.¹⁵⁶ Hat die Muskulatur zu viel Spannung, wird der Begriff Hypertonus verwendet. Befindet sich die Muskulatur in einem unterdurchschnittlichen Spannungsverhältnis, sprechen Experten von einem Hypotonus. Beide genannten Spannungszustände sind eher unvorteilhaft für den Menschen. Dagegen steht die sogenannte Wohlspannung, die auch als Etonus bezeichnet wird und den Zustand der Ausbalancierung beschreibt.¹⁵⁷ Diese „differenzierte Tonusspannung der Muskulatur“¹⁵⁸ verhindert Verspannungen auf der gesamt-körperlichen Ebene, im speziellen Fall aber auch auf der stimmlichen Ebene. Daher ist es essenziell, innerhalb der Stimmarbeit tonusregulierende Übungen anzuwenden, um dem Stimmapparat die bestmöglichen muskulären Spannungszustände zu ermöglichen und damit den Stimmklang positiv zu beeinflussen.

Haltung: Unser Skelett wird von unseren Gelenken und der Skelettmuskulatur gehalten, so dass wir in der Lage sind, aufrecht zu stehen, zu sitzen oder uns zu bewegen. Es ist festgelegt, welche Haltung physiologisch und welche pathologisch ist und wel-

¹⁵³ vgl. [HAM12], 203

¹⁵⁴ vgl. [LAN11], 213

¹⁵⁵ vgl. [HAA11], 205

¹⁵⁶ vgl. [HAM12], 43 f.

¹⁵⁷ vgl. [SAA07], 57

¹⁵⁸ [HAU15], 158

che Auswirkungen jeweils die entsprechende Haltung hat. Eine physiologische Haltung bedingt, dass alle Haltemuskeln richtig arbeiten, um den Kraftaufwand der Aufrichtung gleichmäßig zu verteilen. Denn nur wenn sich der Körper in einer stabilen Gleichgewichtslage befindet, sind auch die Voraussetzungen für eine physiologische Atmung und Stimmgebung vorhanden.¹⁵⁹ Aus diesem Grund ist die Korrektur beziehungsweise Anpassung der Haltung notwendig, damit eine adäquate Ausgangslage für die weiteren Teilbereiche, die bei der physiologischen Stimmgebung und Sprechweise beteiligt sind, gegeben ist.

Weitere Gründe für eine aufrechte und physiologische Haltung bieten verschiedene wissenschaftliche Forschungsergebnisse, die belegen, dass eine aufrechte Haltung dem Gegenüber ein selbstbewusstes Auftreten signalisiert.¹⁶⁰ Damit können Lehrkräfte eine natürliche Autorität den Schülern gegenüber zeigen, was sich positiv auf die Lehr- und Lernatmosphäre auswirkt.

Bewegung: Damit die Gelenke und die Skelettmuskulatur nicht steif werden oder ermüden, ist Bewegung nötig. Der menschliche Körper ist so angelegt, dass die Haltung nie ganz ohne Bewegung ist. So ist es normal, dass ein leichtes Schwanken ständiger Begleiter bei einer ruhigen Sitz- oder Stehposition ist.¹⁶¹ Damit wird eine völlige Fixierung der Haltung vermieden, was Auswirkungen auf die Muskelermüdung hätte. Trotzdem kann es vorkommen, dass eine zu starre Haltung die Muskulatur beeinträchtigt und damit negative Folgen auf die Stimmqualität haben kann. Deshalb ist es im Rahmen der Stimmprävention sinnvoll, den Zusammenhang zwischen Bewegung, Haltung und Stimme zu beleuchten.

Die Verbindung des Bereichs Haltung und Bewegung mit dem Bereich der Stimmgebung wurde durch die Schule Schlawffhorst-Andersen erstmals erwähnt und ist seitdem

bei der Arbeit an der Stimme nicht mehr wegzudenken.¹⁶² So sind in nahezu jeder Stimmübung Bewegungen integriert, die bestimmten Prinzipien folgen. Die wichtigsten Prinzipien wurden von Hammer (2012)¹⁶³ aufgelistet.

Es hat verschiedene Gründe, warum es unvorteilhaft ist, wenn eine Lehrkraft statisch vor einer Klasse steht. Zum einen wirkt dies monoton. Zum anderen wirkt sich diese Haltung negativ auf den Stimmeinsatz und den Stimmklang aus. Will die Lehrperson also eine belastungsfähige Stimme während seines Unterrichts behalten, ist es von Vorteil, wenn sie den Stimmgebrauch und ihre Sprechweise mit nonverbalen und körpersprachlichen Bewegungen begleitet.¹⁶⁴ Dadurch bleibt die Körperspannung euton, was sich positiv auf den gesamten Kehlkopfbereich auswirkt und eine lockere Stimmgebung bewirkt.

Aus diesem Grund werden in den weiteren Unterkapiteln nun konkrete Verhaltensweisen und Übungen zum Thema Bewegung, Haltung und Tonus in das Stimmpräventionskonzept integriert.

2.4.1 Physiologische Haltung im Stehen und Sitzen

Übung: Eigenwahrnehmung im Stehen und im Sitzen

Zunächst wird der momentane Ist-Zustand der Tn bezüglich ihrer Haltung erfasst. Dazu stellen sich die Tn zuerst hin und nehmen mit geschlossenen Augen wahr, wie sich ihr Körper anfühlt, welche Muskelpartien aktiv, passiv oder entspannt sind, und wie sie ihre Körperhaltung im Stehen beschreiben würden. Das gleiche Vorgehen absolvieren die Tn für die Haltung im Sitzen.

Im Plenum werden nun kurz die Eindrücke der einzelnen Tn besprochen und aufgenommen. An dieser Stelle findet noch keine

¹⁵⁹ vgl. [HAM12], 39

¹⁶⁰ vgl. [5.]; vgl. [SIL17], 272 f.; vgl. [BRI09], 1057 f.; vgl. [PUF10], 12 ff.

¹⁶¹ vgl. [HAM12], 42

¹⁶² vgl. [HAU15], 158

¹⁶³ vgl. [HAM12], 209

¹⁶⁴ vgl. [SMO08], 76 ff.

Bewertung nach den Kriterien ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ statt. Die Seminarleitung lässt die Eindrücke zunächst stehen, so wie sie wahrgenommen wurden.

Übung: Haltungsüberprüfung durch einen Spiegel

Durch einen Ganzkörperspiegel sollen alle ihre Einschätzung bezüglich der Haltung visuell überprüfen und gegebenenfalls auf den jeweiligen Fragebögen Korrekturen vornehmen.

Theorie und Übung: Physiologische Haltung

Nachdem nun alle Tn ihre Haltung eingeschätzt haben, folgen Erläuterungen zur aufrechten physiologischen Haltung im Stehen und Sitzen durch die Seminarleitung. Dieser theoretische Input orientiert sich an den Erläuterungen von Hammann (2012)¹⁶⁵ und Brügge/Mohs (2009)¹⁶⁶. Dabei wird die Theorie zeitgleich durch die praktische Umsetzung durch die Tn unterstützt. Hierzu leitet die Seminarleitung die Tn an, wie sie eine aufrechte und physiologische Haltung im Stehen und Sitzen einnehmen und was sie dabei beachten müssen. Gegebenenfalls finden währenddessen individuelle Korrekturen statt. Durch dieses Einzelfeedback vor der Gruppe werden die anderen ebenfalls sensibilisiert und indirekt korrigiert.

Übung: Fremdwahrnehmung und Haltungsgedächtnis

Im Anschluss gehen die Tn zu zweit zusammen und schätzen sich gegenseitig bezüglich ihrer Haltung ein und korrigieren sich gegebenenfalls. Dies dient der Schulung des Haltungsgedächtnisses. Außerdem werden die Haltungsabläufe nochmals vertieft und gefestigt.

Übung: Wirkung von Haltung

Zum Schluss werden pathologische Haltungen den physiologischen Haltungen gegenübergestellt. Durch Vorgabe von möglichen pathologischen Haltungen, z. B. Rundrücken, Hohlrücken, vorgebeugte Schultern,

Schrägstand etc., werden die Unterschiede zur physiologischen Haltung im direkten Kontrast gespürt. So führen die Tn zuerst die pathologische Haltung aus und korrigieren diese dann unter Anleitung zur physiologischen Haltung. Die Spüreindrücke werden wahrgenommen und nach jeder Haltungskorrektur direkt besprochen. Ebenfalls werden hierbei die Wirkungen von pathologischen versus physiologischen Haltungen erkannt und dargestellt. So sollen die Tn wahrnehmen, dass beispielsweise nach vorne gebeugte Schultern den Effekt von Unsicherheit ausstrahlen, wohingegen leicht zurückgezogene Schultern Sicherheit und Selbstbewusstsein aussenden.

Übung: Haltung und Sprechproduktion

Doch nicht nur hinsichtlich der Wirkung, sondern auch hinsichtlich der Sprechproduktion hat der Körperausdruck eine wichtige Funktion.¹⁶⁷ So gehen die Tn in einer weiteren Übung erneut in Zweiergruppen zusammen. Nun erzählen sie sich gegenseitig zunächst in einer frei gewählten pathologischen Haltung ein Ereignis vom zurückliegenden Wochenende. Dabei beobachten die Tn jeweils aus ihrer Perspektive (Sprechende und Hörende), wie die Sprechproduktion gelingt. Dabei können Auffälligkeiten hinsichtlich der Atmung, der Artikulation, des Stimmklangs, der Wortfindung und der inhaltlichen Gestaltung auftreten. Aber auch Missempfindungen können in den Bereichen empfunden werden, in denen eine unphysiologische Haltung vorliegt. Ebenfalls gibt es Feedback zur Wirkungsweise (z. B. Unsicherheit, Schüchternheit, Aggression, Zurückhaltung, Steifheit, Aufgeregtheit, Unbehaglichkeit oder Aufdringlichkeit).

Weitere Übungen

Zur Verbesserung der Körperwahrnehmung sind weitere Übungen sinnvoll. Die Übungen können sowohl zum jetzigen Zeitpunkt als auch zur Festigung des Bereichs Körperhaltung im Rahmen der Wiederholung zum Start der nächsten Seminareinheiten statt-

¹⁶⁵ vgl. [HAM12], 39 ff.

¹⁶⁶ vgl. [BRÜ09], 64 f.

¹⁶⁷ vgl. [JAK11], 49

finden. Passende Übungen finden sich bei Brügge/Mohs, wie beispielsweise Übungen zum Bodenkontakt, zum Aufrichten der Wirbelsäule, zum Ausgleichen des Hohlkreuzes, zum Aufrichten des Kopfes und der Halswirbelsäule, zur richtigen Kopfposition und -aufrichtung, zur Aufrichtung des Brustbeins und Pendel-Übungen.¹⁶⁸

2.4.2 Tonusregulierung

Um die Wahrnehmung für Spannungszustände im eigenen Körper zu schärfen, sind Entspannungsübungen sinnvoll. So bietet sich zum Beispiel die Progressive Muskelentspannung nach Jacobson¹⁶⁹ an. Aber auch Übungen zur Eutonisierung beziehungsweise zur Tonusreduzierung in Form von Massage, Dehnung oder Flexibilisierung sind angebracht.

Übung: Partnermassage

Als Einstieg in die Tonusarbeit wird mit dem Abbau manifester Verspannungen im Schulter-Nacken-Hals Bereich begonnen. Mittels Partnerarbeit massieren sich die Tn gegenseitig mit den Händen. Dies bietet dem aktiven Partner die Gelegenheit, ein Gefühl für Muskeln, Verhärtungen, Druck und langsame Massagebewegungen zu gewinnen. Der passive Partner, der die Massage erhält, kann sich ganz auf die Berührung, die entspannende Wirkung der beruhigenden Massage und auf das eigene Körpergefühl einlassen. Die Seminarleitung leitet Schritt für Schritt die zu massierenden Partien an und weist auf den Grad der Massagestärke hin, damit Muskelverspannungen und Triggerpunkte ausmassiert werden können.

Übung: Igelball-/Tennisball-Massage

Die gleichen Körperpartien können ebenfalls mit einem Igelball oder einem Tennisball massiert werden, indem mit langsamen kreisenden Bewegungen der jeweilige Ball über die Partien mit adäquatem Druck geführt wird.

Übung: Tonusregulierung

Als nächstes werden tonusregulierende Übungen angeleitet und durchgeführt. Die Tn lockern ihren Gesamtkörpertonus mit Hilfe von Bewegungsübungen (Schultern kreisen, Kopf kreisen), Pendelübungen (Pendelschwung, sitzendes Pendeln), Dehnungsübungen (Nacken dehnen, sich über die Schulter schauen, Kopf-Hände-Widerstand, Schultern hochziehen und fallen lassen) und Lageveränderungen (Kutschersitz, Partielles Abklappen).

Übung: Manuelles Abklopfen

Zum Schluss wird der gesamte Körper manuell abgeklopft. Immer von der Körpermitte ausgehend werden zunächst die Arme, dann Brustkorb und Bauch, dann Hüften, Lende, Gesäß und Beine mit der flachen Hand abgeklopft.

Bei allen Übungen soll sich das Körperbild entwickeln und der Muskeltonus verändern, da die Aufmerksamkeit auf den Körper gelenkt wird.¹⁷⁰ Die mit den Übungen erreichte körperliche Aufrichtung beeinflusst zudem diverse Komponenten der Stimmgebung. So bestehen Wechselwirkungen zwischen der Atmung und dem Körper, aber auch zwischen der Artikulation, der Stimme und der Aufrichtung.¹⁷¹ Tonusregulierende Übungen bilden damit eine optimale Grundlage für den gesamten Phonationsvorgang.

Nach jeder einzelnen Übung wird im Körper nachgespürt, welche Veränderungen spürbar sind. So können Gefühle der Wärme, Weichheit, Lockerheit, Durchlässigkeit und Entspannung entstehen. Ebenfalls können Schmerzen oder Missempfindungen verschwinden oder plötzlich wahrnehmbar sein, aufgrund des veränderten Tonus' oder durch die vertiefte Aufmerksamkeit auf den Körper. Mit dieser verbesserten körperlichen Aufmerksamkeit können zukünftig Signale des Körpers erkannt und gedeutet werden, die ein erstes Zeichen in Richtung Überlastung sein können.

¹⁶⁸ vgl. [BRÜ09], 66 ff.

¹⁶⁹ vgl. [6.]

¹⁷⁰ vgl. [BRÜ09], 25

¹⁷¹ vgl. [LAN11], 185–204

Weitere Übungen

Ergänzend finden sich weitere Übungen zur Tonusregulierung beziehungsweise Körperwahrnehmung bei Brügge/Mohs, wie beispielsweise Wahrnehmen der Körperlage und Körperspannung, Entspannung von Knie- und Fußgelenk, Schulter- und Nackenlockerung, Entspannung des unteren Rückens, der Schulterblätter und von Kopf und Nacken, Schultern spüren, u. v. m.¹⁷²

2.4.3 Entspannungsverfahren

Lehrkräfte sind in ihrem beruflichen Alltag vielen Stressoren ausgesetzt. So können sowohl physische als auch psychische Belastungen eine große Auswirkung auf die Lehrkraft haben und damit eine große Rolle im beruflichen aber auch privaten Kontext spielen. Um Verspannungen physisch aber auch psychisch entgegenzuwirken, bieten sich verschiedene Entspannungsverfahren an. Baut die Lehrkraft diese regelmäßig in ihren Alltag ein, kann sie gelassener mit belastenden Umständen umgehen. Dies bedingt jedoch, dass diese Verfahren erlernt wurden und richtig umgesetzt werden können. So werden den Lehramtsstudierenden zwei bekannte Methoden vorgestellt und mit ihnen eingeübt.

Übung: Progressive Muskelentspannung nach E. Jacobson

Das wohl gängigste Entspannungsverfahren ist die Progressive Muskelentspannung nach E. Jacobson.¹⁷³ Diese Methode ist leicht erlernbar und umsetzbar und bietet insbesondere als Einstieg in Entspannungsverfahren eine effektive Maßnahme.¹⁷⁴ Die Tn erhalten ein verbessertes Körperbewusstsein und der Unterschied zwischen An- und Entspannung wird verdeutlicht.¹⁷⁵ Durch das gezielte Anspannen und Lösen bestimmter Muskelgruppen lassen sich Ver-

spannungen beziehungsweise Spannungsveränderungen nachvollziehen und ein stärkerer Fokus auf den Ist-Zustand des Tonus' wird erlernt.¹⁷⁶

Die Seminarleitung gibt die Anweisung, dass sich alle Tn in einer angenehmen Position auf den Rücken legen und die Augen schließen sollen. Nun spricht sie mit einer ruhigen, entspannten Stimme und leitet verbal die Muskelentspannung an. Bei der Methode lernen die Tn, einzelne Muskelgruppen circa fünf bis sieben Sekunden anzuspannen und anschließend circa 30 Sekunden wieder zu entspannen. Somit wird eine Tiefenentspannung erreicht.¹⁷⁷

Übungsbegleitend: Langsamkeit

Das langsame Vorgehen hat ihre Ursprünge aus der Feldenkraismethode.¹⁷⁸ Damit ein muskulärer Vorgang oder eine muskuläre Veränderung wahrgenommen werden kann, ist ein langsames Vorgehen während der Übungen erforderlich. Dadurch wird die innere Achtsamkeit geweckt und die eigene Aufmerksamkeit für jeden Tn wird gefördert. Somit wird in jeder Übung darauf geachtet, dass sich die Tn Zeit lassen bei Bewegungen und dem Realisieren von Empfindungen.

Übung: Autogenes Training

Als weiteres gängiges Entspannungsverfahren eignet sich das Autogene Training nach Schultz, das im Gegensatz zur progressiven Muskelentspannung nicht an der Muskulatur ansetzt, sondern am vegetativen Nervensystem.¹⁷⁹ Diese Methode hat das Ziel, durch eine konzentrierte Lenkung der Gedanken Gefühlszustände an bestimmten Körperregionen zu beeinflussen. Die Erweiterung nach Pahn (1968)¹⁸⁰ eignet sich für die Reduzierung von Verspannungen, insbesondere im Facio-oralen Trakt.

¹⁷² vgl. [BRÜ09], 26–62

¹⁷³ vgl. [HAM12], 170 f.

¹⁷⁴ vgl. [SPI14], 206 f.

¹⁷⁵ vgl. [BRÜ09], 32

¹⁷⁶ vgl. [HAM12], 181 f.

¹⁷⁷ vgl. [BER04]; vgl. [HAU10], 161 f.

¹⁷⁸ vgl. [SPI14], 216; vgl. [HAM12], 171 f.

¹⁷⁹ vgl. [BER05], 36

¹⁸⁰ vgl. [PAH68]

2.5 Respiration

In Verbindung mit der Körperhaltung ist die Respiration Voraussetzung für die Phonation, denn der Ausatemstrom ist Grundlage des Sprechens.¹⁸¹ Die normalerweise unwillkürliche Atemsteuerung erfolgt beim Sprechen willkürlich und wird deshalb innerhalb der Atemarbeit auch gezielt so manipuliert, dass die Atemfunktion ökonomisiert wird.¹⁸² Eine Ökonomisierung der Atemfunktion bedeutet vor allem eine costo-abdominale Respiration mit adäquater Zwerchfellbewegung.¹⁸³ Eine solche Atmungsweise wirkt sich regenerierend und fördernd auf Haltung, Atemmuskulatur, Anblasedruck, Stimmfunktion und die stimmliche Belastbarkeit aus. Somit verbessern sich die Spannungsverhältnisse auf Stimm lippen- und Kehlkopfebene und die Resonanzen im Ansatzrohr werden positiv beeinflusst.¹⁸⁴

2.5.1 Atemwahrnehmung

An erster Stelle der Atemarbeit steht die Atemwahrnehmung, die die Grundlage für atmungsverändernde Maßnahmen bildet. Die Übungen orientieren sich an der Atemschule nach Lodes (2017)¹⁸⁵.

Übung: Dreiteiliger Atemrhythmus

Wichtig ist zunächst die Wahrnehmung des Atemrhythmus in seinen drei Phasen Inspiration, Expiration und Atempause.¹⁸⁶ Dazu setzen sich die Tn bequem auf einen Stuhl und lehnen sich an. Nun achten sie auf ihren Atemrhythmus, indem sie die Atmung geschehen lassen. Wichtig ist hierbei, möglichst nicht beziehungsweise kaum auf den Atemvorgang willentlich einzugreifen, obgleich dies den Tn schwerfallen wird. Denn sobald mit dem Atemvorgang gearbeitet wird, wird der normalerweise unbewusst ablaufende Prozess bewusst wahrgenommen, was automatisch zu Veränderungen führen kann. Erst nachdem die Wahrnehmungsübung beendet ist und alle Tn ihre Beobach-

tungen im Plenum geschildert haben, wird der Atemrhythmus durch die Seminarleitung inhaltlich erklärt.

Übung: Erspüren der Atemräume

Im Anschluss werden die Atemräume, in denen die einzelnen Tn atmen, erspürt. Zuerst gilt es, die Atembewegungen bei sich selbst zu erspüren. In der ersten Position legen sich alle Tn zunächst mit dem Rücken auf den Boden. Unter Anleitung der Seminarleitung lassen die Tn ihren Atem fließen, ohne ihn willentlich zu beeinflussen. Nun spüren sie in die Bereiche Brustkorb, Bauch, Schultern, Rücken, Flanken und Becken. Die Hände können als Spürhilfe hinzugenommen werden, indem sie auf den jeweiligen Bereich gelegt werden. In der zweiten Position hocken sich alle Tn in der Stellung des Kindes (Balasana) auf den Boden und spürt hier in die oben genannten Bereiche. Hier nach erfolgt im Plenum eine kurze Diskussionsrunde über die erspürten Atembewegungen. Die physiologischen Atemräume werden an dieser Stelle noch nicht erklärt, damit die nachfolgende Übung unbeeinflusst durchgeführt werden kann.

Um den Atem auch in einer aufrechten Position zu erspüren, setzen sich die Tn auf einen Stuhl mit Rückenlehne und finden eine bequeme Sitzposition. Ziel ist es wieder, den jeweils individuellen Atemraum zu erspüren. Dazu legen die Tn die Hände auf unterschiedliche Atembereiche: den Schulterbereich, den clavicularen Bereich, den oberen Thoraxbereich, den costalen Bereich, den abdominalen Bereich und in die Flanken und erspüren den Ist-Zustand.

Theorie: Physiologische Atemräume, Ruheatmung, Phonationsatmung, Leistungsatmung, Nasenatmung

Nach dieser letzten Wahrnehmungsübung erfolgt der theoretische Input bezüglich der physiologischen Atemräume (siehe nächstes Kapitel) und der Begrifflichkeiten Ruhe-

¹⁸¹ vgl. [FIU10], 5; vgl. [NUS13], 131

¹⁸² vgl. [HAM12], 187

¹⁸³ vgl. [SAA07], 30; vgl. [HAM12], 187

¹⁸⁴ vgl. [SAA07], 30

¹⁸⁵ vgl. [LOD17], 30 ff.

¹⁸⁶ vgl. [SAA07], 30

atmung, Phonationsatmung, Leistungsatmung und Nasenatmung.

2.5.2 Anbahnung und Festigung einer costo-abdominalen Atmung unter Berücksichtigung des ökonomischen Gebrauchs

Die costo-abdominale Atmung wird als die effektivste und energetisch sparsamste Atemform angesehen und bildet daher die ökonomischste Grundlage für den Sprechvorgang und die Stimmgebung.¹⁸⁷

Unter einem ökonomischen Gebrauch wird hier der physiologische Umgang mit der zur Verfügung stehenden Atemluft verstanden. Bezogen auf das Sprechen findet eine geräuschlose, flexible Einatmung mit einer anschließenden für das Sprechen nötigen verlängerten und relativ gleichmäßigen Ausatmung statt.¹⁸⁸ Erforderlich für eine gleichmäßige Stimmlippenschwingung und einen vollständigen Stimmlippenschluss sind ein ausgeglichenes Verhältnis von glottischem Widerstand und Atemdruck.¹⁸⁹ Eine große Rolle bei der costo-abdominalen Atmung spielt neben der Zwischenrippenmuskulatur auch die Zwerchfellmuskulatur. Nur mit Hilfe des Zwerchfells sind beispielsweise eine feine Luftstromdosierung, eine verlängerte Ausatem- und Tonhaldedauer und ein für das Sprechen erforderlicher Anblasedruck möglich. Als Folge verbessert sich die stimmliche Belastbarkeit, weshalb konsequenterweise die costo-abdominale Atmung in der Stimmprävention für Lehramtsstudierende gezielt trainiert wird. Bei allen Übungen wird die Nasenatmung als Engstelle genutzt, um neben Erwärmung, Reinigung und Befeuchtung der Einatemluft das Zwerchfell zu trainieren.¹⁹⁰

Übung: Anbahnung der costo-abdominalen Atmung

Den Tn wird die costo-abdominale Atmung unter Berücksichtigung der Zwerchfellaktivität erklärt. Dazu dürfen die Tn im Stehen

ihre beiden Hände flach auf den Bauch auf Bauchnabelhöhe legen und ihren Atembewegungen nachspüren. Durch ein Lockerlassen der Bauchdecke wird die Zwerchfellaktivität verstärkt. Der Kontakt der Hände hat dabei positive Auswirkungen auf die Atmung und die Atemregion. Vorstellungshilfen können schnüffeln, riechen oder stoßweises schnuppern an einem Geruch sein, um mit mehreren kurzen Einatemimpulsen das Zwerchfell physiologisch anzuregen und die Einatem-Tendenz zu erhöhen.¹⁹¹

Übung: Verstärkung der costo-abdominalen Atmung

Um den starken Einatemmuskel bewusst erleben zu können, findet die nächste Übung wieder auf dem Rücken liegend statt. Ein mittelschweres Buch wird auf Bauchnabelhöhe platziert, welches es nun unter Einhaltung des dreiteiligen Atemrhythmus' nach oben zu atmen gilt. Hier wird visuell, und taktil deutlich, wie und ob die costo-abdominale Atmung funktioniert. Nach ein paar Minuten entfernen die Tn das Buch und atmen weiter, um dem Druck nachzuspüren und das Gefühl der „Bauchatmung“ zu verinnerlichen.

Übung: Atemmassage

Zur Vertiefung und Unterstützung der Zwerchfellatmung wird nun eine Partnerübung angeleitet. Dazu setzen sich jeweils zwei Tn hintereinander. Der vordere Partner sitzt auf einem umgekehrten Stuhl und legt seine Arme entspannt auf die Stuhllehne. Die hintere Person legt ihre Hände flach auf den Rücken des vorderen Partners und nimmt Kontakt zum Partner auf. Die Hände liegen unterhalb der unteren Rippenbögen auf Zwerchfellhöhe. Zunächst atmet die vordere Person in die warmen Hände des hinteren Partners hinein. Nach einiger Zeit beginnt der hintere Partner mit den Händen eine leichte Vibration auf die Ausatmung zum vorderen Partner auszuüben. Während

¹⁸⁷ vgl. [SPI14], 242

¹⁸⁸ vgl. [FIU10], 19

¹⁸⁹ vgl. [HAM12], 20

¹⁹⁰ vgl. [SPI14], 247

¹⁹¹ vgl. [BER05], 18 f.

der Einatmung geben die Hände nach, um der Einatmung Platz zu gewähren. Die vordere Person atmet auf einem /f/ aus. Durch diesen Ausatemwiderstand kann sich ebenfalls bereits die Ausatemdauer verlängern.

Übung: Inspiration durch Intention → reflektorische Inspiration

Es gilt zu beobachten, wie die costo-abdominale Einatmung während einer bestimmten Situation funktioniert und sich möglicherweise verändert. Die Tn stellen sich im Sitzen vor, dass es an der Tür klopft. Mit Erstaunen drehen sie sich zur Tür und fragen neugierig aus dieser Situation heraus, wer denn da ist. Dabei geschieht die Bewegung, die sie machen, nicht mechanisch, sondern im Situationszusammenhang. Die Einatmung lassen die Tn geschehen und nehmen sie lediglich wahr. Gegebenenfalls wird seitens der Seminarleitung einzelnen Tn individuelles Feedback zur Erfassung der Atemräume während der Einatmung gegeben. Ziel dieser Übung ist es, dass sich die Einatmung unbewusst durch Intention, also die gedankliche Einstellung und Vorbereitung auf eine Handlung, einstellt. Das heißt, dass die Tn erfahren, dass sich bei dieser Übung die Einatmung reflektorisch ergibt.¹⁹²

2.5.3 Verlängerung der Ausatem- und Tonhaltdauer

Mit dem bisher erworbenen Wissen zur Atmung können die Ausatem- und Tonhaltdauer verlängert werden. Die Ausatmung wird ohne und mit Phonation ohne Unterbrechung des Atemstroms gleichmäßig und langsam ausgeführt.¹⁹³ Dies führt zu optimalen subglottischen Druckverhältnissen bei der Phonation und bedingt ein funktionelles Gleichgewicht, welches durch die Atemstütze erreicht wird.¹⁹⁴ Damit ist ein Sprecher in der Lage, eine adäquat lange Phrasenlänge zu phonieren.

Für angehende Lehrkräfte ist es von hoher Wichtigkeit, dass sie gut verständlich für die Schüler sind. Eine hohe Verständlichkeit

wird auch dadurch erreicht, indem die verbalen Äußerungen in ihrer Sinnhaftigkeit nicht durch inadäquates Luftholen unterbrochen werden. Um die Phonation zu verlängern, muss daher die Atemstütze mit Hilfe der Verlängerung der Ausatem- und Tonhaltdauer trainiert und ökonomisiert werden.

Übung: Pfeil und Bogen

Die Tn stellen sich mit einigem Abstand einem Gegenstand zugewandt in Schrittstellung hin. Jeder von ihnen hat einen harten Expander oder ein festes Elastikband in den Händen, der wie Pfeil und Bogen gespannt wird. Während der Spannung wird langsam und tief in die unteren Atemräume eingeatmet. Mit den Augen wird ein Ziel fixiert. Mit diesem zielgerichteten Spannen des Expanders wird eine kräftige Inspiration erzeugt.¹⁹⁵ Die Spannung wird kurz gehalten, dann wird mit einem stimmlosen /f/ die Spannung gelöst. Das /f/ wird dabei bewusst in die Länge gezogen. Wenige Wiederholungen mit Pausen zwischendurch sind sinnvoll, um die Ausatemdauer zu trainieren. Dafür können die Frikative /s/, /ʃ/, /f/, /ç/ genutzt werden. Die gleiche Übung wird stimmhaft auf beispielsweise /o/ (aber auch alle anderen Vokale) durchgeführt, um die Tonhaltdauer ebenfalls zu trainieren.

Übung: Fadenübung

Hierzu stellen sich die Tn vor, einen Faden aus dem Mund heraus zu ziehen. Zunächst erfolgt die tiefe Einatmung in die unteren Atemräume. Dann nehmen sie an den Lippen einen imaginären Faden zwischen die Finger und ziehen diesen nach vorne weg vom Mund, während sie ein stimmloses /s/ oder stimmhaftes /u/ unter Berücksichtigung der Atemstütze phonieren.

Ziel ist bei jeder Übungsdurchführung, per Stoppuhr zu messen, wie lang sowohl stimmlos als auch stimmhaft die Ausatemphase ist. Die Norm für die Tonhaltdauer liegt für Frauen bei 15–25 Sekunden und bei Männern bei 25–35 Sekunden.¹⁹⁶ Diesen

¹⁹² vgl. [BER05], 18

¹⁹³ vgl. ebd., 19

¹⁹⁴ vgl. [SPI14], 243 f.

¹⁹⁵ vgl. [COB02], 67 f.

¹⁹⁶ vgl. [HAM12], 132

Wert gilt es am Ende des Stimmpräventionstrainings mindestens zu erreichen.

2.5.4 Reflektorische Atemergänzung (Abspannen)

Der Vorgang des Abspannens wurde von Coblenzer und Muhar (2002)¹⁹⁷ benannt und ist für eine ökonomische Stimmgebung und Sprechweise unabdingbar. Dabei federt das Zwerchfell nach einem geführten Ausatemstrom wieder in seine Ursprungslage zurück und ist bereit für die Einatmung.¹⁹⁸ Das Zwerchfell bewirkt somit eine reflektorische Einatmung. Dies geschieht nach dem Phrasenende durch eine kurze totale Entspannung durch Lösen der Bauchdecke und der Artikulationsmuskulatur. Dieses Loslassen ist wichtig für einen ökonomischen Stimmgebrauch und für eine belastungsfähige Stimmgebung.

Da Lehrkräfte sehr viel sprechen müssen, ist es wichtig, möglichst anstrengungsfrei zu atmen und zu sprechen. Die reflektorische Atemergänzung macht dies durch das Abspannen möglich.

Übung: Wahrnehmung der reflektorischen Atemergänzung

Jeder Tn stellt sich aufrecht hin und artikuliert ein /f/, welches etwa eine Sekunde lang gehalten wird. Wichtig ist hierbei, dass vor Phonationsbeginn nicht bewusst Luft geholt wird. Die Phonation geschieht aus der Atemmittellage heraus. Nach jedem Ausatemstrom wird die Einatmung abgewartet, erst dann erfolgt das nächste /f/. Dabei erfolgt nach Phonationsende die vollständige Lösung der Bauchdecke und des Zwerchfells. Zum Vergleich wird nach jedem /f/ bewusst eingeatmet und gespürt, wie sich die häufige Einatmung negativ auf Spannung und Atemmittellage auswirkt. Alternativ zum /f/ kann auch mit Seifenblasen gearbeitet werden. Das hat den Vorteil, dass die Intention den Ausatemvorgang unterstützt.

Übung: Taktiles Wahrnehmen der reflektorischen Atemergänzung

Eine weitere Wahrnehmungsübung erfolgt durch bewusstes taktiles Spüren der Ausatembewegung und der nachfolgend reflektorischen Einatmung. Dazu können sich die Tn auf den Rücken legen, hinsetzen oder hinstellen und eine Hand flach auf den Bauch legen. Zunächst gilt es der Ruheatmung nachzuspüren. Dann atmen die Tn auf /f/ aus, bis keine Luft mehr da ist und lösen dann die Artikulationsspannung. Die Einatmung durch den leicht geöffneten Mund wird wahrgenommen und es wird gespürt, wie sich die Bauchdecke bewegt. Zum Vergleich werden am Ende der Ausatemphase die Spannung gehalten und die Lippen geschlossen, sodass keine Lösung des Zwerchfells erfolgen kann und keine reflektorische Atembewegung zu spüren ist.

Übung: Aufpumpen

Zur Anbahnung des Abspannens wird nun die Aufpump-Übung durchgeführt. Die Tn stellen sich vor, eine Luftmatratze mit einer Fußpumpe aufzupumpen. Dazu führen sie die entsprechende Blasebald-Pumpbewegung mit einem Fuß aus, während sie parallel dazu mit Plosiv-Endlauten abspannen, wie zum Beispiel mit einem /fff-t/. Dabei wird sich die Zwerchfellbewegung von selbst aus Bewegung, Intention und Artikulation ergeben und nicht bewusst unterstützt.¹⁹⁹

Übungen: Softball drücken und Kinoruhe

Eine ähnliche Übung mit gleichem Ziel ist das Softball-Drücken und wieder lösen mit der Intention, eine Blutdruckmanschette auf /fff-t/ aufzupumpen. Die nächste Übung erfolgt auf /pss-t/ oder /sch-t/ mit der Intention, jemanden im Kino zur Ruhe zu mahnen.

Übung: Gummiband spannen

Jeder Tn erhält ein Gummiband. Bei jedem Frikativ (/j/, /ç/, /f/, /s/) wird das Gummiband mit beiden Händen vor dem Körper gespannt und bei dem jeweiligen Plosiv-Endlaut (/t/, /p/, /k/) wieder gelöst.

¹⁹⁷ vgl. [COB02]

¹⁹⁸ vgl. [BRÜ09], 108

¹⁹⁹ vgl. [HAM12], 189

2.5.5 Sprechatmung

Mit der Arbeit an der Sprechatmung wird der Transfer in den alltäglichen Sprechvorgang fortgeführt. Wenn der Vorgang des Abspannens stimmhaft wird, also in Kombination mit Phonation erfolgt, fällt dies unter den Begriff der atemrhythmisch angepassten Phonation.²⁰⁰

Übung: Atemrhythmisch angepasste Phonation

Zunächst wird auf Wortebene mit starker intentionaler Ausrichtung die atemrhythmisch angepasste Phonation erfahrbar gemacht. Dazu wird zu jedem Wort eine Intention angeleitet. Wörter sind beispielsweise Hepp!, Hopp!, Weg!, Flott!, Stopp!, Dieb!, Halt!, Gib!

Übung: Fingerhakeln

Die nächste Übung basiert auf unterstützender Körperspannung.²⁰¹ Die Hände werden ineinander gehakt und die Unterarme befinden sich waagrecht vor dem Körper (ohne die Schultern hoch zu ziehen). Parallel zum Phonieren des Wortes /nicht/, wobei das /ç/ etwas gedehnt wird, werden die Hände auseinandergezogen, wobei sich die ineinander gehakten Finger nicht verlassen. Die Spannung wird gelöst, sobald das /t/ artikuliert ist. Die Steigerung beinhaltet das doppelte Nennen des Wortes /nicht/. So wird jedesmal nach dem /t/ die Spannung gelöst. Zuletzt wird das Übungswort in einen Satz eingebunden: /Das glaub‘ ich nicht!/. Dabei wird die Spannung bis zum Ende des Satzes gehalten und das /ç/ wird nicht mehr gedehnt gesprochen.

Übung: Ausrufe

Wem das Abspannen innerhalb der atemrhythmisch angepassten Phonation sicher gelingt, kann mit kurzen Ausrufen arbeiten.²⁰² Abgespannt wird dabei am Ende der Phrase oder zwischendurch bei einem Komma.

Übung: Abspannen auf Gedichtebene

Eine Steigerung ist die Gedichtebene. Hierbei wird nach jedem Zeilenende und bei einem Komma abgespannt.

2.6 Phonation

Die Stimme ist Träger und Übermittler der bisher erarbeiteten Parameter innerhalb der verschiedenen Funktionskreise. Wenn Wahrnehmung, Tonus, Haltung und Atmung zusammen ein ökonomisches Grundgerüst bilden, sind die Voraussetzungen für die Arbeit an der Stimme gegeben. Innerhalb der Stimmarbeit spielen zudem individuelle psychische Belange eine Rolle. So wirken sich Emotionen und Persönlichkeit auf den Stimmklang aus und können diesen beeinflussen.²⁰³ Die Arbeit an der Phonation ist somit ein komplexes Gerüst mit vielen Einflussfaktoren.

Im Rahmen der Stimmprävention geht es weniger um das direkte Korrigieren eines Stimmklangs sondern vielmehr um die Erreichung einer belastungsfähigen Stimme. So kann stimmlichen Ermüdungserscheinungen vorgebeugt und die Stimmqualität optimiert werden.

2.6.1 Stimmhygiene

Um den Lehramtsstudierenden möglichst viel Transparenz bezüglich ihrer Stimmfunktion zu geben, wird über Risiken oder mögliche Einflussfaktoren informiert. Zur Schonung von Stimme und Kehlkopf gibt es allgemeine Regeln. Der richtige Umgang mit einer stimmlichen Überbelastung und die Vermeidung stellen eine der wichtigsten Themenfelder der Stimmhygiene dar.²⁰⁴ Beachten die Lehramtsstudierenden einige Grundregeln, kann sich bereits ein positiver Effekt auf die Stimmfunktion einstellen.²⁰⁵ In diesem Kapitel findet in erster Linie eine Wissensvermittlung statt.

Theorie: Aufbau und Funktionsweise der Stimmlippen

Um den Zusammenhang zwischen Stimmbelastung und Stimmlippen beziehungs-

²⁰⁰ vgl. ebd.

²⁰¹ vgl. [COB02], 71

²⁰² vgl. [BRÜ09], 116

²⁰³ vgl. [BER05], 41

²⁰⁴ vgl. [RIC13], 199

²⁰⁵ vgl. [HAM12], 232

weise Kehlkopf darstellen zu können, wird an dieser Stelle der Aufbau und die Funktionsweise der Stimmlippen inklusive der verschiedenen Stimmlippenstellungen erklärt.

Theorie und Übung: Stressmanagement und Pauseneinhaltung

Lehrpersonen sind in ihrem Beruf einer Vielzahl an Stressfaktoren ausgesetzt, denen durch einen richtigen Umgang mit Entspannung entgegengewirkt werden muss. So erleichtert ein umfangreiches Fachwissen über Erholung, Stressmanagement und Pauseneinhaltung den Umgang mit Belastungen. Die Einhaltung von Pausen kann in zweierlei Hinsicht gesehen werden: eine angemessene Work-Life-Balance und Sprechpausen. Der Einsatz von Pausen im Berufsalltag im Sinne des Innehaltens und der Ruhe ist eine Thematik, die in diesem Kapitel einen hohen Stellenwert erhält. Auch Sprechpausen sind sehr bedeutsam, denn sie fungieren als Regenerationsphase für die Atmung, was als Ausgangspunkt für die Phonationsqualität bedeutsam ist.²⁰⁶ Außerdem sind Pausen im Sinne von Sprechpausen im Schulalltag als Erholungsphasen notwendig. Denn nach einer Sprech- oder Stimmanstrengung sollte immer eine Ruhephase folgen.²⁰⁷

Theorie: Stimmhygiene

Den Lehramtsstudierenden wird außerdem ein Stimmhygiene-Merkblatt mitgegeben, auf das sie während des Stimmpräventionsseminars, ihres Studiums und ihrer beruflichen Laufbahn jederzeit zurückgreifen können. Hier werden Tipps zum Stimmverhalten, zur Schonung und Befeuchtung von Nasen-, Rachen- und Kehlkopfschleimhaut und zu Ernährungsgewohnheiten gegeben.

2.6.2 Stimmspannungsübungen

Bei einer hohen Sprechbelastung reagiert das Phonationssystem vergleichbar wie ein überbeanspruchter Muskel beim Sport. Die Stimmlippen und die umliegenden Schleim-

häute trocknen aus und die Phonationsmuskeln ermüden. Die Konsequenz ist, dass sich der Stimmklang verändert und die sprechende Person ebenfalls belastende gesamtkörperliche Auswirkungen spürt.

Die Lösung sind entspannende Stimmübungen, die den Phonationsapparat wieder lockern und regenerieren. Oberstes Prinzip ist dabei, dass die Übungen mit einer geringen Stimmlautstärke und ohne Druck durchgeführt werden. Dies ist vergleichbar mit dem lockeren Auslaufen nach einer sportlichen Leistung.

Innerhalb des Bereichs der Stimmspannung spielen verschiedene Modalitäten eine Rolle. So werden Stimmwahrnehmung, Stimmklang, Resonanz und Modulationsfähigkeit unter Berücksichtigung aller bisher erarbeiteten Parameter verbessert. Die Stimmwahrnehmung wird bei allen Stimmübungen konsequenter Bestandteil sein. Die genaue Beobachtung der Stimme ist essenziell, um kleinste Veränderungen wahrzunehmen. Dieses Bewusstsein sollen die Tn mit in ihren späteren Beruf nehmen, um bei den kleinsten stimmlichen Auffälligkeiten entsprechende Maßnahmen ergreifen zu können. Außerdem werden Vorstellungshilfen und Intention konsequenter Bestandteil aller Übungen sein, um die Stimmübungen zu unterstützen. Denn Stimmspannung kann erst dann erreicht werden, wenn durch Intention das Phonationssystem optimal funktioniert.²⁰⁸

Verbesserung der Resonanz:

Die Stimmresonanz setzt sich aus der Kopfresonanz und der Brustresonanz (auch Körperresonanz genannt) zusammen. Resonanz bedeutet, dass Luft unter- und oberhalb der Glottis sowie Gewebe in Schwingung versetzt wird.²⁰⁹ Diese Schwingung wird durch eine adäquate Atemstütze verbessert und überträgt sich auf körperliche Strukturen, wodurch im besten Falle ein Ton verstärkt wird.²¹⁰ Zur Verbesserung der

²⁰⁶ vgl. [LAN10], 115

²⁰⁷ vgl. [NUS13], 131

²⁰⁸ vgl. [HAM12], 208

²⁰⁹ vgl. [HAM12], 21 f.; vgl. [BRÜ09], 127

²¹⁰ vgl. [BRÜ09], 127

Stimmresonanz sind somit Übungen zur Atemstütze, Vibrationsübungen an Körper und Stimmlippen, sowie die Entspannung der Rumpfmuskulatur (Tonusregulierung) und der Artikulationsmuskulatur sinnvoll.

Übung: Gähnen zur Kehlkopftiefstellung und Lockerung der Artikulationsmuskulatur

Die Tn sollen in einer bequemen Position stehen und bei geöffnetem Mund gähnen. Hilfestellungen zur Gähnauslösung bieten Brügge/Mohs²¹¹. Ein entspannter Ton begleitet den Gähnvorgang. Währenddessen wird das mit dem Gähnen verbundene Weitegefühl in der Mundhöhle sowie im Rachen- und Halsbereich wahrgenommen.

Übung: Pleueln zur Erweiterung des orofazialen Resonanzraums

Pleueln bedeutet, dass die Zunge bei leicht geöffnetem Mund hinter die unteren Schneidezähne gelegt wird und während die Zungenspitze im Mund hinter den unteren Schneidezähnen bleibt, wird der Zungenrücken kräftig nach vorne gerollt, sodass er vorne sichtbar wird. Die Zunge bleibt dabei so locker wie möglich. Zunächst erfolgt das Pleueln ohne Ton. Wird die Bewegung sicher beherrscht, dürfen die Tn einen beliebigen Ton (in der Sprechstimmlage) auf die Ausatmung dazu geben. Währenddessen nehmen sie wahr, wie sich der Stimmsitz, die Stimmqualität, der Stimmklang und das Gefühl im Ansatzrohr verändert. Als Steigerung eignen sich Wörter, die auf /la:/ oder /lɛ:/ im Anlaut beginnen.

Übung: Strohhalmsummen zur Erschließung der Resonanzräume

Die Tn stecken sich einen Strohhalm mittig zwischen die Lippen und summen mit verschiedenen Tonhöhen in den Strohhalm. Jeder Tn wird die Vibration an den Lippen intensiv spüren. Es wird einige Tonhöhen geben, bei denen wegen der Resonanz die Vibration besonders stark ist. Die Tn werden aber auch bemerken, dass es vor allem in den Höhen weniger bis kaum Resonanz

gibt. Mit dieser Übung lässt sich die mittlere Sprechstimmlage verdeutlichen und die Indifferenzlage festigen.

Übung: Luftballon-Resonanzen

Jeder Tn hält einen aufgeblasenen Luftballon zwischen den Händen in einem Abstand von circa 10 cm vor sein Gesicht. Nun wird auf „aaaaah“ und „ooooohh“ gegen den Luftballon getönt. Die Vibrationen der Stimme werden dabei auf den Luftballon übertragen und somit spürbar. Verschiedene Tonhöhen geben das Frequenzspektrum der individuellen Stimme preis und sind am Luftballon durch mehr oder weniger Vibration spürbar.

Übung: Summen und Weitung des Resonanzraumes mit Hilfe von Intention

Die Tn summen zunächst isoliert stimmhafte Konsonanten (/m/, /v/, /n/, /l/, /z/). Dabei helfen bestimmte Vorstellungshilfen, damit die Resonanzräume erweitert werden und bewusst wahrgenommen werden können (siehe Brügge und Mohs²¹²):

- Vorstellung: Pfefferminzgeschmack verteilt sich mit der Einatmung bei leicht geöffnetem Mund im gesamten Ansatzrohr
- Mit leicht geöffnetem Mund staunen
- Beim Summen auf /m/ ein Luftpolster zwischen den Zähnen vorstellen (Gegenprobe: beim Zusammenbeißen der Zähne die Klangveränderung beim Summen wahrnehmen)

Als nächstes summen die Tn die stimmhaften Konsonanten in Kombination mit nachfolgenden Vokalen. Dabei wird immer eine Vokalreihenfolge eingehalten: „o-ö-u-ü-i-e-a“. Das bedeutet, eine typische Summreihenfolge lautet folgendermaßen: „m-o-ö-u-ü-i-e-a“. Dabei werden die Vokale jeweils in der gleichen Tonhöhe an den Konsonanten gehängt. Die Vibration im vorderen Mundbereich wird dabei wahrgenommen. Folgende Vorstellungshilfen schlagen Brügge/Mohs²¹³ vor:

²¹¹ vgl. ebd., 131

²¹² vgl. [BRÜ09], 132

²¹³ vgl. [BRÜ09], 134

- Der Ton wird als große Seifenblase mit den Händen vor dem Mund geformt
- Bei Partnerarbeit: durch eine Armbewegung nach vorn die Verbindung zum gegenüberstehenden Partner herstellen beziehungsweise nicht abreißen lassen

Übungen zur Verbesserung des Stimmklangs und der Resonanz:

Durch das Arbeiten an der Erweiterung beziehungsweise dem Bewusstmachen der Resonanzräume entwickelt sich automatisch der Stimmklang. Einerseits verbessert sich der Stimmklang, da die Wahrnehmung auf einem etwas anderen Bereich liegt. Andererseits wird durch das Ansprechen der Resonanzräume der Stimmklang positiv beeinflusst.

Übung: Summen mit Vibration: Manuelle Thoraxvibration

Die Tn stehen entspannt und klopfen sich aus lockeren Handgelenken mit den Fäusten auf den oberen Brustkorb – rechts und links von der Luftröhre. Dabei summen sie auf /m/ oder /v/ zunächst in der Indifferenzlage. Später werden auch Gleittöne im Sinne von Glissandi nach oben oder unten angehängt, sodass alle Stimmregister angesprochen werden und die Sprechmelodieführung flexibel bleibt.

Übung: Summen mit Kaubewegungen: Kauphonation

Bei dieser Übung wird durch die Lockerung der Artikulationsmuskulatur und Weitung der Resonanzräume die Indifferenzlage genutzt und damit der Stimmklang verbessert. Hierzu wird imaginär eine leckere Speise im Mund gekaut (Kauphonation nach Froeschels²¹⁴). Während des Kauens wird ein „mmmh“ phoniert, das nach gewisser Zeit zu einem unpräzise artikulierten „mjom“, „mjam“ o. ä. gesteigert werden darf. Beherrschen die Tn diese Übung, wird auf Wort-, Satz- und Textebene gesteigert.

Übung: Summübung

Bei geschlossenen und leicht nach vorn gestülpten Lippen wird nach Spiess²¹⁵ ein Summton auf /m/ phoniert. Der Summton ist zunächst wieder in der Indifferenzlage. Dabei stellen sich die Tn vor, dass der Mundraum innerlich weit geöffnet ist, wie eine weite Höhle. Diese Höhle wird mit Klang gefüllt. Dabei wird die erzeugte Schwingung von außen am Gesicht erfühlt. Weitere Nasale, wie beispielsweise /n/ oder /ŋ/, aber auch die Konsonanten /z/, /v/ oder /l/ können phoniert werden. Nun werden Gleittöne erzeugt. Zunächst werden abwärts gerichtete Glissandi genutzt, indem die Stimme in etwa der Mittellage einsetzt und kontinuierlich absinkt. Hier ist die Lösungstiefe das Ziel und eine große Klangfülle wird erzeugt. Später können auch Glissandi von unten nach oben erarbeitet werden. Entsteht ein resonanzreicher Klang, können Vokale in der Reihenfolge „o-ö-u-ü-i-e-a“ angehängt werden, bis zum Schluss Wörter gebildet werden können.

Übungen zur Verbesserung des Stimmklangs:

Um Lehramtsstudierenden aufzeigen zu können, dass die Stimme optimierbar ist, sind Übungen zur Verbesserung der Stimmqualität sinnvoll. Denn jede Stimme ist optimierbar, auch eine physiologische Stimme. So verbessern sich einzelne Parameter, zumindest jedoch die Stimmlippenschwingung und der Stimmlippenschluss. Die Studierenden sollen erfahren, wie sich eine positive Klangveränderung anhört und anfühlt. Außerdem bildet die Verbesserung des Stimmklangs eine Grundlage und Voraussetzung für die Stimmkräftigungsübungen.

Übung: Lax Vox

Die sogenannte ‚Resonance tube method‘ wird bereits seit den 1960er Jahren in Finnland praktiziert (nach Sihvo; angepasst

²¹⁴ vgl. [HAM12], 195 f.

²¹⁵ vgl. [NAW08], 369 f.

durch Kruse²¹⁶). In Deutschland hat sich der Name LAX VOX® durchgesetzt. Einige Studien haben gezeigt, dass die Lax Vox-Methode ausgezeichnete Trainingseffekte im Hinblick auf die Verbesserung der Phonation erzielt.²¹⁷ Studien wie unter anderem die Studie von Simberg et al.²¹⁸ deklarieren die Lax Vox-Methode insbesondere für Gruppenanwendungen als geeignet. Die Methode zur Verbesserung der Stimmqualität wird von vielen Logopäden in Deutschland verwendet.

Den Tn werden Silikonschläuche und 0,5 Liter-Flaschen ausgeteilt. In den Flaschen befindet sich etwas Wasser, in das eine Schlauchende eingetaucht wird. Nun beginnen alle in die Flasche auf ein „uuuh“ zu blubbern. Die Lautstärke soll dabei relativ gering und die Tonhöhe in der Indifferenzlage bleiben. Mit dieser Methode entsteht ein Massageeffekt auf die Stimmlippen und der gesamte Phonationsapparat wird gelockert. Abschließend wird den Lehramtsstudierenden ein Fachartikel zur Methode gegeben.

Nachdem das Gefühl und der Effekt auf Stimmlippenebene aber auch im Mund- und Rachenbereich im Plenum besprochen wurden, kann die Übung noch modifiziert werden. Um die Flexibilität für Brust- und Kopfregister zu erhalten, dürfen die Tn mit einem leisen Gleitton nach oben oder unten phonieren.

Übung: Lippenvibrationsübung (Lippenflattern)

Mit dieser Übung kann ebenfalls ein Massageeffekt auf Stimmlippenebene stattfinden, wodurch der Phonationsapparat gelockert und der Stimmlippenschluss verbessert wird. Die Tn führen zunächst das Lippenflattern ohne Phonation durch, bei gutem Gelingen dann mit Phonation. Dabei soll die Phonation ohne Druck funktionieren. Auch

hier werden wieder Gleittonübungen eingebaut.

Übung: Kniewippen

Die Tn stellen sich in einem hüftbreiten Stand hin. Nun wippen sie leicht in den Knien, wobei das Wippen kurz und impulshaft abläuft. Die Arme hängen locker an den Seiten herunter, der Kopf ist aufrecht. Nun setzen die Tn einen Ton auf dieses Wippen. Dadurch entsteht während der Phonation eine Vibration und somit eine Stimmlippenmassage. Damit wird durch das impulshafte Wippen des Körpers eine Lockerung des Stimmklangs ermöglicht. Zudem verschwindet die bewusste Phonationskontrolle, was eine positive Auswirkung auf die Stimmqualität hat. Mögliche Laute für die Phonation sind: /m/, /n/, /v/, /u/.

Übungen zur Verbesserung der Modulationsfähigkeit

Beim Sprechen sollte die Tonhöhe um etwa eine Quint innerhalb des Brustregisters modulieren.²¹⁹ Nur so kann eine anstrengungsfreie und physiologische Stimmgebung gewährleistet werden.

Eine gute Modulationsfähigkeit ist äußerst wichtig für Lehrpersonen im Umgang mit Lernenden. Zum einen hat dies Auswirkungen auf die Motivationsförderung von Schülern.²²⁰ Zum anderen ist die Modulationsfähigkeit der Stimme verantwortlich für das Entstehen von Empathie und zur Deeskalation von Konflikten.²²¹ Aspekte wie Prosodie und Modulation ermöglichen es der Lehrkraft, die Stimme abwechslungsreich beziehungsweise akzentuiert einzusetzen, sodass in jeder Situation ein situativ angemessenes stimmliches Reagieren möglich ist.²²²

Übung: Dartpfeile werfen

²¹⁶ vgl. [SIH17]; vgl. [KRU15], 5 ff.

²¹⁷ vgl. [LAU09], 152 ff.; vgl. [GUZ16], 101 ff.; vgl. [GRA14], 115 ff.; vgl. [SIM09], 166 ff.; vgl. [WIS15], 118 ff.

²¹⁸ vgl. [SIM06], 101 f.

²¹⁹ vgl. [HAM12], 207

²²⁰ vgl. [VOI10], 45 f.

²²¹ vgl. [NUS13], 129

²²² vgl. [VOI10], 43

Die Tn stellen sich mit dem Gesicht an die Wand und denken sich eine Dart-Zielscheibe an der Wand auf Kopfhöhe (Tonale Stimmtherapie nach Hermann-Röttgen und Mieth²²³). Sie nehmen imaginär einen Dartpfeil in die Wurfhand, den sie nun auf die Zielscheibe werfen. Pro geworfenen Dartpfeil wird ebenfalls ein Ton ‚geworfen‘. Es entsteht somit eine Abfolge von vier Tönen, die auf zwei verschiedenen Tonhöhen (Terz oder Quint) phoniert werden: [_ - _]. Die Länge und Lautstärke der vier Töne ist jeweils identisch. Parallel zur Handbewegung und Phonation wird /ma/ oder /mo/ artikuliert. Jeder der vier Töne wird dabei neu gebildet. Unter Berücksichtigung der Bauchfederung durch die Zwerchfellaktivierung wird hier die Modulierungsfähigkeit trainiert.

Übung: Lippenflattern mit Sirengesang

Mit Hilfe einer wellenförmigen Handbewegung von links nach rechts wird mit den Lippen geflattert mit Phonation. Dabei wird eine Sirene imitiert (Quint). Die Stimmgebung findet nur so lange statt, wie die Ausatmung dauert.

Übung: Betonungen setzen

Die Tn erhalten einen Zettel mit Sätzen und sollen diese unterschiedlich betonen. So entsteht bei jeder Aussage eine etwas andere Akzentuierung.

Übung: Transfer auf Textebene

Die Tn sollen kurze Gedichte und Texte zunächst unartikuliert (zum Beispiel mit Hilfe des Lippenflatterns) dem Inhalt entsprechend modulieren. Im Anschluss daran wird dann das Gedicht oder der Text artikuliert und auf die natürliche Modulation geachtet.

Um Betonungen hervorzuheben und damit die Modulation zu verstärken, wird bei jeder bewusst gesetzten Betonung ein Tennisball geprellt. Die Bewegung unterstützt dabei die Akzentuierung auf das betonte Wort oder die betonte Silbe.

2.6.3 Stimmkräftigungsübungen

Funktionelle Dysphonien phonogener Ursachen sind der häufigste Grund, weshalb eine Lehrkraft ihren Lehrberuf nicht mehr ausüben kann.²²⁴ Daher ist es entscheidend für Lehramtsstudierende, die Belastbarkeit ihrer Stimme zu trainieren. Faktoren wie Lautstärkeregulation, Rhythmus, Flexibilität, Geschwindigkeit und die mittlere Sprechstimmlage wirken sich auf die stimmliche Belastbarkeit aus, weshalb ein umfassendes Trainingsangebot gewährleistet werden muss. Außerdem bedingt eine Stimmkräftigung eine höhere Selbstsicherheit in Kommunikationssituationen sowie eine bessere Präsenz der Persönlichkeit.²²⁵ Beide Aspekte sind im Lehrberuf äußerst wichtig im Umgang mit Schülern.

Die Verbesserung der Stimmkraft im Sinne einer voluminöseren und voller tönenden Stimme wird in erster Linie durch Resonanzreichtum erreicht.²²⁶ Intentionale Hilfen für Resonanzreichtum sind daher nicht Kraft, sondern Ausdehnung im Raum, Klangfülle und Weite im Raum. Der Bereich Resonanz wurde in Kapitel 2.6.2 bereits umfassend beleuchtet und geübt. Jene Übungen können als Grundlage für die weiteren Übungen gesehen werden.

Übung: Eimer-Verstärkung zur Steigerung der Lautstärke mit verbessertem Stimmklang

Jeder Tn summt in einen relativ breiten Eimer. Verschiedene Tonhöhen werden ausprobiert, um zu überprüfen, welche Frequenz der Stimme durch den Eimer verstärkt wird. Wenn die Verstärkungen gefunden sind, wird dem Gefühl der anstrengungsfreien Lautstärke nachgespürt.

In einer nachfolgenden Übung wird der Eimer nach dem ersten Drittel der Phonation vom Gesicht langsam entfernt. Dabei versuchen die Tn, das Stimmvolumen beizubehalten, ohne dass die Stimme durch Druck nachhelfen muss.

²²³ vgl. [HER06], 174 ff.

²²⁴ vgl. [AND04], 137

²²⁵ vgl. [NUS13], 131

²²⁶ vgl. [HAM12], 206

Übung: Verbesserung der Lautstärke durch Bewegungsimpuls: Stoßübungen

Eine impulshafte Bewegung wird mit den Armen ausgeführt (nach Froeschels²²⁷). In der Vorstellung nehmen die Tn ruckartig einen Koffer hoch und lassen ihn wieder fallen. Dabei federn die Arme etwas nach oben nach und fallen sofort danach wieder locker herunter. Während der Bewegungsausführung im Moment der maximalen Kraftanstrengung werden Silben phoniert: „Pop, Pep, Pip, Pap, ..., Top, Tep, Tip, Tap, ..., Kop, Kep, Kip, Kap, ...“. Bei sicherer Beherrschung und adäquatem unangestregtem Lautstärkeinsatz werden drei Silben hintereinander phoniert. Danach werden Silben mit Wörtern kombiniert, beispielsweise „Kap – Kap – Kamm, Tip – Tip – Tinte, ...“.

Übung: Verbesserung der Lautstärke durch Bewegungsimpuls: Ruftonübung

Es wird ein imaginärer Tennisball in die Wurfhand genommen und eine Schrittstellung eingenommen (Tonale Stimmtherapie nach Hermann-Röttgen und Miethe²²⁸). Nun handeln die Tn so, als ob sie den Ball sehr weit mit hoher Kraft werfen wollen. Parallel zu der Wurfbewegung werden die Wörter: „Hopp – hoppla – hopplahopp“ gerufen. Dabei wird bei jedem Wort neu geworfen.

Als Erweiterung wird parallel zu der Wurfbewegung ein Ausruf phoniert. Dabei soll die Lautstärke durch die Wurfbewegung von ganz allein ihren Weg aus dem Körper finden.

Übung: Tonverstärkung (Crescendo) zur Verbesserung des Schwelltonvermögens

Mittels Bewegungsunterstützung werden die Tn langsam ohne stimmliche oder körperliche Kraftanstrengung lauter (Tonale Stimmtherapie nach Hermann-Röttgen und Miethe²²⁹). Es wird mit den Armen parallel zur Stimmgebung ein Crescendo ausgeführt. Die Bewegungsrichtung der Hände/Arme geht entsprechend einem sich öffnen-

den Klangkörper. So wird eine Hand von den Lippen nach oben über Kopf geführt und die andere Hand wird nach unten auf Brusthöhe geführt. Währenddessen wird die Stimme nicht höher, sondern auf dem gleichen Anfangston bleiben. Am Ende der Tongebung wird von selbst Luft geholt, wonach ein neuer Crescendo-Ton geführt wird.

2.6.4 Stimm-Warm-up für den täglichen Gebrauch

Für eine langjährige Erhaltung der Stimmgesundheit ist das regelmäßige Einsprechen beziehungsweise Einsingen ein notwendiges Werkzeug für Berufssprecher.²³⁰ Zeitlich gesehen bedeutet dies, dass ein Berufssprecher morgens nach dem Aufstehen Einsprech-Übungen durchführen sollte, damit sich der Phonationsapparat nach der nächtlichen Entspannung auf den Tag vorbereiten kann. Zusätzlich empfiehlt es sich, direkt vor stimmlichen Anforderungen die Stimme ‚warm zu machen‘. Ein Stimm-Warm-up ist vergleichbar mit dem Aufwärmen von Sportlern.²³¹ Dies begründet sich in der Funktion der Muskelaktivität, die sowohl bei der Sportausübung wichtig für die Leistungsfähigkeit ist, als eben auch für die Belastungs- und Leistungsfähigkeit der Stimme.

Ein Warm-up ist generell auch als Cool-down geeignet. Damit wird dem Phonationsapparat nach der sprecherischen beziehungsweise stimmlichen Leistung die Gelegenheit gegeben, sich wieder zu entspannen. Die einzelnen Übungen können in chronologischer Reihenfolge durchgeführt werden. Aber auch eine Reduktion kann bei geringerer zeitlicher Verfügung ausreichen. Das Übungsprogramm als Warm-up wird an dieser Stelle den Tn erklärt und mit ihnen zusammen durchgeführt.

Übungsprogramm Warm-up beziehungsweise Cool-down

²²⁷ vgl. [HAM12], 159 f.; vgl. [WIR95], 215

²²⁸ vgl. [HER06], 184 ff.

²²⁹ vgl. [HER06], 182 ff.

²³⁰ vgl. [RIC13], 208 f.

²³¹ vgl. [NUS13], 131

- Räkeln, Strecken (beispielsweise bereits morgens im Bett)
- Gähnen ohne und mit Ton
- Gesicht abklopfen (von der Schädeldecke über die Stirn, Schläfen und Wangen zum Kinn und Hals)
- Kiefer-/ Kaumuskulatur massieren
- Körper abklopfen: Arme, Schulter, Brustkorb, Bauch, Lende, Po, Beine
- Tonusregulierende Übungen
- Leise summen auf /m/ mit und ohne Kaubewegung unter Berücksichtigung der costo-abdominalen Atmung
- Manuelle Thoraxvibration unter Berücksichtigung der costo-abdominalen Atmung
- Lippenflattern unter Berücksichtigung der costo-abdominalen Atmung
- Kniewippen
- Lax Vox

2.7 Sprechen

In der Stimmfunktions-Säule ‚Sprechen‘ wird der Bereich Artikulationsbewegung mit Kieferöffnung und Artikulationspräzision berücksichtigt, sowie die Kommunikationssituation mit ihren rhetorischen Komponenten. Alle in der Säule ‚Sprechen‘ enthaltenen Komponenten werden im Laufe eines Lebens antrainiert und sind bereits im Kindesalter Ergebnis unserer Biographie. Darunter fällt auch die Kommunikationsbiographie, die beeinflusst, wie wir miteinander kommunizieren. So gibt es gelungene, aber auch misslungene Kommunikation, die dementsprechend unser Kommunikationsverhalten prägt.²³² „Durch die Art, wie wir sprechen, offenbaren wir (neben dem Körperausdruck) über den Inhalt hinaus auch unsere Haltung, Emotion und Beziehung zum Gegenüber. Und wir offenbaren uns selbst – ob bewusst oder unbewusst.“²³³ Das bedeutet,

dass es vor allem für angehende Lehrkräfte wichtig ist, sich im Klaren über Kommunikationswirkung und Sprechausdruck zu sein. Denn sie dienen als Vorbild für die Schüler und sollen in verständlicher Weise Wissen vermitteln. Aus diesem Grund bietet dieses Kapitel den Lehramtsstudierenden die Gelegenheit, sich mit Sprech-Automatismen und deren Wirkung zu beschäftigen und ihr Sprechen an die späteren beruflichen Anforderungen anzupassen.

2.7.1 Kieferöffnung

Durch eine geringe Kieferöffnungsweite ist ein Sprecher nicht in der Lage, die Sprachlaute mit adäquater stimmlicher Resonanzentwicklung zu phonieren. Dies wirkt sich auf die Verständlichkeit aus und hat im weiteren Verlauf Konsequenzen für die Stimmqualität. Die Ursachen können eine falsche Angewohnheit, eine hypotone Körperspannung oder eine verspannte Kiefer-/Kaumuskulatur sein. So bietet es sich neben tonusregulierenden Übungen an, die Kiefergelenke und die Kaumuskulatur zu lockern, sowie durch Übungen zur Kieferöffnungsweite ein Gespür für Weite herzustellen.

Übungen: Entspannung der Kiefergelenke und Kaumuskulatur

Zunächst nehmen die Tn ihre Kiefergelenke wahr.²³⁴ Dazu legen sie ihre Finger unterhalb des Ohres auf das Gelenk und erspüren die Bewegung beim Öffnen und Schließen des Kiefers. Dabei lenken sie die Wahrnehmung bereits auf eventuelle Spannungszustände.

Nun lockern die Tn ihre Kaumuskulatur. Dazu legen die Tn ihre Fingerkuppen unterhalb des Jochbeins auf die Wangen und massieren in kreisenden Bewegungen mit leichtem Druck die Wangenmuskulatur. Diese Massage setzt sich immer weiter in Richtung Ohr fort, sodass alle am Kauen beteiligten Muskeln gelockert werden.

²³² vgl. [PUF10], 96

²³³ vgl. ebd., 98

²³⁴ vgl. [SPI14], 282 f.

Als nächstes wird das Kiefergelenk gelöst. Hierzu legen die Tn ihre Zunge leicht zwischen die Frontzähne und artikuliert ein leichtes englisches ‚th‘ mit einem angehängten Schwa-Laut. Während der Artikulation fällt der Unterkiefer locker nach unten, wobei diesem Schweregefühl nachgespürt wird.

Übung: Gähnen zur Kieferweitung, Tiefatmung und Entspannung

Diese Übung wurde im Kapitel 2.6.2 bereits beschrieben.

Übung: Korkensprechen

Jeder Tn wird einzeln vor dem Plenum einen Text vorlesen. Die zuhörenden Tn bekommen die Aufgabe, währenddessen genau zu hören, was mit Kieferöffnung, Verständlichkeit und Stimmklang passiert und wie sich diese Parameter verändern.

Im Anschluss daran nimmt der Tn einen Weinkorken²³⁵ zwischen die Schneidezähne und liest damit die gleiche Textpassage. Ziel ist es, dass der Text gut verständlich gelesen wird. Das bedeutet, dass Lippen und Zunge deutliche Bewegungen machen müssen. Der gleiche Text wird nun ein drittes Mal gelesen, allerdings ohne Korken im Mund. Der Vorlesende und alle Zuhörer vergleichen dabei den Stimmklang und die Kieferöffnungsweite zur ersten Leserunde, nehmen Schärfeunterschiede zwischen stimmhaften und stimmlosen Plosiven wahr und überprüfen, ob es Resonanzunterschiede gibt.

Übung: Mundmotorik mit Lauten/Lautketten zum Abbau von Fehlspannungen

Die Tn erhalten eine Liste mit Vokalketten, Strömer- beziehungsweise Klingerketten und Plosivketten. Nun sprechen die Tn diese Ketten unter Berücksichtigung der entsprechenden Hinweise (zuerst ohne Stimme; zunächst flüsternd; zunächst langsam) und nimmt dabei seine individuelle Kieferöffnungsweite wahr.²³⁶ Anschließend

werden die Ketten noch einmal gesprochen, allerdings mit einem Spiegel in der Hand als visuelles Feedback. Dies dient zur Kontrolle, ob die Kieferöffnung im ersten Durchgang richtig eingeschätzt wurde. Zum Schluss sprechen alle einzeln vor dem Plenum die Lautketten und bekommen von den anderen Tn und der Seminarleitung ein individuelles Feedback zur Verständlichkeit, Lockerheit und Kieferöffnungsweite.

2.7.2 Artikulation

Die Optimierung und Präzisierung der Artikulation haben eine verbesserte Verständlichkeit zum Ziel und damit auch eine Entlastung des Phonationsapparates, denn die Artikulation hat Einfluss auf die Glottisfunktion.²³⁷ Oft wird eine unpräzise Artikulation durch Stimmlautstärke kompensiert, was auf Dauer selbstverständlich anstrengend ist. Befindet sich die Artikulationsmuskulatur aber in einem lockeren Zustand, wird auch der Kehlkopf entlastet. Eine präzise, lockere und geschmeidige Artikulation bedeutet bewegliche Lippen, einen lockeren Unterkiefer, eine entspannte Halsmuskulatur und eine elastische Zunge.²³⁸ Außerdem wird eine offene und plastische Artikulation erreicht, die den vorderen Stimmsitz damit begünstigt. Dieser ist für die Erreichung einer tragfähigen Resonanz essentiell.

Übung: Verbesserung der Mundmotorik

Um die Muskulatur zu stärken und damit eine optimale Voraussetzung für die plastische Artikulation zu erreichen, sind mundmotorische Übungen sinnvoll. So bekommen die Tn eine Liste mit Übungen, die sie vor einem Spiegel ausführen dürfen. Darunter befinden sich Übungen für die Lippen-, Zungen- und Kiefermuskulatur in Anlehnung an Bergauer (2005)²³⁹.

Übung: Präzise Vokalbildung

Zur besseren Resonanzentwicklung ist es wichtig, dass die Vokale möglichst weit und

²³⁵ vgl. [BRÜ09], 149

²³⁶ vgl. [BER05], 171

²³⁷ vgl. [HAM12], 31 f.

²³⁸ vgl. [BER05], 168

²³⁹ vgl. ebd., 170

offen gesprochen werden. Beispielsweise sollen die Lippen bei /e/ und /i/ nicht breit gezogen werden, da durch die Anspannung des Mundbodens dadurch Resonanz verloren geht.²⁴⁰ Ebenfalls wird der Fokus auf die Endsilben /ə/ und /ən/ gelegt, damit sie präzise ausformuliert und nicht verschluckt werden.

Die Tn sprechen einzeln vor dem Plenum Wortpaare und im weiteren Verlauf auch Sätze, die von der Seminarleitung bei Bedarf im Hinblick auf eine bessere Resonanzentwicklung korrigiert werden.

Übung: Plastische Artikulation

Plosive bewirken ein federndes Zwerchfell. Dadurch wird der Kehlkopf mit nach unten gezogen, was sich positiv auf den nachfolgenden Stimmeinsatz auswirkt.²⁴¹ Denn für die nach einem Plosiv folgenden Vokale bietet das schnelle Lösen der Artikulationsorgane eine optimale Weite und einen guten Klangraum.²⁴² Für das Anwenden der plastischen Artikulation sind Plosivlaute daher ideal. Wenn außerdem noch Intention und Körperbewegungen die Phonation unterstützen²⁴³, sind die Voraussetzungen für eine hohe Artikulationsgenauigkeit gegeben.

1. Wortebene: Die Tn stellen sich eine Pistole in ihrer dominanten Hand vor. Diese halten sie mit gestrecktem Zeigefinger und Daumen neben ihren Kopf. Der Lauf zeigt dabei nach oben Richtung Raumdecke. Nun sprechen die Tn das Wort ‚Peng‘ mit Konzentration auf das /p/ und das /ŋ/. Während der Phonation stellen sie sich vor, sie schießen auf eine Zielscheibe – die Pistole bewegt sich dementsprechend impulshaft so, dass der Lauf nun in Richtung Zielscheibe zeigt.
2. Satzebene: Die Tn stellen sich in einen Kreis, alle schauen den Rücken der rechts danebenstehenden Person an. Sie gehen nun zusammen pro Wort einen Schritt im Kreis. Dabei geht der do-

minante Fuß einen Schritt nach vorne, der zweite Fuß wird in einem Nachschrittschritt parallel dazu gestellt. Die Tn stellen sich vor, mit der dominanten Hand den Vordermann/die Vorderfrau nach vorne zu schieben. Eine entsprechende Bewegung wird also ausgeführt. Während der Bewegungen werden Sätze gesprochen (die Konsonanten zunächst im Zeitlupentempo).

3. Partnergerichtete Satzebene: Die Tn gehen in Zweiergruppen zusammen und stehen sich zugewandt gegenüber. Unter Berücksichtigung von Intention, Bewegung und der Konzentration auf die Konsonanten, sprechen sie Sätze. Dabei entscheiden die Tn jeweils frei je nach Sinn, ob sie als Geste mit dem Finger impulshaft auf den Partner oder auf sich zeigen. Die zeigende Geste wird immer dann gemacht, wenn der Konsonant unterstrichen ist.

Übung: Zungenbrecher

Zungenbrecher werden unter Berücksichtigung größter Verständlichkeit (Anwendung der plastischen Artikulation) und artikulatorischer Leichtigkeit gesprochen. Dabei wird eine angemessene Artikulationsgeschwindigkeit genutzt. Das Tempo ist gerade so hoch gewählt, dass die Verständlichkeit noch gegeben ist und Versprecher vermieden werden. Das Sprechtempo kann also je nach Tn variieren und es kommt nicht auf die höchste Geschwindigkeit an. Die Tn lesen einzeln im Plenum die Zungenbrecher. Entsprechendes Feedback mit gegebenenfalls Korrektur durch die Seminarleitung erfolgen im Anschluss.

2.7.3 Rhetorik

Sobald mindestens zwei Menschen miteinander in Kontakt treten, kommunizieren sie. Auch wenn sie keine verbale Äußerung austauschen, kommt der Satz von Paul Watzlawick: „Man kann nicht nicht kommunizieren“²⁴⁴ zum Tragen. In jeder Kommuni-

²⁴⁰ vgl. [BRÜ09], 142

²⁴¹ vgl. [BER05], 103

²⁴² vgl. ebd.

²⁴³ vgl. [BRÜ09], 150 f.; vgl. [BER05], 103

²⁴⁴ vgl. [WAT16]

kationssituation entsteht auch Wirkung. Wenn sich ein Mensch zum Beispiel umdreht und weggeht, ohne vorher mit seinem Gegenüber eine verbale Äußerung ausgetauscht zu haben, liegt auch bereits Kommunikation und Wirkung vor. Jede Art von Kommunikation zählt zur Rhetorik.

Anhand von Grießbachs Strukturmodell²⁴⁵ lässt sich Rhetorik in sechs Bereiche aufteilen. Die Bereiche Optik (= nonverbal-visuell), Akustik (= nonverbal-auditiv) und Sprache (= verbal) befinden sich in der rhetorischen Oberflächenstruktur, wohingegen die Bereiche Logos (= Inhalt), Pathos (= Hörerorientierung) und Ethos (= Glaubwürdigkeit) in der rhetorischen Tiefenstruktur liegen.²⁴⁶ Die Summe aller rhetorischen Parameter macht die Glaubwürdigkeit aus.

Eine Lehrkraft ist darauf angewiesen, dass ihre Aussagen glaubhaft sind. Da die Oberflächenstruktur die Basis für die Tiefenstruktur bildet, wird in der Primärprävention vor allem auf die Oberflächenstruktur mit den Parametern Optik, Akustik und Sprache eingegangen. Sind sich die Lehramtsstudierenden ihrer Wirkung in diesen Parametern bewusst und verknüpfen sie die optimierten Parameter fachspezifisch mit den Bereichen Logos und Pathos, erscheinen ihre Aussagen als glaubwürdig.

Optik

Unter dem Bereich Optik sind neben Körperhaltung, Atmung und Intention auch Blickkontakt inklusive Hörerbezug, Mimik und Gestik einzuordnen.²⁴⁷ Im Rahmen der Stimmprävention wird hier vor allem auf extraverbale Kommunikationsmittel eingegangen. Denn eine Lehrkraft ohne körpersprachliche Mittel zeigt wenig Persönlichkeit und kann damit auch schwer einen Hörerbezug herstellen. Nonverbaler Einsatz ist aber notwendig aus vielerlei Gesichtspunkten.²⁴⁸

Die Hauptpunkte sind, dass sich die Motivation und Lernbereitschaft der Schüler durch eingesetzte körpersprachliche Mittel erhöht, und dass Vertrauen und Kontrolle erzeugt werden.²⁴⁹ Dies wird durch die Willenskraft und Energie der Sprechenden Person bewirkt.²⁵⁰ Aber auch die innere Sicherheit des Sprechers wird durch den nonverbalen Ausdruck gestärkt, was beispielsweise dem Abbau von Nervosität dienen kann.²⁵¹ Strahlt der Sprecher Sicherheit aus, wird er von den Hörern konsequenterweise für kompetent und glaubwürdig gehalten.

Theorie: Einsatz von Gestik

Mit Gestik wird das Gesagte unterstrichen und unterstützt.²⁵² In entspannten Situationen sind sprechbegleitende Gesten für den Sprecher selbstverständlich, wohingegen in ungewohnten Sprechansätzen die Gestik oft unterdrückt wird, was zur Folge hat, dass Sprechen und Sprechdenken erschwert sind.²⁵³ Untersuchungen an der Universität Regensburg haben ergeben, dass bei einer Reduzierung der eigentlich natürlichen sprachbegleitenden Gestik „Versprecher zunehmen, der Satzbau komplizierter wird, es häufiger zu sog. ‚Satzabbrüchen‘ kommt, ungewollte, sinnwidrige Pausen zunehmen, der gedankliche Faden häufiger abreißt [und] der Sprecher leichter ‚stecken bleibt‘“²⁵⁴. Diese Erkenntnisse werden den Tn in den folgenden Übungen transparent gemacht.

Übung: Bewusstes Verhindern von Gestik

Die Tn sollen nacheinander während einer spontanen Rede (Stegreifrede) bewusst ihre Gestik unterdrücken. Dazu verschränken die Tn ihre Arme auf dem Rücken. Ihnen wird seitens der zuhörenden Tn ein beliebiger Begriff zugerufen, mit dem sie eine Stegreifrede nach der Struktur: ‚Was war → Was ist → Was soll werden‘ halten

²⁴⁵ vgl. [GRI15], 36 ff.

²⁴⁶ vgl. ebd., 36

²⁴⁷ vgl. ebd.

²⁴⁸ vgl. [SCH15b], 269

²⁴⁹ vgl. [GAU12], 23

²⁵⁰ vgl. [PUF10], 100

²⁵¹ vgl. [ALL14], 124

²⁵² vgl. [BEA00], 473 ff.; vgl. [RAD09], 598 ff.; vgl. [AHL13], 823 ff.; vgl. [BAX68], 303 ff.; vgl.

[BRU14], 36 ff.

²⁵³ vgl. [ALL14], 32

²⁵⁴ vgl. ebd., 32 f.

müssen. Nach jeder einzelnen Rede werden mögliche Symptome und Gefühle, die durch das Verschränken der Arme aufgetreten sind, im Plenum reflektiert. Außerdem wird die Außenwirkung diskutiert, die es auf die Zuhörer gab.

Übung: Einsatz von Gestik und deren Bedeutung

Mittels eines Arbeitsblattes werden verschiedene typische Gesten imitiert und besprochen. Dabei wird stets die Wirkung reflektiert.

Außerdem wird besprochen, welche Handhaltung in Ruhe möglich ist. Die Tn imitieren diese Handhaltungen und beobachten gegenseitig, wie die Wirkung nach außen ist.

Zum Schluss wird ein Konfliktgespräch in jeweils Zweiergruppen provoziert. Themen können die Tn sich selbst ausdenken. Dabei werden der Einsatz von Gestik und die Handhaltung beobachtet und anschließend reflektiert.

Übung: Hörerbezug durch Blickkontakt und positive Mimik

Die Tn gehen zu zweit zusammen. Sie dürfen in zwei Durchgängen von ihrem letzten Urlaub berichten.

1. Durchgang: Sie erzählen sich eine Anekdote aus ihrem letzten Urlaub und halten dabei Blickkontakt und lächeln leicht.
2. Durchgang: Sie erzählen eine weitere Anekdote aus ihrem letzten Urlaub und halten dabei weniger als zehn Prozent Blickkontakt. Außerdem wird grimmig in die Gegend oder auf den Boden geschaut.

Die Erfahrungen werden nach Übungsende im Plenum reflektiert. Die Seminarleitung arbeitet als Schlussfolgerung heraus, dass ein Blickkontakt für den Hörerbezug und die Sprechwirkung eine hohe Bedeutung hat.

Akustik

Zur Akustik zählen auch Sprechfluss und Tempo.²⁵⁵ Diese beiden bisher noch nicht behandelten Bereiche sind für die Stimmprävention von großer Bedeutung. Wie flüchtig, akzentuiert und schnell Lehrkräfte gegenüber ihren Schülern sprechen, beeinflusst in hohem Maße das Lernen der Schüler. „Wahrnehmungswissenschaftler gehen von einer durchschnittlichen Zeit von drei Sekunden aus, die ein Mensch benötigt, um einen gehörten Satz zu verstehen.“²⁵⁶ Das heißt, dass den Hörern ausreichend Zeit gegeben werden muss, damit das akustische Signal in Form von Sprache und Inhalt verarbeitet und verstanden werden kann. Deshalb ist ein angemessenes Sprechtempo sinnvoll, das sich aus einer adäquaten Pausensetzung, sinnvollen Betonungen, Dynamik und einer verständlichen Artikulation zusammensetzt. Das Ziel des akustischen Bereichs ist, dass die Verständlichkeit gewährleistet beziehungsweise verbessert wird.

Übung: Sprechweise und Betonung

Alle Tn sprechen vor dem Plenum folgenden Satz: *„Der Notendurchschnitt der Klassenarbeit ist wirklich bemerkenswert“*²⁵⁷ mehrmals laut unter Berücksichtigung der aufgelisteten Bedeutungen gesprochen: neutral, lobend, fragend, stolz, sachlich, mit zynischem Humor, erleichtert, kritisch, mit wohlwollendem Humor, von oben herab, freundlich. Dabei wird mit der Stimmführung die Bedeutung hörbar gemacht.

Abschließend nach jedem Tn wird anhand folgender Fragen reflektiert:

- Wie geht es den Tn bei den unterschiedlichen Betonungen?
- Was fällt den Tn leicht, was schwer?
- Gibt es einen Zusammenhang zur Persönlichkeit?
- Gibt es Betonungen, die die Tn besser beherrschen sollte?
- Was empfinden die Zuhörerenden bei den unterschiedlichen Stimmführungen?

²⁵⁵ vgl. [GRI15], 36

²⁵⁶ vgl. [BRU14], 203

²⁵⁷ vgl. ebd., 204

- Denken die Zuhörenden, dass die jeweilige Bedeutung angemessen umgesetzt worden ist?
- War die jeweilige Bedeutung sofort erkennbar?

Theorie: Pausensetzung

Pausen geben der sprechenden Person Zeit für die Atmung, die Entspannung des Zwerchfells und das Sprechdenken; dem Gesprächspartner Raum zum Denken und Verstehen.²⁵⁸ Zudem wird durch den Einsatz von Pausen das Sprechtempo automatisch reduziert, was für eine bessere Verständlichkeit sorgt.

Staupausen sind eine Möglichkeit für die Sinngestaltung einer Aussage. Dabei wird kurz der Atem gestaut, ohne allerdings Spannung oder Druck in der Kehlkopfmuskulatur zu erzeugen. Sie sind ein Stilmittel für die Betonung des nachfolgenden Wortes oder Abschnittes und erzeugen Spannung. Sie sind aber auch in den Momenten einsetzbar, wo nach einem Wort gesucht wird. Statt Füllwörter wie ‚ähm‘, ‚hmm‘, ‚und‘, ... zu benutzen, wird eine Pause gemacht.

Übung: Staupausen

Die Tn bekommen Sätze, in denen mit dem Kürzel (SP) gekennzeichnet ist, wo eine Staupause gemacht wird. Sie tragen diese Sätze nacheinander dem Plenum vor, immer unter der Berücksichtigung der Wirkungsweise auf die Zuhörer.

Übung: Pausensetzung und Stegreifrede

Erneut wird eine Stegreifrede gehalten. Dazu bekommt die Person, wenn sie vor dem Plenum steht, ein Stichwort zugerufen (beispielsweise Stimme, Lehramt, Uni, Sommer, Auto, ...). Denkpausen sollen nicht durch Füllwörter gefüllt werden, sondern als Pause ausgehalten werden. Außerdem sollen bewusst häufige Pausen eingesetzt werden, um den Sprechdenkprozess zu entlasten. Mittels Audioaufnahmen dürfen sich die Tn im Anschluss ihre Stegreifrede anhören

und zusammen mit dem Plenum analysieren, ob die Pausen gelungen sind. Gegebenenfalls dürfen sie erneut eine Stegreifrede halten und eine verbesserte Pausensetzung umsetzen.

Theorie: Fallende Kadenzen

Häufige Stimmsenkungen (fallende Kadenzen) bei Sprechern haben einen großen Effekt auf die Verständlichkeit.²⁵⁹ Außerdem bewirken Stimmsenkungen, dass der Kehlkopf sich absenkt, das Zwerchfell reflektorisch Atem ergänzen kann und der gesamte Phonationsapparat entspannt bleibt.

Übung: Fallende Kadenzen

Die Tn erhalten eine kurze Anekdote zum Lesen. Während des Lesens achten sie auf fallende Kadenzen. Das Plenum lenkt ebenfalls die Aufmerksamkeit auf den Einsatz von Stimmsenkungen. Im Anschluss an das Lesen gibt die Tn den Inhalt der Anekdote mit ihren eigenen Worten wieder. Dabei liegt ebenfalls der Fokus auf fallenden Kadenzen. Mit Hilfe von Analyse und Feedback seitens der Seminarleitung wird nun vor dem Plenum die Sprechweise reflektiert.

Übung: Text lesen mit Pausensetzung und fallenden Kadenzen

Jeder Tn bekommt einen kurzen Textabschnitt aus dem Buch von Hacke²⁶⁰. Sie stellen sich vor, dass sie diesen Text vor Schülern vorlesen. Zunächst dürfen sie in den Textabschnitt Zeichen einfügen für das Vorlesen. Sie setzen ein/für eine kurze Pause und ein // für eine längere Pause. Einen Pfeil nach unten ↘ fügen sie da ein, wo Stimmsenkungen vorgesehen sind.

Nun lesen die Tn den Textabschnitt vor unter Berücksichtigung ihrer Zeichen.²⁶¹ Die Sequenz wird mit einer Audioaufnahme festgehalten anhand derer der Leser mit seinem Text vergleichen kann, ob er die Zeichen beachtet hat. Ebenfalls wird auf die Hörerwirkung durch die Pausensetzung und häufigen Stimmsenkungen geachtet.

²⁵⁸ vgl. [PUF10], 127

²⁵⁹ vgl. [ALL14], 48

²⁶⁰ vgl. [HAC04]

²⁶¹ vgl. [ALL14], 49

Übung: *Frei sprechen mit Pausensetzung und fallenden Kadenz*

Die Tn sprechen über ein beliebiges Thema (beispielsweise Urlaubsplanung, Unimensa, Geld verdienen neben dem Studium, ...) frei zum Plenum. Dabei sollen sie auf eine angemessene Pausensetzung, fallende Kadenz und generell auf eine ansprechende und spannungserzeugende Sprechweise achten. Die Kurzrede wird auch hier auditiv festgehalten. Nach dem Kurzvortrag wird zunächst ohne Audiofeedback reflektiert, wie der Sprecher den Einsatz von Pausen und Stimmsenkungen einschätzt. Anschließend wird das Plenum um Feedback gebeten. Daran anknüpfend wird mit der Audioaufnahme analysiert, wie die Pausen und die Stimmsenkungen gelungen sind.

Sprache:

Laut Griebach gehören zur Rubrik Sprache das zielgruppenangepasste Sprachniveau, eine prägnante, strukturierte Sprechweise und die anschauliche Sprache.²⁶²

Unter einem zielgruppenangepassten Sprachniveau sind eine angepasste grammatische Struktur und die Wortwahl zu verstehen. Um eine große Verständlichkeit für Schüler zu gewährleisten, müssen Lehramtsstudierende lernen, einfache grammatische Sätze zu nutzen und Fachbegriffe oder Fremdwörter zu erklären.

Eine prägnante Sprechweise ist dadurch gekennzeichnet, dass langatmige, weit-schweifige Ausführungen mit Floskeln (sozusagen, genau, ...), Weichzeichnern (eigentlich, bisschen, natürlich, ...) und Füllwörtern (ähm, und, ...) vermieden werden.²⁶³ Verwenden Lehrkräfte diese überflüssigen Zusätze, haben die Schüler Mühe, inhaltlich zu folgen. Um strukturiert sprechen zu können, bedarf es viel Übung. Einen roten Faden zu verwenden und Wichtiges von Unwichtigem zu trennen, kann durch Training erlernt werden.

Eine anschauliche Sprache erreicht der Sprecher, indem Bilder in den Köpfen der Zuhörer entstehen. Sowohl Visualisierung als auch eine bildhafte Sprache sowie das sogenannte Story-Telling können dazu beitragen, dass die Hörer motiviert sind und die Verständlichkeit zunimmt. Damit wird der Inhalt besser vermittelt und der Lernprozess verbessert.

Prägnanz und Struktur sind zwei wichtige Parameter, die positive Auswirkungen auf den Phonationsapparat haben. Wer prägnant spricht, hält seinen Vortrag meist einfach und kurz. Wer strukturiert spricht, vermeidet überflüssige Themen.

Deshalb liegt der Fokus der Übungen auf Prägnanz und Struktur. Sprachniveau und Anschaulichkeit wären Themen für ein Folgeseminar, beispielsweise für bereits im Beruf stehende Lehrkräfte.

Theorie: *Regeln für verständliches Sprechen*

Pawlowski²⁶⁴ empfiehlt möglichst nur eine Hauptaussage pro Sinneinheit und die Vermeidung von Schachtelsätzen. Außerdem erleichtert der Einsatz von Operatoren und Verben möglichst weit vorne im Satz die Gedankenführung der Hörer. Je mehr Nomen in Verben verwandelt werden, desto einfacher können die Hörer dem Inhalt folgen. Zudem erhöht sich die Verständlichkeit durch die Verwendung der aktiven Zeitform.

Übung: *Prägnanz: Redeauszug*

Die Tn erhalten einen Redeauszug²⁶⁵. Diesen formulieren sie zunächst prägnant um. Dabei ist es sinnvoll, maximal eine Information in einen Satz zu packen. Anschließend tragen die Tn ihre veränderte prägnante Form vor. Das Plenum gibt Feedback, ob der Text kürzer, knapper und aufs Wesentliche reduziert wurde.

²⁶² vgl. [GRI15], 36

²⁶³ vgl. ebd., 81

²⁶⁴ vgl. [PAW15], 75 ff.

²⁶⁵ vgl. [GRI15], 83

Theorie: Kurze Sätze

Kurze Sätze erleichtern und verbessern das Verstehen beim Zuhörer. Dabei ist der Einsatz von Verben vorteilhaft, da sie dynamischer sind im Gegensatz zu Hauptwörtern und damit den Satz verkürzen.²⁶⁶ Außerdem ist die Nutzung von Hauptsätzen sinnvoll. Nebensätze haben den Effekt, die Sätze zu verschachteln, was sich ungünstig auf das Verständnis auswirkt.

Übung: Kurze Sätze

Die Tn dürfen dem Plenum eine Bedienungsanleitung für eine Erfindung vortragen (vgl. Pawlowski²⁶⁷). Es können eigene Erfindungen erklärt, aber auch Erfindungen vorgegeben werden.

Übung: Einfache und klare Sätze

Als Beispiel wird den Tn folgendes genannt: Sie sollen ihrer Großmutter einfach und klar erklären, was sie in diesem Stimmpräventionsseminar gelernt haben. Voraussetzung ist, dass sich die Großmutter fachlich nicht auskennt. Dabei soll Unwesentliches entfallen und die Quintessenz klar herausgearbeitet werden.²⁶⁸ Das oben genannte Beispiel dürfen die Tn nun tatsächlich durchführen. Dazu dürfen sie sich kurz Notizen machen. Dann reden alle Tn einmal vor dem Plenum unter Berücksichtigung aller gelernten Inhalte. Die Rede sollte nicht länger als eine Minute dauern. Das Plenum gibt im Anschluss ein Feedback zu Haltung, Atmung, Intention, Stimme und Rhetorik. Außerdem wird überprüft, ob die Großmutter es verstanden hätte – auch bezogen auf die Wortwahl. Hierzu erhalten die Tn eine Checkliste mit Faktoren der Verständlichkeit.

Theorie: Struktur

Struktur ist ein großer Faktor der Verständlichkeit. Kann man dem Redeaufbau und der Logik folgen, ergibt sich ein roter Faden und man verliert nicht die Übersicht. Es gibt viele mögliche Strukturen, die einen logischen Aufbau begünstigen. Eine mögliche

ist der Fünfsatz. An dieser Stelle wird jedoch auf ihn verzichtet, da dieser eher für Argumentationsanlässe gewählt wird. Für den Lehrberuf eignen sich dagegen die Operatoren-Strukturen. Den Tn wird zunächst inhaltlich jede einzelne Struktur anhand des Beispiels ‚Vorsicht ansteckend‘ von Pawlowski²⁶⁹ erklärt. Dabei lernen die Tn die kausale Struktur mit induktiver und deduktiver Vorgehensweise, die modale Struktur und die dialektische Struktur kennen.

Übung: Gliederung und Ordnung

Daran im Anschluss bekommen alle eine Bildvorlage, die der Beispielvorlage ähnelt. Feststellungen, Aufforderungen oder Thesen werden formuliert und notiert.²⁷⁰ Die gefundenen Argumente werden dann mit Hilfe der Operatoren-Methode strukturiert. Anschließend findet in Kleingruppen ein Austausch über die Verknüpfungsmuster statt.

3 Zusammenfassung

Das Konzept bietet im Rahmen der Verhaltensprävention eine Schulung zum ökonomischeren Einsatz der Stimme an. Dadurch findet bei den Lehramtsstudierenden ein Umdenken in stimmlichen Verhaltensmustern statt. Dies führt zu einer Reduzierung des Gesundheitsrisikos der angehenden Lehrpersonen und einer besseren Lernleistung der Schüler. Damit die Lehramtsstudierenden die Inhalte kontinuierlich und langfristig in den Alltag transferieren und integrieren, ist das Stimmpräventionskonzept über zwei Semester mit 60 Unterrichtseinheiten angelegt.

4 Literatur

[AHL13] Ahlsén, E.; Schwarz, A. (2013). „Features of aphasic gesturing – An exploratory study of features in gestures produced by persons with and without aphasia“. In: *Clinical Linguistics; Phonetics*. 27:10-11. 823–836.

²⁶⁶ vgl. [BRU14], 179

²⁶⁷ vgl. [PAW15], 144 f.

²⁶⁸ vgl. [BRU14], 180

²⁶⁹ vgl. [PAW15], 42 ff.

²⁷⁰ vgl. ebd.

- [ALL14] Allhoff, D.-W.; Allhoff, W. (2014). *Rhetorik; Kommunikation. Ein Lehr- und Übungsbuch*. 16. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- [AND04] Anders, L. C. (2004). „Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen als Gegenstand der Lehrerbildung“. In: Gutenberg, N. (Hrsg.). *Sprechwissenschaft und Schule. Sprecherziehung Lehrerbildung Unterricht*. München: Ernst-Reinhardt-Verlag. 137–145.
- [BAX68] Baxter, J. C.; Winters, E. P.; Hammer, R. E. (1968). „Gestural Behavior during a brief interview as a function of cognitive variables“. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 8:3. 303–307.
- [BEA00] Beattie, G.; Shovelton, H. (2000). „Iconic hand gestures and the predictability of words in context in spontaneous speech“. In: *British Journal of Psychology*. 91: 473–491.
- [BER04] Bernstein, D. A.; Borkovec, T. D. (2004). *Entspannungstraining. Handbuch der progressiven Muskelentspannung nach Jacobson*. 11. Auflage. München: Klett-Cotta.
- [BER05] Bergauer, U. (2005). *Praxis der Stimmtherapie – Logopädische Behandlungsvorschläge und Übungsmaterialien*. 2. Auflage. Berlin: Springer-Verlag.
- [BEU04] Beushausen, U.; Menzel, M. (2004). „Prävention von Stimmstörungen bei Berufssprechern: Entwicklung eines situationsspezifischen Gruppentrainings“. In: *Forum Logopädie*. 4(18): 6–10.
- [BRI09] Brinol, P.; Petty, R. E.; Wagner, B. (2009). „Body posture effects on self-evaluation: A self-validation approach“. In: *European Journal of Social Psychology*. 39:1053–1064.
- [BRU14] Bruno, T.; Adamcyk, G.; Bilinski, W. (2014). *Körpersprache und Rhetorik*. 2. Auflage. Freiburg: Haufe-Lexware.
- [BRÜ09] Brügge, W.; Mohs, K. (2009). *Therapie funktioneller Stimmstörungen. Übungssammlung zu Körper, Atem, Stimme*. 6. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- [FIU10] Fiukowski, H. (2010). *Sprecherzieherisches Elementarbuch*. 8. unver. Auflage. Berlin/New York: De Gruyter.
- [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*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. 15–28.
- [GRA14] Granqvist, S.; Simberg, S.; Hertegard, S.; Holmqvist, S.; Larsson, H.; Lindestad, P.; Södersten, M.; Hammarberg, B. (2014). „Resonance tube phonation in water: High-speed imaging, electroglottographic and oral pressure observations of vocal fold vibrations – a pilot study“. In: *Logopedics Phoniatrics Vocology*. 40(3):113–121.
- [GRI15] Griebach, T.; Lepschy, A. (2015). „Rhetorik der Rede. Ein Lehr- und Arbeitsbuch“. In: Geißner, H. K. (Hrsg.) *Sprechen und Verstehen. Schriften zur Kommunikationstheorie und Kommunikationspädagogik*. Band 30. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- [GUZ16] Guzman, M.; Laukkanen, A.-M.; Traser, L.; Geneid, A.; Richter, B.; Munoz, D.; Echternach, M. (2016). „The influence of water resistance therapy on vocal fold vibration: a high-speed digital imaging study“. In: *Logopedics Phoniatrics Vocology*. 42(3):33–107.
- [HAA11] Haase, M. (2011). „Beispiel für eine sprechkünstlerische Erarbeitung“. In: Pabst-Weinschenk, M. (Hrsg.): *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. 2. Auflage. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- [HAC04] Hacke, A.; Sowa, M. (2004). *Der weiße Neger Wumbaba. Kleines Handbuch des Verhörens*. München: Verlag Antje Kunstmann.
- [HAM00] Hamann, C. (2000). „Stimmausbildung an Universitäten – Verschenktes Geld? Oder: Wie kann die Stimm- und Sprecherziehung für Lehramtsstudenten effizienter gestaltet werden?“ In: *Die Sprachheilarbeit*. 1: 29–33.
- [HAM12] Hammer, S. S. (2012). „Stimmtherapie mit Erwachsenen. Was Stimmtherapeuten wissen sollten“. In: Thiel, M. M.; Frauer, Caroline (Hrsg.) (2012). *Stimmtherapie mit Erwachsenen. Was Stimmtherapeuten wissen sollten*. 5. Aufl. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- [HAU10] Haupt, E. (2010). *Stimmt's? Stimmtherapie in Theorie und Praxis*. 5. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- [HAU15] Haupt, E. (2015). „Integrative Stimmtherapie (I.S.T.) mit Stimmfunktionskreis und ihre Effektivität im Hinblick auf die Vorgaben der ICF“. In: *Forum Logopädie*. 4 (29): 6–11.

- [HER06] Hermann-Röttgen, M.; Miethe, E. (2006). *Unsere Stimme. Anatomie – Störungen – Bedingungen der Stimme – Tonale Stimmtherapie*. 2. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner.
- [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.
- [JAK11] Jaskolski, E. W.; Pabst-Weinschenk, M. (2011). „Körpersprache”. In: Pabst-Weinschenk, M. (Hrsg.). *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- [KLA98] Klawitter, K.; Minnich, H. (1998). „Sprechen”. In: Ebert, G., Penka, R. (Hrsg.): *Schauspielen. Handbuch der Schauspieler-Ausbildung*. 4. Auflage. Berlin: Henschel. 257–273.
- [KRU15] Kruse, S. A. (2015). „LAX VOX® – Die Übung zur Pflege, Heilung und Schulung der Stimme. Vorstellung einer universell einsetzbaren Stimmübung”. In: *Patholink*. 25(1): 5–7.
- [LAN11] Lang, A.; Saatweber, M. (2011). *Stimme und Atmung. Kernbegriffe des Konzeptes Schlawffhorst-Andersen und ihre anatomisch-physiologische Erklärung*. 2. Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- [LOD17] Lodes, H. (2017). *Atme richtig; der Schlüssel zu Gesundheit und Ausgeglichenheit*. 5. Auflage. München: Buch; Media.
- [NAW08] Nawka, T.; Wirth, G. (2008). *Stimmstörungen. Für Ärzte, Logopäden, Sprachheilpädagogen und Sprechwissenschaftler*. 5. Auflage. Köln: Deutscher Ärzte Verlag.
- [NUS13] Nusseck, M.; Echternach, M.; Spahn, C.; Richter, B. (2013). „Die Lehrerstimme”. In: *Engagement – Zeitschrift für Erziehung und Schule*. 2: 128–132.
- [PAH68] Pahn, J. (1968). *Stimmübungen für Sprechen und Singen*. Berlin: Volk und Gesundheit.
- [PAW15] Pawlowski, K. (2015). *Du hast gut reden! Ein Spiel- und Trainingsbuch zur praktischen Rhetorik*. München: Ernst Reinhardt.
- [PUF10] Puffer, H. (2010). *ABC des Sprechens. Grundlagen, Methoden, Übungen*. Leipzig: Henschel.
- [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.
- [RAD09] Radford, J. (2009). „Word searches: on the use of verbal and non-verbal resources during classroom talk”. In: *Clinical Linguistics; Phonetics*. 23:8. 598–610.
- [RIC13] Richter, B. (2013). *Die Stimme. Grundlagen, Künstlerische Praxis, Gesunderhaltung*. Leipzig: Henschel.
- [RIC16] Richter, B.; Nusseck, M.; Spahn, C.; Echternach, M. (2016). „Effectiveness of a voice training program for student teachers on vocal health”. In: *J. of Voice*. 30: 452–459.
- [SAA07] Saatweber, M. (2007). *Einführung in die Arbeitsweise Schlawffhorst-Andersen. Atmung, Stimme, Sprache, Haltung und Bewegung in ihren Wechselwirkungen*. 6. Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- [SCH15b] Schulz, P. (2015). „Körpersprache im Unterricht aus Sicht einer Lehramtsstudentin”. In: Gaul, M.; Lang, S. (Hrsg.): *Voice Coaching. Zum richtigen Umgang mit der Stimme im Lehrberuf*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 269–281.
- [SIH17] Sihvo, M. (2017). *History of the LAX VOX® - tube exercise. QUICK First-Aid and Vocal Self Care*. LAMBERT Academic Publishing.
- [SIL17] Da Silva, P. S.; De Figueiredo, N. (2017). „The teacher’s body elements that influence the teaching-learning process of university nursing students”. In: *Investigacion y Educacion en Enfermeria*. 35(3): 268–275.
- [SIM06] Simberg, S.; Sala, E.; Tuomainen, J.; Sellman, J.; Rönnemaa, A. (2006). „The Effectiveness of Group Therapy for Students with Mild Voice Disorders: A controlled clinical trial”. In: *Journal of Voice*. 20:97–109.
- [SIM09] Simberg, S.; Laine, A. (2009). „The resonance tube method in voice therapy: Description and practical implementations”. In: *Logopedics Phoniatrics Vocology*. 32(4): 165–170.
- [SMO08] Smolka, D. (2008). „Körpersprache im Unterricht”. In: *Psychologie heute*. 4: 76–81.

[SPI14] Spiecker-Henke, M. (2014). *Leitlinien der Stimmtherapie*. 2. Auflage. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.

[STR15] Strasser, S. (2015). *Behandlung der hypokinetischen Dysarthrie durch das Konzept „Stimme ist Bewegung“ bei Morbus Parkinson*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Krems: Donau-Universität.

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

[WAT16] Watzlawick, P. (2016). *Man kann nicht nicht kommunizieren: das Lesebuch*. 2. Auflage. Bern: Hogrefe Verlag.

[WHO05] WHO World Health Organization (2005). „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)“. In: *Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI (Hrsg.)*. Genf: World Health Organization.

[WIR95] Wirth, G. (1995). *Stimmstörungen. Lehrbuch für Ärzte, Logopäden, Sprachheilpädagogen und Sprechtherapeuten*. 4. Auflage. Köln: Deutscher Ärzte Verlag.

[WIS15] Wistbacka, G.; Sundberg, J.; Simberg, S. (2015). Vertical laryngeal position and oral pressure variations during resonance tube phonation in water and in air. A pilot study. In: *Logopedics Phoniatrics Vocology*. 41(3): 117–123.

Internetseiten (Zugriff: 07.07.2018):

[1.] <https://www.leuphana.de/universitaet/personen/dagmar-puchalla/sprecherziehung.html>

[2.] <http://sprech.philol.uni-leipzig.de/lehramt-staatsexamen.html>

[3.] <http://sprech.philol.uni-leipzig.de/la-ba-ma-lehrveranstaltungen.html>

[4.] http://www.zls.uni-leipzig.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Lehre/2017-05-29_ZLS_Lehrangebot_SoSe2017.pdf

[5.] <https://www.fastcompany.com/3021985/the-science-of-posture-why-sitting-up-straight-makes-you-happier-and-more-productive>

[6.] https://www.mediclin.de/Portaldata/24/Resources/pdf_cp/downloadrubrik/themen/e/Progressive-Muskelentspannung-nach-Jacobson.pdf

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

Pressemitteilung der Deutschen Gesellschaft für Hals-Nasen-Ohren-Heilkunde, Kopf- und Hals-Chirurgie e. V. (DGHNO-KHC) und der Deutschen Krebsgesellschaft e. V. (DKG):

Kehlkopfkrebs:

S3-Leitlinie legt Grundlage für bessere Entscheidungsfindung bei der Behandlung

Berlin – Das Leitlinienprogramm Onkologie hat erstmals eine interdisziplinäre S3-Leitlinie zur Diagnostik, Therapie und Nachsorge beim Kehlkopfkrebs (Larynxkarzinom) vorgelegt. Die Federführung bei der Erstellung dieser Leitlinie hatte die Deutsche Gesellschaft für Hals-Nasen-Ohren-Heilkunde, Kopf- und Hals-Chirurgie e. V., an der Entwicklung waren insgesamt zwanzig Fachgesellschaften und Organisationen beteiligt. „Vor allem die Entscheidung über ein an die spezielle Situation angepasstes Therapieverfahren beim Kehlkopfkrebs erfolgt bislang immer noch sehr unterschiedlich“, erklärt Prof. Dr. Friedrich Bootz von der Universitätsklinik Bonn, der Koordinator der Leitlinie. „Die Leitlinie legt die Grundlage für eine verbesserte Entscheidungsfindung über die optimale Behandlung im individuellen Fall.“

Das Larynxkarzinom ist die dritthäufigste Krebsart im Kopf-Halsbereich. Es tritt vorwiegend bei Männern auf, sie sind siebenmal häufiger betroffen als Frauen. Der Altersgipfel liegt zwischen dem 50. und 70. Lebensjahr. In Deutschland erkranken jährlich etwa 3600 Männer und 500 Frauen an einem Kehlkopfkrebs. Zu den wesentlichen Risikofaktoren zählen chronischer Alkohol- und Tabakkonsum. Verdacht auf das Vorliegen eines Larynxkarzinoms besteht bei länger anhaltenden Veränderungen der Stimme und des Schluckens mit Fremdkörpergefühl.

Mehr als der Hälfte der Tumoren im Kopf-Halsbereich sind zum Zeitpunkt der Erstdiagnose bereits lokal fortgeschritten und benötigen interdisziplinär abgestimmte komplexe Therapieverfahren. Die Kombination der einzelnen Therapie-Modalitäten haben zur Entwicklung verschiedener Behandlungsstrategien des Larynxkarzinoms in Abhängigkeit von der Lokalisation und dem Stadium des Tumors geführt: Grundsätzlich wird bei resektablen, also chirurgisch entfernbaren Tumoren die operative Behandlung empfohlen. Bei fortgeschrittenen Tumoren kann zusätzlich eine adjuvante Radiotherapie bzw. Radiochemotherapie hinzugefügt werden.

Bei nicht resektablen Tumoren oder bei Patienten, die keine Operation wünschen, kann eine primäre Radiochemotherapie erfolgen, gegebenenfalls – bei Therapieversagen – gefolgt von einer Operation. Auch eine Induktionschemotherapie + Operation / Radiotherapie / Radiochemotherapie kann bei fortgeschrittenen Karzinomen eine therapeutische Option sein. Die Leitlinie enthält Empfehlungen zur Auswahl und Durchführung dieser verschiedenen Strategien. Bei Patienten mit lokal fortgeschrittenen (nicht metastasiertem) Larynx-

karzinomen ist zum Beispiel das Gesamtüberleben nach primärer Radiochemotherapie statistisch signifikant besser als nach alleiniger Radiotherapie. Deshalb empfiehlt die Leitlinie in diesen Fällen die Radiochemotherapie als Therapiestandard.

„Die verschiedenen Behandlungsstrategien beim Kehlkopfkrebs sind jeweils mit spezifischen Vor- und Nachteilen verbunden. Vor Behandlungsbeginn ist es deshalb wichtig, im interdisziplinären Dialog für jeden Patienten das individuell bestmögliche Konzept zu ermitteln. Da mehrere Funktionen, wie Stimmbildung, Schlucken und Atmung beeinträchtigt sein können, müssen den Betroffenen die möglichen Störungen, die nach einem solchen Eingriff entstehen können, detailliert erklärt werden“, betont Prof. Dr. Susanne Singer von der Universitätsmedizin Mainz, die für die Aufarbeitung der wissenschaftlichen Literatur (Evidenzrecherche) dieser Leitlinie verantwortlich war. Außerdem sollten die Patienten unter Einbeziehung von Logopäden und Patientenbetreuern der Selbsthilfegruppen frühzeitig über die verschiedenen Reha-Möglichkeiten informiert werden. Denn die Patienten profitieren zum Beispiel davon, wenn nach der Therapie das Schlucken so früh wie möglich trainiert wird. Außerdem ist die berufliche Rehabilitation nach Kehlkopfkrebs durch die funktionellen Einschränkungen eine besondere Herausforderung und sollte von Therapiebeginn an bei der Entscheidungsfindung berücksichtigt werden. „Das setzt auch eine sofortige und langfristige bedarfsorientierte psychoonkologische und psychosoziale Versorgung voraus“, so Singer.

Für den direkten Zugang zur S3-Leitlinie nutzen Sie bitte folgenden Link:

<https://www.leitlinienprogramm-onkologie.de/leitlinien/larynxkarzinom/>

Verlagswechsel der Fachzeitschrift der Mutismus Selbsthilfe

Mutismus.de ist die Fachzeitschrift für Mutismus-Therapie, Mutismus-Forschung und Selbsthilfe. Sie erscheint ab 2019 (ab Heft 21) im Schulz-Kirchner Verlag in Idstein, zweimal im Jahr – jeweils Ende April und Ende Oktober. Der Leserkreis erstreckt sich über die Mitglieder der Mutismus Selbsthilfe Deutschland e. V. bis hin zu allen, die privat oder beruflich mit Mutismus zu tun haben: Privatpersonen, (Sprach-) Therapeuten, Stationäre Sprachheilzentren und Sozialpädiatrische Zentren (SPZ) sowie Institutionen wie z. B. Verbände, (soziale) Einrichtungen, Schulen, Kliniken.

Mutismus.de ist die erste Fachzeitschrift zum Thema Mutismus sowohl im deutschsprachigen Raum als auch in Europa. Inhaltlich wird die Zeitschrift von Therapeuten und Dozenten unter Mitarbeit von Betroffenen und deren Angehörigen gestaltet. Sie bietet jedem, den das Thema Mutismus interessiert, eine aktuelle Zusammenstellung von Therapiekonzeptionen, biografischen Erlebnissen, neuen Forschungsansätzen, aktueller Literatur sowie hilfreichen Tipps für den Alltag mit dem Schweigen und den Umgang mit Betroffenen.

Bericht von der 59. BVS-Fortbildungsveranstaltung:

„Interkulturelle Kompetenz“ – Übungen, Aufgaben, Methoden

Die 59. BVS-Fortbildungsveranstaltung am 26.05.2019 begann höchst ungewöhnlich: Die Interessierten standen vor dem Mannheimer Caritas-Gebäude vor verschlossenen Türen! Urlaubsbedingt hatte der Hausmeister den schriftlich vereinbarten Termin vergessen. Mit etwas Verspätung konnte dann die Tagung in einem nahegelegenen Café („C-Five“) beginnen. Sodann kam die nächste schlechte Nachricht: Eine der beiden Referentinnen (Henrike Jaa) musste wegen eines familiären Unglücksfalls kurzfristig absagen. Zum Glück konnte Andrea Stasche das Thema „Interkulturelle Kompetenz. Übungen, Aufgaben, Methoden“ auch allein kompetent und engagiert präsentieren.

Andrea Stasche studierte Schauspiel an der Theaterhochschule Leipzig, Sprechwissenschaft und Sprecherziehung an der Uni Landau und Interkulturelle Kompetenz an der Uni Jena. Sie arbeitet selbstständig als Stimm-, Sprech- und Kommunikationstrainerin. 2019 machte Sie an der Uni Jena Ihren Trainerinnenschein in Interkultureller Kompetenz.

Die Referentin konnte mit vielen Beispielen und im intensiven Erfahrungsaustausch mit der Gruppe überzeugend vermitteln, dass Interkulturelle Kompetenz immer dann gefragt ist, wenn es

- um Interaktionen zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Akteursfelder geht,
- wenn das Handeln von Personen in ihren jeweiligen Akteursfeldern nicht plausibel und relevant erscheint,
- die Wahrnehmung des Eigenen und des Fremden reflektiert werden soll
- oder Missverständnisse aufgrund von unterschiedlichen Konventionalisierungen auftreten.

Am Nachmittag fand eine **BVS-Mitgliederversammlung** mit Neuwahl des Vorstands statt. Gewählt wurden als Vorsitzender Roland Wagner, als stellvertretende Vorsitzende Anja Oser und Andrea Stasche, als Schriftführerin Ulla Kloß, als Kassiererin Marie-Luise Tuttas. Die drei Mitglieder des erweiterten Vorstands wurden Kerstin Müller, Bertram Thiel, Katharina C. Müller; Rechnungsprüferinnen sind Susanne Bock und Regina Toth.

Die **nächste BVS-Fortbildung** wird am 24. November 2019 (10:15–16 Uhr) an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Stuttgart stattfinden. Sie behandelt das Thema Politische Rhetorik bzw. Argumentation. Bernd F. Rex (u. a. an der Universität Tübingen ausgebildeter freiberuflicher Trainer und Berater für strategische Kommunikation) wird unter der Überschrift „Aus der Giftküche der Rhetorik“ ein paar Einblicke in die dunkle Seite der Rhetorik geben. Außerdem wird unser Mitglied Ariane Willikonsky von ihren Erfahrungen beim Coachen eines Spitzenpolitikers berichten.

Roland W. Wagner

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!

ACHHAMMER, Bettina; SCHRÖDER, Anja; SPREER, Markus: Pragmatisch-kommunikative Störungen bei Kindern. Ein Ratgeber für Fachpersonen aus Sprachtherapie/Logopädie, Schule und Kindertageseinrichtungen. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2019, 72 S., € 9,49 (Ratgeber-Reihe für Angehörige, Betroffene und Fachleute).

BECHMANN, Sascha (Hrsg.): Sprache und Medizin. Interdisziplinäre Beiträge zu medizinischer Sprache und Kommunikation. Berlin: Frank & Timme, 2017. 498 S.; € 78,-.

BELLER, Tinka: 30 Minuten Gendergerechte Sprache. Offenbach: Gabal, 2019. 96 S., € 8,90.

BEUSHAUSEN, Ulla; GRÖTZBACH, Holger: Testhandbuch Sprache in der Neurologie Diagnostikverfahren in Logopädie und Sprachtherapie. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2019, 256 S., € 49,00 (Die 1. Auflage erschien 2007 im Verlag Hans Huber).

BROICH, Josef: ABC der Theaterpädagogik 10, Ausgabe 2019/2020. Systematischer Dokumentationsnachweis der Theatergruppen, Amateurtheatervereine, Freilichtbühnen, Fachverbände, Spielberatungsstellen, Fortbildungsträger im deutschsprachigen Raum. Mit einem Gesamtregister mit Querverweisen der erfassten Einrichtungen, Personen, Dienstleister. Köln: Maternus Verlag, 2019, 500 S., € 39,95.

BROICH, Josef: Theaterpädagogik konkret Ansichten, Projekte, Ausblicke. *Kölner Beiträge zur Theaterpädagogik [Band 2]*. 9., erweiterte

und überarbeitete Auflage. Köln: Maternus Verlag, 2020. 210 S.; € 19,95.

BRÜGGE, Walburga; MOHS, Katharina: Therapie funktioneller Stimmstörungen. Übungssammlung zu Körper, Atem, Stimme. 8., durchgesehene Auflage. München, Basel: E. Reinhardt, 2019. 186 S., € 24,90.

BURKART, Roland: Kommunikationswissenschaft. 5., vollst. neu bearb. Aufl. Wien: Böhlau, 2019. 543 S.; € 37,99 (UTB P2259)

BUSCH, Julia K.: Evaluation von Kommunikationstrainings. Eine Studie zu Ist-Stand, Bedarfen und Möglichkeiten der Evaluation von Kommunikationstrainings, die von Sprecherzieherinnen und Sprecherziehern (DGSS) durchgeführt werden. Philipps-Univ. Marburg. 2017.

CERRI, Chiara; JENTGES, Sabine (Hrsg.): Da musst Du an Ruth fragen. Aktuelle Tendenzen der Angewandten Linguistik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2015. 240 S.; € 32,-.

CODONI, Susanne; SPIRGI-GANTERT, Irene; JACKOWSKI, Jeannette A. von (Hrsg.): Funktionsorientierte Logopädie. Der Einfluss von Haltung und Bewegung auf Schlucken, Sprechen und Sprache. Berlin: Springer, 2019. 230 S.; € 49,99 (Buch), € 39,99 (E-Book).

DAUTH, Georg: 30 Minuten. Bessere Beziehungen mit dem DISG®-Modell. Offenbach: Gabal, 2019. 96 S.; € 8,90.

DRÄGER, Marcel; KUHNHENN, Martha (Hrsg.): Sprache in Rede, Gespräch und Kom-

- munikation. Peter Lang: Frankfurt/M. 220 S.; € 50,95.
- FENNER, Dagmar: Selbstoptimierung und Enhancement. Ein ethischer Grundriss. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2019. 420 S.; € 24,99 (UTB 5127).
- FÖRSTER, Nina; KITTEL, Anita: MFT 4-8 sTArS – Materialsammlung zu „Übung & Spaß mit Muki, dem Affen“ für Therapeutinnen und Therapeuten. Für 4- bis 8-Jährige mit spezieller Therapie der Artikulation von s/sch. Diagnostik – Beratung – Bilder- und Lauschgeschichten der Hefte 1–3. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2019. 106 S., € 35,00.
- JENISCH, Jakob; BROICH, Josef: Szenische Spielfindung. Gruppenspiele und Improvisationen. *Kölner Beiträge zur Theaterpädagogik [Band 4]*. 6., erweiterte und überarbeitete Auflage. Köln: Maternus Verlag, 2020. 116 S., € 19,95.
- KLEIN, Susanne: Kein Mensch braucht Führung. Mehr Erfolg durch Selbstverantwortung. Offenbach: Gabal, 2019. 256 S.; € 29,90.
- KNAPE, Joachim; KRAMER, Olaf; TILL, Dietmar (Hrsg.): Populisten – rhetorische Profile. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2019. 106 S., € 14,99 (Mit Beiträgen von Alessa Becker, Selina Bernarding, Janek Elkmann, Isa Fünfhausen, Joachim Knappe, Olaf Kramer, Kerstin Markl, Theresa Ritzer, Oliver Schaub, Dietmar Till und Julius H. Werner).
- KNAUER, Ulrike: Wahres Interesse verkauft. Warum Kunden lieber selbst entscheiden als etwas verkauft zu bekommen. Offenbach: GABAL, 2019. 224 S.; € 24,90.
- KÖSTLER, Anja: Mediation. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Basel: E. Reinhardt, 2019. 110 S., € 15,99 (UTB 3369).
- KRUG, Hans-Jürgen: Grundwissen Radio. Konstanz: UVK, 2019. 184 S., € 19,90 (UTB 5117).
- LANGLOTZ-WEIS, Maren: Körperorientierte Verhaltenstherapie. Mit einem Geleitwort von Frank Röhricht. München, Basel: E. Reinhardt, 2019. 116 S., € 19,90.
- LINKLATER, Kristin: Meisterwerk Stimme. Entfaltung und Pflege eines natürlichen Instruments. Übersetzt von Irmela Beyer und Michael Petermann. 5. überarb. u. erw. Auflage. München: Reinhardt, 2019, 395 S., € 39,90.
- MATSCHNIG, Monika: Körpersprache. Macht. Erfolg. Wie Sie andere im Beruf überzeugen und begeistern. 2. Auflage. Offenbach: Gabal, 2019. 224 S., € 25,00.
- MENNE, Günter A.: 30 Minuten Gutes Coaching. Offenbach: Gabal, 2019. 96 S.; € 7,90.
- PABST-WEINSCHENK, Marita (Hrsg.): Koooperative Rhetorik – heute. Beiträge zur Düsseldorfer Mündlichkeit 2. In memoriam Elmar Bartsch. Alpen: pabst press, 2016. 138 S.; € 19,80.
- PITZ-KLAUSER, Pascal: Analysieren, Interpretieren, Argumentieren. Grundlagen der Textarbeit fürs Studium. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2019. 166 S., € 11,99 (UTB 5116).
- REISCHMANN, Jost: Weiterbildungs-Evaluation: Lernerfolge messbar machen. 2. Aufl., Augsburg: ZIEL, 2006.
- ROHLFING, Katharina J.: Frühe Sprachentwicklung. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2019. 363 S.; € 26,99 (UTB 4783).
- SCHNEIDER, Karin: Von Angsthase bis Zirkuszebra ... Lautgeschichten zu jedem Buchstaben des Alphabets. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2019, 80 S., € 10,00.
- STADIE, Nicole; HANNE, Sandra; LORENZ, Antje: Lexikalische und semantische Störungen bei Aphasie. Stuttgart, New York: Thieme, 2019. 240 S.; € 49,99 (Reihe „Forum Logopädie“).
- STOCKMANN, Reinhard; MEYER, Wolfgang: Evaluation: Eine Einführung. Opladen: Budrich. 2010.
- STRIA, Sanne: Ausgesprochen gut! Das Buch für eine gute Sprechtechnik. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 2019, 296 S., € 36,00.
- WEBER, Wilfried: Wege zum helfenden Gespräch. Gesprächspsychotherapie in der Praxis. Ein Lernprogramm mit kurzen Lernimpulsen, praxisnahen Hinweisen und vielen praktischen Übungen. 15. Auflage. München, Basel: E. Reinhardt, 2019. 211 S., € 24,90.
- ZIESLER, Rosmarie: "Es geht mit heiser". Die Kohärenz von Psyche und Stimme. München: GRIN-Verlag, 2015. 40 S., € 14,99 (Bachelorarbeit aus dem Jahr 2015 im Fachbereich Rhetorik / Phonetik / Sprechwissenschaft, Note: 1, FH Joanneum Graz, Logopädie).

Bibliografie

Zeitschriftenbeiträge und Beiträge in Sammelbänden

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

BARTSCH, Tim C.; HOPPMANN, Michael; REX, Bernd: Evaluation von rhetorischem Training. In: KREUZBAUER, Günther; GRATZL, Norbert; HIEBL, Ewald (Hrsg.) (2008): Rhetorische Wissenschaft: Rede und Argumentation in Theorie und Praxis. Wien. Salzburger Beiträge zu Rhetorik und Argumentationstheorie, Bd. 4, S. 23–40.

BEYWL, Wolfgang; BALZER, Lars: Die Weichen richtig stellen: Weiterbildungs-evaluation – zehn verbreitete Irrtümer und ihre Korrektur. In: Weiterbildung (2008), Nr. 4, S. 8–11.

BUSCH, Julia: Evaluation von Kommunikationstrainings. Trainerinnen und Trainer berichten über ihre Evaluationswirklichkeiten. In: DGSS@ktuell, 2/2019, S. 5–13.

HEILMANN, Christa M.: Die Ausdrucksformen des Körpers im Gespräch. Ein Beitrag zur interkulturellen Kommunikation. In: Cerri, Chiara; Jentges, Sabine (Hrsg.): Da musst Du an Ruth fragen. Aktuelle Tendenzen der Angewandten Linguistik. Baltmannsweiler, 2015. S. 283–292.

HEILMANN, Christa M.: Fallstricke vermeiden: So glückt das Gespräch mit dem Patienten. In: Ärztliches Journal Reise und Medizin 40 (2016), 11, S. 82–84.

HEILMANN, Christa M.: Interventionen im Gespräch oder: Das andere Ende von Kommunikationstrainings. In: Dräger, Marcel; Kuhnhen, Martha (Hrsg.): Sprache in Rede, Gespräch und Kommunikation. Frankfurt/M., 2017. S. 15–28.

HEINZ, Almut: „Lesen ist wie ein Überraschungsei essen!“ Förderung des selbstständigen und sinnerfassenden Lesens mit Hilfe eines Lese-Labyrinths. In: Praxis Sprache, 64 (2019), 2, S.109–111.

HEINZ, Susanne: Agile Lernformen. Fakt oder Fail? In: managerSeminare, Heft 257 (August 2019), S. 70–76.

HILLEGEIST, Kerstin: Lehrer/Innensprache in allen Schularten. Zur Professionalisierung Dialekt sprechender Lehrer/innen. In: unterrichtspraxis. Beilage zu „bildung und wissenschaft“ der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg. 52. Jahrgang, Heft Nr. 4 (17.05.2019), S. 5–8 (auch als kostenloser Download erhältlich: <https://www.gew-bw.de/unterrichtspraxis/publikationen/list/>).

HINZ, Lienhard: Meine Begegnungen mit Theodor Fontane. In: Wiener Sprachblätter. Vierteljahresschrift für Sprachkultur, 69 (2019), 1, S. 23–24.

JACKEL, Birgit: Volksmärchen in „Leichter Sprache“ im literarischen Lernen des Primarbereiches. In: Praxis Sprache, 64 (2019), 2, S. 80–84.

JACKEL, Birgit: Vom natürlichen Scaffolding-Effekt verbal-piktoraler Formate im Vorschul- und Grundschulalter. In: Praxis Sprache, 63 (2018), 4, S. 255–258.

JACKEL, Birgit: Wörtlich oder im übertragenen Sinn? Von Redewendungen und Sprichwörtern. In: Praxis Sprache, 63 (2018), 4, S. 259–261.

KNAPE, Joachim: Popularrhetorik. Rhetorik als populäre Lebenshilfe in Dale Carnegies Public Speaking. In: Isabell Klaiber, Oliver Scheiding, Jan Stievermann (Hg.): Simplify, simplify! Brevity, Plainness and Their Complications in American Literature and Culture. Festschrift für Bernd Engler on the Occasion of His 65th Birthday. Paderborn 2019, S. 191–213 (= Beiträge zur englischen und amerikanischen Literatur 37).

LÖFFLER, Cordula: Sprachförderung/Kita/Grundschule. Dialekt, Standardsprache und (Schrift-) Sprachförderung. In: unterrichtspraxis. Beilage zu „bildung und wissenschaft“ der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg. 52. Jahrgang, Heft Nr. 4 (17.05.2019), S. 5–8 (auch als kostenloser Download erhältlich: <https://www.gew-bw.de/unterrichtspraxis/publikationen/list/>).

LÖFFLER, Cordula; VOGT, Franziska; HAID, Andrea; FRICK, Eva; ZAUGG, Alexandra; BOHNERT-KRAUS, Mirja; ECKHARDT, Oscar; QUIRING, Johanna; VON ALBEDYHLL, Laura; WAIBEL, Alexandra; WILLI, Andrea; ZUMTOBEL, Martina (2017): Dialekt und Standard im Kindergarten. In: didattica Babylonia 2/2017, S. 45–47.

LUFT, Joseph; INGHAM, H.: The Johari Window: a graphic model of awareness in interpersonal relations. In: Human relations training news 5 (1961), Nr. 9, S. 6–7.

PABST-WEINSCHENK, Marita: „... und was sagt die Stimme?“ – sprechwissenschaftliche Analysen zur Wirkung der para- und extravertalen Ebenen der Arzt-Patienten-Kommunikation. In: BECHMANN, Sascha (Hrsg.): Sprache und Medizin. Interdisziplinäre Beiträge zu medizinischer Sprache und Kommunikation. Berlin, 2017. S. 181–212.

PABST-WEINSCHENK, Marita: Sachfeld Sprecherziehung. In: WSK Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 16: Sprachdidaktik. Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Ein Lern- und Konsultationswörterbuch mit systematischer Einleitung und englischen Übersetzungen. Hrsg. Jörg Kilian und Jutta Rymarczyk. Berlin: de Gruyter. Darin der Synopsebeitrag „Sprechen“ sowie Einzelbeiträge zu folgenden Begriffen: Acoustic filtering, ästhetische Kommunikation, Artikulation, Artikulationsmethode, auditive Fähigkeit, auditive Wahrnehmung, Aussprache, Ausspracheabweichung, Aussprachestandard, Ausspracheübung, Ausspracheunterricht, Betonung, categorical perception, Ethos, Explizitlautung, gesprochene Sprache, gestisches Sprechen,

Handlungsforschung, Hochlautung, Hörerziehung, Hörverstehen, Hörverstehensübung, Intonation, IPA, Körpersprache, lautreines Sprechen, Lautschema, Lautschrift, Leseaus-sprache, Leselehre, Logopädie, Logos, Mediation, Moderation, Monitoring, Mündlichkeit, Sprecherziehung, Orthoepie, Pathos, Performanz, phonologisches Wissen, Primat des Mündlichen, Prosodie, prosodische Fähigkeit, prosodisches Defizit, Rede, Redefähigkeit, Rezitation, Sprechbildung, Sprechdenken, Sprechdenkübung, Sprechen, Sprechflüssigkeit, Sprechförderung, Sprechgestus, Sprechhandlung, sprechkünstlerischer Vortrag, Sprechkunde, Sprechmotorik, Sprechsituation, Sprechwissenschaft, Sprechzeichen, Standardlautung, Stimmbildung, Stimmbildungsübung, Stimme, Subtext-Methode, Überlautung, Überreden, Überzeugen, Verständlichkeit, zuhören.

PROMMER, Bianca: Innovation Culture Canvas. Mit System innovieren. In: managerSeminare, Heft 257 (August 2019), S. 78–83 („Strukturen für eine individuelle Innovationskultur“).

SCHERNBECK, Marlen: Die Seele auf der Zunge. Stimmforschung. Die Art, wie wir reden, verrät mehr über uns, als viele ahnen. Sogar Krankheiten wollen Experten heraushören können. In: Apotheken Umschau, 15. August 2019, S. 62–76.

Sprache und Bewegung. „Praxisthema“ mit vier Beiträgen. In: Praxis Sprache, 63 (2018), 4, S. 235–254.

STANG, Philipp; SCHLEIDER, Karin: Die Bedeutung des Sprechens und der Stimme für Lehrkräfte. In: Praxis Sprache, 64 (2019), 2, S. 74–80.

WEIDENMANN, Bernd: Seminargestaltung – Wo bleibt die Überraschung? In: training aktuell, 30, Heft 7 (Juli 2019), S. 32–34.

WILLIKONSKY, Ariane: Mobile Learning: Training per WhatsApp. In: training aktuell, 30, Heft 7 (Juli 2019), S. 24–27.

Rezensionen

CODONI, Susanne; SPIRGI-GANTERT, Irene; JACKOWSKI, Jeannette A. von (Hrsg.): Funktionsorientierte Logopädie. Der Einfluss von Haltung und Bewegung auf Schlucken, Sprechen und Sprache. Berlin: Springer, 2019. 230 S.; € 49,99 (Buch), € 39,99 (E-Book)

Mit diesem Werk ist den Herausgeberinnen unter Federführung von S. Codoni und der Mitarbeit von weiteren ausgewiesenen Vertretern verschiedener Fachrichtungen ein hervorragendes Buch zum gegenwärtigen Stand der Logopädie/Sprach-Sprechtherapie und myofunktionellen Therapie gelungen. Die zwölf MitautorInnen, zum Teil hochkarätige Wissenschaftler und Praktiker, haben die Berücksichtigung des neuesten wissenschaftlichen Standards ihrer Profession garantiert. Damit werden gesicherte Basiskenntnisse zum Gegenstand und weiterführende Anregungen aus interdisziplinärer Sicht vermittelt. Das gilt insbesondere für die MFT, die in die Behandlungskonzepte einer großen Anzahl von Krankheiten und physiologisch-funktionellen Störungen, vor allem im orofazialen bzw. stomatognathen, oropharyngealen und laryngealen Bereich, und darüber hinaus im gesamten Organismus der Patienten eingeordnet wird. Die AutorInnen weisen damit auf die Weiterentwicklung der Therapie von orofazialen Dysfunktionen hin zu einem ganzheitlichen Vorgehen entsprechend der Erkenntnis von den funktionellen und morphologischen Zusammenhängen und von deren Komplexität, Vielschichtigkeit und den Wechselwirkungen zwischen allen diesen Faktoren. Diese Einbeziehung der Ganzheit des Menschen in allen seinen physiologisch-funktionellen, organischen, kognitiven, emotionalen und sozial-kommunikativen Seiten wird schon im Untertitel des Buchs „Einfluss von Haltung und Bewegung [und deren Koordination, V.C.] auf Schlucken, Sprechen und Sprache“ deutlich.

Es wird erkennbar, dass nur auf diese Weise die drei wesentlichen Kompetenzen des Menschen – Sprache, Sprechen, Schlucken (Nahrungsaufnahme) – therapeutisch erfasst werden können. Die erwähnten Zusammenhänge berücksichtigte ja bereits der „Vater“ der MFT A.P. Rogers in seinem Behandlungskonzept zu Anfang des 20. Jahrhunderts, was später jedoch oft „vergessen“, aber in weiteren Phasen doch wieder aufgegriffen wurde. Vor allem wurden von S. Codoni seit über 30 Jahren in ihren verschiedenen Therapieansätzen zur Behandlung von unterschiedlichen orofazialen Dysfunktionen und Störungen der Sprache und des Sprechens diese Prinzipien auf einer stets höheren Ebene verwirklicht. Das vorliegende Buch stellt gleichsam auf der Grundlage dieser Erfahrungen den bisherigen Höhepunkt der Entwicklung der MFT dar, was sich nicht zuletzt in der Mitarbeit von zwölf CoautorInnen auch im interdisziplinären Charakter dieses Therapieverfahrens und darüber hinaus der verschiedenen sprach-sprechtherapeutischen Disziplinen manifestiert. „Der interdisziplinäre Ansatz in der funktionsorientierten Logopädie beschreitet neue Wege“ (Vorwort, Seite V).

Nach dem Vorwort der drei Herausgeberinnen stellt Prof. Dr. med., Dr. med. dent., Dr. h.c. F. Zeilhofer im **1. Kapitel** „Gesicht und Identität“ eine Verbindung des Gegenstands der „Funktionsorientierten Logopädie“ (einschließlich der MFT) zur Mund-, Kiefer- und Gesichtschirurgie her und vermittelt damit ihre anthropologischen Bezüge. Im **2. Kapitel** „Ein interdisziplinärer Fokus auf funktionelle Störungen“ ordnen Dr. h.c. S. Codoni (Dipl. Logopädin, Myofunktionelle, Craniosacrale und Craniofaziale Therapeutin) und I. Spirgi-Gantert (Physiotherapeutin) den Gegenstand des Buchs in seinen Entwicklungsablauf mit wichtigen Ausblicken auf weitere notwendige Anforderungen unter dem Aspekt der Einbeziehung neuer wis-

senschaftlicher und praktischer Erkenntnisse und organisatorischer Aufgaben ein. So wird eines ihrer Hauptziele deutlich, die Etablierung der Erkenntnis der Ganzheitlichkeit und Komplexität der Patienten in allen therapeutischen Fächern. Anschließend werden von Prof. Dr. med. habil., Dr. med. dent. R. J. Radlanski (Kieferorthopäde) im **Kapitel 3** „Anatomische und physiologische Grundlagen“ in ihrer ontogenetischen Entwicklung vom Stadium des Embryos bis zum Erwachsenen sehr anschaulich und bis ins Detail gehend dargestellt. Hier besonders bestechen die zahlreichen hervorragenden farbigen Abbildungen.

Im **4. Kapitel** werden die Leser von Dr. med. dent., med. pract. Jeannette A. von Jackowski mit der Vielfalt der Aufgaben der „Oralen Chirurgie“ vertraut gemacht, die auch die heutigen und zukünftigen Logopäden, Sprach-Sprechtherapeuten und myofunktionellen Therapeuten immer mehr berühren werden. Das gilt ebenso für die von der gleichen Autorin im **5. Kapitel** „Mund-, Kiefer- und Gesichtschirurgie“ vorgestellten Erkrankungen und Störungen, insbesondere LKGS-Spalten, der Zungen- und Lippenfrenula, Nervläsionen, Kraniomandibuläre Dysfunktionen (CMD), Erkrankungen der Zähne und Kiefer (z. B. nach Dysgnathieoperationen), Tumore, Zungenoperationen und Syndrome. Von Prof. Dr. odont. A. Hasund, Dr. med. dent. A. Karoglan und Dr. med. dent. K. Habersack werden im **Kapitel 6** die Grundzüge der „Funktionskieferorthopädie – Stellenwert im interdisziplinären Konzept“ dargestellt. Es wird u. a. auf die Abstimmung der orofazialen Dysfunktionen hingewiesen, weil andernfalls „selten ein stabiles Behandlungsergebnis erzielt werden“ kann (Seite 95).

Sehr gut werden die bereits genannten Zusammenhänge, in die die MFT eingebunden ist, von Dr. med. G. Stelzig (HNO-Ärztin, Phoniaterin) im **7. Kapitel** „Ein phoniatischer Beitrag zu orofazialen und pharyngolaryngealen Funktionen“ berücksichtigt, und zwar von der Mundmotorik und den orofazialen Funktionen über frühkindliche Besonderheiten, die Atmung, die Stimme bis zur

Singstimme, das Lachen und andere laryngeale Äußerungsformen im Kontext mit der Gesamtperson des Menschen.

Im **Kapitel 8** „Das Konzept der körperorientierten Sprachtherapie (k-o-s-t)[®] nach S. Codoni“ wird das zentrale Anliegen von Dr. h. c. S. Codoni deutlich: Die Autorin ordnet ihr holistisches MFT-System k-o-s-t[®] folgerichtig in die Geschichte der MFT ein. Sie versteht dieses Therapieverfahren als einen Teil des „Basler Lällekonzepts der myofunktionellen Therapie“ („Lälli“=Zunge, Seite 135) und als Versuch, „Wege neu [zu] gehen“ (Seite 113). Dieser verdienstvolle Versuch macht im Kontext mit den anderen Kapiteln den großen Wert des ganzen Buchs aus. Von der gleichen Autorin stammt das **9. Kapitel**: „k-o-s-t[®] Stimulationen – ‚Schritt für Schritt‘ und in der Behandlung im orofazialen System“. Hier beschreibt S. Codoni die zu behandelnden morphologischen syndromalen, unfall- und krankheitsbedingten Veränderungen im orofazialen Bereich sowie die Inhalte und methodischen Grundzüge der Stimulationstherapie. Die einzelnen Anwendungen reichen von Manipulationen im Kopfbereich bis zu solchen am gesamten Körper. Dabei wird eine Reihe von Übungen aus anderen MFT-Systemen, z. B. Pado-vans NRP und aus dem „Basler Lälle Konzept der MFT“, sowie aus der „Funktionsorientierten Faszientherapie“ (Kapitel 10) und der „Funktionellen Bewegungslehre nach Klein-Vogelbach“ (Kapitel 11) einbezogen.

S. Bacha (Physio- und Faszientherapeut) beschäftigt sich im **10. Kapitel** „Funktionsorientierte Faszientherapie (FOFT). Myofaszien im Kontext einer Dysfunktion des Körperabschnitts Kopf“ auf der Basis bedeutender wissenschaftlicher Publikationen mit diesem in unseren Fachrichtungen noch relativ selten berücksichtigten „funktionelle[n] zusammenhängende[n] kollagenfaserige[n] Organ“ (Seite 172). Dieses Gewebe umhüllt sämtliche anderen Organe, Muskeln, Knochen, Nerven und Gefäße und erfüllt vielfältige Aufgaben. Der Autor beschreibt auch die morphologischen Strukturen sowie das funktionelle Konzept der myofaszialen Ketten und ihre therapeutische Berücksichti-

gung. Das Ziel der Therapie ist die Erreichung eines gesunden Faszien-systems als eine Voraussetzung eines normalen funktionellen Bewegungsverhaltens des ganzen Organismus.

Die Physiotherapeutinnen I. Spirgi-Gantert und G. Henzmann-Mathys gehen im **11. Kapitel** auf die theoretischen Grundlagen und die Behandlungstechniken von „FBL Klein-Vogelbach Functional Kinetics. Bewegung beobachten, analysieren und instruieren“ ein. Dieses Therapiesystem ergibt durch seinen auf den Gesamtkörper der Patienten (insbesondere Konstitution, Beweglichkeit, Statik, Atmung) gerichteten Fokus eine weitere Hilfsmöglichkeit in der Behandlung von Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen. Ein spezielles Übungssystem für Kinder wird von dem Physiotherapeuten J. Hentschel im **12. Kapitel** beschrieben: „FAITH-kids. Functional Analysis and Individual Training for Hypotonic Kids – Funktionelle Analyse und individuelles Training für hypotone Kinder“. Dieses System hat ähnliche Ziele und Behandlungstechniken wie das in Kapitel 11 beschriebene, eben für hypotone Kinder und Jugendliche. Es ist primär für Patienten der k-o-s-t®-Klientel entwickelt und inzwischen auch für Erwachsene erprobt worden.

Im **13. Kapitel** wird das Anliegen des Buchs von Prof. Dr. R. J. Radlanski, Dr. h. c. S. Codoni und I. Spirgi-Gantert anhand des Fallbeispiels einer Profiklarinettistin verdeutlicht.

Ein Sachregister und ein umfangreiches Download-Angebot (über 370 MB) mit zusätzlichem Material zu den einzelnen Kapiteln bezüglich Videos von Behandlungen, Lehrfilmen für Eltern und Studierende, Handouts zu den Stimulationstechniken und Übungen der Kapitel 9 und 11 sowie Arbeitsblätter für Lernende runden das faktenreiche Werk ab. Auch der didaktisch geschickte Aufbau eines jeden Kapitels, die farblich hervorgehobenen Merksätze, die hervorragenden Fotos, Grafiken und Röntgenbilder sowie die bei hoher wissenschaftlicher Qualität verständliche Diktion zeich-

nen das ganze Buch aus und unterstreichen den großen Wert der vermittelten Inhalte.

Zusammengefasst: Die besprochene Veröffentlichung von S. Codoni et al. gibt einen sehr guten Einblick in das Wesen und die Möglichkeiten heutiger Logopädie/Sprach- und Sprechtherapie am Beispiel der Funktionsorientierten Logopädie sowie in den Entwicklungsstand der MFT. Es werden deren vielfältige Quellen und Potenzen sowie ihre Entwicklungsreserven einbezogen. Die Publikation kann darüber hinaus als eine wichtige Grundlage für die Erarbeitung eines einheitlichen Berufsbildes für Therapeuten von Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen gewertet werden, wobei zukünftig auch die Dysphagietherapie berücksichtigt werden sollte. Insofern ist das Buch sämtlichen entsprechenden Therapeuten, auch den KollegInnen aller Teilbereiche der Sprechwissenschaft, sowie allen involvierten Medizinern, Zahnärzten und Kieferorthopäden zu empfehlen.

Dr. Volkmar Clausnitzer

LINKLATER, Kristin: Meisterwerk Stimme. Entfaltung und Pflege eines natürlichen Instruments. Übersetzt von Irmela Beyer und Michael Petermann. 5. überarb. u. erw. Auflage. München: Reinhardt, 2019, 395 S., € 39,90.

Nun liegt sie vor uns, die lang ersehnte Übersetzung der 5. überarbeiteten und erweiterten Auflage von „Freeing the natural voice“. Wie in der Überschrift schon erkennbar ist, hat sich neben dem Layout auch der deutsche Titel des Buches von „Die persönliche Stimme entwickeln“ zu „Meisterwerk Stimme“ geändert. Während die 4. Aufl. noch ein Nachdruck der 2. und 3. Aufl. in der wunderbaren Übersetzung der unvergessenen Thea Mertz (gest. 2003) war, liegt nun eine Neuübersetzung der stark überarbeiteten und erweiterten englischen Ausgabe von 2006 vor.

Mit der ersten Auflage 1997 gebührt Thea Mertz der Dank, das Konzept von Kristin Linklater (im Original 1976 erschienen) über

Workshops hinaus in Deutschland bekannt gemacht zu haben.

Die Übersetzung der neuen Ausgabe (durch Irmela Beyer und Michael Petermann) folgt weiterhin dem Grundsatz Linklaters, anschaulich, bildhaft und alltagssprachlich nachvollziehen zu können, was an physiologischen und funktionalen Vorgängen verstanden werden muss, ohne allzu fachsprachlich eintauchen zu müssen. So werden alle an Stimme Interessierten den theoretischen Erläuterungen und praktischen Anleitungen gut folgen können, sofern sie sprecherisch, sprecherzieherisch, stimm- oder sprechtherapeutisch tätig sind und Stimme ein vertrautes Metier ist.

Die vorliegende Neuauflage gliedert sich in drei Hauptkapitel („Die Berührung des Klangs“, „Die Resonanzleiter“, „Die Brücke zu Text und Schauspiel“). Im Vergleich mit früheren Ausgaben zeigt sich, dass das dortige Kapitel dritte Kapitel (Atmung/ Zentrum/ Artikulation) nun in Kapitel 2 und 3 eingeflossen ist, wodurch eine stärkere Verbindung von Atmung, Haltung, Klang und Resonanz entstanden ist und somit sich ein vertieftes Verständnis für die Ganzheitlichkeit der Prozesse entwickeln kann.

Das Hauptaugenmerk der Autorin bleibt auf der Entwicklung „der persönlichen Stimme“: „Die Stimme befreien heißt die Person befreien, und jede Person besteht untrennbar aus Körper und Geist.“ (S. 22)

Das Buch ist stringent innerhalb der Hauptkapitel in Arbeitstage unterteilt, so dass es eine wunderbare Vorbereitung für einen konkreten Entwicklungsprozess für die Arbeit mit Gruppen darstellt. Die Rezensentin hatte leider nie Gelegenheit, die praktische Arbeit von Kristin Linklater zu erleben, aber die Workshops von Thea Mertz bleiben mir unvergessen. Selten habe ich einerseits so „kleinteiliges“ Beachten von Teilbewegungen erlebt (erinnert sei an das Heben des Oberkiefers), ohne andererseits den Gesamtzusammenhang von Körper und Stimme aus den Augen zu verlieren. Und eben dieses spiegelt sich in der neuen Kapiteluntergliederung wider.

Der erste Teil „Die Berührung des Klangs“ ist auf acht Arbeitswochen zu neun Arbeitstagen aufgeteilt, beginnend mit Körper- und Atemwahrnehmungen und weiterführend mit der „Befreiung des Kanals“ (S. 149).

Das zweite Hauptkapitel, „Die Resonanzleiter“, verteilt sich auf sechs bis acht Arbeitswochen zu zehn Arbeitstagen. Im Zentrum steht „Die Stimme entwickeln und stärken“ (S. 198). Übungen für die einzelnen Resonatoren werden detailliert beschrieben, bis hin zum Zirkeltraining für den Stimmumfang.

Angereichert wird das Programm durch einen 30-minütigen Workout-Plan, der für das Üben „zwischen durch“ zu Hause gedacht ist. Auch hier werden die Lernenden behutsam geführt, so dass das heutige Verständnis von Lernbegleitung deutlich zum Tragen kommt.

Jedem „Arbeitstag“-Abschnitt ist eine kleine theoretische Einführung zum Teilthema vorangestellt, in welcher auch die Verbindung zum vorangegangenen Thema ausgeführt wird. Darauf folgen aufeinander aufbauende Übungsbeschreibungen, die als Schritte bezeichnet werden. Auf diese Weise ist das gesamte Buch gestaltet.

Der dritte Teil („Die Brücke zu Text und Schauspiel“) folgt dem gleichen Muster, wengleich die Aufteilung in Arbeitstage fehlt. Vordergründig werden die Themen Rhythmus und Dynamik im Text besprochen, in der Tiefe jedoch steht ganz klar die Frage im Vordergrund, wie mit der Stimme der Klang des Textes erweckt werden kann.

Zusammengefasst erscheint der Rezensentin die vorliegende Ausgabe nicht nur als „überarbeitet und erweitert“, sondern es ist durch die Überarbeitung ein ganz klar strukturiertes Arbeitsbuch entstanden, dass für die Linklater-Teaching-Trainings wie ein Leitfaden gelten dürfte, dieses erfolgreiche Stimmkonzept an nachfolgende Generationen authentisch weitergeben zu können.

Zwischen einzelnen Kapiteln finden sich eingestreut „warming-ups“ für zwischen durch. Vielen dürften dabei manche Übungen

gen bekannt vorkommen, was Linklater selbst folgendermaßen kommentiert: „Nur ein kleiner Teil dieser Körperübungen stammt von mir. Die meisten von ihnen habe ich mir aus unterschiedlichsten Quellen angeeignet, einverleibt und so mit der Stimme vereinigt, dass sie sich allmählich grundlegend verwandelt haben.“ (S. 18) (Anmerkung: Die Rezensentin hätte sich dennoch über Quellenangaben gefreut – einerseits wegen der Urheberschaft und andererseits als Wissensweitergabe für die Studierenden.)

Der vorliegende Band hat auch neue Illustrationen (Cartoons) von Renate Schneider aus München erhalten, die sich sehr schön dem Text anpassen bzw. diesen vertiefen, verdeutlichen, verstärken. (In der englischen Ausgabe stammen die Zeichnungen von Douglas Florian.)

Im Vorkapitel dieses Buches („Fang an“ – Die Sprache dieses Buches“) schreiben Irmela Beyer und Michael Petermann: „Dogmatismus spielte bei der Auswahl der sprachlichen Mittel allerdings keine Rolle, sondern eher ein sensibles, den Inhalt des Textes unterstützendes Ausprobieren und Variieren, wie es typisch auch für Linklaters Arbeitsweise ist.“ (S. 12) Für die Rezensentin erschwerte die Mischung zwischen generischem Maskulinum, generischem Femininum und der *-Variante das Textverständnis. Ein gendergerechter sensibler, sprachlich kreativer Umgang hätte die Lesbarkeit verbessert.

Fazit: Die vorgelegte, deutlich überarbeitete Auflage, ist in ihrer Klarheit ein Gewinn für alle mit Stimme Tätigen. Sie wird durch ihre klare Struktur und den konsequenten Aufbau das Verständnis für das Linklater-Konzept weitertragen können und als Arbeitshandreichung für alle nach diesem Konzept Lehrenden und Lernenden von unschätzbarem Wert sein.

Prof. Dr. Christa M. Heilmann, Marburg

STADIE, Nicole; HANNE, Sandra; LORENZ, Antje: Lexikalische und semantische Störungen bei Aphasie. Stuttgart, New York: Thieme, 2019. 240 S.; € 49,99 (Reihe „Forum Logopädie“, ISBN: 9783131638113). Auch erhältlich als E-Book: eISBN (PDF) 978-3-13-163821-2 bzw. eISBN (epub) 978-3-13-240211-9.

Zu den häufigsten Aphasie-Symptomen gehören die Störungen der Wortverarbeitung.

Bereits 1997 wurde dazu im Thieme-Verlag ein Buch der Münchner Professorin und Lehrstuhlinhaberin für Sprachheilpädagogik (1974–1997) Anneliese Kotten(-Sederqvist) mit dem fast gleichlautenden Titel „Lexikalische Störungen bei Aphasie“ veröffentlicht. Damals genügten 133 Seiten und 44,80 DM (vgl. die Rezension von Beate Schild in *sprechen* II/97).

In diesem Jahr haben Nicole Stadie, Sandra Hanne und Antje Lorenz im selben Verlag ein neues Werk zum Thema vorgelegt, welches das Konzept von Anneliese Kotten erheblich erweitert und differenziert. Neben den lexikalischen Störungen werden jetzt auch die damit verbundenen semantischen Defizite ausgiebig berücksichtigt.

Das Logogen-Modell Kottens bildet weiterhin einen wichtigen Schwerpunkt, es wird jedoch durch weitere Modelle, wie z. B. das Kohorten-Modell, das Levelt-Modell oder das Modell nach Dell ergänzt und um ausführliche Darstellungen der vielfältigen Einflussfaktoren der Wortverarbeitung erweitert.

Im Diagnostikkapitel werden aktuelle Testverfahren und ihre spezifischen Einsatzmöglichkeiten umfassend und anschaulich erläutert. Die Integration der ICF („International Classification of Functioning, Disability and Health“) findet sich v. a. im Rahmen der patientenorientierten Ableitung von Therapiezielen.

Das Kapitel zur Therapie lexikalischer und semantischer Störungen bringt viele konkrete und praxisorientierte Übungsaufgaben

sowie Angaben zu weiteren Hilfen und nutzbaren Materialien.

Zusammengefasst liefert das Buch sowohl für die Ausbildung als auch für den Praxisalltag eine wesentliche Grundlage für die Arbeit mit Patienten mit unterschiedlichsten semantisch-lexikalischen Störungen. Es eignet sich gut als Nachschlagewerk und Lehrbuch für Logopäden, Sprachtherapeuten, therapeutisch tätige Sprecherzieher(innen) und Studierende.

Der Inhalt des Buches steht ohne weitere Kosten digital in der Wissensplattform eRef zur Verfügung (der Zugangscode befindet sich im Buch).

Roland W. Wagner

TIRINGER, Melanie (2018). Interventionsmöglichkeiten für Kinder mit selektivem Mutismus im inklusiven Unterricht. Abschlussarbeit in Sprachheilpädagogik, KPH Wien und:

TIRINGER, Melanie (2019). Interventionsmöglichkeiten für Kinder mit selektivem Mutismus im inklusiven Unterricht. In: mitSPRACHE 51 (1), S. 15–30.

Sprachlos zu sein – hier in bestimmten Situationen oder gegenüber bestimmten Personen – gehört als kommunikative Sprechstörung zum sprechwissenschaftlichen Themenfeld. Über den totalen Mutismus und die Form des elektiven/ selektiven Mutismus wird jedoch selten in Fachjournalen außerhalb der Fachzeitschrift *Mutismus.de* berichtet. Deshalb gilt es, die wissenschaftliche Arbeit der Sprachheillehrerin Melanie Tiringer von der Wiener Sprachheilschule (Tiringer 2018), als auch ihren themengleichen Beitrag im Fachjournal der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik *mitSPRACHE* (Tiringer 2019) hervorzuheben. Damit soll für das mutistische Störungsbild sensibilisiert werden, so dass ressourcenorientierte Interventionsmöglichkeiten stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit bei allen Mitmenschen treten als das bislang der Fall ist. Denn weil Mutismus als

heterogene Gruppe von Störungsbildern mit Abweichungen in der sozialen Funktionsfähigkeit bei einer Häufigkeit von nur 0,3 bis 0,7 Prozent der Bevölkerung vorkommt (vgl. Riedel 2015, 269), bleibt er vielfach unerkannt. Es besteht die Gefahr einer Fehlinterpretation des Schweigens als trotziges Willkür-Reaktion (vornehmlich bei Kindern), als gezielt eingesetzte Kommunikationsverweigerung (vornehmlich im Erwachsenenalter) oder als mangelnde Kompetenz bezüglich der deutschen Sprache (bei Migranten); besonders bei selektivem Mutismus. Somit wird es Zeit, dieser emotionalen Selektivität des Schweigens resp. Sprechens bei Kindern wie Erwachsenen kompetent zu begegnen, so dass die Betroffenen mit positiven Selbstwerterfahrungen ihre Isolation aufbrechen können. Denn wie sie unter ihrem Schweigen leiden, das dokumentieren die autobiographischen Berichte alltäglicher Lebensbewältigung erwachsener mutistischer Menschen, die in jüngerer Zeit von dem akademischen Sprachtherapeuten Boris Hartmann zusammen mit dem von der Störung selbst betroffenen *Mutismus.de*-Redakteur Michael Lange, veröffentlicht wurden (vgl. Hartmann 2019; Hartmann u. Lange 2017).

In der Fachliteratur zum totalen und selektiven Mutismus sind Lebenswege Betroffener vornehmlich in Kasuistiken vorgestellt. Auch in der vorliegenden Studie von Melanie Tiringer handelt es sich um eine solche Einzelfalldarstellung eines Jungen im Grundschulalter von seinem ersten bis vierten Schuljahrgang.

Im theoretischen Teil ihrer wiss. Arbeit fasst Tiringer zunächst Mutismus begrifflich, gibt die Störung laut ICD-Code an, beschreibt die Vorkommensbesonderheiten mit den Ausprägungsformen des symbiotischen, phobischen, reaktiven und aggressiv-passiven Mutismus. Auch verweist sie auf die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Familie, Kindergarten, Schule, Ausbildungsplatz, medizinisch-psychologischen Fachkräften, Mutismus-Therapie und im Bedarfsfall auch Jugendamt und Arbeitsplatz. Hier laufen Symptombeschreibungen, Ursachenvermu-

tungen, Verhaltensbeobachtungen und diagnostische Ergebnisse zusammen.

Bei den diagnostischen Kriterien bezieht sich Tiringer vornehmlich auf die Arbeit von Katz-Bernstein (2005); bei den möglichen Konfliktebenen und Interventionsmöglichkeiten im schulischen Bereich auf Hartmann (2004, 2011). Betont wird auch die wichtige Rolle, welche mutismusspezifische therapeutische Maßnahmen spielen.

Abschließend kann die Autorin bezüglich ihres Beobachtungskindes – nach anfänglich zaghaften nonverbalen Kommunikationsversuchen im Safe-Place, später mit ersten Sprechansätzen im Flüsterton innerhalb der Kleingruppe – resümieren: „In der vierten Klasse hatte es Max endlich geschafft [,] sich auch spontan, laut und auf Aufforderung vor den anderen Kindern zu äußern“ (Tiringer 2019, 28).

Es sollte uns jedoch stets bewusst bleiben, dass das Störungsbild des selektiven Mutismus nicht immer mit Sonderschulbedarf bzw. Förderbedarf im Bereich Lernen oder Sprache kombiniert und nach vier Jahren fachkompetenten Bemühens behoben ist. Der Rezensentin ist beispielsweise ein Fall aus ihrer eigenen Arbeit als Lehrkraft unvergessen, in dem ein überdurchschnittlich intelligenter Junge bei unterrichtsbegleitender fachspezifischer Fördermaßnahme es ohne Worte und mit Nachteilsausgleich bis zum Abitur schaffte. Hier ging die Grundschullehrkraft von trotziger Willkür-Reaktion aus,

was häufig Ausgrenzungen in seinem Grundschulalltag zur Folge hatte. Nur im Sportunterricht beim Rollerfahren im Verlauf einer empirischen Studie im Rahmen der Dissertationsschrift (Jackel 1995, 1997) konnte die Rezensentin ihm wiederholt ein Lächeln und ein spontan gehauchtes „Juhu!“ entlocken.

Deshalb gilt es, im Alltag niemals die Bandbreite an Möglichkeiten bei selektivem Mutismus als einer Angststörung außer Acht zu lassen und das Schweigen nicht mit einer Autismus-Spektrum-Störung zu verwechseln!

Literatur

Hartmann, B. (2019). *Gesichter des Schweigens*. Idstein: Schulz-Kirchner (5., überarb. u. ergänzte Auflage).

Hartmann, B.; Lange, M. (2017). *Mutismus im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter*. Idstein: Schulz-Kirchner (7., überarb. Auflage).

Jackel, B. (1997). *Psychomotorische Handlungskompetenz beim Radfahren*. Reihe Motorik Bd. 20. Schorndorf: Hofmann. (Kurzfassung der Dissertationsschrift Goethe-Universität Frankfurt 1995, Fb. Erziehungswissenschaften)

Riedel, A. (2015). *Mutismus*. In: Theunissen, G. et al.: *Handlexikon Autismus-Spektrum*, S. 269–270. Stuttgart: Kohlhammer.

Dr. Birgit Jackel, Biebergemünd

Ein Hinweis für die sprechen-Abonent(inn)en

Wie bereits mehrfach praktiziert wird aus Gründen der Verwaltungsvereinfachung der Abo-Lastschreiteinzug 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 und Kommunikation (in Niedersachsen, Hessen, Hamburg und Bremen), Diesmal können wir 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. März 2020.

Feedback

Diesmal können wir nur zwei kürzere positive Äußerungen zitieren, die uns im Rahmen einer Umfrage zur Homepage des Berufsverbands Sprechen erreichten.

Vielen Dank dafür!

Eine Kollegin aus dem Großraum Stuttgart schrieb: *„Das BVS-Heft Sprechen ist besonders als Nachschlagewerk hilfreich, um zu speziellen Themen, die sehr häufig schwer zu bekommen sind, nachzulesen bzw. Informationen zu bekommen.“*

Und ein jüngerer Kollege teilte uns mit: *„Ich freue mich jedes Mal auf das neue "sprechen".“*

Die sprechen-Bibliografie gibt es auch komplett als Word- und pdf-Datei auf CD-ROM – mit allen seit 1983 in sprechen veröffentlichten Bibliografien 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 „Bibliografie 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 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.