

GLORIA LITWIN

Auf dem Weg zu einer Didaktik des Vorlesens. Zur Lernbarkeit prosodiebezogener Sprech- und Lesefähigkeiten

Abstract

Der vorliegende Beitrag setzt sich kritisch mit dem traditionellen didaktischen und methodischen Vorgehen der Vermittlung von Vorlesekompetenz an SchülerInnen der Sekundarstufe auseinander, berichtet über ein alternatives Unterrichtsvorhaben, welches prosodiebezogene Sprech- und Lesefähigkeiten ohne explizites Regelwissen vermittelt, und überprüft, welche Lernfortschritte dabei feststellbar sind und welche Aufgaben sowie Übungen sich hierfür anbieten. Dem Projekt liegt ein weiter Prosodiebegriff zugrunde, der stimmlich-körperliche Realisierungsformen einschließt; unter prosodiebezogenem Vorlesen wird folglich die Kompetenz verstanden, beim Vorlesen bestimmte sprecherische sowie mimische und gestische Gestaltungsmittel einzusetzen. Das Forschungsprojekt verzeichnet einen signifikanten Lernzuwachs bei den prosodiebezogenen Sprech- und Lesefähigkeiten und fordert als Konsequenz die Ausarbeitung einer fundierten Didaktik des Vorlesens.

1 | Bildungsauftrag Vorlesen

Gestaltendes lautes Lesen kann geschriebene Worte zum Leben erwecken und somit Vorlesenden wie auch Zuhörenden eine tiefere Textauseinandersetzung ermöglichen. Vorlesen kann Faszination schaffen und SprecherIn und Zuhörende verbinden – sofern es dem/der SprecherIn gelingt, seine/ihre HörerInnen für sich zu gewinnen. Dies hängt im Wesentlichen davon ab, welche Erfahrung und welches Können er oder sie hat. Erfolgreiche VorleserInnen müssen die sprachlichen Ausdrucksmittel ihrer Sprechstimme und ihres Körpers – die prosodiebezogenen Sprech- und Lesefähigkeiten – nicht nur kennen, sondern es verstehen, diese gezielt einzusetzen. Neben schauspielerischem Können und Begabung erfordert das vor allem Übung (vgl. Lösener 2014, 76). Viele unterschätzen das Können, das hinter einer gelingenden Vorlesesituation steckt und andere wiederum schreckt es sogar ab. Denn „das Besondere am Vorgelesen-Bekommen [...] ist, dass durch die Anwesenheit der vorlesenden Person nicht nur die Worte, sondern vor allem auch die sie vermittelnde Stimme, ihre Körperhaltung und -spannung, ihre Mimik und Gestik wahrnehmbar und zusätzlich sinnvermittelnd ist“ (Hannken-Iljes 2012, 44 f.). Die/der Vorlesende, welche/r einen Text auf diese Weise inszenieren kann, hat nach Lösener die höchste Stufe der Vorlesekompetenz erlangt: die dramatisierende Lektüre (vgl. Lösener 2014, 76).

Gestaltendes Vorlesen ist durchaus lernbar, sofern die SchülerInnen die Gelegenheit erhalten, ihre sprecherischen und körperlichen Gestaltungsfähigkeiten zu erkunden. Allerdings

führt das didaktische und methodische Vorgehen in Schulbüchern und von Lehrkräften häufig dazu, dass das Vorlesen von SchülerInnen künstlich und verkrampft wirkt. Sicher, die Gestaltung des Vorlesens und der Erfolg einer Vorlesesituation hängen von dem bewussten Einsatz prosodiebezogener Sprech- und Lesefähigkeiten ab. Die Phasen, in denen Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I gestaltend vorlesen bzw. es ihnen ermöglicht wird, an ihrer Vorlesekompetenz zu arbeiten, sind jedoch eher dünn gesät, und nur selten berücksichtigen die Aufgaben und Übungen die gestische und mimische Gestaltung. Der vorliegende Beitrag diskutiert die Gründe des geringen Stellenwerts des Vorlesens in der Sekundarstufe I, kritisiert die traditionelle schulische Vorgehensweise und stellt eine Alternative vor.

2 | Problematik schulischen Vorlesens

Realistisch betrachtet, sehen wir uns in der Schule mit zwei Grundproblemen konfrontiert, die sich gegenseitig bedingen und unter Umständen zu einem Teufelskreis führen.

2.1 | Problematik Nr. 1: Die familiäre Lesesozialisation

In der familiären Lesesozialisation sind die Eltern als erwachsene Vorbilder der primäre Einflussfaktor auf das spätere Leseverhalten des Kindes. Allerdings lesen zu viele Eltern ihren Kindern zu selten (oder nie) vor. Mehr als eindeutig belegen dies die Vorlestudien der Deutschen Bahn, der ZEIT und der Stiftung Lesen (vgl. Ehmig/Reuter 2013). Vorlesen ist aber nicht nur für den Spracherwerb des Kindes bedeutsam: Eltern, die vorlesen, fördern „nachhaltig kognitive, emotionale und soziale Kompetenzen ihrer Kinder“ (ebd. 23). Die familiäre Vorlesesituation ist Teil einer sehr intimen Beziehung, die Kinder verknüpfen das Lesen mit Interaktionserfahrungen und die positiven Erfahrungen verankern sich tief in ihrem Bewusstsein. Dennoch muss auch die Qualität des Vorlesens stimmen. „Lieblos vorgelesene Texte [...] und Texte, die absichtlich so ausgewählt wurden, dass das abendliche Vorlesen als »Schlaftablette« wirkt, haben nur einen sehr zweifelhaften Wert für die Lesesozialisation“ (Brinkmann 2005, 5).

Vielen Eltern ist die Bedeutsamkeit des Vorlesens durchaus bekannt. Die Gründe, warum sie nicht vorlesen, sind vielfältig. Auffällig ist allerdings, dass viele Eltern davon überzeugt sind, keine guten Vorleser zu sein bzw. angeben, dass ihnen das Vorlesen keinen Spaß mache; Gründe, wie wir sie auch in der Schule von den SchülerInnen hören. Es steht außer Frage, dass die Lesekompetenz vom Selbstkonzept eines Menschen abhängt. Wer bereits „ein Bild von sich als *Nicht-Leser* gewonnen hat, ist kaum zu motivieren, weiterzulesen, kleine Verstehensbarrieren zu überwinden, Sinn zu konstruieren und über diesen im Verhältnis zum Text und sich nachzudenken“ (Pabst-Weinschenk 2011, 31). Uns muss bewusst sein, dass unsere SchülerInnen die Eltern von morgen sind und sie werden das Vorlesen nur dann zu schätzen wissen, wenn sie auf der Grundlage von zahlreichen positiven und erfolgreichen Vorleseerfahrungen die Chance erhalten, die gestalterischen Ausdrucksmittel ihrer Sprechstimme kennen und einsetzen zu lernen, ohne Zwang und Bloßstellung, sondern mit Freude an der Sache. Denn „Spaß und Erfolg sind die wichtigsten Faktoren, um ein positives Selbstbild als Leser aufzubauen“ (Pabst-Weinschenk 2011, 31).

2.2 | Problematik Nr. 2: Die schulische Vorlese-Didaktik

In der Schule gehört das Vorlesen zum Unterrichtsalltag. Es handelt sich allerdings meist um Übungen zum flüssigen Lesen, ohne dass der prosodiebezogenen Gestaltung besonderen Wert beigemessen wird. Mehr noch: Vorlesen mit bewusster prosodiebezogener Gestaltung findet seinen Platz im Deutschunterricht umso seltener, je älter die SchülerInnen werden. Im Fokus steht das systematische Erschließen literarischer Texte, in der Regel durch stilles Lesen, denn die Outcome-Orientierung der Bildungspolitik erfordert, dass Kinder und Jugendli-

che Kompetenzen zur gezielten Informationsentnahme aus Texten erwerben. Es geht um Leistung – für Genuss und das sinnliche Erleben des Textes bleibt oftmals (zu) wenig Zeit (vgl. Spinner 2004). Nach Ockel (vgl. 2013, 495) ist das leise Lesen literarischer Texte eine verpasste Chance, denn würden die Texte laut gelesen werden, wäre die Chance größer, aufgrund falscher oder sinnleerer Betonungen Verstehen oder Nicht-Verstehen zu diagnostizieren. Ockel betont, dass das Vorlesen gerade im Literaturunterricht dazu führe, dass sich wertvolle Gesprächssituationen über Polyvalenzen oder Leerstellen ergeben würden und so insgesamt ein tieferes Textverstehen für die SchülerInnen erreicht werden könne.

In der Schule haben wir es mit verschiedenen Vorlesehaltungen zu tun. Es gibt Kinder, die bereits im frühen Grundschulalter lebendig und unbefangen vorlesen können – so, als ob sie sprechen würden. Und dann gibt es die Kinder und Jugendlichen, die anderen ungern vorlesen. Antworten wie „Ich traue mich nicht“ oder „Ich lese schlecht“ sind vielen Lehrkräften nur allzu bekannt. Neben der mangelnden Lesekompetenz ist es aber oft der Deutschunterricht selbst, welcher den SchülerInnen die Freude am Vorlesen nimmt. Lehrerkommentare wie „Sprich mit Betonung!“, „Sprich das mal schön!“, „Du sprichst zu schnell! Mach doch mehr Pausen!“ oder „Sprich nicht so abgehackt!“ (Ockel 1981, 150; vgl. auch Ockel 1982, 102; Baurmann/Menzel 2006, 8) führen weder dazu, dass ein Kind motiviert wird, laut zu lesen, noch dazu, sein Selbstbild zu verändern. Insbesondere bei geübten LeserInnen bewirken diese Kommentare vielmehr, dass das Hörergebnis unnatürlich und künstlich oder verkrampft klingt und von den Zuhörenden nicht immer zu verstehen ist. Die Schule trainiert den Kindern die Lebendigkeit des Lesevortrags ab, indem diese lernen, dass ein Text in „Häppchen“ (Ockel 1982, 102) eingeteilt wird, in denen die wichtigsten Wörter eine Betonung erhalten. Können diese Häppchen miteinander verbunden werden, wird auf das letzte Wort eine Betonung gesetzt, wodurch abgehacktes Lesen vermieden wird. Dieses Vorlesen mit einer „besonderen Schmuckschicht“ (ebd.) ist weit davon entfernt zu faszinieren. Abgesehen davon wissen viele Lehrkräfte selbst nicht, was sie sich unter „schön“ und „betont“ vorstellen, was dann auch für die SchülerInnen gilt. Die Lehrkräftekommentare zeigen aber auch, dass es den Lehrpersonen am entsprechenden fachlichen und fachdidaktischen Wissen fehlt – was wiederum darauf zurückzuführen ist, dass nach wie vor eine fundierte Vorlesedidaktik fehlt.¹

Problematisch ist außerdem die Tatsache, dass es Lehrkräfte gibt, die selbst nicht (gern) vorlesen. Sie flüchten sich in Ausreden wie die, dass sie keine Vorleseausbildung hätten oder auch nicht so gut lesen könnten wie die kompetenten SprecherInnen bei Lesungen oder im Fernsehen. Dabei wird die Tatsache verdrängt, dass das Vorlesen als „mehrdimensionale Vorstellungshilfe (durch Sprache, Prosodie, Mimik)“ (Ockel 1982, 103) das Verstehen unterstützen kann und kreative Freiräume eröffnet und auf diese Weise vielfältige Lernchancen im Deutschunterricht bietet.

Laut Ockel (1989, 70 f.) finden sich bei Lehrkräften und SchülerInnen psychische und sprecherische Barrieren des Vorlesens, die es zu überwinden gilt. Die Angst zu versagen ist eine davon. Die Erwartung, die Vorlesende oft unbewusst an sich stellen, nämlich Vorlesefehler zu vermeiden und nicht ins Stocken zu kommen, führt zu Stress und somit dazu, dass Vorlesen zu einer ungeliebten Tätigkeit im (Deutsch-)Unterricht wird. Darüber hinaus scheuen sich Jugendliche mit zunehmendem Alter davor, Emotionalität in ihren Vortrag zu legen. Dies führt dazu, dass sich Lehrkräfte meist mit jedem Textvortrag zufrieden geben, sofern flüssig vorgelesen wird, und so werden der Text und seine Deutungsmöglichkeiten nicht hinterfragt.

Es wird ersichtlich, warum das didaktische Vorgehen der Schule bzw. der Schulbücher bislang kaum geeignet ist, den SchülerInnen den Erwerb prosodiebezogener Sprech- und Lesefähigkeiten zu vermitteln und ihre Freude für ein lebenslanges Vorlesen zu wecken. Ge-

¹ Eberhard Ockels Buch *Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts* (Ockel 2000) liefert als eines der wenigen Konzepte Vorschläge für den Einsatz einzelner prosodiebezogener Sprech- und Lesefähigkeiten im Umgang mit literarischen Texten im Deutschunterricht. Ockel beschreibt einfache und komplexe Techniken einleuchtend und oft anhand von (Negativ-)Beispielen. Er verweist sehr deutlich und nachvollziehbar auf die Fehler des Schulunterrichts, die den Kindern ihre natürliche Sprechstimme beim Vorlesen abtrainieren. Insbesondere zu den komplexen Techniken stellt Ockel unterschiedliche Hilfsmittel vor und verweist auf Gefahren, die zu vermeiden sind. Aber das Buch von Ockel löst nicht alle Probleme: Im zweiten Teil gibt Ockel zwar Anregungen für die Praxis und beschreibt Beispiele für die Primar-, Sekundar- und Oberstufe, dennoch bleibt es bei relativ allgemeinen Umschreibungen; es fehlen konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für die Schulpraxis; insbesondere für ungeübte Vorlesende bzw. Lehrkräfte.

rade der Blick in die Vorlesemethodik gängiger und aktueller Schulbücher zeigt, dass eine fundierte Didaktik des Vorlesens fehlt. Aber wenn es keine fundierte Didaktik gibt, wie sollen Lehrkräfte in der Lehrerbildung lernen, wie sie SchülerInnen prosodiebezogenes Vorlesen am effektivsten vermitteln können? Wie können sie selbst positive Vorlese-Erfahrungen machen?

2.2.1 | Problematik der Vorlese-Methodik in Schulbüchern der Sekundarstufe I

Exemplarisch soll hier dargestellt werden, wie Schulbücher die Thematik des Vorlesens aufgreifen. Als Beispiel dient das von Wolfgang Menzel herausgegebene Deutschbuch *Praxis Sprache* für fünfte Klassen in Baden-Württemberg (2014). Vergleichbare Tipps, Vorgehensweisen und Aufgabenstellungen sind auch in anderen baden-württembergischen Schulbüchern für fünfte Klassen zu finden.²

Der Schwerpunkt im Buch liegt auf der Pausensetzung und der Betonung. Dabei verfolgt jedes Kapitel den klassischen Ansatz *Problemdarstellung - Erkenntnis - Anwendung des Gelernten*. Am Ende jedes Kapitels fasst ein Kompetenzkasten die wichtigsten Erkenntnisse zusammen. Ich möchte exemplarisch auf einige dieser Kompetenzkästen und die dabei auftretenden Probleme eingehen. Der Schwerpunkt soll dabei nicht auf der Analyse der gestellten Aufgaben liegen, sondern allein auf den Arbeitshinweisen, die die SchülerInnen zu einem gelingenden Vorlesen bzw. Vortragen führen sollen.

Beim Vorlesen Pausen machen

Ein Text ergibt nur dann beim Vorlesen einen Sinn, wenn an der richtigen Stelle eine Pause gemacht wird. Diese Stelle erkennt man meist an den Satzzeichen oder dem Inhalt des Textes (Menzel 2014, 23).

Die Kinder erhalten hier die konkrete Vorgabe, sich an den Satzzeichen zu orientieren; eine Vorgabe, die Ockel stark kritisiert, denn Kommata haben eine syntaktische Funktion: Sie sollen Sätze gliedern, sie dienen aber nicht als Ausdruckszeichen; und auch Punkte sind in Texten, insbesondere bei Erzähltexten, nicht immer ein Pausensignal, sondern sollten, abhängig von der Textsituation, manchmal überlesen werden (vgl. Ockel 1989, 72). Zwar erhalten die SchülerInnen in dem Merkkasten den Hinweis, sich am Inhalt des Textes zu orientieren, doch diese Aussage bleibt allgemein und ohne weitere Hilfen, wie genau ‚die richtige Stelle‘ des Inhalts herauszufinden ist. Zahlreiche Vorleseleistungen lassen dieses Phänomen erkennen: SchülerInnen (und auch viele Lehrkräfte) pausieren an den Satzzeichen und machen sich keine Gedanken darüber, ob die Pause an einer anderen Stelle möglicherweise mehr bewirken könnte. Leider unterstützen die Schulbuchübungen genau das und fordern dazu auf, Satzzeichen zu setzen: „Setze nach jedem Satz einen Punkt“ (Menzel 2014, 23), und diese zu erläutern: „Erläutere, weshalb die Satzzeichen notwendig sind“ (ebd.). Solche Übungen bewirken, dass sich bei den Kindern das klassische ‚Stimme heben‘ vor dem Komma und Fragezeichen und ‚Stimme senken‘ beim Punkt einprägt und auch die Lautlesefähigkeit darauf beschränkt: Wer flüssig liest und Pausen an Satzzeichen macht, ist ein guter Vorleser/eine gute Vorleserin. Nicht beachtet wird, dass dabei meist der Ausdruck verloren geht und dass das Bilden von Sinnschritten völlig in den Hintergrund rückt. Dabei gibt, wenn die Lehrperson darauf ihr Augenmerk legt, die Realisierung der Sinnschritte wichtige Hinweise darauf, ob der/die SchülerIn einen Satz verstanden hat oder nicht (vgl. Trischler 2015, 109). Zu demselben Problemfeld gehört auch der nachfolgende Hinweis:

² Siehe auch: Deutschbuch 1 von Cornelsen für Realschulen (2. Auflage 2008), Klartext 5 – differenzierte Ausgabe – von Westermann (2015), Wortstark 5 – differenzierte Ausgabe – von Schroedel (2015), Deutschzeit 1 für Gymnasien von Cornelsen (2015).

Beim Vorlesen richtig betonen

In jedem Satz gibt es ein oder zwei Wörter, die besonders betont werden. Die Betonung ist meist von dem Satz abhängig, der davorsteht. Durch die Betonung wird die Wichtigkeit eines Wortes hervorgehoben. (Menzel 2014, 25)

Die Anweisung entspricht der Satzakkzentuierung im Deutschen und scheint einer Überbetonung vorzubeugen. Wer mit der Satzakkzenttheorie vertraut ist, kann mit diesem Hinweis umgehen. Nicht alle Lehrkräfte sind jedoch damit vertraut und für SchülerInnen erschließt sich der Hinweis ohne Kenntnisse auf diesem Gebiet erst recht nicht. Der Hinweis, dass die Betonung ‚von dem Satz abhängt‘, hilft folglich niemandem. Die SchülerInnen können ja nicht wissen, welches genau die ein oder zwei Wörter in einem Satz sind, die es zu betonen gilt. Auch wird nicht erklärt, was unter ‚betonen‘ eigentlich zu verstehen ist. In der Praxis ist zu beobachten, dass SchülerInnen die Betonung häufig mit einer Erhöhung der Lautstärke umsetzen. Nicht bekannt ist den meisten, dass beispielsweise auch Pausen erheblich dazu beitragen, etwas hervorzuheben und dass auch mit nonverbalen Mitteln wie Kopfnicken oder Gesten betont werden kann (vgl. Trischler 2015, 113).

In den Übungen im Buch geht es vor allem um die inhaltliche Hervorhebung von Kontrasten. So sollen die SchülerInnen in einer Dialogübung die inhaltliche Aussage beschreiben:

Ich kann Katzen mit Flecken nicht leiden. – Ich finde Katzen mit Flecken gut. Ich mag nur Meerschweinchen mit Flecken. – Ich finde Katzen mit Flecken gut (Menzel 2014, 24)

bzw. die Betonung für eine bestimmte inhaltliche Bedeutung selbst herausfinden:

Im Gespräch über den Dackel liest du mehrmals den gleichen Satz. Doch jedes Mal muss ein anderes Wort betont werden. Finde heraus, welches es ist, und begründe deine Auswahl (Menzel 2014, 25).

Abgesehen von den Hinweisen, welche der Kompetenzkasten liefert, wird hierbei übersehen, dass die Betonung nicht ausschließlich anhand von Kontrastakzenten geübt werden kann, und anhand der im Buch folgenden Übungstexte lässt sich die Kontrastakkzentuierung kaum anwenden.

Vorlesezeichen für das gestaltende Vortragen

Um einen Text ansprechend vorzulesen, musst du einiges beachten:
Übe den Text, bis du ihn *flüssig lesen* kannst.

1. Mache *kurze* (|) oder *längere Pausen* (| |), um den Text zu gliedern.
2. Betone wichtige Stellen stärker als andere. (___)

Weitere Gestaltungsmöglichkeiten:

Wenn sich in einem Text die Ereignisse häufen oder es spannend wird, *sprichst du schneller* (→).

Wenn wenig passiert, *sprichst du langsamer* (←).

Insbesondere bei der wörtlichen Rede musst du an manchen Stellen die *Stimme heben* () oder *senken* (). (Menzel 2014, 27)

Diese Vorlesezeichen sind gängige Zeichen, die in zahlreichen Schulbüchern zu finden sind und wohl auf der Systematik von Winkler (vgl. Winkler 1962; nach: Baumann /Menzel 2006, 11) basieren, der mit seiner Methode des sinngestaltenden Lesens vor allem in Grundschulen Erfolg hatte. Er empfahl einen Pausenstrich (|) am Ende jedes Satzes als Zeichen zum Atemholen. Wörter, die betont werden müssen, sollen unterstrichen werden. Auch hier fällt wieder die Ungenauigkeit ins Auge, es gibt keinen Hinweis dafür, wie wichtige Stellen erkannt werden können. Die Aufforderung, bei spannenden Stellen schneller zu sprechen, ist schlichtweg falsch, hängt es doch immer vom Text und der Interpretation der Vorlesenden ab, das Tempo dem Inhalt anzupassen. Eine Tonhöhenvariation sollte es immer geben, da sonst zu monoton gelesen würde und der/die Vorlesende sonst die Aufmerksamkeit der Zuhörenden verliert. Weiter stellt sich die Frage, was ‚manche Stellen‘ sind.

Wörtliche Rede im Text

Wenn in dem Text, den du zum Vortragen vorbereitest, wörtliche Rede vorkommt, so musst du dich in die sprechende *Person hineinversetzen*.

Überlege, wie sie sich fühlt, wenn sie spricht. Hier kannst du mit der *Stimme variieren*.

Der verschmutzte Bauer hat eine andere Stimmlage und Sprechgeschwindigkeit als der überlistete Teufel. (Menzel 2014, 29)

Dieser Kompetenzkasten bezieht sich auf ein Märchen, welches die SchülerInnen mithilfe der bisher gelernten Vorlesezeichen zum Vortragen aufbereiten sollen. Das Märchen enthält viel wörtliche Rede und es kann dementsprechend mit der Stimme gearbeitet werden. Die Anweisung, sich hineinzusetzen und zu überlegen, wie sich die Person fühlt, entspricht einer gängigen Praxis und scheint für Kinder und Jugendliche zugänglich zu sein. Dennoch ist die Formulierung, mit der Stimme zu variieren, zu allgemein gehalten. Das Märchen enthält keine Hilfestellungen, die auf die Gefühlslage deuten; d. h. hier muss die Lehrkraft agieren. Der Terminus ‚Stimmlage‘ dürfte für den Großteil der SchülerInnen unbekannt und somit unklar sein. Auch wenn hier ein Hinweis gegeben wird, fehlen klare Regieanweisungen, an denen sich die Kinder orientieren und die als Basis für die Weiterarbeit dienen können.

Die Texterschließung und Vorbereitung mittels Markierungen und Zeichen ist ein gängiger Weg in Schulbüchern. Er führt zu einer intensiven Textauseinandersetzung und -erschließung, sofern sich die SchülerInnen darauf einlassen, denn es ist mühsam und zeitaufwändig und macht keinen Sinn, wenn die Textbearbeitungen dann nicht auch laut vorgelesen und die sich daraus ergebenden Deutungen diskutiert werden. Möglich, dass sich insbesondere schwache oder unmotivierte SchülerInnen davon noch mehr abschrecken lassen und das Vorlesen verweigern. Das Vorgehen bietet den Kindern deshalb nur wenige Chancen, ihre sprecherischen Gestaltungsmittel zu erkunden und erproben. Vielmehr wird vorausgesetzt, dass diese ihre sprecherischen Möglichkeiten bereits kennen und einzusetzen wissen. Insgesamt greifen die Schulbücher auf eingebürgerte, willkürlich zugewiesene Begriffe zurück, doch auf keine fundierte Theorie.

3 | Empirische Untersuchung zur Lernbarkeit prosodiebezogener Sprech- und Lesefähigkeiten

3.1 | Erkenntnisinteresse

Zwei Vorprojekte führten zu der hier beschriebenen Untersuchung. Eine Vorstudie bestätigte die Annahme, dass prosodiebezogene Sprech- und Lesefähigkeiten bei Erwachsenen lehr- und lernbar sind. Eine Folgestudie ermittelte, welche prosodiebezogenen Sprech- und Lesefähigkeiten Fünftklässler thematisieren und zeigte diesbezüglich eine große Vielfalt auf, aber auch die Problematik eines begrenzten Wortschatzes zur Bezeichnung derselben sowie einer uneinheitlichen begrifflichen Verwendungsweise.³

Von diesen Erkenntnissen ausgehend – nämlich dass sowohl Erwachsene als auch Kinder wahrnehmen, wie gute und geübte VorleserInnen ihren Vortrag gestalten, welche Mittel sie nutzen und einsetzen – konzipierte und untersuchte die hier beschriebene Studie einen alternativen Vorleseunterricht. Dabei wendete sich das alternative Vorgehen ausdrücklich gegen die gängige Methodik der Schulbücher, die Texte ‚akribisch‘ mit Zeichen versieht und Regeln vorgibt, die dem natürlichen Sprechvortrag widersprechen. Stattdessen wurde der Schwerpunkt darauf gelegt, den Kindern in zahlreichen Unterrichtssituationen eine spielerische und motivierende Erkundung ihres gestalterischen stimmlichen Potentials zu ermögli-

³ vgl. Littwin (2015a) und Littwin (2015b).

chen. Die Metapher des ‚sprechenden Vorlesens‘⁴ bildete die grundlegende Idee für das Forschungsprojekt, gestaltendes Vorlesen ohne explizites Regelwissen zu vermitteln.

Das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojektes lag auf folgenden Forschungsfragen:

- (1) Können prosodiebezogene Sprech- und Lesefähigkeiten mittels der Analogie des sprechenden Vorlesens und allein über unterschiedliche Übungen vermittelt werden?
- (2) Welches methodische Vorgehen und welche Übungen und Aufgaben sind geeignet, um SchülerInnen im Deutschunterricht die Erkundung ihrer prosodiebezogenen Potentiale zu ermöglichen?
- (3) Wie können Lernfortschritte im Vorlesen erfasst und beurteilt werden und welche sind feststellbar?

3.2 | Beschreibungsmodell der prosodiebezogenen Sprech- und Lesefähigkeiten

Der folgende Abschnitt stellt das für die Untersuchung geltende Verständnis von Prosodie und somit prosodiebezogener Sprech- und Lesefähigkeiten vor. Weil es für den Terminus „Prosodie“ zahlreiche Definitionen gibt – weshalb Bernd Möbius (1993, 7) von einer „babylonischen Sprachverwirrung“ spricht – hat die Verfasserin im Rahmen ihres Forschungsprojekts zunächst eine begriffliche Klärung vorgenommen. Prosodiebezogene Gestaltungsfähigkeit wird dabei ganzheitlich verstanden als das Zusammenwirken von drei sich wechselseitig beeinflussenden Ebenen: Realisierung (durch den Sprecher), Wirkung und Interpretation (durch die Hörenden) sowie die Einbettung in eine situative und interaktive Ebene (vgl. Abbildung 1).

Die *Realisierungsebene* bezieht sich auf die akustische Erzeugung bzw. intonatorische Realisierung. Dazu zählen die Lautstärke, die Tonhöhe, das Sprech- bzw. Lesetempo, die Pausen und die Artikulation sowie die Betonung und die Intonation.

Die *Wirkungs- und interpretative Ebene* enthält die Kategorien, die beim Zusammenspiel der Realisierungsebene (subjektiv) wahrgenommen werden, d. h. jede/r Zuhörende nimmt etwas wahr und interpretiert es für sich, gibt dem Wahrgenommenen eine Bedeutung. Dazu gehören der individuelle Stimmklang und seine mögliche Veränderung bei der Wiedergabe literarischer Figuren (Stimmklangimitation). Der Stimmausdruck gibt Auskunft über die emotionale Befindlichkeit des Sprechers (glücklich, zufrieden) oder seine Sprechhaltung (distanziert, vertraut). Der Leserhythmus ergibt sich aus dem Zusammenspiel von Betonung und Intonation und die Lautung meint die artikulatorische Verständlichkeit.

Die Parameter der *situativen und interaktiven Ebene* wirken wiederum auf die Realisierungs- und Wirkungsebene ein. Dazu gehören nonverbale Signale wie Mimik und Gestik, Körperhaltung und -spannung, die Auskunft über das Befinden der Vorlesenden und deren Aussageabsicht geben und die Gesprochenes unterstützen. Sie werden von den Kommunikationspartnern gesehen, wahrgenommen und interpretiert. Stimme, Mimik und Körperhaltung bzw. -bewegung wirken als Gesamtheit und sind im Erwerbsprozess nicht zu trennen; insbesondere dann nicht, wenn es gilt, der höchsten Vorlesekompetenzstufe, der dramatisierenden Lektüre, gerecht zu werden (vgl. Lösener 2014, 76). „Wir sprechen immer mit dem ganzen Körper und so, wie Haltung, Gestik und Mimik aussehen, klingt auch die Stimme, denn die Körperspannung überträgt sich auch auf die Sprechorgane“ (Pabst-Weinschenk 2011, 33).

Daneben spielt auch die soziale Situation, in der die Vorlesehandlung stattfindet, eine wichtige Rolle: Die Motivation Vorlesender, deren Selbstwahrnehmung, momentane Befindlichkeit sowie die Haltung der Zuhörenden insgesamt nehmen Einfluss auf das Vorleseergebnis. Zuhörende nehmen wahr, ob die Sprechenden ‚gezwungen werden‘, vorzulesen, oder ob

⁴ Unter *sprechendem Vorlesen* (= Lies, wie du sprichst!) wird eine sprecherische Gestaltung verstanden, welche der subjektiv bedeutsamen Sprechgestaltung wie bspw. beim mündlichen Erzählen ähnelt. Die Analogie soll dazu beitragen, dass die SchülerInnen sich (a) besser an Situationen, in denen sie erzählten, erinnern und daran, wie sie dabei agierten, wie sie die Erzählung sprachlich gestalteten, um eine bestimmte Wirkung oder Reaktion bei ihrem Gegenüber erzielen, und (b) dazu führen, dass die SchülerInnen ihre sprecherische Gestaltung künftig bewusster wahrnehmen.

er/sie ‚Lust darauf‘ hat, und umgekehrt spüren die Vorlesenden, ob das Publikum in der Lage ist, aufmerksam zuzuhören: „Wenn er sich nicht darauf einlässt, sich in das Vorgelesene hineinzuversetzen, bleiben die Worte tote Buchstaben“ (Pennac 2004, 196). Die Zuhörenden nehmen wahr, ob sich der/die SprecherIn den Text zu eigen gemacht hat, sich richtig in die Textsituation hineinversetzt hat oder nicht. Denn nur so wirken auch Gestik und Mimik so natürlich, wie es beim spontanen Sprechen der Fall ist, anstatt einstudiert und aufgesetzt (vgl. Pabst-Weinschenk 2011, 33).

Ebenso wird die soziale Beziehung zu den Zuhörenden als Kommunikationspartner wahrgenommen, z. B. ob diese vertraut oder distanziert ist. Beispielsweise wird die Körpersprache verändert, wenn eine Person emotional erregt ist. „Die Emotion Nervosität könnte sich beispielsweise in zitternder, etwas erhöhter und dünner Stimme, sowie Stottern und schnellem Sprechtempo äußern“ (Trischler 2015, 47) und sich somit innerhalb kurzer Zeit (in negativer Weise) auf das Publikum übertragen.

Und schlussendlich wirkt sich immer auch die räumliche Inszenierung auf alle Ebenen aus, denn „an welcher Stelle im Raum sich eine Vorleserin oder ein Vorleser positioniert, kann dazu beitragen, mehr Aufmerksamkeit während des Vorlesens zu erhalten“ (Trischler 2015, 61). Neben der Positionierung des Vorlesers/der Vorleserin im Raum sind immer auch die Möblierung und die Raumakustik zu bedenken. Denn werden die Sprechenden aufgrund der Bestuhlung verdeckt, können Mimik und Körpersprache das Gesprochene nicht weiter unterstützen und auch Größe und Form des Raumes können sich unter Umständen negativ auf die Verständlichkeit auswirken, wenn beispielsweise ein Raum einen starken Nachhall hat (ebd., 62 f.).

<i>Realisierungsebene</i>	<i>Wirkungs- und interpretative Ebene</i>	<i>situative und interaktive Ebene</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lautstärke ▪ Tonhöhe ▪ Sprechtempo ▪ Pausen ▪ Artikulation ▪ Betonung (Satzakzent) ▪ Intonation (Satzmelodie) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stimmklang (physiologisch) ↳ Stimmklangimitation ▪ Stimmausdruck (Emotionen, Sprechhaltung) ▪ Rhythmus ▪ Lautung (artikulatorische Verständlichkeit) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestik ▪ Mimik ▪ soziale Situation ▪ räumliche Inszenierung
<i>Prosodie</i>		

Abbildung 1: Beschreibungsmodell der prosodiebezogenen Sprech- und Lesefähigkeiten (modifiziert nach Littwin, 2015b)

3.3 | Methode

3.3.1 | Beschreibung des Versuchsunterrichts

Zur Klärung der Forschungsfragen wurde eine Unterrichtseinheit konzipiert, in der verschiedene Übungen und Aufgaben zur Erkundung prosodiebezogener Sprech- und Lesefähigkeiten erprobt und auf ihre Eignung überprüft wurden. Das Ziel des Unterrichtsprojektes lag dabei nicht in einer in sich geschlossenen Unterrichtseinheit, in der nur das Vorlesen allein geübt werden sollte. Die in dieser Arbeit erprobten Materialien und Übungen sollten sich einfach, schnell, zu jeder Zeit und ohne großen Aufwand in jede beliebige Unterrichtseinheit in jeder beliebigen Klassenstufe integrieren lassen. Dies entspricht dem langfristigen Kompetenzzuwachs in Bezug auf die prosodiebezogenen Sprech- und Lesefähigkeiten, die so unabhängig vom aktuellen Unterrichtsgegenstand gefördert oder mit diesem in Verbindung gebracht

werden können. Das Erkunden der Sprechstimme sowie das Stehen, Sprechen und Präsentieren vor der Klasse sollte von den SchülerInnen als selbstverständlich erlebt werden.

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung war die Verfasserin selbst Deutschlehrerin an einer Gesamtschule und arbeitete daher mit ihrer eigenen Deutschklasse, einer sechsten Klasse im Schuljahr 2015-2016. Dies ermöglichte es ihr, das Forschungsprojekt im Rahmen ihrer eigenen Unterrichtsstunden durchzuführen und so die Eignung des Materials im Schulalltag zu überprüfen.

Die Lernbarkeit prosodiebezogener Sprech- und Lesefähigkeiten wurde in diesem Fall in eine handlungs- und produktionsorientierte Unterrichtseinheit zu Schelmengeschichten integriert, deren Schwerpunkt auf der Erarbeitung und dem Schreiben eines inneren Monologes lag.

Während dieser Unterrichtseinheit wurden übergreifende und gezielte Übungen zur Schulung gestalterischer Sprech- und Lesefähigkeiten eingesetzt. *Übergreifende Übungen* dienten der Auflockerung und Ermutigung. Sie wurden daher überwiegend zu Beginn der Unterrichtsstunde eingesetzt und sollten das Selbstvertrauen der SchülerInnen stärken und ihnen die Angst nehmen, vor einem Publikum zu stehen, zu agieren und zu sprechen. Aus diesem Grund boten sich Übungen aus der Theaterpädagogik an, in deren Fokus das Individuum mit seinen Ausdrucksmöglichkeiten steht. Neben Sprechübungen mit Zungenbrechern und Sprüchen wurden pantomimische Übungen eingesetzt, die dem Online-Dokument „Spielübungen für Theatergruppen“ von Gabriele Maute entnommen wurden.⁵ *Spezielle Übungen* waren darauf ausgerichtet, die Aufmerksamkeit auf einzelne gestalterische Sprech- und Lesefähigkeiten zu richten und wurden zum Teil eine ganze Unterrichtsstunde lang durchgeführt. Es gab gezielte Übungen zum sprechenden, langsamen, situativen und körperbetonten Vorlesen sowie zur Pausensetzung. Diese Bereiche wurden bewusst gewählt, denn es sollten Analogien zum Alltag hergestellt werden, die es den Kindern ermöglichen, so vorzulesen, wie sie sprechen. Die Übungen und Arbeitsblätter wurden dabei eigens für das Unterrichtsprojekt konzipiert.

In der Unterrichtseinheit wurden zunächst anhand der Eulenspiegel-Geschichten die Merkmale einer Schelmengeschichte erarbeitet, wobei übergreifende Übungen zu Stundenbeginn der Auflockerung und Aktivierung dienten. Langsam wurde an die Textsorte ‚Innerer Monolog‘ herangeführt und diese erarbeitet. Parallel dazu begannen die speziellen Übungen, beginnend mit dem sprechenden Vorlesen, welches als Vorleseprinzip die Grundlage legen sollte („Lies, wie du sprichst“). So wurden im Lauf der Unterrichtseinheit immer mehr Erkenntnisse gewonnen, was ‚gutes‘ Vorlesen ausmacht und wie dies realisiert werden kann. Es wurde die Vorlesegeschwindigkeit thematisiert und schließlich die Thematik, wie und woran Stimmungen im Text erkannt und beim Vorlesen stimmlich realisiert werden können. Neben dem Vorlesen der Eulenspiegeltexte wurden auch die eigenen Texte der SchülerInnen, die inneren Monologe, gestaltend vorgetragen. Anschließend wurde bei der Besprechung auch hinsichtlich der prosodiebezogenen Gestaltung ein Feedback gegeben. Als Textsorte war der innere Monolog hierbei sehr passend. Es war beobachtbar, wie die Vorlesegestaltung dazu beitrug, Anregungen zur schriftlichen Textüberarbeitung zu geben.

Nach den Eulenspiegel-Geschichten wurden die Geschichten von Hodscha Nasreddin thematisiert. Hierbei wurde neben verschiedenen handlungs- und produktionsorientierten Sequenzen der Fokus vor allem auf das Vorlesen gelegt; das bisher Gelernte wurde also angewendet und im Bereich der Pausensetzung und dann vor allem bezüglich der Wirkungs- und interpretativen Ebene erweitert. Aus Gründen des zeitlichen Umfangs wurde die Pausensetzung nur kurz behandelt und auch auf die Betonung wurde in diesem Projekt nicht gezielt eingegangen. Da das sprechende Vorlesen (Lies, wie du sprichst) immer wieder im Fokus stand, sollte das klassische ‚zu viel Betonen‘ dadurch abtrainiert werden und implizit eine natürliche Betonung erzeugt werden (vgl. Ockel 2000). Der Verfasserin ist bewusst, dass mit diesem Vorgehen noch keine umfassende Didaktik des Vorlesens begründet wird. Das war jedoch auch nicht das Ziel dieser Studie. In diesem Projekt wurde eine mögliche Alternative

⁵ Es ist downloadbar unter <http://www.theater-in-der-schule.de/spieluebungen/Spieluebungen_fuer_Theatergruppen.pdf> (Letzter Aufruf 16. Januar 2015).

zu der gängigen Praxis in Schulbüchern erprobt, die den SchülerInnen auf motivierende und induktive Weise die Erkundung des gestalterischen Potentials ihrer Sprechstimme ermöglicht, anstatt sich in oft verwirrenden und wenig motivierenden Vorlesetipps und -übungen zu erschöpfen (vgl. z. B. Menzel 2014, 23–25). Eine ausführliche Beschreibung aller verwendeten Übungen findet sich im Anhang.

3.3.2 | Stichprobe

Die Stichprobe setzte sich aus 26 Schülerinnen und Schülern einer sechsten Klasse einer Gesamtschule in Baden-Württemberg zusammen. Die familiären Hintergründe sowie die Sprachaneignung waren vielfältig. Der Großteil der Klasse hatte einen Migrationshintergrund und zu Hause würden häufig andere Sprachen gesprochen. Bei 11 Kindern war Deutsch die Muttersprache (L1), für 13 Kinder war Deutsch die Zweitsprache (L2) und zwei Kinder sprachen zu Hause mindestens drei Sprachen (mehrsprachiges Lernen = MSL).

3.3.3 | Datenerhebung

Die Durchführung erfolgte im Zeitraum von November 2015 bis Februar 2016. Neben der Eignung des Materials sollte auch untersucht werden, ob und in welchen Bereichen die SchülerInnen ihre Vorlesekompetenz verbessern. Daher wurden zwei Sprachaufnahmen des Vorlesens gemacht und miteinander verglichen: eine vor der Unterrichtseinheit (Pretest-Sprachaufnahme) und eine danach (Posttest-Sprachaufnahme). Für beide Aufnahmen wurden vergleichbar schwere Texte gewählt. Kriterien für die Textauswahl waren die Textlänge, die Wortlänge und -schwierigkeit, die Zahl der sprechenden Personen (mindestens zwei, nicht mehr als drei) sowie deren Gemütszustand (leicht emotional erregt, sodass mit dem Stimm Ausdruck gearbeitet werden konnte). Die Anweisung lautete jedes Mal: *Bereite den Text so zum Vorlesen vor, dass du ihn vor einem Publikum vorlesen kannst.* Die Klasse erhielt beide Male eineinhalb Wochen Zeit zur Vorbereitung, Unterrichtszeit eingeschlossen.

3.3.4 | Datenauswertung

Erstellung und Einsatz einer Analyseskala zur Auswertung der Sprachaufnahmen

Vorlesekompetenz ist nicht direkt messbar, es ist aber möglich, Merkmale zu erfassen, die auf die Vorlesekompetenz schließen lassen. Um die Subjektivität, die bei der Bewertung eines hörbaren Sprechprodukts immer im Spiel ist, zu kontrollieren, erfolgte die Einschätzung der Vorleseleistungen mittels einer Bewertungsskala (siehe Anhang). In der Fachliteratur verbreitet ist die „Skala zur Einschätzung der Intonationsleistung beim lauten Lesen“ von Rosebrock und Nix (in Anlehnung an Pinnell 1995, nach: Rosebrock/Nix 2008). Da die sehr kleinschrittigen Unterschiede zwischen den einzelnen Levels eine gezielte Zuordnung nach Höreindruck und Bewertung der Leseleistung nach prosodiebezogenen Sprech- und Lesefähigkeiten erschweren, wurde für diese Studie ein eigenes Analyseinstrument erstellt und erprobt, basierend auf der in diesem Artikel beschriebenen Definition von Prosodie. Wie auch bei Rosebrock und Nix ist die Skala zur Einschätzung der gestalterischen Leistung beim Vorlesen in vier Levels aufgeteilt, wobei Level eins das unterste und Level vier die höchste zu erreichende Stufe darstellt. Das Einschätzungsinstrument enthielt sieben Merkmale, die sich aus den beiden vorhergehenden Studien ergeben haben: (1) Lesefluss und Lesetempo; (2) Sprechgruppen; (3) Lautung; (4) Stimmausdruck; (5) Stimmklangimitation; (6) Pausen sowie (7) Betonung. Jede Fähigkeit wurde, wie auch bei der Skala von Rosebrock und Nix, sprachlich bzw. umschrieben, wobei davon auszugehen war, dass die Zuordnung auch mit dieser Skala problematisch werden könnte, denn Begriffe wie „häufig“, „manchmal“, „meist“, „ab und zu“ oder „überwiegend“ sind unpräzise und erschweren eine trennscharfe Zuordnung. Neben der Verfasserin beurteilte eine zweite, eingewiesene Person die Vorleseleistung.

3.3.5 | Datenauswertung mit der Analyseskala

Insgesamt bewerteten beide Auswerter je 52 Sprachaufnahmen: 26 Pretest- und 26 Posttest-Sprachaufnahmen. Zusätzlich, um Schwächen der Analyseskala herauszuarbeiten, werteten die Auswerter die Posttest-Sprachaufnahmen ein weiteres Mal gemeinsam aus. Folglich gab es 130 auszuwertende Datenpunkte, die mittels der Skala sowie der Programme Microsoft Excel 2010 und SPSS ausgewertet wurden. Zusätzlich lagen als Ergebnis der achtwöchigen Unterrichtseinheit 13 Seiten schriftliche Beobachtungsprotokolle der Verfasserin vor, die in die Ergebnisdarstellung zur Eignung der eingesetzten Übungen und des verwendeten Materials eingebunden wurden.

4 | Ergebnisse

4.1 | Eignung der eingesetzten Übungen und des verwendeten Materials

Die *übergreifenden Übungen* erwiesen sich insgesamt als sehr motivierend für die Klasse. Auch die *speziellen Übungen* sind mit teilweise kleinen Änderungen am Material, der Aufgabenstellung oder der Durchführung allesamt einsetzbar. Sowohl die sich anschließenden Unterrichtsgespräche als auch wiederholte Durchführungen ließen erkennen, dass die Schülerinnen die Erkenntnisse bewusst wahrnahmen, verarbeiteten sowie anwenden konnten. Es war zu beobachten, dass die *übergreifenden* sowie die *situativen Übungen* es auch sehr zurückhaltenden Kindern ermöglichten, aufgrund ihrer geschützten Atmosphäre ihre Hemmschwelle zu überwinden.

4.2 | Eignung der Analyseskala

Die sprachbezogenen Daten wurden mithilfe der Analyseskala von zwei Ratern eingeschätzt. Um die Zuverlässigkeit der Analyseskala zu beurteilen (Interraterreliabilität), wurde der Kappa-Koeffizient nach Cohen berechnet. Nach Hedderich und Sachs (vgl. Hedderich/Sachs 2012, 667; nach: Zierer/Speck/Moschner 2013, 129) steht ein Wert von 0,6 für eine gute und ein Wert von über 0,8 für eine sehr gute Interraterreliabilität. Bei Werten unter 0,6 sollte das Kategoriensystem überarbeitet werden.

Bei der Pretest-Aufnahme ist die Interraterreliabilität bei den Fähigkeiten Lesefluss und Lesetempo (0,93) und Pausensetzung (1,0) sehr gut sowie gut beim Stimmausdruck (0,68) und der Stimmklangimitation (0,70). Bei der Posttest-Sprachaufnahme zeigen die Fähigkeiten Lautung (0,80) und Pausensetzung (0,91) sehr gute Werte auf.

Im Pretest weisen die Kategorien Lautung (0,40) Betonung (0,46), beim Posttest die Kategorien Sprechgruppen (0,42) und Stimmklangimitation (0,47) Werte unter 0,6 auf und sollten damit überarbeitet werden. Die Berechnung bestätigt den Eindruck beider Auswerter während der Auswertung, dass die prosodiebezogenen Sprech- und Lesefähigkeiten aufgrund ihrer sprachlichen Beschreibung nicht eindeutig zuzuordnen sind. Deshalb ermittelten beide Auswerter in einer erneuten Auswertung der Posttest-Sprachaufnahmen, in welchen Bereichen die Zuordnungsschwierigkeiten liegen, damit das Raster überarbeitet werden könnte. Eine ergänzende ausführlichere sprachliche Be- bzw. Umschreibung, welche Erwartungen konkret an das jeweilige Level zu stellen sind, erscheint sinnvoll.

Die Ergebnisse der tatsächlichen Übereinstimmung zeigen, dass die beiden Auswerter bei den Pretest-Sprachaufnahmen in 83% aller Fälle ein übereinstimmendes Urteil und bei den Posttest-Sprachaufnahmen ohne Absprache in 82% aller Fälle abgaben und lassen darauf schließen, dass sich die verwendete Analyseskala gut eignet, um prosodiebezogene Sprech- und Leseleistungen zu erfassen.

4.3 | Lernbarkeit prosodiebezogener Sprech- und Lesefähigkeiten

Alle getesteten prosodiebezogenen Sprech- und Lesefähigkeiten verzeichnen einen Leistungszuwachs. Die Signifikanz wurde mit dem t-Test, in diesem Fall mit dem t-Test bei abhängigen Variablen, berechnet und bezieht sich auf die Hypothese, ob die Schüler ihre Vorlesekompetenz tatsächlich verbessern oder ob eine potentielle Verbesserung rein zufälligen Ursprungs ist. Da alle p -Werte kleiner als 0,001 sind, sind die Werte höchst signifikant und keineswegs zufällig.

Das Balkendiagramm in Abbildung 2 zeigt die Zuordnung der SchülerInnen für die verschiedenen Bereiche der prosodiebezogenen Sprech- und Lesefähigkeit im Pretest und Posttest. Die Werte bei der Pretest-Sprachaufnahme sind aus den Einstufungen beider Auswerter gemittelt, für die Posttest-Sprachaufnahme wurden die in Absprache gewonnenen Werte verwendet. Auf der x-Achse ist die Anzahl der SchülerInnen angegeben. Die Ziffern in bzw. links neben den Balken geben die genaue Anzahl der SchülerInnen je Level an; es wird immer die Anzahl der SchülerInnen für alle 4 Level angegeben.

Der höchste absolute Zuwachs kann bei den Sprechgruppen festgehalten werden. Es folgen die Fähigkeit Lesefluss und Lesetempo und dann die Bereiche Stimmausdruck, Stimmklangimitation, Pausensetzung und Betonung. Den geringsten Leistungszuwachs gibt es bei der Lautung. Weil hierbei aber auch die höchste Voreinstufung bei dem Mittelwert von Level 2,3 liegt, verwundert das nicht weiter. Im Schnitt befindet sich die Klasse vor der Unterrichtseinheit zwischen Level 1 und 2 und nach der Unterrichtseinheit zwischen Level 2 und Level 3. Prosodiebezogene Sprech- und Lesefähigkeiten sind für SchülerInnen der Sekundarstufe I mit dem für diese Studie konzipierten alternativen Vorgehen lern- und vermittelbar.

Interessant ist die Beeinflussung der prosodiebezogenen Sprech- und Lesefähigkeiten durch den Grad der Sprachaneignung. Es zeigt sich, dass die Kinder in unterschiedlichen Bereichen besser bzw. schlechter sind. Die meisten Muttersprachler sind vor der Unterrichtseinheit überdurchschnittlich gut in den Bereichen Sprechgruppen, Lesefluss und Pausensetzung und schlechter in den Bereichen Betonung, dem Stimmklang und dem Stimmausdruck, während die Kinder, bei denen Deutsch nicht die Muttersprache ist, überdurchschnittlich gut in den Bereichen Betonung, Stimmklang und Stimmausdruck sind und dafür bei Sprechgruppen, Lesefluss und Pausensetzung etwas schlechter abschneiden. Nach der Unterrichtseinheit durchmischen sich beide Gruppen, so dass eine Verallgemeinerung nicht mehr möglich ist. Es kann darauf geschlossen werden, dass die Unterrichtseinheit bewirkt, dass sich aus dem Spracherwerb resultierende Unterschiede ausgleichen.

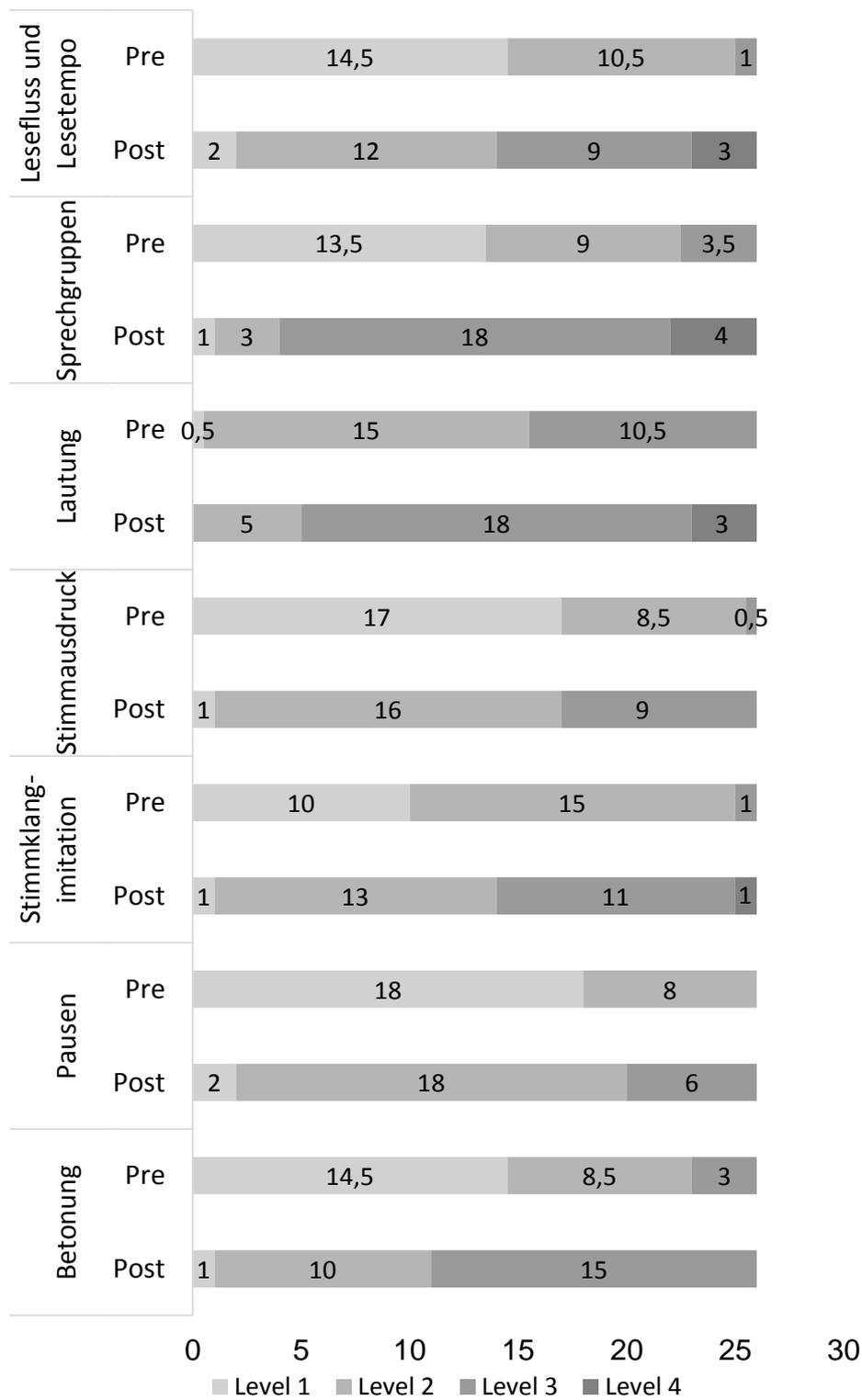


Abbildung 2: Verteilung der Vorlesekompetenzen bei Pretest- und Posttest-Sprachaufnahme (N = 26). Die 0,5-Werte ergeben sich, wenn die Zuordnungen beider Rater gemittelt wurden.

5 | Diskussion

Aufgrund der im Rahmen dieser Arbeit aufgezeigten Kritik an der gängigen traditionellen Vorlesepraxis bestand die Intention dieser Studie darin, ein alternatives Verfahren zur Förderung prosodiebezogener Sprech- und Lesefähigkeiten zu entwickeln sowie dessen Umsetzbarkeit und Wirksamkeit zu untersuchen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die in dieser Studie eingesetzten Materialien und das hier durchgeführte unterrichtliche Vorgehen mit einer sechsten Klasse dazu beitrugen, die prosodiebezogenen Sprech- und Lesefähigkeiten der SchülerInnen signifikant zu verbessern und lassen darauf schließen, dass vergleichbare Ergebnisse auch bei anderen Lerngruppen erzielt werden können. Selbstverständlich ist zu beachten, dass – abhängig von der Zusammenstellung und den äußeren Rahmenbedingungen der Lerngruppe – immer auch die Lehrkraft selbst, ihre pädagogische Erfahrung, Empathie, Motivation sowie ihre Kompetenz im Bereich des Vorlesens das Lernverhalten der Gruppe beeinflusst. Anhand des für diese Studie erarbeiteten Beschreibungsmodells der prosodiebezogenen Sprech- und Lesefähigkeiten erhält eine Lehrkraft eine gute Übersicht darüber, welche Bereiche und Ebenen bei einem effektiven Vorleseunterricht berücksichtigt werden sollten. Zudem zeigt es auf, dass auch die Zuhörenden als aktiver Teil der Vorlesesituation zum Gelingen beitragen. Die für diese Studie erarbeitete vierstufige Skala zur Einschätzung der prosodiebezogenen Leistung beim Vorlesen kann dabei als Instrument zur Bewertung und Beurteilung der Vorlesefähigkeit genutzt werden, sollte aber noch sprachlich präzisiert und weiter ausgearbeitet werden. Sie stellt ebenfalls ein Hilfsmittel für SchülerInnen dar, denn sie liefert diesen eine Bandbreite an für sie verständlichen und klar definierten Worten und Formulierungen, mit deren Hilfe sie ihren MitschülerInnen ein differenziertes und für alle verständliches Feedback geben können.

Im Folgenden sollen nun drei Überlegungen aufgeführt werden, weshalb die Unterrichtseinheit die prosodiebezogenen Sprech- und Lesefähigkeiten verbesserte. (1) Über mehrere Wochen hinweg wurden Übungen zu verschiedenen prosodischen Ausdrucksmitteln gemacht, was dazu führte, dass die SchülerInnen sich beim Vorlesen verstärkt auf diese Bereiche fokussierten bzw. in diesen Bereichen geschulter waren. (2) Die SchülerInnen bereiteten sich auf den Posttest gezielter bzw. anders vor als auf den Pretest, weshalb sie möglicherweise routinierter waren und somit ein besseres Vorleseergebnis erzielten. Dieser Punkt hängt eng mit Punkt 1 zusammen, ist aber nicht mit diesem gleichzusetzen, sondern bezogen darauf, dass die SchülerInnen andere Techniken oder Strategien der Vorbereitung anwendeten, als beim Pretest. (3) Aufgrund der verschiedenen Unterrichtssituationen wurde die Wahrnehmung der SchülerInnen sensibilisiert. Prosodische Ausdrucksmittel wurden gemeinsam erarbeitet und benannt, es wurden verschiedene Übungen durchgeführt und die SchülerInnen reflektierten kontinuierlich sich selbst und andere. Ihnen wurde erfahrbar gemacht, welche prosodischen Ausdrucksmittel wann und wie einzusetzen sind und welchen Effekt sie erzielen (können).

Wahrscheinlich ist es eine Mischung aus allen drei Bereichen, die dazu führte, dass sich die prosodiebezogenen Sprech- und Lesefähigkeiten der SchülerInnen verbesserten. Auf Punkt 1 und 2 lassen die Verbesserungen in den Bereichen Lesefluss und Lesetempo, Sprechgruppen und Pausensetzung schließen. Nach der Unterrichtseinheit gibt es deutlich weniger Stockungen und Lesefehler. Die Wortgruppen sind sinnvoller gebildet, denn die Pausensetzung ist nicht mehr so willkürlich, wie es beim Pretest der Fall war. Zudem bestätigen auch die Ergebnisse des Stimmausdrucks und der Stimmklanginterpretation, dass die SchülerInnen den Textinhalt besser erfassten und verinnerlichten, denn ihr Stimmklang ist beim Posttest passender gewählt, um die Stimmung im Text und die der literarischen Figuren darzustellen. Mit dieser Annahme gehen zwei weitere Möglichkeiten einher, die es in einer Folgestudie zu untersuchen gäbe: Die Unterrichtseinheit trägt dazu bei, die Leseflüssigkeit sowie das Textverstehen zu fördern. Auf Ersteres verweisen die Verbesserungen in den Bereichen Sprechgruppen sowie Leseflüssigkeit und Lesetempo. Während der Unterrichtseinheit wurde mehrmals wöchentlich wiederholt leise und laut gelesen. Damit sind Förderbedingungen geschaffen, wie sie für explizite Trainingsformen zur Förderung hierarchieniedriger Leseprozesse (z. B. Lautlese-Tandems oder Lesetheater) typisch sind. Gleichzeitig trägt eine vertiefende

sprachliche Auseinandersetzung mit dem Vorlesetext indirekt dazu bei, das Textverständnis der SchülerInnen zu vertiefen.

Subjektiv gesehen überwiegt Punkt 3, denn während der Unterrichtseinheit ergaben sich durch die Übungen spannende Gesprächssituationen, insbesondere beim Vergleich unterschiedlicher Interpretationen beim Vorlesen. Diese Situationen waren sehr wertvoll, weil sie die Wahrnehmung der SchülerInnen ansprachen bzw. eine erhöhte Aufmerksamkeit auf bestimmte Bereiche ‚erzwangen‘. Sie führten dazu, dass die Kinder Regeln, die sie teilweise verinnerlicht hatten, selbst hinterfragten. So zeigten beispielsweise die Schüleräußerungen bei den Aufgaben der Pausensetzung genau das, was auch in den Schulbüchern gelehrt wird: bei Satzzeichen werden Pausen gesetzt und die SchülerInnen halten daran fest, diese Regel beim eigenen Vorlesen umzusetzen. Indem allerdings unterschiedliche Vorlesevarianten vorgestellt und analysiert wurden, erkannten einige Kinder auch, dass es noch andere Möglichkeiten gibt, Pausen zu setzen, und dass diese andere Pausensetzung eine geeignetere Wirkung erzielen kann. Dadurch konnte ihnen ebenfalls bewusst gemacht werden, welche Bedeutung Textkenntnis für einen gelingenden Textvortrag hat. Es reicht, wenn nur wenige Kinder diese Erkenntnis verbalisieren, denn dies führt dazu, dass die anderen ihre Aufmerksamkeit darauf richten und sich folglich möglicherweise selbst damit auseinandersetzen. Damit wäre ein wichtiger Punkt und ein wesentliches Ziel einer Unterrichtseinheit zur Förderung des gestalterischen Vorlesens erreicht: Die SchülerInnen haben erkannt, dass allein sie als VorleserIn darüber bestimmen, wie ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ das Vorleseergebnis und somit der Hörgenuss für die Zuhörenden wird und dass sie nur dann gelingend gestaltend vorlesen können, wenn sie den Text auch wirklich verstanden haben. Anzumerken bleibt allerdings, dass diese Gesprächssituationen bzw. Diskussionen eine hohe Sensibilität und vor allem Fachkompetenz auf Seiten der Lehrkraft erfordern, denn es liegt an ihr, solche Situationen zu erkennen, sensibel mit den Äußerungen der SchülerInnen umzugehen und ihre Wahrnehmung gezielt auf bestimmte Bereiche zu lenken, um somit alte Muster aufzubrechen.

In der hier durchgeführten Unterrichtseinheit wurde die Betonung nicht gezielt behandelt; dies ist auch erkennbar an den Ergebnissen einzelner SchülerInnen in diesem Bereich. Hier zeigt sich ein erheblicher Nachteil der Analyseskala: Die Skala erfasst nicht, ob die SchülerInnen überbetont lesen. Grundsätzlich zählt die Betonung zu den schwierigsten prosodiebezogenen Sprech- und Lesefähigkeiten. Auch ausgebildete und geübte Lehrkräfte können nicht immer eindeutig festlegen, welche Silbe in einem Satz bzw. innerhalb einer Sprechgruppe betont werden muss, und darüber hinaus ist es oftmals noch schwieriger, dies allein durch das Hören zu erkennen. Dass die SchülerInnen ihre Fähigkeit hierbei dennoch verbessern, spricht für das Vorgehen über die Analogie zum natürlichen Sprechen in der Unterrichtseinheit. Trotzdem zeigen die Ergebnisse, dass diese Thematik nicht umgangen werden kann. Weil insbesondere die Überbetonung ein weit verbreitetes Problem im schulischen Vorlesen ist, darf dieser Bereich nicht vernachlässigt werden. Es ist sehr wichtig, unterschiedliche Vorleseleistungen im Unterricht miteinander zu vergleichen und ihre Stärken und Schwächen bzw. Deutungsmöglichkeiten zu ermitteln.

6 | Ausblick

Das in dieser Arbeit methodische Vorgehen basierend auf der Analogie zum alltäglichen Sprechen ist geeignet, um prosodiebezogene Sprech- und Lesefähigkeiten zu vermitteln und bietet den Lernenden die Möglichkeit, ihr sprecherisches Potential zu erkunden sowie ihre Wahrnehmung für gelungenes und nicht-gelingendes gestalterisches Vorlesen zu schulen. Das unterrichtliche Vorgehen und die verwendeten Übungen und Materialien dieser Arbeit motivierten und führten in dieser Studie dazu, die durch den Spracherwerb bedingten Unterschiede in der Vorlesefähigkeit auszugleichen. Dem gestaltenden Vorlesen kann somit sein ‚abschreckender Charakter‘ genommen werden und es bietet damit auch schwächeren oder schüchternen VorleserInnen die Möglichkeit, das gestalterische Potential ihrer Sprechstimme zu erkunden. Es muss nun weiter überprüft werden, inwiefern andere Lerngruppen und andere Lehrkräfte vergleichbare Ergebnisse erzielen. Eine Folgestudie sollte außerdem erfassen,

welche Auswirkungen das Vorgehen auf die Leseflüssigkeit und das Textverstehen hat, denn die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass sich dadurch beides verbessert. Spannend wäre nun ein Vergleich zwischen der traditionellen Vorlesedidaktik und dem hier durchgeführten Vorgehen, wobei eine Untersuchung auch die Motivation und das Selbstbild der SchülerInnen berücksichtigen müsste.

Nach Ansicht der Verfasserin steht es außer Frage, dass gestalterisches Vorlesen gewisse Regeln braucht – irgendwann. Gerade narrative und lyrische Texte bieten zwar einen großen Interpretationsspielraum, aber insbesondere bei der Betonung gibt es Grenzen: Es kann – trotz der individuellen gestalterischen Freiheit solcher Texte – beispielsweise nicht jede Silbe betont werden. In Anbetracht der Ergebnisse dieser Studie und mit Blick auf das Vorgehen gängiger Schulbücher muss allerdings überdacht werden, welche Regeln SchülerInnen – und auch Lehrpersonen – wirklich kennen müssen und insbesondere, wie diese formuliert sind. Autoren wie Franziska Trischler (2015) oder Eberhard Ockel (2000) stellen viele und teilweise auch sehr komplexe und schwierige Regeln vor. Begabte HobbyvorleserInnen zeigen aber auch, dass sie ihre HörerInnen faszinieren können, ohne dass sie sich dieser Regeln bewusst sind. Hier gilt es zu untersuchen, welche Regeln sie einsetzen – bewusst wie unbewusst. Daraus können Konsequenzen gezogen werden, um eine neue Systematik zu erarbeiten.

Insbesondere auch die Analyse gängiger Schulbücher zeigt, dass es unumgänglich ist, eine fundierte Didaktik des Vorlesens zu erarbeiten. Diese braucht sprachlich eindeutige und klar definierte Begriffe, welche für alle – FachdidaktikerInnen, Deutschlehrkräfte sowie SchülerInnen – verständlich sind. Gestaltendes Vorlesen kann über die Nutzung der Wahrnehmung vermittelt werden. Dass Hören und Sprechen dabei untrennbar miteinander verbunden sind, versteht sich von selbst. Es ist sinnvoll, den Schwerpunkt in der Grundschule und in den ersten Jahren der Sekundarstufe auf die Ausbildung einer allgemeinen Sprech- und Hörkompetenz zu legen und den Kindern die Möglichkeit zu geben, in vielfältigen Situationen das Potential ihrer prosodiebezogenen Ausdrucksmöglichkeiten spielerisch erkunden und reflektieren zu können. Dafür braucht es Lehrkräfte, die gestalterisch gelingendes Vorlesen vermitteln können. Im Lehramtsstudium muss folglich die Hör- und Vorlesekompetenz angehender Deutschlehrkräfte geschult werden und es muss ihnen aufgezeigt werden, wie sie diese auch bei ihren SchülerInnen sinnvoll und motivierend fördern können. Auf diese Weise kann erreicht werden, dass es künftig mehr Deutschlehrkräfte und SchülerInnen gibt, die gern vorlesen.

Literatur

- Anders, Yvonne (2001): Merkmale der Melodisierung und des Sprechausdrucks ausgewählter Dichtungsinterpretationen im Urteil von Hörern. Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchung. Frankfurt am Main: Lang.
- Backhaus, Klaus / Erichson, Bernd / Plinke, Wulff / Weiber, Rolf (2000): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 9. Aufl. Berlin: Springer.
- Baumann, Jürgen / Menzel, Wolfgang (2006): Vorlesen – Vortragen. In: Praxis Deutsch, 33, H. 199, S. 6–13.
- Bernhard, Barbara Maria (2004): Sprechübungen. Eine Sammlung für Theatergruppen. Wien: ÖBV & HPT.
- Brinkmann, Erika (2005): Vorlesen und PISA. In: Grundschule Deutsch, 2, H. 5, S. 4–5.
- Bußmann, Hadumod (Hg.) (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. 3. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Charlton, Michael (1995): Rezipientenaktivitäten beim Lesen, Zuschauen und Zuhören. In: Franzmann, Bodo / Fröhlich, Werner D. / Balz, Hilmar / Hoffmann, Spörri / Zitzlsperger, Rolf (Hg.): Auf den Schultern von Gutenberg. Medienökologische Perspektiven der Fernsehgesellschaft. Berlin: Quintessenz, S. 113–117.
- Claussen, Claus (2005): Tipps fürs Vorlesen. In: Praxis Deutsch, 33, H. 199, S. 14.
- Connolly, John (2014): Das Buch der verlorenen Dinge. Aus dem Englischen von Claudia Feldmann. 7. Aufl. Berlin: List.
- Drumbl, Hans / Zanin, Renata (o. J.): Die Satzakkzentuierung im Deutschen. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Eckert, Hartwig (2011): Atmung und Stimme. In: Papst-Weinschenk, Marita (Hg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. 2. Aufl. München: Reinhardt, S.21–32.
- Ehmig, Simone C. / Reuter, Timo (2013): Vorlesen im Kinderalltag. Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien. Zusammenfassung und Einordnung zentraler Befunde der Vorlestudien von Stiftung Lesen, DIE ZEIT und Deutsche Bahn 07–12. Online unter <<https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=951>> (Zuletzt aufgerufen am 16. Januar 2019)
- Gessner, Elisabeth / Kuhley, Horst (2015): Lernraum Klassenzimmer. In: Bräuer, Gerd / Trischler, Franziska (Hg.): Lernchance: Vorlesen. Vorlesen lehren, lernen und begleiten in der Schule. Stuttgart: Klett, S. 211–254.
- Geißner, Hellmut (1988): mündlich:schriftlich. Sprechwissenschaftliche Analysen ‚freigesprochener‘ und ‚vorgelesener‘ Berichte. Frankfurt am Main: Scriptor.
- Glück, Helmut (Hg.) (2010): Metzler Lexikon Sprache. 4. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Hannken-Illjes, Kati (2012): Sinnüberschuss. Von Sprechkunst und Rhetorik. Antrittsvorlesung. Aufgeschrieben. In: Sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft, Sprechpädagogik, Sprechtherapie, 53, S. 37–46.
- Hurrelmann, Bettina (1994): Leseförderung. In: Praxis Deutsch, 21, H. 127, S. 13–22.
- Lemke, Siegrun (2012): Sprechwissenschaft / Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch. 2., überarb. und ergänzte Aufl.. Frankfurt am Main: Lang.
- Littwin, Gloria (2015a): Sprachliche Kompetenzen eines guten Vorlesers. Eine Studie unter Studierenden. Seminararbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Littwin, Gloria (2015b): Forschungsbericht zur Wahrnehmung prosodischer Sprech- und Lesefähigkeiten bei Fünftklässlern. Forschungsbericht. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Lösener, Hans (2014): Martin Baltscheit oder die Präsenz der Stimme. In: Vach, Karin / Weinkauff, Gina (Hg.): Martin Baltscheit. Heidelberger Kinderliteraturgespräche 2014. München: kopaed, S. 71–79.
- Lösener, Hans (2015): Das Gedicht und die Stimmlichkeit der Sprache. In: Pompe, Anja (Hg.): Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen. Freiburg im Breisgau: Rombach, S. 185–196.
- Lösener, Hans (o. J.): Theorie und Praxis des hörenden Lesens. Online unter <http://loesener.de/?page_id=47> (Zuletzt aufgerufen am 16. Januar 2019)
- Maas, Utz (2006): Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maute, Gabriele (2013): Spielübungen für Theatergruppen. Online unter: <www.theater-in-der-schule.de/spieluebungen/Spieluebungen_fuer_Theatergruppen.pdf> (Zuletzt aufgerufen am 14. Dezember 2018)
- Menzel, Wolfgang (Hg.) (2014). Praxis Sprache 5. Ausgabe für Baden-Württemberg. Braunschweig: Westermann.
- Möbius, Bernd (1993): Ein quantitatives Modell der deutschen Intonation: Analyse und Synthese von Grundfrequenzverläufen. Tübingen: Niemeyer.

- Müller, Anja (1999): Die Macht der Stimme. Die Stimme als rhetorischer Wirkungsfaktor: Zur persuasiven Funktion und Wirkung der Prosodie. Bad Iburg: Der Andere.
- Neuber, Baldur (2002): Prosodische Formen in Funktion. Frankfurt am Main: Lang.
- Nix, Daniel (2006): Das Lesetheater. Integrative Leseförderung durch das szenische Vorlesen literarischer Texte. In: Praxis Deutsch, 33, H. 199, S. 23–29.
- Ockel, Eberhard (1982): Vorlesen – eine vernachlässigte Fähigkeit. In: Der Deutschunterricht, 34, H. 5, S. 101–105.
- Ockel, Eberhard (1989): Vorlesen und Vortragen als produktive Formen der Textrezeption. Dargestellt an einem neueren Text der Kinder- und Jugendliteratur. In: Muttersprache, 99, H. 1, S. 70–78.
- Ockel, Eberhard (2000): Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ockel, Eberhard (2011): Leselehre. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hg.): Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. 2. Aufl. München: Reinhardt, S. 82–90.
- Ockel, Eberhard (2013): Vorlesen. In: Rothstein, Björn / Müller, Claudia (Hg.): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 494–496.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2011): Vorlesen, Vortragen und Textsprechen. In: Deutsch 5 bis 10, H. 26, S. 31–33.
- Pennac, Daniel (2004): Wie ein Roman. Aus dem Französischen von Uli Aumüller. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Pétursson, Magnús / Neppert, Joachim (1996): Elementarbuch der Phonetik. 2. Aufl. Hamburg: Buske.
- Philipp, Maik (2011): Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pompino-Marschall, Bernd (1995): Einführung in die Phonetik. Berlin: de Gruyter.
- Rieckmann, Carola / Behrendt, Silke / Lauer-Schmaltz, Marie (2012): Programme zur Förderung von Leseflüssigkeit, -strategien und Selbstregulation beim Lesen. In: Philipp, Maik / Schilcher, Anita (Hg.): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze: Kallmeyer, S. 87–99.
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel / Rieckmann, Carola / Gold, Andreas (2011): Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer.
- Schürmann, Uwe (2010): Vorlesen und Vortragen leicht gemacht. München: Reinhardt.
- Schwitalla, Johannes (2006): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 3. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Selting, Margret (1995): Prosodie im Gespräch: Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation. Tübingen: Niemeyer.
- Spinner, Kaspar (2004): Der standardisierte Schüler. Online unter <https://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/germanistik/didaktik/mitarbeiter/spinner/downloads/KHS_Preisrede.pdf> (Zuletzt aufgerufen am 16. Januar 2019)
- Steitz-Kallenbach, Jörg (2002): Lesen als symbolische Handlung. In: Kammler, Clemens / Knapp, Werner (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 156–169.
- Trischler, Franziska (2015): Lernraum Vorleser/in. In: Bräuer, Gerd / Trischler, Franziska (Hg.): Lernchance: Vorlesen. Vorlesen lehren, lernen und begleiten in der Schule. Stuttgart: Klett, S. 41–210.

Gloria Littwin

Pädagogische Hochschule Karlsruhe
gloria.littwin@ph-karlsruhe.de

Anhang

Anhang 1: Verwendete Übungen

A. Übergreifende Übungen

Sie dienen der Auflockerung und Ermutigung und werden daher überwiegend am Anfang der Stunde eingesetzt, sollen das Selbstvertrauen der SchülerInnen stärken und ihnen die Angst, vor einem Publikum zu stehen, zu agieren und zu sprechen, nehmen.

Zungenbrecher:

Für die Übung ‚Zungenbrecher‘ werden kurze und längere Zungenbrecher verwendet, welche gleichzeitig die Aussprache schulen. Sie werden in Einzelarbeit geübt und vorbereitet, wobei die Lehrkraft grundsätzlich darauf hinweist, mit der Aussprache zu übertreiben. Die Zungenbrecher können in Kleingruppen oder vor der gesamten Klasse vorgetragen werden, beispielsweise auf Aufruf. Eine weitere Variation ist die Präsentation von zwei Zungenbrechern als Unsinn-Dialog: zwei SchülerInnen bilden eine Gruppe und erhalten zwei Zungenbrecher. Sie erhalten fünf bis zehn Minuten Vorbereitungszeit und erstellen ein Unsinn-Gespräch, bestehend aus den Zeilen der Zungenbrecher.

Die Zungenbrecher werden auch genutzt, wenn Stimmungen im Fokus stehen. Es wird eine Stimmung oder Situation vorgegeben, in welcher der Zungenbrecher gesprochen werden muss (Sprich traurig; Sprich so, als hättest du gerade eine Eins geschrieben etc.).

Ein-Minuten-Vorträge:

Die SchülerInnen erhalten ein Thema bzw. bestimmen selbst ein Thema und sprechen eine Minute lang vor der Klasse über das Thema. Die Übung dient u.a. der Schulung des sicheren Sprechens vor der Klasse.

Gehen wie:

Hierbei handelt es sich um eine pantomimische Übung. Die SchülerInnen bewegen sich in einer vorgegebenen Gangart bzw. Situation (Gehen wie ein aufgeblasener Angeber, ein frohes und ausgelassenes Kind etc.) kreuz und quer durch den Raum (Klassenzimmer oder Schulflur) und dürfen dabei nicht sprechen (vgl. Maute 2013, 3).

Situationen darstellen:

Hierbei handelt es sich um eine pantomimische Übung. Den SchülerInnen werden Situationen vorgegeben, die sie umsetzen müssen (Rudere ein Boot zu einem Anlegeplatz; dein Boot hat ein Leck, schöpfe das Wasser aus dem Boot etc.).

Hannes:

Bei dieser Übung wird ein Spruch in Verbindung mit einer körperlichen Bewegung gesprochen. Lehrkraft und alle SchülerInnen sprechen gleichzeitig und führen auch gleichzeitig die Bewegung aus. Das chorische Sprechen verhindert, dass sich einzelne SchülerInnen bloßgestellt fühlen und soll insgesamt ermutigen.

B) Gezielte Übungen

Diese Übungen sind darauf ausgerichtet, die Aufmerksamkeit auf einzelne prosodische Sprech- und Lesefähigkeiten zu richten. Es gibt gezielte Übungen zum Sprechenden, Langsamem, situativen und körperbetonten Vorlesen. Sie werden eine ganze Unterrichtsstunde durchgeführt, können zum Teil aber auch gut mit der aktuellen Unterrichtseinheit kombiniert werden, beispielsweise wenn es darum geht, den inneren Monolog der Klasse vorzutragen.

Sprechend vorlesen:

Die SchülerInnen werden darauf eingestimmt, sich an eine natürliche Gesprächssituation mit einem Freund/einer Freundin zu erinnern. In dieser Einstimmung lesen sie einen Text so vor, als ob sie mit jemandem sprechen bzw. jemandem etwas erzählen würden. Diese Übung geht von der Annahme aus, dass das Hörprodukt dadurch natürlicher wird, weil die SchülerInnen sowohl die Betonung als auch den Tonhöhenverlauf intuitiv setzen und sich weniger auf die Satzzeichen konzentrieren. Der Text, mit dem zunächst gearbeitet wird, ist daher auch bewusst eine erzählerische Textform. Nach einer Übungsphase in Einzelarbeit erfolgt ein Vortrag vor dem/der NebensitzerIn, welche/r Rückmeldung gibt und Verbesserungsvorschläge macht. Dasselbe findet auch in Kleingruppen statt, um eine breitere Variation an Rückmeldungen zu erhalten und die Wahrnehmungskompetenz zu stärken.

Langsam lesen:

Bei dieser gezielten Übung wird zunächst von der Lehrkraft ein übertrieben schnelles und langsames Vorlesen demonstriert. Danach werden einfache Textverständnisfragen gestellt. Es wird angenommen, dass die Fragen nur schwer zu beantworten sind, da aufgrund der hohen bzw. sehr langsamen Lesegeschwindigkeit nur wenig behalten werden kann. Diese Problematik soll im Unterrichtsgespräch besprochen werden und zu der Erkenntnis führen, dass das richtige Lesetempo in der Mitte liegt. Anschließend sollen die SchülerInnen selbst beim Vorlesen übertreiben und sich in Partnerarbeit gegenseitig vorlesen und eine Rückmeldung geben. Dadurch ermitteln sie ein für den Hörer verständliches Lesetempo.

Situativ vorlesen I: Improvisation

Die ‚Improvisations‘-Übung dient der Darstellung von Stimmungen bzw. Gefühlszuständen. In der Klasse wird auf drei durchgezählt. Zwei SchülerInnen werden aufgefordert, über dasselbe Thema zu sprechen, z. B. das Wetter; der eine Schüler jammert darüber, der andere frohlockt. Ein dritter Schüler erhält ein anderes Thema, z. B. die neue Zahnsperre, und wird aufgefordert, damit zu prahlen. Nach einer kurzen Überlegungsphase treffen die drei SchülerInnen aufeinander und führen eine Minute lang eine Unterhaltung, in der jeder seine Rolle verkörpert.

Situativ vorlesen II: Stimmungen erkennen

Das Ziel der Übung ‚Stimmungen erkennen‘ besteht darin, Emotionen zu erkennen. Die Lehrkraft zeigt Bilder, auf denen Gesichter in unterschiedlichen Emotionen zu sehen sind, und die SchülerInnen benennen die Emotionen (ängstlich, freut sich, ...) und erklären, weshalb sie diese so einordnen. Dabei werden mehrere Beschreibungen miteinander verglichen. Es soll die Erkenntnis gewonnen werden, dass Emotionen bereits an einzelnen Gesichts- bzw. Körperpartien erkannt werden können, beispielsweise an der Stellung der Augenbrauen oder Schultern. Diese Erkenntnisse werden bei späteren Übungen aufgegriffen, es kann jederzeit darauf verwiesen werden.

Situativ vorlesen III: Dracula

Diese Übung hat das Ziel, die Wirkung der Stimme zu erkennen und zu verstärken (vgl. Bernhard 2004, 36). Im Klassenzimmer werden alle Tische und Stühle an die Seite geschoben. Die gesamte Klasse geht durch den Raum. Die Lehrperson erschafft eine Situation: Die SchülerInnen gehen durch einen unheimlichen Wald, der dem Grafen Dracula gehört. Sie dürfen zur Atmosphäre beitragen, indem sie Geräusche wie den Wind, knackende Äste und Eulenrufe

imitieren. Klatscht die Lehrkraft in die Hände, bleiben alle SchülerInnen stehen und schließen die Augen. Die Lehrkraft berührt zwei SchülerInnen. Diese öffnen die Augen und stellen sich in zwei verschiedene Ecken des Raumes. Sie verwandeln sich in Vampire, die ihre Opfer anlocken wollen. Dabei dürfen sie nur die Worte „Ich bin Dracula!“, „Komm näher!“ und „Komm zu mir!“ (ebd., 36) verwenden. Die restlichen SchülerInnen gehen nun blind zu der Stimme, die sie am meisten anzieht. Haben sich alle Schüler verteilt, wird gezählt, welcher Vampir (Schüler) mehr Opfer anlockte und die Opfer nennen ihre Gründe, warum sie sich für ihren Vampir entschieden haben. Die Erkenntnis besteht darin, dass allein der Stimmklang ein Publikum fesseln kann. Je authentischer dieser klingt, umso mehr werden angezogen.

Körperbetont vorlesen:

Hierbei werden kurze Dialoge ausgeteilt. Diese können selbst verfasst oder vorgegeben sein (vgl. Maute 2013, 14). Die SchülerInnen stellen die Dialoge in Zweier-Gruppen vor.

Erweitert wird diese Übung, indem die bei der Übung *Situativ vorlesen II* genannten Stimmungen auf Kärtchen bereit liegen. Die SchülerInnen ziehen sich eine Stimmung, stellen sich passende Situationen vor und versuchen, ihren Text in der gewollten Stimmung vorzutragen. Dabei achten sie auf den Einsatz von Mimik und Körperhaltung.

Pausensetzung I:

Diese Übung bezieht sich sowohl auf den Hörenden als auch auf den Lesenden selbst und ist eigens für diese Studie konzipiert. Sie zielt insbesondere auf die Wahrnehmung der SchülerInnen. Die SchülerInnen arbeiten hierbei in Partnerarbeit, es gibt einen Leser und einen Hörer, die Rollen werden nach dem Durchgang aller Aufgaben gewechselt. Basis der Übung bildet ein Text, in dem alles kleingeschrieben ist und der keine Satzzeichen enthält. Dadurch soll die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf den Inhalt gerichtet werden. Indem keine syntaktischen Hilfsmittel in Form von Zeichen vorliegen und auch Nomen und Satzanfänge nicht durch Großschreibung gekennzeichnet sind, ist anzunehmen, dass die SchülerInnen so gezielter zusammengehörige Wortgruppen bilden und davon abkommen, stets eine Pause bei Kommata und am Satzende zu machen. Beide Texte sind dem Jugendbuch *Flavia de Luce 1 - Mord im Gurkenbeet* von Alan Bradley entnommen, welches als Hörbuch, gelesen von Andrea Sawatzki, vertont ist.

Zunächst liest der Leser den Text spontan vor und der Hörer hört zu. Leitfragen helfen dem Hörer, dem Leser anschließend eine Rückmeldung zu geben. Danach wird gewechselt. Erst nach dem Feedback bereiten die SchülerInnen den Text gezielt zum Vorlesen vor. Ob sie Hilfsmittel verwenden, bleibt ihnen freigestellt. Der Auftrag besteht darin, unterschiedliche Varianten vorzubereiten und zu vergleichen. Auch so wird gewährleistet, dass die SchülerInnen davon abkommen, Pausen gezielt bei Satzzeichen zu setzen. Anschließend werden den anderen Gruppen verschiedene Varianten vorgetragen und miteinander verglichen. Ebenfalls wird im Unterrichtsgespräch über die Gestaltungspause gesprochen und die Texte werden erneut vorgelesen und auf entsprechende Stellen untersucht. Abschließend wird die Hörbuchfassung gehört und mit den Schülerfassungen verglichen.

Die Erkenntnis soll darin bestehen, dass es grundsätzlich wichtig ist, genau auf den Inhalt des Satzes/Textes zu achten und darauf, was inhaltlich zusammengehört und dass eine willkürliche Pausensetzung dazu führt, dass der Hörer nicht versteht, worum es geht bzw. etwas falsch verstehen kann. Ebenfalls thematisiert wird, dass es wichtig ist, in Sprechgruppen zu lesen und nicht Wort für Wort. Dafür muss ein Text geübt sein. Wörter können einzeln gelesen werden, wenn dadurch ein Effekt erzielt werden soll. Diese Übung ist sehr zeitintensiv, es sollte eine Doppelstunde eingeplant werden.

Pausensetzung II:

Diese Übung richtet sich insbesondere auf eine sinnvolle Sprechgruppenbildung und arbeitet mit der Wahrnehmung der SchülerInnen. Diese bilden hierbei Vierergruppen und erhalten ein Arbeitsblatt mit einem Satz in vier unterschiedlichen Pausensetzungen. Die Sprechpausen sind mit einem Schrägstrich (/) gekennzeichnet. Die SchülerInnen lesen alle vier Varianten vor

und notieren, welche Wirkung die jeweilige Pause hat. Ebenfalls experimentieren sie mit der Länge der Pause. In der Gruppe diskutieren sie anschließend darüber, wann eine Pause sinnvoll ist und wann nicht und formulieren Tipps. Im anschließenden Unterrichtsgespräch stellen einzelne Gruppen ihre Ergebnisse vor und es wird darüber gesprochen. Der Satz, der aus dem Buch *Der satanarchäolügenialkohöllische Wunschpunsch* von Michael Ende stammt, wird in der Hörbuchfassung von dem deutschen Schauspieler Christoph Maria Herbst vertont. Er wird als Anschauungsbeispiel genutzt und ebenfalls im Unterrichtsgespräch besprochen.

Anhang 2: Skala zur Einschätzung der prosodischen Leistung beim Vorlesen

	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Bemerkung
Lesefluss und Lesetempo	Liest noch sehr stockend und schleppend, macht viele Fehler bzw. wechselt das Tempo: schnell bei einfachen Wörtern, stockend bei schwierigen.	Liest meist fließend und es kommen wenig Stockungen und Lesefehler vor.	Liest fließend, kann das Tempo ab und zu dem Inhalt anpassen.	Liest sehr fließend, aber nicht zu schnell und variiert mit dem Tempo passend zum Inhalt. Der Zuhörer kann sehr gut folgen.	
Sprechgruppen	Liest hauptsächlich Wort für Wort, gelegentlich treten Zweier- oder Dreierwortgruppen auf.	Liest überwiegend in Zweier- Wortgruppen. Dreier- oder Vierer- Wortgruppen treten gelegentlich auf.	Liest überwiegend flüssig in Dreier- oder Vierer- Wortgruppen, gelegentlich treten kleinere Wortgruppen auf.	Liest weitgehend flüssig und fehlerfrei in größeren, semantisch sinnvollen Sprechgruppen.	
Lautung	Liest häufig unverständlich.	Liest nur noch manchmal unverständlich bzw. verschluckt Silben.	Liest meistens klar und verständlich.	Artikuliert immer klar und sehr gut verständlich. Der Zuhörer kann immer folgen.	
Stimmausdruck	Liest überhaupt nicht ausdrucksvoll und sehr monoton.	Setzt die Stimme schon manchmal sinnvoll ein und liest meist ausdrucksvoll.	Kann den Stimmklang häufig passend zur Stimmung im Text verändern und dadurch Wirkung erzielen.	Verändert immer den Stimmklang passend zur Stimmung im Text und erzielt dadurch Wirkung.	
Stimmklang-imitation	Kein Unterschied zwischen Erzählbericht und Figurenrede erkennbar.	Spricht wörtliche Rede geringfügig anders, aber kann den narrativen Charakter nur ansatzweise darstellen.	Kann die Stimme schon recht passend zum jeweiligen narrativen Charakter verändern.	Verändert die Stimme passend zum jeweiligen Charakter und erzielt dadurch Wirkung.	
Pausen	Macht willkürlich Pausen, es ist kein System im Sinne der Pausensetzung bei Interpunktion erkennbar.	Kann nach einzelnen Sätzen Pausen einlegen und setzt teilweise auch innerhalb der Sätze Pausen, orientiert sich noch stark an der Interpunktion.	Pausen sind meist sinnvoll gesetzt und häufig unabhängig von den Satzzeichen.	Setzt Pausen immer sehr gezielt und passend ein, erzeugt dadurch Spannung und Bildlichkeit beim Zuhörer.	
Betonung	Betont gar nicht bzw. betont zu viel (fast jedes zweite/dritte Wort).	Setzt die Betonung öfter auf eher unpassende Wörter.	Setzt schon häufig die Betonung auf bestimmte Wörter, um dadurch Wirkung zu erzielen.	Setzt die Betonung gezielt auf bestimmte Wörter und erzielt dadurch Wirkung beim Zuhörer.	