

Sinngestaltendes Vorlesen in der Schule

Judith Kreuz

Abstract

Gekonnt vorlesen! Aber wie?

Vorlesen stellt eines der wichtigsten Werkzeuge dar, um Kinder sprachlich und sozial zu fördern. Damit fällt es auch in den Aufgabenbereich von Kindergarten und Primarschule Geschichten vorzulesen und dadurch sprachliche Lernprozesse bei den SchülerInnen anzuregen. Die Anforderungen für Lehrpersonen sind nicht zu unterschätzen. Vorlesen ist eine Kunst, die geübt sein will – erst dann erreichen die Geschichten die Zuhörenden, kann deren Imagination angeregt, Kreativität freigesetzt und der Denkprozess unterstützt werden. Der folgende Artikel widmet sich der Frage, wie durch text- und situationsangemessenes Vorlesen mit einem passenden Sprechausdruck (z.B. durch Betonung, Melodie und Textgliederung) eine gute Vorlesefassung entstehen kann. Dafür werden anhand von Textbeispielen Methoden zur sprecherischen Gestaltung aufgezeigt, mit deren Hilfe eine vorlesende Person die SchülerInnen durch eine Vorlesegeschichte faszinieren und sprachlich fördern kann.

Schlüsselwörter

Vorlesen, Sprechausdruck, Texterarbeitung, Schule, Leseförderung

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autorin

Judith Kreuz, Pädagogische Hochschule Zug, Zentrum Mündlichkeit, Zugerbergstrasse 3,
CH-6301 Zug, judith.kreuz@phzg.ch

Sinngestaltendes Vorlesen in der Schule

Judith Kreuz

Einleitung

Kinderbücher erzählen Geschichten. Geschichten enthalten Wissen, das Kinder, die gerade erst die Welt entdecken, noch nicht kennen: Wissen über andere Menschen oder Tiere, deren Freundschaften und Erlebnisse, deren Missgeschicke und deren Gefühle. VorleserInnen besitzen den Schlüssel, diese anderen Welten für und mit Kindern gemeinsam zu erschliessen. Das ist „ein Liebesdienst an der Sprache und ein Liebesdienst für das Kind!“ (Ockel 2012, 15). VorleserInnen können die Sprache lebendig werden lassen und Kindern die Geheimnisse hinter den Buchstaben enthüllen. Sie tragen damit eine grosse, aber schöne Verantwortung, die nachhaltig wirken kann.

Der folgende Artikel soll Hinweise geben, wie Lehrpersonen in der Schule Vorlesen gestalten und optimieren können. Es steht dabei weniger das Erzählen im Allgemeinen und das vorschulische bildgestützte Erzählen in der Familie im Fokus, sondern die konkrete, textnahe schulische Vorlesesituation im Klassenzimmer.

1. Vorlesen in der Schule

Vorlesen als Kommunikationssituation

Jegliche Formen mündlicher Sprachproduktion und -rezeption sind immer in eine bestimmte Situation eingebettet. So ist auch das Vorlesen an einen bestimmten Ort, eine bestimmte Zeit und bestimmte Personen gebunden. Vorlesen scheint vorrangig ein Prozess eines einseitig hervorgebrachten sprachlichen Produkts zu sein, da der/die VorleserIn den grössten Anteil und Einfluss auf das Kommunikationsgeschehen hat – die Sinnvermittlung und die Sinnerschliessung der Geschichte (Ertmer 1996, 94). Wie bei jeder Kommunikationssituation sind beim Vorlesen jedoch Sender und Empfänger gleichermaßen an der sprachlichen Botschaft beteiligt, da auch die Zuhörenden die Art des Vortrags mitbestimmen. Durch ihr „Feedback“ – sei es verbaler oder auch nonverbaler Art – melden sie stetig zurück, wie aktiv sie am Geschehen beteiligt sind („Hörverstehen“). Die mimische Reaktion der SchülerInnen kann Aufschluss über die eigene Vorlesewirkung geben, sodass der/die Vorlesende seine/ihre Sprechweise auf die SchülerInnen hin anpassen kann, zum Beispiel mit der Veränderung des Sprechtempo, einer bewussten Pausensetzung oder der Verstärkung stimmlicher Ausdrucksmittel. Im Unterschied zu einem individuell rezipierten Hörbuch und anderen audio-visuellen Medien ist das Vorlesen in der Schule ein geselliges Gruppenerlebnis in direkter Kommunikation, das vielfältige Herausforderungen an die Lehrperson stellt. Diese werden im folgenden Kapitel erläutert.

Anforderungen an vorlesende LehrerInnen

Gestaltendes Vorlesen gilt als Kunstfertigkeit, beruht aber auch auf Techniken, die bis zu einem gewissen Grad erlernt werden können. Erfahrung und Können des/der Vorlesenden sind dabei genauso wichtig wie sein/ihr technisches Know-How. Das Vorlesen wirkt stärker, wenn die vorlesenden Lehrkräfte geschult sind (vgl. Belgrad et al. 2012), denn WIE vorgelesen wird, beeinflusst in hohem Masse die Rezeption des Textes und damit auch die Motivation der SchülerInnen zuzuhören und sich später selbst Texte lesend zu erschliessen. Leider wird das Vorlesen allzu oft auf eine laute und deutliche Artikulation (Aussprache) sowie eine übertriebene Betonung reduziert. Dadurch geht die Gestaltung häufig am Text vorbei, die eigentliche Aussage ist nicht erkennbar. Die SchülerInnen werden dem Text gegenüber gleichgültig und beginnen sich zu langweilen. Gerade Lehrpersonen fungieren aber als stimmliche und sprachliche Vorbilder. Um den Sinn des Textes vermitteln zu können, müssen sie sich selber zunächst über den Gehalt des Textes bewusst werden. Erst dann können sie (pointiert) sinnwichtige Ausdrücke hervorheben und durch eine gute Gliederung den Text so aufteilen, dass er den Hörenden erfasst und verarbeitet werden kann. Doch es geht nicht nur darum den Inhalt zu vermitteln, sondern auch darum eine Haltung gegenüber dem Text bzw. den Personen und Handlungen einzunehmen sowie ihre Einstellungen und Emotionen deutlich zu machen.

Vorlesen als sozialer und dialogischer Prozess kann nur durch sinngestaltendes, hörverständliches, textsortenbezogenes und ausdrucksstarkes Sprechen die SchülerInnen erreichen. Dafür haben Vorlesende verschiedene stimmliche und sprecherische Ausdrucksmittel zur Verfügung. Doch was macht Vorlesen im Gegensatz zum freien Erzählen manchmal so schwierig? Warum setzt man plötzlich Pausen, wo man sie beim Erzählen im Alltag nicht machen würde? Warum klingt die Stimme so anders und „gekünstelt“? Wieso erscheint Vorlesen nicht so klar gegliedert und spannend wie eine Story, die man in geselliger Runde zum Besten gibt?¹ Mündlichkeit ist nicht gleich Mündlichkeit, sondern unterscheidet sich u.a. in *Vortragsmündlichkeit* (literarisches Vorlesen) und *freie Erzählmündlichkeit*. Für die sprecherische Umsetzung geschriebener Texte ist es notwendig, sich dieser Unterscheidung bewusst zu sein. Das folgende Kapitel geht näher darauf ein.

Vortrags- versus Erzählmündlichkeit

Die Vortragsmündlichkeit wird wesentlich durch ein *Medium* – das Buch – bestimmt. Die Kunst des Vorlesens besteht darin, die geschriebene Sprache des Buches in die gesprochene Sprache zu überführen. Dazu muss der grafische Code in einen phonetischen Code „übersetzt“ und gleichzeitig entsprechend der Intention des/der Autors/Autorin gestaltet werden („nachgestaltetes Sprechen“). Es gilt die medial bedingte „doppelte Poetizität“ des Vorlesens – den poetischen Charakter des Buches und die *performance* des/der Vorlesenden – gleichermaßen zu berücksichtigen. Dafür hat die gesprochene Sprache Möglichkeiten wie Betonung, Pausen, Sprechtempo etc. zur Verfügung, deren sinnvoller Einsatz sich aber oft als schwierig erweist. Auch wenn das Vorlesen an ein Medium gebunden ist, wird es durch die individuelle sprecherische Vermittlung immer auch zu einer eigenen Interpretation, kann aber durch eine angemessene prosodische Gestaltung eindeutiger werden als es die mehrdeutige Schriftsprache ist.

Eine Problematik, sich sprechgestalterisch einer freien und natürlich anmutenden Erzählweise anzunähern, liegt auch darin, dass eine Vorlesegeschichte nicht aus der eigenen Feder stammt und man fremde Worte und Konstruktionen verwenden „muss“; Ausdrücke, die man selber vielleicht nie so gesagt hätte, müssen zu „eigenen“ gemacht werden. Das ist Kern jeder sprechkünstlerischen Kommunikation (z.B. auch bei Gedichtrezitationen, im Schauspiel etc.). Ebenfalls verantwortlich für falsche Betonungen und Sprechmuster sind die rein schrifttextlich gebundenen und grammatikalisch motivierten Interpunktionszeichen. Nicht jedes Komma ist Indikator für eine Pause, nicht jedes Fragezeichen zieht eine steigende Melodie nach sich (W-Fragen vs. „ja-nein“-Fragen), woran sich aber noch allzu oft als „Sprechhilfe“ orientiert wird (vgl. Kapitel 3).

Die Erzählmündlichkeit kommt ohne einen medial vermittelten Zwischenschritt aus – Verfasser und SprecherIn des Textes ist ein und dieselbe Person. In freien Erzählungen fragt man nicht nach richtigen oder falschen Betonungen, nach Pausensetzung und Sprechmelodie – das machen viele Menschen beim spontanen Erzählen automatisch richtig und situationsangemessen. Man müsste also so vorlesen können, wie man redet.

Wie eine gute und glaubwürdige Vorlesefassung entsteht, wird im zweiten Kapitel aufgegriffen und näher beleuchtet, denn gutes Vorlesen ist kein Selbstzweck, sondern hat vielerlei positive Auswirkungen auf die geistige Entwicklung von Kindern, wie es das folgende Kapitel verdeutlichen soll.

Vorlesen bildet

Vorlesen gilt als ein idealer Wegbereiter für Kinder ins Selber-Lesen (vgl. z.B. Hurrelmann 1993, Belgrad/Schau 1998). Dass Eltern zuhause für intensive Vorlesemomente sorgen, darauf haben Bildungseinrichtungen wenig Einfluss. Deshalb ist es Aufgabe von Lehrpersonen durch das Vorlesen eine stabile und langanhaltende Bindung an das (Selbst)Lesen zu schaffen.

¹ Auch gutes Erzählen will gekonnt sein. Es gelingt nicht jeder/m eine erfundene oder erlebte Geschichte spannend zu erzählen. Das hat jedoch oft dramaturgische Gründe, die den Handlungsbogen und die Ausschmückung der Geschichte, also eher den Inhalt betreffen. Auf der Ebene der sprecherischen Ausdrucksgestaltung (wie z.B. Pausen, Rhythmus, Sprechmelodie, Betonung etc.) wird eine frei erzählte Geschichte jedoch oft weitaus natürlicher und damit „zuhörerfreundlicher“ gesprochen.

Gutes Vorlesen beeinflusst zum einen die *Verstehensleistung* der SchülerInnen, da diese u.a. von der sprecherischen Realisation des geschriebenen Textes abhängt. Es wird vermutet, dass SchülerInnen hörverständlich und ausdrucksstark vorgelesene Texte schneller und besser erfassen. Da der/die Vorlesende bereits mit den sprecherischen Mitteln den Text interpretiert, erleichtert er/sie den SchülerInnen den Zugang zum Text und motiviert sie, sich damit auseinanderzusetzen (Hannken-Illjes et al. 2015, Mskr./Tagung DGSS 2015). Zum anderen verbessern gut vorgelesene Texte die *Lesefähigkeit* der SchülerInnen selber (vgl. Belgrad et al. 2012).

Gemeinsame Vorlese- und Erzählerlebnisse fördern Kinder auch in anderen Bereichen ihrer geistigen Entwicklung, da sie beispielsweise wichtige Identifikationsprozesse anregen: Die Kinder identifizieren sich mit den Protagonisten eines Buches und lernen dadurch andere Perspektiven einzunehmen. Auch lernen sie sich eigene Bildwelten aufzubauen und diese wiederum mit denen anderer abzugleichen. Durch vorgelesene Geschichten können die SchülerInnen zudem ihr Weltwissen und ihre Erfahrungen (vgl. Hurrelmann 1990) erweitern. So machen sie sich mit verschiedenen Themen vertraut, die sie teilweise in Schulaufsätzen aufgreifen können. Darüber hinaus erwerben sie die Fähigkeit differenziert an Aufgaben heranzugehen (Belgrad et al. 2012).

Vorlesen als Schnittstelle zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit hat noch einen weiteren Effekt: Kinder werden für sprachliche Strukturen ausserhalb der spontanen mündlichen Kommunikation sensibilisiert sowie für grammatische Muster und deren Anwendung in der Alltagssprache. Sie erweitern ihren Wortschatz, sie erschliessen sich Gestaltungskonzepte von Texten und lernen erste literarische Textmuster sowie deren sprachliche Darstellung kennen (Literarisches Lernen). Dieses Wissen hilft wiederum für das (spätere) Schreiben eigener Geschichten und Texte. Darüber hinaus werden die Kinder für zwei andere wichtige Facetten der mündlichen Kommunikation sensibilisiert: für den Klang und die Ausdrucksvielfalt der gesprochenen Sprache sowie das konzentrierte Zuhören (vgl. Hurrelmann 1993, Belgrad et al. 2010/11/12, Ahrens-Drath 2007; vgl. Ockel 2000/2012).

Nicht nur die inhaltlichen und sprachlich-kognitiven Aspekte spielen beim Vorlesen eine Rolle, sondern auch die personalen und gesprächsförderlichen Beziehungen (vgl. Hurrelmann 1990), die zwischen den LehrerInnen und den MitschülerInnen durch das gemeinsame Vorleseerlebnis entstehen. Belgrad et al. (2012) belegen, dass die Klassengemeinschaft durch Vorlesen gestärkt wird und Kinder, denen regelmässig vorgelesen wird, in den Pausen mehr zusammen spielen. Damit ist Vorlesen durch seine Sprach- und Sozialförderung (vgl. z.B. Wieler 1997, Belgrad 1998, Belgrad/Schupp 2010/2011/2012, Garbe 2010, Ahrens-Drath 2007; Ockel 2012) auch Teil der Vorbereitung auf spätere Schreib- und Sprechberufe.

Es wird deutlich, dass Vorlesen über die reine kognitive und sprachliche Auseinandersetzung mit einer Geschichte hinausgeht und zu einem soziale „Ereignis“ wird. Dafür sollten bewusst Raum und Zeit geschaffen werden, wie das folgende Kapitel erläutert.

Vorleseräume schaffen

Damit ein aktiver Austausch zwischen VorleserIn und HörerIn stattfinden kann muss die Vorlesesituation zunächst eindeutig als spezifische Kommunikationssituation gekennzeichnet werden. Eine Möglichkeit, um dem Vorlesen in der Schule Raum zugeben ist, das Vorlesen zu einem gemeinsamen täglichen Ritual mit klaren und stabilen Rahmenbedingungen zu machen – dennoch bleibt jede Erzähl- und Vorlesesituation einzigartig. Durch besondere Licht- bzw. Raumverhältnisse und gemütliche Sitzpositionen können besondere Momente geschaffen und die Aufmerksamkeit der SchülerInnen kann auf das Buch gelenkt werden. Der Beginn und das Ende der Unterrichtseinheit „Vorlesen“ kann durch wiederkehrende Handlungen festgelegt werden. Verhaltensregeln während des Vorlesens erleichtern das konzentrierte Zuhören. Es bietet sich ausserdem an, im Anschluss ans Vorlesen Fragen zur Geschichte zu stellen, bzw. auch während des Vorlesens über die Geschichten ins Gespräch zu kommen. Allerdings soll das kein „Abfragen“ werden, sondern die SchülerInnen auf subtile und angenehme Art in die Geschichte mit einbeziehen und motivieren, am Geschehen teilzunehmen. Auch Mitmachelemente wie Bewegungen und rhythmische Verse, die den meisten Kindern Spass machen, können eingebaut werden (vgl. z.B. Brandt 2009).

Neben diesen äusseren Bedingungen ist eine gemeinsame innere Zuwendung und eine bestimmte „Ansprechhaltung“ der/des Vorlesenden für das Gestalten der Vorlesesituation wesentlich: „Hört mir mal alle

zu – ich habe euch etwas ganz Tolles zu erzählen!“). Dafür müssen sich die Vorlesenden im Klaren sein, warum sie gerade dieses Buch vorlesen und was ihnen daran wichtig ist. Das muss nicht immer explizit kommuniziert werden, ist aber für eine eigene Annäherung an den Text, für die Signalisierung der Vorlesebereitschaft und für ein überzeugendes Vorlesen Grundvoraussetzung. Auch durch nonverbale Mittel, wie dem Blickkontakt, wird der Vorlese- und Gesprächskontakt erleichtert.

Nur durch diesen auf die Kinder bezogenen kommunikativen Rahmen kann dauerhaft Interesse und Motivation am (Vor)Lesen erzeugt werden. Dazu gehört wesentlich auch die Wahl des richtigen Buches.

Die Wahl des richtigen Buches

LehrerInnen sollten die Buch-Vorlieben ihrer SchülerInnen kennen und ansprechen. Das ist bei heterogenen Klassen nicht einfach. Wie die „Erfurter Studien zur Lesemotivation“ von Richter und Plath (2005) zeigen, interessieren sich jüngere Kinder v.a. für fiktionale Stoffe, wie Abenteuergeschichten oder Märchen (möglichst mit gleichaltrigen Protagonisten); im Bereich der Sachliteratur für Tiergeschichten. Sogenannte „wahre Geschichten“ mit einem kritischen gesellschaftspolitischen Hintergrund haben nur die LehrerInnen gerne (vgl. ebd.). Im Verlauf der Primarschule verändern sich die bevorzugten Thematiken und auch die Interessensgebiete von Jungen und Mädchen differenzieren sich aus. Realistische und sozialkritische Geschichten gewinnen an Stellenwert. Die Geschichten sollten zugleich spannend und vorstellbar, deren Figuren glaubwürdig und lebendig dargestellt sein und deren Erzählweise Anteilnahme und Fantasie anregen (Ockel 2012, 131). Es sollten nicht nur Bücher gewählt werden, die besonders stark im Fokus der Medien stehen bzw. „in“ sind, sondern auch Texte, die in der Generation der Eltern beliebt waren, um auch eine Verbindung von Schule und Elternhaus zu schaffen (vgl. Bambach 1993). Dennoch sollten die Lehrpersonen auch über das aktuelle Buchangebot Bescheid wissen und/oder sich von BibliothekarInnen beraten lassen. Qualitativ hochwertige und preisgekrönte Bücher sind immer ein guter Tipp und können in besonderem Masse didaktisch eingesetzt werden. Natürlich soll sich aber auch die Lehrperson mit der vorgelesenen Geschichte wohlfühlen, denn Kinder merken sofort, wenn desinteressiert vorgelesen wird.

Im ersten Kapitel wurde aufgezeigt, was Vorlesen in der Schule bedeutet und von welcher vielfältigen Faktoren gutes Vorlesen abhängt. Die Anforderungen an vorlesende Lehrpersonen sind nicht gering, aber es lohnt sich für die SchülerInnen, wenn ihre Lehrpersonen sich mit dem Vorlesen und seinen Rahmenbedingungen intensiv auseinandersetzen. In den beiden folgenden Kapiteln soll nun konkret erklärt werden, wie und mit welchen Mitteln das Vorlesen lebendig gestaltet werden kann. Zunächst wird eine Annäherungsweise beschrieben, die durch eine *inhaltliche Analyse* Zugang zu einer Sprechfassung verschafft. Darauf aufbauend werden konkrete *Sprechtechniken* fokussiert, mit deren Hilfe der Inhalt adäquat vermitteln werden kann.

2. Die Kunst, in eine Geschichte einzutauchen

Für den Hörbuchsprecher Rufus Beck ist gutes Vorlesen Kopfarbeit: „Man kann nicht distanziert lesen.

Wenn man als Vorleser überzeugen will, muss man sich auf die Geschichte einlassen“

(http://www.vorlesewettbewerb.de/files/vwb_tipps_beck_1.pdf), d.h. sich in das Vorgelesene hineinversetzen und sein eigenes Kopfkino anschalten. Gutes Vorlesen hat nach Beck also nur zum Teil mit Talent und Stimmmodulation zu tun. Das Wichtigste sind das Denken und die Fantasie, also die Fähigkeit, Vorstellungen zu einem Text aufzubauen. Das erfordert einiges an kognitiver Arbeit – dafür muss man sich Zeit lassen. Die einzelnen Figuren und Ereignisse sollten langsam vor dem inneren Auge entstehen und mit Eigenschaften, Farben, Haltungen ausgestattet werden. Dann kann man intensiv imaginieren, in welchen Stimmungen sie sich befinden und das auch mit der Stimme transportieren, ohne dabei ständig an das Sprechtempo oder die Lautstärke zu denken. Gutes Vorlesen (genauso wie gutes Schauspiel) passiert also vorrangig im „kreativen und emotionalen Kopf“.

W-Fragen stellen

Um das Eindenken zu erleichtern und intensiv in eine Geschichte eintauchen zu können, kann ihre Handlung samt Charakteren so detailliert wie möglich durch W-Fragen² beschrieben werden: Worum geht es? Wann und wo findet die Handlung statt? Wer sind die Protagonisten und wie sehen sie aus? Welche Beziehung haben sie untereinander? Wie verhalten sie sich und was beabsichtigen sie? Welche typischen Eigenschaften haben sie? Allerdings sollte man sich diese Fragen nicht vorrangig formal stellen, wie man es für Drameninterpretationen tut, sondern vielmehr, um seine eigene Gedankenwelt zum Text aufzubauen. Indem der/die Vorlesende den Text zu seinem „eigenen“ macht, kann er/sie ihn auch authentisch vermitteln. Es ist hilfreich, auch persönlich Stellung zum Text zu beziehen: Wie stehe ich zum Text? Spricht er mich an? Warum? Finde ich einen emotionalen Zugang? Ehe diese Situationsanalyse automatisiert und intuitiv abläuft, muss sie vorher bewusst vorbereitet werden. Diese Vorbereitungszeit werden LehrerInnen in den seltensten Fällen haben. Dennoch sollten sie das Buch, das sie vorlesen, kennen und sich beim Vorlesen zumindest an dessen Grundstimmung und die einzelnen Protagonisten erinnern.

Es kommt ihnen zugute, dass Kinderbücher meist lineare Handlungen sowie wenig Nebenschauplätze haben³. Auch weisen gute Buchillustrationen auf die unterschiedlichen Charaktere sowie deren Gefühle hin und veranschaulichen die Stimmungen der Geschichte. Ein hoher Anteil an wörtlicher Rede regt die Fantasie des/r Vorlesenden an und bietet viel Raum für individuelle sprecherische Gestaltungsmöglichkeiten, die vom neutralen Erzählerduktus weggehen und den Grad der Lebendigkeit der Geschichte erhöhen. Das betrifft auch die innere erlebte Rede einer Figur. Ebenso tragen Vorstellungshilfen wie beschreibende Adjektive und Reaktionen der Protagonisten dazu bei, die handelnden Figuren plastisch darstellen und sprecherisch weiter ausgestalten zu können. Das bezieht sich auch auf den Schauplatz und die Zeitlichkeit der Handlungen: Je genauer beschrieben ist, wo und wann die Geschichte passiert, umso tiefer lässt sich in die Geschichte eintauchen und die entsprechende Atmosphäre erzeugen. Zudem helfen eine überblickbare Satzstruktur und eine einfache Sprache den Text sprecherisch zu gliedern und erleichtern das Vorauslesen (vgl. Kapitel 3). Wird ein grösseres Vorleseereignis geplant, ist es empfehlenswert, sich mit dem Text zusätzlich durch die oben beschriebenen W-Fragen inhaltlich auseinanderzusetzen und sich dadurch so stark wie möglich in das Geschehen hineinzusetzen.

Eine weitere Möglichkeit dafür ist die Verwendung von Untertexten, wie sie im folgenden Kapitel beschrieben werden soll.

Mit Untertexten arbeiten

Eine weitere Hilfe, um durch den Text in die eigene Erlebniswelt einzutauchen und für sich persönlich greifbar zu machen, ist die Arbeit mit sog. Untertexten (s. Ebert 1999, 128). Dabei überführt man (zumeist ungewöhnliche oder schwierige) Textbausteine bzw. inhaltliche Aussagen in die eigene Alltagssprache und findet „Übersetzungen“. Das können z.B. kurze emotionale Ausdrücke sein, mit denen man die Stimmung des Textausschnitts und des Protagonisten widerspiegelt. Entsprechend der individuellen Interpretation des Textes soll eine eigene Haltung zum Text bzw. zu seinen Handlungsträgern entwickelt werden.

Hier einige Ausschnitte aus einer Geschichte von Astrid Lindgren mit einem möglichen Untertext:

„Allen Kindern, die zuhören wollen, möchte ich jetzt von einem kleinen smaländischen Jungen erzählen, der Samuel August hiess.“

→Untertext: Was ist das für ein Name? Wie lustig!

„An dem Tag, als Samuel August getauft werden sollte, lag so viel Schnee in Smaland, dass man die Wege nicht mehr sehen konnte.“

→Untertext: Uii, das muss ja ein Schneechaos sein! Das kann einem ja Angst machen.

„Aber als Samuel grösser wurde, hörte es sich nur an wie „Sammelaugust“, wenn seine Brüder ihn riefen.“

→Untertext: Wie gemein! Er kann einem leidtun.

² basierend auf dem „Gestischen Prinzip“ nach Bertolt Brecht 1993.

³ Schwierigkeiten können allerdings die für Kinderbücher oftmals typische rasche Abfolge von Handlungen bereiten. Eine fehlende Ausschmückung erschwert es, sich tiefer in die Geschichte hineinzudenken. So muss der/die VorleserIn oftmals sehr schnell auf neue Situationen reagieren.

Generell gilt: Es gibt kein Richtig oder Falsch, da immer mehrere Interpretationen möglich sind. Das betrifft sowohl Stimmungen als auch Betonungen.

Hat man sich nun durch W-Fragen und Untertexte inhaltlich mit der Geschichte und deren Stimmungen auseinandergesetzt, erfolgt die eigentliche sprecherische Arbeit. Wie kommt jetzt der Text in den Mund? Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über die Mittel zur stimmlich-sprecherischen Ausdrucksgestaltung und deren Anwendung im Vorleseprozess.

3. Sprecherische Gestaltungsmittel zum Vorlesen

Schon in der Antike wurde nicht nur zum reinen Informieren, sondern auch zum Genuss vorgelesen (vgl. Ahrens-Drath 2007). In einer eigens dafür vorgesehenen „lectio“ (Vorleseunterricht) wurde erlernt „wie ein Knabe dabei wissen kann, wo er den Atem in der Schwebelage halten muss, an welcher Stelle eines Verses er einen Einschnitt machen muss, wo ein Gedanke abgeschlossen ist (...) was mit jeweils welcher Modulation vorgetragen werden muss (...)“ (Cicero: De Oratore 3, 224). Bereits damals wurde auf die „Eleganzia“ der Stimme beim Vorlesen Wert gelegt und deutlich gemacht, wie die primäre Funktion des Vorlesens, das Vermitteln von Sinn, von der Art und Weise der stimmlichen Gestaltung überformt wird und zu einer individuellen Interpretation führt. Dafür stehen uns verschiedene stimmlich-sprecherische Gestaltungsmittel wie Gliederung, Akzentuierung, Melodieführung, Sprechtempo, Lautstärke, Klangfarbe (= „Prosodie“) etc. zur Verfügung. Diese sind immer als Komplex zu verstehen und kaum isoliert realisierbar (vgl. Hirschfeld/Neuber 2010; Neuber 2001, 99; 2002, 51f.). Die Gestaltungsmittel sind in unserer gesprochenen Sprache verankert und bis zu einem gewissen Grade trainierbar. Sie ermöglichen verständliches, situativ angemessenes, textadäquates und damit wirkungsvolles Sprechen (Lemke 2005, 117 f.). Um diese Gestaltungsmittel bewusst einsetzen zu können, muss man eine gewisse Sensibilität für gesprochene Sprache entwickeln.

Expressiver und strukturierender Sprechausdruck

Vorlesen ist Teil der sprechkünstlerischen Kommunikation und als ganzheitliches Prinzip zu begreifen. Sprechen/Vorlesen ist nicht nur rein kognitiv und kann nicht mit einer isolierten Sprechtechnik realisiert werden, sondern „geht durch den Körper“. Emotionen sind wichtiger Bestandteil des Vorlesens (vgl. Haase 2013). Die beiden wichtigsten Funktionen der Stimme und des Sprechausdrucks sind die expressive und die strukturierende (Drach 1969). Besonders mit expressiven Mitteln kann auf die Eigenschaften der Figuren und die Stimmungen hingewiesen werden (Ertmer 1996, 39ff.). Durch eine gute Strukturierung kann der/die Vorlesende auf die Kerngedanken hinlenken und damit Sinnhaftigkeit herstellen. Da gesprochene Sprache flüchtig ist und von den RezipientInnen beim erstmaligen Hören aufgenommen und verarbeitet werden muss, sind diese auf klare Hinweise angewiesen. Die Gestaltungsmittel helfen, Ambiguitäten aufzulösen, sie geben Hinweise auf die Gliederung von Text und Satz und auf die Hervorhebung von sinnverwandten Wörtern (Ertmer 1996, 39ff.). Der expressive und strukturierende Sprechausdruck haben somit Einfluss auf das emotionale und inhaltliche Hörverstehen des Textes.

An folgenden Beispielen lässt sich gut erkennen, wie unterschiedlich man die Melodieführung, Betonung und Pausensetzung gestalten kann und welche unterschiedlichen Bedeutungen die Aussagen dann bekommen.

„Was“, meinte der Mann, „hat er gesagt?“
„Was meinte der Mann?“, hat er gesagt.
Was meinte der Mann, hat er gesagt? (Lemke 2005, 118)

Paul liebt Paula nicht.
Paul liebt Paula nicht?
Paul liebt Paula, nicht?
Paul liebt, Paula nicht.

Die Beispiele bedienen sich der schriftsprachlichen Interpunktionszeichen, um die sprecherische Gestaltung anzudeuten. Interpunktionszeichen können aber nie 1:1 als Sprechzeichen umgesetzt werden, da ihre vermeintlichen Funktionen in der mündlichen Kommunikation so nicht bzw. selten auftauchen. Weitere Erklärungen zu der unzureichenden Anwendbarkeit von satzzeichen-geleitetem Vorlesen finden sich im folgenden Kapitel (S. 11 und 13).

Gliederung in Textbausteine bzw. Sinneinheiten

Eine wesentliche Eigenschaft spontaner mündlicher Sprache ist ihre Flüchtigkeit. Sie kann von den Zuhörenden nur ein einziges Mal aufgenommen werden. Das Gehirn muss eine enorme Leistung erbringen, um das Gesagte richtig zu enkodieren und zu verarbeiten. Darum kann es beim Versprachlichen von Gedrucktem hilfreich sein, den Text durch vorausschauendes Lesen in kleine Portionen bzw. Textbausteine mit Teilinformationen zu teilen (vgl. z.B. Drach 1969, Winkler 1962). Das Vorlesen kann sich so stärker einem alltäglichen Gespräch bzw. einer freien Erzählung annähern. Weil im Kurzzeitgedächtnis nur ca. 7 bis 9 Wörter gespeichert werden können, sollte ein Textbaustein aus ebenso vielen Einheiten bestehen. Ein Textbaustein bzw. ein Halbsatz besteht meist jeweils aus Thema und Rhema⁴ – aus dem Bekannten und dem Neuen. „Thema“ ist der Ausgangspunkt, die zugrunde liegende Information im Text. „Rhema“ hingegen ist das Neue, der Kern der Äusserung⁵. Das betonte Neue (Rhema) findet sich meist am Ende eines Textbausteins. Das ist aber nicht zwangsläufig das letzte Wort, sondern das sinntragende.

Um einzelne Textbausteine zu identifizieren, muss man beim Vorlesen zunächst den Sinnkern (Rhema) finden. Viele Bücher sind jedoch nicht vorlesefreundlich gestaltet, d.h., die Zeilenumbrüche sind keine Orientierungshilfe und nehmen keine Rücksicht auf die inhaltlichen Sinnzusammenhänge, sondern reißen sie auseinander.

Hier soll an einem Beispiel eine mögliche **Thema-Rhema-Struktur** aufgezeigt werden:

„Die kleine Lotta wohnt in der Mariannenstrasse. In der Mariannenstrasse gab es viele alte Häuser und einen grossen Brunnen. „Alte Häuser sind langweilig“, findet die kleine Lotta. Aber immer wenn die kleine Lotta den Brunnen ansieht, überkommt sie eine grosse Neugier. Sie wollte wissen, wie es wohl in dem Brunnen aussehen würde.“

Die kleine Lotta wohnt in der Mariannenstrasse.

In der Mariannenstrasse gab es viele alte Häuser und einen grossen Brunnen.

„Alte Häuser sind langweilig“, findet Lotta.

Aber immer wenn die kleine Lotta den Brunnen ansieht, überkommt sie eine grosse Neugier.

Sie wollte wissen, wie es wohl in dem Brunnen aussehen würde.

Nicht immer begrenzen **Satzzeichen** die Textbausteine. In der spontanen gesprochenen Sprache orientieren sich die Sprechenden am Sinnzusammenhang ihrer Äusserung. Soll ein Text alltagsnah gesprochen werden, dürfen Satzzeichen nicht 1:1 in Pausen⁶ umgesetzt werden – im Gegenteil: sie können durchaus „überlesen“ oder neu gesetzt werden, denn in der Alltagssprache sucht man nach Worten und spricht oft stockend. Das Wichtigste ist, dass inhaltlich Zusammengehörendes auch als eine Einheit gesprochen wird. Das gilt auch für die wörtliche Rede: Es ist nicht nötig nach dem Doppelpunkt eine Pause zu setzen, denn die Redeankündigung und die wörtliche Rede gehören inhaltlich zusammen:

„Der kleine Maulwurf rief: „Nimm mich mit!“

→ Der kleine Maulwurf rief nimm mich mit!

Das gilt auch, wenn erst nach der wörtlichen Rede die Redeankündigung steht:

„Nimm mich mit!“, rief der kleine Maulwurf.

→ Nimm mich mit rief der kleine Maulwurf.

Der Sprecherwechsel (Erzähler → Figur) wird durch den Sprechausdruck, wie z.B. eine verstellte Stimme, langsames, höheres oder tieferes Sprechen gekennzeichnet, nicht zwangsläufig durch Pausen. Signale für mögliche Pausensetzungen, sind Bindewörter oder Pronomen, wie „aber“, „sondern“, „sowie“, „man“... Sie markieren neue Sinnabschnitte:

„Hannes geht gerne in die Schule, aber heute fühlt er sich nicht wohl.“

Aus diesem Satz liessen sich auch zwei machen, da beide Teile einen eigenen Sinnkern besitzen:

„Hannes geht gerne in die Schule. Heute fühlt er sich aber nicht wohl.“

⁴ nach Drach (1969, 122) auch „psychologisches Prädikat“

⁵ bzw. auch das, was über das Neueingeführte ausgesagt wird (vgl. Krech 1987)

⁶ Das betrifft nicht nur die Pausensetzung, sondern auch Spezifika der Melodie (näher dazu: Kapitel „Spannungsbögen und Melodieführung“)

Um die Spannung zu erhöhen, kann man mit der **Pausengestaltung** bewusst spielen, wie bei diesem Beispiel (Beispiele aus den „Erzählungen“ von Astrid Lindgren):

„Lea hat kein Dreirad zum Geburtstag geschenkt bekommen, sondern ein Fahrrad!“

Nach dem ersten Teilsatz erwartet der/die HörerIn eine Folgehandlung, die noch unbekannt ist. Setzt man eine kurze Staupause so: „Lea hat kein Dreirad zum Geburtstag geschenkt bekommen sondern – ein Fahrrad“, bleibt die Spannung bis zum Schluss erhalten, ja sie wird sogar gesteigert, da die Information hinausgezögert wird.

Einen weiteren flexiblen Umgang mit der Pausensetzung (–) illustriert folgendes Beispiel:

„Eines Tages sah ich Kerstin, wie sie fast alle Osterglocken abriss (...).

→Eines Tages sah ich Kerstin wie sie – fast alle Osterglocken abriss (...).

Wir hatten Kerstin in unsere Wohnung mitgenommen, und es gab Saft und Wecken (...).

→Wir hatten Kerstin in unsere Wohnung mitgenommen und – es gab Saft und Wecken (...).

Aber es dauerte gar nicht lange, da setzte sie sich mitten in den Bach.

→Aber es dauerte gar nicht lange da – setzte sie sich mitten in den Bach.“

Vorlesetexte laden ein, mit der Pausengestaltung kreativ umzugehen, bergen aber die Gefahr, den Text zu zergliedern. Pausen müssen je nach Sinnhaftigkeit gesetzt werden und im Kombination mit der schwebenden Melodieführung den Zusammenhang wahren (vgl. auch Kapitel zu „Spannungsbögen und Melodieführung“). Kurze Staupausen erhöhen die Spannung und sind immer dann einsetzbar, wenn ein kommender Satzteil besonders hervorgehoben werden soll. Zur Hervorhebung einzelner Wörter/Silben hingegen dient das Mittel der Akzentuierung/Betonung, wie sie bei der Erläuterung der Thema-Rhema-Struktur bereits angedeutet wurde. Die Akzentuierung ist ein Komplexphänomen, welches sich aus erhöhter Lautstärke, verlangsamtem Sprechen und höherer Sprechstimmlage zusammensetzt. Der folgende Abschnitt gibt Aufschluss über den Einsatz dieses Mittels.

Akzentuierung (Betonung)

Die meisten VorleserInnen neigen dazu, mehr Wörter als nötig zu betonen. Die Aussage verliert damit aber ihre Eindeutigkeit, denn je gehäufter gleich starke Betonungen auftreten, umso weniger kann sich der/die Hörende im Sprechfluss des Vorlesers/der Vorlesenden orientieren. Die Zuhörenden wissen nicht, was die Kerninformation im Satz ist. Gerade bei langen und komplexen Sätzen wird es den Zuhörenden somit erschwert, den Sinn zu erfassen. Pro Halbsatz bzw. Äusserungseinheit wird in der Regel nur ein Wort stärker als die anderen betont. Die Thema-Rhema-Struktur hilft, die Hauptaussage ausfindig zu machen und entsprechend zu betonen.

Im Folgenden soll an einigen Beispielen illustriert werden, welche Betonungen und Betonungsreduktionen möglich sind (Beispiele aus den „Erzählungen“ von Astrid Lindgren).

Das „Thema“ im Vortext: Lotta hat ein Dreirad. Sie hat Geburtstag. Sie ist traurig, weil sie kein Fahrrad bekommen hat.

„Sie hatte ganz vergessen, wie sehr sie sich freute als sie vor zwei Jahren das Dreirad zu ihrem Geburtstag bekam.“

Hier ist zu viel betont. Was soll die Kernaussage sein und was möchte uns die Autorin durch diesen Satz mitteilen? Der Satz kann auch so betont werden:

„Sie hatte ganz vergessen, wie sehr sie sich freute als sie vor zwei Jahren das Dreirad zu ihrem Geburtstag bekam.“

Die Kernaussage dieses Satzes könnte sein, dass Lotta sich freute, weil sie ein Dreirad bekam.

Aber auch hier hat der/die Vorlesende alle Gestaltungsfreiheiten. Das Wichtigste ist nur, dass sich er/sie selber im Klaren ist, was der Kernpunkt der Aussage (für ihn/sie) ist, um den/die HörerIn durch eine reduzierte Betonung durch den Satz zu leiten. Hier ein anderes Beispiel:

Das „Thema“ im Vortext: Was aber würde Tante Berg dazu sagen?

„Tante Berg aber sagte nichts, sondern nahm Lotta mit in ihre Küche und wusch ihr die Wunde und klebte ein Pflaster drauf.“

Hier ist nicht zu viel betont, denn es stehen vier unabhängige chronologische Handlungsabfolgen nebeneinander, die alle einen eigenen Sinnkern besitzen und daher als betontes Rhema fungieren.

Die Betonung ist natürlich auch immer von der Situation, den Vorinformationen und der Absicht des/der Vorlesenden abhängig, sodass auch in der Regel unbetonte Wörter einen Akzent erhalten können (v.a. bei emotionaler Sprechweise). Die Betonungen sollten aber durch den Inhalt der Äusserungen bestimmt sein; so können sie eine Fülle an möglichen Stimmungen eröffnen. Ein drittes Beispiel (Janosch):

Der kleine Tiger ist offensichtlich krank und hat Schmerzen:

„Wo tut es dir ungefähr weh?“ fragte der kleine Bär. (...) „An den Beinen auch, und vorn und hinten und links und rechts und oben und unten.“ (vgl. auch Ockel 2012, 100).

Die Betonung auf „und“, scheint zunächst nicht erwartbar, ist aber möglich, um die Dramatik zu steigern und die Leiden des Tigers stärker zu verdeutlichen.

Es ist nicht immer leicht, sich für eine Sprechfassung bzw. Betonungsvariante zu entscheiden. Der/die Vorlesende muss sich aber v.a. klar darüber sein, was eine Betonung bewirkt und wie sich die Aussage des Textes damit verändern kann.

Spannungsbögen und Melodieführung

Wie die Pausensetzung, so orientiert sich auch die Sprechmelodie beim Vorlesen nicht immer an den Satzzeichen. Dass sich die Stimme am Satzende bei einem Punkt senkt und bei einem Fragezeichen hebt, ist ein Irrglaube. Wenn man spontanen Gesprächen genau zuhört, stellt man fest, dass das Melodiemuster nicht von der Satzart abhängt, sondern von der Absicht der handelnden Person bzw. des/der Sprechenden. Beispielsweise werden W-Fragen im spontanen Gespräch oft mit einer Stimmsenkung (↓) gestellt:

„Wie lange soll ich denn noch warten?“ ↓

Man kann diesen Satz auch genauso gut mit einem Ausrufezeichen schreiben – die Melodie bleibt dieselbe:

„Wie lange soll ich denn noch warten!“ ↓

Die Fragen erhalten durch die Melodieführung (*u.a.!*) am Satzende einen unterschiedlichen Modus: z.B. unbeteiligt vs. interessiert, genervt/vorwurfsvoll/sachlich/feststellend etc., wie hier:

„Warum weinst du denn?“ ↑ vs. „Warum weinst du denn.“ ↓

Der Protagonist spricht freundlich und mitfühlend (1), kann dies aber auch ungeduldig oder genervt meinen (2).

Bei unabgeschlossenen Sinnaussprüchen („Halbsätzen“) und bei Satzgefügen bzw. Satzverbindungen bleibt die Stimme in der Schwebel⁷. Eine zu häufige Absenkung der Stimme unterbricht den Text und die Mitteilungsspannung fällt in sich zusammen. Die Spannungsbögen müssen über zusammengehörige Sinn-schritte hinweg mit einer weiterführenden Sprechmelodie gehalten werden (wie z.B. bei Redeankündigungen, Anreden und Aufzählungen), wie das folgende Beispiel verdeutlicht (Beispiel aus den „Erzählungen“ von Astrid Lindgren):

„Sie spielte mit ihren Autos, schaute sich ihr Bilderbuch an, sprang mit ihrem Springseil und schaukelte auf ihrer Schaukel.

Sie spielte mit ihren Autos □ schaute sich ihr Bilderbuch an □ sprang mit ihrem Springseil □ und schaukelte auf ihrer Schaukel. ↓ (Lindgren, A.)

⁷ Teilweise kann die Stimme auch über einen Satz hinaus in der Schwebel bleiben. Das ist z.B. bei kurzen Sätzen mit Aufzählungscharakter der Fall. Auch hier gilt, sich nicht von den Satzzeichen leiten zu lassen, sondern vom übergeordneten Sinn.

Die Stimme darf, wie bei dieser Aufzählung, also nicht nach Einzelbausteinen, die sinngemäss zusammengehören gesenkt werden und damit die Spannung zerstören. Sie muss in der Schwebelage gehalten werden oder steigen, um anzuzeigen, dass die Aussage weder grammatikalisch noch inhaltlich abgeschlossen ist. So werden Sinnbögen gespannt, die sich auch über mehrere Zeilen erstrecken können. Der Gedanke ist erst dann zu Ende, wenn die Zuhörenden keine Ergänzungen mehr erwarten müssen und die Äusserung mit einer fallenden Melodie logisch abschliesst. Diese Markierung der Abgeschlossenheit ist für das Hörverstehen ebenso wichtig. Damit kann die Stimme ausserdem entspannen und die sog. „Lösungstiefe“ erreichen. Das ist v.a. bei Aussagen („Ich mag Schokolade.“) der Fall, kann aber auch bei (ironischen) Ausrufen („Oh, wie schön!“), Aufforderungen („Hey, komm her!“) und feststellenden Fragen („Hast du Orangen gekauft?“) auftreten. Zu häufiges Absenken der Stimme kann aber auch ermüdend sein und monoton klingen (vgl. Lemke 2005).

Sprechtempo

Während des Vorleseprozesses brauchen die HörerInnen eine gewisse Zeit, um die gehörten Informationen korrekt aufzunehmen und Bilder zum gelesenen Text vor ihrem inneren Auge entstehen zu lassen. Da dies nicht alle Kinder können, ist eine Unterstützung durch die Lehrperson notwendig. Sie kann entsprechend der Situation und der Aussage das Sprechtempo innerhalb des Lesevorgangs variieren. Damit wird eine gewisse Spannung erzeugt und der Informationsgehalt des Textes entsprechend unterstützt. Vorstellungen und Untertexte helfen dabei, das Sprechtempo angemessen und abwechslungsreich zu gestalten.

Bei spannenden Momenten mit hoher Aktivität und vielen Wiederholungen kann man wunderbar mit dem Sprechtempo spielen und somit jedem wiederholten Abschnitt eine andere Stimmung verleihen, wie bei der Geschichte vom Pfannekuchen (Colshorn/Colshorn):

„Es waren einmal drei alte Weiber, welche gern einen Pfannekuchen essen wollten; da gab die erste ein Ei dazu her, die zweite Milch und die dritte Fett und Mehl. Als der dicke fette Pfannekuchen fertig war, richtete er sich in der Pfanne in die Höhe und lief den drei alten Weibern weg und lief immerzu und lief kanntapper, kanntapper in den Wald hinein.“

→ Dieser Abschnitt kann noch langsam gesprochen werden, da er etwas Neues einführt und das lautmale-
rische Wortspiel deutlich ankommen soll.

„Da begegnete ihm ein Häschen und rief: »Dicker fatter Pfannekuchen, bleib stehen, ich will dich fressen!« Der Pfannekuchen antwortete: »Ich bin drei alten Weibern weggelaufen und soll dir Häschen Wippsteert nicht weglaufen?« und lief kanntapper, kanntapper in den Wald hinein.“

→ Auch hier kann man das Sprechtempo noch gemässigt wählen; so wird der Wiederholungscharakter deutlich. Auch merkt der Hörer nun, wie die Geschichte angelegt ist.

„Da kam ein Wolf herangelaufen und rief: »Dicker fatter Pfannekuchen, bleib stehen, ich will dich fressen!« Der Pfannekuchen antwortete: »Ich bin drei alten Weibern weggelaufen, dem Häschen Wippsteert und soll dir Wolf Dicksteert nicht weglaufen?« und lief kanntapper, kanntapper in den Wald hinein.“

Um die Spannung beim Wolf zu steigern, kann man beispielsweise den erzählten ersten Teil schnell an die wörtliche Rede anbinden und zusätzlich das Sprechtempo erhöhen, da das Satzmuster sowie die Aussagen nun auch schon bekannt sind. Zu einem Wolf passt aber auch eine „lauernde“, „knurrende“ Haltung – so ist es ebenso möglich das Sprechtempo stärker zu drosseln und ganz langsam zu sprechen.

Im Folgenden begegnen dem Pfannekuchen noch Ziege und Pferd, die „herhüpfen“ und „herbeispringen“. Dafür passt ebenfalls ein erhöhtes Sprechtempo, da es kongruent zu den charakterisierenden Adjektiven ist und die davon ausgehende Dynamik unterstreicht.

Es bietet sich auch an den Abschnitt „und lief kanntapper, kanntapper in den Wald hinein“ zu variieren. Es entsteht ein Überraschungseffekt und die Kinder werden jedes Mal gespannt darauf warten, wie das nächste „Kantapper“ gesprochen wird.

Bei komplexen Sätzen mit vielen Hypotaxen und Relativsätzen, empfiehlt es sich Einschübe schneller zu lesen, wenn sie für die Progression der Handlung unbedeutend sind. Somit kann ein Sinnbogen leichter bis zum Ende der Aussage gespannt werden und man läuft nicht Gefahr, sich in Details zu verlieren. Diese Art

Sätze finden sich in Kinderbüchern allerdings selten. Einschübe haben aber auch das Potenzial, die Geschichte bildlich zu beschreiben und für Atmosphäre zu sorgen. Sie sollten daher auch nicht „überlesen“ bzw. „weggesprochen“ werden.

Lautstärke

Die Lautstärke sollte sich an der Anzahl der SchülerInnen, dem generellen Störschallpegel und den räumlichen Gegebenheiten orientieren. Für die Gestaltung der Lautstärke gelten dieselben Regeln wie für das Tempo. Sie sollte der Grundstimmung und Stimmungswechseln entsprechend angepasst werden. Lautstärkewechsel dienen dazu, den Text zu gliedern und bspw. einzelne Bausteine / Arten von Aussagen voneinander abzuheben. Mit der Lautstärke können Personen oder Handlungen charakterisiert werden. Oft gibt der Text auch die Lautstärke vor: „...“, flüsterte sie / Er schrie: „...!“ Je nach Art und Ort der Handlung, kann ebenfalls die Lautstärke passend gewählt werden: „Sie schlich sich leise die Treppe hoch“ / „Der Vater kam aufgeregt ins Zimmer gestürzt.“ / Spielt die Handlung auf einer LAUTEN BAUSTELLE oder im stillen Winterwald?

Exkurs: Die Stimme

Zum Vorlesen gehört neben der künstlerischen und sprecherischen Gestaltung natürlich auch eine **gesunde Stimme** in der individuellen mittleren Sprechstimmlage, mit der mühelos und langanhaltend vorgelesen werden kann. Werden Defizite wie z.B. schnelle Ermüdung, angespannte Muskulatur, geringe Steigerungsfähigkeit, wenig Resonanz, geringe Modulationsfähigkeit, eine behauchte Stimme, Räusperzwang oder gar Schmerzgefühle bemerkt, ist es ratsam, sich an professionelle SprecherzieherInnen oder LogopädInnen zu wenden und die Stimme zu trainieren⁸. Die Atemführung und eine gesunde Stimme sind Voraussetzung angemessener Sprechgliederung, Pausensetzung, Betonung und Melodieführung.

Zum Abschluss noch einige **stimmhygienische Tipps**, die leicht umgesetzt werden können: Im Raum sollte für ausreichend Feuchtigkeit und frische Luft gesorgt werden, damit die Stimmlippen und der Rachenbereich nicht austrocknen. Einer Austrocknung der Schleimhäute kann auch durch viel Wassertrinken (stilles Wasser) vorgebeugt werden. Kaffee hingegen trocknet die Schleimhaut aus; Milchhaltiges kann hingegen verschleimen. Fruchtsäfte sind meist recht säurehaltig und können die Stimmlippen angreifen. Bei Erkältungen mit starker Heiserkeit sollte man langes Sprechen möglichst vermeiden; wenn dennoch gesprochen wird, sollte eine normale Lautstärke beibehalten werden – Flüstern ist eher stimmschädigend, da die Stimmlippen nur noch mehr „arbeiten“ müssen. Auch Räuspern überanstrengt die Stimmlippen; um Schleim loszuwerden ist es vorzuziehen zu schlucken, zu trinken oder abzuhusten. Es ist ausserdem empfehlenswert ab und an kurze Sprechpausen einzulegen. Das lässt sich geschickt in das Vorlesen einbauen, indem die Kinder aktiv werden: Sie können z.B. Aufgaben zur Geschichte lösen, die Geschichte selber weitererzählen, sich gegenseitig die Geschichte aus dem Gedächtnis erzählen, eine Szene nachspielen etc. Um Überanstrengungen des Kehlkopfs und Halsbereiches vorzubeugen, ist eine entspannte, aber dennoch aufrechte Körperhaltung bzw. eine angemessene Gesamtkörperspannung anzustreben. In Kombination mit einer Einatmung durch die Nase bis zum Zwerchfell (kombinierte costo-abdominal-Atmung⁹) und einer gestützten und ruhigen Ausatmung werden günstige Bedingungen geschaffen, stimmlich nicht zu ermüden oder den Text durch permanentes Luftholen wegen Kurzatmigkeit zu zerstückeln. Das natürliche Atemvolumen reicht für mehrere Sätze – ein ständiges Einatmen nach jedem Punkt ist also völlig überflüssig. Fehlformen der Atmung sind eine isolierte Schulter- bzw. Schlüsselbeinatmung und eine isolierte Brustatmung, bei denen es durch zusätzliche Muskelarbeit zu Fehlspannungen des Hals- und Kehlkopfbereiches kommt. Ökonomisches Atmen und Sprechen werden dadurch sehr erschwert. Ebenso ist es ratsam nicht zu laut sprechen; das Vorlesen sollte erst dann beginnen, wenn es still im Klassenraum ist; auch kann man den Abstand zu den SchülerInnen verringern und die Resonanzen des Brust- und Kopfraumes benutzen. Eine deutliche Artikulation mit aktiven, aber lockeren Kieferbewegungen trägt ebenfalls dazu bei, dass die Stimme trägt.

Oftmals ist es problematisch die richtige Sprechstimmlage zu finden, gerade Frauen neigen dazu, mit einer

⁸ Es kann womöglich eine funktionelle Beeinträchtigung der Stimme vorliegen (sog. hyper- oder hypo-funktionelle Dysphonie). Durch eine gezielte Stimmübungstherapie kann diese meist gut behandelt werden.

⁹ Zwischenrippen-Bauchatmung

überhöhten Sprechstimme zu reden. Durch wohliges und entspanntes Kauen und Brummen (u.a.) kann die Mittlere Sprechstimmlage, in der langanhaltend, mühelos und physiologisch gesprochen werden kann, gefunden werden. Ein Absenken der Stimme (Lösungstiefe) nach Satz- und Abschnittsenden entspannt ebenso die Stimmlippen; genauso wie Gähnen bzw. unterdrücktes „Höflichkeitsgähnen“.

Diese Hinweise sollen für „Atmung und Stimme“ sensibilisieren. Aber auch hier gilt, dass sie je nach den individuellen körperlichen und stimmlichen Voraussetzungen der VorleserInnen angewendet und angepasst werden müssen. Für eine individuelle sprecherzieherische Weiterbildung können Übungsbücher verwendet werden (s. Bibliographie), die aber kaum das praktische Üben unter professioneller Anleitung eines/r SprecherzieherIn ersetzen können.

4. Texte sprecherisch erarbeiten – Zusammenfassung

Im Folgenden soll zusammenfassend aufgezeigt werden, wie ein Vorlesetext sprecherisch erarbeitet werden kann.

1. Zielgruppenangepassten Text wählen
2. Inhaltliche Aussage und Grundstimmung des Textes erkennen und verstehen
 - a. Annäherung an den Text durch W-Fragen zu den Vorgängen, zum Schauplatz, den Protagonisten, der Mitteilungsabsicht etc.
 - b. Die Stimmung im Text nachvollziehen und mit dem eigenen Erfahrungsbereich verbinden: das WIE mittels Stimme und Sprechausdruck probieren
 - durch Untertexte
 - durch das Erkennen von Stimmungs- und Haltungswechseln („Drehpunkte“)
 - durch eigene Kreativität, Fantasie und Emotionalität
 - c. Erproben von stimmlich-sprecherischen Gestaltungsmittel
 - Lautstärke: laut-leise
 - Sprechtempo: schnell-langsam
 - Melodieführung: hoch-tief (u.a.)
3. Sprechtechnisches Herangehen
 - a. Text in Textbausteine/Sinnschritte untergliedern (Thema-Rhema-Struktur)
 - b. Sinnergebene Textbausteine (und nicht die Satzzeichen) zur Pausengestaltung nutzen
 - c. Betonungsmöglichkeiten identifizieren
 - d. Spannungsbögen und Melodieführung anhand der Sinnschritte ausprobieren

Um sich auf eine gute Vorlesefassung vorzubereiten, kann es hilfreich sein, sich Gedanken zur Textstruktur zu machen und diese zu markieren (nach z.B. Menzel 1990; Pabst-Weinschenk 2000, 115), wie es in den aufgeführten Beispielen bereits angedeutet wurde:

Betonung = Betonung
Kurze Pause im Satz = ,
Pause nach einem Textbaustein/Sinnschritt = /
Pause nach einem längeren Abschnitt = //
Enjambements (Lesen über den Zeilensprung hinweg) =)
Stimmhebung am Sinnschrittende = ↑
Stimmensenkung am Sinnschrittende = ↓
Stimme in der Schwebe am Sinnschrittende = □

Diese Markierungen sind nur Vorschläge, um das Gedächtnis zu entlasten. Sie sollen nicht die Spontanität oder Flexibilität des/der VorleserIn während des Vorleseprozesses einschränken oder gar verwirren. Diese Zeichen können natürlich individuell angepasst werden.

4. Vorlesesituation gestalten und Kontakt zu den Zuhörenden herstellen
5. VORLESEN und SPASS haben!

Die einzelnen Bausteine zur Erarbeitung einer Vorlesefassung bzw. die sprecherischen Gestaltungsmittel sind nicht als hierarchische Abfolge zu verstehen, sondern bedingen und beeinflussen sich gegenseitig. Hat man bspw. einen Sinnausspruch identifiziert, kann man ihn mit einem Untertext füllen und ihm durch eine

passende Betonung einen Sinn verleihen. Hat der Text ein spannendes Moment, kann man dies nicht nur durch die Stimme (z.B. Flüstern) transportieren, sondern auch durch eine bewusste Pausensetzung vor dem betonten Wort.

Der Einsatz der sprecherischen Gestaltungsmittel wird von der Aussageabsicht beeinflusst. Es gibt viele verschiedene Sprechvarianten, die die Aussage verändern können, unterschiedliche Stimmung hervorrufen und Informationen über die Einstellungen und Absichten des Protagonisten sowie den emotionalen Gehalt eines Textes liefern. Im besten Fall nimmt sich der/die Vorlesende Zeit den Text auf seine vielfältigen Stimmungen und Stimmungswechsel hin zu untersuchen, um sie dann durch den stimmlich-sprecherischen Ausdruck vermitteln zu können. Die sprecherische Gestaltung wiederum beeinflusst die Sprechwirkung in mehrfacher Hinsicht. Eine zu häufige Betonung, permanentes Steigern der Lautstärke, ein unablässiges Sprechen mit schwebender oder fallender Melodie kann die Zuhörenden verwirren, anstrengend oder sogar unangenehm sein (Lemke 2005, 127). Für das Vorlesen gilt, die Gestaltungsmittel text- und hörerbezo- gen zu variieren.

Mit dem Angebot ihrer Sprechfassung machen Vorlesende immer Einschränkungen hinsichtlich der Interpretation des Textes – sie sind mitverantwortlich für das Kopfkino, das während des Rezipierens des Buches bei den SchülerInnen entsteht. Die VorleserInnen geben ihnen damit aber Deutungshilfen und einen ersten konkreten Zugang zum Verstehen des Textes. VorleserInnen sollten sich auf die Vielstimmigkeit ihrer Vorlesestimme einlassen, auf ein „Ballett ihrer Sprechorgane“ (Müller, A. 2015). Die sprachliche Eigenart (Sprechausdruck) und Echtheit der vorlesenden Lehrperson müssen bei aller „Kunst“ aber gewahrt werden. Die Aussageabsicht soll kein Klischee werden (vgl. Ockel 2000). Lehrpersonen sind kein/e Schauspieler/innen, die/der die eine Rolle spielen, sondern sie bleiben sie selber! Ein/e guter Vorleser/in (er)lebt den Inhalt dennoch als teilnehmende/r Dritte/r. Vorlesen im Unterricht ist auf keinen Fall verlorene Zeit, sondern sollte als Teil der (mutter)sprachlichen Ausbildung anerkannt werden.

Es ist schwierig in einem Artikel darzustellen, wie man sprechen soll. Grau ist alle Theorie – und gerade Vorschläge für die mündliche Kommunikation, wie das Vorlesen lassen sich nur schwerlich schriftlich übermitteln. Probieren Sie es daher einfach mit Ihren SchülerInnen aus!

„Ich weiss sehr wohl, welch grosse Aufgabe ich auf mich genommen habe, der ich versucht habe, die Bewegungen des Körpers mit Worten auszudrücken und die Stimmen mit der Schrift nachzuahmen (...). Alles Übrige werden wir der Übung überlassen.“

(Rhetorica ad Herennium 3, 15, 27)

Literatur

- Ahrens-Drath, Regine (2007): *Lese-Info 5: Vorlesen? Vorlesen!* Hg: Hessisches Kultusministerium Wiesbaden. http://www.bischu.zh.ch/documents/bibipaeda/Horen/Lese_Info_5.aspx (Januar 2015)
- Bambach, Heide (1993): *Erfundene Geschichten erzählen es richtig – Lesen und Leben in der Schule*. Libelle: Bottighofen.
- Belgrad, Jürgen / Schau, Albrecht (1998): Leseförderung durch Vorlesen. Eine Interventionsstudie an 600 Schülerinnen und Schülern der dritten Klasse der Grundschule. MS.
- Belgrad, Jürgen et al. (2010/2011/21012): Leseförderung durch Vorlesen. Projektberichte eines empirischen Pilotprojekts zur Leseförderung von Jugendlichen. Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Brandt, Susanne (2009): *Lauschen und Lesen. Hörerlebnisse in der Sprach- und Leseförderung von Kinderbibliotheken*. Berlin: Simon Verlag für Bibliothekswesen.
- Brecht, Bertolt (1993): *Schriften 2*. In: Brecht, B.: Werke. Grosse kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Hrsg: Hecht, v.W. et al. Berlin, Frankfurt/Main, Bd. 22.2.
- Coblener, Horst / Muhar, Franz (1991): *Atem und Stimme. Anleitung zum guten Sprechen*, ÖBV Pädagogischer Verlag Wien.
- Colshorn, Carl / Colshorn, Theodor: *Vom dicken fetten Pfannekuchen. Märchen aus Hannover*. <http://www.internet-maerchen.de/maerchen/pfannkuchen.htm> (Oktober 2015).
- Drach, Erich (1969): *Sprecherziehung. Die Pflege des gesprochenen Wortes in der Schule*. Frankfurt/Main.
- Ebert, Gerhard (1999): *Improvisation und Schauspielkunst. Über die Kreativität des Schauspielers*. Henschel Berlin.
- Ertmer, Cornelia (1996): *Gestaltendes Sprechen in der Schule*. Münster.
- Garbe, Christine (2010): *Wie werden Kinder zu engagierten und kompetenten Lesern?* In: Schulz, Gudrun (Hg.): *Lesen lernen in der Grundschule*. 2. Aufl. 2012. Berlin: Cornelsen, S. 9-23 .
- Haase, Martina (2013): *Das Prinzip des Gestischen Sprechens*. In: Bose, I., Hirschfeld, U., Neuber, B. & Stock, E. (Hrsg.): *Einführung in die Sprechwissenschaft*. Tübingen: Narr, 214 ff.
- Hillegeist, Kerstin (2010): *Gestaltendes Sprechen: Beobachten und Bewerten im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengeren.
- Hirschfeld, Ursula / Neuber, Baldur (2010): *Prosodie im Fremdsprachenunterricht Deutsch – ein Überblick über Terminologie, Merkmale und Funktionen*. In: *Deutsch als Fremdsprache* (1), 10-16.
- Hurrelmann, Bettina (1990): *Informelle Sozialisationsinstanz Familie*. In: Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Weinheim und München: Juventa, 169-201.
- Hurrelmann, Bettina u.a. (1993): *Leseklima in der Familie. Lesesozialisation. Band I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Janosch (2004): *Ich mach dich gesund, sagte der Bär. Die Geschichte, wie der kleine Tiger einmal krank war*. Weinheim: Beltz&Gelberg.
- Hannken-Iljjes, Kathi et al. (2015): *Vortrag auf der DGSS-Tagung*. Philips-Universität Marburg. 03.10.2015. Mskr.
- Krech, Eva-Maria (1987): *Vortragskunst*. Leipzig: VEB.
- Lemke, Siegrun (Hg.) (2006): *Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch*. Frankfurt/Main, Berlin, Bern: Peter Lang.
- Lindgren, Astrid (1990): *Erzählungen*. Friedrich Oetinger.
- Lypp, Maria (1990): *Der Lehrer und die Eskimos – Vorlesen im Unterricht*. In: *Diskussion Deutsch* 104, 645-650.
- Menzel, Wolfgang (1990): *Arbeitstechnik: Texte zum Vorlesen vorbereiten*. In: *Praxis Deutsch*, Heft 104, 26-33.
- Müller, Karla (2012): *Hörttexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen*. *Praxis Deutsch*. Klett/Kallmeyer: Seelze.
- Müller, Annegret (2015): *Respons auf der DGSS-Tagung*. Philips-Universität Marburg. 01.10. 2015.
- Neuber, Baldur (2001): *Prosodische Form-Funktions-Relationen: Überlegungen zur Wahrnehmung und Interpretation der 'Musik' des Sprechens*. In: *Deutsch als Fremdsprache* (2), 99-103.
- Neuber, Baldur (2002): *Prosodische Form in Funktion. Leistungen der Suprasegmentalia für das Verstehen, Behalten und die Bedeutungs(re)konstruktion*. Frankfurt/M.
- Nordqvist, Sven (1984): *Eine Geburtstagsstorte für die Katze*. Deutsch von Angelika Kutsch. Hamburg: Oetinger
- Ockel, Eberhard (2000): *Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengeren.
- Ockel, Eberhard (2012): *Buchstaben werden zu Welten. Ein Vorleseratzgeber für Eltern, ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen*. Vechta: Geest-Verlag.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2000): *Die Sprechwerkstatt. Sprech- und Stimmbildung in der Schule*. Braunschweig: Westermann.
- Pennac, Daniel (1994): *Wie ein Roman*. Köln: Kiepenheuer und Witsch.

- Richter, Karin / Plath, Monika (2005): *Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Weinheim und München: Juventa.
- Rossié, Michael (2011): *Sprechertraining. Texte präsentieren in Radio, Fernsehen und vor Publikum*. Berlin: Econ Ullstein Buchverlage.
- Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim, München: Juventa.
- Winkler, Christian (1962): *Lesen als Sprachunterricht*. Ratingen.
- Wolf, Edith / Aderhold, Egon (2001): *Sprecherzieherisches Übungsbuch*, Henschel Verlag Berlin.
- Wolter, Susanne (2012): Vorwort zu „Aus der Bücherwelt - Lesetipps für die Grundschule“. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), 5. (<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de>)

Autorin

Judith Kreuz hat Sprechwissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg studiert. Sie ist Doktorandin an der Université de Neuchâtel und Wissenschaftliche Assistentin am Zentrum Mündlichkeit der Pädagogischen Hochschule Zug. Sie promoviert in einem SNF-geförderten Forschungsprojekt beider Einrichtungen zum Thema des Mündlichen Argumentierens in der Primarschule. Ihre Aufgabenschwerpunkte an der PH Zug sind u.a. die Lehrtätigkeit im Zusatzangebot „Sprechen-bildet-Sprechen: Mündliche Kommunikation und Auftrittskompetenz im Lehramtsstudium“. Ausserdem arbeitet sie als Sprechcoach.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2016 von leseforum.ch veröffentlicht.

La lecture à haute voix élocuente à l'école

Judith Kreuz

Chapeau

Lire avec facilité ? Mais comment ?

Raconter des histoires est un des outils les plus importants pour promouvoir les connaissances linguistique et social d'un enfant. Ainsi, il incombe aux maternelles et aux écoles primaires d'encourager l'apprentissage de la langue chez les étudiants par l'intermédiaire de la lecture à haute voix.

Les exigences que ceci peut signifier pour les enseignants ne doit pas être sous-estimée. Raconter une histoire est un art qui doit être pratiqué – jusqu'à ce qu'il touche l'auditeur et peut stimuler l'imagination, libérer la créativité et soutenir les processus cognitifs.

L'article suivant traite la question de comment livrer une bonne lecture à voix haute, avec une expression adapté au contexte (par exemple mettant le stress au bon endroit, utilisant une mélodie naturelle, et démontrant une structure robuste). Plusieurs exemples illustrent des méthodes qui permettent le lecteur de fasciner les étudiants tout en les encourageant de développer leur connaissances linguistiques.

Mots-clés

la lecture, expression, texte, école, promotion de la lecture

Cet article a été publié dans le numéro 1/2016 de forumlecture.ch