

Institut für deutsche Sprache und Literatur



Masterabschlussmodul Deutsch

WS 2021/22 - SS 2022

Erstprüferin: Dr. Wiebke von Bernstorff

Zweitprüferin: Dr. Frauke Janzen

Literarisches Lernen durch die Produktion von Hörspielen im Deutschunterricht der Grundschule

—

Eine exemplarische Analyse der Hörspielprodukte einer dritten Klasse zum Aspekt der Vorstellungsbildung

Name: Catharina Kahler

Studiengang: Master Lehramt an Grundschulen

Fachkombination: Deutsch, Sachunterricht (Vertiefung Geographie)

Fachsemester: 5

Matrikelnummer: 365468

Adresse: Am Taubenfelde 8

30159 Hannover

E-Mail: catharina.k@gmx.de

Abgabedatum: 09.05.2022

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Theoretische Grundlagen	5
2.1	Das Hörspiel	5
2.1.1	Geschichtliche Einordnung.....	5
2.1.2	Begriffsbestimmung und Abgrenzung.....	6
2.1.3	Strukturelemente des Hörspiels	8
2.1.3.1	Sprache und Stimme	10
2.1.3.2	Geräusche.....	12
2.1.3.3	Musik	14
2.2	Vorstellungsbildung durch die Produktion von Hörspielen	15
2.3	Hörspiele im Deutschunterricht der Grundschule	19
2.3.1	Aufbau einer möglichen Unterrichtseinheit zur Hörspielproduktion	19
2.3.2	Einheitsbezogene Kompetenzbereiche und Kompetenzen	21
2.3.3	Didaktisches Potenzial	22
3	Empirische Untersuchung	25
3.1	Zielsetzung.....	25
3.2	Durchführung.....	27
3.2.1	Auswahl und Akquise der Lerngruppe	27
3.2.3	Auswahl und Analyse des Ausgangsmaterials	31
3.2.4	Auswertung der Hörspielprodukte mittels Qualitativer Inhaltsanalyse	34
3.3	Ergebnisse.....	37
3.3.1	Einzelfalldarstellung	37
3.3.1.1	Hörspiel Gruppe 1	38
3.3.1.2	Hörspiel Gruppe 2	42
3.3.2	Fallübergreifende Analyse	46
4	Fazit und Ausblick	54
	Literatur- und Quellenverzeichnis	56
	Anhang	62
	Eigenständigkeitserklärung	99

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tab. 1: Prosodische Mittel/Sprechausdrucksmittel	11
Tab. 2: Vorstellungsbildung mithilfe para- und nonverbaler Codes im Hörspiel	12
Tab. 3: Vorstellungsbildung durch den Einsatz von Geräuschen im Hörspiel	13
Tab. 4: Vorstellungsbildung durch den Einsatz von Musik im Hörspiel	15
Tab. 5: Unterrichtseinheit zur Produktion von Hörspielen	19
Tab. 6: Kompetenzbereiche des Kerncurriculums zur Produktion der Hörspiele	21
Tab. 7: Informationen zur ersten Gruppe	38
Tab. 8: Informationen zur zweiten Gruppe	42
Tab. 9: Informationen zur dritten Gruppe	44
Abb. 1: Strukturelemente des Hörspiels	9
Abb. 2: Rezeptions- und Produktionsprozesse zur Vorstellungsbildung	17
Abb. 3: Prozess des sinngestaltenden Vorlesens	24
Abb. 4: Ablaufmodell der Inhaltsanalyse von Hörspielen	34
Abb. 5: Kategoriensystem der Qualitativen Inhaltsanalyse	36
Abb. 6: Kompetenzen für die Vorstellungsbildung bei der Hörspielproduktion	53

1 Einleitung

Der Leser muß [...] nicht nur die stummen Chiffren der Buchstaben entziffern und zu Wörtern zusammenfügen, er muß Wörter und Sätze auch wieder in Bilder umsetzen [...]. Er befindet sich gewissermaßen in der Rolle eines Regisseurs, dem mein Text als Drehbuch vorliegt, und der meine Geschichte nur anhand dieses Drehbuchs für sich selber in Szene setzen muß.¹

Otfried Preußler hebt in seinem Zitat die grundlegende Bedeutung der Vorstellungsbildung für das Lesen und Verstehen literarischer Texte hervor. Die Lesenden müssen in einen Text eintauchen können, ihn auf eigene Art und Weise interpretieren und mithilfe ihrer Vorstellungskraft Bilder vor dem inneren Auge entstehen lassen. Ohne diesen Prozess ist der Text eine leere Hülle von Buchstaben, Wörtern und Sätzen, welche keine Bedeutung haben. Durch die Imagination der Rezipierenden wird der Text eines Autors oder einer Autorin erst zur konkreten Geschichte weiterentwickelt.

Die Vorstellungsbildung als Aspekt literarischen Lernens nach Kaspar Spinner ist eine grundlegende Aufgabe des Literaturunterrichts, welche bereits in der Grundschule eine wesentliche Bedeutung hat.² Das literarische Lernen beinhaltet Lernprozesse zur Ausbildung eines kompetenten Umgangs mit Literatur.³ Die zu erwerbende literarische Kompetenz manifestiert sich dabei nicht nur durch die Arbeit mit printmedialen, sondern auch auditiven, audiovisuellen und multimedialen Texten.⁴

Laut des Niedersächsischen Kultusministeriums erfordert die „Vielfalt der modernen Medienwelt, von einem erweiterten Textbegriff auszugehen, der literarische Texte [...] in unterschiedlichen medialen Darstellungsformen umfasst.“⁵ Das Spektrum an heterogenen Mediengeräten wird immer größer, wodurch literarische Werke fast zugleich als Hörfassung, Podcast, Film- sowie als Fernsehversion erscheinen.⁶ Trotz der Forderung nach einer medialen

¹ Pleticha, Heinrich (Hrsg.) (1998): Sagen Sie mal, Herr Preußler...: Festschrift für Otfried Preußler zum 75. Geburtstag. Stuttgart: Thienemann. S. 58f.

² Vgl. Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 33, H. 200. S. 7.

³ Vgl. Frederking, Volker (2019): Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: Lese- und Literaturunterricht. Teil 1. Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen. Hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart, Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11/1). S. 347.

⁴ Vgl. ebd. S. 367.

⁵ Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2017): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Deutsch. Hannover: Unidruck. S. 6.

⁶ Vgl. Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus (2008): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Hrsg. von Detlef Kremer, Ulrich Schmitz, Martina Wagner-Egelhaaf, Klaus-Peter Wegera. Berlin: Erich Schmidt Verlag (= Grundlagen der Germanistik 44). S. 9.

Vielfalt im Deutschunterricht werden nach wie vor die Bücher als Hauptmedien genutzt.⁷ Fachliche Diskussionen über die Einbindung neuer Medien in schulische Lehr- Lernprozesse haben etliche Widerstände seitens der Lehrpersonen hervorgebracht.

Im Horizont einer reinen Buchsozialisierung nämlich mögen elektronische bzw. digitale visuelle, auditive, audiovisuelle oder multimediale Präsentations- bzw. Rezeptionsformen von Sprache und Literatur als mediale Konkurrenten erscheinen, die den Wert des „guten Buches“ oder des „echten Wortes“ schmälern könnten.⁸

Die Bedenken sind jedoch unbegründet: Die neuen Medien erweitern lediglich das Spektrum der Mediennutzung. Weder der Rundfunk noch das Fernsehen konnten die Buchwelt bisher verdrängen. So führte selbst die Erfindung der Schrift niemals zur gänzlichen Ablösung oraler Traditionen. Festzuhalten ist, dass bei der medialen Vielfalt eine reine Buchorientierung im Deutschunterricht nicht mehr zeitgemäß wäre und die unterschiedlichen Möglichkeiten, Literatur zu begegnen und sich mit ihr zu beschäftigen, genutzt werden sollten.⁹

In dieser Arbeit steht daher das Hörspiel als Medium für das literarische Lernen im Fokus. In Folge der Digitalisierung können diese nicht nur problemlos aus dem Internet heruntergeladen und auf mobilen Endgeräten abgespielt werden – die moderne Technik erleichtert auch das eigene Produzieren von Hörspielen, sodass dies eine Option für den Unterricht darstellt.¹⁰ Die Hörspiele sind in die Kategorie der auditiven Medien bzw. Hörmedien einzuordnen. Medien sind „Mittel oder Verfahren, mit deren Hilfe Informationen in Form von Texten, Bildern und Tönen verbreitet werden können.“¹¹ Hörspiele vermitteln Inhalte ausschließlich durch akustische Zeichen.¹² Zu diesen gehören Töne, Klänge oder Laute, welche als Geräusche, Musik oder auch als Sprache wahrgenommen werden. Die Gesamtheit

⁷ Vgl. Boelmann, Jan M. (2015): Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium. In: Medien im Deutschunterricht. Beiträge zur Forschung 13. Hrsg. von Volker Frederking, Hartmut Jonas, Petra Josting. München: kopaed. S. 19.

⁸ Boelmann, Jan M. (2015): Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium. In: Medien im Deutschunterricht. Beiträge zur Forschung 13. Hrsg. von Volker Frederking, Hartmut Jonas, Petra Josting. München: kopaed. S. 76.

⁹ Vgl. ebd. S. 76f.; Vgl. Payrhuber, Franz-Josef; Schulz, Gudrun (2007): Lesen – Hören – Sehen. Einführung ins Thema mit Texten und Bildern – nicht nur aus der Kinder- und Jugendliteratur. In: Lesen – Hören – Sehen. Kinder- und Jugendbücher in anderen Medien und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung. Hrsg. von Franz-Josef Payrhuber, Gudrun Schulz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur, Bd. 36). S. 7.

¹⁰ Vgl. Müller, Karla (2014): Auditive Medien im Deutschunterricht. In: Digitale Medien im Deutschunterricht. Hrsg. von Volker Frederking, Axel Krommer, Thomas Möbius. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 213f.

¹¹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2020): Orientierungsrahmen Medienbildung in der allgemeinbildenden Schule. https://www.nibis.de/uploads/nlq-proksza/Orientierungsrahmen_Medienbildung_Niedersachsen.pdf (11.11.2021). S. 18.

¹² Vgl. Müller, Karla (2012): Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen. Hrsg. von Jürgen Baumann, Clemens Kammler. Seelze: Kallmeyer/Klett (= Praxis Deutsch). S. 14.

der akustischen Zeichen ergibt den Hörtext.¹³ Hörspiele eignen sich für den Einsatz im Unterricht, da sich „für alle Jahrgangsstufen Lernpotenziale identifizieren lassen.“¹⁴ Trotzdem werden sie vergleichsweise selten genutzt.¹⁵ Laut Boelmann hat die Hörspielrezeption im Deutschunterricht aktuell „wenig Konjunktur.“¹⁶ Seit den 2000er Jahren sind allerdings wieder zunehmend Veröffentlichungen zu finden, welche das Potenzial von Hörspielen für Lernfelder des Deutschunterrichts in den Fokus rücken und auch die Primarstufe als Vermittlungsort stärker in die Forschung und Medienpraxis einbeziehen.¹⁷

Die Einbindung von Hörmedien in den Unterricht begründet sich zudem im Hinblick auf die literarische Sozialisation. Bereits Kleinkinder, welche noch nicht lesen können, kommen durch die Rezeption eines Hörspiels mit literarischen Texten in Berührung.¹⁸ Das Hören von Literatur ermöglicht es, sprachlich vermittelte Inhalte zu verstehen und Emotionen aufzunehmen, da die Sprechenden im Hörspiel den Text mittels ihrer Stimme interpretieren. Damit verleihen sie ihm eine bestimmte Deutung und Lebendigkeit.¹⁹ An dieser Stelle kann somit bereits festgehalten werden, dass sich die Rezeption eines Hörtextes für das literarischen Lernen im Deutschunterricht eignet: „Aspekte literarischen Lernens wie Imagination [...] können mit dem Hörspiel ebenso gut initiiert werden wie mit der Romanvorlage.“²⁰

In dieser Arbeit soll jedoch nicht die Rezeption, sondern die Produktion in den Fokus rücken. Laut Spinner fördern nämlich insbesondere „kreativ-produktive Verfahren des Umgangs mit Texten die Vorstellungsbildung.“²¹ Müller ordnet das Produzieren von Hörspielen ebenfalls dem literarischen Lernen zu.²² Dabei haben die Schüler:innen die Möglichkeit, die passive Rolle der Rezipierenden zu verlassen und aktiv tätig zu werden.

Die Besonderheit des Hörspiels besteht darin, dass die sichtbaren Informationen, welche im Theater oder in audiovisuellen Medien wie dem Film vorhanden sind, fehlen.

¹³ Vgl. Müller 2014. S. 213.

¹⁴ Boelmann, Jan M. (2019): Hörspiele. In: Handbuch Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht. Bestandsaufnahmen, Analysen und didaktische Reflexionen. Hrsg. von Tilman von Brand, Florian Radvan. Hannover: Kellmeyer, Klett (= Praxis Deutsch). S. 249.

¹⁵ Vgl. Müller 2014. S. 215.

¹⁶ Boelmann 2019. S. 254.

¹⁷ Vgl. ebd.

¹⁸ Vgl. Spinner 2006. S. 6.

¹⁹ Payrhuber, Schulz 2007. S. 6.

²⁰ Vgl. Pfäfflin, Sabine (2020): Elemente populärer Kunst und hörspieldidaktische Potenziale im Kinderhörspiel *Rico, Oskar und die Tieferschatten*. In: 33 Ideen digitale Medien Deutsch. Hrsg. von Bob Blume. 2. Auflage. Augsburg: Auer Verlag. S. 238.

²¹ Spinner 2006. S. 8.

²² Vgl. Müller 2014. S. 231.

Stimmen bzw. Sprache, Geräusche, Musik und Stille sind die sinnlich wahrnehmbaren Elemente des Hörspiels; ihr adäquater Einsatz ermöglicht es, die abstrakten Elemente, explizit Handlung, Zeit und Ort auf die Ebene des Vorstellbaren zu transferieren.²³

Die akustischen Elemente haben somit eine besondere Bedeutung im Hörspiel. Sie können Vorstellungsbilder bei den Zuhörenden evozieren und damit eine Geschichte hörbar machen. Bei der Produktion eines Hörspiels, bei welcher ein literarischer Text in ein auditives Medium adaptiert wird, stehen Vorstellungsprozesse in doppelter Hinsicht im Fokus: Zunächst müssen beim Lesen der Textgrundlage, wie im anfänglichen Zitat beschrieben, die Wörter und Sätze mit Bedeutung versehen und mithilfe von Imagination in innere Vorstellungsbilder umgesetzt werden. Anschließend besteht bei der Hörspielproduktion die Aufgabe darin, die eigenen Vorstellungsbilder an die Rezipierenden mithilfe der akustischen Elemente zu vermitteln.

Daraus lässt sich folgende **Hypothese** ableiten: Die Produktion von Hörspielen fördert das literarische Lernen, indem Vorstellungsprozesse angeregt werden. Die gebildeten Vorstellungen wiederum werden beim Rezipieren des Hörspiels transparent, sodass eine Untersuchung dieser möglich ist. Das **Ziel** der Arbeit besteht folglich darin, die Hörspielprodukte der Kinder hinsichtlich des Aspektes der Vorstellungsbildung zu untersuchen. Die **zentrale Fragestellung** lautet wie folgt:

Inwiefern regt die Hörspielproduktion die Vorstellungsbildung von Grundschüler:innen an?

Um diese beantworten zu können, wird im theoretischen Teil zunächst das Hörspiel als Gegenstand der Untersuchung näher betrachtet (Kapitel 2.1). Neben dem Aufzeigen der geschichtlichen Entwicklung erfolgt die Begriffsbestimmung und Abgrenzung zu weiteren auditiven Medien sowie die Erläuterung der Strukturelemente eines Hörspiels. Daraufhin wird die Verbindung zwischen der Produktion eines Hörspiels und dem literarischen Lernen, insbesondere der Vorstellungsbildung, aufgezeigt (Kapitel 2.2). Anschließend wird anhand einer selbst erstellten Einheit für eine dritte Klasse die fachliche und didaktische Bedeutung des Hörspiels für den Deutschunterricht in der Grundschule hervorgehoben (Kapitel 2.3). Der daran anschließende empirische Teil (Kapitel 3) fokussiert die Analyse erhobener Hörspielprodukte, sodass in der Auswertung die zentrale Fragestellung der Arbeit beantwortet werden kann. Zuletzt werden in einem Fazit (Kapitel 4) die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst und ein Ausblick zur weiteren Auseinandersetzung mit der Thematik gegeben.

²³ Böckelmann, Angelika (2002): Hörspiele für Kinder. Kinderliteratur als Vorlage für Hörspiele – Otfried Preußler als Autor – Bewertungskriterien. Oberhausen: ATHENA-Verlag (= Lesen und Medien 12). S. 46.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Das Hörspiel

2.1.1 Geschichtliche Einordnung

Das erste Hörspiel wurde 1924 im deutschen Rundfunk ausgestrahlt, nachdem dieser ein Jahr zuvor offiziell mit seinem Programm begann.²⁴ Da es ausschließlich für den Hörfunk geschrieben wurde, war es ein Originalhörspiel. Neben diesem entstanden vermehrt Literaturadaptionen, welche als neue, eigenständige Kunstwerke anzusehen sind, jedoch von vielen Theoretikern als Zweitverwertung kritisiert wurden.²⁵

In der Nachkriegszeit zwischen 1950 und 1958 schrieben viele Schriftsteller:innen, wie Dürrenmatt, Frisch oder Böll Hörspiele, in denen die Sprache im Vordergrund stand. Das sogenannte „traditionelle“ Hörspiel erlebte dadurch „seine erste Blütezeit“.²⁶ Aufgrund von geschlossenen Theatern und Kinos und der geringen Anzahl an Büchern und Zeitungen galt der Hörfunk als einziges und konkurrenzloses Medium.²⁷ Das „traditionelle“ Hörspiel wird auch „literarisches“ Hörspiel genannt, da es am ehesten narrativ bzw. dramatisch ausgerichtet ist.²⁸

Der technische Fortschritt eröffnete neue Möglichkeiten²⁹: In den 60er Jahren entwickelte sich das „neue“ Hörspiel. Dieses kann eher einer akustischen statt einer literarischen Kunstform zugeordnet werden: Die Ton-Technik und somit die Verfremdung von akustischem Material standen im Mittelpunkt und sollten neue Hörerfahrungen ermöglichen.³⁰ In den 70er Jahren wurde bei den sogenannten Originaltonhörspielen das Sprachmaterial als Rohstoff verwendet und collagiert. Zudem gab es noch eine Weiterentwicklung des Hörspiels zur Akustischen Kunst (*ars acustica*), welche keinen Bezug mehr zur Sprache haben musste und zur experimentellen Musik überleitete. Die Orientierung am Klang stand dabei im Fokus.³¹

Das Spektrum der Hörspielformen ist somit vielfältig, weshalb das Hörspiel „auf theoretischer Ebene zwischen den beiden Polen *Dramatisierte Lesungen* und *Akustische Kunst* anzusiedeln“³² ist. Diese Vielfalt und Formenmischung kennzeichnet auch noch heutige

²⁴ Vgl. Müller 2012. S. 26; vgl. Krug, Hans-Jürgen (2008): Kleine Geschichte des Hörspiels. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft. S. 17f.

²⁵ Vgl. Müller 2012. S. 26.

²⁶ Ebd.

²⁷ Vgl. Krug 2008. S. 51.

²⁸ Vgl. Müller 2014. S. 219.

²⁹ Vgl. Boelmann 2019. S. 250; vgl. Böckelmann 2002. S. 15.

³⁰ Vgl. Boelmann 2019. S. 252; vgl. Müller 2012. S. 27; vgl. Müller 2014. S. 219.

³¹ Vgl. Müller 2012. S. 27; vgl. Krug 2008. S. 95; vgl. Müller 2014. S. 219.

³² Huwiler, Elke (2008): Literatur-Spuren im Hörspiel. Der Einfluss des Literarischen in der akustischen Kunst. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands 55, H. 3. S. 280.

Hörspielproduktionen.³³ Im nächsten Kapitel wird daher versucht, sich einer möglichen Definition für das Hörspiel anzunähern und es von anderen Hörmedien abzugrenzen.

2.1.2 Begriffsbestimmung und Abgrenzung

Wie bereits deutlich wurde, besteht beim Hörspiel aufgrund seiner Vielfalt eine ebenso große Anzahl verschiedener Definitionen.³⁴ Dabei wird das Hörspiel häufig unter dem weiten Begriff des Hörbuchs subsumiert³⁵, dies wird jedoch von Pinto hinsichtlich des Ursprungs von Hörspielen kritisiert:

Denn: Unter Hörbuch versteht man im eigentlichen Sinne des *Distributionsmedium*, das – hinsichtlich der darüber verbreiteten Inhalte und *Textgattungen* – vortrefflich auf Lesungen (von Romanen, Kurzprosa und Poesie) oder akustisch realisierte Dokumentationen (Sachbücher, Ratgeber-Literatur) spezialisiert ist. Hörspiele [...] sind grundsätzlich *akustische Gattungen*, die dem *Broadcast-Medium Rundfunk* entsprungen sind, also keineswegs dem traditionellen Buch- oder sonstigen Print-Verlagswesen.³⁶

Das Hörspiel entspringt im Gegensatz zum Hörbuch dem Rundfunk und wird aufgrund seiner spezifischen Elemente als hörfunkeigene, akustische Kunstform bezeichnet.³⁷ Schöning verdeutlicht in seiner Definition die Einzigartigkeit des Hörspiels:

Hörspiel kann vieles sein. In dem Begriff Hörspiel geht vieles auf. Hörspiel verschmilzt die traditionellen Gattungen. In ihm gehen auf: Literatur, Musik, die Schauspielkunst. Hörspiel kann sein: die akustische Realisation von Text und Partitur. Aber auch: die Montage akustischer Originalton-Materialien: Tonbandliteratur. In ihm gehen auf: Lyrische, Episches, Dramatisches. In ihm gehen auf: Sprache, Geräusche, Musik. Hörspiel als autonomes künstlerisches Produkt ist auch ablösbar vom Massenmedium, in dem es entstand.³⁸

Die Verbindung zur Literatur wird häufig anhand von Hörspielgenres gezogen, in welchen das Zeichensystem der Sprache dominiert und die sich an literarischen Mustern orientieren.³⁹

³³ Vgl. Müller 2012. S. 28.

³⁴ Vgl. Klippert, Werner (2012): Elemente des Hörspiels. Saarbrücken: PoCul Verlag für Politik & Cultur. S. 14.

³⁵ z.B. vgl. Bung, Stephanie; Schrödl, Jenny (2017): Vorwort. In: Phänomen Hörbuch. Interdisziplinäre Perspektiven und medialer Wandel. Hrsg. von Stephanie Bung, Jenny Schrödl. Bielefeld: transcript Verlag. S. 10.

³⁶ Pinto, Vito (2017): Hörbuch oder Hörspiel? Zur radiophonen Realisation von Elfriede Jelineks *Neid*. In: Phänomen Hörbuch. Interdisziplinäre Perspektiven und medialer Wandel. Hrsg. von Stephanie Bung, Jenny Schrödl. Bielefeld: transcript Verlag. S. 89.

³⁷ Vgl. Weber, Wibke (1997): Strukturtypen des Hörspiels – erläutert am Kinderhörspiel des öffentlich-rechtlichen Rundfunks seit 1970. Frankfurt am Main: Peter Lang (= Europäische Hochschulschriften, Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur, Bd./Vol. 1608). S. 41; vgl. Müller 2012. S. 29; vgl. Binczek, Natalie; Mütterig, Vera (2013): Hörspiel/Hörbuch. In: Handbuch Medien der Literatur. Hrsg. von Natalie Binczek, Till Dembeck, Jörgen Schäfer. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH. S. 467; vgl. Rühr, Sandra (2017): Ist es überhaupt ein Buch? Dispositive zweier scheinbar verwandter Medien. In: Phänomen Hörbuch. Interdisziplinäre Perspektiven und medialer Wandel. Hrsg. von Stephanie Bung, Jenny Schrödl. Bielefeld: transcript Verlag. S. 25; vgl. Huwiler, Elke (2005): Erzähl-Ströme im Hörspiel. Zur Narratologie der elektroakustischen Kunst. Paderborn: mentis. S. 15; vgl. Huwiler 2008. S. 280.

³⁸ Schöning, Klaus (Hrsg.) (1982): Spuren des neuen Hörspiels. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 292f.

³⁹ Vgl. Huwiler 2005. S. 12.; vgl. Müller 2012. S. 28.

Das Hörspiel lässt sich jedoch keiner Gattung ausschließlich zuordnen, da es verschiedene Elemente enthalten kann. Einerseits besteht die Option, eine Erzählinstanz einzubinden, welche epischen Charakters ist und die Rezeption der akustisch dargebotenen Geschichte unterstützt.⁴⁰ Andererseits werden die Figuren durch verschiedene Sprechende realisiert, welche einen Konflikt in Dialog- oder Monologform austragen.⁴¹ Hier wird die Nähe zum Theater bzw. zur Dramatik deutlich sowie ein weiterer Unterschied zum Hörbuch, bei welchem lediglich ein Sprecher oder eine Sprecherin die Geschichte vermittelt.⁴² Es ist ebenso möglich, komplette Gedichte in Hörspielen zu adaptieren und die Interpretation dieser durch Sprechgestaltung zu offenbaren.⁴³

Anhand der Beispiele wird ersichtlich, weshalb das Hörspiel entweder als Subgattung oder als eigenständige Gattung neben den drei anderen angesehen wird.⁴⁴ Da es im Verlauf seiner Entwicklung eine Vielfalt an eigenen Formen ausgebildet hat – wobei sich klanglich arrangierte, experimentelle Hörspiele gar nicht an der Literatur orientieren – wäre die Einordnung als eigenständige Gattung jedoch sinnvoller.⁴⁵ Ein weiteres Argument dafür, das Hörspiel als hörfunkeneigene, akustische Kunstform zu bezeichnen, resultiert aus der Kombination des Zeichensystems der Sprache mit weiteren akustischen Zeichensystemen, darunter Geräusche und Musik.⁴⁶ Diese übernehmen im Hörspiel eine narrative Funktion, im Hörbuch dagegen nicht. Dieser Aspekt unterstützt die Abgrenzung der beiden auditiven Medien voneinander.⁴⁷

Hörspiele werden zudem dahingehend differenziert, ob sie original oder adaptiert sind. Das Original-Hörspiel entspricht einem eigenständigen Kunstwerk ohne literarische Vorlage. Im Gegensatz dazu basiert das adaptierte Hörspiel auf einer literarischen Vorlage, beispielsweise dem Buch oder dem Film. Dabei werden Passagen hinzugefügt, getilgt oder anderweitig verändert.⁴⁸

⁴⁰ Vgl. Böckelmann 2002. S. 64.

⁴¹ Vgl. ebd. S. 82f.

⁴² Vgl. Schulz, Gudrun (2007): Vom Lesen zum Hören und vom Lesen- zum Hörenlernen. In: Lesen – Hören – Sehen. Kinder- und Jugendbücher in anderen Medien und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung. Hrsg. von Franz-Josef Payrhuber, Gudrun Schulz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur, Bd. 36). S. 16.

⁴³ Vgl. Müller 2012. S. 149.

⁴⁴ Vgl. Huwiler 2005. S. 10; vgl. Ringling, Jörg (2007): Ein Hörspiel mit Schülern in der Sekundarstufe I produzieren, aber wie? In: Lesen – Hören – Sehen. Kinder- und Jugendbücher in anderen Medien und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung. Hrsg. von Franz-Josef Payrhuber, Gudrun Schulz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur, Bd. 36). S. 33.

⁴⁵ Vgl. Binczek, Mütterig 2013. S. 468

⁴⁶ Vgl. Huwiler 2005. S. 12.

⁴⁷ Vgl. Boelmann 2019. S. 249.

⁴⁸ Vgl. ebd. S. 250; vgl. Müller 2012. S. 28f.

Im Zeitalter der Digitalisierung haben sich neben dem Hören einer CD oder einer Hörkassette weitere Möglichkeiten der Hörspielrezeption ergeben: Im Internet befindet sich eine große Fülle an medialen Hörtexten, welche problemlos zur Verfügung stehen und mithilfe eines mobilen Endgerätes jederzeit und ortsunabhängig abgespielt und heruntergeladen werden können.⁴⁹ Hörspiele sind somit aktuelle Medienangebote, die von jung oder alt genutzt werden und daher eine weite Verbreitung erfahren. Wie bereits erwähnt, beinhaltet das Hörspiel spezifische Strukturelemente bzw. unterschiedliche Zeichensysteme. Diese werden im folgenden Kapitel näher beleuchtet.

2.1.3 Strukturelemente des Hörspiels

„Das Hörspiel ist eine Kunstform, in der mehrere Zeichensysteme einzeln oder in Verknüpfung auftreten und Bedeutung generieren.“⁵⁰

Geschichten werden im Hörspiel „nicht nur durch Sprache, sondern auch durch andere Zeichensysteme sowie durch deren Kombination“⁵¹ vermittelt. Zu den relevanten Zeichensystemen bzw. Strukturelementen gehören die akustischen Zeichen. Neben der Sprache bzw. der Stimme zählen Geräusche, Musik und Stille zu den sinnlich wahrnehmbaren Elementen. Zudem sind audiophone Elemente von Bedeutung, welche die Verfahren der Studioteknik betreffen: Montage, Schnitt, Blende, Stereophonie/Raumklang und elektroakustische Manipulation.⁵² Mithilfe dieser Verfahren können die akustischen Elemente technisch verarbeitet und kombiniert werden.⁵³ Die akustischen, sinnlich wahrnehmbaren Elemente ermöglichen es, abstrakte Elemente wie „Handlung, Zeit und Ort auf die Ebene des Vorstellbaren zu transferieren.“⁵⁴

Um die Elemente der Handlung genauer zu definieren, wird Huwilers Definition herangezogen: Demnach sind Elemente der Handlung Ereignisse, Handlungsorte und Handlungstragende. Ereignisse sind die kleinsten Elemente einer Handlung. Daher bildet eine

⁴⁹ Vgl. Müller 2014. S. 214; vgl. Barsch, Achim (2006): Mediendidaktik Deutsch. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 17f.; vgl. Frederking et al. 2008. S. 18.

⁵⁰ Müller 2012. S. 29.

⁵¹ Huwiler 2005. S. 15.

⁵² Vgl. Müller 2012. S. 29; vgl. Böckelmann 2002. S. 46f.; vgl. Schmedes, Götz (2002): Medientext Hörspiel. Ansätze einer Hörspielsemiotik am Beispiel der Radioarbeiten von Alfred Behrens. Münster: Waxmann (= Internationale Hochschulschriften, Bd. 371). S. 69.

⁵³ Vgl. Wicke, Andreas (2016): Kinderhörspiel. <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/1491-kinder-hoerspiel> (15.12.2021). Kapitel: Strukturelemente des Kinderhörspiels, Abs. 9.

⁵⁴ Böckelmann 2002. S. 46.

Kette von Ereignissen das gesamte Geschehen, welches zu einem Handlungsstrang führt.⁵⁵ Laut Schmedes ist „jedes Ereignis, welcher Art auch immer, [...] nicht denkbar ohne den Ort, an dem es stattfindet, und die Zeit, in der es erfolgt.“⁵⁶ Werden die Aspekte aller Definitionen kombiniert, kann die Handlung als abstraktes Element verstanden werden, welches sich aus den Ereignissen, Handlungstragenden sowie einer räumlichen und zeitlichen Dimension ergibt.⁵⁷ Mithilfe dieser Informationen lässt sich folgendes Schaubild der Strukturelemente des Hörspiels erstellen:

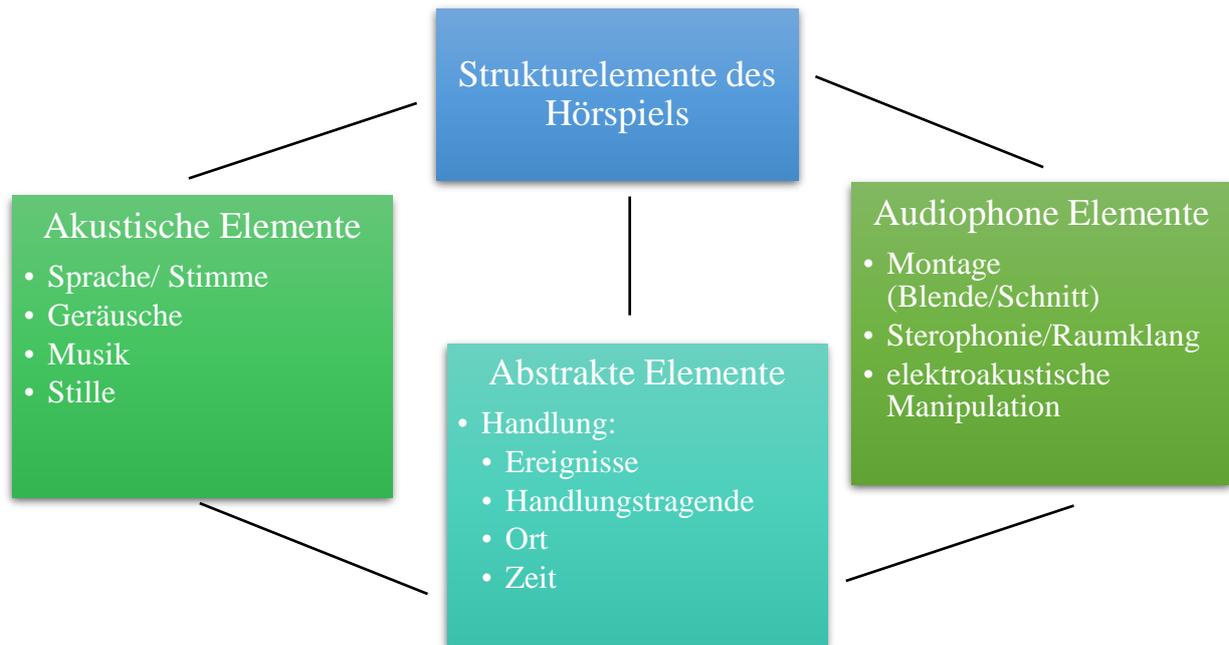


Abb. 1: Strukturelemente des Hörspiels.⁵⁸

Audiophone Elemente werden vor allem als syntaktische Ausdrucksmittel genutzt, um beispielsweise die Zeitstruktur im Hörspiel zu verdeutlichen. Das akustische Zeichensystem hingegen vermittelt insbesondere die semantischen Inhalte und steht daher im Fokus der Untersuchung.⁵⁹ Somit folgt eine Erläuterung der akustischen Elemente im nächsten Abschnitt. Zudem wird aufgezeigt, wie das Zusammenspiel dieser Bedeutung generiert und damit Vorstellungen bei den Rezipierenden hervorrufen kann. Die Stille als Element wird nicht näher betrachtet, da Kinder diese eher als Leere, nicht aber als Stilmittel erfassen.⁶⁰

⁵⁵ Huwiler 2005. S. 201f.

⁵⁶ Schmedes 2002. S. 99.

⁵⁷ Siehe auch Weber 1997. S. 67.

⁵⁸ Eigene Darstellung.

⁵⁹ Vgl. Huwiler 2005. S. 255.

⁶⁰ Vgl. Böckelmann 2002. S. 120.

2.1.3.1 Sprache und Stimme

Das Zeichensystem der Sprache „bezieht sich auf den Wortlaut eines Hörspieltextes.“⁶¹ Die gesprochene Sprache dient im Hörspiel als Mittel der Kommunikation, um die Elemente der Handlung durch die Figurenrede, den Monolog oder die Erzählinstanz verbal an die Rezipierenden des Hörspiels zu übertragen.⁶² Klassische sprachliche Elemente sind der szenische Dialog und der Monolog, also die Wechselrede zwischen zwei oder mehreren Handlungstragenden oder das Selbstgespräch.⁶³ Das Wort ist dabei entweder an eine dramatische Spielfigur oder eine epische Erzählinstanz gebunden, wobei Mischformen möglich sind.⁶⁴ Beispielsweise kann eine in die Handlung eingebundene Figur die Funktion der Erzählinstanz übernehmen.⁶⁵

Die Voraussetzung des Einsatzes einer Erzählinstanz im Hörspiel ist, dass sie nicht nur als Notlösung gilt, „wenn kreative Lösungen, hörspielspezifische Mittel einzusetzen, fehlen.“⁶⁶ Ist dieses Kriterium erfüllt, kann sie zahlreiche Funktionen übernehmen: Möglich ist die Vermittlung von bedeutsamen Informationen zur Handlung, zum Beispiel über den Ort oder den Zeitpunkt des Geschehens, insbesondere in der Einleitung. Die Erzählinstanz kann ebenso Ereignisse kurz zusammenfassen und die Rezipierenden aus der Geschichte herausführen. Des Weiteren kann sie die akustische Zuordnung der Handlungstragenden erleichtern, indem sie die Stimmen neuer Figuren sprachlich einführt. Als weitere mögliche Funktion ist das Überleiten von einer Szene in die nächste zu nennen, wodurch die Handlung gegliedert wird. Auch optische Eindrücke, die schwer durch Geräusche oder Musik zu vertonen sind, können durch die Erzählinstanz vermittelt werden.⁶⁷

Mithilfe des Zeichensystems der Stimme kann der semantische Gehalt des Wortlautes bzw. die Sprache allerdings erst hervorgebracht werden, weshalb sie eine wesentliche Bedeutung für das Hörspiel hat.⁶⁸ Die Stimme verleiht dem Hörspiel Lebendigkeit und Unmittelbarkeit und wird daher als „das effektivste Ausdrucksmittel“⁶⁹ bezeichnet wird.⁷⁰ Das Zeichensystem lässt sich insgesamt drei Zeichenkategorien zuordnen: den verbalen, den paraverbalen und den

⁶¹ Huwiler 2005. S. 58.

⁶² Vgl. Weber 1997. S. 44f.; vgl. Schmedes 2002. S. 73.

⁶³ Vgl. Schmedes 2002. S. 73; vgl. Böckelmann 2002. S. 82f.

⁶⁴ Vgl. Weber 1997. S. 45; vgl. Schmedes 2002. S. 74.

⁶⁵ Vgl. Böckelmann 2002. S. 64.

⁶⁶ Ebd. S. 64.

⁶⁷ Vgl. ebd. S. 65.

⁶⁸ Vgl. Müller 2012. S. 17; vgl. Müller 2014. S. 217; vgl. Klippert, Werner (2012): Elemente des Hörspiels. Saarbrücken: PoCul Verlag für Politik & Cultur. S. 115; vgl. Schmedes 2002. S. 74.

⁶⁹ Böckelmann 2002. S. 46.

⁷⁰ Vgl. Klippert 2012. S. 115; vgl. Böckelmann 2002. S. 85.

nonverbalen Codes.⁷¹ Der verbale Code, welcher sich auf den Wortlaut bezieht, wird immer von paraverbalen Codes überlagert. Diese beinhalten einerseits die relativ konstanten, angeborenen Stimmeigenschaften des Menschen. Der sogenannte Stimmklang lässt Rückschlüsse auf das Geschlecht, das Alter, die regionale Herkunft und die Befindlichkeit der Figur zu.⁷² Somit können die Rezipierenden des Hörspiels direkt einordnen, ob es sich bei den Sprechenden um einen Mann oder eine Frau, ein Kind oder einen Erwachsenen handelt.

Allerdings gibt es innerhalb dieser angeborenen Stimmeigenschaften einen gewissen Spielraum. Dieser ermöglicht es, die Stimme andererseits bewusst und intentional zu verändern.⁷³ Mithilfe des sogenannten Sprechausdrucks, der sich aus den intonatorischen Eigenschaften der Stimme ergibt, kann dem semantischen Gehalt der sprachlichen Äußerung unterschiedliche Bedeutung verliehen werden.⁷⁴ Bereits Kleinkinder besitzen die Fähigkeit, einen spezifischen Sprechausdruck im Rollenspiel mit Gleichaltrigen anzuwenden.⁷⁵ Die Übernahme einer Rolle sowie das bewusste Sprechen und Gestalten von Texten ist für die Hörspielproduktion von großer Bedeutung.⁷⁶

Die Intonation als Teilbereich der Prosodie beinhaltet Sprechausdrucksmittel wie Rhythmik, Dynamik und Melodik. Diese sind wiederum durch bestimmte Mittel gekennzeichnet, von denen einige in der Tabelle aufgezeigt werden:

Tempo	Dynamik	Melodie
Geschwindigkeit	Betonung	Tonhöhe
Pausen	Lautstärke	Tonhöhenverlauf/ Satzmelodie Klangfarbe

Tab. 1: Prosodische Mittel/Sprechausdrucksmittel.⁷⁷

Prosodische Mittel können einerseits eine strukturierende Funktion besitzen, indem sie wichtige Informationen im Satz hervorheben und die Satzkonstruktionen verdeutlichen. Andererseits erfüllen sie eine expressive Funktion, wenn Eigenschaften und Emotionen der Sprechenden vermittelt werden.⁷⁸ Die Schüchternheit einer Figur kann beispielsweise durch leises, stotterndes Sprechen ausgedrückt werden. Angst hingegen wird möglicherweise mit einem

⁷¹ Vgl. Schmedes 2002. S. 74.

⁷² Vgl. Klippert 2012. S. 117; vgl. Müller 2012. S. 17ff.

⁷³ Vgl. Böckelmann 2002. S. 76.

⁷⁴ Vgl. Huwiler 2005. S. 59.

⁷⁵ Vgl. Bose, Ines; Hannken-Illjes, Kati; Kurtenbach, Stephanie (2013): Entwicklung kindlicher Kommunikationsfähigkeit. In: Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. Hrsg. von Ines Bose, Ursula Hirschfeld, Baldur Neuber, Eberhard Stock. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 85, 88.

⁷⁶ Huwiler 2005. S. 177.

⁷⁷ Eigene Darstellung nach Müller 2012. S. 21.

⁷⁸ Vgl. Müller 2012. S. 20ff.; vgl. Müller 2014. S. 217.

leisen, zögerlichen Sprechen assoziiert.⁷⁹ Neben den verbalen und paraverbalen Codes nennen Schmedes und Müller die nonverbalen Codes, welche als Laute in Form von Lachen, Weinen oder Schreien zur Geltung kommen können.⁸⁰

Mithilfe von para- und nonverbalen Codes ist es den Sprechenden im Hörspiel möglich, einen Vorlagentext auf individuelle Art und Weise zu gestalten.⁸¹ Deshalb steht in der Arbeit das Zeichensystem der Stimme im Vordergrund. In der folgenden Abbildung sind die wichtigsten Funktionen dessen für das Hörspiel zusammengefasst:

Der Einsatz der Stimme im Hörspiel vermittelt den Rezipierenden...	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenschaften der Figuren. • Emotionen der Figuren. 	Inhaltsfunktion/ expressiv
	<ul style="list-style-type: none"> • wichtige Informationen, die durch den Sprechausdruck im Satz hervorgehoben werden. 	Strukturierungsfunktion

Tab. 2: Vorstellungsbildung mithilfe para- und nonverbaler Codes im Hörspiel.⁸²

2.1.3.2 Geräusche

Geräusche als Elemente des Hörspiels sollen „den Rang des Außergewöhnlichen“⁸³ einnehmen. Deshalb sollte deren Gesamtdauer möglichst gering sein. Eine Überfrachtung mit Geräuschen würde von den wesentlichen Aussagen und Zusammenhängen der Handlung ablenken.⁸⁴ Dieses akustische Element kann entweder ergänzend zum Zeichensystem der Sprache eingesetzt werden und dieses unterstützen oder neue Zusammenhänge generieren, welche nicht zusätzlich verbal vermittelt werden. In diesem Fall nehmen Geräusche eine autonome Funktion ein.⁸⁵

Je nach Einsatz können auch Geräusche im Hörspiel als Inhalts- oder Strukturelement dienen.⁸⁶ Sind sie ein Inhaltselement, können sie Aufschluss über Aktionen bzw. Bewegungen einer Figur geben und deren Stimmung zum Ausdruck bringen.⁸⁷ Eine zuschlagende Tür kann die Vorstellung erwecken, eine Figur verlässt zornig den Raum. Des Weiteren können bestimmte Handlungsorte akustisch charakterisiert werden. Meist geschieht dies durch

⁷⁹ Vgl. Böckelmann 2002. S. 80.

⁸⁰ Vgl. Schmedes 2002. S. 74; vgl. Müller 2012. S. 20.

⁸¹ Vgl. Müller 2014. S. 217.

⁸² Eigene Darstellung.

⁸³ Böckelmann 2002. S. 96.

⁸⁴ Vgl. Böckelmann 2002. S. 96; vgl. Klippert 2012. S. 118.

⁸⁵ Vgl. Huwiler 2005. S. 225.

⁸⁶ Vgl. Müller 2012. S. 29.

⁸⁷ Vgl. ebd.; vgl. Boelmann 2019. S. 258; vgl. Böckelmann 2002. S. 101.

Geräuschkulissen, auch Atmosphären oder Atmos genannt. Sie steigern sowohl die Vorstellungsbildung der Rezipierenden als auch die Glaubwürdigkeit des Hörspiels. Einfahrende Züge, rollende Koffer, Lautsprecherdurchsagen und Gespräche können eine Bahnhofshalle als Handlungsort klanglich darstellen.⁸⁸ Zudem ist es möglich, den Übergang von einem Raum zum anderen mithilfe von Geräuschen anzuzeigen, darunter den Wechsel von einem Außen- in einen Innenraum.⁸⁹ Neben der inhaltlichen Funktion können Geräusche eine strukturierende Funktion erfüllen und den Handlungsablauf gliedern. Handlungsabschnitte oder kurze Szenen lassen sich beispielsweise durch ein kurzes, prägnantes Geräusch voneinander trennen.⁹⁰

Eine leichte Identifizierung der Geräusche ist möglich, wenn diese den Hörenden bekannt sind, authentisch erscheinen und in einen kontextuellen Zusammenhang eingebettet sind. Gemeint sind zum Beispiel Geräusche, die durch das Hantieren mit Alltagsgegenständen entstehen, wie das Klappern von Geschirr. Dies wird meist automatisch mit dem Handlungsort der Küche verbunden. Geräusche aus der Natur, wie das Wellenrauschen und das Möwenkreischen, können die Vorstellung erwecken, die Handlung spiele am Meer. Menschen zuzuordnende Laute, wie das Klatschen oder ein keuchender, schwerer Atem bei Anstrengung sind ebenso leicht zu identifizieren. Hierbei wird zugleich die Aktion bzw. Bewegung einer Figur deutlich.⁹¹ Die folgende Tabelle fasst die Möglichkeiten der Vorstellungsbildung durch den Einsatz von Geräuschen zusammen:

Der Einsatz von Geräuschen im Hörspiel regt Vorstellungen an über...	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsorte/ Atmosphären (Atmos) • Aktionen/Bewegungen • Emotionen der Figuren 	Inhaltsfunktion
	<ul style="list-style-type: none"> • Wechsel von Handlungsabschnitten • Wechsel von Handlungsorten 	Strukturierungsfunktion

Tab. 3: Vorstellungsbildung durch den Einsatz von Geräuschen im Hörspiel.⁹²

⁸⁸ Vgl. Huwiler 2005. S. 195.

⁸⁹ Vgl. ebd. S. 194, 198.

⁹⁰ Vgl. Klippert 2012. S. 88; vgl. Müller 2012. S. 29; vgl. Böckelmann 2002. S. 101ff.

⁹¹ Vgl. Huwiler 2005. S. 195; vgl. Böckelmann 2002. S. 96f.

⁹² Eigene Darstellung.

Alle Elemente des Hörspiels bedingen sich gegenseitig und sind „untrennbar ineinander verschränkt“.⁹³ Somit ist neben dem Einsatz der Sprache bzw. der Stimme und Geräuschen die Musik ein wichtiger Faktor, welcher die Vorstellungsbildung der Hörenden verstärken kann.⁹⁴

2.1.3.3 Musik

Die Musik im Hörspiel ist laut Böckelmann ebenfalls ein untergeordnetes Element, weshalb auch hier die Gesamtdauer der Musikeinspielungen geringgehalten werden sollte. Sie kann als Hörspielmusik oder Musik im Hörspiel auftreten: Ersteres ist die extradiegetische Musik, „welche nur die Hörerinnen und Hörer, nicht aber die Figuren“⁹⁵ vernehmen. Als Beispiel ist die Titel- oder Hintergrundmusik zu nennen. Die Musik im Hörspiel hingegen ist diegetisch und damit Teil der Handlung. Dies ist der Fall, „wenn im Hörspiel gesungen, musiziert oder Musik gehört wird.“⁹⁶

Die Funktionen der Musik ähneln denen der Geräusche und dienen ebenso dazu, „dramaturgische Akzente zu setzen.“⁹⁷ Wichtig ist auch hier die Beachtung des eigenen Aussagewertes der Musik, welcher auf originelle Weise mit dem Inhalt korrelieren sollte, da eine Fehlplatzierung das Verstehen der Geschichte schmälert.⁹⁸

Die Musikelemente im Hörspiel, darunter einzelne Töne und Klänge, bekannte Melodien, Gesänge oder auch Lieder, können ebenfalls als Gliederungselement dienen und somit syntaktische Funktion aufzeigen. Musik zur Einleitung oder Beendigung des Hörspiels zeigt beispielsweise die Geschlossenheit des Verlaufs der Geschichte an.⁹⁹ Darüber hinaus besteht die Möglichkeit einer Zäsur durch musikalisch gestaltete Pausen zwischen den einzelnen Handlungsabschnitten oder der Markierung räumlicher Wechsel.¹⁰⁰

Musikelemente im Hörspiel können ebenfalls eine semantische Funktion erfüllen: Sie erhalten Bedeutung entweder im Zusammenspiel mit der Textumgebung oder generieren diese eigenständig „im Sinne bekannter Melodien, die quasi automatisch mit bestimmten Situationen oder Schauplätzen in Verbindung gebracht werden.“¹⁰¹ Die Charakterisierung eines alten Gruselschlusses als Handlungsort kann mithilfe düsterer, geheimnisvoller Musikeinspielungen

⁹³ Pinto, Vito (2012): Stimmen auf der Spur. Zur technischen Realisierung der Stimme in Theater, Hörspiel und Film. Bielefeld: transcript Verlag. S. 148.

⁹⁴ Vgl. ebd.

⁹⁵ Wicke 2016. Kapitel: Strukturelemente des Kinderhörspiels. Abs. 6.

⁹⁶ Ebd.

⁹⁷ Böckelmann 2002. S. 105.

⁹⁸ Vgl. ebd. S. 105, 113; vgl. Boelmann 2019 S. 258.

⁹⁹ Vgl. Klippert 2012. S. 86; vgl. Müller 2012. S. 29f.

¹⁰⁰ Vgl. Wicke 2016. Kapitel: Strukturelemente des Kinderhörspiels, Abs. 7; vgl. Böckelmann 2002. S. 118.

¹⁰¹ Müller 2012. S. 29f.

erfolgen. Dadurch wird gleichzeitig eine spannende Atmosphäre bzw. Grundstimmung vermittelt.¹⁰²

Im leitmotivischen Sinn können Musikelemente Figuren akustisch kennzeichnen, um deren Erscheinen anzuzeigen. Dabei ist eine schlichte, einprägsame Melodie sinnvoll, die den Charakter der Figur unterstreicht.¹⁰³ Aber auch innere Befindlichkeiten der Figuren können verdeutlicht werden, die eventuell auf Sprachebene nicht auszudrücken sind.¹⁰⁴ Durch spezifische Tonfolgen ist es möglich, Bewegungsabläufe oder Aktionen zu kennzeichnen, wie schnelles Laufen durch eine temporeiche, musikalische Tonfolge oder langsames Voranschreiten mithilfe einer langsamen Abfolge von Tönen.¹⁰⁵ Die folgende Abbildung verdeutlicht die Funktionen der Musik im Hörspiel:

Der Einsatz von Musik im Hörspiel regt Vorstellungen an über...	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsorte/Atmosphären • Aktionen/Bewegungen • den Charakter von Figuren • Emotionen der Figuren 	Inhaltsfunktion
	<ul style="list-style-type: none"> • den Wechsel von Handlungsabschnitten • den Wechsel von Handlungsorten 	Strukturierungsfunktion

Tab. 4: Vorstellungsbildung durch den Einsatz von Musik im Hörspiel.¹⁰⁶

2.2 Vorstellungsbildung durch die Produktion von Hörspielen

In der Literatur ist von literarischer Bildung, literarischem Lernen und literarischer Kompetenz die Rede. Literarisches Lernen ist ein auf den Gegenstand hin orientierter Prozess literarischer Bildung.¹⁰⁷ So beschreibt auch Büker das literarische Lernen als schulischen Lehr- und Lernprozess:

Literarisches Lernen meint schulische Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen.¹⁰⁸

¹⁰² Vgl. Klippert 2012. S. 85f.; vgl. Boelmann 2019. S. 258; vgl. Böckelmann 2002. S. 118.

¹⁰³ Vgl. Müller 2012. S. 113.

¹⁰⁴ Vgl. ebd. S. 30; vgl. Böckelmann 2002. S. 107.

¹⁰⁵ Vgl. Böckelmann 2002. S. 114.

¹⁰⁶ Eigene Darstellung.

¹⁰⁷ Vgl. Kepser, Matthis; Abraham Ulf (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag (= Grundlagen der Germanistik 42). S. 112.

¹⁰⁸ Büker, Petra (2002): Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hrsg. von Klaus-Michael Bogdal, Herrmann Korte. München: dtv. S. 121.

Die in diesen Lernprozessen erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden literarische Kompetenzen genannt.¹⁰⁹ Spinner hat elf Aspekte literarischen Lernens entwickelt, welche den Begriff genauer explizieren und entsprechende Lern- und Kompetenzbereiche aufzeigen.¹¹⁰ In dieser Arbeit steht der erste Aspekt literarischen Lernens im Vordergrund: „Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln.“¹¹¹ Die Vorstellungsbildung wird vor allem durch den Umgang mit literarischen Texten angeregt.¹¹² Nach Spinner ist dies das „grundlegendste Merkmal literarischer Rezeption.“¹¹³ Es entsteht aus dem Bedürfnis des Menschen, „sich imaginativ in einer erfundenen Welt zu bewegen.“¹¹⁴ Sowohl die Imagination als auch die Fantasie werden in der Literatur synonym für den Begriff der Vorstellungskraft verwendet.¹¹⁵ Somit bezeichnet auch Waldmann die Fantasie als entscheidende Kraft, die beim Entwerfen sinnlicher Vorstellungsbilder tätig ist. Mithilfe der Vorstellungskraft kann der Mensch „auch über die Grenzen reiner Rationalität hinaus seine Welt emotional und imaginativ“¹¹⁶ erfahren.

Sinnliche Vorstellungsbilder können insbesondere beim Lesen oder Hören eines literarischen Textes entstehen, da dieser ein „Entwurf mit vielen Unbestimmtheiten“¹¹⁷ darstellt. Der Autor oder die Autorin geben zwar diesen Entwurf vor, die Rezipierenden übernehmen jedoch die Rolle der Koproduzierenden. Sie haben die Aufgabe, die im literarischen Text gegebenen schematischen Entwürfe mithilfe ihrer Vorstellungskraft zu konkreten Realitäten aufzufüllen.¹¹⁸ Erst durch diesen Vorgang werden Figuren, Landschaften und Räume, einzelne Gegenstände, Handlungen bzw. Vorgänge präzisiert. Aufgrund persönlicher Emotionen, Erlebnisse sowie Einstellungen der Lesenden eignet sich jeder bzw. jede einen Text auf individuelle Art und Weise an.¹¹⁹ Im Sinne des literarischen Lernens ist es daher auch von großer Bedeutung, mit der Offenheit literarischer Texte umgehen zu können und Mehrdeutigkeit als Bereicherung zu sehen.¹²⁰

¹⁰⁹ Vgl. Frederking 2019. S. 377.

¹¹⁰ Vgl. ebd; vgl. Spinner 2006. S. 7.

¹¹¹ Spinner 2006. S. 8.

¹¹² Vgl. ebd.

¹¹³ Spinner, Kaspar H. (2015): Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten des literarischen Lernens eine Systematik? In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 2, H. 2. [<http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-spinner.pdf>] (01.02.2022). S. 189.

¹¹⁴ Ebd.

¹¹⁵ Duden 2006. S. 395, 542.

¹¹⁶ Waldmann, Günter (2018): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundrisse einer produktiven Hermeneutik: Theorie, Didaktik, Verfahren, Modelle. 11. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (=Deutschdidaktik aktuell, Bd. 1). S. 18.

¹¹⁷ Ebd. S. 32.

¹¹⁸ Vgl. ebd. S. 40.

¹¹⁹ Vgl. ebd. S. 18

¹²⁰ Vgl. Spinner 2006. S. 12.

Laut Spinner beziehen sich die elf Aspekte literarischen Lernens ausschließlich auf die literarische Rezeptionskompetenz, die, wie zuvor beschrieben, beim Lesen oder auch beim Hören eines Textes gefördert werden kann.¹²¹ Allerdings führt er weiter aus, dass die Vorstellungsbildung im Umgang mit Texten insbesondere durch kreativ-produktive Verfahren methodisch angeregt werden kann.¹²² Hier entsteht eine Verbindung von Rezeption und Produktion in der Arbeit mit literarischen Texten. Die Folge dessen ist eine mögliche Intensivierung der Förderung literarischer Kompetenzen. Auch Frederking betont, dass literarische Kompetenz „die Verbindung produktiver und rezeptiver Facetten impliziert.“¹²³ Kepser und Abraham bezeichnen dies als literarästhetische Produktionskompetenz.¹²⁴ Die Aufwertung dessen ist seit „etwa 30 Jahren ein zentrales Thema“¹²⁵ in der universitären Deutschdidaktik und wird im Zusammenhang mit dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht diskutiert.¹²⁶ In diesem werden Verfahren wie die eigenständige Produktion zur Ausbildung literaturbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten genutzt.¹²⁷

Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht ist im Kern auf die kognitive und emotionale Auseinandersetzung mit bereits vorhandenen Texten ausgerichtet. Dabei wird die Rezeption literarischer Texte mit der eigenständigen Produktion von etwas Neuem verbunden, welches sich in der eben genannten Verbindung literarischer Rezeptionskompetenz und literarästhetischer Produktionskompetenz widerspiegelt. Bei der Produktion eines Hörspiels aus einer Textvorlage und somit der Adaption in ein auditives Medium werden die Kinder im besonderen Maße emotional sowie kognitiv aktiviert:



Abb. 2: Rezeptions- und Produktionsprozesse zur Vorstellungsbildung.¹²⁸

¹²¹ Vgl. Spinner 2015. S. 189.

¹²² Vgl. Spinner 2006. S. 8.

¹²³ Frederking 2019. S. 378.

¹²⁴ Vgl. Kepser, Abraham 2016. S. 77.

¹²⁵ Ebd. S. 67.

¹²⁶ Vgl. ebd.; vgl. Frederking 2019. S. 348.

¹²⁷ Kepser, Abraham 2016, S. 80.

¹²⁸ Eigene Darstellung.

Die Abbildung zeigt auf, dass ohne die Vorstellungsbildung die Produktion des Hörspiels nicht möglich ist. Die Vorstellungsbildung stellt das Bindeglied zwischen dem printmedialen Text und dem auditiven Medium dar. Die literarischen Kompetenz ist eine Voraussetzung dafür, dass die Schüler:innen als sogenannte Koproduzierende die Unbestimmtheiten des Textes konkret ausfüllen und sich die Handlung, darunter Figuren, Orte oder einzelne Ereignisse, bildlich vorstellen können. Diese Vorstellungen sind wiederum notwendig, um mithilfe akustischer Elemente die Geschichte auf die Ebene des Vorstellbaren zu transferieren und den Zuhörenden vermitteln zu können. Somit wird die Vorstellungsbildung im doppelten Sinne angeregt.

Vorstellungsbildung meint die durch literarische Texte oftmals angeregte Fantasie und Imaginationskraft, ein inneres Entfalten der im Text angelegten ästhetischen Potentiale, d.h. sinnliche Wahrnehmungen auf der Ebene von Bildern, Tönen, Gerüchen, etc.¹²⁹

Bei der Hörspielproduktion werden die ästhetischen Potenziale des Textes auf akustischer Ebene realisiert. Welche Möglichkeiten es gibt, die Vorstellungsbildung durch den Einsatz der Sprache bzw. Stimme, Geräusche und Musik im Hörspiel anzuregen, wird mit Beispielen in einer Übersicht zusammengefasst.¹³⁰ Darüber hinaus bietet das produktive Verfahren die Chance, eigene Vorstellungen in akustischer Form zu offenbaren, ohne sie verbal konkretisieren zu müssen. Nach Zabka ist dies als expressives Interpretieren zu bezeichnen, bei welchem die Schüler:innen anderen gegenüber ihre „Vorstellungen oder Imaginationen zu einem rezipierten Text [...] handelnd-produktiv [...] zum Ausdruck“¹³¹ bringen. Dadurch erhalten Rezipierende der Hörspiele wiederum die Chance, die kognitiven Prozesse und damit die Vorstellungen der Kinder akustisch wahrzunehmen.

Im folgenden Kapitel wird eine mögliche Unterrichtseinheit zur Hörspielproduktion vorgestellt, die in Bezug auf die theoretischen Grundlagen erstellt wurde. Eine fachliche sowie didaktische Begründung legitimiert diese für den Einsatz im Deutschunterricht der Grundschule.

¹²⁹ Frederking 2019. S. 378.

¹³⁰ Siehe Anhang A.

¹³¹ Vgl. Frederking 2019. S. 370.

2.3 Hörspiele im Deutschunterricht der Grundschule

2.3.1 Aufbau einer möglichen Unterrichtseinheit zur Hörspielproduktion

Stunde		Thema	Schwerpunkt
2	Strukturelemente eines Hörspiels	Einführung <ul style="list-style-type: none"> • Was ist ein Hörspiel? • Was sind die Merkmale eines Hörspiels? 	Die Kinder setzen sich mit den akustischen Strukturmerkmalen eines Hörspiels auseinander (Musik, Geräusche, Stimme).
1	Geräusche sammeln	Strukturmerkmal: Geräusche <ul style="list-style-type: none"> • Sammlung von Gegenständen zum Erzeugen bestimmter Geräusche. • Erstellung eines Geräuschkoffers. 	Die Kinder erzeugen mittels verschiedener Gegenstände bestimmte Geräusche. Die Gegenstände werden für den Einsatz von Geräuschen im Hörspiel gesammelt.
1	Stimmübungen	Strukturmerkmal: Stimme <ul style="list-style-type: none"> • Stimmübungen zum reflektierten Einsatz der Stimme mittels prosodischer Mittel. 	Die Schüler:innen wenden Sprechausdrucksmittel an, um Sätze mit einer bestimmten Stimmung zu vermitteln.
2	Textadaption/ Schreiben eines Hörtextes	Schreiben einer Hörspielfassung zum Text durch Einsatz akustischer Elemente. <ul style="list-style-type: none"> • Text lesen mit verteilten Rollen und Betonung → Text bearbeiten (Pausen und Betonung markieren) • Betrachtung des Textes, sammeln von Ideen (Wo und wie können Geräusche/Musik/Stimme eingesetzt werden?) • Hörspielskript verfassen. 	Die Kinder entwickeln ein Hörspielskript, indem sie einen vorgegebenen Text mit akustischen Elementen zu einem Hörtext vervollständigen.

6	Aufnahme des Sprechtextes/ der Geräusche	<p>Aufnahme der Audios, Ton-Technik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie funktioniert die Aufnahme? Welche Geräte benötige ich? • Worauf muss ich achten? • Aufnahme der Geräusche, Auswahl von Musik • Aufnahmen des Sprechtextes/ Kontrolle dieser (Verbesserungen) 	Die Schüler:innen vertonen ihre Geschichte und setzen sich dabei mit den Aufnahmegeräten auseinander. Zudem nehmen sie Geräusche auf und wählen Musik für das Hörspiel aus.
(1)	CD-Cover	Didaktische Reserve/ HA: Entwerfen des CD-Covers.	Die Kinder gestalten ihr eigenes CD-Cover für das Hörspiel.
2	Präsentation & Reflexion	Präsentation der Hörspiele und Beurteilung sowie Reflexion dieser.	Die Kinder präsentieren ihre Hörspiele. Die Hörspiele anderer werden mithilfe ausgewählter Kriterien beurteilt, sodass ein hilfreiches, wertschätzendes Feedback erfolgen kann. Die Hörspiele werden in Bezug auf den Aspekt der Vorstellungsbildung reflektiert.
(1)	Medien- kompetenz	Didaktische Reserve: Bearbeitung der Hörspiele mit Audacity.	Die Schüler:innen setzen sich mit dem Programm Audacity auseinander und wenden bestimmte Bearbeitungstechniken an (Entfernen von Versprechern, Pausen oder Nutzung von Montagetechniken (Blende/Schnitt)).

Tab. 5: Unterrichtseinheit zur Produktion von Hörspielen.¹³²

Eine Unterrichtsstunde beträgt 45 Minuten.

Für die Einheit sind 15 Unterrichtsstunden geplant.

¹³² Eigene Darstellung.

2.3.2 Einheitsbezogene Kompetenzbereiche und Kompetenzen

Die Einheit ist fachlich insbesondere in den Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ zu verorten. Dabei kritisiert Frederking die Formulierung des Kompetenzbereichs in den Bildungsstandards und Curricula, „weil sie einen kategorialen Unterschied zwischen Literatur und anderen Medien impliziert, den es weder text- noch medientheoretisch in dieser Form gibt.“¹³³ So können einerseits schriftsprachliche Texte als Medien bezeichnet werden und andererseits Filme oder Hörspiele als Texte.¹³⁴ Auch wenn Lernzuwachs in allen aufgeführten Aspekten zu erwarten ist, steht das Erschließen eines literarischen Textes durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Vordergrund.

Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“	Lernzuwachs Die Schülerinnen und Schüler...
Lesen – über Lesefertigkeiten verfügen	<ul style="list-style-type: none"> • „... lesen Texte in einem angemessenen Tempo“, wobei die „Leseflüssigkeit als wichtige Voraussetzung zum Textverstehen“ gefördert werden soll (besondere Erwähnung finden hier Lautleseverfahren wie das wiederholte Lautlesen). (S. 29) • „... verknüpfen Informationen auf Textebene und entwickeln eine inhaltliche Gesamtvorstellung des Textes (globale Kohärenzbildung).“ (S. 30) • „... lesen altersgemäße Texte flüssig, verständlich, fehlerfrei, sinngestaltend und mit angemessener Betonung vor“, als Beispiele werden das Erfassen von Wort- und Satzgrenzen, das Erkennen von Sinneinheiten in Satz und Text und das Beachten von Sprechpausen beim lauten Lesen genannt. (ebd.)
Lesen – Texte erschließen	<ul style="list-style-type: none"> • „Die Schülerinnen und Schüler erschließen literarische Texte auch mit handlungs- und produktionsorientierten Verfahren.“ (S. 32) • „... beschreiben Figuren, ihre Eigenschaften und Beziehungen zueinander“ und entwickeln Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle (S.33)
Lesen – Texte präsentieren	<ul style="list-style-type: none"> • „... lesen vorbereitete Texte adressatengerecht vor“, achten dabei auf die Betonung und eine angemessene Lautstärke und Variieren das Tempo. (ebd.) • „... geben kriteriengeleitet Rückmeldung zu den Lesevorträgen anderer.“ (ebd.)

Tab. 6: Kompetenzbereiche des Kerncurriculums zur Produktion der Hörspiele.¹³⁵

¹³³ Frederking 2019. S. 347.

¹³⁴ Vgl. ebd.

¹³⁵ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017. S. 29-33.

2.3.3 Didaktisches Potenzial

Eine Hauptaufgabe des Deutschunterrichtes in der Grundschule besteht darin, einen wesentlichen Beitrag zur literarischen Bildung der Schüler:innen zu leisten.¹³⁶ Ein Kernanliegen literarischer Bildung ist laut Kepser und Abraham, „Schülerinnen und Schüler an eine lustvolle, befriedigende, unterstützende und bereichernde Rezeption von Literatur heranzuführen (Individuation).“¹³⁷ Um dieses Ziel zu erreichen, muss im Unterricht das literarische Lernen angeregt werden. Als wesentlicher Aspekt dessen ist die Vorstellungsbildung zu nennen, welche eine „grundlegende Voraussetzung für das Lesen und Verstehen von literarischen Texten darstellt.“¹³⁸ Das Hauptanliegen der Einheit ist somit, die Vorstellungsbildung der Lernenden durch das produktive Verfahren – dem Erstellen eines Hörspiels aus einem literarischen Text – zu fördern.¹³⁹

Die Schüler:innen erhalten einen Zugang zur Arbeit mit Hörspielen im Unterricht durch die Nutzung von Hörmedien in ihrer Lebenswelt. Diese gelten als beliebte Freizeitmedien im Alltag vieler Schüler:innen, welche vor allem „in der vorschulischen literarischen Sozialisation eine zentrale Rolle“¹⁴⁰ einnehmen. Schon vor dem Schriftspracherwerb gelingt der Zugang zur Literatur durch auditive Medien.¹⁴¹ Auch wenn die Lesefähigkeiten noch nicht vollständig ausgeprägt sind, bieten Hörspiele die Möglichkeit, in Geschichten einzutauchen.¹⁴² Die Mehrheit der Kinder verfügt über eigene Geräte und einen uneingeschränkten Zugang zum Internet, wodurch das Abspielen von Hörspielen jederzeit und ortsunabhängig möglich ist.¹⁴³

Die fachliche Relevanz ergibt sich aus den Bildungsstandards und den Curricula des Faches Deutsch für die Grundschule. In beiden Fällen ist das literarische Lernen, insbesondere der Aspekt der Vorstellungsbildung, dem Kompetenzbereich „Lesen – mit Medien und Texten umgehen“¹⁴⁴ zugeordnet. In den Bildungsstandards entspricht das Entwickeln lebendiger

¹³⁶ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017. S. 5.

¹³⁷ Kepser, Abraham 2016. S. 81.

¹³⁸ Spinner, Kaspar H. (2010): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Literatur- und Mediendidaktik. Band 2. Hrsg. von Volker Frederking, Axel Krommer, Christel Meier. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (=Taschenbuch des Deutschunterrichts). S. 318.

¹³⁹ Vgl. ebd.

¹⁴⁰ Boelmann 2019. S. 249.

¹⁴¹ Vgl. Müller 2012. S. 84.

¹⁴² Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.) (2019): KIM 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchungen zum Medienumgang 6- 13-Jähriger in Deutschland. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf (01.11.2021). S. 24.

¹⁴³ Vgl. Frederking, et al. 2008. S. 65.

¹⁴⁴ Niedersächsisches Kultusministerium 2017. S. 10; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2004): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). München: Wolters Kluwer. S. 11

„Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte“¹⁴⁵ einer Lesefähigkeit.¹⁴⁶ Auch im Kerncurriculum heißt es:

Die Schülerinnen und Schüler lesen literarische Texte, entwickeln dabei Vorstellungen, können Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen, nehmen sprachliche Gestaltung aufmerksam wahr und können symbolische Ausdrucksweisen verstehen.¹⁴⁷

Die Vorstellungsbildung ist eine „grundlegende Voraussetzung für das Lesen und Verstehen von literarischen Texten“¹⁴⁸ und kann „keineswegs bei den Schülerinnen und Schülern einfach vorausgesetzt werden.“¹⁴⁹ Umso bedeutsamer ist es, den Lernenden im Unterricht Möglichkeiten zu eröffnen, literarische Texte imaginativ entfalten zu können.

Eine Schwierigkeit besteht darin, dass die Lernenden keine Vorstellungen beim Lesen des Textes entwickeln können, ohne ihn durchdrungen zu haben.¹⁵⁰ Das Textverstehen wird bei der Produktion eines Hörspiels allerdings durch das wiederholte, laute und ausdrucksstarke Lesen als Vorbereitung für die Aufnahme des Sprechtextes gestärkt.

Die Aufgabe, einen Text vorzulesen, löst eine imaginative, gedankliche und sprecherische Tätigkeit aus, die eine besonders intensive Beschäftigung bewirkt – mit dem Text, mit den Hörerinnen und Hörern, mit der kommunikativen Situation und mit sich selbst.¹⁵¹

Vorlesekompetenzen sind beim Produzieren eines Hörspiels somit von besonderer Bedeutung, da der Text nicht nur still für sich, sondern laut und adressatengerecht vorgelesen werden soll. Beim Vorlesen besteht die Absicht darin, einen Text nach eigenem Verständnis den Zuhörenden nahe zu bringen. Dabei müssen die Worte mithilfe des ausdrucksstarken, lauten Lesens zum Leben erweckt werden.¹⁵² In den Bildungsstandards für den Primarbereich ist das sinngestaltende Vorlesen eine Kompetenz, die es zu erwerben gilt.¹⁵³ Im Kerncurriculum werden konkrete prosodische Ausdrucksmittel in Verbindung mit der Vorlesekompetenz genannt: die Betonung von Schlüsselwörtern, das Variieren des Tempos und das Beachten einer angemessenen Lautstärke.¹⁵⁴ Die Lesegeschwindigkeit wird durch den Lesefluss und die Pausensetzung beeinflusst.¹⁵⁵ Für ein sinngestaltendes, ausdrucksvolles Vorlesen ist das

¹⁴⁵ KMK 2004. S. 11.

¹⁴⁶ Vgl. ebd.

¹⁴⁷ Niedersächsisches Kultusministerium 2017. S. 10.

¹⁴⁸ Spinner 2010. S. 318.

¹⁴⁹ Ebd.

¹⁵⁰ Vgl. Frederking et al. 2008. S. 114.

¹⁵¹ Müller 2012. S. 56.

¹⁵² Vgl. Vital, Nathalie (2005): Vorlesen, wozu? Aspekte aus der Schulpraxis. <https://www.leseforum.ch/sysModules/objLeseforum/Artikel/72/Vorlesen-wozu-Aspekte-aus-der-Schulpraxis.pdf> (17.04.2022). S. 1f.

¹⁵³ Vgl. KMK 2004. S. 12.

¹⁵⁴ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017. S. 33.

¹⁵⁵ Vgl. Littwin, Gloria (2018): Auf dem Weg zu einer Didaktik des Vorlesens: Zur Lernbarkeit prosodiebezogener Sprech- und Lesefähigkeiten. In: Lesräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 5, H. 5. S. 81.

Durchlaufen eines gewissen Leseprozesses notwendig. Dieser kann wie folgt dargestellt werden:

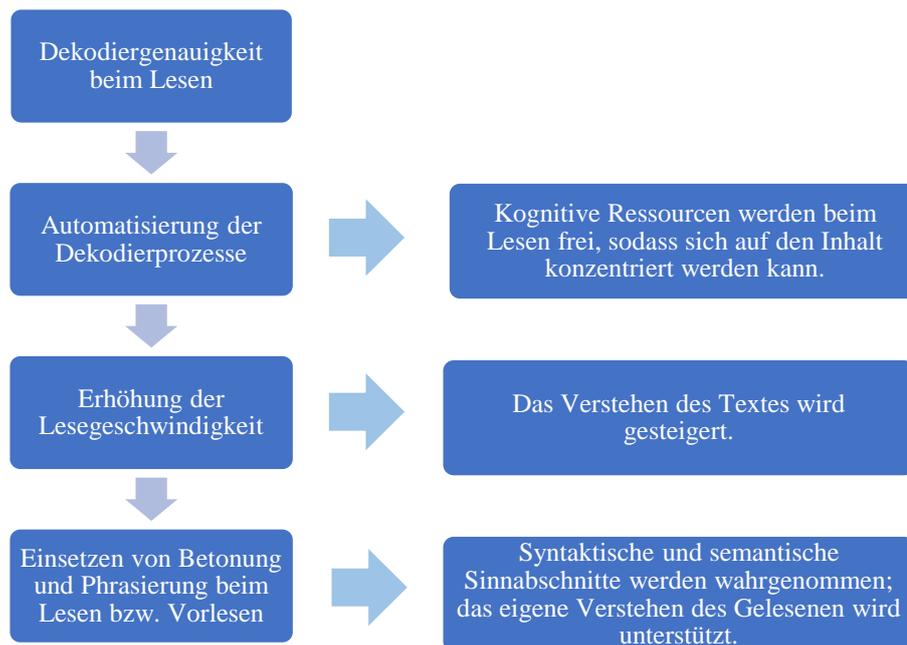


Abb. 3: Prozess des sinngestaltenden Vorlesens.¹⁵⁶

Beim mehrfachen Vorlesen des Textes werden die Dekodierprozesse automatisiert und die Leseflüssigkeit bzw. -geschwindigkeit gesteigert, sodass kognitive Ressourcen frei werden. Die Aufmerksamkeit beim Lesen kann dann für das Textverstehen und die Sinnentnahme genutzt werden.¹⁵⁷ Um ein allgemeines Textverständnis zu entwickeln, müssen Lesende somit Informationen aus dem Text nutzen, sie auf der Ebene von Wörtern, Sätzen und ganzen Abschnitten interpretieren und Verbindungen zwischen den Einzelinformationen herstellen.¹⁵⁸ Bei der Produktion eines Hörspiels aus einem Vorlagentext werden die genannten Lese- bzw. Vorlesekompetenzen gestärkt.

Die Vorstellungsbildung als literarische Kompetenz wird bei dem medialen Transfer bzw. der Adaption in ein auditives Medium im doppelten Maße angeregt: Die Kinder entwickeln im Leseprozess nicht nur ihre eigenen Vorstellungen – sie müssen diese außerdem mithilfe akustischer Elemente ins Hörspiel transferieren. Dabei wird ihnen die Möglichkeit eröffnet, ihre Vorstellungen umzusetzen, ohne diese analytisch benennen zu müssen.

¹⁵⁶ Eigene Darstellung nach Gailberger, Steffen (2019): Modellierung von Lesekompetenz. In: Lese- und Literaturunterricht. Teil 1. Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen. Hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart, Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11/1). S. 328f.

¹⁵⁷ Vgl. Düsing, Elke (2019): Lesen – mit Texten und Medien umgehen. In: Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik. Hrsg. von Charis Goer, Katharina Köller. 3. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag. S. 201; vgl. Gailberger 2019. S. 328f.

¹⁵⁸ Vgl. Gailberger 2019. S. 197.

Fächerübergreifend findet in der Einheit die musisch-ästhetische Bildung statt, da im Hörspiel als akustische Kunstform ausschließlich mit derartigen Strukturelementen wie der Stimme, Musik oder Geräuschen gearbeitet wird. Damit sollen die abstrakten Elemente wie die Handlung, Zeit und Ort dargestellt werden.¹⁵⁹ Die allgemeine ästhetische Bildung sieht Spinner als Folgefunktion literarischen Lernens an.¹⁶⁰

Musisch-ästhetische Bildung bereichert den Deutschunterricht, indem sie Verbindungen zwischen dem Lernen und der Erfahrungs- und Gefühlswelt der Schülerinnen und Schüler aufbaut, die Vorstellungskraft und Fantasie stärkt und sprachliche Barrieren überwindet.¹⁶¹

Das Ziel ist, dass die Kinder lernen, in einen Text einzutauchen und sich ihn imaginativ auszugestalten, sodass ein „Prozess der Aneignung von und des Austauschs über Literatur“¹⁶² stattfinden kann. Die Fähigkeit der Vorstellungsbildung kann schließlich auf weitere literarische Texte angewendet werden und im Sinne einer literarischen Bildung an eine lustvolle und bereichernde Rezeption von Literatur heranführen.

3 Empirische Untersuchung

3.1 Zielsetzung

Wie in den vorherigen Kapiteln deutlich wurde, bietet die Produktion von Hörspielen zahlreiche Potenziale für das literarische Lernen, insbesondere für die Vorstellungsbildung. Inwiefern diese bereits in der Grundschule durch den medialen Transfer angeregt werden kann, soll in der empirischen Untersuchung überprüft und die literarische Kompetenz der Schüler:innen aufgezeigt werden.

Eine besondere Herausforderung besteht darin, dass es bisher keine Instrumente zur empirischen Überprüfung literarischer Kompetenzen gibt. Für einige von ihnen¹⁶³ wurden lediglich spezifische Ansatzpunkte für eine empirische Erforschung entwickelt, allerdings nicht für die Kompetenz der Vorstellungsbildung.¹⁶⁴ Der Kompetenzbegriff ermöglicht zwar die Beschreibung der Fähigkeiten, welche die Schüler:innen im Unterricht ausbilden sollen, allerdings ist es „außerordentlich schwierig, solche Kompetenzen überprüfbar zu machen.“¹⁶⁵

¹⁵⁹ Vgl. Gailberger 2019. S. 197.

¹⁶⁰ Vgl. Spinner 2015. S. 189.

¹⁶¹ Frederking 2019. S. 382.

¹⁶² Kepser, Abraham 2016. S. 113.

¹⁶³ Darunter zur subjektiven Involviertheit (Steinhauer 2010), zur Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung (Frederking et al. 2011; Meier 2019), zum Verstehen von Metaphorik bzw. Symbolik (Pieper/ Wieser 2018), zur Perspektivübernahme (Brüggemann et al. 2017), zum Verstehen narrativer bzw. dramatischer Handlungslogik (Frederking et al. 2011) oder zum Gattungswissen (Meier et al. 2012) – vgl. Frederking 2019. S. 383.

¹⁶⁴ Vgl. Frederking 2019. S. 383.

¹⁶⁵ Spinner 2010. S. 323.

Deshalb besteht in einer Zeit, in der der Output der Bildungsinstitutionen evaluiert werden soll, die Gefahr, dass wesentliche, nicht testbare Zielsetzungen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts marginalisiert werden.¹⁶⁶

Laut Spinner ist die „Ausrichtung an der Überprüfbarkeit [...] eine Bedrohung des Literaturunterrichts“¹⁶⁷ und als Kompetenz darf gelten, „was wir (noch) nicht empirisch überprüfen können.“¹⁶⁸ Das Anliegen ist es, einen Beitrag zur Erforschung literarischer Kompetenzen zu leisten und die Bedeutung des literarischen Lernens für den Deutschunterricht wieder zurück in den Fokus der Diskussionen zu rücken. Kritiker sollen dafür sensibilisiert werden, dass auch nicht überprüfbare Kompetenzen ein wichtiger Bestandteil für die Lernentwicklung der Kinder sind. Daher wird der Blick auf den Output, in diesem Fall, die Hörspielprodukte, gerichtet. Diese entsprechen qualitativen Daten, welche vielfältiger sind, denn „es kann sich um Texte, aber auch um Bilder, Filme, Audio-Aufzeichnungen, kulturelle Artefakte und anderes mehr handeln.“¹⁶⁹ Eine qualitative Forschung bietet sich zudem an, da die subjektiven Vorstellungen der Kinder in den Fokus der Untersuchung gerückt werden.¹⁷⁰ Die übergeordnete Fragestellung, wie bereits in der Einleitung aufgestellt, lautet somit:

Inwiefern regt die Hörspielproduktion die Vorstellungsbildung von Grundschüler:innen an?

Um diese beantworten zu können, werden darüber hinaus untergeordnete Fragestellungen gebildet:

- 1. Welche akustischen Elemente verwenden die Lernenden im Hörspiel, um abstrakte Elemente zu vertonen?*
- 2. Welche Konsequenzen hat dies für das literarische Lernen? Was muss dafür gegeben sein?*

Zuerst wird der Fokus konkret auf die Analyse der Hörspielprodukte der Kinder gelegt und anschließend der Blick auf das Allgemeine gelenkt, indem aus den spezifischen Ergebnissen Konsequenzen für das literarische Lernen abgeleitet werden.

¹⁶⁶ Spinner 2010. S. 323f.

¹⁶⁷ Spinner 2015. S. 189.

¹⁶⁸ Ebd.

¹⁶⁹ Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz. S. 14.

¹⁷⁰ Vgl. Waldt, Kathrin (2003): Literarisches Lernen in der Grundschule. Herausforderung durch ästhetisch-anspruchsvolle Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschdidaktik aktuell, Bd. 16). S. 129.

3.2 Durchführung

In diesem Kapitel werden die Auswahl und Akquise der Lerngruppe näher beleuchtet und die Planung sowie der Ablauf der durchgeführten Einheit zur Generierung von Hörspielprodukten beschrieben. Die darauffolgende Analyse des Ausgangsmaterials ist notwendig, um den literarischen Text, welcher als Grundlage für das Hörspiels dient, vorzustellen. Zudem wird die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse zur Auswertung des erhobenen Materials erläutert.

3.2.1 Auswahl und Akquise der Lerngruppe

Die Durchführung einer Unterrichtseinheit¹⁷¹ dient als Erhebungsverfahren, um Hörspielprodukte zu generieren. Das Ziel dabei ist die qualitative Untersuchung des spezifischen Inhaltes der Hörspiele. Deshalb genügt die Generierung von Ergebnissen in einer Klasse.

Für die Durchführung wählte ich eine dritte Klasse der Grundschule in der Steinbreite Hannover¹⁷² aus, da ich seit Februar 2021 an der Schule arbeite, regelmäßig dort im Unterricht bin und bereits ein vertrautes Verhältnis zu den Schüler:innen herstellen konnte. Daher bat ich die Klassenlehrerin sowie den Schulleiter um Erlaubnis, die Einheit zur Hörspielproduktion durchführen zu dürfen. Nachdem die Genehmigung beider Seiten vorlag, informierte ich die Lehrerin über den Ablauf und Einzelheiten der geplanten Einheit. Den Schulleiter setzte ich über die Zeitplanung und grobe Details meines Vorhabens in Kenntnis. Des Weiteren schrieb ich einen Elternbrief¹⁷³ und bat in diesem um das Einverständnis zur Verwendung der Audio- und Videoaufnahmen der Kinder. Die Anonymisierung dieser in der Arbeit sicherte ich zu. Der Schulleiter genehmigte das Schreiben, sodass ich dies anschließend an die Erziehungsberechtigten verteilte. Für Rückfragen stand ich ebenfalls zu Verfügung, allerdings kamen keine. Das Schreiben erhielt ich somit unterschrieben zurück. Den Kindern erzählte ich derweil von dem Vorhaben, sodass sie sich auf das Thema Hörspiele gedanklich vorbereiten konnten und vorab die Möglichkeit hatten, Fragen zu stellen.

Nun zur Beschreibung der Lerngruppe: Die Klasse 3b setzt sich aus zehn Schülerinnen und neun Schülern zusammen. Das Leistungsniveau ist insgesamt, laut Angaben der Klassenlehrerin und eigenen Beobachtungen, im Vergleich zu anderen dritten Klassen der Schule hoch. Allerdings benötigen einzelne Kinder aufgrund von schwächerer Sprachkenntnisse Unterstützung in Einzelarbeitsphasen, weshalb die Leistungen innerhalb der

¹⁷¹ Siehe Kapitel 2.4.1.

¹⁷² Anschrift: Grundschule In der Steinbreite, In der Steinbreite 54, 30455 Hannover.

¹⁷³ Siehe Anhang B.

Lerngruppe als heterogen eingeordnet werden können. Positiv fällt das Arbeitsverhalten der Lernenden auf, da sie meist hoch motiviert an den Aufgaben arbeiten und sich leicht für ein neues Thema begeistern lassen. Aufgrund der Lebendigkeit der Gruppe ist die Mitarbeit bei handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben besonders hoch, weshalb diese regelmäßig in den Unterricht eingebunden werden sollten. Das Verhältnis zur Klassenlehrerin als auch zu mir ist als vertraut und freundlich zu beschreiben, wodurch eine produktive und entspannte Arbeitsatmosphäre vorherrscht. Innerhalb der Lerngruppe gibt es untereinander öfter Streitigkeiten, welche sich jedoch meistens um denselben Schüler drehen. Im Klassenrat versucht die Lehrperson die Kinder zur eigenständigen Lösungsfindung anzuregen und diese auch konsequent im Unterricht sowie den Pausen umzusetzen. Abgesehen von diesen kleinen Auseinandersetzungen herrscht allerdings ein respektvolles und freundschaftliches Verhältnis unter den Schüler:innen, wobei gegenseitige Hilfestellungen oft gegeben und auch angenommen werden. Aufgrund dessen sowie der Leistungsheterogenität in der Klasse sind Gruppenarbeitsphasen sehr sinnvoll. In kooperativen Lernformen können die Lernenden gemeinsam Ergebnisse erarbeiten. Es sollte bei der Gruppenzusammensetzung darauf geachtet werden, dass das oben genannte Kind mit denjenigen zusammenarbeitet, mit denen es sich gut versteht.

3.2.2 Planung und Durchführung der Unterrichtseinheit

Die Einheits- und Stundenplanung¹⁷⁴ basiert auf den theoretischen Überlegungen zum Hörspiel. In Bezug zur Fragestellung steht die Umsetzung einer literarischen Textvorlage in ein Hörspiel durch den Einsatz akustischer Strukturelemente im Fokus. Das Ziel der Einheit besteht darin, die Vorstellungsbildung der Schüler:innen bei der Produktion der Hörspiele anzuregen.

Die Durchführung der Unterrichtseinheit fand in der Zeit vom 28.02.2022 bis zum 14.03.2022 statt. Hinsichtlich der Eigenschaften der Lerngruppe¹⁷⁵ wurde die Produktion von Hörspielen in leistungsheterogenen Gruppen gewählt. Die Gruppeneinteilung erfolgte in Absprache mit der Klassenlehrerin. Der Vorteil der Leistungsheterogenität lag darin, dass die leistungsstarken Schüler:innen die leistungsschwächeren unterstützen konnten. Zudem förderte dies das soziale und kooperative Lernen, sodass Kompetenzen wie die Teamfähigkeit oder kommunikative Fähigkeiten gestärkt wurden. Die Gruppenarbeit regte außerdem die Kreativität

¹⁷⁴ Siehe Einheitsplanung Tab. 5; siehe Stundenplanung Anhang C.

¹⁷⁵ Siehe Kapitel 3.2.1.

und Selbstständigkeit der Kinder an, welche für die Produktion von Hörspielen von Vorteil sind.¹⁷⁶

In der ersten Stunde erarbeiteten sich die Schüler:innen die akustischen Strukturelemente mitsamt ihrer Funktionen anhand eines Hörspiels. Dadurch lernten sie dessen Elemente kennen. Als Vorzeigebispiel diente ein von Kindern erstelltes Hörspiel mit dem Titel „Der magische Globus“. Dieses gewann im Jahre 2018 den Wettbewerb „Hörwurm.“¹⁷⁷ Es sollte nicht nur Möglichkeiten der Hörspielproduktion durch Schüler:innen aufzeigen, sondern gleichzeitig die Motivation der Lerngruppe wecken.

In den darauffolgenden Stunden („Geräuschejagd“, „Experimente mit der Stimme“) erweiterten die Kinder ihre Kenntnisse vom eigenständigen Erzeugen und Aufnehmen von Geräuschen sowie von der Variation der Stimme beim Sprechen. Videos von einem Geräuschemacher bei der Arbeit sowie von Synchronsprechern im Aufnahmestudio dienten zur Veranschaulichung, sodass die Schüler:innen erste Ideen für die Erarbeitungsphasen sammelten. In der Stunde zur „Geräuschejagd“ stand zudem der Umgang mit dem Aufnahmegerät im Vordergrund. Die Geräte konnten im Medienzentrum der Region Hannover¹⁷⁸ für einen Monat lang ausgeliehen werden. Für das Erzeugen von Geräuschen stand die Nutzung des „Geräuschkoffers“ zur Verfügung, in welchem sich eine Sammlung von Alltagsgegenständen¹⁷⁹ befand. Es durfte sich zudem frei in der Schule sowie auf dem Schulhof bewegt werden. Die Aufgabe, Geräusche mit geschlossenen Augen zu erraten, regte die Vorstellungsbildung zusätzlich an. In der Stunde zu „Experimenten mit der Stimme“ hingegen bestand die Herausforderung darin, einen vorgegebenen Satz mit einer bestimmten Emotion zu sprechen. Die Gruppenmitglieder mussten diese erraten können. Die Übung war eine Vorbereitung auf das ausdrucksvolle, sinngestaltende Sprechen im Hörspiel.

Daraufhin folgten Stunden zur Auseinandersetzung mit dem Vorlagentext, welcher als Hörspielskript¹⁸⁰ zur Verfügung stand. Als Textgrundlage wählte ich das Märchen „Rotkäppchen.“¹⁸¹ Die Schüler:innen hatten die Aufgabe, eine Hörspielfassung zu schreiben. Dafür mussten sie passend zur Textvorlage die akustischen Elemente (Stimme, Musik, Geräusche) ergänzen. Damit sich die Lernenden möglichst konkrete Überlegungen zum

¹⁷⁶ Vgl. Schmoll, Lars (2012): Sozialformen. Unterrichtsmethoden. Lerntechniken. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 25.

¹⁷⁷ Der „Hörwurm“ ist ein Hörspielwettbewerb, bei welchem jedes Jahr die besten zwei Hörspiele aus dem 1. und 2. sowie 3. und 4. Jahrgang geehrt werden. Weitere Informationen sind zu erhalten unter: <https://www.der-hoerwurm.nibis.de>

¹⁷⁸ Anschrift: Medienzentrum der Region Hannover, Altenbekener Damm 79, 30173 Hannover.

¹⁷⁹ Zum Beispiel befand sich darin ein Gefäß mit Reis, durch dessen Schütteln ein Geräusch von Hagel nachgeahmt werden konnte. Mit zwei leeren Joghurtbechern konnte das Geräusch trabender Pferde erzeugt werden.

¹⁸⁰ Siehe Anhang D. Dort sind meine antizipierten Stimm-, Musik- und Geräuscheinsätze notiert.

¹⁸¹ Die Begründung zur Auswahl und die Analyse dessen folgen im Kapitel 3.2.4.

Stimmeinsatz für das Hörspiel machen konnten, fand in einer der Stunden die Rollenverteilung statt. Dadurch fokussierte sich jedes Kind auf die eigene Figur und deren Sprechtext. Das Verfassen von Steckbriefen verhalf ebenfalls dazu, sich mit Eigenschaften dieser vertraut zu machen. Die Imagination möglicher Gefühle der Figur in gewissen Situationen regte den Nachvollzug ihrer Perspektive an. Während des wiederholten Vorlesens des Textes in den Gruppen notierten sich die Kinder ihre Überlegungen zum konkreten Stimmeinsatz im Skript.

Das wiederholte Lesen und Sprechen der Texte in handlungs- und produktionsorientierten Arbeitskontexten bietet eine Basis für eine vertiefte und formorientierte Auseinandersetzung sowie für das Erschließen der Bild- und Symbolhaftigkeit der Texte. Imagination wird entscheidend durch ein methodisches Arrangement gefördert [...].¹⁸²

Durch die Produktion der Hörspiele setzten sich die Kinder somit verstärkt mit dem Text auseinander, wodurch die Vorstellungsbildung erleichtert wurde.

Mithilfe der Textkenntnis machten sich die Gruppen Gedanken darüber, wie sie die Handlung akustisch durch Geräusche und Musik vertonen konnten. Dafür mussten die Vorstellungen, die beim Lesen entstanden genutzt werden.¹⁸³ Der Austausch untereinander zeigte den Kindern implizit, „dass literarische Texte unterschiedliche Bilder und Gedanken auslösen“¹⁸⁴ können. Das selbstständige Musizieren wurde aufgrund von Zeit- und Komplexitätsgründen nicht in die Einheit integriert. Somit erfolgte die Auswahl von Musikelementen im Computerraum über die Internetseite „Auditorix.“¹⁸⁵ Währenddessen nahmen die anderen Gruppen Geräusche für ihr Hörspiel eigenständig auf.¹⁸⁶

Sobald eine Gruppe mit den genannten Aufgaben fertig war, durften die Schüler:innen den Sprechtext aufnehmen. Dazu standen vorab reservierte Räume bereit, in denen sich kleine Tonstudios¹⁸⁷ befanden. Jede Gruppe erhielt davor die Anweisung, einen Tonregisseur oder eine Tonregisseurin auszuwählen. Der- oder diejenige überwachte über Kopfhörer die Qualität der Tonaufnahme, gab Verbesserungsvorschläge und das Startsignal zur Aufnahme. Die Aufgaben übernahm das Kind, welches in der jeweiligen Szene keinen Sprechanteil hatte.

Als didaktische Reserve bestand die Möglichkeit, ein eigenes CD-Cover oder eine eigene Hörspielidee zu entwerfen. Wäre weitere Zeit übrig geblieben, hätten die Schüler:innen in die

¹⁸² Waldt 2003. S. 116.

¹⁸³ Vgl. ebd. S. 118f.

¹⁸⁴ Ebd. S. 120.

¹⁸⁵ Für mehr Informationen und persönliche Eindrücke siehe: <http://www.auditorix.de/index.php?id=175>.; Auf dieser Seite werden die Dateien kostenlos für eigene Hörspielprojekte zur Verfügung gestellt.

¹⁸⁶ Die Internetseite „Auditorix“ bietet zudem kostenlose Geräusche für die Hörspielproduktion an: <http://auditorix.de/index.php?id=183>. Die Kinder durften maximal drei Geräusche, die schwer zu vertonen waren, von dieser Seite aussuchen und in ihr Hörspiel integrieren.

¹⁸⁷ Diese sahen wie folgt aus: Die Schüler:innen konnten sich um einen Tisch herum platzieren, sodass das Aufnahmegerät mittig auf einem kleinen Stativ stand und jedes Kind problemlos von seinem Platz aus hineinsprechen konnte. An der Tür war ein Schild mit „Achtung Aufnahme!“ angebracht, um Störungen zu vermeiden.

Arbeit mit dem Programm „Audacity“ eingeführt werden und leichte Funktionen ausprobieren können. Allerdings beendeten die Gruppen fast ihre Aufgaben und die antizipierte Zeitplanung ging auf, sodass keine weitere Stunde dafür übrig war.

Zu Hause übertrug ich die einzelnen Dateien auf den Laptop und bearbeitete sie mit dem Programm „Audacity“. Mithilfe der Hörspielskripte und zusätzlichen Protokolle der einzelnen Gruppen wusste ich, an welche Stellen des Hörspiels bestimmte Musik oder Geräusche eingefügt und welche Sprachaufnahmen genutzt werden sollten. Neben der Montage der einzelnen Dateien zu einem vollständigen Hörspiel schnitt ich Versprecher und Störgeräusche heraus und fügte Blenden ein, vor allem beim Beginn und am Ende von Musikeinspielungen. Die fertigen Hörspielprodukte speicherte ich als mp3-Dateien und brannte sie für jedes Kind und die Klassenlehrerin auf CD-Rohlinge. Zusätzlich dazu laminierte ich die selbstgemalten Hörspielcover der Schüler:innen und befestigte diese in der CD-Hülle.¹⁸⁸

In der nächsten Doppelstunde stand das Anhören der fertigen Hörspielprodukte und die gemeinsame Reflexion dieser auf dem Plan. Beim erstmaligen Anhören schlossen die Kinder die Augen, sodass sie sich konkret auf das Zuhören konzentrierten und ihre Vorstellungen vor dem inneren Auge bilden konnten. Beim zweiten Anhören füllten sie dann den Reflexionsbogen¹⁸⁹ aus. Im literarischen Gespräch in der Klasse erfolgte der Austausch über die Höreindrücke mit Bezug auf die Vorstellungsbildung. Dieses zeichnete die Klassenlehrerin per Video auf, sodass die Erkenntnisse für die Auswertung und Beantwortung der Leitfrage zur Verfügung standen. Die Kinder erhielten am Ende der Einheit für ihre Leistung eine Note. Der Bewertungsbogen¹⁹⁰ basiert auf den Lernzielen der Unterrichtseinheit.

3.2.3 Auswahl und Analyse des Ausgangsmaterials

Für die Produktion der Hörspiele wurde die Umsetzung einer Textvorlage ins Hörspiel gewählt, da der Adaptionprozess die Vergleichbarkeit der Ergebnisse ermöglicht.¹⁹¹ Das Zeichensystem der Sprache wird mit denselben Worten von der Textvorlage ins Hörspiel übertragen. Die Veränderungen finden durch den Einsatz der Stimme, der Musik und der Geräusche statt. In diesem Fall handelt es sich um den Adaptionprozess der medialen Bearbeitung. Dabei wird

¹⁸⁸ Siehe Anhang E.

¹⁸⁹ Siehe Anhang F.

¹⁹⁰ Siehe Anhang G.

¹⁹¹ Vgl. Huwiler 2005. S. 92ff.

ein Handlungselement im Zielelement durch ein anderes Zeichensystem oder die Kombination dieser wiedergegeben.¹⁹²

In qualitativer Hinsicht kann die mediale Vermittlungsform einen Einfluss haben auf die rezipientenseitige Wahrnehmung von Ereignissen. Wenn nämlich ein Ereignis im Hörspiel durch ein anderes Zeichensystem als dasjenige der Sprache manifestiert wird, so wird dieses auf der Handlungsebene im Grunde natürlich gleiche Ereignis doch automatisch anders rezipiert als das verbal erzählte Ereignis einer schriftlichen Vorlage.¹⁹³

Trotz derselben Textvorlage besteht die Möglichkeit, je nach Einsatz und Kombination der Zeichensysteme, unterschiedliche Bedeutungen im Hörspiel zu generieren. Entweder sind die Elemente eine Ergänzung zum Zeichensystem der Sprache oder eigenständige Vermittler von Handlungselementen.¹⁹⁴ Durch die individuellen Vorstellungsprozesse gibt es keine Musterlösung, der Sinnbildungsprozess ist ein offener, unabschließbarer. Die Mehrdeutigkeit der Texte führt somit zur Entstehung unterschiedlicher Hörspielprodukte.¹⁹⁵

Als literarische Textvorlage dient das Märchen „Rotkäppchen“, welches einer epischen Kleinform entspricht. Im Märchen vermittelt eine Erzählinstanz eine fiktionale Geschichte und leitet die Figuren durch die erfundene Welt. Da sie das Verständnis der Handlung positiv beeinflusst, ist die Erzählinstanz in den meisten Kinderhörspielen vertreten. Die Adaption von Märchen eignet sich zudem aufgrund der einsträngigen Handlungsführung und dem geringen Figurenensemble.¹⁹⁶ Die Anzahl an männlichen und weiblichen Sprecher:innen in „Rotkäppchen“ ermöglicht eine optimale Rollenverteilung innerhalb der Klasse. Des Weiteren ist die Textlänge passend für die Umsetzung in ein kurzes Hörspiel. Bei märchenhaften Geschichten ist die Sprache nicht zu komplex und die Inhalte klar sowie den kindlichen Vorstellungen entsprechend.¹⁹⁷ Schlussendlich legitimieren sich Märchen fachlich dadurch, dass sie als literarische Textform im Deutschunterricht der Grundschule thematisiert werden¹⁹⁸ und den Kindern meist im Laufe ihrer Lesesozialisation begegnen.

Die Textvorlage für das Hörspiel ist bei Griesbach, welche die Märchentexte in einfacher Sprache verfasste, zu finden.¹⁹⁹ Ursprünglich veröffentlichten die Brüder Grimm das Märchen im Jahre 1819.²⁰⁰ Die vereinfachte Version des Grimm'schen Märchens schrieb ich für die Schüler:innen in einen dramatischen Text um, sodass er in Dialog- bzw. Monologform vorlag.

¹⁹² Vgl. Huwiler 2005. S. 211.

¹⁹³ Ebd. S. 210.

¹⁹⁴ Vgl. ebd. S. 211

¹⁹⁵ Vgl. Spinner 2006. S. 12.

¹⁹⁶ Vgl. Schulz 2007. S. 15.

¹⁹⁷ Vgl. Ockel, Eberhard (2000): Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (= Deutschdidaktik aktuell, Bd. 7). S. 79.

¹⁹⁸ Siehe Niedersächsisches Kultusministerium 2017. S. 28, 30, 32f. 55.

¹⁹⁹ Vgl. Griesbach, Rosemarie (1977): Deutsche Märchen und Sagen. 8. Auflage. Ismaning: Huber. S. 19f.

²⁰⁰ Vgl. Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm; Heidelberg, Nikolaus (1995): Märchen der Brüder Grimm. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz. S. 276ff.

Die übergeordnete Handlung blieb bestehen, leichte Veränderungen am Text nahm ich jedoch vor.²⁰¹ Im Sinne der didaktischen Reduktion sorgte das Erstellen eines Hörspielskriptes zur Steigerung der Übersichtlichkeit. Vor allem für ungeübte Lesende ist es wichtig, die Texte lesefreundlich zu präsentieren und darin eine klare Struktur zu geben.²⁰² Die vorgegebenen Spalten im Skript für den Text, den Einsatz der Stimme, den Geräuschen und der Musik dienen der Orientierung, da sie als Ganzes den Hörspieltext darstellen. Somit besteht die Funktion des Skripts darin, die wichtigen Elemente des Hörspiels hervorzuheben. Die Einteilung in Szenen markiert einzelne Abschnitte, die am Stück ohne Unterbrechung aufgenommen werden sollten. Jedes Kind bekam ein Skript, um das eigenständige Üben zu Hause zu ermöglichen.

Das Märchen handelt von einem Mädchen, welches aufgrund des permanenten Tragens eines roten Samtmantels „Rotkäppchen“ genannt wird. Da die Großmutter krank ist, bekommt Rotkäppchen den Auftrag, ihr einen Korb mit Kuchen und Wein zu bringen. Auf dem Weg zur Großmutter, welche im Wald wohnt, trifft das Mädchen einen bösen Wolf. Dieser plant, beide zu verschlingen. Daher beeilt er sich, um zuerst beim Haus der Großmutter zu sein. Dort angekommen, verstellt er seine Stimme und gibt vor, Rotkäppchen zu sein. So gelingt es ihm, die Großmutter zu täuschen und sie zu fressen. Anschließend verkleidet er sich als diese und legt sich in ihr Bett. Als Rotkäppchen schließlich am Haus ankommt, bemerkt sie nicht den Hinterhalt des Wolfes, wodurch dieser das Mädchen ebenfalls verschlingt. Als Held agiert der Jäger, der aufgrund des lauten Schnarchens bemerkt, dass etwas mit der Großmutter nicht stimmt. Als er den Wolf im Bett der alten Dame sieht, befreit er daraufhin beide. Der Wolf flüchtet aus dem Haus und die Großmutter lädt den Jäger und Rotkäppchen dankbar zum Kuchenessen ein. In dem Märchentext lassen sich mehrere Unbestimmtheitsstellen erkennen, welche mittels akustischer Zeichensysteme konkretisiert werden können.²⁰³

²⁰¹ Der Bauernhof als Handlungsort wurde in der ersten Szene ergänzt, um der Geschichte eine räumliche Dimension zu geben. Zudem kürzte ich einige Textstellen aufgrund des zeitlichen Rahmens für das Hörspiel. Das Ende schreibe ich ebenfalls um und ließ die Grausamkeiten (wie das Aufschneiden des Wolfes) des originalen Märchens aus, da eine angemessene Thematisierung dessen zeitlich nicht möglich gewesen wäre. Zudem fügte ich einen Epilog der Erzählinstanz hinzu, die aus dem Hörspiel mit einer kurzen Zusammenfassung und einem Ausblick herausführte.

²⁰² Vgl. Ockel 2000. S. 80.

²⁰³ Siehe Anhang D. In dem Hörspielskript wurde der antizipierte Einsatz akustischer Elemente verschriftlicht.

3.2.4 Auswertung der Hörspielprodukte mittels Qualitativer Inhaltsanalyse

Die Auswertung der individuellen Vorstellungsprozesse in den Hörspielprodukten der Lernenden ist mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse möglich.²⁰⁴ Diese ist „kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden.“²⁰⁵ Gegenstand der Inhaltsanalyse ist die Kommunikation, das heißt, die Übertragung von Symbolen. Die Übertragung findet dabei nicht nur mittels der Sprache statt, sondern auch durch „Musik, Bilder und Ähnliches.“²⁰⁶ Dies legitimiert das Hörspiel als Gegenstand der Untersuchung, da in diesem der Inhalt der Handlung über die Sprache als auch über weitere akustische Elemente vermittelt wird. Für die Auswertung wurde die Technik der inhaltlichen Strukturierung angewendet, um das Material zu bestimmten Themen bzw. Inhaltsbereichen zu extrahieren und zusammenzufassen.²⁰⁷ Der Ablauf, angepasst an die Analyse von Hörspielprodukten, sieht folgendermaßen aus:

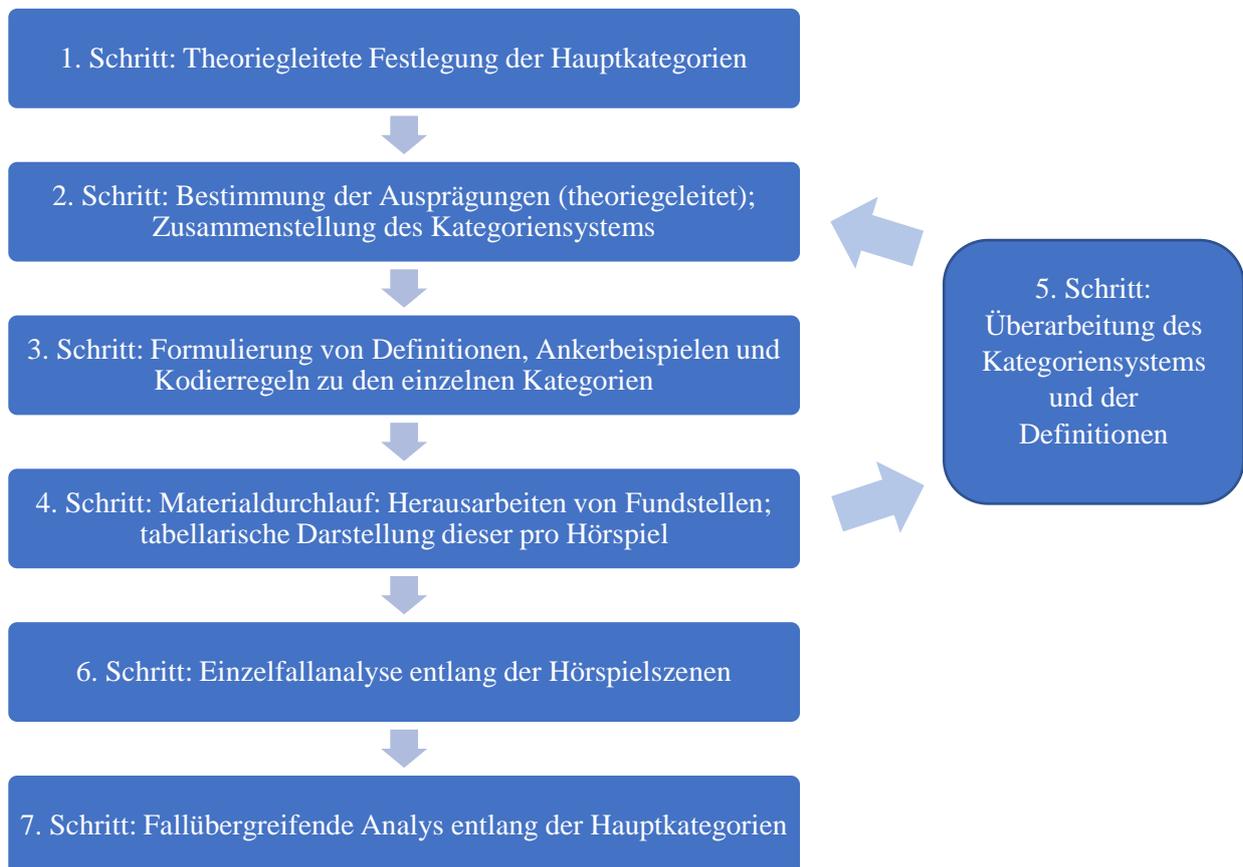


Abb. 4: Ablaufmodell der Inhaltsanalyse von Hörspielen.²⁰⁸

²⁰⁴ Vgl. Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz. S. 25.

²⁰⁵ Ebd. S. 51

²⁰⁶ Ebd. S. 12.

²⁰⁷ Vgl. ebd. S. 99.

²⁰⁸ Eigene Darstellung nach Mayring 2015. S. 98, 104.

Bei der Qualitativen Inhaltsanalyse stehen die Datenreduzierung, Kategorienorientierung, Berücksichtigung der latenten Bedeutungen sowie das systematische und regelgeleitete Vorgehen im Vordergrund. In Folge der Datenreduzierung werden bestimmte Merkmale eines Gegenstandes herausgehoben, um diese präzise abbilden zu können.²⁰⁹ In dieser Untersuchung sind das die akustischen Elemente, welche die Kinder in ihren Hörspielen einsetzen. Dadurch wird „der Informationsgehalt des Gegenstandes nach Maßgabe des Forschungsinteresses reduziert.“²¹⁰

Die für dieses Forschungsvorhaben relevanten Bedeutungsaspekte werden in ein Kategoriensystem eingeordnet, welches das „zentrale Instrument der Analyse“²¹¹ darstellt. Es setzt sich „aus mehreren nebeneinander bestehenden Oberkategorien zusammen, die wiederum in Unterkategorien oder Ausprägungen ausdifferenziert sein können.“²¹² Mit diesem Vorgehen werden die Datenmengen strukturiert und systematisiert. Darüber hinaus besteht das Ziel der Qualitativen Inhaltsanalyse darin, die latenten Bedeutungen aus dem Datenmaterial herauszuarbeiten. In dieser Arbeit werden die Vorstellungsbilder der Kinder mithilfe der Hörspielprodukte analysiert und interpretiert.²¹³ Im Gegensatz zu einer freien Interpretation wird jedoch jeder Schritt der Analyse und jede Entscheidung im Auswertungsprozess begründet und auf eine Regel zurückgeführt.²¹⁴ Die Transparenz sowie eine ausführliche Dokumentation des methodischen Vorgehens ermöglicht eine systematische Zuordnung von Elementen des Hörspiels zu Kategorien, „sodass die Kodierung intersubjektiv nachvollziehbar, reproduzierbar, kommunizierbar und kritisierbar wird.“²¹⁵ Zudem werden die Ergebnisse durch die Bildung von Kategorien vergleichbar.²¹⁶

In dieser Arbeit wurden die Kategorien deduktiv erarbeitet und somit aus den theoretischen Überlegungen abgeleitet.²¹⁷ Das Kategoriensystem entstand vor der Sichtung und Codierung des Datenmaterials.²¹⁸ Daraus ergab sich beim Hörspiel als Gegenstand der Untersuchung folgendes: Die Haupt- bzw. Oberkategorien bilden die akustischen Elemente Stimme, Geräusche und Musik. Aus den Funktionen dieser konnten Unterkategorien bzw.

²⁰⁹ Vgl. Heins, Jochen (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Hrsg. von Jan M. Boelmann. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 303f.

²¹⁰ Ebd. S. 304.

²¹¹ Mayring 2015. S. 51.

²¹² Heins 2018. S. 305.

²¹³ Vgl. Heins 2018. S. 307.

²¹⁴ Vgl. Mayring 2015. S. 51.

²¹⁵ Heins 2018. S. 308.; siehe auch Mayring 2015. S. 52.

²¹⁶ Vgl. Mayring 2015. S. 52.

²¹⁷ Vgl. Heins 2018. S. 306f.; vgl. Kuckartz 2012. S. 59.

²¹⁸ Vgl. Kuckartz 2012. S. 62.

Ausprägungen abgeleitet werden. Bei der Erstellung des konkreten Kategoriensystems wurde sich an folgender Tabelle²¹⁹ orientiert:

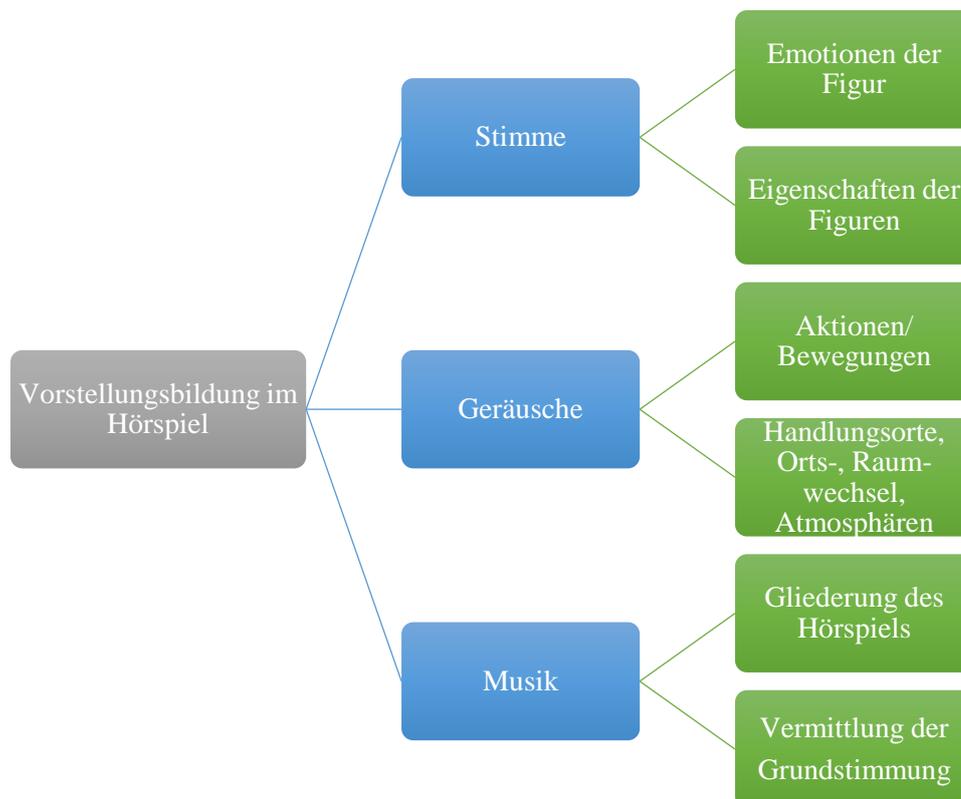


Abb. 5: Kategoriensystem der Qualitativen Inhaltsanalyse.²²⁰

Im Sinne der didaktischen Reduktion wurden konkrete Inhalts- und Strukturierungsfunktionen der akustischen Elemente ausgewählt, die im Fokus des Unterrichts standen. Die Thematisierung aller Funktionen hätte zur Überforderung der Schüler:innen geführt. Zudem sorgte die Konzentration auf konkrete Aspekte für eine tiefgreifende Analyse dieser in der vorliegenden Arbeit.

Der dritte Schritt der Qualitativen Inhaltsanalyse – die Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln für die Kategorien – ist im Kodierleitfaden im Anhang zu finden.²²¹ Kodierregeln ermöglichen eine eindeutige Zuordnung des Materials zu bestimmten Kategorien.²²²

²¹⁹ Siehe Anhang A.

²²⁰ Eigene Darstellung.

²²¹ Siehe Anhang H; Die Angemessenheit der klassischen Gütekriterien für den qualitativen Forschungsprozess ist nach wie vor umstritten (vgl. Mayring 2010. S. 123f.). Trotzdem werden Aspekte zur Steigerung der Güte erwähnt. Eine Möglichkeit in der qualitativen Forschung, die Reliabilität zu steigern, kann durch einen angemessenen Kodierleitfaden geschehen. Dadurch sind die Entscheidungen der Zuordnung zu einer Kategorie aufgrund ausführlicher Definition der Ober- und Unterkategorien transparent (vgl. Mayring 2010. S. 128; Kuckartz 2012. S. 83).

²²² Vgl. Kuckartz 2012. S. 61.

Im darauffolgenden Schritt, dem Herausarbeiten der Fundstellen, erfolgt die Untersuchung des Materials. Wichtige Stellen des Hörspiels, die einer Kategorie zuzuordnen waren, wurden identifiziert und tabellarisch festgehalten.²²³ Da zur Auswertung eine auditive Datei vorlag, erleichterte die Angabe der Fundstellen in Minuten- und Sekunden den Nachvollzug der Analyse.²²⁴ Die Tabelle wurde in den darauffolgenden Materialdurchläufen bearbeitet und vervollständigt.²²⁵ Die Überarbeitung des Kategoriensystems²²⁶ fand parallel statt. Schritt sechs und sieben der Qualitativen Inhaltsanalyse, die Einzelfall- und fallübergreifende Analyse, sind im nächsten Kapitel ausführlich dargestellt. Dabei werden die bisherigen Erkenntnisse zusammengefasst und auffällige Ergebnisse der unterschiedlichen Gruppen verglichen, sodass die Leitfrage schlussendlich beantwortet werden kann.

3.3 Ergebnisse

3.3.1 Einzelfalldarstellung

Im Folgenden erfolgt eine Einzelfalldarstellung der Hörspiele. Dabei wird der Blick darauf gerichtet, welche akustischen Elemente die Schüler:innen einsetzten, um abstrakte Elemente der Handlung zu vertonen. Dafür ist die Betrachtung der Fundstellen²²⁷ in Bezug auf den Kontext von Bedeutung.²²⁸ Aus diesem Grund verläuft die Analyse entlang des Handlungsablaufes, um das Zusammenspiel der Strukturelemente bzw. Zeichensysteme deuten zu können. Um Dopplungen zu vermeiden, wird das Hörspiel der ersten Gruppe ausführlich ausgewertet und bei den anderen beiden ausschließlich neue Aspekte aufgeführt. Alle Einzelheiten der Hörspielprodukte sind ausführlich in der Auswertungstabelle²²⁹ im Anhang zu finden. Vorab erfolgt eine Zusammenstellung der Informationen, die für die Analyse relevant sind. Darunter die Gruppenzusammensetzung und die Rollenverteilung innerhalb dieser mit Blick auf die Vorlesekompetenzen der Schüler:innen. Wie bereits aufgezeigt, haben die Vorlesekompetenzen einen Einfluss auf das ausdrucksstarke, sinn gestaltende Vorlesen bzw. Sprechen im Hörspiel.²³⁰ Somit ist die Betrachtung dieser Aspekte im Zusammenhang mit den Ergebnissen relevant.

²²³ Vgl. Mayring 2015. S. 113.; vgl. Kuckartz 2012. S. 48.

²²⁴ Siehe Anhang I.

²²⁵ Siehe Abb. 4: Schritt 4.

²²⁶ Siehe Abb. 4: Schritt 5.

²²⁷ Siehe Anhang I.

²²⁸ Siehe Anhang D.

²²⁹ Siehe Anhang I.

²³⁰ Siehe Abb. 3, S. 24.

3.3.1.1 Hörspiel Gruppe 1

Name ²³¹	Rolle im Hörspiel	Vorlesekompetenz	Zeichen ²³²
Aaron	Jäger	Liest teilweise noch stockend, atmet oft an falschen Stellen, insgesamt aber gut.	+
Zilly	Rotkäppchen	Liest sehr flüssig und betont, aber oft sehr leise. Konnte bereits vor Schulbeginn lesen und ist den anderen im Lesen weit voraus.	++
Diar	Vater	Liest sehr langsam und stockend, ist aber bemüht, seine Leseleistung zu verbessern. Sinnentnahme ist nicht gut, er weiß oft nicht, was er gelesen hat, und kennt viele Wörter nicht (geringer deutscher Wortschatz).	--
Leyla	Wolf	Liest recht flüssig, aber Sinnentnahme ist nicht gegeben. Viele Wörter kennt sie nicht (Wortschatz).	°
Luis	Erzähler	Liest recht flüssig, stockt manchmal bei komplexeren Wörtern, insgesamt aber gute Leseleistung und gute Sinnentnahme.	++
Elisa	Großmutter	Hat LRS und sehr lange für den Leselernprozess gebraucht. Hat immer noch Schwierigkeiten mit längeren oder komplexeren Wörtern, auch Sinnentnahme ist nicht immer gegeben. Liest langsam und unsicher, braucht viel Bestätigung und Zuwendung. Längere Texte im Deutschunterricht werden ihr auch vorgelesen.	-

Tab. 7: Informationen zur ersten Gruppe.²³³

Die erste Gruppe setzt sich aus drei Jungen und drei Mädchen zusammen. Die Lernenden suchten sich eigenständig ihre Rollen aus. Da die Rolle des Wolfes von einer Schülerin besetzt wurde, veränderte sich die Figur der Mutter aufgrund des Anteils männlicher und weiblicher Sprecher:innen in die des Vaters. Das Leistungsniveau innerhalb der Gruppe ist heterogen. Dies spiegelt sich in den Vorlesekompetenzen der Kinder wider. In der Rollenverteilung zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Länge des Textes und den Vorlesekompetenzen. Eine Ausnahme ergibt sich bei Leyla in der Rolle des Wolfes, die trotz als durchschnittlich zu beschreibender Vorlesekompetenzen viel Text wählte. In Betracht der antizipierten Schwierigkeiten in der Sinnentnahme ist die Analyse ihres Sprechausdrucks im Hörspiel von besonderem Interesse. Darüber hinaus suchte sich Aaron die Rolle des Jägers aus, obwohl er damit trotz relativ starker Vorlesekompetenzen wenig Sprechtext hatte. Dies lässt sich eventuell hinsichtlich der Beliebtheit der Figur des Helden begründen. Um den Sprechausdrucks in den

²³¹ Die Namen werden durch Pseudonyme ersetzt. Stärkere Abkürzungen hätten die Nachvollziehbarkeit der Analyse verringert, weshalb darauf verzichtet wurde.

²³² Die Erläuterung der Zeichen ist im Anhang J zu finden.

²³³ Eigene Darstellung mit Informationen der Lehrperson zu den Vorlesekompetenzen der Kinder.

Hörspielen beschreiben zu können, wurde eine Auswertungstabelle zur Orientierung und Erhöhung der Nachvollziehbarkeit genutzt.²³⁴

Das Hörspiel der Gruppe wird zunächst durch eine fröhliche, heitere Musik eingeleitet, welche einen harmonischen Beginn der Geschichte vermuten lässt. In der ersten Szene gelingt es der Gruppe, den Bauernhof als Handlungsort mithilfe verschiedener Tiergeräusche auszugestalten. Eine Kuh, ein Hahn sowie ein Schaf sind akustisch wahrzunehmen. Des Weiteren verdeutlichen die Schüler:innen die Aktion bzw. Bewegung des Vaters, welcher Rotkäppchen einen Korb für die kranke Großmutter überreicht, durch Glasklirren. Damit heben sie den Grund für den Besuch dieser hervor. Im Sprechausdruck des Vaters hätte sich beispielsweise die Besorgnis über die Krankheit der Großmutter widerspiegeln können. Allerdings liest Diar in der Rolle des Vaters recht stockend, langsam und ausdruckslos vor. Dadurch liegt die Vermutung nahe, dass seine Konzentration auf dem Identifizieren der Wörter und nicht auf der Sinnentnahme beim Lesen lag. Zilly in der Rolle des Rotkäppchens gelingt es hingegen, mithilfe ihres Stimmeinsatzes die Figur zu charakterisieren. Die freundliche, zuvorkommende Art Rotkäppchens wird in ihrer Antwort auf die Bitte des Vaters deutlich: „Ja, Vater, das werde ich gerne tun!“²³⁵ Ein melodischer Akzent sowie eine steigende Tonhöhe betonen das Schlüsselwort des Satzes. Ihre Klangfarbe kann zudem als hell und warm beschrieben werden.

Der Ortswechsel vom Bauernhof zum Wald wird in der zweiten Szene mithilfe der einsetzenden Geräuschatmosphäre vermittelt. Es ertönen Bachgeplätscher, Wind und Froschquaken, sodass sich die Rezipierenden den Handlungsort vergegenwärtigen können. Das einsetzende Vogelgezwitscher markiert den Gesprächsbeginn zwischen dem Wolf und Rotkäppchen. Dabei unterstreicht das fröhliche Gezwitscher den zunächst harmlos erscheinenden Dialog sowie freundlich wirkenden Charakter des Wolfes. Seine warme, dunkle Klangfarbe unterstützt diesen Eindruck. Die Neugier des Wolfes wird mittels des Tonhöhenverlaufes deutlich, welcher Ergänzungsfragen generiert. Zugleich fordert er damit das Mädchen zum Antworten auf. In der Stimme Rotkäppchens zeigt sich zudem, dass sie keine Angst vor dem Wolf hat: Sie spricht in gewöhnlicher Geschwindigkeit und mit der charakteristischen hohen, weichen Klangfarbe. Im Zusammenhang mit dem Kontext erzeugt dies beim Rezipieren den Eindruck einer gewissen Naivität Rotkäppchens. Ihr Ziel, die Großmutter zu besuchen, wird durch das Geräusch von Schritten auf Laub unterstrichen. Zudem verstärken diese die Vorstellung, das Mädchen befände sich tatsächlich im Wald. Allerdings

²³⁴ Siehe Anhang K.

²³⁵ Hervorgehobene Wörter werden unterstrichen.

hätten die Schritte nach dem Gespräch mit dem Wolf ein zweites Mal einsetzen können, um zu verdeutlichen, dass sie sich vom Wolf entfernt. Im Monolog des Wolfes, in welchem er plant, Rotkäppchen und die Großmutter zu fressen, hebt die Sprecherin Leyla dessen böartigen Charakter hervor: Sie senkt die Lautstärke der Stimme, wodurch eine spannungsvolle Atmosphäre entsteht. Zudem wird ihre Klangfarbe tiefer und schärfer und sie betont wichtige Schlüsselwörter: „Ich muss mir einen Plan ausdenken, wie ich sie beide erwischen kann!“ Der kontrastreiche Sprechausdruck offenbart den Rezipierenden die Hinterhältigkeit des Wolfes.

Dessen Vorhaben in der dritten Szene, schneller als Rotkäppchen bei der Großmutter anzukommen, wird durch das Geräusch laufender Schritte verdeutlicht. Allerdings sind diese nicht mehr auf Laub, sondern auf festem Untergrund, wodurch die Illusion des Waldes genommen wird. Das Ankommen am Haus der alten Dame unterstreicht die Gruppe durch ein Klopfgeräusch an der Tür. Der darauffolgende Wechsel vom Außen- zum Innenraum vertont die Gruppe klanglich durch das Geräusch einer Türklinke sowie darauffolgendes Türknarren. Die Sprecherinnen der Großmutter und des Wolfes, Elisa und Leyla, vermitteln im Dialog mithilfe ihres Stimmeinsatzes Eigenschaften der Figuren: Die Großmutter erscheint den Zuhörenden krank und schwach zu sein und die Hinterhältigkeit des Wolfes wird erneut betont. Ersteres verdeutlicht Elisa nonverbal durch Husten sowie eine geringe Lautstärke beim Sprechen. Zweiteres vertont Leyla mittels gestiegener Tonhöhe und heller Klangfarbe des Wolfes, welcher die Stimme Rotkäppchens zu imitieren scheint. Seine Böartigkeit spiegelt sich zudem im Sprechausdruck beim Angriff auf die Großmutter wider: Den Worten „Jetzt habe ich dich!“ wurde eine dunkle, raue Klangfarbe verliehen und die Tonhöhe stark gesenkt. Dadurch erscheint er den Rezipierenden entschlossen und selbstsicher. Daraufhin ertönen das Geräusch eines knurrenden Wolfes sowie eine dramatische Klangfolge, welche das Geschehen verdeutlichen und der Situation eine spannende Grundstimmung verleihen.

Im Dialog von Rotkäppchen und dem Wolf, welcher als Großmutter verkleidet ist, wird den Rezipierenden die Verwunderung des Mädchens über das Aussehen der Großmutter mithilfe des Sprechausdrucks vermittelt. Aus der Satzmelodie ergeben sich Ergänzungsfragen: „[...]“, was hast du für große Ohren/Hände?“ „[...]“, was hast du für ein entsetzlich großes Maul?“ Die Schlüsselwörter, in diesem Fall merkwürdig aussehende Körperteile der angeblichen Großmutter, betont Zilly durch eine verringerte Sprechgeschwindigkeit. Um möglicherweise das Gefühl der Angst auszudrücken, hätte sie leicht stockend sprechen können. So erscheint sie lediglich verwundert zu sein.

Im Verlauf des Gespräches zwischen den beiden Figuren verringert Leyla in der Rolle des Wolfes die Tonhöhe beim Sprechen, sodass sie die Worte kurz vor dem Angriff auf

Rotkäppchen mit einer sehr dunklen, rauen Klangfarbe vertont. Eine erhöhte Lautstärke und eine verringerte Sprechgeschwindigkeit werden zur Betonung der darauffolgenden Handlung eingesetzt: „Damit ich dich besser fressen kann!“ Dadurch erscheint der Wolf den Hörenden nicht nur böse, sondern auch aggressiv zu sein. Die Spannung in der Szene des Angriffs steigert erneut eine dramatische Klangfolge, welche eine Verbindung zum vorherigen Spannungshöhepunkt herstellt. Zudem nutzt der Erzähler Luis seinen Sprechausdruck zur Spannungssteigerung, indem er Schlüsselwörter betont und die Lautstärke dabei signifikant erhöht: „[...] sprang er aus dem Bett und verschleng das arme Rotkäppchen.“ Die Betonung unterstützt zusätzlich das Verstehen der ablaufenden Ereignisse. Luis Kompetenz, wichtige Informationen des Textes identifizieren zu können, begründet sich mit Blick auf die antizipierte Vorlesekompetenz.

Das Schnarchen des Wolfes nach dem Angriff leitet verdeutlicht einerseits die Aktion, andererseits leitet es von der vierten zur fünften Szene über. Dort entdeckt der Jäger den Wolf im Bett der Großmutter, wobei sich seine Besorgnis in den Ausrufen beim Sprechen zeigt. Bewegungen wie das Schütteln des Wolfes sowie das Herauspurzeln der Großmutter und des Mädchens, werden zwar von der Erzählinstanz verbal angekündigt, zusätzlich aber durch passende Geräusche unterstrichen. Luis nutzt erneut die Betonung beim Vorlesen, um wichtige Details des Geschehens hervorzuheben: „Der Wolf floh aus dem Haus und ließ sich nie wieder blicken.“

Im anschließenden Gespräch zwischen der Großmutter, Rotkäppchen und dem Jäger zeigt sich im Stimmeinsatz des Mädchens eine gewisse Dankbarkeit aufgrund ihrer Betonung: „Vielen Dank, Jäger!“ Die Großmutter spricht nun jedoch statt mit der zuvor kränklich wirkenden Stimme mit einer klaren und warmen Klangfarbe. Dies erweckt den Eindruck, sie sei nicht mehr so schwach, was aufgrund der Strapazen unrealistisch erscheint. Dass der Sprechausdruck in der Szene nicht mehr mit den zuvor vermittelten Eigenschaften der Großmutter übereinstimmt, könnte mit den Vorlesekompetenzen der Sprecherin Elisa zusammenhängen. Aufgrund antizipierter Schwierigkeiten in der Sinnentnahme kann darauf geschlossen werden, dass die Herstellung einer globalen Kohärenz nicht gelingt. Das darauffolgende Kuchenessen vertont die Gruppe durch Schmatzen. Zum Schluss leitet eine triumphierende Musikeinspielung die Rezipierenden zurück in die Realität und unterstreicht das positive Ende der Geschichte.

3.3.1.2 Hörspiel Gruppe 2

Name	Rolle im Hörspiel	Vorlesekompetenz	Zeichen
Meyra	Wolf	Liest sehr gut und flüssig, auch die Betonung ist gut, ebenso die Sinnentnahme.	++
Anne	Erzählerin	Liest gut und flüssig, die Betonung könnte etwas besser sein, die Sinnentnahme ist gut.	+
Julian	Jäger	Liest sehr flüssig und betont, rät manchmal die Wörter, wenn er schnell liest. Die Sinnentnahme ist sehr gut.	++
Burcu	Großmutter	Liest sehr flüssig und in einem guten Tempo, allerdings ist die Sinnentnahme nicht gut. Oft ist hier auch der deutsche Wortschatz das Problem.	°
Mia	Rotkäppchen	Liest oft sehr leise, teilweise recht langsam, aber insgesamt flüssig.	+
Azad	Vater	Liest recht langsam und leise, meldet sich kaum zum Vorlesen. Die Sinnentnahme ist in Ordnung, die Betonung könnte besser sein.	-
Amir	(Vater)	Die Leseleistung ist sehr schwach, die Laut-Buchstaben-Zuordnung teils nicht gegeben und die Sinnentnahme nicht vorhanden (geringer deutscher Wortschatz).	--

Tab. 8: Informationen zur zweiten Gruppe.²³⁶

Die zweite Gruppe setzt sich aus vier Jungen und drei Mädchen zusammen. Zunächst fehlte das Einverständnis für die Verwendung von Azads Audioaufnahmen für das Hörspiel, sodass eine Rolle doppelt besetzt wurde. Dadurch konnte trotzdem jedes Kind Lese- und Sprechübungen machen. Im Nachhinein kam jedoch noch die Zustimmung von Azads Mutter während eines Elterngesprächs mit der Lehrperson. Die vorherige Ablehnung kann auf Verständnisprobleme der deutschen Sprache zurückgeführt werden. In diesem Fall haben sich Azad und Amir, welche beide die Rolle des Vaters besetzten, darauf geeinigt, wessen Stimme im Hörspiel zu hören sein soll. Amir ist noch relativ neu in der Klasse und hat Probleme mit der deutschen Sprache, weshalb er sich beim lauten Lesen unwohl fühlte. Daher überließ er Azad den Vortritt, konnte aber weiterhin die Übungen im Unterricht mitmachen. Auch in dieser Gruppe ist ein Zusammenhang zwischen der Auswahl der Rolle bzw. der Länge des Sprechtextes und der Vorlesekompetenzen zu erkennen. Im Gegensatz zur vorherigen Gruppe übernahmen jedoch die Schüler:innen mit den stärksten Vorlesekompetenzen die Rollen des Wolfes und des Jägers.

Die Lernenden der zweiten Gruppe charakterisierten den Bauernhof als Handlungsort mithilfe von Hundebellen und dem Geräusch trabender Pferde. Anhand des Sprechausdrucks scheint Rotkäppchen in der ersten Szene zurückhaltend und schüchtern zu sein. Ihre Klangfarbe

²³⁶ Eigene Darstellung mit Informationen der Klassenlehrerin zu den Vorlesekompetenzen der Kinder.

kann als hell und weich beschrieben werden, die Lautstärke des Sprechens ist jedoch äußerst gering. Ob diese Wirkung absichtlich erzielt wurde oder durch Mias Vorlesekompetenzen zu begründen ist, kann nicht eindeutig beantwortet werden.

Bei dem ersten Aufeinandertreffen des Wolfes und Rotkäppchen im Wald spricht Meyra in der Rolle des Wolfes mit heller Klangfarbe und geringer Lautstärke. Dadurch erscheint die Figur den Rezipierenden sogar zurückhaltend bzw. schüchtern zu sein. Diese Wirkung unterstützt die harmonische Geräuschkulisse des Waldes. Die böse Intention hinter den Fragen des Wolfes ist lediglich durch den Einsatz einer rätselhaften Musik, die während des Gesprächs einsetzt, zu vermuten. Rotkäppchen erscheint dem Zuhörenden aufgrund der schnellen Antworten auf die Fragen des Wolfes trotz zurückhaltender Art recht furchtlos. Dass sie die Informationen ohne zu zögern preisgibt, unterstreicht indirekt die Information der Erzählinstanz, dass Rotkäppchen nichts von der Bösartigkeit des Tieres ahnt.

In der dritten Szene, in welcher der Wolf die Großmutter angreift, wird den Zuhörenden die Angst und das Entsetzen der Großmutter nonverbal durch einen Schrei verdeutlicht. Zudem steigert das Geräusch eines klopfenden Herzens die Spannung. Dies leitet zugleich zur nächsten Szene über und verdeutlicht den Zeitsprung, bis Rotkäppchen eintritt.

Der Innenraum im Haus der Großmutter wird mithilfe des Geräusches eines lodernen Kaminfeuers unterstrichen. Dieser evoziert die Vorstellung eines gemütlichen, warmen Raumes sowie einer entspannten Atmosphäre. Diese steht im Kontrast zu dem bösen Plan des Wolfes und unterstützt damit dessen Täuschungsversuch. Eine weitere Möglichkeit wäre, das Feuer als Symbol für Gefahr zu deuten. Dadurch würde es als Vorwarnung für den folgenden Angriff auf Rotkäppchen fungieren. Der Einsatz dieses Geräusches kann somit auf unterschiedliche Art und Weise interpretiert werden und hängt mit der jeweiligen Vorstellungsbildung der Rezipierenden zusammen. Die Aktion des Wolfes, welcher Rotkäppchen angreift und sie frisst, wird auch in diesem Hörspiel nicht mithilfe von Geräuschen konkretisiert. Möglichkeiten dazu finden sich im antizipierten Hörspielskript.²³⁷ Die Rezipierenden müssen sich das Ereignis daher lediglich mithilfe der Information der Erzählerin vorstellen. Allerdings liest Anne ihren Text mit geringem Sprechausdruck vor. Die Spannung sowie wichtige Schlüsselwörter hätten beispielsweise durch Pausen und Lautstärkeerhöhungen vermittelt werden können. Mit Blick auf die Vorlesekompetenzen der Erzählerin ist zu erkennen, dass sie Schwierigkeiten mit der Betonung trotz flüssigem Lesen hat.

Der Jäger, welcher in der fünften Szene auftritt, wirkt zunächst aufgrund seines extrem langsamen Sprechtempos gelassen und etwas träge. Die Aufregung und das Entsetzen, als er

²³⁷ Siehe Anhang D.

den Wolf im Bett der Großmutter vorfindet, wird durch die Veränderung im Sprechausdruck deutlich. Das Tempo erhöht sich, die Betonung von Schlüsselwörtern findet zusätzlich durch melodische Akzente statt: „Ohje, der Wolf! Hoffentlich hat er die Großmutter nicht gefressen!“ Dies hilft den Zuhörenden beim Verstehen der Handlung und vermittelt zugleich Spannung. Die folgenden Aktionen des Jägers, das Schütteln des Wolfes, bei welchem die Großmutter und Rotkäppchen herauspurzeln, werden nicht durch zusätzliche Geräusche und Musik verdeutlicht. Zusätzlich fehlt auch hier die Spannungssteigerung durch die Erzählinstanz, die sie mit ihrem Sprechausdruck hätte initiieren können.

In der letzten Szene, nach der Rettung, spricht der Jäger erneut in einem langsameren Tempo, welches seine zurückgekehrte Gelassenheit untermalt. Zudem wird sein hilfsbereiter Charakter mittels melodischer Akzente hervorgehoben: „Das habe ich doch gerne gemacht!“

Eine gefühlvolle Musik mit Streichorchester, Klavier und Flöte untermalt den Epilog der Erzählinstanz und vermittelt eine harmonische, fröhliche Grundstimmung.

3.3.1.3 Hörspiel Gruppe 3

Name	Rolle im Hörspiel	Vorlesekompetenz	Zeichen
Tom	Erzähler	Liest teilweise noch stockend, oft zu schnell, rät hin und wieder Wörter. Die Sinnentnahme ist aber gut.	°
Josi	Großmutter	Liest sehr flüssig und betont, allerdings sehr leise. Die Sinnentnahme ist gut.	++
Lewis	Wolf	Liest recht flüssig, die Sinnentnahme ist in Ordnung (Konzentration ist ein großes Problem).	°
Idriz	Jäger	Liest sehr leise, aber insgesamt recht flüssig, teilweise stockend bei komplexen Wörtern.	+
Ida	Rotkäppchen	Liest flüssig, aber die Sinnentnahme ist manchmal eher schwach.	+
Belgin	Mutter	Hatte anfangs große Schwierigkeiten mit dem Lesenlernen, war lange Zeit sehr, sehr schwach. Ist durch kontinuierliches, häusliches Üben aber sehr viel sicherer geworden (hatte auch Logopädie). Liest immer noch recht langsam, ist aber sehr bemüht, die Leseleistung zu verbessern. Wurde mittels HSP überprüft, aber Hinweise auf LRS sind eher nicht gegeben.	-

Tab. 9: Informationen zur dritten Gruppe.²³⁸

Die dritte Gruppe setzt sich aus drei Jungen und drei Mädchen zusammen. In diesem Hörspiel wird der Wolf von einem Jungen gesprochen, weshalb ein Mädchen die Rolle der Mutter

²³⁸ Eigene Darstellung mit Informationen der Lehrperson zu den Vorlesekompetenzen der Kinder.

übernahm. Die Rollenverteilung ähnelt dem der anderen Gruppen. Auffällig ist hier, dass Tom als Erzähler mit dem höchsten Sprechanteil eher durchschnittliche Vorlesekompetenzen aufweist und Josi als Großmutter trotz sehr guter Kompetenzen eine eher kleinere Rolle wählte. Erneut übernahm ein Kind mit durchschnittlichen Vorlesekompetenzen die Rolle des Wolfes. Neben der Rolle des Helden scheint die des Antagonisten bzw. Bösewichts beliebt zu sein, weshalb es in diesen Fällen zu ungewöhnlichen Verteilungsmustern kommen kann, die gegen den vermuteten Zusammenhang zwischen den Vorlesekompetenzen und der Wahl der Textlänge sprechen.

In der ersten Szene wird der Bauernhof durch Hundegebell und Katzenjaulen dargestellt. Die Sorge der Mutter über die kranke Großmutter wird im Sprechausdruck deutlich. Die Sprecherin Belgin betont durch ein verlangsamtes Sprechtempo folgende Worte: „Sie ist krank und schwach und wird sich darüber freuen.“ Zusätzlich ist ihre Stimme tiefer als am Anfang ihrer Rede, welches den Eindruck unterstützt.

Im Wald wird mithilfe einer mysteriösen Hintergrundmusik, welche während des Gespräches der zwei Figuren einsetzt, Aufschluss darüber gegeben, dass irgendetwas nicht stimmt. Ein kurzes Lachen während des Sprechens verdeutlicht die Ahnungslosigkeit Rotkäppchens. Die an den Dialog anschließenden Schritte auf Laub dienen als Zeichen für die räumliche Trennung von Rotkäppchen und dem Wolf. Dadurch wird den Rezipierenden deutlich, dass die nächsten Worte einen Monolog des Wolfes darstellen. Die spannende Grundstimmung während des Monologs unterstreicht eine dramatische Tonfolge in Moll. Das durch den Erzähler angekündigte Ziel des Wolfes, eine Abkürzung zu nehmen, um vor Rotkäppchen bei der Großmutter zu sein, untermalt das Geräusch schneller Schritte und knackender Äste. Diese unterstützen erneut die Vorstellung, die Figur bewege sich im Wald.

In diesem Hörspiel spricht Josi, in der Rolle der Großmutter, mit einer klaren Klangfarbe und normaler Lautstärke, die nicht automatisch auf die Krankheit der alten Dame schließen lässt. In der Geschichte wird allerdings nicht erwähnt, welche Krankheit die Großmutter hat. Daher könnte auch vermutet werden, dass diese keine Auswirkung auf den Stimmapparat hat und daher nicht im Sprechausdruck zu vernehmen ist. Ein zeitlicher Sprung bis zum Eintreffen Rotkäppchens am Haus der Großmutter sowie der Übergang zur nächsten Szene wird mithilfe einer weiteren Musikeinspielung markiert und trägt somit zur Gliederung des Hörspiels bei.

Diese Gruppe markiert das Wegrennen des Wolfes aus dem Haus mithilfe des Geräusches schneller Schritte. Ein auf den Boden klirrender Gegenstand ist als Zeichen der Hast zu deuten. In der letzten Szene nach der Rettung spricht die Großmutter mit einer warmen, hellen Klangfarbe, wodurch die Vorstellung evoziert wird, sie würde beim Reden lächeln. Dies

vermittelt das Gefühl der Dankbarkeit der alten Dame. Der Jäger spricht immer noch schneller als zu Beginn, wodurch die Vorstellung entsteht, er sei von der Rettungsaktion immer noch aufgewühlt.

Insgesamt liest der Erzähler Tom mit recht wenig Ausdruck vor. Dies hätte allerdings zur Spannungssteigerung oder zur Vermittlung wichtiger Informationen beitragen können. Mit Blick auf die Vorlesekompetenzen scheint dieser jedoch noch vermehrt mit dem Entziffern der Wörter beschäftigt zu sein, welches sich im stockenden Lesen widerspiegelt, sodass die Konzentration nicht auf die Sinnentnahme und das ausdrucksstarke Sprechen gerichtet war.

3.3.2 Fallübergreifende Analyse

In der fallübergreifenden Analyse werden die Hörspiele entlang der Hauptkategorien untersucht.²³⁹ Besonders auffällige Aspekte des Stimm-, Geräusch- und Musikeinsatzes stehen dabei im Fokus, sodass aus den Erkenntnissen Konsequenzen für das literarische Lernen gezogen werden können. Die Validität und somit die Gültigkeit der Ergebnisse kann durch die Kombination mit einem weiteren Erhebungsverfahren gesteigert werden.²⁴⁰ In dieser Arbeit dient das Reflexionsgespräch in der Klasse über die Hörspielprodukte als weitere Erhebung, mit welcher einige Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse durch Aussagen der Kinder gestützt werden. Relevante Stellen des Gespräches wurden dafür analysiert und transkribiert. Auch die CD-Cover boten relevante Ansatzpunkte zur Steigerung der Validität der Ergebnisse.

In den Einzelfallanalysen konnte ein Zusammenhang zwischen der Wahl der Rolle bzw. der Länge des Textes und den Vorlesekompetenzen der Schüler:innen festgestellt werden. Mit steigender Vorlesekompetenz stieg in den meisten Fällen die Menge an Text, die es vorzulesen galt. Das spricht dafür, dass die Selbsteinschätzung der eigenen Lesefähigkeiten und somit das Leseselbstkonzept in den meisten Fällen realistisch ist. Ergebnisse der IGLU sowie der KESS Studien konnten bereits einen positiven Zusammenhang zwischen dem Leseselbstkonzept, der intrinsischen Motivation und der Lesemenge aufzeigen. Zudem weisen die Ergebnisse darauf hin, dass das Leseselbstkonzept nach den kognitiven Fähigkeiten der stärkste Prädiktor für das Leseverständnis der Lernenden ist: Je positiver das Leseselbstkonzept ist, desto höher ist die intrinsische Motivation zum Lesen, desto mehr und häufiger wird gelesen, welches zu einem verbesserten Leseverstehen führen kann.²⁴¹

²³⁹ Vgl. Kuckartz 2012. S. 94.

²⁴⁰ Vgl. Mayring 2015. S. 126f.

²⁴¹ Vgl. Goy, Martin; Valtin, Renate; Hußmann, Anke (2017): Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz. In: IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Hrsg. von Anke Hußmann, Heike Wendt, Wilfried Bos, Albert Bremerich-Vos, Daniel Kasper, Eva-Maria Lanke, Nele McElvany, Tobias C. Stubbe, Renate Valtin. Münster: Waxmann. S. 145.

Anhand einiger Beispiele kann vermutet werden, dass sich die Hörspielproduktion, insbesondere das Sprechen im Hörspiel, positiv auf die Motivation zum Lesen auswirkte. Tom, der Erzähler aus der dritten Gruppe, suchte sich trotz antizipierter, durchschnittlicher Vorlesekompetenz die Rolle mit dem längsten Textanteil aus. Anscheinend hat die Motivation bei ihm jedoch nicht dazu geführt, den Text so häufig zu üben, dass er ihn mit starkem Sprechausdruck vorlesen konnte. Vermutlich hängt dies damit zusammen, dass er nicht intrinsisch, sondern extrinsisch motiviert war. Insofern könnte nicht das Interesse am Thema des Textes oder der Freude am Lesen selbst geweckt worden sein, sondern die extrinsische Motivation. Diese wird durch den Wunsch, gute Noten zu erzielen oder Lob der Eltern bzw. Lehrkraft zu erhalten, hervorgerufen. Da bisher lediglich der Zusammenhang zwischen der intrinsischen Motivation und der Leseleistung belegt werden konnte, liegt die Vermutung nahe, dass die extrinsische Motivation die Leseleistung nicht steigern muss.²⁴² Durch häufiges Üben hätte Tom eventuell seine Leseflüssigkeit steigern können, sodass kognitive Ressourcen zur Sinnentnahme und folglich zum ausdrucksstarken Sprechen frei gewesen wären.

Ein positiver Effekt intrinsischer Motivation auf die Leseleistung kann hingegen bei Lewis und Leyla in der Rolle des Wolfes vermutet werden. Trotz durchschnittlicher Vorlesekompetenzen waren die beiden Kinder sehr stark im Sprechausdruck, welches auf eine hohe Übungsintensität schließen lässt. Dies spiegelte sich ebenfalls im Reflexionsgespräch der Klasse wider. Hier verwies ein Kind indirekt auf die Veränderung der Klangfarbe und der Tonhöhe des Wolfes in verschiedenen Gesprächssituationen:

J: Er hat (..) am Weg mit Rotkäppchen hat er so etwas höher geredet, aber dann hat er wieder (.) richtig tief gesprochen.

Lehrkraft: Und wie hat er gesprochen, als er die Großmutter gespielt hat?

J: Da hat er auch wieder hoch gesprochen und kränklich.²⁴³

Sein Sprechausdruck regte die Vorstellungsbildung der rezipierenden Kinder im besonderen Maße an: „Also (..) ich konnte mir besonders gut die Szene vorstellen, wo Rotkäppchen den Wolf getroffen hat und die ein bisschen gequasselt haben, (..) weil der Wolf da auch seine Stimme so gut verstellt hat.“²⁴⁴ Das Täuschen der Großmutter und Rotkäppchen mithilfe der Veränderung des Sprechausdrucks setzten die Lernenden genau so um, wie ich dies vorab anhand des Hörspielskriptes antizipierte.²⁴⁵ Lewis Konzentrationsprobleme wirkten sich beim

²⁴² Vgl. Roy et al. 2017. S. 145.

²⁴³ Zitate aus dem Reflexionsgespräch in der Klasse werden nach folgenden Regeln transkribiert: Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 166-169.

²⁴⁴ Zitat einer Schülerin aus dem Reflexionsgespräch in der Klasse.

²⁴⁵ Siehe Anhang D.

Vorlesen im Hörspiel offensichtlich nicht auf die Sinnentnahme aus. Hier liegt die Vermutung nahe, dass das Lesen in verteilten Rollen Phasen der Erholung bietet, welche wiederum eine Konzentrationssteigerung ermöglichen. Leylas Probleme bei der Sinnentnahme kamen beim Vorlesen ebenfalls nicht zum Vorschein. Folgendes könnte dies erklären: Im Hörspiel werden die Kinder zu einer besonders intensiven Auseinandersetzung mit einer literarischen Figur angeregt. In Bezug zum Kontext müssen sie mittels der Stimme passende Emotionen und Eigenschaften dieser vermitteln. Für das ausdrucksstarke Vorlesen ist es somit notwendig, die Perspektive einer literarischen Figur nachvollziehen zu können, welches jedoch nur durch eine gewisse Textkenntnis gelingt.²⁴⁶ Daraus kann geschlossen werden, dass das Vorlesen in verteilten Rollen mehrere positive Effekte haben kann: Zum einen auf die Konzentration der Kinder und zum anderen auf den Nachvollzug der Perspektive einer Figur, welches gleichzeitig das Textverstehen stärkt. Dies müsste jedoch in weiteren Studien überprüft werden. Der Einfluss der Übungsintensität auf die Lese- bzw. Vorlesekompetenz kann bereits durch einen Blick auf die IGLU Studie 2016 bestätigt werden: Die Dauer des täglichen Lesens außerhalb der Schule hängt signifikant mit der Leseleistung zusammen.²⁴⁷ Somit kann davon ausgegangen werden, dass sich die Leseleistung im Hörspiel durch eine höhere Übungsintensität gesteigert hätte.

Auffällig war zudem Elisas und Burcus Stimmeinsatz in der dritten Szene, mit dessen Hilfe die beiden Schüler:innen die Vorstellung von der Krankheit der Großmutter verstärkten:

Lehrerin: Wie hat denn die Großmutter ihre Stimme eingesetzt, als sie im Bett lag? Wie hat sie gesprochen?

M: Also (.) sie hat so krank gesprochen und so gehustet, das fand ich auch sehr, sehr gut.

T: Ja, ich weiß auch, dass sie ein bisschen gekrächzt hat, weil sie so krank war.

In diesem Fall waren die Schüler:innen in der Lage, indirekt Sprechausdrucksmittel zu benennen, welche ihre Vorstellung anregten. Sie erwähnten sowohl das nonverbale Husten als auch die kratzige Klangfarbe beim Sprechen. Der Schrei der einen Sprecherin in der Rolle der Großmutter führte ebenfalls dazu, dass die Kinder sich das Ereignis imaginativ ausmalen konnten: „Ich konnte mir die Szene auch gut [...] vorstellen, wo die Großmutter gefressen wird, weil sie da so geschrien hat.“²⁴⁸ Dass Elisa und Burcu in der Szene nach der Rettung durch den Jäger nicht mehr kränklich sprachen, legt die Vermutung nahe, dass den beiden Mädchen zwar die lokale, jedoch nicht globale Kohärenzbildung beim Lesen gelang. Laut Gailberger können die meisten Schüler:innen einzelne Informationen des Textes verstehen, haben jedoch oft

²⁴⁶ Spinner 2006. S. 9; vgl. Boelmann 2019. S. 259.

²⁴⁷ Vgl. Goy et al. 2017. S. 160.

²⁴⁸ Zitat aus dem Reflexionsgespräch in der Klasse.

Probleme dabei, diese zu einem Ganzen zu verknüpfen.²⁴⁹ Dadurch kann darauf geschlossen werden, dass die literarische Kompetenz, das Verstehen der narrativen und dramaturgischen Handlungslogik, für die Produktion von Hörspielen ebenfalls von Bedeutung ist.²⁵⁰ Kompetentes literarisches Verstehen ist notwendig, um innertextliche Bezüge herstellen zu können. Vieles kann nur erschlossen werden, wenn die einzelnen Informationen des Textes miteinander verknüpft werden und der Blick auf den Textzusammenhang gelingt.²⁵¹

Insbesondere bei Azad und Diar in der Rolle der Väter von Rotkäppchen spiegelte sich die Auswirkung geringer Lese- bzw. Vorlesekompetenzen auf die Sinnentnahme und damit den Sprechausdruck wider. Das Identifizieren der Wörter erforderte die gesamte Konzentration der beiden Jungen. Auch hier hätte eine stärkere Übungsintensität die Leseleistungen vermutlich positiv beeinflussen können.

Insgesamt zeigte sich jedoch, dass der Großteil der Lerngruppe sich sehr bemühte, flüssig vorzulesen. Vermutlich steigerte sich die Motivation automatisch durch die Aufnahme beim Vorlesen und die Verwendung dessen im Hörspiel. Dies könnte ebenfalls durch eine Befragung der Schüler:innen überprüft werden. In allen drei Hörspielen ist es dem Großteil der Lernenden gelungen, mithilfe des Stimmeinsatzes Vorstellungen über Gefühle und Eigenschaften der Figuren bei den Rezipierenden zu evozieren.

Eine quantitative Übersicht²⁵² des Einsatzes der Geräusche in den jeweiligen Hörspielen ermöglicht im folgenden Analyseschritt die Verallgemeinerung der Ergebnisse. Durch die Betrachtung der Häufigkeit können wichtige Erkenntnisse erlangt werden.²⁵³ Bei den Geräuschen wird zusätzlich unterschieden, ob sie eine Ergänzung zum Zeichensystem der Sprache darstellen oder eine autonome Funktion besitzen. Sind Geräusche eine Ergänzung, können sie entweder direkt oder indirekt von der Erzählinstanz oder einer Figur verbalisiert werden. Das bedeutet, dass die wortwörtliche Erwähnung oder lediglich eine Ankündigung dieser stattfindet. Sind die Geräusche hingegen autonom, finden sie sich gar nicht im Zeichensystem der Sprache wieder. In diesem Fall ist davon auszugehen, dass die Vorstellungsleistung bzw. Imagination der Kinder am abstraktesten und damit am höchsten ist.

Die Häufigkeit, mit der ein Geräusche in einem der Hörspiele auftritt, ist relativ ausgeglichen: Sechs Geräusche kommen in nur einem Hörspiel vor und jeweils fünf in zwei bzw. allen drei Hörspielen. Dies spricht für die vielfältigen Möglichkeiten, einen Vorlagentext akustisch mithilfe von Geräuschen zu vertonen. Auffällig ist jedoch, dass Geräusche mit

²⁴⁹ Vgl. Gailberger S. 334.

²⁵⁰ Vgl. Boelmann 2019. S. 259; vgl. Spinner 2006. S. 10.

²⁵¹ Vgl. Spinner 2006. S. 10.

²⁵² Siehe Anhang L.

²⁵³ Vgl. Mayring 2015. S. 53.

autonomer Funktion nur viel Mal insgesamt und dabei lediglich in einem der Hörspiele auftreten. Die Individualität dieser Geräusche zeugt von einer besonderen Leistung in der Vorstellungsbildung. Folgende abstrakte Elemente der Handlung stellen die Kinder dar: Das Wolfknurren sowie das Herzklopfen steigern die Spannung während des Angriffs auf die Großmutter und dienen der Vertonung von Ereignissen des Hörspiels. Ersteres verdeutlicht die gefährliche Situation in der Szene und zweiteres spiegelt die Aufregung der alten Dame wider. Das flackernde Kaminfeuer ergänzt den Handlungsort, das Haus der Großmutter, um ein zusätzliches Detail. Mögliche Interpretationsweisen wurden bereits in der Einzelanalyse aufgezeigt. Bedeutsam ist in jedem Fall, dass für die Verwendung dieses autonomen Geräusches ein „Verständnis metaphorischer und symbolischer Ausdrucksweisen“²⁵⁴ notwendig ist.²⁵⁵ Des Weiteren vermittelt das Geräusch des herunterfallenden Gegenstandes konkretere Vorstellungen von der Flucht des Wolfes und dient damit auch wieder der Darstellung eines Ereignisses.

Weniger abstrakte Vorstellungsprozesse laufen beim Einsatz von Geräuschen ab, welche als Ergänzung zum Zeichensystem der Sprache dienen. Indirekt ergänzt wurden in den Hörspielen der Klasse sieben, direkt ergänzt fünf Geräusche. Die Mehrheit wurde daher lediglich verbal angekündigt. Die Ergänzung der Sprache durch Geräusche verhalf den rezipierenden Schüler:innen beispielsweise dabei, sich die Handlungsorte besonders leicht vorstellen zu können. Die Kinder bestätigten im Reflexionsgespräch, dass die Geräuschkulisse ihre Imagination stärkte. Ein Ausschnitt dessen zeugt davon, dass die Lernenden ihre akustische Wahrnehmung exakt wiedergeben konnten:

T: Ich habe (...) ich habe ein Huhn gehört.

M: Ich habe eine Kuh gehört.

I: Ein Hahn.

A: Und da war noch ein Schaf dabei.

Die Ergänzung des Bauernhofes durch bestimmte Tiergeräusche lässt darauf schließen, dass die Kinder bereits die Fähigkeit besitzen, Unbestimmtheiten des Textes zu entdecken und sie mithilfe ihrer Vorstellungskraft zu konkretisieren. Damit ergänzten sie das Zeichensystem der Sprache um eine auditive, sinnlich wahrnehmbare Komponente.²⁵⁶

²⁵⁴ Spinner 2006. S. 11f.

²⁵⁵ Der Wald gilt im Märchen eigentlich als Ort der Gefahr (vgl. Spinner 2006. S. 11). Die Kinder vertonten den Wald jedoch durch harmonische Geräusche wie dem Vogelgezwitscher oder dem Bachgeplätscher und schufen damit einen Gegensatz zum an sich spannenden Kontext. So konnte auf einer zweiten Ebene, mithilfe des Kontrastes, die Täuschung des Wolfes, welche bereits im Sprechausdruck deutlich wird, zusätzlich durch Musik unterstützt werden. Auch dies spricht für einen kompetenten Umgang mit der Symbolik und Metaphorik.

²⁵⁶ Vgl. Huwiler 2005. S. 210f.

Die Handlungs- und Produktionsorientierung im Unterricht, darunter die Möglichkeit, den Körper einzusetzen, unterstütze die Vorstellungsprozesse bei der Produktion der Hörspiele. Die Beschreibung einer Schülerin verdeutlicht dies: „Ich fand auch, [...] bei uns (.) ganz gut [...] wo der Jäger uns herausgeschüttelt hat ((lacht)), da sind wir richtig auf den Boden geklatscht (.) B. und ich.“²⁵⁷ Das aktive Erzeugen und Aufnehmen von Geräuschen stellt demnach einen Ausgleich zur kognitiven Anstrengung während der Arbeitsphasen dar. Den Kindern gelang es außerdem, die Geräusche passend zum Kontext der Handlung zu integrieren. Dadurch kann vermutet werden, dass die Produktion der Hörspiele ebenfalls einen positiven Effekt auf das Textverstehen hat.

In der Übersicht wird zudem ersichtlich, dass die zweite Gruppe im Vergleich deutlich weniger Geräusch einsetzte. In den letzten zwei Szenen sind keine Geräusche zu vernehmen, wodurch beispielsweise auf eine sinkende Motivation zum Ende hin oder auf zu wenig Zeit in den Erarbeitungsphasen geschlossen werden könnte. Die Vermutungen müssten durch eine konkrete Befragung der Gruppe bestätigt oder widerlegt werden. Die insgesamt hohe Anzahl verschiedener Geräusche im Hörspiel lässt jedoch eher eine hohe Motivation und Imaginationsleistung der Kinder vermuten. Der Einfluss der Hörspielproduktion auf die Motivation der Kinder müsste jedoch ebenfalls in weiteren Untersuchungen überprüft werden.

Bei Betrachtung der Musikeinsätze fällt auf, dass jede Gruppe die Hörspiele mithilfe von Musikeinspielungen am Anfang und Ende gliederte. Obwohl die Schüler:innen unterschiedliche Melodien wählten, vermittelten sie dieselbe Grundstimmung. Darüber hinaus gelang es allen, die Spannungshöhepunkte der Handlung zu identifizieren und diese akustisch zu untermalen. Als Handlungshöhepunkte sind die Angriffe des Wolfes auf die Großmutter und Rotkäppchen zu analysieren. Die erste und dritte Gruppe nutzte die Musik, um die Spannung in diesen Momenten zu steigern und die Vorstellungsbildung der Rezipierenden anzuregen:

M: Ich konnte mir gut vorstellen (..) wo der Wolf die Oma gegessen hat. Dadurch wurden meine Vorstellungen geweckt: Durch die Musik [...].

Lehrkraft: Und wie war die Musik?

M: Die war etwas gruselig.²⁵⁸

Die zweite Gruppe hingegen setzte statt Musik den Schrei der Großmutter in einer der Handlungshöhepunkte zur Spannungssteigerung ein und betonte diese dadurch mit zwei unterschiedlichen, akustischen Elementen. Zusätzlich wählten die zweite und dritte Gruppe eine rätselhaft und spannend wirkende Musikeinspielung für die erste Begegnung vom Wolf

²⁵⁷ Zitat aus dem Reflexionsgespräch des Unterrichts.

²⁵⁸ Ebd.

und Rotkäppchen. Die Musik nutzten sie als Hinweis auf die bösen Absichten des Antagonisten und steigerten dadurch die Verständlichkeit der Handlung. Die dritte Gruppe setzte weitere, spannende Musikeinspielungen bei Szenen ein, in denen der Wolf auftritt, um seinen böartigen Charakter zu unterstreichen. In diesem Fall wird die Musik nicht nur zum Herstellen einer gewissen Grundstimmung genutzt, sondern ebenfalls zur Charakterisierung einer Figur.

Insgesamt ist festzuhalten, dass es nur mithilfe eines tiefgreifenden Textverständnis möglich ist, die Spannungshöhepunkte der Handlung zu identifizieren und Musikeinspielungen passend zu integrieren. Sie als Mittel zu nutzen, um bei den Rezipierenden eine bestimmte Grundstimmung zu evozieren, zeugt von Prozessen der Vorstellungsbildung. Die Hörenden nehmen die Ereignisse der Geschichte dadurch auf eine andere Art und Weise wahr, als bei einer rein sprachlichen Passage. Es wird eine sinnlich wahrnehmbare Komponente hinzugefügt.²⁵⁹ Um auf Spinner zurückzukommen: Die Kinder haben die ästhetischen Potenziale des Textes innerlich entfaltet, wobei die sinnliche Wahrnehmung in Form von Tönen und Klängen offenbart wird.²⁶⁰

Ein Mehrwert der Produktion von Hörspielen ist, dass die Kinder die Möglichkeit bekommen, ihre Vorstellungen akustisch über den Einsatz akustischer Elemente auszudrücken, ohne dass eine mündliche oder schriftliche Begründung notwendig ist. Dies ist ein enormer Vorteil, da das Verbalisieren von Vorstellungsprozessen offensichtlich Schwierigkeiten bereitet. Im Reflexionsgespräch in der Klasse wurde die Komplexität dessen anhand von Aussagen der Kinder deutlich:

Lehrkraft: Welche Szenen konntet ihr euch denn noch besonders gut vorstellen?

I: Wo (.) der Wolf im Bett lag. (..) Weil (.) gar nichts, einfach nur so. Mein Gehirn hat das alleine getan.

Lehrkraft: Wodurch konnte man sich denn vielleicht gut vorstellen, dass der Wolf da im Bett lag?

E: Das hat glaube ich ein bisschen Geräusche so gemacht.

Lehrkraft: Was für Geräusche waren das? M.?

M: Also (.) das war Geschnarche.²⁶¹

Einige Schüler:innen konnten lediglich mittels vielfacher Impulse indirekt begründen, welche akustischen Elemente die Vorstellungsbildung angeregt. Bei der Produktion von Hörspielen wird somit ein besonderer Zugang zum literarischen Lernen geboten: „Kompetentes literarisches Lesen basiert immer auch auf implizitem Wissen, man kann sich gar nicht immer alles bewusst machen, was beim Lesen und Hören von literarischen Texten im Kopf

²⁵⁹ Vgl. Huwiler 2005. S. 211.

²⁶⁰ Vgl. Frederking 2019. S. 378.

²⁶¹ Zitat aus dem Reflexionsgespräch in der Klasse.

geschieht.“²⁶² Implizite Lernprozesse bieten enorme Lernchancen, vor allem für das literarische Verstehen. Dabei ist das implizit angeeignete Wissen oft viel reichhaltiger als das, was explizit erklärt und benannt werden kann.²⁶³ Dies wird unter anderem auch anhand der CD-Cover²⁶⁴ der Lerngruppe deutlich: In der Aufgabe, innerhalb eines Bildes bedeutsame Informationen des Hörspiels zu vermitteln, konnten die Schüler:innen implizit zeigen, dass sie Handlungsorte oder Figuren kennen.

Wie zuvor anhand von Beispielen erläutert, können literarische Kompetenzen nicht einzeln erworben werden. Beim literarischen Lernen werden mehrere Kompetenzen zugleich beansprucht und bedingen sich gegenseitig:



Abb. 6: Kompetenzen für die Vorstellungsbildung bei der Hörspielproduktion.²⁶⁵

²⁶² Spinner 2006. S. 16.

²⁶³ Vgl. Spinner 2006. S. 16.

²⁶⁴ Siehe Anhang E.

²⁶⁵ Eigene Darstellung.

Damit die Kinder beim „Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“²⁶⁶ können, müssen sie gewisse Lese- bzw. Vorlesekompetenz besitzen. Diese beeinflussen das Textverständnis, welches zur Bildung lokaler und globaler Kohärenzen beiträgt. Daraus kann abgeleitet werden, dass zudem der Aspekt des Nachvollzuges narrativer und dramatischer Handlungslogik grundlegend für die Vorstellungsprozesse beim Lesen bzw. Hören ist. Für das ausdrucksstarke Sprechen im Hörspiel ist es bedeutend, die Perspektive literarischer Figuren nachvollziehen zu können. Darüber hinaus müssen oftmals mit Bedeutung aufgeladene Symbole, wie der Wald als Ort der Gefahr, mithilfe des Verständnisses metaphorischer und symbolischer Ausdrucksweise interpretiert werden. Zusätzlich dazu sind Kenntnisse vom Hörspiel als eigenständige, akustische Gattung mitsamt seinen hörspielspezifischen Strukturelementen notwendig, um Hörspiele produzieren zu können.²⁶⁷

4 Fazit und Ausblick

Das übergeordnete Ziel der Arbeit bestand darin, zu untersuchen, inwiefern Grundschüler:innen zur Vorstellungsbildung durch die Produktion von Hörspielen angeregt werden. Im theoretischen Teil konnte bereits aufgezeigt werden, dass die Vorstellungsprozesse eine Voraussetzung sind, um einen literarischen Text in das auditive Medium Hörspiel adaptieren zu können. Daher wurde im empirischen Teil untersucht, welche akustischen Elemente die Grundschüler:innen konkret zur Darstellung abstrakter Elemente des Hörspiels nutzten.

In den Ergebnissen konnte gezeigt werden, dass alle drei Gruppen vielseitige Geräusche einsetzten, um Handlungsorte, Bewegungen bzw. Aktionen der Figuren zu vertonen. Dabei orientierten sie sich meist am Zeichensystem der Sprache bzw. an der Textvorlage, fügten jedoch ebenfalls Geräusche mit autonomer Funktion ein. In beiden Fällen zeugt die Verwendung des akustischen Elementes von der Vorstellungsbildung der Lernenden, wobei je nach Abstraktionsniveau von höheren und niedrigeren Vorstellungsprozessen gesprochen werden kann. Darüber hinaus nutzten die Schüler:innen Musikeinspielungen, um Ereignissen eine gewisse Grundstimmung zu verleihen und das Hörspiel zu gliedern. Die große Vielfalt an Geräuschen und Musikeinspielungen zeigt die individuellen Vorstellungen der Lernenden auf. Dabei wird aufgrund der Integration der akustischen Elemente passend zum Kontext von einem hohen Textverständnis ausgegangen. Die große Anzahl dieser spricht darüber hinaus für eine hohe Motivation der Lerngruppe beim Produzieren der Hörspiele.

²⁶⁶ Spinner 2006. S. 8.

²⁶⁷ Vgl. Spinner 2006. S. 9-13; siehe Kapitel 2.1.3.

Die Schüler:innen nutzen ihre Stimme, um im Hörspiel Gefühle und Eigenschaften von Figuren zu vermitteln. Dabei zeigte sich, dass die Vorlesekompetenz ein grundlegender Einflussfaktor der Vorstellungsbildung ist. Je höher die Kompetenz, desto häufiger wurde der Sprechausdruck zur Darstellung der genannten abstrakten Elemente genutzt. Zudem ließen sich Verbesserungen der Leistungen im Vergleich zu den antizipierten Vorlesekompetenzen erkennen, sodass eine Steigerung der intrinsischen Motivation zum Lesen durch die Hörspielproduktion vermutet wurde. Diese hätte wiederum positive Effekte auf die Übungsintensität und folglich auf das Textverstehen. In Folge dessen würde die Sinnentnahme beim Lesen gelingen, welches sich im ausdrucksstarken Sprechen im Hörspiel widerspiegelt. Zudem schien das Vorlesen in verteilten Rollen durch Phasen der Erholung die Konzentration der Lernenden zu steigern. Ein weiterer positiver Effekt dessen war darin zu sehen, dass die Perspektive der Figur durch die Übernahme einer Rolle leichter nachvollzogen werden konnte. Die genannten Vermutungen müssten jedoch in weiterführenden Untersuchungen überprüft werden.

Insgesamt ist festzuhalten, dass der Erwerb literarischer Kompetenzen nicht separat abläuft – bei der Produktion von Hörspielen wurde neben der Vorstellungsbildung beispielsweise der Nachvollzug der Perspektive literarischer Figuren oder der Handlungslogik gestärkt. Die Vorstellungsbildung hat dabei eine grundlegende Bedeutung für das Verstehen literarischer Texte, da mithilfe dieser Kompetenz die Unbestimmtheiten konkretisiert werden können. Somit kann das literarische Lernen als komplexer Lernprozess beschrieben werden, da die Ausbildung verschiedener Kompetenzen parallel abläuft.

Insgesamt kann somit die in der Einleitung gestellte Hypothese bestätigt und die zentrale Fragestellung beantwortet werden: Die Hörspielproduktion fördert literarische Lernprozesse der Schüler:innen im besonderen Maße, indem sie nicht nur die Vorstellungsbildung, sondern weitere literarische Kompetenzen stärkt. Bereits in der Grundschule bietet sich das produktions- und handlungsorientierte Verfahren an, da die gesamte Lerngruppe aktiv beteiligt ist. Es hat zudem den Vorteil, dass implizite Wissensbestände im Vordergrund stehen. Die beim Lesen gebildeten Vorstellungen können durch verschiedene akustische Elemente hervorgebracht werden. Dadurch wird ein besonderer Zugang zum literarischen Lernen ermöglicht.

Zudem konnte in der Arbeit die Bedeutsamkeit des literarischen Lernens hervorgehoben werden. Trotz bestehender Lücken in der empirischen Überprüfbarkeit literarischer Kompetenzen sind diese Lernprozesse grundlegend, um literarische Texte überhaupt erschließen zu können. Daher ist die weitere Erforschung dieser Kompetenzen von immenser Bedeutung, um weitere Erkenntnisse zu erlangen, die für die Ausbildung dieser im Deutschunterricht der Grundschule plädieren.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Barsch, Achim (2006): Mediendidaktik Deutsch. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Binczek, Natalie; Mütherig, Vera (2013): Hörspiel/Hörbuch. In: Handbuch Medien der Literatur. Hrsg. von Natalie Binczek, Till Dembeck, Jörgen Schäfer. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH. S. 467-474.
- Böckelmann, Angelika (2002): Hörspiele für Kinder. Kinderliteratur als Vorlage für Hörspiele – Otfried Preußler als Autor – Bewertungskriterien. Oberhausen: ATHENA-Verlag (= Lesen und Medien 12).
- Boelmann, Jan M. (2015): Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium. In: Medien im Deutschunterricht. Beiträge zur Forschung 13. Hrsg. von Volker Frederking, Hartmut Jonas, Petra Josting. München: kopaed.
- Boelmann, Jan M. (2019): Hörspiele. In: Handbuch Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht. Bestandsaufnahmen, Analysen und didaktische Reflexionen. Hrsg. von Tilman von Brand, Florian Radvan. Hannover: Kellmeyer, Klett (= Praxis Deutsch). S. 249-261.
- Bose, Ines; Hannken-Illjes, Kati; Kurtenbach, Stephanie (2013): Entwicklung kindlicher Kommunikationsfähigkeit. In: Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. Hrsg. von Ines Bose, Ursula Hirschfeld, Baldur Neuber, Eberhard Stock. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 81-100.
- Büker, Petra (2002): Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hrsg. von Klaus-Michael Bogdal, Herrmann Korte. München: dtv. S. 120-133.
- Bung, Stephanie; Schrödl, Jenny (2017): Vorwort. In: Phänomen Hörbuch. Interdisziplinäre Perspektiven und medialer Wandel. Hrsg. von Stephanie Bung, Jenny Schrödl. Bielefeld: transcript Verlag. S. 7-16.
- Düsing, Elke (2019): Lesen – mit Texten und Medien umgehen. In: Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik. Hrsg. von Charis Goer, Katharina Köller. 3. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag. S. 193-290.

- Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus (2008): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Hrsg. von Detlef Kremer, Ulrich Schmitz, Martina Wagner-Egelhaaf, Klaus-Peter Wegera. Berlin: Erich Schmidt Verlag (= Grundlagen der Germanistik 44).
- Frederking, Volker (2019): Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: Lese- und Literaturunterricht. Teil 1. Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen. Hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart, Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11/1). S. 347-426
- Gailberger, Steffen (2019): Modellierung von Lesekompetenz. In: Lese- und Literaturunterricht. Teil 1. Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen. Hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart, Kaspar H. Spinner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11/1). S. 273-346.
- Goy, Martin; Valtin, Renate; Hußmann, Anke (2017): Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz. In: IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Hrsg. von Anke Hußmann, Heike Wendt, Wilfried Bos, Albert Bremerich-Vos, Daniel Kasper, Eva-Maria Lanke, Nele McElvany, Tobias C. Stubbe, Renate Valtin. Münster: Waxmann. S. 143-176.
- Griesbach, Rosemarie (1977): Deutsche Märchen und Sagen. 8. Auflage. Ismaning: Huber.
- Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm; Heidelbach, Nikolaus (1995): Märchen der Brüder Grimm. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Heins, Jochen (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Hrsg. von Jan M. Boelmann. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 303-322.
- Huwiler, Elke (2005): Erzähl-Ströme im Hörspiel. Zur Narratologie der elektroakustischen Kunst. Paderborn: mentis.
- Huwiler, Elke (2008): Literatur-Spuren im Hörspiel. Der Einfluss des Literarischen in der akustischen Kunst. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands 55, H. 3. S. 274-287.

- Kepser, Matthis; Abraham Ulf (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag (= Grundlagen der Germanistik 42).
- Klippert, Werner (2012): Elemente des Hörspiels. Saarbrücken: PoCul Verlag für Politik & Kultur.
- Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Krug, Hans-Jürgen (2008): Kleine Geschichte des Hörspiels. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Littwin, Gloria (2018): Auf dem Weg zu einer Didaktik des Vorlesens: Zur Lernbarkeit prosodiebezogener Sprech- und Lesefähigkeiten In: Lesräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 5, H. 5. S. 59-81.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.) (2019): KIM 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchungen zum Medienumgang 6- 13-Jähriger in Deutschland. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf (01.11.2021).
- Müller, Karla (2012): Hörtexte im Deutschunterricht. Poetische Texte hören und sprechen. Hrsg. von Jürgen Baumann, Clemens Kammler. Seelze: Kallmeyer/Klett (= Praxis Deutsch).
- Müller, Karla (2014): Auditive Medien im Deutschunterricht. In: Digitale Medien im Deutschunterricht. Hrsg. von Volker Frederking, Axel Krommer, Thomas Möbius. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 213-235.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2017): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Deutsch. Hannover: Unidruck.

- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2020): Orientierungsrahmen Medienbildung in der allgemeinbildenden Schule. https://www.nibis.de/uploads/nlq-proksza/Orientierungsrahmen_Medienbildung_Niedersachsen.pdf (11.11.2021).
- Ockel, Eberhard (2000): Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (= Deutschdidaktik aktuell, Bd. 7).
- Payrhuber, Franz-Josef; Schulz, Gudrun (2007): Lesen – Hören – Sehen. Einführung ins Thema mit Texten und Bildern – nicht nur aus der Kinder- und Jugendliteratur. In: Lesen – Hören – Sehen. Kinder- und Jugendbücher in anderen Medien und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung. Hrsg. von Franz-Josef Payrhuber und Gudrun Schulz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur, Bd. 36). S. 1-11.
- Pfäfflin, Sabine (2020): Elemente populärer Kunst und hörspieldidaktische Potenziale im Kinderhörspiel *Rico, Oskar und die Tieferschatten*. In: 33 Ideen digitale Medien Deutsch. Hrsg. von Bob Blume. 2. Auflage. Augsburg: Auer Verlag. S. 229-242.
- Pinto, Vito (2012): Stimmen auf der Spur. Zur technischen Realisierung der Stimme in Theater, Hörspiel und Film. Bielefeld: transcript Verlag.
- Pinto, Vito (2017): Hörbuch oder Hörspiel? Zur radiophonen Realisation von Elfriede Jelineks *Neid*. In: Phänomen Hörbuch. Interdisziplinäre Perspektiven und medialer Wandel. Hrsg. von Stephanie Bung, Jenny Schrödl. Bielefeld: transcript Verlag. S. 85-102.
- Pleticha, Heinrich (Hrsg.) (1998): Sagen Sie mal, Herr Preußler...: Festschrift für Otfried Preußler zum 75. Geburtstag. Stuttgart: Thienemann. S. 56-65.
- Ringling, Jörg (2007): Ein Hörspiel mit Schülern in der Sekundarstufe I produzieren, aber wie? In: Lesen – Hören – Sehen. Kinder- und Jugendbücher in anderen Medien und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung. Hrsg. von Franz-Josef Payrhuber, Gudrun Schulz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur, Bd. 36). S. 33-43.
- Rühr, Sandra (2017): Ist es überhaupt ein Buch? Dispositive zweier scheinbar verwandter Medien. In: Phänomen Hörbuch. Interdisziplinäre Perspektiven und medialer Wandel. Hrsg. von Stephanie Bung, Jenny Schrödl. Bielefeld: transcript Verlag. S. 17-32.

- Schmedes, Götz (2002): Medientext Hörspiel. Ansätze einer Hörspielsemiotik am Beispiel der Radioarbeiten von Alfred Behrens. Münster: Waxmann (= Internationale Hochschulschriften, Bd. 371).
- Schmoll, Lars (2012): Sozialformen. Unterrichtsmethoden. Lerntechniken. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schöning, Klaus (Hrsg.) (1982): Spuren des Neuen Hörspiels. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schulz, Gudrun (2007): Vom Lesen zum Hören und vom Lesen- zum Hörenlernen. In: Lesen – Hören – Sehen. Kinder- und Jugendbücher in anderen Medien und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung. Hrsg. von Franz-Josef Payrhuber, Gudrun Schulz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (=Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur, Bd. 36). S. 12-23.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2004): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). München: Wolters Kluwer.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 33, H. 200. S. 6-16.
- Spinner, Kaspar H. (2010): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Literatur- und Mediendidaktik. Band 2. Hrsg. von Volker Frederking, Axel Krommer, Christel Meier. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Taschenbuch des Deutschunterrichts). S. 311-325.
- Spinner, Kaspar H. (2015): Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten des literarischen Lernens eine Systematik? In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 2, H. 2. <http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-spinner.pdf> (01.02.2022).
- Vital, Nathalie (2005): Vorlesen, wozu? Aspekte aus der Schulpraxis. <https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/72/Vorlesen-wozu-Aspekte-aus-der-Schulpraxis.pdf> (17.04.2022).
- Wachtel, Stefan (1995): Sprechen und Moderieren in Hörfunk und Fernsehen. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Konstanz: Ölschläger. (= Reihe Praktischer Journalismus, Bd. 23).

- Waldmann, Günter (2018): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundrisse einer produktiven Hermeneutik: Theorie, Didaktik, Verfahren, Modelle. 11. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschdidaktik aktuell, Bd. 1).
- Waldt, Kathrin (2003): Literarisches Lernen in der Grundschule. Herausforderung durch ästhetisch-anspruchsvolle Literatur. Hrsg. von Günter Lange, Werner Ziesenis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschdidaktik aktuell, Bd. 16).
- Weber, Wibke (1997): Strukturtypen des Hörspiels – erläutert am Kinderhörspiel des öffentlich-rechtlichen Rundfunks seit 1970. Frankfurt am Main: Peter Lang (= Europäische Hochschulschriften, Reihe 1, Deutsche Sprache und Literatur, Bd./Vol. 1608).
- Wicke, Andreas (2016): Kinderhörspiel. Kapitel: Strukturelemente im Kinderhörspiel. <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/1491-kinderhoerspiel> (15.12.2021).

Anhang

Anhang A:	Übersicht – Vorstellungsbildung durch den Einsatz akustischer Elemente	63
Anhang B:	Elternbrief Vorlage	64
Anhang C:	Stundenplanung	66
Anhang D:	Hörspielskript	75
Anhang E:	CD-Cover	81
	Gruppe 1	81
	Gruppe 2	82
	Gruppe 3	83
Anhang F:	Reflexionsbogen	84
Anhang G:	Bewertungsbogen	85
Anhang H:	Kodierleitfaden	87
Anhang I:	Tabellarische Auswertung der Hörspiele.....	89
	Gruppe 1	89
	Gruppe 2	91
	Gruppe 3	93
Anhang J:	Vorlesekompetenz – Erläuterung der Zeichen	95
Anhang K:	Tabelle zur Auswertung des Sprechausdrucks	96
Anhang L:	Fallübergreifende quantitative Auswertung des Geräuscheinsatzes	97

Anhang A: Übersicht – Vorstellungsbildung durch den Einsatz akustischer Elemente

Einsatz des folgenden akustischen Elements	Vermittelt Vorstellungen über...	Beispiel
Sprache/ Stimme	• Eigenschaften der Figur	Paraverbale und nonverbale Codes vermitteln Charaktereigenschaften einer Figur, bspw. ob sie schüchtern, boshaft, etc. ist.
	• Emotionen der Figur.	Paraverbale und nonverbale Codes vermitteln Langeweile, Angst, Freude, ...
	• wichtige Informationen im Satz.	Betonung wichtiger Worte und Beachtung von Interpunktionszeichen.
Geräusche	• Handlungsorte/ Atmosphären	Wald – Rauschender Wind in den Bäumen, Heulen eines Wolfes, Holzknacken; Meer – Wellenrauschen und Möwenkreischen
	• Aktionen/Bewegungen.	Kussgeräusche, Geschirrklopfen als Zeichen der Zubereitung von Essen, Schritte als Zeichen der Fortbewegung.
	• Emotionen der Figuren.	Stimmung der Figur (z.B. Zuschlagen einer Tür – Zorn).
	• Wechsel von Handlungsabschnitten.	Prägnantes Geräusch im leitmotivischen Sinn.
	• Wechsel von Handlungsorten.	Wechsel der Geräusche als Zeichen für einen neuen Ort/Raum
Musik	• Handlungsorte/ Atmosphären	Düstere Musik – Spannung/Gefahr
	• Aktionen/Bewegungen.	Schnelle Tonfolge als Zeichen raschen Laufens; spezifische Klangfolge nach einem Zauberspruch als Zeichen der Zauberation.
	• Emotionen der Figuren.	Fröhliche Musik als Ausdruck guter Stimmung.
	• Wechsel von Handlungsabschnitten.	Prägnante Musik im leitmotivischen Sinn.
	• Wechsel von Handlungsorten.	Musikalische Wechsel, die den Charakter des Handlungsortes unterstreichen.

Eigene Darstellung.

Anhang B: Elternbrief



Liebe Eltern,

11.02.2022

liebe Erziehungsberechtigte,

nach einer kleinen Vorstellung meinerseits möchte ich Ihnen gerne von meinem Vorhaben berichten, für das ich Ihr Einverständnis benötige.

Ich bin Catharina Kahler, arbeite seit Februar 2021 als Pädagogische Mitarbeiterin an der Grundschule in der Steinbreite und bin wöchentlich zur Unterstützung in der 3b eingesetzt. Nebenbei studiere ich an der Universität Hildesheim Lehramt an Grundschulen und schreibe momentan an meiner Masterarbeit. Als Thema habe ich mir die Produktion von Hörspielen im Deutschunterricht ausgesucht, da sich ein großes Lernpotenzial dahinter verbirgt. Daher würde ich gerne ab dem 28. Februar für ungefähr zwei bis drei Wochen gemeinsam mit Frau Rieger eine Einheit zur Hörspielproduktion durchführen. Dabei untersuche ich in meiner Arbeit, wie die Kinder einen Text akustisch mittels ihrer Stimme, Geräuschen und Musik umsetzen.

Ich würde gerne Ihre Erlaubnis zur Nutzung der Hörspielaufnahmen der Schüler:innen einholen, da ich zum Abschluss gerne eine CD mit den eigens produzierten Hörspielen an die Kinder verteilen möchte. Zudem benötige ich für meine Untersuchung die Videoaufnahme eines Gespräches in der Klasse, bei dem über die Hörspielergebnisse reflektiert wird. Das Video bekommt sonst niemand zu sehen. Die Namen werden anonymisiert.

Die Einheit habe ich fachlich und didaktisch begründet, sodass ich Ihnen versichern kann, dass sie eine bereichernde Erfahrung im sprachlichen und literarischen Lernen für Ihr Kind sein wird. Ich würde mich freuen, wenn Sie zustimmen und mich dabei unterstützen, mein Studium erfolgreich abschließen zu können. Bei Fragen können Sie sich gerne an mich wenden. Ich bin unter folgender Mailadresse zu erreichen: catharina.k@gmx.de.

Mit freundlichen Grüßen

Catharina Kahler

Hiermit erlaube ich, dass mein Kind am Unterricht bei Frau Kahler teilnehmen darf.

Die Audioaufnahmen meines Kindes dürfen für das Hörspiel genutzt werden.

Frau Kahler darf ein Gespräch in der Klasse per Video aufnehmen und für die Auswertung ihrer Arbeit nutzen.

Datum

Unterschrift

Eigene Darstellung.

Anhang C: Stundenplanung

Stunde 1 + 2 – Herausarbeiten der Strukturelemente eines Hörspiels

Zeit	Phasen	Unterrichtsgeschehen/ Unterrichtsschritte	Didaktisch-methodischer Kommentar	Arbeitsformen/ Sozialformen/ Medien
	Vorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> L. schreibt das Wort „Hörspiel“ an die Tafel, öffnet das Hörspiel (Der magische Globus) am Smartboard. L. verteilt Zettel auf den Plätzen der Kinder. L. bereitet zuvor Plakate für die EP III vor. 	<ul style="list-style-type: none"> Zeitersparnis in der Stunde Vorbereitetes Plakat als Rahmen 	<ul style="list-style-type: none"> Tafel Zettel Plakate Smartboard Hörspiel
15‘	Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> Begrüßung L. Impuls: „Was fällt euch zum Hörspiel ein? Kennt ihr Hörspiele? Schreibt alles, was euch einfällt, auf den Zettel.“ Kinder schreiben ihre Ideen auf einen Zettel. Kinder lesen ihre Ideen vor und hängen den Zettel um den Begriff Hörspiel an die Tafel. Eine Mindmap entsteht. L. fasst zusammen. Reihentransparenz: L. bespricht mit den Kindern die Einheit L. Impuls: „Heute beschäftigen wir uns mit der Frage, was genau ein Hörspiel ist und welches seine wichtigsten Merkmale sind.“ 	<ul style="list-style-type: none"> Abfragen des Vorwissens der Kinder Ideensammlung an der Tafel, an die am Ende zurückgegriffen werden kann Die SuS wissen, was sie in den nächsten Stunden erwartet und erkennen das Ziel der Einheit. Transparenz des Stundenziels 	Plenum <ul style="list-style-type: none"> Tafel Zettel Magnete <ul style="list-style-type: none"> Tafel/ Reihenplanung
10‘	Aufwärmübung zum Zuhören	<ul style="list-style-type: none"> Spiel: Aufmerksamkeit auf das Hören lenken → Ohrenmassage oder Ohrenspitzer (z.B. Glocke oder Papier herumreichen, möglichst ohne ein Geräusch zu machen, was habt ihr außerdem gehört?) 	<ul style="list-style-type: none"> Anregung und Vorbereitung der Kinder zum konzentrierten Zuhören 	Plenum <ul style="list-style-type: none"> Glocke
10‘	Erarbeitung I	<ul style="list-style-type: none"> L. Impuls: „Ich mache nun ein kurzes Hörspiel an und ihr versucht, ganz aufmerksam zuzuhören. Setzt euch entspannt hin, ihr könnt auch eure Augen schließen. Wodurch kann man im Hörspiel die Geschichte verstehen, ohne dass wie im Film zu sehen ist, was passiert?“ L. spielt das Hörspiel ab. 	<ul style="list-style-type: none"> Klarer Hörauftrag Stärkung der Zuhörkompetenzen 	Plenum <ul style="list-style-type: none"> Hörspiel: Der magische Globus (Hörwurm 2018) Smartboard
10‘	Sicherung I	<ul style="list-style-type: none"> L. sammelt die wichtigsten Erkenntnisse an der Tafel, und leitet zu den drei Elementen Musik, Geräusche und Sprache/Stimme (gesprochener Text) Impuls Geräusche: „Wodurch wisst ihr, dass dort ein Eisbär ist, abgesehen davon, dass es gesagt wird?“ 	<ul style="list-style-type: none"> Herausarbeiten wichtiger Strukturelemente des Hörspiels, die für die gesamte Einheit von Bedeutung sind Impulse als direkte Lenkung zu den drei wichtigen akustischen Merkmalen 	Plenum <ul style="list-style-type: none"> Tafel

		<ul style="list-style-type: none"> • Impuls Musik/ Geräusche: „Was ist denn am Strand oder im Regenwald im Hintergrund zu hören?“ • Impuls Stimme: „Sprechen die Personen den Text immer gleich, oder verändert sich etwas?“ 		
5 Minuten Pause				
13'	Erarbeitung II	<ul style="list-style-type: none"> • L. erklärt die Aufgabe: „Ich teile euch nun einem der drei Merkmale und Gruppen zu, ihr habt die Aufgabe, beim nächsten Hören ganz genau auf diese zu achten. Dafür besprechen wir zunächst einmal die Höraufträge.“ • L. öffnet Aufgabenzettel am Smartboard und erklärt diese. Fragen werden geklärt. • Der Austeildienst verteilt die AB. • L. macht das Hörspiel ein zweites Mal an. • Die Kinder notieren währenddessen ihre Höreindrücke auf den AB. 	<ul style="list-style-type: none"> • Klarheit der Aufgabenstellung • Vertiefen der Kenntnisse über die einzelnen Elemente • Gruppeneinteilung erfolgt vorab durch L. in heterogene Gruppen. Die bleiben für die Einheit bestehen. • Sichergehen, dass alle SuS wissen, was zu tun ist 	Plenum/ Einzelarbeit <ul style="list-style-type: none"> • Tafel • Gruppeneinteilung • Liste • AB Strukturelemente • Hörspiel (s.o.) • Smartboard
15'	Erarbeitung III	<ul style="list-style-type: none"> • L.: „Ihr setzt euch jetzt bitte in eurer Gruppe zusammen und schreibt auf ein Plakat eure Ergebnisse. Dabei verteilt ihr bitte die Aufgaben in eurer Gruppe.“ • L. stellt Gruppenarbeitskarten vor und verteilt die Plakate an den Tischen • SuS schreiben ihre Ergebnisse auf. 	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellen von Plakaten, die später als Merkzettel im Klassenzimmer aufgehängt werden können • L. geht herum und leistet Hilfestellung 	Gruppenarbeit <ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitetes Plakat • Stifte (Eddings) • Gruppenarbeitskarten
15'	Sicherung II+III	<ul style="list-style-type: none"> • L. bittet jeweils zwei Kinder aus der Gruppe nach vorne, die ihre Ergebnisse vorstellen. Die Plakate werden an die Tafel gehängt. • L. Impuls: „Fällt euch noch etwas ein, was ihr ergänzen wollt?“ • Evtl. Ergänzungen und kurze Zusammenfassung der Ergebnisse durch Übersicht AB. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sicherung der Ergebnisse für alle Kinder • Übersicht bietet zusätzlich den Rückgriff auf die Elemente beim Erstellen des Hörspiels 	Plenum <ul style="list-style-type: none"> • Tafel • Plakate • Magnete • AB – Übersicht
2'	Verabschiedung/ HA	<ul style="list-style-type: none"> • L.: „Nun wisst ihr, wodurch wir im Hörspiel die Geschichte verstehen können. Das ist wichtig, damit sich die Hörenden die Geschichte bildlich vorstellen können, auch ohne sichtbare Informationen wie im Film. In den nächsten Stunden wollen wir mit unserer Stimme experimentieren und auf Geräuschejagd gehen. Dafür bringt jeder bitte von zu Hause einen Gegenstand mit, mit dem man ein besonderes Geräusch machen kann.“ • Bedanken für die Mitarbeit und Verabschieden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutsamkeit hervorheben • Ausblick auf die nächsten Stunden • Mitarbeit wertschätzen 	Plenum

- Sollbruchstelle: Plakate einsammeln und in der nächsten Stunde vorstellen.
- Didaktische Reserve: L. Impuls: „Was fandet ihr an dem Hörspiel besonders gut gelungen?“ L. erzählt von dem Hörspielwettbewerb.

3. Stunde: Geräusche sammeln - Geräuschejagd

Zeit	Phasen	Unterrichtsgeschehen/ Unterrichtsschritte	Didaktisch-methodischer Kommentar	Arbeitsformen/ Sozialformen/ Medien
10'	Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> L. zeigt Video zu den Geräuschemachern L. bittet die SuS in einen Sitzkreis auf den Tischen L. stellt den Geräuschkoffer vor. L. wählt Geräusche, die SuS haben die Aufgabe, die Augen zu schließen, zuzuhören und zu sagen, was sie sich dabei vorstellen. 	<ul style="list-style-type: none"> Einblicke in den Beruf des Geräuschemachers. Zuhörförderung Anregung der Vorstellungsbildung 	Plenum/ Sitzkreis <ul style="list-style-type: none"> Die 3 Fragezeichen LIVE UNTERWEGS TOGGO SHOW - Bing video Geräuschkoffer mit Gegenständen
20'	Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> L. Impuls: „Nun dürft ihr zu mit eurer Gruppe durch den Klassenraum und die Schule gehen, Geräusche ausprobieren und überlegen, was man sich dabei vorstellt. Ihr könnt entweder den Gegenstand mitbringen und in den Geräuschkoffer legen, oder das Geräusch aufnehmen. Als Hilfestellung findet ihr auch Ideen auf den Zetteln im Geräuschkoffer.“ L. erklärt kurz, wie das Aufnahmegerät funktioniert und verteilt das AB. Die Kinder gehen durch die Räume und suchen nach Gegenständen, mit denen sie bestimmte Geräusche und Vorstellungen verbinden. Sie halten ihre Ideen auf dem AB fest. L. steht als Beraterin zur Seite, lässt die Kinder jedoch möglichst frei arbeiten. 	<ul style="list-style-type: none"> Klarheit des Arbeitsauftrages Bewegung durch den Klassenraum/ die Schule regt zur größeren Konzentration an und ermöglicht das freie, eigenständige Arbeiten 	Partner-/Gruppenarbeit <ul style="list-style-type: none"> Aufnahmegeräte AB: Geräuschejäger Übersicht „Geräusche im Hörspiel“ als Hilfestellung bei Ideenlosigkeit Geräuschkoffer
13'	Sicherung	<ul style="list-style-type: none"> Die Kinder versammeln sich wieder im Sitzkreis. Die Geräusche werden vorgemacht, die anderen schließen die Augen. Anschließend wird im Austausch darüber gesprochen, welche Vorstellungen dabei entstehen. Die Kinder ergänzen währenddessen die Liste auf dem AB „Geräuschejäger“. L. öffnet das AB am Smartboard und schreibt mit. Die Gegenstände werden im Geräuschkoffer gesammelt. 	<ul style="list-style-type: none"> Festhalten der Ergebnisse zur weiteren Nutzung beim Schreiben des Skripts 	Plenum/ Sitzkreis <ul style="list-style-type: none"> Geräuschkoffer Smartboard AB: Geräuschejäger
2'	Verabschiedung	<ul style="list-style-type: none"> L.: „Geräusche, die ihr für das Hörspiel benutzen könntet, könnt ihr immer wieder ergänzen und auch von zu Hause etwas mitbringen. In der nächsten Stunde wollen wir mit unserer Stimme experimentieren.“ 	<ul style="list-style-type: none"> Ausblick 	Plenum

Sollbruchstelle: Aufgenommene Geräusche/ Geräusche aus dem Geräuschkoffer als Einstieg in die nächste Stunde

Didaktische Reserve: Ergänzen der Liste der Geräusche (AB)

5. Stunde: Schreiben des Hörspielskripts

Zeit	Phasen	Unterrichtsgeschehen/ Unterrichtsschritte	Didaktisch-methodischer Kommentar	Arbeitsformen/ Sozialformen/ Medien
5'	Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> Begrüßung L. öffnet am Smartboard ein Bild von Rotkäppchen und dem Wolf SuS sagen alles, was ihnen dazu einfällt (Ziel: Inhalt beschreiben) L. „Das Märchen „Rotkäppchen“ wollen wir als Hörspiel produzieren. Ihr arbeitet in den vorgegebenen Gruppen. Zunächst schauen wir uns das Hörspielskript einmal an.“ 	<ul style="list-style-type: none"> Abfragen des Vorwissens 	Plenum
15'	Erarbeitung I	<ul style="list-style-type: none"> SuS verteilen das Skript. L.: „Was fällt euch auf? Wie ist so ein Hörspielskript aufgebaut? Welche Elemente fehlen uns noch?“ Kinder beschreiben Besonderheiten des Hörtextes und fehlende Elemente. L.: „Super, wir haben also schon den Text für unser Hörspiel, jetzt fehlen noch unsere Strukturelemente Stimme, Geräusche und Musik. Zunächst wollen wir uns aber den Inhalt anschauen. Wer möchte vorlesen?“ Kinder lesen die Geschichte laut in verteilten Rollen vor. 	<ul style="list-style-type: none"> Einführung der Textform: Hörtext Hinführung auf fehlende akustische Elemente, die bedeutsam für die Hörspielproduktion sind. Erarbeitung des Inhalts des Textes Erstes Vorlesen in Rollen. 	Plenum <ul style="list-style-type: none"> AB: Hörspielskript „Rotkäppchen“
5'	Sicherung I	<ul style="list-style-type: none"> L. „Wer kann den Inhalt noch einmal zusammenfassen?“ L. leitet über zur Rollenverteilung und zum Sprechen im Hörspiel. 	<ul style="list-style-type: none"> Inhaltszusammenfassung durch Kinder zur Sicherung des Verständnisses aller. 	Plenum
23'	Erarbeitung II	<ul style="list-style-type: none"> L. öffnet am Smartboard die AB und bespricht sie. SuS verteilen die Arbeitsblätter. Die Kinder verteilen die Rollen (Wecker stellen 5 Minuten) und bearbeiten den Text (Wo mache ich Pausen? Welche Wörter betone ich? Wie spreche ich?). Die Kinder üben das Sprechen des Textes in ihren Rollen. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflektierter Einsatz prosodischer Mittel zum Vortragen/Vorlesen des Textes. 	Gruppenarbeit <ul style="list-style-type: none"> AB: Rollenverteilung AB: So lesen wir mit Betonung und Pausen vor.
2'	Abschluss/ HA	<ul style="list-style-type: none"> L.: „Ihr übt eure Rolle bitte zu Hause und versucht, eure Figur zu beschreiben. Der Erzähler oder die Erzählerin sucht sich eine Figur aus.“ Bedanken für die Mitarbeit und Verabschieden. 	<ul style="list-style-type: none"> Sicherung durch HA und Einstieg nächste Stunde Wertschätzung 	Plenum <ul style="list-style-type: none"> AB: Figurenbeschreibung

Didaktische Reserve: Figurenbeschreibung beginnen.

6. Stunde: Schreiben des Hörspielskripts

Zeit	Phasen	Unterrichtsgeschehen/ Unterrichtsschritte	Didaktisch-methodischer Kommentar	Arbeitsformen/ Sozialformen/ Medien
5'	Einstieg/HA	<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßung • Die Kinder haben die Möglichkeit, ihre Steckbriefe vorzulesen • L. sammelt Steckbriefe ein, hängt sie später im Klassenzimmer auf 	<ul style="list-style-type: none"> • Wertschätzung der Mitarbeit • Besseres Kennenlernen der Figuren • Austausch über Eigenschaften dieser 	<i>Plenum</i>
25'	Erarbeitung I	<ul style="list-style-type: none"> • L. erklärt den Ablauf der Arbeitsphase (Jede Gruppe erhält einen Info Zettel zum Ablauf der Rückmeldungen und Tipps, um die Zeile im Skript „So wir gesprochen“ auszufüllen; Lesen – Rückmeldung – Skript bearbeiten) • Die Kinder lesen den Text in ihren verteilten Rollen mit Betonung und Pausen vor. • Die Kinder geben kurze Rückmeldungen nach der Sandwich-Methode • L. überlegen, wie sie in besonderen Situationen sprechen könnten und tragen dies ins Skript ein 	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung der Wirkung des Einsatzes der Stimme auf die Hörenden • Übung für die spätere Aufnahme der Hörspiele • Reflexion durch Rückmeldung 	<i>Gruppenarbeit</i> <ul style="list-style-type: none"> • Rückmeldung Info Zettel • Zettel mit Tipps: „So könnte ich sprechen“ • Hörspielskript
5'	Wiederholung	<ul style="list-style-type: none"> • L.: „Nun fehlen uns noch zwei Elemente für unser Hörspiel. Welche sind das?“ • Kinder nennen die Elemente Geräusche und Musik. • L. verweist auf Plakate: „Wer kann noch einmal erzählen, wofür Geräusche und Musik im Hörspiel eingesetzt werden?“ • Kinder erläutern die Funktionen der Geräusche und der Musik im Hörspiel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung des Gelernten • Erläuterung der Notwendigkeit des Einsatzes der Strukturelemente 	<i>Plenum</i> <ul style="list-style-type: none"> • Plakate aus Stunde 1+2
10'	Erarbeitung II	<ul style="list-style-type: none"> • L.: „Jetzt habt ihr die Aufgabe, den Text anzuschauen und die Orte, die Stimmung, etc. mit Geräuschen oder passender Musik zu unterstreichen. Welche Geräusche oder Musik benötigt ihr, damit sich der Hörer die Geschichte bildlich vorstellen kann? Schreibt das zunächst in eurem Skript, Geräusche könnt ihr gerne ausprobieren, für die Musik gehen wir nächste Stunde in den Computerraum.“ • L. nennt ggBfs. Beispiele: Meer – Wellenrauschen und Möwenkreischen, Bewegung – Schritte, spannende Musik für Stimmung, ... • L.: „Gibt es noch Fragen?“ • Die Kinder gehen in ihre Gruppen und arbeiten an ihren Skripten. Sie ergänzen mögliche Geräusche und den Einsatz von Musik an passenden Stellen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Klarheit der Aufgabenstellung • Beispiel dient zur Veranschaulichung • Anregung der Vorstellungsbildung 	<i>Gruppenarbeit</i> <ul style="list-style-type: none"> • Hörspielskripte • Geräuschkoffer
2'	Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> • HA: Text üben, evtl. Gegenstände sammeln für den Geräuschkoffer. • Wertschätzung und Abschied 		<i>Plenum</i>

Didaktische Reserve: Kinder können weitere Geräusche aufnehmen, die sie als passend empfinden.

7./8. und 9./10. Stunde: Aufnahme von Geräuschen und Auswahl von Musik

Zeit	Phasen	Unterrichtsgeschehen/ Unterrichtsschritte	Didaktisch-methodischer Kommentar	Arbeitsformen/ Sozialformen/ Medien
	Vorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> L. reserviert den PC-Raum 	Arbeit an PC notwendig für die Musikauswahl	http://www.auditorix.de/index.php?id=175
5'	Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> Begrüßung Kurze Reflexion der letzten Woche: Was haben wir gelernt? L.: „Ihr habt jetzt Zeit, um Geräusche für das Hörspiel auszutesten, aufzunehmen und die Musik am Computer auszuwählen.“ L. erklärt Vorgehen mit Protokollen, die für das Zusammenschneiden der Aufnahmen benötigt werden 	<ul style="list-style-type: none"> Wiederholung des Gelernten zum direkten Einstieg ins Thema Klarheit des Stundenablaufes 	Plenum <ul style="list-style-type: none"> AB „Protokoll Musik“ AB „Protokoll Geräusche“
60'	Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> Kinder verteilen sich im Klassenraum, Computerraum oder auf dem Schulhof und suchen Geräusche und Musik für das Hörspiel aus. Eine Lehrperson erklärt im Computerraum das Vorgehen – dort ist jeweils eine Gruppe für 20 Min. und dann wird sich abgewechselt 	<ul style="list-style-type: none"> Eine Lehrperson bleibt im Klassenraum, eine geht in den Computerraum. Anregung der Vorstellungsbildung durch Einsatz von Geräuschen und Musik. 	Gruppenarbeit <ul style="list-style-type: none"> Geräuschkoffer Computer
20'	Sicherung	<ul style="list-style-type: none"> Die Kinder gehen in die große Gruppe und ergänzen ihre Ideen, sodass ein gemeinsames Skript entsteht. Ein Schreiber, der das sauberste Skript hat, das er oder sie am Ende abgibt, aussuchen! 	<ul style="list-style-type: none"> Ideenaustausch für breite Generierung 	Gruppenarbeit <ul style="list-style-type: none"> Hörspielskript
10'	Sicherung	<ul style="list-style-type: none"> Vorstellung einiger Beispiele und Erläuterung der Auswahl bestimmter Geräusche/ Musik. 	<ul style="list-style-type: none"> Ideenaustausch und Begründung der Auswahl als Form literarischen Gesprächs mit Fokus auf die Vorstellungsbildung. Reflexion der Auswahl durch Begründung dieser. 	Plenum
5'	Abschluss/ HA	<ul style="list-style-type: none"> L.: „Am Donnerstag beginnen wir mit der Aufnahme der Hörspieltex-te. Dafür baue ich kleine „Tonstudios“ auf. Ihr übt zu Hause bitte noch einmal gründlich euren Text mit Betonung, Pausen, etc. vorzutragen. Macht gerne auch mit dem Korken Sprechübungen.“ Bedanken für die Mitarbeit und Abschied. 	<ul style="list-style-type: none"> Ausblick auf die nächste Stunde. Wertschätzung 	Plenum

Didaktische Reserve: Station: Sprechen üben mit einem Korken; Sollbruchstelle: Eine Stunde zusätzlich zu Geräuschen und Musik; Zusatz: Frei wählbare 5-Minuten Pause.

11./ 12. Stunde: Aufnahme des Sprechtextes

Zeit	Phasen	Unterrichtsgeschehen/ Unterrichtsschritte	Didaktisch-methodischer Kommentar	Arbeitsformen/ Sozialformen/ Medien
	Vorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> L. baut „Tonstudios“ auf und stellt sicher, dass die Geräte funktionieren. Räume reservieren mit Schild: „Achtung, Aufnahme!“ (Küche, Klassenraum, Nische oder Computerraum) 	<ul style="list-style-type: none"> Zeitersparnis in der Stunde Sicherstellen eines reibungslosen Ablaufes 	Geräte für die Aufnahme Schild: Achtung, Aufnahme!
10‘	Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> Begrüßung L.: „Heute wollen wir anfangen, den Text und die Geräusche aufzunehmen.“ AB verteilen: Achtung, Aufnahme! L. erklärt, wie die Aufnahme funktioniert und worauf geachtet werden muss (Aufgabenverteilung). Evtl. Atem- und Entspannungsübung gegen Aufregung; evtl. Reden mit Korken? 	<ul style="list-style-type: none"> Transparenz des Vorgehens Klarheit der Aufgabenstellung Konzentration und Aufmerksamkeit stärken, Aufregung verringern 	<i>Plenum</i> <ul style="list-style-type: none"> Geräte für die Aufnahme AB: Achtung, Aufnahme! Atem- und Entspannungsübung!
20‘	Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> Die Kinder verteilen sich je nach Aufgabe und Gruppe in die Tonstudios und nehmen ihr Hörspiel auf. 	<ul style="list-style-type: none"> L. behält im Blick, ob alles funktioniert und hilft, wenn notwendig. 	<i>Gruppenarbeit</i> <ul style="list-style-type: none"> Geräuschkoffer Hörspielskripte der Gruppen als PDF
10‘	Abbauen und Aufräumen	<ul style="list-style-type: none"> Die Kinder räumen auf und bauen die Geräte ab. 	<ul style="list-style-type: none"> Sicherung der Ergebnisse und Kontrolle durch Lehrperson 	<i>Gruppenarbeit</i>
5‘	Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> L.: „Ihr habt noch die nächsten zwei Stunden für eure Aufnahmen und für Verbesserungen Zeit. Hat alles funktioniert? Möchtet ihr kurz erzählen, wie es gelaufen ist?“ Bedanken für die Mitarbeit und Verabschieden. 	<ul style="list-style-type: none"> Ausblick auf die nächste Stunde Reflexion der Arbeitsphase Wertschätzung 	<i>Plenum</i>

Didaktische Reserve: CD-Cover; Schreiben einer eigenen Hörspiel-Idee; Stunde Medienkompetenz Audacity: Die Kinder dürfen am PC mit dem Programm „Audacity“ ihre Hörspiele (Rohfassung) selbst bearbeiten (Dafür AB: So schneide ich Versprecher/ Störungen raus/ So füge ich Blenden ein/ So bearbeite ich die Lautstärke/ ...)

13./14. Stunde: Präsentation und Reflexion

Zeit	Phasen	Unterrichtsgeschehen/ Unterrichtsschritte	Didaktisch-methodischer Kommentar	Arbeitsformen/ Sozialformen/ Medien
	Vorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> L. brennt für jedes Kind eine CD mit den fertigen Hörspielversionen als MP3 Dateien. L. laminiert die CD Cover der Kinder und schiebt sie in die Hülle. L. verteilt die CDs mit individuellem CD Cover auf den Tischen der Kinder. 	<ul style="list-style-type: none"> Fertiges Ergebnis zur Präsentation und Reflexion 	<ul style="list-style-type: none"> Hörspiele auf CD
10'	Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> Begrüßung L.: „Heute wollen wir uns eure Hörspiele anhören und über die Ergebnisse reden. Damit wir wieder konzentriert zuhören, wärmen wir uns mit einem Spiel dafür.“ L. leitet ein Spiel zur Zuhörförderung an. 	<ul style="list-style-type: none"> Transparenz des Ziels der heutigen Stunde Konzentration der Kinder lenken auf das konzentrierte Zuhören 	<i>Plenum</i> <ul style="list-style-type: none"> Spiel zur Zuhörförderung
15'	Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> L.: „Nun wollen wir uns das erste Hörspiel anhören. Die Kinder, die nicht in der Gruppe waren, bekommen einen Bogen zur Rückmeldung an die Gruppe, die das Hörspiel produziert hat.“ L. bespricht mit der Klasse den Rückmeldebogen, insbesondere den Begriff der „Vorstellung“ L. spielt das erste Hörspiel ab; SuS sollen sich entspannt hinsetzen, Augen zu machen und Zuhören L. spielt das Hörspiel ein zweites Mal ab; die Kinder machen sich während des Hörens Notizen. 	<ul style="list-style-type: none"> Klarheit der Aufgabenstellung Rückmeldungen der Gruppe als Reflexion über die Ergebnisse Zweifaches Hören zur vertiefenden Reflexion über die Vorstellungsbildung 	<i>Plenum</i> <ul style="list-style-type: none"> AB – Rückmeldung Hörspiele als MP3 Abspielgerät
5'	Sicherung	<ul style="list-style-type: none"> Literarisches Gespräch in der Klasse über die Vorstellungsbildung im Hörspiel; L. lenkt, wenn nötig, das Gespräch auf Schlüsselszenen L. achtet auf ein wertschätzendes Feedback 	<ul style="list-style-type: none"> Austausch über die Ergebnisse Wertschätzendes Feedback zur Förderung der sozialen Kompetenz 	<i>Plenum</i>
10'	Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> L. spielt das zweite Hörspiel ab; SuS sollen sich entspannt hinsetzen, Augen zu machen und Zuhören L. spielt das Hörspiel ein zweites Mal ab; die Kinder machen sich während des Hörens Notizen. 	<ul style="list-style-type: none"> Klarheit der Aufgabenstellung Rückmeldungen der Gruppe als Reflexion über die Ergebnisse Zweifaches Hören zur vertiefenden Reflexion über die Vorstellungsbildung 	<i>Plenum</i> <ul style="list-style-type: none"> AB – Rückmeldung Hörspiele als MP3 Abspielgerät
5'	Sicherung	<ul style="list-style-type: none"> Literarisches Gespräch in der Klasse über die Vorstellungsbildung im Hörspiel; L. lenkt, wenn nötig, das Gespräch auf Schlüsselszenen 	<ul style="list-style-type: none"> Austausch über die Ergebnisse 	<i>Plenum</i>

		<ul style="list-style-type: none"> L. achtet auf ein wertschätzendes Feedback 	<ul style="list-style-type: none"> Wertschätzendes Feedback zur Förderung der sozialen Kompetenz 	
5 Minuten Pause				
10'	Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> L. spielt das nächste Hörspiel ab; SuS sollen sich entspannt hinsetzen, Augen zu machen und Zuhören L. spielt das Hörspiel ein zweites Mal ab; die Kinder machen sich während des Hörens Notizen. 	<ul style="list-style-type: none"> Klarheit der Aufgabenstellung Rückmeldungen der Gruppe als Reflexion über die Ergebnisse Zweifaches Hören zur vertiefenden Reflexion über die Vorstellungsbildung 	<i>Plenum</i> <ul style="list-style-type: none"> AB – Rückmeldung Hörspiele als MP3 Abspielgerät
5'	Sicherung	<ul style="list-style-type: none"> Literarisches Gespräch in der Klasse über die Vorstellungsbildung im Hörspiel; L. lenkt, wenn nötig, das Gespräch auf Schlüsselszenen L. achtet auf ein wertschätzendes Feedback 	<ul style="list-style-type: none"> Austausch über die Ergebnisse Wertschätzendes Feedback zur Förderung der sozialen Kompetenz 	<i>Plenum</i>
30'	Abschluss und Reflexion der Einheit	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionsrunde: Das habe ich gelernt... / Das fiel mir leicht... / Das fiel mir schwer ... / Das hat mir besonders gut gefallen... L. fasst ihre Eindrücke zur Einheit zusammen, die Kinder dürfen frei ihre Meinungen äußern. Bedanken für die Mitarbeit und Verabschieden. 	<ul style="list-style-type: none"> Rückmeldung an die Lehrperson über den Lernfortschritt der Kinder Austausch untereinander und gemeinsame Reflexion zum Aufzeigen des Lernfortschrittes Wertschätzung 	<i>Plenum</i>

Sollbruchstelle: Abschluss und Reflexion der Einheit in der nächsten Stunde.

Eigenständige Planung.

Anhang D: Antizipierter Einsatz akustischer Elemente im Hörspiel

Unser Hörspielskript

Szene: 1		Ort: Auf dem Bauernhof		
Person(en):	Text:	So wird gesprochen:	Geräusche/ Musik:	
Erzähler/in	Es war einmal ein kleines Mädchen, das lebte auf einem kleinen Bauernhof auf dem Land. Sie half immer fleißig beim Fegen der Ställe. Zur Belohnung schenkten ihr die Eltern eines Tages ein rotes Käppchen aus Samt.		einleitende Hintergrundmusik Geräusche vom Bauernhof (Tiere), Fegendes Geräusch mit dem Besen	
Rotkäppchen	Das gefällt mir sehr! Ich ziehe es nicht mehr aus.	fröhlich, lachend	Geräusch beim Anziehen einer Jacke	
Erzähler/in	Deshalb wurde das Mädchen von allen Rotkäppchen genannt. Eines Tages sprach ihre Mutter zu ihr:			
Mutter	Rotkäppchen, ich gebe dir ein Körbchen mit einem Kuchen und einer Flasche Wein. Bringe das Körbchen bitte zur Großmutter hinaus. Sie ist krank und schwach und wird sich darüber freuen.	besorgt, bittend	Geschirrkloppern	
Rotkäppchen	Ja Mutter, das werde ich gerne tun!	zuversichtlich	zuschlagende Tür	

Szene: 2		Ort: Im Wald	
Person(en):	Text:	So wird gesprochen:	Geräusche/ Musik:
Erzähler/in	Die Großmutter wohnte draußen im Wald , eine halbe Stunde vom Dorf entfernt. Als Rotkäppchen den Wald betrat , begegnete ihr der Wolf. Rotkäppchen wusste nicht, dass er böse war und fürchtete sich nicht vor ihm.	Pausen nutzen zur Betonung wichtiger Handlungselemente	Leise Musik zum Überleiten in neue Szene Wind, knackende Äste, Schritte auf Laub, evtl. Geräusch eines rauschenden Baches; Regen
Wolf	Guten Tag, Rotkäppchen! Wo willst du denn hin so früh?	freundlich	
Rotkäppchen	Hallo! Ich bin auf dem Weg zur Großmutter.	freundlich, etwas zurückhaltend	
Wolf	Was hast du denn in deinem Körbchen?	neugierig	
Rotkäppchen	Kuchen und Wein, damit sich die Großmutter stärken kann.	freundlich	
Wolf	Wo wohnt denn deine Großmutter?	neugierig	
Rotkäppchen	Noch eine Viertelstunde weiter im Wald, unter den drei großen Eichen steht ihr Haus. Ich muss jetzt auch weiter, Großmutter wartet.	drängend	Schritte auf Laub

Szene: 2+3		Ort: Im Wald; Großmutter's Haus	
Person(en):	Text:	So wird gesprochen:	Geräusche/ Musik:
Wolf	Das Kind wird mir noch besser schmecken als die Alte. Ich muss mir einen Plan ausdenken, damit ich beide erwischen kann.	listig, tief, geheimnisvoll, flüsternd	Spannungssteigernde Musik, die auch in die nächste Szene überleitet
Erzähler/in	Der Wolf nahm eine Abkürzung . Am Haus der Großmutter klopfte er an die Tür.	tiefer, langsamer werdend	Schritte auf Laub, schneller Atem, Klopfen an der Tür
Großmutter	Wer ist da?	schwächlich, kränklich, rufend	
Wolf	Rotkäppchen, ich bringe dir Kuchen und Wein. Mach auf!	hoch, verstellt, rufend	
Großmutter	Drück nur auf die Klinke. Ich bin zu schwach und kann nicht aufstehen.	schwächlich, kränklich, rufen	
Erzähler/in	Der Wolf drückte auf die Klinke , die Tür sprang auf.		Drücken einer Türklinke, knarrende Tür
Wolf	Jetzt habe ich dich!	tief, dunkle Klangfarbe, fauchend	Schreie der Großmutter, Kampfgeräusche

Szene: 3 +4		Ort: Großmutter's Haus	
Person(en):	Text:	So wird gesprochen:	Geräusche/ Musik:
Erzähler/in	Nachdem der Wolf die Großmutter verschlungen hatte, zog er ihre Kleider an, setzte ihre Haube auf, legte sich in ihr Bett und wartete.		Schmatzen, Streichen über Stoff Klopfen auf Kissen überleitende Musik
Rotkäppchen	Rotkäppchen trat kurze Zeit später ein. Guten Morgen, liebe Großmutter!	fröhlich	Türknarren, Schritte
Erzähler/in	Sie trat ans Bett. Dort lag die Großmutter, hatte ihre Haube tief ins Gesicht gezogen und sah recht seltsam aus.		Schritte geheimnisvolle Musik
Rotkäppchen	<u>Ei</u> Großmutter, was hast du für große Ohren?	fragend, vorsichtig	Klopfender Herzschlag, schneller werdend
Wolf	Damit ich dich besser hören kann.	verstellt hoch	
Rotkäppchen	Aber Großmutter, was hast du für große Hände?	ängstlich, stockend	Spannende Musik, lauter werdend
Wolf	Damit ich dich besser packen kann.	verstellt hoch	

Szene: 4+5		Ort: Großmutter's Haus	
Person(en):	Text:	So wird gesprochen:	Geräusche/ Musik:
Rotkäppchen	Aber Großmutter, was hast du für ein entsetzlich großes Maul?	ängstlich	
Wolf	Damit ich dich besser fressen kann!	brüllend, tief	Schreie des Mädchens, Kampfgeräusche Schmatzen Kissen klopfen Schnarchen
Erzähler/in	Kaum hatte der Wolf das gesagt, sprang er aus dem Bett und verschl ang das arme Rotkäppchen. Dann legte er sich wieder ins Bett , schlief ein und fing laut an zu schnarchen .	laut, Pausen und Betonung zur Spannungssteigerung; langsamer zum	überleitende Musik
Jäger	Da ging ein Jäger am Haus vorbei. Wie die alte Frau schnarcht ! Da frage ich lieber mal nach, ob alles in Ordnung ist.	Ende hin leise, nachdenklich verwundert	Schritte auf Laub, Wind, knackendes Holz Schnarchen
Erzähler/in	Er trat in die Stube und sah, dass der Wolf im Bette lag.	etwas aufgeregt	leises Türknarren, schleichende Schritte
Jäger	<u>Ohje</u> , der Wolf! Hoffentlich hat er die Großmutter nicht gefressen!	verzweifelt, erschrocken, aufgeregt, schnell	

Szene: 5+6		Ort: Großmutter's Haus		
Person(en):	Text:	So wird gesprochen:	Geräusche/ Musik:	
Erzähler/in	So packte er den Wolf an den Füßen und schüttelte ihn, bis die Großmutter und das Mädchen heraus purzelten. Der Wolf floh aus dem Haus und ließ sich nie wieder blicken.	schnell, aufgeregt, laut, Betonung wichtiger Ereignisse	Knurren des Wolfes Kampfgeräusche krachende Geräusche (etw. fällt auf den Boden) Tür knallt zu	
Großmutter	Bin ich froh, dass du uns gerettet hast!	erleichtert, immer noch schwach, kränklich	überleitende Musik	
Mädchen	Vielen Dank!	erleichtert		
Jäger	Das habe ich doch gerne gemacht.	freundlich		
Großmutter	Kommt ihr Lieben, nach der Aufregung essen wir nun den leckeren Kuchen!	freudig, evtl. husten, leichtes krächzen	Geschirrkloppern Schmatzen	
Erzähler/in	Das hätte ein böses Ende nehmen können für die Großmutter und das Mädchen. Dank des Jägers lebten sie glücklich und zufrieden, bis ans Ende ihrer Tage.	freudig	fröhliche, ausklingende Musik	

Eigene Darstellung. Das Skript der Lernenden beinhaltet keine bunten Markierungen; Die Spalten Person(en) und Text sind vorgegeben (nach Griesbach 1977, S. 19f.; Original zu finden in: Grimm et al 1995).

Anhang E: CD-Cover – Gruppe 1



Gruppe 2



Gruppe 3



In der Einheit entstandene Ergebnisse. Eigenständig fotografiert.

Anhang F: Reflexionsbogen

Rückmeldung zum Hörspiel von: _____



Beim Hörspiel kann man nicht sehen, was in der Geschichte passiert.
Durch den passenden Einsatz der Stimme, Geräusche und Musik
sollen beim Hörenden Vorstellungen (innere Bilder) geweckt werden.

Diese Szene(n) konnte ich mir beim Hören besonders gut vorstellen:

Dadurch wurden meine Vorstellungen geweckt (Stimmeinsatz, Geräusche, Musik?):

Insgesamt bekommt das Hörspiel von mir:



Diese Verbesserungsvorschläge habe ich für das nächstes Hörspiel:

Eigene Darstellung.

Anhang G: Bewertungsbogen

Kriterien für die Bewertung

Hörspiel von: _____

			
1) Es wird deutlich gesprochen, sodass der Inhalt der Geschichte verständlich ist.			
2) Die Texte werden mit Betonung und Pausen gesprochen.			
3) Die Stimme, Geräusche und Musik passen zum Inhalt der Geschichte.			
4) Durch den Einsatz der Stimme, Musik und Geräusche kann man sich folgendes vorstellen:			
<ul style="list-style-type: none"> • Orte, Ortswechsel (Bauernhof, Wald, ...) und die Grundstimmung vor Ort (spannend, fröhlich, geheimnisvoll, ...) 			
<ul style="list-style-type: none"> • Bewegungen und Aktionen (Schritte, Klopfen an der Tür, ...) 			
<ul style="list-style-type: none"> • Gefühle der Figuren (ängstlich, traurig, fröhlich, ...) 			
5) Der Handlungsablauf wird deutlich (Einstieg, einzelne Szenen, Ende).			
6) Das CD-Cover passt zum Hörspiel.			

Insgesamt bekommt ihr für euer Hörspiel die Note: _____

Eigene Darstellung.

Exkurs: Möglichkeit der Bewertung von Hörspielen

Ein Argument gegen die Durchführung einer solchen Einheit könnte sein, dass die objektive Benotung literarischer Erzeugnisse nicht möglich sei.²⁶⁸ Die Benotung stellt die Übertragung einer Bewertung in Ziffernoten dar. „Grundsätzlich ist festzuhalten, dass jede Benotung subjektive Entscheidungen der Lehrkraft beinhaltet.“²⁶⁹ Objektive Noten können somit nicht erwartet werden, jedoch lassen sich transparente Bewertungsmaßstäbe ebenfalls in literarischen Produktionsaufgaben finden.²⁷⁰ Zur Benotung der Hörspielprodukte der Kinder wurden somit Bewertungsmaßstäbe anhand der Inhalte des Unterrichts²⁷¹ festgelegt und damit sichergegangen, dass das Erreichen dieser Maßstäbe für alle Schüler:innen möglich ist. Die Bewertungsmaßstäbe wurden im Unterricht vorab mit den Lernenden besprochen, sodass sie allen Schüler:innen transparent waren und gleichermaßen als Zielsetzungen galten. Zudem gab es eine Note für die gesamte Gruppe, um die Kooperation innerhalb dieser zu stärken. Von Interesse war nicht, wie viel Sprechtext ein Kind übernimmt, sondern das gesamte Produkt, das Zusammenspiel aller. Dadurch konnte jeder Schüler und jede Schülerin innerhalb seiner Möglichkeiten das Beste geben. Die Bewertung oder Benotung kann somit durchaus bei literarischen Erzeugnissen der Lerngruppe vollzogen werden.

²⁶⁸ Vgl. Abraham, Kepser 2008. S. 66.

²⁶⁹ Ebd.

²⁷⁰ Vgl. ebd.

²⁷¹ Siehe Einheitsplanung Tab. 5.

Anhang H: Kodierleitfaden

Oberkategorie	Definition	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel
Sprache/ Stimme	Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn im Hörspiel die Vorstellungsbildung durch den Einsatz von Sprechausdrucksmitteln (Tempo, Dynamik, Melodie) oder nonverbalen Mitteln angeregt wird.	Emotionen der Figuren	Der Stimmeinsatz (die Anwendung prosodischer Mittel) lässt auf Gefühle der Figur in bestimmten Situationen schließen.	Trauer, Freude, Erleichterung
		Eigenschaften der Figuren	Der Stimmeinsatz lässt Rückschlüsse auf Eigenschaften der Figuren zu.	Listig, freundlich, böartig, fürsorglich
Geräusche	Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn im Hörspiel die Vorstellungsbildung durch den Einsatz eines oder mehrerer Geräusche (realistische Geräusche, Tiergeräusche, Körpergeräusche) angeregt wird.	Atmos, Orte, Ortswechsel	Bestimmte Geräusche oder Geräuschkulissen erwecken Vorstellungen von Orten oder zeigen Ortswechsel an.	Vogelgezwitscher, Bach, Kamin, Wind, Pferdetraben
		Aktionen, Bewegungen	Geräusche zeigen Bewegungen oder Aktionen von Figuren an.	Schritte, Klopfen, Türknarren, Schmatzen
Musik	Diese Kategorie ist zu kodieren, wenn im Hörspiel die Vorstellungsbildung durch den Einsatz von Musikelementen (einzelne Töne und Klänge, bekannte Melodien, Gesänge oder auch Lieder) angeregt wird.	Gliederung	Musikelemente strukturieren das Hörspiel.	Musikeinspielungen zu Beginn, am Ende des Hörspiels oder zwischen den Szenen.
		Grundstimmung	Musikeinspielungen unterstreichen die Grundstimmung der Szene.	Erzeugung von Spannung oder Heiterkeit.

Eigene Darstellung.

Zusätzliche Kodierregeln:

1. Emotionen sind wechselhaft und verändern sich je nach Situation.
2. Eigenschaften sind feststehend. Sie beschreiben den Charakter einer Figur.
3. Musikelemente können sowohl die Grundstimmung einer Szene verdeutlichen und zugleich eine Strukturierungsfunktion besitzen. Hier ist eine doppelte Einordnung möglich. Musikeinspielungen, die primär eine Strukturierungsfunktion erfüllen, werden der Übersichtlichkeit halber dieser Unterkategorie zugeordnet und die Grundstimmung zusätzlich beschrieben.

Anhang I: Tabellarische Auswertung der Hörspiele - Gruppe Nr. 1 (Musik)

Oberkategorie	Unterkategorie	Beispiele aus den Hörspielen	Stelle
Stimme	Emotionen der Figuren	<ul style="list-style-type: none"> • Rotkäppchen im Dialog mit dem Wolf (als Großmutter verkleidet): Verwunderung, Angst • Jäger im Monolog: Besorgnis, Entsetzen • Rotkäppchen im Dialog mit dem Jäger, nachdem sie befreit wurde: Dankbarkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • 2:38-3:10 • 3:32-3:47 • 4:01-4:16
	Eigenschaften der Figuren	<ul style="list-style-type: none"> • Rotkäppchen im Dialog mit dem Vater: hilfsbereit, zuvorkommend • Wolf im Dialog mit Rotkäppchen: gespielt freundlich, neugierig • Rotkäppchen im Dialog mit dem Wolf: aufgeschlossen, freundlich, etwas naiv • Monolog des Wolfes: böseartig • Wolf im Dialog mit der Großmutter: hinterlistig, betrügerisch • Großmutter im Dialog mit dem Wolf: krank, schwach • Wolf beim Angriff gegen die Großmutter: aggressiv, angriffslustig 	<ul style="list-style-type: none"> • 0:59-1:01 • 1:15-1:29 • 1:19-1:37 • 1:39-1:45 • 1:56-1:59 • 1:54-2:07 • 2:12-2:14
Geräusche	Aktionen/ Bewegungen	<ul style="list-style-type: none"> • Vater gibt den Korb mit der Flasche Wein an Rotkäppchen: Glasklirren • Rotkäppchen auf dem Weg zur Großmutter: Langsame Schritte auf Laub • Wolf nimmt die Abkürzung zu Großmutter's Haus: Schnelles Laufen • Wolf kommt am Haus der Großmutter an: Klopfen an der Tür • Wolf öffnet die Tür: Klinkengeräusch und Türknarzen • Wolfknurren: Wolf frisst Großmutter • Schlafen: Schnarchen • Schütteln des Wolfes • Herauspurzeln der Großmutter und Rotkäppchen • Essen: Schmatzen 	<ul style="list-style-type: none"> • 0:42-0:45 • 1:19-1:24 • 1:45-1:52 • 1:52-1:54 • 2:07-2:10 • 2:14-2:17 • 3:28-3:37 • 3:49-3:53 • 3:54-3:55 • 4:15-4:20

	Atmos, Orte, Ortswechsel	<ul style="list-style-type: none"> • Bauernhof: Tiergeräusche (Hahn, Kuh, Schaf) • Ortswechsel: Bauernhof (Szene 1) → Wald (Szene 2) → Einsetzen von Bachgeplätscher, Froschquaken und Wind • Wald: Bachplätschern, Froschquaken, Wind, Vogelgezwitscher • Ortswechsel: Wechsel vom Außenraum (Wald) zum Innenraum (Haus): Laufen durch den Wald mit anschließendem Klopfen an der Tür • Ort: Haus der Großmutter: Klopfen an der Tür, Türklinke und Türknarzen 	<ul style="list-style-type: none"> • 0:20-0:24 • ab 1:01 • 1:01-1:20 • 1:45-1:54 • 1:54-2:10
Musik	Gliederung	<ul style="list-style-type: none"> • Einleitende, heitere Musik zu Beginn des Hörspiels (Klarinette und gezupfte Streichinstrumente) • Ausklingende Musik am Ende des Hörspiels (triumphierende Musik zeigt positives Ende der Geschichte an; starke, kräftige Musik mit großem Orchester) 	<ul style="list-style-type: none"> • 0:00-0:15 • 4:30-4:55
	Grundstimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Der Wolf frisst die Großmutter: dramatische Tonfolge (lauter Schlag) • Der Wolf frisst Rotkäppchen: dramatische Hintergrundmusik 	<ul style="list-style-type: none"> • 2:16-2:22 • 3:09-3:26

Tabellarische Auswertung Gruppe Nr. 2 (Geräusche)

Oberkategorie	Unterkategorie	Beispiele aus den Hörspielen	Stelle
Stimme	Emotionen der Figuren	<ul style="list-style-type: none"> • Großmutter beim Angriff des Wolfes: Angst, Entsetzen; nonverbal: Schrei • Rotkäppchen im Dialog mit dem Wolf, als Großmutter verkleidet: Irritation • Jäger im Monolog: Aufregung, Entsetzen • Rotkäppchen im Dialog mit dem Jäger und der Großmutter: Dankbarkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • 2:08-2:09 • 2:14-2:43 • 3:21-3:26 • 3:43-3:44
	Eigenschaften der Figuren	<ul style="list-style-type: none"> • Rotkäppchen im Dialog mit dem Vater: schüchtern und zurückhaltend, aber freundlich • Wolf im Dialog mit Rotkäppchen im Wald: neugierig, harmlos, sogar etwas zurückhaltend • Rotkäppchen im Dialog mit dem Wolf im Wald: furchtlos, leicht naiv • Wolf im Monolog: bössartig, arglistig, zielstrebig • Großmutter im Gespräch mit dem Wolf, welcher Rotkäppchen imitiert: schwach, kränklich • Wolf greift die Großmutter an: selbstsicher • Jäger im Monolog: gelassen, leicht träge • Jäger im Dialog mit Rotkäppchen und der Großmutter: hilfsbereit, zuvorkommend 	<ul style="list-style-type: none"> • 0:55-0:57 • 1:12-1:27 • 1:16-1:38 • 1:38-1:46 • 1:54-2:02 • 2:07-2:08 • 3:12-3:16 • 3:44-3:46
Geräusche	Aktionen, Bewegungen	<ul style="list-style-type: none"> • Wolf kommt am Haus der Großmutter an: Klopfen an der Tür • Wolf öffnet die Tür: Klinkengeräusch und Türknarren • Schnelles Herzklopfen, als der Wolf die Großmutter frisst • Schlafen: Schnarchen 	<ul style="list-style-type: none"> • 1:51-1:53 • 2:04-2:08 • 2:08-2:11 • 3:05-3:14

	Atmos, Orte, Ortswechsel	<ul style="list-style-type: none"> • Bauernhof: Tiergeräusche (Hundebellen, Pferdetraben) • Wald: Bachplätschern, Vogelgezwitscher • Wechsel vom Außenraum (Wald) zum Innenraum (Haus): Klopfen und Türgeräusche • Großmutter's Haus/ Innenraum: Kamin 	<ul style="list-style-type: none"> • 0:25-0:27 • 1:12-1:23 • 1:51-2:08 • 2:15-2:43
Musik	Gliederung	<ul style="list-style-type: none"> • Einleitende, fröhliche, träumerische Musik zu Beginn des Hörspiels • Ausklingende Musik am Ende des Hörspiels (witzige, beschwingte Musik) 	<ul style="list-style-type: none"> • 0:00-0:19 • 4:04-4:40
	Grundstimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Wolf im Gespräch mit Rotkäppchen im Wald: Spannungssteigernde Musik, leicht rätselhaft • Der Wolf frisst Rotkäppchen: dramatische Hintergrundmusik • Hintergrundmusik als Trennung der letzten Szene vom Epilog des Erzählers und Unterstreichung des positiven Endes (gefühlvolle Musik mit Streichorchester, Klavier und Flöte) 	<ul style="list-style-type: none"> • 1:22-1:38 • 2:40-2:51 • 3:52-4:04

Tabellarische Auswertung Hörspiel Gruppe Nr. 3 (Stimme)

Oberkategorie	Unterkategorie	Beispiele aus den Hörspielen	Stelle
Stimme	Emotionen der Figuren	<ul style="list-style-type: none"> • Mutter mit ihrer Bitte an Rotkäppchen: besorgt • Rotkäppchen im Dialog mit dem Wolf, als Großmutter verkleidet: Verwunderung, jedoch keine Angst • Jäger wundert sich über das Schnarchen der Großmutter: erst Gelassenheit, dann Besorgnis und Aufregung • Rotkäppchen und die Großmutter im Dialog mit dem Jäger und der Großmutter: Freude, Heiterkeit, Dankbarkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • 0:46-0:58 • 3:12-3:30 • 3:52-4:08 • 4:22-4:33
	Eigenschaften der Figuren	<ul style="list-style-type: none"> • Rotkäppchen im Dialog mit der Mutter: freundlich, zuvorkommend • Wolf im Dialog mit Rotkäppchen: neugierig • Rotkäppchen im Dialog mit dem Wolf im Wald: offen, freundlich • Wolf im Monolog: böseartig • Wolf im Dialog mit der Großmutter: hinterhältig, trügerisch • Wolf im Dialog mit Rotkäppchen in der Rolle als Großmutter: s.o. • Jäger im Monolog: fürsorglich • Jäger im Dialog mit der Großmutter und Rotkäppchen: hilfsbereit 	<ul style="list-style-type: none"> • 0:58-1:01 • 1:20-1:36 • 1:24-1:44 • 1:50-2:02 • 2:15-2:19 • 3:15-3:35 • 3:52-4:08 • 4:27-4:29
Geräusche	Aktionen, Bewegungen	<ul style="list-style-type: none"> • Mutter gibt Rotkäppchen das Körbchen: Glasklirren • Rotkäppchen macht sich auf den Weg zu Großmutter's Haus: Schritte auf Laub • Der Wolf nimmt die Abkürzung zu Großmutter's Haus: Schnelle Schritte/ Laufen mit knackenden Ästen • Klopfen an der Tür der Großmutter 	<ul style="list-style-type: none"> • 0:48-0:49 • 1:45-1:50 • 2:03-2:08 • 2:10-2:12

		<ul style="list-style-type: none"> • Türklinke und Türknarzen (Wolf tritt ein) • Schlafen des Wolfes: Schnarchen • Schütteln des Wolfes • Herauspurzeln der Großmutter und Rotkäppchen • Wegrennen des Wolfes auf festem Boden, Klirrendes Geräusch als Zeichen der Hast (etw. fällt herunter) 	<ul style="list-style-type: none"> • 2:26-2:29 • 3:49-4:10 • 4:12-4:13 • 4:14-4:15 • 4:17-4:22
	Atmos, Orte, Ortswechsel	<ul style="list-style-type: none"> • Bauernhof: Tiergeräusche (Hunde, Katzen) • Wald: Wind, Vogelgezwitscher, • Wechsel vom Außenraum (Wald) zum Innenraum (Haus): Klopfen und Türgeräusche 	<ul style="list-style-type: none"> • 0:28-0:36 • 1:06-1:18 • 2:10-2:29
Musik	Gliederung	<ul style="list-style-type: none"> • Einleitende, fröhliche, tänzerische Musik zu Beginn des Hörspiels • Übergang von Szene 3 zu Szene 4 - Wolf legt sich schlafen, bis Rotkäppchen kommt: Tonfolge, die einen Zeitsprung anzeigt • Ausklingende Musik am Ende des Hörspiels (feierliches Musikstück von Bach (Präludium) auf einer Kirchenorgel gespielt) 	<ul style="list-style-type: none"> • 0:00-0:22 • 2:50-2:56 • 4:33-5:07
	Grundstimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Rotkäppchen trifft auf den Wolf im Wald: mysteriöse Hintergrundmusik • Der Wolf heckt seinen Plan aus, Großmutter und Rotkäppchen zu fressen: dramatische Tonfolge in Moll • Der Wolf frisst die Großmutter: dramatische Tonfolge • Der Wolf frisst Rotkäppchen: spannungssteigernde, dramatische Musik 	<ul style="list-style-type: none"> • 1:19-1:44 • 1:56-2:03 • 2:29-2:36 • 3:32-3:43

Anhang J: Vorlesekompetenz – Erläuterung der Zeichen:

Zeichen	Vorlesekompetenz
++	Das Kind liest flüssig und setzt Pausen an passender Stelle. Die Sinnentnahme gelingt problemlos, sodass ein ausdrucksstarkes Vorlesen möglich ist.
+	Das Kind liest recht flüssig, manchmal stockt es bei komplexeren Wörtern. Die Sinnentnahme ist trotzdem überwiegend gegeben, was sich im Sprechausdruck zeigt.
°	Das Kind liest noch recht langsam und vermehrt mit Pausen. Die Sinnentnahme und das ausdrucksstarke Vorlesen gelingen teilweise.
-	Die Konzentration des Kindes liegt häufig noch auf dem Entziffern der Wörter, wodurch nur ein relativ langsames Vorlesen möglich ist. Die Sinnentnahme fällt aufgrund dessen auch noch schwer, wodurch nur selten mit Ausdruck vorgelesen wird.
--	Dem Kind fällt das Entziffern der Wörter schwer, wodurch es langsam und stockend liest und Wörter öfter wiederholen muss, um sie zu verstehen. Dadurch ist keine Kapazität für die Sinnentnahme vorhanden und der Ausdruck beim Vorlesen fehlt vollständig.

Eigene Darstellung.

Anhang K: Auswertungstabelle zum Sprechausdruck²⁷³:

Rhythmik/ Tempo	Dynamik	Melodisch
<p>Geschwindigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ein Verlangsamtes Sprechtempo kann z.B. die Aussage intensivieren oder bestimmte Wörter betonen. • Ein schnelles Tempo beim Sprechen kann ein Zeichen für Aufregung oder Angst sein. 	<p>Lautstärke/ Lautstärkewechsel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eine erhöhte Lautstärke kann zur Unterstreichung (Betonung²⁷²) bestimmter Wörter dienen und z.B. einen Appell verdeutlichen. • Leises Sprechen kann als Flüstern wahrgenommen werden und z.B. die Spannung steigern. 	<p>Tonhöhe, Tonhöhenverlauf/ Satzmelodie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eine steigender Tonhöhenverlauf zeigt eine Entscheidungs- oder Suggestivfrage an. • Melodische Akzente (meist signifikant steigende Sprechmelodie) dienen ebenfalls der Betonung von Schlüsselwörtern. • Eine schwebende Tonhöhe zeigt an, dass die Person weitersprechen möchte. • Eine sinkende Tonhöhe markiert das Ende einer Aussage oder z.B. Ergänzungsfragen (wer, wen, wohin, ...)
<p>Pausen</p> <ul style="list-style-type: none"> • ... gliedern das Sprechen und verschaffen Zeit zum Atmen. • ... dienen, z.B. der Spannungssteigerung oder Verleihen der Aussage einen besonderen Nachdruck. 		<p>Klangfarbe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Melodischer Ausdruck des Sprechens; zu beschreiben durch: hell – dunkel; klar – stumpf; weich – scharf; warm – kalt; brüchig – fest

Eigene Darstellung nach Wachtel 1995. S. 59ff.; Ockel 2000. S. 19ff.; Müller 2012. S.21.

²⁷² Die Betonung hängt nicht nur mit der Dynamik des Sprechens zusammen, sondern ebenso mit der Melodik und der Rhythmik (siehe Tabelle und vgl. Wachtel, Stefan (1995): Sprechen und Moderieren in Hörfunk und Fernsehen. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Konstanz: Ölschläger. (= Reihe Praktischer Journalismus, Bd. 23) S. 60). Somit wird die Betonung als prosodisches Mittel nicht wie in der Darstellung von Müller 2012 (Tab. 1) zusätzlich erwähnt, sondern findet sich in den Unterpunkten wieder.

²⁷³ Die Wirkung der prosodischen Mittel hängt immer vom Kontext ab und muss im Zusammenhang betrachtet werden (vgl. Ockel 2000. S. 22).

Anhang L: Quantitative Auswertung der Geräusche in den Hörspielen

Geräusch	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	autonom/ ergänzt	Häufigkeit
Tiergeräusche auf dem Bauernhof	X Kuh, Hahn, Schaf	X Hunde, Pferde	X Katzen , Hunde	ergänzt (i.v. Ort: Bauernhof)	3
Glasklirren	X		X	ergänzt (i.v. Aktion: Körbchen geben)	2
Geräuschkulisse im Wald	X Wind, Bachgeplätscher, Froschquaken , Vogelgezwitscher	X Vogelgezwitscher, Bachgeplätscher	X Vogelgezwitscher, Wind	ergänzt (i.v. Ort: Wald)	3
Schritte auf Laub	X		X	ergänzt (i. v. Bewegung: Weg zur Großmutter)	2
Schnelles Rennen des Wolfes	X		X	ergänzt (i. v. Bewegung: Abkürzung nehmen)	2
Türklopfen	X	X	X	ergänzt (d. v.)	3
Türklinke und Türknarzen	X	X	X	ergänzt (d. v.)	3
Wolfknurren	X			autonom	1
Herzklopfen		X		autonom	1
Kamin		X		autonom	1
Schnarchen	X	X	X	ergänzt (d. v.)	3
Schütteln des Wolfes	X		X	ergänzt (d. v.)	2
Herauspurzeln	X		X	ergänzt (d. v.)	2

Laufschritte des Wolfes			X	ergänzt (i. v. Bewegung: Wolf flieht aus dem Haus)	1
Herunterfallender Gegenstand			X	autonom	1
Schmatzen	X			ergänzt (i. v. Aktion: Kuchen essen)	1
	12/16	7/16	12/16	<ul style="list-style-type: none"> • autonom: 4 • ergänzt (i. v.): 7 • ergänzt (d. v.): 5 	<ul style="list-style-type: none"> • 3x: 5 • 2x: 5 • 1x: 6

Eigene Darstellung.

Zusätzliche Erklärungen:

- Fett markierte Kreuze oder Begriffe heben Geräusche hervor, die nur in einem der Hörspiele vorkommen.
- Spalte autonom/ ergänzt: Geräusche können eine Ergänzung zum Zeichensystem der Sprache sein oder eine autonome Stellung haben. Sind sie eine Ergänzung, können sie entweder verbal angekündigt oder direkt verbalisiert werden. Hier gilt die Abkürzung:
 - i. v.: indirekt verbalisiert/ angekündigt
 - d. v.: direkt verbalisiert/ wortwörtlich

Eigenständigkeitserklärung

Erklärung über das selbstständige Verfassen von Catharina Kahler

Ich versichere hiermit, dass ich die vorstehende Masterarbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit „Literarisches Lernen durch die Produktion von Hörspielen im Deutschunterricht der Grundschule – Eine exemplarische Analyse der Hörspielprodukte einer dritten Klasse zum Aspekt der Vorstellungsbildung“, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, habe ich in jedem einzelnen Fall durch die Angabe der Quelle bzw. der Herkunft, auch der benutzten Sekundärliteratur, als Entlehnung kenntlich gemacht.

Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen sowie für Quellen aus dem Internet und anderen elektronischen Text- und Datensammlungen und dergleichen. Die eingereichte Arbeit ist nicht anderweitig als Prüfungsleistung verwendet worden oder in deutscher oder in einer anderen Sprache als Veröffentlichung erschienen. Mir ist bewusst, dass wahrheitswidrige Angaben als Täuschung behandelt werden.

Hannover, den 09.05.2022

Catharina Kahler, 365468

Ort, Datum

Name, Matrikelnummer

Unterschrift