

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg  
Berufsbegleitende Ausbildung zur Theaterpädagogin BuT 2016

## ***Vorlesen* und zwar *betont!***

### **Möglichkeiten der Förderung durch eine theaterpädagogische Herangehensweise in der Grundschule**

Fachtheoretische Abschlussarbeit  
im Rahmen der Ausbildung zur Theaterpädagogin BuT

Vorgelegt von  
Julia Gröger  
BF 16-1

Eingereicht am: 15.02.2020 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)  
Heidelberg

 theaterwerkstatt heidelberg

## **Inhaltsverzeichnis**

1 Einleitung	1
2 Der Weg zum Lesen	3
2.1 Lesesozialisation	4
2.2 Phonologische Bewusstheit	5
2.3 Stufenmodell des Lesenlernens	6
2.4 Lesekompetenz	7
3 Vorlesen	9
3.1 Die Lauterzeugung und -bildung	12
3.2 Sprechausdrucksmittel	14
3.2.1 Tempo und Pausen	15
3.2.2 Lautstärke und Betonung	15
3.2.3 Sprachmelodie	17
3.2.4 Nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten	18
4 Theaterpädagogischer Zugang	20
4.1 Theaterformen	20
4.1.1 Vorlesetheater	20
4.1.2 Chorisches Theater	23
4.1.3 Erzähltheater	24
4.2 Theaterpädagogische Methoden	27
4.2.1 Übungen zur Stimme	27
4.2.2 Kunstsprachen: Gromolo und Kauderwelsch	30
5 Schulung von Lehrkräften	31
6 Fazit	33
Literaturverzeichnis	35
Anhang	I

# 1 Einleitung

Während meiner bislang zwölfjährigen Erfahrung als Grundschullehrer<sup>1</sup> bin ich immer wieder auf Kinder gestoßen, die zwar flüssig und sinnentnehmend, aber nicht betont und ausdrucksstark lesen können. Ich habe mich gefragt, woran das liegen könnte und habe im Rahmen meiner Ausbildung zum Theaterpädagogen BuT einen entscheidenden Hinweis erhalten: Im Seminar 'Kreatives Sprechen' bei Roland Gelfert haben wir uns unter anderem mit Sprachspielen und Kunstsprachen<sup>2</sup> auseinandergesetzt. Hierbei fand ich großes Gefallen am Experimentieren mit der Stimme. Zwar bin ich durch mein Studium (Fach Musik) und meine privaten Interessen (Gesangsunterricht, zeitweiliger Unterricht in Sprecherziehung) im Umgang mit der eigenen Stimme nicht unerfahren, dennoch haben sich durch die Inhalte des Seminars neue Ansatzpunkte eröffnet, die ich anschließend im Unterricht ausprobiert habe. Gleich in welchem Fach, ob als Klassenlehrer oder im Fachunterricht, die Kinder waren sehr engagiert beim Mitmachen und nicht selten erstaunt, welche Laute ich produzierte und was sie selbst in der Lage waren zu artikulieren. Sicherlich lag ihre Begeisterung auch daran, dass im Unterricht 'so ein Quatsch' gemacht wurde. Mir wurde mehr und mehr bewusst, dass sich Kinder heutzutage immer weniger mit ihrer Stimme auseinandersetzen, obwohl sie diese täglich nutzen. Meist wissen sie gar nicht, was ihr 'Instrument' alles kann. Dies führte mich zu der These, dass Kinder wahrscheinlich deshalb nicht ausdrucksstark lesen können, weil ihnen die stimmliche Fertigkeit dazu fehlt. Genauer gesagt wären sie in der Lage, aber es fehlt ihnen ein umfangreicher und bewusster Umgang mit ihrer eigenen Stimme. Denn, um mit dieser facettenreich umgehen zu können, muss man wissen, welche Ausdrucksmöglichkeiten sie zur Verfügung hat. Kinder erhalten dazu in erster Linie von ihren Eltern und dem näheren Umfeld ein Sprachvorbild. Durch entsprechende sprachliche Anreize können sich Kinder in ihrer Sprech- und Erzählfähigkeit adäquat entwickeln.<sup>3</sup> Im Laufe des Heranwachsens tritt der Kindergarten und später die Grundschule immer stärker in den Fokus. Im Musikunterricht hat sprachliche Förderung einen festen Platz, denn „Stimmbildung ist zugleich Sprachbildung.“<sup>4</sup> In diesem Bereich wird gefordert, dass Kinder ihre eigene Sprech- und Singstimme entdecken, mit Sprache und Sprachelementen umgehen lernen, sowie mit ihrer Stimme improvisieren.<sup>5</sup> Durch die Vorrangstellung der sogenannten Kernfächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht gerät der kreative Umgang mit der eigenen Stimme, das Ausschöpfen des individuellen Klangkörpers, sowie die Voraussetzungen hierfür in den Hintergrund.<sup>6</sup> Im schulischen Kontext können Kinder sich und ihre eigene Stimme selten kennenlernen und wertfrei

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden auf die gleichzeitige Verwendung weiblicher und männlicher Sprachformen verzichtet und das generische Maskulinum verwendet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für beide Geschlechter.

<sup>2</sup> vgl. Punkt 4.3

<sup>3</sup> vgl. Claussen 2006, S. 8

<sup>4</sup> Hessisches Sozialministerium und Hessisches Kultusministerium 2007, S. 74

<sup>5</sup> vgl. ebd.

<sup>6</sup> vgl. Strobl 2014, S. 6

ausprobieren. Daher bleiben sie weitgehend unerfahren im stimmlichen Umgang mit sich selbst.

Einen weiteren Hinweis, der zum betonten Lesen führt, habe ich im Zuge meiner Recherchen zu der hier vorliegenden Arbeit erhalten: Nur wer versteht, was er liest, und sich nicht mehr auf das Lesen als Prozess konzentrieren muss, ist in der Lage betont zu lesen.<sup>7</sup> Kinder dürfen sich demnach nicht mehr mit der Decodierung der einzelnen Wörter befassen, sondern müssen Zusammenhänge zwischen Wörtern, Sätzen und einzelnen Textpassagen herstellen können.<sup>8</sup> Die Voraussetzung der eben beschriebenen Lesekompetenz bildet zum Großteil die individuelle Motivation am Lesen, und dadurch bedingt die Motivation, den langen Prozess in Angriff zu nehmen und 'am Ball zu bleiben'. Da nicht alle Kinder dieselben Voraussetzungen für das Lesenlernen mitbringen, bildet die Schule einen wichtigen Aspekt für die Ausbildung der Lesekompetenz. Durch diesen Sachverhalt habe ich nach theaterpädagogischen Methoden gesucht, die zu einer Förderung der Lesekompetenz führen. Hierbei bin ich auf das Buch von Andrea Geffers gestoßen: Vorlesetheater - das Praxisbuch. In diesem wird durch das Medium Vorlesen ein anderer Zugang zum Lesen vorgestellt. Die Anlehnung an eine Art szenische Lesung bildet hierbei den motivierenden Faktor und erhebt somit den Anspruch unter anderem die Lesekompetenz zu fördern.

In der nun vorliegenden Arbeit werde ich untersuchen, inwiefern Theaterformen und theaterpädagogische Methoden für das Kennenlernen und Experimentieren mit der eigenen Stimme sowie dem Ausbau der Lesekompetenz hilfreich sind und ob sich daraus günstige Bedingungen für das ausdrucksstarke Vorlesen ableiten lassen. Anfangs befasse ich mich mit dem Prozess des Lesenlernens. Neben der Lesesozialisation, die den Grundstein für den Weg der eigenen Lesekarriere legt, werde ich mich anschließend mit der phonologischen Bewusstheit als Basisfähigkeit für das Lesenlernen beschäftigen. Das Stufenmodell des Lesenlernens soll aufzeigen, welche Phasen Kinder auf dem Weg zum kompetenten Leser durchlaufen müssen. Die sich daraus ergebende Lesekompetenz schließt den Bereich des Lesenlernens ab. Nachfolgend werde ich mich mit inhaltlichen Aspekten des Vorlesens befassen. Hierbei gehe ich zunächst auf die Lauterzeugung und -bildung ein. Des weiteren erläutere ich die aus meiner Sicht entscheidenden Aspekte des ausdrucksstarken Lesens, die Sprechausdrucksmittel. Die nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten gehören für mich zum ausdrucksstarkem Lesen dazu und werden anschließend beschrieben. Schwerpunkt der Arbeit bildet der theaterpädagogische Zugang zum Thema. Zunächst werde ich auf drei Theaterformen 'Vorlesetheater', 'chorisches Theater' und 'Erzähltheater' eingehen, um mich anschließend den theaterpädagogischen Methoden der Stimmbildung zuwenden möchte. Eine Schulung von Lehrkräften sehe ich in diesem Zusammenhang als notwendig an. Abschließend werde ich die Ergebnisse in einem Fazit zusammenfassen.

---

<sup>7</sup> vgl. Spinner 2009, S. 19

<sup>8</sup> vgl. ebd., S.8

## 2 Der Weg zum Lesen

*“Die guten Leutchen wissen gar nicht, was es einen für Zeit und Mühe kostet, um lesen zu lernen und von dem Gelesenen Nutzen zu haben. Ich habe achtzig Jahre dazu gebraucht und kann noch nicht sagen, dass ich am Ziel wäre.“*

*Johann Wolfgang von Goethe*

Gegenüber dem Fernsehen oder dem Anhören eines Hörspiels ist das Lesenlernen ein mühsamer und langsamer Prozess. Die Informationen erschließen sich erst nach und nach, Gedanken und Bilder werden erst allmählich konstruiert.<sup>9</sup> Kinder kommen heutzutage mit ausgeprägten literarischen bzw. narrativen Rezeptionskompetenzen in die Schule. Über das Vorlesen, den Kontakt zu Hörspielen oder dem Fernseher sind sie mit komplexen Geschichten, Handlungen und Figuren vertraut. In der Schule müssen sie für den Schriftspracherwerb noch einmal ganz zurück an den 'Start'. Im Anfangsmaterial werden sie dann mit einfachsten Wörtern und Sätzen konfrontiert, die gegebenenfalls keine Motivation für das weitere Lesen erzeugen.<sup>10</sup> Mit dem brisanten Satz: „Lesen ist die unnatürlichste Sache des Gehirns!“<sup>11</sup> weist der deutsche Gehirnforscher, Physiologe und Psychologe Ernst Pöppel darauf hin, dass das Lesen von Buchstaben evolutionär nicht vorgesehen war. Um Lesen zu lernen, muss das Gehirn in einem mühsamen Prozess enorme Abstraktionsleistungen erlernen. Erforderlich sind diese, um „alles überhaupt Sagbare in ein System von 25 bis 30 Buchstaben zu transformieren.“<sup>12</sup> Erwachsene, die einen langen Leselernprozess durchschritten haben, lesen nebenbei und bemerken meist erst unter Ablenkung, bei schwierigen Texten oder einer anderen Schrift, wie anspruchsvoll und komplex der Prozess des Lesens eigentlich ist.<sup>13</sup> Aus eigener Erfahrung kann ich sagen, dass viele Kinder sehr motiviert in die Schule kommen, um endlich Lesen und Schreiben lernen zu können. Wenn sie allerdings merken, wie anspruchsvoll der Prozess ist, liegt es an der konzeptionellen Umsetzung aller Unterrichtsfächer, eine motivierende Leselernumgebung zu gestalten.<sup>14</sup> Hieraus wird ersichtlich, welche große Bedeutung der Motivation zum Lesen und der Vermittlung der Kulturtechnik im Kindesalter zukommt. Aus diesem Grund spielt die individuelle Lesesozialisation eine entscheidende Rolle, wenn es um das Lesenlernen geht. Dieser Prozess beginnt weit vor dem Lesenlernen, wenn mit Kindern Bilderbücher betrachtet werden und darüber gesprochen wird, geht weiter über das Vorlesen und besprechen und endet in der Jugend, wenn über das Gelesene diskutiert wird.<sup>15</sup> Da das eigenständige und lustvolle Lesen eine Grundvoraussetzung für das betonte Lesen darstellt, möchte ich im Folgenden näher auf die Lesesozialisation eingehen.

---

<sup>9</sup> vgl. Bartnitzky 2010, S. 143

<sup>10</sup> vgl. Garbe 2005, S. 30

<sup>11</sup> Pöppel 2002, S.747 in Garbe 2005, S. 26

<sup>12</sup> ebd.

<sup>13</sup> vgl. Arhens-Drath 2007a, S. 4

<sup>14</sup> vgl. Garbe 2005, S. 30

<sup>15</sup> vgl. Günther, 2004, S. 43f

## 2.1 Lesesozialisation

*"Denn ob ein Kind ein tiefes und andauerndes Verhältnis zum Lesen gewinnt, wird stark davon abhängen, ob es im Lesen etwas sieht, was ihm von aussen aufgezwungen wurde, oder etwas, an dessen Zustandekommen es selbst aktiv beteiligt ist."*

*Bruno Bettelheim*

Der Begriff der Lesesozialisation umfasst den Zugang und die Verarbeitung von und den Umgang mit Texten aller Art.<sup>16</sup> Bereits weit vor Schuleintritt steht der Beginn der individuellen Lesesozialisation. Sie beginnt bei den meisten Kindern mit dem Vorlesen, dem Sprechen und dem Erzählen über und zu Bilderbüchern. Die Kinder werden dazu animiert, sich gerne mit dem Medium Buch zu befassen. Den Zugang zur Literatur legen demnach in erster Linie die Eltern bzw. die engsten Bezugspersonen von Kindern: Wird vorgelesen? Sehen die Kinder ihre Eltern / engsten Bezugspersonen lesen? Gibt es im Haushalt Bücher? Haben die Kinder einen freien Zugang zu ihnen? Durch das Vorlesen werden Kinder mit dem Medium Buch konfrontiert und gewinnen einen ersten Eindruck, was es ist und was in ihm steckt. Vertraut werden sie mit Erzählstrukturen und können eine emotionale Bindung zum Literarischen gewinnen. Aus diesem Grund ist die Vorlese- kultur innerhalb der Familie eine wichtige Grundlage und stellt eine einflussreiche Voraussetzung für eine erfolgreiche spätere Lesekarriere dar.<sup>17</sup> Leider können nicht alle (Schul-)kinder auf solche Vorerfahrungen zurückgreifen. Das Anhören von Hörspielen erreicht selten dieselbe Intensität, die beim Vorlesen erzielt werden kann: Eine enge Verbindung von real menschlicher Zuwendung und der Entfaltung einer imaginären Welt.<sup>18</sup> Sobald ein Kind auf dem Schoß einer Bezugsperson sitzt, lernt es den Akt des Vorlesens mit einem geborgenen Gefühl zu verknüpfen. Diese positive Erfahrung kann einen entscheidenden Beitrag zur Lesesozialisation leisten.<sup>19</sup> Eine umfassende frühkindliche Förderung schafft Grundlagen für das spätere eigene Lesen, Lesefreude, Lesemotivation und eine positive Beziehung zu Geschichten, Büchern und anderen Lesemedien.<sup>20</sup>

Seit ungefähr 100 Jahren befasst sich die Forschung mit dem Zustandekommen und dem Verhindern von Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen. Man fand heraus, dass typische Merkmale für lese-rechtschreibschwache Kinder, wie das Vertauschen von <b> und <d>, bei schwachen Lesern nicht häufiger vorkam als bei guten Lesern. Deshalb untersuchte man die Vorläuferfähigkeit des Lesens und Rechtschreibens. In diesem Zuge kam man auf die phonologische Bewusstheit, die Fähigkeit, Wörter zu segmentieren und sprachlich zu analysieren.<sup>21</sup> Im Folgenden möchte ich mich näher mit dieser Fähigkeit befassen.

---

<sup>16</sup> vgl. Spinner 2009, S. 17

<sup>17</sup> vgl. Spinner 2009, S. 17

<sup>18</sup> vgl. zusammenfassend Whitehead, M.R. 2007, entnommen aus Ehmig, Reuter 2013, S. 4

<sup>19</sup> vgl. Wolf 2009, S. 98

<sup>20</sup> vgl. Ehmig, Reuter 2013, S. 5

<sup>21</sup> vgl. Forster 2005, S. 36

## 2.2 Phonologische Bewusstheit

Besonders wichtig für die individuelle Lesefähigkeit ist die Ausprägung der phonologischen Bewusstheit. Diese „kann als Fähigkeit charakterisiert werden, sich dem formalen Aspekt der Sprache zuwenden und zu erkennen, dass die gesprochene Sprache gegliedert ist.“<sup>22</sup> Weiter werden „geeignete Elemente wie Worte, Silben und Phoneme“<sup>23</sup> [unterschieden].“<sup>24</sup> Die phonologische Bewusstheit umfasst zwei Ebenen: Im engeren Sinne bedeutet sie, Phoneme zu synthetisieren ([a] [n] = [an]), zu analysieren ([H]-[u]-[t] = [Hut]) und zu manipulieren (Buchstaben in Worten zu ersetzen und das neu entstandene Wort benennen können). Im weiteren Sinne meint phonologische Bewusstheit die artikulatorisch-sprechrhythmischen Elemente. Hierunter fallen Silben und Reime. Grundschul Kinder können bspw. Reimworte benennen, sagen, welches Wort sich nicht reimt, Namen in Silben gliedern oder aus vorgesprochenen Silben Worte bilden.<sup>25</sup> Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne hängt eng mit dem Lese- und Rechtschreiberfolg zusammen. Nach McLean, Bryant und Bradley<sup>26</sup> lassen sich anhand der Fähigkeiten im phonologischen Bereich die späteren Leseleistungen vorhersagen. Sie fanden heraus, dass

„die Beherrschung von Kinderreimen im Alter von drei Jahren [...] das Ausmaß phonologischer Fertigkeiten (Erkennen von Reimen und Alliterationen) im fünften Lebensjahr signifikant vorher[sagten], und letztere waren wiederum signifikant mit späteren Leseleistungen verknüpft.“

Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne ist im Vergleich sehr komplex. Jedoch lässt sich ein positiver Zusammenhang zwischen ihr und den schriftsprachlichen Leistungen während der Grundschulzeit feststellen.<sup>27</sup> Kinder mit geringen phonologischen Fähigkeiten werden mit dem Wort „Fisch“ nur das Tier verbinden und es sich gegebenenfalls vorstellen. Hat ein Kind eine gute phonologische Fertigkeit ausgebildet, ist es in der Lage auf die lautlichen Aspekte des Wortes zu achten: „Fisch“ reimt sich auf „Tisch“ / Am Anfang des Wortes höre ich den Laut [f] / Das Wort hat eine Silbe / Fisch besteht aus den Lauten [f], [i], [ʃ]. Voraussetzungen für das Erlangen der phonologischen Bewusstheit werden bereits im Vorschulalter geschaffen. Sie erfolgen durch den spielerischen Umgang mit Sprache, wie bspw. Verse oder Abzählreime.<sup>28</sup> Viele Vorlesebücher für Kleinkinder sind bewusst in einem Reimschema geschrieben, da dieses eine motivierende und lautlich ansprechende Wirkung hat. Zwar bilden Spiele zur Silbe, Reime oder auch Übungen zu Anlauten (Laut, mit dem eine Wort beginnt) den Übungsschwerpunkt der Förderung der phonologischen Bewusstheit, doch das Vorlesen stellt die Grundlage für den eigentlichen Zugang dar.<sup>29</sup>

Hat ein Kind eine ausreichende phonologische Bewusstheit erlangt, durchläuft es verschiedene Phasen des Lesenlernens, welche ich nachfolgend näher beleuchten möchte.

---

<sup>22</sup> Helbig u.a. 2005, S. 50

<sup>23</sup> Als Phonem bezeichnet man die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit einer Sprache, z.B. <Katze> <Tatze>.

<sup>24</sup> Forster 2005, S. 37

<sup>25</sup> Helbig u.a. 2005, S. 50f

<sup>26</sup> vgl. Forster 2005, S. 37f

<sup>27</sup> vgl. Helbig u.a. 2005, S. 51

<sup>28</sup> vgl. Forster 2005, S. 37

<sup>29</sup> vgl. ebd. S. 41ff

## 2.3 Stufenmodell des Lesenlernens

Uta Frith hat in den 70er Jahren ein Entwicklungsmodell zum Schriftspracherwerb veröffentlicht. Kinder verwenden beim Prozess des Lesenlernens drei Strategien, die zeitlich nacheinander aber mit Überschneidungen erfolgen, nämlich die logographische, die alphabetische und die orthographische Strategie. Während dieses Entwicklungsprozesses ist das kognitive System qualitativen Umstrukturierungen unterworfen, das heißt, dass bei einem Kind, welches sich in der alphabetischen Lesephase befindet, andere kognitive Funktionen während des Lesens aktiviert sind, als bei einem älteren Kind, welches beim Lesen die orthographische Lesestrategie anwendet. Auch die Betrachtung welche Gehirnbereiche während des Lesens aktiv sind, verändert sich je nachdem, auf welcher Entwicklungsphase sich das Kind befindet.<sup>30</sup>

### 1. Logographische Phase

In dieser Phase geht es um das Erkennen von Wörtern und um deren Bedeutung. Kinder identifizieren Wörter aufgrund besonderer Merkmale, wie bspw. Wortlänge oder auffallende Buchstaben. Auch das Erkennen von Firmenlogos gehört zu dieser Phase dazu. Kinder bauen sich demnach ein Sichtvokabular auf. Bei jedem Kind ist das zu erkennende Etwas am Wort ein individuelles Merkmal. „Entscheidend ist, dass das graphische Element, ein zugeordnetes lautliches und die Bedeutung ungetrennt sind [...]“<sup>31</sup>

### 2. Alphabetische Phase

Bei dieser Phase geht es primär um das Erkennen von Bedeutungen. Es wird unterschieden zwischen dem Gegenstand und seinem Namen sowie zwischen Form und Bedeutung. Antworten Kinder auf die Frage: „Welches Wort ist länger, Kuh oder Schmetterling?“, antworten Kinder in dieser Phase zunächst mit „Kuh“, da sie das Tier vor Augen haben. „Die Unterscheidung von Name und Sache, von Wort und Bedeutung ermöglicht es überhaupt erst, den Namen (das Wort) und seine Lautstruktur als solche zum Gegenstand zu machen.“<sup>32</sup> Dies ist aber notwendig, um Buchstaben- und Lautfolgen einander zuordnen zu können. Ein anderes Beispiel wäre, dass das Mäuschen vorne ein Schnäuzchen hat und kein <m>. Erst wenn zwischen dem geschriebenen Wort und dem gemeinten Tier unterschieden wird, „kann eine Konzentration auf die lautliche Form ohne direkten Rekurs auf die Bedeutung erfolgen.“<sup>33</sup> Die phonologische Bewusstheit spielt beim Erlernen der alphabetischen Lesestrategie eine gewisse Rolle, bspw. bei der Phonemsynthese. Weiterhin wird die phonologische Bewusstheit während des Erlernens der alphabetischen Lesestrategie immer ausgeprägter. Durch die Auseinandersetzung mit den Laut-Buchstaben-Beziehungen entwickelt sich eine Bewusstheit für die Phoneme. Kinder versuchen in dieser Phase schließlich Laute durch Buchstaben zu verschriften. Ebenfalls wird entdeckt, dass von links nach rechts geschrieben wird.

---

<sup>30</sup> vgl. Günther 2004, S. 37f

<sup>31</sup> ebd., S. 39

<sup>32</sup> ebd., S. 40f

<sup>33</sup> ebd., S. 41

### 3. Orthographische Phase

In der orthographischen Phase werden alle Ebenen der Sprachstruktur entdeckt und genutzt, auf der Wort-, der Satz- und der Textebene. Es muss nicht mehr auf die Analyse und Synthese einzelner Buchstaben bzw. Laute zurückgegriffen werden. Durch die wiederholte phonologische Rekodierung von Wörtern gelingt es dem Kind, Repräsentationen derselben im Langzeitgedächtnis auszubilden, sodass schließlich einige charakteristische Eigenschaften der Buchstabensequenz ausreichend sind, um die Phonologie und die Bedeutung des vollständigen Wortes zu aktivieren. Es bilden sich also Verknüpfungen zwischen Silben, Morphemen<sup>34</sup>, häufig vorkommenden Graphemfolgen<sup>35</sup>, ganzen Wörtern und der entsprechenden Phonologie. Während sich das Kind in dieser Phase befindet, werden die Verknüpfungen immer zahlreicher bis schließlich eine vollständige Repräsentation der relevanten Buchstabenfolgen aufgebaut wurde. Das Kind speichert nun alle relevanten Merkmale des Wortes ab (Zischlaut, Umlaut, verwandte Wörter, ...). „In dem Maße, in dem das Kind die Trennung zwischen Sache, Namen und ihrer vielfältigen Eigenschaften und Verflechtungen durchführen kann, gelingt auch das direkte Lesen immer besser.“<sup>36</sup> Kinder, die sich in dieser Phase befinden, könnten bereits Ansätze des betonten Lesens zeigen.

Das eigentliche Ziel des Lesens ist es, dass der Vorgang so automatisiert ist, dass man sich nicht mehr darum kümmern muss, dass er nebenher erfolgt. Klaus B. Günther<sup>37</sup> hat deshalb eine weitere Phase hinzugefügt, welche bis zum Ende des Lesenkönnens andauert. Sie bezeichnet den Umstand, dass sich der Leser nicht mehr um den Lesevorgang als solches kümmern muss, sondern sein Augenmerk ganz auf die Verarbeitung des Inhaltes legen kann. Für diese Fähigkeit hat sich der Begriff der Lesekompetenz herausgebildet, der im folgenden Kapitel näher betrachtet werden soll.

## 2.4 Lesekompetenz

In der schriftbasierten Informations- und Wissensgesellschaft wird Lesen zur Schlüsselqualifikation, da Lesen in erster Linie als „Informationslesen“ bzw. als „Mittel zum Aufbau von Wissenstrukturen“ verstanden wird. Lesekompetenz heißt „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“<sup>38</sup> Individuelle Voraussetzungen für die Lesekompetenz werden durch kognitive Grundfertigkeiten, phonologische Bewusstheit (Decodierfähigkeit), Lernstrategiewissen und das Leseinteresse bestimmt. Deshalb ist es für das Erlernen des Lesens von Anfang an wichtig, zum sinnentnehmenden Lesen anzuleiten. Hierbei sollen Kinder die unter-

---

<sup>34</sup> Als Morphem bezeichnet man die kleinste bedeutungstragende (sprachliche) Einheit. Zum Beispiel besteht das Wort <fische> aus zwei Morphemen, nämlich : {fisch}{-e}; dabei ist {fisch} der Wortstamm mit der Bedeutung 'Tier, lebt im Wasser' und {-e} als Kennzeichen für die Endung mit der Funktion 'Mehrzahl'.

<sup>35</sup> Als Grapheme bezeichnet man die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit eines Schriftsystems, welches eine Phonem- bzw. eine Phonemfolge repräsentiert.

<sup>36</sup> Günther 2004, S. 43

<sup>37</sup> vgl. ebd., S. 43

<sup>38</sup> Garbe 2005, S. 13

schiedlichen Möglichkeiten der Texterschließung kennen lernen, um sich durch den konkreten Umgang mit Texten nach und nach Teilkompetenzen einer umfassenden Lesekompetenz aneignen zu können. Lesen muss darüber hinaus eine Bedeutung für den Leser erhalten, welches über das sinnentnehmende Lesen hinausgeht. Die Freude am Lesen stellt hierbei einen entscheidenden Faktor dar, denn ohne sie kann sich keine Lesemotivation einstellen.<sup>39</sup> Lesekompetenz ist nicht nur ein wichtiges Hilfsmittel für das Erreichen persönlicher Ziele, sondern eine Bedingung für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und der eigenen Fertigkeiten - also jeder Art selbstständigen Lernens - und eine Voraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.

Der Umgang mit geschriebener Sprache ist äußerst wichtig für den Aufbau grundlegender und persönlichkeitsbildender Kompetenzen. Bartnitzky<sup>40</sup> und Steinbrecher<sup>41</sup> formulieren unter anderem folgende Aspekte:

- Ohne die Fähigkeit lesen zu können ist es fast unmöglich sich Bildung anzueignen.
- Durch das Lesen werden Gedächtnis- und Konzentrationsfähigkeit gefördert.
- Lesen erzeugt Gefühle beim Leser (und Zuhörer). Man identifiziert sich mit dem Protagonisten, fiebert und leidet mit ihm, erfährt Spannung in einzelnen Situationen und erlebt Erleichterung, wenn die Situation eine Lösung findet. Das Mitgefühl für Helden der Geschichte ist übertragbar auf die Realität. Kinder können daher anhand von Geschichten Empathie für andere lernen und ihre Handlungen danach ausrichten.
- Soziale Kompetenzen werden durch das Lesen aufgebaut, denn es ist für Kinder leichter, an Hand von fiktiven Geschichten Situationen, Probleme, Konflikte, usw. kennenzulernen und über mögliche Konsequenzen zu reflektieren.
- Das Abtauchen in „fremde Welten“, das Hineinversetzen in diese, das Reflektieren über Inhalte, Figuren, Themen, Szenen und Probleme wird durch das Lesen ermöglicht.

Die beschriebenen persönlichkeitsbildenden Kompetenzen zeigen auf, dass neben dem Leseverständnis ein großer Bereich der Imagination zugeschrieben wird. Dieser kann beim Leser den Genuss, das 'Abtauchen in fremde Welten' ermöglichen und stellt aus meiner Sicht eine direkte Verbindung zum Theater dar. Denn hier spielt die Vorstellungskraft ebenfalls eine große Rolle und kann durch theaterpädagogische Übungen auf- und ausgebaut werden (siehe Punkt 4). Doch nicht nur für sich selbst kann man diese ‚Welten‘ eröffnen, auch für andere, in dem man ihnen vorliest. Besonders fesselnd ist es hierbei, wenn es dem Vorleser gelingt, seine Sprache so zu gestalten, dass diese ‚Welten‘ beim Zuhörer entstehen können. Im sich anschließenden Kapitel möchte ich mich deshalb dem Bereich des Vorlesens widmen.

---

<sup>39</sup> vgl. Spinner <sup>2</sup>2009, S. 7ff

<sup>40</sup> vgl. Bartnitzky <sup>8</sup>2010, S. 142f

<sup>41</sup> vgl. Steinbrecher 2007, S. 7

### 3 Vorlesen

*"Von allen Welten, die der Mensch erschaffen hat, ist die der Bücher die Gewaltigste."*

*Heinrich Heine*

Das Vorlesen unterscheidet sich gegenüber dem stillen Lesen durch eine wesentliche Eigenschaft: Mehrere Menschen konzentrieren sich gemeinsam und gleichzeitig auf den Verlauf eines Textes.<sup>42</sup> Hierbei kann das Zuhören eine große Faszination hervorrufen, denn durch die Stimme des Vorlesers können Figuren zum Leben erweckt werden. Darüber hinaus vermittelt der Vorleser nicht nur den Inhalt der Geschichte, er zeigt „auch etwas von sich selbst, seine Interpretation des Textes, wenn er den Figuren Stimmen und Gefühle verleiht.“<sup>43</sup> Weiter rufen erzählende Texte häufig einen besonders intensiven Eindruck hervor, wenn sie vorgelesen werden, „denn der Klang der Sprache spricht die Sinne der Rezipientinnen und Rezipienten umfassender an, als es beim stillen Lesen des Schriftbilds der Fall ist.“<sup>44</sup> „Der Text erreicht so das Publikum gleichsam durch ein Medium: den Vorleser, der den Text selber in einer bestimmten Weise versteht und entsprechend vorliest.“<sup>45</sup> „Was die Zuhörer bewegt, sind vor allem innere Bilder, die aus der Erzählung heraus, [durch das Vorlesen] entstehen, sowie die Körpersprache des [Vorlesenden] [...]“<sup>46</sup> Um diese Bilder beim Hörer entstehen zu lassen ist es wichtig, dass immer nur ein Kind vorliest und der Rest wirklich zuhört. Sprich, nur der Vorleser hat den Text.<sup>47</sup> Sollte eine Kleingruppe einen Text geübt haben, um ihn anschließend zu präsentieren, haben selbstverständlich mehrere Kinder den Text vorliegen. Doch der Großteil der Zuhörer ist textlos und kann sich voll und ganz auf das Zuhören konzentrieren (siehe auch die Ausführungen zum Vorlesetheater 4.1.1). Darüber hinaus muss sich der Vorleser den (fremden) Text so aneignen, „da[ss] er auch die ihm [womöglich] ungewohnte Sprache angemessen zu gestalten vermag.“<sup>48</sup> Auch bei selbst verfassten Texten handelt es sich um schriftsprachliche Texte, die anders als die Alltagssprache sind. Der Vorleser ist stark an das vorliegende Textmaterial gebunden, um das Verständnis nicht zu beeinträchtigen. Darüber hinaus verlangt es von der vorlesenden Person eine hinreichende Übersicht, um den syntaktischen und semantischen Zusammenhang nicht zu verlieren.<sup>49</sup>

Für die zum Lesen notwendige Ausbildung der Lesekompetenz kann das Vorlesen als ein idealer Zugang gesehen werden. „Die Zuhörer aktivieren ohne die Mühe des Decodierens von Schrift bereits die wichtigsten Strategien des Textverstehens“<sup>50</sup>. Hierzu zählt unter anderem der Aufbau innerer Bilderwelten, was durch das konzentrierte Zuhören erfolgt. Das eigene Weltwissen und die individuellen Erfahrungen werden aktiviert und erweitert. Durch die Identifikation mit dem Protagonisten nimmt der Zuhörer fremde Perspektiven

---

<sup>42</sup> vgl. Ahrens-Drath 2007b, S. 4

<sup>43</sup> Geffers, 2008, S. 10

<sup>44</sup> Ahrens-Drath 2007b, S. 12

<sup>45</sup> Ockel 2000, S. 2

<sup>46</sup> Reinhardt 2003, S. 71

<sup>47</sup> vgl. Ockel 2000, S. 76

<sup>48</sup> ebd., S. 13

<sup>49</sup> vgl. ebd., S. 13

<sup>50</sup> ebd., S. 12

ein, was ihn empfänglicher für psychologische, gesellschaftliche und historische Zusammenhänge macht. Die Anschlusskommunikation ermöglicht das Reflektieren über den Text und der Horizont wird durch den Umgang mit komplexeren sprachlichen Strukturen erweitert.<sup>51</sup> Das Vorlesen stellt somit eine Brückenfunktion zwischen der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit dar. Die Art und Weise, wie Texte konzipiert werden, nehmen die Zuhörer wahr, ohne sich selbst mit dem Codieren des Textes befassen zu müssen. Die wichtige Kulturtechnik des aufmerksamen Zuhörens wird ebenfalls durch Vorlesesituationen gefördert. Störungen in Form von Ablenkungen oder Unruhe nehmen ab, wenn über längere Zeit dem Verlauf einer Geschichte gelauscht wird. Das Vorlesen fördert eine ganze Menge an Kompetenzen, wie auch die geistige Entwicklung des Kindes. In produktiver Weise werden Ganzheitlichkeit, soziale Einbindung, kognitive Impulse und kreative Vorstellungsbildung miteinander verbunden.<sup>52</sup>

Während der Grundschulzeit sollte das Vorlesen einen wichtigen Platz im Unterricht einnehmen. So ist im hessischen Rahmenplan der Grundschule im Abschnitt 'Lesen und mit Literatur umgehen' beschrieben, dass „zu den informellen Verfahren [...] in erster Linie das Vorlesen, das die ganze Grundschulzeit hindurch als Ritual institutionalisiert werden sollte, [gehört].<sup>53</sup>“ Bedingt durch den langwierigen Prozess des Lesenlernens werden zunächst Erwachsene das Vorlesen übernehmen. Mit zunehmender Sicherheit der Lesefertigkeit sollten auch Kinder zum Vorlesen ermutigt werden. Aus meiner eigenen Erfahrung kann ich sagen, dass das Handeln (Vorlesen) eines Gleichaltrigen motivierender wirkt als das eines Erwachsenen. Um für die Zuhörer verständlich vorzulesen, muss der Text genau erarbeitet und verstanden sein. Außerdem merken Kinder, welche Freude es macht, durch Einsatz stimmlicher Gestaltungsmöglichkeiten andere Menschen zu fesseln und zu beeinflussen.<sup>54</sup> Gerade dieser Aspekt findet sich in der theaterpädagogischen Arbeit wieder, was ich unter Punkt 4 näher ausführen werden.

Im schulischen Kontext fällt mir zum Thema Vorlesen unser Vorlesewettbewerb ein. Zu diesem haben die Kinder ca. zwei Wochen Zeit, um ein Buch ihrer Wahl auszusuchen und einen Ausschnitt (3 Minuten Lesezeit) vorzubereiten. Die meisten Kinder nehmen diese Aufgabe sehr ernst und bereiten sich gut vor. Eine weitere Möglichkeit, um das Vorlesen zu initiieren, stellen für mich Lesetandems mit Präsentation dar. Bei Lesetandems bildet ein 'kompetenter' und ein 'weniger kompetenter' Leser ein Team (Trainer und Sportler). Nachdem die beiden Kinder gemeinsam einen vorgegebenen Text mehrfach erlesen haben (Der Trainer liest zunächst laut vor, dann nur noch mit dem Sportler zusammen. Der Trainer legt immer den Finger unter das zu lesende Wort. Im letzten Schritt liest der Sportler alleine und der Trainer unterstützt nur noch mit dem Finger), liest der Sportler auf freiwilliger Basis seinen Text der Klasse vor. Im Zuge von Wochenhausaufgaben können kleine Texte vorbereitet und freitags vorgelesen werden. Bei all diesen Möglichkeiten ha-

---

<sup>51</sup> vgl. Hurrelmann 2004, S. 172f

<sup>52</sup> vgl. Ahrens-Drath 2007b, S. 12

<sup>53</sup> Hessisches Kultusministerium 1995, S. 107

<sup>54</sup> vgl. Ahrens-Drath 2007b, S. 13

ben die Kinder Zeit, um sich mit dem Text auseinanderzusetzen, sodass sie sich beim Vorlesen nicht mehr nur auf den Leseprozess konzentrieren müssen.

Wie zu Beginn erwähnt, sind die lesekompetenten Kinder nicht unbedingt in der Lage, ausdrucksstark zu lesen. Denn für das betonte Vorlesen gehört neben der Lesekompetenz ein weiterer ganz entscheidender Faktor: Die Stimme. Wie bereits angedeutet, fehlt Kindern heutzutage häufig die Möglichkeit, sich vielfältig mit ihrer Stimme auseinanderzusetzen. Neben fehlenden realen Sprachvorbildern, die teils zu Gunsten von Fernseher oder Hörspielen weichen, bieten die vorhandenen echten Sprachvorbilder unter Umständen nicht die stimmlichen Qualitäten, die Kinder bräuchten, um sich stimmlich weiterzuentwickeln. Vielmals fällt Kindern erst auf, dass sie zu leise sprechen, wenn sie innerhalb der Klasse etwas Vorlesen oder Aufsagen und Kinder zurückmelden, nichts verstanden zu haben. Auch die Notwendigkeit auf die eigene Aussprache zu achten ergibt sich unter Umständen erst, wenn bei einem Theaterstück eine undeutliche Aussprache zurückgemeldet wird.<sup>55</sup> Auch wenn eine zu leise oder undeutliche Aussprache von Lehrkräften angesprochen wird, haben viele Pädagogen wenig Erfahrung und einen unzureichenden Zugang zum Thema, um Stimmbildungsübungen in den schulischen Alltag zu integrieren. Dabei bilden solche Übungen die Grundlage für einen angemessenen Umgang mit der eigenen Stimme.<sup>56</sup> Grund hierfür ist, dass Stimmbildung oft nicht zur Grundausbildung von Lehrkräften und Erziehern gehört.<sup>57</sup> Grundlegende Sprech- und Stimmbildung wird vorausgesetzt.<sup>58</sup> Daraus ableitend trägt die Schulung von Lehrkräften, sowie die Vermittlung für praxisnahe Übungen einen entscheidenden Teil dazu bei, um Kinder im individuellen stimmlichen Ausdruck zu fördern. An diesem Punkt kann die Theaterpädagogik ansetzen. Durch den dort praktizierten 'verwertungsarmen Raum' kann Kindern die Möglichkeit geboten werden zu experimentieren und sich auszuprobieren, ohne den Druck von Noten oder einer Bewertung ausgesetzt sein zu müssen. Darüber hinaus bedient sich die Theaterpädagogik verschiedener Theaterformen und Methoden, die zur stimmlichen Förderung herangezogen werden können (siehe Punkt 4).

Im Folgenden möchte ich mich zunächst mit der Lauterzeugung und der Lautbildung auseinandersetzen. Im weiteren Verlauf gehe ich näher auf die Sprechausdrucksmittel ein, die sowohl für das Sprechen als auch für das betonte Vorlesen relevant sind. Daran anschließend beschreibe ich Aspekte der Körpersprache, die nonverbalen Ausdrucksmittel.

---

<sup>55</sup> vgl. Pabst-Weinschenk 2000, S. 5

<sup>56</sup> vgl. Strobl 2014, S. 4

<sup>57</sup> vgl. Claussen 2006, S. 126

<sup>58</sup> vgl. Pabst-Weinschenk 2000, S. 4

### 3.1 Die Lauterzeugung und -bildung

Durch die Schwingungen der beiden Stimmlippen, die sich im Kehlkopf befinden, entsteht die Stimme. Der Kehlkopf ist innen hohl und besteht aus Knorpeln und Bändern. Umgeben ist er von vielen kleinen Muskeln, die auch die Strukturen um die Stimmlippen beeinflussen. Primäre Aufgabe des Kehlkopfes ist es zu verhindern, dass Nahrung oder Flüssigkeit in die Luftröhre gelangt. Hierfür ist der Kehldeckel zuständig. Er wird beim Schlucken durch die Zunge bewegt und verschließt dabei die Luftröhre. Horizontal sind im Kehlkopf zwei an Knorpeln festgewachsene Stimmlippen gespannt: Schmale, elastische Bänder.<sup>59</sup> Je nach Stellung des Kehlkopfes, den man durch die vielen kleinen Muskeln minimal bewegen kann, sind die Stimmbänder unterschiedlich gespannt, was einen jeweils anderen Klang zur Folge hat.<sup>60</sup>

Atmet man ganz ruhig, sind die Stimmlippen entspannt und der vorhandene Spalt zwischen ihnen ermöglicht es, dass der Atem ungehindert ein- und ausfließen kann. Entschieden man sich zu sprechen, schließen sich die Stimmlippen, wodurch sich die Ränder berühren. Der so durch das Ausatmen entstehende Druck gegen die zwischen den Stimmlippen befindliche Ritze veranlasst die Stimmlippen, sich in gleichmäßige Schwingung zu versetzen. Durch die Berührung der Stimmlippen entsteht der Stimmlippen- oder Primärton. Neben der Atemluft bringen die Stimmlippen auch die Luft in Kehle, Nase, Mund und Rachen zum Schwingen. Diese Bereiche bilden Resonanz- oder Schallräume und können durch ihre unterschiedliche Beschaffenheit verschiedene Klangfarben entstehen lassen.<sup>61</sup> Man nennt sie auch 'Vokaltrakt'. Dieser stellt den eigentlichen Klangraum dar und wirkt wie ein Lautsprecher. Er verwandelt aus dem Geräusch der Stimmlippen einen voll klingenden Ton, der für das menschliche Ohr hörbar ist.<sup>62</sup> Der Primärton wird durch die unterschiedlichen Zonen verstärkt, wodurch die Stimme ein größeres Volumen und ihr individuelles Timbre erhält. Somit erklärt sich, dass der Körperbau maßgeblich für die Individualität der Stimme verantwortlich ist.<sup>63</sup>

Die folgende Abbildung<sup>64</sup> soll den Ablauf der Lauterzeugung veranschaulichen.

---

<sup>59</sup> vgl. Puffer <sup>3</sup>2015, S. 52

<sup>60</sup> vgl. Schramm 2014

<sup>61</sup> vgl. Puffer <sup>3</sup>2105, S. 53

<sup>62</sup> vgl. Schramm 2014

<sup>63</sup> vgl. Puffer <sup>3</sup>2015, S. 52f

<sup>64</sup> entnommen aus: Braun <sup>3</sup>2006, S. 81

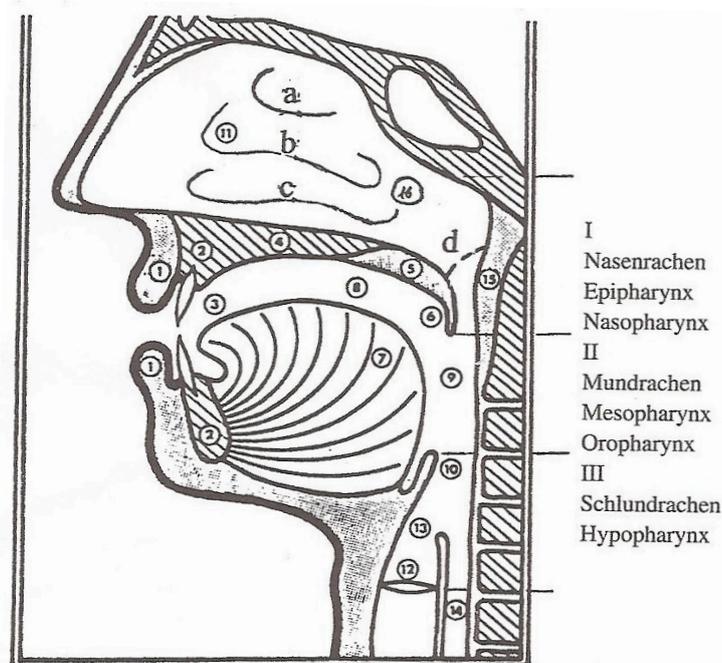


Abb. 1: Anatomie der Lauterzeugung

- |   |  |
|---|--|
| 1 Lippen (labia)  | 10 Kehldeckel (epiglottis)                             |
| 2 Zähne (dentes)  | 11 Nasenraum (cavum nasale)                            |
| 3 Zahndamm oder Zahntaschen (alveoli)                     | a) obere b) mittlere c) untere Nasenmuschel d) Choane  |
| 4 harter Gaumen (palatum durum)                           | 12 Stimmlippen mit Stimmritze (glottis)                |
| 5 weicher Gaumen und Gaumensegel (palatum molle et velum) | 13 Luftröhre (trachea)                                 |
| 6 Zäpfchen (uvula)  | 14 Speiseröhre (oesophagus)                            |
| 7 Zunge (lingua oder glossa)                              | 15 Passavantscher Wulst                                |
| 8 Mundraum (cavum oris)                                   | 16 Ohrtrumpete oder Eustachische Röhre (tuba auditiva) |
| 9 Rachenraum (pharynx)                                    |  |

Die Lautbildung erfolgt durch die Artikulationsorgane Lippen, Zunge und Partien im Mundbereich. Die Laute werden entweder vorne oder hinten im Rachen gebildet. Die Laute [k] und [g] werden bspw. im hinteren Teil, wohingegen die Laute [t] oder [m] im vorderen Bereich des Mundraums gebildet. Auch der Mundraum formt sich bei der Lautbildung unterschiedlich, was bei der Aussprache von [a] und [u] deutlich wird. Lippen und Zunge sind maßgeblich an der Lautbildung beteiligt. Je nach Laut berühren sich bspw. die Lippen [m] oder sie stoßen an die Zähne [w]. Da die Laut- und Tonerzeugenden Bereiche bei jedem Menschen unterschiedlich groß, geformt oder auch beweglich sind, ergibt sich dadurch die individuelle Klangfarbe der Stimme.<sup>65</sup>

Im Idealfall sind die Artikulationsorgane sehr differenziert und flexibel, wodurch einzelne Laute und Wörter deutlich voneinander unterschieden werden können. Während des Artikulationsvorgangs wird die Phonation (Lautbildung) durch die Artikulationsorgane unterbrochen und so in Laute und Worte gegliedert.<sup>66</sup> Je ausgeprägter die Mundmotorik ist (Beweglichkeit von Zunge und Mund), desto deutlicher ist die Aussprache als Basis einer verständlichen und vom Zuhörer gut verstehbaren Stimme.<sup>67</sup> Eine Förderung in diesem Bereich kann durch die unter Punkt 4.2 aufgeführten Übungen initiiert werden. Pabst-

<sup>65</sup> vgl. Best 12.11.2013

<sup>66</sup> vgl. Puffer 2015, S. 129

<sup>67</sup> vgl. Claussen 2006, S. 128 Eine Übungssammlung ist zu finden bei: Peterman 1996, S. 35ff

Weinschenk führt an, dass die Artikulationsfähigkeiten Voraussetzungen für das gestaltende Sprechen sind.<sup>68</sup> Ebenfalls für die Verständlichkeit wichtig ist, „wie deutlich der Sprecher die einzelnen Laute im Mund formt, ob er sie klar voneinander abgrenzt und keine Wortteile 'verschluckt'“. <sup>69</sup> Dies steht im Gegensatz zur Alltagssprache, bei der eine gewisse Ungenauigkeit ein Kennzeichen der alltäglichen Kommunikation ist.

Die Kenntnis über die Lauterzeugung und -bildung stellt aus meiner Sicht auch einen großen Gewinn für die Theaterpädagogik dar. Als Anleiter muss ich mir über die Funktion meiner Stimme eben so im Klaren sein, wie als Schauspieler. Was genau die Stimme alles leisten kann, sollen die folgenden Ausführungen zeigen.

### 3.2 Sprechausdrucksmittel

*„Für mich [...] sind nicht die Wörter wichtig, sondern was wir mit diesen Wörtern tun, was den unbelebten Wörtern des Textes Leben einhaucht...“*

*Jerzy Grotowski*

Zu den Sprechausdrucksmitteln zählen die akustisch wahrnehmbaren, die Sprache begleitenden Aspekte wie Lautstärke, Sprachmelodie, Tonlage und Sprechrhythmus (Tempo) wie auch Schweigen, Sprechpausen und Lachen. Sie werden auch als paraverbale Teile der Sprache bezeichnet. Wenn wir sprechen, können wir uns demnach einem breit gefächerten Repertoire an Ausdrucksmitteln bedienen. Durch Hinzunahme sprecherischer Ausdrucksmittel kommentieren wir unser Denken und Fühlen: Wir modulieren, gliedern, akzentuieren und individualisieren unsere Äußerungen und geben ihnen den aktuellen Sinn durch diese Variabilität. Ermöglicht wird uns das durch unterschiedliche Muskelspannungen in den Artikulationsorganen, verschiedene Atemspannungen, die Klangfarbe der Stimme, Pausensetzungen, Modifizierung der Sprechgeschwindigkeit und Verschiedenartigkeit der Atemspannung. Ähnlich der Lesesozialisation entwickeln sich die Sprechausdrucksmittel beim Aufwachsen und werden durch verschiedene Faktoren wie Sprechmuster innerhalb der Familie, soziales Umfeld, Dialekte, Konventionen und kulturelle Prägungen beeinflusst.<sup>70</sup>

Für die Arbeit als Theaterpädagoge ist der bewusste Einsatz der Stimme genau so wichtig, wie für den Vorleser. Als Anleiter muss ich mich verständlich ausdrücken und kann durch eine bewusste Steuerung meiner Stimme bestimmte Akzente setzen. Sowohl für den Theaterpädagogen, den Schauspieler als auch für den Vorleser halte ich eine Kenntnis über die einzelnen Parameter für sehr wichtig. Im Rahmen eines Reflexionsgesprächs können Kinder genau so auf die sprecherischen Ausdrucksmittel hingewiesen werden, wie Schauspieler oder andere interessierte Menschen.

Im Folgenden möchte ich die einzelnen Elemente der Sprechausdrucksmittel näher erläutern.

---

<sup>68</sup> vgl. Pabst-Weinschenk 2000, S. 73

<sup>69</sup> Geffers 2008, S. 16

<sup>70</sup> vgl. Puffer 2015, S. 107f

### 3.2.1 Tempo und Pausen

Tempo und Pausierungen zählen zu den sprecherischen Parametern. Hierbei kann zwischen dem Grundtempo, der Temposteigerung bzw. -reduzierung und der Pausensetzung beim Sprechen unterschieden werden. Wechsel innerhalb des Sprechtempos haben eine große akzentuierende Wirkung. Sie helfen das Gesagte zu strukturieren, indem Wichtiges verlängert (betont) und Unwichtiges verkürzt ('überflogen') wird. Zumeist betont man einen gesamten Sinnabschnitt oder mehrere. Das Sprechtempo ändert sich meist automatisch, wenn es um Nebengedanken oder Einschübe geht. In der Regel gliedern Pausen Sinneinheiten und werden an das Ende eines Sinnabschnittes gesetzt. Die Sinngestaltung wird maßgeblich durch die Pausensetzung beeinflusst. Eine Variante für sinn gestaltende Pausen ist die sogenannte Staupause (SP). Hierbei wird der Atem, auf dem gesprochen wird, für eine kurze Zeit angehalten (z.B. Und dann (SP) haben wir gewonnen!). Durch Staupausen erreicht man eine besondere Betonung der nachfolgenden Aussage, da Spannung erzeugt wird. Staupausen können auch unbeabsichtigt auftreten, wenn der Sprecher nicht genau weiß, wie es weitergeht. Häufig werden diese Situationen mit <äh> oder <hm> gefüllt.<sup>71</sup> Pausen ermöglichen darüber hinaus Zeit zum Luft holen, Zeit zum Atmen.<sup>72</sup> „Pausen können oft mehr ausdrücken als Worte. In Pausen wirkt der [gelesene] Text nach, die Ohren können „atmen“. In Pausen entstehen [...] innere Bilder.“<sup>73</sup> Die Atempausen müssen an Stellen gesetzt werden, an denen sie dem Zuhörer ermöglichen, das bisher Gehörte zu überdenken und zu verstehen. Und diese richten sich nicht immer nach den Satzzeichen.<sup>74</sup> Interessant ist, dass sich die gewählte Lesegeschwindigkeit nicht nur mit der Artikulationsgeschwindigkeit, sondern auch mit den gesetzten Pausen zusammenhängt.<sup>75</sup> Wie deutlich die Zuhörer das Gesprochene wahrnehmen hängt auch vom gewählten Tempo und der Lautstärke ab.<sup>76</sup>

### 3.2.2 Lautstärke und Betonung

Maßgeblich wird die Sprechwirkung durch die Lautstärke beeinflusst. Liest der Sprecher lauter, geht das häufig mit einem schärferen Stimmklang und einem höheren Ton einher. Die betonten Stellen werden zumeist lauter ausgesprochen. Die gewählte Lautstärke verhält sich relativ zur Stimmstärke, allerdings kann der Sprecher auch einzelne Passagen leise betonen. Wenn zum Beispiel geflüstert wird oder eine für ihn wichtige Stelle sehr leise vorgetragen wird, hat es eine andere Wirkung, als das laute Sprechen. Durch die Körperspannung kann zudem äußerlich zwischen einer leisen und liebevollen und einer leisen und bedrohlichen Passage unterschieden werden.<sup>77</sup> Fast immer gehen Lautstärkeän-

---

<sup>71</sup> vgl. ebd., S. 125ff

<sup>72</sup> vgl. Ockel 2000, S. 20

<sup>73</sup> Claussen 2006, S. 129

<sup>74</sup> vgl. Pabst-Weinschenk 2000, S. 112

<sup>75</sup> vgl. ebd., S. 112

<sup>76</sup> vgl. ebd., S. 16

<sup>77</sup> vgl. Ockel 2000, S. 22

derungen mit melodiosen Veränderungen und kurzen vorangegangenen Zäsuren einher und werden zur Wort- und Satzakkzentuierung eingesetzt.<sup>78</sup>

Die Lautstärke sollte dem Raum angemessen sein - je größer der Raum, desto lauter sollte gesprochen bzw. vorgelesen werden.<sup>79</sup> In der Praxis wissen Kinder jedoch häufig nicht, wie sie lauter sprechen sollen. Der Hinweis: „Sprich doch bitte lauter!“ ist oft nicht hilfreich. Was genau ‚lauter sprechen‘ bedeutet, wird nicht erläutert. In vielen Fällen wird die Stimme weiter strapaziert, was zu einem Schreien führt. Das ist vom Ergebnis her zwar nicht befriedigend, wird aber hingenommen, damit das Kind endlich verstanden wird.<sup>80</sup> Zum lauten Sprechen gehört zum einen eine deutliche Aussprache<sup>81</sup> (vgl. Punkt 3.1) und zum anderen ein gestütztes Sprechen, welches das gesteuerte dynamische Wechselspiel der Ein- und Ausatemmuskulatur meint.<sup>82</sup> Um Kinder in diesem Bereich zu schulen sind Stimmbildungsübungen unerlässlich (siehe Punkt 4.2.). Doch auch fürs Schauspiel oder die Arbeit als Theaterpädagoge ist die Umsetzung des gestützten Sprechens unabdingbar, „denn nur eine ausgebildete Stimme klingt mühelos und tragfähig - auch unter widrigen akustischen Voraussetzungen [...] und ist zu bewusstem, differenziertem, emotionalem Ausdruck fähig.“<sup>83</sup>

Mit der Lautstärke kann auch intentionsgebunden variiert werden. Ein Wechsel innerhalb der Grundlautstärke kann zur Betonung ganzer Passagen oder auch einzelner Wörter dienen. Hierbei gilt zu beachten, dass immer das Wort betont werden sollte, das in diesem Zusammenhang am wichtigsten ist. Das setzt voraus, dass man das Gelesene auch versteht. Man darf den Sprechausdruck nicht losgelöst vom jeweiligen Inhalt betrachten.<sup>84</sup> Im Deutschen kann die Betonung als Teilbereich der Lautstärke gesehen werden, da sie durch diese umgesetzt wird. Beim Sprechen betonen wir im Allgemeinen die Stammsilbe, welche den wichtigsten Inhalt des Wortes innehat.<sup>85</sup> Durch die Akzentuierung einzelner Worte kann die größte Gruppe Sinn verändernder Betonung umgesetzt werden. Hierbei ist der Wortakzent, die individuelle Betonung, abhängig vom gemeinten Inhalt und bietet zahlreiche Varianten (z.B. DA ist Frank! ↔ Da ist FRANK!). Entscheidend ist hierbei, was der Sprecher transportieren möchte: Das Wichtigste wird am stärksten betont. Der Zuhörer kann durch die jeweilige Betonung erkennen, was gemeint ist.<sup>86</sup>

Eine weitere Möglichkeit der Betonung liegt im zeitlich kurzen Verweilen auf einer Silbe. Hierdurch entsteht die Bedeutungsunterscheidung (z.B. <úmfahren> ↔ <umfáhren> oder <offen> ↔ <Ofen>). Meist wird auf Vokalen verweilt, was dann allgemein als langer Vokal bezeichnet wird. Neben der Sicherstellung trägt der Wechsel von betonten und unbetonten (langen und kurzen) Silben auch zum Rhythmus des Sprechens bei.<sup>87</sup>

---

<sup>78</sup> vgl. Puffer <sup>3</sup>2015, S. 119

<sup>79</sup> vgl. Pabst-Weinschenk 2000, S. 107ff

<sup>80</sup> vgl. Weig 2011, S. 7

<sup>81</sup> vgl. ebd. S. 7

<sup>82</sup> vgl. ebd. Eine ausführliche Darstellung ist zu finden bei Seidner 2015, S. 63ff.

<sup>83</sup> Kalb 2011, S. 7

<sup>84</sup> vgl. Pabst-Weinschenk 2000, S. 107ff

<sup>85</sup> vgl. Geffers 2008, S.16

<sup>86</sup> vgl. Puffer <sup>3</sup>2015, S. 109f

<sup>87</sup> vgl. Puffer <sup>3</sup>2015, S. 121

### 3.2.3 Sprachmelodie

Unter der Sprachmelodie, auch Intonation genannt, wird das An- und Absteigen der Sprechöne verstanden. Dies stellt für mich einen sehr entscheidenden Aspekt des betonten Lesens dar, weil vor allem beim Vorlesen ein besonders großes Spektrum melodiosen Sprechens hervorgerufen werden kann.<sup>88</sup> „Die Sprachmelodie [...] bringt Emotionen zum Ausdruck und charakterisiert den Inhalt eines Ausspruchs z.B. als Aussage (fallend) oder Frage (ansteigend).“<sup>89</sup> Durch das Auf und Ab der Stimme beim Sprechen wird demnach Aufschluss über syntaktische Informationen gegeben. Aber auch verschiedene Emotionen lassen sich durch ein Steigen oder Fallen der Sprachmelodie ausdrücken. Allgemein kann man festhalten, dass die Tonunterschiede je nach Grad der Aufregung mehr oder weniger schwanken. Beim Sprechen bringt die Stimme unsere innere Verfassung, unsere Stimmung zu Tage. Es werden nicht nur die Emotionen enthüllt, die den Worten zu Grunde liegen, sondern auch das seelische Grundbefinden. Je nach innerer Stimmung herrscht ein höherer oder niedrigerer Muskeltonus vor, was wiederum Auswirkung auf die Stimme hat. Ist man traurig, spricht man mit niedrigem Tonus, freut man sich, erhöht sich der Muskeltonus.<sup>90</sup> Hörbare und sichtbare Emotionen machen das Gelesene authentisch. Deshalb sollte man beim Vorlesen eigene Emotionen in der Stimme und auch in Gestik und Mimik zulassen.<sup>91</sup> Durch das Variieren mit der Stimme wird das Gelesene lebendig: Ein aufziehendes Gewitter erfordert eine bedrohliche Stimme, der sich anschleichende Spion lässt uns flüstern. Um mit seiner Stimme modulieren zu können, muss man wissen was die eigene Stimme kann und wie man sie zielführend einsetzt. Darüberhinaus muss sich bei den Kindern die intrinsische Motivation einstellen, mit ihrer Stimme zu spielen. Die Theaterpädagogik kann an dieser Stelle anknüpfen. Durch Theaterformen, wie das Erzähltheater oder das chorische Theater, wird das Spiel mit der Stimme gefordert und gefördert (siehe hierzu Punkt 4).

Die Fähigkeit die Stimme nach Belieben zu verstellen, besitzt nur der Mensch und hiervon profitiert ein ganzer Kulturbereich: die Darstellende und die Sprechkunst.<sup>92</sup> Der Einsatz von Emotionen ist für das betonte Lesen von großer Bedeutung. Begebe ich mich in eine gekrümmte Haltung, so wird sich die dadurch einstellende Gefühlslage auf das Lesen übertragen. Wenn ich also geübt bin, verschiedene Emotionen auszudrücken, dann wird sich das auf das Lesen übertragen auch ohne in eine entsprechende Gefühlslage zu gehen. Gefühle und Stimmungen werden durch die Körpersprache ausgedrückt: Haltung, Pulsschlag, Atmung, Herzfrequenz, Muskeltonus und Bewegungen verändern sich. „Gefühle kommen in der Körpersprache zum Ausdruck und durch körperliche Veränderungen verändert sich auch die Gefühlslage.“<sup>93</sup> Die nonverbalen Ausdrucksmittel stellen neben den paraverbalen Teilen der Sprache einen wichtigen Bestandteil der Kommunikation dar.

---

<sup>88</sup> vgl. ebd., S. 110

<sup>89</sup> Seidner 2015, S. 96

<sup>90</sup> vgl. Puffer<sup>3</sup>2015, S. 58

<sup>91</sup> vgl. Claussen 2006, S. 130

<sup>92</sup> vgl. Puffer<sup>3</sup>2015, S. 59

<sup>93</sup> Pabst-Weinschen 2000, S. 15

Sie können durch theaterpädagogische Übungen umgesetzt werden, die sich im Bereich der dramatischen Vorstellung ansiedeln (siehe Punkt 4). Auch beim Vorlesen dürfen diese Aspekte nicht unterschätzt werden. Im Folgenden möchte ich deshalb näher auf die nonverbalen Ausdrucksmöglichkeiten eingehen.

### **3.2.4 Nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten**

Sichtbare Auffälligkeiten sind Aspekte der nonverbalen Kommunikation. Körperhaltung, Gestik, Mimik und Blickkontakt sind dabei sichtbar, genauso wie die Kleidung oder das allgemeine äußere Erscheinungsbild. Genau genommen gehören noch olfaktorische (den Geruchssinn betreffende) und haptische bzw. taktile (den Tastsinn betreffende) Auffälligkeiten dazu. In der Regel unterstützt und begleitet die Körpersprache verbale Äußerungen. Eine bestimmte Art von Handbewegung kann eine Äußerung bspw. unterstreichen, wichtige Aussagen werden mit Nachdruck und größerer Lautstärke ausgesprochen.<sup>94</sup>

Noch bevor man jemanden sprechen hört, hat man einen Eindruck von der Person. Dies wird durch die Körperhaltung, die Atmung, die Mimik und die Gestik erreicht. Diese Parameter unterstreichen das Gesagte und bilden das Fundament des gesamten Ausdrucksvermögens.<sup>95</sup> Ein körperloses Sprechen ist unmöglich, denn „man kann nicht nicht kommunizieren.“<sup>96</sup> Nach Molcho wird unter Körpersprache die Kommunikation des Körpers mit seiner Umwelt verstanden. Sobald die Signale des Körpers wahrgenommen und darauf körperlich reagiert wird, kommuniziert man nonverbal miteinander.<sup>97</sup> Auf die Aspekte der nonverbalen Kommunikation, nämlich Körperhaltung, Atmung, Gestik und Mimik möchte ich nachfolgend eingehen.

#### Körperhaltung und Atmung:

Atmung und Haltung hängen eng miteinander zusammen. Kinder zeigen bei ausreichender Möglichkeit zum Bewegen eine aufrechte, 'gute' Haltung. Im Zuge der Medialisierung sitzen Kinder heutzutage immer mehr vor dem Fernseher, dem PC oder 'lummeln' irgendwo herum, um auf dem Handy zu chatten oder zu spielen. Dies führt zu einem Rundrücken, einem schlaffen Nach-vorn-Sinken bzw. einem völligen Hängen des Körpers auf einer Sitz- oder Liegemöglichkeit.<sup>98</sup> Durch eine so hervorgerufene 'schlechte' Haltung wird eine unzweckmäßige Atmung begünstigt. Hieraus ergibt sich ein ungespanntes, resonanzarmes Sprechen.<sup>99</sup> Aus diesem Grund gehört das Bewusstmachen der Haltung zur Stimmbildung und somit auch zum bewussten Umgang mit der eigenen Stimme dazu. Auch für das ausdrucksstarke Lesen ist eine entsprechende Körperhaltung wichtig und kann durch eine Bewusstmachung gefördert werden.

---

<sup>94</sup> vgl. Wagner 1996, Abschnitt 4.2

<sup>95</sup> Pabst-Weinschenk 2000, S. 15

<sup>96</sup> Zitat von Paul Watzlawick

<sup>97</sup> vgl. Molcho <sup>15</sup>2001, S. 9

<sup>98</sup> vgl. Petermann 1996, S. 26

<sup>99</sup> vgl. Pabst-Weinschenk 2000, S. 17

„Ohne Atmung gibt es keine Stimme. Stimme ist tönende Ausatmung.“<sup>100</sup> Durch den ständigen Wechsel zwischen Ein- und Ausatmung entsteht ein Rhythmus, wobei es sich bei der Einatmung um (Muskel-) Anspannung und bei der Ausatmung um Entspannung handelt. Man unterscheidet zwischen verschiedenen Arten der Atmung: Hoch- und Tiefatmung, auch Bauch- bzw. Brustatmung genannt, Flankenatmung und kombinierte Bauch- und Brustatmung. An dieser Stelle möchte ich näher auf die Bauchatmung eingehen, da sie die effektivste und gesündeste Form der Atmung darstellt.<sup>101</sup> Bei der Bauchatmung wird durch die Kontraktion des Zwerchfells das Thoraxvolumen vergrößert, so dass die Lungenflügel weit gestellt werden und viel Sauerstoff in das Blut aufgenommen werden kann. Bei dieser Form der Atmung ist die Anspannung und Entspannung des Zwerchfells als Atemmuskel von essentieller Bedeutung. Das Zwerchfell stellt den stärksten und gleichzeitig wichtigsten Atemmuskel im menschlichen Körper dar und trennt gleichzeitig die Organe der Bauchhöhle von denen der Brusthöhle. In Entspannung nimmt das Zwerchfell eine nach oben gewölbte Form an. Durch die Anspannung des Zwerchfells flacht dieses nach unten ab und vergrößert damit das Volumen der Brusthöhle. Die Lungenflügel, welche sich in der Brusthöhle befinden, werden durch den Unterdruck nach unten gezogen und ein Luftsoog entsteht. Dieser stellt das Einatmen bei der Bauchatmung dar. Durch die Entspannung des Zwerchfells nimmt dieses wieder die nach oben gewölbte Form an, das Volumen der Brusthöhle wird verringert und die eingeatmete Luft entweicht passiv. Die Bauchatmung nutzt man vor allem in entspannten Situationen wie im Sitzen oder im Schlaf. Die Ausatmung beginnt mit Beendigung der Zwerchfellkontraktion.<sup>102</sup> Dies kann gut beobachtet werden, wenn man sich hinlegt und die Hand auf den Bauch legt. Bei der Einatmung hebt sich die Hand, bei der Ausatmung senkt sie sich.

#### Gestik und Mimik:

Unter Gestik wird die Summe aller Körperbewegungen verstanden. Insbesondere die der Arme und Hände (Gesten). Sie ist als wesentlicher Teil der Körpersprache zu sehen und dient zur Unterstützung und Veranschaulichung von Sprache.<sup>103</sup> Normalerweise passiert Gestik unbewusst, wodurch eine lebendige und natürliche Körpersprache zu beobachten ist. Gestik kann aufgezwungen wirken, wenn versucht wird, sie bewusst einzusetzen. Aus meiner Praxis als Lehrerin kann ich sagen, dass Kinder häufig im sitzen lesen, die Hände auf dem Schoß bzw. neben dem Text liegend. Hierdurch entsteht eine geschlossene Haltung, welche die Gestik blockiert.<sup>104</sup> Aus diesem Grund ist für das Vorlesen eine offene Haltung anzustreben.

Die sichtbaren Bewegungen der Gesichtsoberfläche werden als Mimik bezeichnet. Vor allem die Muskelaktivitäten im Augen- und Mundbereich prägen die Mimik. Sie stellt einen Gesamteindruck mimischer Facetten dar, welche die einzelnen Muskelbewegungen meist

---

<sup>100</sup> ebd., S. 26

<sup>101</sup> Eine ausführliche Darstellung der Brust- und Flankenatmung kann bei Pabst-Weinschenk 2000, S. 17ff nachgelesen werden.

<sup>102</sup> vgl. Seidner 2015, S. 23ff

<sup>103</sup> vgl. Pfeiffer, List 2016, S. 30

<sup>104</sup> vgl. Pabst-Weinschenk 2000, S. 22

nur Sekundenbruchteile andauern. Da die Mimik als wesentlicher Teil der Körpersprache gesehen wird, ist sie ein Grundelement der Schauspielkunst.<sup>105</sup> Hier kann man die Brücke zur Förderung des betonten Lesens ziehen. Lasse ich beim Lesen die Emotionen in meinem Gesicht widerspiegeln, hilft mir dies bei der Betonung.

Die unter diesem Punkt aufgeführten Sprechausdrucksmittel lassen sich, wie bereits an vielen Stellen angedeutet, gut in die theaterpädagogische Arbeit integrieren bzw. können durch theaterpädagogische Methoden gefördert werden. Im Folgenden möchte ich deshalb den theaterpädagogischen Zugang zum Thema genauer beschreiben.

## **4 Theaterpädagogischer Zugang**

Die nachfolgenden Inhalte lassen sich in zwei Bereiche gliedern, zum einen in die Theaterformen (Vorlesetheater, chorisches Theater und Erzähltheater), welche durch die innewohnenden Methoden zum betonten Lesen beitragen können und zum anderen in theaterpädagogische Methoden, die sich mit der Ausbildung der Stimme befassen.

Die Rechtfertigung für die gewählten Methoden sehe ich im Kernstrukturmodell<sup>106</sup>, dem Quinternio, der Theaterpädagogik. Dieses geht auf Lidwine Janssens zurück und beinhaltet fünf Bereiche, die zu einer Lehereinheit gehören: Dramatische Vorstellung, dramatisches Instrument, dramatisches Zusammenspiel, dramatisches Gestalten und dramatische Einsicht. Das Vorlesetheater birgt das große Potenzial, alle fünf Bereiche abdecken zu können. Übungen zur Stimmbildung bzw. Kunstsprachen sind vorwiegend im Bereich des dramatischen Instruments zu finden. Das dramatische Zusammenspiel (wie auch das dramatische Gestalten) sind die Inhalte, die hauptsächlich durch das chorische Theater wie auch das Erzähltheater bedient werden.

Zunächst möchte ich die Theaterformen beschreiben, bevor ich mich den Übungen zur Stimmbildung widme.

### **4.1 Theaterformen**

#### **4.1.1 Vorlesetheater**

Der Begriff des Vorlesetheaters ist mir neu gewesen. Geffers beschreibt diese Theaterform so, dass mehrere „Personen einen Text in unterschiedlichen Rollen gemeinsam vor[lesen]. Dieser Text kann wie ein Theaterstück in Dialogform abgefasst sein, oft gibt es aber auch eine Erzählerrolle.“<sup>107</sup> Für mich ergeben sich aus dieser Definition große Parallelen zu einer szenischen Lesung<sup>108</sup> bzw. zur Methode des 'Reading's Theatre'. Über die Methode des Reading's Theatre, welche im englischsprachigen Raum bereits zur Leseförderung eingesetzt wird<sup>109</sup>, bin ich in Deutschland nur für den Fremdsprachenunterricht und meist nur für den Gymnasialbereich gestoßen. Die großen Potenziale für die Grund-

---

<sup>105</sup> vgl. Pfeiffer, List 2016, S. 30

<sup>106</sup> vgl. Wiese 2006, S. 69ff und Anhang I, S. II

<sup>107</sup> ebd., S. 9

<sup>108</sup> vgl. Wilhelm 2003, S.307

<sup>109</sup> Geffers 2008, S. 14

schule scheinen noch nicht erkannt zu sein. Allein das Buch von Andrea Geffers 'Vorlese-theater- das Praxisbuch', welches sie 2008 publizierte, ist für den Grundschulbereich angedacht. Die Methode des Vorlesetheaters stellt aus meiner Sicht eine großartige Verbindung von Deutschunterricht und Theater dar und ist für die Ausbildung des betonten Lesens in doppelter Weise gewinnbringend. Neben der spielerischen Anbahnung von stimmbildnerischen Vorübungen und dem bewussten Ausprobieren der Stimme, wird durch die methodische Aufbereitung ein abwechslungsreicher Zugang zum Lesen geschaffen, der sich positiv auf die Lesemotivation auswirken kann. Stimmbildungsübungen vermitteln einen Zugang zur eigenen Stimme und bieten für mich die Grundlage des theaterpädagogischen Handelns in diesem Bereich (siehe Punkt 4.2). Diese können sowohl isoliert als auch in Verbindung mit dem chorischen Theater oder dem Erzähltheater angewendet werden.

Beim Vorlesetheater spielen die Kinder Theater: Mit ihrer Gestik, ihrer Mimik und vor allem ihrer Stimme. All diese Parameter werden verstellt, der Geschichte angepasst und immer wieder verändert. Hierin besteht die große Chance, neben dem Aspekt des Vorlesens auch die Stimme zu schulen. Die Kinder können sich ausprobieren, mit der Stimme spielen und verschiedene stimmliche Varianten des Textes experimentell durchspielen. Da das Vorlesetheater zumeist von mehreren Kindern gleichzeitig umgesetzt wird, können sich die Teilnehmer gegenseitig unterstützen und voneinander lernen. Für den alltäglichen Einsatz im Unterricht ist das Vorlesetheater darüber hinaus sehr gut geeignet, da es ohne Kostüme und Kulissen auskommt. Geffers hat das Material so aufbereitet, dass es direkt im Unterricht eingesetzt werden kann. Wie eine theaterpädagogische Lehreinheit baut sie die Umsetzung des Vorlesetheaters auf: Warm up, Probephase, Präsentation und Feedback werden von ihr gefordert und jeweils mit vielfältigen Übungsbeispielen versehen. Gerade beim 'Warm up' geht sie nicht nur auf den Aspekt der Stimmbildung, sondern auch auf den Aspekt des Vorlesens, gekoppelt mit der bewussten Betonung einzelner Wörter, ein.<sup>110</sup> Somit verbindet diese Methode auf spielerische Art und Weise Vorlesen mit Stimmbildung. Da zu jeder Durchführung eine Aufführung gehört, gleich in welchem Rahmen, ob vor der eigenen Klasse oder beim Schulfest, wird das Vorlesen immer zu einem 'literarischen Ereignis'.<sup>111</sup> Für das sich anschließende Feedback gibt Geffers drei Beispiele (Impulskarten, Rückmeldebogen für den Vorleser, Selbsteinschätzungsbogen). Sie betont, dass sich Reflexionen regelmäßig anschließen sollten, da sie die beste Möglichkeit sind, sich weiterzuentwickeln. Dieses Vorgehen kenne ich selbst aus der schulischen wie auch der theaterpädagogischen Praxis und bin immer wieder erstaunt, wie genau Kinder beobachten und ihnen aufgefallene Aspekte mitteilen können. Sehr positiv fällt auf, dass sich Geffers bei ihren Ausführungen gegen eine Bewertung des Vorlesens ausspricht.

„Beim Vorlesen ist immer der ganze Mensch beteiligt: Die Kinder müssen den Mut aufbringen, sich vor allen anderen zu präsentieren; wenn ein Kind ausdrucksstark liest, bleibt es auch persönlich nicht unbeteiligt. Beim Vorlesetheater sollte immer die Freude an der eigenen Leistung und an der Entdeckung neuer Fähigkeiten im Vordergrund stehen, ebenso wie die Zusammenarbeit und das Vergnügen, das

---

<sup>110</sup> vgl. ebd., S.23ff

<sup>111</sup> vgl. ebd., S. 9

man als Vorleser den Hörern bereitet. Unter Notendruck liest es sich ganz sicher nicht entspannt vor [...].<sup>112</sup>

Mit dieser Forderung trifft sie den Kern der in der theaterpädagogischen Praxis gängigen Bezeichnung des verwertungsarmen Raums. Das Vorlesetheater wird von Geffers durch mögliche Inszenierungsvarianten ergänzt. Hierbei gibt sie Vorschläge für die Raumanordnung der Leser. Im Gesamten betrachtet, kann das so inszenierte Vorlesetheater als Vorstufe zum darstellenden Spiel gesehen werden. Dies wird auch deutlich durch Vorübungen, so wie Geffers es nennt, die zum Theater hinführen sollen. Hierbei bietet sie dem Pädagogen verschiedene Varianten von Standbildern und Raumläufen an.<sup>113</sup> Weiter wird eine direkte Verbindung zum Theater gezogen. In diesem Zusammenhang beschreibt Geffers, dass der beim Vorlesetheater so wichtige Erzähler auch im Theater umgesetzt werden kann. Hierbei beleuchtet sie Möglichkeiten des Erzähltheaters: Die Charaktere stellen sich zu Beginn des Stückes selbst vor, Gedanken können mit Monologen ausgedrückt werden, Ortswechsel können verbal ausgedrückt werden, das Auftreten eines Chores kann kommentierend wirken (siehe auch Punkt 4.1.3).<sup>114</sup>

Neben den bisher genannten Vorteilen ergeben sich auch für den Ausbau der Lesekompetenz viele Möglichkeiten. Durch das Vorlesetheater wird eine Form des sinngestaltendem Vorlesens umgesetzt. Da der Text nur wenigen Kindern vorliegt, obliegt es in deren Verantwortung, dass die Geschichte beim Zuhörer ankommt. Diese Tatsache wirkt motivierend auf den Vorleser, verständlich zu lesen und sich über die Art der Präsentation Gedanken zu machen (wie möchte ich die einzelnen Passagen lesen?). Auch der Förderung der Lesekompetenz wird durch das Vorlesetheater versucht Rechnung zu tragen. Da die Textauswahl nicht nur auf literarische Texte beschränkt wird, sondern auch Biografien, Inhalte des Sachunterrichts oder andere Formen von Sachtexten Verwendung finden können, werden somit verschiedene Textgattungen bearbeitet und deren spezifische textuellen Besonderheiten aufgegriffen.<sup>115</sup> Der Zuhörer versucht die relevanten Informationen abzuhören, wohingegen der Vorleser die Informationen ansprechend und verständlich präsentieren muss. Doch auch wichtige Lesestrategien werden durch das Vorlesetheater geübt: Das Überfliegen eines Textes, dem Textverlauf mit den Augen folgen, das Wiederfinden einer Textstelle, das Markieren von Interpretationsimpulsen (z.B. zu Lautstärke und Artikulationsweise).<sup>116</sup> Um den unterschiedlichen Leseniveaustufen gerecht zu werden bietet es sich an, die Textmenge in mehrere Passagen einzuteilen. Hierbei kann bereits auf den individuellen Schwierigkeitsgrad Einfluss genommen werden. Darüber hinaus können sich die Kinder nach 'ihrer' Passage nicht einfach aus dem Präsentationsprozess herausnehmen. Sie müssen den Text weiter aufmerksam verfolgen, damit sie ihren Einsatz nicht verpassen.<sup>117</sup>

---

<sup>112</sup> ebd., S. 52

<sup>113</sup> vgl. ebd., S. 92ff

<sup>114</sup> vgl. ebd., S. 93

<sup>115</sup> vgl. ebd., S. 11

<sup>116</sup> vgl. ebd., S.10

<sup>117</sup> vgl. ebd., S.11

## 4.1.2 Chorisches Theater

„Im Theater spricht man von einem Chor, wenn eine Gruppe von Spielern gemeinsam und gleichzeitig auf der Bühne agiert oder spricht und dabei die gemeinsame Aktion, das gleiche Ziel verfolgt.“<sup>118</sup> Hierin besteht der große Vorteil des chorischen Theaters, denn der Chor verleiht dem Individuum Kraft. Durch die Gleichzeitigkeit, die parallel verlaufenden Aktionen (Handlungen, Bewegungen, Sprache, Rhythmus, Musik, usw.) können sich die einzelnen Teilnehmer untereinander stützen. Es steht die Gruppe im Fokus und nicht der einzelne Spieler. „Der Chor kann die einzelnen Chormitglieder vergrößern oder verkleinern, in ihrer jeweiligen Besonderheit innerhalb der Gruppe hervorheben oder zum Verschwinden bringen.“<sup>119</sup> Beim Chor steht eine überzeugende Gruppenleistung im Mittelpunkt. Aus diesem Grund sind chorische Formen für eine gleichberechtigte Theaterarbeit prädestiniert, da jeder seine individuellen Fähigkeiten und Qualitäten einbringen kann. Chorisches Theater ist deshalb auch eine gute Methode zur Gruppenbildung.<sup>120</sup>

Es gibt verschiedene Erscheinungsformen des chorischen Theaters<sup>121</sup>. Um sich stimmlich auszuprobieren und weiterzuentwickeln halte ich das chorische Sprechen für zielführend. Aus diesem Grund möchte ich diese Variante näher beschreiben:

### Chorisches Sprechen

Chorisches Sprechen ist ein szenisches Gestaltungselement, bei dem der Chor eine führende Rolle einnimmt. Rora<sup>122</sup> beschreibt, dass „chorisches Sprechen im Kontext pädagogischer Zweckbestimmung gesehen“ wird. Hauptsächlich wird es in den Bereichen der Sprecherziehung, des Literaturunterrichts aber auch aus allgemeinem pädagogischem Interesse angewendet. Innerhalb der Sprecherziehung soll der Einzelne zum ausdrucksvollen Sprechen ermutigt werden, wozu er alleine vielleicht nicht in der Lage ist. Darüber hinaus kann der Einzelne so innerhalb der Gruppe vom Könnensstand der anderen profitieren.<sup>123</sup> Drach<sup>124</sup> formuliert treffend: „Die Sprechlust der Lebendigen reißt die Stillen mit und ermutigt sie schließlich auch zu Einzelleistungen.“ Die Verbesserung der individuellen Ausdrucksfähigkeit ist hierbei das Ziel. Dieser Anspruch deckt sich mit dem Ziel des kreativen Umgangs mit der eigenen Stimme. Durch chorisches Sprechen können Kinder, die in diesem Bereich noch nicht so erfahren sind, von kompetenteren Kindern lernen. Da beim Chor nicht von einer naturalistischen Sprache, einer authentischen Äußerung einer Figur ausgegangen wird, können verwendete Texte kreativ umgesetzt werden. Es kann mit Rhythmik, Dynamik, Lautstärke und unterschiedlichen Sprechhaltungen gearbeitet werden. Möglich ist auch die Einnahme verschiedener Positionen (innerer Haltungen).<sup>125</sup> An dieser Stelle kann meiner Meinung nach auch die Lesekompetenz gefördert werden,

---

<sup>118</sup> Pfeiffer, List 2016, S. 106

<sup>119</sup> Kurzenberger 2009, S. 19

<sup>120</sup> vgl. Pfeiffer, List 2016, S. 106f

<sup>121</sup> vgl. Kurzenberger 2006, S.

<sup>122</sup> vgl. Rora 2003, S. 59

<sup>123</sup> vgl. ebd., S. 60

<sup>124</sup> Drach, E. (1949): Sprecherziehung. Die Pflege des gesprochenen Wortes in der Schule. Oberursel, S. 213 i in Rora 2003, S. 60

<sup>125</sup> vgl. Pfeiffer, List 2016, S. 107

da die Kinder verstehen müssen, was im Text steht und wie sie die Inhalte verbalisieren möchten. Der Sprechchor hat charakteristische Gestaltungsmittel. Diese liegen im Wechselspiel zwischen gesamtem Chor, Teilchören und Einzelpersonen, sowie in der Variation von Sprechausdruck, in der Festlegung der Phrasierung und den gesetzten Pausen. Bei der Erarbeitung des Textes sollen die Teilnehmer selbst ausprobieren und sich auf eine Variante einigen. Der Einbezug von Gestik, Mimik und Bewegung sowie der Rhythmisierung des chorischen Geschehens wird ebenfalls angestrebt. Dies erinnert an Kinderverse und -spiele, bei dem der Zusammenhang von Körper und Sprache erfahrbar gemacht wird.<sup>126</sup>

Eine gute Möglichkeit um den Sprechchor zu praktizieren, bieten aus meiner Sicht 'call and repeat'<sup>127</sup> Übungen. Bei diesen geht es im Kern darum, dass eine Person etwas vor-macht und die Gruppe dieses imitiert. So ergibt sich ein Wechsel zwischen Solist und Gruppe. In meiner Theater-AG wie auch im regulären Unterricht (Musik) habe ich diese Methode häufig verwendet, um Lieder mit den Kindern zu lernen. Hierbei gab ich zunächst einen gemeinsamen Grundrhythmus vor (bspw. einen Schritt nach links, einen Schritt nach rechts). Anschließend habe ich einzelne Textfragmente vorgesprochen, welche die Kinder imitiert haben. Den Text baute ich immer weiter aus, bis er von allen umgesetzt und wiederholt werden konnte. Damit das Lernen des Textes zum einen nicht langweilig und zum anderen auch einen qualitativen stimmlichen Aspekt gewinnt, setzte ich die einzelnen Passagen in unterschiedlichen Tempi, Lautstärken, Intentionen (z.B. wichtig, hexisch, neutral, grölend, usw.) sowie mit verschiedenen Gesten um. Hierdurch konnten sich die Kinder stimmlich weiterentwickeln und ihr 'Instrument' weiter kennen lernen. Abschließend wurde die Melodie darüber gelegt, das heißt, die einzelnen Fragmente habe ich vor- und die Kinder nachgesungen. Es wäre auch möglich, dass einzelne Kinder den Part des Anleitens übernehmen, wenn sie den Text gut beherrschen. So könnten sie eigenaktiv ihre Stimme ausprobieren und ihre Ideen an andere weitergeben. Bei dieser Umsetzung würde man der oben genannten Forderung Rechnung tragen, dass ein Wechselspiel zwischen gesamtem Chor und Einzelpersonen stattfindet.

### 4.1.3 Erzähltheater

„Im Erzähltheater wird Erzählen von einer Funktion des Theaters, die über die szenische Darstellung realisiert wird, zum zentralen Mittel der Darstellung.“<sup>128</sup> Da sich spielerische und erzählerische Momente stetig abwechseln,<sup>129</sup> können sich Kinder sowohl als Zuhörer als auch als aktiv erzählende Teilnehmer erleben. Das Erzähltheater bietet deshalb eine gute Möglichkeit, um Kinder im Umgang mit der eigenen Stimme weiterzuentwickeln, und das in jedem schulischen Fach!

---

<sup>126</sup> vgl. Rora 2003, S. 60

<sup>127</sup> 'Call and repeat' ist nicht zu verwechseln mit 'call and response'. Bei 'call and repeat' wird das Vorgemachte imitiert, bei 'call and response' wird das Vorgemachte aufgegriffen und variiert. Eine ausführliche Erklärung ist zu finden bei: Jasper, Ch.: (2016): Methodenrepertoire Musikunterricht. Innsbruck: Helbling, S.78.

<sup>128</sup> Wardetsky 2003, S.90

<sup>129</sup> vgl. Wardetsky 2003, S. 91

Erzählungen stehen im Dialog, auch wenn das Gegenüber dabei stumm bleibt. Durch seine (nonverbalen) Reaktionen kann der Erzähler Spannungen aufbauen und seine Erzählung abwechslungsreich gestalten (Blickkontakt, das bewusste Setzen von Pausen, Gestik und Mimik).<sup>130</sup>

„Erzähler können mit den Figuren ihrer Geschichte spielen und im Bruchteil von Sekunden [...] von darstellerischem Einsatz (Verstellen der Stimme, Körperhaltung, Gestik, ...) die Rolle wechseln. Sie können Erzählende und Figurenrede verschränken oder unterschiedliche Charaktere darstellen. Die Unvorhersehbarkeit des Umspringens macht die Erzählung lebendig.“<sup>131</sup>

Zwar kann man sich für das Erzähltheater vorhandene Texte aneignen, es besteht aber auch die Möglichkeit aus dem Erfahrungsschatz der Kinder zu schöpfen und mit ihnen bekannte Geschichten umzusetzen. Somit wird das Augenmerk auf das mündliche Erzählen gelegt, wodurch eine Fixierung auf Texte zunächst entfällt. Durch das Erzählen können Kinder erleben, wie Gestik und Mimik mit in den Erzählvorgang hineinfließen und sich dadurch Stimme und Körper als Einheit zeigen. Denn „zur akustischen Ausgestaltung [...] mittels der eigenen Stimme gehört immer auch die motorische, die spielerische, die mimische, kurz die körpersprachliche Ausgestaltung.“<sup>132</sup> Durch die Hinzunahme der Körpersprache kann erreicht werden, dass das Erzählte lebendig wird. Gestik und Mimik stützen das Erzählte und somit wird das Gesprochene authentisch.<sup>133</sup> Vor allem diejenigen, denen dies noch schwerfällt, können durch den Einsatz des Erzähltheaters vom Zuschauen und immer wieder probierenden Handeln zur eigenen Ausgestaltung ihres Tuns herangeführt werden. Verwendet man für das Erzähltheater neue Texte, kann neben dem stimmlichen Aspekt aus meiner Sicht auch die Lesekompetenz gefördert werden. Es muss verstanden werden, was im Text steht und man muss während des Übungsprozesses stetig mitlesen, damit man seinen Einsatz nicht verpasst.

Im theaterpädagogischen Bereich fallen mir eine Vielzahl von Übungen ein, die auf spielerische Art und Weise das Erzählen, den Umgang mit der eigenen Stimme, fördern. Hierbei geht es mir nicht um das, was erzählt wird, sondern darum, dass sich Kinder trauen zu erzählen, dass sie mit ihrer Stimme experimentieren und sie besser kennenlernen. Im Folgenden möchte ich drei Übungen als Beispiele aufführen, die ich während meiner Ausbildung zum Theaterpädagogen BuT kennengelernt und angewendet habe.

### 1. Mischpult

Hierbei bietet es sich an, die Gruppe zu halbieren. Die eine Hälfte fungiert als Zuschauer, die andere Hälfte stellt sich mit etwas Abstand nebeneinander auf. Zum Publikum sollte ausreichend Platz sein, so dass ca. 10 große Schritte möglich sind. Jeder 'spielende' Teilnehmer kann sich auf einer imaginären Geraden nach vorne in Richtung Publikum bewegen. Hierbei gilt zu beachten, dass die gedachte Strecke wie ein Mischpult funktioniert. Vorne, beim Publikum, spricht man am lautesten (der Mischpultregler ist voll aufgedreht), hinten nur ganz leise. Beispielsweise können die Teilnehmer ein allen bekanntes Märchen erzählen, eine freie Geschichte oder einen Kinderliedtext. Es sollte sich auf etwas geeinigt

<sup>130</sup> vgl. Pfeiffer, List 2016, S. 193

<sup>131</sup> Pfeiffer, List 2016 S. 193

<sup>132</sup> Molcho 2001

<sup>133</sup> vgl. Claussen 2006, S.127

werden, was alle kennen und wo keiner zu sehr nach dem Text 'suchen' muss. Ich habe im Rahmen meiner Theater-AG den Inhalt unseres Stückes erzählen lassen.

Durch diese Übung werden die Teilnehmer damit konfrontiert, ihre Stimme bezüglich der Lautstärke zu variieren. Selbstverständlich ist darauf zu achten, dass vor dem Publikum nicht geschrien wird. Es geht vielmehr um ein gestütztes Sprechen, was forciert werden muss. Sollte dies nicht allen möglich sein, kann die Strecke halbiert werden, wodurch die Teilnehmer dann eine mittlere Lautstärke als lauteste Variante haben. Aus meiner Erfahrung kann dies gestützt umgesetzt werden. Selbstverständlich sollten dieser Übung zielführende Stimmbildungsübungen vorausgehen, die im Kapitel 4.2 nachzulesen sind.

## 2. Erzählstuhl

Bei dieser Übung stehen drei Kinder neben einem Stuhl. Alle möchten etwas Wichtiges erzählen (z.B. den Inhalt eines Märchens). Nur wer auf dem Stuhl steht, darf das Wort ergreifen. Hierbei ist es essenziell im Vorfeld zu besprechen, dass man Zieh- oder Schubsimpulsen auf dem Stuhl nachgibt, um Verletzungen vorzubeugen. Durch den 'Kampf um den Stuhl' bekommt das Erzählen-Dürfen einen wichtigen Stellenwert. Hierbei stellen sich automatische Emotionen ein, die sich auf das Erzählen übertragen: Die Freude darüber, endlich auf dem Stuhl zu stehen, oder der Art des Erzählers ist anzumerken, dass es anstrengend war, endlich zum Erzählen zu kommen. Beim Sprechen zeigt die Stimme unsere innere Verfassung, sie transportiert unsere Stimmung. Unsere Gefühlslage überträgt sich unvermeidbar auf die eigene Stimme: Geht es uns schlecht, hört man den buchstäblichen Frosch im Hals. Freuen wir uns, dann hüpfet oder überschlägt sich auch die Stimme vor Freude.<sup>134</sup>

## 3. Emotionsviereck

Je nach Gruppengröße bietet es sich an, nur die Hälfte der Teilnehmer agieren zu lassen und den Rest als Zuschauer zu positionieren. Nach einer bestimmten Zeit sollten Akteure und Zuschauer getauscht werden. Zunächst markiert man ein Viereck, welches in vier gleich große Bereiche eingeteilt wird. Jedes kleine Quadrat erhält eine Emotion (z.B. Freude, Trauer, Wut und Liebe). Die Teilnehmer verteilen sich auf die einzelnen Emotionsfelder und erzählen etwas. Sie können ganz bei sich sein, aber auch mit anderen Teilnehmern in Kontakt treten, sowohl im 'eigenen' als auch in 'anderen' Feldern. Es besteht jederzeit die Möglichkeit, in eine der anderen Emotionen zu wechseln, indem man sich in das entsprechende Emotionsfeld bewegt. Ein Stück weit improvisatorisches Handeln wird von den Teilnehmern verlangt, da aus dem Stegreif heraus erzählt wird. Dass es keinen übergeordneten thematischen Rahmen gibt (z.B. Märchen), hat sich in meinem praktischen Tun bisher nicht als Problem erwiesen. Im Gegenteil: Die meisten Kinder kommen gut in die einzelnen Emotionen und haben sie in ihrem Spiel ausgelebt, mit Stimme und Körper. Ich gehe davon aus, dass durch das praktische Ausleben der Emotion und die direkte Interaktion mit anderen dazu verhilft, sich stimmlich auszuprobieren. Vor allem deshalb, weil frei erzählt wird und es keine Fixierung auf einen vorgegebene Text gibt.

---

<sup>134</sup> vgl. Schneider (27.12.2019)

## 4.2 Theaterpädagogische Methoden

### 4.2.1 Übungen zur Stimme

Stimmbildungsübungen wärmen die Stimme und den gesamte Körper auf. Genauer gesagt die Bereiche 'Körper', 'Atmung', 'Stimme' und 'Sprache'.<sup>135</sup> Meist findet Stimmbildung im Gesangsunterrichts, in Chören oder dem Musikunterricht statt. Doch auch zur Stimmpflege bzw. dem Kennenlernen der eigenen Stimme kann man sie sich zu nutze machen. Stimmbildung kann als kleines sportliches Workout gesehen werden, bei dem sich die vielen am Singen und Sprechen beteiligten Muskeln durch entsprechendes Training mit der Zeit immer besser aufeinander einspielen. Durch Stimmbildungsübungen 'versteht' die Stimme immer mehr, was sie zu tun hat. Sie ist flexibler in der Lautstärke, kann bestimmte Töne gezielter anvisieren und wird beweglicher für Tonfolgen.<sup>136</sup>

Bei Stimmbildungsgeschichten werden Stimmbildungsübungen mit dem Erzählen von Geschichten verbunden. Man kann auf Vorlagen<sup>137</sup> zurückgreifen, sich aber auch selbst Geschichten ausdenken - je nach Thema und Fach. Hierdurch ermöglichen sie den flexiblen Einsatz. Beim Durchführen erzählt der Anleiter die Geschichte und macht alle Bewegungen mit. Auch Geräusche, Laute oder Tonfolgen werden vor- bzw. mit den Teilnehmern mitgemacht. Ganz gleich welchen Inhalt man auswählt, Stimmbildungsgeschichten ermöglichen den Teilnehmern die Imagination des Gesagten. Die Ausbildung der Vorstellungskraft wird somit geschult und ist im Kernstrukturmodell im Bereich der dramatischen Vorstellung verankert. Um seine Gruppe bspw. auf das bevorstehende Theaterstück einzustimmen, kann auch der Inhalt des Stückes Grundlage der Stimmbildungsgeschichte sein. Um eine Vorstellung von Stimmbildungsübungen zu erhalten, möchte ich im Folgenden auf die Teilbereiche Körper, Atmung, Stimme und Sprache eingehen.<sup>138</sup> Im Anschluss werde ich zwei Beispiele für mögliche stimmbildnerische Umsetzung im Unterricht geben.

#### 1. Körperübungen

Beim Singen wie beim Sprechen ist eine aufrechte Körperhaltung von Vorteil. Man sollte sich in einer 'lockeren Anspannung', einem mittleren Muskeltonus, befinden. Aus diesem Grund sollte der Körper gelockert werden, „um ideale Voraussetzungen für die Körperhaltung zu schaffen“. [...] Körperübungen haben zudem den Vorteil, dass sie die Körperwahrnehmung fördern, Koordination üben und den Kreislauf anregen können.“<sup>139</sup> Beispielsweise können folgende Bewegungen ausgeführt werden: hüpfen, auf der Stelle laufen, sich strecken, Arme und Beine ausschütteln, hin- und herschwanken, gähnen, kauen, mit der Zunge über die Zähne fahren, einen Hampelmann machen, 'Fenster putzen', usw.. Auch die Flexibilität der Mundmotorik sollte trainiert werden. Um diese zu fördern können bspw. alle Arten von Grimassen gemacht werden. Auch die Bewegung der Zunge in alle

---

<sup>135</sup> vgl. Strobl 2014, S. 6

<sup>136</sup> vgl. Minzberg (28.12.2019)

<sup>137</sup> Viele Beispiele sind bspw. zu finden in: Strobl, M. (2014): 30 Stimmbildungsgeschichten zum Nach- und Mitmachen. Verlag an der Ruhr: Mülheim an der Ruhr.

<sup>138</sup> Die Ausführungen sind angelehnt an Strobl 2014, S. 10ff

<sup>139</sup> Strobl 2014, S.10

Richtungen, das Berühren von Kinn oder Nasenspitze trägt zur Ausbildung der Mundmotorik bei. Ebenfalls können die Wangen aufgeblasen oder 'Kaugummi gekaut' werden.<sup>140</sup>

## 2. Atem- und Sprechübungen

Bei Atem- und Sprechübungen wird das Zwerchfell aktiviert, damit die Atmung durch den Körper fließen kann. Beispielsweise kann auf die Konsonanten <f>, <s>, <sch> so lange wie möglich ausgeatmet werden. Diese drei Konsonanten sprechen unterschiedliche Resonanzräume im Mundraum an, was auch für die Bildung von Vokalen relevant ist. Die Explosivlaute <p>, <t>, <k> erfordern beim Aussprechen den Einsatz des Zwerchfells. Je lauter man spricht, desto aktiver muss das Zwerchfell arbeiten. Spricht man die Konsonanten-folge schnell aus, fördert man den Vordersitz der Vokale, was den Kehlkopf entlastet und eine gute Resonanz ermöglicht. Die Atmung sollte immer 'in den Bauch hinein' erfolgen, damit die Stimmbänder optimal schwingen können. Ein Auflegen der Hand auf den Bauch, um das Heben und Senken der Bauchdecke aktiv zu fühlen, kann beim Bewusstmachen der Bauchatmung helfen.

## 3. Stimmübungen

Alle Übungen, die mit Tonhöhen zu tun haben, fallen in diesen Bereich. Natürlich kann man sehr spezielle Übungen machen, die ganz gezielte Aspekte der Stimme und des Singens fördern. Dies erfordert allerdings spezielle musikalische Vorkenntnisse, die nicht jeder mitbringt. Mit einem einfachen Glissando, dem 'Schleifen' der Töne durch alle Register<sup>141</sup>, kann auch ohne musikalische Vorkenntnisse agiert werden. Das Glissando sollte stets ohne Druck erfolgen. Das tiefe Knarzregister, was etwas bedrohlich klingt, entspannt Kehlkopf und Stimmbänder, kurz die gesamte Stimme. Auch der Einsatz einer 'Ruf-Terz', die häufig beim Rufen von Namen (z.B. 'Ro-ber!') oder beim Begrüßen ('Hal-lo!') zum Einsatz kommt, kann zur Schulung der Stimme verwendet werden.

## 4. Stimmbildnerische Umsetzung

### 4a) Beispiel einer Stimmbildungsgeschichte

Das folgende Beispiel stammt aus meiner Lehrprobe, die ich während meiner Ausbildung zur Theaterpädagogin gehalten habe. Alle Teilnehmer stehen im Innenstirnkreis.

Geschichte	Handlung / stimmliche Umsetzung
Heute ist sooo ein schöner Tag. Deshalb machen wir einen Ausflug zur Wiese.	Alle laufen auf der Stelle.
Oh, es beginnt zu regnen und die Regentropfen klopfen auf unser Gesicht.	Mit den Fingerkuppen das Gesicht abklopfen.
Es haben sich so viele Pfützen gebildet - wir springen von Pfütze zu Pfütze.	Auf der Stelle hüpfen.
Was das für ein schönes Geräusch macht!	plitsch-platsch

<sup>140</sup> vgl. Pabst-Weinschenk 2000, S. 77

<sup>141</sup> Unter Register werden körperliche Einstellungen beim menschlichen Gesang bezeichnet, die bestimmte Tonhöhen und Klangfarben hervorrufen: Brustregister, Kopregister, auch bekannt als Bruststimme oder Kopfstimme. Weiterführende Informationen sind zu finden bei: Seidner, W. (2015): ABC des Singens. Leipzig: Henschel, S. 70ff.

Da vorne! Die Sonne kommt langsam wieder heraus. Wir rennen ihr entgegen. Wir beeilen uns und wollen die Wärme spüren.	Auf der Stelle rennen. Immer schneller werden.
Endlich sind wir auf der Wiese angekommen. Wir genießen die Sonnenstrahlen.	seufzen Auf ‚mmmhhh‘ ausatmen.
Hier gibt es viele schöne Blumen. Wir riechen an ihnen.	einatmen, ‚mmmmhhh‘
Wir beobachten die vielen Bienen, die um die Blumen schwirren.	sssssss‘
Plötzlich fliegt uns eine Fliege um den Kopf. Wir pusten sie weg.	‘ffffff‘
In der Ferne hören wir Motorräder. Die Motorräder kommen näher und werden immer lauter. Sie rauschen an uns vorbei und verschwinden am Horizont.	Lippenflattern Lippenflattern mit ‚Brrrr‘  Lippenflattern ausklingen lassen.
Wir holen aus unserer Tasche eine Hubba Bubba. Lecker Erdbeere! Wir packen es aus und stecken es uns in den Mund. Wir kauen und schmatzen dabei. Oh, da ist ja noch eins in der Tasche! Auch das kommt in den Mund. Jetzt wird das Kauen schon anstrengend. Wir versuchen eine ganz große Blase zu machen. Wir pusten sie langsam auf und ... sie platzt!	Kauen auf ‚mmmmhhh‘, schmatzen Weiterkauen auf ‚mmmmhhh‘, schmatzen, aber mit dem Gefühl, als wären es zwei Hubba Bubbas Auf ‚f‘ aufblasen  peng
Der ganze Kaugummi klebt uns im Gesicht. Das machen wir erst mal sauber.	Das Gesicht mit den Händen austreichen.
Was für ein schöner Ausflug! Es ist schon spät geworden und wir gehen nach Hause.	Auf der Stelle gehen.

#### 4b) Spiel mit Silben

Die Inhalte des Seminars 'Kreatives Sprechen' haben mich dazu veranlasst, in meinen regulären Unterricht Stimmbildungsübungen als Einstieg zu verwenden. Hierbei ist es gleich, ob diese im Sitzkreis oder frontal vor der Klasse durchgeführt werden. Zunächst begann ich mit einem Rhythmus (z.B gleichmäßiges Patschen auf die Oberschenkel). Waren alle Kinder meinem Beispiel gefolgt, wurde der Rhythmus stetig variiert (patsch-patsch-stampf, patsch-stampf-patsch, usw.). Daran anschließend habe ich Rhythmen mit Lauten verbunden (z.B. patsch-patsch-da, patsch-patsch-di, patsch-patsch-sooooo). Hierbei zeigte ich bei der Silbe jeweils in die Ecken, auf den Boden oder in die Luft. Die einzelnen Phrasen wiederholte ich so lange, bis alle Kinder meinem Beispiel folgen konnten. Ich bin dann dazu übergegangen, mit Lautstärke, Gestik und Körperhaltung zu spielen. Nachdem ich dies einige Zeit habe laufen lassen, ging ich zur Methode 'call and repeat' über. Inhaltlich variierte ich die Namen der Kinder lautlich, um am Ende wieder bei der regulären Aussprache zu landen: Juuuuulia, J-J-J-ulia, Juuu-liia, Jul-I-ia, Juliaaaaa, Julia. Mit Lautstärke, Tempo, Sprachmelodie und Gestus habe ich experimentiert und variiert. Im Fachunterricht veränderte ich die Namen der Kinder meist reihum verändert, damit ich

keinen vergesse. Sehr häufig hat man die Vorfriede der Kinder gesehen, kurz bevor sie drangekommen sind.

Nicht nur für Kinder, auch für Erwachsene bilden Übungen zur Stimmbildung eine wichtige Grundlage. Bezogen auf das Theater kann man festhalten, dass „regelmäßige Stimmbildungsübungen, stimmliche WarmingUps und Atemübungen [...] als Grundlage des Theaterspiels betrachtet werden [können]. Sie sollten also zum Theatertraining ebenso dazu gehören, wie körperliche Aufwärmübungen [...]“<sup>142</sup>

Zwar bin ich Musiklehrer, aber die hier vorgestellte Art der Umsetzung erfordert keine musikalische Vorbildung. Alleine das eigene Interesse mit Sprache und Stimme zu spielen sind Voraussetzung. Aus diesem Grund lässt sich eine solche stimmbildnerische Übung auch von jedem anleiten. Auch die sich anschließende Umsetzung zur Kunstsprache ist für jeden interessierten Pädagogen leistbar.

#### **4.2.2 Kunstsprachen: Gromolo und Kauderwelsch**

Gromolo wird als Sprache der Clowns bezeichnet. Genauer gesagt eine unartikulierte Lautsprache, ein Grummeln, Zischen oder Quieken. Unter Kauderwelsch wird eine Kunstsprache verstanden, bei der Töne und Lautfolgen so artikuliert werden, dass sie wie eine real existierende Sprache klingen. Einzelne Laute sind dabei ohne Regeln aneinander gesetzt. Wörter und Sätze ergeben beim Kauderwelsch keinen Sinn. Die 'Bedeutung' des entstandenen 'Wortes' kann individuell interpretiert werden. Die Übergänge zwischen beiden Kunstsprachen sind fließend.<sup>143</sup> Gromolo und Kauderwelsch habe ich als Synonyme kennengelernt, die nach obiger Definition die Inhalte von Kauderwelsch umsetzen. Im Folgenden werde ich den Terminus Kunstsprache verwenden.

Gerade für Theateranfänger bildet eine Kunstsprache eine gute Grundlage, um sich auszuprobieren. Sie transportiert keine Informationen, was zu einer Vielfalt und Expressivität des gesamten Körperausdrucks führt. Der Sinn und Informationsgehalt der Kunstsprache wird über verschiedene Parameter hergestellt: Gestik und Mimik / Haltung und Auftreten / Lautstärke und Geschwindigkeit / Position und Ausrichtung im Raum / Stimmklang und die Veränderung der Stimmlage (Modulation) / Art der Aussprache und die Betonung / Einsatz von Pausen / Sprechmelodie.<sup>144</sup> Die genannten Parameter sind genau jene, die auch für das betonte Lesen relevant sind (vgl. Punkt 3). Bestärke ich Kinder, sich durch die Kunstsprache auszudrücken, mit ihr zu spielen und sich selbst immer wieder neu zu entdecken, ermögliche ich ihnen einen facettenreichen Umgang mit ihrer eigenen Stimme. Sie werden dazu befähigt, ihren eigenen Körper besser kennen zu lernen und ihn als Ausdrucksmittel einzusetzen.

Während meiner theaterpädagogischen Ausbildung bin ich im Seminar 'Kreatives Sprechen' auf eine Möglichkeit gestoßen, wie ich die Kunstsprache vermitteln kann. Diese Herangehensweise habe ich mit Kindern sowohl im Klassenverband als auch im Rahmen

---

<sup>142</sup> Kalb 2011, S. 7

<sup>143</sup> vgl. Pfeifer, List 2016, S. 32

<sup>144</sup> vgl. ebd., S. 32

meiner Theater-AG ausprobiert und bin auf große Begeisterung gestoßen. Oft waren die Kinder erstaunt, wie vielfältig sie mit ihrer Stimme umgehen konnten. Im Folgenden möchte ich meine praktischen Erfahrungen näher ausführen:

Das erste Mal habe ich die Kunstsprache im Rahmen meiner Theater-AG umgesetzt. Wir begannen stehend im Innenstirnkreis und haben uns einen Ball zugeworfen. Anschließend sollte mit dem Wurf zu einer Person die erste Silbe der Zielperson 'mitgeworfen' werden (die Silbe sollte während des Werfens ausgesprochen werden). Im nächsten Schritt wurde die zweite Silbe 'mitgeworfen' und im dritten Schritt der gesamte Name, allerdings ohne die erste Silbe. Dies erforderte schon einige Konzentration, ließ sich mit den Kinder der 3. und 4. Jahrgangsstufe allerdings gut umsetzen. Im weiteren Verlauf haben wir uns dann mit frei erfundenen Silben befasst: Zunächst eine Silbe weiter 'werfen', dann zwei Silben (ab hier haben wir im Sitzen agiert). Anschließend wurde die zweite Silbe des Vorgängers zur ersten Silbe des eigenen 'Wortes' (tira - raso - some - meka). Nachdem dies gut geklappt hat, haben wir drei und viersilbige Wörter, jeweils mit der Vorgängersilbe weitergegeben und einen individuellen Gestus dazu genommen. Hierdurch hat sich der Ausdruck des Gesagten sehr verändert. Beim nächsten Schritt wurde der Ball wieder hinzugenommen und zu einer beliebigen Person im Kreis gerollt. Die Aufgabe bestand darin, einen Satz zu der Person zu sagen (den Ball beim oder vor dem Sprechen zurollen). Nun gingen die Kinder durch den Raum und unterhielten sich in 'ihrer' Kunstsprache mit sich selbst. Nach einiger Zeit sollten die Kinder bei Begegnung mit einem anderen Kind eine kurze Unterhaltung in Kunstsprache führen. Wurde alles gesagt, ging jeder wieder seiner Wege. Im letzten Schritt gab ich ein akustisches Signal, welches die Kinder während des Gesprächs zum Wechsel in 'Normalsprache' überführen sollte. Die Kinder nahmen diese Herangehensweise gut an und probierten sich vielfältig aus.

Die unter diesem Punkt dargestellten theaterpädagogischen Theaterformen und Methoden könnten aus meiner Sicht gewinnbringend für die Förderung des betonten Lesens sein. Aus diesem Grund halte ich es für sinnvoll, diese an Grundschulpädagogen zu vermitteln, was im Rahmen von Fortbildungen gut umsetzbar wäre. Im folgenden Punkt möchte ich meine Überlegungen dazu genauer ausführen.

## **5 Schulung von Lehrkräften**

Davon ausgehend, dass sowohl die Fertigkeit der Lesekompetenz als auch ein adäquater Umgang mit der eigenen Stimme zum betonten Lesen beitragen, bin ich der festen Überzeugung, dass eine Schulung von Lehrkräften durch die hier vorgestellten theaterpädagogischen Methoden und Theaterformen sinnvoll und zielführend ist. Wie bereits unter Punkt 3 erwähnt, gehört die umfassende Stimmbildung nicht zur Grundausbildung von Lehrkräften. Während meines eigenen Studiums sah der Stundenplan ein einziges Semester Sprecherziehung vor. An vielen Hochschulen oder Universitäten wird das Thema Stimmbildung lediglich als 'zusätzliche Lehrveranstaltung' angeboten.<sup>145</sup> Ausgebildete Musikleh-

---

<sup>145</sup> Eigenrecherche

rer sollten den Bereich der Stimmbildung innerhalb des Musikunterrichts aufgreifen, jedoch werden Musiklehrer derzeit, gerade im Grundschulbereich, händeringend gesucht.<sup>146</sup> Man kann nicht davon ausgehen, dass sich jeder Pädagoge um seine Stimme 'kümmert' und sich im Bereich der Stimmbildung im privaten Bereich fortbildet. Da die Stimme 'immer da ist' und außerhalb einer Erkältung normalerweise funktioniert, sehen dies viele auch nicht als notwendig an. Obwohl ich vielen Menschen begegnet bin, (und dabei ist es gleich welchen Beruf sie haben), die nicht wissen, wie sie adäquat mit ihrer Stimme umgehen müssen, angefangen von einer Hochatmung bis hin zum lauten Sprechen, was ungestützt erfolgt, tun sie sich und ihrem Instrument nichts Gutes. Aus diesem Grund halte ich es für enorm wichtig, Fortbildungen im Bereich der Stimmbildung zu etablieren. Durch einen theaterpädagogischen Zugang ergeben sich aus meiner Sicht große Vorteile. Die Methoden sind allesamt spielerisch und werden so von Kindern im Grundschulalter sehr gut angenommen, gerade weil sie eine Abwechslung zum 'normalen' Schulalltag darstellen.

Für alle interessierten Pädagogen, unabhängig des Faches, bieten sich die Stimmbildungsübungen bzw. die Kunstsprache an. Zum einen, da es sich um grundlegende Aspekte der Stimmbildung handelt, zum anderen da sie sehr leicht und ohne besondere Vorkenntnisse umsetzbar sind (Freude am Umgang mit der eigenen Stimme vorausgesetzt). Ich kann mir vorstellen, dass viele Menschen beim Begriff Stimmbildung vermuten eine zu geringe musikalische Vorbildung zu besitzen und hinter dem Begriff vermuten mit den Kindern singen zu müssen. Doch Stimmbildung kann, muss aber nicht aufs Singen ausgelegt sein. Durch den experimentellen Zugang, gepaart mit Aspekten des Theaters, ergeben sich eine Vielzahl an Möglichkeiten, so dass sich jeder 'seine' Übungen aussuchen kann. Ein weiterer Vorteil der Stimmbildungsübungen besteht darin, dass sie jederzeit und ohne größere Vorbereitung im Unterricht eingesetzt werden können. Wie bereits erwähnt, setze ich stimmbildnerische Übungen als Stundeneinstieg ein. Doch auch als Phasentrenner oder als 'Wachmacher' zwischendurch können sie problemlos Anwendung finden. Durch einen Einsatz von theaterpädagogischen Inhalten in den regulären Unterricht, könnten alle Kinder profitieren und nicht nur Einzelne in einer AG. Dies stellt für mich einen weiteren wichtigen Aspekt dar, da der Bereich des Theaters, gerade in der Grundschule, aus meiner Sicht noch nicht ausreichend etabliert ist.

Die Methoden des chorischen Theaters und des Erzähltheaters sind in ihrer Gänze komplex und als solche für einen spontanen Einsatz im Unterricht für die breite Masse aus meiner Sicht nur bedingt praktikabel. Allerdings bieten sie, wie zuvor beschrieben, durchaus Möglichkeiten, um sich mit der eigenen Stimme auseinander zu setzen, und darüber hinaus auch die Lesekompetenz zu fördern. Jedoch bedarf es hier einiger Vorbereitung: Es muss ein entsprechender Text ausgewählt und dieser, je nach Methode, bearbeitet werden. Dennoch lohnt es sich für empfängliche Pädagogen Kenntnis dieser Methoden zu haben, da sie einen anderen Zugang zum Lerninhalt und zur Stimme geben.

---

<sup>146</sup> vgl. <https://kultusministerium.hessen.de/einstellung-schuldienst/uebersicht-einstellungschancen>  
(15.01.2020)

Für mich muss die Umsetzung nicht zwangsläufig im Deutsch- oder Musikunterricht erfolgen. Ich kann mir gut vorstellen, dass bspw. auch ein Text über die Bundesländer oder heimische Laubwälder von einer Kleingruppe im Stil des Erzähltheaters umgesetzt oder mit chorischen Elementen vorgetragen wird. Hier stellen sich bereits Parallelen zum Vorlesetheater ein. Da diese Methode in Deutschland, gerade im Grundschulbereich, noch nicht etabliert ist, sollte sie aus meiner Sicht dringend Einzug in die Grundschulen halten. Idealerweise fänden mögliche Fortbildungen für das gesamte Kollegium statt. Hierdurch wären gleich mehrere Pädagogen erreicht und es können auftretende Bedenken, bspw. bezogen auf Umsetzbarkeit für das Schülerklientel, besprochen werden. Ein weiterer Vorteil für die Fortbildung aller Kollegen besteht für mich darin, dass alle denselben Wissensstand haben und auch speziell auf die Bedürfnisse der individuellen Schulen eingegangen werden kann. Es ist denkbar, dass man die vorgestellten Methoden als eine Art aufbauende Schulung betreibt. Der erste Fortbildungsblock sollte sich mit Übungen zur Stimmbildung befassen, da diese Inhalte die Grundlage bilden und direkt umgesetzt werden können. Darauf aufbauend sehe ich das chorische Theater und das Erzähltheater. Das Vorlesetheater stellt für mich eine eigenständige Fortbildung dar.

## **6 Fazit**

Ausgangspunkt für diese Arbeit bildete meine Vermutung, dass Kinder wahrscheinlich deshalb nicht ausdrucksstark lesen können, weil ihnen die Fertigkeit dazu fehlt. Ich bin davon ausgegangen, dass Kinder durchaus in der Lage sind, betont zu lesen, ihnen allerdings ein bewusster Umgang mit der eigenen Stimme fehlt. Im Zuge meiner Recherche bin ich auf verschiedene Aspekte gestoßen, die als Voraussetzung für das Lesen gesehen werden. Neben der Lesesozialisation, die den ersten Zugang zum Medium Buch eröffnet und Kindern den lebenslangen Weg zum Lesen ebnet, bildet die Lesekompetenz die Fertigkeit, die entscheidend zum Leseerfolg beiträgt. Erst wenn sich ein Kind ganz auf den Inhalt des zu lesenden Textes konzentrieren kann und nicht mehr mit der Decodierung der einzelnen Wörter beschäftigt ist, wird es in der Lage sein, betont lesen zu können. Die Tatsache, dass viele Kinder trotz einer hohen Lesekompetenz nicht ausdrucksstark Vorlesen, liegt aus meiner Sicht daran, dass ihnen zum einen zu wenig Möglichkeit eingeräumt wird, um sich auf das Vorlesen vorbereiten zu können. Häufig wird in der Schule spontan vorgelesen, wobei sich viele Kinder noch zu sehr auf den Prozess des Lesens und Sprechens konzentrieren müssen. Zum anderen sind sie zu wenig geschult, was den Umgang mit der eigenen Stimme betrifft. Durch fehlende echte Sprachvorbilder und zu wenig Möglichkeit, ihre Stimme auszuprobieren, sind sie nicht in der Lage, Texte stimmlich auszugestalten. Da innerhalb der Lehrerbildung dem Bereich der Stimmbildung zu wenig Beachtung geschenkt wird und die wenigsten Menschen sich im privaten Bereich stimmbildnerisch fortbilden, wird dieser Aspekt in der Schule ebenfalls wenig umgesetzt.

Sowohl der Bereich der Stimmbildung als auch der Bereich der Leseförderung / Ausbau der Lesekompetenz, kann aus meiner Sicht gut durch theaterpädagogische Methoden gefördert werden. Aspekte der Stimmbildung lassen sich durch viele verschiedene Übungen in jeden Unterricht integrieren und benötigen keine Vorbereitung. Aus diesem Grund sehe ich hier ein großes Potenzial für die Schule. Die etwas komplexeren Methoden des choralischen Theaters und des Erzähltheaters bedürfen einer kleinen Vorbereitung und können dann in jedem Fach angewendet werden. Beide Methoden tragen durch den spielerischen Umgang aus meiner Sicht zum Lernerfolg bei - zum stimmlichen wie auch zum inhaltlichen (bspw. kann ein Text zum Lernort Bauernhof eingesetzt werden). Das Konzept des Vorlesetheaters bildet für mich die umfassendste Methode. In ihr sind viele theaterpädagogische Inhalte verankert, die neben der Leseförderung, dem Ausbau der Lesekompetenz und der Stimmbildung auch den organisatorischen Aufbau einer Lehrinheit wie verschiedene Inszenierungskonzepte in sich vereint. Da diese Methode in Deutschland bisher wenig angewendet wird, sollte sie ins schulische Curriculum eingepflegt werden.

Ich gehe davon aus, dass der Ausbau der Lesekompetenz bzw. das Einräumen von Möglichkeiten um 'echtes' Vorlesen praktizieren zu können, für die Umsetzung des betonten Lesens maßgeblich sind. Der Ausbau der individuellen stimmlichen Facetten ist meiner Meinung nach essentiell und sollte im regulären Unterricht Anwendung finden. Ob die Förderung allerdings in diesem Bereich alleine zum betonten Lesen führt, wage ich an dieser Stelle zu bezweifeln. Die Methode des Vorlesetheaters scheint mir für die Zielführung dieser Arbeit als angebracht, da sie alle notwendigen Elemente vereint, die als Voraussetzung für das Lesen angesehen werden. Zudem ist das Material bereits für den Grundschulbereich ausgelegt und entsprechend aufbereitet. Der Pädagoge hat einen Leitfaden, an dem er sich orientieren kann und kann auf Kopiervorlagen zurückgreifen. Jedoch bieten auch das chorische Theater wie auch das Erzähltheater die Möglichkeit, je nach Umsetzung und Einsatzbereitschaft der Lehrkraft, sowohl die Stimme als auch die Lesekompetenz zu fördern. Verbunden mit stimmbildnerischen Übungen stehen die beiden Theaterformen dem Vorlesetheater in nichts nach und könnten umfassend eingesetzt ebenfalls für die Zielführung der hier vorliegenden Arbeit dienlich sein.

## Literaturverzeichnis

- Bartnitzky, H. (2010): Sprachunterricht heute. Cornelsen: Berlin.
- Claussen, C. (2006): Mit Kindern Geschichten erzählen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Geffers, A. (2008): Das Vorlesetheater - das Praxisbuch. Verlag an der Ruhr: Mülheim.
- Helbig, P; Kirschhock; E.-M., Martschinke, S.; Kummer, U. (2005): Schriftspracherwerb im entwicklungsorientierten Unterricht. Klinkhardt: Kemptner.
- Hessisches Kultusministerium (1995): Rahmenplan Grundschule. Moritz Diesterweg: Wiesbaden.
- Hessisches Sozialministerium und Hessisches Kultusministerium (Hrsg., Stand Dezember 2007): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Paderborn: Druck Buch.
- Kurzenberger, H. (2009): Der kollektive Prozess des Theaters. transcript: Bielefeld.
- Molcho, S. (2001): Alles über Körpersprache. München: Mosaik.
- Ockel, E. (2000): Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts. Schneider: Hohengehren.
- Pabst-Weinschenk, M. (2000): Die Sprechwerkstatt. Sprech- und Stimmbildung in der Schule. Westermann: Braunschweig.
- Petermann, G. (1996): Stimmbildung und Stimmerziehung. Luchterhand: Berlin.
- Pfeiffer, M.; List, V. (2016): Kursbuch Darstellendes Spiel. Stuttgart: Klett.
- Puffer, H. (2015): ABC des Sprechens. Leipzig: Henschel.
- Reinhardt, I. (2003): Storytelling in der Pädagogik. Eine Einführung in die Arbeit mit Geschichten. Stuttgart: ibidem.
- Seidner, W. (2015): ABC des Singens. Henschel: Berlin.
- Spinner, K. H. (Hrsg.) (2009): Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Steinbrecher, M. (2007): Lesesozialisation - Ein Überblick über den Forschungsstand. Österreichischer Buchklub: Wien.
- Strobl, M. (2014): 30 Stimmbildungsgeschichten zum Nach- und Mitmachen. Verlag an der Ruhr: Mülheim an der Ruhr.
- Wagner, R. (1996): Übungen zur mündlichen Kommunikation. Regensburg: ibis.
- Wiese, H.-J., Günther, M., Ruping, B. (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Band 1. Uckerand: Schibri-Verlag.
- Wolf, M. (2009): Das lesende Gehirn. Wie der Mensch zum Lesen kam – und was es in unseren Köpfen bewirkt. Heidelberg: Spektrum.

### Sammelbänder

- Forster, M. (2005): Phonologische Bewusstheit als zentrale Voraussetzung für das Lesen: Möglichkeiten der Diagnose und Förderung. In: Gläser, E.; Franke-Zöllner, G. (Hrsg.) (2005): Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung. Hohengehren: Schneider, S. 36-49.
- Garbe, Ch. (2005): Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation. In: Gläser, E.; Franke-Zöllner, G. (Hrsg.) (2005): Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung. Hohengehren: Schneider, S. 9-23.
- Günther, H. (2004): Modelle des Lesenlernens. In: Härle, G.; Rank, B. (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Hohengehren: Schneider, S. 35-50.
- Hurrelmann, Bettina: Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Groeben, N.; Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Juventa: Weinheim, S. 169-201.
- Rora, K.: Chorisches Sprechen/Sprechchor. In: Koch, G. (Hrsg.); Streisand, M. (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Uckerland: Schibri-Verlag, S. 59ff.
- Wardetzky, K.: Erzähltheater. In: Koch, G. (Hrsg.); Streisand, M. (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Uckerland: Schibri-Verlag, S. 90f.
- Wilhelm, E.: Szenische Lesung. In: Koch, G. (Hrsg.); Streisand, M. (2003): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Uckerland: Schibri-Verlag, S. 307.

### Zeitschriften

- Kalb, K. (2011): Sprechen im Schultheater. In: Klepacki, L.; Liebauer, E.; u.a. (Hrsg.): Schultheater. Sprechen. Friedrich: Velber, S. 4-6.
- Weig, M. (2011): Laut sprechen, nicht schreien! In: Klepacki, L.; Liebauer, E.; u.a. (Hrsg.): Schultheater. Sprechen. Friedrich: Velber, S. 7.

### Internetquellen

- Ahrens-Drath, R. (2007a): Was ist Lesen? URL: [https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/lese\\_info\\_1.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/lese_info_1.pdf) (06.01.2020).
- Ahrens-Drath, R. (2007b): Vorlesen? Vorlesen! URL: <https://www.bischu.zh.ch/BISCHU/files/3f/3f7bc54d-e313-4aef-a9ab-91bff055422c.pdf> (20.01.2020).
- Best, P. (12.11.2013): Wie aus Luft Laute werden - Die menschliche Stimme. URL: <https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/radiowissen/mensch-natur-umwelt/radiowissen-medien-stimme132.html> (03.01.20120).
- Ehmig, S.C.; Reuter, T. (2013): Vorlesen im Kinderalltag. Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien. URL: <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=951> (04.01.2020).

- Minzberg, U. (28.12.2019): Was ist Stimmbildung und für was ist sie gut?  
URL: [https://www.cvnrw.de/fileadmin/user\\_upload/dokumente/junge-chorlive/2018\\_01\\_stimmbildung\\_02.pdf](https://www.cvnrw.de/fileadmin/user_upload/dokumente/junge-chorlive/2018_01_stimmbildung_02.pdf) (28.12.2019).
- Schneider, G. (27.12.2019): Stimmbildung. URL: <https://www.cvnrw.de> (27.12.2019).
- Schramm, M. (10.01.2014): Die menschliche Stimme - Wie aus Luft Laute werden.  
URL: <https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/radiowissen/mensch-natur-umwelt/radiowissen-stimme-didaktik102.html> (03.01.20120).

#### Abbildungsverzeichnis

##### Abbildung 1

- Braun, O. (2006): Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik - Therapie - Förderung. Kohlhammer: Stuttgart, S.81.

##### Abbildung 2

- Wiese, H.-J., Günther, M., Ruping, B. (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Band 1. Uckerland: Schibri-Verlag, S. 70.

## **Anhang**

Anhang I	Das Kernstrukturmodell - eine Zusammenfassung	II
Anhang II	Selbständigkeitserklärung	III

## Anhang I

### Das Kernstrukturmodell - eine Zusammenfassung<sup>147</sup>

Das Kernstrukturmodell, auch Quinternio genannt, basiert auf der Überlegung, dass sich jeder ästhetische oder spielerische Prozess auf fünf Bereiche stützt: Auf der Aktivierung des Vorstellungsvermögens, der Übertragung dieser Vorstellung auf den eigenen Körper (verbal und non-verbal), der Interaktion zwischen einzelnen Personen, auf der spielerischen Gestaltung ästhetischer Prozesse sowie der Reflexion eben dieser.

		sinnliche Wahrnehmungs-kompetenz	motorische Kompetenz	sozial-emotionale Kompetenz	kognitive Kompetenz	kreative Kompetenz
Unterrichtsentwurf	Teilgebiet:	dramatische Vorstellung (Fantasie)	dramatisches Instrument (Körper)	dramatisches Zusammenspiel (Gruppe)	dramatisches Gestalten (szenische Idee)	dramatische Einsicht (szenisches Spiel, Präsenz)
Inspiration Einführung	<b>sich etwas vorstellen</b>	X				
Spielfähigkeit Spielsituation	<b>etwas gestalten</b>		X	X	X	
Reflexion Abschluss	<b>etwas betrachten</b>					X
Voraussetzungen:	Lehrtätigkeit:	Observieren (Lerngruppe)	Organisieren (U-Planung)	Interagieren (Anleiten)	unterrichtsbe-fähigt Handeln	künstlerische Handeln

Abb. 2: Das Quinternio nach Lidwine Janssens

Wie der Abbildung zu entnehmen ist, sind die Bereiche 'Inspiration - sich etwas vorstellen', 'Spielfähigkeit - etwas gestalten' und 'Reflexion - etwas betrachten' als Schwerpunkt zu verstehen. Diese gliedern sich in fünf dramatische Kernzielbereiche mit Förderung einzelner Kompetenzen auf (Vorstellung, Motorik, soziales Miteinander, Kognition und Kreativität). Das Quinternio sollte als Stufenmodell gesehen werden, welches sich von links nach rechts aufbaut. Das bedeutet, dass in jeder theaterpädagogischen Unterrichtseinheit alle Elemente enthalten sein sollten. Allerdings ist es sinnvoll Schwerpunkte zu setzen. Hat sich eine Gruppe beispielsweise erst kennen gelernt und wenig Erfahrung im Bereich des Theaterspielens, sollte ich als Anleiter in den ersten Stunden den Fokus auf die Ausbildung und Förderung der Inspiration, der Vorstellung richten. Dies kann ich bspw. durch einen Raumlauf (Fantasiereise) oder das Einfühlen in verschiedene Situationen erreichen. Selbstverständlich können auch Übungen zur Motorik (Stimmübungen), zum sozialen Miteinander ('Führen und Folgen'-Übungen), zur Kognition (Improvisieren) und zur Kreativität (Szenen nach Vorgaben gestalten) durchgeführt werden. Diese haben dann zu diesem Zeitpunkt noch keine große Gewichtung. Im Laufe der Arbeit mit der Gruppe und dem wachsenden Wissens- und Könnensstand verschiebt sich der Schwerpunkt um eine Stufe nach rechts. Selbstverständlich werden auch dann noch Übungen zu Vorstellung behandelt, aber eben nicht mehr als Schwerpunkt.

<sup>147</sup> Zusammengefasst nach Wiese 2006, S. 69-71.

## Anhang II

### Selbständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'J. Grotzer'. The signature is written in a cursive style with a large initial 'J' and a long, sweeping underline.

Riedstadt, 11.02.2020