
sprechen

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

Aus dem Inhalt:

Nils Beckmann: Was steckt dahinter?

Verstehen, erkennen und anwenden von topoi als Motive einer Argumentation

**Eduard Haueis: Die Alphabetschrift als Werkzeug
zur Konstruktion virtueller Sprechweisen**

Stefanie Köhler: Die Stimmkugel

Eine neue Systematik der Laute
und ihre praktische Nutzung für die Sprecherziehung

Oliver Mannel: Tomorrow's voices

Julia Merrill: Musik und Sprache im Gehirn und in der Therapie

Hans Martin Ritter: Streifzüge zwischen Theater und Performance

Roland W. Wagner: Viele verschiedene Fragen stellen...

Aus den Landesverbänden

Bibliographien

Rezensionen

Inhalt

Nils Beckmann: Was steckt dahinter? Verstehen, erkennen und anwenden von topoi als Motive einer Argumentation	4
Eduard Haueis: Die Alphabetschrift als Werkzeug zur Konstruktion virtueller Sprechweisen	14
Stefanie Köhler: Die Stimmkugel Eine neue Systematik der Laute und ihre praktische Nutzung für die Sprecherziehung	26
Oliver Mannel: Tomorrow's voices Some general thoughts about voice and speech training for future actresses and actors, and a practical example of collaborative voice teaching at the Zurich University of the Arts.	35
Julia Merrill: Musik und Sprache im Gehirn und in der Therapie	39
Hans Martin Ritter: Streifzüge zwischen Theater und Performance	52
Roland W. Wagner: Viele verschiedene Fragen stellen... Eine Übung nicht nur für Lehrende	64
Berichte aus den Landesverbänden	66
Bibliographie: Neue Bücher, CD-ROM und DVD	69
Bibliographie: Zeitschriftenartikel und Beiträge in Sammelbänden	72
Rezensionen	80
Impressum	99

Zu diesem Heft ...

Liebe *sprechen*-Leserinnen und Leser,

mit dieser Ausgabe können wir wieder ein kleines Jubiläum feiern, denn die 60. Ausgabe von „sprechen“ liegt vor. Dazu gibt es eine Premiere: Der erste Beitrag in englischer Sprache! Die Redaktion war einstimmig der Meinung, dass unser Züricher Kollege Oliver Mannel seinen Beitrag sehr verständlich formuliert hat und wir deshalb keine Übersetzung benötigen.

Zur neulich gestellten Frage, ob die *sprechen*-Bibliographie weiter erscheinen sollte, gab es nur ein paar Rückmeldungen, doch alle waren positiv: „Weiterhin bitte Hinweise in *sprechen*...“ „Ich bin für die Fortführung der Bibliographie in der bewährten Form...“ Mit der Anregung, auch eine elektronische Form anzubieten, wurden offene Türen eingerannt. Auf Seite 99 stehen die Bezugsbedingungen.

Leider gibt es auch eine traurige Nachricht: Am 3. Februar 2015 verstarb der bekannte Phonetiker Prof. Max Mangold im Alter von fast 93 Jahren. Er zeichnete jahrzehntelang für das Duden-Aussprachewörterbuch verantwortlich. Wer aus der großen *sprechen*-Lesergemeinde kannte ihn persönlich und könnte einen Nachruf schreiben?

Mit herzlichen Grüßen aus Düsseldorf, Halle, Heidelberg und Marburg

Roland W. Wagner

Ein Hinweis für die *sprechen*-Abonnenten

Wie bereits vor zwei Jahren wird aus Gründen der Verwaltungsvereinfachung der Abo-Lastschrifteinzug für die *sprechen*-Jahrgänge 2015 und 2016 zusammengelegt.

Die Abbuchungen erfolgen erst im nächsten Jahr (2016); unsere Gläubiger-Identifikationsnummer lautet DE74ZZZ00001391363. Dann versenden wir auch die Abo-Rechnungen an jene, die uns keine Einzugsermächtigung ausgestellt haben.

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

Nils Beckmann

Was steckt dahinter?

Verstehen, erkennen und anwenden von *topoi* als Motive einer Argumentation

1 Einleitung

Gut und schlagkräftig argumentieren können – in vielen meiner Seminare wünschen sich die Teilnehmenden genau in dieser Fähigkeit einen spürbaren Fortschritt. Dabei fällt in Übungen immer wieder auf, dass die Teilnehmer¹ intuitiv klassische Argumentationsschemata verwenden und sich aufeinander beziehen. Dennoch treten viele Übungen auf der Stelle, da sich ein Gegeneinander entwickelt, das am Ende nicht mehr aufgelöst werden kann, da sich die Diskussion nur noch im klassischen Modell „Rede – Gegenrede“ bewegt.

In den meisten Fällen beziehen sich die jeweiligen Strategien auf die Prämissen (Annahmen) und Konklusionen (Schlussfolgerungen) der Gesprächspartner. In meinen Veranstaltungen wird nur selten der Weg gewählt, Übungspartner persönlich anzugreifen. Aber dennoch berichten Teilnehmer immer wieder von Situationen, in denen Sie mit Angriffen konfrontiert werden. Beide Strategien führen selten zum Erfolg (sowohl in Seminarübungen, als auch in Erfahrungsberichten der Teilnehmer), da keine der beiden Parteien nachgeben möchte oder gar mangelnde Kompetenz eingesteht. Nachzugeben wäre an der Stelle zumeist ein Imageverlust, den die

Sprecher zu vermeiden suchen, vor allem, wenn sie als Referent vor einer Gruppe stehen.

Die entscheidende Frage ist also, welche Möglichkeiten existieren, um in Argumentationen einen Fortschritt zu erzielen und dabei zieladäquat zu handeln. Zieladäquat bedeutet hierbei, dass jeder Argumentation ein Ziel unterstellt wird. Dieses Ziel kann z. B. mit der Umstimmung des Gesprächspartners, einer zu erreichenden Zustimmung oder einem konkreten Kompromiss erreicht werden.

Ziel dieses Artikels ist es, die Praxis des Argumentierens um den Faktor des *topos* zu erweitern und diesen für Schulungskontexte nutzbar zu machen.

Zu diesem Zweck soll zunächst auf die angedeutete Problemstellung näher eingegangen werden. Im Folgenden wird der Begriff des *topos* näher definiert und schließlich in die Praxis überführt, indem einige mögliche Übungen skizziert werden.

2 Das argumentative Problem

Das große Problem des klassischen Argumentierens ist, dass ich die Prämissen und Konklusionen meines Gegenübers angrei-

¹ In diesem Artikel verwende ich das generische maskulinum, was vor allem dem Lesefluss zugutekommen soll. Wenn also von Sprechern oder Teilnehmern die Rede ist, sind explizit

männliche, wie weibliche Akteure gemeint. Eine Unterscheidung ist an dieser Stelle nicht notwendig, da das Ziel eine geschlechterübergreifende Kommunikation ist.

fen kann, damit aber wenige Erfolge erziele. Denn zumeist ist dieser Akt für meinen Gesprächspartner nur der Anlass, neue Argumente für seinen Standpunkt oder gegen meine Argumentation zu finden. Eckert und Kambach haben dieses Phänomen „kommunikative Werkeinstellung“ genannt (2014: 11) und damit das Muster „Argument – Gegenargument“ quasi zu einer Paarsequenz erhoben – einem Muster, dem wir intuitiv folgen, ganz so wie die Sequenzen „Gruß – Gegengruß“ oder „Bitte – Danke“. In dieser Werkeinstellung bleiben Argumentationen statisch, da die Protagonisten des Gespräches immer weitere Argumente für den eigenen und gegen den anderen Standpunkt suchen und finden.

Ein Beispiel für einen solchen Argumentationsverlauf bieten die zahlreichen Talkshows im deutschen Fernsehen. Diese Formate wurden bereits häufig dafür kritisiert, dass die Argumentationen statisch ablaufen und Positionen ausgetauscht werden, aber keine Lösungsperspektive eingenommen wird. Das hat natürlich auch institutionelle Gründe, die Auswirkungen sind jedoch Gespräche, in denen sich die jeweiligen Seiten immer weiter und stärker positionieren.

Dieses Verständnis von Argumentation scheint nahezuliegen, wenn man aus einer gesprächslinguistischen Sicht davon ausgeht, dass eine Argumentation ein „interaktives Klärungsverfahren [ist], in dem Muster realisiert werden“ (Spranz-Fogasy, 2002: 13). Der entscheidende Faktor für die Praxis ist an dieser Stelle die Klärung: Wie sieht diese aus? Kann man eine Argumentation überhaupt gewinnen? Wen möchte ich überhaupt überzeugen bzw. in das Klärungsverfahren einbinden?

Aus der deskriptiven Perspektive fehlt die Dimension der persönlichen Zielsetzung, da diese natürlich auch nicht sichtbar ist (es sei denn, ein Gesprächsteilnehmer macht diese transparent).

Neben dieser Problematik steht noch eine weitere Frage im Raum: Worauf beziehen

sich meine Beiträge in einer Kommunikation? Nach Bayer besteht eine Argumentation aus den Komponenten *Prämisse*, *Argument*, *Konklusion* (Bayer 2007: 18). Damit hat jede Argumentation drei mögliche Ansatzpunkte, an denen eine Gegengrede festgemacht werden kann. (Anm.: Die Möglichkeit, seinen Gegenüber zu diffamieren oder persönlich anzugreifen, wird an dieser Stelle bewusst ausgespart.)

Eckhardt und Kambach schlagen hier das Prinzip des „konzedierten Territoriums“ vor (ebd. 2014: 22 ff.) – also die Konzentration auf Gemeinsamkeiten und bereits getätigte Zugeständnisse und Kompromisse. Die Frage nach den bestehenden Gemeinsamkeiten in einer Argumentation scheint ein sinnvoller Schritt zu sein, um die konfrontativen Muster zu durchbrechen und einen kooperativeren Stil zu etablieren. Diesem Gedanken möchte sich dieser Beitrag anschließen.

3 Topoi in der Argumentation

Die Idee, *topoi* in die Argumentationspraxis einzubeziehen, fordert zunächst eine präzise Definition des Begriffes und die Beschreibung seiner genauen Rolle innerhalb einer Argumentation. An dieser Stelle soll deshalb ein knapp gehaltener Einblick in den Diskurs gegeben werden, um dem komplexen Forschungskontext annähernd gerecht zu werden. Um die Übertragung in die Praxis zu gewährleisten, werden eine Arbeitsdefinition und eine didaktische Reduktion für den Lehr-Lern-Prozess angegliedert.

3.1 Begriffsdefinition

Der Begriff des *topos* geht auf Aristoteles' „Topik“ zurück und beschreibt demnach einen Ort, an dem ein argumentatives Muster liegt (vgl. Aristoteles 2004: 155b 5). In der modernen Rezeption haben sich verschiedene Interpretationen dieses Begriffes

durchgesetzt, die vor allem von den verschiedenen Ansätzen und Kontexten geprägt sind.

Ohne an dieser Stelle ins Detail gehen zu können, soll doch die Breite an unterschiedlichen Interpretationen skizziert werden, bevor auf dieser Basis eine Arbeitsdefinition vorgenommen wird.

Bedenkt man die interdisziplinäre Nutzung des Toposbegriffes, wird schnell deutlich, dass diese Unschärfe kein lösbares Problem ist. Da sich im Zuge ihrer jeweiligen Begründungszusammenhänge alle Beiträge zum *topos* auf Aristoteles beziehen, wirkt sich die benannte Unschärfe unmittelbar aus. Was bleibt, sind Destillate, die versuchen, eine gewisse gemeinsame Basis als Definition zu finden, und Arbeitsdefinitionen, die bestimmte Aspekte des Begriffes nutzen und andere Aspekte oder Lesarten ausklammern.

Unter die erste Kategorie fallen unter anderem die Definitionen, wie sie z. B. im Lexikon der Sprachwissenschaft zu finden sind. Dort wird ein *topos* als ein „plausibles Argumentationsmuster“ definiert (Bußmann 2002: 706), das als einzelnes Argument auch auf einen *Gemeinplatz* oder *Stereotyp* reduziert werden könne.

Damit folgt Bußmann weitgehend dem heuristischen Arbeitsbegriff von *topoi*, dem sich auch Kopperschmidt anschließt, *topos* als Argumentationsheuristik zu definieren. Durch diese Sichtweise soll quasi eine Inventarisierung der Argumentationsprinzipien möglich sein (Kopperschmidt 2000: 647). Kopperschmidt nennt diese Definition die *formale topik*, die einen analytischen Zugang zu Argumentationen finden soll. Dies kann vor allem darüber geschehen, dass Kopperschmidt verschiedene Arten von *topoi* unterscheidet. Dieser Ansatz wurde schon mehrfach aufgenommen und z. B. von Schwarze (2010: 72 ff.) weitergeführt. So entstanden bis heute Übersichten und Kategorisierungen von verschiedenen *topoi*. Diese Übersichten arbeiten in der Regel mit Zuordnungen von *topoi* aus verschiedenen

Bereichen – z. B. solche aus dem Vergleich, aus der Gerechtigkeit o. Ä. (vgl. ebd.).

3.2 Arbeitsdefinition und didaktische Reduktion

Damit *topoi* in Seminaren zum Einsatz kommen können, ist es notwendig, einen klaren Begriff zu etablieren. Im ersten Schritt scheint es daher ratsam, die Menge an möglichen Interpretationen einzugrenzen und stark auf den rhetorischen und argumentativen Kontext zu fokussieren.

Kopperschmidts Idee einer *topik*, die einen analytischen Zugang bietet, scheint für den Rahmen eines Seminars besonders geeignet zu sein, da mit den Ergebnissen eines analytischen Zugangs Erkenntnisse gewonnen werden können, die die Teilnehmenden in die eigenen Reden oder Argumentationen einbauen können.

An diesem Punkt der Planung stellen sich dennoch zwei Fragen:

1. Was genau ist ein *topos* und wie kann die Bedeutung vermittelt werden?
2. Welche Erkenntnisse liefert die Arbeit mit diesem Begriff genau?

3.3 Was genau ist ein *topos*?

Im wissenschaftlichen Diskurs bleibt der Begriff unscharf. Eine Präzisierung ist in naher Zukunft nicht in Sicht, da sich die Mehrdeutigkeit als „notwendige Unschärfe“ regelrecht etabliert hat (vgl. Schirren 2000: XIII).

Für Fortbildungszwecke ist diese Unschärfe jedoch brisant, da sehr viel Zeit aufgewendet werden müsste, um den Begriff zu erläutern und die Teilnehmer (die in vielen Fällen keine umfangreiche theoretische Vorbildung haben) in die Lage zu versetzen, mit diesem Begriff selbstbewusst zu agieren.

Daher gehe ich in diesem Kontext davon aus, dass *topoi* dem Redner das Finden

von Argumenten vereinfachen sollen, indem sie diese klassifizierbar machen (Perelman/Olbrechts-Tyteca 2004: 116).

Halten wir also fest: *topoi* sind ein umfangreiches Arsenal an argumentativen Schlussformen, die in verschiedene Kategorien eingeteilt werden können (z. B. *topos* aus dem Vergleich [Schwarze 2010: 48]).

Wie sie sich genau unterteilen und wie die Herleitung funktioniert, spare ich in meinen Seminaren aus Gründen der Komplexität aus. Entscheidend ist vielmehr die Erkenntnis, dass *topoi* unterschiedliche Schlussformen mit bestimmten, individuellen Merkmalen sind.

Deutlicher wird die Verwendung des Begriffes durch eine noch stärkere Reduktion: *topoi* sind die Motive, die einer Stellungnahme zugrunde liegen, also z. B. Gerechtigkeit, Gleichheit, historischer Kontext, Tradition o. Ä.

Der *topos* eines Argumentes kann durch eine Gegenprobe identifiziert werden. In meinen Seminaren führe ich diese Gegenprobe mit meinen Teilnehmern recht früh durch, damit die Begriffe *topos*, Motiv, Schlussform deutlicher werden und sich meine Teilnehmer darin üben, *topoi* zu identifizieren (s. Kapitel 4: Übungen).

3.4 Welche Erkenntnisse liefert die Arbeit mit *topoi*?

Die entscheidende Kompetenz für Argumentationen und dynamische Konversationen besteht darin, die Argumente der Gegenseite zu analysieren und darauf einzugehen. Die Kenntnisse über *topoi* und ihre Rolle in einer Argumentationssequenz

bieten dabei eine weitere Möglichkeit, dies zu tun.

Wie in Kapitel 2 bereits beschrieben, scheint das Auffinden von Schwachpunkten in der Argumentation des Gegenübers keine adäquate Lösung für einen progressiven Gesprächsverlauf zu sein. Auf Konklusionen einzugehen oder Prämissen anzuzweifeln, scheint eher zu Streitgesprächen zu führen. Sobald es aber mein Ziel ist, eine gegenseitige Annäherung zu schaffen, ist es notwendig, Gemeinsamkeiten zu finden und sich auf eine kooperative Art des Argumentierens zu konzentrieren (vgl. Eckhardt/Kambach 2014).

Einen Zugang zu diesem „konzedierten Territorium“ kann über den *topos* erfolgen. Denn der gewählte *topos* in einem Argument ist die Grundlage der Konklusion. Und damit gibt die Sprecherin oder der Sprecher das entscheidende Element preis, das ihn oder sie zu dieser Folgerung bewegt.

Ein Beispiel:²

„Mir war von vornherein nicht verständlich, warum man bei den Lehrern unterschiedliche Bezahlung für gleiche Arbeit abschaffen will, bei den Lokführern aber plötzlich alle dafür sind.“³

Dieser Kommentar arbeitet mit einem *topos* aus dem Vergleich bzw. der Gleichheit, da er eine direkte Verbindung zwischen zwei Regelungen schafft. Der Kommentar arbeitet mit der Formel „gleiche Arbeit bedeutet gleiche Bezahlung“.

Dem Verfasser scheint in der Diskussion wichtig zu sein, dass ein nicht-kongruentes Handeln vorliegt und eine Vergleichbarkeit besteht. Eine schnelle Antwort, wie sie in

² Es soll in den folgenden Beispielen nicht darum gehen, die Verfasser, Urheber und Sprecher vorzuführen, doch können Beispiele aus realen Kontexten viel mehr leisten als fingierte Sequenzen. Aus Gründen der Transparenz werden die jeweiligen Urheber genannt, die Konstruktion einer möglichen Gegenrede ist aber in keinem Fall als harsche Kritik oder gar als persönliche Diffamierung intendiert. Auch

spielt die Überzeugung und die politische Ausrichtung der Beispiele keine Rolle für diesen Kontext.

³ Aus den Kommentaren zu:

<http://www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/d-utsche-bahn-trotz-streiks-ist-claus-weselsky-nur-zweiter-sieger-a-1041613.html> (10.7.2015).

alltäglichen Diskussionen schnell gefunden wird, wäre „Das kann man nicht vergleichen!“ oder „Das ist doch ein ganz anderer Kontext!“. Mit einer solchen Antwort würde der Verfasser dieses Kommentars quasi aufgefordert, seine Prämisse (die Vergleichbarkeit) zu rechtfertigen. Die Fokussierung auf den *topos* würde zunächst „nur“ die Information bieten, dass dem Verfasser vor allem die gerechte und gleiche Behandlung ein wichtiges Anliegen ist. Im Zuge des konzidierten Territoriums wäre nun der nächste Schritt, dieses abzustecken. Eine mögliche Antwort: „Dass die GDL so hart verhandelt hat, liegt vor allem daran, dass die Gewerkschaften alle dasselbe Recht haben, Verträge auszuhandeln. Es geht also vor allem darum, gleiches Recht für die Gewerkschaften zu schaffen.“

Ein zweites Beispiel:

Um noch ein wenig konkreter zu werden, hier ein konkretes Beispiel aus einer realen Konversation. Kontext ist eine Ausgabe von „Anne Will“, in der über die Gleichstellung der Lebenspartnerschaft zur Ehe diskutiert wird. Ein Beitrag von Hedwig von Beverfoerde:

„(...) das Bundesverfassungsgericht, (...) wo ganz klar gesagt wurde, die Ehe und die Lebenspartnerschaft sind unterschiedliche Dinge (...), es ist also nicht dasselbe. Aber jetzt wird argumentiert, es muss dieselbe Steuerbehandlung bekommen. Das ist mir unverständlich.“⁴

Hier liegt zwar nicht direkt eine Argumentationsstruktur vor, doch ist diese Aussage ein Teil einer Stellungnahme. An dieser Stelle finden wir den Bezug auf eine Instanz, das Bundesverfassungsgericht und ein Urteil von 2002. Das Urteil des Gerichtes wird an dieser Stelle als Grundlage verwendet, die neuen Entwicklungen anzugreifen. Ganz im Sinne von „Die Instanz hat schon mal anders entschieden, das müsste doch noch gelten“. Hier haben wir es mit einem *topos* aus der Autorität zu tun. Diese Autorität stellt das BVG dar. Im Sinne des

konzidierten Territoriums wäre nun die Frage zu stellen, welche Aspekte sich in dieser Aussage verbergen, die man in einer Antwort für eine dynamische Strategie nutzen könnte.

Eine mögliche Herangehensweise: Von Beverfoerde erkennt augenscheinlich die Autorität des BVG und die Gültigkeit der Urteile an. Es wäre also ratsam, ihren *topos* aufzunehmen und in die Antwort einzuflechten. Folgendes müsste die Antwort leisten: Gut, dass wir uns einig sind, dass das BVG an der Stelle Autorität besitzt.

Einen anderen *topos* aufzunehmen, wäre an dieser Stelle nicht sinnvoll, da so nicht wirklich auf die Argumentation eingegangen würde. Ein Argument aus Bereichen wie z. B. die persönlichen Freiheitsrechte oder ein *topos* aus der Zeit („Früher war das vielleicht so! Wir haben nicht mehr 2002!“) würden an dieser Stelle nur für verhärtete Fronten sorgen. Eine mögliche Antwort könnte wie folgt aussehen:

„Ich gebe Ihnen Recht, dass wir uns an den Entscheidungen des BVG orientieren sollten. Und zum Glück ist keines der Urteile irreversibel, sonst wäre eine gesellschaftliche Weiterentwicklung nicht möglich – und auch zum Beispiel das Frauenwahlrecht nicht denkbar.“

Dieses Beispiel ist nur bedingt offensiv, greift aber das Motiv der Autorität wieder auf und verknüpft es mit einem Beispiel, bei dem wir davon ausgehen können, dass die Sprecherin es als eine gewinnbringende Entwicklung wahrnimmt. Wir befinden uns damit in derselben Kategorie von Schlussformen und hätten eine nahtlose Anknüpfung – wobei natürlich wiederum eine Gegenrede denkbar ist und es auch nicht wahrscheinlich ist, das Gegenüber mit einem argumentativen Schluss zu überzeugen. Für den Gesprächsverlauf wäre diese Antwort aber sicher konstruktiver als die, die tatsächlich von Michael Kauch gegeben wurde:

⁴ Anne Will, ARD, 12.6.2013.

„(...) Muss man den zweiten Teil des Urteils auch lesen. Da hat das BVG gesagt (...), dass der Staat sehr wohl entscheiden kann, dass die Lebenspartnerschaft und die Ehe gleichgestellt werden kann (...).“

Nach dieser Antwort wird dann eingeworfen, dass hier das BVG regiert habe, was mit dem ursprünglichen Argument wenig zu tun hat. Auch ist der implizite Vorwurf, Frau von Beverfoerde habe sich nicht vorbereitet, ein persönlicher Angriff.

Nun handelt es sich bei einer Talkshow um ein Format, bei dem man behaupten kann, dass es um Selbstdarstellung geht und darum, einen eigenen Standpunkt zu kommunizieren. Die Wechsel verlaufen jedoch genau so ad hoc wie in anderen Gesprächssituationen auch. Wenn ich also in einem Gespräch die Führung übernehmen möchte, sollte ich in der Lage sein, auch fremdes Territorium zu betreten, da ansonsten auch meine Gegenargumente wirkungslos bleiben. Denn auf den Zusatz, dass die Prämisse von Frau Beverfoerde nicht korrekt sei, wird zu keinem Zeitpunkt mehr reagiert. Es wechseln sich nur Argumente ab, die wenig bis gar keinen Bezug zueinander haben. Und das liegt nicht zuletzt daran, dass die jeweiligen *topoi*, aus denen sich die Gesprächsteilnehmer bedienen, aus unterschiedlichen Kategorien stammen. In diesen Standardmustern sprechen Eckhard und Kambach von Grabenkämpfen, bei denen sich die Teilnehmer immer weiter argumentativ verschanzen. Diese Metapher ist zwar etwas martialisch, macht aber zugleich den Begriff „Stellungnahme“ zu einem passenden Bild. Um in dieser Metapher zu bleiben: Das Wissen um die verwendeten *topoi* meiner Gesprächspartner macht es mir leichter, meinen gedanklichen Graben zu verlassen und mich auf die Argumente meines Gegenübers einzulassen und sie damit

auch tatsächlich zu GesprächspARTNERN zu erheben, mit denen ich gemeinsam ein Thema bearbeiten kann, anstatt nur lose zusammenhängende Argumente aneinanderzureihen.

Im Folgenden möchte ich nun einige Übungen skizzieren, wie in Seminaren das Erkennen, Einordnen und auch das spontane Anwenden von *topoi* trainiert werden kann. Mit der Beschreibung der Übungen wird auch noch deutlicher, in welcher Form *topoi* in der Gesprächsrhetorik verwendet werden können.

4 Übungen

Erkennen und Bestimmen

Methode: Hörbeispiele & Reflexion

Die erste Übung soll die Teilnehmer vor allem für das Thema sensibilisieren. Hierfür eignen sich vor allem Umfragen aus Funk und Fernsehen, da dort kurze Stellungnahmen abgegeben werden.⁵

Insbesondere eignen sich solche Umfragen, bei denen die moralischen Werte der Befragten eine Rolle spielen. Dort finden sich häufig klare und begründete Stellungnahmen:

„Es ist ja auch Landesverrat, was er begeht. Aber er deckt auch Dinge auf (...), für die wir uns so nicht ausgemalt haben, vorher. Insofern kann man ihm auch dankbar sein.“ (Umfrage Deutsche Welle vom 8.11.2013)⁶

Die Aufgabe der Teilnehmer ist es, die jeweiligen Aussagen zu hören und sich mögliche *topoi* zu notieren. Dies geschieht in Einzelarbeit. Das Material sollte nicht länger als 90 Sekunden dauern und idealerweise fünf Stellungnahmen nicht überschreiten. So kann nach jedem Beispiel

⁵ Ein Beispiel: Umfrage zur Gleichstellung von Lebenspartnerschaften der Deutschen Welle: <https://www.youtube.com/watch?v=s56JyF4ystA> (11.7.2015)

⁶ Eine andere Umfrage zur Asylfrage um Edward Snowden der Deutschen Welle: <https://www.youtube.com/watch?v=wH798mi8gW4> (11.07.2015)

kurz gestoppt werden, damit die Teilnehmer Zeit bekommen, sich ihre Ideen zu notieren.

In einem zweiten Schritt tauschen sich die Teilnehmer über ihre gefundenen *topoi* in Partnerarbeit aus und vergleichen ihre Ergebnisse. In beiden Fällen darf durchaus mit knappen Zeitangaben gearbeitet werden. In Gesprächen muss dieser analytische Schritt auch ad hoc erfolgen. Ermutigen Sie die Teilnehmer, sich zügig auf Kompromisse zu einigen und notfalls auch mehrere *topoi* pro Beispiel stehen zu lassen.

Eventuell kann es hilfreich sein, anhand einiger Beispiele mögliche Arten von *topoi* vorher in die Gruppe zu geben oder eine Stellungnahme exemplarisch zu untersuchen.

Ebenfalls kann es wichtig sein zu betonen, dass es nicht um das Finden des ‚richtigen‘ *topos* geht. Ein „richtig“ oder „falsch“ ist nicht immer abschließend festzustellen. Ob es ein *topos* aus der Gleichheit, der Ähnlichkeit oder der Gerechtigkeit ist, kann zwar analytisch betrachtet werden, dafür braucht es aber Zeit und Reflexion. Entscheidender ist es, dass die Teilnehmer bereits hier üben, schnell bestimmte Schlussformen zu erkennen.

Abschließend geht es um einen Austausch im Plenum. Hier bietet es sich an, die Ergebnisse, also die verschiedenen *topoi* zu visualisieren. So erstellt sich die Gruppe ein eigenes Arsenal, das über die weiteren Übungen präsent bleiben kann.

Zusammenfassung:

1. Hörbeispiele: Hören und notieren der möglichen *topoi* in Einzelarbeit (ca. 3 Minuten)
2. Austausch mit einem Partner: kurzer Abgleich, Zeit für Ergänzungen und Überarbeitungen (ca. 4 Minuten)
3. Sammeln der Ergebnisse im Plenum, Klärung von Fragen, Visualisierung der gefundenen *topoi*

Erkennen und Nennen

Methodik: Arbeit in Kleingruppen, eigene Beispiele

Ziel dieser Übung ist es, dass die Teilnehmer erste dialogische Versuche unternehmen, mit *topoi* umzugehen bzw. sie spontan in einer Gesprächssituation erkennen zu können.

Der erste Schritt besteht wieder aus einer kurzen Einzelarbeitsphase. In dieser bekommen die Teilnehmer die Gelegenheit, eigene Stellungnahmen zu notieren und kurz zu begründen. Z. B. „Ich bin für ein Tempolimit auf der Autobahn, da so die Umwelt und Ressourcen geschont werden.“ (*topos* aus der Wirtschaftlichkeit/Nachhaltigkeit). Die Teilnehmer müssen nicht die eigenen *topoi* festlegen oder untersuchen. Hier reichen einfache, kurze Stellungnahmen.

In der zweiten Übungsphase gehen die Teilnehmer in Kleingruppen zusammen (idealerweise bestehend aus vier Personen). Nun geht es reihum: Jeder liest eine Stellungnahme vor und die anderen Gruppenmitglieder bekommen kurz Zeit, den gewählten *topos* zu benennen. Um ein inflationäres „sehe ich auch so“ zu verhindern, kann der Gruppe ein Moment Zeit gegeben werden, um den erkannten *topos* zu verschriftlichen.

Die dritte Phase soll die Übung reflektieren, um mögliche Schwierigkeiten und Fragen aufzudecken. Mögliche Leitfragen für diese Plenumsphase können sein:

- Welche *topoi* haben Sie besonders häufig erkannt?
- Wo hatten Sie Schwierigkeiten?
- Was hat gut funktioniert?
- Wie stark haben sich die Nennungen der einzelnen Gruppenmitglieder unterschieden?

Mit den Ergebnissen dieser Reflexion kann weitergearbeitet werden und so können noch letzte Schwierigkeiten in Bezug auf den Begriff und sein Verständnis geklärt

werden. Bei fortgeschrittenen Gruppen kann diese Übung unter Umständen auch übersprungen werden.

Anwenden im Gespräch

Methode: Partnerarbeit

In dieser Übung sollen die Teilnehmer einen Dialog führen und über ein Thema sprechen. Das Ziel ist es, dass die Teilnehmer innerhalb einer Diskussion den Unterschied erfahren und verschiedene Argumentationsweisen ausprobieren.

Zunächst bietet es sich an, Themen zu sammeln, welche die Teilnehmer beschäftigen und die sich für eine spontane Argumentation eignen. Zumeist bietet das aktuelle Tagesgeschehen genug Material: Tempolimit, Grexit, Abhörskandale, Tierhaltung, Medienkritik u. v. m.

1. Phase: Die Partner suchen sich ein erstes Thema aus und gehen in die erste Übung. Hier sollen sie sich einander gegenüberübersetzen und diskutieren. Zumeist bildet sich in dieser Übung von selbst das Muster der „Werkeinstellung“ und es werden Argumente ausgetauscht. Wenn diese Wirkung noch verstärkt werden soll, kann zusätzlich darauf hingewiesen werden, dass die Teilnehmer ihrem Gesprächspartner konsequent etwas entgegenhalten sollen. In der Reflexion wird schnell deutlich, dass sich in dieser Form keine der beiden Parteien bewegen wird. Eine der häufigsten Formulierungen: „Ja, aber...“ Diese Formulierung hat eine interessante Wirkung, nimmt sie doch die Bestätigung (ja) sofort wieder zurück (aber) und entwertet diese.

2. Phase: Im zweiten Schritt sollen die Teams ein neues Thema wählen und wiederum in eine Diskussion gehen. Diesmal jedoch mit anderem Setting: Die Partner setzen sich über Eck und bekommen den

Auftrag, die Argumente des jeweils anderen aufzugreifen. Phrasen wie „ja, aber“ oder „nein“ und „das siehst du falsch“ werden notiert und explizit verboten. Stattdessen sollen die Teilnehmer versuchen, auf den *topos* einzugehen und etwas zu ergänzen, indem sie ihre eigenen Argumente mit „ja“, „und“ oder „dazu“ einleiten. Es ist explizit erlaubt, den *topos* zu nennen.

In der nachfolgenden Reflexion sollen vor allem die Unterschiede zwischen den beiden Phasen deutlich werden: Was hat sich verändert? Wie war der Ton(fall) der Diskussion? Aus der Außenperspektive können Sie an dieser Stelle Beobachtungen aus Sicht des Seminarleiters ergänzen. So ändert sich zumeist die Lautstärke im Raum, die Körpersprache der Teilnehmer und auch die Intensität der Argumentation.

Diese Übung ist anspruchsvoll, da die Teilnehmer ein eingeübtes Muster durchbrechen sollen. Ein wenig Hilfestellung kann vonnöten sein. In der Reflexion zeigt sich jedoch, in der Regel, dass die zweite Phase als deutlich konstruktiver und wertschätzender wahrgenommen wird.

Am Ende der Übung sollten die Teilnehmer noch einmal in die Reflexion gebracht werden, wie gut ihnen der Umgang mit *topoi* von der Hand ging.

Rede und Gegenrede

Methodik: Gruppenarbeit und Einzelpräsentationen

In der letzten Übung dieser Reihe soll der planmäßige Umgang mit *topoi* geübt werden. Dazu werden wieder Gruppen (2–4 Teilnehmer) gebildet. Die Gruppen wählen sich ein Thema aus den bestehenden aus (bei genug Auswahl dürfen bereits verwendete weggestrichen werden) und bereiten eine knappe Argumentation vor, indem sie sich in der jeweiligen Gruppe zunächst auf einen Standpunkt einigen und dann Argumente für ihre Position suchen und diese auch mit den jeweiligen *topoi* versehen. Sie

beziehen sich also auf Autoritäten, unterfüttern mit Vergleichen oder beziehen eine moralische Größe mit ein.

Dann wird per Zufall ein Teilnehmer aus einer Gruppe ausgewählt, der das Ergebnis in Form einer kurzen Rede vorstellt (ca. 90 Sekunden).

Die anderen Gruppen bekommen den Auftrag, sich die Argumente und *topoi* zu notieren.

Auf Basis dieser Notizen bekommen die Gruppen nun Zeit, ein Gruppenmitglied auf eine ebenso lange Gegenrede vorzubereiten. Die entscheidende Aufgabe: Die Gruppen sollen bewusst auf die gewählten *topoi* der ersten Rede eingehen. Die Zuhörer bekommen den Auftrag, die *topoi* herauszuhören und sich die Verwendungsweise kurz zu notieren.

Danach werden einige Reden gehört. Es bietet sich hier an, 2–3 Reden zuzulassen, da sich so eine gewisse Vielfalt ergibt.

Im Anschluss werden die Ergebnisse gesammelt: Welche *topoi* wurden in der ersten Rede verwendet, welche bei der Gegenrede wieder aufgegriffen? Wie war der Ablauf der jeweiligen Beiträge?

Nachdem diese Ergebnisse gesichert wurden, können je nach Zeit im Seminar, auch noch die anderen Gruppen ihre erste Rede vorstellen. Für diesen Durchlauf bietet es sich jedoch an, nur noch eine Gegenrede zuzulassen.

Diese Übung eignet sich, um strukturiertes Argumentieren mit einer Verwendung von *topoi* zu kombinieren. Entscheidend ist hier die Hilfestellung des Trainers. Die Schlussformen sollen nicht dogmatisch eingehalten werden. An manchen Stellen kann es sich anbieten, kreativ mit den Argumenten und *topoi* des Vorredners umzugehen.

Zusammenfassung:

1. Vorbereitung einer Rede
2. Entwurf der Gegenreden
3. Halten der Gegenreden

4. Reflexion
5. Evtl. weitere Rede
6. Gegenrede
7. Reflexion
8. usw.

4 Fazit

Die Verwendung von *topoi* für eine argumentatorische Praxis ist (noch) unüblich. Vor allem der Begriff wird in den seltensten Fällen eingeführt und spielt in der Vermittlung von rhetorischen Kompetenzen kaum eine Rolle. Für eine gute Argumentationsführung oder eine inhaltlich überzeugende Rede ist es jedoch hilfreich und sinnvoll, sowohl Argumente einer anderen Seite analysieren als auch bewusste Schlussformen wählen zu können.

Um *topoi* verwenden zu können, sind eine Annäherung an den Begriff und ein Einüben notwendig. Die hier skizzierten Übungen stellen Ideen und Möglichkeiten zur Verfügung, auf deren Basis Material erstellt werden kann, um den Begriff greifbar und verwendungsfähig zu machen.

Im rhetorischen Kontext ist ein *topos* eine Hilfestellung, ein Muster, an dem ich meine Prämissen und Schlussfolgerungen ausrichten kann, um eine bessere Konsistenz in meinen eigenen Argumenten zu erreichen und um gezielt auf mir entgegengebrachte Argumente einzugehen.

Und mit dem Wissen um den verwendeten *topos* kann es mir auch leichter fallen, das konzedierte Territorium abzustecken, da ich mich nun auf die Motive meines Gegenübers einlassen kann.

Literatur

- Aristoteles :Topik. Hamburg: Reclam, 2004.
- Bayer, Klaus: Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse. Göttingen: V&R, 2007.
- Bußmann, Hadumod: Lexikon der Sprachwissenschaften. Stuttgart: Kröner, 2002.
- Eckert, Hartwig; Kambach, Andreas: Dynamisch verhandeln: Entscheiden, was andere entscheiden. München: Reinhardt, 2014.
- Kopperschmidt, Josef: Topik als Argumentationsheuristik. Wie aus Lady Di eine >>sterbliche Göttin<< wurde. In: Schirren, Thomas/Ueding, Gert (Hrsg.): Topik und Rhetorik. Ein interdisziplinäres Symposium. Tübingen: Niemeyer, 2000, S. 669–684.
- Perelman, Chaim; Olbrechts-Tyteca, Lucie: Die neue Rhetorik. Eine Abhandlung über das Argumentieren. Band 1. Stuttgart: Friedrich Frommann Verlag, 2000.
- Schirren, Thomas: Einleitung. In: Schirren, Thomas/Ueding, Gert (Hrsg.): Topik und Rhetorik. Ein interdisziplinäres Symposium. Tübingen: Niemeyer, 2000, S. XIII–XXXI.
- Schwarze, Cordula: Formen und Funktionen von Topoi im Gespräch. Eine empirische Untersuchung am Schnittpunkt von Argumentationsforschung, Gesprächsanalyse und Sprechwissenschaft. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 2010.
- Spranz-Fogasy, Thomas: Interaktionsorganisation als (meta-)kommunikative Ressource des Argumentierens. In: Bastian, Sabine/Hammer, Françoise (Hrsg.): Aber, wie sagt man doch so schön... Beiträge zu Metakommunikation und Reformulierung in argumentativen Texten. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2000, S. 11–26.

Zum Autor

Nils Beckmann studierte Germanistik mit Schwerpunkt auf die Themenfelder Rhetorik und Angewandte Sprachwissenschaften/Gesprächsanalyse an der Ruhr-Universität Bochum.

Seit 2011 arbeitet er als Rhetoriktrainer und -Coach vor allem mit Studierenden, Start-ups und jungen Führungskräften.

Weiteres unter: www.reflection4business.de

und

www.unternehmen-reflection.de

E-Mail: nb@reflection4business.de

Eduard Haueis

Die Alphabetschrift als Werkzeug zur Konstruktion virtueller Sprechweisen¹

Für Christa Röber

Schriften und Schriftkulturen

Alphabetschriften verfügen über das Potenzial, die Illusion von Mündlichkeit schriftlich zu erzeugen. Zwar bildet keine Alphabetschrift die Klanggestalt einer Sprache unmittelbar ab, Positionen in der Artikulationsbewegung sind jedoch in diesen Schriften prinzipiell in so kleinen Segmenten zu erfassen, dass es möglich wird, ein breites Spektrum an idiolektalen, soziolektalen und dialektalen Varietäten sowie situativ bedingte Sprechweisen phonographisch zu modellieren. Das Potenzial auszuschöpfen, gelang indessen erst nach vielen Jahrhunderten des literarischen Experimentierens. Lange Zeit bestand überhaupt kein Bedürfnis, die literarisch erzeugte Illusion mündlicher Kommunikation zu schaffen. Vielmehr gebrauchte man die Alphabetschrift zunächst als ein verhältnismäßig leicht zu erlernendes Hilfsmittel für das gedächtnisentlastende Speichern von kulturell bedeutsamen Texten, die nach wie vor nicht für die Lektüre, sondern für die mündliche Überlieferung bestimmt waren.² Selbst die schriftliche Tradierung unterschied sich bis weit ins Mittelalter insofern nicht wesentlich vom mündlichen Vortrag „aus dem Gedächtnis“, als das laute Lesen gegenüber der stillen Lektüre dominierte. Dementsprechend waren Leselehren so anzulegen, dass sie zu einer gut artikulierten Aussprache des geschriebenen Textes führten. Lesen bedeutete also die Umsetzung eines graphisch präsentierten Textes in die Klanggestalt einer gesprochenen Sprache. Weil dies aber immer mit einer Tendenz zum Ausgleich von Variationen der Mündlichkeit einherging, verfügt das aus der Schrift erzeugte Sprechen auch über das Potenzial, verändernd in mündliche Vernakulare einzugreifen oder sich neben diesen als neue, zuvor unbekannte Sprechweise zu etablieren.

Dies in den Blick zu nehmen, ist der Sprachwissenschaft bis in die jüngste Zeit schwergefallen. So fordert Richard Baum (1993, S. 14 f.) eine Abkehr vom „romantische(n) Erbe der Sprachforschung“, das in „der Aufwertung der gesprochenen Sprache“ bestehe und deren Verschriftung als sekundären Prozess betrachte, und setzt dagegen: „Als zentralen Bezugspunkt sollte die bewußte Entwicklung von im Zeichen der Einheitlichkeit stehenden *Kultursprachen* gewählt werden.“ (S. 20) Hartmut Günther (1995) erinnert daran, Schrift als

¹ Erstmals in: *Études Langue et Littérature*, H. 1 (2014), S. 127 – 146. Université Cadi Ayyad Marrakech : Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Durchgesehen und um einen Anhang gekürzt.

² Unter diesem Aspekt bieten Alphabetschriften mit Vokalzeichen übrigens keinen Vorteil gegenüber Konsonantenschriften.

Modell für die Lautsprache zu betrachten – und nicht umgekehrt die Lautsprache als Modell für die Alphabetschrift.

Bei der Herausbildung von Nationalsprachen in Europa wurde mit der Ablösung vom Latein im literarischen, rechtlichen und wissenschaftlichen Bereich nicht bloß eine Sprache durch eine andere ersetzt. Die Prozesse des inneren Sprachausbaus erfolgten vielmehr in der Auseinandersetzung mit lateinischen Vorbildern. Um sich dies klar zu machen, genügt schon der Hinweis darauf, dass die europäischen Erben des Weströmischen Reiches alle das lateinische Alphabet zur Verschriftung ihrer Volkssprachen übernahmen, obwohl es für keine dieser Sprachen geschaffen war, sondern zu sehr verschieden strukturierten Schriftsystemen umgestaltet werden musste (Näheres hierzu bei Haueis 2007, Maas 1992, Meisenburg 1993). Man musste versuchen, mit dem Zeicheninventar des lateinischen Alphabets auszukommen, um die Klanggestalt der betreffenden Volkssprache wiedergeben zu können. Wäre es dabei nur darum gegangen, das Grapheminventar an Lautwerte anzupassen, für die es im tradierten lateinischen Alphabet keine Entsprechung gibt, hätte dies auf dieser Basis wohl nicht zu so stark divergierenden Schriftsystemen der europäischen Sprachen geführt.

Das Hauptproblem bei der Übernahme des lateinischen Alphabets scheint auf einer anderen Ebene zu liegen. Vor einigen Jahrzehnten setzte sich in der angloamerikanischen Lesepsychologie die Auffassung durch, dass die Systeme einer phonetischen und einer graphischen Sprache zwar einander wechselseitig abbilden, aber „nicht notwendigerweise Stück für Stück, sondern durch Zuordnungsregeln“ (Gibson/Levin dt. 1980, S. 109). Damit ein Leser die Fähigkeit entwickeln könne, „sein Rekodieren wie Sprache klingen zu lassen, wie er sie kennt“, und der Erfolg davon abhängt, „wie nahe sich seine rekonstituierte orale Sprache an wirkliche Sprache annähert“ (Goodman, dt. 1976, S. 142 f.), sollte die Struktur der Schrift so beschaffen sein, dass sie auch Hinweise auf die Klanggestalt gesprochener Sprache liefert, mit anderen Worten: den Leser bei der Ergänzung „durch intonationale Aspekte des Sprechens“ (ibd.) unterstützt.

Was die Beschaffenheit der Schriftstruktur und die didaktischen Investitionen zu ihrer Vermittlung betrifft, kann freilich die dem Leser zgedachte Unterstützung gering ausfallen, solange die mündliche und schriftliche Überlieferung kanonischer Texte weitgehend parallel verläuft, sodass durch das Lesen nicht prinzipiell Neues zu erschließen, sondern vor allem bereits Gewusstes ins Gedächtnis zu rufen ist. Noch im 19. Jahrhundert wurde vom „niederen Schulwesen“ nicht mehr erwartet, als dass es die Fähigkeit zum Lesen in der Bibel und in wenigen anderen kanonisch ausgewählten Werken vermittelte (vgl. Haueis 2004). Bei einem so eingeschränkten Umgang mit schriftlich fixierten Texten erfüllte eine Alphabetschrift im Wesentlichen zwei Funktionen. Sie diente erstens dazu, den Text im vollen Wortlaut zu speichern, zweitens war sie eine Erinnerungsstütze bei seiner mündlichen Reproduktion.

Unter diesen Voraussetzungen stellte das Erlernen der Schrift nach der Buchstabiermethode kein Problem dar. Es war silbenbasiert und vermittelte ursprünglich (d.h. in den semitischen Sprachen und im Griechischen) den Lautwert der Schriftzeichen als den Anlaut der nach dem akrophonen Prinzip gestalteten Buchstabenbezeichnungen:

der arabische Buchstabe <ب> heißt [ba:]; das fängt genau so an wie [bab] (*Tor*),

der griechische Buchstabe <φ> heißt [fi:]; das fängt genau so an wie [filipos].

Bei der Verschriftung der europäischen Sprachen mit dem Inventar des lateinischen Alphabets ist der Lautwert vieler Buchstaben nicht schon durch deren Bezeichnung festgelegt. Von da an ist die „Aussprache von Buchstaben“ mit Hilfe von Anlauttabellen oder ABC-

Versen zu lehren. Die Silben hatte man als das Ergebnis einer Addition von Buchstabennamen schlicht auswendig zu lernen, also etwa:

, genannt [be:], und <a>, genannt [a:], geschrieben <ba>, ergibt [ba:],

Bei vielen Sprachen, mit einem einfachen Silbenbau, funktioniert das Buchstabieren auch im Hinblick auf den Erwerb der Orthographie recht gut, weil es hier beim Lesen eigentlich nur darum geht, die Anfangskonsonanten einer Silbe zu „vokalisieren“, was dann in den meisten Fällen auf eine Zusammenführung von Onset und vokalischem Reim hinausläuft.

Im Deutschen dagegen stößt die Buchstabiermethode aus zwei Gründen auf erhebliche Probleme. Erstens ist der Silbenbau (mit Konsonantenhäufungen am Anfang und am Ende) so komplex, dass das Auswendiglernen der Summenbildungen eine Engelsgeduld und ein überdurchschnittlich gutes Gedächtnis erfordert. Zweitens ist das Schriftsystem des Deutschen so eingerichtet, dass es nicht nur den systematischen Wechsel zwischen betonter Silbe im Wortstamm und unbetonbaren Reduktionssilben graphematisch repräsentiert, sondern auch verschiedene Anschlussmöglichkeiten zwischen betonten und unbetonten Silben.³

Es ist allerdings bei weitem nicht so selbstverständlich, wie Goodman (a.a.O., S. 142 f.) nahelegt, dass die aus der Schrift „rekonstituierte orale Sprache“ tatsächlich so klingen müsse, wie sie der Leser als wirkliche Sprache kenne. Denn obwohl stilles Lesen im Altertum höchst ungewöhnlich war und sich erst im Laufe des Mittelalters einigermaßen durchsetzte (vgl. Manguel ³1998, Bickenbach 1999), führte lautes Lesen in doppelter Hinsicht nicht schon von vornherein zur Reproduktion von Texten in einer „natürlich“ erscheinenden, real existierenden Sprechsprache. Zum einen bedürfen kulturell bedeutsame sprachliche Gebilde, die dazu bestimmt sind, eine aktuelle Sprechsituation zu überdauern, einer Rahmung, die in oralen und halbliteralen Traditionen durch prosodische Markierungen zu realisieren ist; zum anderen erscheint die Artikulation eines Sprechens jenseits der Mundarten keineswegs als „natürlich“, solange ein „Sprechen nach der Schrift“ sich nicht als allgemein akzeptierte und verbreitete Standardlautung durchgesetzt hat.

Durch Überformung oder Begleitung des mündlichen Vortrags durch melodische und rhythmische Elemente ist nicht nur der Wortlaut mündlich überlieferter Texte im kulturellen Gedächtnis zu bewahren und von der situativ verankerten Sprecher-Hörer-Interaktion abzuheben. Wie Schläffer (1990) weist auch Hönig (2002) auf die grundlegende Bedeutung des rhythmischen mündlichen Vortrags sowohl für die Überlieferung von Sprachwerken vor jeder schriftlichen Fixierung als auch für die Fundierung der Poesie hin. Die „leichte Trance“ durch den fortlaufenden Rhythmus führe nämlich zu einer eigenen Qualität der Wahrnehmung der auf diese Weise narrativ oder lyrisch vermittelten Ereignisse und Sachverhalte (vgl. Haueis 2008). In der schriftlichen Überlieferung poetischer Texte können die rhythmisch-prosodischen Gestaltungsmittel erhalten bleiben und zum Teil aus der graphischen Präsentation erschlossen werden.

³ Gestützt auf linguistische Orthographiekonzepte wie das von Utz Maas (1992) geht denn auch Christa Röber (ausführlich 2009) in ihrer Silbenanalytischen Methode des Lesen- und Schreibenlehrens vom trochäischen Grundmuster in der prosodischen Kontur deutscher Wörter aus. Auf dieser Grundlage führt die phonematische Durchgliederung von Wörtern nicht mehr zu einer Serie gleichwertiger Segmente, sondern ist von vornherein insofern hierarchisch angelegt, als zwischen der graphematischen Repräsentation des vokalischen Nukleus in betonten und betonbaren Silben einerseits und dem Nukleus in Reduktionssilben durch <e> strikt unterschieden wird. Sicherheit bei der Unterscheidung von betonten und unbetonten Silben stellt daher die wichtigste phonologische „Vorläuferfähigkeit“ zum Schriftspracherwerb im Deutschen dar.

Geschriebenes als „zweite Natur“

Damit Geschriebenes fast wie eine „zweite Natur“ jenseits der Mundarten erscheinen kann (vgl. Ivo 1994), muss es üblich geworden sein, (fast) so sprechen zu können, wie man schreibt. Literale Praktiken müssen dann so beschaffen sein, dass das Verhältnis zwischen mündlichem Vernakular und der Bildungssprache der konzeptionellen Schriftlichkeit verhältnismäßig unproblematisch erscheint. Wo dagegen kanonisierte Texte in einer Sprache verfasst sind, die sich von den mündlichen Vernakularen stark unterscheiden, erscheint das Spannungsverhältnis zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit zwar als unüberbrückbar, kann aber gleichwohl in der Lebenspraxis fest verankert sein. Das gilt etwa für den Umgang mit Texten einer Sakralsprache (etwa dem Lateinischen oder dem Hocharabischen), die in der Liturgie auch ohne genauere Sprachkenntnisse in Gebrauch sein können. In der evangelischen Tradition, die für Herausbildung der deutschen Literatursprache von entscheidender Bedeutung ist (vgl. Schlaffer 2002), gibt es hingegen den Unterschied zwischen einem Vernakular, das der zwischenmenschlichen Verständigung dient, und einer Sakralsprache, die man zuweilen nur in Formeln nach genau festgelegten Abläufen anwenden können muss, nicht in gleicher Weise. In dieser Tradition wurden auf der Basis einer sprachlichen Konstruktion, welche die sprachlichen Varietäten des Deutschen überwölbt, literale Praktiken entwickelt, in denen einerseits das Verstehenkönnen und das Verstandenhaben theologisch von Bedeutung sind, andererseits das Spannungsverhältnis zwischen den regionalen Vernakularen und der Sprache der Schrift bestehen bleibt. Denn bis ins 18. Jahrhundert hinein wurde diese Sprache mit Ausnahme von „Experten“ in Situationen konzeptioneller Schriftlichkeit – der Predigt, der katechetischen Unterweisung, später auch im Unterricht, auf den Theaterbühnen und in der Politik – fast nirgendwo in Deutschland gesprochen. Das Kirchenvolk konnte in dieser Sprache beten und singen, aber nicht frei sprechen. Das Lesen war in diesen Kontexten auf den Erwerb eines Schatzes an Deutungsformeln für das ausgerichtet, was einem im Leben widerfahren kann. Pointiert formuliert: Es ging primär darum, einen konfessionell oder national gemeinsamen Besitz an religiösen und poetischen Texten auf das Verständnis des eigenen Lebens anzuwenden. So konnte selbst unter schulischen Bedingungen einer eingeschränkten Alphabetisiertheit eine grundlegende Vertrautheit mit den Spannungsverhältnissen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, mündlich erworbener Varietät und Einheitssprache als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt werden, obwohl diese Sprache im Alltag nicht gesprochen wurde (vgl. Haueis 2004).

Die Re-Artikulation von alphabetschriftlich verfassten Texten muss also nicht unbedingt einer Sprechweise entsprechen, die im alltäglichen Gebrauch als Vernakulär vertraut ist. Vielmehr sind mit den Mitteln einer voll ausgebauten Alphabetschrift auch virtuelle Sprechweisen zu erzeugen, die (noch) nicht real existieren. Es gibt deutliche Anzeichen dafür, dass im Laufe des 18. Jahrhunderts in Deutschland die Entwicklung einer Literatursprache zum Abschluss kam, welche das Potenzial der Schrift unter zwei Aspekten so entfaltete, dass es als eines „von Natur“ aus möglichen sublimen Sprechens erscheinen konnte: zum einen durch die allmähliche Etablierung eines überregionalen mündlichen Standards (nicht zuletzt im Zuge der allgemeinen Schulpflicht), zum anderen durch das in den Hof- und Nationaltheatern praktizierte literarische Modell eines utopischen Sprechens jenseits bestehender Standesunterschiede. Zur Illustration dieses Aspekts sei hier auf die Rolle des Verses in den Dramen der Goethezeit verwiesen. Wie der Vergleich mit Prosaversionen zeigt, zeichnen sich die Versfassungen nicht durch einen besonderen Reichtum an sprachlichen Bildern, eine gesuchte Wortwahl oder durch einen komplexen Satzbau aus. Ihre Besonderheit beruht vielmehr auf der Sorgfalt, die auf das Erfassen der Klanggestalt der Rede gelegt ist. Dies gilt in doppelter Hinsicht. Zum einen lässt die gebundene Rede das Improvisieren nicht zu, sodass man sich an den schriftlich vorgegebenen Text halten muss, der mündlich in der

dialektfreien Orthoepie der überregionalen Literatursprache wiederzugeben ist. Zum anderen gelangt man, sofern man den schriftlichen Hinweisen zur Artikulation von Blankversen folgt, zu einem Sprechtext, dessen Klanggestalt die Aufmerksamkeit für die Bedeutung des Gesagten zu erhöhen vermag. So zu sprechen, mag nicht allgemein üblich sein, doch erscheint es so, als sei es allen möglich.⁴

Auf den Blankvers der englischen Tragödien machte Johann Christoph Gottsched aufmerksam, indem er die Vorteile der Reimlosigkeit hervorhob; sie bewahre die Schauspieler vor Unnatürlichkeit durch „Herbeten“ oder „Hersingen“.⁵ Das Versmaß folge „dem Exempel der Alten, die in ihren besten Tragödien fast lauter ungereimte Verse brauchen“.⁶ In schriftlichen Präsentationen ist schon an der kolometrischen Interpunktion durch Gliederung in voneinander abgesetzte Verszeilen zu erkennen, dass es sich nicht um Prosa, sondern um gebundene Rede handelt. Präzise zu erfassen ist deren Struktur mit den Mitteln einer Schrift, welche die wesentlichen Positionen in der Artikulation von Silben durch graphische Segmente notiert: den konsonantischen Anfangsrand und den Reim mit vokalischem Kern und konsonantischem Endrand.

Folgt man den im schriftlichen Text gespeicherten Informationen, sind beim Sprechen dieser Verse die deutsche Wort- und Satzprosodie und der regelmäßige Wechsel von Hebungen und Senkungen im Metrum gegeneinander auszubalancieren. Zwar kommt das Metrum der Wortprosodie entgegen, ist mit ihr jedoch nicht kongruent. Wortstämme sind überwiegend einsilbig und grundsätzlich betonbar, und in flektierten Formen folgt ihnen meistens nur ein Flexiv in einer unbetonten Silbe; vorausgehen können ihnen unbetonte Präfixe und Funktionswörter im Umfang von maximal zwei Silben. Insofern basiert der fünfhebige Jambus auf einem bereits vorgegebenen jambisch-trochäischen Grundmuster. Es können zuweilen jedoch auch unbetonte oder unbetonbare Silben in der Position einer Hebung stehen. Auszubalancieren ist ein derartiges Auseinandertreten von Wortprosodie und Metrum durch eine „schwebende Betonung“ in den Verspartien, die dem metrischen Wechsel von Hebung und Senkung nicht unterworfen werden können. Der „Schwebezustand“ ist durch ein Aussetzen dieses Wechsels zu erreichen.

Als Beispiel dafür sei eine Stelle aus dem Schluss der Verfassung von Johann Wolfgang Goethes Schauspiel *Iphigenie auf Tauris* (1786/87) angeführt (v. 2146–2148):

Denk an dein Wort, und laß durch diese Rede
Aus einem graden, treuen Munde dich
Bewegen!

⁴ Die Bedeutung der Klanggestalt als Verkörperung des Gedankens betont Wilhelm von Humboldt (1824) in seiner Abhandlung über die Buchstabenschrift. (zit. nach: Werke in fünf Bänden, hgg. von A. Flitner / K. Giel, Bd. III, S. 96): Durch sie werde das Gegliedertsein der sprachlichen Klanggestalten präzise erfasst und ins Bewusstsein gehoben, was Konsequenzen für die metrisch-rhythmische Gestaltung in der Poesie nach sich ziehe.

⁵ In der gegenwärtigen Schauspielkunst macht sich dagegen eine neue Art der Monotonie breit. Sie beruht nicht auf dem „Herbeten“ in der Spur des Metrums, sondern darauf, es durch schnelles Sprechen in einer „flachen Prosodie“ außer Kraft zu setzen. Im Ergebnis wird dadurch der im literarischen Text kodierte Zugewinn an sprachlicher Artikulationskraft verspielt. Versuche, die Einbuße an sprachlicher Deutlichkeit durch einen Mehraufwand an gestischer Begleitung auszugleichen, gehen auf Kosten des Eindrucks von „Natürlichkeit“.

⁶ Versuch einer Critischen Dichtkunst, 4. Auflage Leipzig 1751 (Teil I, XII. Hauptstück, § 30, S. 407 f.), zitiert nach der Faksimile-Ausgabe der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft, Darmstadt 1982

Ihr entspricht in der Prosafassung von 1781:

Denk an dein Wort, und höre diese Rede, die aus einem Munde kommt, der treu ist und grad.

Sie ist mit 18 Wörtern nur geringfügig länger als die Versfassung mit 16 Wörtern, unterscheidet sich aber syntaktisch dadurch, dass sie den weitgehend identischen Wortlaut auf vier Teilsätze verteilt, während die gebundene Rede mit zweien auskommt. Die Hauptakzente in den Teilsätzen liegen auf *Wort, Rede, Munde, treu* und *grad*, Nebenakzente auf *denk* und *höre*. Würde man in Vers 2146 strikt dem jambischen Metrum folgen, bliebe *denk* als Auftakt unbetont. Kaum zu akzeptieren wäre eine daraus resultierende skandierende Deklamation:

?Denk **an** dein **Wort**, und **laß** durch **diese Rede**
Aus **einem graden, treuen Munde dich**
Bewegen!

Deshalb wird man den Wechsel zwischen Senkung und Hebung sowohl in Vers 2146 als auch im folgenden so neutralisieren, dass der allein vom Metrum vorgesehene Betonungsunterschied zwischen *denk* und *an* sowie der zwischen *aus* und *einem* aufgehoben ist. „Natürlich“ klingendes Sprechen bewirkt also der Blankvers zum einen durch den Verzicht auf den Endreim, der allenfalls an besonders hervorgehobenen Stellen zum Zuge kommt, zum anderen durch die Affinität des jambischen Metrums zur akzentbasierten jambisch-trochäischen Wortprosodie des Deutschen, die sich im Zweifel durch eine „schwebende Betonung“ gegen den Taktschlag des Metrums durchsetzt. Von Prosa hebt sich der Blankvers als gebundene Rede gleichwohl ab, erst recht von der Imitation realer Sprechweisen in den mündlichen Varietäten des Deutschen. Insofern handelt es sich um eine virtuelle Sprechweise, die gewissermaßen die Potenziale der deutschen (Literatur-)Sprache aufgreift und sie auf eine idealisierte Ebene des möglichen Sprechens projiziert. Das ist schon an dem zur Veranschaulichung herangezogenen kleinen Beispiel zu sehen. Syntaktisch unterscheiden sich die Verse geringfügig von der Abfolge der intern unveränderten Satzglieder in unmarkierter Prosa:

Denk an dein Wort, und laß dich durch diese Rede aus einem graden, treuen Munde bewegen!

Hier wäre das pronominale *dich* schwachtonig; in der metrisch gebundenen Form dagegen rückt es am Versende in eine betonte Position. Schriftlich wird das Versende durch die Zeilengliederung angezeigt. Wird diese Form der Interpunktion beim Lesen ignoriert, riskiert man einen sinnverändernden Eingriff in die Re-Artikulation eines Textes in gebundener Rede.

Dies gilt bis heute auch für den freien Vers. Ein Gedicht des Schweizer Schriftstellers Jürg Schubiger (1936–2014) beginnt mit der Strophe:

Ich bin so
so traurig,
dass mir der Kopf
fast vom Hals fällt,
dass das Dach
vom Haus fällt,
dass das Haus fällt.⁷

⁷ Zitiert nach: Gelberg, Hans-Joachim [Hrsg.] (1997): Oder die Entdeckung der Welt. Weinheim/Basel: Beltz (10. Jahrbuch der Kinderliteratur), S. 153

Hält man sich beim lauten Lesen an die Anweisungen aus der Schrift, ergibt sich für den Anfang folgende Prosodie:

Ich bin so (.) so TRAUrig

Der Hauptakzent liegt auf *traurig*, die Sprechbewegung stockt ein wenig zwischen dem *so* am Ende der ersten und dem *so* am Beginn der zweiten Zeile. Wird die kolometrische Interpunktion ignoriert und *so* getan, als handle es sich um Prosa, kann das auch so klingen:

Ich bin SO: SO: traurig⁸

Der Hauptakzent liegt hier auf dem wiederholt gedehnt gesprochenen *so*. Dies würde insofern die Anschließbarkeit der darauf folgenden, mit subordinierten *dass*-Sätze beeinträchtigen, als die Verdopplung des gedehnten Zeigwortes *so* mit Hauptakzent [SO: SO:] eher einen fallend schließenden als einen gleichbleibend schwebenden Tonhöhenverlauf einleitet.

Vor allem aber verfehlt man die Sprechhaltung, aus der heraus das lyrische Ich seine Rede artikuliert, wenn man die kolometrischen Interpunktion ignoriert. Die Rede ist rhythmisch⁹ so gestaltet, dass man lesend die Stimme eines depressiv gestimmten Kindes zu vernehmen meint, das den Lesenden durch sein Sprechen nicht einfach über sein Befinden informiert, sondern ihn geradezu unmittelbar am Schmerz seines Welterlebens teilhaben lässt. Insofern ist auch diese schriftlich erzeugte Sprechweise virtuell. Denn sie gibt nicht wieder, was unter Depression leidende junge Menschen ihren Mitmenschen zu sagen pflegen. Was Goethes Torquato Tasso als göttlich verliehenes Privileg des Dichters ausspricht:

„Und wenn der Mensch in seiner Qual verstummt,
Gab mir ein Gott zu sagen, wie ich leide.“ (v. 3432 f.),

schreibt nun die literarisch hervorgebrachte virtuelle Sprechweise jedem Menschen als Potenzial zu. Es ist ein Potenzial des Sprechens, nicht des Deklamierens oder Rezitierens. Um es aus der schriftlichen Vorlage vernehmen zu können, muss der Leser, wie Dietrich Krusche (2007) formuliert, „in den Text kommen“ können.

Krusche nähert sich dem Problem aus einer sprachtheoretischen Perspektive unter Rückgriff auf Karl Bühlers (1934/1965) Unterscheidung zwischen Zeig- und Symbolfeld. Das im literarischen Text entfaltete Zeigfeld, über das „sich die *Kommunizierung der räumlich-zeitlichen Orientierungen* vollzieht“ (Krusche 2007, S. 138), versetzt den Leser „in die Position des *Subjekts der Wahrnehmung*“, von der aus er „die Rolle des *Partners* in der sprachlichen Kommunikation“ übernehme, „der durch den Sprecher/Schreiber instruiert wird“ (a.a.O., S. 141 f.). Während jedoch Bühler das „Zeigen im Text“ als *Deixis am phantasma* konzipiert und damit „die Analogie zwischen dem Zeigen im Text und dem Zeigen in der mündlichen Kommunikation, die Orientierung in einem Sprecher/Schreiber und Hörer/Leser *gemeinsamen Wahrnehmungsraum*“ auflöse (a.a.O., S. 138), insistiert Krusche darauf, dass literarische Texte so angelegt sein können, dass der Wahrnehmungsraum des Lesers in seiner Vorstellung sich nicht außerhalb des Textes befindet, sondern innerhalb, so dass er gleichsam in die Position eines unmittelbaren Augen- und Ohrenzeugen des Textgeschehens versetzt wird.

Dies trifft insbesondere für Konstellationen zu, in denen der Leser Einblick in das Innenleben literarischer Figuren gewinnen soll. Er mache damit „eine Erfahrung, die er sonst im Leben nicht machen kann: einen Menschen ‚aus seinem Inneren heraus‘ kennenzulernen“

⁸ Dieses Beispiel ist nicht konstruiert; es stammt aus einer Lehrveranstaltung.

⁹ Im Sinne von Hans Lösener (1999), der sich auf die Arbeiten von Henri Meschonnic stützt.

(a.a.O., S. 142). Das „Innere des Helden zu erschließen“, indem man „ihn selbst zu Wort kommen“ lässt, sei in der Erzählliteratur in einem langen Entwicklungsprozess um die fiktive Konstruktion des „Erzählerprivilegs“ ergänzt worden; dadurch sei es möglich, „das Innere der Figur *mit Worten des Sprechers des Ganzen*“ zu erschließen. Die Konstruktion habe sich als „ungemein folgenreich“ erwiesen: „Vieles von dem, was wir mit Begriffen wie Humanität, Toleranz, Aufgeklärtheit und Liberalität bezeichnen, ist – auch – aus der Erfahrung mit erzählter Innerlichkeit gewonnen worden“ (a.a.O., S. 142). Diese Formulierung deutet mit der Nennung zentraler Begriffe der Aufklärung auf eine historische Verortung hin, die sich auch aus einer anderen Perspektive ergibt.

Neue Leseweisen und neues Lesenlernen um 1800

Dass der Leser „in den Text“ kommen kann, wäre demnach dem Zusammenwirken von literarischer Konstruktion und neuen Leseweisen im 18. Jahrhundert zu verdanken. Dass um 1800 "eine Büchersorte" auftritt, "die den Müttern zunächst die physische und psychische Erziehung der Kinder und alsbald auch deren Alphabetisierung anbefiehlt", wertet Friedrich A. Kittler (21987, S. 33) als Anzeichen für ein neues Lesemodell. Den programmatischen Neuerungen der Leselehren um 1800 zufolge sollten nämlich Mütter in die Lage versetzt werden, ihren Kindern die Schrift auf eine quasi natürliche Weise zu vermitteln, so dass die danach Unterwiesenen Bücher so lesen können, als hörten sie ihren Müttern beim mündlichen Erzählen zu. Für die überregional gebrauchte Verkehrsschrift einer in zahlreiche Dialekte aufgesplitterten Sprachgemeinschaft traf dies im 18. Jahrhundert sicher nicht zu. Es war also in Deutschland die mündliche Grundlage für eine derartige Leselehre erst einmal zu schaffen. Eine Anleitung hierzu erhielten die Lehrenden, indem sie darüber belehrt wurden, wie die Buchstaben der Schrift „richtig“ auszusprechen seien. "Unversehens ist aus einer Fibel für Kinder eine (nicht zufällig gleichzeitige) *Czerny-Schule der Geläufigkeit* für musikalische Damen und Mütter ohne Pianoforte geworden. Wo ehemals Analphabeten lesen lernten, lernen erst einmal Mütter den eigenen Mund kennen." (Kittler 21987, S. 39)

Die darauf ausgerichteten neuen Leselehren betrachteten die Grapheme der Alphabetschrift als Repräsentanten von wahrnehmbaren Segmenten auf der phonologischen Ebene und hielten daher die Verfahrensweise der Buchstabiermethode für einen unnötigen Umweg, der zu vermeiden sei, wenn man das Erlesen von Wörtern als Synthese von Einzellauten vermitteln wollte. Damit begann der Siegeszug des Lautierens, das sich nach der Abkehr von der im 19. Jahrhundert schließlich auch offiziell geächteten Buchstabiermethode nur noch gegen analytische Ganzwort- und Ganzsatzverfahren zu behaupten hatte. Die weitverbreitete Auffassung, mit den lautierenden Verfahren sei endlich den Vorschlägen von Valentin Ickelsamer aus dem 16. Jahrhundert zu ihrem Recht verholfen worden, wird heute nicht mehr widerspruchlos hingenommen (vgl. Kittler 21987, S. 44; Maas 1992, S. 232 f.). Ickelsamers Verfahren beruht zwar in der Tat darauf, das umständliche Buchstabier- und Syllabierverfahren durch einen unmittelbaren Zugang zu den „Lauten“ eines Wortes zu ersetzen. Es ist aber fraglich, ob er darin natürlich gegebene schriftunabhängige sprachliche Einheiten sah oder Positionen in einer kontinuierlich verlaufenden Artikulationsbewegung.

Festzuhalten ist jedenfalls, dass in der theoretischen Grundlage für die lesedidaktische Konzeption des Lautierens das Verhältnis von Schrift und Sprache umgekehrt wird.¹⁰ Im Mittelpunkt steht nicht die Frage nach der „Aussprache der Buchstaben“, anders gesagt: die Frage, welche Hinweise die Schriftzeichen auf die Artikulation eines geschriebenen Wortes geben. Vielmehr geht man davon aus, in den Schriftzeichen (den Graphemen) Abbilder von Segmenten (Phonemen) zu sehen, die noch vor aller Schrift in der Sprache selbst als Einheiten vorgegeben sind. Dementsprechend bastelte man – wie etwa Wolfgang von Kempelen – im 18. Jahrhundert an Sprachmaschinen, die so eingerichtet sind, dass sie die Merkmale einzelner „Sprachlaute“ mittels mechanischer Apparaturen produzieren können. Den Begriff des Einzellautes braucht man aber nicht, solange ein Wort nur geschrieben als eine Folge von diskreten Elementen gilt. Die „Ausspracheregeln“ geben Hinweise auf die Funktion von Buchstaben im geschriebenen Wort, sodass man etwa zwischen <Deich> und <Teig> unterscheiden kann, indem das eine Wort mit einem stimmhaften dentalen Verschluss beginnt und mit einem Spiranten endet [daix], das andere stimmlos beginnt und mit einem Verschluss endet [taik]. Die Auffassung, dass die graphemischen Segmente „Zeichen“ für Segmente auf der phonischen Ebene seien, wird auch durch das akrophone Prinzip der alten Alphabetnamen nicht nahegelegt. Sowohl die semitischen als auch die griechischen Buchstabenbezeichnungen sind nämlich so gewählt, dass der „Lautwert“ eines jeden Buchstabens dem Wortanfang (also dem „Spitzenlaut“, dem Akrophon) seines Alphabetnamens entspricht. Es geht also auch hier um die unterscheidende Funktion in geschriebenen und gesprochenen Wörtern und nicht um eine Abbildfunktion zwischen einzelnen graphemischen und phonemischen Segmenten.

Aufgekommen ist die Propagierung eines phonographischen Zugangs zum Lesen denn auch zunächst als Vorschlag zur Optimierung der häuslichen Unterweisung durch Mütter, die ihre Kinder durch Vorlesen in die Schriftkultur einführten (Näheres hierzu bei Kittler 21987). Ausgangspunkt hierfür war eine Einübung der Erwachsenen in das dialektfreie „Sprechen nach der Schrift“ anhand von Ausspracheempfehlungen für Buchstaben, damit die Kinder das Vorgelesene in einer quasi natürlich klingenden Sprache wahrnehmen konnten. Diesem Adressatenkreis, den schriftkundigen Müttern, musste selbstverständlich das Buchstabieren nicht mehr beigebracht werden, und es war ihnen auch nicht anzuraten, ihre Kinder das Lesen in der gleichen Weise zu lehren, wie dies in den Schulen für das (schriftunkundige) Volk durch „Parzellierung“, „Isolierung“ und „Sequenzierung“ des Lehrstoffs geschah. Mit diesen Stichworten kennzeichnet Joachim Gessinger (1980, S. 46) „die durchgängigen Ordnungsprinzipien“ des elementaren Sprachunterrichts an den Schulen des 18. Jahrhunderts. Damit zeige sich die Differenz zwischen niederem und höherem Schulwesen auch in der inneren Ausgestaltung sprachlicher Bildung. Die Parzellierung von Aspekten des Schriftspracherwerbs bedeutet, dass sie fest umschlossenen Lernbereichen zugeordnet sind; Isolierung besteht darin, dass einzelne Lerngegenstände aus dem Zusammenhang herausgelöst und Verbindungen zwischen ihnen im Unterricht nicht hergestellt werden. Hinzu kommt die Sequenzierung als ein vorab festgelegtes Nacheinander einzelner Lernschritte. Das ist eine restringierte Form des Lehrens und Lernens, die sich reflexionshemmend auswirken kann.

Die „Erleichterung“ durch Lautieren (also der unmittelbaren Buchstaben-Laut-Zuordnung) bestand für den ursprünglich avisierten Adressatenkreis darin, sich einen zeitraubenden Umweg für Kinder zu ersparen, denen der Umgang mit Schrift von zuhause aus vertraut

¹⁰ Vgl. dagegen Stetter (1999, S. 59 f.): „Buchstaben werden und wurden erst recht nicht bei der Entwicklung des Alphabets dazu verwendet, Laute zu bezeichnen, sondern *ausschließlich* dazu, *lesbare Wörter* oder *Texte* zu schreiben. (...) Die Fixierung des Alphabets ist nicht als Prozeß zu verstehen, durch den Buchstaben auf ‚Laute‘ abgebildet werden. Das Gegenteil ist der Fall.“

war und die die Wege zu ihrer Aneignung weitgehend selbständig beschreiten konnten. Die allmähliche Übernahme des Lautierens durch die Volksschulen geschah unter einem anderen Vorzeichen. Sobald sich die Auffassung durchgesetzt hatte, die phonologische Ebene eines Wortes als Abfolge natürlich gegebener Segmente in Gestalt von „Einzellauten“ zu betrachten, schien das Erlernen der Schrift zunächst nur darin zu bestehen, diesen Lautsegmenten Schriftzeichen zuzuordnen – eine Gedächtnisleistung, die nicht mehr zu erfordern schien, als das Behalten einiger Dutzend Graphem-Phonem-Korrespondenzen. Dementsprechend zielten Bestrebungen, die Orthographie zu reformieren, noch Anfang des 20. Jahrhunderts darauf ab, die Zahl dieser Korrespondenzen so weit zu reduzieren, dass man mit 1-zu-1-Zuordnungen auskommt, und auch heute noch ist unter Laien die Auffassung verbreitet, die Schwierigkeiten beim Erlernen der Rechtschreibung beruhten vor allem darauf, dass es zu viele „Abweichungen“ vom Ideal der einfachen Abbildung der Laute durch Buchstaben gebe.

Was man sich um 1800 von der Lautiermethode versprach, galt der Befreiung vom sprachspezifischen Problem eines zeitraubenden und demotivierenden Auswendiglernens der Buchstabenkombinationen zu Silben des Deutschen.¹¹ Es scheint indessen im Rahmen der Buchstabiermethode intelligente Lösungen gegeben zu haben, worauf Beispiele für eine weitgehend ungesteuerte autodidaktische Schriftaneignung schließen lassen. In dem autobiographisch fundierten Roman *Anton Reiser* von Karl Philipp Moritz, der in den Jahren von 1785 bis 1790 erschien, ist im Ersten Teil zu lesen:

„Im achten Jahre fing denn doch sein Vater an, ihn selber etwas lesen zu lehren, und kaufte ihm zu dem Ende zwei kleine Bücher, wovon das eine Anweisung zum Buchstabieren, und das andere eine Abhandlung gegen das Buchstabieren enthielt.

In dem ersten mußte Anton größtenteils schwere biblische Namen, als: Nebukadnezar, Abednego, usw., bei denen er auch keinen Schatten einer Vorstellung haben konnte, buchstabieren. Das ging daher etwas langsam.

Allein sobald er merkte, dass wirklich vernünftige Ideen durch die zusammengesetzten Buchstaben ausgedrückt waren, so wurde seine Begierde, lesen zu lernen, von Tage zu Tage stärker.

Sein Vater hatte ihm kaum einige Stunden Anweisung gegeben, und er lernte es nun, zur Verwunderung aller seiner Angehörigen, in wenig Wochen von selber.

(...)

Nun kam auch das andere kleine Buch an die Reihe, worin die Abhandlung gegen das Buchstabieren stand, und er zu seiner großen Verwunderung las, dass es schädlich, ja seelenverderblich sei, die Kinder durch Buchstabieren lesen zu lehren.

In diesem Buche fand er auch eine Anweisung für Lehrer, die Kinder lesen zu lehren, und eine Abhandlung über die Hervorbringung der einzelnen Laute durch die Sprachwerkzeuge: so trocken ihm dieses schien, so las er es doch aus Mangel an etwas Besserm, mit der größten Standhaftigkeit, nach der Reihe durch.“¹²

Es fällt auf, dass Moritz – entgegen der heute vertrauteren Auffassung – die Buchstabiermethode als das angemessenere Verfahren präsentieren kann. Das liegt wohl daran, dass

¹¹ Dafür handelte man sich freilich ein neues Problem ein, mit dem sich die Methodiker des 19. und 20. Jahrhunderts herumschlagen: das der „Lautverschmelzung“.

¹² Karl Philipp Moritz (1756 – 1793): *Anton Reiser*. Ein psychologischer Roman. Hrsg. von Horst Günther. Frankfurt/M: 1998 (it 2229), S. 22 f.

ihm wie Anton Reiser das umständliche und demotivierende Auswendiglernen der Buchstabenkombinationen zu möglichen Silben des Deutschen erspart geblieben ist. Denn offensichtlich ist das Syllabieren hier auf das Erlesen der biblischen Namen beschränkt; die ergeben sich im zitierten Beispiel vor allem aus einfach strukturierten Silben, sodass die durch den Vater vorgenommene Unterweisung in die Handhabung des Alphabets nicht viel Zeit in Anspruch nehmen musste. Der weitere Aneignungsprozess blieb der Entdeckerfreude und der Intelligenz des kleinen Anton überlassen. Dem kam freilich auch der Umstand zupass, dass die zu erlesenden biblischen Namen in einem Kontext vorkommen, der Kindern in einer pietistischen Familie des 18. Jahrhunderts wohl vertraut war: der täglichen Lektüre in der Bibel. Zu entdecken war also nicht gänzlich Neues, sondern in welcher schriftlichen Gestalt die oft gehörten Worte erscheinen, in deren Zusammenhang die Namen auftauchen. Unter günstigen individuellen Voraussetzungen ist das grundsätzlich auch auf der Basis rudimentärer alphabetschriftlicher Kenntnisse zu bewältigen.

In Analogie zum sprachgeschichtlichen Prozess, in dessen Verlauf schließlich auch die Kinder lernen, so zu sprechen, als stimme das vorgängig durch die Schrift erzeugte Klangbild mit ihrer „natürlich“ erworbenen Muttersprache überein, kann in der Literatursprache sublimiertes Sprechen durch Verfahren der schriftlichen Notation so erscheinen, als entspringe es der unverfälschten menschlichen Natur. Im Gegenzug, prinzipiell aber mit den gleichen Mitteln der schriftlichen Notation, kann die Subjektivität des individuellen Sprechens literarisch so gestaltet sein, dass auch die „kleinen Leute“ sich so artikulieren, als sprächen sie ohne die ihnen auferlegten Beschränkungen. So wird etwa schriftlich aus der Perspektive und in der Ausdrucksweise eines kleinen Kindes erzählt, das noch gar nicht lesen und schreiben kann; oder es wird gezeigt, dass Einsichten in komplexe Sachverhalte und subjektive Befindlichkeiten auch in Varietäten mit geringem kulturellem Prestige treffend zu formulieren sind. Dass mit den Mitteln voll ausgebauter Alphabetschriften Sprechweisen in Annäherung an alltagweltliche Mündlichkeit zu modellieren sind, trägt eben nicht nur zur Trivialisierung der Lektüre bei; sie können im virtuellen Gebrauch auch literarische Gestaltungsmöglichkeiten erweitern. In jedem Falle profitiert davon aber nur eine Leserschaft, die in der Lage ist, die Lektüre mit einer Geläufigkeit zu bewältigen, die sich dem Tempo mündlicher Kommunikation annähert, sodass dabei der Eindruck vermittelt wird, man befinde sich als Augen- und Ohrenzeuge „im Text“.

Bibliographie

- Baum, Richard (1993): Im Anfang war die Schrift – oder: Die historische Sprachwissenschaft muß umkehren. In: Erfurt, Jürgen / Joachim Gessinger [Hrsg.], *Schriftkultur und sprachlicher Wandel*. OBST 47, S. 11–33
- Bickenbach, Matthias (1999): *Von der Möglichkeit einer „inneren“ Geschichte des Lesens*. Tübingen: Niemeyer
- Brackhane, Fabian (2011): Wolfgang von Kempelen oder: Sprachforschung und Sprachsynthese im 18. Jahrhundert. In: *Sprachreport*, H.1, S. 18–23
- Gessinger, Joachim (1980): *Sprache und Bürgertum. Sozialgeschichte sprachlicher Verkehrsformen im Deutschland des 18. Jahrhunderts*. Stuttgart: Metzler
- Gibson, Eleanor / Harry Levin (dt. 1980): *Die Psychologie des Lesens* (1975). Stuttgart: Klett-Cotta
- Goodman, Kennet S. (dt. 1976): Die psycholinguistische Natur des Leseprozesses (1973): In: Hofer, Adolf [Hrsg.], *Lesenlernen: Theorie und Unterricht*. Düsseldorf: Schwann, S. 139–151
- Günther, Hartmut (1995): Die Schrift als Modell der Lautsprache. In: Ossner, Jakob [Hrsg.], *Schriftaneignung und Schreiben*. OBST 51, S. 15–32

- Haueis, Eduard (2000): Schriftlich erzeugte Mündlichkeit: Thomas Bernhards Interpunktionen. In: Bühlig, Kristin / Angelika Redder [Hrsg.], Sprachliche Formen und literarische Texte. OBST 61, S. 19–42
- Haueis, Eduard (2004): Im toten Winkel: Leseförderung und Schriftspracherwerb. In: Härle, Gerhard / Bernhard Rank [Hrsg.], Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider, S. 21–34
- Haueis, Eduard (2006) : Zur Re-Artikulation literarisch kodierter Sprechweisen. In: Wagner, Roland W. et al. [Hrsg.] : hören – lesen – sprechen. München/Basel : Reinhardt, S. 61–71
- Haueis, Eduard (2007): Unterricht in der Landessprache. Baltmannsweiler: Schneider
- Haueis, Eduard (2008): Markierungen der Textualität und ihr Verblässen im Gebrauch einer Alphabetschrift. In: Funke, Reinold / Olaf Jäkel / Franz Januschek [Hrsg.], Denken über Sprechen. Facetten von Sprachbewusstheit. Flensburg: University Press, S. 189–198
- Hönig, Christoph (2002): Der Sänger erzählt. Mündliche Poesie und Trance. (Gastvortrag bei der Humboldtgesellschaft Berlin). (www.humboldtgesellschaft.de, eingesehen am 13.08.2007)
- Humboldt, Wilhelm von (1824): Über die Buchstabenschrift und ihren Zusammenhang mit dem Sprachbau. In: H., Werke in fünf Bänden, hgg. von A. Flitner / K. Giel, Bd. III. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft ⁵1979, S. 82–112
- Ivo, Hubert (1994): Muttersprache – Identität – Nation. Sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremd. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Kittler, Friedrich A. (1987): Aufschreibesysteme 1800-1900. München: Fink
- Krusche, Dieter (2007): Wie kommt der Leser in den Text? Sprachliche Pragmatik und literarische Fiktion. In: Redder, Angelika [Hrsg.], Diskurse und Texte. Tübingen: Stauffenburg, S. 137–148
- Lösener, Hans (1999): Der Rhythmus in der Rede. Tübingen: Niemeyer
- Maas, Utz (1985): Schrift – Schreiben – Rechtschreiben. In: Diskussion Deutsch, H. 81, S. 4–25
- Maas, Utz (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer
- Manguel, Alberto (1998): Eine Geschichte des Lesens. Berlin: Volk und Welt
- Meisenburg, Trudel (1993): Lateinische Orthographie? Die Entwicklung der Schreibung vom Lateinischen zu den romanischen Sprachen. In: Erfurt, Jürgen / Joachim Gessinger [Hrsg.], Schriftkultur und sprachlicher Wandel. OBST 47, S. 34–59
- Pracht, Henrike (2010): Pixelpunkte und Pinselstriche. Das Problem der Lautsynthese im Alphabetisierungsunterricht. In: Roll, Heike / Karen Schramm [Hrsg.], Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. OBST 77 S. 35–48
- Röber, Christa (2009): Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Baltmannsweiler: Schneider
- Schlaffer, Heinz (1990): Poesie und Wissen. Frankfurt/M: Suhrkamp
- Schlaffer, Heinz (2002): Die kurze Geschichte der deutschen Literatur. München/Wien: Hanser (Taschenbuchausgabe München: dtv 2003)
- Stetter, Christian (1999): Schrift und Sprache. Frankfurt/M: Suhrkamp (stw 1415)
- Stetter, Christian (2002): Über die Schwierigkeiten, eine Alphabetschrift zu erlernen. In: Villers [Hrsg.], Antike und Gegenwart. Würzburg: Königshausen Neumann, S. 127–175

Zum Autor: Eduard Haueis, Prof. em. für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg; E-Mail: Eduard.Haueis@t-online.de

Stefanie Köhler

Die Stimmkugel

Eine neue Systematik der Laute und ihre praktische Nutzung für die Sprecherziehung

Fragen, die uns im Unterricht begegnen

Bei angehenden Profis wie SchauspielerInnen, SängerInnen oder SprecherInnen gehen wir davon aus, dass die technischen Voraussetzungen schon angelegt oder ausgeprägt sind und eine gewisse Bewusstheit für das Sprechinstrument vorhanden ist. Das ist oft der Fall. Trotzdem begegnen wir immer wieder Studierenden, die zwar eine hohe schauspielerische Begabung haben oder sängerisch-musikalisch versiert sind, aber sprechtechnisch oder stimmlich viel nachzuarbeiten haben. Umgekehrt gibt es bei Menschen in anderen sprechenden Berufen, wie z. B. PädagogInnen, PfarrerInnen, JuristInnen und anderen, ebenfalls das ganze Spektrum zwischen großer Begabung und schlechten technischen Voraussetzungen. Deshalb muss meiner Ansicht nach beim Blick auf die sprecherzieherische Arbeit zunächst nicht prinzipiell zwischen Profis und Laien unterschieden werden. Benennbare Unterschiede sind vielleicht die höhere Begabung der Profis, ihr vermehrtes Interesse, ein höherer Zeitaufwand beim Üben und die schnellere Umsetzung von Anweisungen.

Ob Profis oder Laien: Oftmals ist den Menschen nicht bewusst, was für ein wunderbares Instrument sie darstellen. Die Stimme wird häufig zu isoliert betrachtet und zu separat vom restlichen Körper wahrgenommen. In der Stimmarbeit versuche ich, an der Entfaltung des Instrumentes zu arbeiten.

Im Folgenden möchte ich einige Themen benennen, die bei allen, die Unterricht im Sprechen nehmen, auftauchen können:

- Verengungen im Ansatzrohr, die den Stimmklang beeinträchtigen
- eine fehlgelagerte Artikulation aufgrund von dialektaler Färbung oder Akzenten
- wenig Bewusstsein für den sprechgestalterischen Ausdruck im Allgemeinen
- wenig Bewusstsein für die eigene Ausdrucksfähigkeit
- mangelnde Wertschätzung der eigenen Begabung
- Monotonie und Farbenarmut der eigenen Sprechweise
- mangelnde Liebe und Hingabe an die Sprache
- mangelndes Interesse an der Sprache
- mangelndes Körperbewusstsein
- mangelndes Bewusstsein für den Körperausdruck
- falsche Klangvorstellung der eigenen Stimme
- mangelndes Bewusstsein für Artikulation
- mangelndes Bewusstsein für kommunikative Prozesse

Das sind einige allgemeine Aspekte, hinzu kommen noch speziellere Probleme wie falsche Lautbildungen, Sprechauffälligkeiten, Sprechfehler und dergleichen.

Zuweilen wird die Stimmarbeit auch nur unter dem Gesundheitsaspekt gesehen. Manche haben auch psychische Barrieren und die Scheu, sich einer größeren Ausdruckskraft hinzugeben, da die gehobene Sprache ihnen zu weit weg von der Umgangssprache erscheint. Andere erschrecken vor der Größe der eigenen Stimme und ziehen sich dann wieder auf vertrauterer Terrain zurück.

Viele stellen sich ungern ihrer Körperlichkeit, da sie vielleicht ahnen, dass die Arbeit an der Stimme und am Atemgeschehen Konsequenzen im persönlichen Bereich haben kann, die sie im Moment nicht tragen wollen oder können. Diese Vorsicht halte ich im Prinzip für sehr vernünftig, es bedeutet aber, dass manchmal viel Zeit ins Land geht, in der Hemmungen abgebaut werden müssen.

Die Aufzählung von Problemen oder Fragestellungen könnte man noch weiter führen oder ausdifferenzieren.

Der Weg zur Stimmkugel

Die im vorigen Kapitel beschriebenen Probleme oder Themen sind mir in meinen Unterrichten selbstverständlich auch alle begegnet.

Dabei zeigte sich, dass insbesondere die Arbeit mit den SängerInnen eine genaue Auseinandersetzung mit der Artikulation erfordert. Schon immer hatte ich den allergrößten Respekt vor der Arbeit mit der Stimme. Deshalb arbeitete ich mit den SängerInnen überwiegend an und mit den Konsonanten. Meine Beobachtung über die Jahre war dann, dass diese Arbeit sich auch sehr positiv auf die Vokale und damit auf die Stimme auswirkte. Durch das saubere Sprechen der Konsonanten schien sie mehr Platz zu gewinnen, sie klang voller und runder. Außerdem schienen die Studierenden einen besseren Zugriff auf die Stimme zu haben. Das zeigte mir sehr deutlich den unmittelbaren

Zusammenhang von Stimme und Artikulation. Und ganz besonders in den sehr gemischten Phonetikgruppen konnte das Forschen nach einer stimmigen, sängerischen Artikulation naturgemäß genügend Raum einnehmen, ohne dass Atem, Stimm-, Körper- oder Textarbeit im Vordergrund stand. In den Gruppen unterrichtete ich Studierende aus China, Japan, Griechenland, Island, der Ukraine, Brasilien, Spanien, Korea, der Türkei und vielen anderen Ländern, neben Deutschen, die aus Südbaden, Sachsen, Thüringen, Schwaben oder der Pfalz kamen.

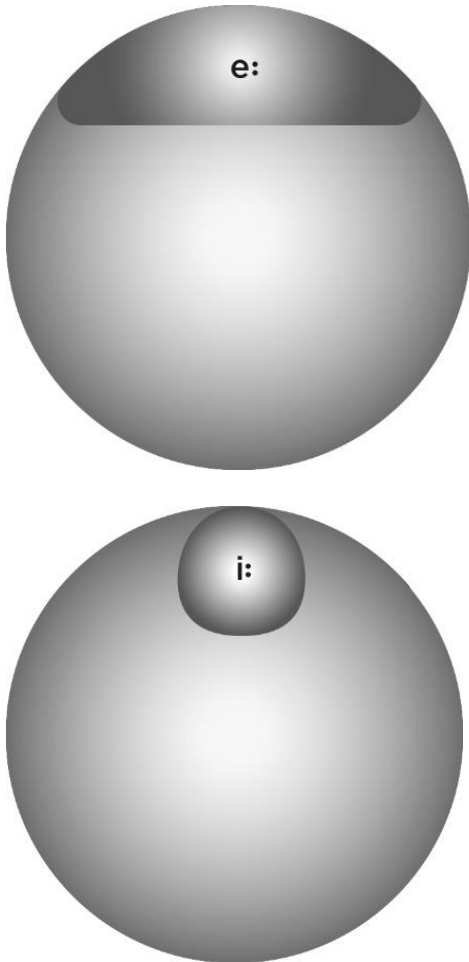
Dabei zeigte sich, dass sowohl die Studierenden aus Deutschland als auch jene aus dem Ausland ganz ähnliche Probleme hatten. Alle mussten sich nämlich von ihrer Muttersprache, also auch ihrem Mutterstimmsitz, auf die klanglichen Herausforderungen der deutschen Hochlautung zubewegen. Das fiel auch manchen Deutschen sehr schwer, da die emotionale Bindung an den vertrauten Stimmsitz- und klang nur ungern aufgegeben wurde.

Viele der Studierenden hatten Fragen zu den Vokalen e und i. Sie beschrieben, dass diese Vokale beim Singen so schwierig seien, da sie kleiner und enger klangen als die anderen. Schwierig sei auch die geschlossene Klangqualität beim Versuch, den Raum zu öffnen beizubehalten. Meistens veränderte sich der Vokalklang – sie sangen ein offenes „e“ bzw. „i“. (also z. B. „Sääle“, statt „Seele“ oder „Lebe“ statt „Liebe“).

Da alle Vokale gleich groß klingen sollen, versuchte ich zu beschreiben, welchen Weg ein geschlossenes „e“ bzw. „i“ gehen muss, um größer zu klingen. Da das richtige Vorsprechen der Vokale sowie eine sprachliche Erklärung oft nicht halfen, und ich auch von vielen in der Gruppe wegen der sprachlichen Hindernisse sowieso nicht verstanden wurde, zeichnete ich parallel zu meinen Worten auf einem Papier ein Bild, das die Stimme visualisieren sollte. Ich

malte also einen Kreis, der eine Kugel darstellen sollte und bat die Studierenden, ihre Vorstellung von einem geschlossenen „i“ und „e“ in den Kreis einzuzeichnen.

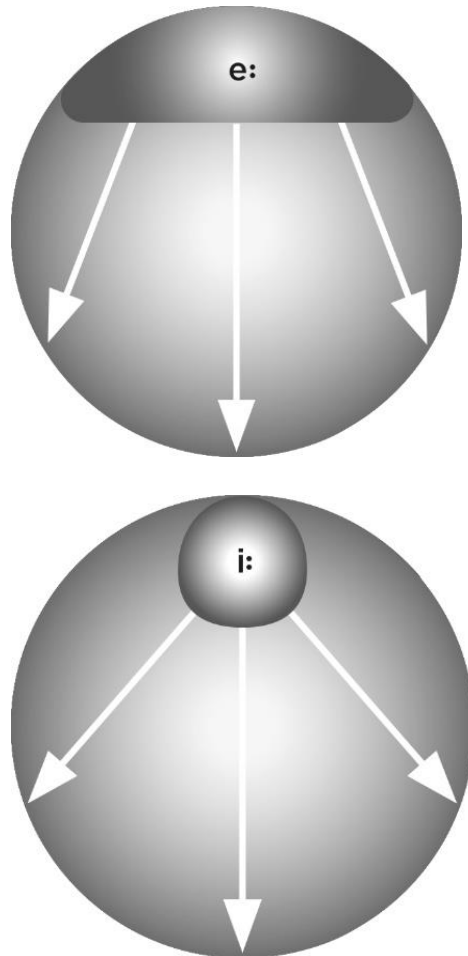
Das sah bei den meisten ungefähr so aus, und entsprach auch dem, was ich zu hören glaubte:



Es schien so zu sein, dass wir alle eine Art „Kernklang“ der Vokale gezeichnet hatten, der zwar sehr nach „i“, bzw. „e“ klang, sich aber eng und unsängerisch anhörte.

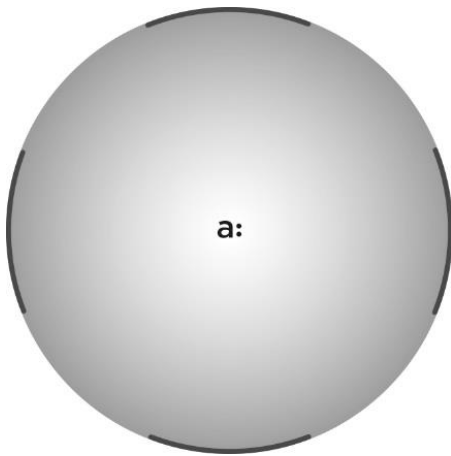
Wenn die Studierenden den Klang nach unten hin zu erweitern versuchten ging das meistens mit einer Veränderung des Vokales einher. Aus dem (e:) wurde ein (ɛ:) Statt eines (i:) hörte man dann ein (ɪ:).

Nun konnte ich durch Pfeile darstellen, dass zum vollen Klang die Vokale nach unten ausgedehnt werden mussten, ohne dass dabei der Kernklang aufgegeben werden durfte:

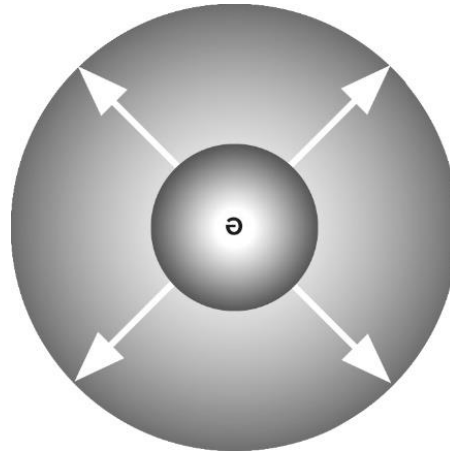


Mit Blick auf das Bild war es dann leichter möglich, den Kontakt der Vokale zum obersten Punkt der Kugel zu erhalten. Es gelang also besser den Kernklang eines geschlossenen (e:) oder (i:) auf den gesamten Stimmraum zu erweitern. Diese Auffüllung vom Kernklang zum vollen Klang konnte man für die anderen Vokale genauso einzeichnen.

Einzig der Vokal (a) füllt mit seinem Kern die gesamte Stimmkugel schon aus.

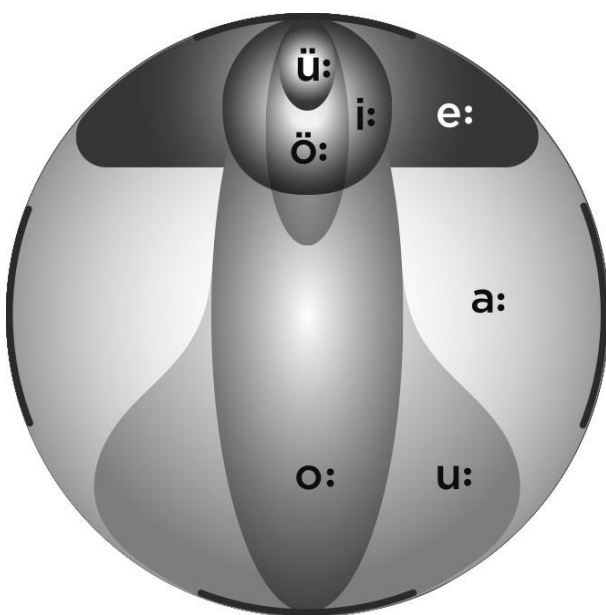


der Schwa-Laut. Der Schwa-Laut steht für mich im Zentrum der deutschen Sprache, und ich höre ihn in seinem Kern genau in der Mitte der Stimmkugel:



Hier sind dabei in den Skizzen die Formen gewählt, die die meisten Studierenden für die einzelnen Vokale gefunden haben. Manche würden vielleicht für den ein oder anderen Vokal zu einer anderen Visualisierung des Kernklangs kommen.

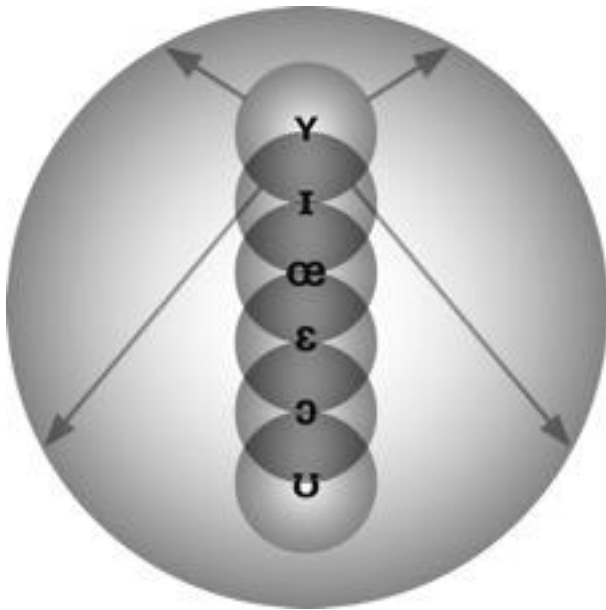
Jetzt hatten alle geschlossenen Vokale im Kreis ihren Platz und füllten ihn doch alle gleichgroß aus. Auffällig war, dass die geschlossenen Vokale einen gemeinsamen Ansatzpunkt hatten.



Wie man gut sehen kann, hat er zum bisherigen gemeinsamen Ansatzpunkt der geschlossenen Vokale keinen Kontakt, deshalb ist er auch schwer zu sprechen und beim Singen schwer zu platzieren. Bei ihm muss die Ausweitung nach allen Richtungen gedacht werden, außerdem ist es wichtig, den Ansatzpunkt beizubehalten, was bei einem Vokal, der in seinem Kern nicht dort „andockt“, schwieriger ist.

Dasselbe trifft auf die offenen Vokale zu, von denen auch keiner am Ansatzpunkt ansetzt. Um diese Vokale nicht „flach“ klingen zu lassen, ist auch hier das Füllen des Raums bis zum Ansatzpunkt essentiell. (In der Skizze exemplarisch am Y aufgezeigt).

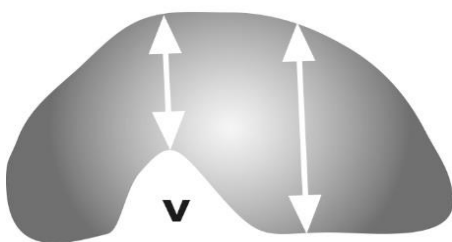
Doch noch immer fehlten verschiedene Laute, nämlich die offenen Vokale, sowie



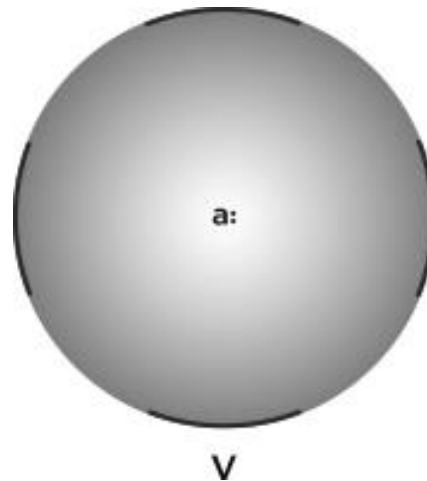
Nach wie vor konzentrierte ich mich beim Zuhören und Analysieren der gesprochenen Texte auch sehr auf die Konsonanten und zeichnete dann einen falsch gesprochenen Konsonanten in den Kreis.

Anlass war ein zu eng gesprochenes „w“. Es hatte keinen Geräuschanteil und schien die Entfaltung des folgenden Vokals zu behindern. Dabei drehte es sich um die Anfangsworte der Erda aus Rheingold: „Weiche, Wotan, weiche...“

Der Diphthong bei „weiche“ klang nicht schön, das a klang zu hell, fast plärrig, außerdem hörte man am Ende des Diphthonges ein klares i statt eines e. Die Studentin setzte das „w“ mitten in die Stimme hinein und man konnte fast eine Delle in der Stimmkugel hören, bzw. sehen. Das malte ich auf:



Nachdem der Istzustand nun visualisiert war, versuchte ich dem „w“ in der Skizze einen vernünftigen Platz zu geben und zeichnete es an folgende Stelle.



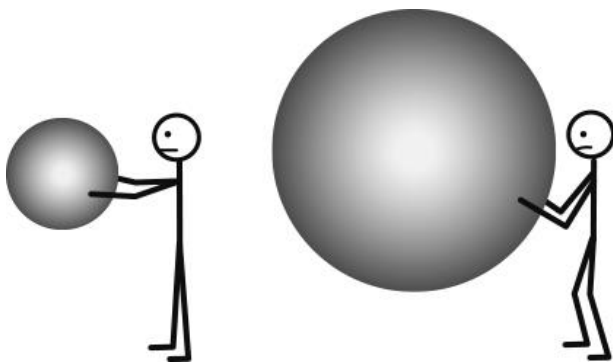
Ich wählte diesen Platz, da mir das „w“ wie ein die Stimme tragender Konsonant vorkam. Die Studentin sprach, was sie „sah“, und sie sprach es richtig.

Zuvor hatten wir natürlich über die genaue Bildungsweise gesprochen und es auch geübt. Aber erst das Visualisieren, Anschauen, Verändern und „Absprechen“ der Vorlage verbesserte ihre Vorstellung des „w“ nachhaltig. Sie hatte gesehen und verstanden, dass sie das „w“ so sprechen muss, dass es den folgenden Vokal „a“ bei „weiche“ fördert statt behindert.

Nach und nach zeichnete ich die anderen Konsonanten um den Kreis herum und versuchte dabei zu beachten, ob es eher stimmhaltende, hohe Konsonanten sind oder stimmtragende.

Die Stimmkugel

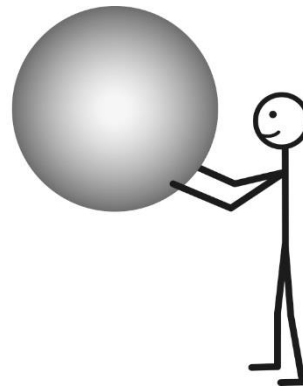
Man kann sehen, wie nah alle Laute beieinander liegen und trotzdem einen eigenen Ort haben. Die Stimmkugel symbolisiert auch die individuelle Größe einer Stimme. Es kann aufschlussreich sein, die Studierenden ihre eigene Stimmgröße visualisieren zu lassen. Dabei ist manchmal zu sehen, dass sie eine zu kleine oder zu große Kugel anzeigen:



Es stellt sich dann heraus, dass sie eine Vorstellung ihrer Stimme haben, die nicht den körperlichen Gegebenheiten entspricht. Es kann sein, dass sie denken, ihre Stimme sei sehr groß – dann kämpfen sie, um diesem inneren Bild zu entsprechen. Sie strengen sich sehr an und arbeiten mit zu viel Kraft. Die Stimme kommt nicht in den Klang und kann den zu groß gedachten Raum nicht füllen.

Umgekehrt kann sich eine zu klein gedachte Stimme auch nicht entfalten. Der Raum wird ihr nicht zur Verfügung gestellt, die Studierenden wenden viel Kraft auf, die Stimme zurückzuhalten.

Es lohnt sich also eine stimmige Kugelgröße zu zeichnen:

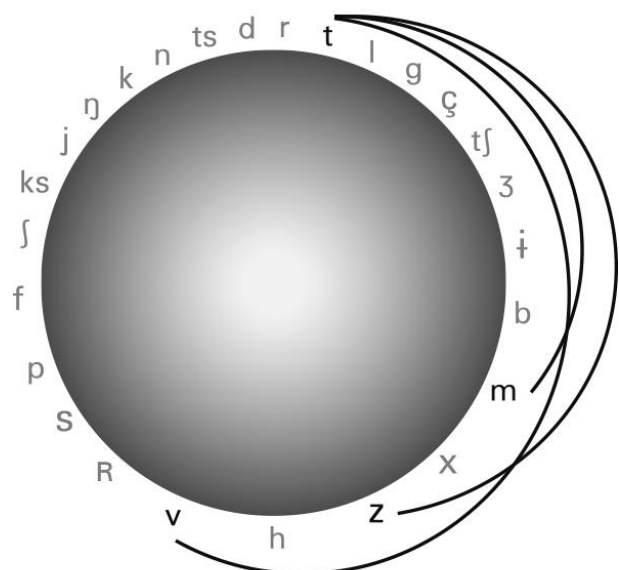


Beim Anzeigen einer von innen und außen als „stimmig“ empfundenen Stimmkugelgröße ist auch die Arbeit an der Artikulation plötzlich einfacher, weil viel mehr Übersicht vorhanden ist, und zwischen Vokalen und Konsonanten eine bessere Balance gefunden werden kann.

Als Analysesystem bietet die Stimmkugel die Möglichkeit herauszuhören ob das Verhältnis von Vokalen und Konsonanten grundsätzlich stimmt oder ob die Artikulation der Konsonanten grundsätzlich zu nah an der Stimme sitzt oder zu weit weg ist.

Man gewinnt dadurch auch einen Blick auf die konkreten Entfernungen zwischen den einzelnen Konsonanten.

Die Entfernung und damit auch der Weg der Konsonanten zueinander sei exemplarisch am „t“ aufgezeigt.



Man kann überprüfen, bei welchen Konsonantverbindungen Energie gut fließt und erhalten bleibt und bei welchen Verbindungen Schwierigkeiten auftauchen.

Erwartbare Schwierigkeiten liegen z. B. in der Verbindung von t und stimmhaftem s:

„Mit silbergrauem Lichte war das Tal der Dämmerung erfüllt...“ , (Hofmannsthal: Erlebnis)

„...labt sich die liebe Sonne nicht, der Mond sich nicht im Meer?“ (Goethe: Der Fischer)

Auch w nach t ist schwierig:

„...da stürzt' mir aus felsigem Schacht wildflutend entgegen ein reißender Quell...“(Schiller: Der Taucher)

In der Skizze oben sehen wir, dass diese Laute in der Stimmkugel sehr weit auseinander liegen. Der Weg von „t“ zu „m“ ist nicht ganz so weit und in der Regel einfacher:

“...was lockst Du meine Brut mit Menschenwitz und Menschenlist hinauf in Todesglut?“ (Goethe: Der Fischer)

Jetzt könnte man versuchen, das bei dieser Verbindung gut Gelungene auf andere Verbindungen zu übertragen. Es ist nach meiner Hörerfahrung die stabile Energie des Atems. Diese zeigt sich in einem besseren t, das leicht aspiriert wird. Das m setzt sich auf diesen kleinen Atem sicher auf. Wer plant, ein stimmhaftes s nach dem t zu sprechen, weicht dieser Verbindung oft aus. Ich benenne die vier häufigsten Ausweichmanöver:

1. Man schiebt einen Vokal zwischen t und s. „Mit(e)silbergrauem Duffe...“.
2. Das s wird stimmlos gesprochen.
3. Man schluckt das t.
4. Man stoppt den Atem nach dem t und zwingt sich dann wieder auf die Linie.

Das sind alles „gemogelte“ Tricks, aber keine seriöse Lösung.

Dabei passieren die Fehler schon beim t. Man sollte also nach dem t den Nachhauch spüren und diese Zäsur wie unter einer Sprechlupe wahrnehmen. Dabei muss man der Sprechmuskulatur genügend Zeit geben, damit sie verfolgen und gestalten kann was genau passiert. Es gibt an der Bauchdecke eine kleine Lösungsbewegung beim t, dann ein leichtes Greifen an der Bauchdecke nach dem s. Die Zunge löst sich parallel vom Artikulationsort des t und legt sich an die unteren Schneidezähne. Das ist ein komplexer Vorgang, den das Körpersystem mitdenken muss.

Der Körper braucht Zeit und langsame Wiederholung, damit er diese technisch schwierige Verbindung ehrlich lösen kann.

Was die Vokale angeht, habe ich in dem Kapitel „Entwicklung der Stimmkugel“ schon angedeutet, wie man die sie zur Analyse heranziehen kann. Es gilt meistens, den Kernklang eines Vokals auf die gesamte Kugel auszuweiten und damit allen Vokalen den gleichen Raum zur Verfügung zu stellen. Auch da kann man beim Hören quasi systematisch herausfinden, welche Vokale voll in den Klang kommen und welche eingeschränkt klingen.

Die Vokale sollen im Sinne eines Vokalausgleichs alle denselben Raum füllen und dabei ihren charakteristischen Klang und ihre Färbung beibehalten. Die Stimme soll tragfähig sein und ihren persönlichen Klang entfalten – braucht also einen guten Stimmsitz. Vielen hilft die Vorstellung, dass alle Vokale an derselben Stelle gebildet werden und einen gemeinsamen Ansatzpunkt haben. Wo dieser Punkt genau ist, wird unterschiedlich beschrieben. Ein sehr guter Punkt ist die Stelle oberhalb des harten Gaumens – so formulieren es manche GesanglehrerInnen. Bei dieser Vorstellung erhöht sich die Muskelspannung. Das Gaumensegel spannt und hebt sich etwas an, sodass sich die Mundhöhle nach oben weitet.

Andere Bilder, die die Weitung der Mundhöhle nach oben hin fördern, sind die „Kommunikationsbäckchen“. Ich nenne sie so, weil ich diese leichte Spannung zwischen Oberlippe und Augen nicht als Lächelspannung bezeichnen möchte, sondern als Ausdruck der Zuwendung und der Kommunikation sehe. Da die Wirkrichtung der Stimme nach außen geht, darf das Instrument nicht kleiner werden, nur weil etwa der Inhalt ernst, traurig oder wehmütig wird. Auch – und vor allem – bei den leisen, zarten Tönen braucht es unser voll entfaltetes Instrument, um in die Ferne zu wirken. Man könnte diese „Hebung des Gesichtes“ auch ganz prosaisch mit einem laufenden Automotor vergleichen. Der Motor muss immer laufen, damit das Auto fahren kann. Dabei ist es egal, ob wir in die Ferien fahren oder zu einer Beerdigung.

Ein großer Störfaktor für die volle Entfaltung der Vokale sind die Konsonanten. Sie „fressen“ an den Vokalen, wenn sie nicht sorgfältig gesprochen werden. Werden Konsonanten verschluckt, verschliffen, unerlaubt assimiliert und zu stark oder zu schwach artikuliert, wirkt sich das direkt auf den Stimmklang aus. Sie drücken auf die Vokale, lassen ihnen zu wenig Raum und Zeit zum Klingen.

Im Idealfall unterstützen die Konsonanten die Vokale. Viele haben dafür sehr verständliche Bilder gefunden. Konsonanten sind das Regal – die Vokale die Bücher, die sicher darauf stehen. Konsonanten sind die Knochen, Sehnen und das Bindegewebe – die Vokale das Fleisch. Auch die berühmte Wäscheleine soll nicht unerwähnt bleiben, bei der die Wäscheklammern die Konsonanten symbolisieren und die hängende Wäsche die Vokale. Diese Bilder zeigen, dass alle Laute gemeinsam das Gesamte bilden.

Abschließend möchte ich noch kurz zusammenfassen, wie die Stimmkugel den Sprecherziehungsunterricht bereichern oder ergänzen kann:

- Die Stimmkugel ist ein Bild und kann unterstützen.
- Sie kann einer Lehrperson als Analysemodell dienen.
- Die Visualisierung des Ist- und des Sollzustandes kann den Studierenden einen Weg aufzeigen.
- Das Anschauen des Geflechts von Buchstaben kann die Komplexität der Sprache auf übersichtliche Weise verdeutlichen.
- Einzelne Laute, die schwierig zu sprechen sind, können deutlicher eingeordnet und ins Bewusstsein gebracht werden.
- Die Systematik der Stimmkugel zeigt, dass es sinnvoll ist, die Laute immer in ihrem Kontext zu sehen.

Zur Autorin

Prof. Stefanie Köhler, Sprecherzieherin an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt, sowie an der Musikhochschule in Karlsruhe.

Studium der Sprecherziehung in Stuttgart, Ausbildung zur Atem- und Bewegungspädagogin nach Glaser (Psychotonik) in Zürich bei Annelies Wieler.

Langjährige, intensive Beschäftigung mit der Artikulation bei der Textarbeit, auch sängerischer Artikulation, dem Zusammenspiel von Körper- und Textarbeit.

Ein ausführlicheres Buch zum Thema mit praktischen Beispielen für die Textarbeit und integriertem Übungsteil ist in Vorbereitung

Kontakt

stefanie.koehler@hfmdk-frankfurt.de

Oliver Mannel

Tomorrow's voices.

Some general thoughts about voice and speech training for future actresses and actors, and a practical example of collaborative voice teaching at the Zurich University of the Arts.

(Der folgende Artikel ist die erweiterte Version eines Vortrages, der im Rahmen der International Platform for Performance Training in Zürich am 24. Januar 2015 gehalten wurde und wird hier in der Originalsprache Englisch gedruckt.)

What will theatre in the future sound like? Which voices are we going to hear?

In this week's issue of the German magazine "Die Zeit"¹, we read about Myon. Myon is a robot, who is currently being trained to act and to sing in an opera at the Komische Oper in Berlin.

What for, and through which means do we train the voices of our students to become voices, that matter on tomorrows stages?

- Is the main goal of training the mere function of the voice – meaning that it remains safe and healthy – in whatever artistic context?

- Do we train the actor's or actresses voice to be "transparent" and revealing, so that „the person is heard, not the person's voice“?²

- Is our focus more on the Brechtian, "gestical" quality of the voice?

- How important are established "methods" and their proponents of actor's voice training anyway – such as Roy Hart, Linklater, Grotowski, Gestisches Sprechen, Fitzmaurice, Coblenzer, Estill, Juri Vasiljev – to name but a few?

- Do we see the necessity to train students within a certain approach or system, or do we train them to become their own teachers, to create their own system? What is the role of authorship within speech and voice training? The teacher as an author, the student as an author?

- Or do we prefer to see "voice" within a larger field of human communication, therefore rejecting a mere training of vocal skills as reductive? Because "voice", as we all know, has a double meaning: "vox" and "votum".³

- What is the role of speech and voice training within our curricula? How important is it

¹ Pirich, Carolin. Ein Roboter lernt fühlen. In: Die Zeit Nr. 4, 22th January 2015. 15–17

² Linklater, Kristin. Freeing the Natural Voice. Nick

Hern Books, 2006. 8

³ Geissner, Hellmut. vox und votum. (Von zweierlei Stimmen). In: Sprache und Sprechen 25. 49–57

to focus on certain "part functions or skills" – such as body, breath, voice, articulation, phonetics, text work – before integrating them into scene work? Or is it better to work the other way round? Isn't the most important part of voice training the training of the need for words?

In an article on "Die Zukunft des Theaters" (The future of theatre, 2013)⁴, Hartmut Wickert, head of the Department for Performing Arts and Film of the Zurich University of the Arts stated that "Good speech, a harmonic relationship of voice, speech, movement and expression are hardly sufficient to display or even to contain at all the experience to live in the world of today."

Wickert concludes that „play“ should "become the potential of social options", because "it can try out, what social borders and dependencies, demands and restrictions mean."

If this is true, also voice and speech on stage are neither just the medium of the author's and director's thoughts, nor are they the symptoms of a free, natural or transparent acting person. Of course, voice and speech *have to be all this*: we all want our performers to be credible, understandable and to fill the space, don't we? But is it enough?

Of bigger importance may be something else: if a harmonic relationship of body, voice and expression isn't enough to endow young actresses and actors with valuable tools for the challenges of the future, the *act* of speaking, the *moment* when someone raises a voice, oral communication *itself* have to become a field of experiment. Of course, students do have to be able to speak their lines with attitude, a full voice and understandable articulation, but they should also be encouraged to try out what happens when communication fails, when a voice is stifled, when free speech is

vulnerable or becomes even impossible. Thus, voice is not only about "vox" (i. e. sound), but also about "votum" (i. e. meaning, opinion).

In order to be able to give a lot of input in this field of experiment, future actresses and actors will need a high amount of creative and technical autonomy. Whatever artistic demand they meet – embodied or disembodied, plugged or unplugged, deconstructed or constructed speaking: due to the need of highest artistic flexibility and personality, they will be thrown back on *their* resources: their own bodies and voices, their own emotional and intellectual capacity – the "actors quartet", as described by Kristin Linklater.

In his essay mentioned above, Hartmut Wickert stated, that as a possible answer to the "crisis of performance", theatre could be taught as „one of the most radical forms of social experiment“ . I would like to add: "the most radical form of communicative experiment".

What can be said at all?

Might one say, that what poet Paul Celan said about the poem is also true for actresses and actors: that they walk the line between "immer noch" and "schon nicht mehr" – "still there" and "already gone"?⁵

Myon, the robot, is waiting for his call on stage.

These days, as we painfully witness how precious and vulnerable the freedom of speech is, the importance and the effort of raising a fragile human voice cannot be underestimated. Could this be another goal of "teaching voice"?

⁴ Hartmut Wickert: Die Zukunft des Theaters. www.academia.edu/7457977/Eine_Zukunft_des_Theaters

⁵ Paul Celan: Der Meridian. Rede anlässlich der Verleihung des Georg-Büchner-Preises. Darmstadt, am 22. Oktober 1960. In: Paul Celan. Ausgewählte Gedichte. edition suhrkamp 1968. 143.

A collaborative teaching practice in the BA Acting programme of the Zurich University of the Arts: BodyVoiceTraining and BodyVoiceProject

The aim of this module is

- to train the students creative potential when working with texts
- to open up resources they find within themselves (instead of waiting for the teacher to tell them how the text has to be spoken), to become „their own authors“
- to equally train and to extend the quartet of body, voice, emotion and intellect as an instrument of artistic expression⁶
- to train them to work with form and repetition

It is collaborative – movement and voice teachers teach together.

It is in continuous development: although we have established some „exercises“ or „methods“ that we repeat and refine, a lot of stuff is being created in the process of teaching. Teachers learn from the students.

It ends with a performance.

The first part is the BodyVoiceTraining.

It is a weekly training where the students try out and learn

- how to use their voices / communicate under and through difficult circumstances: f. ex. physical effort, background noise, spatial distance

- how to „get texts into their bodies“, or more precise, starting with and always referring to the body when approaching a text

To give two practical examples: (it would be much better to try them out in a practical workshop, of course...)

- we have developed a series of exercises that we call „Voice Yoga“ – a physically and

vocally demanding and opening combination of yoga asanas and flows with voice exercises rooted in the Linklater Work

- We work a lot with resistance and relationship: moving, pulling, pushing, carrying a partner, or dancing with him; and letting the voice become a part of this relationship

The second part, which leads to final performance, is the BodyVoiceProject.

The aim is to create a piece of about 30 minutes out of non-dramatic material: poetry and prose. Although the work is less result-oriented, but process oriented.

How do we find the material, the literature?

Via

- author, f. ex.: Shakespeare (Sonnetts); Emily Dickinson; Elfriede Jelinek

- period, f. ex.: Baroque; Romanticism; Expressionism

- topic, f. ex.: love; dystopia; religion

The core part of the work is the work on the solo.

Each student as chosen a poem and creates a material of movements.

It goes like this:

Inspired by the poem, she / he writes a backstory (this part of the work was inspired by Kristin Linklater) – the poem becomes a monologue of character.

Out of this backstory, in a process of more writing, painting and work with the body, the movement material is developed.

(The next part of the work might be related to what David Zinder describes in his book „Body Voice Imagination“⁷, although it was not used as a resource.)

To create the solo, movement and text are now put together. This is *not* just an addition – speaking and moving at the same time. The final version may be something completely new, but it still has its source in

⁶ Linklater, 10

⁷ Zinder, David. Body Voice Imagination: A

the backstory the student has written. The backstory prevents of becoming arbitrary. This stage of the work is often emotionally challenging. The teacher's task is to help the student to fully engage into any emotional release happening, but not to stick to it. He / she must be encouraged to let go of his / her personal story to serve the story of the poem.

In the following ensemble work, the students develop a „landscape“ for their solo: they define how the other actresses and actors interact with them.

In this part of the process, the individual text and physical material become a resource for the whole group. To give an example:

Actress A might say: I need something, that expresses curiosity. I would like B and C to perform D's movement in the background, while E and F start to carry me across the stage...

This ensemble work also includes a lot of negotiation and argument: students are encouraged to argue and fight for their vision of "their" poem, which, in a good case, leads to a high level of urgency in the performance.

To develop the final „piece“, we

- add other texts, for example something more narrative.

(In the piece about "dystopia", we were working with extracts of Colum McCann's Novel "The road")

- add choreography (In a piece about the period of Baroque and the Thirty-Years- ...

War, we included a piece of baroque dancing.)

- we may work with other media, props, and sound. (In the Emily-Dickinson-Piece, we were using chalk, a video of starling murmurations, a song by Anthony and the Johnsons and a little oven to bake cookies.)

And we do all this within about six three-hour-rehearsals within two weeks.

To sum up: because – as I have tried to line out in the beginning – the *process* of creating a background and landscape of speaking, of finding a way and a reason to raise one's voice is in the center of this project, as well as physical and vocal *embodiment*, we believe, that this model of teaching and learning is endowing our students with valuable tools to develop their voices for tomorrow.

Zum Autor

Oliver Mannel ist Diplom-Sprecher und -Sprecherzieher sowie Designated Linklater Voice Teacher. Er arbeitet als Dozent an der Zürcher Hochschule der Künste, Fachrichtung Theater.

Mailadresse: o.mannel@gmx.de

Julia Merrill

Musik und Sprache im Gehirn und in der Therapie

1 Einleitung

Die Überschrift dieses Beitrages spannt einen weiten Bogen über Grundlagenforschung und praktische Anwendung. Im Interesse der Forschung ist es beides zusammenzuführen, d. h. der Frage nachzugehen, welche Erkenntnisse der Grundlagenforschung in Anwendungsbereiche, wie z. B. die Therapie verschiedener Krankheiten und Störungen, übertragen werden können. Therapiemethoden beruhen oft auf Ergebnissen der Anwendungsforschung, die aufzeigen, dass langfristige Verbesserungen herbeigeführt werden können. Das Interesse, Therapien durch Erkenntnisse der Grundlagenforschung untermauern oder erklären zu können, ist groß. Dieser Schritt ist oft schwierig, da die Grundlagenforschung eng umschriebene Fragestellungen untersucht und in der Therapie häufig ganzheitlichere Verfahren angewendet werden.

Dieser Artikel soll zum einem an einem Beispiel aus der Sprachtherapie zeigen, wie vielschichtig die Herangehensweise sein kann, wenn nach Belegen und Funktionsweisen einer Therapiemethode gesucht wird. Zum anderen sollen dabei auch Grundlagen der Verarbeitung von Musik und Sprache im Gehirn vermittelt werden. Konkret wird die Methode der Melodischen Intonationstherapie dargestellt und wie sie bisher empirisch untersucht wurde. Die Verbindung von Singen und Sprechen spielt in der Therapie eine große Rolle, basierend auf der Annahme, dass Musik und Sprache unterschiedlich im Gehirn verarbeitet wird. Deshalb ist es wich-

tig, sich mit der Neurokognition von Sprache und Musik zu beschäftigen. In diesem Beitrag wird besonders auf die Lateralisierung der beiden Domänen im Gehirn eingegangen, da dies eine grundlegende Annahme der Therapiemethode darstellt. Neben dem Einfluss genetischer Faktoren auf die Lateralisierung im Gehirn, begleiten methodische Hinweise zu experimentellen Studien mit Patienten die Diskussion.

2 Die Melodische Intonationstherapie (MIT)

Die Melodische Intonationstherapie (Melodic Intonation Therapy, MIT) entstand in den 70er Jahren (Albert et al. 1973) und hat zum Ziel, dass Patienten mit motorischer Sprachproduktionsstörung nach Schlaganfall über das Singen die Sprachproduktion wiedererlangen. Bei der Grundannahme dieser Therapie spielt die Lateralisierung von Funktionen im Gehirn eine große Rolle. Die Methode wurde entwickelt, da auffiel, dass Patienten mit „unflüssiger“ Aphasie (und der verbundenen linksfrontalen Läsion im Gehirn) nicht mehr sprechen, wohl aber noch singen können. Mittlerweile treten verschiedene Formen der MIT auf, da sie z. B. in verschiedene Sprachen übertragen wurde (da der Rhythmus eine wichtige Funktion in der Therapie übernimmt, müssen akzent- und silbenzählende Sprachen unterschieden werden). Nach Norton et al. (2009) hat die MIT gute Therapieerfolge bei Patienten mit den folgenden Charakteristika (Auswahl): eine unilaterale, links-

hemisphärische Läsion nach Schlaganfall, bei vorliegender unflüssiger, schlecht artikulierter, schwer eingeschränkter Sprachproduktion, aber der noch vorhandenen Fähigkeit, einige verständliche Worte zu produzieren, wenn bekannte Lieder gesungen werden.

Der Therapieablauf soll hier kurz nach Norton et al. und Zumbansen et al. (2014) dargestellt werden. Das verbale Material wird Schritt für Schritt, zusammen mit Klopfen mit der linken Hand und dem sog. „intonierten Sprechen“, erarbeitet. Die Therapie beginnt mit einfachsten Aufgaben, d. h. zuerst wird gesummt und zusammen mit dem Therapeuten „intoniert“. Der Therapeut nimmt sich dabei mehr und mehr zurück und führt schrittweise zu mehr eigenständiger Sprachproduktion des Patienten, bis es schließlich zu einem Frage-Antwort-Dialog kommt. Wenn der Patient diese „intonierte Sprache“ erlernt hat, beginnt der letzte Schritt des Programms, worin der Patient lernt, die „musikalische Komponente“ bei der Sprachproduktion wegzulassen. Dazu nutzt der Therapeut eine andere Erleichterungstechnik, die „Sprechgesang“ genannt wird. Sprechgesang habe, laut der Autoren, dieselben rhythmischen Merkmale wie intonierte Sprache, aber die konstanten Tonhöhen würden durch mehr variierende Töne ersetzt, was dem Sprechen ähnlicher als dem Singen sei. Somit liege der Sprechgesang in der Mitte von Singen und Sprechen (vgl. Sparks 2008). Zum Umfang der Therapie wird angemerkt, dass die MIT über einen Zeitraum von 3–6 Wochen angewendet werden müsse.

Die Autoren schreiben, die MIT wurde entwickelt, um die Spontansprache zu verbessern, die sogenannte propositionale Sprache, die im Alltag verwendet wird, um Ideen auszudrücken. Phrasen, wie „Guten Morgen“ und „Wie geht's dir?“ und Satzteile wie „Ich bin“, „I will“, werden in der MIT vor allem in den ersten Schritten (Levels) der MIT verwendet. Erst im letzten, dritten, Level wird die propositionale Sprache geübt. Interessanterweise benutzt die

MIT formelhaftes und nicht-formelhaftes Material mit dem Ziel, die Spontansprache, d. h. die nicht-formelhafte Sprache, zu verbessern. Grundsätzlich wird diskutiert, inwiefern das Training von formelhafter Sprache die Spontansprache verbessern soll, bzw. der Übergang zur Spontansprache in der Therapie erfolgt.

Die Grundannahme der MIT ist, dass durch das Singen und das Klopfen mit der linken Hand (gesteuert vom rechten motorischen Kortex), die rechte Hemisphäre stimuliert wird (Helm-Estabrooks 1983), bis diese schließlich Sprachfunktionen der zerstörten linken Hemisphäre übernimmt. Hinter diesem Vorgang, so wird es angenommen, stehe eine Verlagerung der Sprachproduktion von links nach rechts.

2.1 Empirische Untersuchungen zur Wirkungsweise der MIT

Einige wenige empirische Untersuchungen wurden zur Wirkungsweise der MIT durchgeführt (Laine et al. 1994; Belin et al. 1996; Schlaug et al. 2008, 2009; van de Sandt-Koendermann et al. 2010; Breier et al. 2010; Zipse et al. 2012), in denen Schlaganfallpatienten mit o.g. Charakteristika mit der MIT therapiert und mit bildgebenden Verfahren, wie der funktionellen Magnetresonanztomographie (fMRT) etc., untersucht wurden.

Bevor im Nachfolgenden einige Studien dargestellt und die Ergebnisse verglichen werden, soll auf bestimmte methodische Umstände aufmerksam gemacht werden, die bei einem Vergleich von verschiedenen Studien hinderlich sind. Grundsätzlich ist die Vergleichbarkeit von Patienten an sich eingeschränkt, da nie Patienten mit gleicher Läsion und gleichen Defiziten gefunden werden. Weiterhin ist die Art der Durchführung einer Therapie wichtig, wobei auch die Therapeutenpersönlichkeit eine Rolle spielt. Methodisch machen manche Studien einen Vorher-Nachher-Vergleich der MIT, andere vergleichen

MIT-Patienten mit Patienten nach Behandlung mit einer Standard-Sprachtherapie. Besonders entscheidend beim Vergleich verschiedener Studien ist, was als Test der Wirksamkeit der MIT herangezogen wurde. Dies betrifft nicht nur die Erhebung von Verhaltensdaten, sondern auch die Messung im Scanner, bei der das Gehirn gescannt wurde, d. h. welche Aufgabe die Patienten bei der entscheidenden Messung im Scanner als Test zur Aktivierung sprachverarbeitender Areale erfüllen mussten. Abgesehen davon, dass allgemein bekannt ist, dass nicht jeder Test getestet, was er testen soll, hängt es vom Test und somit der zu erfüllenden Aufgabe ab, welche Gehirnareale aktiv sind.

Bei einem Vorher-Nachher-Vergleich von Patienten mit Behandlung der (original) MIT, konnte im fMRT gezeigt werden, dass vor der Therapie eine linkshemisphärische, periläsionale Aktivierung zu sehen war. Nach Behandlung mit der MIT war eine rechtshemisphärische Verlagerung von Sprachfunktionen zu entdecken. Dies betrifft vor allem das homologe „Broca“-Areal im rechten Frontalkortex, als auch die Faserverbindung im Gehirn, die rechten den posterioren superioren (hinteren oberen) Temporallappen (das homologe Wernicke-Areal) mit dem Frontallappen verbindet, der sog. fasciculus arcuatus (Schlaug et al. 2008, 2009). Ist diese Faserverbindung in der linken Hemisphäre unterbrochen, kann dies zur Leitungsaphasie führen.

Diese klaren Ergebnisse konnten in dieser Form nicht immer gezeigt werden (Laine et al. 1994; Belin et al. 1996; van de Sandt-Koendermann et al. 2010; Breier et al. 2010). Zum Beispiel zeigten andere Studien, dass linke periläsionale Regionen nach der MIT Sprachfunktionen übernahmen (Belin et al. 1996). Während diese Studien eine Aktivierung entweder der linken oder der rechten Hemisphäre zeigen, zeigt eine aktuelle Studie, dass wohl ein „einfaches“ links oder rechts auch nicht zutreffen mag. Nach 40 Sitzungen mit MIT

zeigten die Patienten eine rechtshemisphärische Gewichtung von Sprachfunktionen, nach weiteren 40 Sitzungen allerdings (wieder?) eine linkshemisphärische Gewichtung (Zipse et al. 2012). Die Frage stellt sich, wie diese unterschiedlichen Ergebnisse in den Studien entstehen. Nach einer Meta-Analyse behaupteten Zumbansen et al. (2014), dass die Studien, die posttherapeutisch linkshemisphärische Areale zeigten, keine originale MIT angewandt hätten, sondern entweder die sogenannte „TMR“ (siehe unten) oder eine, wie sie es nennen, „palliative MIT“.

Das heißt, verschiedene Formen der MIT könnten das Ergebnis der fMRT-Studien (d. h. links und rechts) beeinflusst haben. Therapeutische Methoden, die Singen als eine „sprach-erleichternde“ Technik benutzen, sind angeblich nicht notwendigerweise MIT. Zumbansen et al. (2014) unterscheiden drei Haupttypen der Behandlung mit unterschiedlichen Zielen:

- Original MIT: Zielt auf die Wiederherstellung der Spontansprache (propositionale Sprache) durch eine funktionelle Reorganisation der Sprachproduktion ab.
- TMR (franz., *Thérapie mélodique et rythmée*): Patienten erlernen eine Erleichterungstechnik im Fall von Sprachanstrengungen.
- Palliative MIT: Patienten mit sehr starken Defiziten lernen eine wenigstens limitierte Anzahl von nützlichen, fertigen Phrasen zu benutzen.

Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass es wohl abhängig von der genauen MIT-Methode ist, ob Sprachfunktionen in die rechte oder die linke Hemisphäre verlagert werden. Diese Aktivierungsunterschiede sagen natürlich nichts über die Wirkungsweise der Therapie aus. Ein Vergleich der Performanz der Patienten nach der Therapie über die Studien hinweg kann nicht gemacht werden, da nicht alle denselben „Abschlusstest“ gemacht haben (außerdem wurden verschiedene

Sprachen verwendet). Die Ergebnisse der „original“ MIT unterstützen aber die Hypothese, dass die rechte Hemisphäre Sprachfunktionen übernehmen kann und deshalb sowohl das Klopfen mit der linken Hand als auch das Singen wichtig sind. Die Rolle des Singens in der MIT und ob das Singen an sich der entscheidende Erfolgsfaktor ist, wird im Folgenden diskutiert.

2.2 Das Singen in der MIT

Es ist an dieser Stelle wichtig zu bemerken, dass die beschriebenen Vorgehensweisen bei der MIT weniger vom „Singen“ als vom „intonierten Sprechen“ oder vom „Sprechgesang“ (auch im Englischen!) sprechen. Im Gegensatz berufen sie sich aber auf Studien zum Singen und schreiben dem Singen an sich die Aktivierung der rechten Hemisphäre zu. Zudem, was genau mit den Begriffen gemeint ist, bleibt häufig einer Erklärung schuldig. Es stellt sich auch grundsätzlich die Frage, worin genau sich Singen und Sprechen unterscheiden und ob nicht grundsätzlich davon auszugehen ist, dass sich Singen und Sprechen auf einem Kontinuum befinden, d. h. Übergänge fließend sind (dazu weiteres s. u.). In zwei neueren Studien mit chronisch unflüssigen Aphasikern wurde der Einfluss des Singens an sich auf die Wirkung der MIT untersucht (Stahl et al. 2011; Stahl et al. 2013).

Ausgehend von aktuellen medizinischen Befunden wird davon ausgegangen, dass sich ein Schlaganfall in der linken Hemisphäre meist auch auf subkortikale Gehirnregionen erstreckt. Auf Basis eines Vergleichs von Aphasikern mit unterschiedlich großen Läsionen in den Basalganglien, vermuten die Autoren, dass das Zusammenspiel der Hemisphären weniger wichtig sei als das Zusammenspiel von Großhirnrinde und subkortikalen Regionen (Stahl et al. 2011). Das betrifft vor allem die Basalganglien, die bei der rhythmischen Sprachverarbeitung eine Art

Schaltstelle im Gehirn darstellen (Kotz et al. 2009).

Behavioral konnte gezeigt werden, dass für den Sprechfluss die Silbendauer und der Rhythmus sowie die Vertrautheit und Floskelhaftigkeit der Liedtexte wichtig sind. Es wurde in einigen bildgebenden Studien gezeigt, dass die rechte Hemisphäre wichtige Funktionen beim Singen unterstützt, allerdings unterstützt sie auch die Produktion floskelhafter, ganzheitlicher Phrasen (Sidtis und Postman 2006). Es stellt sich also die Frage, ob Veränderungen in der rechten Hirnhälfte nach einer Intonationstherapie wirklich eine Verlagerung von Sprachfunktionen von links nach rechts belegen, oder ob die Veränderungen vielmehr auf das Singen selbst oder die Floskelproduktion zurückgehen (Stahl et al. 2011).

Weiterhin wurde festgestellt, dass eine Therapie, die rhythmisches Sprechen im Vergleich zur MIT, die rhythmisches Singen verwendet, keine Unterschiede in der Wirkungsweise zeigt. Dies lässt vermuten, dass das rhythmische Element der Erfolgsfaktor der MIT zu sein scheint. Interessanterweise zeigt der Vergleich von (palliativer) MIT, Rhythmus(Sprach)-Therapie und Standard-Sprachtherapie nur für die Standard-Sprachtherapie einen Erfolg in der Produktion von propositionaler Sprache. Singen und Sprechen seien ähnlich effektiv, wenn gewohnte, formelhafte Phrasen trainiert werden. Es wird vermutet, dass die Standard Sprachtherapie wahrscheinlich linke perilesionale Regionen einbindet, während das Sprechen formelhafter Phrasen den Weg in rechts-hemisphärische Sprachressourcen öffnet (Stahl et al. 2013).

Zu diesem Zeitpunkt lässt sich nicht schlussfolgern, dass bei der Anwendung der MIT eine kompensatorische Verlagerung von Sprachfunktionen von der linken in die rechte Hemisphäre stattfindet. Hier sind weitere empirische Nachweise nötig. Weiterhin gibt es Belege, dass das Singen an sich nicht den Erfolgsfaktor der MIT

(und die Lateralisierung) ausmacht. Das rhythmische Element scheint das Wesentlichere zu sein. Die Lateralisierung (von links nach rechts) kann auch in der Verwendung formelhafter Sprache begründet liegen, welche ebenfalls in rechtshemisphärischen Arealen verarbeitet wird. Vertreter der MIT behaupten allerdings, dass in manchen Studien nicht die originale MIT verwendet wurde. Inwieweit die originale MIT allerdings den Übergang vom formelhaften Sprechen zum propositionalen Sprechen schafft, ist aus der Methodenbeschreibung in o. g. Artikel nicht vollständig nachzuvollziehen. Ob der Übergang von formelhafter zu nicht-formelhafter Sprache evtl. wieder eine Linkslateralisierung hervorruft (und aus welchen Gründen) kann bisher nicht beantwortet werden.

3 Neurokognition von Musik und Sprache (Singen und Sprechen)

Singen und Sprechen werden in der Hirnforschung verschieden verstanden. Es gibt zum einen die Auffassung, dass sie zu komplett getrennten Verarbeitungsmodulen gehören, zum anderen aber die Vermutung, dass sie sich auf einem Kontinuum befinden und ihre Merkmale sehr ähnlich verarbeitet werden. Hinter diesen beiden Auffassungen steht jeweils ein Modell zur Verarbeitung von Musik (und Sprache) im Gehirn, die im Folgenden dargestellt werden sollen. Die Unterstützer der MIT gehen davon aus, dass Musik und Sprache parallel und in verschiedenen Modulen verarbeitet werden.

3.1 Das Musikverarbeitungsmodell nach Peretz und Coltheart

Das Musikverarbeitungsmodell nach Peretz und Coltheart (2003) basiert auf der Modularität kognitiver Prozesse (Fodor 1983). Nach Auffassung der Autoren existiert ein musikverarbeitendes Modul, d. h. „ein abgrenzbares mentales Modul, mit seinen eigenen Prozeduren und Wissensgrundlagen, die mit zugeschriebenen und separaten neuronalen Substraten assoziiert werden“ (S. 688; Übersetzung aus dem Englischen von J. M.). Das Modell teilt Musik in verschiedene neuropsychologische Komponenten ein und basiert auf Verhaltensstudien mit Patienten, die nach Hirnschädigungen spezifische musikalische Fähigkeiten verloren (und beibehalten) haben. Es umfasst die Sprache als ein separates Modul, die parallel zur Musik verarbeitet wird. Es gibt verschiedene Untersysteme des Musikmoduls, die Tonorganisation („pitch“) und die zeitliche Organisation („temporal“), welche ebenfalls parallel verarbeitet werden und weitere Untersysteme haben. Zum Bereich „pitch“ gehören die Konturanalyse, Intervallanalyse und die tonale Enkodierung. Zum „temporalen“ Bereich gehören Rhythmus und Metrum.

Der Ablauf der Verarbeitung eines akustischen (musikalischen, sprachlichen) Reizes wird folgendermaßen beschrieben: Nach der akustischen Analyse erhalten alle Module das Signal, aber nur die reagieren, die dafür zuständig sind. Dann senden beide, das temporale und das „pitch“ Untersystem, die Information an das musikalische Lexikon, welches die Repräsentationen aller gehörten musikalischen Phrasen gespeichert hat (es erfolgt zudem die emotionale Ausdrucksanalyse, welche hier keine weitere Beachtung findet).

Die Ausgabe des musikalischen Lexikons kann zwei verschiedene Komponenten versorgen, was abhängig von der Aufgabe ist. Ist es das Ziel ein Lied zu singen, wird die entsprechende Melodie, repräsentiert

im musikalischen Lexikon, mit dem assoziierten Liedtext gepaart, der im phonologischen Lexikon gespeichert ist. Melodie und Text werden eng integriert und geplant, so dass sie für die vokale Produktion zusammen passen. Die Autoren belegen diese parallele Verarbeitung mit Fallbeispielen von Aphasikern, die keine Einschränkung beim Singen, aber bei der Sprachproduktion zeigen.

Auch Studien mit gesunden Probanden unterstützen diese Annahme der getrennten/parallelen Verarbeitung. In einer Studie wurde die transkranielle Magnetstimulation (TMS) eingesetzt, mit der Hirnregionen durch magnetische Felder kurzzeitig stimuliert oder gehemmt werden können. Es zeigte sich, dass bei entsprechender Stimulation der linken frontalen Hemisphäre das Sprechen, aber nicht das Singen aufhörte (Stewart et al. 2001).

Es ist darauf hinzuweisen, dass das Modell an sich keine Angaben über die Hirnstrukturen enthält, die beim Musikhören eine Rolle spielen. Diese wurden über die Jahre in weiteren Studien erforscht. Eine Meta-Analyse zum Musikhören bei Läsionspatienten zeigt einen Überblick über die Verarbeitung von musikspezifischen Parametern (Stewart et al. 2006). Die Hirnläsionen, die Defizite im Musikhören hervorrufen, sind weit verteilt, es zeigt sich jedoch ein Übergewicht rechts-hemisphärischer Areale. Wichtige Komponenten dieses musikverarbeitenden Netzwerkes sind der Gyrus temporalis superior (prinzipiell nicht der primäre auditorische Kortex), die Insel und der inferiore Frontallappen.

Es ist wichtig noch einmal herauszustellen, dass auch linksseitige Läsionen zu Defiziten in der musikalischen Wahrnehmung führen können (Stewart et al. 2006). Leider liegen generell mehr Daten für Musikverarbeitungsstörungen nach rechtsseitigen Läsionen vor. Dies liegt daran, dass Patienten mit linksseitiger Läsion nach Schlaganfall oft aphasisch sind und

das Testen von nicht-linguistischen Fähigkeiten schwierig ist und in wenigen Fällen eine Priorität hat, da der Sprachverlust in der Anamnese im Vordergrund steht. Das bedeutet, dass die o. g. Ergebnisse zumindest teilweise eine Stichprobentendenz widerspiegeln und kein vollständiges Bild der Musikverarbeitung aufzeigen können.

Weitere Belege für das Modell von Peretz und Coltheart kommen von Studien mit Personen mit einer angeborenen Störung der musikalischen Wahrnehmung, sogenannte „Amusiker“ (engl. congenital amusics). Diese Personen weisen eine Störung eines oder mehrerer der genannten musikverarbeitenden Module auf, und das ohne Verarbeitungsstörungen anderer Domänen, z. B. der Sprache (hier gibt es aber besonders auf der Ebene von Prosodie und musikalischer Melodie keine eindeutigen Ergebnisse). Studien mit bildgebenden Verfahren zeigten bei den Amusikern rechtshemisphärische Anomalien im Gehirn (d. h. reduzierte Faserverbindungen und Veränderungen der grauen Substanz im temporalen und frontalen Kortex), die möglicherweise zu der Störung der musikalischen Wahrnehmung geführt haben können (Hyde et al. 2006; Hyde et al. 2007; Hyde et al. 2011). Auf Amusie kann mit einem standardisierten Test, der Montreal Battery of Evaluation of Amusia (MBEA; Peretz et al. 2003), getestet werden. Dieser Test wurde bereits viel in Forschung und Praxis angewendet, er ist allerdings umstritten, seit Studien gezeigt haben, dass der Test beispielsweise eine recht hohe Zahl an falsch-positiven Diagnosen hervorbringt (Henry und McAuley 2013; Pfeifer und Hamann 2015).

3.2 Das Musikverarbeitungsmodell nach Kölsch

Im Gegensatz zu diesem Modell basiert das Musikperceptionsmodell nach Stefan Kölsch (Koelsch und Siebel 2005; Koelsch 2011) auf Daten gesunder Studienteilneh-

mer, untersucht mit neurowissenschaftlichen Methoden. Die auditive Analyse verschiedener akustischer Merkmale von Musik wird hier auf einem Zeitstrahl mit der Angabe der ausgelösten elektrophysiologischen Potentiale und aktivierten Areale beschrieben. Dabei zeigen sich Analogien zum Sprachverarbeitungsmodell von Angela D. Friederici (e. g. Friederici 2002, 2011), welche hier überblicksweise mit erwähnt werden.

In einer Vorstufe (0) findet eine frühe, subkortikale Verarbeitung der auditorischen Signale im auditorischen Hirnstamm und im Thalamus statt. Die 1. Stufe der kortikalen Verarbeitung beinhaltet die Merkmalsextraktion im primären und sekundären auditorischen Kortex, dazu gehören Tonhöhe, Chroma (C1, C2, C3 etc.), Klangfarbe, Intensität und Rauigkeit des Tons. Die 2. Stufe umfasst die Gestaltformation. Hier werden die nach der 1. Stufe extrahierten Merkmale zu auditorischen Gestalten zusammengefügt, also zu melodischen und rhythmischen Abschnitten. Die 3. Stufe beinhaltet die Intervallanalyse, d. h. eine feiner aufgeschlüsselte Dekodierung von Intervallen, auch innerhalb eines Akkordes. Diese Identifikation eines Akkordes basiert auf der Zugehörigkeit zu einer Tonart. In der Sprache ist dies vergleichbar mit der Wortart, die auf Basis eines Wortstammes identifiziert wird. Somit haben beide eine Wurzel, eine Tonart oder einen Wortstamm.

Die 4. Stufe umfasst die Strukturbildung. Hier werden strukturelle Merkmale musikalischer Phrasen verarbeitet, was harmonische Beziehungen umfasst, d. h. die Akkordfunktion in einer Akkordfolge (diese basiert auf erlernten Häufigkeitsverteilungen). Analog dazu stehen in der Sprache die morpho-syntaktischen Prozesse. Wie in der Sprache sind in der Musik einzelne Elemente entsprechend bestimmter Regularitäten innerhalb von Sequenzen angeordnet. Diese Regularitäten werden hier im Modell auch in der Musik als Syntax bezeichnet. Musik und Sprache sind Beispiele für stark strukturierte Systeme:

beide sind aus Einzelementen aufgebaut (Phoneme und Töne). Die Hirnreaktionen auf Irregularitäten sprachlicher Syntax stellen ein Pendant zur Reaktion auf Irregularitäten der musikalischen Syntax dar. In beiden Fällen muss der gehörte Akkord oder das Wort klassifiziert und in den bestehenden Kontext einer musikalischen Phrase oder eines Satzteils integriert werden.

Am Modell von Kölsch wird deutlich, dass die Grenzen zwischen Musik und Sprache fließend sind. Zum Beispiel werden Strukturfehler in Sprache und Musik in ähnlichen Hirnregionen verarbeitet, feine Unterschiede bestehen in Gewichtung der Hemisphären und der zeitlichen Reihenfolge, d. h. Struktur in Kadenz wird mehr rechts-frontal und Struktur in Sätzen mehr links-frontal verarbeitet (Friederici et al. 2000; Koelsch et al. 2000; Maess et al. 2001; Hahne und Friederici 2002)

Dass Sprechen und Singen eher Pole eines Kontinuums zu sein scheinen, können andere Studien anhand einer „song to speech illusion“, d. h. Sprache wahrgenommen als Gesang, wenn wiederholt, (Deutsch et al. 2011) nachweisen. Studien mit bildgebenden Verfahren (fMRT) zeigen zudem ein stark überlappendes Netzwerk für Singen und Sprechen, sowohl in der Perzeption, als auch der Produktion, mit leichter Gewichtung des Singens in rechtshemisphärischen Arealen (z. B. Özdemir et al. 2006; Riecker et al. 2000; Callan et al. 2006; Merrill et al. 2012). Die Annahme eines Kontinuums lässt sich vielleicht auch aus alltäglichen Situationen ableiten. Moderne Kunstformen bedienen sich „Zwischenstufen“, wie dem „Sprechgesang“, was z. B. das Sprechen auf Tonhöhe beinhaltet (z. B. in Werken Arnold Schönbergs und Anton von Webern zu finden).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die MIT auf der Annahme beruht, dass Musik und Sprache zwei verschiedene Module sind, die parallel in verschiedenen

Hirnregionen verarbeitet werden. Funktional und anatomisch wird dies an Einzelfällen von Aphasikern und Amusikern gezeigt. Dies ist noch nicht an gesunden Probanden gezeigt worden. Außerdem findet die Annahme einer modulären Organisation im Gehirn grundsätzlich nicht mehr viel Unterstützung in der aktuellen Forschung. Die Extraktion verschiedener Parameter eines akustischen Signals und deren Verarbeitung ist die gängigere Annahme.

4 Hemisphärendominanz und Händigkeit

Wenn sich in einer Studie mit der Lateralisierung von Funktionen im Gehirn beschäftigt wird, ist es gute wissenschaftliche Praxis, ausschließlich Rechtshänder für die entsprechende Studie zu verwenden. Häufig wird ein präferenzbasierter Fragebogen genutzt, der die Händigkeit mit einem Lateralisationsquotienten darstellt, wie z. B. „The Edinburgh Inventory“ (Oldfield 1971), worin sowohl nach Tätigkeiten mit den Händen gefragt wird (Zähneputzen, Schreiben, etc.), aber auch nach den Füßen, z. B. mit welchem Fuß man zuerst die Treppe hinaufsteigt. Je nach Quotient kann von einer gewissen Ausprägung der Rechtshändigkeit ausgegangen werden und für bestimmte Studien wird eine bestimmte Grenze festgelegt. Ein weiterer, noch nicht weit verbreiteter Test, misst die Händigkeit nach einem Performanz-Kriterium (Speed-Tapping-Test oder Geschwindigkeits-Klopfen). Mittels Handgelenks-Tapping für 30 Sekunden auf einer Morsetaste werden die motorischen Fähigkeiten der Studienteilnehmer gemessen. Hierbei zeigt sich ein Leistungsunterschied der Hände, d. h. dass die dominante Hand schneller tippt und auch das Tempo länger hält (Meditech 2008; Kilshaw und Annett 1988; Kopiez und Galley 2010). Mit der Erkenntnis, dass die motorische Kontrolle von der kontralateralen Hemisphäre ausgeht (z. B. die rechte Hand wird vom linken motorischen Kortex

gesteuert und umgekehrt), wird davon ausgegangen, dass die Händigkeit ein Anzeiger für die Hemisphärendominanz im Gehirn ist.

In Bezug auf die Sprachproduktion und das Sprachverstehen stellten Marc Dax (1830er) und Paul Broca (1860er Jahre) fest, dass die Händigkeit dazu tendiere, die Hemisphärendominanz in der kontralateralen, oppositionellen Hirnhälfte anzuzeigen, d. h. ein Rechtshänder hat wahrscheinlich eine linkshemisphärische Sprachspezialisierung und umgekehrt. Anfänglich wurde angenommen, dass Händigkeit und Hemisphärendominanz der Sprachverarbeitung intrinsisch und ganz genau zusammenhängen. Bereits Paul Broca bemerkte aber sehr schnell, dass es Ausnahmen von dieser Regel gibt.

Als später Untersuchungen wie z. B. der Wada-Test (die Betäubung nur einer Gehirnhälfte; Wada und Rasmussen 1960) möglich wurden, konnte der Zusammenhang empirisch erforscht werden. Forschungen aus den 1990er Jahren lassen folgendes Bild erkennen: Ungefähr 95% der Rechtshänder haben eine linkshemisphärische Dominanz für Sprachfunktionen. Ca. 60% (andere Studien zeigen 70%) der Linkshänder haben ebenfalls eine linkshemisphärische Dominanz, nur ca. 20% (15%) haben eine rechtshemisphärische Dominanz und ca. 20% (15%) haben Sprachfunktionen in beiden Hemisphären. Es kann vermutet werden, dass ca. 60-70% der Linkshänder dominant die Sprache in der linken Hemisphäre verarbeiten, genauso wie die Rechtshänder. Personen mit Beidhändigkeit (ambidexter) zeigen im Übrigen ein vergleichbares Bild wie die Linkshänder. Insgesamt haben wohl 93% aller Menschen eine linkshemisphärische Sprachdominanz (Springer und Deutsch 1993; Damasio und Damasio 1992).

Es ist wichtig zu bemerken, dass diese Tests die Dominanz einer Funktion feststellen, was nicht heißt, dass die andere

Hemisphäre völlig ohne Beteiligung an der jeweiligen Aufgabe ist. So ist auch die nicht-sprachdominante Hemisphäre an der Verarbeitung sprachlicher Signale beteiligt.

4.1 Familiäre Händigkeit

Tests wie die Edinburgh Inventory versuchen den Grad der Händigkeit zu bestimmen, d. h. es wird davon ausgegangen, dass die Händigkeit unterschiedlich stark ausgeprägt sein kann. Familiäre (genetische) Faktoren spielen bei der Ausprägung der Händigkeit wohl eine große Rolle. So zeigt sich, dass Händigkeit nur moderat vererbbar ist (Medland et al. 2009) und ungefähr 40% der Rechtshänder mindestens einen linkshändigen Verwandten haben (für einen Überblick zu Studien zu familiärer Händigkeit empfiehlt sich: Hancock und Bever 2013).

Zusammen mit der zuvor genannten genetischen Verbindung von Händigkeit und zerebraler Dominanz für Sprachfunktionen (Corballis et al. 2012), sollte somit familiäre Linkshändigkeit einen Einfluss auf die neuronale Organisation von Sprachfunktionen haben. Dieser Zusammenhang könnte auch andere kognitive Domänen, wie die Musik, beeinflussen.

Bereits Ende der 1960er Jahre wurde mit dichotischen Hörtests und tachistoskopischen (visuelle) Messungen herausgefunden, dass die zerebrale Dominanz abhängig von der familiären Händigkeit ist, d. h. ob ein Rechts- oder Linkshänder rechts- oder linkshändige Verwandte hat. Die zerebrale Dominanz war in dieser Studie nur in Linkshändern mit ebenso vorhandener familiärer Linkshändigkeit (statistisch) unbestimmt (im Vergleich zu Linkshändern ohne linkshändige Verwandte und Rechtshändern; Zurif und Bryden 1969). Weitere Studien lassen vermuten, dass Rechtshänder mit reinem rechtshändigem familiären Hintergrund eine deutlichere hemisphärische Asymmetrie für beide, Sprache (links; Tzourio-Mazoyer et al. 2010) und

Musik (Kellar und Bever 1980), zeigen als Rechtshänder mit familiärer Linkshändigkeit.

Wie bereits im Zuge des Modells von Kölsch beschrieben, zeigt sich eine hemisphärische Asymmetrie bei der Verarbeitung von Struktur in Musik und Sprache. Diese Unterschiede wurden kürzlich unter Berücksichtigung der familiären Händigkeit untersucht. Die familiäre Händigkeit wurde dafür mittels eines Familienstammbaums festgestellt, in den die Händigkeit der Verwandten eingetragen wird (Hancock und Bever 2009). Bei der Präsentation von Stimuli mit Strukturfehlern in Kadenzen und Sätzen konnte gezeigt werden, dass die oben erläuterte Asymmetrie bei der Strukturverarbeitung in Musik und Sprache nur bei Rechtshändern ohne familiäre Linkshändigkeit ausgeprägt ist, nicht aber bei Rechtshändern mit familiärer Linkshändigkeit (Sammler et al. 2012). Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass es eine teilweise genetische Basis für die funktionale Organisation von Sprache und Musik gibt.

Es ist noch einmal wichtig zu bemerken, dass sich diese Studie nur auf die Syntaxverarbeitung in Sprache und Musik bezieht, d. h. auf nur einen Verarbeitungsschritt von vielen. Der Einfluss der Händigkeit müsste nun für weitere Verarbeitungsschritte bewiesen werden, um dann generelle Aussagen über die genetischen Einflüsse auf die Lateralisierung der Musikverarbeitung im Gehirn zu treffen. Weiterhin ist Händigkeit auch nur ein genetischer Faktor von vielen.

4.2 Methodische Einflüsse auf die Lateralisierung

Es wurde bereits erwähnt, dass Lateralisierung auf Basis von Hirnläsionen untersucht wird und diskutiert, dass nicht jeder Läsionspatient auf alle Funktionsausfälle untersucht werden kann. Somit entsteht, methodisch betrachtet, ein „Sampling Bias“ (eine Stichprobentendenz), wodurch

immer ein unvollständiges Bild der dadurch entstandenen Funktionseinschränkungen entsteht.

Im Folgenden soll ausschnittsweise auf methodische Vorgehensweisen aufmerksam gemacht werden, die zu Aussagen über die Lateralisierung bestimmter Stimuli im Gehirn führen. In den bisher genannten Beispielen wurde „Musik“ immer nur mit „Sprache“ verglichen (ob Melodien oder Akkorde vs. gesprochene Sätze oder Gesang vs. gesprochene Sprache). Da Sprache ein Stimulus ist, der sehr stark linkshemisphärische Areale einbindet, wird dieser Stimulus in der Regel die linkshemisphärisch aktivierten Areale, z. B. in der Musik, immer an Aktivierungsstärke übertreffen. Das bedeutet, dass die Kontrollbedingung die Aussage zur Lateralisierung des Stimulus von Interesse beeinflusst. In Standard-Verfahren der Analyse von fMRT-Daten wird ein Subtraktionsverfahren eingesetzt, d. h. die Aktivierung, ausgelöst durch Stimulus A, wird abgezogen von der Aktivierung durch Stimulus B (d. h. B minus A). Methodisch ist es nicht üblich, sogenannte Baseline-Konditionen zu veröffentlichen, d. h. die Gehirnaktivierung nur eines Stimulus, z. B. gegen Ruhe. Es ist mehr von Interesse, Unterschiede zwischen Stimuli zu untersuchen. So könnte es sein, dass, wenn Musik mit anderen auditiven Stimuli verglichen wird, die stärker die rechte Hemisphäre einspannen, eine Linkslateralisierung hervortreten würde.

Außerdem wird häufig nur eine Region von Interesse untersucht und berichtet. In Studien zur Syntaxverarbeitung werden z. B. normale Sätze mit Sätzen mit syntaktischen Fehlern (leichter und schwerer Art) verglichen. Alle diese Bedingungen aktivieren ein Netzwerk an Hirnregionen, allerdings tritt im Kontrast der Bedingungen der Gyrus frontalis inferior hervor und bleibt damit beim Leser als „das“ Areal der Syntax- und (häufig allgemein) der Sprachverarbeitung hängen (für eine

Übersicht des Netzwerkes bei der Sprachverarbeitung, siehe z. B. Friederici 2011, 2012).

Weiterhin ist auffällig geworden, dass die Lateralisierung von sprachlicher Information wie der Prosodie (emotional und linguistisch) auch von der Aufgabe abhängig ist, die die Teilnehmer während einer Studie erfüllen müssen (Plante et al. 2002; Kotz et al. 2003). Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Feature eines Stimulus (z. B. Tempo oder Tonhöhe) beeinflussen ebenso die Lateralisierung.

Diese (und andere) Faktoren, wie Läsionsort, Kontrollbedingung und Aufgabe, bleiben beim Leser einer wissenschaftlichen Publikation oft nicht in Erinnerung, sondern nur das vordergründige Ergebnis, „die Musik“ sei „rechts“ im Gehirn.

5 Schlussfolgerung

Vereinfachende Aussagen wie „die Musik wird rechts im Gehirn verarbeitet“, sollten vermieden werden, da sie ungenau sind und zu falschen Annahmen auch in Bezug auf Therapien führen. Es ist grundsätzlich eher von einer Gewichtung von Funktionen in bestimmten Hirnregionen auszugehen.

Der vorliegende Beitrag sollte am Beispiel der MIT aufzeigen, welche Faktoren zur Wirkung einer Therapie beitragen können. Dabei wurden grundlegende neurokognitive Prozesse beschrieben. Bei der Auseinandersetzung mit neurowissenschaftlichen Studien ist das Nachvollziehen der Methodik wichtig, da Experimentalaufbau, Analysemethoden und Probandenauswahl das Ergebnis entscheidend beeinflussen. Hier muss genau geschaut werden, welche Parameter einen Effekt ausmachen und was das evtl. für eine Therapiemethode in der Anwendung bedeutet.

Auch ist die Vorstellung von „der“ Musik im Gehirn sehr ungenau. Das Gehirn zerlegt einen wahrgenommenen Reiz in seine Be-

standteile und verarbeitet diese in verschiedenen Regionen zu verschiedenen Zeiten. Die akustischen Parameter stimulieren unser Gehirn in vielfältiger Weise und lassen uns darauf reagieren. Musik ist ein mächtiges Instrument, da es uns emotional und mit ganzem Körper erreichen kann. Dabei ist ein ganzes Netzwerk an Arealen eingebunden und nicht nur die rechte Hemisphäre. In der Therapie spielt Musik wahrscheinlich gerade aus diesen Gründen eine wichtige Rolle.

Literatur

- Albert, M. L.; R. W. Sparks; N. A. Helm (1973): Melodic intonation therapy for aphasia. In: *Archives of Neurology* 29, S. 130–131.
- Belin, P.; van Eeckhout, P.; Zilbovicius, M.; Remy, P.; Francois, C.; Guillaume, S. et al. (1996): Recovery from nonfluent aphasia after melodic intonation therapy: a PET study. In: *Neurology* 47, S. 1504–1511.
- Breier, J. I.; Randle, S.; Maher, L. M.; Papanicolaou, A. C. (2010): Changes in maps of language activity activation following melodic intonation therapy using magnetoencephalography: two case studies. In: *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology* 32 (3), S. 309–314.
- Callan, D. E.; Tsytsarev, V.; Hanakawa, T.; Callen, A. M.; Katsuhara, M.; Fukuyama, H.; Turner, R. (2006): Song and speech: brain regions involved with perception and covert production. In: *NeuroImage* 31, S. 1327–1342.
- Corballis, M. C.; Badzakova-Trajkov, G.; Häberling, I. S. (2012): Right hand, left brain: genetic and evolutionary bases of cerebral asymmetries for language and manual action. In: *WIREs Cognitive Science* 3, S. 1–17.
- Damasio, A. R.; Damasio, H. (1992): Brain and Language. In: *Scientific American* 267, S. 89–95.
- Deutsch, D.; Henthorn, T.; Lapidis, R. (2011): Illusory transformation from speech to song. In: *Journal of the Acoustic Society of America* 129, S. 2245–2252.
- Fodor, J. A. (1983): *The modularity of mind*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Friederici, A. D. (2002): Towards a neural basis of auditory sentence processing. In: *Trends in Cognitive Sciences* 6, S. 78–84.
- Friederici, A. D. (2011): The brain basis of language: from structure to function. In: *Physiological Reviews* 91, S. 1357–1392.
- Friederici, A. D. (2012): The cortical language circuit: from auditory perception to sentence comprehension. In: *Trends in Cognitive Sciences* 16 (5), S. 262–268.
- Friederici, A. D.; Meyer, M.; von Cramon, Y. D. (2000): Auditory language comprehension: an event-related fMRI study on the processing of syntactic and lexical information. In: *Brain and Language* 75 (3), S. 289–300.
- Hahne, A.; Friederici, A. D. (2002): Differential task effects on semantic and syntactic processes as revealed by ERPs. In: *Brain Research. Cognitive Brain Research* 13 (3), S. 339–356.
- Hancock, R.; Bever, T. (2009): Fragebogen zur Erfassung familiärer Linkshändigkeit mittels Familienstammbaum. Bei den Autoren angefordert im Feb. 2015.
- Hancock, R.; Bever, T. G. (2013): Genetic factors and normal variation in the organization of language. In: *Biolinguistics* 7 (1), S. 75–95.
- Helm-Estabrooks, N. A. (1983): Exploiting the right hemisphere for language rehabilitation: melodic intonation therapy. In: Perecman, E. & Brown, J (Hg.): *Cognitive Processing in the Right Hemisphere*. New York: Academic Press, S. 229–240.
- Henry, M. J.; McAuley, J. D. (2013): Failure to apply signal detection theory to the montreal battery of evaluation of amusia may misdiagnose amusia. In: *Music Perception* 30 (5), S. 480–496.
- Hyde, K.; Lerch, J.; Zatorre, R. J.; Griffiths, T. D.; Evans, A. C.; Peretz, I. (2007): Cortical thickness in congenital amusia: when less is better than more. In: *Journal of Neuroscience* 27, S. 13028–13032.
- Hyde, K.; Zatorre, R. J.; Griffiths, T. D.; Lerch, J.; Peretz, I. (2006): Morphometry of the amusic brain: a two-site study. In: *Brain* 129, S. 2562–2570.

- Hyde, K.; Zatorre, R. J.; Peretz, I. (2011): Functional MRI evidence of an abnormal neural network for pitch processing in congenital amusia. In: *Cerebral Cortex* 21, S. 292–299.
- Kellar, L. A.; Bever, T. G. (1980): Hemispheric asymmetries in the perception of musical intervals as a function of musical experience and family handedness background. In: *Brain and Language* 10 (1), S. 24–38.
- Kilshaw, D.; Annett, M. (1988): Right- and left-hand skill: I. Effects of age, sex and hand preference showing superior skill in left-handers. In: *British Journal of Psychology* 74 (2), S. 253–268.
- Koelsch, S. (2011): Toward a neural basis of music perception – a review and updated model. In: *Frontiers in Psychology* 2(110), S. 1–20.
- Koelsch, S.; Gunter, T. C.; Friederici, A. D.; Schroeger, E. (2000): Brain indices of music processing: “Nonmusicians” are musical. In: *Journal of Cognitive Neuroscience* 12 (3), S. 520–541.
- Koelsch, S.; Siebel, W. A. (2005): Towards a neural basis of music perception. In: *Trends in Cognitive Sciences* 9 (12), S. 578–584.
- Kopiez, R.; Galley, N. (2010): Händigkeit: ihre theoretischen Grundlagen und ihre Bedeutung für das Instrumentalspiel. In: H. Gembris (Hg.): *Begabungsförderung und Begabungsforschung in der Musik (Schriften des Instituts für Begabungsforschung in der Musik)*, S. 111–136.
- Kotz, S. A.; Meyer, M.; Alter, K.; Besson, M.; von Cramon Y. D. (2003): On the lateralization of emotional prosody: an event-related functional MR investigation. In: *Brain and Language* 86, S. 366–376.
- Kotz, S. A.; Schwartze, M.; Schmidt-Kassow, M. (2009): Non-motor basal ganglia functions: a review and proposal for a model of sensory predictability in auditory language perception. In: *Cortex* 45, S. 982–990.
- Laine, M.; Tuomainen, J.; Ahonen, A. (1994): Changes in hemispheric brain perfusion elicited by melodic intonation therapy: a preliminary experiment with single photon emission computed tomography (SPECT). In: *Logopedics Phoniatrics Vocology* 19 (1–2), S. 19–24.
- Maess, B.; Koelsch, S.; Gunter, T. C.; Friederici, A. D. (2001): Musical syntax is processed in Broca’s area: an MEG study. In: *Nature Neuroscience* 4 (5), S. 540–545.
- Meditech (2008): Tapping. Computer software for the measurement of handedness. Version 1.4. Wedemark: Meditech. Online verfügbar unter <http://shop.meditech.de/Software/MediTECH-Software/Tapping%20-%20Das-motorische-Testprogramm::1423.html>, zuletzt geprüft am 28.06.2015.
- Medland, S. E.; Duffy, D. L.; Wright, M. J.; Geffen, G. M.; Hay, D. A. et al. (2009): Genetic influences on handedness: Data from 25,732 Australian and Dutch twin families. In: *Neuropsychologia* 47, S. 330–337.
- Merrill, J.; Sammler, D.; Bangert, M.; Goldhahn, D.; Lohmann, G.; Turner, R.; Friederici, A. (2012): Perception of words and pitch patterns in song and speech. In: *Frontiers in Psychology* 3 (76), S. 1–13.
- Norton, A.; Marchina, S.; Schlaug, G. (2009): Melodic Intonation Therapy. Shared Insights on How It Is Done and Why It Might Help. In: S. Dalla Bella, N. Kraus, K. Overy, C. Pantey, J. S. Snyder, M. Tervaniemi et al. (Hg.): *The Neurosciences and Music 3: Disorders and Plasticity*. New York: Academy of Sciences, S. 431–436.
- Oldfield, R. C. (1971): The assessment and analysis of handedness: The Edinburgh Inventory. In: *Neuropsychologia* 9 (1), S. 97–113.
- Özdemir, E.; Norton, A.; Schlaug, G. (2006): Shared and distinct neural correlates of singing and speaking. In: *NeuroImage* 33 (2), S. 628–635.
- Peretz, I.; Champod, A. S.; Hyde, K. (2003): Varieties of musical disorders. The Montreal Battery of Evaluation of Amusia. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 999, S. 58–75.
- Peretz, I.; Coltheart, M. (2003): Modularity of music processing. In: *Nature Neuroscience* 6 (7), S. 688–691.
- Pfeifer, J.; Hamann, S. (2015): Revising the diagnosis of congenital amusia with the Montreal Battery of Evaluation of Amusia. In: *Front Hum Neurosci* 9, S. 161.
- Plante, E.; Creusere, M.; Sabin, C. (2002): Dissociating sentential prosody from sentence processing: activation interacts with task demands. In: *NeuroImage* 17, S. 401–410.

- Riecker, A.; Ackermann, H.; Wildgruber, D.; Dogil, G.; Grodd, W. (2000): Opposite hemispheric lateralization effects during speaking and singing at motor cortex, insula and cerebellum. In: *Neuroreport* 11 (9), S. 1997–2000.
- Sammler, D.; Friederici, A.; Hancock, R.; Bianco, R.; Bever, T. G. (2012): Genetic factors in the cerebral asymmetries for language and music. Poster presented at the Conference for the Neurobiology of Language. San Sebastian, Spain.
- Schlaug, G.; Marchina, S.; Norton, A. (2008): From singing to speaking: why singing may lead to recovery of expressive language function in patients with Broca's aphasia. In: *Music Perception* 25 (4), S. 315–323.
- Schlaug, G.; Marchina, S.; Norton, A. (2009): Evidence for plasticity in white matter tracts of chronic aphasic patients undergoing intense intonation-based speech therapy. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 1169, S. 385–394.
- Sidtis, D.; Postman, W. A. (2006): Formulaic expressions in spontaneous speech of left- and right-hemisphere-damaged subjects. In: *Aphasiology* 20, S. 411–426.
- Sparks, R. W. (2008): Melodic Intonation Therapy. In: R. Chapey (Hg.): *Language intervention strategies in aphasia and related neurogenetic communication disorders*: Lippincott Williams and Wilkins, S. 837–845.
- Springer, S. P.; Deutsch, G. (1993): *Left brain, right brain*. New York: W. H. Freeman.
- Stahl, B.; Henseler, I.; Turner, R.; Geyer, S.; Kotz, S. (2013): How to engage the right brain hemisphere in aphasics without even singing: Evidence for two paths of speech recovery. In: *Frontiers in Human Neuroscience* 7 (35).
- Stahl, B.; Kotz, S.; Henseler, I.; Turner, R.; Geyer, S. (2011): Rhythm in disguise: why singing may not hold the key to recovery from aphasia. In: *Brain* 134, S. 3083–3093.
- Stewart, L.; Kriegstein, K. von; Warren, D.; Griffiths, T. D. (2006): Music and the brain: disorders of musical listening. In: *Brain* 129, S. 2533–2553.
- Stewart, L.; Walsh, V.; Frith, U.; Rothwell, J. (2001): Transcranial magnetic stimulation produces speech arrest but not song arrest. In: *Annals of the New York Academy of Sciences*, S. 433–435.
- Tzourio-Mazoyer, N.; Petit, L. P.; Razafimandimby, A.; Crivello, F.; Zago, L.; Jobard, G. et al. (2010): Left hemisphere lateralization for language in right-handers is controlled in part by familial sinistrality, manual preference strength, and head size. In: *Journal of Neuroscience* 30 (40), S. 13314–13318.
- van de Sandt-Koendermann, M.; Smits, M.; van der Meulen, I.; Visch-Brink, E.; van der Lugt, A.; Ribbers, G. (2010): A case study of melodic intonation therapy (MIT) in the subacute stage of aphasia: early re-activation of left hemisphere structures. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 6, S. 241–243.
- Wada, J.; Rasmussen, T. (1960): Intracarotid injection of sodium amytal for the lateralization of cerebral speech dominance. Experimental and clinical observations. In: *Journal of Neurosurgery*, S. 266–282.
- Zipse, L.; Norton, A.; Marchina, S.; Schlaug, G. (2012): When right is all that is left: plasticity of right-hemisphere tracts in a young aphasic patient. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 1252 (1), S. 237–245.
- Zumbansen, A.; Peretz, I.; Hebert, S. (2014): Melodic Intonation Therapy: back to basics for future research. In: *Frontiers in Psychology* 5 (7), S. 1–11.
- Zurif, E. B.; Bryden, M. P. (1969): Familial handedness and left-right differences in auditory and visual perception. In: *Neuropsychologia* 7 (2), S. 179–187.

Zur Autorin

Dr. Julia Merrill ist Diplom-Kirchenmusikerin und Diplom-Sprechwissenschaftlerin aus Halle und arbeitete dort als Lehrkraft und Wiss. Mitarbeiterin. Sie hat in der Kognitionswissenschaft promoviert und beschäftigt sich mit der Kognition von Musik und Sprache. Zurzeit ist sie sowohl am Max-Planck-Institut für empirische Ästhetik in Frankfurt am Main sowie am Institut für Musik der Universität Kassel als Wissenschaftliche Mitarbeiterin angestellt.

E-Mail: julia.merrill@aesthetics.mpg.de

Hans Martin Ritter

Streifzüge zwischen Theater und Performance

Aktuelles Theater, insbesondere das sogenannte postdramatische Theater, stellt eine Reihe von ästhetischen Fragen – grundlegend etwa diese: Ist das heutige Theater noch in der Lage oder willens, auf das Leben bezogene Geschichten zu erzählen, wie wir sie in Theaterstücken vorfinden?

Der absolute Wert der „Werke“ steht vielfach in Frage, sie erscheinen auf der Bühne fragmentiert, in Prozesse aufgelöst. In der situativen, körperlichen und räumlichen Vergegenwärtigung von Figuren werden die Grenzen eines an psychologischen und mimetischen Kriterien orientierten Spiels überschritten. Sinn-Zusammenhänge werden brüchig, zugleich entstehen neue Formen des Schauspielens oder werden herausgefordert, das Theaterereignis nähert sich der Performance. Auch der performative Umgang mit Literatur abseits von Theatertexten, die Sprechkunst, wird davon beeinflusst.

Begriffe, die diese Tendenzen zu erfassen suchen, sind: Dekonstruktion, Performativität oder die Widersprüche zwischen gestaltetem Produkt und offenem Prozess und zwischen Performativität und Referentialität. Der Verfasser geht diesen Begriffen oder ihrer Opposition nach, reflektiert die Behandlung des Materials, die Aktionsformen und die Publikumsbegegnung und bewegt sich dabei vor allem in den Übergangszonen zwischen Theater alter Art und performativen postdramatischen Bühnenergebnissen bzw. der Performance.

Vorspiel: Drehen und Wenden der Begriffe und ihrer Erscheinungen

Der englische Terminus *Performance* wird im Deutschen spezifischer verwendet als im Englischen/Amerikanischen. Er meint Arten ästhetischer Tätigkeit, die sich vom Theater absetzen – während im Englischen jede Aufführung (Acting) eine Performance ist. Der Begriff ist aber noch weitaus vielschichtiger:

- Jede Art, Kommunikationsmomente (etwa einen sprachlich konzipierten Gedanken, ein Lied) zur Ausführung bzw. Aufführung zu bringen, ist eine Performance.
- In der Wissenschaftssprache wird Performanz als Gegensatz zu Kompetenz verstanden.
- Bewegt man sich z. B. im Umkreis der Popmusik – etwa beim ESC, bekommt der Begriff eine sehr schlichte Bedeutung. Da handelt es sich schlicht um das körperliche Gehabe beim Singen bzw. die Art der Vermittlung an ein Publikum – so in der Aussage: *Ich glaube, ich habe gut gesungen, aber die Performance war schlecht.*

Die Vielfalt der Erscheinungen in Zusammenhang mit dem Begriff Performance hängt natürlich auch damit zusammen, dass bei uns *Performance* eine Art ästhetisches Modewort geworden ist, mit dem sich unterschiedlichste Aktionsformen schmücken.

Mich interessiert vor allem das ästhetische Feld zwischen dem hergebrachten (traditionellen) *Theater* und dem, was demgegenüber bei uns in künstlerischem Sinn als *Performance* bezeichnet wird. Herkömmliches Theater spielt sich als dramatischen Aktion zwischen deutlich charakterisierten Personen/Menschen ab. In traditionellem Sinn sind das Figuren/Rollen. Ein solches Theater hat Zeichencharakter: es enthält einen Verweis auf Menschen, Situationen und Verhaltenweisen, wie wir sie aus unseren Lebenszusammenhängen kennen. Dieses Theater bedarf eines Publikums, das die dramatische Aktion auf Situationen des sozialen Lebens beziehen kann – wie mythisch, historisch oder kulturell entfernt die Ereignisse auf der Bühne auch sein mögen: ein Publikum also, das die Vorgänge *versteht*. Das gilt auch für die artifizielle Form der Vermittlung von Literatur (Sprechkunst).

Was wir mit Blick auf die Bühne *Performance* nennen, kennt in Abweichung davon nicht notwendig Figuren, Rollen oder soziale Verhaltensweisen oder den Verweis auf das soziale Leben, das Miteinander der Menschen und seine Situationen. Es fehlt – im Verhältnis zum Theater – also auch eine an Figuren und Geschichten orientierte *Dramaturgie*. Das bedeutet, dass der Sinn einer performativen Aktion sich nicht notwendig durch Verweise erschließt. Und es ist auch nicht notwendig ein rational fassbarer Sinn. Dennoch „erzählt“ auch die *Performance*. Aber – im Gegensatz zum Theater, das auf die „Welt“ verweist – erzählt die *Performance* von nichts anderem als von diesem Ereignis, das sich ereignet. Sie verweist (scheinbar) auf nichts als sich selbst.

In mancher Hinsicht lässt sich – auch da, wo es sich um eine theaternahe *Performance* handelt – immer noch die Herkunft aus der – in Bewegung geratenen – bildenden Kunst spüren: die Formen sprechen weniger *über* etwas, als für sich selbst. Bezeichnenderweise besteht eine solche *Performance* daher häufig aus be-

wegten Bildern, choreographierten Körper- und Stimmaktionen und ist (bei uns) sehr häufig von Elementen der Tanz- und Bewegungskunst oder des *Physical Theatre* durchsetzt, auch wenn sie sich auf ein Thema oder eine Geschichte bezieht. Und wenn die Akteure sprechen, tun sie dies oft unter musikalischen Aspekten: Worte lösen sich in Laute auf, in unverständliches Flüstern, Intonationen wechseln in Gesang, sprachliche Äußerungen in kompakte rhythmisierte oder zersplitternde Chöre usw.

Diese Ereignisse ereignen sich aber auch nicht aus sich heraus nach einer „Dramaturgie des Zufalls“, sondern sie entstehen durch die „Führung“ eines agierenden *Ich* oder *Wir*, sie werden „vorgeführt“, „hervorgebracht“, produziert, „performed“. Im Gegensatz zu der theatralen Spaltung in die Figur und das gestaltende Ich könnte man also die *Performance* vor allem als eine *Ich*-Aktion verstehen, in der dieses *Ich* sich öffentlich aufführt oder „performed“. Und auch wenn es sich gelegentlich mit Aktion oder Handlung „maskiert“, so verweist die *Performance* doch vor allem auf dieses *Ich* – mit der paradoxen Folge, dass dieses *Ich* nun wiederum zum „Material“ der *Performance* wird.

Die Ausstellung der eigenen Person

Versteht man Theater als eine Art von *Metapher*, in der zwei Wirklichkeiten – die der Bühne und die des sozialen Lebens – sich erkennbar aufeinander beziehen und wechselseitig stützen, so könnte man die *Performance* als eine *Metapher ohne Boden* oder *Bezugsgrund* verstehen. H. Hartwig (in: Seitz, 273) nennt das mit Blick auf die *Performance* eine „negative Metapher“ oder spricht vom „Hasen ohne Igel“ – eine *Metapher in absente*. Und der Zuschauer darf rätseln und sich seinen Sinn suchen: etwa den Grund, auf dem die *Metapher* ruht – anders gesagt: der Hase rast hin und her, bis er völlig erschöpft ist, aber ein Igel ist nicht zu sehen. Ich selbst sprach in

Anschluss an diese Formulierung von einer „offenen Parabel“ in Anspielung auf Kafkas Parabel *Von den Gleichnissen*: „Alle diese Gleichnisse wollen eigentlich nur sagen, daß das Unfaßbare unfaßbar ist.“ (Vgl. Ritter 2009a, 186 f. Zur Diskussion insgesamt vgl. Seitz) Allerdings findet sich in den meisten Fällen letztlich doch ein solcher „Grund“ oder eine Bezugsebene einer solchen Metapher – beispielweise mit Blick auf die radikale Körperaktion, die Barbara Gronau beschreibt (Gronau 2014, 12 f.):

- Die niederländische Gruppe *Schwalbe* zeigt in ihrer Performance *Op eigene Kracht* 8 Akteure – fast nackt – auf Hometrainingern verschiedener Größe, die wild strampelnd und starr ins Publikum blickend das Licht ihrer Scheinwerfer durch ihre Beinkraft selbst erzeugen – durch sie werden sie sichtbar und verschwinden mit nachlassenden Kräften auch wieder im Dunkel. Das Publikum ist – von den nackten Körpern und den Blicken einmal abgesehen – mit nichts konfrontiert als der Verausgabung körperlicher Kräfte. Aber es wirken eben auch die nackten Körper – üblicherweise erotisch aufreizend, nun vielleicht schweißgebadet.

Hier deutet sich die Bezugsebene in der schlichten Feststellung an, dass eben Anstrengung dazu gehört, Licht in eine Sache zu bringen oder auch: sich selbst ins Licht zu setzen, und dass irgendwann die Kräfte erlahmen und es dunkel wird oder wir uns im Dunkel wiederfinden. Das mag als eine Art Metapher gelten.

Eine andere Variante einer *Austellung der eigenen Person* ist die szenische Miniatur *Die Schöne im Brunnen* aus einem Theaterversuch im Sommer 1982 – durchgeführt an der Hochschule der Künste in Kooperation mit Jörg Richard und der Universität Bremen. Thematische Stichworte dort waren „Alpträume“, „Ängste“ oder auch „Gespenster“:

- In einer Brunnenschale voll schwarzverschlammtem Wasser sitzt nackt eine

schöne junge Frau, greift gedankenverloren immer wieder in den schwarzen Schlamm und läßt ihn über ihren Körper und ihre bloßen Brüste gleiten. Dieses und andere Traumbilder – in der Art einer sich wiederholenden „Endlosschleife“ – erlebte das Publikum, in mehreren Gruppen mit Fackeln nachts durch den weitläufigen dunklen Garten geführt, bei strömendem Gewitterregen. (Vgl. Ritter 2009a, 183)

Eine ähnliche Performance – ohne Gewitterregen – begegnete mir 1998 in Potsdam während der Tagung *Der Garten Die Ruine Das Wasser*, die sich mit *Performance und Lehre – Ästhetische Praxis und Bildung an Hochschulen* befasste:

- Am Pfingstberg mit Blick auf den Neuen Garten und die Havelseen wandern Menschen einen Hang hinab, zerstreut in Gesprächen. Und da steht plötzlich abseits in einer Senke eine junge Frau an einem künstlichen Teich. An einem langen Seil wirft sie wieder und wieder einen Eimer aus in das Wasser unter ihr. Unermüdlich – so scheint es – schöpft sie und gießt das Geschöpfte zur Seite fort, als sei ihr Auftrag, den Teich zu leeren. Wenn sie aufschaut, so schaut sie heraus wie aus einem Bild, ohne es verlassen zu können, als sähe man durch diesen Blick voll wilder Entschlossenheit in die Landschaft eines bösen Märchens. (Vgl. ebd., 182)

Diese Personen erzählen durch ihr Tun und Dasein keine nachvollziehbare Geschichte, aber ich als Betrachter könnte sich mit ihnen plötzlich in einer Geschichte befunden haben, oder vielmehr in *meiner* eigenen Geschichte – auf der Suche nach einer je eigenen Metapher. Diese gleichzeitige und möglicherweise gänzlich divergente *innere Schöpfung* der Akteurin und ihres Betrachters, könnte ein bestimmendes Merkmal von Performance sein. Verstärkt wird das vermutlich dadurch, dass die Ereignisse sich – in beiden Fällen –

nicht in einem bühnenmäßig ausgegrenzten Raum abspielten, sondern in einen Außenraum, in dem auch ich als Betrachter agierte.

Eine weitere Region in der Zwischenzone zwischen dem traditionellen Theater und der Performance entsteht durch die Ersetzung dessen, was wir die *Figur* nennen, durch den Spieler/die Spielerin selbst und sein oder ihr biographisches Material. Auch das sind Ich-Aktionen, sie werden durch den biographischen Hintergrund aber auch zu Erzählungen über Gesellschaft.

- Das Projekt *Lied und Szene* an der Hochschule der Künste Berlin (1982 – durchgeführt gemeinsam mit Peter Kock) war als eine musikalische Biographie ohne gesprochene Worte konzipiert. Gegenstand waren Lieder, die – geliebt oder gehasst – wichtig gewesen waren im Leben der Beteiligten: Kinderlieder, Lieder während der Pubertät, aktuelle Lieder, einschließlich Parodien oder Gegenlieder. Alle diese Lieder haben einen gestischen Kern: Liebe und Enttäuschung Verlassenheit oder kollektive Aktionsformen usw. Sie erzeugen Situationen und Beziehungen zwischen den Akteuren selbst und zwischen ihnen und dem Publikum. (Vgl. Ritter 1990, 119 ff., auch Ritter 2001, 102 ff.)
- 2013 zeigte Schweizer *Theater Hora* unter der Regie von Jérôme Bel innerhalb des Berliner Theatertreffens ein Tanztheater von Behinderten unter dem Titel *Disabled Theater*. Es bestand vor allem aus Solo-Aktionen. Jede(r) trat einzeln vor, zunächst stumm, ließ sich betrachten, bis alle auf der Bühne waren. Dann traten sie erneut einzeln vor und stellten sich vor, nannten ihre Behinderung: Lernschwäche, Down-Syndrom, Trisomie usw. und ihren Beruf: Ich bin Schauspielerin – ich bin Schauspieler. Eine Spielerin sagte allerdings bei ihrer Vorstellung ausdrücklich: Sie wolle nichts darstellen, sie wolle *sie selbst* sein. Damit sprach sie vermutlich für alle. Dann folgte jeweils ein Solotanz. Teil – und offensichtlich ein wesentlicher Bestandteil der Performance war, dass die Akteure sich dabei beobachteten: das Publikum sah den Solotanz und im Hintergrund die anteilnehmende wechselseitige Imitation einzelner Gesten und Tanzbewegungen durch die zuschauenden Spieler und Spielerinnen.
- Die deutsche Performance-Gruppe *She She Pop* macht Performances mit Themen wie *She She Pop und ihre Väter* oder zuletzt: *She She Pop und ihre Mütter*. Hier treten die Töchter (unter ihnen auch ein Sohn) und ihre realen Mütter auf – diese über Filmeinspielungen. Es geht um soziale Erfahrungen und Fragen – beispielsweise um die Frage an die Müttergeneration: wie und ob die Tatsache des Mutterseins die Möglichkeiten eines selbstbestimmten Frauenlebens eingeschränkt hat, und ob es sich dabei womöglich um eine Art *Jungfrauenopfer* handelte. Denn: wesentliches ästhetisches Element dieser Performance ist die Einspielung von Strawinskys *Sacre du Printemps* = *Frühlingsopfer* und darauf bezogene improvisierte Tanzaktionen der gealterten Mütter und ihrer Töchter. Eine Metapher ist hier zunächst nicht zu erkennen: die Beteiligten sind gleichsam metaphernlose Wesen – wie du und ich. Sie werden nur auf ihre soziale und historische Rollenhaftigkeit hin und die jeweiligen Abweichungen betrachtet. Vor dem Hintergrund der – über die Musik vergegenwärtigten Handlung von *Sacre du Printemps* wird hinter diesen sozialen Rollen jedoch eine Metapher erkennbar: das „Jungfrauenopfer“ der Mutterwerdung und des Mutterdaseins.
- Die Aufführung *Die letzten Zeugen* vom Wiener Burgtheater beim Berliner Theatertreffen vom Mai 2014 (Regie:

Matthias Hartmann) hat eine ähnliche Dramaturgie: eine Collage von Autobiographien und Interviews von noch lebenden Zeugen des Holocaust im Alter zwischen 82 und 100. Hier sprechen allerdings Schauspieler die autobiographischen Texte – dadurch nähert sich ihre „Performance“ wieder dem traditionellen Theater an. Die Zeitzeugen sitzen hinter einem Vorhang. Während sie den eigenen Geschichten und denen der anderen lauschen, werden ihre Gesichter filmisch aufgenommen und auf diesen Vorhang projiziert. Am Ende treten sie einzeln vor und formulieren ein Statement zu ihren Erfahrungen.

Postdramatisches Theater

Diese und ähnliche Erscheinungen beeinflussen inzwischen mehr und mehr auch traditionelle Theateraufführungen. Es geht da oftmals nicht mehr um psychologisch begründete, sich dramatisch steigernde Handlungsbögen, um eine *Geschichte*, die auf der Bühne erzählt wird oder Auseinandersetzungen zwischen Menschen, sondern um das Ereignishafte selbst. Der Begriff des „postdramatischen Theaters“ (Hans-Thies Lehmann) zielt auf solche Zwischenformen. Literarische Vorlagen, Theaterstücke, dienen in solchen Inszenierungen oft als Steinbruch, Fragmente werden neu zusammengefügt oder mit aktuellen Bildern der Gesellschaft durchsetzt – nicht zuletzt durch Videos. Die Akteure wechseln zwischen Aspekten der Person, die sie im Alltag sind, und fragmentarischen Figurenmomenten. So ließe sich etwa die Mehrzahl der Aufführungen des Theatertreffens deutschsprachiger Schauspielschulen 2013 in dieser Weise charakterisieren.

In Bühnenaktionen wie den genannten überwuchert – so könnte man sagen: das *Performative*, das in der Regel eine dem Sinn *dienende Funktion* hat, den Sinnbezug oder das *Referentielle*. Das Performative *drängt sich vor* oder „der Signifikant

schiebt sich vor das Signifikat“, wie es bei Hans-Thies Lehmann heißt, oder weitergehend: „Das Zeigen tritt gegenstandslos auf, zeigt nur auf sich selbst.“ (2001, 192) Erika Fischer-Lichte spricht von einem „Performierungsschub“, von einer Verstärkung der „performativen“ gegenüber der „referentiellen Funktion von Theater“, zu der aktuelle „Inszenierungspraktiken“ führen (Fischer-Lichte 1999, 20 ff.). Oder von einer „Priorität der Aufführung vor den Texten.“ (2004, 45) Sie schreibt: „Statt Werke zu schaffen, bringen die Künstler zunehmend Ereignisse hervor, in die nicht nur sie selbst, sondern auch die Rezipienten, die Betrachter, Zuhörer, Zuschauer involviert sind.“ (Ebd., 29)

Diese Entwicklungen weg von traditionellen Theater haben natürlich ihre Vorläufer – etwa das *Living Theater* in den 60/70er Jahren, das u. a. versuchte, Formen des Zusammenlebens und des Theaters zu verbinden, am radikalsten in der Produktion *Paradise now*. Auch die Berliner Schaubühne hat solche Impulse gegeben: das Vorspiel des Antikenprojekts *Schauspielerübungen* etwa zeigt – analog zur Entstehung des Theaters – die Entstehung des Schauspielens: beginnend mit elementaren Atem-, Stimm- und Bewegungsaktionen und szenischen Grundvorgängen, chorischen Tänzen bis hin zum *Monolog*, wo Denken und Fühlen zu Sprache wird. In *Shakespeares Memory* (dem Vorspiel des ersten Shakespeareprojekts) begegneten sich Schauspieler und Zuschauer in einer Halle, in der das Publikum umherwanderte wie auf einem *Marktplatz*. Eine Schlüsselerfahrung der Schauspielerin Jutta Lampe war hier die unmittelbare Konfrontation der Spieler mit dem Publikum auf gleicher Ebene: „Sonst war immer die vierte Wand da beim Spielen (...). Jetzt war sie weg, und ich hatte Angst: ich sollte das Publikum direkt ansehen, ansprechen. Aber in dem Moment, wo die Wand weg war, war auch die Angst weg: bei der ersten öffentlichen Probe von *Shakespeares Memory* war das Publikum zum ersten Mal keine anonyme Masse mehr für mich,

die ich mir überhaupt nicht mehr konkret vorstellen konnte, sondern da konnte ich plötzlich jemandem in die Augen gucken – die Nähe war plötzlich gar nicht mehr beängstigend, sondern ein tolles Erlebnis.“ (Interview mit Volker Canaris, zitiert nach Kühl 1987, 37)

Ein früher Prophet dieses „Performierungsschubs“ ist *Antonin Artaud*. Sein Kampfruf lautete: „Schluss mit den Meisterwerken!“ (Artaud, 83) Mit Blick auf die Stellung des Worts auf der Bühne heißt es: „Es geht nicht um die Unterdrückung des Wortes auf dem Theater, sondern um die Änderung seiner Bestimmung, vor allem um die Einschränkung seiner Stellung, (...) handelt es sich doch fürs Theater nur darum, wie Gefühle und Leidenschaften miteinander kontrastieren und der Mensch mit dem Menschen im Leben.“ (Ebd., 77) „Anstatt auf Texte zurückzugreifen, die als endgültig, als geheiligt angesehen werden, kommt es vor allem darauf an, die Unterwerfung des Theaters unter den Text zu durchbrechen und den Begriff einer Art von Sprache zwischen Gebärde und Denken wiederzufinden.“ (Ebd., 95) *Julian Beck* vom *Living Theater* nennt Artaud: „that madman who inspires us all (...) and I think he is the philosopher, for those of us who work in theatre.“ (Zitiert in: Botting 1972, 18 f.) Meine eigene Beschäftigung mit Artaud, seiner Biographie, seiner Poesie und seinen Theaterentwürfen in einem Projekt (1984/85) trug ebenfalls schon Züge der Performance und des Dekonstruktiven (vgl. Ritter 1990, 123 ff., auch 2009b, 263 ff.) und arbeitete mit musikalisch-choreographischen Strukturen, darunter freien zersplitterten Chören und Chorpartituren – so etwa für das *Manifest* des „Theaters der Grausamkeit“ (s. Ritter, 1990, 123–130, und Ritter, 2009b, 263–272).

Ein anderes frühes Modell für diese Tendenzen ist *Brechts Lehrstück* (vgl. Ritter 2010). Eine der Basisregeln betrifft die offene Dramaturgie. Agierende wie Zuschauende haben das Recht, Vorgänge anzuhalten: „Die Form der Lehrstücke ist

streng, jedoch nur, damit Teile eigener Erfindung und aktueller Art desto leichter eingefügt werden können.“ (Brecht 17, 1025) Die Folge ist das Zerschlagen von Stücken und die Montage von Bruchstücken. Die Identität Schauspieler/Figur wird aufgebrochen durch Rollenwechsel und Brüche zwischen Realperson und Figur, Figuren erscheinen nur noch als Fragmente. Das Stück als Substrat einer Geschichte mit klaren Referenzen zur sozialen Welt, löst sich auf in ein Theater der szenischen *Argumentation*. Das Produkt dieses Theaters ist gleichsam der permanente Probenprozess. Folgerichtig nennt Hans-Thies Lehmann das postdramatische Theater ein Theater im *post-brechtschen* Raum. (2001, 48)

- Das Projekt *Shakespeares Narren* 1986/87 knüpfte an eigene Versuche zum Lehrstück in den siebziger Jahren an (vgl. Ritter 1980 und 1990). Da trafen Narren aus verschiedensten Shakespeare-Stücken auf einer „Narreninsel“ zusammen – in Anlehnung an alte Narren-Akademien, Narren auch aus Stücken, in denen es im Original keine Narren gibt. Auf groteske Weise spiegelten sie die Menschen und die Welten, aus denen sie kamen, und die Ereignisse und Situationen, die sie erlebt oder belauscht hatten. In einem Spiel „szenischer Zitate“ konnten alle Figuren Shakespeares auftreten, immer aber im Zerrspiegel der Narren. Und hin und wieder explodierte die Versammlung in Ritualen der „Verarschung“ durch wechselseitige Imitation innerhalb der Narrengruppe.

Ich sehe alle diese Erscheinungen in einer Übergangszone zwischen klassischem Theater und Performance. Sie lassen sich wie folgt in unterschiedliche ästhetische Erscheinungsformen auffächern:

- Es gibt Varianten des Schauspielens, welche die Grenzen zwischen der eigenen *Person* und einer *Figur* verwischen oder verschärfen.
- Sogenannte *Experten der sozialen*

Wirklichkeit agieren auf der Bühne oder erscheinen auf medialen Ebenen (z. B. Video), beschreiben ihre Lebenssituationen oder agieren sie aus, ggfs. unterstützt durch Schauspieler.

- Theaterstücke werden fragmentiert, neu zusammengesetzt oder mit aktuellen Fakten durchsetzt: *de-konstruiert*.
- Choreographierte Körperaktionen oder Aktionen mit Stimme erzeugen eine neue und abweichende Qualität von Sinn, auch wenn sie sich auf Texte oder Themen beziehen.
- Aktionen animieren das Publikum zur Teilnahme und erzeugen einen gemeinsamen Raum der Ereignisse.

Prozesse und Produkte und ihre dialektische Beziehung

Barbara Gronau spricht von einer aktuellen Tendenz im Theater: Inszenierungen werden zu „Projekten“, das Produkt „tritt in den Hintergrund“ oder „Werke“ werden „in performative Prozesse aufgelöst.“ (Gronau 2014, 12, vgl. hier und im Folgenden auch Ritter 2014, 64 ff.) Diese Auflösung der „Werke“ in „performative Prozesse“ erscheint – wie beschrieben – auf zwei Ebenen:

- In der *Dekonstruktion* der Theaterstücke gestaltet sich das aktuelle „Werk“ im *Prozess der Aufführung* gleichsam neu. Die Kontinuität von Geschichten oder Bildfolgen geht verloren: Die Aufführung dominiert den Text (vgl. E. Fischer-Lichte).
- Im *performativen* Prozess verwischen sich die Umriss von Figuren, sie werden fragmentiert oder sind gar nicht angedacht. Raumstrukturen geraten in Fluss – nicht nur durch Videofolgen – das frontale Schauspiel zerfällt und greift aus in den offenen Raum. (Vgl. Ritter, 2014, 126 ff.)

Im Ergebnis entsteht ein unruhiger Fluss von *bruchstückhaften Formen* in freier

nicht-narrativer zeitlicher Folge. Dass damit auch Verluste verbunden sein können, macht eine Äußerung der Schauspielerin Bibiana Beglau anlässlich des Berliner Theatertreffens 2014 deutlich, die in einem Interview mit Christine Wahl (Tagesspiegel 2.5.2014) die Beliebigkeit *kunststilistisch durchgesetzter Mittel* beklagt: „In der Konsequenz entstehen keine Werke mehr, sondern nur noch mehr oder weniger gute Arbeiten.“

Performative Prozesse enthalten allerdings immer auch produkthafte Momente. Sie gehören generell zum Kernbestand des Agierens vor anderen, auch in der reinen Performance. Sie sind allerdings in fließenden Räumen und einem offenen Fokus der Aufmerksamkeit schwerer zu erfassen und aufeinander zu beziehen. Dennoch gibt es eine Art *dialektischer Beziehung zwischen Produkt und Prozess*. So sind es z. B. nicht fließende Prozesse, die im Gedächtnis bleiben, sondern vor allem ihre „Pointen“: tableauartige Bilder, in denen prozesshafte Momente pointiert in einem Eindruck oder ihrem emotionalen Nachhall zusammenfließen. Ein überraschender Blick kann das erzeugen, ein Moment der Verlangsamung, ein vorübergehender Stillstand. Das „unterbrechende“ Auge gibt ihnen gleichsam einen „Rahmen“. Das gilt für die Prozesse des Betrachtens wie umgekehrt auch für die der schauspielerischen Arbeit.

- Ein einfaches Beispiel gibt Michael Tschechow in der Arbeit an performativen Elementen des Schauspielens. Er sagt: „Modelliere den Raums durch Gesten – wie ein Bildhauer.“ Das erfolgt in drei Schritten: dem Ansatz und dem Impuls des Atmens, der *Aktion* selbst und dem *Innehalten* danach: der *Fermate*. Im *Ansatz* nimmt die Aktion innerlich vorweg, während der *Fermate* betrachte ich die Aktion rückwirkend. Beides bewirkt das *Bewusstsein der Form in der Aktion*. So entsteht ein *Produkt im Aktionsprozess*. Das kann stumm erfolgen, mit Stimmaktionen, Worten und Äußerungen oder in

szenischen Miniaturen. (Vgl. Tschechow, 21 f.)

- Brecht schlägt etwas Ähnliches vor, nämlich den Blick auf den Zuschauer vor der Aktion oder auch am Ende der Aktion – mit dem Gedanken: Jetzt gibt acht! oder: Hast du es gesehen? Oder auch den Moment des Abwartens nach einer Äußerung, bis sie beim und *im* Zuschauer angekommen ist. Er nennt das den „Nachschlag“ oder den inneren Widerhall. (Brecht, 15, 407, auch: 9, 787)

W. Benjamin spricht hier von der „Rahmung“ eines Vorgangs und erkennt darin das dialektische Moment der Geste: „Diese strenge, rahmenhafte Geschlossenheit jedes Elements einer Haltung, die doch als ganze in lebendigem Fluss sich befindet, ist sogar eines der dialektischen Grundphänomene der Geste.“ (Benjamin, 9) Es steigert die *Aufmerksamkeit* für eine Aktion – in der Genauigkeit des Vollzugs und in der Wahrnehmung des Zuschauers; zugleich entsteht wiederum *im performativen Prozess das Produkt* oder auch: eine *Form im Fluss* der Ereignisse. Zugleich löst das *Produkthafte*, die *Form*, sich fortlaufend *im Fluss* der Ereignisse oder im *Prozess* neuer Ansätze und Handlungsimpulse auf. Im Augenblick des Innehaltens in der Übung Michael Tschechows etwa ist erfahrbar, wie die Energie der eben vollzogenen Aktion sich in einen neuen Handlungsimpuls verwandelt. Für Agierende wie Zuschauende sind darin gegenläufige Aufforderungen enthalten: einmal sich dem Fluss hinzugeben und zugleich bestimmte Momente darin zu akzentuieren bzw. pointiert wahrzunehmen. Das gilt letztlich auch für die Performance.

Ihrer Funktion nach – sowohl von den Agierenden als auch von den Zuschauern her gesehen – sind diese *produkthaften Momente* die Orte des *Denkens* und der *Sinn-Assoziation*. Sie produzieren zugleich die dichteste Nähe zwischen Akteuren und Zuschauern und ihres Dialogs, während beide Seiten sonst gern dazu

tendieren, selbstbezogen ihren eigenen Erfahrungen nachzuhängen. An den inneren „Tableaus“ setzt – eben weil sie den Fluss der Ereignisse anhalten oder verzögern – immer wieder die Sinnsuche der Zuschauenden an und die Prozesse des Deutens und des Austauschens oder der „Vibration“ zwischen *ästhetischen* und *sozialen* Wirklichkeiten. Schon minimalste Angebote umrisshafter Formen auf der Bühne korrespondieren mit dem Verlangen nach und der Konstruktion von Sinn im Parkett. Und die Akteure erfahren in diesen Momenten am deutlichsten, dass sie vor allem für das Publikum agieren.

Hans-Thies Lehmann verweist auf mögliche, „affektiv“ bedingte Abwege des Denkens, wenn im Theater sich *das Performative vordrängt*: „Da indessen die Wahrnehmung nicht aufhört, nach Sinn im Sinne von Verknüpfungen und Assoziationen an Realitäten zu fahnden, wird der sinnlichen Wahrnehmung die Erfahrung unumgänglich, dass sie in Akten letztlich unbegründbarer Willkür den Daten subjektiv determinierte Bedeutungen zuschreibt.“ (2001, 193) Das ist wohl wahr und könnte im Theaterereignis zu einem Prozess wechselseitigen Verfehlens führen – allerdings wieder nur scheinbar. Denn es geht im Ästhetischen – auf beiden Seiten – immer und mit vollem Recht um *subjektive* Wirklichkeiten: eben um *subjektive* „Verknüpfungen und Assoziationen an Realitäten“ und daher *immer* um die je eigenen „Vibrationen“ zwischen ästhetischen und sozialen Wirklichkeiten. Von daher müsste auch ein Missverstehen nicht notwendig in Opposition zum Verstehen gedacht werden, sondern eher als dessen konstituierendes Teilelement (das wusste im übrigen schon Wilhelm von Humboldt – vgl. dazu Ritter 2009a, 43 ff., auch meine *Korrespondenzen* mit Hans-Thies Lehmann, ebd., 225 f.)

Je komplexer und brüchiger das Performationsangebot ist, desto komplexer und vielschichtiger gestaltet sich auch die Suche nach dem Sinn – im Agieren wie im

Zuschauen. In jedem Figurenrest erscheint das *Gegenüber der Welt*, der Verweis auf Menschen, jede fragmentarische Äußerung oder Haltung fordert dazu auf, eine Gestalt, eine *Figur* im ganzen zu entwerfen. Wenn die performativen Elemente sich „vordrängen“, erscheint die Referentialität stets neben ihnen – wie ein Schatten oder *in* ihnen – wie der Vorschein eines möglichen Sinns. Und auch da, wo Schauspieler vorgeben, nichts zu sein als sie selbst, sind sie für den der zuschaut, immer zugleich ein Bild für etwas, eben weil sie agieren, d.h. sich performen und sich „produzieren“.

Erika Fischer-Lichte meint, dass in diesen performativen Prozessen „das, was Schauspieler sagen, hinter dem zurücktritt, *wie* sie es sagen“ (1999, 25). Aber das *Wie* ist immer ein essentieller Bestandteil von performativer Kunst: Das *Wie* ist ihr *Produkt*. Zugespitzt gesagt: erst im *Wie* zeigt sich das, was sie sagen und tun. Gerade das *Wie* enthält also den Verweis, den die schauspielerische Aktion braucht und aus sich heraus erzeugen muss, will sie nicht leer und automatenhaft erscheinen. Um dieses *Wie* sammeln sich sowohl die Fragen des Schauspielers nach dem Sinn seiner Tätigkeit als auch die des Zuschauers nach *seinem* Sinn – wie die Bienen um den Honig – sehnsüchtig oder gar nur süchtig nach diesen Vibrationen des Sinns.

Allerdings entsteht zwischen der schauspielerischen Aktion und ihrem Verweischarakter jedesmal eine neue Qualität in der Balance. Bleibt die „Metapher“ oder die Bezugswirklichkeit verborgen, beginnt das Rätseln bis hin zum Kopfschütteln. Aber – wie Brecht sagt: gerade beim Kopfschütteln können *Früchte* herabfallen, die nur *aufzulesen* sind. (Brecht, 16, 843) Und es sind eben vor allem die Produkt-Momente des Schauspielens, an denen sich Fragen, Assoziationen oder Emotionen ansiedeln oder gar festbeißen können. Das *Referentielle* ist dem *Performativen* – zum Glück – nicht auszutreiben, weil wir

da, wo wir ästhetisch handeln, wo wir Theater machen oder „performieren“, immer zugleich auch *leben*. Das *Referentielle* bildet sich im *Performativen* und umgekehrt. Das ist das Dialektische an diesen Verhältnissen (vgl. Ritter 2009a, 41) – selbst wenn wir gelegentlich akzeptieren müssen, dass uns der Sinn rätselhaft, schillernd und zweideutig oder gar widersprüchlich erscheint.

Performance-Kulturen in der Sprechkunst

Fragt man nach neuen performativen Entwicklungen in der Sprechkunst, so sind für mich vor allem zwei Richtungen zu erkennen, welche die sprechkünstlerische Arbeit unmittelbar berühren. Da ist zunächst die Ebene der originären performativen Elemente in der Sprechkunst: sie betrifft Aspekte des rezitierenden Sprechens, die ästhetische Einheit von Texten oder Textmontagen, weiter das Sprechen als Handeln mit angedeuteten oder ausagierten gestischen Momenten und die Kommunikation mit dem Publikum. In diese Richtung gingen vor allem meine eigenen Versuche – die gestische *Textmontage*, das *Szenische Erzählen* oder der *Szenische Monolog*; sie betrieben nicht zuletzt die Öffnung des sprechkünstlerischen Handelns in den Raum des Schauspiels oder des Theaters hinein. (Vgl. Ritter 2014a/b)

Eine zweite neuere Richtung folgt der aktuellen *Ästhetik des Performativen*: sie relativiert die Einheit und Geschlossenheit des literarischen Moments, des *sprachlichen Kunstwerks*, und seine traditionell vorgeprägten epischen, dramatischen oder lyrischen Formen, u. a. durch die Einbindung stimmlicher und sprachlicher Akte in Prozesse der Bewegung, des Tanzes, in szenische Bildkomposition oder musikalische Strukturen, und letztlich durch die Dominanz der *Ich-Aktion* den Textvorlagen, Figuren oder den gewohnten Formen stimmlicher Präsentation gegenüber.

Rückblickend auf die DGSS-Tagung 2014 in Bochum zu performativen Ansätzen in der Sprechkunst, fallen mir vor allem drei Versuche ein, die hier Akzente setzten, während der eigene Versuch mit *Shakespeare-Fragmenten* sich eher in dem angesprochenen ästhetischen Feld zwischen Theater und Performance abspielte.

- Die *Gruppenaktion* von Sarah Giese: Eine Gruppe Menschen bewegt sich – zögernd oder auch entschieden – aus dem Hintergrund des Raumes auf das Publikum zu. Der Prozess wird gesteuert durch eine Vorleserin, die Passagen aus dem Buch von Erich Maria Remarque *Im Westen nichts Neues* vorliest. Schaut sie sich unvermittelt um und unterbricht so ihre Lesung, erstarrt die Gruppe in zufälligen Körperfigurationen, in fixierten Haltungen und Blickrichtungen. Der Vorgang erinnert an das Kinderspiel *Ochs vorm Berg* – man könnte das einen theaterpädagogischen Ansatz nennen, der auf spontane Aktionen und zufällige Bilder setzt. Allerdings gingen die gelesenen Textfragmente immer wieder eine eigentümliche Verbindung ein mit der Gruppenbewegung, den Geräuschen und den erstarrten Blicken und Haltungen – mit scheinhaften wechselseitigen Verweisen.
- Die *Inszenierung* von Xenia Multmeier: hier agieren wenige Personen ohne eigentlichen Bezug zueinander – z. T. mit minimalistischen Geräuschemomenten – vor sich hin, verteilt in einem großen, mit wenigen Elementen gestalteten Raum. Dazu werden Texte aus Jorge Luis Borges *Die unendliche Bibliothek* eingesprochen, die das Moment des Unverständlichen und der Suche nach Verstehbarem in einen Wechselbezug zu diesen isolierten Handlungsbildern treten lassen.
- Die *Soloperformance* von Susanne Weins fügte tänzerische Bewegungsfolgen und experimentelle Klänge am

Flügel – erzeugt z. T. aus artifiziellen, unterhalb des Instruments fixierten Haltungen, mit Textfragmenten von Paul Celan zusammen: eine *Ich-Aktion* auf der Suche nach Korrespondenzen zwischen Körperbewegung, musikalischen Momenten und offenen Textwirklichkeiten.

In allen drei Fällen gab es einen bedeutungsfreien Bezug von gesprochenen Texten und Aktions-, Klang- und Bildmomenten, immanent aber die Suggestion, dass da einen Zusammenhang existiere, ohne dass dafür außer subjektiven Empfindungen konkrete Anhaltspunkte vorlagen. Ein grundlegender Unterschied war dieser: Während die *Inszenierung* und die *Soloperformance* abgeschirmt in einem ästhetischen Raum sich vollzogen, gab es im ersten Versuch durch den Akt des Vorlesens wie durch die wiederkehrenden unerwartet direkten fixierten Blickkontakte so etwas wie unmittelbare Einwirkungen auf die Zuschauer.

Ein ganz anders geartetes Beispiel aus eigener Arbeit wäre die von mir in der Zusammenarbeit mit der *Gruppe Poesie Hannover* entwickelte Form der Präsentation eigener Lyrik, die die gewohnte *Lesung* von Einzeltexten durch den Autor/die Autorin in performative Prozesse auflöst; allerdings geht es hier natürlich gerade um diese Texte. Diese Texte werden möglichst frei – ihrem Charakter entsprechend nachdenkend oder statementartig wie aus dem momentanen Einfall oder einer Erfahrung heraus gesprochen. Das lyrische Moment darin „erinnert“ sich sozusagen daran, dass es immer zugleich eine je spezifische Form der *Äußerung* ist: Ansprache, Zusage, Mitteilung, Schilderung, Monolog oder besser: Dialog mit fiktiven Partnern, chorische Selbstverständigung oder auch *WortMusik*. Textvorlagen, wenn nötig, fungieren eher als „Stichwortzettel“. Werden Texte abgelesen, so wird der Lesevorgang vom Vorgang der Kommunikation getrennt. Die Äußerung erfolgt grundsätzlich immer aus dem Kontakt mit Partnern oder

dem offenen Raum. Vorstellungen und fiktive Räume werden so gegenwärtig. Eine solche kommunikative Grundstruktur nach innen wie nach außen stützt das Verhalten auf der Bühne, zumal es sich hier um eine Arbeit mit nicht-professionellen erwachsenen, z. T. älteren Sprechern und Sprecherinnen (oder „Schauspieler/innen“) handelt, die als Autoren sich im Einzelfall vor öffentlichen Auftritten sogar scheuen. Von daher ist eine solche Grundstruktur, in der sich alle unbefangen bewegen können, eine wesentliche Bedingung der Arbeit – auch angesichts zeitlich begrenzter Probemöglichkeiten. Dazu ein Beispiel:

- Die Struktur der Jubiläumsaufführung *Die Dauer des Flüchtigen* (Nov. 2014) folgte im Ansatz dem Modell eines öffentlichen *Fachdiskurses*. Die Bühne war dafür locker bestuhlt. In einem *Vorspiel* bewegten sich die Teilnehmer in kleinen Gruppen redend durch den Zuschauerraum zur Bühne. Dieser „beiläufige“ *Diskurs* war noch durchsetzt mit Gedanken und Emotionen von außen. In der Folge dominierten programmatische Äußerungen. Dabei wurde das Stuhlarrangement frei genutzt: einzelne argumentieren stehend im Vortragsgestus, andere mit Einwüfen sitzend oder durch das Arrangement hindurchwandernd. Das hatte den Charakter einer Selbstdarstellung der *Gruppe Poesie* und ihrer Auffassungen von literarischer Arbeit im Gestus einer *Podiumsdiskussion*. In der Folge zerfiel der Diskurs in die Darstellung von Beziehungsproblemen und privaten Aspekten – einschließlich kleiner kollegialer Sticheleien, Paare und kleine Gruppen bildeten sich: Das ergab – auch räumlich – das Bild einer *Pause*. Der Schlussteil auf der leeren Bühne hatte mit kleinen, auch musikalischen ästhetischen Arrangements und tänzerischen Performancemomenten den Charakter einer von dem Diskurs abgesetzten *poetischen Präsentation* der Gruppe.

Eine solche Arbeit ist aufs Ganze gesehen oft ein tastender Versuch, im Performativen ästhetisches Neu-Land zu erschließen. Gelegentlich begegnen die Texte da selbst ihren Autoren und Autorinnen neu. (Eine Dokumentation dieser Arbeiten erscheint demnächst.) Ein solches „Vortasten“ ist allerdings charakteristisch für viele Versuche dieser Art: es sind Suchbewegungen, die mit gewohnten Formen brechen, sie aufweichen oder verfremden, die aber sowohl den beteiligten Menschen als auch dem Textmaterial entsprechen müssen. In keinem Fall – und das gilt letztlich für alle künstlerischen Akte – kann es darum gehen, aktuelle analytische Begriffe der Theaterwissenschaft zur *Performativität* als Leitbegriffe oder gar als „Maßstäbe“ für künstlerisches Handeln misszuverstehen; damit würde man ihnen normative Gültigkeit zuzusprechen, während sie bestenfalls die Qualität von Diagnosen gegenwärtiger künstlerischer Entwicklungen haben. Wege ins Offne haben in der Regel kein Geländer und folgen keinem Wegesystem.

Literatur

Artaud, Antonin (1969): *Das Theater und sein Double*. Frankfurt/M

Benjamin, Walter (1966): *Versuche über Brecht*. Frankfurt/M

Binnerts, Paul (2014): *Real Time Acting. Für ein Theater der Gegenwärtigkeit. Spiel Zeit Raum*. Milow-Berlin

Botting, Gary (1972): *The Living Theatre*, in: *The Theatre of Protest in America*, Edmon-ton: Harden House

Brecht, Bertolt (1967): *Gesammelte Werke*, Bd. 1-20. Frankfurt/M

Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/M.

Fischer-Lichte, Erika (1999): „Ah, die alten Fragen ...“ und wie die Theatertheorie heute mit ihnen umgeht. In: H.-W. Nickel (Hg.): *Symposion Theatertheorie*. Berlin

Gronau, Barbara (2014): *Kunst als Projekt und als Verschwendung. Zum Verhältnis von Theater und Ökonomie*. In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 64 – 2014

Kühl, Hannes (1987): *Spielen-lernen: ja – aber wie?* In: Th von Fragstein/ H.M. Ritter (Hg.): *Handeln und Betrachten. Beiträge zu einer Theorie der Spiel- und Theaterpädagogik*. (= Theaterpädagogik 6. Beiträge zur Praxis und Theorie der Theaterausbildung. Berlin 1987) Das vollständige Interview findet sich in: *Theater 1978*, Sonderheft der Zeitschrift *Theater heute*

Lehmann, Hans-Thies (2001): *Postdramatisches Theater*. Frankfurt/M (2. Aufl.)

Ritter, Hans Martin (2014a): *Wort und Wirklichkeit auf der Bühne*. Münster (3. Aufl.)

Ritter, Hans Martin (2014b): *Nachspielzeit. Aufsätze zu theaterästhetischen und theaterpädagogischen Fragen*. Berlin

Ritter, Hans Martin (2010): *Das Lehrstück als Impuls: Brecht auf! Kleine Re-Lektüre der Lehrstücktheorie*. In: *Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 57 - 2010, auch in: Ritter, H.M. 2014b

Ritter, Hans Martin (2009a): *Mutmaßungen über die „Performance“ und über den Innenraum einer besonderen Form öffentlicher Äußerung*. In: H. M. Ritter: *ZwischenRäume. Grenzgänge zwischen Kunst und Wissenschaft*. Milow-Berlin, Vorfassung in: Seitz, H. (Hg.): *Schreiben auf Wasser*. Essen 1999

Ritter, Hans Martin (2009b): *Sprechen auf der Bühne*. Berlin-Leipzig (2. Aufl.)

Ritter, Hans Martin (2001): *Der Schauspieler und die Musik*. Berlin-Leipzig

Ritter, Hans Martin (1990): *Musik und Theater*. In: H.M. Ritter (Hg.) *Spiel- und Theaterpädagogik als Modell*, Berlin (Universität der Künste) 1990

Seitz, Hanne (Hg.) (1999): *Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung*. Essen

Tschechow, Michael (1979): *Werkgeheimnisse der Schauspielkunst*. Zürich-Stuttgart (= Chekhov, Michael: *To the Actor*. New York, 1953)

Zum Autor

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

Weiteres unter:

www.hansmartinritter.de

E-Mail:

hansmartinritter@web.de

Roland W. Wagner

Viele verschiedene Fragen stellen...

Eine Übung nicht nur für Lehrende

1 Zweck der Übung

Die hier vorgestellte Übung hat zwei Ziele: Primär geht es darum, bewusst viele verschiedene Arten des Fragens auszuprobieren. Außerdem hilft sie einer Gruppe, „ins Gespräch zu kommen“, damit sie sich besser und schneller kennen lernen kann.

2 Übungsbeschreibung

Die Grundidee ist relativ bekannt: Durch Fragen soll man eine bestimmte Person erraten (vgl. die Kneipenszene in „Inglourious Basterds“). Hier soll jedoch eine neue und eher ungewöhnliche Variation praktiziert werden.

Grundregel: Es geht nicht darum, wer am schnellsten die Lösung findet – gewonnen haben jene, die möglichst rasch und flexibel Fragen stellen können.

Alle Teilnehmenden bekommen je einen kleinen Zettel auf den Rücken geklebt, so dass sie das darauf Geschriebene selbst nicht lesen können, sondern dies von anderen erfragen müssen.

Auf denzetteln stehen Begriffe aus dem Bereich Kommunikation.

Sozialform: Entweder Stehparty (Alle stehen und reden gleichzeitig) oder Innen- und Außenkreis (nach jeder Befragung dreht sich ein Kreis weiter).

Die wichtigste Übungsregel betrifft die Frageart. Es dürfen nur solche Fragen gestellt

werden, wie sie auf der nächsten Seite aufgeführt sind.

Jede dieser Fragen muss von einer anderen Person beantwortet werden, so dass es insgesamt mindestens zwölf Gesprächskontakte geben sollte.

Der Verlauf wird dokumentiert, indem alle je eine Übungsanleitung bekommen, in die der Name der befragten Person eingetragen wird.

Eventuelle Fragen zu den Fragearten beantwortet die Seminarleitung.

Zusatzregeln: Wer den Lösungsbegriff bereits zu kennen glaubt, darf trotzdem weiterfragen oder einen neuen Zettel bekommen. Wer meint, dass der zunächst vergebene Begriff zu schwierig ist, bekommt einen anderen Zettel.

3 Auswertung der Übung

Möglich sind folgende Fragen:

- Welche Gefühle bzw. Stimmungen gab es während der Übung?
- Welche Vor- und Nachteile der einzelnen Fragearten fielen auf?
- Welche Fragen haben besonders viele Informationen gebracht?
- Welche Beispiele für „Spielregelverstöße“ können genannt werden?
- Welche weiteren Fragearten sind noch bekannt?

Arbeits- und Dokumentationsblatt zur Übung

„Viele verschiedene Fragen stellen...“

1. Alternativfrage:

Mehrere Möglichkeiten werden auf zwei Alternativen reduziert.
 Sie wurde gestellt an:

.....

7. Ja-Nein-Frage:

Eine Frage, die normalerweise nur mit ja oder nein beantwortet wird.
 Sie wurde gestellt an:

.....

2. Begründete Frage:

Sagen bzw. erklären Sie zuerst, warum die anschließende Frage gestellt wird.
 Sie wurde gestellt an:

.....

8. Kontrollfrage:

Sie klärt nach einer beliebigen ersten Frage, ob das Gesagte verstanden wurde. Sie wurde gestellt an:

.....

3. Detaillierungsfrage:

Sie fragt nach Details bzw. Teilaspekten des eigentlichen Frageziels (z. B. nach Beispielen).
 Sie wurde gestellt an:

.....

9. Nachfrage:

Nach einer beliebigen ersten Frage dürfen Sie eine ausführlichere bzw. bessere Antwort erfragen.
 Sie wurde gestellt an:

.....

4. Eine beliebige Frage:

Hier dürfen Sie fragen, was und wie sie wollen.
 Sie wurde gestellt an:

.....

10. Objektivierungsfrage:

Es wird nach „allgemein möglichen Ansichten“ gefragt.
 Sie wurde gestellt an:

.....

5. Filterfrage:

Sie klärt vorab, ob die eigentliche Frage sinnvoll ist. Danach darf eine beliebige Frage gestellt werden.
 Sie wurde gestellt an:

.....

11. Offene Frage:

Sie lässt viele Antworten zu und wird i. d. R. etwas ausführlicher und präziser beantwortet werden.
 Sie wurde gestellt an:

.....

6. Geschlossene Fragen:

Nur wenige Antworten möglich.
 Sie wurde gestellt an:

.....

12. W-Frage (wann, warum, was, wer, weshalb, wie, wo, wozu):

Sie wurde gestellt an:

.....

Aus den Landesverbänden

51. Fortbildungstagung des BVS

(Berufsverband sprechen Baden-Württemberg)

E-Learning – Die Antwort auf alles?

Heute gehört es zum Standard, dass Schulen, Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen von E-Learning Gebrauch machen. Man verspricht sich ein individuelles Lernprogramm. Materialien können zeitnah und für die Zielgruppe zugeschnitten bereitgestellt werden. Zu kurz gekommene Diskurse in Präsenzveranstaltungen können über Foren und Chats ergänzt und vertieft werden.

Wie es in der Bildungslandschaft aussieht, erläuterte uns anschaulich der Referent Olaf Ebner. Er ist Politikwissenschaftler und seit über zehn Jahren mit E-Learning vertraut. Bei einem der größten Bildungsanbieter Deutschlands leitet er mehrere Blended Learning-Projekte.

„Blended Learning ist ein integriertes Lernkonzept, das die heute verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet oder Intranet in Verbindung mit ‚klassischen‘ Lernmethoden und -medien in einem sinnvollen Lernarrangement optimal nutzt.

Es ermöglicht Lernen, Kommunizieren, Informieren und Wissensmanagement, losgelöst von Ort und Zeit in Kombination mit Erfahrungsaustausch, Rollenspiel und persönlichen Begegnungen im klassischen Präsenztraining.“¹

Unterschiedlichste Medien beeinflussten schon immer die Geschichte des Lernens. So sind Bildungsprogramme im Fernsehen seit den 60ern bekannt. In den 1980ern machten sich computerbasierte Lernprogramme (CBT) für Sprachen und Kinderlernprogramme breit. Das Web-Based Training (WBT) ermöglichte ab den 1990ern auch synchrones Kommunizieren und Kooperieren im Web zwischen Lernenden und Lehrenden. Der Schritt zum heutigen Blended Learning wurde durch das veränderte Nutzen des Internets (Web2.0) begünstigt. NutzerInnen gestalten das Internet selbst und bestimmen Inhalte mit. „Content is King“ – der Inhalt einer Website ist für die BenutzerInnen maßgeblich. Der interaktive Gebrauch steht und fällt mit jenem Inhalt. Dies können Daten aller Art sein: Audios, Videos, Apps und alle möglichen e-tauglichen Dienste. Das mobile Internet setzt sich immer mehr durch. Der Zugang und die Haltung zu Wissen und Lernen verändern sich durch Halbwertszeit von Wissen, schnelle Veränderungen in der Arbeitswelt, demografischen Wandel und vieles mehr. Dies ist die Ursache für den Aufschwung der Blended Learning-Konzepte. Technologien wie Telefonie übers Internet (VoIP), Webcams und elektronische Whiteboards

¹ Sauter, W. und Bender, H. (2004): Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining. München: Luchterhand, S. 68

erleichtern und bereichern den Ausbau und die Nutzung. Mobiles Lernen und virtuelle Klassenzimmer nehmen zu.

Ein neuer boomender Wirtschaftszweig wird geschaffen, indem der Bedarf an e-Learning-Formaten in allen Branchen eklatant steigt. Dies macht sich auch bemerkbar an der steigenden Zahl der Webinare. Ein Webinar ist interaktiv ausgelegt und ermöglicht synchron eine beidseitige Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden.

Web-Kommunikationssysteme, welche sowohl Webkonferenzen als auch die Online-Zusammenarbeit ermöglicht, werden in Unternehmen immer mehr für Videoschaltkonferenzen eingesetzt.

MOOCS (Massive Open Online Courses) sind für alle Interessierten offene Lehrveranstaltungen im Internet. In Schulen hat sich Moodle stark verbreitet.

Unterstützt nun e-Learning und Blended Learning Lernen und Lehren? – Die Antwort auf alles?

Engagiert, lebendig und informativ regte Olaf Ebner zur Auseinandersetzung mit den web-basierten Lernformaten an, die sich auch in Betrieben durchsetzen. Eine ansprechende Präsentation und viele Tipps rund ums Thema bereicherten die Fortbildungstagung, die von etlichen interessierten BVS-Mitgliedern in der Pädagogischen Hochschule Heidelberg besucht wurde.

Andrea Brunner

52. Fortbildungstagung des BVS (Berufsverband sprechen Baden-Württemberg)

Veranstaltungsmoderation mit Peter Gorges in Heidelberg

Eine gute Moderation ist wie die Petersilie ...

Am 14. Juli 2015 fand die 52. BVS-Fortbildung zum Thema Veranstaltungs-Moderation mit Peter Gorges in Heidelberg-Kirchheim statt. Knapp 20 BVS-Mitglieder und Gäste bekamen wertvolle Tipps zur Vorbereitung einer Moderation und durften später selbst auf einer Bühne das Moderieren üben. Die Veranstaltung stand unter Gorges Motto „Moderation ist wie die Petersilie auf dem Käsebrötchen am kalten Buffet: Keiner isst sie, aber jedem fällt auf, wenn sie nicht da ist.“

In einem kleinen Theorieteil ging Moderator und Sprechkünstler Peter Gorges unter anderem auf Vertragsabschluss, Recherche, Planungsgespräche mit dem Veranstalter und Konzeptionierung des Ablaufes ein. Probeläufe und Überarbeitungen sollten zu „viel

Aroma bei möglichst wenig Länge“ führen. Der Referent gab auch Tipps technischer Natur, angefangenen vom Einsatz des Stichwortkonzepts bis hin zu eigens entwickelten Methoden für den Moderationseinstieg. Ein reger Austausch über eigene Auftrittserfahrungen nebst technischer Hilfsmittel fand statt und wurde von beiden Seiten gerne aufgenommen.

In der praktischen Übung durften die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine Gründungstagung der Liga der Espressotrinker anmoderieren. Dazu nutzten fünf Frauen, die allesamt interessante unterschiedliche Ansätze hatten, die große Bühne im Festsaal des Tagungsortes. Durch die räumlichen Gegebenheiten konnten sich sowohl Publikum als auch Teilnehmerinnen in eine echte Moderationsatmosphäre hinein versetzen. Schon allein das Auftreten und Abgehen war für viele eine willkommene Übung. Für jede gab es ein ausführliches Feedback von Peter Gorges und dem Fortbildungs-Publikum. Dabei wurden auch Begriffe wie Authentizität und Persönlichkeit im Zusammenhang mit dem Moderieren angesprochen. Das Thema Körpersprache, beispielsweise mit Hand in der Hosentasche, rief eine lebendige Diskussion, u. a. über interkulturelle Aspekte hervor.

Auf der kleinen, aber feinen Fortbildungsveranstaltung hat sich wieder gezeigt, wie ergiebig und wichtig der Austausch ist zwischen Menschen, die in ähnlichen Berufsfeldern arbeiten. Der neugewählte BVS-Vorstand plant bereits die nächsten Fortbildungen, bei denen auch Nichtmitglieder immer herzlich willkommen sind. Interessierte können sich jetzt schon den 15. November 2015 vormerken (Thema: Sprecherziehung für Kinder).

Katharina C. Müller & Andrea Brunner

Ankündigung: Dreitägige BVS-Tagung in Schönthal „Sprecherziehung International“

Im nächsten Jahr findet wieder eine dreitägige BVS-Fortbildungstagung statt. Es werden allerdings nicht die 7. Interdisziplinären Mosbacher Gespräche sein (diese Tagungsstätte war überbucht), sondern die 1. Interdisziplinären Schönthaler Gespräche. Sie werden vom 18. bis 20. März 2016 im ehemaligen Kloster Schönthal stattfinden.

Unter dem Motto „Sprecherziehung international“ wird – mit interdisziplinärem Hintergrund – ein attraktives Programm geboten.

Geplant sind wieder mehrere Workshops, die uns Einblicke in für uns neue Methoden aus anderen Ländern ermöglichen sollen. Dazu gibt es natürlich Sprechkunst und viele Möglichkeiten für persönliche Kontakte.

Es lohnt sich garantiert, sich das dritte Märzwochenende 2016 zu reservieren!

Bibliographie

Neue Bücher, CD-ROM und DVD

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

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

ACHHAMMER, Bettina: Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten fördern. Grundlagen und Anleitungen für die Sprachtherapie in der Gruppe. München: Reinhardt, 2014. 190 S., 36 Abbildungen und 5 Synopsen, 36 Gruppenspiele; € 29,90

BARTELS, Stephan; Raether, Till: Männergefühle. Was denken Männer, wenn sie nichts sagen? Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 2012. 270 S.; € 8,99

BEIDERWIEDEN, Arndt: Schlüsselkompetenzen. Ein kompetenzorientiertes Informations- und Arbeitsbuch. Köln: Bildungsverlag EINS, 2014. 128 S. € 14,95. ISBN 978-3-427-36466-5

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

BLICKHAN, Daniela: Positive Psychologie – Ein Handbuch für die Praxis. Paderborn: Junfermann, 2015. 368 S., € 39,90

BOSE, Ines; SCHWIESAU, Dietz (Hrsg.): Nachrichten schreiben, sprechen, hören. Forschungen zur Hörverständlichkeit von Radionachrichten. Berlin: Frank & Timme, 2011. 416 S., € 49,80

BROICH, Josef: ABC der Theaterpädagogik. 8. Ausgabe 2015/2016. 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, 2015. 496 S., € 39,95

BROICH, Josef: Rolle und Spiel – Rollenspiel. Vom Sprachtraining bis zur Spielvorlage. *Kölner Beiträge zur Theaterpädagogik [Band 3]* Köln: Maternus Verlag, 2015. 152 S., € 19,95

BROICH, Josef: Theaterpädagogik konkret Ansichten, Projekte, Ausblicke. *Kölner Beiträge zur Theaterpädagogik [Band 2]*. 5., aktualisierte Auflage. Köln: Maternus Verlag, 2015, 186 S., € 19,95

BUFF KELLER, Eva; JÖRISSEN, Stefan: Abschlussarbeiten im Studium anleiten, betreuen und bewerten. Leverkusen: Barbara Budrich, 2015. 106 S.; € 9,99 (UTB 4345; ISBN 9783825243456

CHILLA, Solveig; FOX-BOYER, Annette: Zweisprachigkeit/Bilingualität. Ratgeber für Angehörige, Betroffene und Fachleute. Idstein: Schulz-Kirchner, 2012. 64 S., € 9,49. Auch in Türkisch (2012) und Russisch (2015) erhältlich.

Duden – Das Aussprachewörterbuch. 7., komplett überarbeitete und aktualisierte Auflage. Bearbeitet von Stefan KLEINER und Rudolf KNÖBL in Zusammenarbeit mit der Dudenredaktion. Duden Band 6. Berlin: Dudenverlag, 2015. 928 S.; € 29,99

EBEL, Alexandra: Aussprache russischer Namen in der bundesdeutschen Standardsprache. Untersuchung zur Akzeptanz verschiedener Eindeutschungsgrade. Berlin: Frank & Timme, 2015. 252 S., € 34,80 (Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, herausgegeben von

Ursula Hirschfeld, Ines Böse, Kati Hannken-Illjes und Baldur Neuber, Band 2)

EGE, Harald: Straining: Eine subtile Art von Mobbing. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2014. 190 S.; € 19,99

FIEDLER, Björn: Coachingbasiertes Training. Einsatzbereiche – Methodik – Sprechwissenschaftliche Studie zur Transferqualität. (Halle-sche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Bd. 50; Peter Lang Edition 2014.) 442 S.; € 79,95

FLECKENSTEIN, Jutta; JANKUHN, Sabine; MEIERING, Susanne; SCHULZ, Holger: Diagnostischer Leitfaden zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs. Beobachtungskriterien – diagnostische Fragestellungen – Formulierungshilfen – Fördermaßnahmen zu den Förderschwerpunkten Lernen (L), emotionale und soziale Entwicklung (esE), körperliche und motorische Entwicklung (kmE). Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag, 2015. 65 S. (DIN A 4); € 18,99 (auch als E-Book zum gleichen Preis erhältlich)

FOX-BOYER, Annette; GROOS, Inula; SCHAUSS-GOLECKI, Kerstin: Kindliche Aussprachestörungen. Ein Ratgeber für Eltern, Erzieher, Therapeuten und Ärzte. 3., überarbeitete Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner, 2015. 56 S. € 9,49

FUCHS, Michael (Hrsg.): Singen und Sprechen. Berlin: Logos-Verlag, 2015. 250 S.; € 36,- (Reihe: Kinder- und Jugendstimme, Bd. 9)

GARCIA, Isabel: Schlagfertig in der Schule. Wie du dich besser durchsetzen kannst und Prüfungssituationen souverän meisterst. München: mvg-Verlag, 2012. 186 S. + Begleit-CD, € 16,99

GEISSLER, Maria; LAUER, Norina: Sprechapraxie. Ein Ratgeber für Betroffene und Angehörige. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner, 2015. 64 S. € 9,49. ISBN 978-3-8248-1191-5 (Geißler)

GRAWUNDER, Sven: On the Physiology of Voice Production in South-Siberian Throat Singing. Analysis of Acoustic and Electrophysiological Evidences. Berlin: Frank & Timme, 2012. 334 S., € 39,80

GRIESBACH, Thomas; LEPSCHY, Annette: Rhetorik der Rede. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 2015, 300 S.: € 26,80

GÜNTHER, Herbert: Sprechen und Zuhören. Wie Lehrerinnen und Lehrer Sprachunterricht ökonomisch und effektiv planen und durchführen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2012. 243 S. € 19,80. ISBN 978-3-8340-1063-6

HAVERMANN-FEYE, Maria; FUNCKE, Amelie: Training mit Theater. Wie Sie Theaterelemente in Trainings und Unternehmensveranstaltungen erfolgreich einsetzen. Bonn: managerSeminare, 2015. 360 S.; € 49,90

HERINGER, Hans Jürgen; WIMMER, Rainer: Sprachkritik. Eine Einführung. Paderborn: W. Fink, 2015. 226 S.; € 22,99 (UTB 4309; ISBN 9783825243098)

HINZ, Lienhard: Vertrauen in die Wirksamkeit von Sprache. Berichte, Interviews, Rezensionen 2009-2014. Norderstedt: Verlag BoD, 2015. 204 S.; EUR 12,00

HÖRBURGER, Christian: Zwischen Skylla und Charybdis. Die Kreuzfahrt der „Odysseus II“. Ein satyrosophischer Tatsachenbericht. Hamburg: Windsor Verlag, 2014. 380 S., € 21,99

KILIAN, Susanne: Don't let me be misunderstood! Wie wir weltweit besser verstanden werden. Mit den „Dos and Don'ts“ der internationalen Kommunikation. München: Ariston, 2015. 218 S.; € 16,99

KLUNKER-JÄGER, Claudia; RÄTZER, Astrid: Therapie bei Gaumensegelstörungen. 4., überarbeitete Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner, 2015. 108 Seiten, € 24,99

KOHLER, Jürgen: Empirische Überprüfung des Redeflusskompasses. Ein Beitrag zur Optimierung des frühzeitigen Erkennens von beginnendem Stottern. Idstein: Schulz-Kirchner, 2015. 308 S.; € 40,99

KREGGENFELD, Udo: Präsentorik für Profis. Erfolgreiches Präsentieren und Vortragen für Trainer, Berater und Moderatoren. Bonn: ManagerSeminare, 2015. 240 S.; € 29,90

KUGLER, Christine: Voice to go. Ein schwingvolles Warmup für Körper, Stimme, Sprechen. CD, 45 Min., € 19,85. Bezugsadresse: Christine Kugler, Möckernstraße 68, 10965 Berlin

LANGE, Friderike: Standardaussprache englischer Namen im Deutschen. Sprechwissenschaftliche Untersuchungen zur Eindeutschung. Berlin: Frank & Timme, 2015. 288 S., € 34,80

(Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, herausgegeben von Ursula Hirschfeld, Ines Böse, Kati Hannken-Illjes und Baldur Neuber, Band 3)

MAYER, Philipp: 300 Tipps fürs wissenschaftliche Schreiben. Paderborn: Schöningh, 2015. 138 S.; € 9,99 (UTB 4311; ISBN 9783825243111)

MENZE, Janina: ASS Autismus-Spektrum-Störung. Ein Ratgeber für Eltern, Therapeuten und Pädagogen. Idstein: Schulz-Kirchner, 2015. 72 S. € 9,49. ISBN 978-3-8248-1190-8

MÜLLER, Karla: Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen. Seelze: Kallmeyer, 2012. 216 S. + CD-ROM, € 14,95

N.N.: Einfach Singen lernen. Umfassendes Stimmtraining, Illustrationen und Übungen, tägliches Basic-Workout. Wiesbaden: Panorama Verlag, 2014. 64 S. mit CD. € 12,95. ISBN 978-3-8024-0799-4

PAWLOWSKI, Klaus: Du hast gut reden! Ein Spiel- und Trainingsbuch zur praktischen Rhetorik. München: Reinhardt, 2015. 163 S., € 16,90

PFEFFER, Kathrin: Selektieren, verknüpfen, sprachlich umsetzen: zu viel für Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung? Narrative Fähigkeiten bei Kindern mit und ohne Sprachentwicklungsstörung im Grundschulalter. Idstein: Schulz-Kirchner, 2015. 161 S., € 33,99. ISBN 978-3-8248-1145-8

PÜRER, Heinz: Kommunikationswissenschaft als Sozialwissenschaft. Konstanz: UVK, 2015. 260 S.; € 17,99 (UTB 4260; Medien- und Kommunikationswissenschaft)

SANDRIESER, Patricia; SCHNEIDER, Peter: Stottern im Kindesalter. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag, 2015. 290 S. € 39,99. ISBN 978-3-13-118454-2

SHELLEN-CORNISH, Susan: Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit. Geschichten erzählen mit Übungen und Spielen. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner, 2015. 224 S. (DIN A4); € 35,99

SCHNACK, Natalie: Leise überzeugen. Mehr Präsenz für Introvertierte. Der Ratgeber für Alltag und Beruf. Hannover: Humboldt, 2014. 208 S.; € 19,99

SCHUSTER, Petra: Funktionales Mundprogramm (FMP). Dortmund: verlag modernes lernen, 2011. ISBN 978-3-8080-0677-1. 61 Seiten. € 16,95

TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Aktuelle Forschungstendenzen in der Sprechwissenschaft. Normen, Werte, Anwendung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2015. IV, 201 S., € 15,- (Reihe Sprache und Sprechen, Beiträge zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, Bd. 48; ISBN 978-3-8340-1469-6)

TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Mündliche Kommunikation lehren und lernen. Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2015. III, 134 S., € 18,- (Reihe Sprache und Sprechen, Beiträge zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, Bd. 47; ISBN 978-3-8340-1468-9)

ZAREND, Anne: Höflichkeit in der interkulturellen Kommunikation Russisch – Deutsch. Sprechwissenschaftliche Untersuchungen zum Höflichkeitsgrad in telefonischen Servicegesprächen. Berlin: Frank & Timme, 2015. 324 S., € 44,80 (Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, herausgegeben von Ursula Hirschfeld, Ines Böse, Kati Hannken-Illjes und Baldur Neuber, Band 1)

ZIENTERRA, Gabriele: Stop Cheap Speak. Wie wir wertvoller kommunizieren. München: Knauer, 2015. 223 S.; € 14,99

Bibliographie

Zeitschriftenbeiträge und Beiträge in Sammelbänden

Zusammenstellung: Roland W. Wagner

ADOMEIT, Julia: Singen, Sprechen, Regenerieren. Zur Arbeits- und Wirkungsweise des Konzeptes Schlaffhorst-Andersen. In: FUCHS, Michael (Hrsg.): Singen und Sprechen. Berlin, 2015. S. 177-188

AICHERT, Ingrid; STAIGER, Anja: Therapie der Sprechapraxie. Leitlinien und evidenzbasiertes Arbeiten – Wegweiser für die Praxis. In: Forum Logopädie, 29 (2015), 5, S. 30–37

ALBERT, Georg: Semiotik und Syntax von Emoticons. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, Heft 62, (2015), S. 3–22

ALLHOFF, Dieter-W.: ‚Gute Rede‘–, ‚Schlechte Rede‘. Wie bewerten Sprecherzieherinnen und Sprecherzieher rhetorische Leistungen der Teilnehmerinnen in redepädagogischen Seminaren? In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Mündliche Kommunikation lehren und lernen. Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf. Baltmannsweiler, 2015. S. 143–151

ANDROUTSOPOULOS, Jannis;
WEIDENHÖFFER, Jessica: Zuschauer-Engagement auf Twitter: Handlungskategorien der rezeptionsbegleitenden Kommunikation am Beispiel #tatort. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, Heft 62, (2015), S. 23–59

ANSELM, Sabine; WERANI, Anke: Kommunikation im Klassenzimmer – Zur Reflexion des personalen Sprechstils. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Mündliche Kommunikation lehren und lernen. Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf. Baltmannsweiler, 2015. S. 1–11

APEL, Heiner; Méndez, Josefina; LAGUNA, Katrin von: „Ihre Präsentation hat uns gut gefallen, aber...“ Rhetorische Beurteilungskriterien auf dem Prüfstand: Fundierung anhand eines Anwendungsbeispiels. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Mündliche Kommunikation lehren und

lernen. Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf. Baltmannsweiler, 2015. S. 107–117

ASCHERN, Matthias; WINTER, Sybille;
WOZNIOK, Oliver: Das „100-Tage-Gespräch“. Anerkennung und Wertschätzung durch Zuhören. In: Schule leiten, 1 (2015), 1, S. 40–43

Autorenteam der Methodensammlung für Trainerinnen und Trainer: Auftakt mit Methode. Serie Seminarbausteine. In: Training aktuell, 26 (2015), 7, S. 25–27

Autorenteam der Methodensammlung für Trainerinnen und Trainer: Besser arbeiten im Team. Serie Seminarbausteine. In: Training aktuell, 26 (2015), 8, S. 23–25

BASA, Sibrand: Normen und Werte in Bezug auf die Sprachartikulation im Gesang unter den Prämissen von "Artikulation nach Vaccaj", "Vokalausgleich" und "sängerische Klangstärke". In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Aktuelle Forschungstendenzen in der Sprechwissenschaft. Baltmannsweiler, 2015. S. 92–106

BATMAZ, Arzu: Besonderheiten der türkischen Kultur im sprachtherapeutischen Alltag. In: Praxis Sprache, 60 (2015), 2, S. 102–104

BENIEN, Karl: „Kommunikation entscheidet über Erfolg und Misserfolg“ Interview mit dem Kommunikationstrainer Karl Benien. In: Schule leiten, 1 (2015), 1, S. 24–29

BENKENSTEIN, Ramona: Rhetorik in der Schule. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Mündliche Kommunikation lehren und lernen. Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf. Baltmannsweiler, 2015. S. 177–181

BETZNER-BRANDT, Michael: Kommense rein, könnense rausgucken. Singen von innen und Lieder ohne Worte. In: FUCHS, Michael (Hrsg.): Singen und Sprechen. Berlin, 2015. S. 211–216

- BEUSHAUSEN, Ulla; EHLERT, Hanna; RITTICH, Elin: Gesundheitsförderung und Prävention im Setting Schule. Konzeption und Didaktik von Stimmseminaren für Lehrkräfte. In: Forum Logopädie, 29 (2015), 4, S. 18–25
- BIRKNER, Monika: Positionierung mit System. Trainermarketing. In: Training aktuell, 26 (2015), 10, S. 37–39
- BITTELMEYER, Andrea: Schlauer verkaufen. Neuromarketing. In: Manager Seminare, Heft 208 (Juli 2015), S. 18–24
- BOSSEN, Anja: Musik im Fokus der Sprachentwicklung. Potenziale musikalischer Bausteine im Sprachförderunterricht. In: FUCHS, Michael (Hrsg.): Singen und Sprechen. Berlin, 2015. S. 93–106
- BRÜLL, Stefan: Prima Klima. Das „Drumherum“ von Gesprächen gezielt verbessern. In: Schule leiten, 1 (2015), 1, S. 44–45
- BUDDE, Christina: Von Fröschen in Eimern. Storytelling im Coaching (I). In: Training aktuell, 26 (2015), 6, S. 12–15
- BUDDE, Christina: Zuhörende Erzähler. Storytelling als Führungsinstrument. In: Manager Seminare, Heft 210 (September 2015), S. 52–56
- BURCHARDT, Matthias: Inklusion oder Emanzipation von Menschen mit Behinderung? Kritische Analyse des politisch propagierten Inklusionsmodells. In: Forum Logopädie, 29 (2015), 5, S. 6–10
- BÜRCKENMEYER, Annette: Der Ton macht die Musik ... Wie eine Grundschule mithilfe ihres Namenspatrons zum guten Ton fand. In: Schule leiten, 1 (2015), 1, S. 52–54
- BUSSMANN, Nicole: „Jeder soll satt werden“. Einsatz von Persönlichkeitsinstrumenten. In: Training aktuell, 26 (2015), 6, S. 36–38 (Bußmann)
- BUSSMANN, Nicole: Perspektivenwechsel für Redner. GSA Convention 2015. In: Training aktuell, 26 (2015), 10, S. 6–8 (Bußmann)
- CHILLA, Solveig: Sprachbehindertenpädagogische Intervention bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. In: Praxis Sprache, 60 (2015), 2, S. 95–101
- DAMERAU, Tobias; SUBELLOK, Katja: Behaviorale Konzepte zur schulischen Förderung der (verbalen) kommunikativen Fähigkeiten von Kindern mit selektivem Mutismus. In: Praxis Sprache, 60 (2015), 2, S. 77–84
- DETTERBECK, Markus: Singen mit allen Sinnen über die Bedeutung von Gesang, Sprache, Rhythmus und Bewegung in Subsahara-Afrika. In: FUCHS, Michael (Hrsg.): Singen und Sprechen. Berlin, 2015. S. 141–158
- DILK, Anja; LITTGER, Heike: Rocken mit Botschaft. Vom Manager zum Speaker. In: Manager Seminare, Heft 205 (April 2015), S. 60–66
- DOBIASCH, Stefan: Moralisches Entscheiden und Handeln im Bankgewerbe. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Mündliche Kommunikation lehren und lernen. Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf. Baltmannsweiler, 2015. S. 59–68
- DOKALIK-JONAK, Elisabeth: Kreative Sprechlandschaft im Fremdsprachenunterricht und in der Logopädie – ein interdisziplinärer Streifzug durch die Sprachenlernwelt. In: mitSprache. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik, 47 (2015), 3, S. 63–73
- DOWERK, Herwig: Beschwerden als Chance? Warum man Beschwerden besondere Beachtung schenken sollte. In: Schule leiten, 1 (2015), 1, S. 11–17
- DÜRRSCHNABEL, Ursula: Das Bonner Bab(b)elfisch-Konzept. Ein innovatives Versorgungskonzept zur Unterstützten Kommunikation in der Sozialpädiatrie. In: Forum Logopädie, 29 (2015), 3, S. 34–39
- EBEL, Alexandra; LANGE, Friderike; SKOCZEK, Robert: Standardisierung der Aussprache fremder Namen. Ergebnisse empirischer Forschungen zur Eindeutschung. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Aktuelle Forschungstendenzen in der Sprechwissenschaft. Baltmannsweiler, 2015. S. 82–87
- ECKERT, Hartwig: Dramatisierung beim Berichten. Warum Sprecherinnen und Sprecher ihre Stimmeigenschaften verändern. In: FUCHS, Michael (Hrsg.): Singen und Sprechen. Berlin, 2015. S. 121–126
- ECKERT, Hartwig: Neue Valenzen im Deutschen. Wann werden Performanzfehler zur Norm? In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Aktuelle Forschungstendenzen in der Sprechwissenschaft. Baltmannsweiler, 2015. S. 124–129
- ECKERT, Hartwig; KAMBACH, Andreas: Abschied vom Aber. Dynamisch verhandeln. In:

- Manager Seminare, Heft 208 (Juli 2015), S. 34–40
- ETZEL, Gerhard: Wenn Rollenspiele nicht reichen. Verhaltensplanspiele konzipieren. In: Training aktuell, 26 (2015), 7, S. 12–15
- FALLKENBERG, Florian: Emotionale Kommunikation und der Wert von Bewertungen. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Mündliche Kommunikation lehren und lernen. Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf. Baltmannsweiler, 2015. S. 77–88
- FRAIKIN, Silke: "Schläft ein Lied in allen Dingen..." Vom kreativen Umgang mit Sprache, Klang und Stimme: Junge Musik-Erfinder vertonen Texte der Kinderlesebühne Dresden für den MDR Kinderchor. In: FUCHS, Michael (Hrsg.): Singen und Sprechen. Berlin, 2015. S. 107–120
- FRANKE, Ulrike: „Nein, nicht hauen!“ Vom Umgang mit aggressiven, störenden und oppositionellen Kindern in der Therapie und zu Hause. In: Forum Logopädie, 29 (2015), 5, S. 38–41
- FRÖHLICH, Caspar: Die Gegenseite ergehen. Deep Democracy. In: Training aktuell, 26 (2015), 6, S. 16–19
- FROSCH, Günther: Mit Worten verkaufen. Überzeugende Produktionsbeschreibungen. In: Training aktuell, 26 (2015), 9, S. 36–39
- FUCHS, Michael: Kindliche Dysphonie und Dysodie – zwei unterschiedliche Krankheiten oder zwei Aspekte eines Störungsbildes? In: FUCHS, Michael (Hrsg.): Singen und Sprechen. Berlin, 2015. S. 61–78
- FUNCKE, Amelie; HAVENITH, Eva: Vier Rollen im Problemlösungsprozess. Serie Seminarbausteine. In: Training aktuell, 26 (2015), 4, S. 35–37
- FURTWÄNGLER, Philipp: Mit List und ohne Tücke. Neues Verkaufstraining. In: Training aktuell, 26 (2015), 7, S. 18–20
- GEISSLER, Harald; WEGENER, Robert: Weißer Fleck auf der Coachinglandkarte. Bewertung von Coachingprozessen. In: Training aktuell, 26 (2015), 9, S. 46–48 (Geißler)
- GÖSTL, Robert: Freude an Farben und Nuancen. Sprache als Gestaltungsmittel und gesanglicher Ausdruck in "klassischer" Chormusik. In: FUCHS, Michael (Hrsg.): Singen und Sprechen. Berlin, 2015. S. 189–198
- GRAF, Jürgen: Keine Zeit für Weiterbildung. Trendstudie – Weiterbildungsszene Deutschland 2015. In: Training aktuell, 26 (2015), 4, S. 6–9
- GRÄSSLIN, Florian (Gräßlin): „Haste mal zwei Minuten?“ Tür- und Angelgespräche sind tückisch. In: Schule leiten, 1 (2015), 1, S. 22–23
- GRAWUNDER, Sven: Von "singenden Neandertalern" und "redenden Affen". Zur Evolution von Singen und Sprechen. In: FUCHS, Michael (Hrsg.): Singen und Sprechen. Berlin, 2015. S. 11–30
- GRIESER, Franz: Raus aus der Schreibblockade. Texten für Trainer. In: Training aktuell, 26 (2015), 6, S. 32–35
- HANNKEN-ILLJES, Kati: Singen und Sprechen rhetorisch gesehen. In: FUCHS, Michael (Hrsg.): Singen und Sprechen. Berlin, 2015. S. 217–226
- HARTMANN, Martin; IRSFELD, Claudia: Hart am Wind der eigenen Praxis. Trainings für Unternehmensberater. In: Training aktuell, 26 (2015), 8, S. 44–46
- HAUPT, Evemarie: Integrative Stimmtherapie (I.S.T.) mit Stimmfunktionskreis. Und ihre Effektivität im Hinblick auf die Vorgaben der ICF. In: Forum Logopädie, 29 (2015), 4, S. 6–11
- HEILMANN, Christa M.: Die Chance der Leisen. Normative Aspekte des Turn-Takings. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Aktuelle Forschungstendenzen in der Sprechwissenschaft. Baltmannsweiler, 2015. S. 16–23
- HELLWIG, Christiane: In Kontakt mit schwierigen Coachees. Personenzentrierte Prozessbegleitung. In: Training aktuell, 26 (2015), 8, S. 38–41
- HILLEGEIST, Kerstin: Sprachcode und Persönlichkeit – zur Professionalisierung Dialekt sprechender Lehrer/innen. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Mündliche Kommunikation lehren und lernen. Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf. Baltmannsweiler, 2015. S. 20–28
- HINZ, Lienhard: Sprache ist Heimat. Mit der Neuen Fruchtbringenden Gesellschaft die deutsche Sprache erleben. In: Wiener Sprachblätter. Vierteljahresschrift für gutes Deutsch und abendländische Sprachkultur, 65 (2015), 2, S. 9–11
- HIRSCH, Michael: Gefangen in Geschlechterrollen. Judith Butler in der Serie Philosophie für

- Manager. In: Manager Seminare, Heft 205 (April 2015), S. 51–57
- HIRSCHFELD, Ursula; STOCK, Eberhard: Normphonetische Transkription im Deutschen Aussprachewörterbuch – Grundlagen, Positionen und Regeln. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Aktuelle Forschungstendenzen in der Sprechwissenschaft. Baltmannsweiler, 2015. S. 44–50
- HOFMANN, Mathias: Anti-Stress mit allen. Strategisches Stressmanagement. In: Training aktuell, 26 (2015), 9, S. 14–15
- HOFMANN, Mathias; HYLL, Melanie: Just say No!. Serie Seminarbausteine. In: Training aktuell, 26 (2015), 10, S. 27–29
- HOFMANN, Mathias; STRIKKER, Frank: Die Führungskraft als Krisenpilot. Serie Seminarbausteine. In: Training aktuell, 26 (2015), 9, S. 16–19
- HOOS DE JOKISCH, Barbara: Sprachkraft und Klangfülle. Anregungen aus der Gesangspädagogik Franziska Martienßen-Lohmanns. In: FUCHS, Michael (Hrsg.): Singen und Sprechen. Berlin, 2015. S. 43–60
- HUESTEGGE, Sujata Maya; POLZ, Sylvie: Grundgedanken der Linklater-Stimmarbeit. Einsatzmöglichkeiten für die logopädische Stimmtherapie. In: Forum Logopädie, 29 (2015), 4, S. 12–17
- HÜTTER, Franz Korbinian: Tickt Führung richtig? Neuroleadership. In: Manager Seminare, Heft 206 (Mai 2015), S. 40–46
- ISCHEBECK, Katja: Wegbeschreibung für den Workshop. Trainingskonzepte erstellen. In: Training aktuell, 26 (2015), 7, S. 32–35
- JACKEL, Birgit: Körperbezogene Prozesse und Präpositionen/ Präpositionalphrasen als sprachlicher Code bei Kindern im Primaralter. In: Praxis Sprache, 60 (2015), 2, S. 117–119
- JACKEL, Birgit: Zirkuläre Prozesse: Präpositionen und präpositionale Gefüge zur Bezeichnung von Beziehungen und als sprachlicher Code. In: mitSprache. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik, 47 (2015), 3, S. 39–62
- JUMPERTZ, Sylvia: Worte. Werte. Wirkung. Petersberger Trainertage 2015. In: Manager Seminare, Heft 207 (Juni 2015), S. 60–67
- JUNGJOHANN, Jana; FRYE, Silke: Möglichkeiten der integrierten Sprachförderung im technischen Unterricht – Ein Praxisbeispiel aus dem Primarbereich. In: Praxis Sprache, 60 (2015), 2, S. 89–94
- KAINZ, Sandra: Köni[c] oder Köni[g]? Die deutsche Standardaussprache im Wandel? Eine Untersuchung an ausgewählten Beispielen. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Aktuelle Forschungstendenzen in der Sprechwissenschaft. Baltmannsweiler, 2015. S. 51–64
- KATZENBERGER, Margot: Paraschetismus – die Bedeutung von Ganzheitlichkeit für die sprachheilpädagogische Förderung. In: mitSprache. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik, 47 (2015), 3, S. 21–38
- KAUNZNER, Ulrike A.: Die Verständlichkeit vorgelesener Texte durch nichtdeutsche Sprecher. Zur Sprechwirkung bei muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Rezipienten. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Aktuelle Forschungstendenzen in der Sprechwissenschaft. Baltmannsweiler, 2015. S. 65–81
- KIPP, Kerstin im Gespräch mit Prof. Annegret Müller: Die Lust am forschenden Lernen. In: Spektrum. Magazin der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart, Heft 25 (2015), S. 27–29
- KIRCHNER, Steffen: Die dickste Lüge. Managementthema Motivation. In: Manager Seminare, Heft 210 (September 2015), S. 58–63
- KLEINOD, Stefan: Feenspiele und Co. – Tools zur erfolgreichen Gesprächsführung. In: Schule leiten, 1 (2015), 1, S. 30–31
- KLEINOD, Stefan: Kein heißer Stuhl. Mitarbeitergespräche als Dialog zwischen Schulleitung und Lehrkraft. In: Schule leiten, 1 (2015), 1, S. 34–38
- KOCH, Axel: Praxisfälle mit Spielcharakter. Praxistest „What would you say?“. In: Training aktuell, 26 (2015), 5, S. 28–30
- KÖHLER, Kerstin; SKORUPINSKI, Cäcilie: Einmal Feedback und zurück – back to quality (workshop) . In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Mündliche Kommunikation lehren und lernen. Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf. Baltmannsweiler, 2015. S. 152–157
- KOLB-LEITNER, Veronika: Der gute alte Charly. Neues Coaching-Tool. In: Training aktuell, 26 (2015), 4, S. 18–20

- KRANICH, Wieland: Perzeption prosodischer Merkmale: Probleme ihrer empirischen Untersuchung. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Aktuelle Forschungstendenzen in der Sprechwissenschaft. Baltmannsweiler, 2015. S. 107–114
- KRAUSE, Conny; PITZ, Mario; HANNKEN-ILLJES, Kati: Ein Hörbuch rezipieren. Wie Hörer/innen über „Herrn Sommer“ sprechen. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Mündliche Kommunikation lehren und lernen. Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf. Baltmannsweiler, 2015. S. 166–176
- KREUZER, Andrea: Die Einen so, die Anderen so? Alle gleich oder alle anders? Reflexionen über interkulturelle Kompetenz in Bildungskontexten. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Mündliche Kommunikation lehren und lernen. Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf. Baltmannsweiler, 2015. S. 158–165
- KRIESL, Ilona: Dossier Stimme und Atem. In: *Gesund leben. Das Magazin für Körper, Geist & Seele*. Nr. 5/2015, S. 52–55
- KRONTHALER, Michaela; SCHÄFER, Anne: Wortschatzarbeit mit mehrsprachigen Kindern. In: *Praxis Sprache*, 60 (2015), 2, S. 106–108
- KÜMMERER, Dorothee: Die Neurobiologie der Sprache. Untersuchungen mit bildgebenden Verfahren bei Gesunden und bei Patienten mit Aphasie. In: *Forum Logopädie*, 29 (2015), 5, S. 12–16
- KUNTZ, Bernhard: Der Traum vom Reden. Speaker werden. In: *Training aktuell*, 26 (2015), 6, S. 44–46
- KÜTHER, Thekla; PABST-WEINSCHENK, Marita: Zum Einfluss der Gruppe auf das Selbstverständnis der Trainerin. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Mündliche Kommunikation lehren und lernen. Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf. Baltmannsweiler, 2015. S. 29–36
- LAPIZ, Florian: Neue Pfade für die Infovermittlung. Präsentationssoftware Prezi. In: *Training aktuell*, 26 (2015), 8, S. 34–36
- LAUER-SCHMALTZ, Marie; ROSEBROCK, Cornelia; GOLD, Andreas: Lautlesetandems in der Grundschule. Bedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit. In: *Didaktik Deutsch*, 19 (2014), 37, S. 45–61
- LAUTERJUNG, Martina: Mehr als Worte. Visualisieren im Coaching. In: *Training aktuell*, 26 (2015), 5, S. 40–43
- LEWALD, Katharina: Gewinnen durch Schenken. Trainermarketing. In: *Training aktuell*, 26 (2015), 6, S. 39–41
- LIPKOWSKI, Sylvia: Eine neue Brille, bitte! Organisationsentwicklung für Trainer. In: *Training aktuell*, 26 (2015), 5, S. 32–35
- LIPKOWSKI, Sylvia: Tools, please!. Neues Interaktionsformat: Swap Shop. In: *Training aktuell*, 26 (2015), 10, S. 42–45
- LÖSENER, Hans: Martin Baltscheit oder die Präsenz der Stimme. In: Karin Vach; Gina Weinkauff (Hrsg.): *Martin Baltscheit. Heidelberger Kinderliteraturgespräche 2014*. München: kopaed, 2015. S. 71–79.
- LUNGERSHAUSEN, Helmut: Die Grenzen der „Vier Ohren“. In: *Schule leiten*, 1 (2015), 1, S. 56
- LUNGERSHAUSEN, Helmut: Dienstliche Gespräche – eine Übersicht. In: *Schule leiten*, 1 (2015), 1, S. 8–9
- LUNGERSHAUSEN, Helmut: Führen heißt kommunizieren. Welche Kompetenzen benötigen Schulleitungen zur Gesprächsführung? In: *Schule leiten*, 1 (2015), 1, S. 3–7
- MAHMOOD, Salam Omar: Empirische Untersuchung im Bereich des Vokalismus. Ausspracheabweichungen arabischer Deutschlerner. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): *Aktuelle Forschungstendenzen in der Sprechwissenschaft*. Baltmannsweiler, 2015. S. 88–91
- MARTENS, Andree: Bizarres Begreifen. Neues aus der Lernforschung. In: *Manager Seminare*, Heft 206 (Mai 2015), S. 51–54
- MARTENS, Andree: Das kann man so nicht (mehr) sagen. Ausgediente Begriffe. In: *Manager Seminare*, Heft 211 (Oktober 2015), S. 12
- MARTSCHENKO, Maren: Souverän aus dem Niemandland. Positionierung für Trainer, Berater und Coachs. In: *Training aktuell*, 26 (2015), 5, S. 36–39
- MEYER, Dirk: „Gelbe Karte“ für den Leiter – Konstruktivistisch-systemische Überlegungen zur Didaktik der Rhetorik. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation lehren und lernen. Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf*. Baltmannsweiler, 2015. S. 12–19
- MIDDENDORF, Jörg; FISCHER, Georg: Vertraulichkeit ist für Coachs ein Muss. *Coaching-*

- Umfrage Deutschland 2014/15. In: Training aktuell, 26 (2015), 4, S. 14–17
- MÜLLER, Annegret: Sprechkunst & Kommunikationspädagogik. Einzigartig im deutschsprachigen Raum. In: Spektrum. Magazin der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart, Heft 25 (2015), S. 26
- NEBERT, Augustin Ulrich: Mythos „Indifferenzlage“? In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Aktuelle Forschungstendenzen in der Sprechwissenschaft. Baltmannsweiler, 2015. S. 115–123
- OMMEN, Tjark: „So geht es ja nun nicht!“ Kritikgespräche vorbereiten, führen und auswerten. In: Schule leiten, 1 (2015), 1, S. 18–21
- OMMEN, Tjark: Mit oder ohne Schlips? Überlegungen zum täglichen Auftreten oder: was die Kleidung bewirken kann. In: Schule leiten, 1 (2015), 1, S. 46–47
- OOMEN-WELKE, Ingeborg: Leichte Sprache, einfache Sprache und Deutsch als Zweitsprache. In: Didaktik Deutsch, 20 (2015), 38, S. 24–32
- PAARZ, Laura; BEUSHAUSEN, Ulla: Motivational Interviewing in der Dysphagietherapie. Eine Kommunikationsmethode zum Aufbau intrinsischer Motivation. In: Forum Logopädie, 29 (2015), 3, S. 20–25
- PÖHM, Matthias: Fesseln mit High-End-Rhetorik. Präsentieren für Trainer. In: Training aktuell, 26 (2015), 4, S. 44–45
- POKORNY, Marianne: Phonologische Störungen in der Sprachheilarbeit. In: mitSprache. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik, 47 (2015), 3, S. 5–20
- PREUSSE, Sabine: Schritt für Schritt zur Förderung. Fördermittel für Weiterbilder. In: Training aktuell, 26 (2015), 8, S. 6–9
- RAPPE, Michael: Flava In Your Ears! Geschichte und Entwicklung des Rapping. In: FUCHS, Michael (Hrsg.): Singen und Sprechen. Berlin, 2015. S. 127–140
- RIBEIRO VON WERSCH, Angelina: Funktionelle Stimmstörungen im Kindesalter. Ergebnisse einer Vergleichsstudie zur Selbstkonzeptentwicklung von funktionell stimmgestörten Kindern und Implikationen für die Therapie. In: FUCHS, Michael (Hrsg.): Singen und Sprechen. Berlin, 2015. S. 79–92
- RISTL, Konstantin: Filmische Auffrischung. Transfersicherung mit Videos. In: Training aktuell, 26 (2015), 7, S. 36–38
- RITTER, Hans Martin: Zwischen Ideologie, Pygmalion-Syndrom und Handwerkerstolz – Der schwierige Weg zu kritischer Offenheit in Sprechkunst und Ästhetischer Kommunikation. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Aktuelle Forschungstendenzen in der Sprechwissenschaft. Baltmannsweiler, 2015. S. 33–43
- RITTER-MAMCZEK, Bettina; LEDERER, Andrea: Wider den Transfer-Widerstand. Serie Transfermethoden. In: Training aktuell, 26 (2015), 10, S. 21–23
- RITTER-MAMCZEK, Bettina; LEDERER, Andrea: Zweite Bühne. Serie Transfermethoden. In: Training aktuell, 26 (2015), 8, S. 26–27
- RÖCK, Anja: Virtuell im Kontakt. Schwierige Situationen im Webinar. In: Training aktuell, 26 (2015), 9, S. 40–43
- ROHGALF, Til: Die soziale Integration sprachauffälliger Kinder – Ziele und Aufgaben inklusiver Pädagogik. In: Praxis Sprache, 60 (2015), 2, S. 66–76
- ROMMEL, Katja: KaRo@voice. Theorie und Praxis des differenziellen Stimmtrainings. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Mündliche Kommunikation lehren und lernen. Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf. Baltmannsweiler, 2015. S. 89–98
- ROSE, Nicole: Die 7 Todsünden von Ratgeberartikeln. Trainingsspitzen. In: Training aktuell, 26 (2015), 10, S. 50
- ROSEBROCK, Cornelia: Der Mut zur Einfachheit. Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch. In: Didaktik Deutsch, 20 (2015), 38, S. 33–40
- ROSSIÉ, Michael: Sprechstunde beim Sprechtrainer. In: Manager Seminare, Heft 211 (Oktober 2015), S. 53
- RUTTER, Lisa-Marie; BAK, Thomas H.: Primär Progrediente Aphasien. Übersicht, klinisches Erscheinungsbild und kompensatorische Maßnahmen. In: Forum Logopädie, 29 (2015), 3, S. 26–32
- SCARVAGLIERI, Claudio; SALEM, Tanja Fadia: „Educational Landscaping“: Ein Beitrag zur Entwicklung von Bewusstheit über Sprache und Kommunikation. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, Heft 62, (2015), S. 61–97

- SCHÄRPLER, Ute: Sprachtherapeutische Praktika: zur Rolle von Praktikumsleitenden. In: Praxis Sprache, 60 (2015), 2, S. 85–88
- SCHMIDT, Thomas: Achtung, Rohrbombe!. Serie Seminarbausteine. In: Training aktuell, 26 (2015), 5, S. 20–22
- SCHMIDT, Thomas: Konfliktpartner verstehen. Serie Seminarbausteine. In: Training aktuell, 26 (2015), 6, S. 22–24
- SCHMILL, Stephanie: Wie verwenden Lehrkräfte Assessments zur Planung individualisierter Unterrichts im Bereich *Lesen*? Forschungsdesign und erste Ergebnisse einer qualitativen Fallstudie im Kontext eines Schulversuchs. In: Didaktik Deutsch, 19 (2014), 37, S. 23–44
- SCHRÄPLER, Ute; STÖCKLI, Hilde: Berufs begleitende Qualifizierung von Logopädinnen in der Schweiz. Logopädische Spezialisierungen und Qualifizierungsmöglichkeiten nach dem Bachelor-Abschluss. In: Forum Logopädie, 29 (2015), 4, S. 36–43
- SCHWANDT, Bernd: Feedback geben im normierten Raum: das Vermeiden von Bewertungen als methodisches Prinzip. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Mündliche Kommunikation lehren und lernen. Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf. Baltmannsweiler, 2015. S. 127–142
- SEIDEL, Sabine: ATEM – für Stimme, Sprache und Gesang. Die Methode Atem-Tonus-Ton in der Stimmbildung. In: FUCHS, Michael (Hrsg.): Singen und Sprechen. Berlin, 2015. S. 159–176
- SEIDNER, Wolfram: Deklamation und Kopfstimmfunktion – ein ständiger Zweikampf? In: FUCHS, Michael (Hrsg.): Singen und Sprechen. Berlin, 2015. In: FUCHS, Michael (Hrsg.): Singen und Sprechen. Berlin, 2015. S. 31–42
- SEYDEL, Fritz: Nochmal zum Mitschreiben. Sieben Tipps zu Gesprächsnotizen. In: Schule leiten, 1 (2015), 1, S. 32–33
- SEYDEL, Fritz: Vorsicht: E-Mail! Wann ist das Gespräch die Kommunikationsform der Wahl? In: Schule leiten, 1 (2015), 1, S. 10
- SICKERT, Saskia; FICHTMÜLLER, Andrea: Die geriatrische Komplexbehandlung. Wachsende Bedeutung für Logopädie im Zuge der demografischen Entwicklung. In: Forum Logopädie, 29 (2015), 4, S. 32–35
- SOHN, Erik: Popmusik im Chor. Vokalsound, Alltagsartikulation, Emotion. In: FUCHS, Michael (Hrsg.): Singen und Sprechen. Berlin, 2015. S. 199–210
- SPREER, Markus; SALLAT, Stephan: Pragmatikdiagnostik im Kindesalter. Überblick über einen vernachlässigten Bereich der Sprachdiagnostik. In: Forum Logopädie, 29 (2015), 3, S. 12–19
- TEUCHERT, Brigitte: Erwartungshaltung und Norm in der Rederhetorik. Warum empfinden wir Vortragsleistungen als „gut“ oder „schlecht“? In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Mündliche Kommunikation lehren und lernen. Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf. Baltmannsweiler, 2015. S. 69–76
- TEUCHERT, Ralph: Coaching als kommunikativer Prozess – der Einfluss von Normen und Werten auf die Vorgehensweise. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Mündliche Kommunikation lehren und lernen. Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf. Baltmannsweiler, 2015. S. 48–58
- THIEL, Bertram: Diskussions- und Diskurskompetenz im Unterricht entwickeln, rückmelden und bewerten. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Mündliche Kommunikation lehren und lernen. Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf. Baltmannsweiler, 2015. S. 182–193
- THIELE, Michael: Wahrheit als Norm der Rhetorik? In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Aktuelle Forschungstendenzen in der Sprechwissenschaft. Baltmannsweiler, 2015. S. 24–32
- THONET, Claudia; KAMILLI, Axel: Bilanz fürs Team. Neues Tool zur Teamentwicklung. In: Training aktuell, 26 (2015), 10, S. 18–20
- TILL, Dietmar: Zum Rhetorikbegriff in der Sprechwissenschaft. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Aktuelle Forschungstendenzen in der Sprechwissenschaft. Baltmannsweiler, 2015. S. 1–15
- TORMIN, Sibylle: Kompetenter wirken durch gezieltes Stimmtraining? Über Möglichkeiten, zu beeinflussen, was andere uns zutrauen. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Mündliche Kommunikation lehren und lernen. Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf. Baltmannsweiler, 2015. S. 99–106
- TROST, Armin: Ausgeredet! Das jährliche Mitarbeitergespräch. In: Manager Seminare, Heft 211 (Oktober 2015), S. 28–34

- Versteh mich nicht falsch! Erfolgreiche Kommunikation in der Liebe, im Beruf, in der digitalen Welt. In: Der Spiegel Wissen, Juli 2015, S. 3–110 (22 kürzere Beiträge)
- Von Göttern und Menschen. Petersberger Trainiertage 2015. In: Training aktuell, 26 (2015), 5, S. 14– In: Training aktuell, 26 (2015), 4, S. 6–9
- WAGNER, Miriam: Besser SEO als Social Media. Speakerranking 2015. In: Training aktuell, 26 (2015), 9, S. 10–11
- WAGNER, Miriam: Ein Vorkämpfer für die Empathie. Nachruf auf Marshall B. Rosenberg. In: Training aktuell, 26 (2015), 4, S. 26–29
- WAGNER, Miriam: Eine Zukunft ohne Selbstständige?. Geplantes Gesetz zu Werkverträgen. In: Training aktuell, 26 (2015), 10, S. 14–15
- WAGNER, Miriam: Einheitliche Coachingstandards beschlossen. Professionalisierung der Coachingbranche. In: Training aktuell, 26 (2015), 5, S. 10–11
- WAGNER, Roland W.: „Was man schwarz auf weiß besitzt, kann man getrost nach Hause tragen.“ (Goethe) – Zum Einsatz von Feedbackbögen in der Sprechpädagogik. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Mündliche Kommunikation lehren und lernen. Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf. Baltmannsweiler, 2015. S. 118–126
- WALCH, Ingeburg; SEIPELT, Matthias: Aktivierende Stimmtherapie bei unerwünschter Taschenfaltenstimme. Glottische Insuffizienz erfolgreich behandeln – ohne Reizstrom und ohne Taschenfalt-Resektion. In: Forum Logopädie, 29 (2015), 4, S. 26–30
- WEHRLE, Martin: Anpfiff zur zweiten Halbzeit. Serie Coachingideen. In: Training aktuell, 26 (2015), 7, S. 21–23
- WEHRLE, Martin: Der 100-Meter-Lauf. Serie Coachingideen. In: Training aktuell, 26 (2015), 8, S. 20–22
- WEHRLE, Martin: Der Flughafen. Serie Coachingideen. In: Training aktuell, 26 (2015), 10, S. 24–26
- WEHRLE, Martin: Der Lebens-Tacho. Serie Coachingideen. In: Training aktuell, 26 (2015), 4, S. 32–34
- WEHRLE, Martin: Die Stadtführung. Serie Coachingideen. In: Training aktuell, 26 (2015), 9, S. 20–23
- WEHRLE, Martin: Die Zeitmaschine. Serie Coachingideen. In: Training aktuell, 26 (2015), 5, S. 23–25
- WEHRLE, Martin: Wetten, dass...?. Serie Coachingideen. In: Training aktuell, 26 (2015), 6, S. 25–27
- WEYRAUCH, Martina : Von Motoren, Meetings und Mitarbeitern. Einblicke in die Kommunikationskultur des Motorenwerkes MDC Power GmbH in Köllda. In: Schule leiten, 1 (2015), 1, S. 48–49
- WEYRAUCH, Martina: Begegnung schafft Beziehungen. Wegweiser für einen guten Ton. In: Schule leiten, 1 (2015), 1, S. 39
- WINTER; Andrej: Interne Trainerausbildungen boomen. Weiterbildungsmarkt. In: Training aktuell, 26 (2015), 9, S. 6–9
- WOLZ, Lea: Stimmtherapie und gutes Stimmtraining. In: Gesund leben. Das Magazin für Körper, Geist & Seele. Nr. 5/2015, S. 56–61
- WÜEST, Yvo: Welches Weniger ist mehr? Didaktische Reduktion. In: Training aktuell, 26 (2015), 8, S. 16–19
- ZELLERHOFF, Rita: „Auf die Vielfalt kommt es an“–Ausbildung des Variantenreichtums der Stimmen zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer entsprechend der Vielfalt der Anforderungssituationen. In: TEUCHERT, Brigitte (Hrsg.): Mündliche Kommunikation lehren und lernen. Facetten der Rhetorik in Schule und Beruf. Baltmannsweiler, 2015. S. 37–47

Rezensionen

ACHHAMMER, Bettina (2014). Pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten fördern. Grundlagen und Anleitungen für die Sprachtherapie in der Gruppe. Reinhardt: München. 190 S., 36 Abb. und 5 Synopsen, 36 Gruppenspiele; ISBN 978-3-497-02488-9 (Print), 978-3-497-60184-4 (E-Book); 29,90 €

Verschiedene Wissenschaftsbereiche haben die *Pragmatik* als Forschungsgegenstand mit teils heterogen verwendeten Begrifflichkeiten. In der vorliegenden Kurzfassung ihrer Dissertationsschrift stellt die Autorin den Fachbegriff „pragmatisch-kommunikatives Störbild“ (PKS) aus dem Bereich der Sprachheilarbeit vor. PKS ist jedoch noch nicht ausreichend wissenschaftlich erforscht. Und so lange es noch kein angemessen valides und normiertes Diagnoseinstrument mit differenzialdiagnostischen Abgrenzungskriterien zu verwandten Störbildern gibt, können auch keine verlässlichen Aussagen über die Vorkommenshäufigkeit gemacht werden (S. 9, 66). Man muss davon ausgehen, dass bei PKS eine Vielzahl verursachender Einflussfaktoren zu Grunde liegt, die in Wechselbeziehung zueinander stehen. Häufig wird die Nähe zum Autismus benannt. Nach Recherchen der Autorin fehlt es auch an der notwendigen Evaluation für Therapieansätze.

Hier setzt Bettina Achhammer mit ihrer wissenschaftlichen Arbeit an, indem sie ein auf die Bedürfnislage bei pragmatisch-kommunikativen Störbildern zugeschnittenes Gruppen-Therapiekonzept erarbeitet, dieses wissenschaftlichen Prüfverfahren unterzieht und auf Evidenz überprüft. Achhammers Therapieansatz „PraFIT“ will pragmatische Fähigkeiten mittels Improvisations-Techniken fördern.

Kapitel 1 setzt sich mit diversen Kommunikationsmodellen kritisch auseinander: u. a. mit Sender-Empfänger-Modellen wie Bühlers Organon-Modell (1934), mit dem Vier-Ohrenmodell des Schulz von Thun (1981, 2013) und mit den auf die Sprachheilpädagogik übertragen Modellen von Motsch (1996) und Braun (1999). Darauf aufbauend entwickelt die Autorin ein eigenes, *integratives Modell der Pragmatik* mit kognitiver Ebene, Sprach-, Sozial- und Sachkontextebene (S. 24–45).

Kapitel 2 beschreibt zum einen die normale Entwicklung und zum anderen mögliche Störgrößen pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten samt Komorbiditäten (u. a. Synopse S. 56–57); zusammengestellt aus aktueller Literatur. Dabei kristallisiert sich der Entwicklungsverlauf pragmatischer Kompetenzen als ein komplexes Bedingungsgefüge heraus, das bereits in der präverbalen Phase beginnt und als Grundlage für gelingende zwischenmenschliche Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit anzusehen ist.

In den *Kapiteln 3 und 4* werden bislang verfügbare deutsch- und englischsprachige Diagnoseverfahren diskutiert (u. a. Synopse S. 71) und ein zielführender didaktisch-methodischer Weg vorgestellt, der Flexibilität im Sprachhandeln während der Interaktion anstrebt statt des Einübens fixer Gesprächsverläufe. Denn Beüben eines invariablen Gesprächsmusters – beispielsweise für den Einkauf in der Bäckerei – unterstützt nicht den Transfer auf neue Kontexte; zeichnet sich doch die Alltagswirklichkeit gerade durch Unvorhersehbarkeiten aus. „Als Inhalte sollen Erzählfähigkeit, Gesprächsorganisation und Zuhörerverhalten sowie das Monitoring des Sprachverstehens im Zentrum der Behandlung von PKS stehen“

(S. 93-94). Folglich bieten sich spielerische Interaktionen mit anderen Teilnehmenden als Therapiekonzept an: hier die Techniken und Methoden des *Improvisationstheater* (siehe: *Kapitel 5*). Die besondere Eignung des Improvisationstheaters wird damit begründet, dass hierbei Kreativität und spontaner Umgang mit Situationen essentiell seien. *Kapitel 6* erläutert den Therapie-Ansatz PraFIT mit diesen Improvisationstechniken. Hier sind drei aufeinander aufbauende Therapie-Ebenen festgelegt: (1) von der basalen Ebene mit Übungs-Spielen zur Eigen- und Fremdwahrnehmung (2) über solche mit Körpersprache und Emotion (3) aufsteigend zur Entwicklung der Erzählfähigkeit. Dazu führt die Autorin zahlreiche Übungs-Spiele an, beschreibt deren Anleitungen sehr konkret und gibt Hinweise auf Förderziele bei PKS. Diese vorgestellten Spiele sind bekannt aus Bezugsfeldern wie dem psychomotorischen Bereich, Kindergarten, Sportunterricht der Eingangsstufe und teils auch geläufig als bereits etablierte Formate der Sprachtherapie – hier allesamt zusammengestellt mit Förderschwerpunkt bei PKS-Kindern.

Zum Abschluss findet sich in *Kapitel 7* eine Zusammenfassung der Dissertationsschrift zur Effektivität von PraFIT. Wer sich über Einzelheiten dieser wissenschaftlichen Arbeit informieren möchte – besonders über den Grad der statistischen Absicherung – sei verwiesen auf die vollumfängliche Online-Version: <http://edoc.ub.uni-muenchen.de/17207/>.

Wenn auch die Effektstärken der Treatments nicht allesamt zu signifikant verbesserten Ergebnissen führen als Absicherung eines evidenzbasierten Therapieplans, so bestätigt das erarbeitete Konzept sehr wohl eine „praxisbasierte Evidenz“ (dazu Beushausen 2014: evidenzbasierte Praxis vs. praxisbasierte Evidenz) mit Spiel-Übungen, die im pädagogisch-therapeutischen Alltag in vielerlei Berufsfeldern bereits Erfolge aufzuweisen hat und die offensichtlich auch auf die Verbesserung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten übertragbar ist.

Dr. Birgit Jackel, Biebergemünd

CHILLA, Solveig; FOX-BOYER, Annette: Zweisprachigkeit/Bilingualität. Ein Ratgeber für Eltern. Idstein: Schulz-Kirchner, 2012. 64 S., € 9,49. Auch in Türkisch (2012) und Russisch (2015) erhältlich.

Es ist evident, dass in Deutschland immer mehr Kinder mit mehr als einer Sprache aufwachsen; auch in unseren Seminaren treffen wir immer mehr Bilinguale. Der neue Ratgeber zur Zweisprachigkeit ist deshalb sinnvoll und nötig; er kann mit gutem Gewissen allen betroffenen Eltern, aber auch Fachleuten empfohlen werden.

Unter anderem geht es um folgende Fragen: Ist es möglich, mit zwei Sprachen aufzuwachsen und welche Folgen kann dies haben? Welche Formen von Zweisprachigkeit gibt es und wie kann man die Kinder fördern? Wie soll der sprachliche Alltag gestaltet werden? Mit welchen Problemen muss man rechnen? An wen kann man sich wenden, wenn Beratungsbedarf besteht? Insgesamt stehen 59 konkrete Fragen im Inhaltsverzeichnis, die kompetent, verständlich und in für die Zielgruppe ausreichender Kürze von Solveig Chilla (sie ist Sonderpädagogik-Professorin an der PH Heidelberg) und Annette Fox-Bayer (sie ist Professorin für Logopädie in Hamburg) beantwortet werden.

Wer tiefer in das Thema eindringen will, findet zahlreiche Hinweise auf hilfreiche Webseiten sowie zur vertiefenden und weiterführenden Literatur.

Roland W. Wagner

Duden – Das Aussprachewörterbuch. 7., komplett überarbeitete und aktualisierte Auflage. Bearbeitet von Stefan KLEINER und Rudolf KNÖBL in Zusammenarbeit mit der Dudenredaktion. Duden Band 6. Berlin: Dudenverlag, 2015. 928 S.; € 29,99

Ziemlich genau zehn Jahre nach der 6. Auflage erschien im Oktober 2015 das Duden-Aussprachewörterbuch in seiner 7. Auflage. Optisch hat sich – sieht man von einem schmalen weißen Streifen ab, der sich unten

um das Buch zieht, nur wenig verändert. Aufmerksame Betrachter entdecken jedoch schnell eine Art Trendwende im Untertitel. 2005 las man da vier Versprechen: „Unerlässlich für die richtige Aussprache – Betonung und Aussprache von über 130 000 Wörtern und Namen – Grundlagen der deutschen Standardaussprache – Ausführliche Aussprachelehre“. Jetzt steht da nur noch „Aussprache und Betonung von über 132 000 Wörtern und Namen“. Folglich wurde das Wörterverzeichnis um ca. 2000 Lemmata erweitert, das Werk ist jetzt ca. 3 mm bzw. 70 Seiten dicker und kostet 8 Euro mehr.

Ein Aufkleber weist auf eine weitere Neuerung hin: Den kompletten Wörterbuchinhalt und ca. 12 000 Vertonungen können die Buchkäufer auch als Software für nur einen Euro bekommen; der Downloadcode befindet sich im Buch.

Kommen wir zum Inhaltlichen: Der langjährige Bearbeiter Max Mangold kann leider nach seinem Tod am 3. Februar 2015 nicht mehr auf dem Titel stehen; die neue Auflage wurde von Stefan Kleiner und Ralf Knöbel (in Zusammenarbeit mit der Dudenredaktion) bearbeitet.

Die normative Trendwende wird bereits im fast vollständig neu formulierten Vorwort angesprochen: „Letztlich ist aber die Existenz einer einheitlichen Standardlautung, die einen Ausgleich zwischen Schriftnähe und ungezwungenem Sprechen darstellt, eine Idealvorstellung, denn das Deutsche ist eine polyzentrische Sprache mit unterschiedlichen nationalen (Deutschland, Österreich, Schweiz) und großregionalen Aussprachevarianten, und auch diese werden in dieser Neubearbeitung dokumentiert.“

Was heißt dies konkret? Im Buch finden sich zahlreiche „Kastenartikel“ und „Umfragekästen“, in denen „Präferenzurteile“ zu Aussprachevarianten gezeigt werden. So finden z. B. bei „China“ 82 % der Befragten die Aussprache mit [ç] korrekt, 38 % die mit [k] und 22 % die mit [j]. Folglich stehen nun im Wörterverzeichnis vier Varianten, differenziert in „ç:i:na, md. vorw., nordd. auch: ‘j i:...,

österr., südd. ‘Ki:..., schweiz: ‘ç:i:..., ‘Ki:..., ‘xi:...'“ (S. 275). Insgesamt hat die Zahl der „auch-Eintragungen“ deutlich zugenommen.

Noch eine Kuriosität: Es gab eine bei Duden normalerweise unvorstellbare Panne: Gleich zweimal blieb ein Buchstabendreher unentdeckt. Sowohl auf S. 75 wie auf S. 76 findet man jeweils in der ersten Zeile „Schwache Fromen“ statt schwacher Formen.

Eine ausführlichere Rezension des neuen Aussprachewörterbuchs wird in der nächsten Ausgabe von „sprechen“ erscheinen, verfasst von unserem Redaktionsmitglied Dr. Alexandra Ebel.

Roland W. Wagner

FIEDLER, Björn: Coachingbasiertes Training. Einsatzbereiche – Methodik – Sprechwissenschaftliche Studie zur Transferqualität. (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik Bd. 50; Peter Lang Edition 2014.) 442 S.; € 79,95

Den Anspruch, dass ihre/seine rhetorischen Trainings für Teilnehmer/innen praxisrelevant und damit hilfreich sein sollten, wird vermutlich/hoffentlich jede/r Trainer/in vertreten. Dass dafür vorgefertigte „Standardprogramme“ oft nicht ausreichen, sondern individuelle, lernziel- und teilnehmerorientierte didaktisch-methodische Angebote notwendig sind, liegt auf der Hand. Auch und gerade weil Nachhaltigkeit und Effektivität nicht nur von Unternehmen und Organisationen wichtige, auch wirtschaftlich (zu Recht) geforderte Qualitätsmerkmale von Aus- und Weiterbildung sind. Gleichzeitig haben Gruppentrainings durchaus Vorteile gegenüber Einzelcoachings und sind in vielen Fällen auch wirtschaftlicher.

Björn Fiedler, Diplomsprechwissenschaftler und seit fast 20 Jahren als Trainer und Coach im eigenen Unternehmen tätig hat sich (daher) die Frage gestellt „Wie lassen sich Verhaltenstrainings in Unternehmen stärker an den persönlichen Lernzielen und

individuellen Kommunikationssituationen der Mitarbeiter ausrichten, um einen maximalen Praxistransfer ins Tagesgeschäft zu erreichen?“

Diese Fragestellung führte ihn zur Entwicklung eines speziellen Trainingskonzepts, das individuelle Coaching-Methoden mit „tradierten“ Kommunikationstrainings in Gruppen verbindet, dem „coachingbasierten Training“. In einem Zeitraum von zwölf Jahren evaluierte er zudem empirisch mit Hilfe der Grounded Theory den Praxistransfer seines Konzepts im Rahmen einer Dissertation und stellt nun sein Trainingskonzept und die Evaluationsergebnisse in der vorliegenden Veröffentlichung vor.

Eine kleine kritische Anmerkung zu Beginn: Die Auseinandersetzung des Autors mit dem Geißnerschen Bildungsideal der „kritischen Mündigkeit“ im Abschnitt „Ziele und Inhalte von Kommunikationstrainings“ ist aus meiner Sicht fruchtlos. Zum einen wird der Mündigkeitsbegriff von Geißner und Fiedler – auch aus deren unterschiedlichen Hintergründen – verschieden definiert und interpretiert, zum anderen mahnt der Autor sehr sinnvoller Weise im Rahmen seiner Fallbeispiele und Situationsbeschreibungen immer wieder die „therapeutische Grenze“ während einer Coaching-Session zu wahren, was nach seinem Verständnis von Mündigkeit überflüssig wäre. Zudem stimmen die ethischen Glaubenssätze Fiedlers zur Haltung des Trainers mit denen Geißners nahezu überein.

Der Autor diskutiert zunächst die Begriffe Coaching und Training, um anschließend in umfangreichen und detaillierten Kapiteln das Gesamtkonzept des coachingbasierten Trainings, die darin verwendeten Coachingverfahren und seine Untersuchung zu Wirkung und Transfer darzustellen. Ein stattlicher Anhang (mehr als 100 Seiten) mit ausführlichen Darstellungen von Trainingsdesigns, Modulbeschreibungen, transkribierten Fallbeispielen bis hin zu grafischen Darstellungen verschiedener Settings illustriert hilfreich und nachvollziehbar die theoretischen Ausführungen.

Die im coachingbasierten Training verwendeten Verfahren sind inspiriert und enthalten Elemente von verschiedenen, meist psychotherapeutischen Ansätzen: Z. B. Morenos Psychodrama und Rollenspiele („Szenario-Coaching“), Schulz v. Thun und Aufstellungsarbeit („InnerTeam-Coaching“) kollegiale Fallberatung und systemische Beratung („Inspiration Talk“). Darum wird der auf diesen Gebieten kundige Leser einzelne Elemente und Passagen durchaus wiedererkennen. Fiedler beschreibt sie hinsichtlich ihrer Entstehung, ihrer Anwendung und Durchführung und ihrer Potenziale genau und verständlich. Die detaillierten Fallbeispiele mit Transkripten belegen und illustrieren die Methoden in der konkreten Kurssituation eindrucksvoll.

Die umfangreiche „Untersuchung zur Transferqualität“ bildet das abschließende Kapitel. Fiedler beschreibt genau und ausführlich sein wissenschaftliches Vorgehen von der Theoriebildung über das Untersuchungsdesign bis zu den Ergebnissen. Die Transfererfahrungen der Teilnehmer u. a. hinsichtlich der Veränderung eigener Fähigkeiten, der Zielerreichung in Echtsituationen bis zur Veränderung der Arbeitszufriedenheit werden ausführlich und mit transkribierten Interviews belegt.

Fazit: Das Buch ist für Trainerinnen und Trainer m. E. eine ebenso bereichernde und inspirierende Lektüre wie für Studentinnen und Studenten der Sprechwissenschaft. Es erlaubt einen genauen, ehrlichen und gerade darum besonders interessanten und spannenden Einblick in die praktische Arbeit des Autors mit dem von ihm entwickelten und evaluierten Training. Für Fortbildungsentscheider, angehende Personalentwickler/innen oder Führungskräfte mit Personalentwicklungsaufgaben dürften besonders die Ergebnisse der Transferuntersuchungen von Interesse sein.

Dirk Meyer

FLECKENSTEIN, Jutta; JANKUHN, Sabine; MEIERING, Susanne; SCHULZ, Holger: Diagnostischer Leitfaden zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs. Beobachtungskriterien – diagnostische Fragestellungen – Formulierungshilfen – Fördermaßnahmen zu den Förderschwerpunkten Lernen (L), emotionale und soziale Entwicklung (esE), körperliche und motorische Entwicklung (kmE). Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag, 2015. 65 S. (DIN A 4); € 18,99; ISBN 978-3-8248-1149-6 (auch als E-Book zum gleichen Preis erhältlich; e-ISBN 978-3-8248-9965-4).

Die ungewöhnlich ausführliche Titelangabe erspart mir eine längere Inhaltsangabe. Ziel der Zusammenstellung ist es, qualitativ hochwertige sonderpädagogische Gutachten zu ermöglichen. Will man diese „lege artis“ erstellen, so sollte man zahlreiche Aspekte berücksichtigen. Neben der genauen Beobachtung bzw. der ganzheitlichen Wahrnehmung und der Einbeziehung von Dokumentationen sind auch Formulierungskompetenzen gefragt, denn es geht nicht nur um professionelle Klärung des Förderbedarfs; auch die Betroffenen und deren Angehörigen sollten die Gutachten lesen, verstehen und akzeptieren können.

Die vorliegende Arbeitshilfe kann diese Ansprüche sehr gut erfüllen. Zu allen relevanten Fähigkeiten findet man hilfreiche Fragestellungen, Formulierungshilfen und Listen der möglichen Maßnahmen. Ein Beispiel dazu: Der Abschnitt „Sprachliche Fähigkeiten“ enthält folgende Unterpunkte: „Aufnahme von Informationen; Produktion verbaler und nonverbaler Sprache, Wortschatz, sprachlogische Kompetenz, strategische sprachliche Kompetenz.“

Die Anschaffung lohnt sich für alle, die gute Gutachten erstellen müssen!

Roland W. Wagner

FOX-BOYER, Annette; GROOS, Inula; SCHAUSS-GOLECKI, Kerstin: Kindliche Aussprachestörungen. Ein Ratgeber für

Eltern, Erzieher, Therapeuten und Ärzte. 3., überarbeitete Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner, 2015. 56 S. € 9,49

Bereits in dritter Auflage erschien in diesem Jahr der zuerst 2005 veröffentlichte Ratgeber zu kindlichen Aussprachestörungen. Fachleute werden sich vermutlich wundern, wie drei Autorinnen mit nur 56 Seiten auskommen, wo doch klassische Handbücher zur Thematik (u. a. das von Annette Fox aus dem Jahr 2003) mehrere hundert Seiten benötigten. Ein Vergleich wäre allerdings unfair, denn die erstgenannten Zielgruppen sind Eltern und Erzieher(innen). Diese sind mit dem Büchlein gut und preiswert bedient.

Expert(inn)en sollten jedoch ebenfalls einen Blick ins Buch werfen, denn eventuell müssten sie in Elterngesprächen ein paar missverständliche Aussagen korrigieren. Auf S. 19 steht z. B.: „In der deutschen Standardaussprache (...) wird das hintere <r> nach Vokalen am Silben-/Wortende (...) durch einen a-Laut ausgedrückt“ – naive Leser, die das silbische, „vokalische“ r nicht kennen, wären dann in Versuchung, ein [bi:a] so wie manche [be`li:na] auszusprechen. Verallgemeinernd ist m. E. auch die These auf S. 48, „dass in Norddeutschland weniger Dialekt gesprochen wird“, da das „stimmhafte <s> (...) im Wort- und Silbenanlaut [erscheint]“ – bei den meisten meiner im Norden Deutschlands aufgewachsenen Studierenden ist das Lenis-S viel öfter zu hören als das klassische stimmhafte S und in einer süddeutschen Universitätsstadt hört man durchschnittlich weit weniger Dialekt als in den kleinen Gemeinden Schleswig-Holsteins.

Interessieren würde mich schließlich die Quellenangabe zur Behauptung auf S. 31, dass „fast 40% aller Vor- und Grundschul-kinder lispeln“. Wurden da die wegen des Zahnwechsels auftretenden Abweichungen berücksichtigt?

Empfehlen möchte ich ferner, in weiteren Auflagen (die ich den Autorinnen durchaus wünsche) einen Link ins Internet aufzunehmen, damit Hörbeispiele für reguläre und auffällige Aussprachen abgerufen werden

können. Logopädische und phoniatische Praxen müssten doch viele brauchbare Tonaufnahmen besitzen...

Roland W. Wagner

GEISSLER, Maria; LAUER, Norina: Sprechapraxie. Ein Ratgeber für Betroffene und Angehörige. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner, 2015. 64 S. € 9,49. ISBN 978-3-8248-1191-5

Wer unter Sprechapraxie leidet, kann weniger gut Sprechbewegungen praktizieren, spricht langsamer und monoton, artikuliert weniger präzise oder sogar falsch. Für die nun vorliegende dritte Auflage wurden im Vergleich zur 2005 erschienenen ersten sämtliche Kapitel aktualisiert. Der bewährte Aufbau blieb; weiterhin bekommen Betroffene und deren Angehörige ein solides Grundwissen über die Sprechapraxie und ähnliche Störungen, „Kommunikationstipps“ und vor allem therapeutische Informationen. Ein höchst nützliches, anschauliches, gut lesbares und preiswertes Buch!

Roland W. Wagner

GRIESBACH, Thomas; LEPSCHY, Annette: Rhetorik der Rede. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 2015, 300 S.: € 26,80

Das Buch „Rhetorik der Rede“ schließt eine große Lücke, da es vielfältige Fachliteratur zu Gesprächsrhetorik, Planspielen, Rollenspielen etc. gibt, jedoch kaum Lehr- und Arbeitsbücher speziell zur Rederhetorik.

Der Aufbau der Kapitel folgt jeweils fünf Schritten: eine inhaltliche Hinführung zur jeweiligen Thematik, didaktisch-methodische Hinweise, Übungsvorschläge, Transferunterstützung und vertiefende Hinweise. Unterstützt wird die schriftliche Form durch eine DVD mit illustrierenden Beispielen zu den Kapiteln.

In den Abschnitten zu den Redegattungen wird ergänzend unterschieden in „basic“,

„advanced“ und „experienced“; diese Unterscheidung dient dazu, entsprechend der Erwartung der TeilnehmerInnen sowie deren Erfahrungshorizont unterschiedliche Detaillierungsgrade herausarbeiten zu können.

Prägend für den Aufbau des Buches ist die Differenzierung in Oberflächen- und Tiefenstruktur. Die Oberflächenstruktur beinhaltet alle Zeichen, die optisch, akustisch und sprachlich wahrnehmbar sind, die Tiefenstruktur alle komplex-kommunikativen Aspekte, die sich situationsspezifisch ergeben: Redeziele, Redehalte, Perspektivenübernahme oder handlungsauslösende Punkte.

Die beiden Autoren gehen im Weiteren zunächst auf die Oberflächenstruktur ein: optische Aspekte der Körperhaltung, der Atmung, des Blickkontaktes sowie Gestik und Mimik werden dargestellt und mit Übungsvorschlägen praktisch umsetzbar. Die inhaltliche Hinführung setzt Vorwissen voraus, da z. B. „Hochatmung“ nicht weiter erläutert wird. Sehr positiv fällt jedoch auf, dass die Autoren nicht mechanistisch „Tipps“ geben, wie man sich nonverbal zu verhalten hätte, sondern immer die kommunikative Absicht in den Vordergrund rücken und verdeutlichen, dass die Intention des Sprechers, seine rationale und emotionale Durchdringung des Themas für die Ausprägung nonverbalen Verhaltens entscheidend sind.

In vergleichbarer Weise stellen Griesbach und Lepschy akustisches Verhalten vor: Sprechtempo, Lautstärke, Artikulation, etc. sowie die Sprache, wie z. B. Wortwahl, Struktur, Prägnanz. Dabei orientieren sie sich an den Kriterien der Verständlichkeit von Schulz von Thun sowie an den 5-Satz-Modellen von Hellmut Geißner.

In den Kapiteln zur rhetorischen Tiefenstruktur beschäftigen sich die Autoren mit der inhaltlichen Durchdringung (dem Logos), der Hörerorientierung (dem Pathos) und der Glaubwürdigkeit (dem Ethos). Diese Perspektiven wenden sie auf die verschiedenen Redeanlässe der Gesellschaftsrede, der Informationsrede und der Überzeugungsrede an.

Besonders positiv fällt dabei auf, dass Griesbach und Lepschy sehr anwendungsorientiert vorgehen: Strukturmodelle zum Aufbau einer Rede bis zu konkreten Formulierungsvorschlägen lassen die Themen anschaulich und schnell umsetzbar werden. Der Verlag hat mit grauer Unterlegung im Layout die praktischen Beispiele hervorgehoben, die ebenfalls die Anschaulichkeit und Umsetzbarkeit deutlich erhöhen.

Teils könnten die Abbildungen in der Lesbarkeit jedoch verbessert werden, z. B. die „Concept-Map“ auf S. 182, die nicht so sehr durch ihre Handschriftlichkeit, sondern durch die Schriftgröße kaum nachvollziehbar ist (ebenso S. 205).

Einer sehr komplexen Thematik widmet sich der Abschnitt zur „Überzeugungsrede“. Die Autoren differenzieren zwischen vier Varianten: einer handlungsorientiert-rednerzentrierten, einer handlungsorientiert-hörerzentrierten, einer erkenntnisorientiert-rednerzentrierten und einer erkenntnisorientiert-hörerzentrierten. In dieser Differenzierung liegt gleichermaßen ein großer Vorteil wie Nachteil:

Der Vorteil: eine klare Abgrenzung unterschiedlicher Wirkmechanismen und Motivationen von Rednern sowie eine nachvollziehbare Definition verschiedener Überzeugungsreden, die so meines Wissens noch nicht dargestellt wurde. Der Nachteil: eine nomenklatorische Sperrigkeit, die die ausdifferenzierten Inhalte nicht auf Anhieb nachvollziehbar macht – doch wer wüsste Treffenderes? Es überwiegt jedoch weit das Verdienst der Autoren, sich genauer mit den häufig bei anderen Veröffentlichungen wild durcheinander gewürfelten Begriffen „Meinungsrede“, „Überzeugungsrede“ oder „Statement“ auseinandergesetzt zu haben. In diesem Zusammenhang wäre wünschenswert gewesen, Querverbindungen zu den von den Autoren genutzten Begriffen herzustellen.

Ebenso wünschenswert wäre gewesen, die begrifflichen Unschärfen des „letzten Schrittes“ zu diskutieren: wer spricht warum von

„Zielsatz“, „Zwecksatz“ oder „Appell“ und warum in diesem Buch von „Zirkelschluss“.

Ein abschließendes Kapitel zu „Feedback“ rundet das interessante Buch ab.

Insgesamt ist den Autoren eine sehr differenzierte und anwendungsorientierte Darstellung rederhetorischer Erfordernisse gelungen, die durch die Kombination theoretischer Hintergründe mit praktischen Beispielen hohe Anschaulichkeit gewonnen hat. Auch die didaktischen Hinweise ermöglichen es, angehenden TrainerInnen oder DozentInnen der Rederhetorik wertvolle Tipps zu vermitteln. Die Video-Sequenzen unterstützen die Aussagen des Buches.

Besonders positiv fällt auf, dass mit der detaillierten Beschreibung unterschiedlicher rederhetorischer Herausforderungen der dahinter liegende kooperativ-kommunikative Gedanke herausgestellt wird. Das anfänglich zitierte Bild des „vir bonus“ wird zum Leitfaden. Damit treten Lepschy und Griesbach dem auch heute noch aktuellen präjudizierenden Vorurteil von Rhetorik als reine Technik, andere zu manipulieren, deutlich entgegen. Ein sehr empfehlenswertes Buch für alle, die Rederhetorik lehren und lernen.

Brigitte Teuchert (Univ. Regensburg, Leiterin „Master of Speech Communication and Rhetoric“)

HINZ, Lienhard: Vertrauen in die Wirksamkeit von Sprache. Berichte, Interviews, Rezensionen 2009-2014. Norderstedt: Verlag BoD, 2015. 204 S.; EUR 12,00

Ein tatenvoller freiberuflicher Sprecherzieher (DGSS) in Schrift und Rede stellt seine Beiträge aus den letzten sechs Jahren in fünf Sprachperiodika (Rückdeckel) vor. Die Jahreszeiten ihres Erscheinens bilden die Kapitelüberschriften. Der erste Text „Vertrauen in die Wirksamkeit von Sprache“ (S. 11) steht für sich. Lienhard Hinz übernimmt die Überschrift als Buchtitel. Die Interpretation des Gedichts „Sprache“ von Johannes Bobrowski findet sich in „sprechen“

(50, S. 31–32). Das Berufsbild des Sprech-erziehers wird erfrischend verständlich in dem Vortrag „Sinnliche Erfahrung von Sprache. Anliegen und Arbeit eines Sprech-erziehers“ (S. 53). Gekürzt gedruckt ist er in „Deutsche Sprachwelt“ laut Bibliographie „sprechen“ (sprechen, 53, S. 88). Lienhard Hinz legt auf die Bemerkung Wert, dass die Texte in diesem Buch ungekürzt vorliegen (Rückdeckel). In seinem tief schürfenden Aufsatz „Richtig schreiben durch richtiges Sprechen“ (S. 158) bringt der Sprech-erzieher auch seine Erfahrungen in Kindertagesstätten und Schulen ein. „Doch im Leben steht vor dem Schreiben das Sprechen“ (S. 158). Seinen Grundsatz belegt Lienhard Hinz mit seiner Sprechwerkstatt für die Preisträger des Schülerschreibwettbewerbs. „Sprache lebt von Sprechen. Tag der deutschen Sprache in Köthen/Anhalt“ (S. 141). Die Fachrezension „Körper-Stimmtraining und Sprechausdruck“ über Heidi Puffer: ABC des Sprechens (S. 66) stammt aus der „Sprachheilarbeit“ nach der Bibliographie (sprechen, 53, S. 88). Seine zweite Rezension zu einer Fachkollegin (Bibliographie sprechen, 55, S. 99) aus genannter Sprachheilschrift hat Lienhard Hinz „unterschlagen“: „Sprechverse zur Ausspracheschulung. Rezension von Inge Refisch: Sprechübungen mit Gedichten. ...“. In der Rezension „Der Weg zur eigenen Sprache“ (S. 64) interessiert ihn der Umgang des Sängers Graf mit dem Stottern in der Schulzeit durch den Gesang in Verbindung mit deutsch gesungenen Liedern.

Berichtenswert auch in „sprechen“ (50, S. 30) ist die Sprech-erzieherin Maren Böhm, Sprecherin der 92000 gesprochenen Stichwörter im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache (S. 17). „Deutsche Sprache, Identität und Kultur“ ist der Bericht aus Berlin (S. 143) betitelt. Das ist der Leitgedanke aller Vierteljahresberichte aus der Hauptstadt von Herbst 2010 (S. 95) bis Sommer 2014 (S. 155). Ein Mangel der Kolumne sind ihre Überschriften. Sie beziehen sich bis auf wenige nur auf den jeweils ersten Absatz. Beispielsweise im „Bericht aus

Berlin. Jochen-Klepper-Jahr“ (S. 137) ist neben der Würdigung des christlichen Schriftstellers und Journalisten das im Wiedererstehen begriffene Berliner Schloss für den Sprech-erzieher von Bedeutung (S. 138). Wie wird dort das Thema „Sprachen und Sprechen“ gestaltet? Wie werden die Dokumentationen der deutschen Mundarten seit 1922 und die Tondokumente in 250 Sprachen zugänglich gemacht?

Um Vertrauen in die Wirksamkeit von Sprache wirbt der Sprech-erzieher als Sprachpfleger. Gegen die Verkümmern der Handschrift ist er mit der Schöpferin und Vervollkommnerin des Formenaufbaus der Schulausgangsschrift verbunden: „Dilettantisches Herumbasteln an der Schrift“. Gespräch mit Renate Tost“ (S. 103). Er berichtet über die „Allianz für die Handschrift“ von Ute Andresen (S. 130). Ein „Leitbild für schönes Schreiben“ gelingt Lienhard Hinz mit der sechs Seiten langen Abhandlung und der einzigen Abbildung im Buch – der Schrifttafel „Die Schönheit unserer Schrift in Stein gemeißelt. Seit 1900 Jahren steht in Rom die Trajanssäule“ (S. 131). Unsere Medien ließen das Jubiläum aus. Ebenso beeindruckend ist der Beitrag auf sieben Seiten „Wo die Bücher der Schreibmeister warten. Rundgang im Deutschen Buch- und Schriftmuseum“ (S. 92). Es ist ein Hort der deutschen Sprache und der Kulturtechniken aus fünftausend Jahren. Eine Wertschätzung der deutschen Sprache findet Lienhard Hinz im Ausland: „Den schlafenden Riesen wecken. Gespräch mit Winder McConnell Universität Kalifornien zu Davis“ (S. 21). Und: „Streit über deutsche Gegenwartssprache. Sprachkritik in der Deutschen Welle“ (S. 28). Wert gelegt auf Deutsch wird in der Wirtschaft „Sprache als Qualitätsmerkmal. Gespräch mit Werner Kieser“ (S. 45) sowie in der Wissenschaft „Von Kopf bis Fuß auf Englisch eingestellt? Weniger Deutsch in der Wissenschaft“ (S. 122). Publizistische Kostproben von Lienhard Hinz aus der Schriftenreihe der Neuen Fruchtbringenden Gesellschaft „Unsere Sprache“ sind „Verstand zeigt sich im klaren Wort“ (S. 75) und „Heimat in der Sprache“

(S. 151). Das letzte Kapitel des Buches ist Johann Wolfgang von Goethe gewidmet „Natur und Kunst in Bad Lauchstädt“ (S. 178), erschienen in „Wiener Sprachblätter“ (Bibliographie *sprechen*, 59, S. 83).

Einige Fehler sind dem Autor unterlaufen. In „Bericht aus Berlin. ‘Schaut auf diese Stadt!’“ ist die richtige Schreibung des Namens Günter Litfin, des ersten Erschossenen an der beschönigend „Berliner Mauer“ genannten Todesanlage. In dem Kapitel „Herbst 2014. Sprache ist Heimat. Mit der NFG die deutsche Sprache erleben“ (S. 170) ist ein lesenswertes Porträt der Neuen Fruchtbringenden Gesellschaft gelungen (S. 170). Doch bei der Beschreibung des Fürst-Ludwig-Denkmal werden die Hände des ersten Oberhauptes der Fruchtbringenden Gesellschaft verwechselt. Es muss heißen: „Die rechte Hand vor dem Körper... und die linke Hand hält ein Buch...“ Der Name des Berliner Bildhauers schreibt sich Hans Arnold (S. 172). Einige Schnitzer bei Zeichen und Kasusendungen stören – mögliche Folge des eigenen Lektorierens.

Ein Vorwort als Lesehilfe schlosse breiteren Leserkreisen den Zugang zu dieser besonderen Textsammlung auf. Die 23 Seiten Personenregister könnten Neugier wecken. Beispielsweise, was hat Thilo Sarrazin im „Bericht aus Berlin. Geist und Buchstabe“ (S. 155) zu suchen? Das Register könnte auch für das fehlende Vorwort entschädigen. Für einen berufsmäßigen Rezensenten mag dies kein richtiges Buch sein. Auf jeden Fall sind die Berichte, Interviews, Rezensionen, Vorträge und Aufsätze unter dem Markenzeichen der Sprechblase Selbstverständigung und Arbeitsmittel des praktizierenden Sprecherziehers sowie eine Art Selbstdarstellung für seine „Zunft“. Liebhaberei und Leidenschaft mögen Lienhard Hinz zu einer Nachauflage bewegen.

Ditmar Hinz

KUGLER, Christine: Voice to go. Ein schwungvolles Warmup für Körper, Stimme, Sprechen. CD, 45 Min., € 19,85. Bezugsadresse: Christine Kugler, Möckernstraße 68, 10965 Berlin

Christine Kugler schafft es ab der ersten Sekunde, mit ihrer warmen, leicht österreichisch gefärbten Stimme und ihrer zunächst ruhigen, dann gegen Ende immer temperamentvoller werdenden Intonation eine angenehme Zuhöratmosphäre zu schaffen (auch mit Hilfe des Gitarristen Gunnar Seitz und zweier anderer Musiker, die erst gegen Ende bei den Improvisationen intensiver mitwirken). „Diese CD ist kein Ersatz für Stimmtherapie“ steht fairerweise auf dem Inlay und dies wird auch wörtlich so in der Einleitung gesagt; die therapeutisch tätigen Kolleg(inn)en müssen also keinen Klienteneinbruch befürchten.

Von sinnvollen, manchmal differenzierungsbedürftigen Grundannahmen ausgehend (z. B. „Stimme ist Schwingung und setzt sich nur in einem lockeren Körper fort“ – wenn das wirklich so wäre, dürfte man bei verspannten Menschen gar nichts mehr hören) wird ein abwechslungsreiches Übungsprogramm präsentiert, das folgende Themen bzw. Übungen vorgestellt und vorgemacht: Körperwahrnehmung, Füße aufwecken, Schütteln, Marionette, Innere Entspannung, Gähnen, Lippenflattern, Klangschiütteln, Kiefer und Zunge, Lachen, Dreiklänge, Artikulation (mit einer dazugehörigen Impro) und eine schwungvolle „freie Impro“ als Ausklang.

Das Anhören der CD entspannt wirklich; somit ist sie hervorragend für hyperfunktionelle Dysphoniker (und solche, die es nicht werden wollen) geeignet. Wer jedoch eher Richtung „hypo“ tendiert, dürfte erst von den Lach-, Dreiklang- und Artikulationsübungen profitieren.

Roland W. Wagner

MENZE, Janina: ASS Autismus-Spektrum-Störung. Ein Ratgeber für Eltern, Therapeuten und Pädagogen. Idstein: Schulz-Kirchner, 2015. 72 S. € 9,49. ISBN 978-3-8248-1190-8

Derzeit erhalten in Deutschland sechs bis sieben von 1000 Kindern eine ASS-Diagnose; etliche Lehrende an unseren Schulen berichten, dass sie immer mehr Kinder „mit Autismus“ erleben. Dahinter verbirgt sich oft eine unpräzise Definition, so dass es sinnvoll erscheint, unter dem Begriff „Autismus-Spektrum-Störung (ASS)“ bzw. „Autism Spectrum Disorder (ASD)“ diverse Störungen wie Asperger-Syndrom, Atypischer Autismus, Frühkindlicher Autismus, Kanner-Autismus und andere tiefgreifende Entwicklungsstörungen zusammenzufassen.

Das neu erschienene relativ dünne Buch aus der bewährten Schulz-Kirchner-Ratgeber-Reihe füllt die Lücke zwischen wissenschaftlichen Werken und kurzen Beiträgen in den Medien. Sinnvoll ist dabei die thematische Beschränkung: Man will nicht die Ätiologie (= Ursachenlehre) oder die Theorien des Autismus beschreiben, sondern Möglichkeiten benennen, wie den betroffenen Kindern möglichst gut geholfen werden kann. Dabei sollte bedacht werden, was Janina Menze so treffend formuliert: „Pädagogische/therapeutische Theorien gibt es ungefähr so viele, wie es Pädagogen/Therapeuten und Eltern von autistischen Kindern gibt“ (S. 9).

Roland W. Wagner

PAWLOWSKI, Klaus: Du hast gut reden! Ein Spiel- und Trainingsbuch zur praktischen Rhetorik. München: Reinhardt-Verlag, 2015, 163 Seiten; € 16,90

Das neue Buch von Klaus Pawlowski ist erfrischend anwendungsorientiert und mit fundiertem Hintergrundwissen unterlegt. Es wendet sich an Trainer und Coaches im Bereich mündlicher Kommunikation genauso wie an Leserinnen und Leser, die im Eigen-

studium Wissen zu Reden und Vortrag sowie gezielte Übungsanleitungen erwerben wollen.

Pawlowski folgt einer klaren Struktur des Aufbaus der einzelnen Kapitel: Er gibt einführnde Theorie, es folgen Übungs- und Arbeitsvorschläge zur Umsetzung der Thematik und am Ende fasst der Autor die Erkenntnisse in Form von Regeln und Merksätzen zusammen.

Inhaltlich spannt sich der Bogen von Feedbackregeln, Fragestrategien, Argumentation und Wortwahl bis zu strukturiertem Schreiben, Sprechausdruck, Körpersprache und dem Umgang mit Redeangst. Pawlowski differenziert in Sachrede, Meinungsrede und Anlassrede.

Dies könnte bis hierher sehr „trocken“ und spröde klingen, wenn man nur Inhalt und Aufbau des Buches kurz nachskizziert. Pawlowski als bühnenerfahrenem Kabarettisten und mit viel Witz und Engagement ausgestattet, gelingt jedoch ein bemerkenswerter Spagat: er verknüpft auf höchst motivierende und spannende Weise theoretische Wurzeln mit praktischer Umsetzung und Anwendung. Am Beispiel des Kapitels „Fragestrategien“ wird dies deutlich. Er beginnt mit der Wirkung unterschiedlicher Fragetypen, geht über zu einem aktuellen Dialog über E-Bikes und schließt an mit einem Ausschnitt aus „Gorgias“, um genau die unterschiedlichen Fragearten und deren Wirkung zu verdeutlichen. Er schlägt gut praktisch umsetzbare Settings vor, in welchen man diese Fragearten trainieren und deren Wirkung erproben kann. In einer tabellarisch aufbereiteten Zusammenfassung erläutert der Autor genau, was z. B. unter „offener“ und „geschlossener“ Frage zu verstehen ist als auch die Vor- und Nachteile der Fragearten.

Innerhalb kürzester Zeit nimmt der Autor die Leser mit auf eine spannende Reise in die Rederhetorik, die zulässt, dass selbst aus der Antike stammende Zitate sehr eng mit aktuellen Fragestellungen verbunden sind und damit transparente Einblicke in rhetorische Muster vermitteln. Pawlowski widmet sich mit enormem Hintergrundwissen ganz

praktischen Fragen des Redeaufbaus und der Redeumsetzung. Trotz der sehr fundierten wissenschaftlichen Basis ist das Buch äußerst flüssig und amüsant zu lesen und zeigt, dass eine intensive Wissensvermittlung auch großen Spaß bereiten kann. Das Buch motiviert, die vielen Tipps und Übungsvorschläge möglichst sofort ausprobieren und umsetzen zu wollen.

Eine sehr empfehlenswerte Lektüre für alle Kommunikations- und Rhetoriktrainer, aber auch für alle an der Rede Interessierten, die sich leicht lesbar und anregend verpackt seriöses Rüstzeug für Vortragssituationen erwerben wollen.

Brigitte Teuchert (Univ. Regensburg, Leiterin „Master of Speech Communication and Rhetoric“)

PFEFFER, Kathrin: Selektieren, verknüpfen, sprachlich umsetzen: zu viel für Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung? Narrative Fähigkeiten bei Kindern mit und ohne Sprachentwicklungsstörung im Grundschulalter. Idstein: Schulz-Kirchner, 2015. 161 S., € 33,99. ISBN 978-3-8248-1145-8

Die an der LMU München promovierte Sprachtherapeutin und klinische Linguistin Kathrin Pfeffer präsentiert in diesem Buch ihre Dissertation. Sie erklärt zentrale Begriffe der Erzählanalyse, referiert neuere Forschungen zur Erzählfähigkeit und stellt ein selbst entworfenes Testverfahren der Erzählkompetenz von Grundschulkindern vor. Schließlich vergleicht sie die Leistungen von Kindern mit und ohne SES (= Sprachentwicklungsstörungen). Ihre Hypothesen sind evident, z. B., dass Kinder mit SES schlechter erzählen als Gleichaltrige ohne SES. Berücksichtigt werden muss allerdings, dass an der Studie nur 84 Kinder aus zwei Schulen einer bayerischen Kleinstadt teilnahmen.

Fazit: Eine sorgfältige Analyse der verbalen Erzählkompetenz, die alle, die in diesem Bereich forschen, lesen sollten!

Roland W. Wagner

ROCHOLL, Marie Josephine: Ostmitteldeutsch – eine moderne Regionalsprache? Untersuchung zu Konstanz und Wandel im thüringisch-obersächsischen Sprachraum. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag, 2015. XIV, 370 S., € 64,- ISBN 978-3-487-15275-2

An Dialektologie Interessierten sei die im August 2015 erschienene Veröffentlichung der Sprechwissenschaftlerin Rocholl empfohlen.

Mit ihrer großräumig angelegten Untersuchung leistet die Autorin Pionierarbeit bei der Beschreibung von regionalsprachlichen Wandelprozessen im ostmitteldeutschen Sprachraum.

Wenn Dingeldein bei dem Versuch der Beurteilung der Varietätensituation in Deutschland 2001 resümiert: „Im mittleren und östlichen Thüringen und in Sachsen haben sich neue regionalsprachliche Varianten herausgebildet, in denen Elemente des Dialekts mit der Standardsprache eine Verbindung eingegangen sind“ (2001, 47) so handelt es sich lediglich um ein Postulat, da die aktuelle Sprachsituation nicht empirisch untersucht und dokumentiert wurde und auch derzeit nur begrenzte objektsprachliche Ergebnisse z. B. aus dem Korpus „Regionalsprache.de“ vorliegen.

Die Autorin stellte sich das Ziel das variative Spektrum (Varietäten + Sprechlagen) des gesamten ostmitteldeutschen Raums über empirische Analysen von Sprachproben ausgewählter Städte zu bestimmen. Sie geht dabei vor allem der Frage nach, ob es über die ursprüngliche Dialektverbands-grenze Thüringisch-Obersächsisch zur Ablösung kleinräumiger Oralisierungsnormen durch großräumige gekommen ist, die in Richtung einer einheitlichen Regionalsprache zu interpretieren sind.

Für die Analysen wurden insgesamt fünf Städte ausgewählt, von denen jeweils zwei im obersächsischen (Dresden und Reichenbach im Vogtland) und zwei im thüringischen Dialektverband (Erfurt und Sondershausen) liegen. Als fünfter Ort wurde Gera

bestimmt, weil er nach der Dialekteinteilung von Wiesinger (1983) im Übergangsbereich zwischen den beiden Dialektverbänden liegt. Die Städte Reichenbach und Sondershausen wurden deshalb miteingefasst, weil damit die Variation in kleineren Städten mit vermutlich eher konservativem Sprachgebrauch beurteilt werden sollte. Die begrenzte Auswahl der Untersuchungsorte erscheint hinsichtlich des Erkenntnisinteresses der Arbeit ökonomisch und logisch. Als Analysebasis nutzt die Autorin das Korpus „Regionalsprache de“, das sie teilweise selbst erhoben hat und drei Vergleichsaufnahmen aus der Aufnahmeserie „Tonbandaufnahmen der deutschen Mundarten in der DDR“ aus den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts. Die Tonaufnahmen wurden mit modernen phonetischen Methoden analysiert. Neben einer aufwändigen phonetischen Abstandsmessung erfolgte eine Variablenanalyse. Unterstützend wurden außerdem noch teilweise Formant- und Similaritätsanalysen durchgeführt. Aus der Darstellung der Ergebnisse lässt sich eine differenzierte und akribische Auswertung der Objektdaten ableiten.

Zu begrüßen ist die übersichtliche Gegenüberstellung der als Variablen gewählten segmentalen Merkmale. Basisdialektale und umgangssprachliche Merkmale werden mit Bezug auf mittelhochdeutsche Gegebenheiten für alle fünf ausgewählten Orte in IPA-Umschrift ausgewiesen und unterstützen den Nachvollzug der Ergebnisse. Hervorzuheben ist auch die Diskussion zu neueren Forschungsauffassungen, wie z. B. zum Problem der Pharyngalisierung (S. 194 ff) bzw. zur Problematik von Lautschwächungen (S. 243).

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen die Hypothese der Autorin hinsichtlich der Annahme einer relativ einheitlichen thüringisch-obersächsischen Regionalsprache. Während in den Sprachproben aus den drei größeren Städten Dresden, Gera und Erfurt nur eine Varietät ermittelt werden konnte, mit übereinstimmenden Merkmalen wie Plosivlenisierung, Entrundung von <ö>, Diphthongierungstendenz von <o> und <e>,

Zentralisierung der Hinterzungenvokale, ließ sich in den Sondershäuser und Reichenbacher Aufnahmen noch bei zwei Sprechern eine dialektnähere Sprachverwendung nachweisen, die allerdings bei Standardorientierung vermieden werden konnte und sich dann dem Sprachgebrauch der größeren Städte annäherte. Die Verfügbarkeit von zwei unterschiedlichen Varietäten kann für kleinere Orte des Vogtlands (Grünbach, Bobenneukirchen) generationenübergreifend aus eigenen Erhebungen von 2015 bestätigt werden. Die Ergebnisse unserer Stichproben decken sich mit denen der Autorin, was auf einen übergreifenden Sprachwandelprozess hindeutet, der auch für kleinere im Kerngebiet des Vogtländischen liegenden Orte Gültigkeit besitzen könnte.

Kritisch angemerkt werden muss, dass im historischen Korpus der Mundarten aus der DDR keine größeren Städte erfasst wurden, so dass ein unmittelbarer diachroner Vergleich mit den Städten Gera, Erfurt und Dresden nur bedingt bzw. mit Einschränkung für die ausgewählten Alternativorte Röpsen, Schellroda und Kaufbach vorgenommen werden kann. Überprüfungswert erscheint uns auch, ob die für den Raum Erfurt festgestellte Abnahme der Zentralisierung bei gleichzeitiger Zunahme von Rückverlagerungen bei den Hinterzungenvokalen (vgl. S.309) auch für den obersächsischen Raum zutrifft.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass mit der Untersuchung von Frau Rocholl erstmals ein nachvollziehbarer empirischer Beleg für die Homogenitätspostulate im ostmitteldeutschen Raum erbracht wurde. Die Autorin leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Erfassung der aktuellen Sprachsituation und zur Diskussion von Sprachwandelstendenzen im ostmitteldeutschen Raum. Begrüßenswert, leserfreundlich und der Dokumentation von Sprachwandel dienend wäre es, wenn die Tonaufnahmen verfügbar gemacht werden könnten.

Dr. Evelyn Koch
(TU Dresden, Institut für Germanistik)

SANDRIESER, Patricia; SCHNEIDER, Peter: Stottern im Kindesalter. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag, 2015. 290 S. € 39,99. ISBN 978-3-13-118454-2

Langjährigen sprechen-Lesern braucht man das Standardwerk der beiden in Logopädie und Stottertherapie Erfahrenen nicht mehr vorstellen; die erste Auflage von 2001 und die dritte von 2009 wurden bereits positiv in sprechen besprochen (in den Heften 1/2001 und 1/2009). So dürfte es genügen, sich auf die Neuerungen der 4. Auflage zu beschränken.

Da in kaum einem logopädischen Bereich so viel gearbeitet und publiziert wird wie zum Stottern, mussten etliche neue Forschungsergebnisse zum Verlauf und zur Remission eingearbeitet werden, um das Werk wieder auf den aktuellen Stand zu bringen. Die diagnostischen Möglichkeiten wurden durch „funktionelle Fragebögen“ für Kinder und Eltern erweitert, dazu gibt es jetzt einen „Beispielbefund“. Differenziert wird der Therapieansatz KIDS („Kinder Dürfen Stottern“) für drei verschiedene Altersgruppen samt Evaluationsstrategien vorgestellt. Als besonders nützliche Verbesserung kann jetzt das gesamte Buch auf der Thieme-Online-Plattform (mit Zugangscode) freigeschaltet werden. Somit dürfen jetzt auch Diagnostikmaterialien (für den privaten Gebrauch) heruntergeladen werden.

Zusammenfassendes Urteil: Ein gutes Buch wurde noch besser (und dabei nur 4 Cent teurer)!

Roland W. Wagner

SHELLEN-CORNISH, Susan: Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit. Geschichten erzählen mit Übungen und Spielen. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner, 2015. 224 S. (DIN A4); € 35,99. ISBN 978-3-8248-1151-9

Bereits im sprechen-Heft 47 (2009) gab es eine positive Rezension der ersten Auflage. Die nun vorliegende zweite profitiert von den in der Zwischenzeit gemachten Erfahrungen. So musste man feststellen, dass stark sprachentwicklungsverzögerte Kinder ausschließlich die fremdbestimmten Geschichten besser erzählen konnten, während bei spontanen eigenen Geschichten kaum Fortschritte erzielt werden konnten. So wurde das Konzept deutlich erweitert und neu benannt; es heißt jetzt „Weiterentwicklung der Erzählfähigkeit“, kurz „WeidE“, und hat „drei Standbeine“, nämlich die bereits existierenden systematischen Erzählspiele, das neu entwickelte „Erzähl-Schauspiel“ sowie Spiele, die „Sprachinhalt und -gebrauch fördern sollen“. Zusätzlich entstand ein neuer Beobachtungsbogen. Bei diesem entstand bei mir der Verdacht, dass die Autorin „Linguistische Komplexität“ grundsätzlich positiv sieht. Sie formuliert auf S. 105: „Fortschritt: zunehmende Anzahl von Sätzen (jeder Art); zunehmende Anzahl von Sätzen mit Verb.“ und beweist damit (unabsichtlich?), dass man auch ohne Verb sinnvoll und gut formulieren kann. Mir bekannte gute Erzähler verwenden oft kurze Sätze! Oder?

Eine Thematik sollte in einer weiteren Auflage ergänzt werden, nämlich die nonverbalen Aspekte des Erzählens. Wie könnten Haltung, Gestik, Mimik und Blickkontakt passend zum Inhalt eingesetzt werden; wie könnten Variationen der Atmung, Stimme, Artikulation und Intonation Erzählungen abwechslungsreicher und spannender werden lassen?

Roland W. Wagner

SCHUSTER, Petra: Funktionales Mundprogramm (FMP). Dortmund: verlag modernes lernen, 2011. 61 S. € 16,95. ISBN 978-3-8080-0677-1

Das Funktionale Mundprogramm wurde von Frau Schuster in ihrer logopädischen Praxis für Kinder mit Sigmatismus und orofazialen Dysfunktionen ab dem 6. Lebensjahr entwi-

ckelt. Der Aufbau des Büchleins ist im Wesentlichen übersichtlich und zielführend. Nach einer kurzen Einleitung (S. 7) folgen einige theoretische Grundlagen zum Zusammenhang von Artikulation und Mundfunktionen sowie zu deren Störungen und zur Diagnostik (S. 7–13). Hierbei wird wichtige Literatur aus den Bereichen Myofunktionelle Therapie, HNO-Heilkunde, Kieferorthopädie und Pädiatrie referiert. Auch werden einige wenige aktuelle Aspekte der MFT-Forschung erwähnt. Im 3. Kapitel skizziert die Autorin ihre theoretischen Grundannahmen, einen Teil der methodischen Grundzüge und den formalen Aufbau des FMP (S. 14–16). Begrüßenswert ist in diesem Zusammenhang die Vorstellung des Padovanschen Konzepts der Neurofunktionellen Reorganisation (NFR), aus dem Frau Schuster eine Anzahl von Materialien für ihr Programm auswählt und beschreibt. Im 4. Kapitel (S. 17–38) werden zunächst weitere methodische Prinzipien und dann die 16 Übungen in ihrem stringenten Ablauf auf der Basis der jeweils zu erlernenden Fähigkeiten dargestellt. Mehrere Übungen enthalten auch Vorübungen zum Schlucken, wobei bereits jetzt auf die Problematik verwiesen werden muss, dass schon in der Übung Nr. 1 geschluckt werden soll, und zwar sehr differenziert, damit das Einziehen der zu trinkenden Flüssigkeit gestoppt (Das ist der Sinn der Übung.) werden kann. Die Übungen 15 und 16 beschäftigen sich mit Lauthör- (Nr. 15) und Sprechübungen des korrekten [s] (Nr. 16).

Daran schließen sich ein ausreichendes Literaturverzeichnis (S. 39 f.) sowie Kopiervorlagen zum Dokumentationsbogen, der über die gesamte FMP-Therapie geführt werden soll, und zum Hausaufgabenheft an (S. 41–61), in dem alle 16 Übungen kurz beschrieben werden, wobei Platz für Hinweise besteht. Dieses Heft ist gleichzeitig als gute Möglichkeit der Einbeziehung der Eltern gedacht. Sachdienliche Schwarz-Weiß-Fotos und hübsche Zeichnungen dienen der Veranschaulichung, was besonders für die Kinder motivierend wirken dürfte. Das gesamte Layout, der Druck auf festem Karton und die

Ringbindung begünstigen eine nutzerfreundliche, praktikable Handhabung des Büchleins.

Kommen wir zu einigen weiteren lobenswerten inhaltlichen Fakten. Begrüßenswert ist – wie bereits erwähnt – die Aufnahme von Übungen aus dem Padovanschen Konzept, bei seiner Entstehung in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts eines der modernsten MFT-Systeme, das tatsächlich noch heute zu wenig bekannt ist. Allerdings gibt es entgegen der Aussage auf der letzten Umschlagseite schon eine sehr detaillierte Anleitung zu den Übungen, die in einer Übersetzung durch H. v. Treuenfels 1976 herausgegeben wurde. Weiterhin ist als positiv im Sinne der Interdisziplinarität verschiedener Fachrichtungen insbesondere bei der Behandlung von orofazialen Dysfunktionen die Erwähnung einiger Facharzt-disziplinen hervorzuheben (S. 12), leider fehlen OrthopädInnen und bei einigen MFT-PatientInnen und SigmaterInnen hin und wieder hinzuzuziehende PsychologInnen. Ganz richtig ist auch die Entscheidung der Autorin für ein klientenzentriertes Vorgehen in ihrem gesamten Therapieansatz, ein in zwischen in der MFT allgemein übliches Prinzip. „Es erfolgt sowohl eine symptom- und störungsspezifische Auswahl der Übungen als auch eine individuelle Modifikation in Bezug auf Übungsfrequenz, Dauer und Wiederholungsanzahl.“ (S. 17) Dem widerspricht allerdings Frau Schusters Grundthese, dass „von Anfang an komplexe Bewegungsabläufe trainiert“ werden sollen (S. 14) und dass es sich beim FMP vorwiegend um eine Gruppentherapie handelt. Positiv zu werten ist wiederum, dass für jede Übung weitere Varianten und Ergänzungen („erweitern“, „hinzufügen“) sowie ein Vorschlag zur Beendigung der Übung angegeben werden.

Schon nach dem bisher Ausgeführten müssen eine gewisse Unausgewogenheit und Widersprüchlichkeit in der theoretischen Fundierung des FMP konstatiert werden. So ist zu bezweifeln, ob infolge des vielfachen Wechselns von einer Übung zu einer ganz anderen, zumal viele Übungen auch parallel

trainiert werden sollen, eine einzelne Therapeutin mit Gruppen bis zu vier Kindern professionell arbeiten kann. Der Rezensent kann sich die Gruppentherapie eher in einem späteren Stadium des FMP vorstellen. Positiv hervorzuheben ist der Abschnitt zur Hygiene im Umgang mit den Materialien (S. 16), besonders weil solche Hinweise in den meisten Übungssammlungen fehlen oder nur in einem Satz bestehen.

Nach den aner kennenswerten Aspekten des Büchleins von Frau Schuster müssen im Folgenden die Grundirrtümer der Autorin und die sachlichen Fehler in ihren Ausführungen beschrieben werden. Im Abschnitt „Grundannahmen des FMP“ (S. 14) lassen sich vier Prinzipien ihres Konzepts erkennen, ein fünftes wird nicht expressis verbis als solches benannt, bestimmt aber ihr gesamtes therapeutische Handeln, dass nämlich ihr Programm „eine reine Mundfunktionstherapie“ darstellt (letzte Umschlagseite). Mit dieser eben genannten Auffassung fühlt man sich in die Zeit vor den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts zurückversetzt; von da an begann sich die MFT endlich wieder dem „ganzen“ Menschen zuzuwenden, obwohl der Begründer dieser Methode A. P. Rogers bereits um 1900 seine Übungen im orofazialen Bereich mit Übungen des Gesamtkörpers und des allgemeinen Verhaltens kombinierte. In den 60er Jahren war Beatriz Padovan eine der ersten, die Maßnahmen zur Veränderung im Mund- und Gesichtsbereich in ein ganzheitliches myofunktionelles Konzept integrierte, in ihre Neurofunktionelle Reorganisation (NFR), um so auf der Basis entwicklungsphysiologischer Erkenntnisse weitreichende Umgestaltungen verschiedener Funktionen und Fähigkeiten des Menschen einschließlich der zentralen Steuerung zu erzielen. Wie will also Frau Schuster eine wirkliche Neuorganisation solch komplizierter Funktionen wie des Schluckens und Sprechens erlangen? Sie bietet mit ihrem FMP nur einen unsystematisch aufgebauten Schnelldurchlauf einiger Übungen, der bei den meisten betroffenen Kindern keine nachhaltige Veränderung erwarten lässt.

Ihr zweites Prinzip besteht darin, dass sie „von Anfang an komplexe Bewegungsabläufe trainiert“, es „erfolgt keine Separierung einzelner Bewegungen“ (S. 14). Diese seit über 100 Jahren durch Generationen von Iogopädischen und myofunktionellen Therapeuten widerlegte Auffassung, die bei bestimmten Erkrankungen und Altersgruppen (Säuglinge, sehr betagte Personen) Gültigkeit haben mag, wird heute in der MFT kaum noch akzeptiert und entspricht auch nicht der therapeutischen Realität. Das alte didaktische Prinzip „vom Einfachen zum Schweren“ hat sich bei der Umgestaltung des fehlerhaften Schluckens in einen normalen Modus bewährt. Dabei müssen bestimmte Bewegungsmuster in Einzelsequenzen zerlegt werden, häufig müssen diese nochmals in Einzelschritten erlernt werden. Und der Therapeut hat sehr genau auf die unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen eines jeden Patienten einzugehen. B. Padovan hat dieses methodische Vorgehen sehr schön in ihrer schon erwähnten Veröffentlichung von 1976 am Beispiel des Saugens und Schluckens dargestellt. Daher ist es unverständlich, wieso Frau Schuster schon in der ersten Übung mit dem Hereinsaugen (durch einen Schlauch) und Schlucken beginnt, wodurch „die korrekte Saug- und Schluckbewegung verdeutlicht, angebahnt und gefestigt werden“ soll (S. 19) – und das alles mit einer (Anfangs-)Übung! Mit einer solchen Anzahl von Aufgaben beim erstmaligen Versuch des richtigen Saugens und Schluckens hat B. Padovan bestimmt nicht ihre Patienten überfordert. Aus ihrer praktischen Erfahrung scheint die Verfasserin des FMP allerdings das schrittweise, sequenzierte Vorgehen doch zu kennen, da sie im späteren Ablauf der Therapie meist Teilübungen und sogar Vorausübungen zum Schlucken anbietet, z. B. die „Schüsselbildung“ (Nr. 5 und 6) und das „Ansaugen der Zunge“ am Gaumen (Nr. 13); diese sollten besser für ein Step-by-step-Lernen zu Anfang der Therapie eingesetzt werden. Insofern widerspricht sich die Autorin in der Tat und ebenso mit ihrer Aussage „Es werden ... keine Einzelfunktionen

erarbeitet, sondern von Anfang an komplexe Saug-, Kau- und Schluckabläufe.“ (S. 15)

Mit einer weiteren Grundannahme des FMP-Konzepts wagt sich Frau Schuster in die Diskussion um die Frage, ob ein signifikanter Zusammenhang zwischen mundmotorischen Kompetenzen und motorischen Lautbildungsstörungen bestehen könne (S. 7), das heißt, ob die anatomischen und physiologischen Grundlagen von orofazialen Funktionen und Sprechfunktion (fast) identisch sind. Bis heute sind hier tatsächlich noch nicht die letzten Nachweise geliefert worden. Aber zahlreiche aus der therapeutischen Praxis stammende Befunde und Studien lassen eindeutige Wechselwirkungen zwischen beiden Kompetenzbereichen des Menschen erkennen. Darauf basiert schließlich folgerichtig die Einordnung der MFT unter anderem auch in das Fachgebiet der Sprach-Sprechtherapie. Frau Schuster entscheidet sich nach Anführung zahlreicher Belege aus der einschlägigen Literatur nicht für eine klare Aussage, handelt aber doch im Sinne der großen Nähe beider Funktionsbereiche Schlucken und Sprechen: Mundmotorische Veränderungen müssen einer Sigmatisierung vorangehen, allerdings versäumt sie – wie bereits erwähnt – ein lerntheoretisch fundiertes schrittweises Erlernen der neuen Kompetenzen.

Ein fünftes Prinzip des FMP besteht in der plötzlichen Beendigung einer logopädischen Therapie, bevor „das Kind auch in der Spontansprache korrekt spricht“ (S. 14). Im gleichen Sinne werden die mundmotorischen Übungen nach 14 Wochen abgeschlossen und nur durch zwei spätere Kontrolltermine ergänzt. Die Festigung des neuen Schluckmusters, das heißt des Transfers in die Automatisierung, wird dem Kind unter Aufsicht der Eltern überlassen. Hier zeigt sich ein Hauptproblem der Schusterschen Auffassungen: Nicht nur für den Transfer wird den Klienten zu wenig Zeit eingeräumt, abgesehen von der Schwierigkeit für die Therapeuten, diesen nicht einfachen

Prozess zu begleiten. Schon die anfängliche Aussage, die Therapie „in jeder Praxis schnell“ (S. 7) durchzuführen, lässt ja aufhören. Geschwindigkeit scheint vor Gründlichkeit zu rangieren. Nach den oben angeführten Kritikpunkten ist nicht damit zu rechnen, dass bei den meisten PatientInnen mit einer Kombination von orofazialen Dysfunktionen und Sigmatisierung ohne eine gründliche und kleinschrittige Verbesserung der Mundmotorik nachhaltige Erfolge zu erzielen sind. Hinzugefügt sei: Bei jeder Dyslaliebehandlung sollte detailliert gearbeitet werden. Ein derartiges behutsames und nicht hastiges Therapieren haben uns B. Padovan, H. Krech, C. Van Riper und viele andere vorgelebt. Diese Tradition, die für die Betroffenen ein wirklich zufriedenstellendes Ergebnis sichert, dürfen wir nicht dem sich immer mehr beschleunigenden Zeitgeist opfern, der – wie wir wissen – sehr vielen jungen Menschen schadet. In solch einem Eilverfahren wie dem des FMP kann sich ein/e TherapeutIn nicht mit den vielfältigen individuellen organischen, funktionellen, dysfunktionellen, emotionalen, kognitiven und sozialen Besonderheiten eines jeden einzelnen Betroffenen beschäftigen, was aber für eine solide Verhaltensänderung erforderlich ist, auch gerade in der MFT.

Zusätzlich zu den bisher beschriebenen problematischen Aspekten im Zusammenhang mit den Grundprinzipien des FMP müssen weitere sachliche Mängel, ja sogar gravierende Fehler moniert werden. Zunächst ist es schon leichtfertig, eine Sigmatisierung als „in der Regel einfach“ (S. 7) einzuschätzen. Selbst ein „nur“ motorisch bedingter Sigmatisierung ohne zusätzliche orofaziale Dysfunktionen kann schwierig sein. – Weiter: In der Logopädie werden unter Mundfunktionen nicht nur die Nahrungsaufnahme und das Schlucken subsumiert (S. 9), sondern weit mehr, z. B. Mundschluss, Pfeifen, Schnalzen und Sprechen. – Und es gibt sehr wohl Definitionen der Mundfunktionsstörung (myofunktionelle Störung), beispielsweise im Lexikon der Sprachtherapie von M. Grohnfeldt (2007). –

Kommen wir zum Schlucken und dessen Abweichungen. Schon die Physiologie des Schluckens wird zum Teil falsch dargestellt, wobei die Belegautorin auch noch fehlerhaft zitiert wird: Nicht gegen die Zähne (Schuster S. 11) stützt sich die Zunge ab, sondern „in der Gegend der Papilla inzisiva“ (R. Clausnitzer, 2006, S. 46). Hier zeigt sich bei Frau Schuster ein fundamentales Unverständnis der gesamten MFT und ihrer umfassenden Bedeutung! Außerdem wird nicht klar, welche Diagnostik sie verwendet, obwohl sie eine Anzahl diagnostischer Maßnahmen aus der einschlägigen Literatur erwähnt. Dabei verwechselt sie die Payne-Technik mit dem von R. und V. Clausnitzer entwickelten Verfahren mittels Methylenblau (S. 13). Ihr Belegautor Bigenzahn (2003) beschreibt die Payne-Technik richtig. Warum wird Literatur heute oft so oberflächlich gelesen? Da verwundert es nicht, dass Frau Schuster eine unvollständige Klassifikation der fehlerhaften Schluckmuster angibt (S. 10 und 13). Zum Beispiel fehlen der pressende Schluckmodus („tongue-thrust-swallowing“) und die verschiedenen Kombinationen vollständig. – Der traditionelle Begriff „Punkt“ für die Papilla inzisiva aus den 60er Jahren sollte endlich durch einen den anatomischen Gegebenheiten entsprechenden Terminus ersetzt werden, denn es handelt sich um eine längliche Schleimhautfalte. Diese muss von vielen MFT-PatientInnen erst einmal taktil und dann mühevoll motorisch erfasst werden, was in der Übung Nr. 3 als selbstverständlich vorausgesetzt wird. Auch fehlt diesen Betroffenen sehr oft die korrekte Zungenruhelage, bei der die Zungenspitze in Kontakt mit der Papilla inzisiva verharrt. Diese Lage der Zungenspitze ist ebenso beim Schnalzen und Ansaugen der ganzen Zunge am Gaumen einzuhalten (Übung 13). Die Fortführung der eben genannten Übung mit der „Hängematte“ ist außerdem im Hausaufgabenheft für die Kinder falsch beschrieben (S. 57): Nur der Zungenrücken darf sich lösen, die Zungenspitze eben nicht! So fallen immer wieder praxisferne Ausführungen auf, die die Schwierigkeiten einer myofunktionellen

Therapie „schönen“. Auch erscheinen mehrere der 14 oralmotorischen Übungen als zu schwer, insbesondere für jüngere Schüler; hinzu kommt, dass meist spezielle Vorübungen fehlen. Auch sollte beim kleinen Kauschlauch (Nr. 7) wenigstens auf die Gefahr des Verschluckens hingewiesen werden. Und schließlich: Eine ganze Mahlzeit über bewusst zu schlucken (Nr. 14 f) fällt schon Erwachsenen schwer. Das von Kindern zu verlangen, hält der Rezensent für unrealistisch.

Zum Einsatz der Padovanschen Übungen ist noch zu bemerken, dass die Autorin verschweigt, welche davon sie im Original und welche modifiziert übernommen hat. Einige werden ungenau beschrieben, z. B. fehlt bei den lateralen Kauübungen mit Kauschlauch der Hinweis auf das Einhalten besonderer Regeln bei Kreuzbissen. Grundsätzlich sollte überlegt werden, ob man überhaupt einzelne Übungen aus der NFR herauslöst, ohne das eigentliche Konzept der „Erfinderin“ zu beachten. Zumindest sollte Frau Schuster ihren LeserInnen einen Kurs bei einer zertifizierten Padovan-Therapeutin empfehlen.

Leider sind auch gravierende formale Mängel anzumahnen. Zunächst geht es um die Beherrschung des linguistischen Handwerkszeugs. Einem ungunstigen Trend in der Literatur, selbst in der linguistischen, scheint sich die Autorin anzuschließen: Die Symbolisierung der Sprachlaute erfolgt bei ihr irri- gerweise in //, die den Phonemen vorbehalten sind, z. B. /d/ bzw. /t/. Sprachlaute werden durch [] gekennzeichnet, phonetisch beispielsweise für stimmhaftes S: [z]. – Weiter sollte im Text (S. 34) für die Übung Nr. 13 die genauere Überschrift wie im Hausaufgabenheft (S. 57) gewählt werden. – Beim Zitieren unterlaufen Ungenauigkeiten: Mal werden Seitenangaben gemacht, mal nicht. Clausnitzer 2006 (S. 8) ist eine einzelne Autorin, also ohne „et al.“ zu schreiben, was im Literaturverzeichnis richtig erfolgt. Dort fehlen bei Kittel 1997 die Seitenangaben. Bei einigen Artikeln aus Zeitschriften erscheinen ungewöhnliche bibliographische Angaben, z. B. bei Heinzelmann

et al. 2009. – Ganz verheerend ist die Kontrolle der Rechtschreibung und Grammatik. Auf sehr vielen Seiten stören Rechtschreib- und Druckfehler, was natürlich im Hausaufgabenheft besonders peinlich ist. Sollte so mit unserer deutschen Sprache „umgesprungen“ werden, zumal es sich hier um eine sprachnahe Publikation handelt? Sogar den Namen „ihres“ Verlags schreibt Frau Schuster einmal falsch (mit Bindestrich)! Bei der Verwendung des Plurals von „Wort“ – „Worte“ als Bezeichnung für eine Wortgruppe, einen Ausspruch bzw. „Wörter“ für Vokabeln ist sie unsicher, was aber auch sehr häufig selbst in der linguistischen Literatur fehlerhaft praktiziert wird.

Fazit: Es ist verdienstvoll, das Padovansche Therapiesystem der Fachwelt ins Gedächtnis gerufen zu haben. Leider reduziert Frau Schuster dieses auf einen kleinen Teil aus dem für den orofazialen Bereich angegebenen integrierten Komplex der NFR und versucht ihn in einem Schnelldurchlauf den betroffenen Kindern zu vermitteln. Sie nutzt ganz bewusst seinen ganzheitlichen Ansatz nicht. So beschädigt sie das Erbe dieser bedeutenden Pionierin der MFT. Ihren mechanistischen Rückschritt in die Geschichte der MFT hätte die Autorin sich und den Lesern ersparen können. Sie leistet damit der modernen Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schlucktherapie keinen guten Dienst. Daher wird sie ihrem hohen Anspruch, Mundfunktionsstörungen mit dem FMP behandeln zu können (S. 13), nicht gerecht. Besonders schmerzen die vielen konzeptionellen, sachlichen und formalen Unzulänglichkeiten. Ein „funktionales“ myofunktionelles Übungsprogramm dürfen die Leser und Leserinnen nicht erwarten. Vor allem therapeutischen Anfängern ist das Büchlein nicht zu empfehlen.

Literatur

Bigenzahn, W.: Orofaziale Dysfunktionen im Kindesalter. Medizinische Grundlagen, Klinik, Ätiologie, Diagnostik und Therapie. 3. Aufl. Thieme Verl. Stuttgart, 2003

Clausnitzer, R.: Kieferorthopädische Grundlagen für Logopäden und Sprachtherapeuten. 2., erw. Aufl., Verlag modernes lernen Dortmund, 2006

Grohnfeldt, M. (Hg.): Lexikon der Sprachtherapie. Kohlhammer Stuttgart, 2007

Padovan, B. A. E.: Myotherapeutisches Training bei Zungenfehlfunktionen: Diagnose und Therapie. In: *Ortodontia* 9 (1976), No. 1 und 2 (Brasilien, übersetzt von H. v. Treuenfels). (keine Seitenangaben aus dem Original)

Dr. Volkmar Clausnitzer

WACHTEL, Stefan: Sei nicht authentisch! Warum klug manchmal besser ist als echt. Kulmbach: Verlag Börsenmedien AG, 2014. 272 S.; € 19,99

Ein praller Hardcover, hier wurde rangeklotzt. Schon das Titelfoto – aus einer Serie des Starfotografen Carsten Sander – ist eine Inszenierung. Im Klappentext dann der richtige Autor im Sonnenlicht. Dieses Buch beginnt mit einem Versprechen, wie es sich für einen Ratgeber gehört. Nach mehreren wunderbaren Parabeln folgt gut Geschriebenes, wie es sich für ein gutes Sachbuch gehört. Es war Bestseller „Kommunikation“ in Amazon. Der „HarvardBusinessmanager“, der nur vier Bücher pro Monat rezensiert, nannte es „echt inszeniert“, und in der „ZEIT“ gab es schon einen shitstorm.

Im Kern wird Authentizität erklärt. Im ersten Teil wird das Problem umrissen, der Authenticity Bias (S. 20 ff.), im zweiten Teil wird der Begriff geklärt: Authentizität I (authentisch sein) und Authentizität II (Authentisch wirken) (S. 29 ff.).

Die Gründe für die Klischees vom Nur-Authentischen sind sehr farbig dargelegt, etwa, warum wir authentisch sein wollen und warum. Es wird auch auf die Geschichte des Begriffs und die des Phänomens eingegangen. Das Buch schließt zudem deren Geschichte mit ein. Das So-sein-wollen-wie-man-ist (habituelle Authentizität) und das

Sich-nicht-verändern-wollen (situative Authentizität), beide Ziele beginnen dem Autor zufolge spätestens in der Romantik zu wirken, die gegen Goethes „Verstellungskunst“ war – der war ja erfolgreich.

Es geht weiter über den Biedermeier und die Grünen. 1968 war ein Jahr, seitdem es gehörig „spontan“ zugeht. Das Authentische wird gegen die Erfolgreichen aller Couleur in Stellung gebracht, sagt Wachtel; gegen alle, die sich angeblich verstellen.

Das berührt unseren Beruf existenziell. Wir arbeiten ja daran, dass Menschen sich verändern, um Wirkung zu erzielen. Wachtels neues Buch ist eine Apologetik der wirkungsinteressierten Rhetorik-Unterweisung unter einem modernen Titel, der eine Ideologie aufbricht und gutes Verkaufshonorar bringt.

Es werden sieben Klischees kritisch hinterfragt, am wichtigsten das Unsägliche, dass es zu 7 % auf den Inhalt ankomme, aber auch gegen das Klischee vom Naturtalent, gegen das unsägliche „Bauchgefühl“, gegen das Klischee, dass Social Media authentisch mache, und gegen die Typen-Ideologien (blauer Typ, roter Typ, gegen sinnlose Psychologie also, die als Coaching verkauft wird). Der Autor referiert dazu wissenschaftliche Studien von folgenden Universitäten: Albany (S. 28), Heidelberg (S. 43), Halle (S. 63), Dresden (S. 209), Harvard (S. 138, 193), Waterloo (S. 136), Berkeley (S. 181), Stanford (S. 221) und Duke (S. 227).

Das Buch enthält 60-70 kleine Kapitel mit teils überzeichneten Titeln. Fast alle Kapitel sind sehr kurz.

Studenten könnten daraus lernen, dass es Spaß machen kann, sich mit Auftritten zu beschäftigen. Wahrscheinlich das Buch eines Sprechwissenschaftlers, das am meisten Spaß macht, vielleicht seit Drach.

René Kalmring, Stuttgart

Feedback erwünscht!

Würden Sie gerne den einen oder anderen Beitrag kommentieren?

Wurden in den Bibliographien wichtige Neuerscheinungen vergessen?

Meinen Sie, dass etwas ergänzt oder korrigiert werden müsste?

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

Die sprechen-Redaktion freut sich über Rückmeldungen!

Die sprechen-Bibliographie gibt es auch komplett als Word- und pdf-Datei auf CD-ROM – mit allen seit 1983 in sprechen veröffentlichten Bibliographien und einigen anderen wichtigen Leselisten (ca. 3.000 S. Text mit über 15.000 Buch- und Artikelhinweisen).

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

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

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

Impressum

Herausgeber:

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

Redaktion:

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

Dr. Alexandra Ebel, M. A., Sprechwissenschaftlerin

Dirk Meyer, Dipl.-Sprechwissenschaftler

Dr. Marita Pabst-Weinschenk, Sprecherzieherin (DGSS)

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

Beirat:

Dr. Dieter-W. Allhoff (Gründer und Herausgeber 1983–2008)

Dr. Brigitte Teuchert

Dr. Waltraud Allhoff

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

sprechen erscheint im Verlag für Sprechwissenschaft und Kommunikationspädagogik (VfSK), Feuerbachstraße 11, D-69126 Heidelberg

Redaktions-Anschrift:

sprechen c/o Berufsverband sprechen e. V.;

Feuerbachstr. 11, 69126 Heidelberg.

Redaktions-Telefon: 06221–29548; E-Mail: rolwa@aol.com

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

Druck und Versand:

COD Büroservice GmbH, Druckzentrum Saarbrücken,

Bleichstraße 22, 66111 Saarbrücken, Tel. 0681–393530

Für die Mitglieder der meisten Landesverbände der DGSS ist der Bezug der Zeitschrift im Jahresbeitrag enthalten.



sprechen wendet sich an
pädagogisch und therapeutisch Tätige
und Studierende des Gesamtbereiches
'Mündliche Kommunikation'.

sprechen veröffentlicht Beiträge
zur Sprechwissenschaft und Sprecherziehung:
zur Atem-, Stimm- und Lautbildung,
zur Stimm-, Sprech- und Sprachtherapie,
zur Rhetorischen Kommunikation
sowie zur Sprechkunst.