
sprechen

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

Aus dem Inhalt:

Zum 75. Geburtstag von Uta Kutter

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

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

Benjamin Haag: Sentenzen – illustriert

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

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

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

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

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

Claudia Rastetter: Jelinek sprechen – Textarbeit im Probenprozess

Britta Tekotte: Dirigent*innen als Klientel der Sprecherziehung

Tagungsbericht – Tagungshinweis

Bibliographien – Rezensionen

Inhalt

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

Einleitung

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

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

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

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

Emotionsregulation

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

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

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

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

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

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

Das Sprecherziehungs- Emotionsregulations-Modell

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

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

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

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

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

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

Hypothese

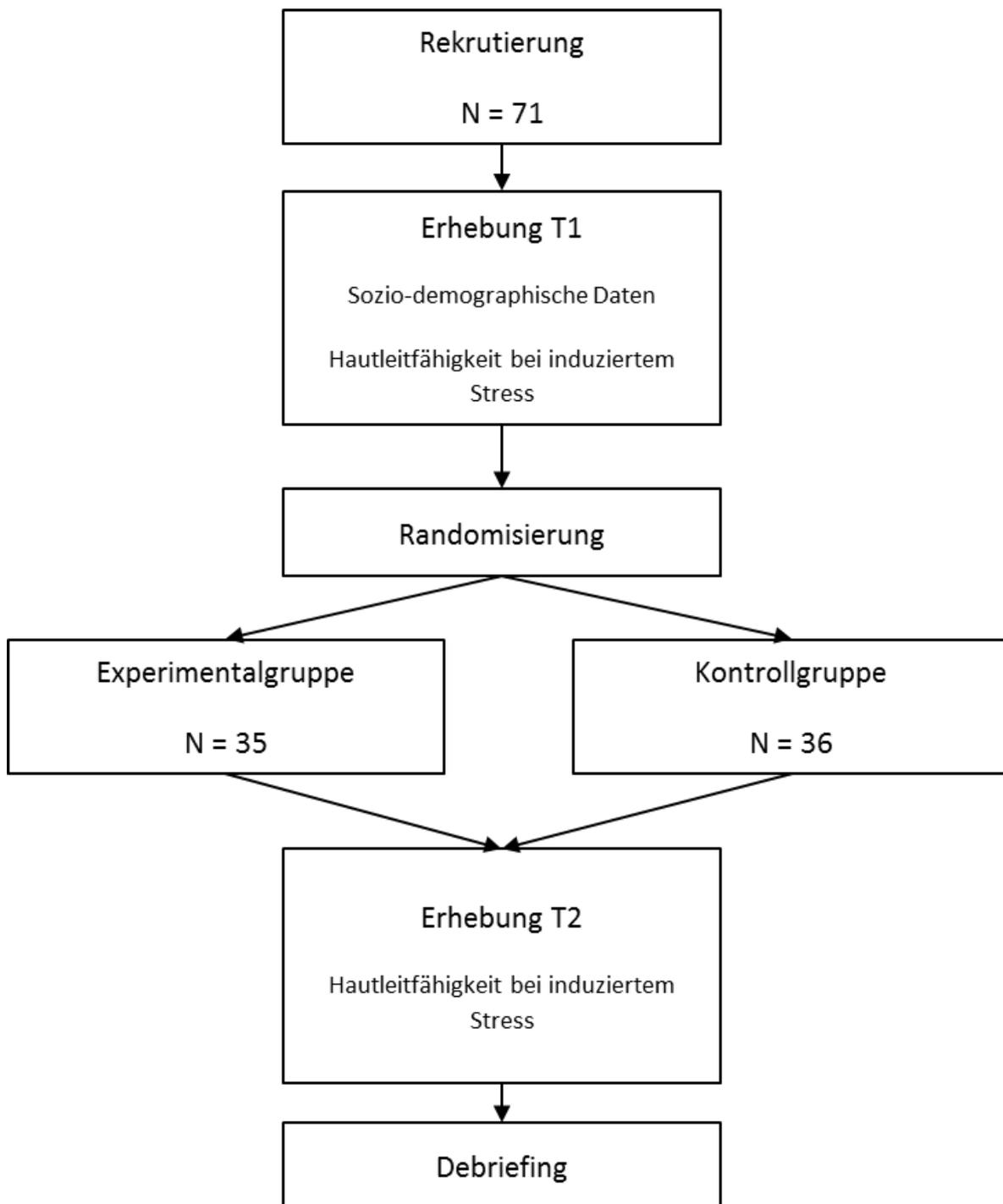
Im Rahmen von Sprecherziehung reduzieren folgende Maßnahmen die emotionale Erregung in einer potenziell belastenden Sprechsituation: das Einüben von (1) Entspannung und (2) Atemführung, (3) der Aufbau einer akzeptierenden Haltung und (4) die gedankliche Distanzierung. Dabei bildet sich emotionale Erregung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

Abbildung 1 (→ Study flow)

Methode und Durchführung

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

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



Erhebung der emotionalen Erregung beim Sprechen

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

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

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

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

Hautleitfähigkeit

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

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

Aufbau der Sprecherziehungseinheit

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

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

Rekrutierung und Stichprobe

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

Datenauswertung

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

Ergebnisse

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

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

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

Abbildung 2

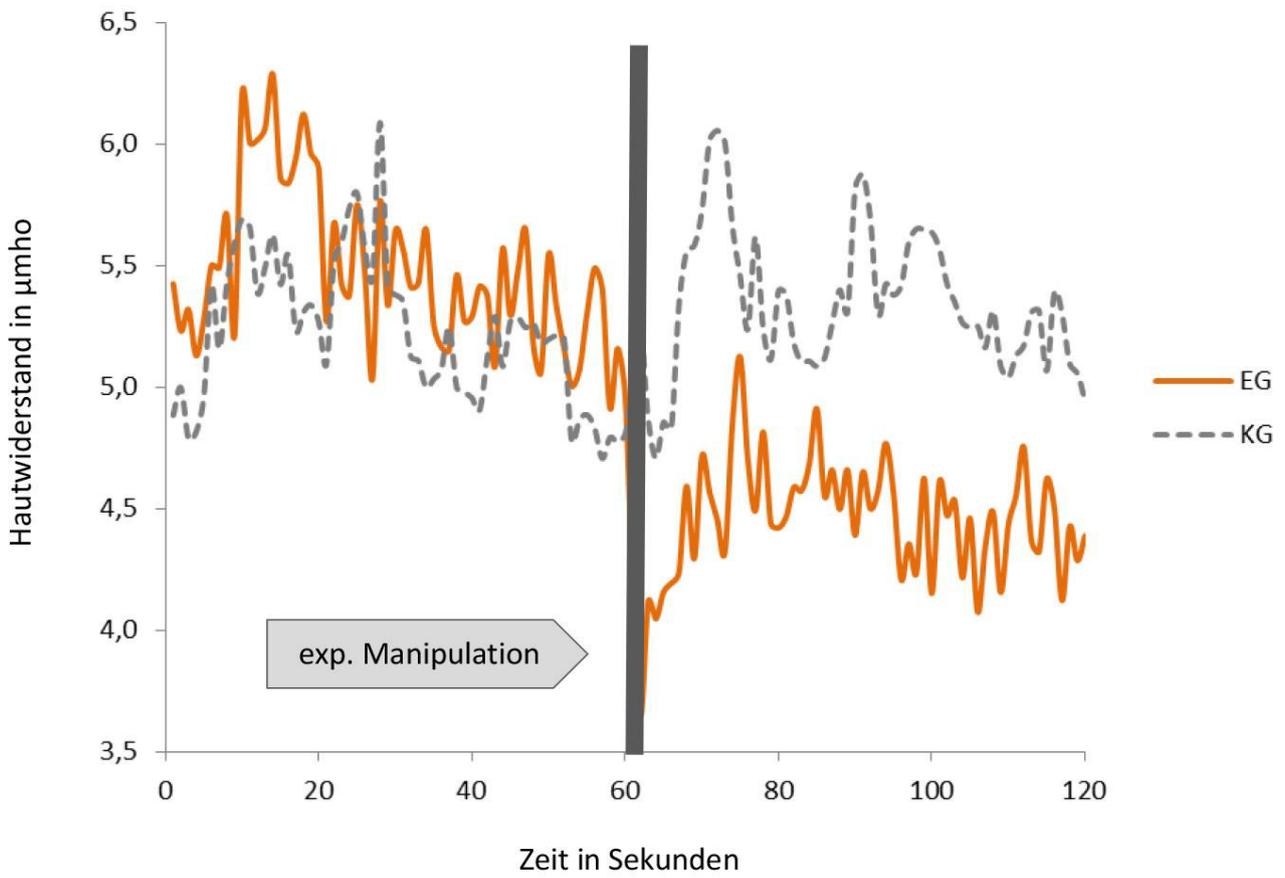
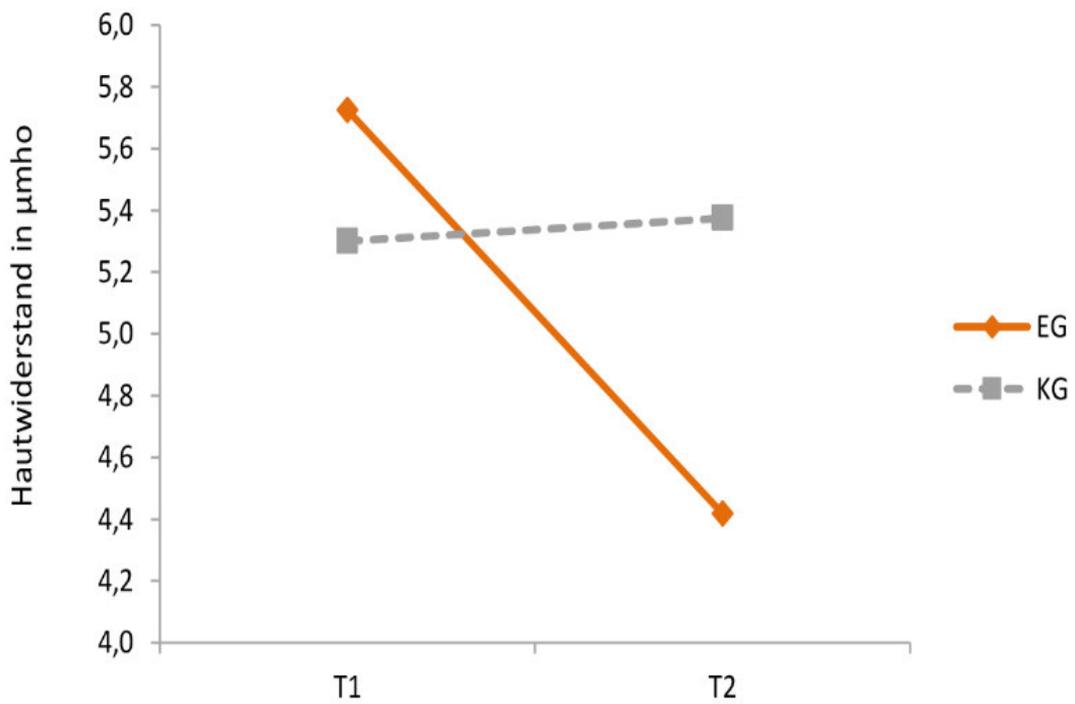


Abbildung 3



Diskussion

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

Zu den Autorinnen und Autoren

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

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

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

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

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

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

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

Mailadressen und Webseite

sprecherziehung@leuphana.de

sieland@leuphana.de

www.lehrergesundheit.eu

Die sprechen-Bibliographie gibt es auch komplett als Word- und pdf-Datei auf CD-ROM – mit allen seit 1983 in sprechen veröffentlichten Bibliographien und einigen anderen wichtigen Leselisten (ca. 2.800 S. Text mit über 22.200 Buch- und Artikelhinweisen).

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

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

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

Impressum

Herausgeber:

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

Redaktion:

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

Dr. Alexandra Ebel, M. A., Sprechwissenschaftlerin

Benjamin Haag, Sprecherzieher (DGSS)

Dr. Marita Pabst-Weinschenk, Sprecherzieherin (DGSS)

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

Beirat:

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

Dr. Brigitte Teuchert

Dr. Waltraud Allhoff

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

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

Redaktions-Anschrift:

sprechen c / o Berufsverband sprechen e. V.;

Feuerbachstr. 11, 69126 Heidelberg.

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

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

Druck und Versand:

COD Büroservice GmbH, Druckzentrum Saarbrücken,
Bleichstraße 22, 66211 Saarbrücken, Tel. 0681 393530

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



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

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