

# Wie wichtig ist die Lehrerstimme?

Der Einfluss sprecherisch-stimmlicher Merkmale auf das Hörverstehen

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades  
eines Doctor philosophiae (Dr. phil.)

vorgelegt dem Rat der Philosophischen Fakultät  
der Friedrich-Schiller-Universität Jena

von

Kerstin Schuck, M.A.,  
geboren am 17. April 1974 in Sömmerda

Gutachter:

1. Prof. Dr. Adrian Simpson, Friedrich-Schiller-Universität Jena
2. Prof. Dr. Peter Gallmann , Friedrich-Schiller-Universität Jena

Tag der Disputation: 7. November 2018

## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, welche mich auf dem Weg dieser Qualifikationsschrift begleitet und unterstützt haben.

Ich danke meinem Doktorvater Adrian Simpson, der mir bei der Entwicklung des Themas und auch im Prozess der entstehenden Arbeit innovativ und hilfreich zur Seite stand und auch durch die durchgeführten Forschungskolloquien immer wieder Anlass gab, meine bisherige Arbeit zu reflektieren, Entscheidungen voranzutreiben und anregte, den Kern der Arbeit zu fokussieren. Ebenfalls danke ich Professor Peter Gallmann, welcher kurzfristig Professor Baldur Neuber als Gutachter vertrat, für die Beratung und die lohnenden nachbereitenden Gespräche.

Sehr herzlich möchte ich mich bei meinen Kolleginnen Christiane Brick, Christina Otto und Melanie Weirich wie meinem Kollegen Hans Nenoff von der Professur für Sprechwissenschaft für ihre hilfreiche Unterstützung im Verlauf des Arbeitsprozesses bedanken. Sie standen mir mit konstruktiven Gesprächen und auch thematischen und wissenschaftlichen Hinweisen beständig zur Seite. Liebe Kollegen: Danke für die vielen zielführenden Diskussionen und die extrinsische Motivation. Ebenso herzlich danke ich Judith Pietschmann für ihre produktiven und redaktionellen Anregungen. Bei Monique Beck, Christiane Brick, Fabienne Neder und Christina Otto möchte ich mich für die Unterstützung bei der Erstellung und Korrektur der Transkription der Texte bedanken. Ulrike Christl, welche als Sprecherin für die Referenzstimme auftrat, danke ich für ihr Engagement und ihre sprecherische Leistung wie auch dem Leipziger Tonstudio für die Aufzeichnung der Hörtexte. Herzlicher Dank gilt auch den Studierenden der FSU Jena, welche sich als Kontrollhörer und als Sprecher für Pilotuntersuchungen zur Verfügung gestellt haben.

Ich bedanke mich auch bei den Lehrerinnen der Jenaplanschule für ihr Vertrauen, dass in ihren Klassen und in ihrer Unterrichtszeit die Studie durchgeführt werden konnte. Ein Dankeschön sei auch den Schülern der 5. und 6. Klasse der Jenaplanschule ausgesprochen, welche durch ihre Teilnahmebereitschaft und ihren Fleiß die Studie erst ermöglichten.

Besonders möchte ich meinem Ehemann und meiner Tochter für die freundliche Gelassenheit und ihre die Leichtigkeit danken. Mit ihnen habe ich erfahren, dass es „mitten im Winter [...] einen unbesiegbaren Sommer in mir gibt“ (Albert Calmus). Und dennoch erinnere ich mich an die letzten Jahre so wie Gertrude Stein es formulierte: „Eine Rose ist eine Rose ist eine Rose.“ Das Interesse am Gegenstand brachte gewinnbringende und erquickliche Momente, aber auch ein unmittelbares Erleben, der nicht nur gedachten Stacheln, in Form von ungeahnten und herausfordernden Hindernissen mit sich. Schlussendlich bleibt aber die Freude am Vollbrachten mitten im Winter.

# Inhalt

<b>Inhalt</b> .....	<b>I</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>V</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>VI</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Bedeutung von Stimme und Sprechweise in der Unterrichtskommunikation</b> .....	<b>6</b>
2.1 Mündlichkeit im Schulkontext .....	6
2.1.1 Unterrichtskommunikation.....	9
2.1.2 Die Komplexität des Sprechens und seiner Wirkungen .....	11
2.1.2.1 Zur spezifischen Bedeutung der Stimme und Sprechweise in der mündlichen Kommunikation .....	13
2.1.2.2 Lernwirksame Faktoren im Unterricht .....	15
2.1.2.3 Sprachmodell Lehrer .....	18
2.2 Anforderungen an die stimmliche und sprecherische Leistungsfähigkeit von Lehrpersonen .....	20
2.2.1 Das Komplexphänomen Stimme .....	21
2.2.1.1 Funktionskreise .....	22
2.2.1.2 Einflussfaktoren .....	24
2.2.2 Beschreibungskategorien der Stimme und der Artikulation .....	28
2.2.3 Die Wirkung der Stimme auf den Hörer.....	32
2.2.4 Anforderungen an die Sprechweise von Lehrpersonen .....	35
2.2.4.1 Sprecherberuf.....	35
2.2.4.2 Lehrerberuf .....	37
2.2.4.3 Sprecherziehung in der Lehramtsausbildung.....	44
2.3 Abweichungen von den Anforderungen .....	48
2.3.1 Störungen der Stimme und Artikulation .....	48
2.3.2 Abweichung von der Norm.....	54
2.3.3 Güte versus Schönheit.....	58
2.3.4 Der Grenzbereich zwischen Physiologie und Pathologie .....	61
2.4 Stimmlich und artikulatorisch auffällige Merkmale .....	66

2.4.1	Erhöhte Sprechstimmlage .....	66
2.4.2	Auffälliger S-Laut.....	72
<b>3</b>	<b>Überprüfung der Informationsverarbeitung .....</b>	<b>77</b>
3.1	Grundlagen des Hörverstehens .....	78
3.2	Hörverstehen als Konstrukt .....	80
3.3	Testung des Hörverstehens .....	82
3.3.1	Aufgabentypen .....	83
3.3.2	Konstruktionsregeln.....	90
3.3.3	Schwierigkeitsbestimmende Merkmale .....	94
3.3.4	Testformate anderer Studien .....	96
<b>4</b>	<b>Hypothesen.....</b>	<b>97</b>
<b>5</b>	<b>Methode.....</b>	<b>101</b>
5.1	Vorüberlegungen und Beschreibung der Methode .....	101
5.2	Materialien zur Überprüfung des Hörverstehens.....	106
5.2.1	Kriterien der Textauswahl.....	106
5.2.2	Auswahl und Modifizierung der Texte .....	106
5.2.3	Schwierigkeitsgrad der Texte.....	109
5.2.4	Nachbereitung der Texte.....	111
5.3	Fragebogengenerstellung .....	112
5.3.1	Generierung der Testitems .....	112
5.3.2	Beschreibung der Aufgabentypen .....	116
5.3.3	Verteilung der Aufgabentypen .....	121
5.3.4	Abfrage der Schülermotivation .....	124
5.3.5	Pilotstudien.....	124
5.3.6	Kritische Betrachtung der erstellten Fragebögen .....	125
5.4	Stimuli .....	126
5.4.1	Beschreibung der Referenzstimme .....	127
5.4.2	Manipulation der Hörstimuli .....	129
5.4.2.1	Stimuli für MGR 1 (Kontrollgruppe) .....	129
5.4.2.2	Stimuli für MGR 2 (F0).....	130
5.4.2.3	Stimuli für MGR 3 (S-Laut).....	131
5.4.3	Pretest der Manipulationen.....	135
5.5	Planung der Studie .....	136

5.6	Versuchsdurchführung .....	138
5.6.1	Versuchsbedingungen .....	139
5.6.2	Versuchspersonen und Generierung der MGR .....	140
5.6.3	Ablauf der Studie .....	145
<b>6</b>	<b>Auswertung, Darstellung und Diskussion der Ergebnisse .....</b>	<b>148</b>
6.1	Auswertung der Daten.....	148
6.1.1	Regeln zur Auswertung der Fragebögen.....	149
6.1.2	Fehlerquellen .....	149
6.1.3	Aufbereitung der Daten.....	150
6.2	Darstellung der Ergebnisse .....	151
6.2.1	Analyse des Schwierigkeitsgrad der Texte .....	152
6.2.2	Auswertung der Hypothesen .....	155
6.3	Diskussion und Ausblick.....	164
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>170</b>
<b>A</b>	<b>Anträge.....</b>	<b>179</b>
A 1	Antrag Schulamt .....	179
A 2	Antrag Gemeinschaftsschule.....	180
A 3	Elternbrief (Datenblatt und Einverständniserklärung) .....	181
<b>B</b>	<b>Studentafel .....</b>	<b>183</b>
<b>C</b>	<b>Textmaterial.....</b>	<b>184</b>
<b>D</b>	<b>Fragebögen.....</b>	<b>202</b>
D 1	Erstellung neuer Items und Modifizierung.....	202
D 2	Übersicht der Aufgabenformate in den Fragebögen mit Anzahl der Antwortalternativen und richtigen Lösungen.....	205
D 3	Inhaltliche Analyse der verwendeten Fragetypen.....	206
D 4	Instruktionen .....	209
D 5	Deckblatt und Abschluss .....	210
D 6	Hörverstehensfragen zu den einzelnen Texten .....	212
D 6.1	Wandertag .....	212
D 6.2	Klassentier .....	214

D 6.3	Gruselkabinett.....	216
D 6.4	Wichtelopfer.....	218
D 6.5	Weihnachtsaufführung.....	220
D 6.6	Vermisst .....	222
D 6.7	Künstlerische Freiheit .....	224
D 6.8	Projektwoche.....	226
D 6.9	Clubhaus.....	228
D 6.10	Leons großes Abenteuer.....	230
D 7	Lösungen der Aufgaben .....	232

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Auffälligkeiten in der Sprechweise von Lehramtsstudenten.....	39
Abbildung 2: Anforderungen an die Sprechweise im Lehrkontext.....	42
Abbildung 3: Funktionskreise mit physiologischer und unphysiologischer Ausprägung .....	65
Abbildung 4: Tonhöhe (a) und Frequenz in Hz (b).....	67
Abbildung 5: Darstellung der hypothetischen Ergebnisse der empirischen Studie .....	99
Abbildung 6: Vergleich der neu erstellten und übernommenen Aufgabentypen.....	115
Abbildung 7: Übersicht der in der Untersuchung verwendeten Aufgabentypen .....	117
Abbildung 8: Beispiele für die Aufgabentypen MC und MC_oA .....	118
Abbildung 9: Beispiele für die Aufgabentypen RF und RF_Tx .....	119
Abbildung 10: Beispiel für die Aufgabentypen ZO_Gef und ZO_wer .....	120
Abbildung 11: Beispiel für den Aufgabentyp UMO .....	120
Abbildung 12: Übersicht der Aufgabenanzahl in den Fragebögen .....	121
Abbildung 13: Häufigkeitsverteilung der Aufgabentypen .....	122
Abbildung 14: Verteilung der häufigsten Aufgabentypen in allen Fragebögen .....	123
Abbildung 15: Anzahl aller S-Laute in den einzelnen Texten.....	132
Abbildung 16: Beispiel für Segmentierung der S-Laute .....	133
Abbildung 17: Vergleich der Energiekonzentration der S-Laute in der Originalaufnahme und der Manipulation.....	134
Abbildung 18: Ergebnisse des Perzeptionstests zu den manipulierten Stimuli .....	136
Abbildung 19: Modell zum Aufbau der empirischen Studie .....	137
Abbildung 20: Generierung der drei Manipulationsgruppen.....	141
Abbildung 21: Verteilung der Schüler in den einzelnen MGR und Klassen (n=101) .....	142
Abbildung 22: Verteilung der Altersgruppen in den MGR .....	143
Abbildung 23: Geschlechterverteilung in den MGR.....	144
Abbildung 24: Einflussfaktoren der abhängigen Variablen .....	152
Abbildung 25: Vergleich des Schwierigkeitsgrades der 10 Fragebögen für die drei MGR .....	153
Abbildung 26: Verteilung der Ergebnisse der drei MGR.....	156
Abbildung 27: Erwartete Ergebnisse der Untersuchung .....	157
Abbildung 28: Tatsächliche Ergebnisse der Untersuchung .....	157
Abbildung 29: Ergebnisse der einzelnen Fragebögen der drei MGR .....	158
Abbildung 30: Geschlechtsspezifische Unterschiede aller MGR .....	159
Abbildung 31: Geschlechtsspezifische Unterschiede in den einzelnen MGR.....	159



## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Angaben der weiblichen mittleren Sprechstimmlage .....	68
Tabelle 2: Klassifikation von Aufgabentypen und Antwortformaten .....	83
Tabelle 3: Übersicht der veränderten Wortanzahl und Dauer der verwendeten Texte .....	109
Tabelle 4: Beispiel für die ermittelten Werte des LIX für den Text WEIH .....	110
Tabelle 5: Verteilung der zahlenmäßig gering vorkommenden Aufgabentypen .....	123
Tabelle 6: Mittlere Grundfrequenz der Sprecherin im Original .....	130
Tabelle 7: Anzahl und Vorkommen der S-Laute .....	131
Tabelle 8: Varianten der S-Laut Manipulation .....	133
Tabelle 9: Vergleich der Lösungshäufigkeit der Fragebögen GRUS und KLAS .....	155
Tabelle 10: Statistisches Modell zur Datenauswertung.....	162

# 1 Einleitung

Die Tätigkeit eines Lehrers<sup>1</sup> ist von der Mündlichkeit geprägt. Zur Vermittlung von Lerninhalten und auch für die Umsetzung seiner pädagogischen Aufgaben benötigt er ein wichtiges Instrument, welches sein (körpereigenes) Kapital darstellt. Dieses Instrument sollte ein Berufsleben lang einsatzfähig bleiben und vor dem Hintergrund der starken Beanspruchung belastbar sein. Die Erwartungen an die Stimme und Aussprache eines Lehrers sind hoch. Als Voraussetzungen für einen Sprecherberuf wird allgemein neben der physiologisch bzw. ökonomisch gebrauchten Stimme auch die Gestaltungsfähigkeit der Rede angesehen. Dazu gehört ebenfalls das Bewusstsein der von der Sprechweise ausgehenden Wirkung (vgl. Wendler et al. 2005, 96; Coblenzer/Muhar 2006, 11). Die konkreten stimmlichen und sprecherischen Voraussetzungen für den Lehrerberuf beinhalten u.a. die Leistungsfähigkeit der Stimme, die situationsangemessene variable Ausdrucksfähigkeit wie auch die ungestörte Sprach- und Sprechfunktion (vgl. Lemke 2004, 15). Diese Aspekte stellen die zentralen Anforderungen an die Sprecheigenschaften eines Lehrers dar. Sie wirken sich vorteilhaft auf das Unterrichtsgeschehen aus, weil sie den Verstehens- und Behaltensprozess erleichtern und die Schüler zum Zuhören aktivieren und motivieren (vgl. Lemke 2006b, 85). Im Gegensatz dazu wird davon ausgegangen, dass sich eine gestörte auffällige Stimme oder Sprechweise in Form einer Sprachstörung, einer verwaschenen Artikulation oder einer überhöhten Sprechstimme negativ auf Unterrichtsprozesse auswirkt und den Verstehens- und Behaltensprozess beeinträchtigt. Demzufolge werden sie als Störfaktoren betrachtet, welche sich negativ auf die Motivation der Schüler auswirken, als psychische Belastung anzusehen sind und Unlust und Ablehnung beim Zuhören hervorrufen (vgl. Lemke/Thiel/Zimmermann 2004, 165).

Die Motivation für diese Arbeit entstand an einem Elternabend, an dem sich die Lehrerin dem Elternkollektiv vorstellte. Sie wies einen ausgeprägten Sigmatismus auf und ich fragte mich, ob dieses sprecherische Merkmal Auswirkungen auf das Lernen meiner Tochter haben könnte. Damit wurde nicht nur mein sprechwissenschaftliches Interesse geweckt, wodurch das Thema auch aus meiner Fachperspektive interessant war, sondern es warf die kritische Frage auf, ob Schüler von einer auffälligen Sprechweise eines Lehrers in der Aufnahme von Infor-

---

<sup>1</sup> Zugunsten einer besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit auf die getrennte Aufzählung beider Geschlechter verzichtet. Maskuline Genusmarkierungen beziehen auch das weibliche Geschlecht mit ein.

mationen beeinflusst werden. Könnte es nicht sein, dass eine Gewöhnung der Schüler an auffällige Sprechmerkmale der Lehrpersonen eintritt?

Ein Blick in die Sprechwirklichkeit an Schulen - dazu ist jeder durch seine eigene Schulausbildung befähigt - zeigt sehr unterschiedliche stimmliche und artikulatorische Eigenschaften von Lehrern, beispielsweise den Englischlehrer, welcher durch einen Sigmatismus (S-Laut-Störung) die Wörter <thing> und <sing> nicht unterscheidet, die Deutschlehrerin, welche ein Schmunzeln beim Vortrag einer Ballade durch ihren S-Laut-Fehler hervorruft oder eine Ethiklehrerin, welche dauerhaft mit einer erhöhten Stimmlage spricht.

Pétursson/Neppert gehen bei Auffälligkeiten in der Sprechweise, welche offensichtlich keine pathologische Grundlage haben, von Abweichungen aus, welche in den „Bereich der Variation des üblichen menschlichen Verhaltens“ (Pétursson/Neppert 2002, 109) zu zählen sind. Es ist davon auszugehen, dass die individuellen Stimmen und Sprechweisen nicht nach normierten Vorgaben funktionieren, sondern innerhalb eines Kontinuums existieren, welches durch die Physiologie und Pathophysiologie mit zahlreichen Abstufungen begrenzt ist. Das belegt auch die Studie von Lemke (2006a), in welcher stimmliche und artikulatorische Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden als von der Norm abweichende Auffälligkeiten (z.B. erhöhte Sprechstimmlage, regionale Färbung, Schetismen und Sigmatismen) angegeben werden.

Es erscheint hierbei interessant, in welchem Maß und ob sich eine überhaupt auffällige Sprechweise auf das Zuhören und das Verstehen auswirkt. Laut Wirth (2000, 78f.) erfolgt das Verstehen von sprachlichen Äußerungen weniger durch die Wahrnehmung einzelner Laute, sondern durch das Erschließen von Sinngehalten. Deshalb können auch unkorrekte Laute oder Wörter verstanden werden. Helmke (2014, 195) bezeichnet Schüler als „hermeneutische Experten“, welche sprachliche Unkorrektheiten ihrer Lehrer kompensieren.

Studien, in denen der Einfluss der Stimmqualität auf die Informationsverarbeitung untersucht wurde, zeigen, dass pathologische (dysphone) Stimmen einen negativen Einfluss auf die Verstehensleistung haben (vgl. Morton/Watson 2001, Rogerson/Dodd 2005). Im Lehrerberuf kommt es häufig zu Krankheiten der Stimme wie beispielsweise überlastungsbedingten funktionellen Stimmstörungen (Voigt-Zimmermann 2010, 44).

In der vorliegenden Arbeit sollen stimmliche Auffälligkeiten klar von Stimmstörungen abgegrenzt werden. Eine Lehrerdysphonie ist nicht mit auffälligen Sprechmerkmalen gleichzusetzen. Die Untersuchung soll nicht mit pathologischen Stimmen erfolgen, sondern ist bewusst

im auffälligen Bereich von Sprechermerkmalen angesiedelt und soll damit die umgebende Sprechwirklichkeit integrieren. Es handelt sich bei einer auffälligen Sprechweise nicht um pathologische Sprechmuster, sondern um so solche, welche am äußeren Rand der Norm liegen und einem Zuhörer, ob Schüler oder Erwachsener, in allen Lebenslagen, auch im TV, Radio oder digitalen Medien vertraut sind.

### **Erkenntnisinteresse**

Die Untersuchung soll zeigen, ob sprecherische Auffälligkeiten Auswirkungen auf den Verarbeitungsprozess bei Hörern haben. Genauer stehen folgende Fragen im Zentrum, welche die vorliegende Arbeit beantworten soll:

- Führen auffällige artikulatorische und stimmliche Merkmale zu Verarbeitungsschwierigkeiten bei Schülern?
- Verbessert sich die Verstehensleistung im Laufe der Zeit durch eine Gewöhnung an diese Merkmale?

Für die Untersuchung wurden zwei prototypische Sprechmerkmale ausgewählt, die Sprechtonhöhe und die präzise Artikulation, um den Einfluss auf das Hörverstehen zu messen. Die zu untersuchende Auffälligkeit besteht in einer erhöhten Stimmlage und einem auffälligen S-Laut (Sigmatismus). Für die Testung der sprecherischen Auffälligkeiten wurden Hörbeispiele (Stimuli) hergestellt, welche im Gegensatz zu anderen Studien zur Testung des Hörverstehens, die durch einen Sprecher bestimmte Stimmqualitäten imitieren ließen oder auf unterschiedliche Sprecher zurückgriffen, ausgehend von den Aufnahmen einer Sprecherin hergestellt und durch eine computergestützte Manipulation verändert wurden. Die Sprecherin stellt die Referenz für die Sprechsignale dar und wurde stimmlich und artikulatorisch als unauffällig eingeschätzt. Durch diese Manipulationsmethode wurde nur ein Merkmal in der Sprechweise verändert, so dass weitere Einflussfaktoren ausgeschlossen werden können. Um die Merkmale der Sprechstimmlage und des S-Lautes zu untersuchen, wurde die Originalaufnahmen der Sprecherin so verändert, dass für eine erste Kontrollhörergruppe MGR 1 (Manipulationsgruppe) die Grundfrequenz auf 200 Hz normalisiert wurde und davon ausgehend für die zweite Hörergruppe MGR 2 die Sprechstimmlage auf 250 Hz angehoben wurde und für die dritte Gruppe MGR 3 ein auffälliger S-Laut generiert wurde.

Für die erhöhte Sprechstimmlage wurde die noch als Norm eingestufte, aber mit 250 Hz am äußeren Randbereich befindliche Frauenstimme zugrunde gelegt. Der auffällige S-Laut wurde so generiert, dass sich der Stimulus im Bereich einer Auffälligkeit bewegt, wie er durchaus in

Nachrichtensendungen im öffentlich-rechtlichen Fernsehen vorkommt. Die Untersuchung wurde an einer Weimarer Schule im Zeitraum von fünf Wochen mit 101 Schülern durchgeführt, deren Alter durchschnittlich 11 Jahre betrug. Die Schüler wurden in drei Manipulationsgruppen eingeteilt. Für die Ermittlung der Hörverstehensleistung hörten die Schüler pro Woche zwei literarische Texte (vgl. Zeitz/Zeitz 2012) mit gleichbleibendem Schwierigkeitsgrad und beantworteten nach jedem Hören Aufgaben zum Text. Damit war das methodische Vorgehen nah am Unterrichtsalltag orientiert.

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, Grundlagenforschung im Bereich der Sprechwissenschaft und speziell im Teilgebiet der Sprecherziehung zu unternehmen. Den wissenschaftlichen Hintergrund für das Forschungsthema stellen die Anforderungen an die Sprechweise eines Lehrers dar, welche durch die sprechwissenschaftliche Literatur und empirische Studien zum Hörverstehen fundiert ist. Mit dieser Arbeit wird des Weiteren thematisiert werden, dass die präskriptive Norm nicht an der kommunikativen Realität orientiert ist. Damit soll auch die bestehende „Idealsprechnorm“ mit einem idealen Klangbild der Stimme und Artikulation hinterfragt werden. Dafür werden zwei für die Sprecherziehung prototypische Merkmale untersucht, um Aussagen darüber treffen zu können, ob Auffälligkeiten im Bereich der Stimmhöhe und der Artikulation im Vergleich zu einer unauffälligen Sprechweise Auswirkungen auf den Verstehensprozess bzw. das Hörverstehen von Schülern haben. Aus den gewonnenen Erkenntnissen sollen Schlussfolgerungen für die Sprecherziehung von zukünftigen Lehrern gezogen werden.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen (Kap. 2 bis 3) und einen empirischen Teil (Kap. 4 bis 6). Nach der Einführung in Kapitel 1 wird die Multimodalität der Mündlichkeit für die Unterrichtskommunikation dargestellt und im Anschluss wird die Rolle der Sprechweise eines Lehrers für die Vermittlung von Lerninhalten aus Sicht der Unterrichtsforschung erläutert. Ebenso wird die Komplexität der Sprechwirkung eines Lehrers vorgestellt (vgl. Kap. 2.1). Das folgende Teilkapitel setzt sich mit der Vielschichtigkeit und Wirkungsweise der Stimme als Komplexphänomen auseinander und zeigt außerdem Beschreibungskategorien der Stimme und Artikulation auf. Es wird darüber hinaus aus sprecherzieherischer Sicht dargelegt, welche stimmlichen und artikulatorischen Voraussetzungen eine Lehrperson erfüllen sollte (vgl. Kap. 2.2). Da eine Trennung zwischen einer physiologischen und unphysiologischen Stimme und Sprechweise nicht ganz eindeutig ist, werden Störungsbilder der Stimme und Artikulation beschrieben und Abweichungen von der Norm aufgezeigt, welche auch eine ästhetische Funktion innehaben können. Zudem wird der Grenzbereich von

Stimm- und Sprechauffälligkeiten diskutiert (vgl. Kap. 2.3). Die für die Untersuchung relevanten auffälligen Merkmale einer erhöhten Sprechstimmlage und eines auffälligen S-Lautes werden in Kap. 2.4 detailliert beschrieben. Es erfolgt eine Abgrenzung der physiologischen Sprechstimmlage von auftretenden Abweichungen. Das Teilkapitel schließt mit der phonetischen Definition des Frikativs, welcher ebenfalls in seiner physiologischen und abweichenden Form dargestellt wird (vgl. Kap. 2.4). Das letzte Kapitel des theoretischen Teils stellt ein Modell zur Informationsverarbeitung vor und setzt sich mit dem Konstrukt *Hörverstehen* und seiner Testung auseinander. Dafür werden Aufgabentypen und Regeln für ihre Konstruktion sowie schwierigkeitsbestimmende Merkmale dargestellt. Im genannten Kapitel werden ebenso verschiedene Studien zur Testung des Hörverstehens vorgestellt (vgl. Kap. 3). Im ersten Kapitel des praktischen Teils der Arbeit werden die Hypothesen zum Forschungsgegenstand und die erwartbaren Ergebnisse vorgestellt (vgl. Kap. 4). In dem sich anschließenden Kapitel zur Beschreibung der Methode werden zunächst methodische Aspekte in den Vorüberlegungen diskutiert (vgl. Kap. 5.1) und die Materialien zur Überprüfung des Hörverstehens vorgestellt (vgl. Kap. 5.2 und 5.3). Im folgenden Unterkapitel wird die Manipulation der Hörstimuli detailliert dargestellt (vgl. 5.4) und im Anschluss das konkrete methodische Vorgehen aufgezeigt (vgl. Kap. 5.5). Abschließend wird die Durchführung der empirischen Studie beschrieben. Der letzte Teil des praktischen Teils beinhaltet die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse der Studie und die kritische Betrachtung der Fehlerquellen. In dem letzten Teilkapitel der Auswertung der Daten werden die Ergebnisse diskutiert und ein Ausblick auf sich möglicherweise anschließende Studien gegeben (vgl. Kap. 6.3).

Die gesamte Arbeit schließt mit einem umfassenden Anhang, der die Anträge für die Durchführung der Studie und den Elternbrief (vgl. A) sowie auch eine Übersicht der genauen Reihenfolge der Hörtests in den verschiedenen Klassen (vgl. B) enthält. Das verwendete Textmaterial wurde sowohl in Schrift- als auch in transkribierter Form erstellt (vgl. C). Angefügt sind die Übersichten zur Erstellung und Modifizierung der Items, der Häufigkeit der verwendeten Aufgabenformate und die inhaltliche Analyse der Fragen (vgl. D 1-3). Die Instruktionen wie auch die Deckblätter der ersten und weiteren Durchgänge sind im Anhang D4 und D5 abgebildet. Aufgeführt sind ebenfalls die einzelnen Hörverstehensfragen zu den Hörtexten und ihre Lösungen (vgl. D 6 und 7).

## **2 Bedeutung von Stimme und Sprechweise in der Unterrichtskommunikation**

Das zweite Kapitel gliedert sich in verschiedene Themenkomplexe auf, welche sich mit der theoretischen Betrachtung der Sprechweise in der Unterrichtskommunikation beschäftigen. Zunächst wird die Spezifik der Mündlichkeit im Schulkontext thematisiert und begrifflich erfasst sowie im Anschluss die Komplexität der Sprechwirkung vorgestellt. Auch werden Aspekte der Unterrichtsforschung in Bezug auf die Rolle der Lehrerstimme im Unterricht behandelt (vgl. Kap. 2.1). Das folgende Teilkapitel beinhaltet die Beschreibung der Funktionskreise und Kategorien zur Beschreibung der Stimme und Artikulation auf. Auch werden die stimmlichen wie artikulatorischen Voraussetzungen in Bezug auf den Lehrerberuf aufgeführt (vgl. Kap. 2.2). Anschließend werden Störungsbilder der Stimme wie auch der Artikulation beschrieben und Abweichungen von der Norm aufgezeigt, welche im Anschluss diskutiert werden (vgl. Kap. 2.3). Die für die Untersuchung relevanten auffälligen Merkmale einer erhöhten Sprechstimmlage und eines auffälligen S-Lautes werden in Kap. 2.4 detailliert beschrieben.

### **2.1 Mündlichkeit im Schulkontext**

Die Vermittlung von Wissen in der Unterrichtskommunikation ist untrennbar mit Mündlichkeit verbunden. „In allen Fächern ist die mündliche Kommunikation das zentrale Medium von Lehr-Lern-Prozessen“ (Becker-Mrotzek 2012b, 104). Dabei stellen die Vorgänge des Sprechens und Zuhörens wesentliche Bestandteile des mündlichen Kommunizierens dar. Das leibhaftige Sprechen des Lehrers und die damit verbundenen Kompetenzen der mündlichen Kommunikation haben Einfluss auf die Aufnahmebereitschaft und Informationsverarbeitung der Schüler (vgl. Gutenberg/Thiel 2006, 10; Lemke 2014, 160f.). Die Simultaneität von Sprechdenken und Hörverstehen stellen insbesondere an das Sprechen des Lehrers in der Unterrichtskommunikation spezifische Anforderungen, damit eine gemeinsame Sinnkonstitution im Sinne Geißners (1981, 45) im schulischen Kontext grundlegend gewährleistet ist. Damit wird das Sprechen des Lehrers zu einem ‚sozialen Akt‘, also einem Akt der zwischenmenschlichen Verständigung (vgl. Geißner 1986, 11; Spiecker-Henke 2014, 35; Pabst-Weinschenk 2016, 15).

Mündliche Kommunikation ist ganz allgemein durch Interaktivität, Medialität und Institutionalität gekennzeichnet<sup>2</sup>. So vollziehen sich die gemeinsamen Sprechhandlungen als soziale Interaktion, indem sowohl Sprecher als auch Hörer (in ihren wechselnden Beteiligungsrollen) den Gesprächsablauf aktiv beeinflussen (Interaktivität) und ein umfassendes Miteinandersprechen erst möglich wird, wenn Hörer und Sprecher „in einem gemeinsamen Sprechzeitraum“ (Becker-Mrotzek 2012a, 70) anwesend sind (Medialität). Mündliche Kommunikation ist häufig in institutionelle Kontexte eingebettet, wie beispielsweise in der Schule oder in der Verwaltung, wodurch die Handlungsmöglichkeiten vielfach zweckgebunden sind und feststehen bzw. institutionellen Regeln folgen (Institutionalität). Bezogen auf den Schulkontext bedeutet dies, dass Bedingungen für die Vermittlung von Wissen vorgegeben sind, z.B. im sprachlichen Handlungsmuster des Lehrervortrags (vgl. ebd., 70ff.).

Ein weiteres charakteristisches Merkmal der mündlichen Kommunikation stellt die Multimodalität dar. In Abgrenzung zur Schriftlichkeit findet mündliche Kommunikation bei gegenseitiger Wahrnehmung der Gesprächspartner zeitgleich auf unterschiedlichen Ebenen statt. Die verbale Form bildet zusammen mit der akustischen und optischen Wahrnehmung eine „sich wechselseitig stützende Einheit“ (Fiehler 2012, 36), welche durch Beobachtung und Interpretation erschlossen und in anschließenden Tätigkeiten umgesetzt wird (vgl. ebd., 31).

„Im Verständigungsprozess wirken also das Gesprochene (verbale mündliche Kommunikation), *körperliche Entäußerungen* (körperliche Kommunikation) und auf *visuellen Wahrnehmungen* und auf *Schlüssen* basierende Informationen (wahrnehmungs- und inferenzgestützte Kommunikation) in spezifischer Weise zusammen.“ (Fiehler 2012, 26)

Die gesprochene Sprache zeichnet sich besonders durch die prosodische Überformung des verbalsprachlichen Inhalts aus (vgl. ebd.). Gesprochene Äußerungen beinhalten eine segmentale Ebene, welche die artikulierten Sprachlaute bezeichnet und eine suprasegmentale Ebene, welche prosodische Merkmale wie bspw. die Sprechmelodie, das Sprechtempo, die Lautheit wie auch den Stimmklang umfasst. Insbesondere die Mittel der suprasegmentalen Ebene (Suprasegmentalia) dienen u.a. der Strukturierung des Gesprochenen (vgl. Hirschfeld/Stock 2004, 32). Von Bedeutung ist hierbei, dass dem Lehrer eine Vorbildfunktion in der mündlichen Kommunikation zukommt. Die Rede ist deshalb auch von einem positiven Sprechermodell:

---

<sup>2</sup> Fiehler (2012, 29ff.) benennt weitere Grundbedingungen der mündlichen Kommunikation: Anzahl und Größe der Parteien, Wechselseitigkeit der Wahrnehmung, Kurzlebigkeit/Flüchtigkeit und Zeitlichkeit.



„Es kann hier nur angedeutet werden, wie wichtig ein professionelles Modellverhalten der Stimme, Sprache und Gestik ist. Im Zusammenspiel von Sprache und Körpersprache kommt es auf die Übereinstimmung von verbalen Äußerungen und nonverbalen Signalen an, auf die Vorbildwirkung von deutlicher Artikulation, angemessener Wortwahl und verständlichem Satzbau.“ (Wiedenmann 2000, 145)

Die skizzierte Vorbildfunktion umfasst sowohl die Sprache als auch das Sprechen im kommunikativen Vollzug, wobei im Folgenden der Fokus auf Mittel und Merkmale der paraverbalen Ausdrucksebene gelenkt wird. Die Bedeutung, die den sprecherischen Faktoren in der Kommunikation zugeschrieben wird, lässt sich auch an den Beurteilungskriterien für mündliches Kommunizieren ablesen. Mönlich/Spiegel (2012, 430ff.) legen beispielsweise zur Beobachtung und Beurteilung von mündlicher Kommunikation verschiedene Kriterien vor, welche die spezifischen Bedingungen eines Gesprächs aufgreifen. Diese beinhalten neben der Situationsgestaltung und Steuerung der Interaktionsprozesse auch die sprachliche, parasprachliche und nonverbale Gestaltung der Gesprächsbeiträge auf der Sprecher- und Zuhörerseite.

Ganz allgemein betrachtet sind es die Deutschlehrer, deren Aufgabe in der Förderung und Ausbildung mündlicher Kompetenzen der Schüler liegt, gerade weil im Deutschunterricht mündliche Kommunikation nicht nur die Form des Unterrichts bestimmt, sondern auch einen Unterrichtsinhalt darstellt. Aber auch die anderen Schulfächer nutzen selbstverständlich die Kompetenzen Sprechen und Zuhören und bieten damit ein weiteres Anwendungsfeld für die Ausbildung der kommunikativen Kompetenz (vgl. Bose/Gutenberg 2012, 202).

Die Kultusministerkonferenz legt in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Bereich *Sprechen und Zuhören* konkrete Lehr- und Lernziele mündlicher Kompetenzen vor. Zu den einzelnen Kommunikationskompetenzen gehören das Sprechen zu anderen, vor anderen und mit anderen, verstehend zuhören wie auch das szenische Spiel, welche mit bestimmten Methoden und Arbeitstechniken erworben bzw. vermittelt werden sollen (vgl. Kultusministerkonferenz 2004a, 10).

Die Studie dieser Arbeit bezieht sich auf die in der mündlichen Kommunikation herauszustellenden Zuhörleistungen. Hierbei wird Bezug zum Hörverstehen als überprüfbareren Teilbereich „verstehend zuhören“ genommen. Die die rezeptiven Leistungen umfassen hierbei „wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben“ (Kultusministerkonferenz 2004a, 10). Die Hörverstehensleistung wird in Abhängigkeit von den parasprachlichen Merkmalen einer (Modell-)Sprecherin untersucht.

### 2.1.1 Unterrichtskommunikation

Als komplexes kommunikatives Ereignis stellt das Unterrichtsgeschehen einen vielschichtigen Prozess dar, der auf kommunikativer, sozialer, emotional-affektiver und kognitiver Ebene verläuft. Die soziale Wirklichkeit des Unterrichts wird durch kommunikative Handlungen induziert, welche sowohl verbale, paraverbale als auch nonverbale Ausdrucksmittel beinhaltet (vgl. Kap. 2.1.2). Dabei steuern lehrer- und schülerseitige kommunikative Äußerungen das Unterrichtsgeschehen, wobei das im Unterricht angestrebte Ziel des Wissenserwerbs und die damit verbundenen kognitiven Prozesse vergegenwärtigt und auch evoziert werden (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 4).

Die institutionell geregelte Wissensvermittlung im Unterricht wird durch unterschiedliche Kommunikations- und Interaktionsformen gesteuert, welche didaktisch durch lehrerzentrierte oder schülerzentrierte Formen erfolgen kann. Sie realisiert sich durch verschiedene Arten der Instruktion, welche die Schüler zu Lernprozessen in Form von mentalen oder aktionalen Tätigkeiten bzw. zu komplexen Interaktionen anregen soll und beispielsweise durch Zuhören oder Schreiben erfolgt (vgl. ebd., 64). Methodische Gestaltungsformen der Wissensvermittlung stellen beispielsweise der fragend-entwickelte Unterricht, die Schülerdiskussionen oder der Gruppenunterricht dar (vgl. ebd., 77ff.). Eine weitere Form der mündlichen Vermittlung von Wissen wird durch den Lehrervortrag geleistet. Seine Spezifik ergibt sich zum einen aus der ungleichen Verteilung der Redeanteile von Sprecher und Hörer sowie aus der hörerseitigen Aufgabe, aus den sprachlichen Äußerungen einen inhaltlichen Zusammenhang unter Einbezug eigenen Wissens zu konstruieren. Diese Form der Wissensvermittlung erfordert eine hohe Konzentrationsleistung und Motivation (vgl. ebd., 65). Der Lehrervortrag wird insofern kritisch betrachtet, als dass er eine autoritäre Lernform darstellt und die Hörer bzw. Schüler aufgrund einer begrenzten Aufnahmekapazität überfordern kann. Allerdings steht dem gegenüber, dass sich der Vortrag als zeitsparendes und effektives Mittel zur Wissensvermittlung erweist, wobei eine erhöhte Schülermotivation durch die sprachliche Vorbildfunktion und engagiertes Vortragen erreicht werden kann (vgl. Aschersleben 1991, 29ff.).

Im Lehr- und Lernprozess bildet die mündliche Kommunikation das wesentliche Medium. Sie ist somit in allen Unterrichtsfächern und -formen präsent und übernimmt im Unterrichtsgeschehen drei Funktionen: Sie ist gleichermaßen Lernmedium, Lerngegenstand und Lernziel (vgl. Becker-Mrotzek 2012b, 104). In welcher Form im Unterricht kommuniziert wird, hängt u.a. von pädagogischen, didaktischen und organisatorischen Entscheidungen ab, welche die Kommunikationsformen befördern oder auch einschränken, beispielsweise durch die Größe

der Klasse, die Gliederung der Unterrichtsinhalte, bestimmter Lehrverfahren und ganz allgemein von der Unterrichtsgestaltung. Trotz mangelnder repräsentativer Studien in diesem Bereich ist nach Becker-Mrotzek davon auszugehen, dass der Unterricht hauptsächlich durch die vom Lehrer ausgehende fragend-entwickelnde Methode gesteuert wird, bei welcher auf eine Lehrerfrage eine Schülerantwort folgt. Die Redeanteile im Unterricht entfallen zu zwei Dritteln auf Lehreräußerungen. Die Schüleräußerungen nehmen ein Drittel ein, wobei ihre Redeanteile weniger initiativ und vergleichsweise kurz ausfallen (vgl. ebd., 103f.). Als kritisch ist hierbei zu bewerten, dass die Methodik häufig lehrerzentriert und damit sehr kleinschrittig verläuft, wobei eigenständige Schüleraktivitäten ausgeschlossen werden (Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 8f.).

Lehrer und Schüler weisen somit ein asymmetrisches Kommunikationsverhältnis auf, in welchem die Zusammenarbeit beider einen erzwungenen Charakter hat. Die soziale Konstellation von Lehrperson und Schüler im Unterricht basiert nicht auf Freiwilligkeit, weil weder Lehrer noch Schüler aktiv Einfluss nehmen können auf die Lerngemeinschaft. Der Lehrer übernimmt im Beziehungsverhältnis zu den Schülern eine vorwiegend eindimensionale und einseitig gebende Rolle, da er die Inhalte und Kompetenzen vermittelt und einen beträchtlichen Wissensvorsprung aufweist (vgl. Rothland 2013b, 25).

Die Unterrichtsgestaltung bestimmt maßgeblich die Redeanteile von Lehrern und Lernern. Ganz allgemein kann von zwei Positionen für die Gestaltung des Unterrichts ausgegangen werden, welche sich nicht nur im Lehr-Lern-Prozess, sondern auch in der Unterrichtskommunikation grundlegend unterscheiden. Mit der kognitivistischen Position, welche in Unterrichtsformen wie dem Frontalunterricht und der Lehrerinstruktion ihren Ausdruck findet, wird der Ansatz vertreten, dass Wissen durch den Lehrer systematisch und klar strukturiert vermittelt wird, wobei der Lerngegenstand aufgespalten wird, so dass er dem Schüler schrittweise näher gebracht wird. Dem Lehrer kommt dabei die Position des Wissensvermittlers zu, was den verstärkten Redeanteil des Lehrers befördert und dem Schüler dabei eine wenig Eigeninitiative erforderliche und rezeptive Rolle zuweist. Das wirkt sich schülerseitig ungünstig auf die Motivation aus. Die konstruktivistische Position beinhaltet im Gegensatz dazu die Auffassung, dass Wissen in einem aktiven Prozess konstruiert wird. Dem Lehrer kommt hierbei nicht die Rolle des Wissensvermittlers zu, sondern er bietet Lernumgebungen an, in welchen die Schüler aktiv werden und diese zum Wissenserwerb nutzen. Anwendung findet diese Form im offenen oder Projektunterricht. Dadurch wird die Rollenverteilung von Lehrer und Lerner immens verändert, da an die Stelle des lehrervermittelten Lerngegenstandes die Eigen-

initiative des Schülers rückt. Allerdings kann sich diese Unterrichtsform durch fehlende Anleitungen oder Unterstützung ungünstig, d.h. überfordernd auf die Lerner und deren Wissenserwerb auswirken (vgl. Becker-Mrotzek 2012b, 105f.).

Mit diesem in die Unterrichtsforschung sollten die Planungs- und Steuerungsmechanismen bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten aufgezeigt werden. Dabei wird ersichtlich, dass Lernprozesse entscheidend durch die gewählte Unterrichtsform gesteuert werden und diese auch die schüler- oder lehrerseitigen Redeanteile im Unterricht regelt. In der Unterrichtskommunikation stellt der Lehrer mit seiner stimmlichen und sprecherischen Disposition nur einen Faktor dar, welcher neben den Inhalten, der Unterrichtsplanung und Anwendung bestimmter Lehrverfahren den Erfolg von Lernprozessen mitbestimmen kann.

### **2.1.2 Die Komplexität des Sprechens und seiner Wirkungen**

In der verbalen respektive mündlichen Kommunikation stellt das Sprechen die Anwendung der Sprache dar und dient als Ausdrucksform zur Vermittlung von sämtlichen geistigen Inhalten der Sprache, welche als übergeordnete Leistung die wichtigste Grundlage der zwischenmenschlichen Kommunikation verkörpert. Auf der Grundlage der Sprach- und Sprechfähigkeit eines Menschen, werden die geistigen Informationen durch die Sprech- und Stimmorgane in Form von Artikulation und Phonation hörbar ausgedrückt. Somit können Sprache und Sprechen und auch das Sprechverhalten als „Summationsleistungen komplexer Vorgänge“ (Böhme 2003, 17) verstanden werden, welche in ihrem Zusammenwirken ein Mittel zur Verständigung darstellen (vgl. ebd.).

Der Vorgang des Sprechens ist als eine der Verständigung dienende Tätigkeit zu verstehen und umfasst simultane und zusammenhängende Vorgänge, welche sich u.a. in dialogischen, sprachlichen, sozial-kulturellen, physischen und psychischen Dimensionen ausdrücken (vgl. Gutenberg 2001, 27). Damit ist Sprechen eine Tätigkeit, mit der sich das Leben der Menschen als gesellschaftlicher Vorgang dialogisch und sozial vollzieht. Das Sprechen wie auch das Hören findet unter situativ determinierten Bedingungen statt und zwar in der raumzeitlichen Verortung (Wann/Wo), mit einem bestimmten Zweck oder Motiv (Wozu/Warum), mit einem bestimmten Inhalt des Gesprochenen (Was/Worüber) und einer bestimmten Form wie Wortwahl oder Ausdrucksmerkmalen der Stimme oder des Körpers (Wie), (vgl. ebd., 19ff.).

Gundermann (1994, 35f.) ordnet dem Sprechvorgang unter kommunikativem Aspekt drei Faktoren zu. Dazu gehört zunächst die Äußerung in grammatischer Hinsicht, weiterhin die

Proposition, welche mit der lautlichen Gestaltung einen Sachverhalt ausdrückt und schließlich die Illokution, durch welche eine Interpretation des Aussagegehalts einer Äußerung erfolgt und mit sprecherisch-stimmlichen Mitteln (Sprechausdrucksmerkmalen) gesteuert wird. Durch sie erfährt die Sprechhandlung ihre Relevanz, indem einem Hörer mit paralinguistischen Mitteln die Äußerungsabsicht signalisiert wird. Der Sprecher übermittelt dem Hörer „mit akustischen Buchstaben“ (ebd., 36) seine Äußerungsabsicht.

Mündliche Kommunikation ist ein hochkomplexer, interaktiver und situationsspezifischer Prozess, der zugleich die unterschiedlichen Ausdrucksebenen und die entsprechenden Mittel involviert. Bei der mündlichen Kommunikation im schulischen Kontext, die vorrangig dem Ziel der Wissensvermittlung dient, steht der Sach- bzw. Informationsaspekt im Vordergrund. Aber auch die Unterrichtskommunikation involviert immer auch die Beziehungs- und Rollen-kommunikation und das Aushandeln sozialer Ordnungen und Hierarchien. So kommen neben der Sach- bzw. Informationsübertragung eine Reihe weiterer Ausdrucksebenen und -aspekte zusammen, die in ihrer Gesamtheit den Komplex der Sprechwirkung ausmachen. Folgende Ebenen werden hierbei unterschieden (vgl. Habermann 2003, 163):

- die semantische Information (Inhalt),
- die emotionale Information (aus der auf die Stimmung des Sprechers geschlossen werden kann) wie Angst, Trauer, Freude, Zweifel, Ironie,
- die persönliche Stimmcharakteristik (Timbre) als habituelle Klangfarbenvariante,
- die Artikulation (mundartlich, hochsprachlich) als habituelle Klangfarbenvariante.

Diese verbinden sich mit weiteren Klangelementen der Stimme, wie Tonhöhe, Lautstärke, Tempo und Pausen und zeigen die Vielgestaltigkeit der Sprechwirkung einer Person (vgl. ebd., 89).

Die Komplexität in der Mündlichkeit drückt sich durch verschiedene Ebenen aus, welche einerseits die vom Sprecher auf unterschiedlichen Ebenen ausgehenden Signale und andererseits die davon ausgehende Wirkung umfassen. Als multimodale Kommunikation vollzieht sie sich auf verbaler, paraverbaler und extraverbaler Ebene, deren Ausdrucksmittel in der Sprechwirkung zusammenfallen. Unter Sprechwirkung wird alles das zusammengefasst, „was in einer konkreten Kommunikationssituation bei der Aufnahme von *Geäußertem* in einem Rezipienten ausgelöst wird“<sup>3</sup> (Hirschfeld et al. 2008, 774). Der Hörer nimmt also sämtliche

---

<sup>3</sup> Die Hervorhebung ist aus der Quelle übernommen worden.

vom Sprecher ausgehende Signale auf allen Ebenen wahr, interpretiert bzw. deutet diese, was letztendlich bestimmte Reaktionen bei ihm auslöst.

Allhoff/Allhoff (2006, 21) unterscheiden die verschiedenen vom Sprecher gesendeten Signale ganz allgemein in sprachliche und nichtsprachliche Zeichen, mit welchen auf dem visuellen, taktilen und auditiven Kanal Informationen übertragen werden (vgl. auch Heilmann 2011, 9ff.). Die Einteilung in verschiedene Sendekanäle dient auch als Grundlage zur Einschätzung von Sprech- und Redeleistungen, welche eine detaillierte Beschreibung der Wirkung einer Person unter Einbezug unterschiedlicher Kriterien ermöglichen. Bei Wagner (2006, 81f.) findet sich die Einteilung in sichtbare, hörbare und verbale Kriterien. Ein weiteres Instrument zur Einschätzung und Wirkungserfassung eines Sprechers stellen die Kategorien des individuellen Wirkungsstils dar, welche auf Geißner und Gutenberg zurückgehen und die Aspekte des Denkstils, des Sprachstils und des Sprechstils beinhalten (vgl. Meyer 2013, 110f.). Der Gesamteindruck eines Sprechers in der mündlichen Kommunikation kann beispielsweise durch die Faktoren Sicherheit, Kontakt, Glaubwürdigkeit und Engagement beurteilt werden (vgl. Pabst-Weinschenk 2016, 136f.).

Im Zentrum dieser Arbeit steht in dem Komplexphänomen ‚Sprechwirkung‘, die bei Meyer (s.o.) als Sprechstil bezeichnete Wirkungsdimension. Die verschiedenen Anteile parasprachlicher Phänomene lassen sich für die gesprochene Sprache, d.h. für einen Sprecher und auch für einen Hörer in einer konkreten Situation noch weiter spezifizieren. Damit wird der Frage nachgegangen, welche parasprachlichen Faktoren in der mündlichen Kommunikation die Wahrnehmung beeinflussen. Gerade weil die mündliche Kommunikation so komplex angelegt ist, kann davon ausgegangen werden, dass die paraverbale Ebene in ihrer Komplexität nicht vollständig zu erfassen ist. Deshalb werden für die vorliegende Untersuchung zwei Merkmale der paraverbalen Ebene ausgewählt (Sprechstil), deren Wirkung durch die Hörverstehensleistung operationalisiert wird.

### **2.1.2.1 Zur spezifischen Bedeutung der Stimme und Sprechweise in der mündlichen Kommunikation**

Stimme und Sprechweise haben in der mündlichen Kommunikation eine bedeutende Rolle. Bezogen auf den Schulkontext bedeuten die Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung (vgl. Kap. 2.1.2), dass im Unterricht nicht nur die inhaltliche Seite des zu vermittelnden Lehrstoffes von Belang ist, sondern die Informationsübertragung auf verschiedenen Kanälen stattfindet. Neben der Mimik, Gestik und Proxemik, fungieren insbesondere die Stimme und Sprechweise

des Lehrers hier als Werkzeug der Informationsvermittlung und Träger der Botschaften. Stimme und Sprechen sind mit der Inhaltsseite einer Äußerung unlösbar durch die paraverbalen Merkmale verknüpft. Für die mündliche Kommunikation in der Schule erweist sich dies insofern als wichtig, dass sich die Qualitäten einer Lehrperson mit ihrem fachlichen und methodischen Wissen auch in den verschiedenen Kanälen der Informationsübermittlung spiegeln.

Stimme und Sprechweise zählen in den Bereich der paraverbalen Ausdrucksebene in der Kommunikation. Stimme ist sowohl ein „Ausdrucks- als auch ein Eindrucksphänomen“ (Wendler et al. 2005, 96). Damit kommt der Zusammenhang der dem Sprechen innewohnenden Dialogizität zwischen Gesprächspartnern zur Geltung.

Für die Verständlichkeit (und auch für andere Aspekte der Wirkung, z. B. auf die Glaubwürdigkeit) eines Sprechers/ Lehrers spielt die Sprechweise, d.h. die Stimme und die Artikulation wie auch die Akzentuierung eine wesentliche Rolle. Hörbar werden hier die Stimmlage, die Deutlichkeit, die Lautstärke, die Sprechgeschwindigkeit und die Sprechmelodie (vgl. Allhoff/Allhoff 2006, 41). Funktional wirken auditive Signale insofern, dass sie sprachliche Äußerungen verstärken oder abschwächen können (vgl. ebd., 23).

Das positive Wirkungspotential der Sprechgestaltung und Sprechwirkung von Lehrpersonen entfaltet sich in Lehr- und Lernprozessen durch eine physiologisch gebrauchte Stimme, eine präzise Aussprache, den differenzierten und angemessenen Einsatz von Gestaltungsmitteln sowie einer hörergerechten und hörverständlichen Darbietung von Inhalten. Diese Faktoren wirken motivationsfördernd, erleichtern das Zuhören und beeinflussen damit den Lernprozess positiv und verhelfen zu einer anschaulichen Vermittlung von Unterrichtsinhalten (vgl. Lemke 2014, 160f.). Das Unterrichtsgeschehen wird also durch den Lehrer neben seinem methodischen und fachlichen Geschick auch besonders von der Gesprächsführung und dem bewussten und kommunikationsfördernden Einsatz von Stimme und Sprechausdrucksmitteln beeinflusst. Die gelingende Umsetzung von Lernzielen ist an inhaltliche, rhetorische und sprecherische Voraussetzung einer Lehrperson geknüpft.

Die Sprechwissenschaft, die in ihrer Entstehungsgeschichte auf das Engste mit der Lehrerbildung verbunden ist, setzt in der Sprecherziehung von Lehramtsstudierenden bis heute einen deutlichen Fokus auf die Ausbildung einer gesunden Sprechstimme und einer differenzierten, situationsangemessenen, kommunikationsfördernden und deutlichen (wie auch fehlerfreien) Sprechweise. Nach sprechwissenschaftlicher Auffassung tragen eine gesunde Stimme und

eine deutliche Artikulation in der Unterrichtskommunikation wesentlich zur Konzentration auf den Lernstoff bei und unterstützen die Motivation zum Zuhören. Ebenso trägt eine situationsadäquate, auch strukturierende Gestaltung der Inhalte wie auch eine sinnfassende und hörerbezogene Vorlesetechnik zur Aufnahme und Verarbeitung bei (vgl. Gutenberg/Thiel 2006, 10). Die Sprechweise des Lehrers kann in dieser Lesart als ein Mittel der Unterrichtsgestaltung betrachtet werden. So verstanden, wird die Wirkung der Lehrperson besonders stark von stimmlichen und artikulatorischen Merkmalen dominiert, was mitunter jedoch inhaltlich-rhetorische Aspekte (Strukturiertheit, Interessantheitsgrad und Adressatenzuschnitt usw.) zu sehr aus dem Blick geraten lässt. Die Stimme und die Artikulation stellen demnach Teilbereiche des gesamten Wirkmechanismus einer Person dar. Die stimmlichen und artikulatorischen Merkmale eines Sprechers werden in Kapitel 2.2.2 näher erläutert.

Trotz dieser traditionellen Fokussierung auf die gesunde Stimmfunktion und angemessene Sprechgestaltung der Sprecherziehung verweisen Aderhold/Wolf (1999, 12ff.) darauf, dass zwar durch formales lautreines hygienisches Sprechen und die Deutlichkeit in der Aussprache das Verstehen begünstigt wird, diese aber erst durch den Mitteilungswillen den Hörer erreichen, ansonsten wäre bloße „Schönsprecherei“ (vgl. ebd., 14) die Folge.

### **2.1.2.2 Lernwirksame Faktoren im Unterricht**

Lehrer handeln mit ihrer Sprache und auch mit ihrer Stimme. Das sind ihre Instrumente, um das Verhalten und den Wissenshorizont der Schüler mit Hilfe von pädagogischen und methodisch/didaktischen Prozessen zu verändern.

„Lehrer-Sein bedeutet, zum einen über solides Fachwissen zu verfügen, zum anderen über didaktische und soziale Kompetenz – zweifelsohne. Ebenso unbestritten ist jedoch: Lehren vollzieht sich wesentlich über Sprechen. Jede fachliche und didaktische Kompetenz geht ins Leere, wenn die Stimme nicht gesund ist, wenn Lehrpersonen nicht verständlich sprechen können.“ (Lemke 2014, 160f.)

Das Sprechen selbst wie auch der Sprechgestaltung und Sprechwirkung von Lehrern ist für Lehr- und Lernprozesse bedeutsam. Der Stimme und Sprechweise der Lehrpersonen stellt das Wirkungsmedium ihrer Person dar. Hierbei kommen verschiedene Faktoren für die Sprechwirkung im Lehrerberuf zum Tragen. Die Qualität der Lehrerstimme übt aufgrund des durch die Schüler erlebten funktionellen Nachvollzugs eine bestimmte Wirkung auf die Motivation und das Zuhörverhalten aus. Eine präzise Artikulation erleichtert das Hörverstehen und daraus abgeleitet auch den Lernprozess, wobei durch sie auch positive Effekte bezüglich der Über-



zeugungskraft, des Engagements und der Kompetenz des Sprechers laut Lemke (2014, 160f.) erreicht wird.

Die zweifelsohne wichtige Bedeutung der differenzierten Gestaltung und hörengerechten Darbietung von Inhalten durch die Stimme und Sprechweise von Lehrpersonen scheint allerdings mit dem Blick in die Unterrichtsforschung bzw. Lehr- und Lernforschung als eine (spezifisch sprechwissenschaftlich geprägte) Betrachtungsweise, welche nur eine Seite beleuchtet. Zwar werden aus sprechwissenschaftlicher Sicht die Wirkungen sowohl auf den Schüler als auch auf den Lehrer bezogen, allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, dass nur allein die sprechwirksamen Faktoren wie die stimmliche Voraussetzung, der Einsatz sprechgestalterischer Mittel und die Beachtung rhetorischer Wirkungsfaktoren, schülerseitiges Verstehen und Lernen erleichtern oder Inhalte anschaulich vermittelt werden. Die Auffassung, dass der Lehrer alleinige Verantwortung für den Lernerfolg der Schüler trägt, muss in der mündlichen Kommunikation im Schulkontext unter Berücksichtigung der unterrichtssteuernden Merkmale erweitert werden, denn die Qualität von Unterricht und davon, was ein Schüler lernt, ist von weitaus mehr Faktoren als nur der Sprechfähigkeit des Lehrers abhängig. Vielmehr ergibt sich ein komplexes Bedingungsgefüge für die Gestaltung von unterrichtlichen Prozessen, welche sich aus Klassenführung, Unterrichtsstruktur, Klarheit, Verständlichkeit und Strukturiertheit zusammensetzen.

Je nach fachwissenschaftlichem Blickpunkt scheinen sich die Prioritäten für die Bedingungs-faktoren für optimale Lernprozesse zu unterscheiden: Meyer (2003, 37) hat aufgrund verschiedener Studien 10 Qualitätsmerkmale für einen effektiven, d.h. guten Unterricht zusammengefasst, welche sich günstig auf den Lernerfolg auswirken können. An erster Stelle zur Qualitätsverbesserung des Unterrichts nennt er die klare Strukturierung des Lehr- und Lernprozesses, die intensive Lernzeitnutzung und die passgenauen Entscheidungen bezüglich des Unterrichtsziels, der Unterrichtsmethode und des Unterrichtsinhalts. Eine klare Strukturierung im Unterricht zeigt sich nicht nur durch eine klare Formulierung der Aufgabenstellungen und im Gesamttablauf hinsichtlich der Untergliederung der einzelnen Lernschritte (Ablaufplan), sondern auch in der verständlichen Lehrersprache sowie einer klaren Körpersprache (vgl. ebd., 38). Die Bildungsforschung hat sich in den letzten Jahren von allgemeinen schulischen Lehr- und Lernbedingungen und Unterrichtsprozessen, wobei Lehrpersonen eine Variable von vielen darstellen, hin zum Lehrerberuf und professionellem Handeln von Lehrpersonen ver-

schoben. Für die Bestimmung von einzelnen Faktoren für das professionelle Handeln<sup>4</sup> von Lehrpersonen und damit zur Bewältigung berufsspezifischer Anforderungen gelten sowohl kognitive als auch nichtkognitive Voraussetzungen. Dem Professionswissen, welches kompetenzbereichsbasiert u.a. Fach-, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen umfasst, werden lehrerseitige persönliche Voraussetzungen gegenübergestellt. Dazu gehören motivationale Aspekte wie auch Überzeugungshaltungen und Selbstregulation (vgl. Rothland 2013a, 10ff.).

Unter Berücksichtigung der konstruktivistischen Sichtweise veranschaulicht Helmke (2014, 71f.) die unterrichtliche Wirkungsweise mit dem Angebots-Nutzungs-Modell und zeigt damit, dass der angebotene Unterricht nicht notwendigerweise zu bestimmten Wirkungen, d.h. Lernaktivitäten und Lernerfolgen führt, sondern von schülerseitigen Prozessen beeinflusst wird. Dazu gehört zum einen, ob die Wahrnehmung der Schüler auf die lehrerseitigen Maßnahmen gerichtet ist und zum anderen, welche Prozesse in motivationaler, emotionaler und volitionaler Hinsicht bei den Schülern dadurch angeregt werden. Demnach ist Unterricht „lediglich ein Angebot; ob und wie effizient dieses Angebot genutzt wird, hängt von einer Vielzahl dazwischenliegenden Faktoren ab“ (Helmke 2014, 71f.). Weitere Merkmale stellen zum einen die Lehrperson mit ihrem Professionswissen, ihrer Klassenführungscompetenz und Eigenschaften wie Engagement, Geduld und auch Humor wie auch die Qualität der Lernmaterialien dar. Des Weiteren bestimmen die familiären Struktur- und Prozessmerkmale (Schicht, Bildungsnähe oder Erziehung) und eine Reihe von kontextuellen Bedingungen (Schulform, Rahmenbedingungen, Zusammensetzung der Klasse und Klassenklima) die Lernaktivitäten. Die Unterrichtsgestaltung seitens der Lehrkraft und die daraus resultierenden Lernprozesse hängen maßgeblich von schülerseitigen Vorkenntnissen, der Intelligenz und Lernstrategien, aber auch von der Anstrengungsbereitschaft und der Lernmotivation ab (vgl. ebd.). Auch andere schülerseitige Bedingungsfaktoren wirken auf die schulischen Leistungen und den Lernerfolg. Sie fungieren auch als Erklärungen von Leistungsunterschieden von Klassen. Als zentral gelten individuelle Voraussetzungen eines Kindes, die kognitive Kompetenzen und auch motivationale, soziale, konstitutionelle und affektive Merkmale umfassen und damit das Lernpotential umreißen. Weitere Merkmale stellen Medien, die schulischen Bedingungen mit dem Unterrichtsverhalten der Lehrperson und auch das elterliche Erziehungsverhalten dar (vgl. Helmke

---

<sup>4</sup> Einen Überblick über die Forschungsliteratur zu der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen gibt Rothland 2013a, 11f.

2014, 28f.). Das Lernen der Schüler ist zum einen von einem aktiven Konstruktionsprozess geprägt, auf welchen die Lehrer nicht direkt Einfluss nehmen können.

Daraus ergibt sich auch die Differenzierung zwischen Unterricht als Lernangebot, für welchen die Lehrer verantwortlich sind, und dem schülerseitigen Lernen, welche dieses Angebot nutzen. Zum anderen stellt Unterricht ein Ergebnis sozialer Ko-Konstruktion dar, bei welcher die unterrichtlichen Lerngelegenheiten auf der Zusammenarbeit von Lehrer und Schüler angewiesen sind und voraussetzt, dass die Schüler im Unterrichtsprozess mitwirken und kooperieren (vgl. Rothland 2013b, 26). Das relativiert das traditionelle Bild des alleinverantwortlichen Lehrers im unterrichtlichen Bildungsprozess und stattdessen tritt eine realitätsnahe Wahrnehmung von einer Lehrpersonen als Wissensvermittler mit begrenztem Einfluss in den Vordergrund (vgl. ebd.).

### **2.1.2.3 Sprachmodell Lehrer**

Die vorliegende Arbeit fokussiert die stimmlichen und sprecherischen Merkmale und deren mögliche Auswirkungen auf das Hörverstehen im schulischen Lehr-Lern-Kontext. In diesem Unterkapitel soll allerdings die Verwendung Sprache unter dem Aspekt der Modellwirkung in den Vordergrund treten.

Lehrer sind nicht die einzigen Modellbilder, an denen sich Schüler orientieren. Ebenso stellen die Eltern und Gleichaltrige Modelle dar, von welchen bestimmte Merkmale übernommen werden können. Dabei spielt die Attraktivität von Modellen beispielsweise in Hinblick auf Kompetenz, Glaubwürdigkeit und Anerkennung eine erhebliche Rolle. Gelernt bzw. übernommen werden von Modellen nicht nur Sprache, Einstellungen und Orientierungen, sondern auch Verhaltensweisen wie Freude am Lernen (vgl. Helmke 2014, 58).

Lehrer stellen im Sprachunterricht (respektive bei Fremdsprachen) „äußerst wirksame Verhaltensmodelle dar, die [...] von Schülerinnen und Schülern imitiert werden“ (Helmke 2014, 194), wobei der Verwendung von Aussprache, Intonation, Pragmatik und Grammatik eine wichtige Rolle zukommt (vgl. ebd.). Deshalb kommt der Qualität von sprachlichen Äußerungen für das Lernen im Unterricht eine wesentliche Bedeutung zu. Wenn „die Informationen so klar und verständlich präsentiert und strukturiert werden, dass sie auf Schülerseite Lernprozesse anregen“ (Helmke 2014, 190), dann erst können sie als wirkungsvoll betrachtet werden. Auf der Basis unterschiedlicher experimentelle Forschungen wurden Merkmale der Lehrersprache hinsichtlich der sprachlichen Klarheit ermittelt, welche die Lernleistung negativ be-

einflussen. Dazu gehören Unsicherheits- und Vagheitsausdrücke (beispielsweise quasi, sag ich mal, was weiß ich), inkorrekte Grammatik und Lexik (falscher Satzbau und falsche Synonymverwendung), Manierismen und Sprechverzögerungen (beispielsweise Füllwörter) wie auch der Bruch der Kontinuität, wenn der Unterrichtsfluss durch nicht relevante Äußerungen oder durch dysfunktionales Abschweifen unterbrochen wird (vgl. ebd., 193). Als „Verhunjung der Sprache“ (ebd.) werden Erscheinungen wie Plattitüden, Klischees und leeres Geschwätz im Unterrichtskontext bezeichnet.

Hinsichtlich der sprachlichen Defizite der Lehrersprache, d.h. Auffälligkeiten der Verständlichkeit und Klarheit, führt Helmke (2014, 195) an, dass „die Bedeutung dieses Aspektes der (Un-)Klarheit von externen Beobachtern leicht überschätzt [wird]“ (ebd.). Es ist vielmehr davon auszugehen, dass sich bei den Schülern eine über die Zeit einsetzende Gewöhnung daran einstellt. Die Schüler übernehmen hierbei die Rolle der „hermeneutischen Experten“ (ebd.), indem unklare, widersprüchliche, aber auch regionale oder dialektale Äußerungen der Lehrer „notgedrungen“ (ebd.) erschlossen werden. Allerdings führen beispielsweise Manierismen in der Lehrersprache zu Aktivitäten bei den Schülern (Strichliste), welche die Aufmerksamkeit für den Unterricht reduzieren (vgl. ebd.).

Helmke (2014, 195) gibt an, dass einer Vielzahl von Lehrern ihre sprecherischen und sprachlichen Ausdrucksformen wenig bekannt sind und verweist auf das Potential von Videoaufnahmen zur Selbstreflexion. Der Erfolg und auch die Verbesserung von Unterricht wird auch durch die Reflexionsbereitschaft des Lehrers begründet, mit dem Ziel, den eigenen Unterricht und dessen Wirkung zu überprüfen, etwa durch Schüler- oder Kollegenfeedback.

Ein weiteres Werkzeug stellen Selbstdiagnosebögen zum Unterrichtsverhalten dar (vgl. Helmke 2014, 116). Zur Erfassung bzw. Einschätzung der Lehrersprache im Unterricht wurde durch das Projekt EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung) ein Fragebogen mit unterschiedlichen sprachlichen Aspekten erstellt, welcher der Selbst- und Fremdeinschätzung dient (vgl. Helmke 2014, 191f.). Er umfasst insgesamt 10 Punkte und fragt neben der sprecherischen Gestaltungsweise der sprachlichen Äußerungen (beispielsweise Intonation, Modulation, Lautstärke und Tempo) auch die artikulatorische und grammatikalische Korrektheit wie auch die Körpersprache ab. Die andere Hälfte der Punkte umfasst die Qualität der sprachlichen Äußerungen selbst hinsichtlich Manierismen, Vagheitsausdrücken sowie den zeitlichen Sprechanteil des Lehrers. Gesamt gesehen nehmen Stimme und Artikulation im Vergleich zu der Einschätzung von sprachlichen Aspekten einen eher

geringen Anteil ein. Vielmehr im Vordergrund steht die sprachliche Gestaltung in Bezug auf den Unterrichtsverlauf.

Wie die vorangegangenen Ausführungen aus der Unterrichtsforschung zeigen, sind die Bedingungen, die zu einem Lernerfolg bei Schülern führen, ausgesprochen vielschichtig. Sie hängen von externen wie internen Faktoren und Bedingungen aller an der Unterrichtskommunikation Beteiligten ab.

Den Lernerfolg – so wie es die Sprecherziehung mitunter suggeriert – sprecherzentriert allein von der Sprechfertigkeit des Lehrers abhängig machen zu wollen, erscheint zu reduktionistisch angesichts dieser Komplexität. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass weitaus mehr Einflussfaktoren in diesem Zusammenhang wirken. So müssen die einseitigen Betrachtungen aus sprechwissenschaftlicher Perspektive hinterfragt werden, wenn es u.a. heißt, dass die Stimme bzw. die stimmlichen Voraussetzungen der Lehrperson maßgeblich für den Unterrichtserfolg stehen. Der nur auf stimmliche und artikulatorische Voraussetzungen gerichtete Blickwinkel bleibt unvollständig, weil u.a. das fachliche und methodische Können der Lehrperson wie auch die schülerseitigen Voraussetzungen außer Acht gelassen werden. So wird der Lernerfolg auch durch Komponenten gesteuert, auf welche ein Lehrer teilweise keinen Einfluss ausüben kann. Dazu gehört einerseits die durch aktive Konstruktion der Schüler entstehende Lernaktivität und andererseits die schülerseitige Kooperation für das Gelingen von unterrichtlichen Lernprozessen, die erst durch das Mitwirken der Schüler entstehen können. Insofern muss ein Lehrer aus dem einseitigen Blick, allein mit seinem Handeln für den Unterrichtserfolg und der daraus resultierende Effekte im Unterricht verantwortlich zu sein, befreit werden.

## **2.2 Anforderungen an die stimmliche und sprecherische Leistungsfähigkeit von Lehrpersonen**

Aus den vorangegangenen Ausführungen ist ablesbar geworden, dass der Stimme und dem Sprechen bzw. der Sprechgestaltung des Lehrers in der Unterrichtskommunikation eine lernvermittelnde Bedeutung zugeschrieben werden kann. Im Folgenden werden daher die spezifischen Anforderungen in Bezug auf Stimme und Sprechweise herausgearbeitet.

In dem nachfolgenden Unterkapitel wird zunächst das Komplexphänomen Stimme mit ihrer Funktionsweise, dem Zusammenwirken ihrer Funktionskreise wie auch der einflussnehmenden Faktoren erläutert. Beschreibungskategorien zur Stimm- und Sprechausdrucksbeschrei-

bung geben einen Überblick über die verschiedenen stimmlichen und artikulatorischen Merkmale, welche für die sprecherische Gestaltung der mündlichen Kommunikation verwendet werden (vgl. Kap. 2.2.2). Die Betrachtung der Wirkungsweise der Stimme auf Hörer wird in Kap. 2.2.3 dargelegt. Nach der Beschreibung der Voraussetzungen für einen Sprecherberuf werden die aus sprechwissenschaftlicher und didaktischer Sicht bestehenden Anforderungen an die Lehrerstimme aufgezeigt (vgl. Kap. 2.2.4).

### **2.2.1 Das Komplexphänomen Stimme**

Die menschliche Stimme (*vox humana*) ist ein Komplexphänomen und lässt sich physiologisch-phonetisch in ihrer Bildungsweise und auditiv nach ihren Klangmerkmalen charakterisieren. Aus phonetischer Sicht betrachtet wird Stimme durch das Zusammenspiel von Atmung, Stimmlippenschwingung und durch den im Ansatzrohr geformten Schall gebildet. Auditiv kann die Stimme u.a. mit den Merkmalen der Tonhöhe, Dauer, Stimmstärke, Stimmumfang und Stimmklang beschrieben werden (vgl. Geißner 2000, 31).

„Die Stimme ist das Organ unserer Mitteilungen“ (Miethe/Hermann-Röttgen 1993, 107). Wenn eine Person spricht, dann werden auch ihre Persönlichkeit und Stimmung hörbar. Somit nimmt die Stimme eine tragende Rolle zur Übermittlung von individuellen und emotionalen Informationen ein. Wenn Sokrates seinen Schüler aufforderte „Sprich, damit ich dich sehe!“, dann wollte er durch die Stimme etwas über die Person und deren Gestimmtheit erfahren. Das Wesen eines Menschen wird mit dem Klang seiner Stimme (*personare*, lat. für hindurchtönen) gleichgesetzt und spiegelt die Person in auditiv wahrnehmbaren Äußerungen (vgl. Wendler et al. 2005, 96).

Die Stimme vereint verschiedene Klangmerkmale, wozu Stärke, Dauer, Höhe und Farbe gehören, welche eine komplexe und funktionelle Einheit bilden und sich gegenseitig beeinflussen. Beispielweise wird durch Emotionen eine Veränderung der Klangfarbe bewirkt, was sich auf andere Klangelemente der Stimme wie Tonhöhe, Lautstärke, Tempo und Pausen auswirkt (vgl. Habermann 2003, 87f.). Die Stimme ist somit ein „elementarer Bestandteil menschlicher Persönlichkeit, weil sie über melodische, dynamische und Klangparameter an der Übermittlung semantischer Informationen und von Emotionen beteiligt ist“ (Fuchs 2009, 127). Obwohl jeder Mensch einen individuellen Stimmklang aufweist, ist dieser u.a. durch emotionale oder situative Faktoren willentlich oder unwillentlich relativen Variationen (im Sinne der Veränderungen des Stimmklangs) unterworfen (vgl. Wendler et al. 2005, 96). Der Mensch verfügt über „viele Stimmen“, so viele wie er Sprecherrollen übernimmt, welche auch stimmungsab-

hängig und situationsspezifisch auf die Sprechweise einwirken. So wird eine Person in der Sprecherrolle der Mutter (liebepoll, streng oder tröstend) anders klingen als in der Rolle der Lehrerin (im Unterricht, in der Pausenaufsicht, im vertrauten Gespräch mit Kollegen). Unterschiedliche Kommunikationssituationen setzen beispielsweise im Merkmal der Stimmstärke (Lautstärke) unterschiedliche Intensitäten voraus, welche von einer leisen bis zur Rufstimme reichen (vgl. Graubner/Lüssing 2006, 50). Auch die Stimmtonhöhe wird situativ und emotional variabel eingesetzt.

Im Folgenden werden zunächst die Funktionskreise der Stimmgebung erläutert. Dieser Darstellung schließt sich die Beschreibung der endogenen und exogenen Einflüsse an, die der Stimmfunktion zugrunde liegen.

### **2.2.1.1 Funktionskreise**

Der Sprechvorgang wird durch ein Zusammenspiel von verschiedenen Systemen unter Beteiligung von physischen und neurologischen Prozessen ermöglicht.

„Der menschliche Sprechvorgang ist komplex und findet durch die als funktionelle Einheit arbeitenden Funktionskreise (Respiration, Phonation und Artikulation) mit ganzkörperlicher Beteiligung statt.“  
(Neuber/Naumann 2003, 164)

Der Stimmapparat stellt kein abgegrenztes und eigenständiges System dar, sondern ist in das gesamte Körpergeschehen integriert. Dabei stellen die sich gegenseitig beeinflussenden Teilsysteme des Stimmapparates wie die Respiration (Atmung), Phonation (Stimmgebung) und Artikulation (Lautbildung) eine funktionelle und dynamische Einheit dar, zu welchen auch die Körperhaltung und der damit verbundene Gesamtkörpertonus (Spannungsgrad) gehören (vgl. Spiecker-Henke 2014, 160). Zwar arbeiten die Funktionskreise Atmung, Stimme und Aussprache physiologisch unabhängig voneinander, wirken aber beim Sprechvorgang zusammen. Beispielsweise ist die Atmung die Voraussetzung für die Stimmerzeugung sowie Grundlage für die Bildung bestimmter Konsonanten und stellt die Geräuschquelle beispielsweise für stimmlose Obstruenten dar. Die Stimmgebung bildet die Basis für die Lautbildung und diese wirkt auf den Klang und die Qualität der Stimme ein (vgl. Graubner/Lüssing 2006, 43f.). Ebenfalls hat die Artikulation durch die lautbildenden Zungenbewegungen einen Einfluss auf die Spannungsverhältnisse im Kehlkopf. Bestimmte Konsonanten sind durch eine unterschiedliche Stärke des Anblasedrucks gekennzeichnet, so dass sich die Stimmlippenschwin-

gung je nach Laut angleicht<sup>5</sup>. Bei der Bildung von Vokalen wirkt die Zungenlage auf die Glottisfunktion ein. Das Zungenbein verbindet die Zunge und den Kehlkopf miteinander, so dass sich die Position des Kehlkopfes und auch seine Spannung vokalabhängig durch die Bewegung des Zungengrundes verändert. Dabei wird die Tiefstellung des Kehlkopfes durch einen abgesenkten Zungengrund wie z.B. bei [u] und somit eine geringere Spannung der Stimmlippen bewirkt als bei einer aufwärts gerichteten Zungengrundbewegung wie z.B. bei [i], da die Kehlkopfmuskulatur dabei einen stärkeren Zug ausübt und die Stimmlippenspannung erhöht ist (vgl. Hammer 2009, 31f.).

Ebenfalls spielen für die Stimmgebung die Haltung wie auch die Spannungszustände im Körper eine wichtige Rolle. Der Kehlkopf ist mit von der Schädelbasis bis zu den unteren Körperregionen reichenden Muskelsträngen verbunden, weshalb einzelne Bewegungsabläufe wie z.B. des Kopfes und des Schultergürtels, aber auch des Beckens und der Wirbelsäule auf den Stimmapparat einwirken (vgl. Spiecker-Henke 2014, 160). Die Haltung hat dann einen positiven Einfluss auf die Funktionen der Stimmorgane, wenn sich der Körper in einem stabilen Gleichgewicht befindet und so alle Haltemuskeln gleichmäßig beansprucht werden. Zur Aufrichtung des Oberkörpers gehören die Bauch- und Rückenmuskulatur wie auch die, die Stellung der Wirbelsäule beeinflussende, Beckenposition (vgl. Hammer 2009, 39). Ein Ungleichgewicht der Haltemuskulatur wirkt sich ungünstig auf die Atmungs- und Stimmfunktion aus, da sich bei einem eingesenkten Brustkorb die Atmung nicht in den Bauchraum ausdehnen kann, der Kehlkopf durch die Anspannung der Hals- und Nackenmuskulatur fixiert wird und eine Halsüberstreckung zu einer Verengung des Ansatzrohres führt (vgl. ebd., 41). Der Zustand der muskulären Spannung im Körper wird als Muskeltonus bezeichnet, wobei der Euto- nus den Zustand beschreibt, welcher aufgrund der ausgeglichenen Verteilung der Muskelaktivität als ökonomisch gilt. Etwaige Abweichungen davon drücken sich in einer zu geringen (hypotonen) oder übermäßigen (hypertonen) Spannung aus und können dadurch, dass die Haltemuskulatur nicht gleichmäßig beansprucht wird, z.B. zu übermäßigen Anspannungen im Schulter- und Nackenbereich führen, was sich auch auf die Kehlkopfmuskulatur auswirkt (vgl. ebd., 43).

Gesteuert wird der Stimmapparat durch das phonatorische Kontrollsystem, wobei die Muskelfunktionen und das Resultat des Sprechvorgangs von zwei Regelmechanismen organisiert und abgeglichen werden. Die neuromuskuläre Kontrolle findet unbewusst durch die u.a. in Mus-

---

<sup>5</sup> Der stimmlose Frikativ [s] erfordert einen stärkeren Anblasedruck als ein Nasal, z.B. [n].



keln und Sehnen befindlichen Propriozeptoren statt, welche Informationen des Bewegungsapparates an das zentrale Nervensystem weitergeben und Anpassungsvorgänge in kurzer Zeit ermöglichen. Das durch das Gehör aufgenommene und verarbeitete Ergebnis des Sprechvorgangs wird durch die audiophonatorische Kontrolle gesteuert, welche es mit der kognitiv gespeicherten Klangvorstellung vergleicht und bei Abweichungen davon über motorische Prozesse anpasst (vgl. ebd., 28ff.).

### **2.2.1.2 Einflussfaktoren**

Der Stimmklang wird durch verschiedene Faktoren verändert. Dabei wirken auf die Stimme physisch wie auch psychisch individuelle, situative und kommunikative Aspekte ein, zu denen die Persönlichkeit, die Körperlichkeit und die Sprechsituation gehören. Sie stellen in ihrer Summe den individuellen Stimmklang dar und beeinflussen sich wechselseitig. Die reaktiv unterschiedlichen Ausprägungen der menschlichen Stimme zeigen große Variationsmöglichkeiten (vgl. Hammer 2009, 47). Als Ausdrucksmittel der Persönlichkeit zeigen sich in der Stimme charakterliche Eigenschaften und auch die kulturell oder durch Vorbilder bzw. Erfahrungen angelegte Prägungen. So spiegelt sich beispielsweise das Temperament tendenziell in einem härteren und lauterem oder einem leiserem und weniger modulierten Stimmklang wider (vgl. ebd., 44).

Je nach Kulturkreis und Muttersprache sind Sprechausdrucksmerkmale in unterschiedlichen Formen ausgeprägt, so dass beispielsweise für das Italienische eine stärker modulierte und lautere Sprechweise oder im Japanischen ein nach hinten verlagerter Stimmsitz typisch ist. Ebenso ist im Deutschen die Variabilität des Stimmklangs durch die Vielzahl der Dialekte festzustellen. Die Stimmentwicklung von Kindern wird in großen Teilen durch das Stimmvorbild der Eltern geprägt. Teilweise übernehmen sie aber auch die stimmlichen Muster anderer Bezugspersonen (vgl. Hammer 2009, 45). Der persönliche Stimmklang wird durch die konstitutionellen Voraussetzungen bestimmt, wozu die körperlichen Faktoren wie beispielsweise der anlagebedingte Bau des Sprechapparates, der Tonus wie auch das Gehör zu rechnen sind (vgl. ebd., 47).

Haupt (2003) führt an, „dass eine Art innerer Bereitschaft des gesamten Organismus“ (ebd., 15) erforderlich ist, damit das „System Stimme“ (ebd.) funktionieren kann und bringt somit zum Ausdruck, dass die Stimmung (im Sinne der Gemütsverfassung) einen erheblichen Einfluss auf die Funktionsweise der Stimme hat. In dem von Haupt entwickelten „Stimmfunktionskreis“ wird ersichtlich, welche Teilaspekte auf die Stimmfunktion einwirken. Er dient in

der Stimmtherapie als Grundlage, um die einflussnehmenden Faktoren auf die Stimme zu erfassen. Dabei ist der Stimmfunktionskreis nicht nur im Bereich der Stimmtherapie nützlich, sondern kann auch in der Sprecherziehung wie auch bei der künstlerischen Stimmarbeit zur Verdeutlichung der Stimmfunktion eingesetzt werden (vgl. ebd., 42). Der Stimmfunktionskreis zeigt das sternförmig angeordnete Beziehungsgeflecht der einzelnen Bereiche, wozu die Wahrnehmung, die Intention, Haltung und Bewegung, die Atmung, die Stimme sowie das Sprechen gehören, welche aufeinander einwirken (vgl. ebd., 40). Hierbei weist beispielsweise die Intention verbunden mit der Stimme auf die Ausdrucksabsicht und die Stimmidentität hin (vgl. ebd., 43).

Zu den stimmbeeinflussenden Merkmalen gehören ebenfalls die situativen Faktoren wie die Lebens- und Sprechsituation wie auch die jeweiligen Gesprächspartner. Die körperliche Verfassung und der Gemütszustand wirken sich unmittelbar auf den Stimmklang aus, so dass Krankheiten wie auch ein beeinträchtigter Allgemeinzustand oder der emotionale Zustand wie Stress oder Trauer in der Stimme wahrnehmbar werden. Hierbei verändern sich beispielsweise die Parameter *Lautstärke*, *Modulation* oder auch das *Sprechtempo*:

„Die seelische Verfassung, die Stimmung, in der sich ein Mensch befindet, prägen den Klang seiner Stimme entscheidend, obwohl jeder Mensch seinen ihm eigentümlichen Stimmklang hat.“  
(Wirth 1995, 85)

Die Sprechsituation bedingt einen jeweils spezifischen Einsatz der Stimme, wobei der Inhalt wie auch die Gesprächspartner bestimmend sind. In den Medien beispielsweise kommentiert ein Sportmoderator emotionsgeladen und dynamisch ein Ereignis, wohingegen ein Nachrichtensprecher in einer sachlichen und weitestgehend gefühlsneutralen Weise spricht. In alltäglichen Situationen findet die Veränderung des Stimmklangs meist unbewusst statt, um eine Intention oder die Sprechabsicht zum Ausdruck zu bringen. Der Einfluss der Gesprächspartner kann sich beispielsweise bei einem Gespräch mit einem Vorgesetzten aufgrund von Anspannung oder Unsicherheit in einer, die Stimmstabilität betreffenden, beeinträchtigten Stimmqualität äußern. Im Gespräch mit Kindern wird die Stimmlage häufig erhöht, um sich vermeintlich auf die Ebene des Kindes zu begeben (vgl. Hammer 2009, 45f.). Die situative Veränderung der Stimme durch bestimmte Emotionen drückt sich sowohl in stimmlichen als auch in sprecherischen Merkmalen aus. Sendlmeier (2002, 41ff.) untersucht verschiedene Basisemotionen akustisch und beschreibt die durch die Emotionen hervorgerufenen laryngalen Veränderungen anhand der Energieverteilung, dem Verlauf der Stimmtonfrequenz und der

muskulären Spannung. Emotionale Befindlichkeiten<sup>6</sup> wie Ärger und Freude bedingen im Vergleich zu neutralen Äußerungen einen Anstieg der Grundfrequenz und weisen auch eine größere Spannweite der Grundfrequenz auf. Die mittlere Sprechstimmlage steigt dabei bei Freude am höchsten. Bei einer traurigen Sprechweise weist die Stimmgebung eine knarrende oder behauchte Qualität auf und die Grundfrequenz ist nahezu gleichbleibend, wohingegen bei Angst die Grundfrequenz deutlich erhöht ist. Emotionen bewirken zudem eine Veränderung im Ansatzrohr und verändern den Stimmklang, z.B. durch eine Veränderung der Kieferöffnungsweite. Ebenfalls wird die Artikulationspräzision vom emotionalen Zustand bestimmt. Die stärkste Reduktion tritt bei Trauer und Angst auf, wohingegen ärgerliche Äußerungen die wenigsten Lautelisionen aufweisen und deutlicher als bei anderen Emotionen artikuliert wird.

Die Stimme kann aufgrund ihrer Komplexität unter weiteren Aspekten analysiert werden. Stimmliche Merkmale können permanent oder nur temporär auftreten, eine informative oder kommunikative Absicht enthalten oder können in sozialer oder individueller Hinsicht unterschiedlich gebraucht werden (vgl. König/Brandt 2006, 126f.). Nachfolgend werden diese Wirkungsmerkmale vorgestellt. Deutlich wird die Vielfältigkeit der Stimme bei der Betrachtung der para- und extralinguistischen Eigenschaften der Stimme, welche zusammen mit der linguistischen Ebene bei gesprochener Sprache analysiert werden können.

Die linguistische Ebene umfasst die Zeichen der Sprache, also die sachliche (pragmatische) Information einer Äußerung. Der Unterschied zwischen paralinguistischer und extralinguistischer Ebene liegt in der zeitlichen Verwendung von Stimmeigenschaften. Die Stimmeigenschaften wie z.B. Lautstärke oder Stimmklang kommen bei der extralinguistischen Stufe dauerhaft und gewohnheitsmäßig beim Sprechen vor, wohingegen diese bei der paralinguistischen Ebene zeitlich wie auch situativ begrenzt und auch situationsbedingt auftreten. Sie dienen in erster Linie der Vermittlung von Emotionen und Stimmungen. Die extralinguistischen Elemente drücken Eigenschaften der Stimme aus, zu welchen das Alter und das Geschlecht wie auch die individuellen Stimmmerkmale mit beispielsweise invariablen anatomischen Voraussetzungen und Aussprachebesonderheiten gehören. In einer sprecherischen Äußerung sind diese drei Ebenen immer präsent. Auf die Stimmhöhe bezogen bedeutet dies, dass eine beispielsweise durch Emotionalität hervorgebrachte gesteigerte Stimmtonhöhe zu dem paralinguistischen Bereich zählt und die als Gewohnheit angenommene Stimmhöhe in den extralinguis-

---

<sup>6</sup> Weitere Ausführungen zur Wirkungsweise von unterschiedlichen Emotionen Freude, Ärger, Trauer, Langeweile und Angst im Vergleich mit einer neutralen Sprechweise sind bei Sendlmeier (1997) zu finden.

tischen Bereich (vgl. Eckert/Laver, 1994, 24ff.). Paralinguistische Eigenschaften können fälschlicherweise als extralinguistische angenommen werden, wodurch es zu missverständlichen Wirkungszuschreibungen kommen kann (vgl. ebd., 26f.). Dabei wird die Wirkung einer überhöhten Sprechstimmlage zusammen mit großer Lautstärke mit Stress verbunden. Übernimmt ein Sprecher dieses paralinguistische Merkmal in seinen gewohnheitsmäßigen Gebrauch der Stimme, dann vermittelt diese Sprechweise dem Hörer immer noch einen Eindruck von Nervosität und Anspannung (vgl. ebd., 161).

Gutenberg (2001, 73) unterscheidet analog dazu physiognomische und pathognomische Muster, welche durch kognitive, affektiv-emotionale und voluntative Komponenten gesteuert werden. Die physiognomische Sprechart steht für habituelle, also angewöhnte Muster und die pathognomische für einen okkasionellen, also situationsbedingten Empfindungsausdruck (vgl. auch Spiecker-Henke 2014, 34).

Habermann (2003, 86f.) bezieht die beiden Muster auf die Klangfarbe der Stimme und grenzt die habituelle von der emotionalen Variante ab. Die habituelle Klangfarbe wird durch persönliche Eigenschaften und Besonderheiten wie der „somatisch-anatomischen Verhältnisse“ (ebd., 86), der Form und Größe des Stimmorgans und der Körperhaltung beeinflusst. Sie lässt das Temperament des Sprechers erkennbar werden. Mit dieser Klangfarbenvariante wird das Timbre bezeichnet, welches für jeden Sprecher individuell hervortritt. Die emotionale Klangfarbenvariante spiegelt den Ausdruck des jeweiligen Gemütszustandes des Sprechers wider, welcher sich in der Stimme erkennen lässt und zwar so, dass „der Zuhörer aus der lautlichen Äußerung diese seelischen Vorgänge im Sprecher erkennen kann“ (ebd., 87). Dabei fallen die Klangfarbenschattierungen umso geringer aus, je sachlicher ein Sprecher bleibt und je weniger Gefühle ausgedrückt werden.

Neben der Wirkung von para- und extralinguistischen Stimmmerkmalen kann das sprachliche Verhalten eines Menschen auch unterschiedliche Absichten verfolgen. Sprachliche Äußerungen können sprecherseitig als kommunikativ oder hörerseitig als informativ eingeordnet werden. Wählt ein Sprecher verbale und nonverbale Aspekte absichtlich zum Zweck der Mitteilung aus, dann werden diese als kommunikativ bezeichnet, z.B. kann die Stimmeigenschaft des Flüsterns kommunikativ als Zeichen der Vertraulichkeit gelten. Allerdings liegt bei Stimmeigenschaften wie z.B. Heiserkeit, welche der Sprecher nicht beeinflussen kann, keine kommunikative Intention vor. Für einen Zuhörer können die verbal wie auch nonverbal vorkommenden Zeichen des Sprechers als informativ angesehen werden. Er kann ihnen Bedeutung zuschreiben und somit als bedeutungstragend definieren (vgl. Eckert/Laver 1994,

29). Wenn der paralinguistisch traurige Stimmklang eines Sprechers zwar kommunikativ nicht zum Zweck der Mitteilung auftritt, dann kann dieser vom Hörer trotzdem als informativ gedeutet werden. Gewohnheitsmäßige stimmliche und artikulatorische Auffälligkeiten eines Sprechers könnten nach dieser Definition als nicht kommunikativ gewertet werden.

## 2.2.2 Beschreibungskategorien der Stimme und der Artikulation

Der Begriff *Stimme* wird umgangssprachlich meist undifferenziert als die Summe seiner Teile bezeichnet. Ihm werden dabei sowohl Merkmale der Tonhöhe, der Lautstärke, temporale und melodische Aspekte als auch die Stimmqualität zugeordnet. Die im Allgemeinen in Bezug auf die Stimme gebrauchten Eigenschaften lassen schon erahnen, wie facettenreich dieses Komplexphänomen angelegt ist und verweist auf verschiedene stimmliche Ausdrucksmerkmale. Mit dem Terminus *Stimme* werden sämtliche beim Sprechvorgang auftretende stimmliche und artikulatorische Prozesse bezeichnet (vgl. König/Brandt 2006, 111). Demzufolge kann damit „die Gesamtheit lautlicher oder lautsprachlicher Artikulation und ihre Rezeption gemeint sein, aber auch nur eine ihrer Facetten oder Dimensionen“ (ebd., 114).

Wirth (1995, 87) gibt als Definition des Stimmklangs die Merkmale der Tonhöhe (Grundfrequenz), der Lautstärke und das Klangspektrum an, welches durch die Anzahl und Amplitude der erzeugten Obertöne entsteht.

König/Brandt (2006, 117ff.) systematisieren die Stimmmerkmale einer Person und unterscheiden zwischen Stimmhöhe, Stimmodynamik und Stimmqualität, welche im Folgenden kurz erläutert werden. Die für die individuelle Ausprägung einer Stimme vorherrschende Tonhöhe stellt die Grundfrequenz dar, durch welche eine Stimme als hoch oder tief wahrgenommen wird. Abhängig ist diese von der Stimmlippenspannung und -länge sowie der Größe der Resonanzräume. Mit dem Begriff *Standardabweichung* bezeichnen sie die individuelle variable Verwendung der Grundfrequenz beim Sprechen im Sinne von monoton oder melodisch. Der Stimmodynamik werden die personenspezifisch variabel auftretenden Merkmale der Lautstärke wie auch der Sprechgeschwindigkeit zugerechnet. Das wesentliche Unterscheidungsmerkmal zur Bestimmung der Individualität der Stimme überträgt sich in der Klangfarbe bzw. Stimmqualität einer Person. Außerdem führen die Autoren die Intonation sowie den Akzent als Merkmale der Individualität von Stimme auf.

Geißner (2000, 31) attribuiert unterschiedliche Ausdrucksformen der Stimme, welche „aus ganz verschiedenen Gründen und mit ganz verschiedenen Zielen“ (ebd.) gebildet wird. Über

die auditiv erfassbaren Ausdrucksmerkmale der Stimme wie Stimmtonhöhe, Lautstärke und Sprechmelodie legt sich gleichzeitig der Ausdruck von Emotionalität (Stimmung), welcher durch seine jeweilige Form die Ausprägung der Ausdrucksmerkmale bestimmt (vgl. Kap. 2.2.1.2). Geißner (2010, 23f.) entwickelte zur Beschreibung der paraverbalen Ausdrucksebene den „kleinen“ Katalog der sprecherischen Ausdrucksmittel. Die darin angegebenen Grundqualitäten setzen sich aus melodischen, dynamischen, temporalen und artikulatorischen Parametern zusammen, welche durch bipolare Adjektivpaare kurz kommentiert werden<sup>7</sup>. Der melodische Parameter enthält bspw. Beschreibungskategorien wie die Tonhöhe (hoch-tief), die Klangfülle (voll-eng) und die Klangfarbe (hell-dunkel), wobei die Tonhöhe weiter durch ihre Veränderung bzw. Bewegung und auch den Wechsel der Bewegungen näher charakterisiert wird. Dynamische Merkmale werden durch die Betonung, deren Art und Wechsel wie auch durch die Lautstärke beschrieben. Zur Beschreibung der temporalen Qualität werden die Geschwindigkeit, deren Wechsel und auftretende Häufigkeit wie auch die Pausen aufgeführt. Die artikulatorische Qualität wird u.a. durch den Lautungsgriff, die Deutlichkeit und die Lautungsstufen bestimmt. Ausgehend von diesem Katalog wurden die Funktionen des Sprechausdrucks unter Einbezug bestimmter kommunikativer Situationen beschrieben. Dazu gehören linguistische (standard-, regional-, gruppensprachliche), soziale (institutionelle, situative, rollentypische) und diagnostische (konstitutionelle, habituelle, okkasionelle) Funktionen. Der „große“ Katalog der sprecherischen Ausdrucksmittel, welcher Komplexqualitäten der rhythmischen, melodischen Gestaltung und Merkmale der Intensität enthält, wurde von Geißner weiterführend entwickelt. Dieser erlaubt die Beschreibung von literarischen und poetischen Texten, in denen der Sprechausdruck „die alltagssprachlichen Melodieformen und Zeitgliederungen, Akzentuierungen und Artikulationen ‚ästhetisch‘ überformen“ (ebd., 24).

Zur Beschreibung des Sprechausdrucks gibt Bose (2001, 274ff.) unterschiedliche auditiv wahrnehmbare Kategorien an. In einem Merkmalskatalog werden diese Kategorien für den stimmlichen und artikulatorischen Ausdruck detailliert beschrieben und gliedern sich in sprecherische Merkmale und Merkmalskomplexe auf<sup>8</sup>. Zu den sprecherischen Merkmalen zählen Sprechstimmhöhe, Lautheit, Stimmklang, Sprechgeschwindigkeit und deren jeweilige Modifikation sowie die Artikulation. Die Sprechstimmhöhe wird mit Angaben zur Sprechstimmla-

---

<sup>7</sup> Bei Gutenberg (2001, 121ff.) werden die verschiedenen Grundqualitäten (Auditive Kategorien des Sprechschalls) detailliert beschrieben.

<sup>8</sup> Eine Übersicht von Sprechausdrucksmustern und deren unterschiedliche Ausprägungsgrade ist bei Bose (2001, 301f.) zu finden. Mittels einer 5stufigen Skala können die einzelnen wie auch die komplexen Merkmale beschrieben werden, wobei der erwartete Eindruck als „mittel“ bezeichnet ist.

ge, Indifferenzlage und Tonhöhenverlauf weiter spezifiziert. Für die Beschreibung des Stimmklangs werden u.a. die Merkmale der Klangfülle, Klangfarbe und faukale Distanz angegeben. Bose verweist darauf, dass einzelne Sprechausdrucksmerkmale aufgrund ihrer Komplexität teilweise nur im Zusammenhang mit anderen wahrgenommen werden, so steht bspw. die Wahrnehmung der Stimmklangfarbe in einer engen Beziehung zur Sprechstimmhöhe. Merkmalskomplexe treten bei der Sprechausdrucksgestaltung auf, wenn verschiedener Merkmale kombiniert werden. Der Sprechrhythmus als Abfolge von betonten und unbetonten Silben setzt sich bspw. aus der Veränderung der Melodie und der Geschwindigkeit sowie aus kombinierten Merkmalen für die Akzentuierung (u.a. Tonhöhe und Lautheit) zusammen. Weiterhin werden unter Komplexwahrnehmungen verschiedene Phonationsarten, die Akzentuierungshäufigkeit, –stärke und –form sowie Ausprägung der Sprechspannung und das Einhalten eines Spannungsbogen subsummiert.

Aus logopädischer Sicht kann die Sprechstimme durch die Beschreibung des akustischen Eindrucks erfolgen (Stimmdiagnostik). Hammer (2009, 126) unterscheidet hierfür Kriterien, mit denen der individuelle Stimmklang durch verschiedene Parameter charakterisiert werden kann. Dazu gehört die Beurteilung der Stimmgebung, der Stimmstabilität, eventuell auftretende Geräuschanteile sowie die Beschreibung der Stimmlage und der Resonanz. Des Weiteren sind die Spannungsverhältnisse im Ansatzrohr, der Stimmsitz, das Stimmvolumen wie auch die Modulationsfähigkeit und die Stimmeinsätze aussagekräftig. Neben dem allgemeinen Eindruck des Stimmklangs<sup>9</sup> kann die Stimme hinsichtlich ihrer Stimmgebung eingeschätzt werden. Sie gibt Auskunft über den vorherrschenden Kraftaufwand zur Stimmerzeugung und kann z.B. anstrengungsfrei und stabil oder angestrengt bzw. unterspannt sein. Die angestregte Stimmgebung wirkt sich auf den Stimmklang aus, der dann gepresst oder stark behaucht klingt. Die Stimmstabilität hängt mit der Stimmgebung zusammen und wird durch das Zusammenwirken von Anblasedruck und glottischem Druck beeinflusst. Wenn Unregelmäßigkeiten auftreten, kommt es zu einem instabilen Stimmklang, welcher sich als brüchig oder zittrig beschreiben lässt (vgl. ebd., 128). Stimmen, welche einen Geräuschanteil aufweisen, können durch einen hauchigen, rauhen, knarrenden und kratzigen Stimmklang beschrieben werden. Zur Bestimmung der Heiserkeit liegt als Beschreibungssystem die RBH-Skala vor, welche den Grad durch behauchte und raue Anteil der Stimme bemisst (vgl. ebd., 126). Die Stimmlage kann als physiologisch oder durch die Parameter überhöht bzw. nach unten gedrückt beschrieben werden (vgl. ebd., 126). Für die mittlere Sprechstimmlage, d.h. die Ton-

---

<sup>9</sup> z. B. laut/leise, tief/hoch oder klar/heiser

höhe, um welche sich die Sprechstimme bewegt, sind für den physiologischen Bereich bestimmte geschlechtsspezifische Werte festgelegt (vgl. Kapitel 2.4.1). Eine Stimme kann aufgrund der wahrgenommenen Resonanz als tragend, klangarm, schrill oder kopfig umschrieben werden. Bei den resonanten Anteilen der Stimme wird zwischen Kopf- und Brustresonanz differenziert (vgl. Hammer 2009, 21f.). Die Modulationsfähigkeit einer Stimme entsteht durch den variablen Einsatz bei der Akzentsetzung durch Lautstärke und Tonhöhe und umfasst bei der gesunden Stimme 7 bis 12 Halbtöne (vgl. ebd. 130). Die Form der realisierten Stimmeinsätze gibt Aufschluss darüber, in welcher Form der Anblasedruck und der glottische Widerstand aufeinander abgestimmt sind. Als physiologisch gilt beim Vokaleinsatz der feste Stimmeinsatz. Anhand der Stimmeinsätze kann beschrieben werden, ob zu Beginn der Phonation ein weicher bis fester Einsatz der Stimme stattfindet oder ein harter, knarrender oder verhauchter Stimmeinsatz vorliegt. Ein leichtes Knarrgeräusch wird beim Vokaleinsatz als muskuläres Ungleichgewicht betrachtet (vgl. ebd., 128f.).

Zu den stimmlichen Eigenschaften und den sie abbildenden Kriterien kommen sprecherische Parameter hinzu. Die Standardlautung (Orthoepie) stellt eine überregionale und dialektneutrale Aussprachevarietät dar, welche eine optimale Verständlichkeit ermöglicht und mit einer hohen sozialen Akzeptanz verbunden ist. Sie stellt deshalb eine Orientierung für die gesprochene Sprache in der Öffentlichkeit dar und wird deshalb für sprechintensive Berufe empfohlen (vgl. Neuber/Naumann 2003, 161; Hirschfeld/Stock 2004, 45f.). Die Verwendung der Standardlautung besitzt Gültigkeit in Sprechsituationen an Schulen, Universitäten, in öffentlichen Medien sowie auf der Bühne. Dadurch soll verhindert werden, „dass eine mundartlich gefärbte oder umgangssprachliche Aussprache zum Nachteil des Sprechenden nicht richtig verstanden wird oder vom eigentlichen Inhalt des Gesagten ablenkt“ (Mangold 2000, 5). Die Standardaussprache stellt eine an der Sprechrealität orientierte Gebrauchsnorm dar und verfügt über verschiedene Präzisionsgrade, welche stilistisch variabel eingesetzt werden können (vgl. Rues et al. 2007, 21ff.). Dabei treten auf der segmentalen Ebene Veränderungen der Klangstrukturen von Lautverbindungen durch Assimilations- und Reduktionserscheinungen auf und werden durch die Sprechsituation, das Sprechtempo und die Akzentuierung bedingt (vgl. Hirschfeld/Stock 2004, 38). Die Sprachlaute des Deutschen werden durch charakteristische Artikulationsmerkmale bestimmt, welche sich durch eine deutliche, natürliche und hygienische Formung der Laute auszeichnen (vgl. Fiukowski 2002, 78). Die für die Standardaussprache prägenden phonetischen Merkmale beinhalten eine angemessene Artikulationsspannung, die Ausformung der Lippen, die Öffnungsweite des Unterkiefers, eine optimale Zungenlage ohne Lautverdämpfung (vorderer Stimmsitz) sowie eine natürliche Kehlkopftiefstel-



lung (Graubner/Lüssing 2006, 55ff.; Fiukowski 2002, 83ff.). Eine optimale Ausformung der Laute begünstigt die Resonanzwirkung, was zu einer besseren Verständlichkeit führt und sich auch stimmschonend auswirkt, da eine geringere Lautstärke ausreichend ist. Ebenso wird der Hörerkontakt dadurch begünstigt (vgl. Graubner/Lüssing 2006, 57). Die jeweilige Formung des Ansatzrohres unter Beteiligung der Artikulationsorgane steuert die Lautbildung. Für eine differenzierte Gestaltung der artikulatorischen Bewegung und damit der Ausgestaltung der Laute ist die aktive Beteiligung von Lippenrundung und Kieferöffnung maßgeblich (vgl. Coblenzer/Muhar 2006,13).

Ausgehend von den vorgestellten Beschreibungskatalogen wurden in der empirischen Untersuchung einzelne Kriterien für die Beurteilung der Stimme, Artikulation und Sprechausdruck der Referenzsprecherin genutzt (vgl. Kap. 5.5.1).

### **2.2.3 Die Wirkung der Stimme auf den Hörer**

Die scheinbare Passivität des Zuhörens sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass im Kommunikationsprozess sowohl Sprecher als auch Hörer aktiv beteiligt sind. So reagiert ein Hörer auf die Sprechweise eines Gegenübers in einer bestimmten Weise. Neuber/Naumann (2003, 164) geben an, dass der Mitvollzug von Sprechbewegungen und der Spannungsverhältnisse beim Hörer durch die Leitung des Sprechschalls über den Hörnerv an das Gehirn ausgelöst wird, welches über die Nervenbahnen Impulse an die Muskulatur sendet, „so dass das Hören nicht nur in psychisch-mentaler, sondern auch in physischer Hinsicht als aktiver Prozess anzusehen ist“ (ebd.). Eckert/Laver (1994, 1) formulieren die These, dass die Reaktion eines Hörers in seiner jeweiligen Haltung „spontan, intuitiv und gefühlsmäßig“ (ebd.) auf die Stimme eines Sprechers erfolgt. Dabei reicht das Spektrum der Reaktionen auf emotionaler Ebene, welche vom Stimmklang eines Sprechers ausgeht, von Zustimmung bis Ablehnung. „Eine Stimme kann aufgrund ihres Klanges Aggression auslösen oder Begeisterung. Sie kann faszinieren und sie kann langweilen“ (Miethe/Hermann-Röttgen 1993, 110). Der Grund für die Resonanz auf den Sprecher liegt darin begründet, dass Hörer „die Aktion des Gegenübers mitempfinden und innerlich nachvollziehen“ (Eckert/Laver 1994, 4). Als häufig zitiertes Beispiel findet sich in der Literatur das stellvertretende Räuspern des Publikums für einen Sprecher mit belegter Stimme (vgl. Friedrich 2004, 70; Gutenberg, 2001, 108; Eckert/Laver 1994, 4; Krech 1960, 34). Diese Verhaltensübertragung wird als funktioneller Nachvollzug oder interne Simulation bezeichnet (vgl. Eckert/Laver 1994, 4f.).

Eine weitere Erklärung für diese Übertragung liefert Hammer (2009, 29) und verweist auf die Prozesse der audiophonatorischen Kontrolle, welche über das Gehör erfolgt. Dabei wird der eigene Stimmklang mit gespeicherten Klangvorstellungen u.a. hinsichtlich der situativen Angemessenheit überprüft, wobei auch der Stimmklang anderer Sprecher einbezogen werden kann. Deshalb kommt es beim Hören fremder Stimmen auch zu Reaktionen des eigenen Stimmapparates. In treffender Weise formulierte Tucholsky in Bezug auf die Nachahmung des Sprechers durch sein Publikum: „Eine stumme Masse spricht nämlich ununterbrochen mit“ (Tucholsky 1981, 276ff.). Spiecker-Henke (2014, 139) bezieht ihre Erklärungen nicht nur auf den Stimmklang, sondern auf das gesamte Verhalten eines Sprechers und geht davon aus, dass die emotionale und auch vegetative Verfassung eines Gegenübers durch neuronale Resonanz an die zuhörende oder zusehende Person vermittelt wird. Die körperliche Verfassung des Gegenübers bei der Stimmproduktion, aber auch der Gestik und Mimik, wird nicht nur wahrgenommen, sondern auch reproduziert und nachvollzogen. Dabei bildet das Gehirn die Handlungen des Gegenübers unter Beteiligung der Spiegelneuronen ab, welche als Rezeptoren im Nervensystem befindlich sind und überträgt diese Signale über die Nervenzellen. So vermittelt sich der Eindruck, das Gesehene oder Gehörte selbst produziert zu haben (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass Sprecher und Hörer in einer dialogischen Situation zu keiner Zeit unbeteiligt sind und die Sprechweise immer miterlebt wird. „Kommunikation ist sprachliches Nachvollziehen durch die innere Imitation der stimmlichen und artikulatorischen Muster des Sprechenden“ (ebd., 37). Dabei überträgt sich die klangvolle Stimme ebenso wie eine heisere, so dass der Sprechablauf des Gegenübers reproduziert und unbewusst nacherlebt wird (vgl. ebd.). Gutenberg (2001, 108) nennt diesen Prozess „empathische Perzeption“ (ebd.), welche in der Alltagswelt in den meisten Fällen unreflektiert stattfindet und sich in der Übernahme des Atemrhythmus, den Einstellungen des Kehlkopfes bis zum Nachempfinden des Tonus des Sprechers ausdrücken kann. Die Stimmlippen der Hörer schwingen mit denen des Sprechenden mit, was zu einer affektiv-emotionalen Reaktion führt. Häufig findet sich die Angabe des funktionellen Nachvollzugs als Argument dafür, dass sich eine überhöhte oder heisere Sprechstimme ungünstig auf den Hörerkontakt auswirkt, weil der Hörer nach einer gewissen Zeit Unbehagen fühlt.

Es wurde gezeigt, dass der Hörer auf das Verhalten eines Sprechers reagiert. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass nicht nur der Sprecher durch sein Verhalten und seine Sprechweise auf den Hörer einwirkt, sondern auch der Hörer Signale sendet, welche wiederum den Sprecher beeinflussen (vgl. Hammer 2009, 47f.). Die Beziehung zwischen den Dialogpartnern ist komplementär:

„Zwischen Rednern und Zuhörern entsteht eine Wechselwirkung, die auch die Sprechweise des Redners im Lauf des Sprechaktes verändern kann. Wenn ein Redner kein zuhörendes und mitdenkendes Publikum hat, wird er abgelenkt, seine Konzentration auf die Sache läßt nach und wendet sich mehr der Situation zu. Dadurch wird die Stimme schwächer, weniger sicher und trägt zu der nachlassenden Aufmerksamkeit der Zuschauer noch bei.“ (Miethe/Hermann-Röttgen 1993, 111)

Allerdings ist der funktionelle Nachvollzug nicht auf negative Aspekte wie einen unwillkürlichen Räusperzwang oder unangenehme Gefühle im Kehlkopf beschränkt, sondern kann sich auch positiv auf den Zuhörer auswirken, nämlich dann, wenn der Sprecher durch seine klangvolle Stimme „über das Gehör die Stimmfunktion des Zuhörers stimuliert“ (Hammer 2009, 29). Ebenso ist anzunehmen, dass die angemessene Modulation der Sprechstimme durch melodische, dynamische, temporale und artikulatorische Ausdrucksmittel (vgl. Geißner 1986, 102; Wagner 2006, 126) vom Hörer nachvollzogen wird und sich positiv auf das Zuhören auswirkt. Denn die Wirkung des Stimmklangs geht nicht nur von dem Merkmal der Tonhöhe aus und kann im Grunde genommen nie als isoliertes Merkmal allein wirken (vgl. Kap. 2.2.2), sondern wird durch weitere Stimmeigenschaften wie beispielsweise durch die Stimmstabilität und auch die Spannungsverhältnisse im Ansatzrohr, welche einen klaren oder aber kehligen Stimmklang verursachen, geprägt (vgl. Eckert/Laver 1994, 37; Hammer 2009, 126). Die Stimme ist nicht nur ein anhand bestimmter Kriterien, wie Stimmgebung und Stimmklang, beschreibbares Phänomen, sondern vor allem eines, welches in bestimmter Weise wirkt, wenn Sprecher und Hörer miteinander interagieren:

„Mit unserer Stimme vermitteln wir nicht nur unsere Stimmung, sondern prägen auch die Stimmung, die psychische Verfassung unseres Gegenübers. Stimme ist ein Instrument der Kommunikation, sowohl aktiv, wenn wir sprechen, als auch passiv, indem wir genau hinhören.“ (Miethe/Hermann-Röttgen 1993, 122)

Bezogen auf den Schulkontext ist hier zu bemerken, dass auch von der Lehrperson mit ihrer stimmlichen und artikulatorischen Präsenz und den damit verbundenen persönlichen, emotionalen und situativen Elementen eine bestimmte Wirkung auf die Schüler ausgeht. Neben akustisch messbaren Eigenschaften der Stimme sind es noch weitere Faktoren, die in der Unterrichtskommunikation zum Ausdruck kommen. Dazu gehören nicht nur der Interessanzgrad inhaltlicher Aspekte oder die Unterrichtsgestaltung, sondern auch Wirkfaktoren eines Sprechers vor einer Klasse, wie Sicherheit im Auftreten, Engagement, Authentizität und Freundlichkeit, die gut von den Schülern wahrgenommen werden können und die Aufmerksamkeit der Schüler lenken. Es ist demnach zu hinterfragen, ob eine stimmliche Auffälligkeit

einer Lehrperson den Verstehens- und Behaltensprozess und damit die Informationsverarbeitung tatsächlich beeinflusst und in welchem Maße.

## **2.2.4 Anforderungen an die Sprechweise von Lehrpersonen**

Welche Voraussetzungen für einen Sprecherberuf gelten und welche Eigenschaften eine Lehrerstimme aus sprechwissenschaftlicher und didaktischer Sicht aufweisen sollte, wird in den beiden folgenden Abschnitten erläutert. Daran anschließend werden inhaltliche Aspekte der sprecherzieherischen Ausbildung von Lehramtsanwärtern diskutiert.

### **2.2.4.1 Sprecherberuf**

Die Anforderungen an die Stimme fallen bei verschiedenen Berufsgruppen im Gebrauch wie auch in der Belastung unterschiedlich aus. Mieth/Hermann-Röttgen (1993, 123) unterteilen die stimmintensiven Berufe in Pädagogen, Berufe mit rhetorischen Anforderungen, darstellende Künstler und allgemein in Sprechberufe. Jeder der sich darin einschließende Beruf ist in seiner auszuführenden Tätigkeit stimmlich anspruchsvoll. Das Anforderungsprofil in pädagogischen Berufen ändert sich durch die in den unterschiedlichen Institutionen vorkommenden Altersgruppen.

Bose/Gutenberg (2011, 56) weisen darauf hin, dass in sprechintensiven Berufsgruppen wie bspw. Lehrern, Politikern, Pastoren, Beratern und Therapeuten neben der hohen Beanspruchung der Stimme auch die Kommunikationsfähigkeit in besonderer Weise gefordert ist. Hier umfasst die „Sprech- und Redefähigkeit [...] sowohl ökonomische Atem- und Stimmführung als auch angemessene und wirksame Kommunikationsgestaltung“ (ebd.).

Wendler et al. (2005, 96) weisen darauf hin, dass eine Sprechstimme, welche vorwiegend beruflich genutzt wird und dafür ausgebildet wurde, von einer weniger stark beanspruchten untrainierten Sprechstimme abzugrenzen sei. Als Sprecherberufe gelten „Berufe, deren Ausübung eine besondere, über das Maß der Konversation hinausgehende intensive Stimm- und Sprechleistungen erfordern“ (ebd.). Dabei stellen pädagogische Berufe wie Lehrer, Erzieher und Kindergärtner oder der künstlerische Beruf des Schauspielers und des Sprechers wie auch Berufe aus dem Servicebereich wie Verkäufer oder telefonische Kundenberater Hauptvertreter dar. Da die Sprechstimme in diesen Berufen als besonders beansprucht gilt, werden für die Ausübung eines Sprechberufs verschiedene Bedingungen an die Sprechweise geknüpft. Daraus erwachsen nach Wendler et al. (ebd.) zwei Lernziele für eine Person in einem angehenden

Sprechberuf. Dazu gehören zum einen der physiologische Gebrauch der Stimme, um der Belastungssituation im Berufsalltag gewachsen zu sein und zum anderen die bewusste Verwendung des Stimmorgans, um eine gewünschte Wirkung zu erreichen. Der physiologische Gebrauch der Stimme zeichnet sich vor allem darin aus, sich beim Sprechen an der Indifferenzlage zu orientieren (vgl. Kap. 2.4.1), was einen geringen Atemdruck und eine angemessene Spannung im Kehlkopf befördert. Als ebenfalls unterstützend für einen physiologischen Stimmgebrauch ist eine optimale Artikulation anzusehen, welche sich durch die Ausformung der Laute sowie die Kieferöffnungsweite günstig auf die Klangbildung im Ansatzrohr auswirkt. Für den physiologischen Stimmklang spielen auch die Qualität der Stimmeinsätze und der Stimmsitz eine wichtige Rolle (vgl. Wendler et al. 2005, 97).

Coblenzer/Muhar (2006, 11f.) sehen den Anspruch an einen Sprecher, dem ein Hörer dann auch gut folgen kann, in einer deutlichen Artikulation, einer tragfähigen Stimme und in einer bewegten und lebendigen Gestaltungsweise begründet. Darüber hinaus ist es wesentlich, dass die Stimme in verschiedenen Situationen tragfähig und der Hörerkontakt bestehen bleibt. Im Vordergrund steht dabei der ökonomische Gebrauch der Stimme, da die Stimme so ohne großen Kraftaufwand optimal klingt.

„Wenn wir die Qualität des Stimmgebrauchs beurteilen wollen, haben wir in erster Linie auf die *Ökonomie* zu achten. Die Stimmleistung bezeichnen wir dann als ökonomisch, wenn die erwünschte Wirkung ohne Kraftverschwendung erreicht wird.“ (Coblenzer/Muhar 2006, 11)

Gundermann (1994, 44) geht grundlegend von der Leistungsfähigkeit der Stimme aus, welche in beruflichen und privaten Situationen ermöglicht, ausdauernd kommunizieren zu können. Dabei ist „eine tragfähige Stimme, die sich situationsgemäß und partnergerecht einzusetzen versteht, bei der Informationsübermittlung mit einem geringen Energieaufwand auskommt, zum Nutzen ihrer Stabilität und Ausdauer“ (ebd.) entscheidend. Für die Effizienz einer Stimme ist die individuelle Stimmlage eine wichtige Voraussetzung (vgl. Gundermann 1995, 81). Ebenfalls betrachtet Gundermann die stimmliche Leistungsfähigkeit unter stimmhygienischen Aspekten und gibt als wichtige Kriterien einer gesunden Stimmführung die Lautstärke, die Sprechtonhöhe und das Sprechtempo an. Dabei sollte die Lautstärke den Räumlichkeiten angepasst sein, die Sprechtonhöhe variabel und das Sprechtempo mit der Atmung in Bezug gesetzt werden (vgl. ebd., 125f.). Gleichmaßen wie Coblenzer/Muhar (2006, 11f.) stellt Gundermann (1995, 84) die lebendige Sprechweise als wichtiges Kriterium heraus und begründet diese vor dem Hintergrund der Gesunderhaltung der Stimme wie auch durch den günstigen Hörerkontakt. Der lebhaft und melodiose Stimmklang drückt sich in einem Wech-

sel von laut/leise, tief/hoch und schnell/langsam aus, wobei die mittlere Sprechstimmlage die Basistonhöhe bildet und um jeweils einen Ganztonschritt in die Höhe oder Tiefe variiert. Diese Sprechweise hält das dialogische Sprechen lebendig, wohingegen monotones Sprechen und die „Einförmigkeit die Kommunikation seelenlos macht, – der Partner hört nicht mehr zu, das Gespräch verstummt“ (vgl. ebd.). Zusammenfassend formuliert Gundermann die qualitativen Anforderungen an einen Sprecher folgendermaßen:

„Auf den Nenner gebracht, erwarten wir von einem stimmhygienisch einwandfreien Sprecher: eine individuell angemessene, ‚bequeme‘ mittlere Sprechstimmlage, eine ausgewogene, den Gelassenheitspunkt ‚auskostende‘ Atmung (Atemmittellage), eine dem Raum und der Situation angepaßte Lautstärke und eine ‚perlende‘, klangabwechslungsreiche Sprechmelodie.“ (Gundermann 1995, 84)

Gundermann verhehlt in seinen Ausführungen dabei nicht, dass in diesen Empfehlungen „idealtypische Erwartungen“ (ebd.) liegen, welche eher selten in der Realität eingelöst werden können (vgl. dazu auch Kap. 2.3.2).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Wendler et al. (2005, 96f.) die physiologischen Prozesse beim Sprechvorgang hervorheben, während Coblenzer/Muhar (2006, 11f.) neben der ökonomischen Sprechweise die besondere Leistung eines Sprechers in seiner Gestaltungsweise, „die mitreißt, vielleicht sogar ergreift“ (ebd., 11) sehen. Letztere Auffassung wird von Gundermann geteilt. Der Autor stellt in seinen Ausführungen zum einen die Qualitäten eines Sprechers in Form seiner Leistungsfähigkeit heraus und zum anderen definiert er die für einen Sprecher notwendigen Voraussetzungen mit Bezug zur Stimmhygiene. Außerdem hinterfragt er die Einhaltung der aufgestellten Regeln (vgl. Gundermann 1995, 84 und 1994, 44).

#### **2.2.4.2 Lehrerberuf**

Im Vergleich zu den Anforderungen aus der sprechwissenschaftlichen Perspektive werden nachfolgend beispielhaft die aus dem didaktischen Bereich gestellten Anforderungen an die Sprechweise einer Lehrperson vorgestellt.

Auf der Suche nach dem Idealbild eines Lehrers, ging die pädagogische Psychologie in der geisteswissenschaftlich-phänomenologischen Tradition bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts davon aus, „dass sich ein ‚guter Lehrer‘ durch eine Reihe von Wesensmerkmalen oder Charaktereigenschaften bestimmen ließe“ (Rheinberg/Bromme 2001, 297). Diese eigenschaftsorientierten Lehrerforschung in den 1950er und 60er Jahren konnte trotz zahlreicher Detailergebnisse kein wissenschaftlich fundiertes Profil eines Lehrers zeichnen, auch ergab sich kein Zusammenhang mit Lernerfolgen der Schüler (vgl. Rothland 2013a, 9). Dieser Forschungsan-

satz stellt den ersten von insgesamt drei aufeinanderfolgenden verschiedenen Paradigmen in der Lehrerforschung (Persönlichkeitsparadigma, Prozess-Produkt-Paradigma und Expertenparadigma) dar. Im Prozess-Produkt-Paradigma erfolgte die Untersuchung von Lehrfertigkeiten und Instruktionen im Unterricht. Belegt werden konnte, dass erfolgreiches Lehrerverhalten an Instruktionsverhalten geknüpft ist wie bspw. die Aktivierung der Schüler oder die klare Strukturiertheit der Lernzeit. Im kognitiv verorteten Expertenansatz wird das erfolgreiche Unterrichtshandeln mit Hilfe der Wissensbasis erfahrener Lehrpersonen (Experten) untersucht (vgl. Rheinberg/Bromme 2001, 298ff.). An die Stelle der Erforschung von allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrpersonen, welche im Persönlichkeitsparadigma im Vordergrund standen, sind heute Kompetenzen mit klarem Inhaltsbezug auf den Unterricht getreten. Zu den spezifischen unterrichtsrelevanten Lehrermerkmalen zählen neben dem Wissen auch Kompetenzen und Personenmerkmale, welche sich in den Lehrerstandards niederschlagen (vgl. Helmke 2014, 110). Die verschiedenen Forschungsansätze, welche in der Lehrerforschung der Bestimmung von Merkmalen eines guten Lehrers dienen, „reflektieren in gewisser Weise auch die unterschiedlichen Anforderungen an den Lehrerberuf im Lauf des gesellschaftlichen Wandels“ (Rheinberg/Bromme 2001, 298).

Der Lehrerberuf beinhaltet eine ausgesprochen große Aufgabenheterogenität (vgl. Rheinberg/Bromme 2001, 296). Deutlich wird dies an den von der Kultusministerkonferenz aufgestellten Kompetenzbereiche und Standards für die Lehrerbildung, welche das berufliche Handeln von Lehrern abbilden. Die aufgeführten Schlüsselkompetenzen in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren schlüsseln sich in theoretische und praktische Ausbildungsbereiche auf. Zu den vielfältigen Aufgaben eines Lehrers gehören u.a. die Planung von Unterrichtseinheiten, die Berücksichtigung des Lernstands der Schüler, die Unterstützung von Lernprozessen, die Vermittlung von Werten und Normen, die Bewältigung von Unterrichtskonflikten, die Ermittlung des Leistungszuwachs der Schüler, die Beurteilung von Leistungen, das Ausüben einer Beraterfunktion für Schüler und Eltern sowie die Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen (vgl. Kultusministerkonferenz 2004b, 7ff.)

Aus sprechwissenschaftlicher Sicht wird von Lehrern für einen wirksamen Unterricht eine gesunde und leistungsfähige Stimme gefordert (vgl. Lemke 2006a, 25; Voigt-Zimmermann 2010, 43). Lehrer übernehmen im Unterricht nicht nur die Funktion der Verbreitung „gesellschaftlicher Normen, Wertmaßstäbe, Richtlinien, Anschauungen usw.“ (Neuber 1999, 20), aus welcher sich eine besondere Verantwortung ergibt, sondern stellen auch Vorbilder für

Sprach- und Sprechnormen dar, woraus sich besondere Anforderungen im sprecherischen Bereich begründen.

„Lehrer haben den sprechintensivsten Beruf und unterliegen besonderen stimmlichen Belastungen. Umfassende rhetorische Fähigkeiten, zweckmäßiger physiologischer Stimmgebrauch und standardnahe Artikulation sind für den Unterrichtsprozess unabdingbar und werden nicht zuletzt von den Eltern erwartet. Lehrer sind zudem Multiplikatoren kommunikativer Konventionen wie der Orthoepie. Besondere Verantwortung haben die Deutschlehrenden, da dieses Fach die sprechkulturellen Werte in besonderer Weise vermittelt.“ (Neuber/Naumann 2003, 166)

Lemke (2006b, 85f.) legt dar, dass die Qualität der Lehrerstimme bei der Vermittlung von Lernstoff und damit verbunden dem Verstehens- und Behaltensprozess durch die Schüler eine wichtige Rolle spielt. Schüler werden durch eine wirkungsvolle und dabei situations- und hörerbegogene Sprechweise eines Lehrers motiviert und aktiviert. Dabei wird auch die Lernatmosphäre positiv beeinflusst. Möglicherweise stellen im Gegensatz dazu stimmliche und sprecherische Auffälligkeiten ungünstige Voraussetzungen für den Unterricht dar.

Die in Abbildung 1 dargestellten Abweichungen von unauffälligen Funktionen der Elementarprozesse, beziehen sich auf die Untersuchungen von Lemke (vgl. 2006b, 88ff. und 2003, 195ff.) und zeigen die ermittelten Auffälligkeiten von angehenden Lehrern im stimmlichen und artikulatorischen Bereich.

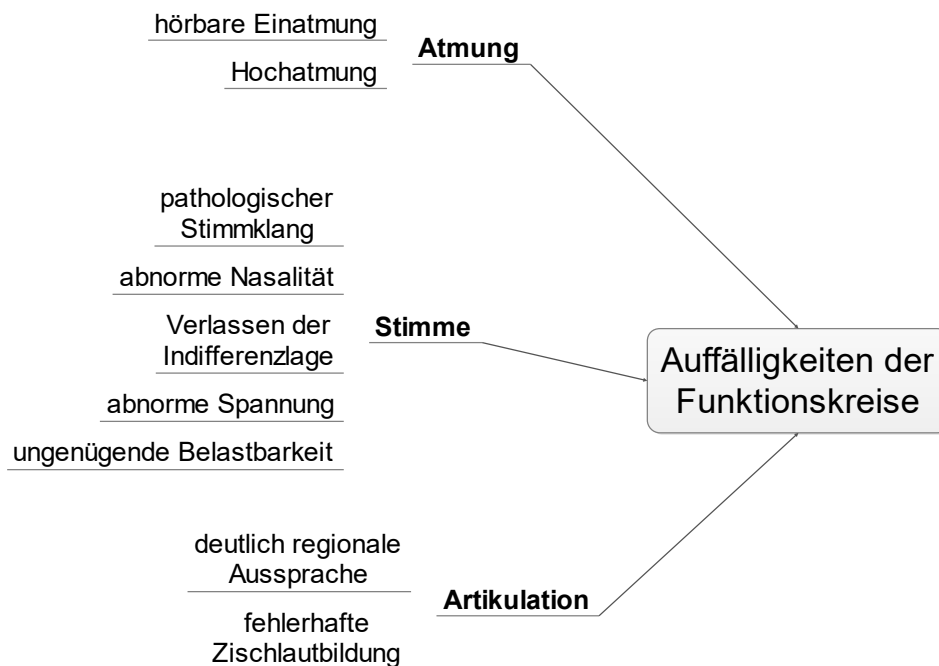


Abbildung 1: Auffälligkeiten in der Sprechweise von Lehramtsstudenten



Die Studie von Lemke (2006a) untersucht die stimmlichen und artikulatorischen Voraussetzungen von Lehramtsanwärtern und wurde vielfach zitiert (Voigt-Zimmermann 2010, 44; Puchalla et al. 2013, 59; Helmke 2014, 195f.; Eidenmüller 2016, 107). Die Untersuchung, welche im Zeitraum von 1999 bis 2004 in 10 Bundesländern (n=5357) erhoben wurde, ergab, dass rund 40 % in beiden Bereichen deutliche Auffälligkeiten zeigten. Untersucht wurden u.a. die Funktionskreise unter Berücksichtigung bestimmter Kriterien. Dazu gehörten die Atemformen, die Phonation u.a. hinsichtlich der Stimmeinsätze, Stimmklang und physiologischer Sprechstimmlage und die Artikulation in Bezug auf vorhandene regionale Färbung oder auftretende Sigmatismen oder Schetismen. Auffälligkeiten wurden dabei als Abweichungen von der Norm definiert und als kommunikative Beeinträchtigungen so beschrieben, dass sie die Berufsfähigkeiten in stimmlicher und artikulatorischer Hinsicht und die Wirksamkeit des Sprechers deutlich herabsetzen. Anteilig wiesen ca. 10 % eine überhöhte Sprechstimmlage und ca. 16 % fehlerhafte Zischlautbildungen vor (vgl. ebd. 26). In einer früheren Studie an der Universität Leipzig mit derselben Untersuchungsmethode (n=2027) ergaben sich für die erhöhte Sprechstimmlage, wie auch für die Zischlautfehlbildungen, ähnliche Werte (vgl. Lemke 2003).

Hans Krech (vgl. Krech 1951/52, 21) führte im Zeitraum von 1946 bis 1951 in Halle Stimm- und Artikulationsdiagnosen unter Berücksichtigung von stimmhygienischen Aspekten (Atmung, Einsatz, Stimm Schäden und Artikulationsverlagerung) und dem Hochlautungsstand (Dialekt und Artikulation) mit zukünftigen Lehrern durch (n=1658). Das Ergebnis zeigte, dass bei rund 50 % der Teilnehmer Fehlleistungen in beiden Bereichen auftraten. Der Autor resümiert: „Jeder zweite Lehrerstudent ist damit stimmgefährdet oder kann nicht als sprecherisches Vorbild für die Schulpraxis gelten“ (Krech 1951/52, 27).

Die Ergebnisse von Lemke und Krech zeigen nach rund 50 Jahren ein vergleichbares Ergebnis. Die Hälfte der zukünftigen Lehrer ist stimmlich und artikulatorisch für ihren Beruf nicht gut vorbereitet. Das spricht unzweifelhaft für eine stimmliche und sprecherische Ausbildung der Lehramtskandidaten. Zum einen zeigen die Ergebnisse den Bedarf an stimmlicher und artikulatorischer Schulung, zum anderen geben sie einen Einblick in die ungeschulten Stimmen, welche sich von den ausgebildeten deutlich abgrenzen (vgl. Wendler et al. 2005, 96). Hierbei muss betrachtet werden, welche Voraussetzungen die Berufsanwärter für das Lehramt mitbringen und welche Voraussetzungen für die spätere Ausübung des Berufs erfüllt werden sollen. Dabei ist natürlich nicht davon auszugehen, dass Lehramtsanwärter eine bereits ausgebildete Stimm- und Sprechfunktion mitbringen und sich bewusst sind, wie ihre Stimme und

auch Artikulation wirkt. Eher sind Abweichungen von einer physiologischen Stimmfunktion oder Standardlautung zu erwarten. Der Phoniater Fröschels (hier zitiert von Lasch-Wyatt) ging davon aus, dass nur ausgebildete Stimmen physiologisch sein können:

“...I remember Dr. E Froeschels opening his lectures on physiology of the human voice with the significant word: ‘I am going to talk to you about a topic which is practically nonexistent in reality. Almost all the voices which we hear around us are not examples of the p h y s i o l o g y but of the p a t h o l o g y of the human voice. It sounds paradoxical, but it is nevertheless true that, with few exceptions, the well-trained voice alone functions physiologically.’”<sup>10</sup> (Gertrud Lasch-Wyatt zitiert nach Krech 1954, 37)

Für die vorliegende Untersuchung sind die Angaben einer erhöhten Sprechstimmlage und die fehlerhafte Zischlautbildung in Bezug auf die damit verbundenen Auswirkungen im Unterricht relevant. Folgt man den Ergebnissen bei Lemke (2003, 2006a, 2006b), kann davon ausgegangen werden, dass Auffälligkeiten im paraverbalen Bereich zu Schwierigkeiten im Unterricht führen. Die Verarbeitung des Lernstoffs kann durch Sprachstörungen, verwaschene Artikulation, unphysiologische Atmung, eine überhöhte und angespannt wirkende Stimme wie auch durch ausgeprägte Heiserkeit erschwert werden und im Falle der überhöhten Stimme oder einer unphysiologischen Atmung eine psychische Belastung für den Schüler darstellen (vgl. Lemke/Thiel/Zimmermann 2004, 165; Gutenberg/Thiel 2006, 10). Das verweist auf die von Hans Krech in dem Aufsatz „Die Lehrerstimme“ vertretene sehr eindeutige Position.

„Ohne das Vorhandensein einer gesunden Stimmsubstanz und des rein funktionellen Sprechenkönnens ist [...] kein unterrichtender Lehrer denkbar.“ (Krech 1951/52, 22)

Die Anforderungen an die Sprechweise einer Lehrperson beschränken sich nicht auf stimmliche und artikulatorische Kriterien, sondern umfassen weitere Punkte wie beispielsweise den Sprechausdruck, sinnvermittelndes und hörerorientiertes Vorlesen sowie verschiedene Rede- und Gesprächsformen (vgl. Gutenberg/Thiel 2006, 10). Wirksamer Unterricht wird demnach nicht nur durch die gesunde Lehrerstimme, sondern auch durch standardnahes, akzentuiertes Sprechen und Stimmmodulation sowie durch rhetorische Fähigkeiten erreicht (vgl. Voigt-Zimmermann 2010, 43). Lehrer sollten über die Fähigkeit verfügen, die mit ihrem Sprechen verbundenen Wirkungen zu erfassen, zu reflektieren und zu verändern (vgl. Pabst-Weinschenk 2016, 82f.). Zu den Anforderungen für sprech- und stimmintensive Tätigkeiten gehören nach Voigt-Zimmermann (vgl. 2010, 43):

---

<sup>10</sup> Die Hervorhebungen sind aus der Quelle übernommen worden.

- gesunde, leistungsfähige Stimme,
- ungestörte Sprech- u. Sprachfunktion,
- dialekt-„neutrales“ Sprechen,
- intonatorisch variable und situationsadäquate Sprechweise,
- angemessener Sprechausdruck,
- sach- u. sozialbezogenes rhetorisches Kommunikationsvermögen.

Zusammenfassend ergibt sich aus diesem Kapitel und unter Berücksichtigung der Anforderungen an die Sprechweise von Lehrpersonen, den Kriterien für einen Angehörigen eines Sprecherberufs und der Berücksichtigung der physiologisch arbeitenden Funktionskreise (vgl. Kapitel 2.2.1.1 und 2.2.4.1) für die Sprechweise von Lehrpersonen folgende Definition: Die Sprechweise eines Lehrers sollte von einem physiologischen Stimmgebrauch unter Berücksichtigung der Ökonomie beim Sprechvorgang, einer deutlichen Artikulation und einer lebendigen Gestaltungweise in situationsangemessener und hörerbbezogener Sprechweise gekennzeichnet sein (vgl. Abbildung 2).

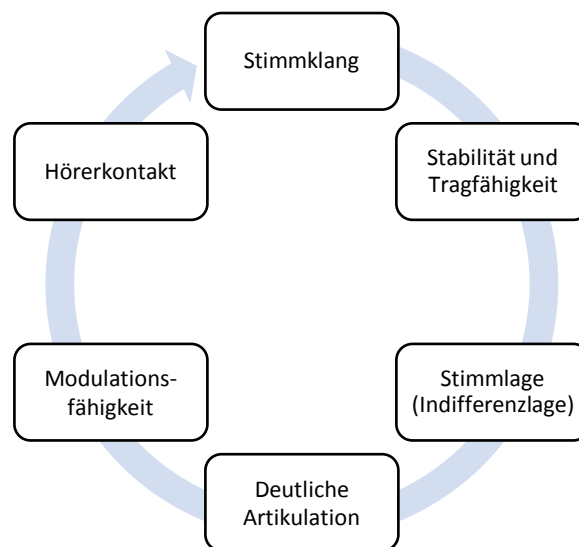


Abbildung 2: Anforderungen an die Sprechweise im Lehrkontext

Weitergehend ergibt sich nach Neuber (1999, 107f.) für den Schulkontext die Frage nach der zu fordernden Qualität in Bezug auf die Form der Lautung. Die Ansichten darüber, welche Ausspracheform in der Schule gelten sollte, gehen dahingehend auseinander, ob die Standardaussprache verbindlich sein sollte oder die jeweilige regional gefärbte Umgangssprache. Es ist davon auszugehen, dass in der Schule diejenige Form der gesprochenen Sprache überwiegt, welche sich „an einer variablen, situationsabhängigen [...] interiorisierten Sprechnorm“ (Neuber 1999, 108) orientiert, wobei die strikte Einhaltung der präskriptiven Norm der Stan-

Standardlautung weniger zum Einsatz kommt. Wagner (2006, 118f.) führt an, dass aufgrund der unterschiedlichen Situationsbedingungen in der Kommunikation keine einzig richtige und geeignete Ausspracheform gelten kann. Vielmehr gilt ein situationsbedingtes und partnerbezogenes Sprechen unter Einbeziehung sowohl regionaler als auch standardsprachlicher Formen, auch im Schulkontext. Umgangssprachliche Formen übernehmen hierbei die Funktion, emotionale Nähe herzustellen. Allerdings wird bei Rezitationen im Deutschunterricht eine überwiegend dialektfreie Aussprache erwartet. Der Forderung nach der Verwendung der Standardlautung im Unterricht geht der Erwerb dieser in der Lehramtsausbildung voraus.

Das Erlernen der Standardaussprache ist aus lerndidaktischen Gründen für Erwachsene mit verschiedenen Problemen verbunden (vgl. Neuber 1999, 101). Zum einen sind es motivationale Gründe, zum anderen ist es der späte Zeitpunkt des Erwerbs oder ungünstige persönliche Voraussetzungen wie motorische Ungeschicklichkeit, was das Erlernen der Standardlautung zu der vorhandenen Lautung erschweren könnte. Nicht nur der Lernprozess für den Erwerb neuer Artikulationsmuster ist zeitintensiv, sondern auch der Transfer dieser in die Alltagssprache und setzt eine aktive Selbstkontrolle und die Identifizierung mit dieser Ausspracheform voraus (vgl. ebd., 111f.). Neuber (ebd., 110) sieht weniger das stoische Festhalten am regelhaften Gebrauch der Standardaussprache für die Schulsituation als nützlich an, als vielmehr eine Sprechnorm, welche sich an Aspekten wie der Situationsangemessenheit und der Identifikation mit der Sprecherrolle ausrichtet. Für die sprecherzieherische Ausbildung in den Artikulationsfähigkeiten der Lehramtsstudierenden sollte die Standardlautung prinzipiell angestrebt werden, wobei nicht von einer kontinuierlichen Verwendung ausgegangen werden kann (vgl. ebd., 112). Die Artikulationspräzision bildet einen weiteren Aspekt der artikulatorischen Fähigkeitsentwicklung. Ausgehend von unterschiedlichen individuellen Mustern und der Situationsspezifität müssen diese so ausgeprägt sein, dass der Verstehensprozess nicht beeinträchtigt wird. Hierfür lässt sich eine Minimalanforderung aufstellen:

„Jeder Lehrer muß prinzipiell in der Lage sein, bei allen beruflich vorkommenden Kommunikationsergebnissen so deutlich zu artikulieren, daß er von allen Kommunikationspartnern (phonematisch gesehen) verstanden werden kann.“ (Neuber 1999, 111f.)

Bose/Gutenberg (2012, 203ff.) formulieren konkrete Anforderungen für Deutschlehrer im Bereich der mündlichen Kommunikation und vertreten die Ansicht, dass erst durch die Eigenkompetenz wie auch durch die Analysekompetenz im Bereich der mündlichen Kommunikation die Voraussetzung für die Lehrkompetenz gegeben ist. Als maßgeblich wird herausgestellt, dass die Eigenkompetenz für das sprecherische Vorbild der Lehrpersonen steht. Dazu gehört

u.a. eine physiologische Sprechstimme, eine standardnahe Artikulationsweise, die Gesprächs- und Redefähigkeit sowie die Fähigkeit, Texte vorzutragen und zu gestalten.

Abraham stellt hierzu fest: „dass nur solche Lehrenden einen förderlichen Einfluss auf Sprachfähigkeiten ausüben werden, die selbst sprachlich-kommunikative Vorbilder sind und die ihren eigenen Erwerbsprozess reflektiert haben“ (Abraham 2016, 64).

### 2.2.4.3 Sprecherziehung in der Lehramtsausbildung

Das wesentliche Ziel von Sprecherziehung sieht Wagner (1997, 316) in der Verbesserung der individuellen Sprech- und Redefähigkeit, so dass „relativ störungsfreie Kommunikation entstehen kann, also gutes ‚Miteinandersprechen‘ möglich wird“ (ebd.). Dafür sollten Sprecher bestimmte Fähigkeiten aufweisen, um Kommunikation so zu gestalten und „das, was sie denken, so sagen können, daß andere es hören, verstehen, akzeptieren und verantwortlich handeln können“ (ebd.). Die Eigenschaften eines besonders guten Kommunikators sieht Wagner (2006, 19) in einer Person, welche u.a. die folgenden Kriterien erfüllt:

- situationsangemessenes Auftreten,
- ökonomische und geräuschlose Atmung,
- angenehme und variable Stimme,
- klare und verständliche Artikulation,
- abwechslungsreiche Betonung,
- verständliche und anschauliche Formulierungen.

Die Auswahl der fachlichen Inhalte für die sprecherzieherische Ausbildung von Lehrämtern wirft aufgrund der zeitlich begrenzten Möglichkeiten<sup>11</sup> die Frage auf, welcher Fokus in der Ausbildung gesetzt werden sollte. Stimmbildnerische und rhetorische Inhalte stehen sich gegenüber und aufgrund der zeitlichen Intensität des Lehrstoffes wird meist nur ein Schwerpunkt priorisiert. Neuber fasst dies folgendermaßen zusammen:

„Immer wieder wurde versucht, Argumente für das jeweils ‚wichtigste‘ Teilgebiet der Ausbildung zu finden, das beispielsweise aus Zeitmangel anderen Teilgebieten gegenüber bevorzugt gelehrt werden sollte. So finden Interessenten der Rhetorik die passenden Argumente für die notwendige Bevorzugung des entsprechenden Teilinhalts, während die auf dem Gebiet der Stimm- und Sprachheilkunde besonders engagierten Fachleute natürlich die Arbeit an der gesunden Stimme als wichtigsten Bestandteil der Sprecherziehung in der Lehrerbildung erachten.“ (Neuber 1999, 104)

---

<sup>11</sup> Lemke (2004, 15) führt an, dass meist nur 2 Semesterwochenstunden für ein Sprecherziehungsseminar zur Verfügung stehen.

Die Zielsetzungen in der sprecherzieherischen Lehrerausbildung sind demzufolge unterschiedlich gelagert und es gibt abweichende Auffassungen darüber, welche Ausbildungsinhalte in den Vordergrund rücken sollten (vgl. Neuber 1999, 24f.). Preu spricht sich für die Kommunikationsfähigkeit der Lehrpersonen aus und bezieht sich damit auf den rhetorischen Bereich:

„Nicht Vollkommenheit auf stimmlich-artikulatorischem Gebiet kann unser Ziel sein, sondern Erweiterung berufsnotwendiger Kommunikabilität.“ (Preu 1990, 12)

Demgegenüber werden nicht nur die Fachinhalte selbst diskutiert, sondern auch die Reihenfolge der Inhalte, wobei davon ausgegangen wird, dass ohne die Einschätzung und Schulung der Funktionskreise (vgl. Kap. 2.2.1.1) nicht an der Ausbildung von rhetorischen Fähigkeiten gearbeitet werden kann (vgl. Lemke/Thiel/Zimmermann 2004, 166). Bei der Ausbildung der Lehramtsstudierenden werden Inhalte wie Sprechtechnik zum physiologischen Umgang mit der Stimme und auch die Bewusstmachung von standardsprachlichen Normen als prioritär betrachtet (vgl. ebd., 164f.). Hierbei wird es als entscheidend angesehen, dass die zukünftigen Lehrpersonen „die enorme Sprechbelastung des Berufes lebenslang bewältigen können“ (ebd., 164). Die Autorinnen halten es den Lehramtskandidaten und auch „unverantwortlich den Schülern dieser künftigen Lehrer gegenüber“ (ebd. 165), die Auffälligkeiten und Störungen im stimmlichen Bereich der Lehramtsanwärter zu ignorieren, sondern sprechen sich dafür aus, die Auffälligkeiten zu beheben bzw. zu mildern, allerdings bei Inkaufnahme der Schmälerung Ausbildungszeit für die Rede- und Gesprächsfähigkeit (vgl. ebd.).

„Wäre es auch wunderbar, könnten wir intensiv an Rede- und Gesprächsfähigkeit im Sinne der rhetorischen Kommunikation oder an der Fähigkeit zur sprechkünstlerischen Interpretation arbeiten – vor der Kür kommt die Pflicht. Selbst einem wahren Künstler in puncto Gesprächsführung und Argumentationsfähigkeit oder in puncto sprechkünstlerische Gestaltung nützt seine ganze Kunst nichts mehr, wenn seine Stimme versagt oder er nicht verstanden wird.“ (Lemke/Thiel/Zimmermann 2004, 165)

Bose/Gutenberg (2012, 206) integrieren in ihrem Modellvorschlag zu sprechererzieherischen Inhalten in das Lehramtsstudium sämtliche Themengebiete, welche die mündliche Kommunikationsfähigkeit bei zukünftigen Lehrern fördern sollen. Als thematische Schwerpunkte werden die Grundlagen des Sprechens, die rhetorische und sprechkünstlerische Kommunikation sowie die Störungen mündlicher Kommunikation gesetzt. Sie legen ein Konzept vor, welches Eigen-, Lehr- und curriculare Kompetenz mit insgesamt 16 Semesterwochenstunden umfasst, wobei 6 davon obligatorisch und die restlichen als Wahlpflichtfächer gestaltet sind. Dieser

Modellentwurf kann für die Ausbildung in sprecherischer wie rhetorischer Hinsicht als auch unter diagnostischen Gesichtspunkten als umfassend gelten.

Die Leistungsfähigkeit der Stimme nimmt in der Diskussion über die Lehrerstimme einen wichtigen Stellenwert ein (Lemke 2006a, 25; Lemke/Thiel/Zimmermann 2004, 164). Eine sprecherzieherische Ausbildung während des Lehramtsstudiums verfolgt das Ziel, die Studierenden auf die kommunikativen und auch stimmlichen Herausforderungen ihres Berufs vorzubereiten (Gutenberg/Thiel 2006,9f.). Das Bestreben in sprecherzieherischen Übungsseminaren, eine „Anbahnung lebenslanger stimmlicher Berufsfähigkeit“ (Lemke 2006a, 27) zu erreichen, kann allerdings die vielfältigen Anforderungen der späteren Lehrtätigkeit in stimmlicher Hinsicht nicht abdecken. Besonders vor dem Hintergrund der sich altersbedingt verändernden Stimme von Lehrpersonen (vgl. Fuchs 2017, 90ff.) und auch in Anbetracht der zeitlichen Beschränkung, nimmt eine stimmliche Ausbildung während des Studiums einen eher beratenden und stimmprophylaktischen Stellenwert ein, auch wenn bei vorhandenen Kapazitäten weitere Übungsseminare angeboten werden, in welchen die Studierenden an vorhandenen Defiziten unter Anleitung arbeiten können.

Neuber (1999, 117) stellt die langfristige Wirkung der in der Ausbildung erworbenen stimmlichen Verbesserungen in Frage, da der zeitliche Abstand vom Erwerb bis zum Berufseintritt relativ groß ist und erst später eventuelle Belastungserscheinungen auftreten. Außerdem ist davon auszugehen, dass Stimme von weiteren Faktoren beeinflusst wird (vgl. Kap. 2.2.1.2). Ebenfalls als problematisch wird hierbei erachtet, dass tatsächlich ein langanhaltender Trainingseffekt entsteht oder ein selbständiges Üben angeregt wird, welches kontinuierlich fortgesetzt würde. Als effektiver erweist sich in diesem Zusammenhang, ein sich über das Studium hinausgehendes Übungsangebot für das Werkzeug der Lehrer anzubieten, welches sich beispielsweise in Übungskursen und Beratungsgesprächen während des Referendariats ausdehnen könnte (vgl. ebd.). Hinzuzufügen wäre diesem Vorschlag ein sprecherzieherisches Beratungs- und Übungsangebot für berufstätige Lehrer. Untersuchungsergebnisse, welche sich aus der beruflichen Belastungssituation ergeben, spiegelten dann die tatsächliche (gute oder eingeschränkte) Leistungsfähigkeit der Lehrerstimme, wobei „die bisher übliche spekulative Prognose [entfiele], wie die gesunde (aber z.B. [auch die] ‚kleine‘ und wenig tragfähige) Stimme eines Studenten der späteren beruflichen Belastung entsprechen würde“ (Neuber 1999, 118). Vielmehr muss ein Bewusstsein für die leistungsfähige Stimme für die gesamte Laufbahn als Lehrperson geschaffen werden, wozu sprecherzieherische Kurse während der gesamten Berufstätigkeit gehören, in denen die Stimme weiter geschult wird. Die wenigsten

Lehrer werden es schaffen, in Eigenregie die Ausbildung ihrer Stimme zu übernehmen, weshalb es wichtig erscheint, ein kontinuierliches und verlässliches Angebot für die stimmliche Gesundheit zu unterbreiten. Obwohl es solche Angebote gibt, ist davon auszugehen, dass damit nicht alle Lehrkräfte erreicht werden. Die Stimmkurse verschwinden hinter anderen Angeboten mit pädagogischen Inhalten. Es ist davon auszugehen, dass mit dem Abschluss des Lehramtsstudiums nicht alle nötigen Qualifikationen erreicht wurden. Auch hier könnte die Sprecherziehung während des Studiums ansetzen, um zu verdeutlichen, dass die Stimme im fortschreitenden Berufsleben Veränderungsprozessen unterworfen ist.

Die sprecherzieherische Ausbildung während des Studiums legt einen Grundstein für den bewussten Umgang mit der Stimme und der Artikulation und ihrem physiologischen Gebrauch zur Unterstützung der Stimmgesundheit (wie auch die Sensibilisierung für stimmhygienische Maßnahmen), stellt aber keinen Garant für den lebenslangen unbeeinträchtigten Stimm- und Artikulationsgebrauch dar.

Die „Initiative für Sprecherziehung im Lehramt“ legt einen Forderungskatalog vor, nach dem Seminare zur sprecherzieherischen Ausbildung für Lehramtsanwärter an ausbildenden Hochschulen und Universitäten wie auch Eignungsüberprüfungen für Studienbewerber des Lehramts obligatorisch werden sollen (vgl. Neuber 2007). Das Ziel der sprecherzieherischen Ausbildung für Lehramtsstudierende liegt darin, „störungsfreies sach- und sozialbezogenes sprechsprachliches Kommunikationsvermögen“ (ebd., 8) als Grundkompetenz auszubilden unter besonderer Berücksichtigung „lebenslanger stimmlicher Berufsfähigkeit“ (ebd., 9). Konkreter wird von Vertretern dieser Initiative eine stimmlich-sprecherische Ausbildung für Studierende des Lehramts gefordert, durch welche ihnen die Möglichkeit gegeben werden soll ihr berufsspezifisches Handwerk zu erlernen und zu trainieren, welches die „Fähigkeiten hinsichtlich der Phonation, der Artikulation, des Sprechausdrucks und des rhetorischen Kommunikationsvermögens“ betrifft (vgl. Lemke/Thiel/Zimmermann 2004, 167). Dies ist im Zusammenhang mit der hohen Zahl an Lehrerdysphonien zu betrachten. Stimmliche Auffälligkeiten von Studierenden des Lehramts sowie eine unzureichende stimmliche Ausbildung werden „neben der hohen stimmlichen Belastung im Beruf als wesentliche Ursachen für späteres stimmliches Versagen angesehen“ (Lemke 2006a, 25).

Lemke (vgl. ebd., 27) begründet den Sinn einer sprecherzieherischen Ausbildung für Lehramtsstudierende ebenfalls damit, dass eine geschulte Stimme eine höhere Leistungsfähigkeit aufweist. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die erfolgte Sensibilisierung für etwaige



stimmliche Veränderungen, wodurch Fehlfunktionen früher erkannt und behandelt werden können.

## 2.3 Abweichungen von den Anforderungen

Im vorigen Unterkapitel wurde dargelegt, dass eine leistungsfähige und ungestörte Sprechstimme sowie eine klare und verständliche Artikulation als Stimm- und Artikulationsnorm betrachtet werden. Die äußerste Form der Abweichungen von der physiologischen Sprechweise stellen Stimm- und Artikulationsstörungen mit Krankheitswert dar, welche im folgenden Abschnitt vorgestellt werden. Weitere Abweichungen von den Normdaten bilden unphysiologische Ausprägungen in den einzelnen stimmlichen Parametern, welche zwar symptomatisch für eine Störung stehen können, allerdings für sich genommen eine Auffälligkeit darstellen (vgl. Hammer 2009, 127), wozu beispielsweise eine Erhöhung der Sprechstimmlage, der harte Stimmeinsatz oder eine instabile Sprechstimme zu zählen sind. Auf diese wie auch auf artikulatorische Auffälligkeiten wie die Abweichungen von der Standardaussprache und die unkorrekte Bildung von Lauten wird mit Bezug zu der Norm des Sprecherberufs näher im Unterkapitel über Normabweichungen (vgl. 2.3.2) eingegangen. Ein kurzer Abriss über die Güte und Schönheit einer Stimme (vgl. 2.3.3) soll die subjektiven und objektiven Kriterien in der Wahrnehmung veranschaulichen. Des Weiteren wird dargelegt, dass der Stimmklang kulturabhängig bewertet wird. In den sich anschließenden Ausführungen zu Normabweichungen (vgl. 2.3.4) wird dargestellt, dass die Einschätzung der Sprechweise von Personen, trotz bestehender Beschreibungskategorien für physiologische und pathologische Formen, teilweise auf keinen dieser Bereiche eindeutig zutrifft, sondern von einem dazwischen liegenden Grenzbereich ausgegangen wird. Häufig ist demnach aufgrund vielfältiger Ausprägungen des Sprechverhaltens von Personen eine eindeutige Zuordnung von Stimmen in die Kategorien *gesund* und *krank* nicht möglich. Nachfolgend soll jedoch zunächst auf Stimm- und Artikulationsstörungen eingegangen werden.

### 2.3.1 Störungen der Stimme und Artikulation

Im Folgenden wird ein allgemeiner Überblick über organische und funktionelle Stimmstörungen sowie Artikulationsstörungen und deren Ursachen gegeben. Dabei wird der Bezug zu Lehrerstimmen hergestellt und die Lehrerdysphonie wie auch die davon ausgehende Wirkung beschrieben.

Die Bezeichnung *Dysphonie* für Stimmstörungen leitet sich aus den Begriffen der *Störung einer Funktion* (griech. dys) und der *Stimme* (griech. phoné) ab. Stimmstörungen werden durch einen heiseren Stimmklang und in einer eingeschränkten Leistungsfähigkeit der Stimmfunktion mit einer verminderten Lautstärke oder Sprechmelodie wahrnehmbar und werden in organische und funktionelle Dysphonien unterteilt. Organische Stimmstörungen weisen eine erkennbare Ursache auf, z.B. können Polypen auf den Stimmlippen zu unregelmäßigem Schwingungsverhalten mit der Folge von Klangveränderungen führen. Weitere organische Ursachen stellen Ödeme, Entzündungen, Tumore oder neurologische Erkrankungen dar (vgl. Brauer/Tesak, 2007, 32f.). Funktionelle Stimmstörungen sind auf einen falschen Umgang mit einem sonst gesunden Stimmapparat zurückzuführen und weisen ursächlich u.a. anlagebedingte Stimmschwäche oder arbeitsbedingte Überlastung auf (vgl. ebd., 34). Allerdings können sich durch einen dauerhaften Fehlgebrauch der Stimme auch organische Veränderungen (sekundär-organische) ausbilden (vgl. Spiecker-Henke 2014, 82). Einschränkungen der Phonation können bei einer funktionellen Dysphonie durch ein Ungleichgewicht in der Kehlkopfmuskulatur auftreten:

„Aufgrund von zu hohem oder zu geringem Kraftaufwand ist das Verhältnis von glottischem Widerstand und Atemdruck gestört, sodass ein physiologischer Ablauf der Stimmlippenschwingung nicht möglich ist. Dabei kommt es zu pathologischen Veränderungen des Stimmklanges und einer Einschränkung der stimmlichen Leistungsfähigkeit.“ (Hammer 2009, 51)

Funktionelle Stimmstörungen werden in hyperfunktionelle und hypofunktionelle Dysphonien eingeteilt, allerdings sind auch Mischformen verbreitet. Bei beiden Formen ist ein Ungleichgewicht der an der Stimmproduktion beteiligten Muskulatur festzustellen, wobei ein überhöhter Kraftaufwand bei der hyperfunktionellen Dysphonie und ein verminderter bei der hypofunktionellen Dysphonie auftreten. Ursächlich hängt eine stetige Überlastung der Stimme mit der Entstehung einer hyperfunktionellen Dysphonie zusammen. Ein erhöhter Tonus im gesamten Organismus wirkt sich auf die Stimmgebung aus, so dass die Stimmproduktion mit erhöhtem Kraftaufwand erfolgt. Mechanisch wirkt ein verstärkter glottischer Widerstand, weshalb die Stimmlippen nicht optimal schwingen können und Unregelmäßigkeiten entstehen, wodurch ein für diese Form typischer knarrender oder gepresster Stimmklang entsteht. Weitere Merkmale sind ein vermehrter Anblasedruck und eine daraus resultierende erhöhte Atemfrequenz, die Einschränkung der Modulationsfähigkeit der Stimme und Verspannungen im Gesichts- und Halsbereich (vgl. Hammer 2009, 55f.). Bei der hypofunktionellen Dysphonie gelten konstitutionelle oder psychogene Faktoren, wie beispielsweise Erkrankungs- und Erschöpfungszustände oder Angst, als Ursache. Diese führen dazu, dass der gesamtkörperli-

che Tonus herabgesetzt ist. Der geringe glottische Widerstand führt dazu, dass die Stimmlippen sich nicht vollständig schließen können, wodurch der Luftverbrauch bei der Phonation erhöht ist und der Atemvorgang mehr Kraft benötigt. Die stetig entweichende Luft äußert sich in einem behauchten Stimmklang, welcher auch dadurch gekennzeichnet ist, dass die Stimme belegt und resonanzarm erscheint. Die Stimme kann nur eingeschränkt moduliert oder gesteigert werden (vgl. ebd., 56f.).

Die Art und Weise wie das Schwingungsverhalten der Stimmlippen ausgeprägt ist, bestimmt die wahrgenommene Stimmqualität. Heiserkeit<sup>12</sup> bzw. eine heisere Stimmqualität setzt sich aus behauchten und/oder rauen Anteilen zusammen, welche sich jeweils abhängig von den glottalen Schwingungen ausbilden. Der behauchte Stimmklang entsteht durch eine Schlusssuffizienz der Stimmlippen und des geringen Widerstands gegenüber dem subglottalen Druck, was durch eine nicht ausreichende Steife der Stimmlippen hervorgerufen wird. Die Ursachen einer rauen Stimmgebung liegen in irregulären Schwingungsmustern der Stimmlippen begründet, welche einerseits durch die Form der Schwingung und andererseits durch die zeitliche Abfolge der Schwingung auftreten. Es tritt dabei ein unbeständiger Verlauf in der Intensität wie auch in der Grundfrequenz auf (vgl. Pompino-Marschall 2003, 40).

Die ursächlichen vielfältigen Bedingungen, welche zu einer Stimmerkrankung führen können, werden, je nach Autor, unterschiedlichen Bereichen zugeordnet. Gundermann (1995, 61) differenziert die Ursachen einer Stimmstörung am Beispiel einer psychosomatischen Störung in das innere Milieu (z.B. Konstitution, Gehör, Stimmapparat) und das äußere Milieu (z.B. Überlastung, Lebenskonflikte, Gewohnheiten). Damit werden die Umwelteinflüsse von den anlagebedingten Faktoren getrennt. Hammer (2009, 51f.) teilt die Faktoren, welche summativ eine Stimmstörung auslösen können, in anlagebedingte (konstitutionelle), gewohnheitsmäßige (habituelle), durch Überlastung hervorgerufene (ponogene), organische und stressbedingte (psychogene) Faktoren ein. Die Autorin betont das grundsätzlich multifaktorielle Geschehen, welches zu einer Störung der Stimme führt, wobei eine Dysphonie häufig zu Tage tritt, wenn die Stimmbelastung dauerhaft oder situativ zunimmt. So kann beispielsweise eine habituell unphysiologisch gebrauchte Stimme zusammen mit beruflichen oder privaten Belastungssituationen und starker Stimmbelastung eine Dysphonie auslösen (vgl. auch Gundermann 1995,

---

<sup>12</sup> Zur Beurteilung von heiseren Stimmen wird das RBH-Modell verwendet. Es unterscheidet zwischen Rauigkeit und Behauchung als Geräuschanteilen im Stimmklang, woraus sich die Heiserkeit bemisst. Der Heiserkeitsgrad wird auf einer vierstufigen Skala (keine, gering, mittel und stark) eingeschätzt (vgl. Anders, 2001, 14).

63). Spiecker-Henke (2014, 86ff.) erweitert die auslösenden Einflüsse um die psychosozialen Faktoren, welche u.a. nachteilige Bedingungen im Beruf, psychophysische und wirtschaftliche Belastungen umfassen. Außerdem ordnet sie einzelne Ursachen drei sich gegenseitig beeinflussenden Bereichen zu, welche biologisch-somatische, psychische und soziokulturelle Kontexte darstellen.

Eine Störung der Stimmfunktion drückt sich dann als Erkrankung aus, wenn die betroffene Person unter den Funktionseinschränkungen im beruflichen und sozialen Bereich leidet und diese deutlich als Abweichung ihres sonstigen Wohlfühlbereichs wertet (vgl. Spiecker-Henke 2014, 82). Auftretende Symptome bei Stimmerkrankungen sind u.a. Räusperzwang, Wundgefühl, Brennen und Engegefühl.

Abhängig von der individuellen Ausprägung einer Stimmkrankheit kann eine stark heisere Stimme auftreten, ohne dass die Stimme in ihrer Belastungsfähigkeit eingeschränkt ist. Dagegen können auch Krankheitssymptome vorliegen, ohne dass eine Beeinträchtigung des Stimmklangs wahrnehmbar wird (vgl. ebd., 84). Aufgrund dieser unterschiedlichen Ausprägungen sollte bei der Erhebung des Stimmbefundes neben der gegenwärtigen Stimme auch die Beurteilung der Berufsstimme herangezogen werden, weil der Stimmklang „im freien Sprechen (noch) gar nicht so auffällig [ist], während die Berufsstimme unter dem Druck des beruflichen Alltags und Anspruchs bereits hochgradig gestört ist“ (Bergauer/Janknecht 2011, 26).

Drastisch schildert Gundermann die (wahrscheinlich) funktionelle Störung einer Lehrperson, verdeutlicht damit aber die Belastungssituation, welche von einer Stimmstörung ausgehen kann.

„Der Lehrer bemerkt nach der 2. oder 3. Unterrichtsstunde, daß es ihm nicht mehr gelingt, die Aufmerksamkeit der Klasse zu fesseln. Es ist, als ob plötzlich ein unsichtbares Band zwischen Lehrer und Schüler zerschnitten wurde. Um das Kommunikationsloch aufzufüllen, treibt der Pädagoge die Stimme in die Höhe, bemüht er sich, lauter zu sprechen – und macht damit alles nur noch schlimmer! Die Stimme scheppert, bricht ab. Die Töne rutschen nach oben oder unten aus. Die Sprechmelodie verarmt (Monotonie). Sprechabsicht und Stimmführung weichen auseinander. Auch in den freien Stunden stellen sich Mißempfindung und Schmerzen im Hals ein. Das ist der Tiefpunkt. Der Lehrer gibt auf, er schont die Stimme, beginnt auf schriftliche Unterrichtung auszuweichen. Die Angst vor dem Versagen steigert das Stimmübel noch. – Die leistungsschwache Stimme ist wie ein Auto, das ständig mit angezogener Bremse fährt.“ (Gundermann 1995, 62).

Der Umstand, dass nicht alle Lehrer eine Stimmstörung<sup>13</sup> aufweisen, lässt im Schulkontext genauer nach den Ursachen für eine Stimmstörung suchen. Mögliche einflussgebende exogene und damit schulspezifische Faktoren können dabei u.a. der Unterrichtsstil mit den gewählten Sozialformen, die Anzahl der Unterrichtsstunden und Disziplinprobleme sein wie auch individuelle Faktoren der allgemainsphysischen Situation, das Belastungsempfinden und die Fähigkeit zur Resilienz (vgl. Voigt-Zimmermann 2010, 44). Ebenfalls hängt die Belastbarkeit einer Stimme von Umgebungslärm und auch der Dauer der Stimmbelastung ab sowie von den endogenen, d.h. anlagebedingten individuellen Voraussetzungen wie konstitutioneller Ausstattung und eventuellen psychoemotionalen Konfliktsituationen (vgl. Spiecker-Henke 2014, 84).

Meuret et al. (2015) untersuchten den Einfluss bestimmter Faktoren auf das Auftreten von Dysphonien im späteren Lehrerberuf. Zu den Faktoren gehören die während des Lehramtsstudiums absolvierte Eignungsüberprüfung und der Besuch eines sprecherzieherischen Seminars. Dafür erfolgte eine Befragung und Untersuchung von 202 Lehrern verschiedener Schularten, wobei es eine Gruppe mit dysphonen Lehrerstimmen und eine Kontrollgruppe gab. Die Ergebnisse zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit an einer Berufsdysphonie zu erkranken derjenigen Gruppe höher ist, welche kein Sprecherziehungsseminar besucht hat. Dagegen ergab sich bei weiteren erhobenen Faktoren wie die unterrichtete Wochenstundenzahl, die Klassenstärke oder die Stimmintensität bei den Fächern Sport oder Musik kein signifikanter Einfluss auf die Herausbildung einer Berufsdysphonie.

Stimmstörungen treten in hyperfunktioneller Form häufiger als hypofunktionelle auf, wobei der Anteil der betroffenen Männer höher ausfällt. Demgegenüber sind Frauen häufiger von Stimmlippenknötchen betroffen. Dabei scheint ein Risiko für die Stimmgesundheit nicht nur von einer im Beruf gebrauchten hohen Lautstärke auszugehen, sondern auch von Faktoren wie einem harten Konkurrenzkampf, hoher Verantwortung oder emotionaler Belastung. Die beträchtliche Anzahl von Lehrern mit Stimmstörungen wird demnach auch auf die Belastungen im Beruf zurückgeführt. Außerdem wird als Ursache für Stimmstörungen eine unzureichende stimmliche Voraussetzung für dieses Berufsbild angesehen (vgl. Habermann 2003, 213; auch Lemke 2006a, 25). Neben der Heiserkeit als Symptom für eine Lehrerdysphonie

---

<sup>13</sup> vgl. auch weitere Literatur zu Stimmstörungen bei Eichel 2015, 197 ff.; Spiecker-Henke, 2014, 84ff.; Hammer 2009, 49ff.; Wendler et al. 2005, 139ff.; Böhme 2003, 153ff.

gehören ebenfalls eine zu hohe Sprechstimmlage, ein eingeschränkter Stimmumfang, Stimmklangveränderungen und harte Stimmeinsätze. Auch zu schnelles Sprechen oder eine schlechte Atemtechnik fallen in diese Kategorie. Die Anhebung der Stimme als Mittel der Durchsetzung eines Lehrers bei erhöhter Lautstärke wird als besonders schädlich eingeschätzt, wobei ungünstige akustische Voraussetzungen besonders bei mangelhafter Stimmtechnik zu Stimmstörungen<sup>14</sup> führen (vgl. Habermann 2003, 213f.).

Weiterführend soll nun auf artikulatorische Störungen eingegangen werden. Bei einer Störung der Aussprache (Dyslalie, auch Stammeln oder phonetische Störung) liegen Einschränkungen oder Fehler hinsichtlich der Bildung und des Gebrauchs von Lauten vor, wobei phonetische von phonologischen Störungen abgrenzt werden. Wenn Laute oder auch Lautverbindungen falsch gebildet, durch andere Laute ersetzt werden oder vollkommen ausfallen, dann wird diese Form dem Bereich der Sprechstörungen (phonetische Störung) zugeordnet. Demgegenüber wird eine auftretende Dyslalie im Kontext des Lauterwerbs oder -verwendung dem Bereich der Sprachstörungen (phonologische Störung) zugerechnet. Es treten auch Mischformen auf (vgl. Wirth 2000, 307; Eichel 2015, 243). Dabei kann es sich „um Fehlrealisationen von Phonemen innerhalb einer gegebenen Sprache handeln, die von der Sprachgemeinschaft nicht akzeptiert werden“ (ebd.), beispielsweise durch einen in der Muttersprache nicht vorkommenden Laut wie ein interdentaler S-Laut. Fehler in der Aussprache müssen dahingehend differenziert werden, dass sie quantitativ unterschiedlich verteilt sind. Entweder kann eine Störung bei einem konkreten Laut bzw. wenigen Lauten (partiell) oder bei einer Vielzahl von Lauten (multipel) auftreten. Der betreffende Laut muss nicht in allen Lautumgebungen eine falsche Bildung aufweisen (inkonstant). Ebenfalls ist es möglich, dass der betreffende Laut nicht durchgängig in der gleichen Weise (inkonsequent) fehlgebildet wird (vgl. Wirth 2000, 309; vgl. auch Bialluch 2004, 212f.). Die Ursachen für Aussprachestörungen<sup>15</sup> sind breitgefächert, hier seien nur stellvertretend einige genannt: Zum einen kann es sich um eine verzögerte Sprachentwicklung handeln, welche nach der Entwicklungsphase jedoch für einzelne oder einige Laute bestehen bleiben und zum anderen könnten erbliche Faktoren eine Rolle spielen, welche sich in einer verminderten Perzeption oder Artikulationspräzision ausdrücken. Auch können Ursachen von Aussprachefehlern in der verminderten Fähigkeit Höreindrücke zu er-

---

<sup>14</sup> Ein tabellarischer Überblick über die Merkmale pathologischer Ausprägung der Stimme mit den Stimmcharakteristika wie beispielsweise Stimmumfang, Stimmstärke, Leichtigkeit der Stimmproduktion und Ablauf der Stimmleistung findet sich bei Habermann (2003, 215).

<sup>15</sup> Weitere Angaben zu Sprach- und Sprechstörungen sind bei Eichel (2015, 239ff.) und Böhme (2003, 23ff.) aufgeführt.

fassen (sensorisch), in einer eingeschränkten Zungen-Mund-Motorik oder in einer Diskrepanz zwischen der wahrgenommenen und eigenen Lautrealisation liegen (vgl. Wirth 2000, 312ff.). Häufig auftretende Formen von Artikulationsstörungen stellen der Sigmatismus (vgl. Kap. 2.4.2) oder der Schetismus dar, bei welchen die Sibilanten bzw. Zischlaute betroffen sind (vgl. Wirth 2000, 345), außerdem ist der Rhotazismus (fehlerhafter R-Laut) zu nennen (vgl. ebd., 369).

### 2.3.2 Abweichung von der Norm

Ab welchem Abweichungsgrad von einer pathologischen Erscheinung zu sprechen ist, untersuchen Pétursson/Neppert (2002, 109). Eine Unterscheidung von normaler und pathologischer Stimm- und Lautbildung halten sie nicht für sinnvoll, da bestimmte Grade von Abweichungen der Idealform von Stimme und Artikulation immer auftreten. Vielmehr sollten diejenigen Abweichungen, welche auf Krankheitszuständen oder Anomalien beruhen, als pathologisch bezeichnet werden, da bei ihnen die Ursache für stimmliche und artikulatorische Störungen liegt. Die Frage, wann eine Stimme als krank zu bewerten sei, ist nicht eindeutig zu beantworten, da der Übergang vom physiologischen in den pathologischen Bereich aufgrund vielfältiger Bedingungen nicht eindeutig festlegbar ist und ausgehend von den normativen Idealvorgaben bis zu pathologischen Formen Schwierigkeiten bereiten (vgl. Kap. 2.3.4). Die festgelegte Norm und die dieser gegenüber stehende Pathologie für die Bildung von Lauten und die Erzeugung des Stimmklangs eröffnet ein Kontinuum, in dessen Zwischenraum eine große Anzahl von weiteren Bildungsmöglichkeiten der Stimme und Artikulation vorkommen. Für die Stimme und Artikulation existieren verschiedene Beschreibungen, welche als Normwerte gelten. Diese bereits beschriebenen Merkmale (vgl. Kapitel 2.2.4.1) stellen eine Idealnorm dar. Diese idealtypischen Beschreibungen formulieren einen hohen Anspruch und es ist anzunehmen, dass der Anteil derjenigen, welche diese Norm einhalten, klein ist. Demzufolge treten häufig Abweichungen (unter Einbezug der Funktionskreise) aufgrund vielfältiger Ausprägungen des Sprechverhaltens von Personen auf. Für die Betrachtung des unphysiologischen Stimmgebrauchs finden sich Beschreibungskataloge, bei welchen häufig die physiologischen Ausprägungen der Stimme den unphysiologischen gegenübergestellt werden (vgl. Hammer 2009, 127; Graubner/Lüssing 2006, 72; Habermann 2003, 215). Dafür werden für die inhaltlichen sich gleichenden Beschreibungen unterschiedliche Begriffe *unphysiologisch*, *auffällig* und *krankhaft* gebraucht.

Wendler et al. (2005, 97) geben an, dass häufig harte Stimmeinsätze, Artikulationsverlagerungen sowie ein geringer Kieferöffnungswinkel als unphysiologisch einzustufen sind und deshalb wie auch aufgrund der mangelnden Ausdrucksfähigkeit vermieden werden sollen. Ein unökonomischer Stimmgebrauch wird als Grund dafür angesehen, dass nicht nur der Sprecher frühzeitig ermüdet, sondern ebenso der Hörer, welcher die Aktivitäten des Sprechers mitvollzieht (vgl. Kap. 2.2.3). Dadurch kann es zu einer Störung der Sprecher-Hörer-Beziehung kommen. Coblenzer/Muhar (2006, 12ff.) zählen zu einem unökonomischen Stimmgebrauch u.a. eine geräuschvolle Atmung, eine zu hohe oder zu tiefe Stimmlage mit unzureichender Modulation, eine verhauchte, knödelnde oder gepresste Stimme und eine nachlässige wie auch eine übertriebene Artikulation.

Neben der standardsprachlichen Ausspracheform (vgl. Kap. 2.2.4.2) bestehen weitere Formen der Aussprache, welche sich u. a. in regionale, emotionale und Gruppenvarianten aufteilen wie auch Formen, welche durch Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen charakterisiert sind. Ebenso gibt es individuelle Varianten, welche durch artikulatorische und prosodische Besonderheiten die Spezifik einer Person kennzeichnen (vgl. Hirschfeld/Stock 2004, 46f.). Die spezifischen Artikulationsmerkmale für eine deutliche Lautung stehen im Gegensatz zu dialektgeprägtem und umgangssprachlichem Sprechen (vgl. Fiukowski 2002, 78). Hierbei auftretende Abweichungen in den regionalen Varianten kommen beispielsweise in Form einer bequemeren Artikulationsbasis<sup>16</sup> oder in einer geringeren Mundöffnung vor und betreffen die Qualität der Vokal- und Konsonantenbildung und die Intonation<sup>17</sup>. Neben der Standardlautung werden im speziellen zwei ungenormte Lautungsformen, die Über- und die Umgangslautung, angegeben, welche sich in verschiedenen Merkmalen von der Standardlautung abgrenzen (vgl. Mangold 2000, 67). Die Form der Überlautung unterscheidet sich von der Standardlautung in ihrem Deutlichkeitsgrad sowie ihrer Schriftnähe und wird in unterschiedlichen Situationen wie im Schulkontext bei einem Diktat oder bei großer Entfernung zwischen Sender und Empfänger gebraucht. Bei dieser Ausspracheform tritt die Ausspracheregeln wie beispielsweise die der R-Vokalisation außer Kraft, so dass zugunsten der vollen Realisierung der Phonem-Graphem-Beziehung alle Laute gesprochen werden, um die Verständlichkeit zu sichern. Die Form der Umgangslautung umfasst ein weites Anwendungsgebiet sowohl im privaten als auch im öffentlichen Bereich und schließt auch die öffentlichen Medien ein. Sie tritt als Formstufe für

---

<sup>16</sup> Artikulationsbasis „meint die typische Art und Weise, wie eine bestimmte Sprachform [...] überwiegend gesprochen wird“ (Wagner 1999, 93)

<sup>17</sup> Eine knappe Zusammenfassung davon findet sich bei Wagner (1999, 97f.), eine ausführliche Darstellung von Abweichungen in der Lautbildung bei Fiukowski (2002).



eher anspruchslosere Texte in Bezug auf Inhalt und Sprache auf und weist regional und sozial unterschiedliche Schattierungen sowie individuelle Eigenschaften auf. Während die Lautung in der gleichen Region weniger auffällig ist, gilt sie anderenorts eher als fremdartig und gegebenenfalls als unfein (vgl. ebd., 64). Eine nachlässige Artikulation oder eine Überartikulation zeigen insofern Auswirkungen, als dass sie den Stimmklang negativ beeinflussen. Die nachlässige, auch verwaschene Artikulation vermindert die Verständlichkeit und die Resonanzentwicklung, wobei häufig die Lautstärke als Kompensationsmechanismus eingesetzt wird. Eine überartikulierte Lautbildung schränkt die Resonanzbildung der Stimme ein und wird häufig als Kompensierung einer dialektgefärbten Artikulation gebraucht, um so eine angenommene höhere Präzision in der Aussprache zu erreichen (vgl. Hammer 2009, 136).

Neuber (1999, 104) weist kritisch darauf hin, dass bei einer auffälligen Stimme nicht auch die Kommunikationsfähigkeit eingeschränkt sein muss. Bei einer Auffälligkeit zeigt eine Stimme eine störungsähnliche Abweichung, welche keinen Krankheitswert hat. Häufig ist es der Fall, dass bei dem Betroffenen kein Bewusstsein für die Auffälligkeit vorliegt und in der Regel fällt sie Kommunikationspartnern, welche keine sprecherzieherisch oder logopädisch geschulten Ohren haben, nicht auf. Neuber (ebd.) gibt dafür stichprobenartige Pilotversuche an, bei welchen deutlich wahrnehmbare Auffälligkeiten der Stimme von ungeschulten Hörern weder zunächst wahrgenommen, noch nach einer Aufmerksamkeitslenkung darauf als störend angesehen wurden.

Vor dem Hintergrund, dass nur eine gesunde Stimme den erhöhten Belastungen einer beruflichen Sprechertätigkeit gerecht werden kann, wird in der Literatur häufig darauf hingewiesen, dass sich Abweichungen oder Auffälligkeiten später zu einer Stimmstörung mit pathologischem Charakter ausweiten könnten.

„Selbst wenn die stimmlichen Auffälligkeiten noch keinen Krankheitswert besitzen, stellen sie im sprechintensiven Beruf eine deutliche Gefahr dar. Stimmstörungen bis hin zur Berufsunfähigkeit sind vorprogrammiert.“ (Lemke 2006b, 91)

„...beobachtet man sehr häufig unnatürliche Anhebung der Sprechstimmlage in angespannten Situationen. Gerade diese überhöhte Stimmlage führt zum Aufbau unphysiologischer (Ver-)Spannungen im Kehlkopfbereich und ist eine häufige Ursache für Stimmstörungen.“ (Friedrich 2004, 69)

„Kommt es jedoch bei der Stimmerzeugung zu funktionellen Fehlleistungen, so kann infolgedessen ein unphysiologischer Stimmklang (z.B. behaucht, angestrengt, verlagert, knarrend) entstehen, woraus wiederum Stimmstörungen resultieren können, die die kommunikative Leistung und Wirkung des Sprechers mindern.“ (Graubner/Lüssing 2006, 51)

„Während beim hygienischen Glottisschlageinsatz die Stimmlippen unverspannt aneinander liegen [...], sind beim unhygienischen Glottisschlageinsatz die Stimmlippen fest zusammen gepresst und können nur durch erhöhten Atemdruck gesprengt werden. Dieser Stimmeinsatz schädigt die Stimme, sie klingt gepresst und hart.“ (Graubner/Lüssing 2006, 52).

Hierbei wird deutlich vor den Abweichungen des physiologischen Sprechens wie vor geknarrten Stimmeinsätzen, einer Überhöhung der Sprechstimme oder einer dysfunktionellen Stimmgebung gewarnt und bei vorhandenen Fehlleistungen der Stimme und Artikulation droht die sprecherzieherische Keule der Stimmstörungen. Diese pauschalisierenden Aussagen führen zu einem undifferenzierten Bild über den Stimmgebrauch. Zum einen bewirkt eine physiologische Reaktion in angespannten und Stresssituationen einen erhöhten Muskeltonus und eine flachere, höhere Atmung (vgl. Wagner 1999, 45), was sich auch in der Stimmqualität spiegelt (vgl. Hammer 2009, 20). Die fehlende Differenzierung in para- und extralinguistische Merkmale führt zu der Pauschalaussage, dass eine überhöhte Sprechstimme zu Stimmstörungen führt. Dabei ist die Unterscheidung, ob diese Form gelegentlich vorkommt oder habituell gebraucht wird insofern wichtig, dass sich dauerhafte Verspannungen im Schulter-Nackengebiet manifestieren und so der Kehlkopf eine eingeschränkte Funktionstüchtigkeit aufweist. Zum anderen liegt die Entstehung einer Stimmstörung in einem multifaktoriellen Bedingungsgefüge begründet, welche erst durch das Zusammenwirken verschiedener Faktoren wie u.a. konstitutioneller, funktioneller, habitueller und psychosozialer Ausprägung (vgl. Spiecker-Henke 2014, 85) und nach jahrelangem Fehlgebrauch auftritt (Hammer 2009, 51). Damit sollen die verschiedenen Ursachen, welche zu einer Dysphonie führen können nicht bagatellisiert werden, wohl aber darauf aufmerksam gemacht werden, dass einzelne Faktoren nicht allein Auslöser sein können. Vor dem Hintergrund, dass eine Funktionsstörung der Stimme durch Abweichungen der einzelnen Funktionskreise durch die wechselseitige Beeinflussung Auswirkung auf die Spannungszustände oder Bewegungsabläufe der anderen hat (vgl. ebd., 84) ist schwer feststellbar, welcher Vorgang ursächlich wirkt.

Es ist davon auszugehen, dass es eine Vielzahl von Auffälligkeiten im Stimmklang, Abweichungen von den physiologischen Vorgaben der Stimmerzeugung und auch bei der Artikulation gibt, welche nicht zu einer Stimmstörung führen müssen. Ausgehend von der Entstehung von Stimmstörungen sind es multifaktorielle Gründe, die eine solche auslösen, wobei Einzelphänomene wie geknarrte Stimmeinsätze allein wahrscheinlich keine Stimmbeeinträchtigung auslösen. Die Abweichung von gehauchten, geknarrten oder aphonischen Stimmein- und Stimmabsätzen steht der Norm mit weichen Glottisschlägen gegenüber, wobei sich bei einem knar-

renden Stimmeinsatz noch keine Stimmstörung manifestiert, sondern auf ein Ungleichgewicht der muskulären Spannung verweist (vgl. Hammer 2009, 129).

Selbst Nachrichtensprecher, welche als Vorbild<sup>18</sup> für die zugrunde gelegte Norm im Deutschen Aussprachewörterbuch (vgl. Krech et al. 2010, 16) gelten, weisen Abweichungen von dieser auf. Gleichzeitig repräsentieren sie die höchste Präzisionsform der Standardaussprache des Deutschen. Abweichungen sind hier weniger bzw. sehr selten in der Verwendung der Standardlautung als vielmehr in der Stimme zu finden. Auffällig erscheint bei einigen Nachrichtensprechern des öffentlich-rechtlichen Fernsehens, dass sie in der Regel artikulatorisch die höchste Präzisionsstufe umsetzen, aber ihre stimmliche Disposition, wenn auch nur okkasionell, mit einem hohen Knarranteil, aphonem Stimmabsätzen und teilweise heiseren Anteilen eine eher auffällige Stimmfunktion aufweisen. So hat beispielsweise Marietta Slomka (aus dem öffentlich-rechtlichen TV-Programm) eine ungewöhnlich tiefe Sprechstimme, welche häufig an Satzenden im Stimmabsatz aphon wird oder geknarrt wird. Das gilt auch für Susanne Daubner, allerdings weist sie einen größeren Anteil von Behauchung in der Stimme auf. Der Chef-Nachrichtensprecher Jan Hofer hat einen eher hohen Stimmklang mit heiseren Anteilen. Gabi Bauer weist einen deutlich heiseren Stimmklang auf. Artikulatorische Auffälligkeiten treten seltener auf. Die Sprecherin Pinar Atalay weist einen deutlichen Sigmatismus addentalis und okkasionelle laterale Lösungen für bestimmte Lautverbindungen auf. Die Sprechweise des Moderators Ingo Zamparoni fällt durch eine geringe Artikulationspräzision auf. Es gibt also keine „Hochlautungsmaschinen“ oder „Stimmnormvertreter“ in einem in der Literatur vorgeschriebenen Sinne, sondern es kann davon ausgegangen werden, dass individuelle Stimm- und Artikulationsmuster auftreten.

### 2.3.3 Güte versus Schönheit

Die Beurteilung einer Stimme als „schön“ erfolgt meist unter emotionalen und subjektiven Gesichtspunkten, wobei dafür die Eigenschaften einer physiologischen Stimme weniger eine Rolle spielen. Die Einschätzung hängt im Wesentlichen vom Kulturkreis und auch dem Zeitgeschmack ab (vgl. Hammer 2009, 26). Ob eine Stimme „gut“ im Sinne einer physiologischen Verwendung einzuschätzen ist, steht im Spannungsfeld zu einer „schön“ empfundenen Stimme. Häufig genügt eine als „schön“ wahrgenommene Stimme nur bedingt den objektiven Bewertungskriterien, vielmehr sind diese von intraindividuellen Erfahrungen und persönli-

---

<sup>18</sup> Beispielgebend für eine exakte Artikulation und einen physiologischen Stimmgebrauch ist Judith Rakers zu nennen.

chen Vorlieben abhängig. Aber auch bei einer als „gut“ bewerteten Stimme, im Sinne einer physiologischen Verwendung, gibt es unterschiedliche Vorstellungen, welches sich beispielsweise im Obertonreichtum einer Stimme ausdrückt oder aber in der Ökonomie des Sprechvorgangs, d.h. einem ausgewogenen Spannungsverhältnis von den zusammenspielenden Funktionen der Atmung, des Kehlkopfes und des Ansatzrohres aus (vgl. Miethe/Hermann-Röttgen 1993, 88). Die folgende Definition beschreibt die Merkmale des physiologischen Stimmklangs:

„Die gute Stimme ist frei von Nebengeräuschen, Druck, Dauer-, Fehl- und Überspannungen. Ihr Klang ist in jeder Höhe beliebig kräftig oder leise, weit tragend, resonanzreich, weich und anstrengungslos.“  
(Wirth 1995, 154)

Habermann (2003, 139) betrachtet die Thematik der guten und der schönen Stimme aus dem Blickwinkel der Qualität von Sängerstimmen, legt aber damit auch für die Sprechstimme wichtige Erkenntnisse dar. Das Kriterium der Schönheit einer Stimme lässt keine Schlussfolgerung darauf zu, ob sie physiologisch gebildet wird. Wenn die Qualität einer Stimme als schön empfunden und dieser Eindruck gefühlsmäßig begründet werden kann, dann steht dem die Stimmgüte gegenüber, welche als gut oder besser physiologisch zu verstehen ist und sich auf der Ebene des Verstandes rechtfertigen lässt. Abhängig vom Kulturkreis und den damit verbundenen ästhetischen Präferenzen für den Stimmklang lässt sich dabei aber kein Ideal des physiologischen Stimmklangs normieren. Als Beispiel sei die Vorliebe der Japaner für Knödelstimmen beim Gesang erwähnt. Zwar bildet die Schönheit einer Stimme, weil sie ästhetischen Gesichtspunkten unterliegt, kein Kennzeichen für eine physiologisch gebildete Stimme, dennoch gilt sie aus der Hörerperspektive für ein ästhetisches Ansprechen. Habermann verweist einerseits auf das Vorkommen von „wunderbaren“ (ebd.) im Sinne von schönen Stimmen, welchen gern zugehört wird, obwohl sie der Definition einer physiologischen Stimmgebung nicht standhalten. Andererseits gibt es der physiologischen Norm entsprechende Stimmen, welche den Zuhörer weniger ansprechen: Die Stimme „ist kalt und lässt kalt“ (ebd.).

Der als jeweils „schön“ bzw. „gut“ empfundene Stimmklang unterscheidet sich bei den europäischen Völkern und ist durch die Hör- und Sprechgewohnheiten in der jeweiligen Sprache, aber auch durch kulturabhängiges ästhetisches Empfinden geprägt, wobei soziologische und ästhetische Merkmale als Begründungen anzuführen sind (vgl. Miethe/Hermann-Röttgen 1993, 85). Weniger aus physiologischer, sondern aus soziologischer Sicht ist das Phänomen zu betrachten, dass der Stimmklang einer Frau aufgrund ihrer Stellung in der Gesellschaft „untertänig, sanft, lieb, kindlich zart und eben hoch“ (vgl. ebd., 87) ausfällt, wofür eine weni-

ger ausgeprägte Emanzipation in Südeuropa angeführt wird. Die Verwendung ihrer „normalen“, kräftigen und auch tiefen Stimme erscheint für diese Frauen höchst problematisch, weil es ihrem Selbstbild und ihrer Rolle in der Familie nicht entspricht. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass in Italien eine abweichende Einstellung zu der in Deutschland verbreiteten physiologischen Stimmnorm (vgl. Kap. 2.2.4.1) vorherrscht. Im Vergleich dazu sind die Stimmgewohnheiten südländischer Sprecher temperamentbedingt teilweise weniger physiologisch ausgeprägt. Häufig treten chronische Heiserkeit oder Stimmlippenknötchen auf, was „unvergleichlich viel lässiger hingenommen“ (Miethe/Hermann-Röttgen 1993, 87) wird. Auch die altersbedingte Veränderung der Stimme in Bezug auf Rauigkeit wird toleriert. Stimmprobleme stehen bei Logopäden in Italien weniger im Vordergrund als Sprachprobleme, weil es oft kein Störungsbewusstsein dafür gibt (vgl. ebd.).

Ausgesprochen prominent erscheint das Beispiel der Stimme der ehemaligen Premierministerin Thatcher, deren Stimmklang als zu hoch für das Amt und die damit verbundene Wirkung bei politischen Reden eingeschätzt wurde, weshalb sie die hohe Frauenstimme ablegen musste. Die Notwendigkeit dafür wurde zum einen darin gesehen, dass die Stimme eine Ablenkung vom Inhalt der Reden durch den „woman’s talk“ dargestellt hätte und zum anderen durch die als extrem wahrgenommene Stimmhöhe im Ausland (vgl. Bartsch 1987, 8). Die Norm der auditiven Korrektheit ist in Bezug auf die Stimmhöhe beispielsweise in England festgelegt. Bei der ohnehin schon höheren Tonlage in England, liegt die Erwartung an Frauenstimmen der Mittelschicht darin, noch höher zu sprechen, als es durch natürliche Ursachen schon bedingt ist, um so den Abstand zu den Männerstimmen zu halten (vgl. ebd.).

### **Exkurs: Wirkungszuschreibungen von heiseren Stimmen**

Eine Stimme mit auftretenden Heiserkeitsmerkmalen ist individuell unterschiedlich therapiebedürftig: Eine heisere Stimme ist als weniger problematisch einzustufen, wenn sie beim Sprecher keine Beschwerden oder Schmerzen hervorruft, kein Störungsbewusstsein vorliegt und diese Stimme zur Person dazugehört, d.h. der Stimmklang dauerhaft und gleichbleibend so vorhanden war. Eine logopädische Therapie würde für manchen Sänger (z.B. die raue Stimme von Joe Cocker) den Verlust seines Markenzeichnens bedeuten (vgl. Brauer/Tesak 2007, 32). Wirkungszuschreibungen können für heisere Sprechstimmen je nach Ausprägungsgrad sehr unterschiedlich ausfallen. Zum einen wird davon ausgegangen, dass sie vom Inhalt des Gesagten ablenken (vgl. ebd., 33) zum anderen können sie Begeisterung auslösen wie beispielsweise die Stimme von Susi Müller bei Radiohörern (vgl. Ecker/Laver 1994, 4).

Heiseren Stimmen wird beim Sprechen eine andere Wirkung zugeschrieben als beim Singen. Die Akzeptanz für heisere Sprecherstimmen (Moderatoren, Schauspieler) liegt niedriger als bei heiseren Singstimmen. Ein Grund dafür liegt in der Anerkennung der heiseren Stimme als Gestaltungsmittel beim Singen, hervorgerufen durch höhere Anspannung und einer damit stärkeren Intensität im Ausdruck (vgl. Seidner/Büttner 1998, 72f.). Heisere Stimmen unterliegen in gewisser Weise einem Soundkonzept, welches für starke Emotionen und die Abweichung von Herkömmlichem steht. Eine Vielzahl von Hörern bewertet heisere Stimmklänge in der Unterhaltungsmusik als schön (vgl. ebd. 75). Dahingegen wirkt die Stimme bei „exponierten Sprechleistungen häufig als Behinderung“ (ebd., 72). Seidner/Büttner sehen in dem Umstand, dass auf der einen Seite die von der Norm abweichenden Stimmen als krankhaft einzustufen sind und auf der anderen Seite, dass Heiserkeit als Mittel des Ausdrucks akzeptiert wird, einen Zwiespalt und hinterfragen in einer Studie, wo die „Grenze zwischen künstlerischem Ausdrucksmittel und Krankheitszeichen“ (ebd., 73) liegt. Verschiedenen Hörergruppen hörten Sängerstimmen aus verschiedenen Genres, wobei die Stimme als gesund oder krank, heiser oder nicht heiser eingeschätzt und ein Gefallensurteil abgegeben werden sollte. Eine zentrale Frage war, ob heisere Stimmen auch als krank beurteilt werden. Besonders die Hörergruppen, welche sich beruflich mit der Befunderhebung von Stimmen beschäftigen und eine Expertise der Einschätzung von Heiserkeit vorweisen (Phoniater, Logopäden und auch Logopädenschüler) zeigten in den Ergebnissen keine kongruente Einschätzung von Heiserkeit und Krankheit der Stimme. Der Krankheitswert wurde niedriger als der der Heiserkeit bewertet (vgl. ebd., 73ff.).

### 2.3.4 Der Grenzbereich zwischen Physiologie und Pathologie

Nach Spiecker-Henke (2014, 82) steht der Begriff *Stimmstörung* für sämtliche Abweichungen der physiologischen Stimmfunktion. Dabei „handelt es sich um eine Abweichung von der Norm, durch die die Regelmäßigkeit bestimmter Bereiche und ihre normale Effizienz in unterschiedlichem Ausmaß betroffen ist“ (ebd., 82). Beschreibungen für eine Norm der Stimme meinen vordergründig die Leistungsfähigkeit und Ökonomie im sprecherischen Bereich (vgl. Kap. 2.2.4.1). Allerdings handelt es sich dabei nicht um einen starren Begriff der Norm, sondern eher um eine Spannbreite der Normalität<sup>19</sup>, da individuelle Unterschiede im Bereich der

---

<sup>19</sup> Der Begriff *Normalität* steht dafür, dass „ein Organismus ‚normal‘ ist, wenn er physiologisch arbeitet“ (Spiecker-Henke 2014, 82).

Funktion und Effizienz vorhanden sind, so dass von unterschiedlichen Graden auszugehen ist, wobei der Übergang zu einer pathologischen Störung nicht klar definiert ist.

Hermann-Röttgen (2002, 78f.) stellt fest, dass sich auch aus therapeutischer Sicht die Festlegung auf eine allgemeine Norm in Bezug auf eine normale und damit gesunde Sprechweise und Stimme als schwierig erweist, muss doch der Abweichungsgrad von der medizinischen Norm auch unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen der Patienten sowie deren Relevanz für den Patienten betrachtet werden. Zwar liefern stroboskopische Untersuchungen wichtige Informationen und belegen medizinische Auffälligkeiten, allerdings ist die Stimmfunktion auch von Determinanten des Stimmverhaltens wie u.a. von kulturellen, schichtabhängigen, alters- und geschlechtsspezifischen sowie charakter- und situationsbedingten Komponenten abhängig, welche in der logopädischen Therapie in einer Stimmanalyse Berücksichtigung finden (vgl. ebd., 81). Unter Einbezug der Gesamtpersönlichkeit des Patienten, d.h. seinen individuellen, sozialen und beruflichen Bedingungen, ergeben sich unterschiedliche Therapieziele. Die Einschätzung und Bewertung dieser Ziele werden von der Persönlichkeit, den Erfahrungen und den Normvorstellungen des jeweiligen Therapeuten beeinflusst. Dabei folgt der Therapeut keiner allgemeinen Norm, sondern er orientiert sich vielmehr aufgrund der individuellen Voraussetzungen des Patienten an der Norm. Die unter Berücksichtigung der sich aus beispielsweise den sozialen und kommunikativen Bedürfnissen wie der beruflichen Situation ergebenden Therapieziele für einen Patienten können damit sehr unterschiedlich ausfallen (vgl. ebd., 95ff.). Diese reichen von der stimmtherapeutischen Behandlung von kaum auffälligen stimmlichen Beeinträchtigungen bis zu Fällen, bei denen aufgrund des fehlenden Leidensdrucks und der äußeren Notwendigkeit, eine Funktionsstörung der Stimme nicht behandelt wird (vgl. ebd., 82).

Schürmann (2004, 227f.) gibt an, dass Kriterien zur Abgrenzung von Stimmgesundheit und Stimmkrankheit verschiedene stimmliche Symptome wie u.a. Häufigkeit des Auftretens, das Ausmaß und die ursächlichen Bedingungen beinhalten. Eine klare Abgrenzung von gesunden und kranken Stimmen bleibt allerdings problematisch, wobei es immer einen Ermessensspielraum gibt.

Wendler et al. (2005) konstatieren, dass sich aufgrund verschiedener Einflussfaktoren die exakte Beschreibung einer Normalstimme nicht ganz eindeutig definieren lässt. Unterschiedliche Faktoren wirken nicht nur auf den Sprecher selbst, sondern beeinflussen auch die Wirkungsweise auf die Hörer.

„Eine scharfe Grenze zwischen normalem und pathologischem Stimmklang lässt sich kaum ziehen, weil die Variabilität des ‚normalen‘ Stimmklangs außerordentlich groß ist [...] und sich soziale, kulturelle und auch ästhetische Einflüsse auf die Stimmerzeugung, wie auch auf die Wahrnehmung auswirken.“ (Wendler et al. 2005, 140)

Gundermann (1994) vertritt die Auffassung, dass Orthophonie<sup>20</sup> lediglich bei Kunstsprechern zu finden sei und stellt fest:

„Doch auch für sie gilt letztlich, daß es eine Norm- oder Regelstimme im Grunde gar nicht gibt, bewertbar ist immer nur der Idiolekt, die individuelle Ausdrucksweise.“ (Gundermann 1994, 44)

Die Beschreibung einer euphonen und damit wohlklingenden Stimme fällt häufig nicht eindeutig aus und ist präferenzgesteuert. Unter Bezugnahme auf Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens stellt Gundermann die störende Wirkung von eher auffälligen stimmlichen und artikulatorischen Merkmalen in Frage, beispielsweise den Sigmatismus bei Hannes Messemer oder Helga Feddersen wie auch die mangelnde Artikulationspräzision oder den nasalen Stimmklang bei Hans Moser und Theo Linggen. Selbstredend und metaphorisch führt Gundermann den Schriftsteller Rilke an, welcher in einem künstlerisch poetischen Gedanken ausdrückt, dass der Mensch in Bezug auf seine Stimme Instrument und Spieler zugleich darstellt. Damit erhält er die Gelegenheit, „auch auf ‚verstimmten‘ Saiten bezaubernde Wirkung zu erzielen“ (ebd.).

Pabst-Weinschenk (2004, 210) macht deutlich, dass durch die Problematisierung von traditionellen Normen, beispielsweise für die Standardaussprache und funktionelle Stimmstörungen, hinterfragt werden kann, ob ein Sigmatismus oder eine hypo- bzw. hyperfunktionelle Störung grundsätzlich zu therapieren sind. Für Sprechberufe bleibt allerdings eine prophylaktische und auch gegebenenfalls therapeutische Behandlung in der Diskussion, wenn die Sprecher eine Vorbildfunktion zu erfüllen haben.

Thiele (1997, 166) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass sich stimmmedizinische Urteile von ästhetischen Urteilen unterscheiden. Die Stimmen von beispielsweise Louis Armstrong, Tom Waits, Bob Dylan und Janis Joplin können zwar nicht als gesund und physiologisch gelten, allerdings ergibt sich gerade bei diesen Sängerstimmen das speziell Künstlerische durch die Abweichung von der Norm. Thiele hinterfragt ebenfalls die Notwendigkeit der Empfeh-

---

<sup>20</sup> Der den Begriff wird vom Autor durch einen Vergleich erklärt: „Orthophonie, was in der Rhetorik der Orthographie gleichkommt“ (Gundermann 1994, 42).



lung einer Therapie bei Personen mit heiseren Stimmen ohne Leidensdruck und kommt zu dem Schluss, dass diese von den speziellen Umständen bedingt wird.

Gundermann (1995, 86) stellt in seinen Überlegungen zu stimmlichen Normwerten heraus, dass es keine eindeutige Definition geben kann und konstatiert: „Es ist fast ein Stück Ideologiekritik, zu entscheiden, was Wohlklang (Euphonie) und was Mißklang (Dysphonie) ist“ (ebd., 87). Diese Aussage unterstreicht nochmals, wie auch die oben angeführten Autoren belegen, dass die Festlegung einer Norm, unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen von Sprechern, nicht getroffen werden kann. Gundermann resümiert nachdrücklich, dass es im Grunde genommen weder um die edle bzw. schöne noch um die gute Stimme geht, sondern darum wie leistungsstark und widerstandsfähig sie ist (vgl. auch Gundermann 1994, 44).

„Im übrigen streben wir nicht den makellosen Sprecher und Sänger an. Diese Art von Sterilität würde jede Rede und jeden Gesang uninteressant machen. War [sic.] wir erreichen wollen – das betonen wir bewußt mehrmals – ist nicht die ‚edle‘, sondern die **leistungsfähige Stimme**, die auch sprecherische Ausnahmesituationen und länger andauernde Belastungen ohne Gefährdung durchsteht. Unsere therapeutische Devise lautet daher, die stimmliche Identität nicht aufzugeben und nicht einen schöneren, sondern stabileren Stimmklang zu erwerben.“<sup>21</sup> (Gundermann 1995, 87)

Gundermann räumt damit der stimmlichen Authentizität mehr Geltungsraum ein als einer Sprechweise, welche formal korrekt produziert wird.

Die Beschreibungen der Physiologie (vgl. Kap. 2.2.1.1 und 2.2.4.1) und der Pathologie (vgl. Kap. 2.3.1) definieren die Stimme und Artikulation als Grenzpunkte eines Kontinuums. Wie dargestellt wurde, existieren vielfältige Abweichungen von der als physiologisch beschriebenen Sprechweise, wobei erwartet werden kann, dass es so viele Abweichungen wie auch Sprecher gibt. Demzufolge ist davon auszugehen, dass es einen Zwischenbereich in dem von physiologischen und pathologischen Formen begrenzten Kontinuum von Stimme und Artikulation gibt, welchem Abweichungen zugerechnet werden können, ohne dass diese in den pathologischen Bereich zählen. Nachfolgendes Modell (vgl. Abbildung 3) zeigt die Gegenüberstellung von Normwerten im Vergleich zu unphysiologischen Fehlleistungen und wurde in Anlehnung an Habermann (2003, 215) und Graubner/Lüssing (2006, 72) erstellt.

---

<sup>21</sup> Die Hervorhebung ist aus der Quelle übernommen worden.

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass die zu untersuchenden Merkmale der Stimme und Sprechweise (überhöhte Stimmlage und S-Laut-Fehler) in dem Zwischenbereich der physiologischen Norm und Pathologie anzusiedeln sind. Deshalb werden diese im Folgenden nicht als Störungen, sondern als Auffälligkeiten bezeichnet.

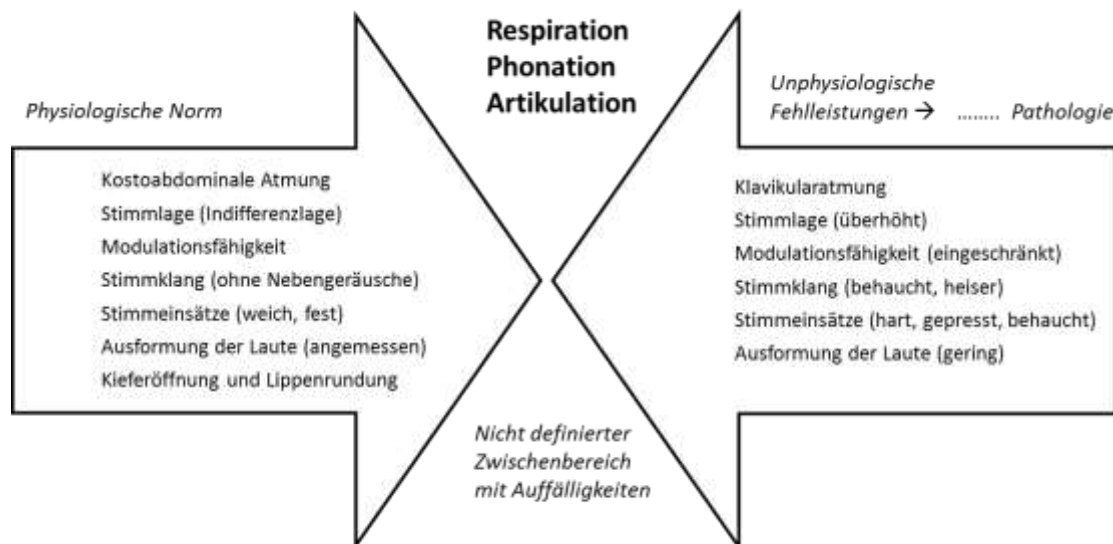


Abbildung 3: Funktionskreise mit physiologischer und unphysiologischer Ausprägung

Einige Autoren (Bergauer/Janknecht 2011, Graubner/Lüssing 2006, Fiukowski 2002) bewerten stimmlich auffällige Merkmale, so beispielsweise harte Stimmeinsätze, als pathologisch. Dabei muss hinterfragt werden, ab wann unökonomisches Sprechverhalten der Stimme schadet. Ausgehend von einer Vielzahl von Ursachen, welche zur Entstehung von Stimmstörungen beitragen, führen Einzelphänomene wie geknarnte Stimmeinsätze allein wahrscheinlich nicht zu einer Stimmbeeinträchtigung und sind in den Bereich unphysiologischer Fehlleistungen einzuordnen. Diese häufig zu lesenden pauschalisierenden Aussagen müssten genauer untersucht werden.

Die Normvorgaben für einen Sprechberuf sind von einem idealen Klangbild der Stimme und der Artikulation geprägt. Die idealtypische normative Modellbildung für die Sprechweise einer Lehrperson zielt darauf, dass erfolgreicher Unterricht nur unter diesen Vorgaben gelingen kann. Demgegenüber soll die Motivation wie auch die Lern- und Zuhörleistung der Schüler von einer auffälligen Sprechweise des Lehrers negativ beeinflusst werden (vgl. Kap. 2.2.4.2). Die präskriptive Norm ist nicht an der kommunikativen Realität orientiert. Zum einen, weil die stimmliche und artikulatorische Varianz der Sprecher sehr vielfältig ausgeprägt

ist und zum anderen, weil die Kommunikation von zahlreichen weiteren Faktoren bestimmt wird (vgl. Kap. 2.1.2).

## **2.4 Stimmlich und artikulatorisch auffällige Merkmale**

Neben der stimmlichen Auffälligkeit (erhöhte mittlere Sprechstimmlage) stehen die Laute [s] und [z] im Fokus der Betrachtungen, weil die Wirkung einer auffälligen S-Laut-Bildung und damit Qualität der S-Laute auf die Informationsverarbeitung untersucht werden soll.

Mit den vorherigen Ausführungen (vgl. Kap. 2.3.2 und 2.3.4) wurde verdeutlicht, dass zum einen die vorgegebene Norm nicht die Sprechvariabilität wiedergibt und es zum anderen schwierig ist, eine genaue Grenze zwischen der Physiologie und Pathologie von stimmlichen und artikulatorischen Merkmalen zu ziehen.

Die Stimme und die Artikulation bilden jeweils ein Kontinuum, welches von physiologischen und pathologischen Formen begrenzt wird. Zwischen diesen befindet sich ein Bereich, in welchem stimmliche und artikulatorische Normabweichungen fallen. Die beiden in der vorliegenden Arbeit genauer untersuchten sprecherischen Merkmale sind in diesen Zwischenbereich einzuordnen. In diesem Kapitel werden sowohl die Sprechstimmlage als auch der S-Laut in ihren physiologischen wie auch pathophysiologischen Vorkommen und ihrer Wirkungsweise dargestellt. Zunächst folgen die Beschreibung der mittleren Sprechstimmlage mit Fokussierung der weiblichen Stimme und die Darstellung möglicher Ursachen für eine erhöhte Stimmlage.

### **2.4.1 Erhöhte Sprechstimmlage**

Die Sprechstimmlage stellt, neben beispielsweise Lautstärke und Klangfarbe (vgl. Kap. 2.2.2), einen von zahlreichen Beschreibungsparametern für das Komplexphänomen Stimme dar (vgl. Kap. 2.2.1) und dient der auditiven Beschreibung des Stimmklangs. Der Stimmklang und damit auch die Stimmlage einer Person werden durch ihre jeweiligen physiologischen Voraussetzungen bestimmt. Die Stimmlippenlänge, ihre Masse und Spannung bedingen eine schnellere oder langsamere Schwingungsfrequenz der Stimmlippen und damit eine höhere oder tiefere akustische Grundfrequenz. Wahrnehmbar ist diese als höhere oder tiefere Sprechstimmlage (vgl. Hammer 2009, 27; Wirth 1995, 118; Pétursson/Neppert 2002, 137).

Durch einen erhöhten Anblasedruck kommt es zu einer Spannungszunahme und Längung der Stimmlippen. Dabei verkleinert sich auch die schwingende Masse der Stimmlippen, wodurch

eine Tonerhöhung bewirkt wird. So erzeugt eine erhöhte Schwingungsfrequenz einen hohen Ton, wobei sich die Amplitude verkleinert (vgl. Hammer 2009, 22; Pompino-Marschall 2003, 39). Darüber hinaus ist die Grundfrequenz ausgehend vom individuellen Umfang der Stimme durch die Intensität des Ausatemdrucks und „der muskulären Einstellung der Stimmlippen“ (Pompino-Marschall 2003, 35) intraindividuell variabel.

Aufgrund der geschlechtsspezifischen Größe der Stimmlippen, welche bei Frauen zwischen 1,3 und 1,7 cm und bei Männern zwischen 1,7 und 2,4 cm liegt, ergeben sich unterschiedliche Werte für die Grundfrequenz der Stimme (bei Frauen im Mittel ca. 230 Hz und bei Männern 120 Hz (vgl. Pompino-Marschall 2003, 35). Kürzere Stimmlippen schwingen schneller und damit in höherer Frequenz, weshalb die Grundfrequenz bei weiblichen Sprechern höher als die von männlichen liegt (vgl. ebd.). In der Literatur werden die Angaben der Grundfrequenz häufig als normative Bereiche angegeben (vgl. Tabelle 1). Dabei wird die Tonhöhe als Frequenzwert und zusätzlich auch mit einer musikalischen Notierung dargestellt (vgl. Abbildung 4), wobei das eingestrichene a ( $a^1$ ) dem Kammerton einem Wert von 440 Hz entspricht (vgl. Hammer 2009, 17; Wendler et al. 2005, 122).

a)	F	G	A	H	c	d	e	f	g	a	h	c <sup>1</sup>	d <sup>1</sup>	e <sup>1</sup>	f <sup>1</sup>	g <sup>1</sup>	a <sup>1</sup>	h <sup>1</sup>
b)	87	98	110	123	131	147	165	175	196	220	247	262	294	330	349	392	440	494

Abbildung 4: Tonhöhe (a) und Frequenz in Hz (b)

Physiologisch betrachtet erfolgt das Sprechen in der *mittleren Sprechstimmlage*, um welche sich die Stimme beim Sprechvorgang bewegt. Ausgehend von unterschiedlichen Sprechsituationen, wie der Vortragssituation und dem entspannten Gespräch, lassen sich eine gespannte und ungespannte mittlere Sprechstimmlage unterscheiden. Die ungespannte liegt ungefähr einen halben bis einen Ganztonschritt unter der gespannten Lage (vgl. Hammer 2009, 25f; Bergauer/Janknecht 2011, 36f.). Tabelle 1 zeigt unterschiedliche Angaben zur Höhe der weiblichen mittleren Sprechstimmlage verschiedener Autoren, wobei sich keine gravierenden Unterschiede zeigen. Sie divergieren in ihren Minimal- und Maximalwerten um ca. 20 Hz.

Tabelle 1: Angaben der weiblichen mittleren Sprechstimmlage

Autoren	F0 (w)
Fuchs (2009, 136) <sup>22</sup>	f und h 175 - 247 Hz
Hammer (2009, 130) <sup>23</sup>	f-c1 175 – 262 Hz
Böhme (2003, 160)	g-c1 196-262 Hz
Wirth (1995, 121)	g-c1 196-262 Hz
Fiukowski (2002, 72)	g-c1 194 Hz – 259 Hz
Bergauer/Jahnknecht (2011, 35)	f-h 175 und 247 Hz
Pétursson/Neppert (2002, 137)	190 und 250 Hz

Jeder Sprecher verfügt des Weiteren über eine ihm eigene und konstitutionell begründete *Indifferenzlage*. Dieser Tonhöhenbereich strengt den Sprecher nicht an und klingt entspannt und natürlich für den Zuhörer (vgl. Eckert/Laver 1994, 33). Der Indifferenzlage entspricht ein definierter Normwert, in welchem eine Person entspannt spricht (vgl. Spiecker-Henke 2014, 119), die Stimmlippen eine optimale Spannung aufweisen und eine hohe Lautstärke wie auch ein voller Stimmklang produziert werden kann (vgl. Gutenberg 2001, 108). Sie wird als Sollwert für die ungespannte Sprechstimmlage definiert, in welcher die Stimmerzeugung mit dem niedrigsten Kraftaufwand erfolgt.

Ferner ist sie individuell unterschiedlich ausgeprägt, da sie zum einen von der Kehlkopfgröße und den Resonanzräumen im Ansatzrohr und zum anderen von Geschlecht und Alter abhängig ist (vgl. Graubner/Lüssing 2006, 53). Ausgehend vom gesamten Stimmumfang befindet sie sich „2 - 3 Ganztonschritte oberhalb der unteren Grenze des Stimmumfangs“ (Hammer 2009, 26). Die Begriffe *mittlere Sprechstimmlage* und *Indifferenzlage* werden in der Literatur teilweise synonym verwendet (Gundermann 1995, 125). So auch bei Böhme, welcher diese folgendermaßen definiert:

<sup>22</sup> Die Angabe bezieht sich auf die ungespannte Sprechstimmlage.

<sup>23</sup> Der physiologische Bereich für Männerstimmen wird mit F-C, d.h. einer Oktave tiefer, angegeben.

„Unter einer mittleren Sprechstimmlage (Sprechtonhöhe, Indifferenzlage,  $F_0$ -Verteilung, **fundamental frequency**) verstehen wir eine Tonhöhe beim Sprechen, von der sie für jeweils kurze Zeit nach oben und unten abweicht, um wieder zur mittleren Sprechstimmlage zurückzukehren.“ (Böhme 2003, 160)

Während Gundermann und Böhme nicht zwischen den Begriffen unterscheiden, grenzt Fiukowski diese beiden voneinander ab. Die mittlere Sprechstimmlage stellt „die durchschnittliche Tonhöhe der Sprechstimme“ (Fiukowski 2002, 72) dar. Als physiologische Sprechstimmlage klassifiziert Fiukowski hingegen die Indifferenzlage, welche sich im Gesamtsprechbereich in den unteren beiden Dritteln befindet. Begrenzt wird dieser Bereich von der Lösungstiefe, welche eine tiefe und volle Stimmgebung aufweist. Die Indifferenzlage ermöglicht durch bestimmte physiologische Einstellungen im Ansatzrohr ein ausdauerndes und müheloses Sprechen und gestattet eine Sprechweise, die variabel und modulationsfähig ist. Begünstigt wird dies durch einen in dieser Sprechstimmlage natürlichen Kehlkopftiefstand, wodurch das Ansatzrohr eine optimale Erweiterung erfährt (vgl. ebd.).

„Unter physiologischer Sprechstimmlage versteht man jenen Tonbezirk innerhalb des Sprechbereichs unseres Stimmumfangs, der mit geringstem Kraftaufwand der Kehlkopfmuskulatur und mit geringstem Atemdruck erzeugt wird.“ (Fiukowski 2002, 71)

Damit wird deutlich, dass die Indifferenzlage eine ökonomische Sprechweise mit minimaler Energieaufwendung darstellt und den Sprecher am wenigsten anstrengt. Die mittlere Sprechstimmlage wie auch die Indifferenzlage beschreiben keine festgelegte Tonlage, sondern einen Tonhöhenbereich, in welchem sich die Stimme im Bereich einer Quinte bewegen kann. Dieser Bereich wird durch größere Bewegungen der Tonhöhe unter bestimmten Umständen, beispielsweise durch Emotionalität, in der Höhe und der Tiefe überschritten (vgl. Fiukowski 2002, 72). Beim dauerhaften Verlassen der Indifferenzlage ergibt sich eine mittlere Sprechstimmlage, die als unphysiologisch bezeichnet werden kann und in der die Stimme mitunter als erhöht und störend wahrgenommen wird. Dies wirkt sich über einen längeren Zeitraum negativ auf die Stimmgesundheit aus. Die Indifferenzlage der Stimme nimmt deshalb eine wichtige Stellung in Bezug auf die Lehrerstimme ein. Fiukowski (2002, 73) unterscheidet zwei Ursachen für eine Erhöhung der Sprechstimmlage. Zum einen die physiologische, bei welcher durch eine Zunahme der Lautstärke auch die Stimmlage erhöht wird, beispielsweise in großen Räumen oder im Freien. Zum anderen tritt eine Stimmerhöhung durch gefühlbedingte Ursachen auf, beispielsweise durch Begeisterung oder Wut. Wagner (2006, 110) ergänzt hier als Ursachen für eine zu hohe Stimmlage Nervosität und Sprechangst. Spiecker-Henke (2014) fügt dem emotionalen Ausdruck noch den Textinhalt, die situative Stimmungslage und den Umgebungslärm als Einflussfaktoren auf die Stimmlage hinzu, wobei die Melo-

dieakzente bei lebhaftem und gesteigertem Sprechen einen Bereich von einer Oktave einnehmen können (vgl. ebd., 119, Hammer 2009, 26). Eine erhöhte Sprechstimmlage kann auch infolge einer Stimmstörung aufgrund eines erhöhten Kraftaufwandes bei der Stimmerzeugung auftreten (vgl. Hammer 2009, 53). Das Überschreiten der Indifferenzlage kann zu Beeinträchtigungen der Stimmfunktion führen. Beim habituellen überhöhten Sprechen wird die physiologische Sprechstimmlage dauerhaft überschritten, was durch die ständige Stimmüberlastung zu stimmschädigenden Auswirkungen bzw. zu einer Stimmstörung wie einer hyperfunktionellen Dysphonie führen kann (vgl. Spiecker-Henke 2014, 119; Fiukowski 2002, 73; Aderhold/Wolf 1999, 14; Wirth 1995, 121). Dabei können subjektive Beschwerden wie Räusperzwang oder Druckgefühl im Kehlkopfbereich auftreten (vgl. Graubner/Lüssing 2006, 54). Fiukowski (2002, 73) geht davon aus, dass der überwiegende Anteil von Stimmstörungen auf der Überschreitung der Indifferenzlage beruht.

Die Ursachen für die stimmschädigenden Auswirkungen einer permanent überhöhten Sprechstimmlage liegen in dem Zusammenwirken verschiedener Faktoren. Wie bereits dargelegt, geht physiologisch betrachtet eine Erhöhung der Tonlage mit einer Anspannung der Stimmlippen einher. Darüber hinaus bezeichnet der Lombard-Reflex das Phänomen, dass bei Umgebungslärm die Stimme nicht nur lauter, sondern auch höher wird, weil die audionatorische Kontrolle und damit das Eigenhören des Sprechers beeinträchtigt wird. Besonders Lehrer sind z.B. durch Schülergespräche und dem Hall in Klassenzimmern häufig Lärm ausgesetzt, was die Anhebung der Sprechstimmlage zur Folge hat. Dies wirkt sich über einen längeren Zeitraum durch die erhöhte Anspannung im Kehlkopf, einer Verengung des Ansatzrohres und einem Kehlkopfhochstand schädigend für die Stimme aus (vgl. Spiecker-Henke 2014, 120; Hammer 2009, 31). Als weitere Ursache für eine erhöhte Sprechstimmlage führen Miethe/Hermann-Röttgen (1993, 96) die Persönlichkeitsentwicklung an. Junge Frauen im Alter von 20 bis 30 Jahren weisen neben Stimmproblemen mitunter einen kindlichen und unerwachsenen Stimmklang auf, dessen Ursache die in der Pubertät nicht vollzogene stimmliche Mutation darstellt. Diese findet bei pubertierenden Mädchen in weitaus geringerem Ausmaß als bei Jungen statt. Die Stimme zeigt keine Auffälligkeiten wie den brüchigen Stimmklang durch das Kippen in die tiefere Lage bei Jungen. Die Anpassung der Stimme bei Mädchen hängt mit dem Verständnis und Bekenntnis zum Frausein zusammen und ist auch von der Bereitschaft abhängig, sich von den alten „kindlichen“ Stimmustern zu lösen, indem „Mut zum tieferen Sprechen, zum selbstbewussten Auftreten, zum eigenständigen, eigenverantwortlichen Handeln“ eintritt (vgl. Miethe/Hermann-Röttgen 1993, 96; Eckert/Laver 1994, 35f.).

Häufig sprechen junge Frauen in den aus der Kindheit verfestigten Stimmustern und nicht mit der Sprechstimmlage, welche ihnen entspricht, weil sie sich

„[...] noch nicht von ihrer mädchenhaften, kindlichen Stimme befreit haben, aber ihrem ganzen Wesen nach sonst die Reifung zur erwachsenen Frau vollzogen haben. Die Stimme paßt nicht mehr. Falsche Technik und Gewohnheit lassen an einem Muster verharren.“ (Miethe/Hermann-Röttgen 1993, 119)

Das Ablegen der seit der Mädchenzeit kultivierten hohen Stimme mit ihrem zarten, sanften Stimmklang hin zu einer für sie natürlichen und physiologischen Stimme führt in der Gesamtpersönlichkeit der Frau zu Veränderungen im psychologischen Bereich (vgl. Hermann-Röttgen 2002, 82).

Grundsätzlich kann zwischen einer extralinguistisch gebrauchten hohen Stimmlage und einer paralinguistisch verwendeten hohen Stimme unterschieden werden (vgl. Kap. 2.2.2). Die Sprechstimmlage, welche als Stimmuster übernommen wurde, unterscheidet sich demnach von einem kurzzeitig situativ erhöhten Sprechen (vgl. Eckert/Laver 1994, 32). Dabei führen beim situativ bedingten Verändern der Sprechstimmlage, Gemütszustände wie Erregung, Höflichkeit oder auch Stress zu einer Erhöhung der Stimmlage (vgl. ebd. 34). Erst die Übernahme dieser Form in ein habituelles Muster wird als störend wahrgenommen. Bevorzugt werden von Hörern tiefere Stimmen, welche sich in der Indifferenzlage befinden und einen natürlichen und entspannten Stimmklang aufweisen. Dagegen schätzen Hörer Stimmen, welche deutlich von der Indifferenzlage abweichen, eher als negativ ein (vgl. ebd., 39). Erwähnenswert ist, dass der Stimmklang je nach dem Zeitgeist unterschiedlich wahrgenommen wird. Davon ist abhängig, welche Stimmen als schön gelten. Zurzeit gelten tiefe bzw. dunkle Stimmen als attraktiv. Mit dieser Stimmqualität wird die Assoziation von Reife und Autorität verbunden (vgl. Friedrich 2004, 69). Ergebnisse aus der Bevölkerungsstudie LIFE (Berger et al. 2018, 28) zeigen, dass die weibliche gesunde Sprechstimme ca. eine halbe Oktave unter dem erwarteten Bereich der mittleren Sprechstimmlage von 200 - 220 Hz liegt. Damit sprechen Frauen in einem tieferen Bereich als bisher angenommen. Als Erklärung dafür wird das Rollenbild der Frau in der modernen mitteleuropäischen Gesellschaft angeführt. Demzufolge ist die wahrgenommene Stimmhöhe und deren Einschätzung modeabhängig.

Wagner (2006, 110) stellt fest, dass eine „falsch eingesetzte Stimme“ (ebd.) zur Beeinträchtigung der Kommunikation und zu ungünstigen Persönlichkeitseinschätzungen des Sprechers führt. Als problematisch wird überhöhtes Sprechen wegen möglicherweise auftretender Hei-



serkeit und Stimmermüdung beim Sprecher betrachtet. Auch reagieren die Zuhörer auf eine überhöhte Stimme mit Unruhe und Unaufmerksamkeit und die Einschätzungen eines Sprechers fallen in Bezug auf Glaubwürdigkeit und Kompetenz eher negativ aus (vgl. ebd., 112). Die bei überhöhtem Sprechen möglichen Auswirkungen können als eine Übertragung der dabei auftretenden forcierten Sprechspannung betrachtet werden, welche sich in Erschöpfungszuständen bis zu Schmerzempfindungen im Kehlkopfbereich beim Hörer zeigen. Ebenfalls treten Langeweile und Ermüdung auf, welche dazu führen, dass der Hörer sich dem Sprecher verschließt, weil die Stimme keinen Wohlklang und Tragfähigkeit aufweist (vgl. Fiukowski 2002, 74f.). Demnach stellt eine überhöhte oder anstrengte Stimme für den Zuhörer als eine psychische Belastung dar (vgl. Lemke 2004, 15).

In diesem Zusammenhang sei ein Zitat von Krech (1960) angeführt, welcher durch eigene Erfahrung die Wirkung einer erhöhten Sprechstimme beschreibt.

„Eigene praktische Erfahrungen belegen, daß man einer überzogenen Stimme etwa eine Stunde zu folgen vermag. Danach kommen, zuerst noch undeutlich, Unlustempfindungen mit dem Gefühl, müde und angestrengt zu sein. Dann erfolgt der Griff nach dem Kehlkopf, weil sich dort die unangenehme Empfindung lokalisiert. Man räuspert sich, hört aber weiter zu, bis dies trotz aller Anstrengungen nicht mehr gelingt. Die Kontaktaufnahme hat ihr Ende erreicht, der weitere Teil der Rede geht ins Leere.“  
(Krech 1960, 35)

Dass der Sprechvorgang von einer ständigen Interaktion und wechselseitigen Beeinflussung geprägt ist, konnte das Kapitel 2.2.3 zur Wirkung der Stimme auf den Hörer zeigen. Fiukowski (2002, 75) zeichnet diesen wechselseitigen Prozess auch für die Schulsituation nach. Das unaufmerksame Verhalten der Schüler, welches durch die erhöhte Sprechstimme hervorgerufen wird, provoziert eine weitere stimmliche Reaktion auf der Lehrerseite. Dabei „treten mehr und mehr Disziplinschwierigkeiten auf, deren der Lehrer sich mit erhöhter stimmlicher Anstrengung [...] zu erwehren sucht“ (Krech 1960, 35). Aus diesem stimmlichen Verhalten eines Lehrers folge „ein fehlerhafter Kreislauf mit dem sicheren Ergebnis einer Erkrankung der Lehrerstimme“ (Fiukowski 2002, 75).

#### **2.4.2 Auffälliger S-Laut**

Der S-Laut wird als anspruchsvollster Laut in der Sprachentwicklung von Kindern betrachtet. Er weist die geringste physiologische Variationsbreite auf, d.h. dass durch minimale Bildungsabweichungen Veränderungen im Klangbild hörbar und als fehlerhaft eingestuft werden. Bei Erwachsenen ist die fehlerhafte S-Laut-Bildung weit verbreitet (vgl. Wirth 2000,

347; Seifert et al. 1994, 313). Wirth (2000, 347ff.) nennt eine Vielzahl fehlerhafter S-Laut-Bildungen (Sigmatismen), welche in labiodentale, linguale, nasale, pharyngeale und laryngeale Formen eingeteilt werden. Für die Fragestellung dieser Arbeit sind allerdings nur die linguale Formen wie der Sigmatismus addentalis und der Sigmatismus interdentalis von Bedeutung, weil sie die häufigsten Fehlbildungen des S-Lautes darstellen (vgl. Wagner 2006, 55). Die Manipulation des S-Lautes (vgl. Kap. 5.6.2.3) erfolgte ausgehend von Sigmatismus addentalis und Sigmatismus interdentalis, wobei eine eindeutige Zuweisung zu einer der Formen nicht im Vordergrund stand, sondern eine eher auffällige Bildung. Im Folgenden werden deshalb sowohl die normgerechte als auch die beiden abweichenden Formen der S-Laut-Bildung dargestellt, woran sich eine Diskussion über die Akzeptanz auffälliger Realisationen anschließt. Doch zunächst wird eine phonetische Beschreibung der S-Laute vorgenommen.

Der S-Laut, welcher zwei zueinander in Opposition stehende Laute umfasst, den stimmlosen Laut [s] wie auch den stimmhaften Laut [z], ist der Gruppe der Frikative zuzuordnen. Beide Laute gehören zu den alveolar gebildeten Lauten, welche durch die Bewegung der Vorderzunge zu dem als Alveolen bezeichneten Zahndamm realisiert werden (vgl. Hall 2000, 6f.). Sie unterscheiden sich in den Eigenschaften der Stimmbeteiligung und im Grad der Gespanntheit (vgl. ebd., 11; Rues et al. 2007, 16). Das für Frikative typische Reibegeräusch wird durch den Luftstrom verursacht, welcher durch eine Enge im Ansatzrohr fließt (vgl. Hall 2000, 10). Das akustische Geräuschsignal wird von der Engebildung, von deren Lage im Ansatzrohr und von dem Abstand der Engebildung bis zu den Lippen bestimmt. Die Frequenz im Schallspektrum der S-Laute liegt deshalb in einem höheren Bereich als bei dem Laut [x] (vgl. Pompino-Marschall 2003, 196). Die Sibilanten [s], [z], [ʃ], [ʒ] zeichnen sich durch einen hochfrequenten Geräuschanteil aus (Hall 2000, 11). Im Allgemeinen unterscheiden sich Frikative darin, dass ihre breitbandigen Energiemaxima und -minima tiefer- oder höherfrequent ausgeprägt sind. Diese treten in einem Frequenzbereich bis 8 kHz auf, wobei für die Qualität der Laute auch teilweise Frequenzen über diesem Bereich ausschlaggebend sein können (vgl. Neppert 1999, 210f.). Insbesondere weist der S-Laut, welcher im Deutschen in seiner prädor-salen Bildung am häufigsten auftritt, zwei entscheidende Energieschwerpunkte auf. Sie liegen bei 3,5 bis 3,9 kHz und bei 8 bis 9 kHz, wobei auch oberhalb von 10 kHz Energiemaxima vorkommen. Zwischen diesem Bereich sind im Sonagramm Graustufen im Bereich von 3,5 bis 8 kHz erkennbar (vgl. ebd., 215). Der dentale S-Laut weist keine vergleichbaren Energieschwerpunkte auf und zeigt demnach wenig Variation in der Energieverteilung. Er erscheint im Sonagramm durch Grautönung von 1,3 kHz bis 8 kHz (vgl. ebd.).

Sowohl der Fortis-Frikativ [s] als auch der Lenis-Frikativ [z] sind Phoneme des Deutschen, was sich in der intervokalischer Stellung durch die Bildung von Minimalpaaren belegen lässt, z.B. <weise> [vaɛzə] - <weiße> [vaɛsə] (vgl. Rues et al. 2007, 34f.). Eine Aufhebung des phonologischen Kontrastes erfolgt durch die Auslautverhärtung, wobei [z] in silbenfinaler Position als stimmloses [s] (fortis) realisiert wird. Der stimmlose Fortis-Frikativ [s] ist folglich sowohl als Allophon des Phonems /s/ als auch als Allophon des Phonems /z/ zu verzeichnen. Der S-Laut wird silbeninitial als [z] (lenis) realisiert (vgl. Ternes 1999, 189). Die Opposition der beiden Phoneme /s/ und /z/ entfällt folglich an bestimmter Position im Wort. Die progressive Stimmlosigkeitsassimilation bewirkt hingegen, dass der stimmhafte Lenis-Frikativ [z] nach Pausen und stimmlosen Lauten entstimmt als Allophon [z̥] des Phonems /z/ auftritt. In der Verschriftlichung dieser Laute kann vom Graphem <s> ausgehend nicht auf die zu realisierende Lautform geschlossen werden, sie ist vielmehr von der Silbenposition abhängig. Eine Ausnahme hiervon bilden die Schreibweisen <ss> und <ß>, welche beide stimmlos artikuliert werden (vgl. ebd. Rues et al. 2007, 16). Darüber hinaus seien noch die Affrikaten erwähnt. Sie stellen eine Konsonantengruppe dar, bei deren Bildung der Verschluss des Plosivs in die Enge des Frikativs übergeht, wobei beide Laute homorgan<sup>24</sup> gebildet werden. Zu den sibilantischen Affrikaten im Deutschen gehören [ts], [tʃ], [dʒ], zu den nicht homorganen Konsonantenverbindungen zählen [ps] und [ks] (vgl. Rues et al. 2007, 19; Hall 2000, 17f.).

Die physiologische S-Laut-Bildung des stimmlosen bzw. stimmhaften alveolaren Frikativs erfolgt durch die Wölbung der Vorderzunge in Richtung des oberen Alveolarfortsatzes durch die leichte Auflage der Zungenspitze an der inneren Zahnreihe. Der Luftstrom trifft durch die gebildete Längsrille der Zunge auf die geöffneten Schneidezähne und bricht sich daran, wodurch das typische Geräusch entsteht. Diese für den dorsal gebildeten S-Laut geltende Beschreibung unterscheidet sich von der apikalen Bildung, bei welcher die Zungenspitze zwischen dem Zahnspace und dem alveolaren Rand freischwebt. Beide Formen gelten als physiologisch. Dabei kommt es weniger auf die Form der Bildung, sondern vielmehr auf das akustische Ergebnis an. Es wird angenommen, dass die apikale Bildung störungsanfälliger ist, weshalb Logopäden bei einer Neuanbildung des S-Lautes eine dorsale Bildung anraten (vgl. Wirth 2000, 345ff.; Seifert et al. 1994, 314; Wendler/Seidner 1987, 267). In Aussprachewörterbüchern sind kodifizierte Beschreibungen der normgerechten Bildungsstelle der Laute enthalten. Allerdings wird hier nicht berücksichtigt, wie groß der Spielraum der Abweichung für

<sup>24</sup> Die Bezeichnung gilt für Laute, welche dieselbe oder eine angrenzende Artikulationsstelle aufweisen.

einzelne Laute ist und inwieweit eine abweichende Form als akzeptabel betrachtet wird (vgl. Mangold 2000, Krech et al. 2010).

Nicht nur bei Kindern, sondern auch bei Erwachsenen ist die fehlerhafte S-Laut-Bildung weit verbreitet (vgl. Wendler/Seidner 1987, 266). Zu der häufigsten Form zählt dabei die interdental gebildete S-Laut-Form, für welche kennzeichnend ist, dass die Zunge zwischen den Schneidezähnen erscheint und der S-Laut einen unscharfen, dem englischen <th>, [θ] ähnlichen Klang aufweist. Dieser findet sich ebenso beim Sigmatismus addentalis, wobei hier die Rinnenbildung nicht vorhanden ist und die Zunge an die Innenfläche der oberen Schneidezähne gepresst wird (vgl. Wirth 2000, 347f.). Bei der Erstellung einer Sigmatismusdiagnose wirken sich die inneren sprachlichen Normen der Logopäden insofern aus, dass diese ausschließlich subjektiv-auditiv durchgeführt werden und dadurch S-Laut-Auffälligkeiten verschieden bewertet werden, was sich in den unterschiedlichen Häufigkeitsangaben von vorkommenden Sigmatismen spiegelt (vgl. Stock/Suttner 1991, 87).

Von der Fehlbildung der S-Laute sind sowohl die stimmhaften als auch stimmlosen Frikative /z/ und /s/ in ihren Realisierungen wie auch die besprochenen Konsonantenverbindungen betroffen (vgl. Wendler/Seidner 1987, 266). Ein fehlerhaft gebildeter S-Laut wirkt sich jedoch kaum auf den Stimmklang aus, der vielmehr von einer übertriebenen oder nachlässigen Artikulation beeinflusst wird (vgl. Hammer 2009, 136). Als ursächlich für Sigmatismen werden zum einen die verzögerte Sprachentwicklung wie auch der Einflussfaktor von Bezugspersonen durch Niedlichkeitszuschreibungen und zum anderen organische Ursachen wie Hörstörungen und Gebissanomalien gesehen. Daneben gibt es zahlreiche weitere faktorielle Bedingungen für die Entstehung von Sigmatismen wie beispielsweise feinmotorische Ungeschicklichkeit oder Nachahmungsmuster (vgl. Wagner 2006, 55; Wirth 2000, 346; Seifert et al. 1994, 314). Die Wirkungen, welche von einem auffälligen S-Laut ausgehen, können einerseits darin bestehen, dass sie vom Inhalt ablenken und in starker Ausprägung Verstehensprobleme verursachen und andererseits zu negativen Persönlichkeitseinschätzungen führen (vgl. Wagner 2006, 55).

Durch die Diskrepanzen zwischen real auftretenden und sprachfunktional erforderlichen Lautbildungsmerkmalen einerseits und durch situative und sprecherabhängige Gründe andererseits kommen artikulatorische und akustische Signale äußerst variabel vor. Für die sprecherische Umsetzung von Phonemen gibt es verschiedene Möglichkeiten der Realisierung, welche als Varianten auftreten. Werden vergleichsweise im Deutschen die Allophone des Pho-

nems /r/ in Form des apikalen und uvularen Vibranten als allgemein gültig angesehen (vgl. Pétursson/Neppert 2002, 107f.), so trifft das auf Varianten des S-Lautes nicht zu. Aus sprachfunktionalen Gründen ist die abweichende Bildung von S-Lauten dann als problematisch und damit therapiebedürftig anzusehen, wenn zwischen zwei unterschiedlichen Phonemen nicht ausreichend differenziert wird. Mit dem Blick in eine andere Sprache, z.B. das Englische, wird deutlich, dass bei fehlender Opposition von dentalen [θ, ð] und apikalen Frikativen [s, z], die beiden Phoneme nicht hinreichend unterschieden werden. Anders verhält es sich hier im Deutschen, denn dentale Frikative gelten hier nicht als Phoneme, sondern werden zu den extremen Varianten im Vergleich zu den regelhaft gebildeten S-Lauten gezählt. Aus diesem Grund wäre eine therapeutische Behandlung aus sprachfunktionaler Sicht nicht notwendig.

„Im Deutschen gibt es die dentalen Frikative als Phoneme nicht, so daß sie als Extremvarianten der S-Laute angesehen werden können. Sprachlich gesehen ist eine Sigmatismustherapie im Deutschen nicht erforderlich, allerdings aus ästhetischen und sozialen Gründen sehr wünschenswert.“  
(Pétursson/Neppert 2002, 112)

Zu diesem Schluss kommen auch Simon et al. (1968) in ihrer Studie<sup>25</sup>, in welcher die Wirkung von Sigmatismen untersucht wurde. Festgestellt wurde, dass ungeschulte Hörer Abweichungen von der Norm wahrnehmen und umso negativer bewerten je stärker der S-Laut von der Norm abweicht.

„Obwohl die nicht normgerechten S-Laut-Varianten für die deutsche Sprache phonologisch irrelevant sind, müssen sie als Störfaktor im ästhetischen Bereich berücksichtigt werden.“  
(Simon/Ulbrich/Wendler 1968, 414).

Es liegen hier eher ästhetische und soziale Gründe vor, aber keine inhaltlichen Kommunikationsstörungen, welche für korrektive Maßnahmen zugunsten einer störungsfreien Lautsprache sprächen.

Andererseits kommt beispielsweise dem addental gebildeten S-Laut im Berliner Raum beinahe der Status eines dialektalen Merkmals zu, wodurch die Frage aufgeworfen wird, ob dieser Form dann überhaupt ein Störungsgrad zugesprochen werden kann bzw. nicht als Allophon der S-Laute zu verstehen ist (vgl. Wendler/Seidner 1987, 266f.). In diesem Zusammenhang stellen Stock/Suttner die Frage,

<sup>25</sup> Simon et al. (1968) führten ein Experiment durch, bei welchem 100 Versuchspersonen aus nicht sprechtherapeutischen Berufen jeweils einen Text mit einem Sigmatismus addentalis, einem Sigmatismus interdentalis und einer normativen S-Laut-Bildung auf ihre Wirkung beurteilten. Dabei fiel die Bewertung des ungestörten S-Lautes am positivsten aus, wohingegen der Sigmatismus addentalis nicht so starke Negativbewertungen erhielt wie der Sigmatismus interdentalis.

„[...] ob bei derart hochfrequenten sigmatischen Allophenen die Aussprachenorm nicht generell liberaler zu fassen ist, ob nicht wenigstens der häufigste Sigmatismus, der addentalis, als eine territorial weitverbreitete Form zum Standard gezählt werden muss.“ (Stock/Suttner 1991, 87)

Auch das folgende Zitat von Hans Krech aus dem Jahr 1954 belegt, dass die Bewertung von artikulatorischen Abweichungen, u.a. beim Sigmatismus, in verschiedenen Fachkreisen unterschiedlich ausfällt und es offensichtlich unterschiedliche Ansichten über das Störungspotential bei Verstößen gegen die Standardlautung gibt (vgl. auch Neuber 1999, 104).

„Mit Rhotazismen ist man praktisch großzügig geworden. Gamma- und Kappazismus kommen bei Studenten selten vor. Sigmatismen endlich interessieren, außer für Fremdsprachen, allein den Sprechwissenschaftler. Für den Lehrberuf, selbst des Germanisten, wird von allen anderen Seiten nahezu grundsätzliche Toleranz geübt“ (Krech 1954, 40)

Aufgrund des häufigen Auftretens sowie der vielfältigen individuellen Bildungsmuster von S-Lauten erscheint es sinnvoll, die Wirkungsweise eines von der Norm abweichenden S-Lautes (in einer addentalen bis interdentalen Form), aber nicht pathologischen, hinsichtlich eines negativen Einflusses auf das Hörverstehen bzw. auf die Informationsverarbeitung zu untersuchen.

### **3 Überprüfung der Informationsverarbeitung**

Der Informationsverarbeitungsprozess beinhaltet einzelne Phasen, in welchen die Inhalte selektiert, organisiert und in das vorhandene Wissensschema integriert werden. Diese werden in Kapitel 3.1 vorgestellt. Außerdem wird darauf eingegangen, von welchen Faktoren die Verarbeitung von Inhalten beeinflusst werden kann. Die spezifischen Merkmale des Hörverstehens werden in Kapitel 3.2. beschrieben und die für die Überprüfung des Hörverstehens definierten Kompetenzstufen werden in Kap. 3.3 dargestellt. Daran schließt sich die Erläuterung verschiedener Aufgabenformate mit den jeweiligen Aufgabentypen an, welche auf ihre Eignung zur Abfrage des Hörverstehens anhand ihrer Struktur und Umsetzbarkeit erläutert und diskutiert werden (vgl. Kap. 3.3.1). Für die Erstellung von Aufgaben und Fragebögen werden bestimmte Prinzipien zur Konstruktion erläutert. Diese Konstruktionsregeln werden zunächst allgemein und nachfolgend für bestimmte Aufgabentypen dargelegt (vgl. Kap. 3.3.2). Als weiterer Bestandteil der theoretischen Vorüberlegungen werden schwierigkeitsbestimmende Faktoren näher beleuchtet, welche neben dem Text und der gewählten Aufgabenstellung auch die Instruktion umfassen (vgl. Kap. 3.3.3). Anschließend wird in Kapitel 3.3.4 ein Methodenüberblick verschiedener Studien gegeben.

### 3.1 Grundlagen des Hörverstehens

Die Informationsverarbeitung beim Hörverstehen setzt verschiedene kognitive Prozesse voraus, welche sich schematisch beschreiben lassen.

„Zuhören als Informationsverarbeitung ist von Hören als (psycho) akustischem Wahrnehmungsphänomen zu unterscheiden. Zuhören wird als mentaler Prozess der Informationsverarbeitung modelliert und verstanden als intentionale Selektion, Organisation und Integration verbaler und nonverbaler Aspekte mündlich vermittelter Kommunikation.“ (Imhof 2012, 32)

Imhof (2010, 18ff.) stellt das Zuhören als einen mehrstufigen Prozess dar, welcher sich aus verschiedenen aufeinanderfolgenden Vorgängen zusammensetzt<sup>26</sup>. Zu Beginn des Zuhörens erfolgt die Bildung einer Intention in Form einer Hörabsicht, welche auch motivationale Aspekte beinhaltet. Daran anschließend werden in dem Schritt der Selektion aus der Vielzahl der Informationen die Inhalte herausgefiltert, welche für das Erreichen des Hörziels notwendig sind und parallel vorhandene visuelle und auditive Signale einbezogen. Dieser Vorgang beinhaltet das Erfassen und Sortieren von Lauten. Im weiten Vorgehen erfolgt die Organisation der Informationen, welche die Sortierung, Bewertung und Sinndeutung einschließt. Hier wird für die Verarbeitung der Inhalte das Vorwissen einbezogen und es erfolgt das Herstellen von Zusammenhängen. Auch werden in dieser Phase die im Langzeitgedächtnis gespeicherten Inhalte aufgerufen, um so den Verarbeitungsprozess zu beschleunigen. In dem Schritt der Integration wird das Gehörte in vorhandene Schemata eingebettet, mit dem vorhandenen Vorwissen verknüpft und in das Langzeitgedächtnis aufgenommen.

Als Voraussetzungen für gelingendes Zuhören sind „einerseits grundlegende sprachliche, inhaltliche und prozedurale Grundfähigkeiten erforderlich und andererseits werden Selbstregulationsfähigkeiten benötigt“ (Imhof 2010, 18). Als kompetent gilt ein Zuhörer dann, wenn er diese beschriebenen Phasen der Informationsverarbeitung wirksam steuern kann. Voraussetzungen hierfür sind Kompetenzen der Selbstregulation, welche sich den verschiedenen Phasen des Zuhörens zuordnen lassen. Zu diesen Kompetenzen gehören kognitive, metakognitive und ressourcenorientierte Fähigkeiten, welche den Erfolg beim Zuhören beeinflussen. Beispielsweise schließt die kognitive Kompetenz für die Phase der Intentionsbildung die Entwicklung eines Zuhörinteresses ein, die metakognitive Kompetenz beinhaltet die Faktoren der Konzent-

---

<sup>26</sup> Zur detaillierten Beschreibung der einzelnen Phasen im Zuhörprozesses vgl. auch Imhof 2012.

rationsfähigkeit sowie die Antizipation von Schwierigkeiten und der selbstregulierende bzw. ressourcenorientierte Aspekt stellt die Anstrengungsbereitschaft dar (vgl. ebd., 20). Die voraussetzenden kognitiven Kompetenzen umfassen bei den vier Phasen des Zuhörens u.a. die Festlegung eines Hörziels (Intention), den Einsatz des Konzentrationsvermögens, die Aktivierung des Vorwissens und das Erfassen von sprachlichen Einheiten (Selektion), das Erkennen und Strukturieren von Worten und Sinneinheiten (Organisation) sowie die Verknüpfung der neuen Information mit dem vorhandenen Vorwissen und die Bereithaltung der Informationen (Integration).

Die Verarbeitung mündlicher Informationen setzt wie oben beschrieben mehrere parallel ablaufende Prozesse voraus. Der Hörer muss eine Zuhörabsicht aufbauen, Analyseprozesse aktivieren und Zuhörkompetenzen anwenden, um die akustischen Botschaften weiterzuverarbeiten. Erst wenn der Zuhörer den gehörten Informationen Bedeutung beimisst, finden Verarbeitungsprozesse der vermittelten Inhalte statt. Das „Ziel von Zuhören ist die Konstruktion einer umfassenden mentalen Repräsentation der mündlich vermittelten Mitteilung“ (Imhof 2012, 32).

Akustisch dargebotene Signale enthalten neben verbalen auch nonverbale Informationen. Die nonvokalen (körpersprachliche Signale) und vokalen Signale (z. B. Stimmqualität oder Artikulation) modifizieren den Bedeutungsgehalt der verbalen Botschaft und deshalb kommt ihnen beim Zuhören eine wichtige Rolle zu. Wenn einzelne Laute im sprachlichen Signal gestört sind, werden diese durch Ersetzungsprozesse kompensiert, so dass der Inhalt sinnhaft bleibt. Demgegenüber wird davon ausgegangen, dass die von einer heiseren Stimmqualität ausgehenden Signale die Informationsverarbeitung stark beeinträchtigen und die Behaltensleistung von Inhalten durch die kognitive Beanspruchung herabgesetzt wird (vgl. Kap. 3.3.4). Demnach werden weniger Inhaltsaspekte verarbeitet und die Verarbeitungskapazität wird für die Decodierung des vokalen Signals eingesetzt (vgl. Imhof 2012, 33).

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass die zu untersuchenden stimmlichen und artikulatorischen Auffälligkeiten nicht dem pathologischen Bereich zuzuordnen sind. Aus diesem Grund wird in diesem Zusammenhang nicht von einer Störung, sondern von auffälligen Merkmalen gesprochen. Im Vergleich zu den oben beschriebenen eingeschränkten Informationsverarbeitung könnte der Faktor der Gewöhnung an bestimmte Sprechermerkmale im lautlichen und stimmlichen Bereich von Bedeutung sein.



Die Verstehensleistung von Gesprochenem in Bezug auf die Verwendung von Sprache ist situationsbedingt oder individuenabhängig nicht immer eindeutig. Häufig müssen Hörer den Inhalt oder das eigentlich Gemeinte erschließen und gesprochene Äußerungen analysieren und reflektieren. Von Helmke (2014, 195) wird Schülern eine konstruktive Interpretationsleistung in Bezug auf das Verstehen von Äußerungen zugesprochen (vgl. Kap. 2.1.2.3). Dies lässt sich auch auf die Ausdrucksebene bzw. der paraverbalen Ebene des Sprechausdrucks, wie bspw. bei der Bildung bestimmter Laute, übertragen. Wirth (2000, 78f.) gibt an, dass Wörter aufgrund von Sprachkenntnis und Weltwissen auch dann erkannt werden, wenn sie unkorrekt oder teilweise lückenhaft artikuliert werden. Die Verständlichkeit wird in der mündlichen Kommunikation durch die Redundanz von Informationen wie auch durch Erfahrungswissen sichergestellt.

„Aufgrund unserer Gesamtkenntnisse erkennen wir auch dann korrekte Wortgestalten, wenn sie unrichtig und unvollständig gesprochen werden.“ (Wirth 2000, 79)

Es könnte also davon ausgegangen werden, dass die auftretenden Auffälligkeiten auf der paraverbalen Ebene, in Form einzelner Laute oder der Stimmtonhöhe, von Hörern kompensiert werden.

### **3.2 Hörverstehen als Konstrukt**

Hörverstehen wird als „latentes Kompetenzkonstrukt“ (Böhme et al. 2010, 81) definiert. Als rezeptive Kompetenz beruht das flüchtige Hörverstehenskonstrukt auf kognitiven Konstruktionen und entzieht sich der direkten Beobachtung. Es kann nur durch Rückgriff auf andere beobachtbare Kriterien abgeleitet werden. Für die Ermittlung der Hörverstehenskompetenz ist es daher notwendig, das Konstrukt zu operationalisieren, d.h. es in genau festgelegte Indikatoren zu überführen, welche überprüfbar bzw. messbar sind. Dies kann mithilfe von Testaufgaben (aufgabenbasierter Ansatz) oder Teilfertigkeiten (kompetenzbasierter Ansatz) erfolgen. Dabei sollten sich die Teilkompetenzen für das Hörverstehen von anderen Kompetenzen abgrenzen, wie bspw. der des Lesens oder Schreibens (vgl. ebd., 81f.). Für die Konkretisierung des Hörverstehenskonstrukts sind aufgrund der Besonderheiten dieser rezeptiven Fertigkeit verschiedene Aspekte einzubeziehen. Buck (2001, 113) gibt für die Überprüfung des Hörverstehens verschiedene Faktoren an, wozu u.a. die Beachtung der spezifischen Eigenschaften der gesprochenen Sprache und die Verwendung verschiedener Hörtexte gehören. Dabei sollte nicht nur das Wiedererkennen von Informationen abgefragt werden, sondern auch die Fähigkeit, Schlussfolgerungen aus dem Gehörten zu ziehen, welche sich aus dem jeweiligen Hör-

text ergeben. Außerdem sollte ein vergleichbares Vorwissen der Teilnehmer sichergestellt werden.

Das aufgabenbasierte Testen des Hörverstehens erfolgt in der Regel mithilfe schriftsprachlicher Angaben, da die Zuhörkompetenz nicht in direkter Form abgefragt werden kann. Indirekt kann auf das Verstehen gesprochener Äußerungen durch den Einsatz von zu lesenden wie auch schriftlich zu beantwortenden Aufgaben geschlossen werden und erfordert dadurch weitere Kompetenzen der Hörer. Hierbei ist die Konfundierung der Hörverstehensleistung durch die Lese- und Schreibprozesse zu beachten, da sich auftretende Fehler in den Ergebnissen des Hörverstehens ursächlich auch durch mangelndes Leseverstehen oder die Schreibkompetenz abzeichnen könnten. Durch eine akustische Darbietung von Texten, Items und Anweisungen könnte das der Konfundierung entgegengewirkt werden (vgl. Böhme et al. 2010, 85).

Die Verarbeitung von Informationen bei den rezeptiven Kompetenzen *Hörverstehen* und *Leseverstehen* ist modalitätsspezifisch. Mündliche Sprache unterscheidet sich durch spezifische Eigenschaften von der schriftverfassten Sprache (vgl. Böhme et al. 2010, 87ff.). Die Form von gesprochener Sprache umfasst auf der syntaktischen Ebene neben Ellipsen und Satzabbrüchen eher parataktisch angeordnete Satzteile. Außerdem zeichnet sie sich lexikalisch durch Umgangssprache und die häufige Verwendung von Hilfsverben aus. Auf der phonologischen Ebene sind häufige Assimilationen, Elisionen und koartikulatorische Prozesse inhärent (vgl. Grotjahn 2005, 128ff.)

Die Spezifik des Hörverstehens ergibt sich aus den Merkmalen gesprochener Sprache, welche durch ihre Flüchtigkeit eine unmittelbare Verarbeitung voraussetzt und eine exakte Reproduktion häufig ausschließt. Die Zuhörleistung wird durch die Charakteristika der Mündlichkeit begünstigt, welche in einfachen Satzkonstruktionen wie auch Lexik, der Pausengestaltung und dem Überhang von Informationen (Redundanz) begründet ist (vgl. Behrens 2010, 40)

Der Prozess des Hörverstehens vollzieht sich in Echtzeit, so dass ein unmittelbares Verstehen vorausgesetzt wird. Die Geschwindigkeit der Aufnahme von Informationen wird nicht durch den Hörer, sondern durch den Sprecher bestimmt. Eventuell entstehende Verstehensprobleme können nicht wie beim Leseverstehen durch Wiederholung ausgeglichen werden (vgl. Solmecke 1999, 324) Verstehensprobleme können bspw. durch eine hohe Sprechgeschwindigkeit, geringe Präzision in der Aussprache oder durch Hintergrundgeräusche entstehen. Ebenso kann eine hohe Informationsdichte wie auch ein komplizierter Satzbau oder eine unzureichende Gliederung des Gesprochenen das Verstehen beeinträchtigen (vgl. ebd., 322).

### 3.3 Testung des Hörverstehens

Auf Grundlage der Kompetenzstufen können die Hörverstehensprozesse systematisiert und für die Kontrolle der Hörverstehensleistung eingesetzt werden. Sie ermöglichen, die erbrachten Zuhörleistungen einzuordnen und beschreiben, welche Fähigkeiten zum Verstehen mündlicher Äußerungen (mit unterschiedlichen Anforderungsprofilen pro Stufe) notwendig sind.

Die Leistungen, welche für den Bereich „Verstehend zuhören“ in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (2014) festgelegt wurden, verteilen sich auf fünf Kompetenzstufen, wobei die erste Stufe in zwei Niveaus aufgeteilt ist. Sie reichen vom Mindeststandard über den Regelstandard und Regelstandard plus bis zum Optimalstandard, die jeweils auf den unterschiedlichen Kompetenzstufen dem Hauptschul- und dem Mittleren Schulabschluss zugerechnet werden. Die Kompetenzstufen schließen sowohl inhaltliches als auch strukturelles Verstehen auf der Grundlage eines Hörtextes in die unterschiedlichen Niveaustufen ein (vgl. ebd., 5).

Die folgenden Prozesse des Hörverstehens werden in allen Kompetenzstufen abgefragt:

- die Wiedergabe bzw. das Wiedererkennen einzelner Informationen (abhängig vom offenen oder geschlossenen Aufgabenformat),
- die Verknüpfung von Informationen,
- das schlussfolgernde Denken bzw. Ziehen von Schlussfolgerungen (Inferenzleistungen),
- das Erkennen des Textthemas wie auch dessen Struktur,
- die Reflexion der Gestaltung des Hörbeitrags (z.B. die Beurteilung der Sprechweise und der damit verbundenen Intention).

Dabei nimmt der Schwierigkeitsgrad mit jeder höheren Kompetenzstufe in der Komplexität der Verarbeitung des Gehörten, auch unterstützt durch eine höhere Konzentration und Merkfähigkeit, weiter zu. Beispielsweise können auf dem höchsten Niveau (Stufe V) zentrale wie auch für das Gesamtverständnis weniger wichtige Informationen auch bei inhaltlich komplexen Hörtexten wiedergegeben und vereinzelt Informationen verknüpft werden, wohingegen die Stufe II die Verknüpfung einzelner aufeinanderfolgender Informationen beinhaltet (vgl. ebd., 8ff.).

Für die vorliegende Untersuchung wurden die Kompetenzstufen als Basis für die inhaltliche Abfrage der Hörverstehensleistungen genutzt (vgl. Kap. 5.3.1).

### 3.3.1 Aufgabentypen

Es existieren verschiedene Aufgabentypen<sup>27</sup>, die im Leistungskontext im Allgemeinen zur Kontrolle von Lernstoff, Anwendung von Wissensbeständen oder zur Messung der Kreativität dienen. Die Aufgabentypen lassen sich unterschiedlichen Antwortformaten zuordnen, welche sich in freie (auch offene) und gebundene Antwortformate unterteilen. Die Abgrenzung beider kann dadurch veranschaulicht werden, dass bei freien Antwortformaten die Antwort vom Probanden selbst formuliert werden muss und somit eine Reproduktion von Wissen erfolgt (Reproduktionsleistung), wohingegen bei gebundenen Antwortformaten eine Rekognitionsleistung abverlangt wird, was durch die Vorgabe von Antwortalternativen der Wiedererkennung von Informationen entspricht (vgl. Jonkisz et al. 2012, 39ff.). Der Einsatz der verschiedenen Antwortformate und der zugehörigen Aufgabentypen steuert somit die Form der Wiedergabe des Wissens wie auch die Art der kognitiven Leistungen, welche festgestellt werden sollen (vgl. Tabelle 2), in Anlehnung an Jonkisz et al. 2012, 40ff.). Mit dem freien Antwortformat kann neben dem angewendeten Wissen auch die Kreativität des Schreibens überprüft und bewertet werden. Das gebundene Format wird aufgrund der Rekognitionsleistung vordergründig zur Wissens- und Kenntnisprüfung eingesetzt. Darüber hinaus eignet sich der Aufgabentyp der Umordnungsaufgaben der gebundenen Antwortformate zur Feststellung des Abstraktionsvermögens oder des logischen Denkens und Schlussfolgerns besonders gut (vgl. ebd., 45).

Tabelle 2: Klassifikation von Aufgabentypen und Antwortformaten

Antwortformat	Aufgabentyp	Kognitive Leistung	Gegenstand der Überprüfung
freies Format	Kurzaufsatz	Reproduktionsleistung	Kreativität kognitive Leistungen wie Leseverständnis Anwendung von Wissen
	Ergänzungsaufgaben	Reproduktionsleistung	Faktenwissen, Lösungsweg
gebundenes Format	<i>Ordnungsaufgaben</i> Zuordnungsaufgaben	Rekognitionsleistung	Wissens- und Kenntnis- überprüfung

<sup>27</sup> Eine anschauliche Übersicht zu Aufgabentypen ist bei Jonkisz et al. 2012, 39 zu finden.

	<i>Ordnungsaufgaben</i> Umordnungsaufgaben	Erstellung einer Reihenfolge diverser Angaben	Schlussfolgerungen Fähigkeiten zur Abstraktion
	<i>Auswahlaufgaben</i> Mehrfachwahlaufgaben	Rekognitionsleistung	Wissens- und Kenntnis- überprüfung
	<i>Auswahlaufgaben</i> Dichotome Aufgaben	Rekognitionsleistung	Wissens- und Kenntnis- überprüfung

Die Abfrage von kognitiven Leistungen in Form der Wiedergabe bzw. Wiedererkennen von Informationen und schlussfolgerndem Denken kann mit allen Aufgabentypen abgefragt werden, wobei sich einige Aufgabentypen aber als vorteilhafter für bestimmte Leistungsabfragen erweisen. Im Folgenden werden die in Tabelle 2 aufgeführten Aufgabentypen sowie die beiden Antwortformate ausführlich vorgestellt.

Grotjahn (2001c, 14) nimmt eine Unterteilung der Aufgabentypen in offene, halboffene und geschlossene Formen vor und leitet aufgrund des Grades der Bekanntheit der Antworten für Tester und Testperson Vor- und Nachteile ab. Unter freien Antwortformen (constructed-response items) werden offene und halboffene Aufgaben subsummiert. Geschlossene Aufgaben (selected-response items) gehören in den Bereich der Auswahlformen (vgl. Grotjahn 2001c, 77f. und Ingenkamp 1997, 83ff.).

Freie Antwortformate sind in Kurzaufsatz- oder Ergänzungsaufgaben untergliedert und zeichnen sich dadurch aus, dass die Antwort einer Problemstellung von der Testperson in freien Äußerungen selbst formuliert wird, weshalb die Lösung der Aufgaben mit einem im Vergleich zu anderen Aufgabentypen relativ hohen Zeitaufwand verbunden ist. Das wiederum erhöht den Auswertungsaufwand, da die frei formulierten Antworten in Kategorien einsortiert und kodiert werden müssen. Nachteilig wirkt sich auch aus, dass die Auswertungsobjektivität durch die Mehrdeutigkeit der schriftlichen Antworten bzw. durch die Gültigkeit einer Vielzahl von Begriffen als Lösung eingeschränkt ist, was aber durch ein vorliegendes Auswertungsmuster eingegrenzt werden kann. Beim Einsatz der beiden Aufgabentypen in der Leistungsüberprüfung können dahingehend Probleme auftreten, als dass bei **Kurzaufsätzen** diejenigen benachteiligt werden, welche Textformulierungsschwierigkeiten haben. **Ergänzungsaufgaben** erfordern die Vervollständigung von Textvorgaben mittels Wörtern oder Wortgruppen. Dieser Aufgabentyp birgt die Gefahr, eher das Leseverstehen als der inhaltliche As-

pekt abzufragen. Allerdings liegt der Vorzug der freien Formate darin, dass es die Zufallswahrscheinlichkeit einer richtigen Lösung bei Kurzaufsätzen aufgrund der Reproduktionsleistung von Wissen de facto nicht gegeben ist und die Ausprägung bei Ergänzungsaufgaben sehr gering ausfällt (vgl. Jonkisz et al. 2012, 40ff.). Damit fällt die Wahrscheinlichkeit des Ratens einer Antwort bei offenen Antwortformaten deutlich niedriger aus als bei gebundenen Aufgabenformaten. Bei Ergänzungsaufgaben ist allerdings zu erwägen, dass die Lösung durch die Vorgabe einer sprachlichen Einheit bereits intendiert ist (vgl. Rost 2004, 60). Häufig wird mit offenen Aufgaben der Textinhalt in Form von W-Fragen getestet. Sie eignen sich für globales und detailliertes Verständnis des Textes wie auch zur Überprüfung logischer Sinnzusammenhänge. Die geringe Ökonomie bei der Auswertung wird darauf zurückgeführt, dass bei W-Fragen in der Regel keine Eindeutigkeit der Antworten vorliegt, weshalb sie nur als angemessen oder weniger angemessen bewertet werden können (vgl. Grotjahn, 2001b, 47f.). Diese Testaufgaben sind in der Konstruktion im Vergleich zu anderen Aufgabentypen relativ einfach und weisen aufgrund ihrer vergleichbaren Struktur im Alltag einen hohen Authentizitätsgrad auf (ebd., 119).

Zu den halboffenen Aufgaben gehören verschiedene Varianten von Lückentexten, bei welchen bestimmte Wörter oder Wörter in einer bestimmten Abfolge gelöscht wurden. Spezielle Formen davon sind der Cloze-Test und der C-Test, welche meist zur Erhebung der Sprachkompetenz verwendet werden. Bei der Messung des Leseverstehens wird ein Cloze-Test häufig so angelegt, dass keine Partikeln, sondern nur Inhaltswörter zu ergänzen sind. Eine einfachere Variante wird durch den Einsatz von Multiple-Choice-Aufgaben erreicht, indem das fehlende Wort in den Alternativantworten herausgefunden werden muss. Eine weitere Anwendung des Cloze-Tests findet sich in der Form eines Schüttelkastens, wobei die Wörter aus dem Kasten den Textlücken zugewiesen werden soll. Diese Form kann den Zuordnungsaufgaben zugerechnet werden und weist eine deutlich höhere Schwierigkeit als Multiple-Choice-Cloze-Aufgaben auf. Häufig wird zur Testung des Leseverständnisses die Form des „Summary-Cloze“ verwendet, bei welchem dem Probanden neben dem Lesetext auch eine Zusammenfassung desselben vorliegt, bei welchem ausgewählte Wörter gelöscht wurden. Dabei kann geprüft werden, in welcher Weise der Proband eine Vorstellung von den „Hauptgedanken“ hat, also Aussagen darüber erlaubt, inwieweit das Globalverstehen des Textes ausgeprägt ist. Auch hier besteht die Aufgabe darin, die fehlenden Wörter einzusetzen. Wenn in der Zusammenfassung auf Wörter referiert wird, welche nicht in der Lexik des Ausgangstextes vorhanden sind, dann wird neben dem Leseverstehen auch die lexikalische Kompetenz gemessen, was in Bezug auf die Validität als nachteilig betrachtet werden muss (vgl. Grotjahn 2001b,

52ff.). Ein Nachteil von Cloze-Tests kann darin gesehen werden, dass nicht nur das Leseverstehen gemessen wird, sondern auch die produktiven Schreibkompetenzen wie Orthographie und Grammatik (vgl. ebd., 120). Laut Grotjahn ist es möglich, eine Vielzahl von Aufgaben, welche für das Leseverstehen konzipiert sind, auch für das Hörverstehen einzusetzen. Bei einem Einsatz dieser Cloze-Varianten bei der Testung des Hörverstehens würde allerdings eher die Leseleistung als das Hörverstehen gemessen werden (vgl. ebd.)

Die gebundenen Antwortformate werden in Auswahl- und Ordnungsaufgaben eingeteilt. Bei diesen ist der Proband durch die Vorgabe mehrerer Antwortalternativen an die Auswahl der verschiedenen Antwortmöglichkeiten „gebunden“. Im Gegensatz zu Aufgaben mit freiem Format ist es bei Aufgaben mit gebundenem Format nicht erforderlich, eine Kodierung der Daten vorzunehmen, da die Lösung in den Alternativantworten bereits festgelegt ist (vgl. Jonkisz et al. 2012, 43). Darin besteht auch der größte Vorteil dieses Formats, weil durch die Vorgabe der Antwortalternativen die Auswertungsökonomie und –objektivität im Gegensatz zu offenen Formaten sehr hoch ist. Als negativ ist die hohe Ratewahrscheinlichkeit bei diesem Format anzumerken (vgl. Rost 2004, 61), welche allerdings durch verschiedene Optionen bei der Erstellung und Auswertung der Aufgaben minimiert werden kann.

**Ordnungsaufgaben** werden in Zuordnungs- und Umordnungsaufgaben unterschieden, bei welchen eine Zuordnung der angegebenen Elemente erfolgen soll oder eine korrekte Reihenfolge festzulegen ist. Zuordnungsaufgaben enthalten zwei Arten von Angaben in der Form von Wörtern, Zahlen oder Bildern, welche korrekt aufeinander bezogen werden müssen. Dabei könnte sich die gleiche Anzahl beider zuzuordnenden Elemente nachteilig auswirken, da hier mit jeder richtigen Auswahl die Wahrscheinlichkeit steigt, nur zufällig richtige Lösungen zu erhalten. Der Vorteil dieses Aufgabentyps liegt in der Einfachheit sowie in der Auswertungsökonomie begründet. Ebenfalls haben diese Aufgaben eine hohe Objektivität in der Auswertung vorzuweisen. Zuordnungsfragen sind für die Abfrage von Wissen insofern geeignet, als dass die Rekognitionsleistung geprüft wird (vgl. Jonkisz et al. 2012, 43f). Umordnungsaufgaben erfordern bei der Bearbeitung das Herstellen einer logischen oder sinnvollen Abfolge der angegebenen Elemente. Das können sowohl einzelne Satzglieder (Phrasen) und Wörter oder auch Bilder sein. Dieser Aufgabentyp eignet sich zur Überprüfung davon, inwieweit der Testteilnehmer in der Lage ist, Schlussfolgerungen zu ziehen oder zu abstrahieren (vgl. ebd., 44). Auch dieser Aufgabentyp weist (wie schon bei den Ausführungen zu den gebundenen Aufgabenformaten erwähnt) eine hohe Objektivität und Ökonomie in der Auswertung auf.

Zu den **Auswahlaufgaben** werden Mehrfachwahl- und dichotome Aufgaben gezählt, bei welchen aus den vorgegebenen Alternativantworten die richtige Antwort bestimmt werden muss. Die Anzahl der Antwortmöglichkeiten innerhalb einer Aufgabe bestimmt den jeweiligen Aufgabentyp. So werden Aufgaben mit nur zwei Antwortalternativen als dichotom und diejenigen mit mehr als zwei Möglichkeiten als „Mehrfachwahlaufgaben“ bezeichnet (vgl. ebd., 47). Auswahlaufgaben werden am häufigsten im pädagogischen Kontext bei Leistungstests angewendet. Kennzeichnend für sie ist, dass die korrekten Antworten durch Wiedererkennen identifiziert und nicht wie bei den freien Antwortformaten durch das Reproduzieren von Wissen dargestellt werden (vgl. ebd., 45). Für **Mehrfachwahlaufgaben** findet sich häufig auch die englische Bezeichnung Multiple-Choice-Aufgaben (nachfolgend MC-Aufgaben). Charakteristisch für diesen Aufgabentyp ist die Vorgabe mehrerer, häufig sehr plausibler und ähnlicher Antwortalternativen, aus denen die korrekte Lösung bestimmt und angekreuzt werden soll. Darüber hinaus werden in Tests aber auch Aufgaben dieses Typs eingesetzt, welche mehrere korrekte Lösungen aufweisen. Die Voraussetzung zum Auffinden der Lösung bei MC-Aufgaben beinhaltet eine Wiedererkennungslleistung der korrekten Antwortoption und ist weniger für die Testung von kreativen Leistungen geeignet. Der Grund für den häufigen Einsatz von MC-Aufgaben liegt in der hohen Auswertungsobjektivität wie auch in der einfachen und ökonomischen Realisierung begründet. Die Ratewahrscheinlichkeit sinkt mit der Erhöhung der Auswahlantworten (vgl. ebd., 49f).

Eine Form von Antwort-Auswahl-Aufgaben stellen MC-Aufgaben dar, welche einen Itemstamm und zwischen drei und fünf Antwortalternativen beinhalten. Bei der Formulierung des Itemstamms können Fragen oder Aussagen verwendet werden, welche auch unvollständig sein können und durch eine der Antwortoptionen ergänzt werden müssen. Aufgrund der hohen Auswertungsökonomie durch manuelle (Schablonen) oder computergestützte Verfahren kommen MC-Aufgaben bei Testverfahren sehr häufig zum Einsatz (vgl. Jonkisz et al. 2012, 43). Bezogen auf die Inhaltsabfrage wird dieser Aufgabentyp zur Testung von detailliertem Verstehen oder der Inferenzbildung genutzt (vgl. Grotjahn 2001b, 58). Trotz des Vorteils der hohen Auswertungsökonomie von MC-Aufgaben sind die Probleme bei der Konstruktion und den daraus resultierenden Nachteile nicht zu unterschätzen. Die Erstellung geeigneter Distraktoren (falschen Antwortmöglichkeiten) gestaltet sich dahingehend als schwierig, als dass ihre Qualität vor einer Überprüfung nur schwer beurteilt werden kann. Distraktoren erweisen sich dann als unbrauchbar, wenn sie von keinem Testteilnehmer gewählt wurden und sind somit für eine empirische Auswertung ungeeignet. Nachteilig wirkt sich ebenfalls aus, dass die MC-Aufgaben, durch die Vielzahl der Antwortalternativen bedingt, einen geringen Authentizitäts-



grad aufweisen und wenig mit den in der Realität auftretenden Situationen gemein haben (vgl. ebd., 60f.)

**Dichotome Aufgaben** werden häufig vereinfacht dargestellt, wobei statt zwei ausformulierten Antwortalternativen nur eine Antwort angeboten wird, welche durch Bejahung oder Verneinung verifiziert werden soll. Die Form der Beantwortung mit „richtig/falsch“ oder auch „ja/nein“ gab diesem Aufgabentyp seinen Namen, weshalb er deshalb oft als Richtig-Falsch-Aufgabe bezeichnet wird (nachfolgend auch RF-Aufgaben). Diese Aufgaben weisen eine einfache Struktur auf und sind aufgrund der kurzen Bearbeitungs- und Auswertungszeit ökonomisch und eignen sich ebenfalls für komplexere Aufgaben wie beispielsweise im Frankfurter Aufmerksamkeitstest. Als nachteilig muss die hohe Ratewahrscheinlichkeit mit 50 % angesehen werden. Jonkisz et al. (2012, 48f.) weisen darauf hin, dass dieser Aufgabentyp nicht nur deshalb, sondern auch aufgrund der Rekognitionsleistung in der Leistungsüberprüfung eher selten eingesetzt wird. Bei Grotjahn (2001b, 61) ist die Bezeichnung „Alternativformen“ für RF-Aufgaben zu finden, was die Form der Aufgaben, welche aus zwei Alternativen bestehen, aufgreift. Vergleicht man diese Aufgabenform mit MC-Aufgaben, dann weisen RF-Aufgaben einen weitaus höheren Authentizitätsgrad auf und sind weniger aufwändig zu erstellen. Durch den Einsatz von RF-Aufgaben kann das Detailverständnis eines Textes abgefragt werden, wobei es sich in der Anordnung der Aufgaben empfiehlt, die Handlungsabfolge des Textes beizubehalten.

Bei Doyé (1988, 13f.) ist eine Kategorisierung von Testaufgaben sowohl für die rezeptiven als auch für die produktiven Kompetenzen zu finden, wobei auch auftretende Kombinationen dieser aufgeführt sind. Konkret liegen Aufgabenformate vor, mit denen das Hörverstehen einzeln oder auch kombinatorisch in mündlicher oder schriftlicher Form abgefragt werden kann, so wie es auch in alltäglichen Situationen vorkommt. Formal werden die Aufgaben durch verschiedene Aspekte gegliedert, welche die geforderten Abläufe beim Lösen einer Aufgabe durch Angaben zum Stimulus sowie die Interpretation und Reaktion durch die Testperson genau aufschlüsselt. Dabei wird mit dem Stimulus (S-Komponente) die reaktionsauslösende Aufgabenart angegeben, die Interpretation (I-Komponente) steht für die kognitive Verarbeitung des Stimulus bei der Testperson und durch die beobachtbare Reaktion (R-Komponente) wird beschrieben, in welcher Weise die Beantwortung des Stimulus erfolgt. Damit hat Doyé verschiedene Testaufgaben kompetenzspezifisch nach ihrer Funktion wie auch in ihrer Form

kategorisiert<sup>28</sup>. Die Typologie von 19 Aufgabentypen zur Überprüfung des Hörverstehens wird bei Bolton (1996, 163f.) durch die Angabe des Grundtyps von Aufgaben erweitert, referiert aber sonst weitestgehend in identischer Form auf Doyé. Allerdings ersetzt Bolton die von Doyé verwendeten Begriffe für S-, I- und R-Komponenten durch Testvorlage, Anforderung an den Schüler und Schüleraktivität. Als Grundtypen werden hierbei offene und geschlossene Aufgaben betrachtet, wobei die geschlossenen in MC-Aufgaben, Alternativantwort-Aufgaben und Zuordnungsaufgaben untergliedert werden (vgl. Bolton 1996, 47ff.). Zusätzlich wird der Aufgabentyp der graphischen Umsetzung<sup>29</sup> dem vorliegenden Aufgabenpool zugeordnet, bei welchem gehörte Informationen in eine Zeichnung übertragen werden sollen, beispielsweise in Form von Wegbeschreibungen. Ebenfalls kann das Hörverstehen durch ein visuelles Diktat getestet werden, bei welchem eine Bildbeschreibung gehört und nachgezeichnet wird. Dafür bieten sich beispielsweise die Beschreibung eines Zimmers, einer Person oder die Abfolge von Handlungen an. Nützlich erweist sich dieser Aufgabentyp durch die geringe Leselast, wobei es aber darauf ankommt, die Anweisungen eindeutig und sehr genau zu formulieren (vgl. ebd., 57f.). Subsumieren kann man diese beiden Formen der graphischen Umsetzung als Informationstransferaufgaben, bei welchen Informationen aus einem Medium in ein anderes, meist visuelles, übertragen werden. Dieser Aufgabentyp kann der Grundform der Zuordnungsaufgaben zugewiesen werden und gehört damit zu den geschlossenen Antwortformaten, welche objektiv ausgewertet werden können (vgl. Grotjahn, 2001b, 66).

Gibt es Aufgabentypen, welche sich besonders gut für die Abfrage des Hörverstehens eignen? Grotjahn (2001a) und Bolton (1996) sprechen sich dafür aus, dass im Prinzip alle Aufgaben, welche auch für das Leseverstehen geeignet sind, auch für die Abfrage des Hörverstehens genutzt werden können. Nach Grotjahn (2001a, 3) „beruhen Leseverstehen und Hörverstehen in erheblichem Maße auf ähnlichen Verarbeitungsprozessen. Ein großer Teil der Ausführungen zum Testen des Leseverstehens ist somit auch relevant in Bezug auf das Hörverstehen.“ Bolton gibt an, dass die Grundtypen von Aufgaben in Tests zum Hörverstehen in der Grundstufe häufig identisch mit denen des Leseverstehens sind (vgl. 1996, 47f.). Beim Vergleich der jeweils unterschiedlichen Voraussetzungen beim Verstehensprozess und den dabei einflussnehmenden Faktoren (Echtzeit, Dekodierung des auditiven Signals, Störungen) wird

---

<sup>28</sup> Als Veranschaulichung wurde das folgende Beispiel der Typologie von Hörverstehensaufgaben entnommen (vgl. Doyé 1988, 19). S-Komponente: Gesprochener Text und mündliche Äußerungen dazu, I-Komponente: Entscheidung über die Richtigkeit der Äußerung, R-Komponente: Ankreuzen im Alternativverfahren.

<sup>29</sup> vgl. „Typ 14“ in Doyé (1988, 20), bei dem mündliche Informationen in eine Landkarte eingetragen werden sollen.

deutlich, dass sich Leseverstehen und Hörverstehen klar voneinander abgrenzen lassen, was sich auf die Testung beider rezeptiver Leistungen auswirkt. Beispielsweise wird die Unterschiedlichkeit von Leseverstehen und Hörverstehen bei komplexen Aufgabenstellungen deutlich, da hier die Speicherkapazität gehörter Informationen im Vergleich zu den gelesenen abweicht (vgl. Grotjahn 2001a, 5ff.).

Die Konstruktion einzelner Aufgaben und die Zusammenstellung dieser zu einem Test sind an bestimmte Prinzipien gebunden, welche im folgenden Kapitel näher erläutert werden.

### **3.3.2 Konstruktionsregeln**

In den nachfolgenden Ausführungen werden diverse Grundprinzipien zur Konstruktion von einzelnen Testaufgaben beschrieben, wobei neben allgemeinen Prinzipien besonders auf Aufgabentypen des gebundenen Formats eingegangen wird. Ebenfalls werden Konstruktionsregeln erläutert, welche bei der Zusammenstellung der Aufgaben zu Fragebögen Berücksichtigung finden sollten. Hierbei sind bei der Anordnung der erstellten Items bestimmte Phänomene zu beachten. Überdies wird auch darauf eingegangen, in welcher Weise die Ratewahrscheinlichkeit bzw. das zufällige Auffinden der richtigen Lösung durch die Konstruktion der Items verringert werden kann.

Die Konstruktion von Aufgaben sollte verschiedene Grundsätze beinhalten, doch bevor diese aufgeführt werden, soll zunächst der Begriff *Aufgabe* definiert werden. Eine Aufgabe (Item) ist aus zwei Teilen zusammengesetzt. Sie besteht zum einen aus dem Item- bzw. Aufgabestamm und zum anderen aus einem bestimmten Antwortformat. Der Itemstamm beinhaltet eine Frage- oder Problemstellung, deren Lösung mit unterschiedlichen Antwortformaten abgefragt wird (vgl. Rost 2004, 55). Dabei können die Antwortformate so festgelegt werden, dass im offenen Format die Antwort frei formuliert werden muss oder beim gebundenen Format eine Auswahl an vorgegebenen Alternativen vorzunehmen ist (vgl. ebd., 59). Formal bilden hierbei Umordnungsaufgaben eine Ausnahme, da hier vorgegebene Angaben sortiert werden müssen und keine Auswahl aus mehreren Alternativen vorzunehmen ist.

Zur Fragebogenkonstruktion unter der Berücksichtigung der Angemessenheit der Aufgaben bilden die Vorgaben von Jonkisz et al. (2012, 56) einen hilfreichen Überblick. Die Zielvorgabe besteht darin, die Aufgaben so zu gestalten, dass sie leicht verständlich sind und eine kurze Lösungszeit aufweisen. Ebenso sollte die Durchführbarkeit des Tests wie auch die Auswertung leicht zu handhaben sein. Auch sollte auf ein geringes Vorkommen von Zufallslösungen

geachtet werden. Bortz/Döring (2016, 409f.) geben eine Auflistung von typischen Fehlerquellen bei der Fragebogenkonstruktion an. Es sollte darauf geachtet werden, dass die sprachliche Gestaltung, der Umfang und das Anspruchsniveau der Fragebögen auf die zu untersuchende Zielgruppe zugeschnitten ist. Auch weisen die Autoren darauf hin, dass für die Testung besser auf bereits evaluierte Items zurückgegriffen werden sollte, anstatt eigne Items zu erstellen.

Im Allgemeinen ist bei der Erstellung der Items im gebundenen Format darauf zu achten, dass im Itemstamm nicht mehrere Aufgabenstellungen formuliert sind, sondern nur ein Arbeitsauftrag enthalten ist, zu dem es eine eindeutige Lösung in den vorgegebenen Alternativantworten gibt (vgl. Rost 2004, 55). Weiterhin soll eine Unabhängigkeit der Items untereinander vorliegen (vgl. Aktualisierungseffekt), indem die Antwort eines Items nicht von der eines anderen bedingt wird (vgl. ebd., 70). Zudem sollte die Lösungen eines Items nicht ohne Textkenntnis erschließbar sein (vgl. Grotjahn 2001b, 17).

Für die Entwicklung von Auswahlaufgaben gelten spezielle Kriterien, da hier besonderes Augenmerk auf die Konstruktion der Antwortalternativen zu legen ist, insbesondere auf die Auswahl und Gestaltung zweckmäßiger Distraktoren. In den Testitems dieser Aufgabentypen sind der richtigen Lösung (Attraktor) eine Anzahl von unkorrekten Antworten (Distraktoren) zugeordnet. Die Distraktoren übernehmen die Aufgabe, das Auffinden der korrekten Antwort schwieriger zu gestalten (vgl. Rost 2004, 62f.). Dabei spielen verschiedene Aspekte eine Rolle, um einen hinreichenden Schwierigkeitsgrad der Aufgabe zu erreichen und die Ratewahrscheinlichkeit zu mindern. Die Attraktivität der Falschantwort ist ebenso von Bedeutung wie die Plausibilität, damit sie vom Testteilnehmer als mögliche richtige Antwort in Betracht gezogen wird. Der Schwierigkeitsgrad von Aufgaben wird ebenfalls durch die Ähnlichkeit der vorgegebenen Antwortalternativen gesteuert. Bei der Überprüfung der Antwortkategorien auf Richtigkeit, fällt es dem Testteilnehmer umso schwerer die richtige Antwort zu finden, wenn sich die Antwortalternativen stark ähneln. Mit anderen Worten heißt das, umso mehr Ähnlichkeit die Distraktoren zum Attraktor aufweisen, umso schwieriger wird es, die korrekte Antwort auszuwählen. Durch die Vorgabe mehrerer Distraktoren verringert sich die Wahrscheinlichkeit einer richtigen Zufallsantwort (vgl. Jonkisz et al. 2012, 45). Beachtet werden sollte außerdem, dass die in einer Auswahlaufgabe angegebenen Antwortalternativen disjunkt sind. Das bedeutet, dass die Antwortoptionen sich gegenseitig ausschließen müssen, damit die korrekte Antwort eindeutig als richtig identifiziert werden kann (vgl. ebd., 45f.). Die Exhaustivität, womit die Summe aller möglichen bzw. denkbaren Antwortalternativen gemeint

ist, stellt bei Leistungstests<sup>30</sup> keine zu beachtende Kategorie dar, da hier vom Testteilnehmer erwartet wird, dass er sich für eine der angeführten Antwortmöglichkeiten entscheidet. Bei Leistungstests ist eine nicht-exhaustive Form üblich (vgl. Rost 2004, 61).

Speziell zur Erstellung MC-Items sind verschiedene Regeln zu beachten, um die Qualität dieses Aufgabentyps zu sichern. Bei der sprachlichen und optischen Gestaltung ist zum einen auf einen gleichbleibenden Schwierigkeitsgrad, die optische Ähnlichkeit und die gleiche Länge der Alternativen zu achten und zum anderen sollten die Antwortalternativen so gewählt werden, dass sie keine Negationen enthalten. Bei der Verwendung von Verneinungen im Itemstamm, sollten diese durch Hervorhebung (z.B. fett) gekennzeichnet sein. Zur Vermeidung von sich wiederholende Elementen in den Antwortoptionen sollten diese in den Itemstamm aufgenommen werden, um so die Leselast zu verringern. Bei der Auswahl der Distraktoren ist auf die Vermeidung von versteckten Hinweisen in Form von ähnlichen Wörtern, wie sie bereits im Aufgabenstamm verwendet wurden, zu achten. Für die Anordnung der Alternativen empfiehlt sich eine alphabetische Reihenfolge, um zu umgehen, dass die Teilnehmer Rückschlüsse auf etwaige Anordnungsmuster bilden (vgl. Grotjahn, 2001b, 58ff.).

Neben den genannten Konstruktionskriterien für Auswahlaufgaben wie der Bestimmung von geeigneten Distraktoren und der Disjunktheit der Antwortmöglichkeiten, ist die Festlegung der Anzahl der Antwortmöglichkeiten ebenfalls von Belang bei der Konstruktion dieses Aufgabentyps. Bei MC-Aufgaben kann die Wahrscheinlichkeit einer richtigen Lösung mit der Anzahl der Antwortalternativen beeinflusst werden. Werden statt vier Antwortalternativen nur drei angeboten, dann könnte der Testteilnehmer bei Ausschluss einer Antwort mit fünfzigprozentiger Wahrscheinlichkeit die Aufgabe lösen, weil nur noch 2 Möglichkeiten verblieben. Durch eine hinreichende Anzahl von Antwortmöglichkeiten ist dieses Aufgabenformat relativ zufallsunabhängig. Über die Vorgabe der Anzahl der richtigen Lösungen ist eine weitere Option der Gestaltung von MC-Aufgaben möglich. Um die Ratewahrscheinlichkeit zu senken, können keine oder mehrere richtige Lösungen in den Antwortalternativen angegeben werden. Ebenfalls kann eine Steuerung dadurch erfolgen, dass in der Aufgabenstellung kein Hinweis auf die Anzahl der korrekten Lösungen angegeben und vom Testteilnehmer als zusätzliche Aufgabe gefordert wird (vgl. Rost 2004, 63f.).

---

<sup>30</sup> Leistungstests stehen damit im Gegensatz zu Persönlichkeitstests, in denen die Antwortmöglichkeiten exhaustiv sein müssen, um ein valides Testergebnis zu erzielen (vgl. Rost 2004, 61ff.).

Das dichotome Aufgabenformat Richtig-Falsch weist aufgrund seiner Struktur mit nur zwei Antwortmöglichkeiten eine relativ hohe Ratewahrscheinlichkeit auf. Dem kann in der Auswertung der Faktor der Wertigkeit entgegengesetzt werden, d.h. dass RF-Aufgaben aufgrund der fünfzigprozentigen Ratewahrscheinlichkeit nur die Hälfte der Punktzahl pro richtiger Antwort von MC-Aufgaben erhalten, was durch die halbierte Ratewahrscheinlichkeit begründbar wäre (vgl. Grotjahn 2001b, 76). Die Kompensation der hohen Ratewahrscheinlichkeit kann durch eine erhöhte Anzahl von RF-Aufgaben erzielt werden, wofür auch die schnelle Bearbeitungszeit dieses Aufgabentyps spricht. Dies könnte auch durch die Verwendung einer weiteren (dritten) Alternative erreicht werden, welche beinhalten könnte, dass die zu bewertende Aussage nicht im Text erwähnt ist. Dieses Vorgehen würde eine Erhöhung des Schwierigkeitsgrades mit sich bringen. Grotjahn stellt in diesem Zusammenhang fest, dass bei „der Überprüfung des Hörverstehens [...] allerdings die Verwendung einer solchen dreigliedrigen Form problematisch [ist], da durch die Einführung der zusätzlichen Kategorie die Anforderungen an das Gedächtnis in der Regel stark anwachsen und die Aufgabe sehr schwierig werden kann“ (vgl. Grotjahn 2001b, 61f.).

Für Ordnungsaufgaben kann die Ratewahrscheinlichkeit beim Lösen von Zuordnungsaufgaben durch die Konzeption der Antwortalternativen beeinflusst werden. Da innerhalb der Zuordnungsaufgabe die beiden vorgegebenen Angaben voneinander abhängig sind, nimmt durch jede Zuordnung die Anzahl der verbleibenden Auswahlantworten ab, wodurch die Ratewahrscheinlichkeit erhöht wird. Aus diesem Grund sollte die Anzahl der zuzuordnenden Angaben höher sein als die Anzahl der vorgegebenen Angaben, um damit die Zufallsantworten gering zu halten (vgl. Jonkisz et al. 2012, 43f.).

Nach der Erläuterung zu einzelnen Konstruktionsgrundlagen verschiedener Aufgabentypen wird im Folgenden dargestellt, welche Grundsätze bei der Zusammenstellung der einzelnen Items zu einem Test beachtet werden sollten.

Die Anordnung der Items in Leistungstests erfolgt meist aus motivationalen Gründen in der Reihenfolge vom Einfachen zum Schweren, da somit eine Überlastung der Testteilnehmer gleich zu Beginn des Tests vermieden wird. Es ist üblich, Aufgaben mit sehr einfachem Anforderungsniveau an den Beginn des Tests zu setzen, um den Einstieg zu erleichtern (vgl. Jonkisz et al. 2012, 68).

Bei der Zusammenstellung der Tests sollte berücksichtigt werden, dass bei der Position oder der Reihenfolge der Items bestimmte Effekte auftreten, welche den Schwierigkeitsgrad beein-

flussen und sich somit auf das Testergebnis auswirken können. Bei den Positionseffekten ist zu Testbeginn aufgrund von einem noch nicht vollzogenen warming-up (Einstimmung) oder unzureichenden Verständnis des Arbeitsauftrages auszugehen. Zum Ende des Tests kann ein Abnehmen der Motivation oder ein Nachlassen der Konzentration erwartet werden (vgl. Rost 2004, 70). Beim Aktualisierungseffekt beziehen sich die Lösungen zweier aufeinanderfolgender Items aufeinander. Dabei aktiviert das vorangegangene Item Wissensbestände, was zum Auffinden der richtigen Lösung im folgenden Item führt. Daraus folgt, dass sich die Aufgaben weder auf der logischen noch auf der Inhaltsebene gegenseitig beeinflussen sollten (vgl. Jonkisz et al. 2012, 68). Für die Testerstellung ist ebenfalls auf unterschiedliche Schwierigkeitsgrade der einzelnen Aufgaben und auf die Trennschärfe der Items zu achten, damit die Leistungsniveaus der Testteilnehmer in ihrer Ausprägung voneinander abgrenzbar sind (vgl. ebd., 70).

Die Formulierung von Aufgaben sollte so gestaltet sein, dass zugunsten einer leichten Verständlichkeit eine Ausdrucksweise für Items gewählt wird, welche beim ersten Lesen mühelos verstanden werden kann. Hierbei sollten Abkürzungen, doppelte Verneinungen und komplizierte Syntax umgangen werden, um Fehler beim Erfassen und Verstehen der Aufgabe zu vermeiden (vgl. ebd., 64f.). Bei der formalen Gestaltung ist zu beachten, dass die einzelnen Aufgaben übersichtlich angeordnet und gut lesbar sind (vgl. ebd., 69).

### **3.3.3 Schwierigkeitsbestimmende Merkmale**

Als schwierigkeitsbestimmendes Merkmal für Items wurde bereits im vorigen Abschnitt für die Gestaltung der Antwortalternativen bei MC-Aufgaben die Ähnlichkeit der Distraktoren angeführt. Schwierigkeitsdeterminanten für Verstehensaufgaben ergeben sich aus der interdependenten Wirkung verschiedener Faktoren, welche in Texteigenschaften und der Beschaffenheit der Items sowie in der Verknüpfung beider auftreten. Auch werden personenspezifische Faktoren und die Testanweisung als solche angesehen (vgl. Grotjahn 2005, 124). Der autor gibt einen tabellarischen Überblick dieser Schwierigkeitsdeterminanten für Hörverstehensaufgaben, welche für die Konstruktion von Testitems genutzt werden können. Hierzu zählen die Itemvariablen, Textvariablen und Text-Item-Variablen. Die Schwierigkeit von Items kann durch die Anzahl der Wörter und die vorkommenden Negationen im Aufgabestamm wie auch in den Distraktoren gesteuert werden. Die Schwierigkeit eines Textes wird durch die Komplexität in der Grammatik und Syntax, den Grad von Abstraktheit wie auch durch das Thema und etwa vorhandene Gliederungsebenen determiniert. Die Verbindung bei-

der Variablen stellt einen weiteren Bereich zur Schwierigkeitsbestimmung dar. Das Auffinden der gesuchten Information im Text kann geknüpft an ihre Position und Redundanz eher leichter oder schwieriger ausfallen. Items gelten damit dann als anspruchsvoller, wenn die nötigen Informationen über den gesamten Text verteilt sind und sich nicht wiederholen. In Bezug auf die angegebenen Antwortalternativen kann davon ausgegangen werden, dass bei einer leicht veränderten oder unveränderten lexikalischen Übernahme der Textinformation in die Antwortoption das Item als weniger schwierig gilt, als wenn die gesuchte Information lexikalisch verändert wird. Ferner gilt das Auffinden von einzelnen im Text genannten Informationen als weniger schwierig als die Abfrage einer Schlussfolgerung aus den Textinformationen, weil diese nicht wörtlich genannt werden (vgl. ebd., 125ff.).

Solmecke (1999, 322f.) weist darauf hin, dass der Schwierigkeitsgrad weniger vom Text als vielmehr von den dazu konstruierten Aufgaben ausgeht. Außerdem gibt Solmecke (vgl. 2000, 63) an, dass sich akustische Kriterien schwierigkeitssteigernd auswirken können. Hierzu gehören Faktoren der äußeren Umgebung wie Störgeräusche oder Raumakustik, sprecherische Faktoren wie u.a. das Sprechtempo, die Intonation und die Pausengestaltung sowie die Anzahl und Unterscheidbarkeit der Sprecher.

Die in Instruktionen festgelegten Testanweisungen umfassen in der Regel neben der zur Verfügung stehenden Zeit auch die Häufigkeit, mit der Hörtexte dargeboten werden. Ebenso wird angegeben, wann die Fragen zu dem Hörtext von den Testteilnehmern gelesen werden sollen. Die Präsentationshäufigkeit ist sowohl von der Zielgruppe als auch von der Textsorte abhängig und wird bei Solmecke (2000, 63) als schwierigkeitsbestimmender Faktor aufgeführt, der das Textverständnis bei mehrfachen Hören erleichtert. Die sogenannte „Sandwich-Methode“, bei der zwischen zweimaliger Präsentation eines Textes die Fragen gelesen werden dürfen, wird von Bolton (1996, 47) für die Zielgruppe von Grundstufenerlernern präferiert. Grotjahn (2005, 130) verweist auf das Kriterium der Authentizität von Texten, weshalb diese nur einmal vorgespielt werden sollten. Das einmalige Präsentieren liegt darin begründet, dass sich der Großteil der Texte im Alltag sich auf einmaliges Hören beschränkt. Einzuschließen wäre hier auch das Hören einer Live-Radiosendung. Demgegenüber stehen die durch die mediale Verfügbarkeit von Hörtexten im Internet Formate, welche beliebig oft angehört werden können.



### 3.3.4 Testformate anderer Studien

In verschiedenen Studien wurde die Informationsverarbeitung in Abhängigkeit von der Stimmqualität untersucht.

Morton/Watson (2001) untersuchten die Informationsverarbeitung mit einer Gruppe von 24 Kindern (11 Jahre), welche eine stimmgesunde Sprecherin (28 Jahre) und eine mittel- bis hochgradig heisere Sprecherin mit Reinke-Ödem (26 Jahre) über Kopfhörer hörten. Nach dem Hören von verschiedenen Texten sollten die Schüler Wörter wiederholen und Schlussfolgerungen ziehen. Jeder Text wurde hälftig mit normaler Stimme und hälftig mit der Stimmstörung präsentiert. Die Ergebnisse zeigten, dass die Kinder bei der „normalen“ Stimme signifikant mehr Informationen behalten konnten als bei der beeinträchtigten Stimmqualität.

Anschließend an diese Studie führten Rogerson/Dodd (2005), vor dem Hintergrund von häufig auftretenden Lehrerdysphonien, eine Untersuchung zur Verarbeitung gesprochener Sprache mit 107 Kindern (Altersdurchschnitt 9 Jahre) durch, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, ob unterschiedliche Heiserkeitsgrade (schwache und starke Dysphonie) den Verstehensprozess auf unterschiedliche Weise beeinflussen. Dafür wurden den Schülern Videoaufnahmen gezeigt, in denen eine Person drei Sachtexte vorlas. Im Anschluss beantworteten sie dazu sechs Multiple-Choice-Fragen. Die drei unterschiedlichen Stimuli wurden von einer Sprecherin erzeugt. Die Ergebnisse fielen für die als Vergleichslevel verwendete ungestörte Stimme am besten aus. Ein signifikanter Unterschied trat beim Vergleich der leicht dysphonen und normalen Stimme auf. Ein Unterschied zwischen den beiden dysphonen Stimmen konnte nicht ermittelt werden. Daraus leiten die Autoren ab, dass jede Form einer Stimmstörung negative Auswirkungen auf die Wahrnehmung von gesprochener Sprache bei Kindern hat.

Voigt-Zimmermann (2011) untersuchte die auditive Informationsverarbeitung mit einer Versuchsgruppe von 272 Schülern (11 Jahre) mittels einer normalen männlichen Stimme (58 Jahre) und einer heiseren männlichen Stimme (52 Jahre). Auf Videoaufnahmen wurde aus Gründen des Einflusses von Äußerlichkeiten und sich eventuell daraus ergebenden Antipathien oder Sympathien verzichtet. Als Material wurden ein Text, Wortlisten und Fragen verwendet. Der Text enthielt ähnlich klingende Wörter, welche die Schüler auf einer Wortliste markieren sollten. Die Ergebnisse zeigten einen hochsignifikanten Leistungsunterschied. Die Versteheleistung fiel bei der Gruppe, welche den stimmgesunden Sprecher hörte, besser aus.

Das methodische Vorgehen in den einzelnen Studien könnte in den Punkten der Herstellung der Stimuli wie auch in der Art der Durchführung kritisch hinterfragt werden. Die für die Un-

tersuchungen produzierten Stimuli, meist in Form einer beeinträchtigten (pathologischen) Stimmqualität, wurde durch Imitation oder verschiedene Sprecher erzeugt, was als problematisch anzusehen ist. Zum einen könnte das Imitieren einer Stimme die Glaubhaftigkeit des Sprechers einschränken und zum anderen schließen verschiedene Sprecher die Vergleichbarkeit der Stimuli aufgrund unterschiedlicher individueller Sprechereigenschaften aus (vgl. Kap. 5.1). Die methodische Umsetzung, bspw. bei Rogerson/Dodd (2005) ist wenig an einer authentischen Hörsituation orientiert, weil die Probanden drei Texte und bei Morton/Watson (2001) acht kurze Texte hintereinander hörten.

Das Erkenntnisinteresse dieser vorliegenden Arbeit wird durch die Studien nicht eindeutig beantwortet, weil eine eventuelle Gewöhnung an eine Sprechweise bzw. Stimme nicht thematisiert wird. Die Untersuchungshäufigkeit belief sich in den Studien auf eine einmalige Testung. Alle Studien nutzten für die Überprüfung der Informationsverarbeitung beeinträchtigte Stimmqualitäten. Die hier vorliegende Studie ist bewusst im auffälligen Bereich von Sprechermerkmalen angesiedelt und will damit, abgegrenzt von stimmpathologischen Merkmalen, die Hörverstehensleistung über den Verlauf der Zeit untersuchen.

## 4 Hypothesen

Aus der Darstellung des Forschungsstandes und den daraus abgeleiteten Forschungsfragen (vgl. Kap. 1) resultieren verschiedene Hypothesen, welche nachfolgend beschrieben werden und die Überprüfung der Hörverstehensleistung in Abhängigkeit von verschiedenen Einflussfaktoren beinhalten. Dazu gehören die auffälligen Sprechermerkmale in Stimme und Artikulation (vgl. Kap. 2.4), der Zeitfaktor zur Überprüfung der Verbesserung der Leistungen, das Geschlecht und die Motivation. Nachfolgend werden die einzelnen Hypothesen aufgeführt und näher erläutert.

**Hypothese 1: Die Probanden erzielen aufgrund einer unauffälligen Stimm- und Sprechweise eindeutig bessere Ergebnisse beim Lösen der Hörverstehensaufgaben als diejenigen, welche eine erhöhte Sprechstimme und einen auffälligen S-Laut hören.**

Die erste Hypothese beinhaltet die Annahme, dass die Hörverstehensleistung durch den Einfluss bestimmter Sprechermerkmale in Form einer erhöhten Grundfrequenz (F0) und eines Sigmatismus eingeschränkt ist. Dabei weisen die Probanden, welche Texte mit einem auffälligen stimmlichen und einem auffälligen artikulatorischen Merkmal hören, eine eindeutig geringere Anzahl von korrekten Lösungen auf als Probanden, welche eine in stimmlicher und

artikulatorischer Hinsicht unauffällige Sprechweise hören. Es wird angenommen, dass sich die Ergebnisse der Probanden, welche eine auffällige Sprechweise hören, nur marginal voneinander unterscheiden. Ein möglicher Grund dafür könnte eine eingeschränkte Verarbeitung von gehörten Informationen sein, welche durch eine auffällige Stimm- und Sprechweise hervorgerufen wird und eine verminderte Aufmerksamkeit zur Folge hat (vgl. Kap. 3.1).

**Hypothese 2: Es tritt eine allmähliche Verbesserung der Leistungen bei allen Probanden durch die Vertrautheit mit den Aufgaben zum Hörverstehen auf. Der Anstieg der Lernkurve ist bei denjenigen Probanden stärker, welche eine stimmliche bzw. artikulatorische Auffälligkeit hören, weil sie sich aufgrund der Gewöhnung daran verbessern.**

Die zweite Hypothese schließt sowohl die Verbesserung der Ergebnisse aufgrund der Vertrautheit mit den verwendeten Fragen zur Überprüfung des Hörverstehens als auch die ansteigenden Leistungen beim mehrmaligen Hören einer auffälligen Stimmhöhe und Artikulation ein. Es wird vermutet, dass im Verlauf von mehreren Testungen ein Anstieg der Hörverstehensleistungen unabhängig von der Stimm- und Sprechqualität eintritt. Dabei ist davon auszugehen, dass nach mehreren Durchläufen eine Gewöhnung an die Testform stattfindet, was in einem Übungseffekt durch den erfahrenen Umgang mit Hörtexten und Aufgabenformaten begründet liegt und sich in einer ansteigenden Lernkurve ausdrückt. Trotz dieses auftretenden Effekts bleiben die Unterschiede in den Leistungen (vgl. Hypothese 1) bestehen. Weiterhin wird angenommen, dass die Probanden, welche eine auffällige Stimmhöhe und einen auffälligen S-Laut hören, im Verlauf der Zeit eine stärkere Verbesserung in ihren Ergebnissen zeigen, wobei sich die Leistungskurven nach mehreren Durchläufen denen der Probanden annähern, welche eine unauffällige Stimme bzw. Artikulation hören.

Nachstehend sind die erwarteten Ergebnisse der ersten beiden Hypothesen für die verschiedenen Sprechermerkmale (unauffällig und auffällig in F0 und S-Laut) über den zeitlichen Verlauf grafisch dargestellt und werden miteinander verglichen. Die Hörverstehensleistung wird von den Sprechermerkmalen in punkto Stimme bzw. Sprechweise und von dem zeitlichen Verlauf beeinflusst (vgl. Abbildung 5).

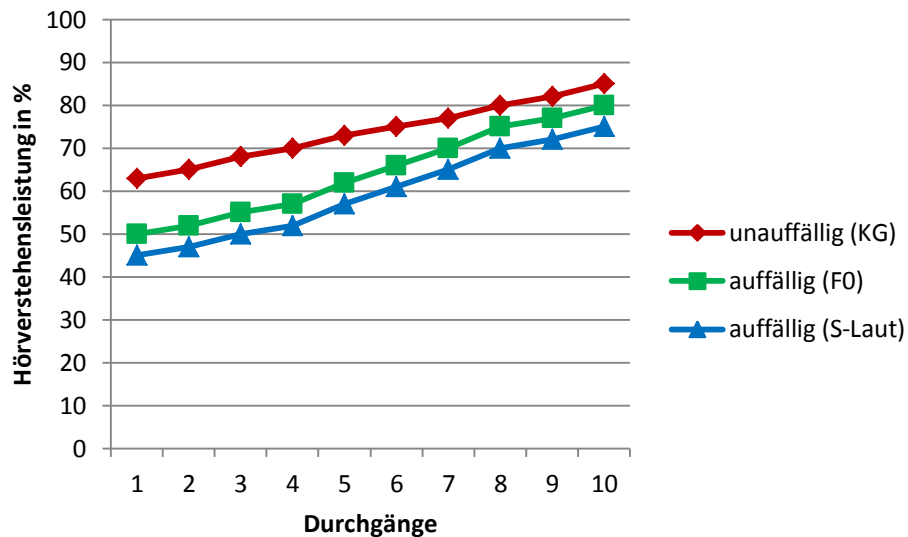


Abbildung 5: Darstellung der hypothetischen Ergebnisse der empirischen Studie

Wie in der ersten Hypothese dargestellt, könnten sich die Ergebnisse aufgrund der unauffälligen und auffälligen Sprechmerkmale so voneinander unterscheiden, dass die Hörverstehensleistungen der Probandengruppen, welche eine auffällig erhöhte Grundfrequenz bzw. einen auffälligen S-Laut hören, niedriger ausfallen als die der Gruppe, welche eine unauffällige Sprechweise hört. Die Informationsverarbeitung und die messbare Hörverstehensleistung wird durch die erhöhte Stimme und den Sigmatismus zunächst negativ beeinflusst, weshalb die Probanden, welche eine unauffällige Sprechweise hören, bessere Ergebnisse vorweisen. Ausgehend von der zweiten Hypothese wird angenommen, dass sich die Leistungen aufgrund des Übungseffekts bei allen Probandengruppen verbessern, was den Anstieg der Ergebnisse in den ersten Durchläufen bedingt. Obwohl die Ergebnisse der Probandengruppen, welche eine erhöhte Grundfrequenz und einen auffälligen S-Laut hören, anfangs schlechter ausfallen, werden sie kontinuierlich besser und erreichen in etwa das Niveau der Probandengruppe, welche eine unauffällige Stimme hört, weil der Einfluss der erhöhten Stimme und des S-Laut-Fehlers nur anfangs stark ist und davon ausgegangen wird, dass eine Gewöhnung an die Auffälligkeiten stattfindet. Über den Verlauf der Hörverstehentests werden die Unterschiede in den Gruppen tendenziell aufgehoben. Falls die Leistungskurve der Gruppen, welche eine auffällige Stimme und Artikulation hören, stärker steigt und sich nicht nur proportional an die Leistungen der Probanden, welche eine unauffällige Sprechweise hören, anpasst, dann könnte dies der Beweis dafür sein, dass sich nicht nur eine Gewöhnung an das Testformat, sondern zusätzlich auch an die auffälligen Stimm- und Sprechmuster eingetreten sein könnte. Möglich wäre dabei auch, dass es am Ende der Tests keinen Unterschied in den Leistungen gibt.

**Hypothese 3: Die Probanden weisen geschlechtsspezifische Unterschiede in den Hörverstehensleistungen auf.**

Die Leistungen von Jungen und Mädchen fallen bei Schulleistungsstudien unterschiedlich aus. Testungen in den Kernbereichen wie im Fach Deutsch oder in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern belegen das. Mädchen erzielen bei sprachlichen Kompetenzen bessere Ergebnisse als Jungen und im Bereich Mathematik zeigen Jungen bessere Leistungen. Empirische Ergebnisse (z. B. IGLU 2001) bestätigen die als Klischee verankerte Ansicht, dass diese Verteilung aufgrund von verschiedenen Interessen und Begabungen auftritt (vgl. Hasselhorn/Gold 2013, 450f.). Ursachen für geschlechtsspezifische Unterschiede in den Leistungen von Jungen und Mädchen werden u.a. auf physiologische Eigenschaften (genetisch oder hormonell) zurückgeführt, aber vordergründig als „Ergebnis von Sozialisationseinflüssen“ (Böhme/Roppelt 2012, 173) eingestuft. Unterschiede beider Geschlechter treten im Sozialverhalten, kognitiver oder verbaler Fähigkeiten auf, wobei Jungen eher die benachteiligte Rolle zugesprochen wird, weil sie weniger häufig als Mädchen zu einem höheren Bildungsabschluss gelangen (vgl. ebd., 174ff.). Böhme/Roppelt (2012, 179ff.) untersuchten die Leistungsunterschiede von Jungen und Mädchen in den Kompetenzbereichen Deutsch und Mathematik. „Erwartungsgemäß“ (ebd., 180) fiel die Verteilung der Ergebnisse im Fach Deutsch besser bei den weiblichen Schülern und im Fach Mathematik besser bei den männlichen Schülern aus.

Vor diesem Hintergrund soll in der vorliegenden Studie überprüft werden, ob sich die Leistungen von Jungen und Mädchen unterscheiden.

**Hypothese 4: Je höher die Motivation der einzelnen Probanden ist, desto besser fallen deren Ergebnisse aus.**

Die vierte Hypothese untersucht den Einfluss der Motivation auf die Hörverstehensleistung. Es ist davon auszugehen, dass es eine Beziehung zwischen Motivation und Korrektheit der Ergebnisse gibt. Demzufolge wird angenommen, dass alle die Probanden, welche eine hohe Motivation zeigen, bessere Ergebnisse erzielen.

## 5 Methode

Die methodische Planung und Durchführung der empirischen Studie zur Überprüfung von auffälligen Stimm- und Sprechmerkmalen auf das Hörverstehen beinhaltet die Erstellung von verschiedenen Materialien, welche in diesem Kapitel beschrieben werden. Die durch den Untersuchungsgegenstand vorgegebenen Bedingungen bzw. die in den Hypothesen dargestellten Einflussfaktoren (vgl. Kap. 4) wie auch die Auseinandersetzung mit bereits bestehenden Studien zum Hörverstehen (vgl. 3.3.4) leiteten die Überlegungen zur Auswahl bestimmter Methoden zur Überprüfung des Hörverstehens und werden in den methodischen Vorüberlegungen dargestellt (vgl. Kap. 5.1). Für die Operationalisierung der Hörverstehensleistung in Abhängigkeit von dem zu messenden Einflussfaktor der Gewöhnung (Zeitpunkt) war es nötig, eine bestimmte Anzahl von Hörtexten mit gleichbleibendem Schwierigkeitsgrad aufzufinden. Die Auswahl von geeigneten Texten und deren Modifizierung wird in Kapitel 5.2 dargestellt. Die Erstellung von Fragebögen und die Charakterisierung der verwendeten Aufgabentypen sowie deren Pilotierungen werden in Kapitel 5.3 erläutert. Für die Überprüfung des Hörverstehens in Abhängigkeit von auffälligen Sprechermerkmalen wurden zwei ausgewählte Merkmale der paraverbalen Ebene einer Referenzsprecherin verändert (erhöhte Sprechstimme und Sigmatismus). Kapitel 5.4 beinhaltet die Auswahlkriterien für eine geeignete Sprecherin sowie die Manipulation der sprecherischen Merkmale und deren Überprüfung in einem Perzeptionstest. Das Untersuchungsdesign wird in Kapitel 5.5 erläutert und die Durchführung der empirischen Studie mit Erläuterungen zu den Versuchsbedingungen ist in Kap. 5.6 detailliert dargestellt.

### 5.1 Vorüberlegungen und Beschreibung der Methode

Mit dem zu untersuchenden Forschungsgegenstand und den daraus abgeleiteten Hypothesen ergeben sich verschiedene Fragen nach der methodischen Umsetzung in einer empirischen Studie, welche den Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität entsprechen sollen. Dazu gehören zunächst Aspekte der Versuchsgruppe, der Versuchsumgebung wie auch der zeitliche Rahmen und die Versuchsanordnung. Auch müssen zur Überprüfung des latenten Hörverstehenskonstrukts geeignete Texte und Aufgaben eruiert werden, welche die Hörverstehensleistung in verlässlicher Weise abfragen. Besondere Aufmerksamkeit kommt der Frage zu, in welcher Form das jeweils auffällige stimmliche und artikulatorische Merkmal erzeugt werden soll. Nachfolgend werden die Vorüberlegungen zum Design der Studie diskutiert, aus welchen das methodische Vorgehen abgeleitet wird (vgl. Kap. 5.5).

### a) Versuchsgruppe

Für die Entwicklung des methodischen Vorgehens spielt zunächst die Frage nach der Zielgruppe eine vordergründige Rolle. Da das Forschungsinteresse im Schulkontext angesiedelt ist, liegt es nahe Schüler als Probandengruppe auszuwählen, wodurch auch eine ausreichende Anzahl an Teilnehmern sichergestellt werden kann. Für die praktische Durchführung der Studie erschien eine weitestgehend homogene Versuchspersonengruppe, d.h. einer Klassenstufe, am geeignetsten, da hier die Fluktuation von Teilnehmern in einem normalen Ausmaß zu erwarten ist. Die Auswahl fiel auf die Altersgruppe von durchschnittlich zehn- bis zwölfjährigen Kindern, welche die 5. und 6. Klasse besuchen, weil sich ab diesem Alter (im Gegensatz zu Grundschulern<sup>31</sup>) ein stabiles Leseverständnis ausgebildet hat. Dieses bildet die Voraussetzung für die Überprüfung des Hörverstehens in dieser Untersuchung. Die Darbietung der Fragen in akustischer Form wurde nicht umgesetzt.

Die Überprüfung des Hörverstehens stellt nichts Ungewöhnliches im Rahmen des Deutschunterrichts dar, da die Fertigkeit *Hörverstehen* im Lehrplan für jede Klassenstufe verankert ist. Auch ist davon auszugehen, dass die meisten Schüler an der im Rahmen von VERA (vgl. Kap. 3.2.4) durchgeführten Kompetenztests in der 3. Klasse teilgenommen haben und auch deshalb schon Erfahrungen mit Hörtexten und dazu bearbeitenden Aufgaben vorweisen können.

### b) Versuchsumgebung

Für die Auswahl des Durchführungsortes wurden zwei Möglichkeiten in Betracht gezogen. Zum einen war eine Schule als realitätsnaher Rahmen denkbar (Feldexperiment), in welchem die verschiedenen Testungen mit Schülern unter gewohnten Bedingungen des Schulalltags durchgeführt werden könnten. Zum anderen bestand die Möglichkeit, die Testung in einer von äußeren Einflüssen abgeschirmten Umgebung (Laborexperiment) durchzuführen, in der keine ablenkenden Einflüsse auftreten (Lärm von außen, Mitschüler). Bei der Abwägung davon, ob die Studie zur Erfassung des Hörverstehens in einem Feld- oder Laborexperiment durchgeführt werden sollte, erwies sich die Feldstudie aufgrund der ökologischen Validität<sup>32</sup> und der

---

<sup>31</sup> Bei dieser Gruppe wäre eine andere methodische Umsetzung notwendig. Das Hörverstehen könnte hier mittels akustisch dargebotener Aufgabenstellungen abgefragt werden. Auch wäre es beispielsweise mit der Zuordnung und Reihung von Bildern abprüfbar (vgl. Bolton 1996, 57f.). Eine konkrete Anwendung für die Arbeit mit Bildern findet sich bei Thüler/Bohnstedt 2014, 24f.).

<sup>32</sup> Als Ökologische Validität werden die Untersuchungsbedingungen bezeichnet, welche in einer alltäglichen Umgebung stattfinden, um so ein annähernd natürliches Verhalten der Versuchspersonen zu ermöglichen (vgl. Bortz/Döring 2016, 106).

im Vergleich zur Laborstudie höheren externen Validität sinnvoller. Außerdem hätte ein Laborexperiment trotz des Vorteils der Begrenzung von Störfaktoren einen immensen Zeitaufwand bedeutet, wenn aufgrund der begrenzten technischen Möglichkeiten die Versuchspersonen einzeln und dazu in mehreren Durchgängen an den geplanten Tests teilgenommen hätten. Ebenfalls war nicht davon auszugehen, dass ein Computerkabinett mit Einzelarbeitsplätzen zur Verfügung steht.

#### c) Zeitlicher Rahmen

Für die Untersuchung des Gewöhnungseffekts einer auffälligen Stimme oder Sprechweise musste festgelegt werden, wie oft die jeweilige Auffälligkeit gehört werden soll, um einen eventuellen Effekt nachzuweisen. Die Überprüfung davon, ob sich die Teilnehmer im Verlauf der Zeit in ihren Ergebnissen zum Hörverstehen verbessern, erfordert demnach eine Untersuchung zu verschiedenen Zeitpunkten. Die Entscheidung, von zwei Durchgängen pro Woche im Zeitraum von 5 Wochen auszugehen, schien vor dem Hintergrund, dass Schüler durchschnittlich zwei Mal pro Woche die gleiche Lehrerstimme hören, realitätsnah. Weitere Situationen im Schulalltag wie Pausengespräche oder Belehrungen sollen hierbei ausgeklammert werden. Die Untersuchungsform des Panels stellt eine geeignete Form dar, um eine Variable zu verschiedenen Zeitpunkten mit einer gleichbleibenden Personengruppe zu erheben.

#### d) Versuchsanordnung

Für die Überprüfung der Hörverstehensleistung wurde geplant, der Versuchsgruppe Hörtexte und Fragebögen zu präsentieren. Hier ergab sich die Frage, wie häufig ein Hörtext vorgespielt und zu welchem Zeitpunkt die Fragebögen beantwortet werden sollten (vgl. Kap. 3.3.3). Die methodische Entscheidung, die Fragen nicht vor dem Hören zu positionieren, liegt darin begründet, dass der Test keinen Übungscharakter aufweisen sollte, bei dem durch Kenntnis der Fragen vor dem Hören die Informationen gezielt mitgeschrieben werden hätten können. Eine solche Lenkung auf die geforderten Informationen sollte vermieden werden. Durch die Positionierung der Fragen nach dem Hören wird getestet, wie präsent der Text nach dem Hören noch ist und überprüft die Merkleistung der Probanden. Der Hörtext wird bei diesem Vorgehen einmalig vorgespielt.

Das Format, die Tests mit Audiostimuli durchzuführen, wurde der audio-visuellen Variante (Video) vorgezogen, weil Faktoren wie Aussehen, Kleidung, Körperhaltung und weitere visuelle Merkmale zusätzliche Einflussfaktoren darstellen, welche die Validität der Untersuchung verfälscht hätten. Somit werden die für die Untersuchung wesentlichen Merkmale herausge-



stellt und der Fokus wird auf die sprecherische Wirkung gelegt und nicht durch visuelle Merkmale beeinflusst (vgl. Eckert/Laver 1994, 151).

Für die Dauer der Tests schien nur ein bestimmtes Zeitkontingent im Schulalltag angemessen zu sein, denn bei einem höheren zeitlichen Aufwand als 15-20 Minuten hätten die Pädagogen der Durchführung nicht zugestimmt.

#### e) Texte und Aufgaben

Es wurden Überlegungen angestellt, welche Textsorte sich für das Testen des Hörverstehens eignet. In den vorgestellten Studien zum Hörverstehen wurden jeweils unterschiedliche Textsorten (Sachtexte, literarische Texte, Wortlisten) verwendet (vgl. Kap. 3.2.4). Sachtexte zeichnen sich in ihrer Form durch die Vermittlung von Informationen über ein bestimmtes Sachgebiet aus. Im Gegensatz dazu regen literarische Texte die Auseinandersetzung mit dargestellten Personen und ihren Handlungen an. Beide Textsorten sind für Hörverstehensaufgaben geeignet, denn sowohl zum literarischen Text als auch zum Sachtext können neben Fakten (inhaltlichen Informationen) auch Schlussfolgerungen und Verknüpfungen abgefragt werden. Die Wahl fiel auf literarische Texte, weil in ihnen durch die enthaltenen mündlichen Formen des Sprachgebrauchs (Dialoge oder einfache Satzstruktur) der mündliche Sprachgebrauch widergespiegelt wird.

Das für die Testung der Hörverstehensleistung zu nutzende Material, in Form von Hörtexten und geeigneten Testaufgaben, könnte aus bereits bestehenden und evaluierten Hörverstehentests übernommen werden. Allerdings müsste das Material verschiedene dem Forschungsgegenstand entsprechende Eigenschaften aufweisen. Dazu gehört zum einen eine ausreichende Anzahl von gleichartigen Texten (wegen des Faktors der Gewöhnung über die Zeit) und darüber hinaus nicht den Einsatz mehrerer Sprecher verlangen, um die Sprechwirkung der ausgewählten paraverbalen Merkmale eines Sprechers zu untersuchen.

#### f) Form der auffälligen Sprech- und Stimmerkmale

Zur Untersuchung des Einflusses einer erhöhten Stimmlage und eines auffälligen S-Lautes auf das Hörverstehen war die Überlegung notwendig, in welcher Form die auffälligen Merkmale generiert werden sollten.

Würde es bei dem Untersuchungsgegenstand nicht naheliegen, ein wirklich realitätsnahes Methodendesign zu kreieren, welches Lehrpersonen mit tatsächlich vorkommenden auffälligen Merkmalen einschließt? Eine Untersuchung im authentischen Schulkontext mit „echten“

Lehrerstimmen klingt beim ersten Nachdenken gewinnbringend. Allerdings wäre diese Untersuchungsform mit erheblichen methodischen Problemen verbunden. Die paraverbalen Mittel der jeweils unterschiedlichen individuellen Stimm- und Sprechermerkmale wie Sprechgeschwindigkeit, Lautheit, Sprechtonhöhe und deren Modifikation, Artikulation sowie die Komplexmerkmale wie beispielsweise der Sprechrhythmus oder der Spannungsbogen (vgl. Bose 2001, 274ff.) würden bei den Textvorträgen unterschiedlich ausfallen. Außerdem kämen zusätzliche Faktoren hinzu, wie z.B. schon verhaftete Einstellungen der Schüler gegenüber der Lehrperson oder der Beliebtheitsgrad des Unterrichtsfaches, welche das Testergebnis verfälschen könnten. Nicht zuletzt dürfte es schwierig sein, Lehrpersonen zur Mitarbeit zu bewegen. Durch die individuellen Sprechermerkmale wäre die Vergleichbarkeit der Hörstimuli eingeschränkt.

Eine Variante, um die Einflussfaktoren der Persönlichkeit und individueller Stimm- und Artikulationsmerkmale zu vermeiden, stellt die Imitation einer bestimmten Stimmqualität dar. Die Erzeugung des Hörstimulus wurde in den bereits vorgestellten Studien (vgl. Kap. 3.3.4) unterschiedlich realisiert. Während bei Rogerson/Dodd (2005) die zu untersuchenden Stimmqualitäten verschiedener Grade der Heiserkeit durch Imitation erzeugt wurden, sind bei Morton/Watson (2001) und in der von Voigt-Zimmermann (2011) beschriebenen Studie unterschiedliche Sprecher für eine gesunde und eine beeinträchtigte Stimme verwendet worden. Das Verfahren einer Imitation ist mit dem Nachteil einer unauthentischen Sprechweise verbunden. Die Imitation einer erhöhten Sprechstimmlage könnte zu einer unglaublichen Sprecherwirkung führen, da nicht nur die F0 angehoben, sondern sich dabei wahrscheinlich auch der Vokaltrakt verengen würde (pharyngalen Enge) und damit zu einem zusätzlichen auditiven Merkmal, was die Untersuchungsergebnisse verfälschen könnte (Validität). Auch die Imitation eines auffälligen S-Lautes würde sich ungünstig auswirken. Wenn jeder S-Laut übertrieben – vielleicht interdental ausgesprochen wird – ist die Glaubhaftigkeit des Sprechers eingeschränkt, was ebenfalls einen unerwünschten Effekt mit sich bringt.<sup>33</sup> Untersuchungen belegen, dass bei Sprechern mit einem Sigmatismus nicht alle S-Laute gleich ausgesprochen werden. Beispielsweise werden die Laute in Verbindung mit homorganen Bildungsstellen der angrenzenden Laute weniger auffällig realisiert, weil die Zunge sich an der korrekten Artikulationsstelle befindet (vgl. Breithaupt 2010).

---

<sup>33</sup> Nachzuhören ist das auf der beigefügten CD in Pabst-Weinschenk (2016, 86). Eine Sprecherin imitiert verschiedene S-Laut-Fehler (addental/interdental und lateral).

Da verschiedene Sprecher durch ihre interindividuellen Eigenschaften zusätzliche Einflussfaktoren und damit keine Vergleichbarkeit gewährleisten und bei der Imitation unerwünschte Nebeneffekte auftreten, ist davon auszugehen, dass sich die Manipulation *einer* Referenzstimme für die Erzeugung einer auffälligen Stimme und Artikulation am geeignetsten für die Generierung verschiedener Stimuli erweist. Durch computergestützte Veränderungen verschiedener Parameter kann sowohl eine erhöhte Sprechstimmlage als auch ein auffälliger S-Laut unter Beibehaltung der vorhandenen Sprechereigenschaften einer Person hergestellt werden.

## 5.2 Materialien zur Überprüfung des Hörverstehens

In den folgenden Abschnitten werden die Auswahlkriterien für das Testmaterial und die verwendete Textgrundlage dieser Studie vorgestellt. Außerdem wird beschrieben wie der Schwierigkeitsgrad der Texte berechnet wurde und welche Möglichkeiten der Weiterarbeit mit dem erstellten Material möglich ist.

### 5.2.1 Kriterien der Textauswahl

An die für den Hörverstehenstest zugrundeliegenden Texte wurden bestimmte Anforderungen gestellt. Da die empirische Studie in 10 Durchgängen durchgeführt werden sollte, war es notwendig Texte zu finden, welche für ihre Vergleichbarkeit einen gleichbleibenden Schwierigkeitsgrad und Sprachstil vorweisen. Deshalb sind Texte von einem Autor denen verschiedener Autoren vorzuziehen. Wünschenswert war, dass die zum Hörverstehen geeigneten Texte für eine bestimmte Altersgruppe geschrieben wurden, möglichst eine abgeschlossene Handlung aufweisen und den Schülern unbekannt sind. Die behandelten Themenbereiche sollten der Interessenlage der Altersgruppe entsprechen und Elemente der Mündlichkeit aufweisen.

### 5.2.2 Auswahl und Modifizierung der Texte

Zunächst wurden verschiedene Buchausgaben des schwedischen Autors Henning Mankell, der neben seinen berühmten Kriminalromanen auch Kinderliteratur verfasste, auf ihre Eignung untersucht. Drei Geschichten<sup>34</sup> hätten das Kriterium der einheitlichen Altersgruppe in etwa erfüllt. Die Idee, eventuell in einem Buch kapitelweise vorzugehen, erwies sich als nicht brauchbar, da sich die Beschreibungen der Personen in den ersten Kapiteln nicht für die Er-

<sup>34</sup> Die Titel mit empfohlener Altersangabe lauten: Der Junge, der im Schnee schlief, 12-14 Jahre; Die Schatten wachsen in der Dämmerung 7-11 Jahre; Der Hund, der unterwegs zu einem Stern war 7-11 Jahre.

stellung von HV-Fragen eigneten. Eine andere Variante, ein geeignetes Kapitel aus jedem Buch auszusuchen war nicht möglich, da keine 10 Kinderbücher von Mankell vorhanden sind. Es wäre auch schwierig und zeitaufwändig gewesen, die Textstellen im Buch aufzufinden, die möglichst komplex einen Einblick in die Handlung des Buches geben, um das Kriterium einer abgeschlossenen Handlung zu erfüllen. Meist sind Geschichten doch eher so aufgebaut, dass sie sich sukzessive entwickeln.

In der Planungsphase der Untersuchung war vorgesehen, auf das bestehende und bereits evaluierte Material der Vergleichsarbeiten für die 6. Klasse von VERA-6 zur Testung des Hörverstehens zurückzugreifen. VERA<sup>35</sup> ist die Bezeichnung für Vergleichsarbeiten, mit denen Lernstandserhebungen in verschiedenen Klassenstufen für das Fach Deutsch wie auch für andere Fächer vorgenommen werden. Im Rahmen der Überprüfung von Bildungsstandards (vgl. Kultusministerkonferenz 2004a) wurden Kompetenztests von Deutschlehrern und Fachexperten entwickelt, welche deutschlandweit pilotiert und ausgewertet wurden. Diese werden von dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) für die 3., 6. und 8. Klasse herausgegeben. Die Materialien von VERA-6 enthalten zur Erhebung der sprachlichen Kompetenzen der Schüler der 6. Klassen jeweils drei Testhefte pro Jahrgang<sup>36</sup>. Neben Testaufgaben zum Hörverstehen sind auch jahresweise abwechselnde Fragebögen zum Leseverstehen und zum Sprachverständnis vorhanden. Die umfangreichen Materialien enthalten Hinweise zur Weiterarbeit mit den Hör- und Lesetexten im Unterricht. Auch finden sich detaillierte Angaben zu den Lösungen der Aufgaben in den didaktischen Handreichungen. Zur Überprüfung des Hörverstehens wurden jahresweise zwei Hörtexte als Stimuli verwendet, welche eine durchschnittliche Länge von zwei bis drei Minuten aufweisen.

Die eingesetzten Textsorten gestalten sich sehr variabel und reichen von Nachrichten bis zu literarischen und Sachtexten. So wurden beispielsweise Kindernachrichten (2015) oder ein Sachbeitrag über Astronauten (2013/2014) für die Prüfung des Hörverstehens verarbeitet. Der Vorteil dieser Tests besteht darin, dass sie bereits ausgearbeitete und evaluierte Aufgaben enthalten. Es wurden Bemühungen angestellt, das nicht frei zugängliche Material der IQB zu erhalten. Nach Durchsicht verschiedener Kompetenztests wurde ersichtlich, dass sie sich nicht für die Untersuchungsziele der geplanten Studie eignen. Zwar liegt ein großer Fundus an einzelnen Texten mit geeigneten Fragebögen in den Vergleichsarbeiten (VERA-6) für die Ziel-

---

<sup>35</sup> vgl. Internetquelle 5

<sup>36</sup> Ab 2015 erschienen nur noch zwei Testhefte.

gruppe vor, allerdings erfüllen diese nicht das Kriterium der Vergleichbarkeit der Hörtexte, da zum einen die Textsorten zu unterschiedlich waren und zum anderen mehrere Sprecher darin vorkommen, so dass eine Adaption für die geplanten Untersuchungszwecke nicht möglich war.

Die Textsammlung von Zeitz/Zeitz (2012)<sup>37</sup> ist zur Entwicklung der Hörverstehenskompetenz konzipiert worden und zielt auf das „Erfassen von Inhalten“ und das „Erkennen inhaltlicher Zusammenhänge“ (ebd., 4). Der Band beinhaltet 10 kurze Erzähltexte, welche im Umfeld der Schule wie auch im alltäglichen häuslichen Bereich spielen und Themengebiete wie beispielsweise Umweltverschmutzung, artgerechte Haustierhaltung oder Zivilcourage behandeln. Diese Hörverstehenstexte eignen sich aus folgenden Gründen sehr gut als Basis für die empirische Studie. Die Texte weisen einen gleichbleibenden Schreibstil und Schwierigkeitsgrad auf und sind von den Autoren für die Altersstufe der 5. und 6. Klasse verfasst worden. Sie beinhalten Merkmale gesprochener Sprache in Form von einem hohen dialogischen Anteil<sup>38</sup> und einem einfachen Sprachgebrauch (vgl. Kap. 5.2.3) mit überwiegend kurzer und einfacher Syntax. Außerdem zeichnen sich die Texte durch eine jeweils abgeschlossene Handlung aus und berücksichtigen die Lebens- und Erfahrungswelt der Zielgruppe. Damit erfüllt das Material von Zeitz/Zeit (2012) die aufgestellten Kriterien.

Das vorliegende Material enthält zahlreiche Fragen zum Hörverstehen, allerdings zielen viele der Aufgaben auf die Abfrage von Grammatik und Sprachverwendung. Da in der vorliegenden Untersuchung kein Sprachwissen abgefragt werden sollte, wurden neue Aufgaben erarbeitet, aber auch schon vorhandene Fragen teilweise verwendet und modifiziert (vgl. Kap. 5.4.1). Die Textmaterialien, welche aus genannten Gründen als Textgrundlage verwendet wurden, waren im Original allerdings zu lang (der längste Text enthielt ca. 1800 Wörter). In dieser Form<sup>39</sup> hätten die Hörtexte mit anschließender Beantwortung der Fragen das festgelegte Zeitfenster (nicht länger als 20 min der Unterrichtszeit in Anspruch zu nehmen) überschritten. Aus diesem Grund wurden die Texte gekürzt, um eine ungefähr gleiche Textlänge und damit eine weitestgehend einheitliche Dauer der 10 Stimuli wie auch eine Vergleichbarkeit dieser zu erreichen. Die gekürzten Texte (vgl. Tabelle 3) weisen einen Mittelwert (im Folgenden MW) von 1123 Wörtern mit einer Standardabweichung (im Folgenden auch Stabw) von

---

<sup>37</sup> Die Materialien zum Hörverstehen des Autorenpaares wurden vom Petersen-Verlag veröffentlicht. Die Genehmigung zur Verwendung der Texte und Fragen von Zeitz/Zeitz (2012) wurde schriftlich vom Petersen-Verlag eingeholt.

<sup>38</sup> Im Text "Wandertag" gibt es einen Anteil 39 % von wörtlicher Rede.

<sup>39</sup> Der Mittelwert der Original-Texte betrug 1600 Wörter mit einer Standardabweichung von 111,8.

36,1 und einer gemittelten Sprechzeit von 7:21 min auf. Bei der Modifikation wurde der vorgegebene Wortlaut der Texte nicht verändert bzw. umformuliert. Es wurden meist ganze Sätze herausgenommen bzw. Äußerungen verkürzt. Die Ermittlung der Wortzahl bezieht sich auf die Texte ohne Überschrift.

*Tabelle 3: Übersicht der veränderten Wortanzahl und Dauer der verwendeten Texte*

Nr.	Texttitel in Zeitz/Zeitz	Abkürzung	Wortzahl Original	Wortzahl gekürzt	Dauer in min gekürzt
1	Wandertag	WAND	1445	1069	7:26
2	Das Klassentier	KLAS	1641	1090	7:38
3	Im Gruselkabinett	GRUS	1563	1145	8:22
4	Das Wichtelopfer	WICH	1794	1144	8:19
5	Weihnachtsaufführung	WEIH	1551	1152	7:59
6	Vermisst	VERM	1469	1081	7:14
7	Künstlerische Freiheit	KÜNS	1485	1089	8:09
8	Projektwoche	PROJ	1653	1141	8:04
8	Das Clubhaus	CLUB	1654	1156	7:56
10	Leons großes Abenteuer	LEON	1748	1164	8:19

Die von Zeitz/Zeitz (2012) gewählten Überschriften wurden zugunsten der Einheitlichkeit für die Fragebögen der Untersuchung zum Hörverstehen so verändert, dass vorkommende Präpositionen und Artikel im Titel wegfallen. Für die Verwendung des Textnamens bzw. des zugehörigen Fragebogens wird eine Abkürzung der ersten vier Buchstaben genutzt (z. B. Im Clubhaus, CLUB). Zur Kennzeichnung der originalen von Zeitz/Zeitz erstellten Texte und Fragebögen wird der Titel der Erzählungen vollständig verwendet.

### 5.2.3 Schwierigkeitsgrad der Texte

Zur Ermittlung der Schwierigkeit von Texten stellt der Lesbarkeitsindex<sup>40</sup> (LIX) eine Kenngröße dar. Anhand der Texteigenschaften wie der Anzahl der Wörter und Sätze, dem Anteil langer Wörter und der durchschnittlichen Satzlänge wird der Schwierigkeitsgrad mithilfe einer Formel berechnet. Die letzten beiden Kriterien sprechen analog zum Leseverstehen für ein leichtes Hörverständnis, wenn der Wert gering ausfällt. Die so ermittelten Werte des LIX

<sup>40</sup> vgl. Internetquelle 6

werden auf einer Skala mit den Bereichen sehr niedrig, niedrig, mittel, hoch und sehr hoch wiedergegeben und weisen mit ihrem Komplexitätsgrad auf verschiedene Textsorten hin. Mit einem Wert von bis zu 40 wird der LIX für Kinder- und Jugendliteratur angegeben. Darüber befinden sich jeweils in Zehnerschritten die Bereiche für Belletristik und Sachliteratur. Der Bereich ab einem Wert von 60 wird der Fachliteratur zugerechnet. Bei der Ermittlung des Schwierigkeitsgrades mithilfe des LIX werden nicht alle Merkmale berechnet. Dazu gehört beispielsweise die Wiederholung im Text vorkommender Wörter, was einen Text trotz längerer Satzstruktur in seiner Komplexität als einfach ausweisen würde. Gegenteilig könnte auch ein einfacher Text schwieriger zu verstehen sein, wenn der Inhalt für den Rezipienten fremd ist. Da nicht die gesamte Oberflächenstruktur eines Textes in der Berechnung einfließt, gibt der LIX nur eine Orientierung zum Schwierigkeitsgrad einzelner Textformen an.

Die 10 verwendeten Texte von Zeitz/Zeitz (2012) wurden mit dem Online-Rechner des LIX auf ihre Komplexität überprüft. Die Ergebnisse zeigen, dass die Werte für neun Texte zwischen 25 und 34 liegen und somit einen sehr niedrigen Komplexitätsgrad aufweisen. Die Komplexität des Textes GRUS wurde mit einem Wert von 37 als niedrig eingestuft. Beim Vergleich der für den LIX zugrundeliegenden Kriterien fällt in Bezug zu den anderen Texten auf, dass der abweichende Text höhere Wert in der ermittelten Wort- und Satzlänge aufweist. Der errechnete Index zur Lesbarkeit von Texten liegt bei allen Texten unter 40 und fällt damit in den ausgewiesenen Bereich für Literatur für Kinder und Jugendliche.

Die LIX-Werte haben sich nach der Kürzung der Texte nur marginal verändert. Ein Beispiel für den originalen und gekürzten Textes WEIH findet sich in nachstehender Tabelle.

*Tabelle 4: Beispiel für die ermittelten Werte des LIX für den Text WEIH*

Kriterien	Original	Kürzung
Wortanzahl	1551	1152
Satzanzahl	137	102
Durchschnittliche Satzlänge in Wörtern	11	11
Anteil langer Wörter	20.63 %	21.18 %
LIX	<b>31.63</b>	<b>32.18</b>
Komplexität	sehr niedrig	sehr niedrig

Vergleichsweise wurde der LIX-Wert für den literarischen Hörtext „Bücherfresser“ aus dem Material von VERA (2013/14) ermittelt. Er weist mit 705 Wörtern und einer Anzahl von 95 Sätzen eine niedrige Komplexität auf.

#### **5.2.4 Nachbereitung der Texte**

Ausgehend von dem Gedanken, dass den Schülern, die an der Studie teilnahmen, auch ein Lernzuwachs außerhalb des Bereichs „Zuhören“ ermöglicht werden soll, sind zur Nachbereitung eines jeden Hörtextes Materialien für die Weiterarbeit im Unterricht erstellt worden. Diese wurden den Lehrern vor Beginn der Studie ausgehändigt und enthalten, neben den adaptierten Hörtexten in Schriftform, Aufgaben und Lösungen. Die Übungen beziehen sich auf den Kompetenzbereich der Sprachverwendung und beinhalten ebenfalls Beurteilungsaufgaben zum Verhalten der dargestellten Figuren. Die zur Sprachverwendung gehörenden Formulierungsaufgaben (Zusammenfassung einer bestimmten Situation der Geschichte) und Aufgaben zur Grammatik (Bestimmen von Zeitformen) waren ebenso Bestandteil wie das Finden von Synonymen und das Zuordnen zu Sprichwörtern. Das Material zur Weiterarbeit und Nachbereitung beinhaltet keine Verständnisfragen, sondern dient besonders mit den Fragen, die zur Diskussion über das jeweilige Thema (z.B. Haustierhaltung oder Umweltverschmutzung) anregen sollen, zur Vertiefung der Hörtexte auf der Bewertungsebene z. B. dem Finden einer eigenen Position zum angesprochenen Themenkomplex.

Die drei bis sechs Aufgaben pro Übungsblatt wurden in einer Auswahl vollständig aus dem Aufgabenpool von Zeitz/Zeitz (2012) übernommen und teilweise anders angeordnet. Die erste Aufgabe zu jedem Text beinhaltete immer diskussionsanregende Fragen, welche die eigene Beurteilung des geschilderten Konflikts in der Geschichte abfragt und elizitiert. Es wurde Wert darauf gelegt, dass sich die in der Nachbereitung angebotenen Aufgaben möglichst nicht mit dem im HV-Test abgefragtem Wissen überschneiden, um eine freie Weiterarbeit (hauptsächlich in Meinungsbildung und Sprachverstehen) zu ermöglichen. Das Material für die Nachbereitung der Texte ist so aufbereitet, dass es für Unterrichtszwecke kopiert werden kann. Durch die intensive Beschäftigung mit dem Hörverstehen über die Dauer von fünf Wochen, ähnlich einer Projektarbeit, kann von einem Lernzuwachs im Umgang mit Hörtexten ausgegangen werden. Außerdem profitieren die Klassen von den Hörtexten in der Form, dass die Lehrpersonen die Themen im Unterricht aufgreifen und vertiefen können.



## 5.3 Fragebogenerstellung

Auf der Grundlage der ausgewählten Texte wurden die Fragebögen zum Testen des Hörverstehens durch die Wahl bestimmter Fragetypen und dazugehöriger Antwortoptionen (vgl. Kap. 3.3.1) wie auch unter Bezugnahme inhaltlicher Aspekte entwickelt. Die Erstellung einzelner Items wie auch das Zusammenstellen dieser zu Fragebögen erfolgte unter Berücksichtigung der in Kapitel 3.3.2 vorgestellten Konstruktionsregeln. Die nachfolgenden Ausführungen beschreiben die Generierung der Testaufgaben, die Charakteristik der Aufgabentypen sowie deren Häufigkeitsverteilung in den verschiedenen Fragebögen. Ebenfalls wird dargestellt wie die erstellten Aufgabentypen und Antwortformate in Pilotierungen auf ihre Eignung überprüft wurden. Das Kapitel schließt mit kritischen Betrachtungen der erstellten Fragebögen ab.

Aufgaben zum Testen des Hörverstehens, welche eine Rekognitionsleistung abfragen, sind besser geeignet als solche, welche das Reproduzieren von Wissensbeständen verlangen, weil letztere mit Schreib- oder Formulierungsleistungen verbunden sind. Auf offene Aufgabenformate wurde aus diesem Grund, der hohen Bearbeitungszeit sowie des erhöhten Auswertungsaufwandes verzichtet. Halboffenen Antwortformate wurden aufgrund der zu erbringenden Schreibleistung ebenfalls ausgeschlossen. Die in den Fragebögen dieser Arbeit verwendeten Aufgabentypen weisen allesamt ein gebundenes Antwortformat auf. Die Verwendung dieses Formats liegt darin begründet, dass die kurze Bearbeitungszeit wegen des engen zur Verfügung stehenden Zeitfensters im Unterricht wie auch der hohen Auswertungsobjektivität von entscheidender Wichtigkeit war. Das gebundene Aufgabenformat trägt dem Konstrukt *Hörverstehen* dahingehend Rechnung, dass Antworten bei der Testung dieser Fertigkeit nicht durch den Prozess des Schreibens und der freien Formulierung von Gehörten abverlangt wird, sondern das Wiedererkennen von Inhalten im Mittelpunkt steht, wozu sich Auswahl- und Ordnungsaufgaben sehr gut eignen.

### 5.3.1 Generierung der Testitems

Die Empfehlung von Bortz/Döring (2016, 409f.), bereits erprobte Items in Tests zu verwenden, konnte nicht umgesetzt werden. In der Planungsphase der Untersuchung war vorgesehen, die Texte und die evaluierten Fragen zum Hörverstehen aus dem Material von VERA-6 (vgl. Kap. 5.2) zu nutzen, allerdings stellten sich die Texte für die Untersuchungszwecke als ungeeignet heraus (vgl. Kap. 5.2.2). Die Hörverstehensaufgaben dienten teilweise als Orientierung für die Erstellung von Testitems. Beispielsweise wurde der Aufgabentyp der Zuordnungsauf-

gabe (Gefühle zuordnen) aus dem Fragebogen zu dem Text „Dackelblick“ (8. Klasse, VERA) in die Fragebögen dieser Untersuchung zum Hörverstehen aufgenommen.

Das bereits vorgestellte Material von Zeitz/Zeitz (2012) bildete die Grundlage zur Erstellung der Testitems und enthält zu jedem Text einen Fragebogen mit unterschiedlichen Aufgabentypen. Die einzelnen Tests beinhalten Multiple-Choice-Aufgaben mit einer oder mehreren richtigen Antworten, Richtig-Falsch-Aufgaben, welche ausgehend von einer Aussage oder eines Textes zu beantworten sind sowie Zuordnungs- und Umordnungsaufgaben. Diese konnten aber nicht uneingeschränkt für die Testung der Hörverstehensleistung übernommen werden, da sich viele der Fragen auf die Erweiterung des Ausdruckspotentials und die Sprachverwendung bezogen. Infolgedessen war es notwendig, zu den vorhandenen vergleichbaren Hörtexten und Aufgaben zusätzliche Items zu erstellen. Der Fokus richtete sich bei der Generierung der Testitems nicht nur auf unterschiedliche Aufgabentypen, sondern auch auf die Abfrage von inhaltlichen Aspekten.

Zur Überprüfung der Hörverstehensleistung wurden aus den angegebenen Leistungen in den Kompetenzstufen (vgl. Kap. 3.3) insgesamt vier Kategorien zur inhaltlichen Abfrage extrahiert. Die Aspekte der hörästhetischen Gestaltung, bspw. die Vortragsweise und die Reflexion der paraverbalen Gestaltungsmittel, oder die Funktion von Musik und Geräuschen wurden dabei nicht berücksichtigt. Die abgeleiteten vier Aspekte zur Messung der Hörverstehensleistung umfassen 1. das Wiedererkennen von genannten Einzelinformationen, 2. die Verknüpfung mehrerer Informationen, 3. Schlussfolgerungen ziehen und 4. das Erfassen des Hauptthemas und der Textstruktur. Beim Wiedererkennen der gehörten Informationen sollen sowohl zentrale als auch weniger prominent genannte Informationen aufgefunden werden. Die Leistung der Verknüpfung von Informationen beinhaltet nicht nur solche, welche im Text nah beieinander liegen, sondern auch solche, welche über den Text verteilt bzw. in weniger zentraler Position vorkommen. Durch das Bilden von Inferenzen wird die Verarbeitung implizit im Text enthaltener Informationen abgefragt. Für die Identifizierung des Hauptthemas des Textes muss der Hörtext als Ganzes erfasst werden. Das Erkennen der Textstruktur schließt die Reflexion der inhaltlichen und sprachlichen Ebenen ein.

Die Aufgabentypen wurden den inhaltlichen Kategorien zugeordnet, bspw. Multiple-Choice-Aufgaben der ersten Kategorie, Richtig-Falsch-Aufgaben und Zuordnungsaufgaben der zweiten und dritten Kategorie und Umordnungsaufgaben der vierten Kategorie. Die Verteilung der unterschiedlichen inhaltlichen Kategorien weist ein relativ ausgeglichenes Verhältnis über alle

der in dieser Untersuchung verwendeten Fragebögen auf. Eine Übersicht der inhaltlichen Analyse dieser Kategorien findet sich für jeden Fragebogen im Anhang D3.

Nachfolgend wird detailliert beschrieben, welche Antwortalternativen in dem von *Zeit/Zeit* (2012) ausgearbeiteten Material übernommen, modifiziert oder durch neue ersetzt wurden. Die Veränderungen des vorliegenden Materials betreffen neben der Modifizierung der Aufgabentypen auch die Reihenfolge und Länge der Antwortalternativen. Das Arbeitsmaterial der Autoren wurde als Übungsmaterial zur Förderung des Hörverstehens erstellt. Sie verwenden in ihrem Aufgabenmaterial sowohl geschlossene als auch offene Antwortformate und nutzen kreative Aufgaben wie in Form eines Kreuzworträtsels (Vermisst, Aufgabe 1) zur Inhaltsabfrage. Außerdem finden sich Aufgaben zur Einschätzung des Verhaltens der dargestellten Figuren (z. B. Im Clubhaus, Aufgabe 4), Aufgaben zum Üben von Grammatik, z. B. von Rebelegesätzen (z. B. Im Clubhaus, Aufgabe 5) und eine große Anzahl von Zuordnungsaufgaben von semantisch ähnlichen Wörtern (z. B. Weihnachtsaufführung, Aufgabe 6). Durch die Vielfalt der Aufgabentypen war das Aufgabenmaterial sehr gut geeignet, um es als Ideenpool für neue Aufgaben zu verwenden oder es teilweise zu übernehmen. Von allen in den Fragebögen der Untersuchung zur Testung des Hörverstehens verwendeten Items ( $n=124$ ) wurden insgesamt 71 % der Aufgaben grundständig neu erstellt ( $n=88$ ) und aus dem vorhandenen Aufgabenpool 29 % genutzt ( $n=36$ ). Letztere wurden zu großen Teilen modifiziert. Von den 36 genutzten Aufgaben wurden sechs Items ohne Änderungen übernommen, bei 21 Items wurden geringfügige Änderungen vollzogen und bei 15 Items wurden inhaltliche Anregungen und Teile verwendet. Eine Übersicht der in der Studie verwendeten Fragebögen mit Anmerkungen zur Übernahme, Veränderung und Neuerstellung der Fragestellungen von *Zeit/Zeit* 2012 befindet sich im Anhang D1. Das Verhältnis der grundständig neu erstellten Testitems im Vergleich zu den von *Zeit/Zeit* (2012) übernommenen, teilweise modifizierten Aufgabentypen, wird in Abbildung 6 gezeigt. Die Aufgabentypen umfassen Multiple-Choice-Aufgaben (MC), Richtig-Falsch-Aufgaben (RF), Zuordnungsaufgaben (ZO) und Umordnungsaufgaben (UMO), welche im folgenden Unterkapitel näher beschrieben werden.

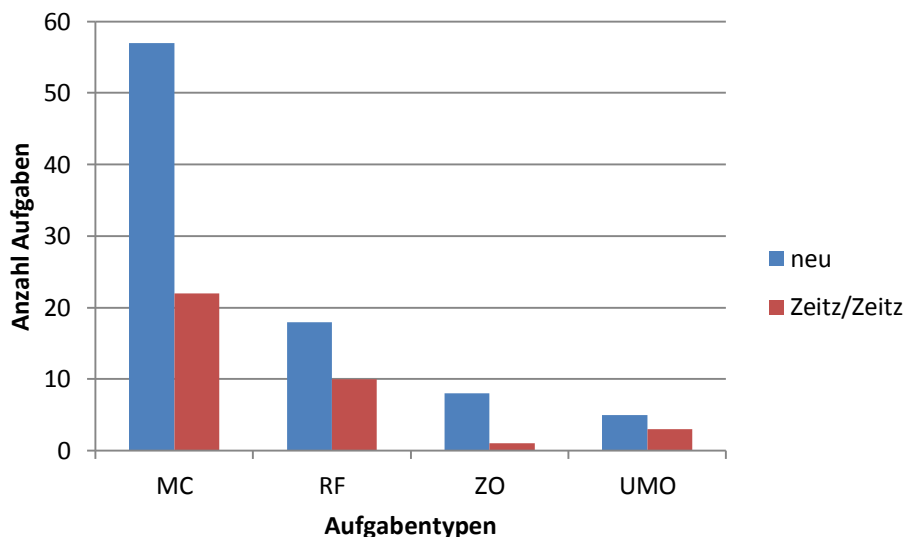


Abbildung 6: Vergleich der neu erstellten und übernommenen Aufgabentypen

Der Grund für die häufig durchgeführte Modifizierung der vorliegenden Aufgaben von Zeitz/Zeitz (2012) bzw. die geringe Anzahl der unverändert übernommenen Items liegt zum einen in den offenen Aufgabenformaten begründet, welche aus methodischen Gründen zur Überprüfung des Hörverstehens nicht eingesetzt werden sollten (vgl. Kap. 3.3.1). Deshalb wurde bei fünf Aufgaben im offenen Antwortformat der Aufgabentyp *Ergänzungsaufgabe* in einen anderen Aufgabentyp des geschlossenen Antwortformats übertragen<sup>41</sup>. Dabei zog die Veränderung des Aufgabentyps zusätzlich die Umformulierung des Aufgabenstamms nach sich. Zum anderen ist für die Veränderung des Aufgabenmaterials der Umstand anzuführen, dass darin große Teile zum Sprachverstehen konzipiert worden sind, welche nicht vordergründig auf die Hörverstehensleistung zielen, sondern auf die Kompetenz der Sprachverwendung bzw. des Sprachgebrauchs mit Übungen zur Grammatik oder zum Synonymverständnis. Außerdem handelt es sich um Übungsmaterial, weshalb die Fragen zum Hörverstehen teilweise einen sehr geringen Schwierigkeitsgrad aufweisen. Dennoch sind auch zahlreiche Aufgaben im Material enthalten, welche ein anspruchsvolleres Verständnis hinsichtlich des zusammenhängenden Verstehens verlangen. In wenigen Fällen wird die richtige Antwort in einer nachfolgenden Aufgabe verraten, weshalb sich diese Items nicht eigneten<sup>42</sup>. Häufig wurde die Anzahl der Alternativantworten zugunsten des Aufgabentyps MC gekürzt<sup>43</sup>, welches durch-

<sup>41</sup> z.B. „Wandertag“: Aufgabe 12 in RF; „Das Wichtelopfer“: Aufgabe 9 in UMO; „Künstlerische Freiheit“: Aufgabe 1 in MC

<sup>42</sup> z.B. in „Künstlerische Freiheit“, Aufgabe 2: Die Antwort der Richtig-Falsch-Aufgabe (5./6. Alternativantworten) ist in Aufgabe 5 zu finden.

<sup>43</sup> z. B. in KLAS, Aufgabe 2

gehend vier Antwortalternativen beinhalten sollte. Der Aufgabentyp UMO wurde, teilweise auch ausgehend von den inhaltlichen Vorlagen des Aufgabenmaterials, durchgehend neu erstellt. Teilweise sind aus einer Aufgabe von Zeitz/Zeitz (2012) inhaltlich mehrere Aufgaben abgeleitet worden. In dem Fragebogen „Das Klassentier“ wurden acht Ergänzungsfragen unter einem Item abgehandelt, so dass durch eine Modifizierung mehrere Items mit unterschiedlichem Aufgabentyp aus den inhaltlichen Fragen entstanden. Bei dieser Art des Vorgehens (Aufgabenumstrukturierung) wurde es häufig notwendig, die fehlenden Antwortalternativen oder inhaltlichen Angaben zu erweitern. Häufig wurde der Aufgabenstamm nur geringfügig verändert<sup>44</sup>, um einen komplizierten Sprachstil zu vermeiden (vgl. Kap. 3.3.2). Die unverändert übernommenen Items aus dem Fragenkatalog von Zeitz/Zeitz (2012) bestehen aus RF- und MC-Aufgaben.

Für die Erstellung der einzelnen Testitems wie auch bei der Zusammenstellung der Tests wurden die oben aufgeführten Konstruktionsregeln weitestgehend berücksichtigt. Es liegt zu jedem Item eine eindeutige Lösung vor (vgl. Anhang D7). Bei der Erstellung der einzelnen Testitems wurde darauf geachtet, dass diese voneinander unabhängig zu beantworten sind (vgl. Kap. 3.3.2). Es folgt eine genaue Beschreibung der in der Studie verwendeten Aufgabentypen, in welcher die Art der Aufgaben, deren Antwortoptionen wie auch die sprachliche Gestaltung und die Inhaltsabfrage dargestellt werden.

### **5.3.2 Beschreibung der Aufgabentypen**

Zur Abfrage des Hörverstehens sind in allen 10 Fragebögen Auswahl- und Ordnungsaufgaben eingesetzt worden (vgl. Abbildung 7). Dabei setzen sich die Auswahlaufgaben zum einen aus Mehrfachwahlaufgaben im Format von Multiple-Choice-Aufgaben (MC) und zum anderen aus dichotomen Aufgaben im Format von Richtig-Falsch-Aufgaben (RF) zusammen. Die Ordnungsaufgaben beinhalten Zuordnungsaufgaben (ZO) und Umordnungsaufgaben (UMO). Mit Ausnahme der Umordnungsaufgaben enthalten die Aufgabenformen (MC, RF und ZO) jeweils zwei weitere Aufgabentypen, welche in den nachstehenden Ausführungen genauer beschrieben werden. Eine Übersicht der Aufgabenformate mit der Angabe von Antwortalternativen und Lösungen ist im Anhang D2 zu finden.

---

<sup>44</sup> Der Aufgabenstamm der 2. Aufgabe in „Das Klassentier“ enthält die Frage: „Welche Problematik wird in der Geschichte vordringlich behandelt?“, welche in KLAS (Aufgabe 2) in „Wie heißt das Hauptthema der Geschichte?“ umgeformt wurde.

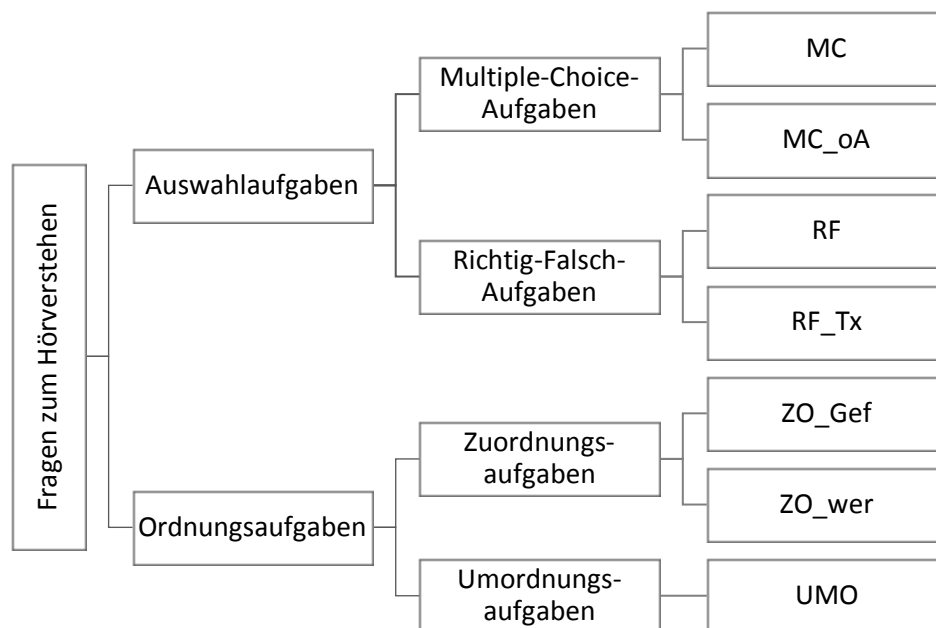


Abbildung 7: Übersicht der in der Untersuchung verwendeten Aufgabentypen

Das Format von MC-Aufgaben wurde in zwei verschiedenen Varianten abgefragt (vgl. Abbildung 8). Der erste Aufgabentyp der MC-Aufgaben (n=73) weist durchgängig vier mögliche Antwortoptionen auf und stellt den Hauptanteil der verwendeten Items dar. Die sprachliche Struktur der Antwortalternativen ist so gestaltet, dass neben Sätzen und Wortgruppen auch Einzelwörter darin vorkommen. Im Aufgabenstamm sind in der Überzahl Fragen formuliert, aber auch Halbsätze (z.B. LEON, Aufgabe 12), welche unter Einbezug der Alternativantworten beendet werden sollten. Inhaltlich wurden mit MC-Aufgaben alle vier inhaltlichen Ebenen<sup>45</sup> getestet (vgl. Kap. 3.3. und 5.3.1). Als zweiter Aufgabentyp wurde das MC\_oA-Format (n=6) ausgewählt, ohne Angabe (oA) dazu, wie viele der vorgegebenen Antworten richtig sind, um die Ratewahrscheinlichkeit zu vermindern (vgl. Kap. 3.3.2). Die MC\_oA-Aufgaben unterscheiden sich in den verschiedenen Fragebögen in der Anzahl der Auswahlantworten (zwischen 5 und 10 Alternativen) und den richtigen Lösungen, von welchen je nach Aufgabe zwei, drei oder vier korrekt sind. In sprachlicher Hinsicht bestehen die Alternativantworten fast ausschließlich aus einzelnen Nomen und in fünf von sechs Aufgaben ist im Aufgabenstamm die Negation zu beachten. Bei der Abfrage des Inhalts kann dieser Aufgabentyp der Abfrage des Hauptthemas und der Verknüpfung von Informationen zugeordnet werden, welche zu gleichen Teilen vorkommen.

<sup>45</sup> (1) Einzelinformationen wiedererkennen und (2) Informationen verknüpfen, (3) Schlussfolgerungen ziehen und (4) Gesamtverständnis des Textes

MC-Aufgabe (Fragebogen PROJ, Aufgabe 2)	MC_oA-Aufgabe (Fragebogen KLAS, Aufgabe 9)								
<p>Die Schüler haben verschiedene Modelle entworfen. Welches Modell haben sich Lara und Annika ausgedacht?</p> <p><input type="checkbox"/> Fantasiegebilde</p> <p><input type="checkbox"/> Klettergerüst</p> <p><input type="checkbox"/> Labyrinth</p> <p><input type="checkbox"/> Holzhaus</p>	<p>Kreuze die Begriffe an, die <u>nichts</u> mit der Geschichte zu tun haben.</p> <table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Tierhaltung</td> <td><input type="checkbox"/> Rattenfreund</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Internet</td> <td><input type="checkbox"/> Entschuldigung</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Deutschunterricht</td> <td><input type="checkbox"/> Tierverhalten</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Tierkäfig</td> <td><input type="checkbox"/> Verdacht</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> Tierhaltung	<input type="checkbox"/> Rattenfreund	<input type="checkbox"/> Internet	<input type="checkbox"/> Entschuldigung	<input type="checkbox"/> Deutschunterricht	<input type="checkbox"/> Tierverhalten	<input type="checkbox"/> Tierkäfig	<input type="checkbox"/> Verdacht
<input type="checkbox"/> Tierhaltung	<input type="checkbox"/> Rattenfreund								
<input type="checkbox"/> Internet	<input type="checkbox"/> Entschuldigung								
<input type="checkbox"/> Deutschunterricht	<input type="checkbox"/> Tierverhalten								
<input type="checkbox"/> Tierkäfig	<input type="checkbox"/> Verdacht								

Abbildung 8: Beispiele für die Aufgabentypen MC und MC\_oA

Formal enthalten diese Aufgaben, wie alle anderen verwendeten Aufgabentypen, den Arbeitsauftrag, die richtige Lösung anzukreuzen, wobei eine Ausnahme zu verzeichnen ist. In CLUB (Aufgabe 3) sollten die unkorrekten Alternativen durchgestrichen werden, worauf im Aufgabenstamm hingewiesen wurde. Bei den MC\_oA-Aufgaben wurde vorausgesetzt, dass die Schüler erstens durch die Fragestellung und zweitens durch die Vorgabe mehrerer Antwortalternativen den Aufgabentyp erschließen und somit erkennen, dass es sich bei einer MC\_oA-Aufgabe nicht um eine MC-Aufgabe handelt. Hier wurden in der Planung keine Schwierigkeiten vermutet, weil bei diesem Aufgabentyp immer mehr als vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben waren.

Die in den Fragebögen verwendeten RF-Aufgaben treten in zwei Formen auf (vgl. Abbildung 9), zum einen als Aufgabe, in der eine Anzahl von vorgegebenen Auswahlantworten bewertet werden sollte (RF) und zum anderen aus dem Vergleich von zwei Kurztexten (RF\_Tx). Der mindestens einmal in jedem Fragebogen verwendete RF-Aufgabentyp (n=23) ist aus mehreren Antwortalternativen zusammengesetzt, für die jeweils die Antwortoptionen richtig oder falsch identifiziert und angekreuzt werden sollten. Dabei kommen zwischen vier und sechs Auswahlantworten zum Einsatz, wobei diejenige mit vier Optionen am häufigsten auftritt. Die Anzahl der korrekten Lösungen pro Aufgabe liegt zwischen einer oder zwei richtigen Antworten. Davon kommt die Lösungsvariante mit nur einer richtigen Antwort vier Mal vor. Die Reihenfolge der richtigen Antworten ähnelte sich nicht, so dass keine Systematik abgeleitet werden konnte und ist mit einem zufällig gleichen Antwortschema (z. B. LEON, Aufgaben 1 und 4) in allen anderen vorkommenden Aufgaben variabel. Die sprachliche Form der einzelnen Antwortoptionen besteht am häufigsten in der Verwendung von vollständigen Sätzen. Seltener kommen die Formen vor, bei denen ein im Aufgabenstamm begonnener Satz in den Antworten weitgeführt werden musste (z.B. PROJ, Aufgabe 6) oder bei denen die Antwortoptionen Wortgruppen beinhaltet (z.B. GRUS, Aufgabe 9). Inhaltlich wird bei diesem Aufga-

bentyp durchgängig, mit einer Ausnahme<sup>46</sup>, die Verknüpfung von Informationen abgefragt. Diese bezogen sich entweder auf eine konkrete, im Text beschriebene Situation oder auf den gesamten Text. Der Typ der RF\_Tx-Aufgaben (n=5), welcher in der Hälfte aller Fragebögen vorkommt, besteht aus zwei kurzen Texten, die hinsichtlich ihrer Richtigkeit geprüft werden sollten. Die beiden Kurztexte weisen minimale Unterschiede in ihrem Aussagegehalt auf. Inhaltlich beziehen sich die Texte entweder auf einen begrenzten Ausschnitt (z.B. GRUS, Aufgabe 5) oder auf den gesamten Ablauf der Erzählung (z. B. KLAS, Aufgabe 1).

RF-Aufgabe (Fragebogen WICH, Aufgabe 7)		RF_Tx-Aufgabe (Fragebogen KLAS, Aufgabe 1)	
Welche Aussagen sind richtig, welche sind falsch? Kreuze an.		Hier stehen zwei Kurzfassungen der Geschichte. Welche ist korrekt?	
	richtig      falsch		
a)	Jule ist völlig überrascht von dem zweiten Wichtelgeschenk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Jasper tut so als wäre er erstaunt darüber, dass Jule Fußballhandschuhe bekommen hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Susi ist enttäuscht über ihr Adventsgeschenk, sagt aber nichts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Jule geht zu Frau Kriegel, um ihr zu sagen, dass sich Susi nicht an die Regeln gehalten hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	Jule möchte eine kleine Ratte bei sich zu Hause halten. Doch ihre Mutter ist dagegen und fordert Jule auf, die Ratte zurückzugeben. Der Vorschlag, Stupsi als Klassentier zu halten, wird von der Lehrerin zunächst abgelehnt. Zum Glück findet Jasper einen Rattenfreund, der bereit ist, Stupsi zu einem geringen Geldpreis bei sich aufzunehmen.
		<input type="checkbox"/>	Jule hat eine kleine Ratte mit nach Hause gebracht. Doch ihre Mutter verbietet ihr, die Ratte im Haus zu halten. Es gelingt Jule auch nicht, die Ratte heimlich zu behalten. Als auch ihre Lehrerin nicht damit einverstanden ist, Stupsi als Klassentier zu halten, finden Jasper und Manni einen Rattenfreund, der das Tier aufnehmen möchte.

Abbildung 9: Beispiele für die Aufgabentypen RF und RF\_Tx

Der Aufgabentyp der Zuordnungsaufgaben wurde in zwei unterschiedlichen Formen überprüft (vgl. Abbildung 10). Beide Formen wurden so gestaltet, dass die Anzahl der vorgegebenen Elemente die zuzuordnenden Elemente überwog. So wurde vermieden, dass sich die letzte Lösung von allein ergibt, weil kein weiteres Element übrig bleibt. Der erste Aufgabentyp (n=3) setzt sich aus der Angabe von Emotionen bzw. Gefühlen (ZO\_Gef) und aus der Angabe eines Namens bzw. der Bezeichnung einer Person zusammen, welche einander zugeordnet werden sollten. Die zweite Variante (n=6) der Zuordnungsaufgaben enthält als Angaben Zitate und Personenbezeichnungen (ZO\_wer), wobei hier entschieden werden sollte, von wem das Zitat stammt. Die Anzahl der vorgegebenen Zitate blieb durchgehend gleich und entsprach in der Anordnung nicht der Abfolge des Textverlaufs. Die zuzuordnenden Elemente lagen verschiedentlich bei fünf oder sechs Angaben. Das Zitat besteht aus Frage- oder Aussagesätzen

<sup>46</sup> In dem Fragebogen „Leon“ (Aufgabe 1) wird das Gesamtverständnis des Hörtextes mit einer RF-Aufgabe abgefragt.



und beschränkt sich größtenteils auf die Länge eines Satzes. Auf der inhaltlichen Ebene wurde in beiden Varianten der Zuordnungsaufgaben die Verknüpfung von Informationen abgefragt.

<b>ZO_Gef-Aufgabe</b> (Fragebogen WEIH, Aufgabe 9)		<b>ZO_wer-Aufgabe</b> (Fragebogen VERM, Aufgabe 7)											
Ordne die Textaussage den entsprechenden Figuren zu. Trage den jeweils passenden Buchstaben in das Kästchen ein. (Achtung: Zwei Kästchen bleiben frei.)		Wer sagt was? Ordne jeweils eine Aussage einer Person zu. Trage die Buchstaben in das Kästchen ein.											
A	Der Figur ist wenig begeistert von dem Theaterstück.												
B	Die Figur weiß nicht, ob sie jetzt beleidigt sein soll.												
C	Die Figur bricht in Tränen aus.												
	<table border="1"> <tr><td>Rike</td><td></td></tr> <tr><td>Saskia</td><td></td></tr> <tr><td>Frau Kriegel</td><td></td></tr> <tr><td>Saskias Mutter</td><td></td></tr> <tr><td>Jule</td><td></td></tr> </table>	Rike		Saskia		Frau Kriegel		Saskias Mutter		Jule			
Rike													
Saskia													
Frau Kriegel													
Saskias Mutter													
Jule													
			<table border="1"> <tr><td>„Ich suche dich schon eine ganze Weile.“</td><td></td></tr> <tr><td>„Was soll ich denn nur machen?“</td><td></td></tr> <tr><td>„Wieso? Wo soll er schon sein?“</td><td></td></tr> <tr><td>„Komm, wir suchen weiter.“</td><td></td></tr> </table>	„Ich suche dich schon eine ganze Weile.“		„Was soll ich denn nur machen?“		„Wieso? Wo soll er schon sein?“		„Komm, wir suchen weiter.“			
„Ich suche dich schon eine ganze Weile.“													
„Was soll ich denn nur machen?“													
„Wieso? Wo soll er schon sein?“													
„Komm, wir suchen weiter.“													
		a)	Schwester von Jasper										
		b)	Vater von Jasper										
		c)	Vater von Robin										
		d)	Polizist										
		e)	Robin										
		f)	Jasper										

Abbildung 10: Beispiel für die Aufgabentypen ZO\_Gef und ZO\_wer

Die Umordnungsaufgaben (UMO, n=8) hatten zum Ziel, die im Hörtext vorhandene zeitliche Reihenfolge abzufragen (vgl. Abbildung 11). Die Anzahl der Elemente, welche sortiert werden sollten, unterscheiden sich in den jeweiligen Aufgaben und betragen zwischen fünf und sieben Angaben. Die heterogene Anzahl liegt in der Textvorlage und den damit vorkommenden Handlungsabschnitten begründet. Sprachlich waren die einzelnen Angaben mehrheitlich in fortgeführten Sätzen, die sich auf ein Subjekt bezogen oder seltener in Teilüberschriften (z.B. WEIH, Aufgabe 12), verfasst. Die Abfrage des Inhalts bezog sich auf die gesamte Geschichte wie auch auf einzelne Situationen im Text und verlangte das Erfassen der gesamten Handlungsabfolge wie auch von Einzelheiten aus dem Hörtext. Bei den Umordnungsaufgaben wird davon ausgegangen, dass die Herstellung einer Reihenfolge bei der Vorgabe von Überschriften komplexere kognitive Prozesse erfordert als nah am Text formulierten Phrasen, weil bei den Überschriften der Inhalt in einer abstrakteren Form wiedergegeben wird.

<b>UMO-Aufgabe</b> (Fragebogen PROJ, Aufgabe 13)	
Bestimme die Reihenfolge. Schreibe dazu die Nummern von 1-6 in das jeweils zutreffende Kästchen. Jule...	
	will das feuchte Modell wieder in Form bringen.
	versteckt sich hinter den Bücherregalen.
	bringt das Modell mit der Hilfe der Lehrerin wieder in Ordnung.
	schleicht sich in den leeren Klassenraum.
	beginnt die Farbe wieder abzuwaschen.
	beschmiert das Modell mit Farbe.

Abbildung 11: Beispiel für den Aufgabentyp UMO

### 5.3.3 Verteilung der Aufgabentypen

Im Folgenden wird die Verteilung der Aufgaben wie auch das Vorkommen der einzelnen Aufgabentypen innerhalb der 10 Fragebögen beschrieben. Die Verteilung der einzelnen Aufgaben auf die 10 Fragebögen fällt mit einer Anzahl zwischen 10 und 14 Testitems geringfügig unterschiedlich aus (vgl. Abbildung 12), was allerdings für die Auswertung weniger problematisch erscheint, da die genauen Ergebnisse der einzelnen Aufgabentypen in der Gesamtauswertung durch die Anzahl der Lösungen in Prozent transparent gemacht wird.

Nach einer ersten Sichtung der Fragebögen fiel auf, dass insgesamt vier Aufgaben in zwei Fragebögen, bspw. aufgrund fehlerhafter Angaben von zuzuordnenen Elementen, nicht korrekt waren, weshalb sie deshalb nicht mit in die Auswertung der Daten eingingen (vgl. Kap. 6.1.2). Bei den nachstehenden Abbildungen wurden diese vier Aufgaben nicht berücksichtigt.

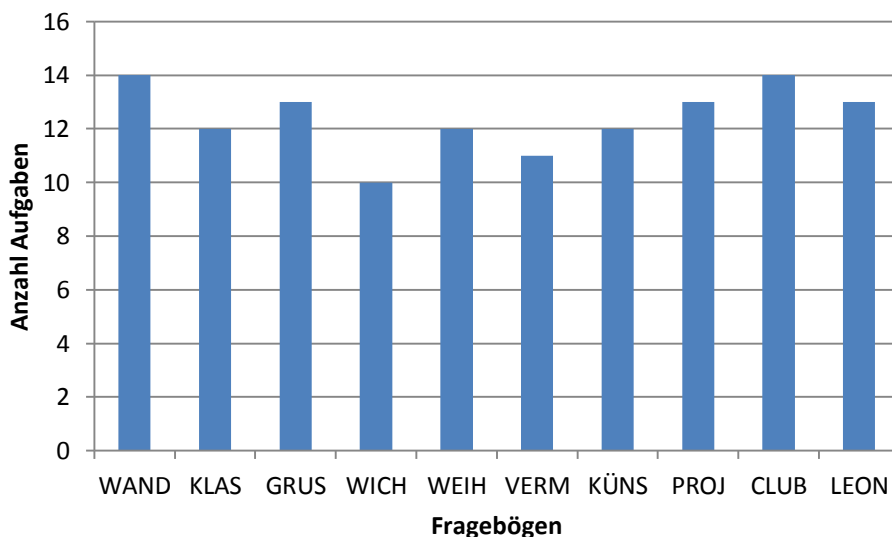


Abbildung 12: Übersicht der Aufgabenanzahl in den Fragebögen

Die sieben verwendeten Aufgabentypen ( $n=124$ ) kommen in unterschiedlicher Häufigkeit vor. Den zahlenmäßig am stärksten vertretenen Aufgabentyp bilden mit 58,9 % die MC-Aufgaben ( $n=73$ ). Sie nehmen mit rund zwei Dritteln den Hauptanteil aller Aufgaben ein. Die RF-Aufgaben ( $n=23$ ) sind mit 18,5 % der am zweithäufigsten verwendete Aufgabentyp. Sie stellen einen Anteil von einem Fünftel aller Aufgaben. Der Anteil der anderen fünf Aufgabentypen liegt unter 7 % (vgl. Abbildung 13).

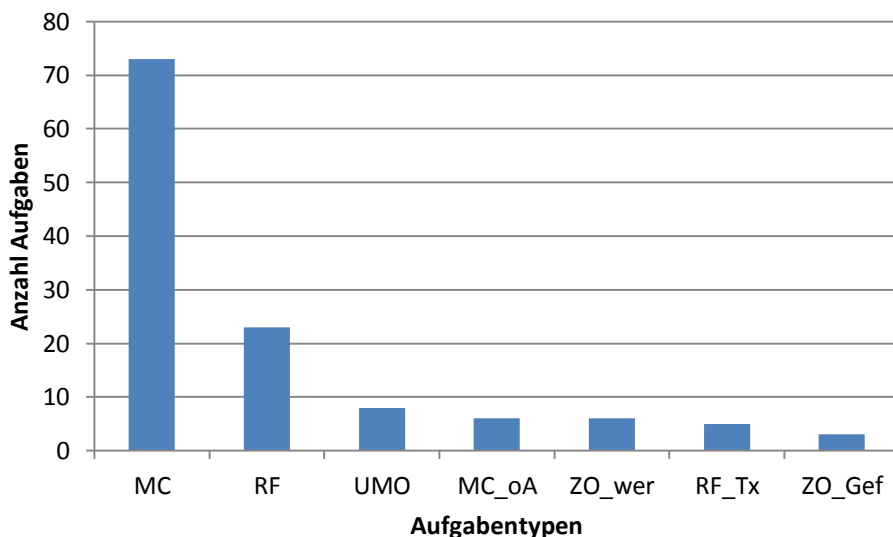


Abbildung 13: Häufigkeitsverteilung der Aufgabentypen

Die jeweils ausgewählten Aufgabentypen wurden so über die einzelnen Fragebögen verteilt, dass eine hinreichende Abwechslung in ihrem Vorkommen und ihrer Reihenfolge entstand. Dabei lag die Intention darauf, die einzelnen Hörverstehenstest so zu gestalten, dass sie den gleichen Schwierigkeitsgrad aufweisen, um so eine Vergleichbarkeit untereinander zu sichern. Durch die Variabilität sollte dem entgegengewirkt werden, dass die Schüler nach einigen Durchgängen Rückschlüsse auf die Art und Reihenfolge der Fragetypen hätten ziehen können. Ebenfalls sollte damit ausgeschlossen werden, dass sich die Schüler auf bestimmte Fragestellungen beim Hören fokussieren, da sonst nur eine Mitschreibleistung abgeprüft worden wäre. Die Verteilung erfolgte so, dass in jedem Fragebogen MC-Aufgaben und RF-Aufgaben vorkommen. Dabei sind die MC-Aufgaben mit einer Häufigkeit zwischen fünf und neun Aufgaben in den verschiedenen Fragebögen vertreten, wobei der Fragebogen WAND mit 11 MC-Fragen die höchste Anzahl aufweist (vgl. Abbildung 14). Die Verteilung der RF-Aufgaben wurde so gestaltet, dass in jedem Fragebogen zwischen einem und drei Items abgefragt wurden.

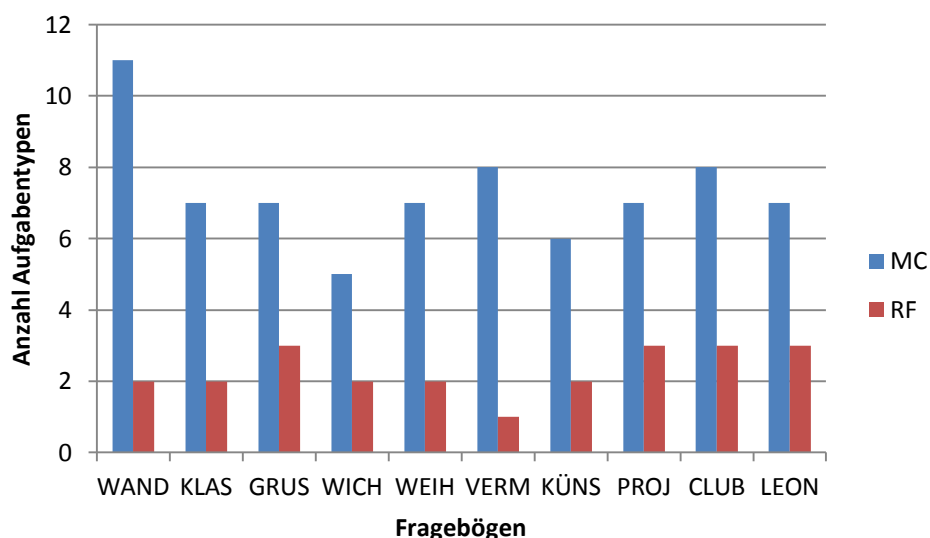


Abbildung 14: Verteilung der häufigsten Aufgabentypen in allen Fragebögen

Die verbleibenden Aufgabentypen wurden so aufgeteilt, dass mindestens drei davon in einem Fragebogen vorkamen (vgl. Tabelle 5). Ausnahmen bilden hierbei die Fragebögen WAND und VERM. Der Fragebogen WAND stellt insofern eine Ausnahme dar, als dass er in allen Klassen im ersten Durchlauf zum Kennenlernen des Ablaufs eingesetzt wurde und darin insgesamt drei Aufgabentypen (MC, MC\_oA und RF) vorkamen. Durch den Ausschluss einer Aufgabe trat im Fragebogen VERM die Abweichung auf, dass nur zwei weitere Aufgabentypen außer MC- und RF-Aufgaben darin vorhanden waren.

Tabelle 5: Verteilung der zahlenmäßig gering vorkommenden Aufgabentypen

Fragebogen	WAND	KLAS	GRUS	WICH	WEIH	VERM	KÜNS	PROJ	CLUB	LEON
Aufgabentyp										
MC_oA	1	1	1	1				1	1	
RF_Tx		1	1	1			1			1
UMO		1		1	1	1	1	1	1	1
ZO_Gef					1		1			1
ZO_wer			1		1	1	1	1	1	
<b>SUMME</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

### 5.3.4 Abfrage der Schülermotivation

Vor und nach der Beantwortung der Hörverstehensfragen wurde die Motivation der Schüler mit einer 6stufigen Likertskala (forced choice) abgefragt, deren Endpunkte durch Ikons gekennzeichnet sind. Das Pictogramm eines lachenden Smileys symbolisierte einen hohen Wert (positive Bewertung) und das eines traurigen Smileys einen niedrigen Wert (negative Bewertung). Dabei zielten die ersten beiden Fragen vor dem Hören auf das momentane Befinden sowie die Erwartungshaltung zum Hörtext und die beiden Fragen nach dem Hören auf die Einschätzung des Hörtextes sowie der Aufgaben.

Diese Abfrage sollte einer Zusammenhangsanalyse von Motivation und Korrektheit der Schülerantworten dienen. Die Fragen lauteten konkret: a) Wie geht es dir heute?, b) Hast du heute wieder Lust einen Text zu hören?, c) Hat es dir Spaß gemacht? (Text hören), d) Hat es dir Spaß gemacht? (Aufgaben). Eine Ausnahme hierbei bildete der in allen Gruppen als erster verwendete Fragebogen zum Hörtext „Wandertag“, bei welchem am Anfang und am Ende des Fragebogens jeweils nur eine Frage zur Motivation gestellt wurde, da er der Gewöhnung an die 10 Durchgänge dienen sollte: „Wie geht es dir heute?“ und „Hat es dir Spaß gemacht?“.

### 5.3.5 Pilotstudien

Die Fragebögen wurden im Vorfeld mit Pilotstudien überprüft, um die Vorgehensweise wie auch die Fragebögen der geplanten Untersuchung in ihrem Ablauf in kleinerem Umfang zu erproben. Der Vorteil eines mehrstufigen und zeitlich versetzten Korrekturverfahrens des Fragebogens lag in der Klärung, ob der Proband die Fragen verstanden hat, die jeweiligen Antwortformate genügend Variation aufweisen, der Testung des Schwierigkeitsgrades der Frageformate und deren Anordnung. Außerdem gab er Aufschluss darüber wie lange der Test dauerte und ob die Länge des Tests zumutbar war. Produktiv erschien in diesem Zusammenhang eine Pretest-Technik (vgl. Schnell et al. 2013, 340), in der über den Fragebogenentwurf innerhalb einer Gruppe diskutiert wird. Dieses von den Autoren erläuterte Vorgehen ermöglicht, die einzelnen Bestandteile des Fragebogens kritisch zu betrachten und so Hinweise auf uneindeutige Formulierungen im Bereich der Fragestellung und Antwortvorgaben zu erlangen und mögliche Fehler aufzudecken. Aus den genannten Gründen wurde sich für diese Methode entschieden. Ebenfalls könnte besprochen werden, welche Strategien bei der Lösung einer Aufgabe angewendet worden sind (vgl. ebd., 339ff.).

Die Pilotierung der Fragebögen wurde an zwei unterschiedlichen Zeitpunkten mit zwei unterschiedlichen Personenkreisen vorgenommen. Der erste Pretest wurde vier Monate vor der Hauptuntersuchung in kleinerem Umfang durchgeführt, um den Ablauf der Studie und Probestellungen von ausgewählten Fragebögen zu testen. Die Pilotstudie erfolgte in vier Durchgängen mit acht Schülern an derselben Schule und wurde separat beim Schulamt beantragt. Dabei konnte der geplante zeitliche Ablauf erprobt werden. Außerdem gaben die erzielten Ergebnisse darüber Auskunft, dass die Aufgaben trennscharf sind, weil kein Deckeneffekt auftrat. Der zweite Pretest erfolgte mit zwei Schülern (14 Jahre) mit allen 10 Fragebögen. Es konnte so sichergestellt werden, dass die Items keinen Aktualisierungseffekt aufweisen und die Items ohne Textkenntnis nicht lösbar waren (vgl. Kap. 3.3.2). Durch die Vortestung konnten uneindeutige Fragestellungen verbessert werden. Die Probanden gaben jeweils nach den Tests Auskunft darüber, welche Unstimmigkeiten ihnen aufgefallen waren.

### **5.3.6 Kritische Betrachtung der erstellten Fragebögen**

Die Verwendung der unterschiedlichen Aufgabentypen sollte sicherstellen, dass in der Aufeinanderfolge der 10 Fragebögen ein abwechslungsreiches Instrument zur Abfrage des Hörverstehens eingesetzt wird. Durch die Vielfalt der Testitems sollte damit ausgeschlossen werden, dass die Aufgaben im jeweils folgenden Test vorhergesehen werden könnten und darauf aufbauend eventuell Informationen aus dem Hörtext gezielt hätten notiert werden können. In solch einem Fall würde mit den Tests nicht das unmittelbare Hörverstehen gemessen werden, sondern die Technik, mit Hörtexten und ihrem Informationsgehalt umzugehen. In diesem Zusammenhang muss für nachfolgende Studien überdacht werden, ob es sinnvoll ist, den Schülern die Möglichkeit einzuräumen, Informationen mitschreiben zu dürfen, so wie es auf der Notizenseite auf dem ersten Blatt vorgesehen war, weil die Mitschriften Unterstützung bei der Beantwortung der Fragen bieten. Das würde bedeuten, dass eventuell die Abfragen von Einzelinformationen auch auf einer mehr oder weniger ausgebildeten Fähigkeit beruhen, wichtige Detailinfos mitzuschreiben, die eventuell schon im Unterricht erworben wurde. Die Frage, ob dies einen Einfluss auf die Erhebung von Hörverstehensleistungen haben könnte, kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht abschließend beantwortet werden. Wie an anderer Stelle beschrieben (vgl. Kap. 5.6.3) nutzten die Schüler diese Möglichkeit, Notizen anzufertigen kaum, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass mit dem Fragebogen Hörverstehen adäquat abgebildet werden kann.

Die sich abwechselnden Aufgabentypen könnten den angestrebten gleichbleibenden Schwierigkeitsgrad der Fragebögen beeinflussen, da sie in unterschiedlicher Anzahl in den Tests vorkommen, wobei in diesem Zusammenhang die MC- und RF-Aufgaben eine Konstante darstellen. Ein abweichender Schwierigkeitsgrad könnte sich auch auf die inhaltliche Abfrage beziehen, so dass Tests, in denen die gesuchten Informationen nicht im Text vorkamen, sondern geschlussfolgert werden mussten, schwieriger zu beantworten sind.

## 5.4 Stimuli

Es wurden mehrere Versuche unternommen, um eine geeignete Stimme für die geplante Studie zu finden. Als Voraussetzung für die Durchführung der geplanten Manipulation sollte eine Referenzsprecherin mit unauffälligen Stimm- und Artikulationsmerkmalen dienen. Damit sollte vermieden werden, dass auffällige Merkmale wie Regionalität, Heiserkeit, übersteigerte Lautheit, eingeschränkte oder sehr große Tonhöhenbewegungen einen unkontrollierten Einfluss auf das zu überprüfende Hörverstehen ausübt und durch diese Besonderheiten, beispielsweise in den Melodieverläufen, der Effekt der Manipulation verwischt worden wäre. Deshalb war es wichtig, eine modale Stimme zu finden, welche nicht nur physiologisch, sondern auch unauffällig ist.

Den ersten Versuch, eine unauffällige Sprecherin zu finden, stellte eine komplexe Untersuchung dar, welcher sich aus einem zweistufigen Perzeptionstest zusammensetzte. Das Sprachmaterial bestand aus Aufnahmen von 12 Sprecherinnen (MW 24,7), welche den Text *Buttergeschichte* eingelesen hatten. Zunächst wurden 14 männlichen und 34 weiblichen naiven Hörern (Alter MW 21,1) die 12 Audioaufnahmen vorgespielt, die mittels sechs bipolaren Skalen die jeweilige Stimmqualität und den Sprechausdruck nach vereinfachten Kriterien<sup>47</sup> beurteilen sollten. Aufgrund dieser Hörerurteile wurden sechs Sprecherinnen ermittelt, die sich als eher unauffällig in der Einschätzung erwiesen. Diese Auswahl wurde von Expertinnen<sup>48</sup> (n=5) auf Basis eines Online-Fragebogens (für Stimmqualität, Artikulation und Sprechausdruck) bewertet. Dieser Test lieferte sehr disparate Ergebnisse und führte nicht zu dem gewünschten Ergebnis, eine geeignete Sprecherin zu finden. Während die Bewertung der Artikulation und des Sprechausdrucks wenig Varianz zeigten, wichen die Einschätzungen der

---

<sup>47</sup> In Anlehnung an Hammer (2009, 126) wurden folgende bipolare Kriterien für die Einschätzung des Stimmklangs der Sprecherinnen vorgegeben: klar/belegt, tief/hoch, monoton/ausdrucksstark, entspannt/angespannt, auffällig/unauffällig, schnell/langsam.

<sup>48</sup> Als Experten wurden Logopäden und solche Personen befragt, die ein abgeschlossenes Studium der Sprechwissenschaft haben.

Stimme am häufigsten bei den Merkmalen *Stimmeinsätze* und *Stimmgebung* voneinander ab wie auch bei der Bewertung davon, ob die Stimme physiologisch gebildet wird.

In einer erneuten Befragung von Experten (n=4) wurde eine Sprecherin ermittelt, mit welcher Pilotaufnahmen für die geplante Studie angefertigt wurden. Allerdings erwiesen sich diese als unbrauchbar, weil durch das verwendete Headset bestimmte Laute besonders in den Vordergrund rückten und sie sich durch die Übersteuerung der Aufnahmen nicht für die nachfolgenden Manipulationen eigneten.

Nach weiteren Bemühungen, eine Sprecherin zu finden, erwies sich die Stimme einer ausgebildeten Sprecherin als geeignet, da sie die Parameter einer gesunden und auch unauffälligen Stimme lieferte. Die Wahl fiel auf eine weibliche Sprecherin, weil diese die hohe Rate an weiblichen Lehrern an Schulen repräsentiert. Laut Statistischem Bundesamt waren im Schuljahr 2016/2017 bundesweit durchschnittlich 72,7 % weibliche Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen beschäftigt<sup>49</sup>.

Die Aufnahmen, welche als Ausgangsmaterial für die Tests zum Hörverstehen dienten, wurden in zwei Durchgängen im Oktober 2015 in einem professionellen Leipziger Tonstudio aufgezeichnet. Dafür wurde ein Mikrofon von Neumann (TLM 102) verwendet. Die Aufnahme wurde mit dem Programm SAMPLITUDE im Dateiformat WAVESOUND und dem Interface USB Pre2 aufgenommen. Das Signal liegt in einer Bandbreite 44,1 kHz mit einer Bitrate von 705 kBit/s vor. Die Aufnahmen der 10 Hörtexte dienten als Grundlage für die Manipulationen (vgl. Kap. 5.5.2).

### 5.4.1 Beschreibung der Referenzstimme

Die Einschätzung der für die Manipulationen zugrundeliegenden Referenzstimme basiert auf den Beschreibungskategorien<sup>50</sup> der Stimme und der Artikulation sowie des Sprechausdruck (vgl. Kap. 2.2.2).

Die Sprecherin (33 Jahre) weist ein abgeschlossenes Studium der Sprechwissenschaft auf. Der Bereich der Sprechstimme kann mit einer mittleren Sprechstimmlage, einem bewegten Tonhöhenverlauf und einem mittleren Tonhöhenumfang beschrieben werden. Ihre Sprechstimmlage liegt im physiologischen Bereich (MW der Originalaufnahmen 218 Hz). Sie verfügt über

---

<sup>49</sup> vgl. Internetquelle 4

<sup>50</sup> Zur Beschreibung der Sprecherin werden die von Bose (2001) angegebenen Merkmalskategorien verwendet, welche bei der Beschreibung des Stimmklangs durch Parameter von Hammer (2009) ergänzt werden.



eine mittlere Lautheit und Sprechgeschwindigkeit, welche in variabler Form gebraucht werden. Der Stimmklang zeigt eine helle Klangfarbe und lässt sich mit den Attributen klar und klangvoll umschreiben. Die faukale Distanz fällt weit aus und unterstützt den auditiven Höreindruck eines vorderen Stimmstizes. Die Sprecherin weist eine eutone Stimmgebung auf und verfügt über eine physiologische Atemfunktion. Sie zeigt eine stabile Stimme, deren Stimmein- und -absätze weitestgehend physiologisch sind und deren Stimmklang frei von Geräuschanteilen (R:0 B:0 H:0) ist. Die Artikulation zeichnet sich durch eine präzise Ausformung der Laute unter Verwendung einer optimalen Lippenrundung und Kieferöffnung sowie die Verwendung des Standarddeutschen aus. Sehr selten weist die Sprecherin in den Aufnahmen stimmliche und artikulatorische Abweichungen auf<sup>51</sup>. Insgesamt zeigt die Stimme durch einen variablen Einsatz der Akzentuierungsmittel und die Fähigkeit zu einem wechselhaften Sprechausdruck eine große Modulationsfähigkeit.

Damit erfüllt die Sprecherin die Voraussetzung einer weitestgehend unauffälligen Stimme und einer unauffälligen Artikulation, so dass keine Ablenkungen durch eine regionale Aussprache oder heisere Stimmqualität entstehen. Aus diesen Gründen zeigt sie sich als Referenzsprecherin für die Aufnahmen der Untersuchung als geeignet.

Die Sprecherin gestaltete die 10 Texte vom Hörverstehen von Zeitz/Zeitz (2012) verständnisfördernd, indem sie folgende sprechgestaltende Mittel verwendete:

- sinnerfassendes Lesen (Gliederung in Sinnabschnitte, Ansprechhaltung)
- differenzierte Haltungen
- anschauliches Ausagieren der einzelnen Sprechrollen (klare Vorstellung wird ermöglicht, wer spricht)
- Einsatz variabler Gestaltungsmittel (wie temporale, melodische, dynamische und artikulatorische Akzente)
- variabler Einsatz der standardsprachlichen phonostilistischen Ebene des Gesprächs (beispielsweise in Dialogen, wozu fehlende Stimmeinsätze, Assimilationen, Elisionen und abgeschwächte Formen von hochfrequenten Wörtern zählen)

---

<sup>51</sup> Dazu gehören im stimmlichen Bereich wenige Fälle geknarrter Stimmein- und -absätze und minimale Unstabilitäten im Stimmklang. Artikulatorisch tritt selten die Fortisierung von Lenisplosiven, z.B. <blau>, auf. Eine abweichende Aussprache (Vokallänge und Wortakzent) kommt in den Wörtern <Bistro>, <misslaunig>, <Halloween> vor.

Für die sprecherische Gestaltung wurde mit der Sprecherin vereinbart, dass sich der Sprechduktus nicht über die Texte verändern sollte, d.h. gestalterisch sollten die Erzählhaltung und auch die Sprechausdrucksmerkmale wie das Tempo und die Dynamik weitestgehend über die Texte hinweg gleichbleiben. Wichtig war die Entwicklung und das Hörbarmachen von verschiedenen Sprechhaltungen, die dem Hörer das Verstehen erleichtern, z.B. durch Ausagieren der einzelnen Sprech-Rollen, welche die Sprecherin sinnvermittelnd und hörengerecht umgesetzt hat. Durch die professionelle Sprecherin konnte sichergestellt werden, dass kein Medieneffekt auftritt (vgl. Ecker/Laver 1994, 152).

## **5.4.2 Manipulation der Hörstimuli**

Um die Auswirkungen einer auffälligen Stimme bzw. Artikulation auf das Hörverstehen zu testen, wurden die Stimmaufnahmen der professionellen Sprecherin computergestützt manipuliert. Dabei sind ausgehend von dieser unauffälligen Stimme (Referenzstimme) Merkmale der Artikulation (S-Laut) und der Stimmhöhe verändert worden. Die dafür notwendigen Manipulationen wurden in PRAAT (Boersma/Weenink 2015, Version 5.4.08) erstellt. Als Grundlage der Aufnahmen dienten die 10 Texte zum Hörverstehen der Autoren Zeitz/Zeit (2012). In den folgenden Abschnitten wird dargestellt, wie die Originalaufnahmen durch die Veränderung von stimmlichen und sprecherischen Merkmalen für die drei Hörergruppen (vgl. Kap. 5.2) manipuliert wurden.

### **5.4.2.1 Stimuli für MGR 1 (Kontrollgruppe)**

Die Originalaufnahmen wurden für die Manipulationsgruppe 1 (MGR 1) verändert, um eine Einheitlichkeit der Stimuli in Bezug auf die Stimmhöhe herzustellen, denn die Grundfrequenzen der Originalaufnahmen der Sprecherin variierten zwischen 202 und 228 Hz (MW: 214 Hz, Stabw: 11). Um einen vergleichbaren und klar hörbaren Abstand zwischen den Aufnahmen für die Manipulationsgruppe 1 (Kontrollgruppe) und der Manipulationsgruppe 2 (F0) herzustellen, wurden alle Originalaufnahmen auf 200 Hz normalisiert. Diese Einstellungen wurden in Praat mit den Funktionen „CONVERT“ und „CHANGE GENDER“ vorgenommen. Tabelle 6 zeigt die Grundfrequenz der Sprecherin in den Originalaufnahmen. Die Messung der F0 der Sprecherin wurde in Praat durchgeführt.

Tabelle 6: Mittlere Grundfrequenz der Sprecherin im Original

Texte	Grundfrequenz (F0)
WAND	228
KLAS	204
GRUS	229
WICH	219
WEIH	222
VERM	223
KÜNS	206
PROJ	203
CLUB	205
LEON	204
<b>MW</b>	<b>214,3</b>
<b>Stabw</b>	<b>10,8</b>

#### 5.4.2.2 Stimuli für MGR 2 (F0)

Zur Herstellung der Stimuli für die Manipulationsgruppe 2 (MGR 2) dienten die am normativen Rand befindlichen Angaben zur Grundfrequenz für Frauenstimmen als Orientierung für die manipulativ veränderte Stimmlage. Die Ausgangsbasis für die Manipulation der Grundfrequenz bildet die auf 200 Hz abgesenkte Originalaufnahme. Das vorliegende Sprachsignal wurde mit der Funktion „CHANGE GENDER“ in Praat verändert und die mittlere Grundfrequenz auf 250 Hz erhöht. Der Umfang von weiblichen Stimmen liegt beispielsweise nach Bergauer/Jahnknecht (2011, 35) zwischen 175 und 247 Hz (vgl. auch Kap. 2.4.1). Die Autorinnen geben an, dass bei einem Wert von 262 Hz die weibliche Stimme als zu hoch gilt, dann bereits meistens schon dem dysphonischen Bereich zuzuordnen ist und damit eine pathologische Ausprägung hat. Die Grundfrequenz der Referenzstimme wurde auf 250 Hz erhöht und liegt damit an der äußeren Grenze des weiblichen Stimmumfangs, also noch im physiologischen Bereich und weist im Höreindruck keinen Krankheitswert auf. Das Ziel war nicht, eine dysphone Stimme herzustellen, sondern eine Stimmhöhe zu manipulieren wie sie uns durchaus im Alltag begegnet: So weist die Grundfrequenz der Sprecherin des Hörbuches „Sma-

ragdgrün“<sup>52</sup> einen Wert von 240 Hz auf, so dass der manipulierte F0-Wert nicht ungewöhnlich erscheint.

### 5.4.2.3 Stimuli für MGR 3 (S-Laut)

Für die Herstellung der Stimuli mit einem veränderten artikulatorischen Merkmal, wurden die S-Laute der Referenzsprecherin in den akustischen Merkmalen so manipuliert, dass sie als auffällig wahrgenommen werden konnten. Dabei sollte bei der Manipulation der Sibilanten die Veränderung der Laute keine pathologische Ausprägung (vgl. Kap. 2.3.2 und 2.4.2) haben, sondern sich im Höreindruck im Bereich einer Auffälligkeit bewegen, die vergleichsweise auch in Nachrichtensendungen im öffentlich-rechtlichen Fernsehen zu hören ist (z.B. Nachtmagazin ARD, Anna Planken<sup>53</sup> oder Tagesthemen ARD, Pinar Atalay).

Die Herstellung der Stimuli mit einem auffälligen S-Laut gestaltete sich im Vergleich zu der Manipulation der Stimmhöhe aufwändiger. Zunächst wurde das Vorkommen der S-Laute in den als Stimuli verwendeten Texten auf ihre Anzahl und Verteilung untersucht. Der Lautbestand der stimmlosen und stimmhaften S-Laute, wie auch in ihrer entstimmten Form, wurde anhand der phonetischen Transkriptionen der Texte bestimmt (vgl. Anhang C). Diese erfolgte nach normphonetischer Notation in breiter Form mit Zusätzen nach Rues et al. (2007, 9). Dabei wurde die orthographische Repräsentation der S-Laute in <s>, <z>, <tz>, <ß>, <ss>, <x> und <tion> in ihren entsprechenden lautlichen Formen [s], [z], [ts], [s], [s], [ks], [tsjo:n] sowie die stellungsbedingte entstimmte Form [z̥] berücksichtigt (vgl. Tabelle 7). Die Verteilung der S-Laute ist dabei in allen 10 Texten vergleichbar, sie kommen also phonetisch ausgeglichen vor. Gleichsam wird mit dieser Analyse ausgeschlossen, dass es eine Überfülle von S-Lauten in einem Text gibt, was Auswirkungen auf die Vergleichbarkeit der Ergebnisse der Hörverstehensleistung der einzelnen MGR mit sich gebracht hätte.

Tabelle 7: Anzahl und Vorkommen der S-Laute

Nr.	Text	[s]	[z]	[z̥]	Summe	Wortanzahl	Prozent
1	WAND	223	54	44	339	1069	30,0
2	KLAS	226	61	62	349	1090	32,0

<sup>52</sup> Das von Kerstin Gier im Dez. 2010 veröffentlichte Buch „Smaragdgrün“ wurde als Hörbuch von Josephine Preuß eingesprochen.

<sup>53</sup> vgl. Internetquelle 7

3	GRUS	272	55	33	360	1145	31,4
4	WICH	283	75	75	433	1144	37,8
5	WEIH	284	68	72	424	1147	37,0
6	VERM	237	62	26	325	1081	30,1
7	KÜNS	252	67	51	370	1089	34,0
8	PROJ	265	52	58	375	1141	32,9
9	CLUB	248	58	44	350	1153	30,4
10	LEON	257	58	36	351	1150	30,5

Die Summe der S-Laute wurde in Bezug zu der gesamten Wortanzahl des jeweiligen Textes gesetzt. Prozentual betrachtet weisen die S-Laute eine relativ ausgeglichene Verteilung in den verschiedenen Texten auf (vgl. Abbildung 15). Die einzelnen Formen der S-Laute verteilen sich in ihrem Vorkommen unterschiedlich in den einzelnen Texten, was für den Gesamteindruck der manipulierten Aufnahmen allerdings eine untergeordnete Rolle spielt.

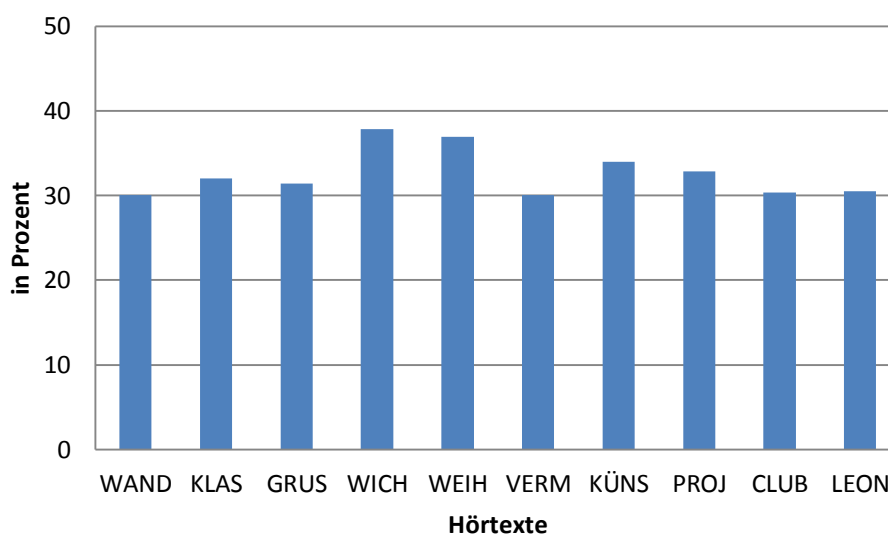


Abbildung 15: Anzahl aller S-Laute in den einzelnen Texten

Für die Herstellung der Stimuli für Manipulationsgruppe 3 dienten als Ausgangssignal die bereits auf 200 Hz abgesenkten Originalaufnahmen. Als Vorarbeit für die Manipulation wurden zunächst alle S-Laute in den Texten bestimmt und im Anschluss alle S-Laute in den 10 Audiodateien segmentiert. In Abbildung 16 wird das beispielhaft dafür der Satz <Mit zornrotem Gesicht wendet sie sich an Jasper>, [mit tsɔɾnɾo:təm gɔziçt vendət zi: ziç ʔan jaspɛ] dargestellt.

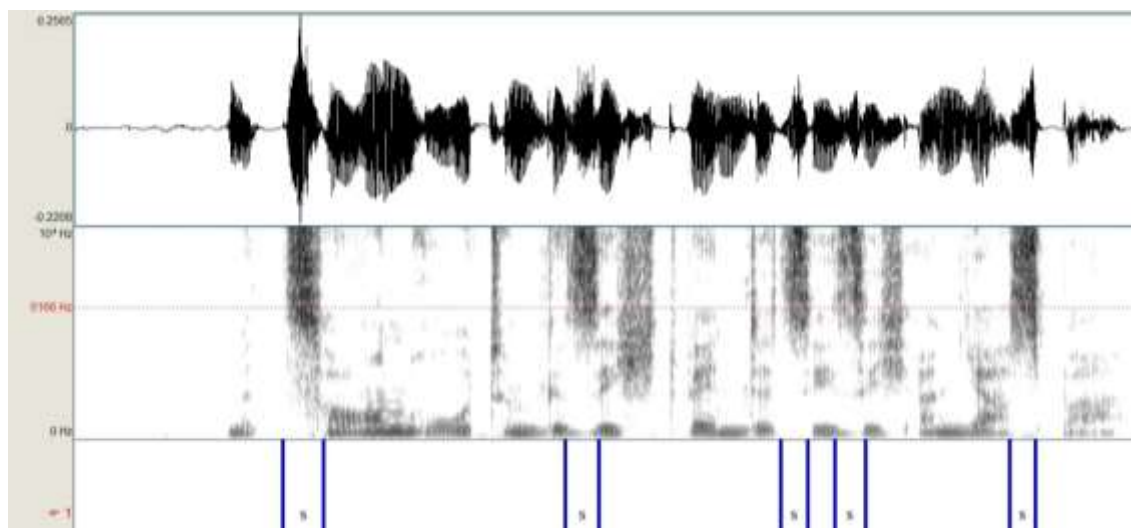


Abbildung 16: Beispiel für Segmentierung der S-Laute

Nachfolgend wurden mit Hilfe von Praat-Skripten alle segmentierten Laute extrahiert und im Anschluss gefiltert. Der Vorgang des Filterns wurde in Praat mit den Funktionen „FILTER“ und „Stop Hann band“ durchgeführt. Für den minimalen und maximalen Filterbereich wurden 5000 Hz und 13000 Hz verwendet und der Wert für die Glättung des Signals auf 4500 Hz gesetzt, wodurch ein unscharfer S-Laut entstand. Anschließend wurden die veränderten Sibilanten der Originalaufnahme wieder in die Audiodatei eingesetzt. Ausgehend von diesem Vorgehen zur Manipulation des S-Lautes wurden im Vorfeld drei verschiedene Varianten erstellt (vgl. Tabelle 8), von denen Variante 1 (V 1) als geeignet bewertet wurde, weil diese Manipulation den authentischsten Höreindruck vermittelte.

Tabelle 8: Varianten der S-Laut Manipulation

	Veränderung der Frequenzbereiche (Hz)		Glättungsverfahren (smoothing)
	From frequency	To frequency	
V 1	5000	13000	4500
V 2	6000	12000	3000
V 3	8000	14000	3000

Die Veränderung der Frequenzbereiche und das Glättungsverfahren bewirkten in der manipulierten Aufnahme einen deutlichen Wegfall in der Energiekonzentration. In Abbildung 17 wird das Spektrogramm für die Originalaufnahme (oben) und das manipulierte Signal (unten)

beispielhaft der Satz <da sind ja unsere beiden Stars>, [ɔa: zɪnt ja: ʔʊnzəʁə bædɪ stɑ:ks] mit einem Ausschnitt bis 10 kHz gezeigt. Dabei sind in der oberen Darstellung deutlich die Energiezentren der S-Laute zu erkennen, welche in der unteren manipulierten Darstellung als Grautöne auftreten, was für wenig Variation in der Energieverteilung spricht und typisch für dental gebildete Laute ist.

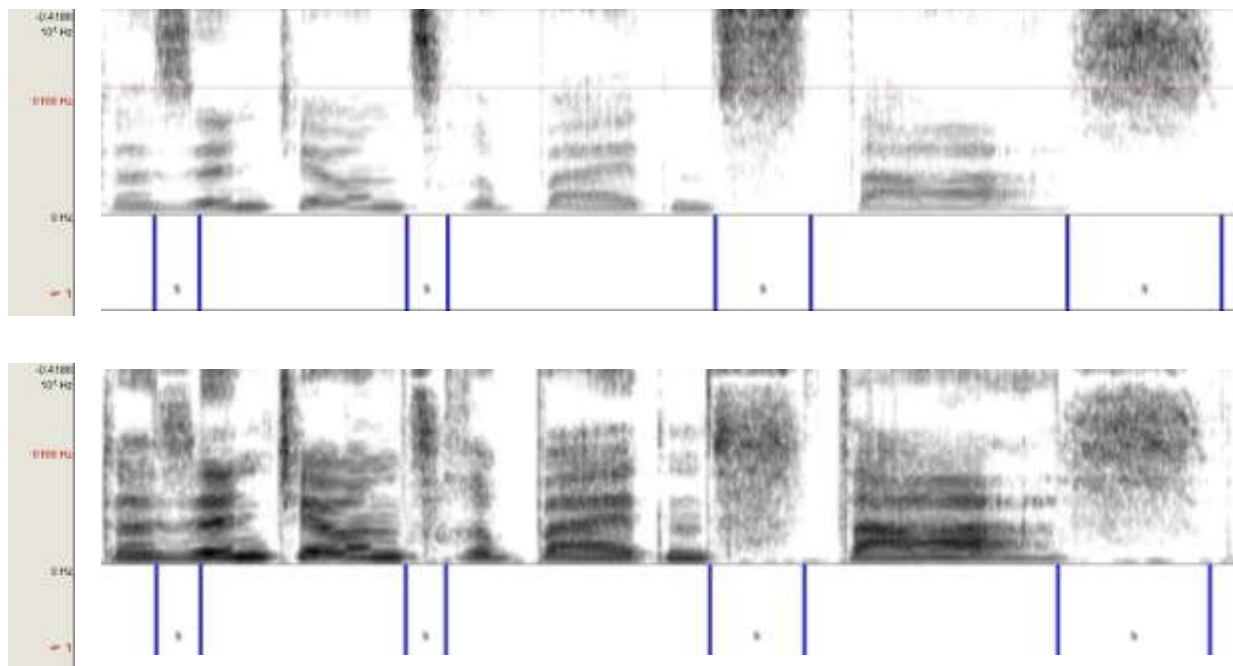


Abbildung 17: Vergleich der Energiekonzentration der S-Laute in der Originalaufnahme und der Manipulation

Für die durchgeführte Form der Manipulation sprach, dass die spezifischen Laute sowie die Sprech- und Gestaltungsmerkmale des Originalstimulus beibehalten wurden. Eine weitere Variante der Manipulation der S-Laute ließe sich beispielsweise mit einzelnen Lauten eines Sprechers herstellen, der einen S-Laut-Fehler aufweist, welche in die Aufnahmen des Referenzsprechers eingesetzt würden. Als nachteilig an dieser Methode hätte sich ausgewirkt, dass die S-Laute nicht zu den Betonungen und damit unterschiedlichen Intensitäten und Längen der S-Laute des Referenzsprechers gepasst hätten und es aufwändig gewesen wäre, die Stimmhöhe beim stimmhaften S-Laut anzupassen.

Der Höreindruck der S-Laut-Manipulation kann als authentisch wahrgenommen werden und erinnert nicht an eine Sprachsynthese, weil die verschiedenen S-Laute in der Originalaufnahme verändert wurden. Sie divergieren in der Länge und fallen durch Assimilationen und Betonungen in unterschiedlicher Intensität aus, wodurch ein authentischer Klang unterstützt wird. In der Silbenkoda weisen die S-Laute über die Texte hinweg teilweise sehr unterschiedliche Längen auf, so dass sie an bestimmten Stellen sehr ausgedehnt bzw. besonders intensiv

zu hören sind. Das hat verschiedene Gründe. Wenn ein Sibilant in der Silbenkoda auf einen Sibilanten im Onset traf, z.B. <dass sie>, [d̥as̥ z̥i:], dann wurden die beiden Sibilanten meist als ein Laut realisiert, wodurch eine Länge entsteht. Auch die auftretenden Elisionen des Plosivs [t] führten zu diesem Effekt, z.B. <lässt sich>, [l̥ɛst̥ z̥ɪç]. Ebenfalls wird durch Betonung einzelner Silben die Intensität und Dauer der Laute verändert. Das gehäufte Auftreten in Wortverbindungen, z.B. <Saskia seufzt>, [z̥ask̥j̥a z̥œft̥st̥] ist auch für die intensivere Wahrnehmung verantwortlich. Durch mehrfaches Anhören der manipulierten Aufnahmen konnte überprüft werden, ob alle S-Laute in der Manipulation berücksichtigt wurden.

### 5.4.3 Pretest der Manipulationen

In einem Perzeptionstest wurde vor der Durchführung der Hörverstehenstests überprüft, ob der erstellte Hörstimulus für die Kontrollgruppe (F0 mit 200 Hz) im Vergleich zu den beiden anderen Manipulationen (F0 mit 250 Hz und S-Laut) als unauffällig wahrgenommen wird und wie gut dem jeweiligen Stimulus zugehört werden kann. Dafür wurde einer Gruppe von studentischen Hörern (n=18) mit ausgeglichener Geschlechterverteilung und einem durchschnittlichen Alter von 21,7 Jahren jeweils der gleiche Ausschnitt aus einem Hörtext<sup>54</sup> mit den drei verschiedenen Manipulationen präsentiert. Die Stimuli wurden den in zwei Gruppen eingeteilten Probanden in jeweils unterschiedlicher Reihenfolge vorgespielt<sup>55</sup>. Sie sollten dabei die Fragen „Welche der drei Aufnahmen schätzen sie am neutralsten (unauffälligsten) ein?“ und „Bei welcher Aufnahme konnten Sie am besten zuhören?“ beantworten. Dabei erwies sich der Hörstimulus für die Kontrollgruppe als deutlich abgrenzbar zu den anderen beiden (vgl. Abbildung 18).

<sup>54</sup> Als Stimulus wurde der Anfang des Hörtextes GRUS verwendet.

<sup>55</sup> Gruppe 1 hörte zunächst die auf 250 Hz erhöhte Stimme, dann den Stimulus mit den veränderten S-Lauten und im Anschluss die auf 200 Hz normalisierte Stimme. Gruppe 2 hörte zunächst den Stimulus mit den veränderten S-Lauten, danach die auf 200 Hz normalisierte Stimme und anschließend die auf 250 Hz erhöhte Stimme.



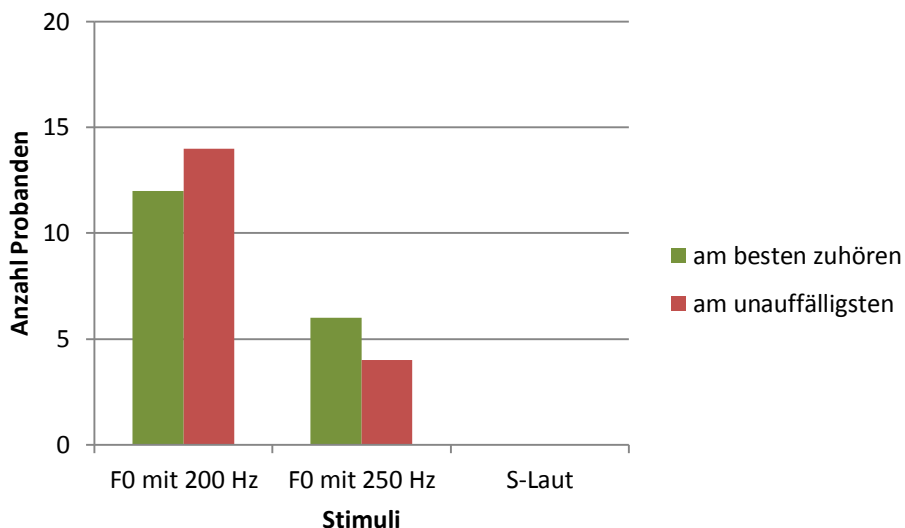


Abbildung 18: Ergebnisse des Perzeptionstests zu den manipulierten Stimuli

Die Ergebnisse zeigen, dass 14 Teilnehmer die Kontrollstimme am unauffälligsten bewerteten und zwei Drittel der Befragten dieser auch am besten zuhören konnte. Ein Drittel der Teilnehmer konnte der auf 250 Hz manipulierten Stimme gut zuhören und ebenfalls rund ein Drittel schätze diese als unauffällig ein. Die Auswertung des Perzeptionstests zeigte auch, dass keiner der Teilnehmer dem Stimulus mit den manipulierten S-Lauten gut zuhören konnte oder aber diese Manipulation als unauffällig einstufte. Die Ergebnisse zeigen, dass sich der auf 200 Hz normalisierte Stimulus für die Kontrollgruppe eindeutig von den beiden anderen unterscheidet und als unauffällig wahrgenommen wird.

## 5.5 Planung der Studie

Nach den methodischen Vorüberlegungen, der Auswahl und Modifizierung des Testmaterials, der Erstellung der Fragebögen und Hörstimuli, wurde ein Planungsmodell für die Durchführung der empirischen Studie entwickelt (vgl. Abbildung 19), um die aufgestellten Hypothesen (vgl. Kap. 4) zu überprüfen.

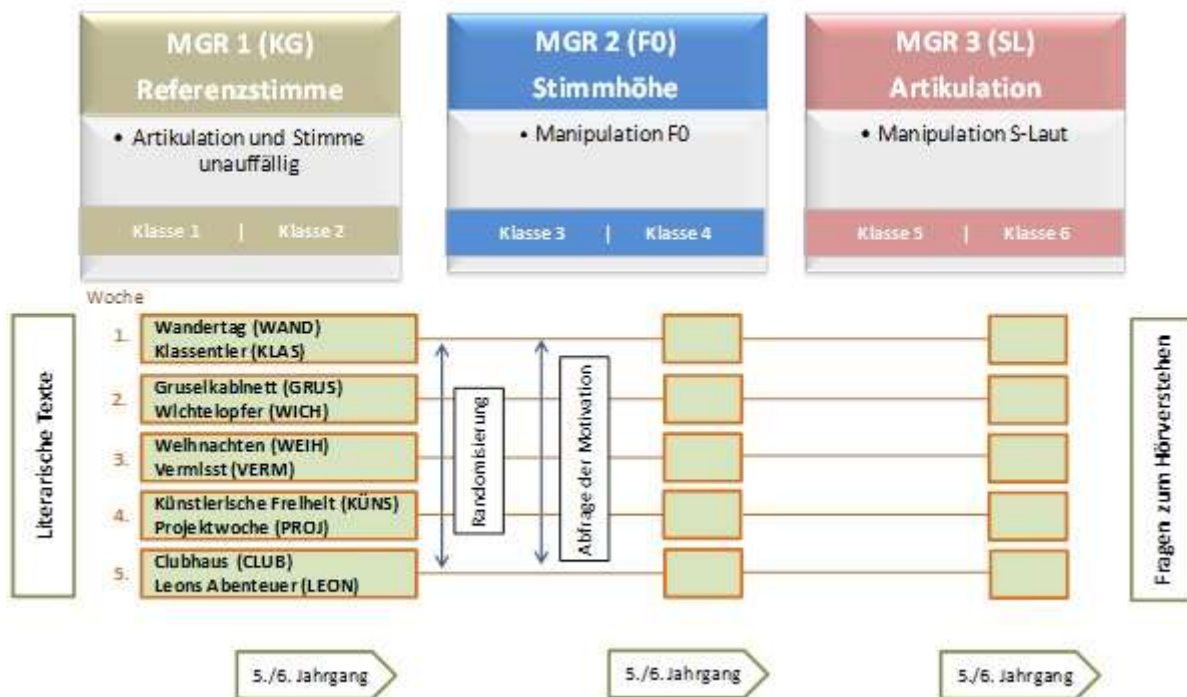


Abbildung 19: Modell zum Aufbau der empirischen Studie

Die Untersuchung wurde für drei Manipulationsgruppen (im Folgenden auch MGR) mit jeweils zwei Untergruppen (Klassen) geplant. Die Anzahl der Manipulationsgruppen ergibt sich aus den zu untersuchenden Merkmalen (unauffällige Sprechweise, auffälliges stimmliches Merkmal und auffälliges artikulatorisches Merkmal). Die erste Manipulationsgruppe (MGR 1: Kontrollgruppe) hört die Referenzstimme einer Sprecherin, die im stimmlichen wie auch artikulatorischen Bereich unauffällig ist. Die beiden anderen Manipulationsgruppen (MGR 2: F0) und (MGR 3: SL) hören die durch Manipulation veränderte Referenzstimme in einem Merkmal der Stimmqualität (Stimmhöhe) und in einem Merkmal der Artikulation (S-Laut). Dabei hört jede der insgesamt drei Manipulationsgruppen einen veränderten Stimulus.

Die Probanden der Hörverstehentests werden von Schülern aus dem 5. und 6. Jahrgang gebildet. Um die Verstehensleistung zu testen, hört jede Manipulationsgruppe insgesamt 10 literarische Texte (zwei pro Woche) und beantwortet nach jedem Hören Aufgaben zum Text (Fragen zum Hörverstehen). Um Aussagen über den Gewöhnungseffekt treffen zu können, beträgt der Testzeitraum fünf Wochen. Für die Häufigkeit der Tests pro Woche wurde davon ausgegangen, dass Schüler in der 5. und 6. Klasse an zwei Tagen in der Woche bei derselben Lehrperson Unterricht haben. Damit liegen die Präsentation der Audiotexte und die Gewöhnung an eine Stimme nah am Unterrichtsalltag. Die sechs Klassen hören die 10 Texte in randomisierter Reihenfolge, um sicherzustellen, dass der jeweilige Text mit seinem Thema und

Inhalt sowie den darin enthaltenen Formulierungen keinen Einfluss auf die Ergebnisse hat. Die Texte wurden durch die Generierung von Zufallszahlen randomisiert. Der Text „WAND“ bildet dabei eine Ausnahme. Er wird von allen Gruppen als erster Text gehört und soll an den Ablauf und die Art der Tests gewöhnen. Die Texte zum Hörverstehen von Zeitz/Zeitz (2012) sind unabhängig voneinander angeordnet bis auf die Ausnahme der Texte 9 und 10 (CLUB und LEON), welche intertextuelle Bezüge aufweisen. Die Einhaltung der Reihenfolge dieser Texte wurde bei der Randomisierung berücksichtigt. Eine Übersicht zur Randomisierung in den einzelnen Gruppen befindet sich im Anhang (B: Studentafel).

Die Studie zum Hörverstehen soll an einer Schule als Feldexperiment durchgeführt werden und weist dadurch eine hohe externe Validität auf, weil sich die Versuchspersonen in ihrer gewohnten Umgebung befinden und in ihrer realen Umwelt an dem Test teilnehmen. Es können so praxisrelevante Ergebnisse ermittelt werden, was für die Durchführung in diesem Format spricht und einen Vorteil der Studie darstellt. Die interne Validität fällt durch die unbekannteren Störfaktoren im Gegensatz zum Laborexperiment, bei dem die Einflussfaktoren kontrolliert werden können, niedrig aus.

## 5.6 Versuchsdurchführung

Die Untersuchung zum Hörverstehen erfolgte vom 2. November bis 11. Dezember 2015 in einem Zeitraum von sechs Wochen<sup>56</sup> mit Schülern der Staatlichen Gemeinschaftsschule Weimar. Die Gemeinschaftsschule orientiert sich pädagogisch am Jenaplankonzept, welches für individuelles Lernen und die Ausbildung einer hohen Sozialkompetenz steht. Ausgehend von unterschiedlich im Kind angelegten Lernvoraussetzungen und Lerninteressen, spielt bei diesem Konzept die Selbständigkeit eine entscheidende Rolle, da die Schüler dazu aufgefordert sind, ihr Lernen selbst zu planen, Inhalte selbst auszusuchen und in Zusammenarbeit mit anderen Schülern Wissen selbständig zu erarbeiten. Darüber hinaus stellt die fächerübergreifende Projektarbeit eine wichtige Säule im Methodenkanon dar<sup>57</sup>. Das Lernen in altersgemischten Klassen über drei Jahrgangsstufen in sogenannten Stammgruppen ist ein weiterer wichtiger Bestandteil des Konzepts. Ein Teil des Unterrichts wird daneben auch in altershomogenen Klassen im Kursunterricht durchgeführt, so dass sich der Unterrichtstag in Kurs-

---

<sup>56</sup> Der in der Planung festgesetzte Testzeitraum von fünf Wochen erweiterte sich in seiner Gesamtdauer auf sechs Wochen durch eine in der Schule durchgeführte Projektwoche, was bereits im Vorfeld bekannt war. Sie fand nach der zweiten Testwoche vom 16. November bis 20. November statt. In der Projektwoche war aufgrund von offenen Werkstätten keine Testung in den einzelnen Klassen möglich.

<sup>57</sup> vgl. Internetquelle 2

und Stammgruppenunterricht aufteilt<sup>58</sup>. Im Jahr 2016 besuchten 630 Schüler von der ersten bis zur neunten Klassenstufe die Staatliche Gemeinschaftsschule, welche an den beiden Standorten der Schule in Weimar, Gropiusstraße (Standort 1) und Am Hartwege (Standort 2), unterrichtet werden<sup>59</sup>.

Für die Umsetzung der geplanten Studie waren die Rahmenbedingungen mit diversen administrativen und organisatorischen Aufgaben zu klären (vgl. Kap. 5.6.1). Die Untersuchung wurde in den Jahrgangsstufen fünf und sechs mit insgesamt sechs Klassen durchgeführt. Die Anzahl der Teilnehmer und deren Aufteilung in die einzelnen MGR sowie die kumulierten Angaben der personenbezogenen Daten der Versuchspersonen werden im Unterkapitel 5.6.2 dargestellt. In Kapitel 5.6.3. wird der Ablauf der Studie erläutert, wobei die genaue Durchführung der Testdurchgänge mit der zeitlichen Abfolge der Hörtexte pro Woche in den einzelnen MGR bzw. Klassen mit Angaben zur Dauer, Instruktion und Auffälligkeiten beschrieben wird.

### 5.6.1 Versuchsbedingungen

Zu den Vorbereitungen der Untersuchung gehörte zunächst die Beantragung beim zuständigen Schulamt<sup>60</sup> sowie beim Schulleiter der Gemeinschaftsschule Weimar<sup>61</sup>. Die Genehmigung zur Durchführung der empirischen Studie im angegebenen Zeitraum wurde laut den Vorgaben des Thüringer Ministeriums auf der rechtlichen Grundlage des Thüringer Schulgesetzes von wissenschaftlichen Forschungsvorhaben in Schulen<sup>62</sup> bei dem zuständigen Schulamt Weimar eingeholt. Der Antrag zur Durchführung der Studie wurde am 10.09.2015 beim Schulamt Weimar mit allen erforderlichen Unterlagen wie der ausführlichen Beschreibung des Projekts (Exposé), Erklärung des wissenschaftlichen Interesses, Angaben über den zeitlichen Ablauf, Anschreiben an die Schule und Erziehungsberechtigte etc. gestellt (vgl. Anhänge A1 und A2). Auch die Schulleitung der Staatlichen Gemeinschaftsschule Weimar genehmigte das Vorhaben.

---

<sup>58</sup> Zur Organisation, Methodik und Struktur der Gemeinschaftsschule Weimar siehe auch Internetquelle 3

<sup>59</sup> vgl. Internetquelle 1

<sup>60</sup> Da die Untersuchung an einer Schule in nur einem Schulamtsbereich geplant war, lag die Zuständigkeit für die Genehmigung nicht beim Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, sondern beim zuständigen Schulamt.

<sup>61</sup> Die Genehmigung für die im Vorfeld der Hauptuntersuchung durchgeführte Pilotstudie wurde analog beim Schulamt und der Schule eingeholt.

<sup>62</sup> Merkblatt für Wissenschaftliche Forschungsvorhaben in Thüringer Schulen gemäß § 57 Thüringer Schulgesetz; Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Stand: 5. Dezember 2014.

Ferner wurden verbindliche Absprachen mit den Pädagogen geführt und die Zustimmung der Eltern erbeten. Dafür erfolgte parallel zur Antragstellung die Akquise von Lehrern an der Gemeinschaftsschule, welche sich gegebenenfalls bereit erklären würden, die 10 Durchläufe zum Hörverstehen in ihren Unterricht zu integrieren. Dafür konnten 5 Lehrer gewonnen werden. Zur zeitlichen Koordinierung der Studie erfolgten Absprachen mit den Pädagogen von insgesamt sechs Klassen. Es wurde eine Studentafel erstellt, an welchen Wochentagen und Uhrzeiten die Tests zum Hörverstehen über die Dauer von fünf Wochen in den Stundenplan eingegliedert werden können (vgl. Kap. 5.6.3).

Zur Erfassung personenbezogener Daten der Studienteilnehmer und zur Abfrage der Erlaubnis der Eltern wurden Elternbriefe (vgl. Schnell et al. 2013, 354) erstellt, welche aus einer Einverständniserklärung und einem Datenblatt bestanden<sup>63</sup>. Darin wurde die Studie zum Hörverstehen kurz erläutert und um das Einverständnis der Teilnahme des Kindes gebeten. Die abgefragten Sozialdaten enthielten neben den Angaben zum Namen, Alter, Geschlecht und zur Muttersprache auch Fragen dazu, ob bei dem Kind eine Hörstörung vorliegt, es einer logopädischen oder ergotherapeutischen Behandlung war – und wenn ja – wie lange diese dauerte. Die Elternbriefe wurden vor Beginn der Studie über die Lehrer in den Klassen verteilt und die Schüler wurden angewiesen, die Schriftstücke von ihren Eltern ausgefüllt und unterschrieben wieder mit in die Schule zu bringen. Es wurde explizit und ausdrücklich auf die Freiwilligkeit an der Teilnahme des Tests hingewiesen wie auch auf die Einhaltung des Datenschutzes. Dieser wurde durch die Anonymisierung der erhobenen Daten sowohl in der Veröffentlichung als auch in der Datenanalyse eingehalten. Die erhobenen Daten wurden so verschlüsselt werden, dass kein Rückbezug auf die Namen einzelner Schüler möglich ist. Dafür wurden in der Datentabelle die einzelnen Schüler in den Manipulationsgruppen und Klassen mit Nummern versehen.

## 5.6.2 Versuchspersonen und Generierung der MGR

Von den 121 Schülern, welche an der Studie teilnahmen, sind die von 20 Schülern vorliegenden Fragebögen bei der Auswertung aufgrund bestimmter Kriterien wie fehlender Anwesenheit und fehlender Rücklaufzettel<sup>64</sup> nicht berücksichtigt worden (vgl. Kap. 6.1.1), wodurch

---

<sup>63</sup> Die Vorlagen für das Datenblatt und die Einverständniserklärung befinden sich im Anhang (vgl. A3).

<sup>64</sup> Die Rücklaufquote der Elternbriefe betrug 90,9 %.

sich die für die Analyse relevante Teilnehmerzahl auf 101 reduzierte. In den folgenden Darstellungen wird diese Anzahl ( $n=101$ ) als Grundlage verwendet.

Insgesamt standen für die Versuchsdurchführung sechs Klassen aus dem 5. und 6. Jahrgang zur Verfügung, die sich hälftig auf die beiden Standorte der Schule aufteilen. Die drei Kursklassen am Standort 1 setzten sich aus zwei Klassen im 5. Jahrgang und einer Klasse im 6. Jahrgang zusammen und die drei Stammgruppenklassen am Standort 2 bestanden aus altersgemischten Klassen im 5. und 6. Jahrgang. Für die Generierung der drei Versuchsgruppen (MGR 1, 2 und 3) wurde je eine Klasse der Standorte einer Manipulationsgruppe zugeordnet (vgl. Abbildung 20).

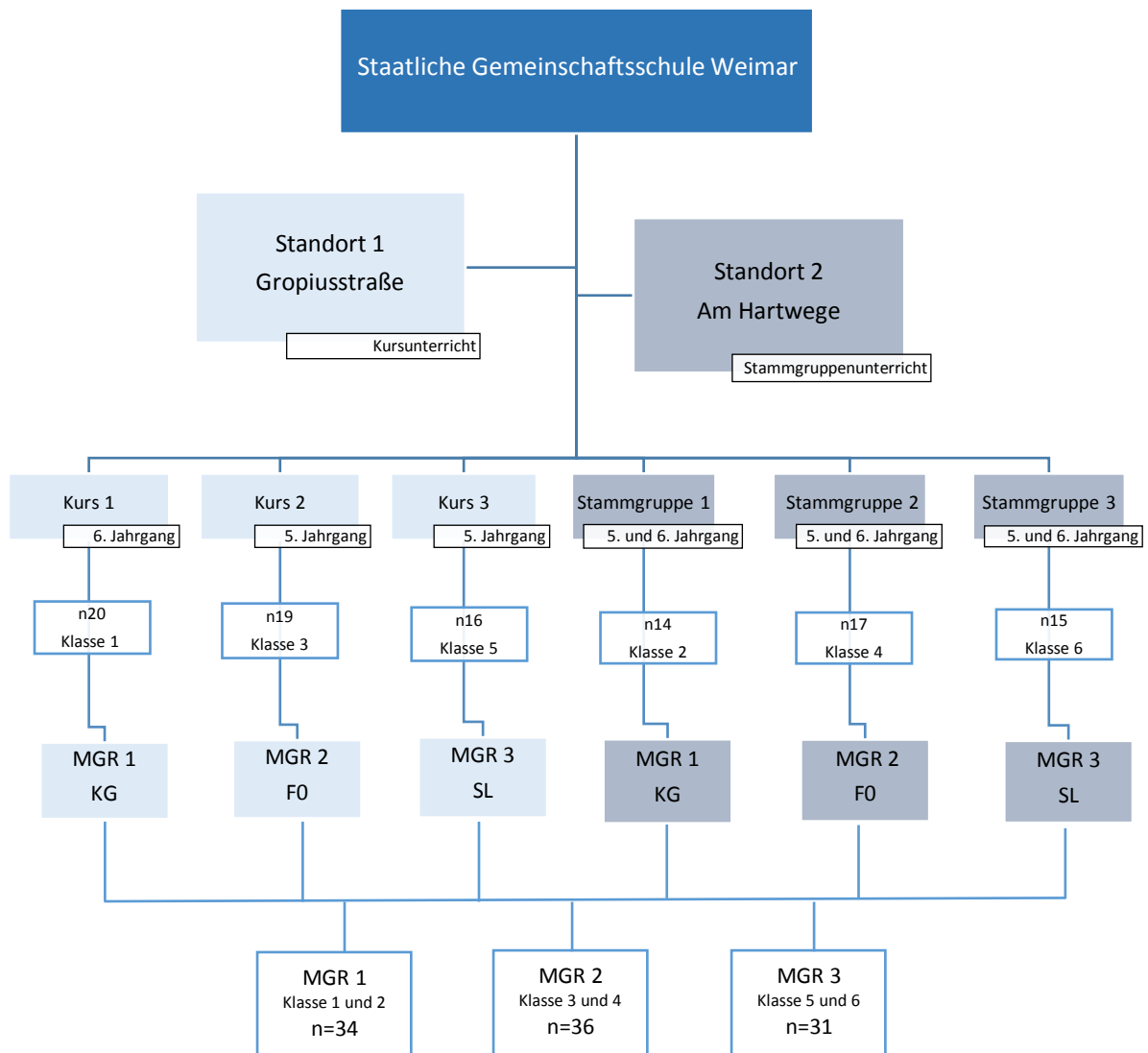


Abbildung 20: Generierung der drei Manipulationsgruppen

Somit unterschied sich die Durchführung der Tests innerhalb der Manipulationsgruppen nicht nur im Ort, sondern auch in der Unterrichtsform, in welche die Tests integriert waren. In den Klassen 1, 3 und 5 fand der Hörverstehenstest im Kursunterricht am Standort 1 und in den übrigen Klassen im Stammgruppenunterricht am Standort 2 statt. Während der Testung wurden den Schülern in den einzelnen Manipulationsgruppen jeweils unterschiedliche Stimuli präsentiert (vgl. Kap. 5.6.3). Die MGR 1 hörte einen in Stimm- und Sprechfunktion unauffälligen Stimulus, den beiden anderen Manipulationsgruppen wurden in Stimmhöhe und Artikulation veränderte Stimuli vorgespielt (vgl. Kap. 5.5.2). Der MGR 1 (Klasse 1 und 2) wurde die artikulatorisch und stimmlich unauffällige Sprecherin dargeboten und bildete damit die Kontrollgruppe (KG). Die MGR 2 setzte sich aus den Klassen 3 und 4 zusammen und hörte die gleiche Stimme wie die MGR 1, jedoch mit auf 250 Hz angehobener mittlerer Sprechstimmlage (F0). Der MGR 3 wurde die im Bereich der Artikulation manipulierte Sprecherin mit veränderten S-Lauten (SL) präsentiert und bestand aus den Klassen 5 und 6.

Die Aufteilung der sechs Klassen in die drei verschiedenen MGR (KG, F0 und SL) ergab einen zahlenmäßigen Anteil von 34, 36 und 31 Teilnehmern und ist annähernd gleich verteilt (vgl. Abbildung 21). Die Spanne der Anzahl der Schüler innerhalb der Klassen reichte von 14 bis 20 Teilnehmern und war damit eher heterogen, was allerdings als unproblematisch anzusehen ist, da die Auswertung prozentual oder mit Mittelwerten erfolgte.

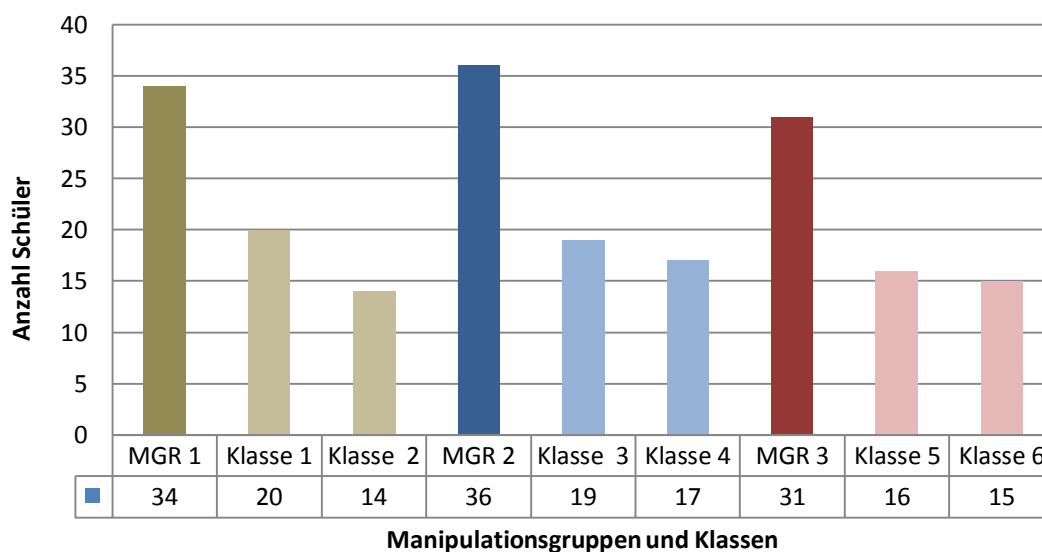


Abbildung 21: Verteilung der Schüler in den einzelnen MGR und Klassen (n=101)

Die Altersspanne der Probanden lag zwischen 10 und 13 Jahren. Die prozentuale Altersverteilung in der Gesamtheit der Schüler ergibt, dass mit 47,5 % die 11jährigen am stärksten vertreten sind. Die 10- und 12jährigen Schüler weisen mit 26,9 % bzw. mit 23,7 % eine relativ ähnliche Verteilung auf, wobei der Anteil der 13jährigen mit 2 % eher gering ausfällt.

Das Diagramm über die Altersverteilung zeigt, dass der Anteil der 11jährigen Schüler relativ konstant über die einzelnen Manipulationsgruppen verteilt ist (vgl. Abbildung 22). Die Altersmischung in einzelnen MGR ist in der ersten Gruppe (MGR 1) mit einem höheren Anteil von 12jährigen nicht so homogen wie in den übrigen beiden Gruppen, weshalb hier auch der Altersdurchschnitt im Mittel 11,4 beträgt. Der Anteil von 10 bis 13jährigen ist in der zweiten und dritten MGR annähernd gleich verteilt (MW 10,9 und 10,8). Insgesamt weisen die drei MGR also vergleichbare Anteile in Bezug auf das Alter auf.

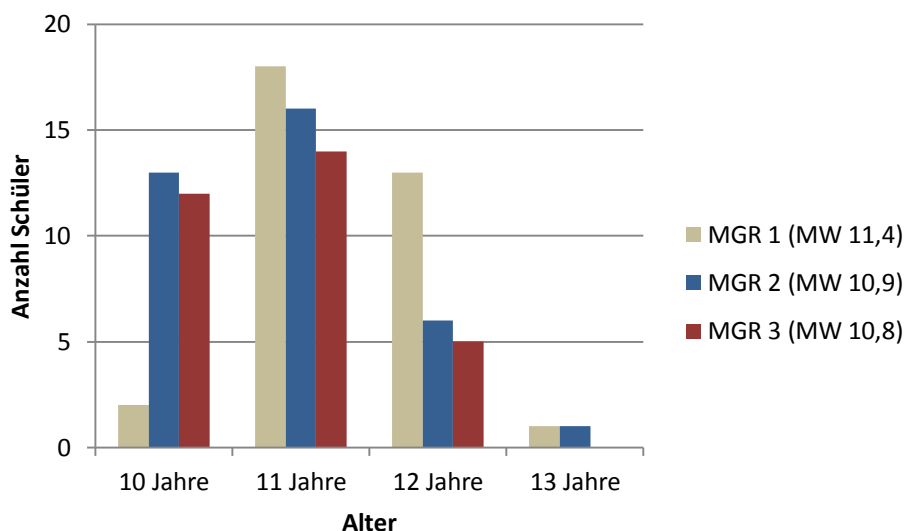


Abbildung 22: Verteilung der Altersgruppen in den MGR

Das Verhältnis der Geschlechterverteilung war über die Gruppen hinweg mit 53 Jungen und 48 Mädchen relativ ausgewogen. Bei der Betrachtung der einzelnen Manipulationsgruppen fällt auf, dass der Anteil von Jungen und Mädchen in der ersten und dritten Gruppe annähernd gleich verteilt war, wohingegen in der zweiten Gruppe der Anteil von Jungen höher war (vgl. Abbildung 23).



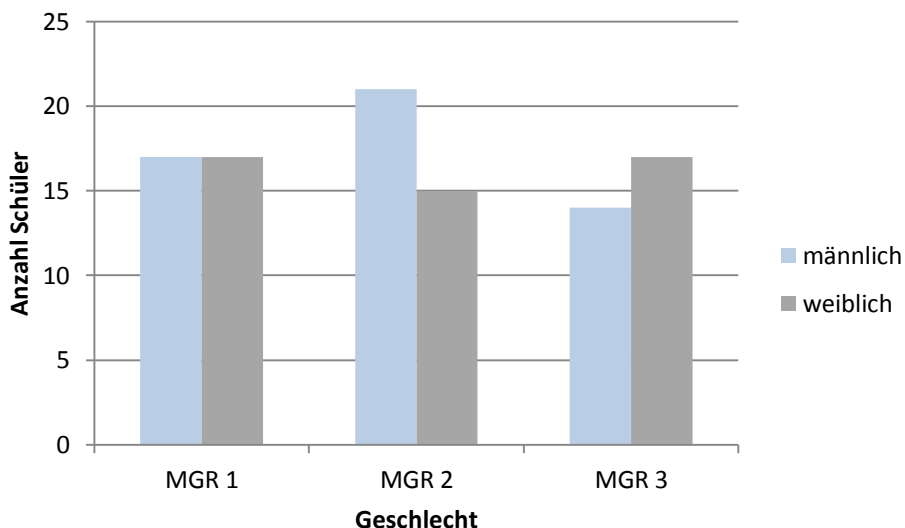


Abbildung 23: Geschlechterverteilung in den MGR

Der Hauptteil der Schüler (n=101) gab Deutsch als Muttersprache, ein Schüler war zweisprachig<sup>65</sup> (Deutsch und Tschetschenisch) und zwei Schüler haben Arabisch und Koreanisch als Muttersprache vermerkt.

Insgesamt war ein Viertel (25,7 %) der gesamten Schüler in logopädischer Behandlung, wobei die Therapiezeit bei einem großen Teil (65,4 %) zwischen einem und 12 Monaten dauerte und bei 15,4 % zwischen 24 und 36 Monaten anhielt. Bei drei Schülern lag keine Angabe über die Dauer vor. Gemessen an der Gesamtzahl der Schüler befand sich ein Sechstel (15,8 %) in ergotherapeutischer Behandlung. Der Anteil derjenigen, welche eine der beiden Behandlungsmöglichkeiten besuchten, verteilte sich annähernd gleich über die Klassen, mit der Ausnahme einer Klasse, in welcher beinahe die Hälfte der Schüler logopädische Therapie in Anspruch nahmen. Laut der Angaben liegt bei zwei Schülern eine Hörstörung vor. Der Grund für die Abfrage der Daten zur Logopädie bzw. Ergotherapie lag in der Annahme, dass Kinder, welche in logopädischer oder ergotherapeutischer Behandlung waren, über eine gewisse Sensibilität für Sprechauffälligkeiten verfügen und sensibler auf eine S-Laut-Auffälligkeit reagieren würden. Auch wurde davon ausgegangen, dass Hinweise auf entwicklungsbedingte Störungen gefunden werden könnten und sich dies in den Ergebnissen der Hörverstehenstests bemerkbar macht. Die abgefragten Angaben waren allerdings zu unspezifisch, um sie in die Untersuchung einfließen zu lassen. Infolgedessen wurden die erhobenen Daten

<sup>65</sup> Auf dem Datenblatt wurde nicht nach Zweisprachigkeit gefragt, es wurde explizit von den Eltern vermerkt.

zu logopädischer und ergotherapeutischer Behandlung sowie die Hörstörungen in der Auswertung nicht berücksichtigt.

### 5.6.3 Ablauf der Studie

Den Schülern der einzelnen Klassen sollte über die Dauer von fünf Wochen wöchentlich zwei Hörtexte an unterschiedlichen Tagen präsentiert werden, zu denen sie jeweils einen Fragebogen ausfüllen sollten (vgl. Kap. 5.4)<sup>66</sup>.

Die Realisierung der Untersuchung erforderte eine genaue Planung und Abstimmung mit den jeweiligen Unterrichtszeiten für die 6 Klassen. In einem Wochenplan<sup>67</sup> wurde mit den Lehrern vereinbart, zu welchen Zeiten die Hörverstehenstests innerhalb des Unterrichtstages stattfinden konnten. Die Tests wurden in das Unterrichtsgeschehen integriert und fanden in einem Zeitfenster von 8 bis 14 Uhr statt, was dem Zeitraum von der ersten bis zur sechsten Unterrichtsstunde entspricht. Die Tests wurden in den einzelnen Klassenräumen, aber in jeweils anderen Räumen durchgeführt und fanden in der Zeit des Deutschunterrichts statt. Die Hörverstehenstests wurden durchgängig zu Beginn einer Unterrichtsstunde durchgeführt.

Jede Klasse hörte in der geplanten randomisierten Reihenfolge insgesamt 10 Texte. Dabei war der erste Text (WAND) in allen Klassen gleich, währenddessen sich die Hörtexte im weiteren Verlauf in ihrer Reihenfolge in den Klassen unterschieden (vgl. Kapitel 5.2). Die Hörverstehenstests wurden in allen sechs Gruppen über die 10 Durchgänge hinweg von derselben Testleiterin begleitet. Alle 10 Fragebögen sind formal gleich aufgebaut und bestehen aus doppelseitig bedruckten A4-Seiten. Auf dem Deckblatt wurden die Initialen der Probanden erfasst und Fragen zur Motivation gestellt. Zusätzlich diente es dem Anfertigen von Notizen während des Hörens. Auf den sich anschließenden nummerierten drei Seiten folgten die Fragen zum jeweiligen Hörtext. Eine Abfrage der Initialen ermöglichte die Zuordnung der einzelnen Tests.

Das Hörverstehen wurde methodisch so abgeprüft, dass die Schüler zunächst den als Audioaufnahme präsentierten Text hörten und im Anschluss Fragen dazu beantworteten. Die Fragebögen wurden in allen Durchgängen vor dem Hören ausgeteilt. Nach der Vergewisserung, dass alle Schüler bereit waren und nach dem Hinweis, dass erst umgeblättert werden soll,

---

<sup>66</sup> Das Testmaterial, welches aus den 10 Texten zum Hörverstehen und 10 Fragebögen besteht, ist im Anhang zu finden (vgl. C und D6).

<sup>67</sup> vgl. Anhang B: Studententafel

wenn der Hörtext vorbei ist, wurde der Hörtext abgespielt. Während des Hörens durften die Schüler Notizen auf dem ersten Blatt des Fragebogens anfertigen, ohne die Fragen vorher gesehen zu haben. Im Anschluss werden Fragen zu dem gehörten Text unter Vorgabe einer konkreten Zeitvorgabe (10 min) beantwortet.

Inklusive Austeilen und Einsammeln der Fragebögen dauerte ein Testdurchgang ca. 20 Minuten. Die Hörtexte wiesen eine durchschnittliche Länge von acht Minuten auf (vgl. Kap. 5.2.2) und die Bearbeitungszeit lag bei 10 Minuten. Nach Ablauf dieser Zeitvorgabe wurden die Fragebögen von der Testleiterin eingesammelt. In der Regel waren die Lehrpersonen bei der Testdurchführung anwesend.

Der erste Durchgang erforderte in allen Gruppen eine genaue Beschreibung des Tests, weshalb hier die Instruktion vor Beginn der Testung detailliert erfolgte (vgl. Anhang D4). Auf eine Präsentation von Beispielaufgaben wurde verzichtet, weil davon auszugehen war, dass die Schüler mit den Aufgabenformaten bereits aus den Kompetenztests vertraut waren. Bei den weiteren Durchgängen wurde die Instruktion mit den Hinweisen zur Eröffnung und zum Abschluss der Testdurchführung auf wenige Punkte des Ablaufs beschränkt, weil das Verfahren mit den einzelnen Schritten konstant blieb.

Die Vorbereitungen für den Hörtest wie der Aufbau der Technik wurden vor Stundenbeginn ausgeführt. Die Audiodaten der Hörtexte sind von einem Laptop gesteuert über PC-Lautsprecher der Marke Bose (Companion 2, Serie III) wiedergegeben worden. Vor dem ersten Test wurde von der Testleiterin der erforderliche Lautstärkepegel in jedem Raum ermittelt und für die gesamte Testdauer der 10 Durchgänge beibehalten. Die Schallquelle befand sich über alle Tests hinweg an der gleichen Position im Raum.

Die Untersuchung fand für jede Klasse in einem anderen Raum statt, der jedoch über die 10 Durchgänge hinweg derselbe war. Für die Kursklassen (1, 3 und 5) am Standort 1 fanden die Tests in den Räumen statt, in denen das Fach Deutsch unterrichtet wird, während mit den Stammgruppenklassen (2 und 6) am Standort 2 ein Raum aufgesucht wurde, der für Projekte zur Verfügung steht. Für die Klasse 4 wurde die Überprüfung des Hörverstehen in ihrem Stammgruppenraum durchgeführt<sup>68</sup>. Trotz der Änderungen im Stundenplan blieben die Räume gleich. Die Sitzordnung der Schüler entsprach der üblichen Position im Unterricht und

---

<sup>68</sup> In dieser Klasse waren aufgrund der Altersmischung Schüler des 4. Jahrgangs bei den ersten vier Tests beteiligt, wurden aber bei der Auswertung aufgrund der nur vorübergehenden Teilnahme (Anwesenheitsregel) nicht berücksichtigt.

blieb über die 10 Durchgänge hinweg unverändert. Die Unterrichtsräume waren so gestaltet, dass die Schüler zugunsten von Gruppenarbeit an Tischgruppen saßen, die zwei, vier oder sechs Schülern Platz boten. Dabei waren Einzelplätze eher die Ausnahme. Diese Sitzordnung wurde für die Durchführung des Tests übernommen, so dass die Schüler an ihren gewohnten Plätzen saßen.

Die Durchführung der Studie konnte in den verschiedenen Klassen bis auf einige Ausnahmen weitestgehend planmäßig umgesetzt werden. Abweichungen ergaben sich in der Häufigkeit der Präsentation der Hörtexte pro Woche und in sich verändernden Wochentagen der Testung. Die Ursachen dafür lagen in der Veränderung des Stundenplanes sowie in Ausfallstunden. Durch Absprachen mit den Lehrern war es möglich, die Hörtests zeitnah nachzuholen. In der Umsetzung ergaben sich Abweichungen, welche sich auf den Ablauf der Tests in vier Klassen auswirkten. Das äußerte sich so, dass sich in zwei Klassen die Wochentage der Testung verschoben, in zwei Klassen drei statt zwei Texte pro Woche gehört wurden und in zwei Klassen zwei Hörtexte an einem Tag bearbeitet wurden. Die Abweichungen in den Tageszeiten oder Räumen sind Bestandteil einer Variationsbreite, die für eine Untersuchung im Format der Feldstudie einzurechnen sind. Die wöchentliche Reihenfolge der Hörtexte wie auch die aufgetretenen Abweichungen (grau unterlegt) sind im Anhang B aufgeführt.

Es gab während der 10 Durchgänge der Hörverstehenstests in fünf der sechs Klassen nur wenige Auffälligkeiten. Teilweise mussten die Schüler ermahnt werden, die Gespräche nach Ausfüllen des Deckblattes einzustellen. Wortmeldungen bzw. Fragen während des Tests traten so gut wie nicht auf, außer wenn ein Stift benötigt wurde. In einer Klasse wurde ein falsches Item im Fragebogen WICH bemerkt und kurz kommentiert. In allen Gruppen musste während der Tests daran erinnert werden, nicht voneinander abzuschreiben. Während der Testzeit fiel auf, dass nur wenige Schüler Notizen anfertigten, sondern ein Großteil der Schüler während des Hörens malte. Teilweise trat es auf, dass Schüler sich gegenseitig ihre gemalten Bilder auf dem Deckblatt zeigten und darüber lachten. Hier reichte ein kurzer Blickkontakt, damit die Gespräche eingestellt wurden. In zwei Klassen gab es jeweils einen Schüler, dessen Lesefähigkeit eingeschränkt war<sup>69</sup>. Ein Schüler meldete sich während des 4. Tests und bat um Hilfe, woraufhin ihm bei den folgenden Tests die Fragen vorgelesen wurden.

---

<sup>69</sup> Die Tests dieser Schüler wurden bei der Auswertung nicht berücksichtigt.

## **6 Auswertung, Darstellung und Diskussion der Ergebnisse**

In der Auswertung wird der Versuch unternommen, die grundlegende Fragestellung der durchgeführten empirischen Studie, ob sich auffällige stimmliche und artikulatorische Merkmale auf den Hörverstehensprozess auswirken, anhand der aufgestellten Hypothesen statistisch zu belegen. Die Grundannahme, dass Schüler Informationen schlechter verarbeiten, wenn die Stimm- und Sprechfunktion im Bereich von Stimmhöhe und Artikulation auffällig ist, sie ihre Leistungen aber im Verlauf der Zeit verbessern, weil sie sich an die Auffälligkeiten gewöhnen, wurde methodisch durch Hörtexte mit manipulierten Stimuli und Hörverstehensfragen überprüft. Die drei Stimuli schließen die Manipulation einer Referenzstimme in den Merkmalen der erhöhten Grundfrequenz und der S-Laut-Qualität sowie die in der Grundfrequenz normalisierte unauffällige Stimme der Referenzsprecherin ein (vgl. Kap. 5.5.2).

Die Auswertung der Daten zu den 10 Fragebögen, welche die Schüler der drei MGR mit jeweils verschiedenen Stimuli gehört und in einen Zeitraum von 5 Wochen beantwortet hatten, wird im folgenden Unterkapitel (vgl. Kap. 6.1) dargelegt. Hier werden die Auswertungsregeln in Bezug auf die Ausschlusskriterien und Bewertung der Aufgaben erläutert, Fehlerquellen benannt und beschrieben wie die Daten aufbereitet wurden.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt unter Einbezug verschiedener Einflussfaktoren, auf welchen auch die Hypothesen beruhen. Der Vergleich mit den erwarteten Ergebnissen erlaubt Aufschluss über die tatsächlichen Befunde, welche praxisrelevant für die Sprecherziehung sind (vgl. Kap. 6.2). Daran anschließend erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit den ermittelten Ergebnissen und eine Diskussion über den Verlauf der durchgeführten Studie. Der Ausblick schließt die Arbeit mit Ausführungen zu weiteren methodischen Fragestellungen und sich möglichen anschließenden Studien ab (vgl. Kap. 6.3).

### **6.1 Auswertung der Daten**

Das vorliegende Datenmaterial wurde anhand bestimmter Kriterien aufbereitet. Als Grundlage der Aufbereitung und der Bereinigung der Daten dienten definierte Auswertungskriterien sowie ebenfalls festgelegte Zugangsvoraussetzungen, welche erklären wie die einzelnen Aufgaben in den Fragebögen bewertet wurden und warum einige Testteilnehmer nicht in die

Auswertung aufgenommen wurden. Im Zuge des Auswertungsverfahrens wurden Inkorrektheiten in einzelnen Fragebögen aufgedeckt, was zum Ausschluss bestimmter Aufgaben führte.

### 6.1.1 Regeln zur Auswertung der Fragebögen

Als Bedingung dafür, dass die ausgefüllten Fragebögen in die Auswertung eingingen, wurde als Zugangsvoraussetzung die unterschriebene Einverständniserklärung durch die Eltern und die Abgabe des Datenblattes definiert. Weiterhin galt als Ausschlusskriterium die fehlende Anwesenheit, wobei ein Teilnehmer nicht häufiger als dreimal abwesend sein durfte, und das vollständige Ausfüllen des Fragebogens als Voraussetzung. Wenn diese Bedingungen nicht erfüllt waren, wurden die Daten des Teilnehmers von der Auswertung ausgeschlossen (vgl. Kap. 6.1.3).

Bei der Auswertung der Fragebögen wurde nicht zwischen falschen oder fehlenden Angaben unterschieden. Eine nicht beantwortete Frage wurde als falsch bewertet. Für die verschiedenen Aufgabentypen wurde das Auswertungskriterium festgelegt, dass jede Aufgabe entweder als richtig oder falsch bewertet wird, wobei es keine Rolle spielte, dass gegenüber den MC-Aufgaben die anderen Aufgabentypen (RF-, UMO und ZO-Aufgaben) mehrteilig waren (vgl. Kap. 5.3.2). Die Überlegung, genauere Ergebnisse durch die Bewertung jeder einzelnen Antwortmöglichkeit zu erhalten, z.B. bei RF-Aufgaben, erwies sich als ungünstig. Werden bei der Auswertung dieses Aufgabenformats alle darin vorkommenden Fragen bzw. Aussagen, welche als richtig oder falsch bewertet werden, in die Auswertung einbezogen, dann ergäbe sich daraus ein Überhang von RF-Aufgaben. Je nach Häufigkeit ihres Vorkommens und der Anzahl der darin abgefragten Teil-Items würden die RF-Aufgaben in ihrer Gewichtung deutlich über den anderen Aufgabenformaten liegen. Aus diesem Grund wurde der Bewertungsmaßstab so festgelegt, dass alle Aufgaben gleichrangig behandelt werden.

### 6.1.2 Fehlerquellen

Trotz sorgfältiger Erstellung der Fragebögen wurden bei der Auswertung Items ermittelt, welche fehlerhaft waren und deshalb von der Auswertung ausgeschlossen wurden. Das betrifft jeweils 2 Aufgaben in den Fragebögen VERM und WICH. In der ZO-Aufgabe 9 im Fragebogen VERM trat eine Verwechslung von Textstellen mit dem Adjektiv *zittern* auf<sup>70</sup>, so dass für

---

<sup>70</sup> „Jasper merkt, wie ihm die Knie zittern. Er hatte noch nie mit der Polizei zu tun.“ und „Mein Vater ist weg!“  
Vor Erregung zittert Robins Stimme.

die beiden ersten Beschreibungen jeweils „Jasper“ als Lösung korrekt gewesen wäre. Die Aufgabe 8 im selben Fragebogen wurde aufgrund des zu hohen Schwierigkeitsgrades nicht berücksichtigt. Bei der ZO-Aufgabe 6 im Fragebogen WICH führte die versehentliche Angabe von zwei nicht im Text vorkommenden Namen von Personen<sup>71</sup> zum Ausschluss der Aufgabe. Ebenfalls dort, in der MC\_oA-Aufgabe 9, waren die zugeordneten Adjektive zu den Personen nicht eindeutig, weshalb die Aufgabe nicht in die Auswertung aufgenommen wurde.

### 6.1.3 Aufbereitung der Daten

Insgesamt lagen nach der Erhebung der Daten, d.h. nach der Versuchsdurchführung mit 10 Durchläufen, Fragebögen von 121 Schülern vor. Die Prüfung der Fragebögen unter den Gesichtspunkten der Zugangsvoraussetzungen und der definierten Ausschlusskriterien ergab, dass die Fragebögen von 20 Schülern für die Auswertung bzw. Analyse nicht berücksichtigt werden konnten. Dabei sind die von 11 Schülern vorliegenden Fragebögen aufgrund fehlender Zugangsvoraussetzungen bei der Korrektur unberücksichtigt gelassen worden und die Fragebögen von 9 Schülern gingen nach der Korrektur aufgrund der definierten Ausschlusskriterien nicht in die Analyse ein. Hierbei lag die Ursache bei 7 Schülern in der nicht erfüllten Anwesenheitsregel und bei 2 Schülern in der eingeschränkten Lesefähigkeit.

In die statistische Auswertung gingen die Daten von 101 Schülern ein. Das entspricht im Verhältnis zu den gesamt erhobenen Daten einem Anteil von 83,5 %. Die Auswertung der Fragebögen ergab, dass von den 101 Schülern bei den durchgeführten 10 Durchgängen 55 Schüler fehlten, infolgedessen 955 Fragebögen in die Analyse der Daten eingehen konnten. Das entspricht einer Anwesenheitsquote von 94,6 %. Die Angaben zur logopädischen und ergotherapeutischen Behandlung sind in der Auswertung nicht berücksichtigt worden. Ebenfalls nicht einbezogen wurden diejenigen Aufgabentypen, welche sich als fehlerhaft erwiesen hatten.

Die von den Schülern (n=101) ausgefüllten Fragebögen wurden auf die Richtigkeit der Antworten geprüft und die ermittelten Ergebnisse der Schüler wurden in eine Datentabelle übertragen, wobei jede Antwort pro Schüler dichotom kodiert wurde (1 für richtig und 0 für falsch). Aufgrund der unterschiedlichen Anzahl der Items pro Fragebogen reichte der Summenscore für die erreichten Ergebnisse pro Schüler nicht aus, um eine Basis für einen Vergleich der Ergebnisse zu schaffen. Deshalb wurde die Anzahl der richtigen Lösungen in Prozent umgerechnet. Dieser Wert in Prozent stellt den Wert für die Hörverstehensleistung pro

---

<sup>71</sup> Anstelle von „Saskia“ und „Jules Mutter“ wären „Susi“ und „Jule“ korrekt gewesen.

Fragebogen dar. Anhand der ermittelten Ergebnisse wurde zunächst eine deskriptive Auswertung in EXCEL mit Mittelwerten und Standardabweichungen vorgenommen, um einen ersten Eindruck der Daten zu gewinnen und eine vorläufige Vorstellung über die Verteilung der richtigen Lösungen in den einzelnen Manipulationsgruppen wie auch Klassen zu erhalten. Dabei konnte aber noch keine Aussage zu signifikanten Unterschieden getroffen werden. Die Datentabelle mit den kodierten Angaben jedes Schülers mit der Zuordnung zu einer Klasse und einer Manipulationsgruppe, dem Alter und Geschlecht sowie Angaben zum Text und Zeitpunkt, zu dem er gehört wurde, bot die Grundlage für die statistische Auswertung in dem Programm „R“.

## 6.2 Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Studie werden zunächst deskriptiv und durch Grafiken gestützt hypothesengeleitet ausgewertet. Im Anschluss werden die statistische Analyse und die Überprüfung der Effekte der verschiedenen Einflussfaktoren auf deren Signifikanz hin beschrieben.

Die statistische Auswertung erfolgte mit dem Programm „R“ (Version 2.14.1, R Development Core Team 2008) unter Verwendung des Paketes lme4 (Bates, Maechler & Bolker 2011). Damit wurden lineare gemischte Modelle (linear mixed-effect models) berechnet, welche es ermöglichen, die Testvariablen, d.h. die festen Effekte (fixed effects) der verschiedenen Hypothesen (wie beispielsweise die Manipulation) hinsichtlich ihres Einflusses auf die Hörverstehensleistung zu überprüfen. Zusätzlich dazu werden zufällige Effekte (random effects) mit beachtet (wie z.B. der Hörer). Durch den Vergleich verschiedener Modelle mit und ohne einen fraglichen Faktor kann dessen Signifikanz zur Klärung der Varianz der abhängigen Variable, welche die Hörverstehensleistung darstellt, getestet werden. Wenn so das bestmögliche Modell gefunden wurde, gibt eine Ergebnistabelle Aufschluss darüber, welche Faktoren des Modells in welcher Weise das Hörverstehen beeinflussen. Dabei wird als statistisch relevanter Signifikanzwert der t-Wert angegeben. Ein t-Wert, welcher größer als 2 ist<sup>72</sup>, impliziert einen p-Wert  $<.05$  und zeigt damit einen signifikanten Effekt an.

Die abhängige Variable stellt die Verstehensleistung der einzelnen Schüler dar, welche durch die richtigen Antworten pro Schüler und Fragebogen in Prozent ermittelt wurden. In den Hypothesen wird davon ausgegangen, dass diese Variable von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird (vgl. Abbildung 24).

---

<sup>72</sup> Das Vorzeichen des ermittelten Wertes ist dabei unerheblich.



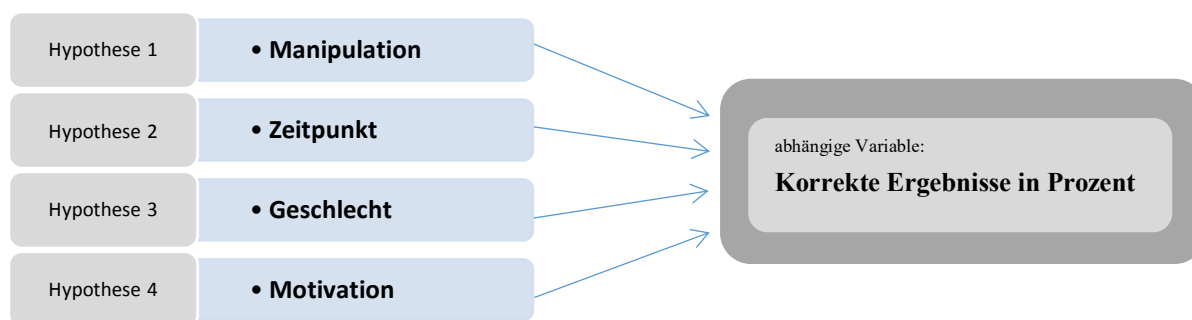


Abbildung 24: Einflussfaktoren der abhängigen Variablen

Im Fokus der durchgeführten Untersuchung stand das Erkenntnisinteresse, ob auffällige Sprechmerkmale die Informationsverarbeitung beim Hörverstehen beeinflussen und durch einen allmählichen Gewöhnungsprozess in Form eines Leistungsanstiegs erkennbar werden. Davon ausgehend sind die wichtigsten zu untersuchenden Einflussfaktoren, welche sich auf die Hörverstehensleistungen auswirken, die durch Manipulation des Sprachmaterials hergestellte auffällige Stimmhöhe bzw. der Sigmatismus und die Reihenfolge bzw. der Zeitpunkt der bearbeiteten Fragebögen, woran eine eventuelle Verbesserung der Leistung abzulesen wäre. Als weitere einflussnehmende Faktoren wurden die Motivation und die geschlechtsspezifischen Merkmale einbezogen, welche auf die zu untersuchende Variable der Hörverstehensleistung in der Form einwirken, dass sich geschlechtsspezifische Unterschiede in den Ergebnissen finden und die Leistungsbereitschaft der Testteilnehmer in den Ergebnissen gespiegelt wird.

### 6.2.1 Analyse des Schwierigkeitsgrad der Texte

Bevor jedoch auf die Auswertung der einzelnen Hypothesen eingegangen wird, soll zunächst betrachtet werden, wie sich die Fragebögen zu den einzelnen Texten in ihrem Schwierigkeitsgrad verhalten. Die in der Studie verwendeten Fragebögen wurden so gestaltet, dass die darin enthaltenen verschiedenen Aufgabentypen in ihrem Vorkommen und in der Reihenfolge abwechselnd angeordnet waren. Der Schwierigkeitsgrad der einzelnen Fragebögen wurde bei der Entwicklung als relativ gleichbleibend prognostiziert, um eine Vergleichbarkeit dieser untereinander zu sichern (vgl. Kap. 5.4.3). Für die Überprüfung der Fragebögen auf einen tatsächlich gleichbleibenden Schwierigkeitsgrad wurden die ermittelten korrekten Lösungen der Testteilnehmer unabhängig vom Zeitpunkt zugrunde gelegt. Die Darstellung der Ergeb-

nisse erfolgte in Boxplots<sup>73</sup> und beinhaltet die richtigen Lösungen jeder der drei Manipulationsgruppen pro Fragebogen (vgl. Abbildung 25). Die Manipulationsgruppen sind durch unterschiedliche Farben gekennzeichnet und die Anordnung der Ergebnisse pro Fragebogen erfolgte nach der Anzahl der richtigen Lösungen gemittelt über die drei Manipulationsgruppen, d.h. sie sind ausgehend von der Lösungshäufigkeit aufsteigend abgebildet.

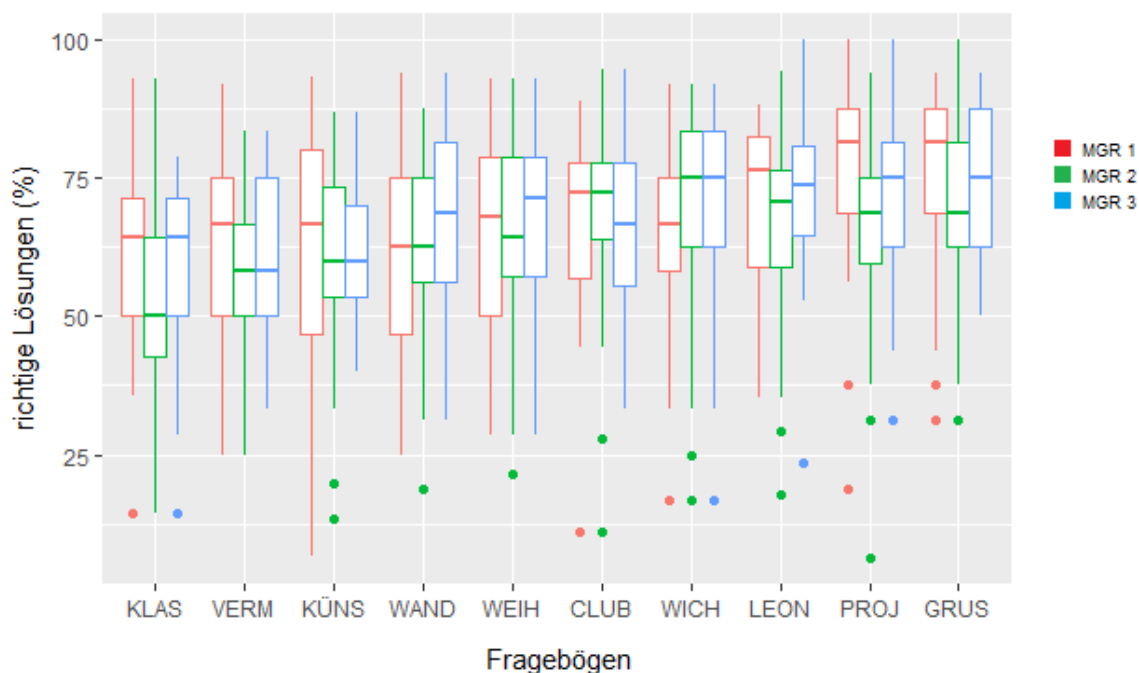


Abbildung 25: Vergleich des Schwierigkeitsgrades der 10 Fragebögen für die drei MGR

<sup>73</sup> In den Kästen der Boxplots (Kastenschaubilder) werden 50 % aller Werte abgebildet. Ein Boxplot bildet den der Interquartilsabstand ab, welcher durch das obere und untere Quartil aufgespannt wird. Die darin enthaltene horizontale Linie gibt den Medianwert der Daten an. Die sich an die Kästen anschließenden vertikalen Linien (Whiskers) bilden jeweils 25 % der gesamten Daten ab (oberes und unteres Quartil) und bezeichnen das Minimum und Maximum der Daten. Die als einzelne Punkte am unteren Rand der x-Achse der Grafik angezeigten Werte (Ausreißer) befinden sich außerhalb des durch Boxplot und Whiskers definierten Bereichs. Diese Angaben gelten für alle weiteren in Boxplots dargestellten Abbildungen, welche in „R“ erstellt wurden.

Der Abbildung 25 ist zu entnehmen, dass die Anzahl der korrekten Ergebnisse der einzelnen Fragebögen unterschiedlich verteilt ist. Der Fragebogen KLAS weist dabei die geringste Anzahl von richtigen Lösungen auf, woraus abgeleitet werden kann, dass dieser Fragebogen einen höheren Schwierigkeitsgrad beinhaltet als der Fragebogen GRUS, welcher mit den meisten richtigen Lösungen einen geringeren Schwierigkeitsgrad aufzeigt. Belegt wird dies auch durch die gemittelten korrekten Ergebnisse in Prozent für alle Manipulationsgruppen<sup>74</sup>, welche für den Fragebogen KLAS (58 %) geringer ausfallen als bei dem Fragebogen GRUS (73,9 %). Die übrigen Fragebögen befinden sich in ihrem Schwierigkeitsgrad zwischen diesen beiden Werten. Die gemittelten Lösungshäufigkeiten aller Manipulationsgruppen liegen demnach bei den ersten vier dargestellten Fragebögen unter 65 % und bei den übrigen sechs Fragebögen über 65 %. Durch die Analyse der Verteilung der Ergebnisse können die vorhandenen Unterschiede in den Fragebögen aufgezeigt werden. Demzufolge konnten einige Fragebögen offensichtlich leichter beantwortet werden.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse pro Fragebogen ist zu erkennen, dass diese in den einzelnen Manipulationsgruppen relativ gleich ausfallen, auch wenn die Fragebögen zu den Texten zu unterschiedlichen Zeitpunkten beantwortet wurden. Der Fragebogen KLAS zeigt für die drei Manipulationsgruppen gleiche Ergebnisse für den Interquartilsabstand, welcher in den Boxplots als Verteilung von 50 % der richtigen Lösungen angegeben wird (21,4 %). Die Medianwerte sind in der MGR 1 und MGR 3 identisch (64,2 %), wovon der Median der Manipulationsgruppe 2 abweicht (50 %). Die Minimal- und Maximalwerte, welche die Spannweite angeben, unterscheiden sich bei KLAS und GRUS (vgl. Tabelle 9). Diese Angaben können noch durch den Modalwert ergänzt werden, welcher die am häufigsten vorkommende Lösung angibt. Beim Vergleich der beiden Fragebögen fällt auf, dass die Lösungshäufigkeit in GRUS insgesamt höher ausfällt als bei KLAS. Die Spannweite gibt an, über welchen Bereich sich die Lösungshäufigkeiten erstrecken. In GRUS ist dieser Bereich auffällig kleiner, was beim Einbezug der Minimal- und Maximalwerte sowie dem Modalwert zeigt, dass die Anzahl der korrekten Lösungen nicht nur höher sind, sondern auch nicht so breit streuen, d.h. dass viele Schüler die Aufgaben in dem Fragebogen GRUS korrekt beantwortet haben.

---

<sup>74</sup> Die gemittelten Werte aller drei Manipulationsgruppen pro Fragebogen in aufsteigender Reihenfolge lauten: KLAS 58,0 %, VERM 60,7 %, KÜNS 61,4 %, WAND 63,4 %, WEIH 66,2 %, CLUB 67,4 %, WICH 67,8 %, LEON 69,7 %, PROJ 71,0 %, GRUS 73,9 %.

Tabelle 9: Vergleich der Lösungshäufigkeit der Fragebögen GRUS und KLAS

	Fragebogen GRUS				Fragebogen KLAS			
	min	max	Spannweite	Modalwert	min	max	Spannweite	Modalwert
MGR 1	31,3	93,8	62,5	87,5	14,3	92,9	78,6	71,4
MGR 2	31,3	100,0	68,75	68,8	14,3	92,9	78,6	50,0
MGR 3	50,0	93,8	43,75	87,5	14,3	78,6	64,3	64,3

Demgegenüber verteilen sich die richtigen Lösungen innerhalb jeder einzelnen Manipulationsgruppe sehr variabel. Die erreichten Ergebnisse unterscheiden sich in den Interquartilsabständen der MGR 1 in KÜNS (16,7 %) und WICH (33,3 %) auffällig voneinander. Diese Variabilität ist auch in den anderen Manipulationsgruppen erkennbar (vgl. Abbildung 25).

Der Vergleich der Fragebögen GRUS und KLAS zeigt, dass die Verteilung der korrekten Lösungen der drei Manipulationsgruppen innerhalb der Fragebögen eine annähernd gleiche Tendenz aufweist. Dagegen weisen die Ergebnisse pro Manipulationsgruppe in den einzelnen Fragebögen eine variable Verteilung auf. Durch die abweichende Anzahl der korrekten Lösungen in den Tests kann ein unterschiedlicher Schwierigkeitsgrad der Fragebögen abgeleitet werden. In den folgenden Abschnitten wird die Auswertung der einzelnen Hypothesen beschrieben (vgl. Kap. 4).

## 6.2.2 Auswertung der Hypothesen

Im ersten Teil dieses Kapitels werden die aufgestellten Hypothesen anhand von Grafiken ausgewertet und im zweiten Teil Kapitels erfolgt die Auswertung dieser am statistischen Modell.

Der Ausgangspunkt der **ersten Hypothese** betraf die Annahme, dass die Manipulation der Stimuli (erhöhte Grundfrequenz und Sigmatismus) Unterschiede in den Hörverstehensleistungen bewirkt, wobei die besten Ergebnisse von der MGR 1 (KG) erreicht werden, welche sich eindeutig von den beiden anderen Manipulationsgruppen abheben. Für die Überprüfung der ersten Hypothese wurden die Hörverstehensleistungen aller 10 Fragebögen pro Manipulationsgruppe anhand der richtigen Ergebnisse in Prozent berechnet und gemittelt (vgl. Abbildung 26). Die in der Grafik dargestellten Boxplots zeigen, dass die Spannweite der Ergebnisse in etwa gleich ausfallen, was auch auf die Interquartilsabstände zutrifft, welche sich in etwa um 24 % bewegen (MGR 1=26,8 %, MGR 2=25 %, MGR 3=21,4 %). Die Medianwerte sind

dabei für die MGR 2 und MGR 3 identisch (66,7 %) und weichen um ca. 4 Prozentpunkte von dem der MGR 1 ab (71 %). Die unteren Quartilsabstände der MGR 1 und MGR 2 fallen größer als bei MGR 3 aus und schließen somit eine höhere Anzahl von Ergebnissen ein, welche unter dem Medianwert liegen. Insgesamt zeigt die Auswertung, dass die Verteilung der Ergebnisse in etwa gleich ist und die Unterschiede der Leistungen zwischen den Gruppen gering ausfallen. Ausgehend vom Medianwert und des Interquartilsabstandes kann festgestellt werden, dass die MGR 1 tendenziell die besten Ergebnisse erzielte.

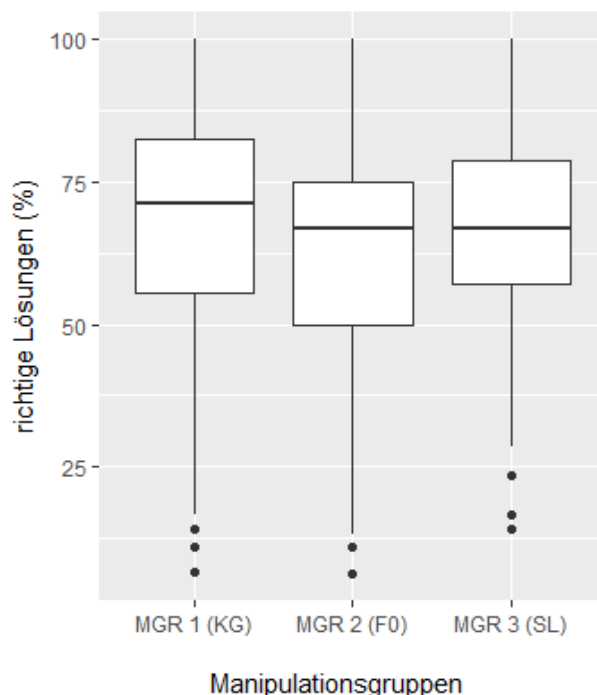


Abbildung 26: Verteilung der Ergebnisse der drei MGR

In der **zweiten Hypothese** ist davon ausgegangen worden, dass sich die Vertrautheit mit den Aufgaben zum Hörverstehen in einer allmählichen Verbesserung der Leistungen in allen Gruppen zeigt. Ebenfalls wurde angenommen, dass die Lernkurven derjenigen Probanden ansteigen, welche einen auffälligen Stimulus hörten und sich damit der Kontrollgruppe annähern. Ein Anstieg der Leistungen sollte auf einen Gewöhnungseffekt im Laufe der Zeit an das auffällige Sprachmaterial hinweisen. Für die Überprüfung des Anstiegs der Lernkurve wurden die einzelnen Testergebnisse der 10 Durchgänge für jede Manipulationsgruppe in Abhängigkeit vom Zeitpunkt<sup>75</sup> ermittelt. Beim Vergleich der in den Hypothesen erwarteten Ergebnisse (vgl. Abbildung 27) mit denen der Auswertung (vgl. Abbildung 28) ist wenig Übereinstim-

<sup>75</sup> Es ist handelt also um die Zeitpunkte, an denen in den Manipulationsgruppen unterschiedliche Texte gehört und Aufgaben zum Hörverstehen gelöst wurden.

nung festzustellen. Die Auswertung zeigt, dass die Ergebnisse jeder Gruppe im zeitlichen Verlauf einen abwechselnden An- und Abstieg der Leistungen aufweisen, dabei aber keine durchgängige tendenzielle Verbesserung, wie in Hypothese 2 angenommen, auftritt.

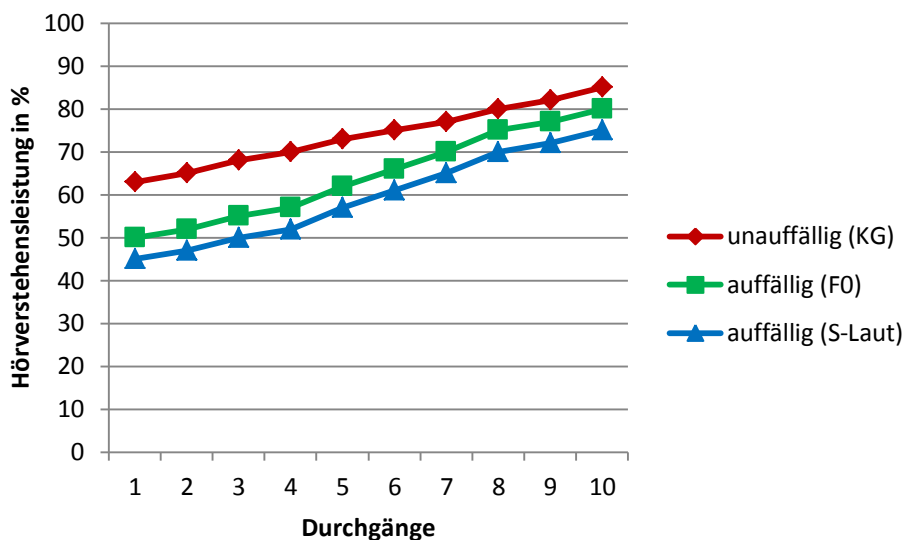


Abbildung 27: Erwartete Ergebnisse der Untersuchung

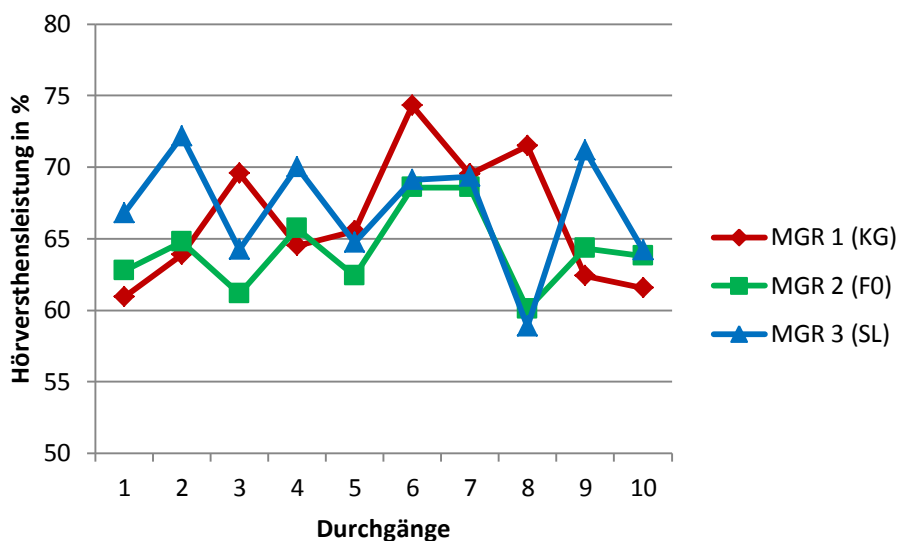


Abbildung 28: Tatsächliche Ergebnisse der Untersuchung

Die Ergebnisse für die Überprüfung der zweiten Hypothese sollen an einer weiteren Grafik veranschaulicht werden (vgl. Abbildung 29). Die dort auf der x-Achse angegebenen Zahlenwerte geben den Zeitpunkt des jeweiligen Durchgangs an und unterscheiden sich für jede der Klassen in den Manipulationsgruppen aufgrund der randomisierten Reihenfolge (vgl. Kapitel 5.2 und Anhang B).

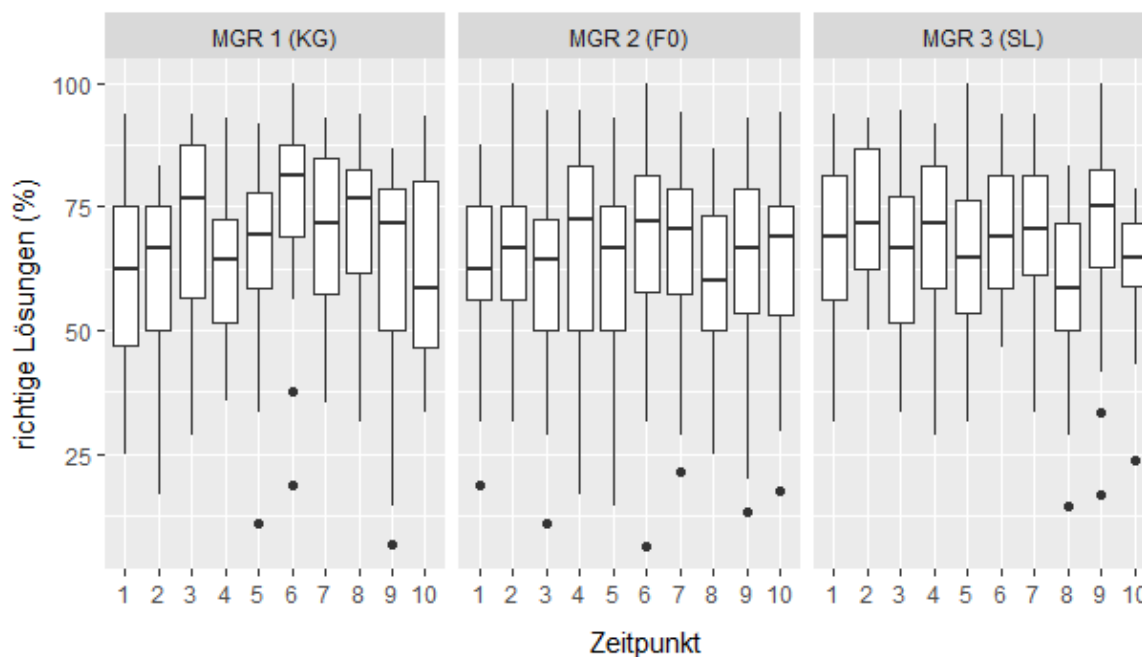


Abbildung 29: Ergebnisse der einzelnen Fragebögen der drei MGR

Auch hier ist bei der Betrachtung der Ergebnisse abzulesen, dass diese in jeder Gruppe eine große Variabilität aufweisen, was bereits in den Ausführungen zu dem Schwierigkeitsgrad der Fragebögen festgestellt wurde und in dieser Grafik noch augenfälliger wird. Zwar ist für die Kontrollgruppe (MGR 1) eine ansteigende Tendenz vom vierten zum sechsten Durchgang in der Grafik abzulesen, allerdings weist der Verlauf der übrigen Durchgänge eine absteigende Tendenz auf. In den beiden anderen Manipulationsgruppen (MGR 2 und 3) ist größtenteils ein durchgängiger Wechsel im Auf- und Abstieg der Leistungen erkennbar. Die große Varianz in den Ergebnissen zeigt, dass keine durchgängige Tendenz eines Anstiegs vorhanden ist. Insofern ergibt sich im zeitlichen Ablauf aus den unterschiedlichen Leistungsniveaus kein Muster einer Lernkurve, welche darauf hinweisen würde, dass sich die Leistungen verbessert haben.

In der **dritten Hypothese** wurde angenommen, dass der Faktor *Geschlecht* einen Einfluss auf die erzielten Ergebnisse in den Tests hat. Zur Überprüfung dieser Annahme wurden die erzielten Leistungen im Hörverstehen der weiblichen (w) und männlichen (m) Testteilnehmer geschlechtsspezifisch über alle 10 Fragebögen kumuliert (vgl. Abbildung 30). An der Grafik ist abzulesen, dass die Verteilung der Werte in beiden Gruppen annähernd gleich ausfällt, wobei die weiblichen Probanden im Mittel bessere Werte erreichten. Der Medianwert liegt bei den männlichen Testteilnehmern bei 66,7 % und bei den weiblichen bei 71,4 %.

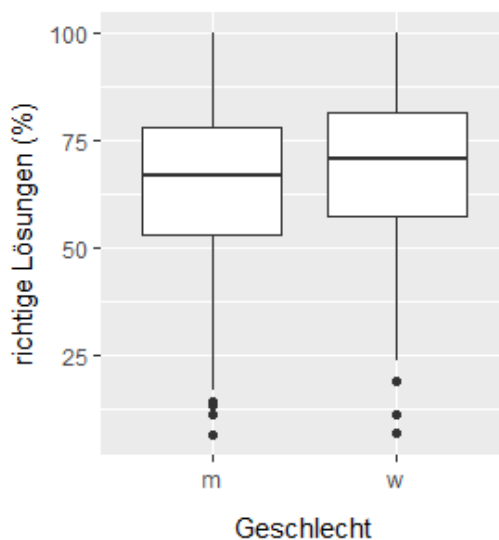


Abbildung 30: Geschlechtsspezifische Unterschiede aller MGR

Die vorliegenden Daten wurden zusätzlich darauf überprüft, ob größere Unterschiede in der Verteilung der erreichten Ergebnisse in den einzelnen Manipulationsgruppen bei einer geschlechtsspezifischen Analyse auftreten. Dafür wurden die kumulierten Ergebnisse der Hörverstehenstests für jede Manipulationsgruppe nach Geschlecht getrennt abgebildet (vgl. Abbildung 31).

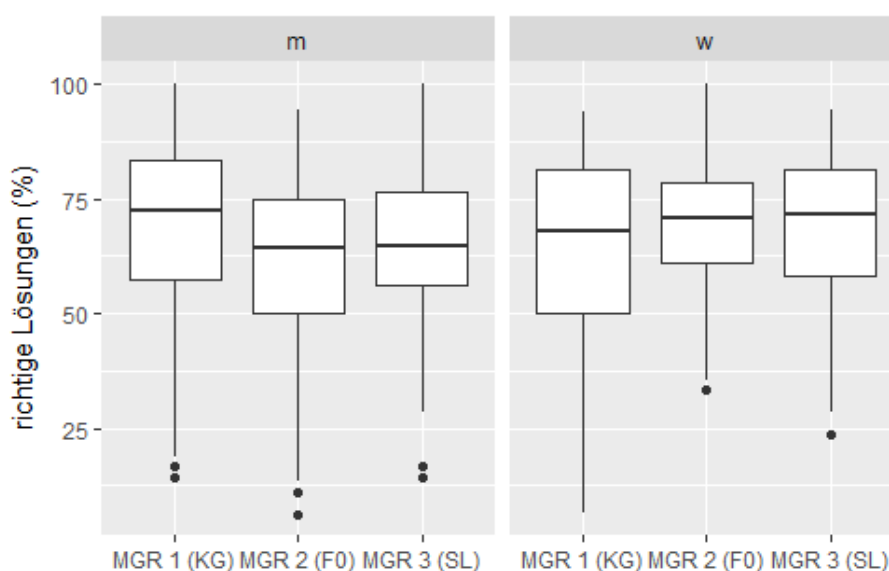


Abbildung 31: Geschlechtsspezifische Unterschiede in den einzelnen MGR

Allgemein weichen die Ergebnisse der Geschlechtergruppen auf den ersten Blick nur geringfügig voneinander ab. Beim Vergleich der dargestellten Ergebnisse der beiden Geschlechter fällt auf, dass die männlichen Probanden in der Kontrollgruppe (MGR 1) tendenziell bessere



Werte als die weiblichen erzielen. Das beweist zum einen die Lage und die Größe der Boxplots und zum anderen der Medianwert. In den beiden anderen Gruppen (MGR 2 und MGR 3) weisen die männlichen Probanden dagegen schlechtere Ergebnisse als die weibliche Vergleichsgruppe auf. Während sich die erzielten korrekten Lösungen bei den weiblichen Testpersonen in den einzelnen Manipulationsgruppen zwar in der Verteilung der Ergebnisse unterscheiden, bleiben die Medianwerte auf einem vergleichbaren Niveau und zeigen wenig Varianz in den Manipulationsgruppen. Bei den männlichen Testpersonen treten jedoch erkennbare Unterschiede in den einzelnen Manipulationsgruppen auf. Dabei liegt die Anzahl der korrekten Ergebnisse der MGR 2 und MGR 3 erkennbar unter den Ergebnissen der Kontrollgruppe und zeigen damit die zu Beginn der Untersuchung erwarteten Unterschiede in den Hörverstehensleistungen an, welche durch die Manipulation der F0 und des S-Lautes auftreten. Allerdings sind diese Unterschiede nicht signifikant. Durch die Untersuchung der Interaktion von der Grundfrequenz und dem Geschlecht wurde bei einem weiteren Vergleich der weiblichen und männlichen Testteilnehmer ein Unterschied in der zweiten Manipulationsgruppe (F0) festgestellt. Die weibliche Gruppe erzielte hier signifikant bessere Leistungen als die männliche. Es ist demzufolge eine Reaktion der männlichen Testteilnehmer auf die erhöhte Sprechstimmlage eingetreten, welche sich in den Ergebnissen der Hörverstehentests zeigt.

Die **vierte Hypothese** vermutete eine Korrelation zwischen der Motivation der Schüler und der Korrektheit der Ergebnisse und ging davon aus, dass die Schüler aller Manipulationsgruppen bessere Ergebnisse erzielen, wenn sie eine hohe Motivation aufweisen. Für die Erfassung der Motivationswerte, wurden auf jedem Fragebogen einzelne Variablen der Motivation abgefragt, wozu das Befinden (1), die Motivation (2) und der Spaß am Hören des Textes (3) und beim Lösen der Aufgaben (4) gehörten. Dabei gab ein geringer Wert auf der 6stufigen forced-choice-Skala eine positive und ein hoher Wert eine negative Bewertung an (vgl. Kap. 5.4.4). Die Abfrage der Motivation wurde vor und nach der Beantwortung der Fragebögen eingeholt, um so Hinweise darauf zu erhalten, mit welcher Motivation die Schüler den Test beginnen und welche Motivation nach der Beantwortung des Tests vorhanden ist. Die geplante Auswertung, jeden Motivationsfaktor einzeln zu berechnen, wurde nicht umgesetzt. Es erschien aufgrund bestimmter Korrelationen der einzelnen Motivationsvariablen sinnvoller, diese als einen Faktor zusammenzufassen. Dafür wurden zunächst die einzelnen Variablen der Motivation durch die Berechnung der Korrelation auf ihre Abhängigkeit untereinander überprüft. Dabei wurde eine starke Korrelation der Werte untereinander festgestellt. Die beiden Variablen 3 und 4 (Spaß bei Text und Aufgaben) korrelierten höchst signifikant ( $p < 0,001$ ) miteinander

und es konnte ein starker Zusammenhang dieser Variablen festgestellt werden ( $r=0,69$ ). Nachfolgend wurde der gemittelte Wert von „Spaß“ jeweils mit der Variable 1 und 2 korreliert, wobei höchst signifikante Werte ( $p<0,001$ ) ermittelt wurden. Dabei ergab sich ein hoher Korrelationsfaktor bei „Spaß“ und „Motivation“ ( $r=0,71$ ). Die Stärke des Zusammenhangs bei „Spaß“ und „Befinden“ fiel dabei geringer aus ( $r=0,3$ ). Aufgrund der ermittelten Korrelation der einzelnen Variablen zur Motivation wurden diese als ein Einflussfaktor zusammengefasst. Diese Zusammenfassung ist auch deshalb sinnvoll, weil einige Schüler vereinzelt keine vollständigen Angaben zu den abgefragten Motivationsdaten machten. Durch die Zusammenfassung der Variablen entsteht der Vorteil, dass für jeden Schüler ein Wert zur Motivation für die Auswertung zur Verfügung steht.

Im verwendeten statistischen Modell wurden die potentiellen Einflussfaktoren wie die Manipulation, das Geschlecht der Hörer, der Zeitpunkt, der Fragebogen und die Motivation als fixed effects mit aufgenommen. Die Faktoren Klasse und Schüler sind als random effects enthalten<sup>76</sup>. Ein Vergleich der Modelle mit und ohne Interaktion der Faktoren Manipulation und Geschlecht ergab eine bessere Erklärung der Varianz in den Daten mit der Interaktion, wodurch diese im Modell behalten wurde. Tabelle 10 zeigt eine Zusammenfassung der Ergebnisse.

---

<sup>76</sup> Folgende Syntax des Modells wurde verwendet:

`lmer(Hörverstehensleistung~MGR*Geschlecht+Text+Zeitpunkt+Motivation+(1|Klasse) + (1|Schüler)`

Tabelle 10: Statistisches Modell zur Datenauswertung

Number of obs: 855, groups: Schüler.ABK, 101; Klasse, 6

Fixed effects:

	Estimate	Std. Error	t value
(Intercept)	64.4529	5.6001	11.509
Manip..Gruppe MGR 2 (F0)	-7.1543	7.3396	-0.975
Manip..Gruppe MGR 3 (SL)	-3.0954	7.6859	-0.403
Geschlecht w vs. m (KG)	-3.2529	4.2528	-0.765
Geschlecht w vs. m (F0)	8.9591	3.8027	2.356
Geschlecht w vs. m (SL)	1.1610	4.6847	0.248
Text_KLASCLUB	8.1246	1.7561	4.626
Text_KLASGRUS	15.6248	1.7630	8.863
Text_KLASKÜNS	3.3087	1.8684	1.771
Text_KLASLEON	12.4705	1.7767	7.019
Text_KLASPROJ	12.5450	1.7651	7.107
Text_KLASVERM	1.0350	1.7473	0.592
Text_KLASWEIH	7.7545	1.8267	4.245
Text_KLASWICH	9.5945	1.7095	5.613
Zeitpunkt	-0.2793	0.2921	-0.956
Befinden	0.0747	0.3906	0.191
Motivation_Lust	-0.9418	0.3901	-2.414
Manip..GruppeMGR 2 (F0):Geschlechtw	12.2119	5.7077	2.140
Manip..GruppeMGR 3 (SL):Geschlechtw	4.4139	6.3388	0.696
Manip..GruppeMGR 2 (F0):Zeitpunkt	-0.0613	0.3941	-0.156
Manip..GruppeMGR 3 (SL):Zeitpunkt	0.1030	0.4071	0.253

In den vorangegangenen Beschreibungen der Grafiken haben sich bereits bestimmte Tendenzen für die Auswertung der Daten abgezeichnet, welche nun auf der Grundlage des erstellten Modells statistisch belegt werden sollen.

**Hypothese 1:** Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Unterschiede zwischen den MGR sehr gering ausfallen und tendenziell ein homogenes Bild der Ergebnisse zeigen. In der Auswertung trat bei der Korrelation der Kontrollgruppe (MGR 1) mit den beiden Manipulationsgruppen F0 (MGR 2) und S-Laut (MGR 3) kein signifikanter Wert auf, so dass daraus abgeleitet werden kann, dass die Manipulationen keinen statistisch relevanten Einfluss auf die Hörverstehensleistung der Schüler aufweisen. Die 1. Hypothese kann demnach nicht bestätigt werden.

**Hypothese 2:** Der Vergleich der Ergebnisse der Fragebögen untereinander (mit KLAS als Vergleichslevel) zeigt, dass ein signifikanter Effekt des Fragebogens auftritt. Der t-Wert liegt hier über 2, ausgenommen VERM und KÜNS, wodurch die Signifikanz angezeigt wird. Demnach sind fast alle Fragebögen mit der Ausnahme von VERM und KÜNS leichter zu beantworten als KLAS, welcher den schwierigsten Fragebogen darstellt.

Es zeigt sich in allen Manipulationsgruppen über alle 10 Durchgänge, auch wenn die Fragebögen zu verschiedenen Zeitpunkten in den Manipulationsgruppen gelöst wurden, ein unterschiedlicher Schwierigkeitsgrad der Fragebögen. Dieser hat einen größeren Einfluss auf die Ergebnisse als die unterschiedlichen Zeitpunkte, an denen die Texte gehört wurden, weshalb keine Lernkurve in den Ergebnissen auftrat.

Demzufolge kann die zweite Hypothese, dass sich die Leistungen unabhängig von der Reihenfolge der Texte über die Zeit verbessern, aufgrund der fehlenden Lernkurve nicht bestätigt werden. Außerdem ist anzunehmen, dass keine Gewöhnung an die Aufgabenformate bzw. an die manipulierten Stimuli stattgefunden hat. Die Ursache dafür könnte in unterschiedlichen Gründen liegen (vgl. 6.3).

**Hypothese 3:** Allgemein betrachtet, hat der Vergleich der Ergebnisse der Hörverstehenstests der männlichen und weiblichen Schüler keine signifikanten Unterschiede der beiden Geschlechter gezeigt. Allerdings zeichnet sich bei den erzielten Leistungen der Jungen eine Tendenz ab, welche die Erwartung spiegeln, dass die Ergebnisse in der Kontrollgruppe im Vergleich zu den anderen Manipulationsgruppen am besten ausfallen. Ein signifikanter Unterschied trat bei der Berechnung der Interaktion der erhöhten Sprechstimmlage und dem Geschlecht auf, welcher zeigte, dass die männlichen Testteilnehmer auf eine veränderte Sprechstimmlage reagieren. Die Auswertung ergab, dass die Hörverstehensleistung bei den Jungen der Manipulationsgruppe F0 signifikant von der Gruppe der Mädchen abweichend ist. Bei der Korrelation der Faktoren *Manipulation* und *Geschlecht* trat eine signifikante Interaktion auf ( $t$ -Wert = 2,356). Die dritte Hypothese kann für die spezifische Betrachtung der erhöhten Sprechstimmlage bestätigt werden.

**Hypothese 4:** Durch die statistische Auswertung konnte bewiesen werden, dass die Daten zur Motivation mit den richtigen Lösungen korrelieren ( $t$ -Wert: -2,414) und der Einflussfaktor Motivation einen signifikanten Effekt in Bezug auf die Leistungen der Schüler aufweist. Demzufolge kann der Schluss gezogen werden, dass sich eine hohe Motivation der Schüler auf die Ergebnisse auswirkt. Die vermutete Korrelation der vierten Hypothese zwischen der Motivation der Schüler und den richtigen Ergebnissen konnte bestätigt werden.

### 6.3 Diskussion und Ausblick

Im Fokus der durchgeführten empirischen Studie stand das Erkenntnisinteresse,

1. ob auffällige Sprechmerkmale die Informationsverarbeitung beim Hörverstehen beeinflussen und
2. ob durch einen allmählichen Gewöhnungsprozess eine Verbesserung der Leistungen eintritt.

Dafür wurden verschiedenen Schülergruppen mehrere Hörtexte über einen längeren Zeitraum als Audioaufnahmen präsentiert. Eine Gruppe hörte die Aufnahmen mit einer unauffälligen Stimme, eine zweite Gruppe Aufnahmen mit einem auffälligen S-Laut und die dritte Gruppe hörte eine erhöhte Sprechstimmlage. Allen Schülern wurde dieselbe Sprecherin vorgespielt, deren Sprechstimme computergestützt manipuliert worden war. Es wurde davon ausgegangen, dass stimmliche und artikulatorische Auffälligkeiten das Hörverstehen beeinflussen könnten, sich die Schüler aber in einem Zeitraum von fünf Wochen an diese Sprechweise gewöhnen und dadurch auch bessere Ergebnisse in den Tests zu den Hörtexten erzielen. Um das Hörverstehen abzufragen, wurden bewusst längere Texte ausgewählt, um das Verstehen in einer kontextgebundenen Geschichte zu überprüfen. Personenbezogene Störvariablen konnten ausgeschlossen werden, weil die Untersuchung im Klassenverband stattfand, ebenso konnten untersuchungsbedingte Variablen vermieden werden, indem alle dieselbe Instruktion erhielten. Durch die in drei Manipulationsgruppen zusammengefassten sechs Klassen sollten auch eventuelle Leistungsniveaus weitestgehend normalisiert werden.

Die dafür entwickelte Untersuchungsmethode war komplex angelegt und unterscheidet sich von anderen Studien zum Hörverstehen. Die umfangreiche Studie wurde mit 101 Schülern als Panelstudie mit 10 Erhebungszeiträumen als Feldexperiment durchgeführt.

Die Durchführung der Studie im laufenden Schulalltag (ökologische Validität) ermöglichte, dass sich die Schüler bei den Tests in ihrem gewohnten Umfeld befanden, wodurch eine hohe externe Validität der Untersuchung erreicht werden konnte. Durch die Manipulation einer unauffälligen Referenzstimme in zwei prototypischen sprecherischen Merkmalen wurde die Vergleichbarkeit der Hörstimuli abgesichert. Die Operationalisierung des HV wurde durch die Erarbeitung eines umfangreichen Fragenkataloges realisiert, welcher die Verstehensleistung auf verschiedenen inhaltlichen Ebenen testete. Die Grundlage dafür bildete das Material von Zeitz/Zeitz (2012).

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die untersuchten auffälligen Sprechmerkmale keinen signifikanten Einfluss auf die Hörverstehensleistung von Schülern haben. Die Schülerleistungen weisen in den Hörverstehenstests der einzelnen Manipulationsgruppen annähernd gleiche Ergebnisse auf und es bestehen nur marginale Unterschiede. Aufgrund der vergleichbaren Ergebnisse kann geschlussfolgert werden, dass eine angehobene Grundfrequenz und ein auffälliger S-Laut das Verstehen nicht beeinträchtigen. Eingegrenzt werden müssen die Ergebnisse dahingehend, dass diese aufgrund der Manipulationssituation nicht auf beliebige Situationen übertragbar sind. Auch wurde mit der Untersuchung nur ein Ausschnitt aus den kommunikativen Tätigkeiten eines Lehrers ausgewählt. Allerdings ist dieser für den Deutschunterricht typisch und damit auch relevant, da es üblich, dass Lehrer Texte vorlesen.

Die Vermutung, dass die Fragebögen einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad aufweisen, wurde mit den Ergebnissen bestätigt. Gründe dafür könnten zum einen in der Aufgabenheterogenität oder zum anderen in den abgefragten Inhalten zu finden sein. Plausibler erscheint jedoch, dass die unterschiedlichen inhaltlichen Kriterien für das Ergebnis verantwortlich sind. Die Abfrage von Einzelinformationen ist durch das Erinnern eines Wortes vergleichsweise viel leichter als das Herstellen von Zusammenhängen. Die in der Analyse mit den meisten richtigen Ergebnissen ermittelten Fragebögen GRUS und PROJ zeigen einen Überhang an Aufgaben zum Auffinden von Einzelinformationen und der Verknüpfung von Informationen und im Vergleich dazu nur wenige Aufgaben, bei denen Inferenzen gezogen und das Hauptthema oder die Textstruktur erfasst werden müssen. Im Gegensatz dazu weisen die Fragebögen KLAS und VERM eine komplexere Anordnung der Aufgabenstruktur auf. Die Durchführung und das Testdesign wurden in der ersten Pilotstudie erprobt, allerdings war die Anzahl der Teilnehmer der zweiten Pilotstudie zu gering, um Aussagen über den Schwierigkeitsgrad der Fragebögen zu perzipieren.

Der Schwierigkeitsgrad von Aufgaben bzw. Fragebögen kann im Vorfeld nicht bestimmt werden, deshalb hätte eine Vorstudie, in welcher alle Fragebögen mit einer größeren Anzahl von Teilnehmern pilotiert worden wären, wahrscheinlich schon im Vorfeld Hinweise auf die unterschiedlichen Fragebögen gegeben. Für eine erneute Testung könnten die Fragebögen respektive der einzelnen Items im Hinblick auf eine homogenere inhaltliche Abfrage noch einmal überarbeitet werden. In diesem Zusammenhang wäre auch die vergleichende Testung von inhaltlich leichten und schweren Aufgaben in unterschiedlichen Versuchen aufschlussreich. Die mangelnde Homogenität der Fragebögen überdeckte einen eventuellen Leistungsanstieg nach dem mehrmaligen Hören der auffälligen Stimuli. Vermutlich hätten sich die Ver-

laufskurven in Bezug auf die Veränderungen der Hörverstehensleistungen über die Zeit normalisiert und bei der Anwendung des Verfahrens der Z-Transformation entnommen werden können. Dieses Verfahren wurde in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt.

Für die Ergebnisse über den zeitlichen Verlauf wurde angenommen, dass sich in den verschiedenen Manipulationsgruppen eine Lernkurve durch den Einfluss der Aufgaben, aber auch durch die Gewöhnung an die auffälligen Stimuli abzeichnet. Die ausgewerteten Daten belegen, dass aufgrund des unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades keine Lernkurve auftritt. Die Ursache der Ergebnisse in den Fragebögen könnte auch in individuellen Unterschieden zu finden sein. Dafür käme beispielsweise die unterschiedliche Motivation der Schüler infrage, wenn davon ausgegangen wird, dass die ansteigende Tendenz am Anfang auf eine erhöhte Motivation zurückzuführen ist, die aber über den Verlauf der Zeit abnimmt. Ein weiterer Grund könnte darin gefunden werden, dass eine Manipulationsgruppe immer aus zwei Klassen zusammengesetzt war, deren Ergebnisse über zwei unterschiedliche Fragebögen zum Hörverstehen für die Auswertung gemittelt wurden. Für die Validität der Ergebnisse hatte dieses Auswertungsverfahren keinen Einfluss.

Der Einfluss des Geschlechts auf die Hörverstehensleistung konnte durch die Überprüfung der einzelnen Interaktion der veränderten Grundfrequenz bestätigt werden. Die Ursache der schlechteren Ergebnisse der männlichen Schüler könnte darin liegen, dass Jungen sensibler auf Störfaktoren wie beispielsweise eine erhöhte Stimmlage reagieren. Dieser Fakt zeigt, dass die Stimmlage als Einflussfaktor für das männliche Geschlecht wichtig ist. Die in der Literatur angegebenen Fakten, dass Jungen beim Lese- und Hörverstehen schlechtere Leistungen als Mädchen erzielen, konnten bestätigt werden. Eine weitere Untersuchung zur erhöhten Sprechstimmlage könnte Aufschluss darüber geben, ob Jungen auch bei einer erhöhten Männerstimme mit schwächeren Ergebnissen reagieren würden.

Die Motivation korreliert signifikant mit den richtigen Lösungen, woraus der Schluss gezogen werden kann, dass sich eine hohe Motivation der Schüler auf die erzielten Ergebnisse auswirkt. Das Ergebnis könnte auch kritischer betrachtet werden, wenn man davon ausgeht, dass jemand, der gute Ergebnisse hat gerade deshalb immer motiviert ist.

Ausgehend von den Ergebnissen der vorliegenden Studie, in welcher nachgewiesen wurde, dass eine auffällige, aber nicht pathologische, Stimme oder Artikulation in ihrem Einfluss auf das Hörverstehen keinen maßgeblichen Unterschied zu einer unauffälligen Sprechweise darstellt, sollte das geforderte Idealbild der Lehrerstimme hinterfragt werden. Idealtypischen

Normen für die Sprechweise eines Lehrers beziehen keine kommunikativen Inhalte ein, so dass diese präskriptive Norm nicht an der kommunikativen Realität orientiert ist. Mündliche Kommunikation wird von einer Vielzahl von weiteren Aspekten bestimmt, so dass eine deskriptive Forschung in der Sprechwissenschaft mehr Raum verschafft werden müsste.

In diesem Sinne könnten Forschungen zu weiteren Auffälligkeiten im Bereich der Stimme oder Artikulation in Bezug auf das Hörverstehen durchgeführt werden. Eine sich anschließenden Untersuchung des Hörverstehens könnte mit Sachtexten erfolgen, welche einen höheren Abstraktionsgrad aufweisen und in denen zu verarbeitende Informationen in schnellerer Abfolge ohne Wiederholungen vorkommen. Dabei wären methodisch unterschiedliche Vorgehensweisen wie beispielsweise vereinheitlichte Fragebögen denkbar. Weitere Möglichkeiten bieten ebenfalls unterschiedliche Kommunikationssituationen, verschiedenen Schularten und Altersklassen. Untersuchungen realer Kommunikationssituationen im unterrichtlichen Schulalltag würden Grundlagen liefern, an welchen sich die Sprecherziehung für zukünftige Lehrer orientieren könnte. Damit könnte dem Leitgedanken der Sprecherziehung Rechnung getragen werden.

„Das grundsätzliche Ziel der Sprecherziehung ist es, die individuelle Sprech- und Redefähigkeit soweit zu verbessern, daß relativ störungsfreie Kommunikation entstehen kann, also gutes ‚Miteinandersprechen‘ möglich wird.“ (Wagner 1997, 316)

Die Bedeutung einer leistungsfähigen Lehrerstimme, welche gegen die Anforderungen des Berufsalltags in der Schule ankommt, ist ein hoher Stellenwert einzuräumen. Allerdings können die Verstehensleistungen und auch die Aufmerksamkeit der Schüler nicht ausschließlich von stimmlichen und artikulatorischen Faktoren abhängig gemacht werden, weil eine große Anzahl weiterer Faktoren die Kommunikation beeinflussen. So bewirkt schon zu Beginn der Unterrichtsstunde der gewählte Themeneinstieg des Lehrers ein Zu- oder Weghören der Schüler, begeistert ein Lehrer seine Schüler nicht durch seine normideale, standardsprachliche und wohlklingende Stimme, sondern durch sein Gesprächsverhalten, sein methodisches und fachliches Können und sein Engagement. Hierbei wäre der Einbezug der Unterrichtsforschung ein wichtiger Bezugspunkt.

Für die Sprecherziehung zukünftiger Lehrer sollte ein ausschließlicher Fokus des Anbahnens und Trainierens der stimmlichen und artikulatorischen Korrektheit nicht ausschließlich verfolgt werden. Inhalte wie Gesprächsführung im Unterricht, beispielsweise aktives Zuhören, Feedbackkultur und Konfliktlösung sind bedeutsam für ein soziales Miteinander in der Schule. Unabdingbar wichtig bleiben für Sprecherziehungsseminare Erklärungen und Übungen zur



Stimmprophylaxe und Stimmhygiene, weil die uneingeschränkte Leistungsfähigkeit der Stimme einen gesundheitlichen und berufsbedingenden Aspekt darstellt. Dieser Bereich bildet die Grundlage dafür, den stimm- und sprechintensiven Lehrerberuf gesund und wirksam ausüben zu können.

Mit der Studie wurde die Intention verfolgt, die Fokussierung der Sprecherziehung auf stimmliche und artikulatorische Schulung in Frage zu stellen und damit eine Basis für weitere empirische Untersuchungen zu geben. Sprecherziehung umfasst mehr als präzise Lautbildung und die Anpassung der Sprechstimmlage. Sprecherziehung heißt auch Kommunikation. Schon aufgrund der vielfältigen Kommunikationssituationen an der Schule muss Sprecherziehung mehr als Schulung der Stimme oder Artikulation enthalten. Die untersuchten Merkmale repräsentieren nicht das Sprechen in verschiedenen Situationen, sondern bilden einen Teilausschnitt.

In Zukunft sollte es nicht mehr nur um den standardlautenden Lehrer gehen, sondern Sprecherziehung sollte sowohl einen Stimmkoffer mit Übungen zur Stimmschonung bereitstellen als auch ein Repertoire zur Kommunikativität enthalten, um den zukünftigen Lehrern das Verständnis ihrer kommunikativen Rolle im Unterrichtsalltag bewusst zu machen und beispielsweise Zuhörkompetenz und Bewusstsein für Mitteilungsabsicht aufbauen sowie Feedbackkultur und Konfliktgespräche thematisieren.

Die Stimme ist abhängig von äußeren und inneren Faktoren, deshalb ist es auch nicht möglich nur die eine Stimmqualität zu trainieren. Ein Sprechen in der richtigen Lage gibt es ebenso wenig wie einen Muster-Hör-Prozess. Sprechen geschieht auf verschiedenen Ebenen (verbal, paraverbal und extraverbal) und für den Unterricht zählen Motivation und methodisches Wissen zu wichtigen Eckpfeilern, welche die Ohren öffnen.

In Bezug auf die Artikulation sollte eine Idealnorm zugunsten von Auffälligkeiten, welche im Bereich des menschlichen Verhaltens liegen (Petturson/Neppert 2002) anerkannt werden.

Zusammenfassend kann geschlussfolgert werden, dass durch Sprechfertigungsschulung die Hörverständlichkeit nicht gesichert wird, sondern das Sprechen auf allen Ebenen trainiert und dafür sensibilisiert werden muss.

Die im Titel aufgeworfene Frage, welche Wichtigkeit der Lehrerstimme zukommt, bleibt obgleich sich verändernder unterrichtlicher Prozesse, das wichtigste Handwerkzeug zur Vermittlung von Lerninhalten. Die sich abzeichnende Tendenz, dass vermehrt Gruppenarbeit das

Unterrichtsgeschehen prägt, sollte nicht davon ablenken, dass eine leistungsfähige Stimme auch motivieren kann. Zu überdenken bleibt vor dem Hintergrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie, ob sich die Forderungen nach einer „normativen“ Lehrerstimme so aufrecht erhalten.

## Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (2016): *Sprechen als reflexive Praxis*. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. 2., überarb. und erw. Aufl., Stuttgart: Klett.
- Aderhold, Egon / Wolf, Edith (1999): *Sprecherzieherisches Übungsbuch*. 11. Aufl., Berlin: Henschel.
- Allhoff, Dieter-W. / Allhoff, Waltraud (2006): *Rhetorik / Kommunikation. Ein Lehr- und Übungsbuch*. 14. Aufl., München, Basel: E. Reinhardt.
- Anders, Lutz Christian (2001): Bewertung von Ergebnissen einer Stimmfunktionstherapie - physiologische und auditive Aspekte. In: Bräunlich, Margret / Neuber, Baldur / Rues, Beate (Hrsg.): *Gesprochene Sprache transdisziplinär. Festschrift zum 65. Geburtstag Gottfried Meinholds*. Frankfurt am Main: Lang, 9-18.
- Aschersleben, Karl (1991): *Einführung in die Unterrichtsmethodik*. 5., überarb. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Bartsch, Renate (1987): *Sprachnormen. Theorie und Praxis*. Tübingen: Niemeyer.
- Bates, Douglas / Maechler, Martin / Bolker, Ben / Walker, Steven (2011): *R package version 2.15.2, lme4: Linear mixed-effects models using S4 classes*.
- Becker-Mrotzek, Michael (2012a): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Bd. 3: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. 2., korr. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider, 66–83.
- Becker-Mrotzek, Michael (2012b): Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Bd. 3: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. 2., korr. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider, 103–115.
- Becker-Mrotzek, Michael / Vogt, Rüdiger (2009): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und überarb. Forschungsergebnisse*. 2., Aufl., Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Behrens, Ulrike (2010): Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung. In: Bernius, Volker / Imhof, Margarete (Hrsg.): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 31–50.
- Bergauer, Ute G. / Janknecht, Susanne (2011): *Praxis der Stimmtherapie*. 3., überarb. Aufl., Berlin, Heidelberg: Springer.
- Berger, Thomas / Berg, Martin / Engel, Christoph / Peschel, Thomas / Kiess, Wieland / Fuchs, Michael (2018): Erlauben uns wissenschaftliche Studien mit Kindern und Eltern Aussagen zu stimmlichen Beziehungen und zum sozialen Status? Aktuelle Daten aus der Leipziger Bevölkerungsstudie LIFE. In: Fuchs, Michael (Hrsg.): *Beziehungssystem Stimme*. Berlin: Logos, 19-30.
- Bialluch, Kathrin (2004): Dyslalien. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. München: Reinhardt, 212–220.
- Böhme, Gerhard (Hrsg.) (2003): *Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen*. Bd. 1: Klinik. 4., akt. und erw. Aufl., München: Urban & Fischer.

- Böhme, Katrin / Robitzsch, Alexander / Busé, Anne-Kathrin (2010): Zur Abgrenzung des Hörverstehens gegenüber dem Leseverstehen mit Hilfe schwierigkeitsbestimmender Merkmale bei der Entwicklung von Testaufgaben. In: Bernius, Volker / Imhof, Margarete (Hrsg.): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 81-104.
- Böhme, Katrin / Roppelt, Alexander (2012): Geschlechtsbezogene Disparitäten. In: Stanat, Petra / Pant, Hans Anand / Böhme, Katrin / Richter, Dirk (Hrsg.): *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Münster u.a.: Waxmann, 173- 189.
- Boersma, Paul / Weenink, David (2015): *Praat*. Version 5.4.08.
- Bolton, Sibylle (1996): *Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe*. Berlin: Langenscheidt.
- Bortz, Jürgen / Döring, Nicola (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. 5. Aufl., Heidelberg: Springer.
- Bose, Ines (2001): Methoden der Sprechausdrucksbeschreibung am Beispiel kindlicher Spielkommunikation. In: *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. Ausg. 2, 262-303. Zugriff am 25.2.2017 unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2001/ga-bose.pdf>
- Bose, Ines / Gutenberg, Norbert (2011): Sprechwissenschaft und Sprecherziehung in der Lehrerbildung. In: Knapp, Karlfried / Antos, Gerd / Becker-Mrotzek, Michael / Deppermann, Arnulf / Göpferich, Susanne / Grabowski, Joachim / Klemm, Michael / Villiger, Claudia (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl., Tübingen und Basel: Francke, 56-77.
- Bose, Ines / Gutenberg, Norbert (2012): Vermittlung mündlicher Kompetenz in der Lehrerbildung. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Bd. 3: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. 2., korr. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider, 202-220.
- Brauer, Thomas / Tesak, Jürgen (2007): *Logopädie - Was ist das. Eine Einführung mit Tonbeispielen*. 3., überarb. Aufl., Idstein: Schulz-Kirchner.
- Breithaupt, Britta (2010): Zur Beeinflussung des Sigmatismus durch den phonetischen Kontext. Magisterarbeit. Philosophische Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität.
- Buck, G. (2001): *Assessing listening*. New York: Cambridge University Press.
- Coblenzer, Horst / Muhar, Franz (2006): *Atem und Stimme. Anleitung zum guten Sprechen*. 20. Aufl., Wien: öbv / hpt.
- Doyé, Peter (1988): *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Eckert, Hartwig / Laver, John (1994): *Menschen und ihre Stimmen. Aspekte der vokalen Kommunikation*. Weinheim: Beltz.
- Eichel, Hans W. (2015): *HNO-Heilkunde, Phoniatrie und Pädaudiologie für Sprachtherapeuten*. München: Urban & Fischer.

- Eidenmüller, Christiane (2016): Zur Prävalenz von Stimmstörungen in Lehrerberufen und deren Auswirkungen das Aufmerksamkeitsverhalten der Schüler. In: *Praxis Sprache* 61 (2), Idstein: Schulz-Kirchner, 105-110.
- Fiehler, Reinhard (2012): Mündliche Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Bd. 3: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. 2., korr. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider, 25-51.
- Fiukowski, Heinz (2002): *Sprecherzieherisches Elementarbuch*. 6. Aufl., Tübingen: Niemeyer.
- Friedrich, Gerhard (2004): Die Stimme und ihre Wirkung. In: Huber, Ludowika / Odersky, Eva (Hrsg.): *Zuhören - Lernen – Verstehen*. Braunschweig: Westermann, 58–71.
- Fuchs, Michael (2009): *Entwicklung der Stimmleistung und -qualität im Kindes- und Jugendalter. Ein interdisziplinäres Betreuungskonzept*. Berlin: Logos.
- Fuchs, Michael (2017): Stimme und Hören in der zweiten Hälfte des Berufslebens. Konsequenzen und therapeutische Möglichkeiten. In: Fuchs, Michael (Hrsg.): *Die Stimme im pädagogischen Alltag*. Berlin: Logos, 83–97.
- Geißner, Hellmut (1986): *Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation*. 2. Aufl., Frankfurt am Main: Scriptor.
- Geißner, Hellmut (2000): Höreindruck - Stimmausdruck. Individuelle Marken oder gesellschaftliche Muster. In: Geißner, Hellmut (Hrsg.): *Stimmen hören. 2. Stuttgarter Stimmtage*. St. Ingbert: Röhrig, 29–39.
- Geißner, Hellmut (2010): Sprechstimmen systematisch beurteilen. In: *Sprechen – Zeitschrift für Sprechwissenschaft, Sprechpädagogik, Sprechtherapie, Sprechkunst* 27 (49), 19-28.
- Graubner, Dieter / Lüssing, Philine (2012): Physiologie des Sprechprozesses. In: Lemke, Siegrun (Hrsg.): *Sprechwissenschaft/Sprecherziehung. Ein Lehr- und Übungsbuch*. 2. Aufl., Frankfurt am Main u.a.: Lang, 43–74.
- Grotjahn, Rüdiger (2001a): *Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Testen der Fertigkeit Hörverstehen*. Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr.
- Grotjahn, Rüdiger (2001b): *Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Testen der Fertigkeit Leseverstehen*. Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr.
- Grotjahn, Rüdiger (2001c): *Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Grundlagen*. Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Narr.
- Grotjahn, Rüdiger (2005): Testen und Bewerten des Hörverstehens. In: Ó Dúill, Micheál et al. (Hrsg.): *Zusammenarbeiten. Eine Festschrift für Bernd Voss*. Bd. 37: Fremdsprachen in Lehre und Forschung. Bochum: AKS-Verlag, 115–144.
- Gundermann, Horst (1994): *Phänomen Stimme*. München und Basel: Reinhardt.
- Gundermann, Horst (1995): *Heiserkeit und Stimmschwäche. Ein Leitfaden zur Selbsthilfe, wenn die Stimme versagt*. 4. Aufl., Stuttgart: Fischer.
- Gutenberg, Norbert (2001): *Einführung in Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Gutenberg, Norbert / Thiel, Bertram (2006): Mündliche Kommunikationskompetenz. Ein Problemaufriss für Lehrerinnen und Lehrer. In: *Schulmagazin 5-10, Impulse für kreativen Unterricht* 74 (10), München: Oldenbourg, 9–12.

- Habermann, Günther (2003): *Stimme und Sprache. Eine Einführung in ihre Physiologie und Hygiene*. 4. Aufl., Stuttgart: Thieme.
- Hall, Tracy A. (2000): *Phonologie. Eine Einführung*. Berlin: de Gruyter.
- Hammer, Sabine S. (2009): *Stimmtherapie mit Erwachsenen*. 4. Aufl., Heidelberg: Springer.
- Hasselhorn, Marcus / Gold, Andreas (2013): *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Haupt, Evemarie (2003): *Stimmt's? Stimmtherapie in Theorie und Praxis*. 3., überarb. Aufl., Idstein: Schulz-Kirchner.
- Heilmann, Christa M. (2011): *Körpersprache richtig verstehen und einsetzen*, 2. Aufl., München und Basel: Reinhardt.
- Helmke, Andreas (2014): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 5., akt. Aufl., Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hermann-Röttgen, Marion (2002): Zum Problem der Norm für die Zielsetzungen in der logopädischen Therapie. In: Krech, Eva-Maria (Hrsg.): *Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen - interdisziplinäre Kooperation in der Therapie. Festschrift zum 65. Geburtstag von Volkmar Clausnitzer*. Frankfurt am Main: Lang, 77–98.
- Hirschfeld, Ursula / Stock, Eberhard (2004): Aussprache. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. München: Reinhardt, 31–48.
- Hirschfeld Ursula / Neuber, Baldur / Stock, Eberhard (2008): Sprach- und Sprechwirkungsforschung. In: Knape, Joachim / Gardt, Andreas / Fix, Ulla (Hrsg.): *Handbuch Rhetorik und Stilistik*. Berlin u. a.: de Gruyter, S. 772-786.
- Imhof, Margarete (2010): Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In: Bernius, Volker / Imhof, Margarete (Hrsg.): *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 15-30.
- Imhof, Margarete (2012): Kognitionspsychologische Grundlagen vom Zuhören. In: Diller, Gottfried (Hrsg.): *Hörkultur. 16. Multidisziplinäres Kolloquium der GEERS-Stiftung am 13. und 14. Februar 2012 in Berlin*. Bd. 19, Heidelberg: Median-Verlag, 32–38.
- Ingenkamp, Karlheinz (1997): *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. 4. Aufl., Weinheim: Beltz.
- Jonkisz, Ewa / Moosbrugger, Helfried / Holger Brandt (2012): Planung und Entwicklung von Tests und Fragebogen. In: Moosbrugger, Helfried / Kelava, Augustin (Hrsg.): *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. 2., aktualisierte und überarb. Aufl., Berlin und Heidelberg: Springer, 28–74.
- Kultusministerkonferenz (2004a): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003. Zugriff am 31.10.2015 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-Deutsch-MS.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf)
- Kultusministerkonferenz (2004b): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Zugriff am 22.2.2018 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)

- Kultusministerkonferenz (2014): Integriertes Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch für den Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören, Teilbereich Zuhören. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.12.2014. Zugriff am 16.10.2014 unter <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm>
- König, Ekkehard / Brandt, Johannes (2006): Die Stimme. Charakterisierung aus linguistischer Perspektive. In: Kolesch, Doris / Krämer, Sybille (Hrsg.): *Stimme. Annäherung an ein Phänomen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 111–129.
- Krech, Eva-Maria / Stock, Eberhard / Ursula Hirschfeld / Lutz Christian Anders (2010): *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin und New York: de Gruyter.
- Krech, Hans (1951/52): Die Lehrerstimme. Stimmbefunde an künftigen Lehrern von 1946 bis 1951. In: Krech, Eva-Maria (Hrsg.): *Ausgewählte Schriften zur Therapie von Stimm-, Sprech-, Sprach- und Atmungsstörungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 21–28.
- Krech, Hans (1954): Sprechkundliche Grenzfragen. In: Krech, Eva-Maria (Hrsg.): *Ausgewählte Schriften zur Therapie von Stimm-, Sprech-, Sprach- und Atmungsstörungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 37–43.
- Krech, Hans (1960): *Einführung in die deutsche Sprechwissenschaft/Sprecherziehung*. Lehrbriefe für das Fernstudium der Lehrer: Deutsch. Potsdam: Pädagogische Hochschule.
- Lemke, Siegrun (2003): Stimmliche und sprecherische Auffälligkeiten Studierender. In: Anders, Lutz C. / Hirschfeld, Ursula (Hrsg.): *Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen*. Frankfurt am Main: Lang, 193–200.
- Lemke, Siegrun (2004): Lehrerstimme muss stimmen. In: *Journal der Universität Leipzig* (4), 15.
- Lemke, Siegrun (2006a): Die Funktionskreise Respiration, Phonation und Artikulation. Auffälligkeiten bei Lehramtsstudierenden. In: *Sprache-Stimme-Gehör* 30, 24–28.
- Lemke, Siegrun (2006b): Zur stimmlich-sprecherischen Ausbildung Lehramtsstudierender. In: Anders, Lutz C. / Ursula Hirschfeld (Hrsg.): *Probleme und Perspektiven sprechwissenschaftlicher Arbeit*. Frankfurt am Main: Lang, 85–93.
- Lemke, Siegrun (2014): Das Thema Sprecherziehung in der Lehrerbildung. ein alter Zopf? In: Bose, Ines / Neuber, Baldur (Hrsg.): *Sprechwissenschaft. Bestand, Prognose, Perspektive*. Frankfurt am Main: Lang, 159–168.
- Lemke, Siegrun / Thiel, Susanne / Zimmermann, Susanne (2004): Zur Notwendigkeit der Überprüfung stimmlich-sprecherischer Eignung für den Lehrerberuf. In: Gutenberg, Norbert (Hrsg.): *Sprechwissenschaft und Schule. Sprecherziehung, Lehrerbildung, Unterricht*. München: Reinhardt, 164–171.
- Mangold, Max (2000): *Duden, Aussprachewörterbuch. Wörterbuch der deutschen Standardaussprache*. 4., neu bearb. und akt. Aufl., Mannheim: Dudenverlag.
- Meuret, Sylvia / Fuchs, Michael / Siegrun Lemke / Bettina Hentschel (2015): Fall-Kontroll-Studie zu berufsbedingten Dysphonien bei Lehrern. Zugriff am 31.3.2017 unter: <https://www.egms.de/static/en/meetings/dgpp2015/15dgpp38.shtml>
- Meyer, Dirk (2013): Analyse rhetorischer Ereignisse. In: Bose, Ines / Hirschfeld, Ursula / Neuber, Baldur / Stock, Eberhard (Hrsg.): *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Tübingen: Narr, 108–112.

- Meyer, Hilbert (2003): Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. In: *Pädagogik, Themenheft: Problemschüler 10 (3)*, Weinheim: Beltz, 36-43.
- Miethe, Erhard / Hermann-Röttgen, Marion (1993): *Wenn die Stimme nicht stimmt. Symptome, Ursachen, Therapie, Bedingungen und Wirkungen der Stimme*. Stuttgart: TRIAS Thieme Hippokrates Enke.
- Mönnich, Annette / Spiegel, Carmen (2012): Kommunikation beobachten und beurteilen. . In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Bd. 3: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. 2., korr. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider, 429-444.
- Morton, David R. W. V. / Watson, David R. (2001): The impact of impaired vocal quality on children's ability to process spoken language. In: *Logopedics Phoniatrics Vocology 26 (1)*, 17-25.
- Neppert, Joachim (1999): *Elemente einer akustischen Phonetik*. 4., vollst. neu bearb. Aufl. Hamburg: Buske.
- Neuber, Baldur (1999): *Sprechwissenschaft und Sprecherziehung in der Lehrerbildung der ehemaligen DDR. Versuch einer kritischen Betrachtung mit dem Ziel neuer konzeptioneller Lösungsansätze unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit in den neuen Bundesländern*. Frankfurt am Main: Lang.
- Neuber, Baldur / Naumann, Carl Ludwig (2003): Sprechbildung/Orthoepie. In: Bredel, Ursula/ Günther, Hartmut / Klotz, Peter / Ossner, Jakob / Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Bd. 1, Paderborn u.a.: Schöningh, 160-167.
- Neuber, Baldur (2007): Die Professionalisierung der sprechkommunikativen Praxis im Lehramt. Neue Chancen für eine historische Idee. In: *DGSS e.V. aktuell. Newsletter der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung e.V. 2007 (1)*, 7-12.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2004): Therapeutische Kommunikation. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. München: Reinhardt, 209-212.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2016): *Stimmlich stimmiger Unterricht. Professionelle Kommunikation und Rhetorik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pétursson, Magnús / Neppert, Joachim M. H. (2002): *Elementarbuch der Phonetik*. 3., bearb. Aufl., Hamburg: Buske.
- Pompino-Marschall, Bernd (2003): *Einführung in die Phonetik*. 2., erw. Aufl., Berlin: de Gruyter.
- Preu, Otto (1990): Zur inhaltlichen und methodischen Liberalisierung der Sprecherziehung für Lehrerstudenten. In: Stock, Eberhard / Schmidt, Hans-Henning (Hrsg.): *Grundlagen der Sprecherziehung. Beiträge der 15. Sprechwissenschaftlichen Fachtagung*. Halle/S., 11-14.
- Puchalla, Dagmar / Dartenne, Corinna Maria / Roeßler, Almut (2013): Was zählt die Stimme einer Lehrkraft? In: *Sprechen - Zeitschrift für Sprechwissenschaft, Sprechpädagogik, Sprechtherapie, Sprechkunst 29 (55)*, Regensburg: bvs, 50-65.
- Rheinberg, Falko / Bromme, Rainer (2001): Lehrende in Schulen. In: Krapp, Andreas (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. 4., vollst. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz, 295-333.



- Rogerson, Jemma / Dodd, Barbara (2005): Is there an effect of dysphonic teachers' voices on children's processing of spoken language? In: *Journal of Voice* 19 (1), 47–60.
- Rost, Jürgen (2004): *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion*. 2., überarb. und erw. Aufl. Bern: Huber.
- Rothland, Martin (2013a): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In: Rothland, Martin (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. 2., Aufl., Wiesbaden: Springer, 7–20.
- Rothland, Martin (2013b): Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Rothland, Martin (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. 2., Aufl., Wiesbaden: Springer, 21–39.
- Rues, Beate / Redecker, Beate / Koch, Evelyn / Wallraff, Uta / Simpson, Adrian P. (2007): *Phonetische Transkription des Deutschen. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Schnell, Rainer / Hill, Paul B. / Esser, Elke (2013): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 10. Aufl., München: Oldenbourg.
- Schürmann, Uwe (2004): Stimmstörungen. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. München: Reinhardt, 227–236.
- Seidner, Wolfram / Büttner, Michael (1998): Zur Ästhetik der heiseren Singstimme. In: Gundermann, Horst (Hrsg.): *Die Ausdruckswelt der Stimme*. Heidelberg: Hüthig, 72–76.
- Seifert, Eberhard / Lamprecht-Dinnesen, Antoinette / Runte, Christoph / Marxkors, Reinhard (1994): /s/-Lautbildung und morphologische Variationen im Bereich oraler Strukturen. In: *Oto-Rhino-Laryngologia Nova* 4 (5-6), 313–318.
- Sendlmeier, Walter F. (1997): Phonetische Reduktion und Elaboration bei emotionaler Sprechweise. In: Haase, Martina (Hrsg.): *Von Sprechkunst und Normphonetik. Festschrift zum 65. Geburtstag von Eva-Maria Krech am 6. November 1997*. Hanau und Halle/S.: Dausien, 169–178.
- Sendlmeier, Walter F. (2002): Stimmliche und phonetische Manifestation emotionaler Sprechweise. In: Geißner, Hellmut (Hrsg.): *Stimmkulturen. 3. Stuttgarter Stimmtage*. St. Ingbert: Röhrig, 39–47.
- Simon, Botho / Ulbrich, Horst / Wendler, Jürgen (1968): Auditive Wertungen deutscher S-Realisationen. In: *Folia Phoniatica et Logopaedica* 20 (6), 409–416.
- Solmecke, Gert (1999): Zur Überprüfung der Hörverstehensleistung fortgeschrittener Lernender. Aufgabenformen und Probleme der Leistungsbewertung. *Info DaF* 26 (4), 313–326.
- Solmecke, Gert (2000): Faktoren der Schwierigkeit von Hörtests. In: Bolton, Sibylle (Hrsg.): *TESTDAF. Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests*. Köln: Gilde, 7–56.
- Spiecker-Henke, Marianne (2014): *Leitlinien der Stimmtherapie*. 2., vollst. überarb. und erw. Aufl., Stuttgart: Thieme.
- Stock, Eberhard / Suttner, Jutta (1991): Wirkungen des Stimm- und Sprechausdrucks. In: Krech, Eva-Maria / Richter, Günther / Stock, Eberhard / Suttner, Jutta (Hrsg.): *Sprechwirkung. Grundfragen, Methoden und Ergebnisse ihrer Erforschung*. Berlin: Akademie-Verlag, 59–142.
- Ternes, Elmar (1999): *Einführung in die Phonologie*. 2. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Thiele, Michael (1997): Der Charme der kranken Stimme. In: *Logos Interdisziplinär* 5 (3), 164–171.
- Thüler, Ursula / Bohnstedt, Antje (2014): *Hören und verstehen. Aufgaben für das Hörverstehen für das 5. und 6. Schuljahr*. 3. Aufl., Schaffhausen: Schubi.
- Tucholsky, Kurt (1981): Ratschläge für einen schlechten Redner. In: Links, Roland (Hrsg.): *Lerne lachen ohne zu weinen*. Bd. 5: Auswahl 1928 bis 1929. 4. Aufl., Berlin: Volk und Welt, 276-278.
- Voigt-Zimmermann, Susanne (2010): Stimmbildung für Lehramtsstudierende. Die Situation an deutschen Hochschulen. In: *Logos Interdisziplinär*, 18 (1), 42–49.
- Voigt-Zimmermann, Susanne (2011): Zum Einfluss gestörter Lehrerstimmen auf den Verstehensprozess bei Schülern. In: Bose, Ines / Neuber, Baldur (Hrsg.): *Interpersonelle Kommunikation. Analyse und Optimierung*. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 269-275.
- Wagner, Roland W. (1997): Sprechwissenschaftliche und sprecherzieherische Grundlagen der Sprach- und Sprechtherapie. In: Donczik, Jochen / Clausnitzer, Volkmar (Hrsg.): *Logopädie für Studierende und Praktiker*. Bd. 1: Grundlagen der Therapie von Sprach- und Sprechstörungen. Heidelberg: Hüthig, 315-348.
- Wagner, Roland W. (1999): *Grundlagen der mündlichen Kommunikation. Sprechpädagogische Informationsbausteine für alle, die viel und gut reden müssen*. 8., erw. Aufl., Regensburg: bvs.
- Wagner, Roland W. (2006): *Mündliche Kommunikation in der Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Wendler, Jürgen / Seidner, Wolfram (1987): *Lehrbuch der Phoniatrie*. 2., überarb. Aufl., Leipzig: Thieme.
- Wendler, Jürgen / Seidner, Wolfram / Eysholdt, Ulrich (2005): *Lehrbuch der Phoniatrie und Pädaudiologie*. 4., völlig überarb. Aufl., Stuttgart: Thieme.
- Wiedenmann, Marianne (2000): Probleme beim Hörverstehen und Folgen für den Schriftspracherwerb. Sprachförderung mit allen Sinnen. In: Huber, Ludowika / Odersky, Eva (Hrsg.): *Zuhören – Lernen – Verstehen*. Braunschweig: Westermann, 137-148.
- Wirth, Günter (1995): *Stimmstörungen. Lehrbuch für Ärzte, Logopäden, Sprachheilpädagogen und Sprecherzieher*. 4., überarb. Aufl., Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- Wirth, Günter (2000): *Sprachstörungen, Sprechstörungen, kindliche Hörstörungen. Lehrbuch für Ärzte, Logopäden und Sprachheilpädagogen*. 5., überarb. Aufl., Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- Zeitz, Felicitas / Zeitz, Florian (2012): *Hörverstehen fördern mit kurzen Erzähltexten. Materialien zur Steigerung der Schlüsselkompetenz Hören 5./6. Klasse*. 2. Aufl., Buxtehude: Perlen.

**Internetquellen:**

## Internetquelle 1:

Staatliche Gemeinschaftsschule Weimar  
<http://www.jenaplan-weimar.de/schule/>  
[abgerufen am 30.03.2017]

## Internetquelle 2:

Staatliche Gemeinschaftsschule Weimar  
<http://www.jenaplan-weimar.de/schule/schule/konzept/>  
[abgerufen am 30.03.2017]

## Internetquelle 3:

Staatliche Gemeinschaftsschule Weimar  
[http://www.jenaplan-weimar.de/getmedia.php/\\_media/201506/68v0-orig.pdf](http://www.jenaplan-weimar.de/getmedia.php/_media/201506/68v0-orig.pdf)  
[abgerufen am 30.03.2017]

## Internetquelle 4:

Statistisches Bundesamt: Lehrkräfte nach Schularten und Beschäftigungsumfang.  
<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenLehrkraefte.html>  
[abgerufen am 05.02.2018]

## Internetquelle 5:

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen: VERA-6: Vergleichsarbeiten.  
<https://www.iqb.hu-berlin.de/vera>  
[abgerufen am 16.12.2017]

## Internetquelle 6:

Online-Rechner des Lesbarkeitsindex  
<http://www.psychometrica.de/lix.html>  
[abgerufen am 20.01.2015]

## Internetquelle 7:

Sprecherin Anna Planken im ARD-Nachmagazin vom 18.03.2016  
<https://www.youtube.com/watch?v=v6PAwVrK9UQ>,  
[abgerufen am 02.04.2017]

# A Anträge

## A 1 Antrag Schulamt



seit 1527

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Friedrich-Schiller-Universität Jena · Postfach · D-07740 Jena

Staatliches Schulamt Weimar  
Schulamtsleiter Herrn Leipold  
Schwanseestraße 9

99423 Weimar

Philosophische Fakultät

Institut für Germanistische  
Sprachwissenschaft

Kerstin Schuck  
Wissenschaftl. Mitarbeiterin

Fürstengraben 30  
D-07743 Jena

Telefon: 0 36 41 - 94 43 34  
oder 0 36 43 77 82 57

E-Mail:  
Kerstin.Schuck@uni-jena.de

Jena, den 10. September 2015

### Antrag auf Genehmigung zur Durchführung einer wissenschaftlichen Untersuchung

Sehr geehrter Herr Leipold,

die von Ihnen am 3. Juni 2015 genehmigte Pilotstudie an der *Staatlichen Gemeinschaftsschule Jenaplanschule Weimar* (nachfolgend Jenaplanschule) wurde von mir durchgeführt und die ausgewerteten Ergebnisse konnten in die Vorbereitung der größeren wissenschaftlichen Untersuchung einfließen.

Ich beabsichtige diese umfangreichere Untersuchung zum „Hörverstehen“ im Rahmen meiner Promotionsarbeit an der FSU Jena im Zeitraum vom 2. November bis 11. Dezember 2015 (KW 45-50) ebenfalls an der Jenaplanschule durchzuführen, allerdings mit einer Woche Unterbrechung vom 16. November bis 20. November (KW 47), weil in dieser Zeit die Projektwoche „Schreibspaziergang“ an der Schule stattfinden wird.

In der Studie soll überprüft werden, ob unterschiedliche sprecherische Merkmale (Stimme und Artikulation) einen Einfluss auf das Hörverstehen und damit auf die Informationsverarbeitung sowie die Konzentrations- und Aufmerksamkeitsleistung bei Schülern haben. Den wissenschaftlichen Forschungshintergrund finden Sie im angehängten Exposé.

Ich beantrage hiermit die Genehmigung der Studie.

#### Hör-Material

Eine externe Sprecherin hat zehn gekürzte Texte (*Zeit/Zeit 2012: Das Hörverstehen fördern mit kurzen Erzähltexten. Persen-Verlag*) eingesprochen. Diese Sprachaufnahmen wurden computerunterstützt in den Merkmalen „Tonhöhe“ und „Artikulation“ manipuliert und werden den einzelnen Gruppen vorgespielt.

#### Durchführung

Die Untersuchung soll im fünften und sechsten Jahrgang in allen drei Zweigen (A, B und C) der Jenaplanschule innerhalb des Kursunterrichtes „Deutsch“ durchgeführt werden. Insgesamt soll es zehn Durchgänge geben (2 pro Woche).

## A 2 Antrag Gemeinsschaftsschule



Friedrich-Schiller-Universität Jena

Friedrich-Schiller-Universität Jena · Postfach · D-07740 Jena

Staatliche Gemeinschaftsschule  
Jenaplanschule Weimar  
Schulleiter OG Herr Zeil  
Am Hartwege 2

99425 Weimar

Philosophische Fakultät

Institut für Germanistische  
Sprachwissenschaft

Kerstin Schuck  
Wissenschaftl. Mitarbeiterin

Fürstengraben 30  
D-07743 Jena

Telefon: 0 36 41 - 94 43 34

E-Mail:  
Kerstin.Schuck@uni-jena.de

Jena, den 8. September 2015

**Bitte um Einverständnis zur Durchführung einer Studie im November/Dezember 2015**

Sehr geehrter Herr Zeil,

im Rahmen meiner Promotionsarbeit untersuche ich, ob stimmliche oder sprecherische Merkmale einer Sprecherin einen Einfluss auf die Informationsverarbeitung von Schülern und Schülerinnen haben. Dafür soll in einer empirischen Studie zum Hörverstehen getestet werden, welche Auswirkungen sich in Bezug auf die Konzentration der Schüler/-innen ergeben.

In der Pilotstudie vom Juni/Juli wurden einzelne Fragebögen in einem ersten Durchlauf mit Schülern und Schülerinnen des sechsten Jahrgangs getestet und ausgewertet. Dieser Vorstudie soll sich nun eine umfangreichere Untersuchung anschließen, die vom 2. November bis 11. Dezember 2015 stattfinden soll (mit Ausnahme der Woche vom 16. bis 20. November aufgrund des „Schreibspaziergangs“).

In zehn Durchgängen soll mit Schülern und Schülerinnen aus dem fünften und sechsten Jahrgang der verschiedenen Kurse bzw. Stammgruppen aus den Zweigen A, B und C ein Hörverstehenstest von jeweils 15 Minuten Dauer im Deutschunterricht durchgeführt werden. Der Test beinhaltet das Hören einer kurzen literarischen Erzählung und das Beantworten von Fragen dazu.

Die in den Texten angesprochenen Themen (z. B. Umweltverschmutzung) könnten im Deutschunterricht bei Bedarf diskutiert und ausgewertet werden. Dafür stelle ich den jeweiligen Lehrern und Lehrerinnen Übungsaufgaben zur Weiterarbeit im Unterricht mit Übungen zum Sprachgebrauch oder zur Grammatik in Form von Arbeitsblättern zur Verfügung.

Die Teilnahme der Schüler/-innen ist freiwillig. In einem Elternbrief werden die Erziehungsberechtigten um das Einverständnis an der Teilnahme der Studie gebeten. Dafür ist ein unterschriebenes Exemplar an den jeweiligen Stammgruppenleiter/-in zurückzugeben. Die Schülerdaten werden anonymisiert und mit einem Code verschlüsselt, so dass keine Rückschlüsse auf die jeweilige Person gezogen werden kann.

Ich bitte Sie um Ihr Einverständnis, die Studie in den verschiedenen Zweigen an der Jenaplanschule durchführen zu können.

Mit freundlichen Grüßen

Kerstin Schuck

## A 3 Elternbrief (Datenblatt und Einverständniserklärung)

### Datenblatt



### zur Durchführung von Tests zum Hörverstehen

Die erhobenen Daten werden anonymisiert dargestellt (d.h. es sind keine Rückschlüsse auf den Namen und die jeweiligen Ergebnisse möglich).

### Angaben zu Ihrem Kind

Name \_\_\_\_\_

Vorname \_\_\_\_\_

Geschlecht  weiblich  männlich

Alter \_\_\_\_\_ Jahre

Muttersprache  deutsch  andere \_\_\_\_\_

• Hat Ihr Kind eine Hörstörung  ja  nein

• War Ihr Kind schon einmal in logopädischer Behandlung?  ja  nein

\_\_\_\_\_  
Wie lange?

• War Ihr Kind schon einmal in ergotherapeutischer Behandlung?  ja  nein

\_\_\_\_\_  
Wie lange?

## Tests zum Hörverstehen



Liebe Eltern!

Für die Durchführung meiner Forschungsarbeit an der Friedrich-Schiller-Universität Jena bitte ich Sie um Ihre Unterstützung.

Im Rahmen meiner Untersuchungen soll bei den Kindern des 5. und 6. Jahrgangs das Hörverstehen getestet werden. Das Ziel dabei ist, zu erforschen wie gut Kinder den Inhalt von Texten nur hörend verstehen können.

Praktisch sieht es so aus, dass die Kinder eine Aufnahme von einer Erzählung hören und danach Fragen zu dem gehörten Text beantworten sollen. Das Hören und das Beantworten der Fragen dauert jeweils 15 Minuten und wird in der Unterrichtszeit in der Schule im Zeitraum vom 2.11. bis 11.12.2015 mit insgesamt 10 Texten durchgeführt. Es geht nicht um eine Benotung oder Bewertung der Ergebnisse des einzelnen Kindes.

Die Daten der Kinder werden verschlüsselt, so dass keine personenbezogenen Daten gespeichert werden. Die erhobenen Daten werden anonymisiert dargestellt (d.h. es sind keine Rückschlüsse auf den Namen und die jeweiligen Ergebnisse möglich). Die Teilnahme an dem Test ist freiwillig. Das Schulamt hat die Durchführung genehmigt und die Kurs- bzw. Stammgruppenleiter sind damit einverstanden.

Ich bitte Sie um Ihr Einverständnis, dass Ihr Kind an der Untersuchung zum Hörverstehen teilnehmen darf. Geben Sie bitte dafür die unterschriebene Erklärung wieder mit in die Schule.

Bei Fragen bin ich unter \*\*\* oder: [Kerstin.Schuck@uni-jena.de](mailto:Kerstin.Schuck@uni-jena.de) zu erreichen.



### Einverständniserklärung

#### zur Durchführung von Tests zum Hörverstehen

Forschungsarbeit von Kerstin Schuck (Friedrich-Schiller-Universität Jena)

Ich bin damit einverstanden, dass meine Tochter / mein Sohn \_\_\_\_\_  
(Vor- und Nachname)

an einer Untersuchung zum Hörverstehen in der Unterrichtszeit im Zeitraum vom 2.11. bis 11.12.2015 an der Jenaplanschule Weimar teilnimmt.

\_\_\_\_\_  
Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der Eltern

## B Stundentafel

		MGR 1 (KG)		MGR 2 (FO)		MGR 3 (SL)	
		Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Klasse 5	Klasse 6
		6. Jahrgang	5./6. Jahrgang	5. Jahrgang	5./6. Jahrgang	5. Jahrgang	5./6. Jahrgang
<b>Woche 1: 2.11. – 6.11.</b>							
	Mo		1 WAND		1 WAND	1 WAND	1 WAND
	Di	1 WAND				3 GRUS	
	Mi		4 WICH		6 VERM		5 WEIH
	Do	6 VERM		1 WAND			
	Fr			3 GRUS			
<b>Woche 2: 9.11. - 13.11.</b>							
	Mo		5 WEIH		2 KLAS	6 VERM	9 CLUB
	Di						
	Mi		9 CLUB		9 CLUB		4 WICH
	Do	3 GRUS 2 KLAS		9 CLUB			
	Fr			4 WICH			
<b>Woche 3: Projektwoche</b> 16.11.-20.11.							
<b>Woche 4: 23.11. – 27.11.</b>							
	Mo	9 CLUB	6 VERM		4 WICH		7 KÜNS
	Di						
	Mi		8 PROJ		3 GRUS	5 WEIH	3 GRUS
	Do	8 PROJ		2 KLAS			
	Fr						
<b>Woche 5: 30.11. – 4.12.</b>							
	Mo	5 WEIH	10 LEON			8 PROJ	8 PROJ
	Di				10 LEON	7 KÜNS	
	Mi		3 GRUS		7 KÜNS	9 CLUB	6 VERM
	Do	10 LEON		8 PROJ			
	Fr			5 WEIH			
<b>Woche 6: 7.12. – 11.12.</b>							
	Mo	7 KÜNS	2 KLAS			2 KLAS	10 LEON
	Di				5 WEIH	4 WICH	
	Mi		7 KÜNS		8 PROJ	10 LEON	2 KLAS
	Do	4 WICH		6 VERM			
	Fr			7 KÜNS 10 LEON			



# C Textmaterial

## Hörtext: Wandertag

„Ich kann nicht mehr!“ Annika lässt sich am Rande der Lichtung auf den Boden fallen. Kopfschüttelnd wirft Jasper einen Blick auf Annikas leichte Riemchen-Sandalen. „Wie kann man auch zum Wandertag solche Schuhe anziehen!“

Frau Kriegel fügt tröstend hinzu: „Zum Glück ist es jetzt nicht mehr weit. Höchstens noch zwei, drei Kilometer.“

Ein Stöhnen geht durch die Reihen der Mädchen. „Kein Grund zur Panik, Mädels, ich kenne ‘ne Abkürzung.“, sagt Manni zu ihnen. Die Mädchen verdrehen die Augen.

„Nee, echt jetzt!“, ruft Manni beschwörend. „Wenn wir da vorne den kleinen Pfad entlanggehen, schneiden wir mindestens einen halben Kilometer ab.“

„So, n Quatsch! Ich kenn’ mich hier besser aus!“, sagt Beppo laut zu Manni. „Über den großen Waldweg kommen wir genauso schnell zum Parkplatz! Du glaubst doch wohl nicht im Ernst, dass einer von uns Lust hat, mit dir da vorne durchs Unterholz zu robben.“ Beppo sieht sich beifallheischend nach den Mädchen um.

Doch die Mädchen beachten ihn gar nicht, sehen aber mit skeptischen Blicken auf den teilweise zugewachsenen kleinen Pfad.

„Also ich gehe mit Manni!“, sagt Jasper und nickt seinem Freund zu.

Beppo verzieht das Gesicht. „Oh nee, wir stehen dann auf dem Parkplatz und warten wie blöde, nur weil sich unsere beiden Pfadfinder hier verlaufen haben.“

„Wir können ja wetten“, schlägt Jasper vor.

„Meinetwegen, wenn ihr unbedingt verlieren wollt“, knurrt Beppo und wirft Jasper einen feindseligen Blick zu.

„Halt, halt, so geht das nicht!“, mischt sich Frau Kriegel ein. „Wir bleiben auf jeden Fall zusammen!“

Doch inzwischen haben viele Kinder an der Wette Gefallen gefunden. Es gelingt ihnen, Frau Kriegel zu überreden, sich auf die Wette einzulassen. Robin und Leon haben sich Jasper und Manni noch angeschlossen.

„Aber ihr kommt auf dem schnellsten Weg zum Parkplatz!“, ermahnt Frau Kriegel noch.

„Klar, wir wollen die Wette doch gewinnen!“ Jasper ist zuversichtlich, dass sein Freund Manni recht hat.

Ächzend rappeln sich die Mädchen wieder auf und beide Gruppen machen sich gleichzeitig auf den Weg. Jule drückt ihrem Zwillingsschwester Jasper noch schnell das Handy in die Hand.

„Wollt ihr nicht lieber ‘nen Kompass mitnehmen?“, ruft Beppo den vier Jungen noch hinterher und stimmt ein Hohngelächter an, das Jasper noch einige Minuten in den Ohren nachhallt.

Der Weg über den kleinen Pfad stellt sich als weitaus beschwerlicher heraus, als Jasper erwartet hatte. Nachdem sie kaum zweihundert Meter gelaufen sind, gibt es keinen Pfad mehr, sondern nur dichtes Gestrüpp und Unterholz. Jasper sieht den unsicheren, verlegenen Gesichtsausdruck von Manni, der mit rastlosen Blicken ständig nach links und rechts späht. Das alles trägt nicht gerade dazu bei, dass Jaspers Zuversicht auf einen Sieg zu wachsen beginnt. Nicht wirklich.

Plötzlich bleibt Jasper so abrupt stehen, dass Leon gegen ihn stößt.

„Was soll das? Geh’ doch weiter!“

Doch Jasper macht ihm und den anderen ein Zeichen, still zu sein. Dann zeigt er stumm nach rechts.

Hinter den Bäumen sehen sie einen blauen VW-Bus, der im Schritttempo durch den Wald fährt. „Da stimmt doch was nicht!“, flüstert Jasper. „Wer weiß, was der vorhat!“

Manni drängelt: „Los, lasst uns weitergehen, sonst verlieren wir noch unsere Wette.“

Doch die anderen beobachten gespannt das Auto. „Das ist wahrscheinlich der Förster“, meint Leon. Doch Robin schüttelt den Kopf. „Nee, Förster fahren immer grüne Wagen.“

„Guckt euch das an.“ Jasper deutet auf den Wagen, der langsam weitergefahren ist. „Das Nummernschild ist mit Dreck verschmiert.“ Jetzt wittert auch Manni ein Abenteuer. „Der hat was zu verbergen, Leute, ich sag’s euch!“

Plötzlich bleibt der Wagen stehen. Hastig ducken sich die Freunde hinter ein Gebüsch. Durch die Zweige können sie sehen, wie ein Mann aussteigt und sich nach allen Seiten umsieht. Dann wuchtet er

[ʔiç kan niçt me:ç | ʔanika: lest zɪç ʔam kændə de:ç liçtəŋ ʔaof de:n bo:dn falən | kɔpfʃvɪltnt vɪft jaspə ʔæŋən blik ʔaof ʔanika:s laeçtə ki:mçən zanda:lən | vi: kann man ʔaɔx tsom vandəta:k zɔlçə ʃu:ə ʔantsi:ən |

fɪaɔ kvi:gl fy:ktʰ tʰɔ:stnt hɪntsu: | tsom glyk ʔɪst ʔes niçt me:ç vaçt | hɔ:çstɪs nox tsvaç | dʒæç kilome:tə |

ʔæŋ ʃtʰən ge:tʰ dʒɔç ʒi: kæçən de:ç me:tçən | kaçn gʁontʰ tsu:ç pa:nik | me:dʃs | ʔiç kenə nə ʔapkvɪtsɔŋ | ʒa:kt mani: tsu: ʔi:nən | ʒi: me:tçən fɛçdʒe:ən di: ʔaɔçŋ |

ne: | ʔeçt jetst | ku:ft mani: bəʃvɔ:kənt | ven vi:ç da: fɪkənə de:n klaçnən pfa:t ʔentlangə:ən | ʃnaçdn vi:ç mindəstɪs ʔæŋən halbm kilometə: ʔap |

zo:n kvatʃ | ʔiç ken miç hi:ç besə ʔaɔs | ʒa:kt bepo laɔtʰ tsu: mani: | ʔy:bə de:n ɣo:sɪn valtve:kʰ kɔmən vi:ç gənaɔ zo: ʃnel tsom pa:kplats | ʒu: glaɔpst ja: vo:l niçt ʔɪm ʔɛknt | ʒas ʔæne fən ʔɔns lust hat | mitʰ ʒi:ç da: fɪkənə dʒɔçs ʔontəholts tsu: kɔbm | ɸepo zi:t zɪç ɸæçfalhaçŋt na:x de:n me:tçən ʔom |

dʒɔç ʒi: me:tçən bəʔaxtɪ ʔi:n ga:ç niçt | ʒe:ən ʔa:bə mit skeptɪʃn blikɪ ʔaof de:n taçlvaçzə tsu:gəvaksənən klaçnən pfa:t |

ʔalzo: ʔiç ʒe:ə mit mani: | ʒa:kt jaspə ʔont nikt ʒæŋəm fɪçəntʰ tsu: | ɸepo fɛçtsi:tʰ ʒas ʒəziçt | ʔo: ne: | vi:ç ʃte:ən dan ʔaof de:m pa:kplats vi: blɔ:də | nu:ç vaçt zɪç ʔɔnzəwə bæçdn pfa:ftɪndə hi:ç fɛçlaɔfɪn ha:bɪm |

vi:ç kœnən ja: vetɪ | ʃle:kt jaspə fo:ç |

maçnəvɛ:çŋ | ven ʔi:ç ʔɔnbədiçt fɛçli:kən volt | knɔɪt ɸepo ʔont vɪft jaspə ʔæŋən façntzɛ:liçŋ blik tsu: |

halt | halt | zo: ge:tʰ ʒas niçt | miçt zɪç fɪaɔ kvi:gl ʔæŋ | vi:ç blaçbm ʔaof ʒe:dnfal tsuzamən |

dʒɔç ʔɪntsvɪʃn ha:bɪm fi:lə kinde ʔan de:ç vetə gəfalən gəfʊndɪ | ʔes ʒəlɪnt ʔi:nən | fɪaɔ kvi:gl tsu: ʔy:bəkə:dn | zɪç ʔaof ʒi: vetə ʔæntsulasɪn | kɔbɪn ʔont le:ən ha:bɪm zɪç jaspə ʔont mani: nox ʔangəʃlɔŋ |

ʔa:bə ʔi:ç kɔmt ʔaof de:m ʃnelstɪn vɛ:k tsom pa:kplats | ʔɛçma:nt fɪaɔ kvi:gl nox |

kla:ç | vi:ç vɔlən di: vetə dɔx ʒəvɪmən | jaspə ʔɪstʰ tsufɛçziçtliç | ʒas ʒæŋ fɪçənt mani: kɛçt hat |

ʔe:çstɪt kəpɪn zɪç ʒi: me:tçən vi:de ʔaof ʔont ɸæçdə gʁɔpɪn maçn zɪç ʒlaççtsaetɪç ʔaof de:n vɛ:k | ju:lə dɪvɪkt ʔi:kəm tsvɪlɪŋsɸku:de jaspə nox ʃnel das hendi ʔɪm di: hant |

vɔlt ʔi:ç niçt li:bə nən kɔmpas mɪtne:mən | ku:ft ɸepo de:n fi:ç ʒɔŋən hɪntəçvɪ ʔont ʃtɪmt ʔæŋ ho:ŋgələçtə ʔan | ʒas jaspə nox ʔæŋɪgə minutɪ ʔɪm de:n ʔo:kən na:xhalt |

de:ç vɛ:k ʔy:bə de:n klaçnən pfa:t ʃtelt zɪç ʔals vaçtʔaɔs ɸəʃvɛ:çliç ɸɛkəɔs | ʔals jaspə ʔɛçvəktət hatə | na:xde:m zi: kaɔm tsvaçhəndət me:tə gələɔfɪn zɪnt | ʒi:ç ʔes kaçnən pfa:t me:ç | ʒəndən nu:ç dɪçts ʒəʃtvɪp ʔont ʔontəholts | jaspə zi:tʰ de:n ʔɔnzɪçəçən | fɛçle:gəŋən ʒəziçtsʔaɔçdʒɔk fən mani: | de:ç mit kəstlo:zn blikɪ ʃtendɪç na:x liçks ʔont kɛçtst ʃpe:t | ʒas ʔalas tɛ:kkt niçt ʒəwə:da datsu: bæ | ʒas jaspes tsu:fɛçziçt ʔaof ʔæŋən zi:k tsu: vaksɪ bəçɪnt | niçt vɪrlɪç |

plɛtʃliç ɸlæçpt jaspə zo: ʔapkvɪt ʃte:ən | ʒas le:ən ge:çŋ ʔi:n ʃtʰst | vas zɔl das | ʒe: dɔx vaçtə |

dʒɔç jaspə maçt ʔi:m ʔontʰ de:n ʔandəkən ʔæŋ tsæçŋ | ʃɪl tsu: ʒæŋ | ʒan tsækt ʔe:ç ʃtɔm na:x kɛçts |

hɪntə de:n bɔçmən ze:ən zi: ʔæŋən blaçən façvɛ:bus | de:ç ʔɪm ʃkɪt tempo: dʒɔç de:n valt fɛ:çt | ʒa ʃtɪmtʰ dʒɔç vas niçt | flɪstet jaspə | vɛ:ç vaçs | vas de:ç fo:ç hat |

mani: dɛŋɪt | lo:s | last ʔɔns vaçtɛçə:ən | zɔnst fɛçli:kən vi:ç nox ʔunzəkə vetə |

dʒɔç ʒi: ʔandəkən bəʔo:baxtɪn ʒəʃpantʰ ʒas ʔaɔto: | ʒas ʔɪst va:çfaçnliç nu:ç de:ç fœkstə | maçnt le:ən | dʒɔç kɔbɪn ʃvɪltʰ de:n kɔpf | ne: | fœkstə fa:kən ʔɪmɛ ɣɪy:nə va:çŋ |

gʊkt ʔəçç ʒas ʔan | jaspə dɔçtət ʔaof de:n va:çŋ | de:ç lanza:m vaçtɛçəfa:kən ʔɪst | das nɔmənʃɪlt ʔɪst mit dʒɛk fɛçʃmi:çt | jetst vɪtət ʔaɔx mani: ʔæŋ ʔa:bɪntəçvə | de:ç hat vas tsu: fɛçbɛkçŋ | lɔçtə | ʔiç ʒa:ks ʔəçç |

plɛtʃliç ɸlæçptʰ de:ç va:çŋ ʃte:ən | hastɪç dʒɔkɪ zɪç ʒi: fɪçəndə hɪntə ʔæŋ ɸəbɪç | dʒɔç ʒi: tsvaççə kœnən zi: ze:ən | vi: ʔæŋ man ʔaɔsʃtækt ʔont zɪç na:x ʔalən ʒæçtɪ ʔomzi:t | ʒan vɔxtət ʔe:ç ʔæŋən ʔaltɪ ky:lʃkəŋ ʔaɔs de:m klaçnbos |

ʒi: ʒɔŋs ʃlæçŋ zɪç nɛ:v hɛkən ʔont ɸəmy:ən zɪç | niçt ʔaof lo:zə

einen alten Kühlschrank aus dem Kleinbus.

Die Jungs schleichen sich näher heran und bemühen sich, nicht auf lose Zweige zu treten. Im Innenraum des Autos können sie noch ein Fernsehgerät und einen Staubsauger erkennen.

„Wir müssen die Polizei verständigen“, flüstert Leon aufgeregt.

„Bis die hier sind, ist der Mann doch längst weg.“ Jasper sieht seine Freunde an. „Los, wir gehen hin und sagen dem Typen mal die Meinung.“

Mit einem mulmigen Gefühl im Bauch macht sich Jasper auf den Weg. Manni, Leon und Robin zögern noch.

Inzwischen hat der Mann alle Geräte auf den Waldboden geworfen und will gerade wieder einsteigen.

„He, Sie da! Was machen Sie denn da?“

Erschrocken fährt der Mann herum und funkelt Jasper mit zornigem Blick an.

„Das geht dich ‘n Dreck an! Verschwinde!“

Doch Jasper lässt sich nicht beirren. „Müll im Wald abladen ist doch strengstens verboten!“

Jetzt kommt der Mann drohend auf Jasper zu.

Doch in diesem Augenblick tauchen die drei anderen Jungen auf.

Fluchend hastet der Mann zu seinem Wagen zurück, steigt ein und fährt so schnell weg, dass das Auto schwankt, als es über den holprigen Waldweg fährt.

Frustriert sehen die Jungen hinter ihm her.

„Da kann man nichts machen“, meint Robin. „Los, lasst uns weitergehen, sonst kriegen wir noch Ärger mit Frau Kriegel. Die Wette haben wir sowieso verloren.“

„Wartet, ich rufe erst Rike an.“ meint Jasper. „Die kann dann Frau Kriegel schon mal schonend auf unsere leichte Verspätung vorbereiten.“

Dann rennen sie los und erreichen außer Atem den Parkplatz.

Dort empfängt sie erst einmal ein lautes Hohngelächter. „Na, wenn das nicht unsere versprochenen Pfadfinder sind! Dass ich das noch erleben darf.“, höhnt Beppo.

„Sorry“, sagt Manni und macht eine lässige Geste über die Schulter.

„Wir mussten nur gerade noch ein Verbrechen aufklären.“

„Klar!“ Mit spöttischer Miene wendet sich Beppo zu den Mädchen um.

Doch statt der Mädchen schaltet sich jetzt Frau Kriegel ein und lässt sich von Jasper und seinen Freunden ausführlich schildern, was sie erlebt haben. Gespannt hören alle zu. Die höhnischen Bemerkungen sind verstummt.

„Das war ziemlich leichtsinnig von euch, den Mann anzusprechen. Trotzdem habt ihr richtig gehandelt“, erklärt Frau Kriegel schließlich. „Rike hatte mir schon kurz erzählt, was euch aufgehalten hat. Und sie hat auch noch eine Überraschung für euch.“

Mit geheimnisvoller Miene zieht Rike ihr Handy hervor und hält es Jasper vor’s Gesicht.

Verständnislos sieht Jasper auf dem Display Buchstaben und Zahlen.

„Na? Endlich gecheckt?“ Jule lacht. „Kurz nach deinem Anruf tauchte hier nämlich ein blauer VW-Bus auf. Und bevor der Fahrer weiterfuhr, hat er erst sorgsam seine Nummernschilder gereinigt.“ Überrascht schauen die vier Freunde Rike an.

„Echt gutes Teamwork!“, murmelt Jasper und nickt Rike anerkennend zu.

„Sobald wir wieder in der Stadt sind, geht ihr mit der Autonummer sofort zur Polizei!“, sagt Frau Kriegel. „Ihr seid wichtige Zeugen. Der Mann wird hoffentlich eine hohe Strafe bekommen.“

## Hörtext: Klassentier

„Das kannst du doch nicht machen!“ Entsetzt schaut Jule Janina aus der Parallelklasse an, die eine kleine Farbratte in der Hand hält.

„Was bleibt mir denn anderes übrig, als ihn freizulassen“, schluchzt Janina. „Zu Hause kann Stupsi nicht bleiben, weil mein Bruder eine Haustierallergie hat. Und in Tierhandlungen nehmen sie keine Farbratten mehr an. Es gibt einfach zu viele.“

Eine Traube von Schülern hat sich auf dem Schulhof um Janina gebildet.

Rike nimmt die zahme Ratte vorsichtig auf den Arm. „Was ist die knuffig!“

„Gib sie mir auch mal, Rike!“ Jule legt sich das weißbraune Tierchen in die Armbeuge. Und während sie noch zusieht, wie sich der kleine Stupsi in die Falten ihrer Jacke kuschelt, fühlt sich Jule plötzlich überwältigt von Zuneigung zu diesem arglosen, schutzlosen Tier. Sie spürt, dass sie etwas machen muss, Stupsi zu retten, ein

tsvaegə tsu: tʁe:ŋ | ʔim ʔimənkəqm des ʔaqtəs kœnən zi: nɔx ʔaen fœnzɛ:gəʁ:t ʔont ʔaenən ʃtaopzəʁgə ʔeʁkənən |

vi:ʁ mʏsn̩ di: politsəʁ fœʃtendiq̃ | fʏstet le:ən ʔəʁf̥gə:kt |

bʏs ʦi: hi:ʁ zɪnt | ʔɪstʰ ʦe:ʁ man dɔx lɛŋst vek | jaspe zi:t zænə f̥sœndə ʔan | lo:s | vi:ʁ ge:ən hin ʔont ʔa:ʁiq̃ de:m ty:p̃m ma:l di: maenɔŋ |

mit ʔaenəm mɔlmiq̃ ʁəfy:l ʔim baɔx maxt zɪʦ jaspe ʔəʁf̥ ʦe:n ve:k | mani: | le:ən ʔunt kœbɪn tsœ:ʁən nɔx |

ʔɪntsvɪŋ hatʰ ʦe:ʁ man ʔalə gəʁ:tə ʔəʁf̥ ʦe:n valtʰœ:dn̩ ʁœvœrf̃n ʔont vil gœʁa:də vi:də ʔaenʃtaeʁŋ |

he: | ʦi: da: | vas max̃n zi: den da: |

ʔeʃʃœk̃iq̃ f̥e:ʁtʰ ʦe:ʁ man hœʁom ʔont fœnklt̃ jaspe mitʰ tsœkn̩gəm blik ʔan |

ʦas ʒe:tʰ ʦi:ʦ dn̩ dœk ʔan | f̥eʃʃvɪndə |

ʦœx jasp̃e lɛst zɪʦ nɪʦt̃ hœʔwœn | mʏl ʔim valt ʔapla:dn̩ ʔɪstʰ ʦœx ʃtœŋst̃s f̥eʃbœ:ŋ |

jetst kœmtʰ ʦe:ʁ man dœ:œnt ʔəʁf̥ jasp̃e tsu: |

dœx ʔɪn di:zɪm ʔəʁʁiq̃blik taɔx̃n di: dœʁe jœŋən ʔəʁf̥ |

ʃlœ:xpt̃ hastətʰ ʦe:ʁ man tsu: zænəm va:ʁiq̃ tsœʁk | ʃtaekt ʔaen ʔont f̥e:ʁt̃ ʔœ: ʃnɛl vek | ʦas ʦas ʔaqtœ ʃvæŋkt | ʔals ʔes ʔy:bœ de:n hœlpr̃iq̃ valtve:k f̥e:ʁt̃ |

f̥œstœri:ʁt̃ ʔe:ən di: jœŋən hinte ʔi:m he:ʁ |

ʦa: kann man nɪʦts max̃n | maent̃ kœbɪn | lo:s | last ʔœns vœʦtœ:ʁən | zœnst̃ kœi:ʁiq̃ vi:ʁ nɔx ʔeʁgə mit̃ f̥œʁ kœi:ʁl | ʦi: vetə ha:b̃m vi:ʁ zovi:zo: f̥eʃlœ:kœn |

vœrtət̃ | ʔɪʦ kœ:f̃ə ʔe:ʁst̃ ki:kə ʔan | maent̃ jasp̃e | ʦi: kann dan f̥œʁ kœi:ʁl ʃœ:n ma:l ʃœ:nœnt ʔəʁf̥ ʔœnzœʁ læçtə f̥eʃʃp̃e:toŋ fœ:ʁbœʁet̃n |

ʦan kœnən zi: lo:s ʔont ʔeʃʃæççn̩ ʔəʁsə ʔa:təm de:n pœʁkplats |

ʦœʁt̃ ʔœmpf̃eŋt̃ ʦi: ʔe:ʁst̃ ʔaenma:l ʔaen laqtəs hœ:ŋœlçt̃e | na: | ven das nɪʦt̃ ʔœnzœʁ f̥eʃʃœlœnən ʃf̃a:tf̃ɪnd̃e zɪnt | ʦas ʔɪʦ ʦas nɔx ʔeʃlœ:b̃m dœʁf̃ | hœ:nt̃ bœpœ |

zœʁi | ʔa:kt̃ mani: ʔont maxt ʔaenə lɛsɪgə ge:stə ʔy:bœ di: ʃœlt̃e | vi:ʁ mœst̃n nu:ʁ gœʁa:də nɔx ʔaen f̥eʃbœççn̩ ʔəʁf̃k̃lœ:kœn |

kla:ʁ | mit̃ ʃpœt̃ʃf̃e mi:nə vendət̃ zɪʦ bœpœ tsu: de:n mœ:t̃çœn ʔœm |

ʦœx ʃtatʰ ʦe:ʁ mœ:t̃çœn ʃalt̃ət̃ zɪʦ jetst̃ f̥œʁ kœi:ʁl ʔaen ʔont lɛst̃ zɪʦ f̃œn jasp̃e ʔont zænən f̥sœnd̃n̩ ʔəʁsʃy:ʁlɪʦ ʃɪld̃n̩ | vas zi: ʔeʃlœ:pt̃ ha:b̃m | ʒœʃpant̃ hœ:kœn ʔalə tsu: | ʦi: hœ:nɪŋ bœmœʁkœŋən zɪnt f̥eʃʃtœmt̃ |

ʦas va:ʁ t̃si:mliç læççt̃zɪmɪç f̃œn ʔœçç | ʦe:n man ʔantsʃʃpœççn̩ | t̃œʁst̃çe:m ha:pt̃ ʔi:ʁ kɪçt̃ç ʒœhandlt̃ | ʔeʃk̃lœ:ʁt̃ f̥œʁ kœi:ʁl ʃli:sliç |

ki:kə hatə mi:ʁ ʃœ:n kœʁts ʔeʃt̃s:lt̃ | vas ʔœçç ʔəʁf̃gœhalt̃n̩ hat | ʔont zi: hat ʔəʁx nɔx ʔaenə ʔy:bœʁʃœŋ ʃy:ʁ ʔœçç |

mit̃ ʒœhaçm̃nɪs̃f̃œl̃e mi:nə t̃si:t̃ ki:kə ʔi:ʁ hendi hœʃf̃œ:ʁ ʔont helt̃ ʔes jasp̃e fœ:ʁs ʒœzɪçt̃ |

f̥eʃʃt̃ent̃nɪs̃lœ:s zi:t̃ jasp̃e ʔəʁf̥ ʦe:m displeʃ bu:çʃta:b̃m ʔontʰ t̃sa:lœn |

na: | ʔentliç ʒœt̃f̃ekt̃ | ju:lə laxt̃ | kœʁts na:x ʦæŋnəm ʔanœ:f̃ taɔxtə hi:ʁ nœ:mliç ʔaen blaçə ʃəʁve:bœs ʔəʁf̥ | ʔont hœʃf̃œ:ʁ de:ʁ fa:kœ vœʒt̃f̃u:ʁ |

hat ʔe:ʁ ʔe:ʁst̃ zœʁkz̃a:m zænə nœm̃n̩ʃɪld̃e gœʁæŋɪçt̃ | ʔy:bœʁʃt̃ ʃəʁœn di: fi:ʁ f̥sœnd̃ə ki:kə ʔan |

ʔeççt̃ ʒu:t̃əs ti:mvœ:ʁk | mœʁm̃lt̃ jasp̃e ʔont nɪkt̃ ki:kə ʔanʔeʁkœnœntʰ tsu: |

ʔeççt̃ ʒu:t̃əs ti:mvœ:ʁk | mœʁm̃lt̃ jasp̃e ʔont nɪkt̃ ki:kə ʔanʔeʁkœnœntʰ tsu: |

zobalt̃ vi:ʁ vi:də ʔɪn de:ʁ ʃtat̃ zɪnt | ʒe:t̃ ʔi:ʁ mitʰ ʦe:ʁ ʔaqtœnœm̃ zœf̃œʁt̃ tsu:ʁ politsəʁ | ʔa:kt̃ f̥œʁ kœi:ʁl | ʔi:ʁ zœʁt̃ vɪçt̃iq̃ tsœççŋ | ʦe:ʁ man vɪʁt̃ hœʃt̃liç ʔaenə hœ:ə ʃt̃ɪʁa:f̃ə bœkœmœn̩ ||

ʔeççt̃ ʒu:t̃əs ti:mvœ:ʁk | mœʁm̃lt̃ jasp̃e ʔont nɪkt̃ ki:kə ʔanʔeʁkœnœntʰ tsu: |

ʦas kanstʰ ʦu: dœx nɪʦt̃ max̃n | ʔentz̃etst̃ ʃəʁtə ju:lə zænina ʔəʁs ʦe:ʁ pœʁalœ:klasə ʔan | ʦi: ʔaenə klæŋə f̥æʁp̃œʁtə ʔɪn de:ʁ hant̃ helt̃ |

vas ʃlæʁpt̃ mi:ʁ den ʔandœʁəs ʔy:bœiç | ʔals ʔi:n̩ f̃ɪʁætsu:lœʃn̩ | ʃlœxtst̃ zænina | tsu: haqzə kann ʃtœpzi: nɪʦt̃ ʃlæçb̃m | vœl maen̩ bœu:də ʔaenə haqst̃i:ʁʔalœçgi: hat | ʔont ʔɪn ti:ʁhandlœŋən nœ:mœn̩ zi: kœʁnə f̥æʁp̃œʁt̃ mœ:ʁ ʔan | ʔes ʒi:pt̃ ʔaenfax tsu: fi:lə |

ʔaenə t̃œʁəb̃ə f̃œn ʃy:lœn hat zɪʦ ʔəʁf̥ ʦe:m ʃu:lho:f̃ ʔœm zænina ʒœbɪld̃ət̃ |

ʦi:kə nɪmtʰ ʦi: t̃sa:mə kœtə fœ:ʒɪçt̃ç ʔəʁf̥ ʦe:n ʔæʁm̩ | vas ɪstʰ ʦi: knœf̃iç |

ʒi:p̃ zi: mi:ʁ ʔəʁx ma:l ki:kə | ju:lə le:kt̃ zɪʦ ʦas vœʃʃbœʁnə ti:ʒçœn ʔɪn di: ʔæʁmbœççə | ʔont vœ:kœnt̃ zi: nɔx tsu:zi:t̃ | vi: zɪʦ ʦe:ʁ klæŋə ʃtœpzi: ʔɪn di: f̃alt̃n̩ ʔi:kœ jakə kœʃlt̃ | ʃy:lt̃ zɪʦ ju:lə plœt̃sliç



ratlos aus. „Für heute kann das Tier hier im Klassenraum bleiben. Aber morgen muss uns was einfallen!“

Traurig verabschiedet sich Jule von Stupsi, dem sie etwas zu fressen und zu trinken im Klassenraum aufgestellt haben.

Am nächsten Tag schreibt Frau Kriegel „Sozialverhalten unter Farbratten“ an die Tafel und fordert die Schüler auf, im Computer-raum im Internet über Farbratten zu recherchieren.

Eilig stehen die Schüler auf. Das macht offensichtlich allen Spaß.

Nach einiger Zeit ruft Till: „Hier steht, dass Farbratten sehr gesellige Tiere sind, deshalb sollten Farbratten niemals einzeln gehalten werden“. Annika fügt hinzu: „Sie sollten auch nicht dem hellen Tageslicht ausgesetzt werden“.

In kurzer Zeit finden die Schüler eine Menge über das Verhalten der Farbratten heraus.

Jule muss einsehen, dass sie Stupsi kein artgerechtes Leben bieten kann. Die Tiere brauchen Zusammenhalt in Gruppen, wo sie sich gegenseitig putzen und miteinander spielen können.

Traurig und ratlos überlegt Jule, was jetzt mit Stupsi geschehen soll. Ärgerlich sieht sie zu ihrem Bruder hinüber, den das alles nicht zu interessieren scheint. Stattdessen chattet er offenbar heimlich mit Manni in irgendeinem Forum.

Als Jule kurz davor ist, in Tränen auszubrechen, sagt Frau Kriegel tröstend: „Ich kann gut verstehen, dass du traurig bist, Jule.“

In diesem Augenblick steht Jasper mit theatralischer Geste auf und verkündet, dass Problem lösen zu können.

Neugierig starren ihn alle an.

„Na, da bin ich ja mal gespannt!“ Frau Kriegel scheint skeptisch zu sein.

Mit selbstgefälliger Miene erklärt Jasper: „wir haben hier mal kurz im Forum der Rattenfreunde gepochelt. Und was glaubt ihr wohl, zu wem wir Kontakt aufgenommen haben?“ „Mann, nun sag's schon!“, ruft Leon genervt.

„Wir haben Kontakt zu einem leidenschaftlichen Rattenbesitzer hergestellt, der bereit ist, Stupsi bei sich aufzunehmen.“

Frau Kriegel seufzt erleichtert. „Das ist ja mal eine positive Nachricht. Gut gemacht, Jasper!“

## Hörtext: Gruselkabinett

„Könnten wir nicht in der Klasse eine Halloween-Party feiern?“, fragt Leon. Frau Kriegel sieht Leon kopfschüttelnd an.

„Die Kinder in den unteren Klassen feiern Halloween doch auch!“ wirft Robin ein.

„Wir könnten das Ganze vielleicht als Kunstprojekt aufziehen“, sagt Jasper und bemüht sich, möglichst viel Überzeugungskraft in seine Stimme zu legen. „So 'ne Art Gruselkabinett für die Kinder aus der ersten Klasse.“

Frau Kriegel wirft einen nachdenklichen Blick in die Klasse. „Hm, das mit dem Kunstprojekt ist vielleicht gar keine so schlechte Idee“, sagt sie schließlich. „Ich kann ja mal mit eurem Kunstlehrer darüber sprechen. Natürlich müssten auch die Lehrer der ersten Klassen einverstanden sein. Und selbstverständlich wäret ihr für die ganze Aktion verantwortlich. Das heißt, ihr müsst die Kinder gruppenweise abholen und anschließend wieder zurückbringen.“

Jasper winkt ab. „Das Babysitten können ja die Mädels übernehmen!“

„Weißt du, Jasper“, wendet sich Frau Kriegel an ihn, „genau dieser Spruch hat mich davon überzeugt, dass niemand anderes als du die Verantwortung für den Hin- und Rücktransport der Erstklässler übernehmen sollte.“

„Ich?“, verständnislos starrt Jasper seine Lehrerin an.

„Ach, du möchtest nicht?“, haucht Frau Kriegel mit Unschuldsmiene.

„Na, dann lassen wir die ganze Aktion eben ausfallen. Kein Problem.“

Jasper seufzt. „Okay, okay, ich mach's ja!“

„Ihr wollt also ein Gruselkabinett machen.“ Herr Werning schmunzelt. „Das würde euch wohl gefallen. Kann ich mir gut vorstellen.“ Jasper beteuert: „Wir hatten uns gedacht, den Erstklässlern der Grundschule damit eine Freude zu machen.“

Herr Werning blickt die Kinder lächelnd an. „Das hat mir Frau Kriegel gestern schon gesagt. Allerdings geht das nur als richtiges Kunstprojekt. Und dafür haben wir auch nur noch zwei Doppelstunden Zeit.“

Zwei Tage vor dem 31. Oktober arbeiten die Schüler im Kunstunterricht noch immer mit Feuereifer an ihrem Gruselkabinett und den Kostümen. Einiges haben sie zu Hause hergestellt, sich ausgeliehen oder gekauft. Einige Schüler haben Partyleuchten und Abdeckplanen mitgebracht. Doch so sehr sie sich auch anstrengen, die beiden Kunst-Doppelstunden reichen zeitlich einfach nicht aus. Als Herr Werning

fy:ğ högtə kan das ti:ğ hi:ğ ʔim klasnəqom blaəbm | ʔa:bə məŋgɨ mos ʔons vas ʔaənfalən |

ʔəəŋiç fəʔapʃi:dət zɨç ju:lə fən ʃtopzi: | ɖe:m zi: ʔetvas tsu: fɛsɛn ʔont' tsu: ʔɪŋkɨ ʔim klasnəqom ʔəəfɔʃɛlt ha:bəm |

ʔam nɛ:çstɪ ta:k ʃvæpt fɛəŋ kvi:gl zotsja:lfeɣhaltɪ ʔontə fəʔpɪtɪ ʔan di: ta:fl ʔont fəʔdɛt' ɖi: ʃy:lə ʔəəf | im kɔmpju:təqom ʔim ʔɪntənɛt ʔy:bə fəʔpɪtɪ tsu: ʔɛʃɛkʃi:kən |

ʔəəliç ʃte:ən di: ʃy:lə ʔəəf | ɖas maxt ʔəfɪziçliç ʔaləŋ ʃpa:s |

na:x ʔəəniçə tsəɛt ku:ft til | hi:ğ ʃte:t | ɖas fəʔpɪtɪ zɛ:ğ ɣəzɛliçə ti:ə zɪnt | dɛshəlp zɔltɪ fəʔpɪtɪ ni:mə:ls ʔəənzɪn ɣəhaltɪ vɛ:ɖɪn | ʔanika: ʃy:kt hɪntsu: | zi: zɔltɪ ʔəəx niçt' ɖe:m hɛlən ta:ɣəslɨç ʔəəŋçəzɛt vɛ:ɖɪn |

ʔim kɔɪtʃə tsəɛt fɪndɪ di: ʃy:lə ʔəənə mɛnə ʔy:bə das fəɣhaltɪ fən fəʔpɪtɪ hɛvəŋ |

ju:lə mos ʔəənzɛ:ən | ɖas zi: ʃtopzi: kəɣ ʔə:ɣtɔʃkɛçtəs lɛ:bəm bi:tɪ kən | ɖi: ti:ə ʔəə ʔəəzəxɪ tsuzəmənhəlt ʔim ɣrɔpɪ | vo: zi: zɨç ɣɛ:ɣɪzəçtɨ pɪtsɪ ʔont mɪtʔəənəndə ʃpi:lən kɔənən |

ʔəəŋiç ʔont ʔa:tlɔ:s ʔy:bələ:kt ju:lə | vas jɛtst mɪt ʃtopzi: ɣəfɛ:ən zɔl |

ʔɛkɣɛliç zi:t zi: tsu: ʔi:kəm bɪu:də hɪny:bə | ɖe:n das ʔaləs niçt tsu: ʔɪntəksɪ:kən ʃəɛnt | ʃtat'ɖɛsn tʃəɛtə ʔe:ğ ʔəfɪnə:ɣ hɛəmlɨç mɪt mənɪ: ʔim ʔɪkɪŋtʔəənəm fo:kɔm |

ʔals ju:lə kɔɪts ɖəfo:ğ ʔɪst | ʔim ʔrɛ:nən ʔəətsu:bɛçɪn | zə:kt fɛəŋ kvi:gl ʔəə:stɪt | ʔɨç kən gu:t fɛɣʃte:ən | ɖas du: ʔəəŋiç bɪst | ju:lə |

ʔim di:zɪm ʔəəɣɪbɪk ʃɛ:t jəspɛ mɪt tɛətrəliçə ɣɛ:stə ʔəəf ʔont fɛɣkɪndɛt | ɖas pɪɔblɛ:m lɔ:zɪn tsu: kɔənən |

nɔŋɣi:kɨ ʃtəxən ʔi:n ʔalə ʔan |

na: | ɖa: bɪn ʔɨç ja: mə:l ɣəʃpant | fɛəŋ kvi:gl ʃəɛnt skɛptɪf tsu: zəɣn |

mɪt zɛlpstɔʃɛliçə mi:nə ʔɛkɪlɛ:ɣt jəspɛ | vɨ:ğ ha:bəm hi:ğ mə:l kɔɪts ʔim fo:kɔm dɛ:ğ ʔəfɪtɔŋdə ɣəʃtəɛt | ʔont vas ɣləəpt ʔi:ğ vɔ:l | tsu: vɛ:m vɨ:ğ kɔntəkt ʔəəfɪŋənəmən ha:bəm | mən | nu:n zə:ks ʃɔ:n | ku:ft lɛ:ən ɣəɛkɛft |

vɨ:ğ ha:bəm kɔntəkt' tsu: ʔəənəm ləɛdnʃəfɪliç ʔəfɪtɔzɪtʃə hɛɣɣəʃtɛlt | ɖe:ğ bəɛəɛt ʔɪst | ʃtopzi: bəç zɨç ʔəəʃtsu:nɛ:mən |

fɛəŋ kvi:gl zəəfɪst ʔɛɣlɛçtɛt | ɖas ʔɪst ja: mə:l ʔəənə pɔ:zɪti:və nə:xɪçt | ɣu:t ɣəmaxt | jəspɛ |]

[kɔnɛt vɨ:ğ niçt ʔim dɛ:ğ klasə ʔəənə hɛlovi:nə pə:ɣti fəɣɛn | fɛə:kt lɛ:ən | fɛəŋ kvi:gl zi:t lɛ:ən kɔpʃɪvɪnt ʔan |

ɖi: kɪndə ʔim dɛ:n ʔontəxən klasn fəɣɛn hɛlovi:nə dɔx ʔəəx | vɪkft ʔɔbɪn ʔəən |

vɨ:ğ kɔnɛt das ɣəntsə fɪlɛçt ʔals kɔnstpɔjɛkt ʔəəʃtsi:ən | zə:kt jəspɛ ʔont ɔmɪt zɨç | mɔ:kliçst fi:l ʔy:bɛtsɔŋgɔnskɪft ʔim zəənə ʃɪmə tsu: lɛ:ɣɪ | zɔ: nə ʔəəkt ɣu:zɪkəbɪnɛt fɪ:ɣ di: kɪndə ʔəəŋ dɛ:ğ ʔe:ɣstɪn klasə |

fɛəŋ kvi:gl vɪkft ʔəənən nə:xɛnklɨç bɪk ʔim di: klasə | m: das mɪt ɖe:m kɔnstpɔjɛkt ʔɪst fɪlɛçt ɣə:ɣ kəɣnə zɔ: ʃlɛçtə ʔɪde | zəkt ɣi: ʃli:slɨç | ʔɨç kən ja mə:l mɪt ʔəəxəm kɔnstlɛ:kɛ dəky:bɛ ʃpɛçɪn | naty:ɣliç mɪstɪn ʔəəx ɖi: lɛ:kɛ dɛ:ğ ʔe:ɣstɪn klasn ʔəənɛfɛɣʃtəndɪ zəɣn |

ʔont zɛlpstfɛɣʃtɛntɪç vɛ:kəɛt ʔi:ğ fɪ:ɣ di: ɣəntsə ʔəəktʃi:ən fɛɣʔəntvɔɪtɨç | ɖas həɛst | ʔi:ğ mɪst' ɖi: kɪndə ɣrɔpɪvəzə ʔəəphɔ:lən ʔont ʔənfɪ:ɪnt vɨ:də tsu: ʔɪkɪŋtɪn |

jəspɛ vɪkft ʔəp | ɖas ɔ:bɪ:stɪn kɔənən ja: di: mɛ:dɪs ʔy:bɛnɛ:mən | vəɛst' ɖu: jəspɛ | vɛndɛt zɨç fɛəŋ kvi:gl ʔan ʔi:n | ɣənəɣ di:zɛ ʃpɪɔx hat mɨç ɖəfɔn ʔy:bɛtsəŋkt | ɖas ni:mənt ʔəndəxəs ʔals ɖu: | ɖi: fɛɣʔəntvɔɪtɪn fɪ:ɣ dɛ:n hɪn ʔont ʔɪkɪŋtɪn ɖe:ğ ʔe:ɣstklɛslɛ ʔy:bɛnɛ:mən zɔltə |

ʔɨç | fɛɣʃtɛntɪsɔ:s ʃtəv jəspɛ zəənə lɛ:kəɪn ʔan |

ʔəx | ɖu: mɔɛçtəst niçt | həəxt fɛəŋ kvi:gl mɪt ʔɔnfɔltsmi:nə | na dan lasɪn vɨ:ɣ di: ɣəntsə ʔəəktʃi:ən ʔe:bɪm ʔəəsfalən | kəɣn pɪɔblɛ:m |

jəspɛ zəəfɪst | ʔokɛ: | ʔokɛ: | ʔɨç mɛks ja: |

ʔi:ğ vɔlt ʔəəso: ʔəən ɣu:zɪkəbɪnɛt mɛxɪn | hɛk vɛɪnɪn ʃmɔntʃɪt | ɖas vɪvɛdə ʔəəç vɔ:l ɣəfalən | kən ʔɨç mɨ:ɣ gu:t fo:ɣʃtɛlən | jəspɛ bəɔçɛt | vɨ:ğ hatɪ ʔons ɣəɖəxt | ɖe:n ʔe:ɣstklɛslɛn dɛ:ğ ɣɔntʃu:lə də:mɪt ʔəənə fɛəŋdə tsu: mɛxɪn |

hɛk vɛɪnɪn bɪkft' ɖi: kɪndə lɛçɪnt ʔan | ɖas hat mɨ:ɣ fɛəŋ kvi:gl ɣɛstɛn ʃɔ:n ɣəzə:kt | ʔələndɪs ɣɛt' ɖas nu:ɣ ʔals ʔɪçtɣəs kɔnstpɔjɛkt | ʔont' ɖa: fɪ:ɣ ha:bəm vɨ:ğ ʔəəx nu:ɣ nɔx tsəvə dɔpɪʃtɔndɪ tsəɛt |

tsəvə ta:ɣə fo:ɣ dɛ:m ʔəənʔont'ɖəəçstɪn ʔəktɔ:bɛ ʔəəvəɛtɪn di: ʃy:lə ʔim kɔnstʔontɪçt nɔx ʔɪmɛ mɪt fɔŋɛɣəfɛ ʔan ʔi:kəm ɣu:zɪkəbɪnɛt ʔont' ɖe:n kɔstɪ:mən | ʔəəniçəs ha:bəm zi: tsu: həəzə hɛɣɣəʃtɛlt | zɨç ʔəəŋçəli:ən ʔo:də ɣəkəɔft | ʔəəniçə ʃy:lə ha:bəm pə:ɣtɪlɔçtɪn ʔont ʔəpɖɛkplə:n mɪtɣəbɛəxt | ɖɔx zɔ: zɛ:ɣ zi: zɨç ʔəəx ʔənfɛɪnɪn | ɖi: bəədn kɔnst'ɖɔpɪʃtɔndɪ ʔəəçɪn tsəɛtɪç ʔəənfəx niçt ʔəəŋ | ʔals hɛk

die enttäuschten Mienen der Kinder sieht, erklärt er sich bereit, nachmittags noch einmal zu kommen, damit sie das Gruselkabinett fertigstellen und im Filmraum aufstellen können.

Am Halloween-Tag holt Jasper mit Robins Hilfe die erste kleine Gruppe der Erstklässler im Grundschultrakt ab. Die Kleinen zappeln aufgeregt herum, und Jasper und Robin geraten ins Schwitzen, als sie versuchen, den quirligen Haufen einigermaßen geordnet in das andere Gebäude zu führen.

Aber kaum, dass die beiden Freunde die aufgeregte Gruppe in den verdunkelten Filmraum bringen, werden die Erstklässler plötzlich still. Zaghaft stupsen Jasper und Robin die Kinder zum Eingang des Gruselkabinetts, wo Leon das Skelett aus dem Biologieraum aufgestellt hat.

„Wahhh!“ Ein Skelett ohne Kopf! Jasper spürt, wie sich gleich mehrere kleine Hände an seinem Arm festhalten.

Im väterlichen Tonfall sagt er: „Ihr braucht keine Angst zu haben. Wir sind ja bei euch. Immer schön entspannt bleiben, Leute.“

Jasper schiebt die Kindergruppe weiter und sie kommen zu den grässlichen Fratzen, die Jule und Rike gemalt haben. In der nächsten Koje huschen plötzlich acht Gestalten mit Teufelsmasken um die Kinder herum und stoßen dabei wilde Töne aus. Ein Kind beginnt zu weinen.

Langsam gehen sie weiter in einen kleinen Raum, in dem Till und Adrian den Totenschädel des Skeletts aufgestellt haben, hinter dessen Augenhöhlen rote Lichter blinken. Erschrocken halten die Kleinen hörbar die Luft an. Ängstlich scharen sich die Erstklässler wieder ganz eng um Jasper und Robin und drängen weiter. Doch kaum haben sie sich von dem Schreck erholt, sehen sie sich im nächsten Gang von unheimlichen Geistern umgeben, die ein schauerliches Geheul ausstoßen. Kaum vor den Geistern geflohen, geht es nicht weiter, weil viele schwarze Spinnen von der Decke herabhängen, unter denen sie entlangkriechen müssen.

Aufgeregt lachend und kreischend krabbeln die Kinder unter den Spinnen hindurch. Zuletzt bringt Jasper die Kinder in den Raum, in dem Manni als einsames Gespenst herumtanzt. Als er die Kinder sieht, beginnt er laut zu jaulen, hört aber abrupt auf, als er merkt, dass die Kleinen anfangen zu kichern. „Ihr fürchtet euch wohl nicht vor mir, hm?“, spricht der Geist mit hohler Stimme. „Aber ich bin das schrecklichste Gespenst der Welt.“

Die Kinder prusten los und versuchen, quietschend vor Begeisterung, das Gespenst nachzuahmen.

Die Kleinen sind so begeistert, dass sie Jasper und Robin bedrängen, noch einmal mit ihnen hindurchzugehen. „Hört zu, Leute, so läuft das nicht!“, ruft Jasper verzweifelt. „Die anderen wollen auch hier rein. Jetzt ist die nächste Gruppe dran!“

Schließlich bringen Jasper und Robin eine tobende Kindergruppe, die sich selbst und alle, die ihnen begegnen, permanent erschrecken, zurück in ihre Klasse und nehmen den nächsten Trupp in Empfang.

So wird die Halloweenaktion ein Riesenerfolg. Als die letzte Kindergruppe wieder zurückgebracht worden ist, verspürt Jasper ein ungewohntes Hochgefühl. Hat richtig Spaß gemacht die Sache, denkt er, während er sich auf seinem Stuhl im Klassenzimmer niederlässt.

Nach Unterrichtschluss kommt Frau Kriegel und schickt die Schüler zum Aufräumen in den Filmraum.

„Hier, Robin, nimm schon mal den Schlüssel mit. Ich komme gleich nach.“

Etwas träge schlurfen die Kinder in Richtung Filmraum los. Doch vor der Tür zuckt Jasper erschrocken zusammen. Von drinnen ist leises Weinen zu hören. Ihm ist sofort klar, was das bedeutet. Er hat ein Kind vergessen.

Robin schließt den Filmraum auf und Jasper und seine Mitschüler drängen hinein. In einer der Kojen entdecken sie einen schluchzenden kleinen Jungen.

„Wie kommst du denn hier rein?“ fragt Jasper den Jungen ungehalten. „Dich kenne ich ja gar nicht.“

Auch Robin ist überzeugt, dass der Junge nicht bei der letzten Gruppe war.

„Der Raum war doch abgeschlossen!“, herrscht Jasper den Jungen an. Mit einem warnenden Blick in Jaspers Richtung lässt sich Jule neben dem Jungen auf den Boden gleiten. „Jetzt erzähl mal!“, sagt sie mit sanfter Stimme.

„Ich...“, beginnt der Junge und unterdrückt ein weiteres Schluchzen. Mit zitternder Stimme berichtet er, dass er eigentlich aus der zweiten Klasse ist und wie er sich heimlich hinter der letzten Erstklässlergruppe hergeschlichen und dann im Filmraum versteckt hat. Hier wollte er die nächsten Kinder erschrecken – nur dass leider keiner mehr kam. Stattdessen wurde die Tür abgeschlossen und er saß allein in dem

veknij di: ?ent'təgftn mi:nən de:g kinde zi:t | ?egkle:gt ?e:g zic ?əbaet | na:xmita:ks nax ?aenma:l tsu: kəmən | dāmit zi: das g̃ru:zlkabinet fεkʷstelən ?ont ?im filmraom ?aofʃtelən kənən |

?am helovi:nta:k holt jaspε mit kəbins hilfə di: ?e:gstə klaenə gʷopə de:g ?e:gstklesle ?im gʷontfu:ltwakt ?ap | ɸi: klaenən tsapʃn ?aofʃtə:kt hεkəm | ?ont jaspε ?ont kəbin gəka:tʃ ?ims fʷitsn ?als zi: fεgzu:xn | ɸe:n kvivliŋj haofn ?aenigεma:sn gə?əktnət ?in das ?andəwə gəbədə tsu: fy:kən |

?a:bε kaom das ɸi: baedn fivəndə di: ?aofʃtə:ktə gʷopə ?in de:n fεgdəŋkʃn filmraom bʷiŋən | ve:gdn di: ?e:gstklesle plœtsliç ʃtil | tsɑ:khaft ʃtupsn jaspε ?ont kəbin di: kinde tsəm ?aengəŋ des g̃ru:zlkabinet | vo: le:ən das skelet ?aqs ɸe:m biologi:raom ?aofʃtelt hat |

va: | ?aen skelet ?o:nə kəpf | jaspε ʃpy:gt | vi: zic g̃laeç me:kəwə klaenə hende ?an zaenəm ?akm fεsthaltʃ |

?im fe:teliçn to:nfal za:kt ?e:g | ?i:g bkaoxʃt kaenə ?anjst' tsu: ha:bm | vi:g zint ja: baç ?əçç | ?ime ʃə:n ?entʃpant ɸlaeçbn ləgtə |

jaspε ʃi:pt' ɸi: kindegʷopə vaetə | ?ont zi: kəmən tsu: de:n gʷesliçn fʷatsn di: ju:lə ?ont vi:kə gəma:lt ha:bm | ?in de:g ne:çstn ko:jə hoʃn plœtsliç ?axʃt g̃staltʃ mit' təgʃsmaskʃ ?om di: kinde hεkəm | ?ont ʃto:sn dabae vildə tənə ?aqs | ?aen kint ?əgint' tsu: vaenən |

lanza:m gε:ən zi: vaetə ?in ?aenən klaenən raom | ?in de:m til ?ont ?a:dria:n de:n to:tŋfε:dʃ des skelets ?aofʃtelt ha:bm | hinte desn ?aogghə:lən kə:tə liçtə bliŋkj | ?egʃvəkij haltʃ di: klaenən hə:gba:g di: loft ?an | ?eŋstliç ʃa:kən zic ɸi: ?e:gstklesle vi:də gants ?eŋ ?om jaspε ?ont kəbin ?ont' ɸkεŋən vaetə | ɸox kaom ha:bm zi: zic fən de:m ʃvεk ?eħo:lt | zε:ən zi: zic ?im ne:çstn gəŋ fən ?onhaemliçn gæstən ?omge:bm | ɸi: ?aen ʃaŋeliçəs gəhəgʃ ?aqsʃto:sn | kaom fo:g de:n gæstən gəflo:ən | g̃e:t ?es niçt vaetə | vael fi:lə ʃvartəs ʃpɪnən fən de:g dekə hεkəphεŋən | ?unte de:nən zi: ?entlan:kri:çn mysn |

?aofʃtə:kt laxnʃ ?ont kəaefnʃt kəabln di: kinde ?ontə de:n ʃpɪnən hindəçç | tsu:letst ?əŋt jaspε di: kinde ?in de:n raom | ?in de:m mani: ?als ?aenza:mas g̃əʃpenst hεkəmtantst | ?als ?e:g di: kinde zi:t | ?əgint' ?e:g laçt' tsu: jaqlən | hə:gt ?a:bε ?apʷopt ?aof ?als ?e:g mεvkt | ɸas ɸi: klaenən ?anfəŋən tsu: kiçən | ?i:g fʷvçtət ?əçç vo:l niçt fo:g mi:g | ʃm | ʃpɪvçt' ɸe:g gæst mit ho:lε ʃtmə | ?a:bε ?iç ɸm das ʃvεkliçstə gəʃpenst' ɸe:g velt |

ɸi: kinde pʷu:stn lo:s ?ont fεgzu:xn | kvitʃnt fo:g bəgaestəwəŋ | ɸas g̃əʃpenst na:xtsu: ?a:mən |

ɸi: klaenən zint zo: bəgaestət | ɸa:s zi: jaspε ?ont kəbin bədεŋən | nox ?aenma:l mit ?i:nən hindəççtsu:ge:ən | hə:gt' tsu: ləgtə | zo: ləgft' ɸa:s niçt | vʷ:ft jaspε fεgtsvaefʃt | ɸi: ?andəwən vələn ?aox hi:g kəŋ | jetst ?ist' ɸi: ne:çstə gʷopə dʷan |

ʃli:slitʃ ?əŋən jaspε ?ont kəbin | ?aenə to:bndə kindegʷopə | ɸi: zic zεlpst | ?ont ?alə | di: ?i:nən bəge:gnən | pεkmanent ?egʃvεkij | tsuɪvʷk ?in ?i:kə klasə | ?ont ne:mən de:n ne:çstn tʷop ?in ?empʃəŋ |

zo: vɪkt' ɸi: helovi:n ?aktʃio:n | ?aen vi:zn ?egʃfəlk | ?als ɸi: letstə kindegʷopə | vi:də tsuɪvʷk' gəbaxʃt vəndn ?ist | fεgʃpy:gt jaspε ?aen ?ungəvo:ntəs ho:gəfy:l | hat vɪçtɪç ʃpa:s gəma:xt' ɸi: zaxə | ɸeŋkt ?e:g | ve:kənt ?e:g zic ?aof ?aenəm ʃtu:l ?im klasɪtsmε ni:dεlest |

na:x ?ontvɪçtʃʃlos | kəmt fɪaə kvɪ:gʃ | ?ont ʃikt' ɸi: ʃy:lε tsəm ?aofʃtəgənən | ?in de:n filmraom | hi:g kəbin | nim ʃo:n ma:l de:n ʃlʷsʃ mit | ?iç kəwə glaeç na:x |

?etvas tʷε:gə | ʃlœkʃn di: kinde ?in vɪçtəŋ filmraom lo:s | ɸox fo:g de:g ty:g | tsokʃt jaspε ?egʃvεkij tsuzamən | fən dʷɪnət | ?ist laeçzəs vaenən tsu: hə:kən | ?i:m ?ist zəfəkt klə:g | va:s ɸas ɸədəgət | ?e:g hat ?aen kint fεggesn |

kəbin ʃli:st' ɸe:n filmraom ?aof | ?ont jaspε ?ont zaenə mitʃy:lε dʷεŋən hinaç | ?in ?aenə de:g ko:jən | ?ent' ɸekij zi: ?aenən ʃlœxtsɪdn | klaenən jəŋən |

vɪ: kəmt' ɸu: den hi:g kəŋ | fɪa:kt jaspε de:n jəŋən ?ungəhaltʃ | ɸiç kənə ?iç ja: ga:g niçt |

?aox kəbin ?ist ?y:betsəçkt | ɸas ɸe:g jəŋə niçt ɸaç de:g letstn gʷopə va:g |

ɸe:g raom va:g dɔx ?apgəʃlɔsn | hεgʃt jaspε de:n jəŋən ?an | mit ?aenəm vəkənəndən blik ?in jaspəs vɪçtəŋ lest zic ju:lə ne:bm de:m jəŋən ?aof ɸe:n bo:dŋ glaetn | jetst ?egtsε:l ma:l | zɑ:kt zi: mit zanʃtε ʃtmə |

?iç | ?əgint' ɸe:g jəŋə ?ont ?ontedvɪkt ?aen vaetəwəs ʃlœxtsn | mit' tsitende ʃtmə bəvɪçtət ?e:g | ɸas ?e:g ?aegghɪliç ?aqs ɸe:g tsvaetn klasə ?ist | ?ont vi: ?e:g zic hεemliç hinte de:g letstn ?e:gstkleslεgʷopə hεggəʃliçn | ?ont' ɸan ?im filmraom fεgʃtekt hat | hi:g vɔltə ?e:g di: ne:çstn kinde ?egʃvεkij | nu:g das laeðe kalaen me:g ka:m | ʃtat' ɸesn vɔkdə di: ty:g ?apgəʃlɔsn ?ont ?e:g za:s ?alaen ?in de:m g̃ru:zliŋj raom



wieder besserer Laune. Geometrie steht auf dem Stundenplan. Das macht Jule besonders gern. Sie kramt in ihrer Schultasche nach dem Zirkelkasten. Doch der Kasten ist weg.

Na klar, Susi ist doch nach ihr aus dem Klassenraum gegangen. Wahrscheinlich hat sie den Zirkelkasten versteckt. Wieder so eine ihrer Bosheiten.

Nach dem Religionsunterricht zieht Jule ihre Jacke an und will nach ihrer Sporttasche greifen. Doch die Sporttasche ist verschwunden. Jule kontrolliert auch die anderen Haken. Nichts! Als sie sich umschaute, sieht sie gerade noch Susis grinsendes Gesicht hinter der Glastür verschwinden.

Vor der Schultür warten Rike und Jasper.

Missmutig wirft Jule ihrem Bruder den Inhalt ihres Wichtelpäckchens zu.

„Knieschoner! Das wird ja immer besser!“ Jasper ist ganz begeistert.

„Die spinnt wohl!“, explodiert Rike. „Du musst das Frau Kriegel erzählen.“

„Mach ich ja! Morgen! Meine Sporttasche hat sie nämlich auch versteckt.“

„Vielleicht ist das gar keine Gemeinheit von Susi“, mischt Jasper sich ein. „Sie ist schließlich im Handballklub. Für Susi sind diese Dinge sicher wertvoll und ihr ist nur nicht klar, dass du damit nichts anfangen kannst.“

Am nächsten Morgen sucht Jule noch einmal den Flur und alle Garderobenhaken ab. Keine Sporttasche weit und breit.

Als sie den Klassenraum betritt, erlebt sie eine Überraschung. Sevim wirft ihr die Sporttasche zu. „Die hattest du gestern im Umkleideraum liegen gelassen.“ Jule bedankt sich und geht nachdenklich an ihren Platz. Dabei kommt sie am Tisch von Manni und ihrem Bruder vorbei und kann nicht glauben, was sie da sieht.

„Wie kommst du an meinen Zirkelkasten?“, fragt sie aufgebracht.

„Hab' ich mir gestern nur mal kurz ausgeliehen“, murmelt Jasper.

„Waaas?“ Jule holt tief Luft.

Hastig versucht Jasper, der geballten Wut seiner Schwester zu entgehen. „Ist doch wohl kein Verbrechen!“, knurrt er.

„Kein Verbrechen? Eine Riesenschweineerei ist das! Ich hab' den Kasten gestern gebraucht. Du bist ja total durchgeknallt. Du bedienst dich einfach an meinen Sachen.“

Rike unterbricht Jule und zieht sie weg von den Jungen. „Warum regst du dich denn so maßlos auf? So schlimm ist das doch nicht. Dich kann doch sonst so was nicht erschüttern.“

Schweigend tritt Jule mit dem Zirkelkasten in der Hand zu ihrem Platz.

Plötzlich kommt ihr ein ungeheuerlicher Verdacht.

Zu Hause sitzt sie mit Jasper und Mama am Mittagstisch. Sie murmelt eine Entschuldigung, geht raus und schleicht sich in Jaspers Zimmer. Was sie geahnt hat, bestätigt sich. Im Papierkorb findet sie eine Quittung für Torwarthandschuhe, Knieschoner und einen Haggy-Sack.

Vor Wut schäumend rennt Jule ins Esszimmer zurück und knallt Jasper die Quittung auf den Tisch.

Erschrocken und verlegen sieht Jasper in das zornrote Gesicht seiner Schwester.

Schließlich stottert er: „Ich... äh... kann alles erklären. Kleiner Scherz!“

Doch ehe Jule ihre Wut loswerden kann, fragt Mama, was das alles zu bedeuten hat.

„Das hat zu bedeuten, dass ich den gemeinsten Bruder hab', den man sich nur vorstellen kann.“

Mama sieht Jasper an. Nun bleibt Jasper nichts anderes übrig, als alles zuzugeben. Er entschuldigt sich sogar, aber Jule bleibt ihm böse.

Als Jule am nächsten Tag Rike trifft, erzählt sie ihr, was vorgefallen ist. „Besonders bescheuert ist, dass ich mich jetzt auch noch wegen Susi schlecht fühlen muss“, jammert sie. „Irgendwie muss ich die Sache wieder gutmachen. Ich werde ihr ein Schminkset kaufen. Das trifft bestimmt ihren Geschmack.“

Zu Hause herrscht in den nächsten Tagen eisiges Schweigen zwischen den Geschwistern. Jasper versucht ein paar Mal Jule zu versöhnen, doch Jule lässt ihn eiskalt abblitzen.

Lustlos nimmt Jule am Montag ihr Päckchen in Empfang und wirft es ihrem Bruder auf den Tisch.

„Nun guck doch erst mal rein!“ Jasper sieht Jule bittend an. Jetzt tut er Jule fast schon wieder leid. Also nimmt sie das Paket, reißt das Papier auf und sieht überrascht auf zwei wunderschöne Ohrhinge.

Jasper grinst verlegen. „Frieden?“

Gern wäre Jule noch ein paar Tage lang beleidigt geblieben. Jetzt

vıçt| zıç nıçt ?an dı: ke:g| gəhəltı̃ hat | na:x de:ɣ paqzə ʔıst ju:lə vı:de besəvə laʊnə | ɣeometrı: ʃte:t ʔaʊf de:m ʃtəndnplə:n | ɟas maxt ju:lə bezəndes ɣe:n | zı: kva:mt ʔım ʔı:ke ju:ltaʃə na:x de:m tsırk|kastı̃ | ɟəx de:ɣ kastı̃ ʔıst vek |

na kla:ɣ | zu:zi: ʔıst ɟəx na:x ʔı:ɣ ʔaʊs de:m klasnɣaʊm gəɣanən | va:ɣfaɳlıç hat zı: de:n tsırk|kastı̃ feɣʃtekt | vı:de zo: ʔaɳə ʔı:ke bo:ʃaɣtı̃ |

na:x de:m kełıgı:nsʔəntəvıçt tsi:t ju:lə ʔı:ke jakə ʔan ʔənt vıl na:x ʔı:ke ʃpərt'taʃə gvaɣtı̃ | ɟəx dı: ʃpərt'taʃə ʔıst feɣʃvəndı̃ | ju:lə kəntvəlıçt ʔaʊx dı: ʔəndəvən ha:kı̃ | nıçts | ʔals zı: zıç ʔəmtʃaʊt | zı:t zı: gəvə:de nəx zu:zi:s ɣvı:nzndəs ɣəzıçt hıntə de:ɣ gla:stı:ɣ feɣʃvındı̃ |

vo:ɣ de:ɣ ʃu:lty:ɣ vaɳt ʔı:kə ʔənt jaspe |

mısmu:tıç vıçft ju:lə ʔı:kəm bvu:de de:n ʔınhəlt ʔı:kəs vıçt|pekkəns tsu: |

kni:fo:nə | ɟas vıçt ja: ʔıme besə | jaspe ʔıst ɣants bəɣaɣstet |

dı: ʃpınt vo:l | ʔeksplo:dıçt ʔı:kə | ɟu: mɔst ɟas fvaʊ kvi:ɣ | ʔeɣtse:lən |

max ʔıç ja: | məvɣı̃ | maɳə ʃpərt'taʃə hat zı: ne:mlıç ʔaʊx feɣʃtekt |

ʃılaɣt ʔıst ɟas ɣa:ɣ kaɳə gəmaɳhaɣt fən zu:zi: | mıʃt jaspe zıç ʔaɳ | zı: ʔıst ʃlı:slıç ʔım hantbalklɔp | fy:ɣ zu:zi: zınt ɟı:zə dıɳə zıç ve:ɣtʃəl ʔənt ʔı:ɣ ʔıst nu:ɣ nıçt kla:ɣ | ɟas ɟu: damıt nıçts ʔanfənən kanst |

ʔam ne:çstı̃ məvɣı̃ zu:xt ju:lə nəx ʔaɳma:l de:n flu:ɣ ʔənt ʔalə gəvə:de:bıma:kı̃ ʔap | kaɳə ʃpərt'taʃə vaɣt ʔənt bvaɣt |

ʔals zı: de:n klasnɣaʊm bətırt | ʔeɣle:pt zı: ʔaɳə ʔy:bvəʃəʊn | ze:vım vıçft ʔı:ɣ dı: ʃpərt'taʃə tsu: | ɟı: hatəst ɟu: gəstən ʔım ʔəmklaɣdəvəʊm lı:ɣı̃ ɣəlası̃ | ju:lə bədaɳkt zıç ʔənt ɣe:t na:xɣeɳklıç ʔan ʔı:kən plats | ɟa:bəɣ kəmt zı: ʔam tıf fən mani: ʔənt ʔı:kəm bvu:de fo:ɣbaɣ | ʔənt kan nıçt ɣlaʊbm | vas zı: da zı:t |

vı: kəmt ɟu: ʔan maɳən tsırk|kastı̃ | fva:kkt zı: ʔaɣfɣəbvaɳt |

ha:p ʔıç mı:ɣ gəstən nu:ɣ ma:l kəvts ʔaʊsɣəlı:ən | mɔvməlt jaspe |

va:s | ju:lə ho:lt ʔı: f ləft |

hastıç feɣzu:xt jaspe de:ɣ gəbəltı̃ vu:t zəɳnə ʃvəstə tsu: ʔeɳtɣe:ən | ʔıst ɟəx vo:l kaɳ feɣbveɳı̃ | knəvst ʔe:ɣ |

kaɳ feɣbveɳı̃ | ʔaɳə vı:znıfvaɳəvə ʔıst ɟas | ʔıç ha:p de:n kastı̃ gəstən gəbvəvxt | ɟu: bıst ja: tota:l dəvɣɣəkəlt | ɟu: bədi:nst ɟıç ʔaɳfəx ʔan maɳən zaxı̃ |

vı:kə ʔəntəvıçt ju:lə ʔənt ʔı: tsi:t zı: vek fən de:n ʔəɳən | vaʊm ke:kst ɟu: dıç ɟen zo: ma:slo:s ʔaʊf | zo: ʃlım ʔıst ɟas ɟəx nıçt | ɟıç kan dəx zənst zo: vas nıçt ʔeɣʃvten |

ʃvaɣɣı̃t ʔvətət ju:lə mıt ɟe:m tsırk|kastı̃ ʔım de:ɣ hant ʔı: kəm plats |

pləçtılıç kəmt ʔı:ɣ ʔaɳ ʔəngəhəvılıçə feɣdax |

tsu: haʊzə zıst zı: mıt jaspe ʔənt mama ʔam mıtə:kstıf | zı: mɔvməlt ʔaɳə ʔeɳt ʃəldıgəvı̃ | ɣe:t vəɣs ʔənt ʃlaɣt zıç ʔım jasps tsıme | vas zı: gəʔa:nt hat | bəste:tıçt zıç | ʔım papı:ɣkəvɣ fındət zı: ʔaɳə kvıtoɳ fy:ɣ to:ɣvəxtəntʃu:ə | knı:fo:nə ʔənt ʔaɳən həkızek |

fo:ɣ vu:t ʃəvənt vət ju:lə ʔıms ʔeɳtsıme tsuvk | ʔənt knəlt jaspe dı: kvıtoɳ ʔaʊf de:n tıf |

ʔe:ɣvəvı̃ ʔənt feɣle:ɣı̃ zı:t jaspe ʔım das tsəvknə:tə gəzıçt zəɳnə ʃvəstə |

ʃlı:slıç ʃtəvətə ʔe:ɣ | ʔıç | ʔe: | kan ʔaləs ʔeɣkle:vən | klaɳnə ʃeɳts |

ɟəx ʔe:ə ju:lə ʔı:ke vu:t lo:sve:ɣdı̃ kan | fva:kt mama | vas ɟas ʔaləs tsu: bədvəɳ hat |

ɟas hat ʔı: bədvəɳ | ɟas ʔıç de:n gəmaɳstı̃ bvu:de ha:p | ɟe:n man zıç nu:ɣ fo:ɣstələn kan |

mama zı:t jaspe ʔan | nu:n blaɣt ja:spe nıçts ʔəndəvəs ʔy:bvıç ʔals ʔaləs tsu:tsu:ɣe:bı̃ | ʔe:ɣ ʔeɳtʃəldıçt zıç zəɣa:ɣ ʔa:bə ju:lə blaɣt ʔı:m bə:zə |

ʔals ju:lə ʔam ne:çstı̃ ta:k vı:kə tıvıf | ʔeɳtse:lt zı: ʔı:ɣ | vas fo:ɣgəfələn ʔıst | bəzəndəs bəʃvəvət ʔıst | ɟas ʔıç mıç ʔeɳt ʔaʊx ve:ɣı̃ zu:zi: ʃleçt fy:lən mus | jamet zı: | ʔıvıçtıvı: mus ʔıç ɟı: zaxə vı:de gu:tməxı̃ | ʔıç ve:ɣdə ʔı:ɣ ʔaɳ ʃmınkset kaʊfı̃ | ɟas tıvıf bəʃtım ʔı:kən gəʃmak |

tsu: haʊzə həkı̃ ʔım de:n ne:çstı̃ ta:ɣı̃ ʔaɣzıqəs ʃvaɣı̃ tsvıfı̃ de:n gəʃvıstən | jaspe feɣzu:xt ʔaɳ pa:ɣma:l | ju:lə tsu: feɣzə:nən | dəx ju:lə ləst ʔı:n ʔaɳkəlt ʔap ʔlıtsı̃ |

lostlo:s nımt ju:lə ʔam mo:nta:k ʔı:ɣ pekkə ʔım ʔeɳpfaɳ ʔənt vıçft ʔes ʔı:kəm bvu:de ʔaʊf de:n tıf |

nu:n gok ɟəx ʔe:ɣstma:l kaɳ | jaspe zı:t ju:lə bıtı̃ ʔan | ʔeɳt ʔı: ʔe:ɣ ju:lə fast ʃə:n vı:de laɣt | ʔalzo nımt zı: das pake:t | vəst ɟas papı:ɣ ʔaʊf | ʔənt zı:t ʔy:bvəvı̃ ʔaʊf tsvaɣ vəndəʃə:nə ʔo:ɣvı̃ |

jaspe gımtst feɣle:ɣı̃ | fva:dı̃ |

ɣeɳ ve:kə ju:lə nəx ʔaɳ pa:ɣ ta:gə bəlaɣıçt ɣəbli:bı̃ | ʔeɳt blaɣt ʔı:ɣ

bleibt ihr nichts anderes übrig, als sich mit Jasper wieder zu vertragen.

## Hörtext: Weihnachtsaufführung

„Hast du heute endlich den Zettel mit der Unterschrift deiner Eltern mitgebracht?“ Frau Kriegel steht vor Saskia und sieht sie streng an. Saskia durchsucht ihre Schultasche nach der unterschriebenen Einladung zur Weihnachtsaufführung: „Sorry, ich war sicher, ich hätte das Teil eingesteckt.“

„Seit einer Woche vergisst du diesen Zettel!“, schimpft Frau Kriegel. „Montag bring ich den Zettel mit, ganz bestimmt!“, beteuert Saskia kleinlaut, auf einmal gar nicht mehr so selbstbewusst und positiv wie in dem Theaterstück, das sie mit Frau Kriegels Hilfe für die Weihnachtsfeier geschrieben haben. Das Ganze ist eine Art moderne Weihnachtsgeschichte, in der Jule und Saskia zwei Schwestern spielen. Jule stellt ein Mädchen dar, das stets misslaunig ist und alles ablehnt, während Saskia die Schwester spielt, die grundsätzlich alles gut findet.

„Is' schon krass, was für'n Aufstand Frau Kriegel wegen so 'nem blöden Zettel macht!“, sagt Jule auf dem Heimweg.

Rike schnauft abfällig: „Schon, aber es kann ja wohl auch nicht sooo schwierig sein, 'nen Zettel einzustecken! Echt jetzt, wie soll das Ganze denn funktionieren, wenn sich keiner an die Absprachen hält? Mit ihren Texten sind die meisten auch noch nicht so sicher.“

„Wir können ja noch mal üben“, schlägt Jule vor. „Am Sonntag zum Beispiel, bei dir.“

„Konnte dir das nicht früher einfallen?, stöhnt Rike. „Jetzt müssen wir alle anrufen, um sie zusammenzutrommeln.“

Die beiden beschließen, eine Telefonkette zu bilden und legen fest, wer wen anrufen soll.

Als Jule bei Saskia anruft, hat sie erst mal Saskias äußerst freundliche Mutter am Apparat: „Ach, du bist's, Jule! Du willst sicher mit Saskia sprechen, stimmt's? Na, ich hol sie mal!“

Doch Saskia kommt nicht sofort an den Apparat, stattdessen hört Jule wie Saskia und ihre Mutter in gedämpfter Tonlage miteinander reden und es klingt so, als würde die Mutter ihr allerhand Fragen stellen. Dann kommt sie schließlich doch: „Hallo, Jule, wie geht's dir?“

„Äh... gut, aber eigentlich rufe ich wegen unseres Theaterstücks an. Rike und ich haben uns überlegt, dass wir uns...“

„Natürlich kann ich dir am Montag die Prozentrechnung erklären!“, fällt Saskia Jule mit lauter Stimme ins Wort und setzt dann flüsternd hinzu: „Ruf mich bloß nicht noch mal zu Hause an!“

Ratlos fragt sich Jule, ob sie jetzt lachen oder beleidigt sein soll. Irgendwas ist oberfaul an der Sache.

Ohne Saskia macht es keinen Sinn, bei Rike zu proben. So entschließt sich Jule kurzerhand, einfach mal bei Saskia vorbeizuschauen.

Dort angekommen steigt deren Familie gerade aus dem Auto; allesamt ganz steif und festlich gekleidet.

„Hey Saskia! Ich, äh...“, beginnt Jule und räuspert sich. „Ich wollte dich bitten, mir die Sache mit der Prozentrechnung lieber heute noch zu erklären.“

Saskia wirft einen kurzen Blick auf ihre Mutter.

„Okay, komm erst mal rein, dann erklär ich's dir.“, sagt Saskia und führt Jule in ihr Zimmer.

„Jetzt sag endlich, was hier eigentlich los ist.“

„Scht! Sei doch nicht so laut!“ Mit ängstlichem Blick schaut Saskia zur Tür. „Meine Eltern dürfen nichts von dem Theaterstück erfahren!“

„Warum denn nicht?“

Saskia seufzt: „Das hat irgendwie mit unserer Kirche zu tun. Meine Eltern würden nie erlauben, dass ich bei so , 'nem Stück mitspiele, wo's zwar um die Weihnachtsgeschichte geht, aber auf so , 'ne komische moderne Art.“

„Und was ist mit der Unterschrift?“, fragt Jule ratlos.

„Das ist ja das Problem“, haucht Saskia verzweifelt.

Jule stöhnt auf: „Wär echt , 'ne Katastrophe, wenn du jetzt ausfallen würdest. Dann können wir das Theaterstück vergessen. So schnell lernst du keine Rolle.“

Deprimiert sehen sich die beiden Mädchen an.

„Ich hab' schon überlegt, ob ich die Unterschrift meiner Mutter einfach fälschen soll.“

Jule hat Bedenken: „Wenn das rauskommt, hast du'n riesen Ärger am Hals.“ Nach kurzem Nachdenken fügt sie hinzu: „Andererseits, wem ist denn schon geschadet, wenn du auf diese Weise die Aufführung rettetest?“

ničts ʔandəwəs ʔy:briç | ʔals zɪç mit jaspe vi:de tsu: fεɐ̯tʁa:ɡɪ |  
fri:dɪ | ʔəfε:tɪçt zi:l |

[hast' du: hɔgtə ʔentliç dε:n tsetl' mit' dε:ɐ ʔontεʔɪʁft' dε:ne ʔeltn mitɡɔbɔxɪt | fɪaɔ kɪ:ɡl' stε:t fo:ɐ zaskja ʔont zi:t zi: ʃtɪŋ ʔan | zaskja dɔwçzɔxt ʔi:wə ʃu:ltaʃə na:x dε:ɐ ʔontεʔɪ: bənən ʔənlɑ:dɔŋ tsu:ɐ vənaxtsʔəɔffy:kɔŋ | zɔki | ʔiç va:ɐ zɪçε | ʔiç hεtə das taɛl ʔəngəʃtɛkt |

zæɪt ʔəne vɔxə fεggɪst' du: di:zɪ tsetl' | ʃɪmpft fɪaɔ kɪ:ɡl' | mo:nɪ:k ʔɪç dε:n mit | ɡants ʔɔʃtɪmt | ʔɔtɔɐt zaskja klaɛnləɔt | ʔəɔf ʔənlɑ:mɑ:l ɡa:ɐ niçt mε:ɐ zo: zεlɔstʔəvɔst ʔont poziti:f vi: ʔɪn dε:m teɑ:tεʃtɪk | ʔas zi: mit fɪaɔ kɪ:ɡls hɪlfə fɪ:ɐ di: vənaxtsʔəfə ɡəʃɪ: bɪn hɑ:bɪn | ʔas ɡantsə ʔɪst ʔəne ʔa:ɐt mo:dɛrənə vənaxtsɡəʃɪçtə | ʔɪn dε:ɐ ju:lə ʔont zaskja tvsəɛ ʃvɛstɛn ʃpi:lən | ju:lə ʃtɛlt ʔəne mε:tçən dɑ:ɐ | ʔas stε:ts mɪsgələɔnt ʔɪst ʔont ʔaləs ʔəplε:nt | vε:wɔnt zaskja di: ʃvɛstə ʃpi:lɪt | ʔi: ɡrɔntzɛtʃlɪç ʔaləs ɡu:t findət |

ʔɪs ʃo:n kras | vas fɪ:ɐn ʔəɔʃtant fɪaɔ kɪ:ɡl' vε:ɡɪ zo: nəm blø:dɪn tsetl' mɔxt | zɑ:kt ju:lə ʔəɔf dε:m hεɪmve:k |

ki:kə ʃnaɔʃt ʔəpfɛliç | ʃo:n | ʔa:bε ʔes kan ja: ʔəɔx niçt zo: ʃvi:ɪç zæŋ | nɔn tsetl' ʔəntsɪʃtɛkɪ | ʔɛçɪt jɛtst | vi: zɔl das ɡantsə dɛn fɔŋktsjo:ni:wən | vɛn zɪç kəɛne ʔan di: ʔəpʃɔvɑ:xɪn hɛlt | mit ʔi:wən tɛkstɪn zɪnt' ʔi: mæçstɪn ʔəɔx nɔx niçt zo: zɪçɪ |

vi:ɐ kɔnən ja: nɔx mɑ:l ʔy:bɪn | ʃlε:kt ju:lə fo:ɐ | ʔam zɔntɑ:k tsum bæʃpi:l | ʔəɐ di:ɐ |

kɔntə di:ɐ das niçt fɪy:ɐ ʔəɛnfələn | ʃtɔ:nt ki:kə | jɛtst mɪsɪn vi:ɐ ʔalə ʔənku:fɪn | ʔom zi: tsuzaməntsutwɔmɪn |

ʔi: bæɔɪn bæʃli:ɪn | ʔəne tɛlɛfɔ:nkɛtə tsu: bɪldn ʔont lε:ɡɪ fɛst | vε:ɐ vε:n ʔənku:fɪn zɔl |

ʔals ju:lə bæç zaskja ʔənku:fɪt | hat zi: ʔε:ɐst mɑ:l zaskjas zɔɐst fɪɔɔntliçə mɔtə ʔam ʔapɑ:kɑ:t | ʔax du: bɪst | ju:lə | du: vɪlt ʔɔʃtɪmt mit zaskja ʃɔwɛçɪn | ʃtɪmt | na: | ʔiç hɔ:l zi: mɑ:l |

ɔx zaskja kɔmt niçt zɔfɔɪt ʔan dε:n ʔapɑ:kɑ:t | ʃtɑt' dɛsɪn hɔ:ɐt ju:lə vi: zaskja ʔont ʔi:wə mɔtə ʔɪn ɡɛdɛmpftə tɔ:nlɑ:ɡə mitʔəɛnʔandə wɛ:dɪ ʔont ʔes klɪŋt zo: ʔals vɪwɔdə ʔi:ɐ di: mɔtə ʔələhant fɪa:ɡɪ ʃtɛlən | ʔan kɔmt zi: ʃli:slɪç ɔx | halo: | ju:lə | vi: ɡε:ts ʔi:ɐ |

ʔε: ɡu:t | ʔa:bε ʔəggɪtliç ku:fə ʔiç vε:ɡɪ ʔɔnzɔwəs teɑ:tεʃtɪks ʔan | ki:kə ʔont ʔiç hɑ:bɪn ʔuns ʔy:bɛlε:kt | ʔas vi:ɐ ʔɔns |

nɑtɪ:ɪliç kan ʔiç di:ɐ ʔam mo:nɪ:k ʔi: ɔrɔtsɛntwɛçnɔŋ ʔɛɪklε:wən | fɛlt zaskja ju:lə mit ləɔtə ʃtɪmə ʔɪns vɔɪt ʔont zɛtst' ʔan ʃlɪvstɛnt hɪntsu: | ku:f mɪç blɔ:s niçt nɔxma:l tsu: hɑ:ɡzə ʔan | wɑ:tlo:s fɪa:kt zɪç ju:lə | ʔɔp zi: jɛtst lɑxɪn ʔo:də bələɔçɪçt zæŋ zɔl | ʔɪwɔɪtvɑs ʔɪst ʔo:bɛfɑɔl ʔan dε:ɐ zaxə |

ʔo:nə zaskja mɔxt ʔes kəɛnən zɪn bæç ki:kə tsu: ɔrɔ:bɪn | zo: ʔontʃli:st zɪç ju:lə kɔɪtsɛhant | ʔəɛnfax mɑ:l bæç zaskja fo:ɐbætsɪʃəɔn |

ɔɪt ʔəngəkɔmən ʃtækt' dε:wən fɑmɪljə ɡwɑ:də ʔəɔs dε:m ʔəɔtə | ʔalɔzɑmt ɡants ʃtæɪf ʔont fɛstliç ɡəklæɔdɔt |

hɛɪ zaskja | ʔiç ʔε: | ʔɔɡɪmt ju:lə ʔont wɔɔspɛt zɪç | ʔiç vɔltə dɪç ʔɪtɪn | mi:ɐ di: zaxə mit' dε:ɐ ɔrɔtsɛntwɛçnɔŋ li:bε hɔgtə nɔx tsu: ʔɛɪklε:wən |

zaskja vɪɪft ʔəɛnən kɔɪtsɪn blɪk ʔəɔf ʔi:wə mɔtə |

ʔokε: | kɔm ʔε:ɐst mɑ:l wəɛn | ʔan ʔɛɪklε:ɐ ʔiçs ʔi:ɐ | zɑ:kt zaskja ʔont fɪ:ɐt ju:lə ʔɪn ʔi:ɐ tsɪmɔ |

jɛtst zɑ:k ʔentliç | vas hi:ɐ ʔəggɪtliç lo:s ʔɪst |

ʃt | zæç dɔx niçt zo: ləɔt | mit ʔɛɪstliçəm blɪk ʃəɔt zaskja tsu:ɐ tɪ:ɐ | mæɛnə ʔeltn dɪwɪn niçts fɔn dε:m teɑ:tεʃtɪk ʔɛɪfɑ:wən |

vɑɔm dɛn niçt |

zaskja zɔɔʃtst | ʔas hat ʔɪwɔɪtvi: mit ʔɔnzɔwə kɪwçə tsu: tu:n | mæɛnə ʔeltn vɪwɔɪn ʔes ni: ʔɛɪlɔɔbɪn | ʔas ʔiç bæç zo: nəm ʃtɪk mɪtʃpi:lə |

vo: ʔes tsvɑ:ɐ ʔom di: vənaxtsʔəʃɪçtə ɡε:t | ʔa:bε ʔəɔf zo: nə kɔ:mɪʃə mɔdɛrənə ʔa:ɐt |

ʔont vas ʔɪst mit' dε:ɐ ʔontεʔɪʁft | fɪa:kt ju:lə wɑ:tlo:s |

ʔas ʔɪst ja: das ɔrɔblε:m | hɑɔxt zaskja fɛɐtsvæɪft |

ju:lə ʃtɔ:nt ʔəɔf | vε:ɐ ʔɛçɪt nə kɑtɑstɔ:fə | vɛn du: jɛtst ʔəɔʃfələn vɪwɔdɪt | ʔan kɔnən vi:ɐ das ʃtɪk fɛɐɡɛsɪn | zo: ʃnɛl lɛvnt kəɛne dɑɡnə wɔlɔ |

dɛɔrɪmi:ɐt zε:ən zɪç ʔi:bæɔɪn mε:tçən ʔan |

ʔiç hɑ:p ʃo:n ʔy:bɛlε:kt | ʔɔp ʔiç ʔi: ʔontεʔɪʁft mæɛne mɔtə ʔəɛnfax fɛɪlɪn zɔl |

ju:lə hat ʔɔdɛɪkɪ | vɛn das kəɔskɔmt | hast' du: n ki:zɪn ʔɛɪɐvə ʔam hɑ:l | na:x kɔwtsəm na:xɔɛɪkɪ fɪ:kt zi: hɪntsu: | ʔandəwɛzɛts | vε:m ʔɪst' dɛn ʃo:n ɡɔʃɑ:dɔt | vɛn du: ʔəɔf ʔi:zə vɑzə di: ʔəɔffy:kɔŋ



Saskia kramt ein altes Zeugnis heraus und und setzt nach mehrmaligem Üben einen schwer leserlichen Krakel unter den Zettel.

Als Saskia am Montag den Zettel abgibt, hält Jule den Atem an. Doch alles scheint glatt zu gehen. Erleichtert atmet Jule auf. Aber merkwürdigerweise hat sie auf einmal ein ganzes schlechtes Gefühl bei der Sache. Sie hat sich an einem Betrug beteiligt, das kann nicht gut ausgehen. Warum haben sie nicht einfach Frau Kriegel gesagt, welche Probleme Saskia hat? Sie hätte das mit Saskias Eltern schon irgendwie geregelt.

„Wir müssen Frau Kriegel einweihen“, sagt Jule in der Pause zu Saskia. Doch Saskia beschwört sie, das nicht zu tun. „Sie würde sich bestimmt an meine Eltern wenden.“

„Wär‘ vielleicht das Beste“, meint Jule. „Ich schätze, Frau Kriegel könnte deine Eltern überzeugen, dich mitspielen zu lassen.“

Vorwurfsvoll sieht Saskia Jule an. „Gestern warst du noch mit der gefälschten Unterschrift einverstanden. Warum jetzt plötzlich nicht mehr?“

„Ich hab‘ noch mal drüber nachgedacht. Es wäre viel schlimmer, wenn es irgendwann rauskäme, als wenn wir es jetzt sofort zugeben. Wenn du nicht mitmachst, zieh‘ ich‘ s alleine durch.“

Schließlich bleibt Saskia nichts anderes übrig, als mitzukommen.

Nach dem Unterricht warten die beiden bis alle anderen Schüler rausgegangen sind.

„Na, was druckst ihr denn so herum, liegt euch was auf der Seele?“, fragt Frau Kriegel freundlich.

Stockend und mit vielen Unterbrechungen erzählt Saskia, was geschehen ist.

Frau Kriegel ist empört: „Du hast die Unterschrift gefälscht? Weißt du, was das bedeutet? Das ist Betrug!“

Jetzt bricht Saskia in Tränen aus. Jule sieht sie mitleidig an und wendet sich an Frau Kriegel: „Das hat Saskia doch nur gemacht, weil sie so verzweifelt war. Aber nun tut es ihr leid.“

Doch so schnell ist Frau Kriegel nicht zu besänftigen.

„Du hast dich mitschuldig gemacht“, faucht sie Jule an.

War wohl doch keine so gute Idee, Frau Kriegel einzuweihen, denkt Jule.

Frau Kriegel murrte: „Immerhin habt ihr erkannt, welchen Fehler ihr gemacht habt.“ Dann wendet sie sich Saskia zu: „Ich werde mal mit deinen Eltern reden und ihnen das Theaterstück erklären.“

„Und wenn mir meine Eltern trotzdem verbieten, mitzuspielen?“

„Das können sie gar nicht, denn das Theaterstück ist Teil eines Unterrichtsprojekts“, erklärt Frau Kriegel. „Außerdem bin ich überzeugt, dass deine Eltern den Sinn des Stücks verstehen werden.“

„Und was ist mit der Unterschrift?“

Frau Kriegel sieht Saskia nachdenklich an.

„Wenn du mir fest versprichst, so etwas nicht noch einmal zu machen, werde ich die Fälschung bei deinen Eltern nicht erwähnen.“

Am Tag der Aufführung stehen Jule und die anderen Schauspieler hinter dem Bühnenvorhang und spähen durch einen kleinen Spalt.

„Schon ganz schön voll“, flüstert Jule.

„Meine Mutter!“, raunt Saskia mit belegter Stimme. „Sie ist tatsächlich gekommen.“

Nach viel Beifall für das moderne Weihnachtsmärchen stehen viele Eltern noch mit ihren Kindern und den Lehrern in der Aula und unterhalten sich. Als Saskia zu ihrer Mutter geht, bleibt Jule zur Unterstützung neben ihr.

Saskias Mutter ist nicht gerade begeistert von dem Theaterstück. „Ich verstehe das nicht. Warum habt ihr die Weihnachtsgeschichte nicht so gespielt wie sie wirklich war?“

Saskia sagt etwas schüchtern: „Ach, Mama, wir leben doch im 21. Jahrhundert.“

Schließlich lächelt Saskias Mutter ihre Tochter an. „Immerhin hat es mir gefallen, dass du ein so liebes Mädchen gespielt hast.“

## Hörtext: Vermisst

Klick. Was war das? Erschrocken reißt Jasper die Augen auf. Der Wecker neben seinem Bett zeigt 22:07 Uhr.

Jasper springt aus dem Bett, hastet zum Fenster und späht vorsichtig nach draußen und beobachtet eine Gestalt im Garten.

Mit einem erneuten Klicken knallt etwas gegen Jaspers Scheibe. Kurz streift der Scheinwerfer eines vorbeifahrenden Autos den Vorgarten. Da erkennt Jasper, dass es Robin ist, der dort unten steht. Robin? Jasper reißt das Fenster auf.

„Was ist los?“, fragt er aufgeregt.

„Mein Vater ist weg!“ Vor Erregung zittert Robins Stimme.

ketöst |

zaskia kramt ?aen ?altəs tsəgknis heəəəs ?ont zetst na:x me:əma:līgəm ?y:bm ?aenən fve:ə le:zeliçn kva:k| ?ontə de:n tset| ?als zaskia ?am mo:nta:k de:n tset| ?apji:pt | helt ju:lə de:n ?a:təm ?an | ?ox ?aləs ?aent ?lat` tsu: ge:ən | ?eplæçtət ?a:tmət ju:lə ?aof | ?a:bə meəkvvədiçə vaəzə hat zi: ?aof ?aenma:l ?aen gants flæçtəs gəfy:l bæç de:ə zaxə | zi: hat zic ?an ?aenəm bətrʉ:k bətaeliçt | ?as kan niçt ?u:t ?aəsgē:ən | vaəom ha:bm zi: niçt ?aenfax fɪəʒ kvi:gl gəza:kt | velçə pɹoble:mə zaskia hat | zi: hetə das mit zaskias ?eltən ?o:n ?iəgħtvi: gəwe:gt |

vi:ə mysn fɪəʒ kvi:gl ?aenvaəən | za:kt ju:lə ?in de:ə paəzə tsu: zaskia | ?ox zaskia bəfvə:ət zi: | ?as niçt` tsu: tu:n | zi: vɹvəðə zic bəftimt ?an maənə ?eltən vendn |

ve:ə bəftimt` ?as ?estə | maent ju:lə | ?iç fetstə | fɪəʒ kvi:gl kəntə daənə ?eltən ?y:betsəgħj | ?iç mitfpi:lən tsu: lasn |

fo:əvəfsfəl zi:t zaskia ju:lə ?an | ?jesten vaəst` ?u: nɔx mit` de:ə gəfelfst ?ontəfɪrft ?aenfeɣstənd | vaəom jetst plætsliç niçt me:ə |

?iç ha:p nɔxma:l dvy:bə na:xgədax | ?es ve:ə fi:l flimə | ven ?es ?iəgħtvan wəskə:mə | ?als ven vi:ə ?es jetst zəfəst tsu:ge:bm | ven du: niçt mitmaxst | tsi: ?iç ?aləəənə dɔwç |

flɪ:slɪç blæpt zaskia niçts ?andəwəs ?y:briç | ?als mit`tsukəmən |

na:x de:m ?ontəbriçt vaərt di: bædn | bis ?alə ?andəwən fy:lə wəsgəgəən zint |

na: | vas ?vɔkst ?i:ə den zo: heəom | li:kt ?ɔgç vas ?aof de:ə ze:lə | fɪa:kt fɪəʒ kvi:gl fɪəəntliç |

ftokħt ?ont mit fi:lən ?ontəbkeçəŋən ?eɣtse:lt zaskia | vas gəfe:ən ?ist |

fɪəʒ kvi:gl ?ist ?empə:ət | ?u: hast` ?i: ?ontəfɪrft gəfelfst | vaəst` ?u: | vas ?as bədəgdət | ?as ?ist bətrʉ:k |

jetst bɹiçt zaskia ?in tɹe:nən ?aəz | ju:lə zi:t zi: mitlædiç ?an ?ont vendət zic ?an fɪəʒ kvi:gl | ?as hat zaskia dɔx nu:ə gəmaxt | vaəl zi: zo: feɣtsæftl va:ə | ?a:bə nu:n tu:t ?es ?i:ə læçt |

fo:ə zo: læçt` ?ist fɪəʒ kvi:gl niçt` tsu: bəzenftiçj |

fo:ə hast` ?iç mitfɔldiç gəmaxt | faəxt zi: ju:lə ?an |

va:ə vo:l dɔx kaənə zo: gu:tə ?ide: | fɪəʒ kvi:gl ?aentsuvaəən | ?eŋkt ju:lə |

fɪəʒ kvi:gl moəb | ?iməhin ha:pt ?i:ə ?eɣkant | velçn fe:lə ?i:ə gəmaxt ha:pt | ?an vendət zi: zic zaskia tsu: | ?iç ve:əgdə ma:l mit`

daənən ?eltən wə:dn ?ont ?i:nən das tea:tɪftv k ?eɣkle:wən |

?ont ven mi:ə maənə ?eltən tɹɔtsde:m feɣbi:t mit`tsu:fpi:lən |

das koənən zi: ga:ə niçt | ?en das tea:tɪftv ?ist` taəl ?aənəs ?ontəbriçtsprəjəkt | ?eɣkle:ət fɪəʒ kvi:gl | ?aəstde:m bɪm ?iç ?y:betsəgħt | ?as daənə ?eltən de:n zin des ftvks feɣfte:ən ve:əgdn |

?ont vas ?ist mit` de:ə ?ontəfɪrft |

fɪəʒ kvi:gl zi:t zaskia na:x?eŋkliç ?an |

ven du: mi:ə fest feɣfɹiçst | zo: ?etvas niçt nɔx ?aenma:l tsu: maxn | ve:əgdə ?iç ?i: fe|fɔŋ bæç daənən ?eltən niçt ?eɣve:nən |

?am ta:k de:ə ?aəffy:wəŋ ste:ən ju:lə ?ont` ?i: ?andəwən faəfpi:lə hɪntə de:m by:nəfo:əhan | ?ont fpe:ən dɔwç ?aenən kləəən fɹalt |

fo:n gants fo:n fəl | flɹstet ju:lə |

maənə möte | wənt zaskia mit bəle:ktə ftumə | zi: ?ist` ta:tzeçliç gəkəmən |

na:x fi:l bæfal fy:ə das modəknə vaənaxtsme:əçən ste:ən fi:lə ?eltən nɔx mit` ?i:wən kindən ?ont` de:n le:wən ?in de:ə ?aəla ?ont ?ontehaltn zic | ?als zaskia tsu: ?i:wə möte ge:t | blæpt ju:lə tsu:ə

?ontəftvtsəŋ ne:bm ?i:ə |

zaskias möte ?ist niçt gəwə:də bəgəstet fən de:m tea:tɪftv | ?iç feɣfte:ə das niçt | vaəom ha:pt ?i:ə di: vaənaxtsgəfɪçtə niçt zo: gəfpi:lt vi: zi: vɹkliç va:ə |

zaskia za:kt ?etvas fɹçtən | ?ax mama | vi:ə le:bəm dɔx ?im ?aen?ont`tsvantsiçstn ja:əhəndet |

flɪ:slɪç læçt zaskias möte ?i:wə tɔxtə ?an | ?iməhin hat ?es mi:ə gəfalən | ?as ?u: ?aen zo: li:bəs me:təŋ gəfpi:lt hast |]

[klik | vas va:ə das | ?eɣfɹɔkħ wəst jaspə di: ?aəgħ ?aof | de:ə vekə ne:bm zəgnəm bet` tsækt` tsvaə?ont`tsvantsiç ?u:ə zi:bm |

jaspə fɹɹiçt ?aəz de:m bet | hastət` tsom fenste ?ont fpe:t fo:əziçtə na:x ?wəəŋ | ?ont bə?o:baxtət ?aənə gəfalt ?im gərtn |

mit ?aenəm ?eɣnəgħt klikħ knalt ?etvas gē:gh jaspəs faəbə | kɔwts fɹæft` de:ə faəgnvəfə ?aənəs fo:əbæfa:wəndn ?aəto:s de:n fo:əgəktn |

da ?eɣkent jaspə | ?as ?es wəbɪn ?ist | de:ə dɔwt ?ontn ste:t |

wəbɪn | jaspə wəst` ?as fenste ?aof |

vas ?ist lo:s | fɪa:kt ?e:ə ?aəfɹəwə:kt |

maən fa:tə ?ist vek | fo:ə ?eɣwə:əgħ tsittet wəbɪns ftumə |

„Er ist nicht nach Hause gekommen. Jetzt muss ich ihn suchen. Du musst mir helfen, bitte!“

„Okay, warte kurz, ich komme raus!“ Hastig zieht Jasper sich an, nimmt den Hausschlüssel vom Brett und läuft lautlos die Treppe hinunter.

Robin wartet schon ungeduldig vor der Haustür.

„Ich hab' schon bei all seinen Bekannten angerufen. Aber da ist er nicht. Und sein Handy hat er scheint's abgeschaltet. Ich kann auch nicht die Polizei um Hilfe bitten, weil dann meine Mutter von der Sache erfahren würde. Und was das bedeutet, weißt du ja.“

Jasper kennt Robins Geschichte. Seit ihrer Scheidung führen Robins Eltern einen Prozess darum, bei wem Robin wohnen soll. Robin fühlt sich wohl bei seinem Vater und möchte gern bei ihm bleiben. Doch seine Mutter meint, dass Robins Vater sich nicht gut genug um den Sohn kümmern würde.

„Und wo willst du ihn jetzt suchen?“, fragt Jasper.

„Ich will in den Kneipen nachgucken, in die er manchmal geht. Aber alleine traue ich mich nicht. Ich bin froh, dass du mitkommst.“

„Ist doch klar. Na, dann lass uns mal die Kneipen durchchecken.“ Jasper sieht Robin aufmunternd an.

Jule kann nicht einschlafen. Der Englischtest morgen liegt ihr im Magen. Plötzlich fällt ihr ein, dass sie in den ersten beiden Stunden Kunst hat. Sie schwingt sich nochmal aus dem Bett und greift ins Regal nach ihrem Farbkasten. Doch der Farbkasten steht nicht dort.

„Das darf doch nicht wahr sein“, murmelt Jule vor sich hin.

Wütend rennt sie in Jaspers Zimmer. „Nimm gefälligst deinen eigenen Farbkasten!“, ruft sie genervt.

Keine Antwort.

Jule tastet nach dem Lichtschalter. Verblüfft starrt sie auf das leere Bett. Dann geht zu ihren Eltern ins Wohnzimmer.

„Wo ist denn Jasper?“, ruft sie.

„Wieso? Wo soll er schon sein? Im Bett natürlich!“

„Eben nicht.“

Papa runzelt die Stirn. Dann sieht er selbst nach. Jule flüstert aufgeregt: „Vielleicht ist er entführt worden.“

„Ach was.“ Papa tut Jules Ängste mit einer Handbewegung ab. „Ich glaube eher, dass er heimlich zu Manni gegangen ist, weil wir dagegen waren, dass er heute dort übernachtet. Wegen der Englischarbeit morgen.“ Ärgerlich greift Papa zum Telefonhörer.

Robin wirkt niedergeschlagen, nachdem sie schon die dritte Kneipe abgesucht haben. Ihm stehen Tränen in den Augen.

Er tut Jasper leid. „Pst auf. Wir gehen jetzt zu dir nach Hause. Vielleicht ist dein Vater inzwischen längst gekommen. Kann ja sein.“

Robin nickt.

Doch ihre Hoffnung erfüllt sich nicht. Die Wohnung ist dunkel und leer. An der Wohnzimmertür klebt noch der Zettel, den Robin für seinen Vater hinterlassen hatte.

Aber plötzlich schreit Robin: „Das ‚Bistro am Alten Markt‘! Da geht mein Vater immer hin zum Kartenspielen. Vielleicht ist heute sein Pokerabend. Obwohl... dann wäre er trotzdem vorher nach Hause gekommen.“

„Also los, gehen wir hin!“ Jasper ist schon an der Wohnungstür.

„Ist aber ziemlich weit“, bemerkt Robin und sieht Jasper unsicher an.

Jasper schluckt. Eigentlich wäre er jetzt lieber im Bett. Aber in dieser Situation kann er Robin auf keinen Fall im Stich lassen.

Im Laufschrift machen sich die beiden wieder auf den Weg. Doch als sie um die nächste Straßenecke biegen wollen, fährt Jasper erschrocken zurück.

„Die Polizei!“, keucht er und rennt zurück. Robin hinter ihm her.

Mit angehaltenem Atem beobachten sie den Polizeiwagen, der langsam vorbeifährt.

„Das war bestimmt meine Mutter, die die Polizei gerufen hat“, flüstert Robin. „Wahrscheinlich hat einer von Papas Bekannten, die ich angerufen hab', ihr Bescheid gesagt. Was soll ich denn nur machen? Verdamm!“

Jasper fällt auch nichts besonders Tröstliches ein. „Komm, wir suchen weiter“, murmelt er schließlich. „Die Polizei ist jetzt ja erst mal weg. Und wenn wir deinen Vater gefunden haben, ist ja alles okay.“

Die beiden hasten weiter. Aber als sie in die nächste Straße einbiegen, stehen sie plötzlich in hellem Scheinwerferlicht. Weglaufen nützt nichts mehr. Ein Polizist ist schon ausgestiegen und kommt auf die beiden zu.

Jasper merkt, wie ihm die Knie zittern. Er hatte noch nie mit der

Ze:ɣ ʔɪst nɪçt na:x haɔzə gəkɔmən | jɛtst mɔs ʔɪç ʔi:n zu:xɪ | ɖu: most mi:ɣ hɛlfɪn | ɸɪtə |

ʔɔke: | vɑɪtə kɔvts | ʔɪç kɔmə wɑs | hɑstɪç tsi:t jɑspɛ zɪç ʔan | nɪmt' ɖe:n haɔsʃlʏsʃ fɔm brɛt ʔɔnt lɔɔft lɑɔtlo:s ɖi: tɪɛpə hɪmɔntɛ |

kɔbɪn vɑɪtət ʃo:n ʔɔngədɔldɪç fo:ɣ de:ɣ haɔsty:ɣ |

ʔɪç hap ʃo:n bæ ʔal zɑɛnən bəkantɪ ʔɑngəku:fɪn | ʔa:bɛ da: ʔɪst Ze:ɣ nɪçt | ʔɔnt zɑɛn hɛndɪ hat Ze:ɣ ʃɑɛnts ʔɑpɣɔfɛltət | ʔɪç kan ʔaɔx nɪçt' ɖi: polɪtsɑɛ ʔɔm hɪlfə bɪtɪ | vɑɛl dan mɑɛnə mɔtɛ fɔn de:ɣ zɑxə ʔɛɣfa:wən vɪɪdə | ʔɔnt vɑs ɖas ɸədɔɔtət | vɑɛst' ɖu: ja: |

jɑspɛ kent kɔbɪns ɣɑʃɪçtə | zɑɛt ʔi:wɛ ʃɑɛdɔŋ fy:wən kɔbɪns ʔɛltɛn ʔɑɛnən ɸkɔtsɛs dɑkɔm | ɸɑɛ ve:m kɔbɪn vo:nən zɔl | kɔbɪn fy:lt ʔɪç vo:l bæ zɑɛnəm fa:tɛ ʔɔnt mɔɛçtə gɛɪn bæ ʔi:m blɑɛbm | ɖɔx zɑɛnə mɔtɛ mɑɛnt | ɖas kɔbɪns fa:tɛ zɪç nɪçt ɣu:t ɣɔnu:k ʔɔm de:n zo:n kɪmɛn vɪɪdə |

ʔɔnt ɣo: vɪltst' ɖu: ʔi:n jɛtst zu:xɪ | ɸɪɑ:kt jɑspɛ |

ʔɪç ɣɪl ʔɪn de:n knɑɛɸm na:xɔkɪn | ʔɪn di: Ze:ɣ mɑnçma:l gɛ:t | ʔa:bɛ ʔalɑɛnə tɪɛɔ ʔɪç mɪç nɪçt | ʔɪç ɸɪn ɸɪo: | ɖas ɖu: mɪtkɔmt |

ʔɪst' ɖɔx klɑ:ɣ | nɑ | dan las ʔɔns ma:l di: knɑɛɸm dɔɪçtʃɛkɪn | jɑspɛ zɪ:t kɔbɪn ʔɑɔfɪmɔntɛnt ʔan |

ju:lə kan nɪçt ʔɑɛnʃla:fɪn | ɖe:ɣ ʔɛnʃlɪstɛt mɔkɣŋ lɪ:kt ʔi:ɣ ʔɪm mɑ:ɣŋ | plɛtslɪç fɛlt ʔi:ɣ ʔɑɛn | ɖas zɪ: ʔɪm de:n ʔe:ɸstɪn bæɖŋ ʃtɔndɪn kɔnst hat | zɪ: ʃvɪŋt zɪç nɔxma:l ʔɑɔs ɖɛm bet ʔɔnt ɣɪɪɛft ʔɪns wɛɣɑ:l na:x ʔi:wən ɸɑɪpkaɪstɪn | ɖɔx ɖe:ɣ ɸɑɪpkaɪstɪn ʃtɛ:t nɪçt' dɔɪt |

ɖas ɖɑɪft ɖɔx nɪçt vɑ:ɣ zɑɛn | mɔwɪlt ju:lə fo:ɣ zɪç hɪn |

vɪ:tɪt wɛnt zɪ: ʔɪm jɑspɛs tsɪmɛ | nɪm ɣɔfɛlɪçst' ɖɑɛnən ʔɑɛɣnən ɸɑɪpkaɪstɪn | wu:ft zɪ: ɣɔnɛɪft |

kɑɛnə ʔɑntvɔɪt |

ju:lə tastət na:x ɖe:m lɪçtʃaltɛ | fɛɣbɪvɪt ʃtɑɪt zɪ: ʔɑɔf ɖas le:wə bet | ɖan gɛ:t zɪ: tsu: ʔi:wən ʔɛltɛn ʔɪns vo:ntsɪmɛ |

vo: ʔɪst' ɖɛn jɑspɛ | wu:ft zɪ: |

vɪ:zo: | vo: zɔl Ze:ɣ ʃo:n zɑɛn | ʔɪm bet naty:ɣlɪç |

Ze:bm nɪçt |

pɑpɑ: kɔntsɪt' ɖi: ʃtɪɪn | ɖan zɪ:t Ze:ɣ zɛɪpst na:x | ju:lə flɪvstɛt ʔɑɔfɣɔkɛ:kt | flɪlɑɛçt ʔɪst Ze:ɣ ʔɛntfɪ:ɣt vɔɪkɪn |

ʔax vɑs | pɑpɑ: tu:t ju:ləs ʔɛnʃtə mɪt ʔɑɛnɛ hɑntɸɔvɛ:ɣɔŋ ʔɑp | ʔɪç ɣɪlɑɔbə Ze:w | ɖas Ze:ɣ hɑɛmlɪç tsu: mɑni: ɣɔɣɑŋ ʔɪst | vɑɛl vɪ:ɣ dɑɣɛ:ɣ vɑ:wən | ɖas Ze:ɣ hɔɔtə dɔɪt ʔy:bɛnɑxtət | vɛɣŋ de:ɣ ʔɛnʃlɪʔɑɪbɑɛt mɔkɣŋ | ʔɛkɣɛlɪç ɣɪɪɛft pɑpɑ: tsɔm tɛlɛfo:nhɔ:wɛ |

kɔbɪn vɪɪkt nɪ:dɛɣʃla:ɣŋ | na:xɖe:m zɪ: ʃo:n di: dɔɪtə knɑɛɸə ʔɑpɣɔzu:xt hɑ:bɪn | ʔi:m ʃtɛ:ɔn tɪɛ:nən ʔɪn de:n ʔɑɔɣŋ |

Ze:ɣ tu:t jɑspɛ lɑɛt | pɑs ʔɑɔf | vɪ:ɣ gɛ:ɔn jɛtst' tsu: dɪ:ɣ na:x haɔzə | flɪlɑɛçt ʔɪst' ɖɑɛn fa:tɛ ʔɪntsvɪʃn lɛnʃt ɣɔkɔmən | kan ja: zɑɛn |

kɔbɪn nɪkt |

ɖɔx ʔi:wə hɔfɔnɔŋ ʔɛɣfɪlt zɪç nɪçt | ɖi: vo:nɔŋ ʔɪst' ɖɔŋkʃ ʔɔnt le:ɣ | ʔan de:ɣ vo:ntsɪmɛty:ɣ klɛ:pt nɔx ɖe:ɣ tɛtʃ | ɖe:n kɔbɪn fy:ɣ zɑɛnən fa:tɛ hɪntɛlɑsɪn hɑtə |

ʔa:bɛ plɛtslɪç ʃɪɪɛt kɔbɪn | ɖas ɸɪstɪkɔ ʔɑm ʔɑltɪn mɑɪkt | ɖɑ: gɛ:t mɑɛn fa:tɛ ʔɪmɛ hɪn tsɔm kɑɪtɪʃpɪ:lən | flɪlɑɛçt ʔɪst hɔɔtə zɑɛn pɔkɛʔɑ:bmt | ʔɔpvo:l | ɖan vɛ:wə Ze:ɣ tɪɔtsɖɛ:m fo:ɣhɛ:ɣ na:x haɔzə gəkɔmən |

ʔalzɔ: lo:s gɛ:ɔn vɪ:ɣ hɪn | jɑspɛ ʔɪst ʃo:n ʔan de:ɣ vo:nɔŋty:ɣ |

ʔɪst ʔa:bɛ tsi:mɪlɪç vɑɛt | ɸɔmɛɪkt kɔbɪn ʔɔnt zɪ:t jɑspɛ ʔɔnzɪçɛ ʔan | jɑspɛ ʃlɔkt | ʔɑɛɣŋtɪɪç vɛ:wə Ze:ɣ jɛtst lɪ:bɛ ʔɪm bet | ʔa:bɛ ʔɪn dɪ:zɛ zɪtɪɪtsɔ:ɔn kan Ze:ɣ kɔbɪn ʔɑɔf kɑɛnən ʃɑm ʃɪtɪ lɑsɪn |

ʔɪm lɑɔfʃɪɪt mɑxɪ zɪç dɪ: bæɖŋ vɪ:dɛ ʔɑɔf ɖe:n vɛ:k | ɖɔx ʔɑls zɪ: ʔɔm dɪ: nɛ:xstə ʃtɪɪɑ:sɪn ɸɪ:ɣɪ ʔɔlən | fɛ:ɸt jɑspɛ ʔɛɣʃɔkɪn tsuɪɪk |

ɖi: polɪtsɑɛ | kɔɔçt Ze:ɣ ʔɔnt wɛnt' tsuɪɪk | kɔbɪn hɪntɛ ʔi:m hɛ:ɣ |

mɪt ʔɑngəhɑltɛnɔm ʔɑ:təm bɑʔo:bɑxtɪn zɪ: de:n polɪtsɑɛvɑ:ɣŋ | ɖe:ɣ lɑnzɑ:m fo:ɣbɑɛfɛ:ɸt |

ɖas vɑ:ɣ bɑʃtɪmt mɑɛnə mɔtɛ | ɖi: dɪ: polɪtsɑɛ gɔku:fɪn hat | flɪvstɛt kɔbɪn | vɑ:ɣʃɑɛnɪç hat ʔɑɛnɛ fɔn pɑpɑ:s ɸəkantɪn | ɖi: ʔɪç ʔɑngəku:fɪn hɑ:p | ʔi:ɣ bɔʃɑɛt ɣɑzɑ:kt | vɑs zɔl ʔɪç ɖɛn nu:ɣ mɑxɪ | fɛɸdɑmt |

jɑspɛ fɛlt ʔaɔx nɪçts ɸɔzɔndɛs tɔ:stlɪçɔs ʔɑɛn | kɔm vɪ:ɣ zu:xɪ vɑɛtɛ | mɔwɪlt Ze:ɣ ʃlɪ:slɪç | ɖi: polɪtsɑɛ ʔɪst jɛtst ja: Ze:ɣst mɑ:l vɛk | ʔɔnt vɛn vɪ:ɣ dɑɛnən fa:tɛ ɣɔfɔndɪn hɑ:bɪn | ʔɪst ja: ʔɑlɑs ʔɔkɛ: |

ɖi: bæɖŋ hɑstɪn vɑɛtɛ | ʔa:bɛ ʔɑls zɪ: ʔɪm dɪ: nɛ:çstə ʃtɪɪɑ:sə ʔɑɛnbɪ:ɣŋ | ʃtɛ:ɔn zɪ: plɛtslɪç ʔɪn hɛlɛm ʃɑɛnɛɪfɛlɪçt | vɛklɑɔfɪn nɪvst nɪçts mɛ:ɣ | ʔɑɛn polɪtsɪst ʔɪst ʃo:n ʔɑɔsɣɑfɪ:ɣŋ ʔɔnt kɔmt ʔɑɔf ɖi: bæɖŋ tsu: |

jɑspɛ mɛɪkt | vɪ: ʔi:m dɪ: knɪ:ɔ tsɪtɛn | Ze:ɣ hɑtə nɔx nɪ: mɪt' ɖe:ɣ polɪtsɑɛ tsu: tu:n |

nɑ: | vɛ:n hɑ:bɪn vɪ:ɣ ɖɛn hɪ:ɣ | ɸɪɑ:kt' ɖe:ɣ polɪtsɪst | vɛ:ɣ fɔn ʔɔɔç

Polizei zu tun.

„Na, wen haben wir denn hier?“, fragt der Polizist. „Wer von euch beiden ist denn Jasper?“

Jasper starrt den Polizisten verdutzt an. „Wieso suchen Sie mich?“, fragt er erschrocken.

„Na, weil deine Eltern sich große Sorgen um dich machen. Er wendet sich an Robin. „Und wer bist du?“

„Robin Westing“, flüstert Robin schüchtern.

„So, nun erzählt uns mal, warum ihr mitten in der Nacht hier durch die Gegend lauft.“

„Ich... ich... suche meinen ... Vater“, stottert Robin.

In diesem Augenblick kommt ein Auto angefahren und hält mit quietschenden Reifen.

Der Fahrer springt aus dem Auto und kommt eilig auf sie zu.

„Papa!“, schreit Robin und läuft ihm entgegen. „Wo warst du denn?“

Beruhigend nimmt Herr Westing seinen Sohn in den Arm. „Ist ja gut. Ich suche dich schon eine ganze Weile. Hast du denn den Anrufbeantworter nicht abgehört?“

Robin schüttelt den Kopf. „Da muss ich wohl schon unterwegs gewesen sein.“

Sein Vater wendet sich an die staunenden Polizisten.

„Robin ist mein Sohn. Ich bin Handelsvertreter und stand auf der Autobahn im Stau. Dummerweise war mein Handy-Akku leer. Darum konnte ich meinen Sohn erst später von einer Telefonzelle aus anrufen. Aber offenbar zu spät.“

„Na, jetzt hast du deinen Papa ja wieder!“ Der Polizist lächelt. Dann wendet er sich mit ernster Miene an Jasper. „Aber dich bringen wir zu deinen Eltern. Die waren ziemlich aufgeregt. Du wirst wohl was zu erklären haben.“

„Jasper!!! Was hast du uns für Sorgen gemacht!“

„Ja, Mama, ich weiß. Aber ich kann euch das alles erklären.“

„Na, da bin ich ja mal gespannt.“ Jaspers Vater sieht ihn mit strengem Blick an. Dann bedankt er sich bei dem Polizisten.

Oben in der Wohnung muss Jasper ein Donnerwetter über sich ergehen lassen. Aber als er seinen Eltern erklärt hat, dass er seinen Freund nicht im Stich lassen konnte, wird die Stimmung schon etwas versöhnlicher.

„Und ich dachte schon, du wärest entführt worden“, meldet sich Jule zu Wort.

Jasper schnauft verächtlich. „Wer sollte mich denn entführen?“

„Ja, das habe ich mich auch schon gefragt“, murmelt Jule. „Wer sollte schon so einen Stinkstiefel wie dich entführen.“

## Hörtext: Künstlerische Freiheit

„Das reicht jetzt! Ich habe keine Lust mehr, Vokabeln zu lernen.“ Rike reißt Jule das Heft aus der Hand und schleudert es auf das Bett. „Lass uns lieber noch mal unseren Tanz proben.“

Schon seit Tagen üben die Mädchen einen selbstausgedachten Tanz zu ihrem Lieblingslied ein.

Jule stellt sich neben Rike in Position und sie beginnen mit dem Tanz. Beide sind hoch konzentriert.

Plötzlich geht die Tür auf und Jasper schaut herein. Doch die Mädchen sind so vertieft in den Ablauf der Kombinationen, dass sie sich nicht stören lassen.

Ein paar Minuten sieht Jasper ihnen zu, dann klatscht er Beifall.

Jule sieht zu ihrem Bruder hinüber.

„Steh' nicht dumm rum. Mach lieber mal 'ne Aufnahme von uns!“

„Klar! Mach ich!“

Kurze Zeit später kommt Jasper mit der Digitalkamera seiner Eltern wieder.

Wie ein Profi nimmt er die beiden hingebungsvoll tanzenden Mädchen von allen Seiten auf. Er legt sich sogar auf den Boden und feuert die Mädchen dabei fortwährend an.

„Lass mal sehen!“, rufen sie neugierig.

Jasper zeigt den Mädchen, was er aufgenommen hat.

Während er pausenlos Begeisterungslaute von sich gibt, werden Jule und Rike immer stiller.

„Ach nee!“ Rike verzehrt ihr Gesicht. „Ich find's doof.“ Jule nickt. „Irgendwie peinlich.“ Sie wendet sich ihrem Bruder zu. „Lösch das bitte!“

Jasper ist entrüstet. „Seid ihr verrückt? Das ist ein erstklassig gedrehter Videoclip. Achtet doch nur mal auf die fantastischen Kameraeinstellungen!“

Beschwörend reden die Mädchen auf Jasper ein. Schließlich gibt er sich geschlagen und verspricht, den Film in der Kamera zu löschen.

baedn ʔist den jaspø |

jaspø stakt ʔe:n politsistn fægðotst ʔan | vi:zo: zu:xn zi: miç | fxa:kt ʔe:ʔ ʔe:ʔfæ:kt |

na: | va:ʔ da:enø ʔelten ziç ʔæ:sə zəkɔŋ ʔom diç maxn | ʔe:ʔ vendət ziç ʔan kəbin |

ʔont ve:ʔ birst ʔu | kəbin vestn | flvstet kəbin fʏçten |

zo: nu:n ʔe:ʔtse:lt ʔons ma:l | vakom ʔi:ʔ mitn ʔm de:ʔ next hi:ʔ døk ʔi: ge:gɔt laøft |

ʔiç | ʔiç | zu:xə ma:enon | fa:te | fʏtət kəbin |

ʔm di:zəm ʔaogɔnblik ʔomt ʔaen ʔaotø ʔangəfa:kən ʔont helt mit kvi:tfnɔn kæfɔn |

ʔe:ʔ fa:ʔe fʏkɔnt ʔaqs ʔe:m ʔaotø ʔont kəmt ʔa:ʔiç ʔaof zi: tsu: |

papa: | fʏæ:ʔ kəbin ʔont ləøft ʔi:m ʔentge:gɔ | vo: va:kst ʔu: den |

bəkʏ:ɔgɔt nɔmt hək vestn ʔaenon zo:n ʔm de:n ʔa:kəm | ʔist ja: gu:t |

ʔiç zu:xə diç fo:n ʔa:enø gantsə va:ʔe | hast ʔu: den de:n ʔanku:fbəʔantvək:te niç ʔapɔ:hø:ʔt |

kəbin fʏtəlt ʔe:n kəpf | ʔa: mus ʔiç vo:l fo:n ʔontve:ks ʔəve:zn ʔaen |

ʔaen fa:te vendət ziç ʔan di: fʏaonəndn politsistn |

kəbin ʔist ma:en zo:n | ʔiç bɔn handlsfæg:te ʔont stant ʔaof ʔe:ʔ ʔaotoban ʔim fʏa | ʔomvea:zə va:ʔ ma:en hendiʔaku le:ʔ | ʔa:krom

kəntə ʔiç ma:enon zo:n ʔe:ʔst fʏe:te fən ʔa:enø telefo:ntselə ʔaqs ʔanku:fn | ʔa:bə ʔofnba:ʔ tsu: fʏe:t |

na | jetst hast ʔu: da:enon papa: ja: vi:de | ʔe:ʔ politsist leçt | ʔan vendət ʔe:ʔ ziç mit ʔeknste mi:nə ʔan jaspø | ʔa:bə diç bɔnø vi:ʔ

tsu: da:enon ʔelten | ʔi: va:kən tsi:mliç ʔaofgəve:kt | ʔu: vɔkst vo:l vas tsu: ʔe:ʔkle:kən ha:bɔn |

jaspø | vas hast ʔu: ʔons fy:ʔ zəkɔŋ ʔomaxt |

ja: mama ʔiç va:ʔ | ʔa:bə ʔiç kan ʔəʔç ʔas ʔaləs ʔe:ʔkle:kən |

na | da: bɔn ʔiç ja: ma:l gəʔpant | jaspø fa:te zi:t ʔi:n mit fʏkɔnəm blik ʔan | ʔan bədaŋkt ʔe:ʔ ziç ʔa:ʔ de:m politsistn |

ʔo:bɔn ʔm de:ʔ vo:nøn mus jaspø ʔaen dənve:te ʔy:bə ziç ʔe:ʔge:ən lasn | ʔa:bə ʔals ʔe:ʔ ʔa:enon ʔelten ʔe:ʔkle:ʔt hat | ʔas ʔe:ʔ ʔa:enon

fʏgønt niç ʔm fʏç lasn kəntə | vɔkt ʔi: fʏmøn ʔo:n ʔetvas fæg:zə:nliç |

ʔont ʔiç ʔaxtə fo:n du: ve:ʔst ʔentfy:ʔt vəkɔn | mældət ziç ju:lə tsu: vək |

jaspø fʏaof fæg:ʔe:ʔliç | ve:ʔ zoltə miç ʔen ʔentfy:kən |

ja: das ha:bə ʔiç miç ʔaof fo:n gəfxa:kt | mo:kmlt ju:lə | ve:ʔ zoltə fo:n zo: ʔa:enon fʏŋkʏti:fl vi: diç ʔentfy:kən |

[ʔas ʔa:ʔt jetst | ʔiç ha:bə ka:enø ləst me:ʔ | voka:bɔn tsu: ləkən | vi:kə ʔa:ʔt ju:lə das heft ʔaqs ʔe:ʔ hant ʔont fʏgødet ʔes ʔaof ʔas ʔet | las

ʔons li:bə nɔx ma:l ʔonzəkən tants pɔ:bɔn | fo:n ʔa:ʔ ta:gɔ ʔy:bɔn di: me:tçən ʔa:enon ʔelpstʔaqsɔdaxtn tants tsu: ʔi:kəm li:plɔnli:t ʔa:en |

ju:lə fʏtelt ziç ne:bɔn vɔkə ʔm pozitsjo:n ʔont zi: bəgnən mit ʔe:m tans | ʔa:edə zint hɔ:kə kəntentzi:ʔt |

plətsliç ʔe:t ʔi: ty:ʔ ʔaof ʔont jaspø fʏg həkə:en | dɔx ʔi: me:tçən zɔnt zo: fə:ʔti:ft ʔm de:n ʔaplaof ʔe:ʔ kəmbɔnatsjo:nən | ʔas zi: ziç niç fʏtəkən lasn |

ʔa:en pa:ʔ minu:tɔn zi:t jaspø ʔi:nøn tsu: | ʔan klafʏt ʔe:ʔ ba:ʔal |

ju:lə zi:t ʔu: ʔi:kəm bɔu:de hɔny:bə |

fʏe: niç ʔom kəm | max li:bə ma:l nə ʔaofna:mə fən ʔons |

kla:ʔ max ʔiç |

kəvstə tsəʔt fʏe:te kəmt jaspø mit ʔe:ʔ digita:lka:mə:ʔa ʔa:enø ʔelten vi:de |

vi: ʔa:en pɔ:fi nɔmt ʔe:ʔ di: ba:edn hɔnge:bɔnʔfəl tantsnɔn me:tçən fən ʔalən ʔa:ʔt ʔaof | ʔe:ʔ le:kt ziç zo:ga:ʔ ʔaof ʔe:n bə:ðn ʔont fəʔt ʔi: me:tçən daba:ʔ fə:ʔtve:kənt ʔan |

las ma:l ze:ən ʔu:fn zi: nɔgɔ:ʔiç |

jaspø tsəʔkt ʔe:n me:tçən | vas ʔe:ʔ ʔaofɔnømən hat |

ve:kənt ʔe:ʔ pa:znlo:s bəga:ʔstəkənsʔaotə fən ziç ʔi:pt | ve:ʔdn ju:lə ʔont vi:kə ʔime fʏle |

ʔax ne: | vi:kə fə:ʔtsi:t ʔi:ʔ gəziç | ʔiç fɔnt ʔo:f | ju:lə niç | ʔi:ʔgɔtvi: pæ:nliç | zi: vendət ziç ʔi:kəm bɔu:de tsu: | ləf ʔas ʔitə |

jaspø ʔist ʔentkɔvstət | ʔa:ʔt ʔi:ʔ fæg:ʔykt | ʔas ʔist ʔa:en ʔe:ʔstklasiç ʔə:ʔte:te vi:deoklɔp | ʔaxtət ʔox nu:ʔ ma:l ʔaof ʔi: fantastɔfn kəmə:ʔa:ʔenʔeləŋ |

bəʔvə:kənt kə:dn ʔi: me:tçən ʔaof jaspø ʔa:en | fli:ʔliç ʔi:pt ʔe:ʔ ziç ʔəʔli:ʔgɔ ʔont fæg:ʔrɔçt | ʔe:n film ʔm de:ʔ kəmə:ʔa tsu: lə:ʔn |

Als Jule und Rike am nächsten Tag nach der großen Pause den Klassenraum betreten, empfängt sie spöttisches Gelächter.

„Da sind ja unsere beiden Stars!“ Susi lacht hämisch und macht ein paar übertrieben coole Rapper-Gesten.

Verwirrt schaut Jule sich im Klassenzimmer um und sieht gerade noch, wie Jasper hastig sein Handy verschwinden lässt. Sie ahnt Schlimmes.

„Warum lachen alle so?“, fragt sie

„Oooch!“, bemerkt Leon von hinten. „Wir haben nur gerade ein echt cooles Video angesehen.“

Jetzt ist Jule alles klar. Mit zornrotem Gesicht wendet sie sich an Jasper: „Was soll das? Du hast fest versprochen, den Film zu löschen.“

„Hab' ich ja auch. Kannst zu Hause nachsehen. Das Video auf der Kamera ist gelöscht.“

„Und was ist das dann für ein Video, das du den Leuten hier auf deinem Handy gezeigt hast?“, fragt Jule mit kaum unterdrückter Wut.

„Mein Debutfilm als Kameramann“, sagt Jasper und sieht seine Schwester treuherzig an. „Es geht nämlich gar nicht um euch, sondern um meine geniale Kameratechnik. Schließlich hatten wir nicht vereinbart, dass ich keine Kopie auf unserem Rechner machen dürfte.“

Jetzt schaltet sich Rike ein: „Du bist so was von gemein!“ Löscht sofort alle Kopien, oder...“

„Oder was?“ Jasper lehnt sich selbstgefällig zurück. „Wollt ihr meine künstlerische Freiheit beschneiden? Das wäre ja Zensur! Wir leben in einer Demokratie, falls euch das was sagt.“

„Genau!“, stimmt Manni Jasper zu.

Jule und Rike wenden sich ab und werfen Jasper einen verächtlichen Blick zu.

„Komm heute Nachmittag zu uns.“, fordert Jule ihre Freundin auf. „Wir löschen das Video auf unserem Computer und Jaspers Handy bekommen wir auch irgendwie in die Finger.“

Als Jule und Rike am Nachmittag das Video auf dem Familiencomputer löschen wollen, müssen sie feststellen, dass Jasper ihnen schon wieder einen Schritt voraus war. Sein Benutzerkonto hat er von ‚Jasper‘ umbenannt in ‚Der Künstler‘. Und zusätzlich hat er es noch mit einem Passwort gesichert, das Jule nicht entschlüsseln kann.

Resigniert ziehen sich die Mädchen in Jules Zimmer zurück und überlegen, wie sie sich rächen können. Doch ihnen fällt nichts Brauchbares ein.

Doch am nächsten Tag hat Jule eine Idee.

Rike ist gespannt. „Was denn? Nun sag schon!“

„Später“, sagt Jule und lächelt vor sich hin.

„Frag deine Eltern, ob du heute bei mir übernachten darfst.“

„Wenn am nächsten Tag keine Schule ist, haben sie nie was dagegen“, antwortet Rike ihrer Freundin.

Trrrrrrrrr!

Erschrocken fahren die Mädchen in ihren Betten hoch. Jule hatte den Radiowecker auf volle Lautstärke gestellt.

Rike gähnt herzhaft. „Zwei Uhr“, stöhnt sie. „Dabei hatte ich gerade so einen schönen Traum.“

„Traum später weiter. Jetzt komm!“ Jule ist schon aufgestanden und nimmt die Digitalkamera vom Tisch.

Auf Zehenspitzen schleichen sie in Jaspers Zimmer. Jule tastet sich zu Jaspers Schreibtischlampe und schaltet sie ein. Gespannt beobachtet sie Jasper. Doch der schläft tief und fest. Mit schadenfroher Genugtuung filmt Jule ihren Bruder. Dabei zoomt sie ihn ganz nah heran.

„Warte mal!“, flüstert Rike. Sie hat in Jaspers Regal seinen alten Teddybären entdeckt und legt ihn grinsend neben Jasper auf das Kopfkissen.

Dann zieht sie sich vorsichtig zurück. Doch ihr linker Fuß verfängt sich in der Schnur der Stehlampe. Mit lautem Gepolter fällt die Lampe um.

Starr vor Schreck beobachtet Jule ihren Bruder. Jasper hat sich bewegt. Den Atem anhaltend starren die Mädchen auf den Jungen. Doch Jasper dreht sich nur auf die andere Seite und schläft weiter.

Mit vor Aufregung zitternden Händen hält Jule wieder die laufende Kamera auf ihren Bruder. Jetzt ist sein Gesicht dem Teddy zugewandt. Rike hat inzwischen Jaspers Handy auf dem Tisch gefunden. Gekannt ruft sie das Tanzvideo auf und löscht es.

Dann schleichen sie zurück in Jules Zimmer.

Müde, aber hoch zufrieden lässt sich Jule auf ihr Bett fallen.

Doch Rike ist plötzlich etwas eingefallen. „Das Ganze hat einen Haken“, meint sie und sieht Jule ratlos an. „Keiner von uns beiden kann einen Channel einrichten.“

„Hab ich schon drüber nachgedacht. Wir müssen deine Cousine Sandra einweihen. Du hast doch gesagt, dass sie computermäßig so allerhand draufhat. Meinst du, sie würde uns helfen?“

ʔals ju:lə ʔont ki:kə ʔam ne:çstɪn ta:k na:x dɛ:ɣ ɣwɔ:sɪn paɔzə de:n klasnɪaɔm bətɛ:tɪn | ʔempfɛɪt zi: ʃpɔetʃəs ɣələçtɛ |

ɣa: zint ja: ʔonzəwə bæçɪn stɑ:s | zu:zi: laxt he:mɪf ʔont maxt ʔaen pa:ɣ ʔy:bətɪ:bɪm ku:lə wɛpɛɣe:stɪn |

fɛɣvɪrt ʃaɔt ju:lə zɪç ʔim klasnɪtsɪmɛ ʔom ʔont zi:t ɣəwɑ:də nɔx vi: jaspe hastɪç zaen hendi fɛɣvɪndɪn lest | ʔi: ʔa:nt ʃlɪməs |

vaɔm laxɪn ʔalə zo: | fɪa:kt zi: |

ʔo::x | bəmɛkkt le:ɔn fɔn hintɪn | vi:ɣ ha:bɪm nu:ɣ ɣəwɑ:də ʔaen ku:ləs vi:deɔ ɣəze:ən |

jetzt ʔɪst ju:lə ʔaləs kla:ɣ | mit tsɔɔnko:təm ɣəziçt vɛndət zi: zɪç ʔan jaspe | vas zɔl das | ɣu: hast fest fɛɣʃpɔɔxɪn | ɣe:n film tsu: læɣɪn |

ha:p ʔɪç ja: ʔaɔx | kanst ʔ tsu: haɔzə na:xzɛ:ən | ɣas vi:deɔ ʔaɔf ɣe:ɣ kaməwə ʔɪst ɣələçft |

ʔont vas ʔɪst ʔas ɣan fy:ɣ ʔaen vi:deɔ | ɣas ɣu: de:n læɣtɪn hi:ɣ ʔaɔf ɣaenəm hendi ɣətsaɣkt hast | fɪa:kt ju:lə mit kaɔm ʔontdɛvɪktɛ vu:t |

maen deby: ʔals kaməwəman | za:kt jaspe ʔont zi:t zaenə ʃvɛstɛ tɔwəhɛtɪç ʔan | ʔes ɣe:t ne:mliç ɣa:ɣ nɪçt ʔom ʔəɔç | zɔndɛn ʔom maenə ɣenja:lə kaməwəteçnik | ʃli:slɪç hatɪn vi:ɣ nɪçt fɛɣʔaenba:ɣt | ɣas ʔɪç kaenə kɔpi: ʔaɔf ʔonzəwəm kɔmpju:te maxɪn dɪvɪftə |

jetzt ʃaltətə zɪç ki:kə ʔaen | ɣu: bist zɔ vas fɔn ɣəmaen | læɣ zɔfɔkt ʔalə kɔpi:ən | ʔo:de |

ʔo:de vas | jaspe le:nt zɪç zɛlpstɣəfɛliç tsuɪvɪk | vɔlt ʔi:ɣ maenə kɪnstləɪfə fɪa:ɣhæɪt bəʃnaɣɪn | ɣas vɛ:wə ja tsenzu:ɣ | vi:ɣ le:bɪm ʔim ʔaenə demokɔati: | fals ʔəɔç ɣas vas za:kt |

ɣənəɔ | ʃtɪmt mani: jaspe tsu: |

ju:lə ʔont vi:kə vɛndɪn zɪç ʔap ʔont vɛɪfɪn jaspe ʔaenən fɛɣʔɛçlɪçɪn blɪk tsu: |

kɔm hoɔtə na:xmɪta:k tsu: ʔɔns | fɔɔdɛt ju:lə ʔi:wə fɪwəndɪn ʔaɔf | vi:ɣ læɣɪn das vi:deɔ ʔaɔf ʔonzəwəm kɔmpju:te ʔont jaspes hendi bəkɔmən vi:ɣ ʔaɔx ʔɪɣɣɪvi: ʔim di: fɪɣɛ |

ʔals ju:lə ʔont ki:kə ʔam na:xmɪta:k das vi:deɔ ʔaɔf ɣe:m kɔmpju:te læɣɪn vɔlən | mɪvɪn zi: festʃtelən | ɣas jaspe ʔi:nən ʃo:n vi:de ʔaenən ʃvɪt fɔwəɔs va:ɣ | zaen bənɔtsɛkɔnto hat ʔe:ɣ fɔn jaspe ʔombənant ʔim de:ɣ kɪnstlə | ʔont ʔ tsu:zɛtslɪç hat ʔe:ɣ ʔes nɔx mit ʔaenəm pasvɔɪt ɣəziçɪt | ɣas ju:lə nɪçt ʔentʃlɪvʃɪn kan |

wɛzɪgnɪ:ɣt ʔsi:ən zɪç ɣi: mɛ:tçən ʔim ju:ləs tsɪmɛ tsuɪvɪk ʔont ʔy:bɛlɛ:ɣɪ | vi: zi: zɪç wɛçɪn kɔenən | ɣɔx ʔi:nən felt nɪçts bɪwəɔxba:wəs ʔaen |

ɣɔx ʔam ne:çstɪn ta:k hat ju:lə ʔaenə ʔide: |

ki:kə ʔɪst ɣəʃpant | vas ɣen | nu:n za:k ʃo:n |

ʃpɛ:tɛ | za:kt ju:lə ʔont læçt fo:ɣ zɪç hɪn |

fɪa:k ɣaenə ʔeltɛn | ʔɔp ɣu: hoɔtə bæç mi:ɣ ʔy:bənaxtɪn darfst |

vɛn ʔam ne:çstɪn ta:k ʔaenə ju:lə ʔɪst | ha:bɪm zi: ni: vas daɣe:ɣɪ | ʔantvɔɪtət ki:kə ʔi:wə fɪwəndɪn |

tɛ:: |

ʔɛɣʃwɔkɪj fa:wən di: mɛ:tçən ʔim ʔi:wən betɪn ho:x | ju:lə hatə de:n wɑ:dɪɔvɛkə ʔaɔf fɔlə laɔʃtɛwə ɣəʃtɛlt |

ki:kə ɣe:nt hɛɪtshaft | tsvaɣ ʔu:ɣ | ʃtɔ:t ʔi: | ɣabæç hatə ʔɪç zɔ: ʔaenən ʃo:nən tɔwəɔm |

tɔwəɔm ʃpɛ:tɛ vaɣtɛ | jetst kɔm | ju:lə ʔɪst ʃo:n ʔaɔfɣəʃtandɪn ʔont nɪmt ʔi: dɪɣɪta:lka:məwə fɔm tɪf |

ʔaɔf tɛ:ənʃpɪtsɪn ʃlæçɪn zi: ʔim jaspes tsɪmɛ | ju:lə tastət zɪç tsu: jaspes ʃwæɪptʃlæmpə ʔont ʃaltət zi: ʔaen | ɣəʃpant bəʔo:baxtɪn zi: jaspe | ɣɔx ɣe:ɣ ʃlɛ:ftɪ ʔi:f ʔont fest | mit ʃa:dɪfɔwə ɣənu:ktu:ɔɪn filmt ju:lə ʔi:wən bɪwə:de | ɣabæç zu:mt zi: ʔi:n ɣants na: hɛwən |

vaɪtə ma:l | flɪvstɛt ki:kə | zi: hat ʔim jaspes wɛɣa:l zaenən ʔaltɪn tedi: ʔent ʔɛkt ʔont le:kt ʔi:n ɣɪnɪzɪt ne:bɪm jaspe ʔaɔf ɣas kɔpɪkɪɪn |

ɣan tsɪ:t zi: zɪç fo:ɣziçtɪç tsuɪvɪk | ɣɔx ʔi:ɣ fɔs fɛɣfɛɪt zɪç ʔim de:ɣ ʃnu:ɣ de:ɣ ʃtɛ:læmpə | mit laɔtəm ɣəpɔltɛ felt ʔi: læmpə ʔom |

ʃtəw fo:ɣ ʃwɛk bəʔo:baxtət ju:lə ʔi:wən bɪwə:de | jaspe hat zɪç bəvɛ:kt | ɣe:n ʔa:təm ʔanhaltɪt ʃtəwən di: mɛ:tçən ʔaɔf ɣe:n ʔɔɪən | ɣɔx jaspe dɪvɛt zɪç nu:ɣ ʔaɔf ɣi: ʔandəwə zaçtə ʔont ʃlɛ:ft vaɣtɛ |

mit fo:ɣ ʔaɔfɛ:ɣɔɪn tsɪtɛndɪn hɛndɪn helt ju:lə vi:de di: laɔfɪndə kaməwə ʔaɔf ʔi:wən bɪwə:de | jetst ʔɪst zaen ɣəziçt ʔe:m tedi: tsu:ɣəvənt | ki:kə hat ʔɪntsvɪfɪn jaspes hendi: ʔaɔf ɣe:m tɪf ɣəʃtandɪn | ɣəkɔnt wu:ft zi: das tantsvi:deɔ ʔaɔf ʔont læçft ʔes |

ɣan ʃlæçɪn zi: tsuɪvɪk ʔim ju:ləs tsɪmɛ | my:də | ʔa:bɛ ho:x tsu: fɪri:dɪn lest zɪç ju:lə ʔaɔf ʔi:ɣ bet falən |

ɣɔx ki:kə ʔɪst plɛtslɪç ʔɛtvas ʔaenɣəfalən | ɣas ɣantsə hat ʔaenən ha:kɪn | maenɪ zi: ʔont zi:t ju:lə wɑ:tlo:s ʔan | kaenə fɔn ʔɔns kan ʔaenən ʃtɛnɪ ʔaenɪçtɪn |

ha:p ʔɪç ʃo:n dɪvɪ:bɛ na:xɣədaxt | vi:ɣ mɪvɪn daenə kuzi:nə zandkɑ: |

„Klar! Kein Problem.“

„Was ist denn bei Jule los?“, fragt Jasper seine Mutter am nächsten Nachmittag, als er lautes Gelächter aus dem Zimmer seiner Schwester hört.

Mama zuckt die Achseln. „Rike und ihre Cousine sind gekommen.“

Die drei scheinen sich gut zu amüsieren. Immer wieder schallt lautes Lachen aus Jules Zimmer. Als Sandra sich verabschiedet hat, erscheinen Jule und Rike in Jaspers Zimmer und bitten ihn noch einmal, das Tanzvideo zu löschen. Doch Jasper grinst die Mädchen nur spöttisch an.

„Schau doch mal in dein E-Mail-Postfach“, fordert Jule ihn auf. „Da wirst du einen hochinteressanten Link finden.“

Neugierig geworden geht Jasper zum Computer und ruft sein Postfach auf. Der Link heißt ‚Künstlerische Freiheit JURI‘. Als er den Link anklickt, erstarrt er. Er sieht sich selbst schlafend mit leicht geöffnetem Mund und mit Teddy im Bett.

Jule und Rike beobachten ihn gespannt.

Man sieht Jaspers Gesichtsausdruck an, dass er geschockt ist.

„Das werden deine Freunde sicher supercool finden“, sagt Jule hämisch.

Rike grinst. „Und Lara und Annika erst.“

„Wie gut, dass es die künstlerische Freiheit gibt“, fügt Jule hinzu.

## Hörtext: Projektwoche

Jule kann es nicht glauben. Fassungslos starrt sie Frau Kriegel an, die soeben verkündet, dass sich die Klasse mehrheitlich für Jaspers und Mannis Klettergebilde entschieden hat: Ein völlig bescheuertes Fantasiegerüst, denkt sie, auch noch mit Special Effects.

Jetzt werden sie die ganze Projektwoche zum Thema „Verschönerung des Schulhofs“ damit verbringen, Jaspers Modell aus Draht, Holzleisten und Pappmaschee zu bauen.

Jule seufzt. „Dabei war unsere Idee mit der Hügelandschaft zehnmal besser!“, grunzt Rike von der Seite. Jule schnauft genervt. „Wenn sie sich wenigstens für Laras und Annikas Entwurf entschieden hätten“, raunt sie Rike zu.

Lara und Annika hatten sich ein Labyrinth aus gepflanzten Weidenbögen ausgedacht.

„Hört mal her, Leute!“, ruft Jasper laut. „Es wird nichts gemacht, was nicht vorher mit mir und meinem Chefingenieur Manni abgesprochen wurde, nur dass das klar ist.“

„Herr Wichtig und sein Chefingenieur“, stöhnt Jule und wirft ihrem Bruder einen verachtenden Blick zu.

Die Schüler teilen sich in Arbeitsgruppen auf. Frau Kriegel erklärt, dass jede Gruppe einen Teil des Projektes nach eigenen Ideen verwirklichen soll. Am Schluss soll dann alles zu einem abenteuerlichen Klettergebilde zusammengesetzt werden.

Die meisten Schüler sind schon mit Eifer an der Arbeit, während Jasper und Manni sich als Stararchitekten aufführen und ständig angeberisch Ratschläge erteilen.

Gemeinsam mit Rike macht Jule nur halbherzig mit. Ihr geht das Theater, das Jasper und Manni veranstalten, auf die Nerven. Endlich ist Schulschluss.

Zu Hause geht Jaspers Großspurigigkeit gleich weiter. Ausfällig berichtet er den Eltern von seinem Erfolg. Jule muss sich beherrschen.

Gereizt erlebt sie, wie die Eltern Jasper ausgiebig loben. „Gut gemacht, Junge!“, sagt Papa.

„Das wird so einiges kosten, mein Modell in allen Einzelheiten umzusetzen!“, hört Jule ihren Bruder beim Mittagessen ausrufen.

Jule verdreht die Augen. „Klar! Und deine Idee ist ja auch viel besser als die Vorschläge der anderen!“

„Natürlich ist sie besser“, brummt Jasper. „Sonst wäre mein Modell von den anderen schließlich nicht ausgewählt worden, hm? Jetzt mal ehrlich, Jule, eine Hügelandschaft mit Bänken? Geht's noch langweiliger?“

„Mann, bist du 'n Angeber!“

„Sei doch nicht so neidisch, Jule!“, schaltet sich Mama ein. „Gönn deinem Bruder doch seinen Erfolg!“

Jule fühlt sich, als müsse sie platzen vor Wut.

Auch am nächsten Tag erkundigen sich die Eltern nach dem Fortgang des Modellbaus. Jule kann es nicht mehr ertragen. Am Telefon klagt sie Rike ihr Leid: „Du kannst dir nicht vorstellen, was Jasper hier für 'ne Show abzieht.“

ʔaɛnvaɛən | ɖu:hasʔ ɖɔx ɟɔza:kt | ɖas zi: kɔmpju:tɛmɛ:siç zo: ʔalɛhantʔ  
ɖɪaɔf hat | maɛnʔ ɖu: | zi: vɪkɔdɔ ʔɔns hɛlfɪŋ |

kla:ɣ kaɛn pɪɔblɛ:m |

vas ʔɪʔʔ ɖɛn baɛ ju:lɔ lo:s | fɪa:kt jasɔpɛ zaɛnɔ mɔtɛ ʔam nɛ:çʔn  
na:xmɪta:k | ʔals ʔe:ɣ laɔtɔs ɟɔlɛçtɛ ʔaɔs ɖɛ:m tsɪmɛ zaɛnɛ ʔvɛʔtɛ hɔ:ɣt |

mama tsɔktʔ ɖi: ʔaksɪn | vɪ:kɔ ʔɔnt ʔi:vɔ kuzi:nɔ zɪnt ɟɔkɔmɔn |

ɖi: ɖɪaɛ ʔaɛnɔn zɪç ɟu:tʔ tsu: ʔamyzi:vɔn | ʔɪmɛ vɪ:ɖɛ ʔalt laɔtɔs laxn

ʔaɔs ju:lɔs tsɪmɛ | ʔals ʔandɪa: zɪç fɛɣʔapʔi:ɖɔt hat | ʔɛɣʔaɛnɔn ju:lɔ ʔɔnt

vɪ:kɔ ʔɪn jasɔpɛs tsɪmɛ ʔɔnt ɔɪtɪn ʔi:n nɔx ʔaɛnma:l | ɖas tantsvɪ:ɖɛo tsu:

lɔɛfɪŋ | ɖɔx jasɔpɛ ɟɪmʔʔ ɖi: mɛ:tçɔn nu:ɣ ʔɪɔɛtʔʔ ʔan |

ʔaɔ ɖɔx ma:l ʔɪn daɛn i:mɛ:lɪpɔʔtʔax | fɔkɔɖɛt ju:lɔ ʔi:n ʔaɔf | ɖa: vɪkʔʔ  
ɖu: ʔaɛnɔn ɪntɔkɛsantɪŋ lɪŋk fɪndɪŋ |

nɔɟɟi:vɪç ɟɔvɔkɔɖɪŋ ɟɛ:t jasɔpɛ tʔɔm kɔmpju:tɛ ʔɔnt vɪ:ft zaɛn pɔʔtʔax

ʔaɔf | ɖɛ:ɣ lɪŋk haɛʔt kɪnʔstlɔɪfʔɔ fɪaɛhaɛt ju:vɪ | ʔals ʔe:ɣ ɖɛ:n lɪŋk

ʔanklɪkt | ʔɛɣʔaɛt ʔe:ɣ | ʔe:ɣ zɪ:t zɪç zɛlɪpʔʔ ʔɪafɪt mɪt laɛçt ɟɔʔɔɛfɪnɔtɔm

mɔnt ʔɔnt mɪʔʔ tɛdi: ʔɪm bɛt |

ju:lɔ ʔɔnt vɪ:kɔ bɔʔɔ:baxʔn ʔi:n ɟaʔpant |

man zɪ:t jasɔpɛs ɟɔzɪçʔʔʔaɔsɟɔk ʔan | ɖas ʔe:ɣ ɟaʔɟɔkt ʔɪʔʔ |

ɖas vɛ:ɣɖɪŋ daɛnɔ fɪvɔɟɔndɔ zɪçɛ ku:l fɪndɪŋ | ʔa:kt ju:lɔ hɛ:mɪf |

vɪ:kɔ ɟɪmʔʔʔ ʔɔnt la:vɔ ʔɔnt ʔanika: ʔe:ɣʔʔ |

vɪ: ɟu:t | ɖas ʔɛs ɖi: kɪnʔstlɔɪfʔɔ fɪaɛhaɛt ɟɪpt | fy:kt ju:lɔ hɪntsu: |]

[ju:lɔ kann ʔɛs nɪçʔ ɟɪlaɔbɪŋ | fasɔŋslo:s ʔaɛtʔ zɪ: fɪaɔ kɪ:vɪ:ɟɪ ʔan | ɖi:  
zoʔɛ:bɪŋ fɛɣkɪvɔndɔt | ɖas zɪç ɖi: klasɔ mɛ:ɣhaɛtɪç fy:ɣ jasɔpɛ ʔɔnt  
mani:s kɛɛtɛɟɔbɪldɔ ʔɛntʔi:ɖɪŋ hat | ʔaɛn fɛɪlɪç ɔʔaʔɔvɛtɔs fantazi:ɟɔvɪʔt  
| ɖɛŋkt zɪ: | ʔaɔx nɔx mɪt ʔpɛʔʔɪfɛkʔs |

ʔɛtʔ vɛ:ɣɖɪŋ zɪ: ɖi: ɟantɔɔ pɪɔkʔɛtʔvɔxɔ tʔɔm tɛ:ma fɛɣʔɔ:nɔkɔŋ ɖɛs  
ju:lɔhɔ:fs ɖamɪt fɛɣbɪŋɪŋ | jasɔpɛs mɔɖɛl ʔaɔs ɖɪa:t | hɔɪtʔslɛaɛʔn ʔɔnt  
pɪpmaʔɛ: tsu: baɔɔn |

ju:lɔ zoɟʔʔʔ | ɖabaɛ va:v ʔɔnzɔxɔ ʔɪɖɛ: mɪʔʔ ɖɛ:ɣ hy:ɟɪllantʔaʔtʔ  
zɛ:nma:l bɛʔɛ | ɟɪkɔntʔ vɪ:kɔ fɔn ɖɛ:ɣ zaɛtɛ | ju:lɔ ʔnaɔʔt ɟɔnɛvɪʔt |  
vɛ:n zɪ: zɪç vɛ:nɪçʔʔʔs fy:ɣ la:vɔs ʔɔnt ʔanika:s ʔɛntvɔɪf ʔɛntʔi:ɖɪŋ  
hɛtɪŋ | vɔaɔnt zɪ: vɪ:kɔ tsu: |

la:vɔ ʔɔnt ʔanika: hatɪŋ zɪç ʔaɛn labyɪkɪnt ʔaɔs ɟɔpʔlantʔn vaɛɖɛbɔ:ɟɪ  
ʔaɔsɟɔɖaxʔ |

hɔ:ɣt ma:l hɛ:ɣ | lɔɟtɔ | vɪ:ft jasɔpɛ laɔt | ʔɛs vɪkʔʔ nɪçʔs ɟɔmɔxt | vas  
nɪçʔ fɔ:ɣhɛ:ɣ mɪt mɪ:ɣ ʔɔnt maɛnɔm ʔɛʔʔɪnʔɛnɪɔ:ɣ mani: bɔʔʔɔvɔxɪŋ  
vɔvɔɖɔ | nu:ɣ | ɖas ɖas kla:ɣ ʔɪʔʔ |

hɛv vɪçʔɪç ʔɔnt zaɛn ʔɛʔʔɪnʔɛnɪɔ:ɣ | ʔɪvɔ:nt ju:lɔ ʔɔnt vɪkʔʔ ʔi:vɔm  
bɪu:ɖɛ ʔaɛnɔn fɛɣʔaxʔtɪɖɪŋ blɪk tsu: |

ɖi: ʔy:lɛ tɛaɛlɔn zɪç ʔɪn ʔaɪbaɛtʔsɟɔvɔɪŋ ʔaɔf | fɪaɔ kɪ:vɪ:ɟɪ ʔɛɣkɛ:ɣt | ɖas  
jɛ:ɖɔ ɟɔvɔɔ ʔaɛnɔn tɛaɪ ɖɛs pɪɔkʔɛtɔs na:x ʔaɛɟɔnɔn ʔɪɖɛ:ɔn  
fɛɣvɪkɪlɪçɪŋ zɔl | ʔam ʔɪvɔs zɔl dan ʔalɔs tsu: ʔaɛnɔm ʔabɪtʔɔvɛɪlɪçɪŋ  
kɛɛtɛɟɔbɪldɔ tsuzamɔngɔzɛtʔ vɛ:ɣɖɪŋ |

ɖi: maɛʔn ʔy:lɛ zɪnt ʔɔ:n mɪt ʔaɛʔtɛ ʔan ɖɛ:ɣ ʔaɪbaɛt | vɛ:vɔnt jasɔpɛ  
ʔɔnt mani: zɪç ʔals sta:ɣʔaɪçɪtɛ:ktɪŋ ʔaɔffy:vɔn ʔɔnt ʔɛndɪç  
ʔaŋɛ:bɔɪf vɛ:tʔlɛ:ɟɔ ʔɛɣtɛaɛlɔn |

ɟɔmɔaŋza:m mɪt vɪ:kɔ mɔxt ju:lɔ nu:ɣ halpɛkʔsɪç mɪt | ʔi:ɣ ɟɛ:tʔ ɖas  
tɛa:tɛ | ɖas jasɔpɛ ʔɔnt mani: fɛɣʔanʔʔaltɪŋ | ʔaɔf ɖi: nɛvɪŋ | ʔɛntɪç ʔɪʔʔ  
ʔu:lʔɪvɔs |

tsu: haɔzɔ ɟɛ:t jasɔpɛs ɟɪvɔ:ʔpɔvɪçkaɛt ɟɪlaɛç vaɛtɛ | ʔaɔsʔy:ɛɪlɪç  
bɔvɪçʔɛtʔ ʔe:ɣ ɖɛ:n ʔɛɪtɛn fɔn zaɛnɔm ʔɛɣʔɔɪk | ju:lɔ mɔs zɪç bɔhɛvɪŋ |

ɟɔvɔaɛtʔ ʔɛɣlɛ:pt zɪ: | vɪ: ɖi: ʔɛɪtɛn jasɔpɛ ʔaɔsɟɪ:ɔɪç lɔ:bɪŋ | ɟu:t  
ɟɔmɔxt | ʔɔnɔ | ʔa:kt papa |

ɖas vɪkʔʔ zo: ʔaɛnɪɟɔs kɔʔnɪ | maɛn mɔɖɛl ʔɪn ʔalɔn ʔaɛntʔʔhaɛʔn  
ʔɔmʔʔzɛtʔn | hɔ:ɣt ju:lɔ ʔi:vɔn bɪu:ɖɛ baɛm mɪta:kʔɛʔn ʔaɔsɪu:fɪŋ |

ju:lɔ fɛɣɖɛ:tʔ ɖi: ʔaɔɟɪŋ | kla:ɣ | ʔɔntʔ ɖaɛnɔ ʔɪɖɛ: ʔɪʔʔ ja: ʔaɔx fɪ:l  
bɛʔɛ ʔals ɖi: ɖɛ:ɣ ʔa:ndɔvɔn |

nɪty:ɛɪlɪç ʔɪʔʔ zɪ: bɛʔɛ | ɟɪkɔmʔt jasɔpɛ | ʔɔnt vɛ:vɔ maɛn mɔɖɛl fɔn ɖɛ:n  
ʔandɔvɔn nɪçʔ ʔaɔsɟɔvɛ:ɪt vɔvɔɖɪŋ | hm: | ʔɛtʔ ma:l ʔe:ɣɪlɪç | ju:lɔ |  
ʔaɛnɔ hy:ɟɪllantʔaʔt mɪt ɔɪŋkɪ ɟɛ:ts nɔx lanvɛaɪlɪçɛ |

man bɪʔʔ ɖu:n ʔaŋɛ:bɛ |

zaɛ ɖɔx nɪçʔ zo: naɛɖɪf | ju:lɔ |ʔaltɔt zɪç mama ʔaɛn | ɟɔnɛn daɛnɔm  
bɪu:ɖɛ ɖɔx zaɛnɔn ʔɛɣʔɔɪk |

ju:lɔ fy:lɛ zɪç ʔals mɪsɔ zɪ: ɔɪtʔn fɔ:ɣ vɪ:t |

ʔaɔx ʔam nɛ:çʔn tɔ:k ʔɛɣkɔndɪɟɪŋ zɪç ɖi: ʔɛɪtɛn na:x ɖɛ:m fɔvʔɟɔn  
ɖɛs mɔɖɛlbaɔs |ju:lɔ kann ʔɛs nɪçʔ mɛ:ɣ ʔɛɣtɛa:ɟɪ | ʔam tɛlɛfɔ:n  
kla:kt zɪ: vɪ:kɔ ʔi:ɣ laɛt | ɖu: kanʔʔ ɖi:ɟɪ nɪçʔ fɔ:ɣʔtɛlɔn | vas ɖɛ:ɣ hɪ:ɣ  
fy:ɣ nɔ ʔɔ: ʔaɪtʔsɪ:t |

vɪ:kɔ ʔɪvɔ:ʔ ʔaɛn bɔʔtɛ:tɟɪɟɔɖɔs ɟɪvɔmɔn ʔaɔs | man mɪsʔɔ ʔi:m ʔɔnt

Rike stößt ein bestätigendes Brummen aus. „Man müsste ihm und Manni mal so richtig die Show vermasseln.“

„Am himverbranntesten sind ja wohl die beschuerten Special Effects mit Beleuchtung, Nebelkerzen und dem ganzen Schwachsinn“, stöhnt Jule.

„Voll unlogisch das Ganze!“, stimmt Rike zu. „So was lässt sich doch gar nicht machen.“

Noch immer wurmt sie die Enttäuschung, dass ihr Entwurf so wenige Stimmen bekommen hat. Ratlos sitzt sie grübelnd in ihrem Zimmer und dann bildet sich in ihr ein hinterhältiger Plan.

Am nächsten Tag schleicht Jule nach Unterrichtsschluss in den Klassenraum und steht vor dem angefangenen Modellbau. Der Anblick löst bei ihr wieder ein Gefühl von Wut aus.

Ihr Herz klopft, als wolle es zerspringen. Mit großer Anstrengung zwingt Jule sich zur Ruhe und geht zum Materialtisch. Dort bewaffnet sie sich mit Farbe und Pinsel und beginnt Blümchen und Herzen auf die Holzleisten und Pappmascheeteile zu malen.

Plötzlich hört Jule Schritte im Flur. Sie springt in die Leseecke und versteckt sich den Atem anhaltend hinter den Bücherregalen. Jemand von der Reinigungsmannschaft beginnt damit, den Klassenraum auszufegen.

Jule verhält sich mucksmäuschenstill.

Die Zeit, in der die Putzfrau den Klassenraum säubert, kommt ihr endlos vor. Doch endlich wird die Tür geschlossen. Erleichtert atmet Jule auf.

Aber im nächsten Augenblick hört sie voller Entsetzen, dass sich ein Schlüssel im Schloss dreht.

Sie ist gefangen! Fieberhaft überlegt sie, was sie tun soll. Gegen die Tür trommeln, fährt es ihr durch den Kopf. Aber vorher muss sie unbedingt noch schnell die Malereien wieder abwaschen.

Mit zitternden Händen feuchtet Jule ein paar Papierhandtücher an und beginnt, die rote Farbe abzureiben. Doch die Farbe lässt sich nicht abwaschen, sie verschmiert nur zu einem roten Brei. Entsetzt starrt sie auf die Pappmascheeteile, die durch die Feuchtigkeit nun schlaff werden. Mit fahrigem, unsicheren Bewegungen versucht sie, das Modell wieder in die richtige Form zu biegen. Dabei bricht ihr auch noch ein Teilstück ab.

Jule lässt sich schluchzend auf den Boden sinken.

Jetzt wird ihr auf einmal bewusst, wie blödsinnig die ganze Aktion ist. Warum kann sie Jasper seinen Erfolg nicht gönnen?

Plötzlich erkennt Jule, dass sie sich völlig albern benommen hat.

Sie wird die ganze Nacht hier zubringen müssen. Sie denkt an die Sorge der Eltern und was ihr am nächsten Tag bevorstehen wird. Jule weiß nicht, wie lang sie schon leise weinend auf dem Boden gesessen hat, als sie plötzlich aufgeschreckt wird. Die Klassentür wird aufgeschlossen und herein kommt Frau Kriegel.

„Was machst du denn hier?“ Jule steht auf und wendet ihr tränennasses Gesicht Frau Kriegel zu.

„Nun beruhige dich erst mal, Jule!“ Frau Kriegel legt Jule tröstend einen Arm um die Schulter. „Und jetzt erzähl mir, was das alles zu bedeuten hat.“

Wortlos zeigt Jule auf das Modell.

„Du liebe Güte! Hast du diese Schmierereien gemacht?“ Reumütig erzählt Jule nun, warum sie das Modell bemalt hat.

„Aber jetzt tut es mir leid, und ich wollte alles wieder abwaschen“, beteuert sie.

„Nun hör erst mal auf zu weinen. Wenn du was wiedergutmachen willst, dann fang damit an!“

Frau Kriegel nickt Jule aufmunternd zu: „Nimm weiße Farbe und übermale die Schmierereien. Die Farbe scheint ja trocken zu sein.“

Gehorsam macht sich Jule an die Arbeit. Sie muss alles zwei Mal übermalen, damit die rote Farbe nicht mehr durchscheint.

Währenddessen klebt Frau Kriegel das abgebrochene Teil geschickt wieder an die richtige Stelle. Bald ist das Modell wieder im ursprünglichen Zustand. Erleichtert bedankt sich Jule bei ihrer Lehrerin. „Da hast du ja wahrhaftig Glück gehabt, dass wir heute Nachmittag Konferenz hatten.“

Jule atmet erleichtert auf.

Frau Kriegel redet ihr noch einmal ins Gewissen. „Ich hoffe, dass dir das eine Lehre war“, sagt sie. „Man muss auch Niederlagen einstecken können.“

Jule nickt reumütig.

Den Rest der Projektwoche arbeitet Jule konzentriert mit am Klettemodell.

Am Präsentationstag bedankt sich der Schulleiter bei allen Klassen für die tolle Mitarbeit. Die einzelnen Modellarbeiten sind in der

mani: ma:l zo: wɪçtɪç ɸi: fo: fɛgmasɪn |

ʒam hɪnʃfɛgbrʌntɛstɪn zɪnt ja: vo:l di: bəʃdʒɛtɪn spɛʃʃɪʃfɛkts mɪt bəlɔçtɔŋ | nɛ:blkɛʀstɪn ʔontʰ ɸe:m gantsɪn ʃvaxzɪn | ʃtʊnt ju:lə |

fəl ʔonlo:ɡɪʃ ɸas ɡantsə | ʃtɪmt kɪ:kə tsu: | zo: vas lest zɪç ɸox ɡa:ɐ nɪçt maxɪn |

noχ ʒɪmɛ vɔrmt zɪ: di: ʒɛntʰtɔçʃɔŋ | ɸas ʒɪ:ɐ ʒɛntvɔrʃ zo: ve:nɪç ʃtɪmən bəkɔmən hat | wətlo:s zɪst zɪ: ɡy:blɪnt ʒɪn ʒɪ:kəm tsɪmɛ ʔontʰ ɸan bɪldət zɪç ʒɪn ʒɪ:ɐ ʒaɛn hɪntɛhɛltɪçɐ plɑ:n |

ʒam nɛ:çstɪn tɑ:k ʃlɑçɛt ju:lə nɑ:x ʔontɛwɪçtʃʃlɔs ʒɪn dɛ:n klasɪnɪkɔm ʔont ʃtɛ:t fo:ɐ dɛ:m ʒangəʃanən modelbaɔ | ɸe:ɐ ʒanblɪk lɔ:st bɑç ʒɪ:ɐ vɪ:dɛ ʒaɛn ɡəʃy:l fɔn vu:t ʒaɔs |

ʒɪ:ɐ hɛrʃt klɔpft | ʒals vɔlə ʒɛs tʃɛʃʃwɪŋən | mɪt ɡɪkɔ:sɐ ʒanʃtɛŋɔŋ tsɪvɪt ju:lə zɪç tsu:ɐ wɑ:ə ʔont ɡe:tʰ tsom matɛɪa:lɪʃ | ɸɔnt ɸəvɑfɪt zɪ: zɪç mɪt fɑrʌbə ʔont pɪnzl ʔont ɸəɡɪnt ɸly:mçən ʔont hɛrʃtçən ʒaɔf ʒɪ:ɐ hɔltʃlɑçstɪn ʔont pɑpmɑʃe:tɛlə tsu: mɑ:lən |

plɔɛtslɪç hɔ:ɐt ju:lə ʃwɪtə ʒɪm flʊ:ɐ | zɪ: ʃpɪŋt ʒɪn di: lɛ:zəʒɛkə ʔont fɛgʃtɛkt zɪç | ɸe:n ʒɑ:təm ʒanhaltɪt | hɪntɛ dɛ:n by:çɛrɛɡɑ:lən | ʒe:mant fɔn dɛ:ɐ wɛnɪçɔŋsmɑnʃaft ɸəɡɪntʰ ɸamɪt | ɸe:n klasɪnɪkɔm ʒaɔstsɪ:fe:ɡɪ |

ju:lə fɛgɸɛlt zɪç mɔksmɔçsçən ʃtɪl |

ɸi: tsɑçt | ʒɪn dɛ:ɐ di: pʊtsʃvɑɔ dɛ:n klasɪnɪkɔm zɔçbɛt | kɔmt ʒɪ:ɐ ʒɛntlo:s fo:ɐ | ɸox ʒɛntlɪç vɪrʰ ɸi: tɪ:ɐ ɡəʃlɔsn | ʒɛʃlɑçɛtɛt ʒɑ:tɔt ʒɪ:lə ʒaɔf |

ʒɑ:bɛ ʒɪm nɛ:çstɪn ʒaɔɡɪblɪk hɔ:ɐt zɪ: fɔlə ʒɛntzɛstɪn | ɸas zɪç ʒaɛn ʃlɪsɪ ʒɪm ʃlɔs ɸɔrɛ:t |

zɪ: ʒɪst ɡəʃanən | fɪ:bɛhaft ʒy:bɛlɛkt zɪ: | vas zɪ: tu:n zɔl | ɡe:ɡɪ ɸi: tɪ:ɐ tɔkmɪn | fɛ:ɐt ʒɛs ʒɪ:ɐ dɔrç ɸe:n kɔpʃ | ʒɑ:bɛ fo:ɸhɛ:ɐ mɔs zɪ: ʔɔnbəɸɪt noχ ʃnɛl di: mɑ:lɔwɑçən vɪ:dɛ ʒɑpvɑʃɪn |

mɪtʰ tsɪtɛndɪ hɛndɪ fɔçtɛt ju:lə ʒaɛn pɑ:ɐ pɑpɪ:ɸhantʰtɪ:çɐ ʒan ʔont ɸəɡɪnt | ɸi: kɔ:tə fɑrʌbə ʒɑptsu:wɑçɪn | ɸox ɸi: fɑrʌbə lest zɪç nɪçt ʒɑpvɑʃɪn | zɪ: fɛgʃmɪ:ɐt nu:ɐ tsu: ʒaɛnəm kɔ:tɪn bɔrɛ | ʒɛntzɛst ʃtɑrʰt zɪ: ʒaɔf ɸi: pɑpmɑʃe:tɛlə | ɸi: dɔrç ɸi: fɔçtɪçkɑçɛt nu:n ʃlɑf vɛ:ɸdn | mɪt fɑ:wɪɪ ʒɪ ʔɔnzɪçwɛn bəvɛ:ɡɔŋən fɛgzu:xt zɪ: | ɸas model vɪ:dɛ ʒɪn di: wɪçtɪç ʃwɪm tsu: bɪ:ɪ ɸi: ɸɑbɑç bɪrɪçt ʒɪ:ɐ ʒaɔx noχ ʒaɛn tɛʃʃtɪk ʒɑp |

ju:lə lest zɪç ʃlɔxtstɪn ʒaɔf ɸe:n bɔ:dn zɪŋkɪ |

ʒɛst vɪrʰ ʒɪ:ɐ ʒaɔf ʒaɛnma:l bəvɔst | vɪ: blɔ:tzɪmɪç ɸi: ɡantsə ʒɑktsɪɔ:n ʒɪst | vɑkɔm kan zɪ: ʒɑspɛ ʒaɛnən ʒɛʃfɔlk nɪçt ɡçnən |

plɔɛtslɪç ʒɛɡkɛnt ju:lə | ɸas zɪ: zɪç ʃɛlɪç ʒalbɛn bənɔmən hat |

zɪ: vɪrʰ ɸi: ɡantsə naxt hɪ:ɐ tsu:bɪŋən mɪsɪn | zɪ: dɛŋkt ʒan di: zɔkɔ dɛ:ɐ ʒɛltɛn ʔont vas ʒɪ:ɐ ʒam nɛ:çstɪn tɑ:k ɸəfo:ɸtɛ:ən vɪrʰ | ju:lə vɑçs nɪçt | vɪ: lɑŋ zɪ: ʃɔ:n lɑɛzə vɑçnɔnt ʒaɔf ɸe:m bɔ:dn ɡəzɛstɪn hat | ʒals zɪ: plɔɛtslɪç ʒaɔfɪçkɛkt vɪrʰ | ɸi: klasɪtɪ:ɐ vɪrʰ ʒaɔfɪçlɔsn ʔont hɛwɑçn kɔmt ʃvɑɔ kɪ:ɪ ɡɪ |

vas maxstʰ ɸu: dɛn hɪ:ɐ | ju:lə ʃtɛ:t ʒaɔf ʔont vɛndət ʒɪ:ɐ tɛ:ɛnɔnfɛgʃmɪ:ɐtə ɡəzɪçt ʃvɑɔ kɪ:ɪ ɡɪ tsu: |

nu:n bɔwɑ:ɪç dɪç ʒɛ:ɐst mɑ:l | ju:lə | ʃvɑɔ kɪ:ɪ ɡɪ lɛ:kt ju:lə tɔwɛstɪt ʒaɛnən ʒɑkɪm ʔɔm di: ʃɔltɛ | ʔont ʒɛst ʒɛtstɛ:l mɪ:ɐ | vas ɸas ʒaləs tsu: bəðɔɐtɪn hat |

vɔrʌlo:s tsɑçt ju:lə ʒaɔf ɸas model |

ɸu: lɪ:bə ɡy:tə | hastʰ ɸu: dɪ:zə ʃmɪ:kɔwɑçən ɡɔmaxt | wɔçmɪ:tɪç ʒɛtstɛ:l ju:lə nu:n | vɑkɔm zɪ: das model bɔmɑ:lɪt hat |

ʒɑ:bɛ ʒɛst tu:t ʒɛs mɪ:ɐ lɑçt | ʔont ʒɪç vɔltə ʒaləs vɪ:dɛ ʒɑpvɑʃɪn | ɸɔtɔçɛt zɪ: |

nu:n hɔ:ɐ ʒɛ:ɐst mɑ:l ʒaɔf tsu: vɑçnən | vɛn du: vas vɪ:dɛ ɡu:t maxɪn vɪst | ɸan ʃɑŋ dɑ:mɪt ʒan |

ʃvɑɔ kɪ:ɪ ɡɪ nɪkt ju:lə ʒaɔfmontɛnt tsu: | nɪm vɑçsɛ fɑrʌbə ʔont ʒy:bɛmɑ:lɛ di: ʃmɪ:kɔwɑçən | ɸi: fɑrʌbə ʃaɛnt ja: tɔkɪ tsu: ʒaɛn | ɡ ɔhɔ:ɐzɑ:m maxt zɪç ju:lə ʒan di: ʒɑbɑçt | zɪ: mɔs ʒaləs tsvɑç mɑ:l ʒy:bɛmɑ:lən | ɸamɪtʰ di: kɔ:tə fɑrʌbə nɪçt mɛ:ɐ dɔrçʃaɛnt |

vɛ:wɔntʰ ɸɛstɪn klɛ:pt ʃvɑɔ kɪ:ɪ ɡɪ das ʒɑpɔbɔwɔxɔnə tɛʃ ɸɛʃɪkt vɪ:dɛ ʒan di: wɪçtɪç ʃtɛlə | ɸalt ʒɪst ʒɪ:ɐ model vɪ:dɛ ʒɪm ʒu:ɐʃpɪwɪlɪçɪn tsu:ʃtant | ʒɛʃlɑçɛtɛt ɸɔdɑŋkt zɪç ju:lə bɑç ʒɪ:wɛ lɛ:wɔrɪn | ɸa hastʰ ɸu: ja: vɑ:ɸhɑftɪç ɸɪlɪkʰ ɡəhɑ:pt | ɸas vɪ:ɐ hɔçtə nɑ:xmɪtɑ:kʰ kɔnfɛkɛnts hatɪ |

ju:lə ʒɑ:tɔt ʒɛʃlɑçɛtɛt ʒaɔf |

ʃvɑɔ kɪ:ɪ ɡɪ wɛ:dət ʒɪ:ɐ noχ ʒaɛnma:l ʒɪns ɡɔvɪsɪn | ʒɪç hɔfɔ | ɸas dɪ:ɐ das ʒaɛnə lɛ:wə vɑ:ɐ | man mɔs ʒaɔx nɪ:dɛlɑ:ɪ ɸi: ʒaɛnʃtɛkɪ kɔɛnən |

Ju:lə nɪkt wɔçmɪ:tɪç |

ɸe:n wɛstʰ ɸe:ɐ ɸrɔjɛktvɔxə ʒɑbɑçɛtɛt ju:lə kɔntsɛntɪ:ɐt mɪt ʒam klettemodel |

ʒam ɸrɛzɛntatʃɪɔ:nstɑ:k ɸɔdɑŋkt zɪç ɸe:ɐ ʃu:lɑçtɛ bɑç ʒalən klasɪn ʃy:ɐ di: tɔlə mɪtʰ ʒɑbɑçt | ɸi: ʒaɛntʃɪnən modelʒɑbɑçɛtɪn zɪnt ʒɪn dɛ:ɐ

Aula aufgebaut. Zu jedem Modell sagt der Schulleiter einige anerkennende Worte. Auch Jules und Rikes Entwurf wird gelobt. Jaspers und Mannis Idee nennt er besonders originell.

„Ich freue mich, euch mitteilen zu können, dass sich der Förderverein entschlossen hat, einen der Entwürfe auszuführen und zu finanzieren. Die Entscheidung ist der Schulkonferenz nicht leicht gefallen, denn viele Entwürfe würden sich zur Ausführung lohnen. Schließlich ist die Wahl auf das Weidenlabyrinth von Lara und Annika aus der 6b gefallen.“

Tosender Beifall. Jule sieht Rike an. „Damit kann ich leben“, flüstert sie. Rike nickt. Von allen Seiten bekommen Lara und Annika Gratulationen.

Jule spürt, dass sie sogar ein bisschen stolz auf ihre Freundinnen ist.

## Hörtext: Clubhaus

„Echt gemütlich hier!“ Jasper verzieht das Gesicht. Die Clique hatte sich im Park getroffen, musste aber wegen des Regens in einer Bushaltestelle Zuflucht suchen.

Jule und Rike sitzen frierend auf der Bank. Manni, Robin und Leon dösen vor sich hin. Nur Annika und Lara scheinen sich für die Buspläne zu interessieren. Doch plötzlich dreht sich Annika um, sieht ihre Freunde an und verkündet: „Wir brauchen ein Clubhaus!“

„Was du nicht sagst!“, höhnt Leon. „Mit Bad, Toilette und Swimmingpool natürlich.“

Missmutig starren die Freunde vor sich hin. Natürlich wäre es schön, einen Raum für sich zu haben.

„Wir könnten uns bei mir treffen“, schlägt Lara vor.

Robin stößt einen verächtlichen Schnaufer aus: „Unter der Aufsicht deiner Eltern. Na toll!“

„Warte mal“, meldet sich Manni zu Wort. „Vielleicht gäb's da eine Möglichkeit. Ich hab da so 'ne Idee.“

Interessiert sieht Jasper seinen besten Freund an. „Ihr kennt doch den alten Steinbruch in Lynen. Da war ich neulich. Und wisst ihr, was ich da gesehen hab? Eine alte Bretterbude. Wo die Arbeiter immer ihr Werkzeug aufgehoben haben. Ich hab mal reingesehen. Dreckig natürlich. Vielleicht wär' das was für uns.“

Skeptisch sieht Jasper Manni an: „Lynen ist ziemlich weit weg, liegt ja fast am Stadtrand.“

„Mit Rädern doch kein Problem! Außerdem gibt's 'ne Buslinie.“

„Könnte man sich ja mal ansehen. Morgen, wenn's nicht wider regnet. Was meint ihr?“ Robin sieht in die Runde. Alle sind einverstanden.

Am nächsten Tag sind alle pünktlich um vier am Treffpunkt.

„Dann zeig uns mal dein Schloss!“ Leon boxt Manni in die Seite.

Unterwegs sieht sich Robin mehrfach um. „Was ist?“, fragt Jasper. Robin zuckt mit den Achseln. „Ich hatte irgendwie das Gefühl, als wenn uns jemand folgen würde. Wartet mal Leute!“

Leicht genervt bleiben alle stehen und starren angestrengt nach hinten. Doch hinter ihnen ist nichts zu sehen.

Nach knapp zwanzig Minuten sind sie am Ziel. Sie schieben ihre Räder durch Unkraut und Gestein in den verlassenen Steinbruch. Stolz zeigt Manni auf eine etwas windschiefe Bretterhütte.

„Soll das 'n Witz sein?“ Fassungslos starrt Leon Manni an. „Die kicke ich ja mit der Fußspitze um!“ „Lasst uns doch erst mal reinguucken. Dann können wir immer noch entscheiden, ob es was für uns ist.“, sagt Jasper, schiebt den Riegel zurück und öffnet die Tür.

Neugierig drängen die anderen hinter ihm in die Hütte. Auf der gegenüberliegenden Seite stehen zwei Bänke, und in einer Ecke lehnen alte Bretter an der Wand. Sonst liegen nur ein paar rostige Werkzeuge herum.

„Wenn man hier mal sauber macht und ein paar alte Kisten zum Sitzen reinstellt, könnte's ganz brauchbar sein.“

„Das Putzen können die Mädels machen! Wir besorgen dann die Kisten“, sagt Manni.

„Klar, Manni! Traum weiter!“ Jule und Rike starren Manni wütend an.

„Nun streitet euch doch nicht!“, sagt Annika.

In diesem Augenblick knallt die Tür zu. Erschrocken hören die Freunde, wie draußen der Riegel vorgeschoben wird. Und schon hören sie Beppos höhnisches Gelächter. „Viel Spaß da drinnen!“, kreischt er.

„Mach sofort die Tür wieder auf, du Spinner!“

Jasper hämmert mit den Fäusten gegen die Wand. Aber Beppo hört gar nicht auf mit seinem spöttischen Gegröhle. „Acht Affen im

ʒaqla ʒaʔfǰəbaʔt | tsu: je:dəm model za:kt' dɛ:ɣ fʊ:llaɛtɛ ʒaɛnɪgə ʒanʒɛgkɛnɔndə vɔrʔtə | ʒaʔx ju:ləs ʒɔnt ʔi:kəs ʒɛntvɔrf vɪʔ ǰɔlɔ:pt | ʒasɛp ʒɔnt mani:s ʒɪde: nɛnt ʒɛ:ɣ bəzɔndɛ ʒɔʔɪgɪnɛl |

ʒɪɕ fɪzɔgə mɪɕ | ʒɔʔɕ mɪt'taɛlɔn tsu: kɛnɔn | ɖas ʒɪɕ dɛ:ɣ fɛkɔdɛfɛɣʒaɛn ʒɛntʃlɔsn hat | ʒaɛnɔn dɛ:ɣ ʒɛntvɔrf ʒaʔstsu:fy:kɔn ʒɔnt tsu: fɪnʔntsi:kɔn | ɖi: ʒɛntʃaɛdɔŋ ʒɪst' dɛ:ɣ fʊ:lkɔnfɛkɛnts nɪɕt laɛɕt ǰɔfəlɔn | ɖɛn fɪ:lə ʒɛntvɔrfə vɔrɖɪ ʒɪɕ tsu:ɣ ʒaʔsfy:kɔŋ lɔ:nɔn | ʃlɪ:slɪɕ ʒɪst' ɖi: va:l ʒaʔf ɖas vaɛdɪnlabɪvɔɪnt fɔn la:və ʒɔnt ʒanɪka: ʒaʔs dɛ:ɣ zɛks ɬɛ: ǰɔfəlɔn |

tɔ:zɪndɛ bəɕfal | ju:lə ʒɪ:t ʔi:kə ʒan lɖa:mɪt kann ʒɪɕ le:bɪm | flɪvstɛt ʒɪ: | ʔi:kə nɪkt | fɔn ʒalɔn zəɕtɪ bəkɔmɔn la:və ʒɔnt ʒanɪka: ɣvʔatʃlɔ:snɔn |

ju:lə ʃpɪ:ɣt | ɖas ʒɪ: zɔga:ɣ ʒaɛn bɪsɕɔn ʃtɔlts ʒaʔf ʒɪ:kə fɪzɔndɪnɔn ʒɪst |]

[ʒɛɕ ǰamy:tlɪɕ hɪ:ɣ | ʒasɛp fɛɕtsɪ:t' ɖas ǰəzɪɕt | ɖi: kɪkə hatə ʒɪɕ ʒɪm paʔk' ǰɔtɔɕfɪn | mɔstə ʒa:bɛ vɛ:ɣɪ ɖɛs ʔɛ:ɣɪs ʒɪm ʒaɛnɛ bɔshaltɛʃtɛlə tsu:flɔxt zu:xɪn |

ju:lə ʒɔnt ʔi:kə ʒɪtsɪn fɪ:ʔkɔnt ʒaʔf dɛ:ɣ bʔnɪ | mani: | ʔɔbɪn ʒɔnt le:ɔn dɔ:zɪn fɔ:ɣ ʒɪɕ hɪn | nu:ɣ ʒanɪka: ʒɔnt la:və ʃaɛnɔn ʒɪɕ fy:ɣ dɪ: bɔspɪ:nɔ tsu:ʒɪntɔkɛsɪ:kɔn | ɖɔx plɔɛtsɪɕ ɖɛtɛ ʒɪɕ ʒanɪ:ka ʒɔm | ʒɪ:t ʒɪ:kə fɪzɔndə ʒan ʒɔnt fɛɣkɪvndət | vɪ:ɣ bɔʔxɔŋ ʒaɛn klɔpɪhʔs |

vas ɖu: nɪɕt ʒa:kst | hɔ:nt le:ɔn | mɪt ɬa:t | tɔlɛtɔ ʒɔnt svɪmɪŋpu:l naty:ɣlɪɕ |

mɪsmu:tɪɕ ʃtʔkɔn dɪ: fɪzɔndə fɔ:ɣ ʒɪɕ hɪn | naty:ɣlɪɕ vɛ:kə ʒɛs ʃɔ:n | ʒaɛnɔn ʔaʔm fy:ɣ ʒɪɕ tsu: ha:bɪm |

vɪ:ɣ kɔɛntɪ ʒɔns ɬaɛ mɪ:ɣ tɛfɪn | ʃlɛ:kt la:və fɔ:ɣ |

ʔɔbɪn ʃtɔ:st ʒaɛnɔn fɛɣʒɛɕtlɪɕ ʃnaʔɛ ʒaʔs | ʒɔntɛ dɛ:ɣ ʒaʔfzɪɕt' ɖaɛnɛ ʒɛltɛn | na: tɔl |

vaʔtə ma:l | mɛldət ʒɪɕ mani: tsu: vɔrʔt | fɪlaɛɕt ǰɛ:ps ɖa: ʒaɛnə mɔ:kɪɕkʔaɛt | ʒɪɕ ha:p ɖa: zɔ: nɔ ʒɪde: |

ʒɪntɔkɛsɪ:ɣt ʒɪ:t ʒasɛp zəɕnɔn bɛstɪn fɪzɔnt ʒan | ʒɪ:ɣ kɛnt' ɖɔx ɖɛ:n ʒʔlɪn ʃaɛnɔkɔx ʒɪm lɪ:nɔn | ɖa: va:ɣ ʒɪɕ nɔɣlɪɕ | ʒɔnt vɪst ʒɪ:ɣ | vas ʒɪɕ ɖa: ǰɔzɛ:ɔn ha:p | ʒaɛnə ʒʔaltə bɔɛtɛbu:də | vɔ: dɪ: ʒaʔbʔaɛtɛ ʒɪmɛ ʒɪ:ɣ vɛʔktsɔgk ʒaʔfǰəhɔ:bɪm ha:bɪm | ʒɪɕ ha:p ma:l ʔaɛnǰɔzɛ:ɔn | ɖɛkɛɪɕ naty:ɣlɪɕ | fɪlaɛɕt vɛ:ɣ ɖas vas fy:ɣ ʒɔns |

skeɕtʃɪ ʒɪ:t ʒasɛp mani: ʒan | lɪ:nɔn ʒɪst' tsi:mɪɕ vʔaɕt vɛk | lɪ:kt ja: fast ʒam ʃtʔkʔant |

mɪt ʔɛ:ɖɛn ɖɔx kʔaɛn ɔkɛn ɔkɛn m ʒaʔsɛdɛ:m ɣɪ:ɣɪts nɔ bɔslɪnɪ:ɔ |

kɛntə man ʒɪɕ ma:l ʒanɛ:ɔn | mɔɣɣɪ | vɛns nɪɕt vɪ:ɖɛ ʔɛ:ɣnʔt | vas maɛnt ʒɪ:ɣ | ʔɔbɪn ʒɪ:t ʒɪm dɪ: ʔɔndə | ʒalə zɪnt ʒaɛnfɛɣʃtʔandɪn |

ʒam nɛ:ɕstɪn ta:k zɪnt ʒalə ɔvɪɕtlɪɕ ʒɔm fɪ:ɣ ʒam tɛfɔŋkɪt |

ɖʔn tsʔaɕk ʒɔns ma:l ɖaɛn ʃlɔs | le:ɔn bɔkst mani: ʒɪm dɪ: zəɕtə |

ʒɔntɛvɛ:ks ʒɪ:t ʒɪɕ ʔɔbɪn mɛ:ɣfʔax ʒɔm | vas ʒɪst | fɪa:kɪt ʒasɛp | ʔɔbɪn tɔskt mɪt' ɖɛ:n ʒʔksɪn | ʒɪɕ hatə ʒɪvɪɕtɪvɪ: ɖas ǰəfy:l | ʒʔals vɛn ʒɔns je:mant fɔlɣɪ ʒɪvɔdə | vaʔtə ma:l lɔgɔtə |

laɛɕt ǰɔnɛɕfɪ ɬlʔaɛbɪm ʒalə ʃtɛ:ɔn ʒɔnt ʃtʔkɔn ʒanǰʔtɛvɪnɛt na:x hɪntɪ | ɖɔx hɪntɛ ʒɪ:nɔn ʒɪst nɪɕts tsu: zɛ:ɔn |

na:x ʔɔnɪk ʔsvʔntɪɕ mɪnu:tɪn zɪnt ʒɪ: ʒam tsi:l | ʒɪ: ʃɪ:bɪm ʒɪ:kə ʔɛ:ɖɛ dɔɕɕ ʒɔntkʔaʔt ʒɔnt ǰʔʃtʔaɛn ʒɪm dɛ:n fɛɣlasɔn ʃtʔaɛnɔkɔx | ʃtɔlts tsʔaɕkt mani: ʒaʔf ʒaɛnə ʒɛtvʔas vɪntʃɪ:fɔ bɔɛtɛvɪtə |

zɔl ɖas n vɪts ʒaɛn | fʔasɔŋsɔ:s ʃtʔakt le:ɔn mani: ʒan | ɖi: kɪkə ʒɪɕ ja mɪt' dɛ:ɣ fʊ:sʃpɪtsə ʒɔm | last ʒɔns ɖɔx ʒɛ:ɣstma:l ʔaɛnǰɔkɪ | ɖʔan kɛnɔn vɪ:ɣ ʒɪmɛ nɔx ʒɛntʃaɛdɪn | ʒɔp ɖas vas fy:ɣ ʒɔns ʒɪst | ʒa:kt ʒasɛp | ʃɪ:ɔt' ɖɛ:n ʔi:ɣl' tsuʔvɪk ʒɔnt ʔɛfɪnɔt' ɖi: ty:ɣ |

nɔɣɣɪ:ɪɕ ɖɛnɔn dɪ: ʒʔndəɔn hɪntɛ ʒɪ:m ʒɪm dɪ: hɪtə | ʒaʔf dɛ:ɣ ɖɛ:ɣɪʒy:bɛlɪ:ɣɪɖɪn zəɕtə ʃtɛ:ɔn tsvaɛ bɛnɕkə ʒɔnt ʒɪm ʒaɛnɛ ʔɛkə le:nɔn ʒʔaltə bɔɛtɛ ʒan dɛ:ɣ vant | ʒɔnst lɪ:ɣɪ nu:ɣ ʒaɛn ɔa:ɣ kɔstɪgə vɛʔktsɔgɔ hɛvɔm |

vɛn man hɪ:ɣ ma:l ʒaɔbɛmaxt ʒɔnt ʒaɛn ɔa:ɣ ʒʔaltə kɪstɪn tsɔm ʒɪtsɪn ʔaɛnʃtɛlt | kɛntə ʔɛs ǰʔants bɔʔxɔɬa:ɣ ʒaɛn |

ʒas ɔtsɪn kɛnɔn ja: dɪ: mɛ:dʃs maxɪn | vɪ:ɣ bəzɔvɪɕ ɖʔan dɪ: kɪstɪn | ʒa:kt mani: |

klʔa:ɣ mani: | tɔvɔm vʔaɕtɛ | ju:lə ʒɔnt ʔi:kə ʃtʔkɔn mani: vɪ:ɕtɪt ʒan |

nu:n ʃtʔaɛtət ʒɔʔɕ ɖɔx nɪɕt | ʒa:kt ʒanɪka: |

ʒɪm dɪ:zɪm ʒaʔɣɪbɪk fɛlt' ɖi: ty:ɣ tsu: | ʔɛɣʃkɔkɪ ɬɔ:kɔn dɪ: fɪzɔndə | vɪ: ɖʔaʔsn dɛ:ɣ ʔi:ɣl' fɔ:ɣǰʔɔ:bɪm vɪʔt | ʒɔnt ʃɔ:n ɬɔ:kɔn ʒɪ: bɛpɔs ɬɔ:nɪʃʔs ǰɔlɛɕtɛ | fɪ:l ʃpʔa:s ɖa ɖɪnɔn | kʔaɛɕt ʔɛ:ɣ |

max ʒɔfɔt vɪ:ɖɛ ʒaʔf | ɖu: ʃpɪmɛ |

ʒasɛp hɛmɛt mɪt' ɖɛ:n fɔʔstɪn ɖɛ:ɣɪɕ dɪ: vant | ʒa:bɛ bɛpɔ ɬɔ:ɣt ǰa:ɣ nɪɕt ʒaʔf mɪt ʒaɛnɔm ʃpɔɛtʃɪn ǰəɣvɔ:lə | ʒʔax ʔʔfɪn ʒɪm kɛ:fɪɕ | ɖas vɪʔt

Käfig. Das wird Ronny gefallen. Mal seh'n, vielleicht komme ich heute Abend noch mal vorbei. Tschüs, ihr Looser!“

Vor Wut tritt Leon mit voller Kraft gegen die Tür. Doch die Bretterhütte, die er vorher mit der Fußspitze umkicken wollte, erweist sich als erstaunlich stabil.

Im Dämmerlicht, das durch die einzige, völlig verdrehte Scheibe, die oben in die Holzwand eingelassen ist, hereinfällt, sehen sich die Freunde ratlos an.

„Nur keine Panik!“ Leon lacht verkrampft. „Ist doch ganz easy. Wir lösen ein paar Fußbodenbretter und graben uns einen Gang nach draußen.“

Manni ist sofort begeistert. „Genau, den Stollen können wir später immer als Geheimgang benutzen!“

Doch Robin tippt sich an die Stirn: „Seid ihr eigentlich schwachsinnig, oder was? Habt ihr nicht gesehen, dass die Hütte auf einem Betonsockel steht?“

„Dann weißt du oberschlau das Genie sicher eine andere Lösung.“

Robin zuckt mit den Achseln. „Nee, weiß ich auch nicht. Es sei denn, wir schlagen die Scheibe oben ein und einer klettert raus.“

Jasper starrt nachdenklich nach oben. Schließlich überlegt er laut: „Wenn wir versuchen würden, das Dach anzuheben, gäb's vielleicht 'ne Möglichkeit.“

Argwöhnisch sehen alle nach oben.

„Los!“ ruft Leon, „einen Versuch ist es wert!“

Mühsam schieben sie eine Bank an die Schmalseite der Hütte. Jasper stellt sich darauf, kann die Decke zwar gerade noch erreichen, aber nicht hochstemmen.

„Die Bretter, Mann!“ ruft Robin. Alle stürzen zu den Brettern und legen sie auf die Bank. Die Höhe reicht jetzt zwar, aber es ist eine wacklige Angelegenheit.

„Ihr müsst euch rechts und links auf die Bretter setzen, damit sie nicht verrutschen“, ordnet Jasper an.

„Hier, nimm das mit!“ Leon hat zwischen dem alten Werkzeug einen verrosteten Spaten gefunden.

Jasper klettert auf die Bretterpyramide. Er setzt den Spaten an und nutzt die Hebelwirkung. Und tatsächlich, mit einigem Quietschen lässt sich das Dach hochdrücken. Unter den Freunden bricht Jubel aus. Doch lange kann Jasper das Dach nicht hochhalten.

„Wir müssen was dazwischenklemmen!“ Manni macht sich an einem Bein der anderen Bank zu schaffen und bricht das Bein ab.

Diesmal klettert Manni mit Jasper nach oben. Jasper hebt das Dach an und Manni klemmt den Holzklötzchen dazwischen.

„Jetzt seid ihr dran, Mädels! Eine von euch muss rausklettern.“

Jule entschließt sich, die Sache zu wagen. Die Jungen dienen als Rüberleiter, sodass sie problemlos durch den Spalt kriechen kann und abspringt.

Kurz darauf hören sie wie der Riegel zurückgeschoben und die Tür geöffnet wird. Alle sind erleichtert.

„War doch easy!“ meint Manni. „Aber jetzt möchte ich doch sehen, wie unser Freund Beppo reagiert, wenn er den Käfig leer vorfindet.“

Das wollen die anderen auch erleben, und sie beschließen, sich im Gebüsch hinter der Hütte zu verstecken. Vorher schieben sie noch ihre Räder hinter den Felsen.

Es dauert gar nicht lange, bis Beppo tatsächlich wieder auftaucht. Diesmal in Begleitung von Ronny.

„Das wär' auch 'ne Bude für uns!“, hört Jasper Beppo sagen.

„Mal seh'n.“ Ronny scheint skeptisch zu sein.

Als Nächstes ertönt ein lautes Klopfen. „Na, ihr Looser! Wollt ihr den lieben Onkel Beppo jetzt bitten, euch rauszulassen?“

„Ich hör' nichts!“, murrte Ronny.

„Das ist nur ein Trick. Die wollen, dass wir die Tür aufmachen“, behauptet Beppo. Eine Weile ist es ganz ruhig.

Schließlich ertönt Ronnys laute Stimme: „Da ist keiner drin. Ich gucke jetzt nach.“

Die Freunde hören, wie der Riegel zurückgeschoben wird.

„Na, wo sind denn deine Gefangenen?“ Ronnys Stimme klingt hämisch.

„Sie waren da drin. Ich schwör's!“ Beppo ist ganz kleinlaut geworden.

„Kannst'e mir mal verraten, wie die hier rausgekommen sein sollen? Hier gib't keinen zweiten Ausgang!“ Ronny scheint jetzt echt wütend zu sein und greift Beppo plötzlich am T-Shirt und zieht ihn ganz nah zu sich heran. „Mach das ja nicht noch mal mit mir“, zischt er. „sonst kannst du was erleben!“

Ronny schwingt sich auf sein Rad und fährt los. Beppo hastet hinter ihm her.

κόνι: γαφάλον | μα:λ ze:n | φιλαγτ κομά ηιç ηογτə ʔa:βmτ nox ma:l  
fo:ɣbaɛ | tʃʏs | ʔi:ɣ lu:zə |

fo:ɣ vu:t' tɛit le:ɔn mit fɔlə kʁaft ɣe:ɣɣ di: ty:ɣ | ɔox ɔi: bʁetəhytə |  
ɔi: ʔe:ɣ fo:ɣhe:ɣ mit' ɔe:ɣ fu:sʃpɪtsə ʔomkɪkɨ vɔltə | ʔeɣvaɛst zɪç ʔals  
ʔeɣʃtaoɲliç ʃtəbi:l |

ʔm demelɪç | ɔas ɔoxɔç ɔi: ʔaɛntsɪɣə | fœliç fɛɣdʁektə ʃaɛbə | ɔi:  
ʔo:βm ʔm di: hɔltsvənt ʔaɛngəlasɲ ʔɪst | hɛʁaɛnfelt | ʔe:ɔn zɪç ɔi:  
fɪʁəndə kə:tlo:s ʔan |

nu:ɣ kaɛnə panik | le:ɔn laxt fɛɣkʁəmpft | ʔɪst' ɔox ɣants ʔi:zi: | vi:ɣ  
lɔ:zɲ ʔaɛn pə:ɣ fusʃo:dɲbʁetə ʔont ɣə:βm ʔons ʔaɛnən ɣəɲ na:x  
ɔʁaɔɲ |

mani: ʔɪst zɔfɔkt bəɣaɛstet | ɣənaɔ | ɔe:n ʃtɔlən kœnən vi:ɣ ʃpɛ:tə  
ʔɪmɛ ʔals ɣəhaɛmɣəɲ bənɔtsɲ |

ɔox kœbɪn tɪpt zɪç ʔan di: ʃtʁɔn | zəɛt ʔi:ɣ ʔaɛɣɲɪliç ʃvaxzɪmɪç | ʔo:ɔɛ  
vas | ha:pt ʔi:ɣ nɪç ɣəze:ɔn | ɔas ɔi: hvtə ʔaɔf ʔaɛnəm bətəɲzɔk | ʃte:t  
|

ɔan vaɛst' ɔu: ʔo:βɛʃʃaɔs zeni: zɪç ʔaɛnə ʔandəxə lɔ:zɔɲ |  
kœbɪn tsɔkt mit' ɔe:n ʔaksɪɲ | ne: | vaɛs ʔɪç ʔaɔx nɪç | ʔes zəɛ den |

vi:ɣ ʃla:ɣɨ di: ʃaɛbə ʔo:βm ʔaɛn ʔont kleten kəɔs |

jaspɛ ʃtəɪt na:xɔɔɲkɪliç na:x ʔo:βm ʃli:sɪliç ʔy:bɛle:kt ʔe:ɣ laɔt | ven  
vi:ɣ fɛɣzu:xɲ vɪʁdɲ | ɔas ɔax ʔantsu:he:βm | ɣe:ps fiɫaɛçt nə  
mœ:kliçkəɛt |

ʔaɲkvo:ɲɪʃ ʔe:ɔn ʔalə na:x ʔo:βm |

lo:s | ku:ft le:ɔn | ʔaɛnən fɛɣzu:x ʔɪst ʔes vɛɪt |

mɪ:za:m ʃi:βm zi: ʔaɛnə bəɲk ʔan di: ʃma:lzaɛtə de:ɣ hvtə | jaspɛ ʃtɛlt  
zɪç ɔaxaɔf | kan di: de:kə tsva:ɣ ɣəxə:də nox ʔeɣʁaɛçɲ | ʔa:bɛ nɪç  
ho:xʃtemən |

ɔi: bʁetə man | ku:ft kœbɪn | ʔalə ʃtvɪʁtsɲ tsu: de:n bʁetən ʔont le:ɣɨ  
zi: ʔaɔf ɔi: bəɲk | ɔi: hœ:ə kəɛçt jɛtst' tsva:ɣ | ʔa:bɛ ʔes ʔɪst ʔaɛnə  
vakɪlɔç ʔəngəle:ɣɲhaɛt |

ʔi:ɣ mɪst ʔəɔç kɛçts ʔont ɪɲkəs ʔaɔf ɔi: bʁetə zɛtsɲ | ɔamɪt zi: nɪç  
fɛɣkɔtʃɲ | ʔəɔdnət jaspɛ ʔan |

hi:ɣ | nɪm das mit | le:ɔn hat' tsvɪʃɲ de:m ʔaltɲ vɛɪktsœk ʔaɛnən  
fɛɣkɔstəɲ ʃpa:tɲ ɣəʃɔndɲ |

jaspɛ kletet ʔaɔf ɔi: bʁetɛɣkəmi:də | ʔe:ɣ zɛtst' ɔe:n ʃpa:tɲ ʔan ʔont  
notst' ɔi: he:βɪvɪkɔɲ | ʔont' ta:tʒɛliç | mit ʔaɛɲɪɣəm kvɪ:tʃɲ lest zɪç  
ɔas ɔax ho:xɔɔɲkɪ | ʔontə de:n fɪʁəndɲ bɪɪçt ju:βl ʔaɔs | ɔox ɫəɲə  
kan jaspɛ das ɔax nɪçt ho:xhaltɲ |

vi:ɣ mɪst ʔas ɔatsvɪʃɲ klemən | mani: maxt zɪç ʔan ʔaɛnəm bəɲ  
de:ɣ ʔandəxən bəɲk tsu: ʃafɲ ʔont hɪɪçt' ɔas bəɲ ʔap |

ɔi:sma:l kletet mani: mit jaspɛ na:x ʔo:βm | jaspɛ he:pt' ɔas ɔax ʔan  
ʔont mani: klemt' ɔe:n hɔltskɫɔts ɔatsvɪʃɲ |

jɛtst zəɛt ʔi:ɣ dʁən mœ:dʃs ʔaɛnə fɔn ʔəɔç mus kəɔskletən |

ju:lə ʔentʃli:st zɪç ɔi: zaxə tsu: va:ɣɨ | ɔi: ʃɔɲən di:nən ʔals  
kœɔbɛlaɛtə | zɔdas zi: pɪɔble:mlo:s ɔoxɔç ɔe:n ʃpalt kɪ:çɲ kan ʔont  
ʔapʃpɪɲt |

kœkts ɔaxaɔf hœ:kən zi: vi: de:ɣ kɪ:ɣɪ tsuɲkʲɔʃo:βm ʔont' ɔi: ty:ɣ  
ɣəʔɛfnət vɪʁt | ʔalə zɪnt ʔɛɣlæçtɛt |

va:ɣ ɔox ʔi:zi: | maɛnt mani: | ʔa:bɛ jɛtst mœçtə ʔɪç ɔox ʔe:ɔn | vi:  
ʔonzə fɪʁənt ɣɛpə kəaɣɪ:ɣt | ven ʔe:ɣ de:n kɛ:fiç le:ɣ fo:ɣfɪndət |

ɔas vɔlən di: ʔandəxən ʔaɔx ʔeɣle:βm | ʔont ɣəʃli:sɲ | zɪç ʔm ɣəβɪʃ  
hɪntə de:ɣ hvtə tsu: fɛɣʃtɛkɲ | fo:ɣhe:ɣ ʃi:βm zi: nox ʔi:ʁə kɛ:de hɪntə  
de:n fɛlʒɲ |

ʔes ɔaɔɛt ɣa:ɣ nɪçt ɫəɲə | ɣɪs ɣɛpə ta:tʒɛliç vi:de ʔaɔʃtaɔxt | ɔi:sma:l  
ʔm bəɣlæɔtɔɲ fɔn kœni: |

ɔas vɛ:ɣ ʔaɔx nə bu:də fy:ɣ ʔons | hœ:ɣt jaspɛ bɛpə za:ɣɨ |

ma:l ze:ɔn | kœni: ʃaɛnt skɛptɪʃ tsu: zəɲ |

ʔals ne:çstəs ʔeɣtœ:nt ʔaɲ ɫaɔtəs ɫɫɔpɲ | na: ʔi:ɣ lu:zə | vɔlt ʔi:ɣ de:n  
li:βm ʔəɲkɪ bɛpə jɛtst ɣɪɲ | ʔəɔç kəɔstsu:lasɲ |

ʔɪç hœ:ɣ nɪçts | mœɪt kœni: |

ɔas ʔɪst nu:ɣ ʔaɛn tɪɪk | ɔi: vɔlən | ɔas vi:ɣ ɔi: ty:ɣ ʔaɔfmaxɲ |  
bəhaɔptət ɣɛpə | ʔaɛnə vaɣlə ʔɪst ʔes ɣants ku:ɪç |

ʃli:sɪliç ʔeɣtœ:nt kœni:s ɫaɔtə ʃtʁmə | ɔa: ʔɪst kaɛnə dɪɪn | ʔɪç ɣɔk jɛtst  
na:x |

ɔi: fɪʁəndə hœ:kən | vi: de:ɣ kɪ:ɣɪ tsuɲkʲɔʃo:βm vɪʁt |

na: | vo: zɪnt' ɔe:n daɛnə ɣəʃəɲənən | kœni:s ʃtʁmə ɫɪɲt he:mɪʃ |

zi: va:kən da: dɪɪn | ʔɪç ʃvɔ:ɣs | ɣɛpə ʔɪst ɣants ɫlaɲlæɔt ɣəvœɲɲ |

kanstə mi:ɣ ma:l fɛɣkə:tɲ | vi di hi:ɣ kəɔsɣœkœmən zəɲ vɔlən | hi:ɣ  
ɣi:ɪts kaɛnən tsvaɛɲt ʔaɔsɣəɲ | kœni: ʃaɛnt jɛtst ʔɛçt vɪ:ɲt' tsu: zəɲ  
ʔont ɣəkəɛft ɣɛpə ɫœtɛslɪç ʔam ti:ʃɪɪt ʔont' tsi:t ʔi:n ɣants na: tsu: zɪç  
hɛkən | max ɔas ja: nɪçt nox ma:l mit mi:ɣ | tsɪʃt ʔe:ɣ | zœnst kanst'  
ɔu: vas ʔeɣle:βm |



„Besser konnt's nicht kommen“, meint Jasper - wie alle anderen erleichtert.

## Hörtext: Leons großes Abenteuer

„Klappt das heute Abend?“, fragt Leon. „Klar!“ Jasper nickt. Sie haben vereinbart, dass Jasper heute bei Leon übernachtet. „Wann soll ich bei dir sein?“

„Wir treffen uns um sieben Uhr bei mir an der Ecke. Komm mit dem Rad und bring deinen Schlafsack mit.“

Jasper sieht Leon erstaunt an. „Schlafsack, he?“

Leon macht ein geheimnisvolles Gesicht. „Lass dich überraschen!“

Jasper grinst. Da hat sich Leon offenbar was ausgedacht: Ein Abenteuer, vielleicht mit Übernachtung im Freien, wer weiß. Er nimmt für alle Fälle seine neue Taschenlampe mit.

Wie vereinbart radeln sie los, bis Leon schließlich vor einem heruntergekommenen alten Mietshaus Halt macht. „Hier wohnt mein Bruder Finn in 'ner WG“, erklärt er stolz. „Wir dürfen heute hier übernachten.“

Jasper runzelt die Stirn. In 'ner WG übernachten? Und das soll jetzt das große Abenteuer sein? Okay, warum eigentlich nicht, denkt Jasper und stiefelt hinter Leon her.

Als sie die Wohnung betreten, hält Jasper unwillkürlich die Luft an. Eine solche Unordnung hat er noch nie gesehen. Überall liegen Kleidungsstücke, Zeitungen und allerlei anderer Krimskrams auf dem Boden herum.

Auch auf allen Stühlen und Tischen häufen sich Bücher, Geschirr, CDs und jede Menge Comics.

Wow, das sollte mal meine Mutter sehen, denkt er, dann würde sie über die Unordnung in meinem Zimmer kein Wort mehr verlieren.

Aber die vielen farbigen Tücher und die schummerige Beleuchtung durch etliche Kerzen verbreiten eine angenehme Atmosphäre.

In der Ecke eines Zimmers sitzt zwischen zerwühltem Bettzeug Finn mit seinem Freund. Beide klimpern auf ihren Gitarren. Ein anderer improvisiert auf dem Keyboard.

Voller Bewunderung betrachtet Jasper die drei Musiker. So was möchte er auch gern können.

„Hey, da seid ihr ja!“ Vom Bett aus winkt Finn ihnen lässig zu: „Das ist mein kleiner Bruder Leon mit seinem Freund Jasper. Die beiden pennen heut“ bei uns.“

Lars am Keyboard guckt etwas unwirsch. Doch der Gitarrist winkt ihnen freundlich zu und sagt: „Hi, ich in Tobi. Fühlt euch wie zu Hause.“

Jasper und Leon sehen sich etwas hilflos um.

„Wenn ihr Hunger habt, geht in die Küche“, sagt Finn. Leon und Jasper zögern. Doch Finn sagt: „Zieht euch was rein. Wir wollen nämlich gleich noch los, 'ne Session machen.“

Als die beiden Jungen die Küche betreten, starrt Jasper fassungslos auf die Masse von Müll. Auf den Arbeitsplatten stapeln sich Berge von Geschirr mit angetrockneten Essensresten. Jasper schüttelt sich. Aber Leon scheint das alles nicht weiter zu stören. Er findet das Brot und schneidet mit einem Messer zwei Scheiben ab. Im Kühlschrank stehen allerdings außer Getränken nur Margarine, an der noch Marmeladereste kleben.

Leon sieht Jasper an und sagt betont munter: „Brot mit Margarine schmeckt auch!“

„Seid ihr soweit?“, ruft Finn. „Wir wollen los!“

Leon ist in guter Stimmung und zieht Jasper aus der Küche.

„Nehmt eure Schlafsäcke mir. Vielleicht wollt ihr dort pennen.“

Jasper hat nichts dagegen, dieser Lotterwirtschaft zu entkommen.

Auf der Fahrt sieht sich Jasper interessiert um. Die Gegend kennt er. Hier war er schon mal mit Manni. Schließlich halten sie in einem Fabrikhof und gehen durch einen Gang in den Übungskeller.

Die Instrumente werden ausgepackt und ans Mischpult angeschlossen. Dann schaltet Lars die Lichtorgel ein. Jetzt leuchten zwei Lampen auf, die den Raum im Takt der Musik abwechselnd in grünes und blaues Licht tauchen.

Dann beginnt die Session. Die Lautsprecher sind weit aufgedreht und Jasper fühlt sich von den ohrenbetäubenden Klängen, dem Sound und Rhythmus der E-Gitarren mitgerissen. Er stellt sich vor, wie er selbst später mal in einer Band mitmacht.

Stundenlang geht das so. Allmählich beginnt Jasper sich zu langweilen. Er wendet sich zu Leon, der aber offenbar nach wie vor mit Begeisterung zuhört. Trotz der lauten Musik und der Lichtorgel döst Jasper schließlich ein.

Er wird wieder wach, als es plötzlich still ist. Die Musiker machen

konni: fʋɪnt zɪç ʔaɔf ɖas ʔa:t ʔont fɛ:ɣt lo:s | ɖepo hastət ʔi:m hinte:ɣ |  
|  
ɖese kɔnts niçt kɔmən | maɛnt jaspe | vi: ʔalə ʔandəwən ʔɛɣlæçtət |]

[klapt ɖas hoçtə ʔa:bmt | fɪa:kt le:ɔn | kla:ɣ | jaspe niçt | zi: ha:bɪn fɛɣʔaɛnba:ɣt | ɖas jaspe hoçtə baɣ le:ɔn ʔy:bənaxtət | van zɔl ʔɪç ɖa: zaɛn |

vi:ɣ tɛfɪn ʔɔns ʔom zi:bɪn baɣ mi:ɣ ʔan de:ɣ ʔekə | kɔm mit ɖe:m ʔa:t ʔont ɖɪn dagnən ʔla:fzak mit |

jaspe zi:t le:ɔn ʔɛɣʔtaɔnt ʔan | ʔla:fzak | he: |

le:ɔn maxt ʔaɛn gəhaɛmmɪsfɔləs ɣɔziçt | las ɖɪç ʔy:bəkɪʃn |

jaspe gɪmst | ɖa: hat zɪç le:ɔn ʔɔfɪnba:ɣ vas ʔaɔsɣədaxt | ʔaɛn ʔa:bmtɔɣe | filæçt mit ʔy:bənaxton ʔim fɪaɛn | ve:ɣ vaɣ | ʔe:ɣ nɪmt fy:ɣ ʔalə fɛlə zaɛnə tɪʃnɪlampə mit |

vi: fɛɣʔaɛnba:ɣt ʔa:dɪn zi: lo:s | ɖɪs le:ɔn ʔli:slɪç fo:ɣ ʔaɛnəm hɛkɔntɛgɔkɔmənən mi:tshaɣs halt maxt | hi:ɣ vo:nt maɛn ɖu:de fin ʔim nɛ ve:ge: | ʔɛɣkle:ɣt ʔe:ɣ ʔtɔlts | vi:ɣ ɖɪvɪn hoçtə hi:ɣ ʔy:bənaxtɪ |

jaspe kɔntsɪt ɖi: ʔtɪn | ʔim nɛ ve:ge: ʔy:bənaxtɪ | ʔont ɖas zɔl jɛtst ɖas ɣko:sə ʔa:bmtɔɣe zaɛn | ʔoke: | vaɔm ʔaɛɣɣɪlɪç niçt | ɖɛŋkt jaspe ʔont ʔli:ʃt hinte le:ɔn he:ɣ |

ʔals ɣi: di: vo:nɔɣ bətɛ:tɪn helt jaspe ʔɔnvɪky:ɣɪç ɖi: loft ʔan | ʔaɛnə zɔlçə ʔɔnʔɔkɔnɔɣ hat ʔe:ɣ nɔx ni: gəze:ən | ʔy:bɛʔal li:ɣɣ klæɖɔŋʃɪvɪkə | tsæɖɔŋən ʔont ʔalɛləɣ ʔandəwɛ kɪrɪmskɪa:ms ʔaɔf ɖe:m bo:dɪn hɛkɔm |

ʔaɔx ʔaɔf ɖe:n ʔty:lən ʔont tɪʃn hoçfɪn zɪç ɖy:çɛ | ɣəʃɪv | tse:de:s ʔont jɛ:də mɛŋə kɔmɪks |

vaɔ | ɖas zɔltə ma:l maɛnə motɛ ze:ən | ɖɛŋkt ʔe:ɣ | ɖan vɪvɔdɛ zi: ʔy:bɛ di: ʔɔnʔɔkɔnɔɣ ʔim maɛnəm tsɪmɛ kaɛn vɔɪt mɛ:ɣ fɛɣli:kən |

ʔa:bɛ di: fi:lən fəvɪɣɪɣ ty:çɛ ʔont ɖi: ʔɔmɔvɪgə bɛləɔçɖɔɣ dɔɪç ʔɛɪlɪç kɛɪtɪn fɛɣbɛaɛɪn ʔaɛnə ʔangəne:mə ʔatmosfɛ:kə |

ʔim de:ɣ ʔekə ʔaɛnə tsɪmɛs zɪtst ʔsvɪʃn tsɛɣvy:lɔm bɛt ʔsɔgk fin mit zaɛnəm fɪçɔnt | ɖædə klɪmpɛn ʔaɔf ʔi:kən ɣɪtəwən ʔaɛn ʔandəwɛ ʔɪmpɔvɪzi:ɣt ʔaɔf ɖe:m ki:bo:ɣt |

fɔlə ɖəvɔndəwɔɣ bətɪxətət jaspe di: dɪkɛ mu:zɪkə | zɔ: vas mɛçtə ʔe:ɣ ʔaɔx ɣɛkɪn kɛnən |

heɪ | ɖa: zaɣt ʔi:ɣ ja: | fɔm bɛt ʔaɔs vɪŋkt fin ʔi:nən lesɪç tsu: | ɖas ʔɪst maɛn klæɣnɛ ɖu:de ʔont zaɛn fɪçɔnt jaspe | ɖi: baɛɖɪ pɛnən hoçt ɖaɣ ʔɔns |

lars ʔam ki:bo:ɣt ɣokt ʔɛtvas ʔɔnvɪɣf | ɖɔx ɖe:ɣ ɣɪtəvɪst vɪŋkt ʔi:nən fɪçɔntɪç tsu:ʔont zɑ:kt | heɪ | ʔɪç bɪn to:bi: | fy:ɪt ʔɔçç vi: tsu: haɔzə |

jaspe ʔont le:ɔn ze:ən zɪç ʔɛtvas hɪlflo:s ʔom |

ven ʔi:ɣ hoɣɛ ha:pt | ɣɛ:t ʔim di: kvçə | zɑ:kt fin | le:ɔn ʔont jaspe tɔ:ɣɛn | ɖɔx fin zɑ:kt | tsɪ:t ʔɔçç vas ʔaɛn | vi:ɣ vɔlən nɛ:mɪlɪç ɣlæç lo:s | nɛ sɛʃn maxɪ |

ʔals ɖi: baɛɖɪ ʔɔŋən di: kvçə bətɛ:tɪn | ʔtaɪt jaspe fəsoŋslo:s ʔaɔf ɖi: masə fɔn mɪl | ʔaɔf ɖe:n ʔaɪbɛtspɪlatɪn ʔta:ɪn zɪç ɖɛkɔɣ fɔn gəʃɪv mit ʔangətɔkɔnɔɣ ʔɛsɪksɛstɪn | jaspe ʔɪtɪt zɪç | ʔa:bɛ le:ɔn ʔaɛnt ɖas ʔaləs niçt tsu: ʔtɔ:kən ʔe:ɣ fɪndət ɖas ɖkɔ:t ʔont ʔnaɛçdət mit ʔaɛnəm mɛsɛ tsvaɣ ʔaɛbɪn ʔap | ʔim ky:lʃkəŋk ʔte:ən ʔalɛɖɪn ʔaɔsɛ gɛtɛvɪkɪj nu:ɣ məkɔvɪ:nə ʔan de:ɣ nɔx məkɔmɔla:dəwɛstə kle:bɪn |

le:ɔn zi:t jaspe ʔan ʔont zɑ:kt ɖəto:nt mɔntɛ | ɖkɔ:t mit məkɔvɪ:nə ʔmɛkt ʔaɔx |

zaɣt ʔi:ɣ zovaɣt | ʔu:ft fin | vi:ɣ vɔlən lo:s |

le:ɔn ʔɪst ʔim ɣu:tɛ ʔtɪmɔɣ ʔont ʔsi:t jaspe ʔaɔs ɖe:ɣ kvçə |

nɛ:mt ʔɔçç ʔla:fzɛkə mit | filæçt vɔlt ʔi:ɣ dɔɪt pɛnən |

jaspe hat niçts ɖaɣe:ɣɣ | ɖi:zɛ lɔtɛvɪɪtʃaft ʔsu: ʔɛntkɔmən |

ʔaɔf ɖe:ɣ fɑ:ɣt zi:t zɪç jaspe ʔɪntəvɛsi:ɣt ʔom | ɖi: ge:ɣɣt kent ʔe:ɣ | hi:ɣ va:ɣ ʔe:ɣ ʔo:n ma:l mit mani: | ʔli:slɪç haltɪn zi: ʔim ʔaɛnəm fəvɪ:kho:f ʔont ge:ən dɔɪç ʔaɛnən ɣaɣ ʔim de:n ʔy:boɣskɛlə |

ɖi: ʔɪnstɪrɛmɛntə ve:ɣɖɪ ʔaɔsɣapakt ʔont ʔans mɪʃpɔlt ʔangɛʔɔnɔn | ɖan ʔaltət ləks ɖi: ɪçɖɔɣɣ ʔaɛn | jɛtst lɔççɪn tsvaɣ lampɪn ʔaɔf | ɖi: de:n ʔaɔm ʔim takt ɖe:ɣ muzɪ:k ʔapvɛksɪnt ʔim ɣɪy:nəs ʔont ɖlɑɔɔs ɪçt ʔaɔxɪn |

ɖan ɖəɣɪnt ɖi: zɛʃn | ɖi: laɔtʃpɛɪç zɪnt vaɣt ʔaɔfɣədɛ:t ʔont jaspe fy:ɪt zɪç fɔn de:n ʔo:ɔnɔbətɔgɔbɪndɪn klɛɣnən | ɖe:m zaɔnt ʔont ɪvɪtmɔs de:ɣ ɛ:ɣɪtəwən mɪtɣəvɪstɪn | ʔe:ɣ ʔtɛlt zɪç fo:ɣ | vi: ʔe:ɣ zɛɪpst ʔpɛ:tɛ ma:l ʔim ʔaɛnə bɛnt mɪtmaxt |

ʔtɔndɪɪn ɣe:t ɖas zɔ: | ʔalme:lɪç ɖəɣɪnt jaspe zɪç tsu: laɣvaɛlən ʔe:ɣ vɛndət zɪç tsu: le:ɔn | de:ɣ ʔa:bɛ ʔɔfɪnba:ɣ na:x vi: fo:ɣ mit ɖəɣaɛstəwɔɣ tsu:hɔ:ɣt | tɔvts ɖe:ɣ laɔtɪn muzɪ:k ʔont ɖe:ɣ ɪçɖɔɣɣ ɖɔ:st jaspe ʔli:slɪç ʔaɛn |



## D Fragebögen

### D 1 Erstellung neuer Items und Modifizierung

Generierung von neuen Items und Modifizierung der Aufgaben von Zeitz/Zeitz (2012)

Aufgaben-Nr. im Fragebogen der Studie	Aufgaben-Nr. in Zeitz/Zeitz (2012)	Übernahme aus Zeitz/Zeitz (2012)	Modifizierung
<b>WAND</b>			
1			Item wurde neu erstellt
2	1	Item	Aufgabenstamm verändert
3			Item wurde neu erstellt
4	5	Item	Antwortmöglichkeiten a) und c) wurden übernommen, c) gekürzt 2 neue Antwortalternativen erstellt
5	4	Item	1 zusätzliche Antwortalternative erstellt
6			Item wurde neu erstellt
7			Item wurde neu erstellt
8			Item wurde neu erstellt
9			Item wurde neu erstellt
10			Item wurde neu erstellt
11			Item wurde neu erstellt
12	2	Inhalt	Aufgabentyp (Ergänzungsaufgabe in RF) verändert Aufgabenstamm verändert Wortlaut und Aussagen teilweise verändert
13			Item wurde neu erstellt
14			Item wurde neu erstellt
<b>KLAS</b>			
1	1	Item	keine
2	2	Item	Aufgabenstamm umformuliert, Antwortalternative 5 ausgelassen
3	3b	Item	keine
4			Item wurde neu erstellt
5	3c	Aufgabenstamm und Antwortmöglichkeit 1	3 zusätzliche Antwortalternativen erstellt
6	3d	Item	Antwortalternative 2 ersetzt Reihenfolge geändert
7	3e	Inhalt	Aufgabentyp verändert (MC in RF) Aufgabenstamm verändert 1 neue Antwortalternative erstellt (vorhandene Antwortmöglichkeiten a, b und d weitestgehend beibehalten)
8			Item wurde neu erstellt
9	4	Antwortmöglichkeiten b, c, e, h, j	8 von 10 Antwortalternativen ausgewählt Aufgabenstamm geringfügig verändert
10			Item wurde neu erstellt
11			Item wurde neu erstellt
12			Item wurde neu erstellt
<b>GRUS</b>			
1	1a	Item	1 zusätzliche Antwortalternative erstellt Aufgabenstamm geringfügig verändert
2	1c	Item	keine
3			Item wurde neu erstellt
4	1d	Item	Antwortalternative 5 ausgelassen
5	2	Item	keine
6	1e	Item	1 zusätzliche Antwortalternative erstellt
7			Item wurde neu erstellt
8	3	Item	10 von 15 Antwortalternativen ausgewählt Aufgabenstamm geringfügig verändert
9			Item wurde neu erstellt
10			Item wurde neu erstellt
11			Item wurde neu erstellt
12			Item wurde neu erstellt
13	5	Item Antwortmöglichkeiten b, c, e, h, j	Aufgabenstamm geringfügig verändert Antwortalternativen gekürzt und verändert

Aufgaben-Nr. im Fragebogen der Studie	Aufgaben-Nr. in Zeitz/Zeitz (2012)	Übernahme aus Zeit/Zeit (2012)	Modifizierung
<b>WICH</b>			
1			Item wurde neu erstellt
2			Item wurde neu erstellt
3			Item wurde neu erstellt
4			Item wurde neu erstellt
5			Item wurde neu erstellt
6		-	Aufgaben wurden aus Bewertung ausgeschlossen (siehe Kap. 6.1.2)
7			Item wurde neu erstellt
8			Item wurde neu erstellt
9	1	Satzanfänge als Grundlage	Aufgabentyp (Ergänzungsaufgabe in UMO) verändert Aufgabenstamm verändert Satzanfänge in Überschriften umgeformt
10		-	Aufgaben wurden aus Bewertung ausgeschlossen (siehe Kap. 6.1.2)
11	3	Sätze (2 und 4)	Aufgabentyp (UMO in RF_Tx) verändert Aufgabenstamm verändert Sätze in Text eingebunden
12			Item wurde neu erstellt
<b>WEIH</b>			
1			Item wurde neu erstellt
2			Item wurde neu erstellt
3			Item wurde neu erstellt
4			Item wurde neu erstellt
5	1	Antwortalternativen a), d), e) und f)	Aufgabentyp verändert (Schreibauftrag in RF) Aufgabenstamm verändert Wortlaut und Aussagen teilweise verändert Antwortalternative b) neu erstellt
6			Item wurde neu erstellt
7			Item wurde neu erstellt
8			Item wurde neu erstellt
9			Item wurde neu erstellt
10			Item wurde neu erstellt
11			Item wurde neu erstellt
12	5	Antwortalternativen a) und h)	Aufgabentyp (ZO in UMO) und Aufgabenstamm verändert 4 neue Antwortalternativen erstellt (1. und 4. übernommen)
<b>VERM</b>			
1			Item wurde neu erstellt
2			Item wurde neu erstellt
3			Item wurde neu erstellt
4			Item wurde neu erstellt
5			Item wurde neu erstellt
6			Item wurde neu erstellt
7			Item wurde neu erstellt
8			
9			Aufgaben wurden aus Bewertung ausgeschlossen (siehe Kap. 6.1.2)
10			Item wurde neu erstellt
11			Item wurde neu erstellt
12			Item wurde neu erstellt
13			Item wurde neu erstellt
<b>KÜNS</b>			
1	1a	Antwortalternative	Aufgabentyp verändert (Ergänzungsfrage in MC) Aufgabenstamm verändert 1 Antwortalternative aus Lösungsteil 3 neue Antwortalternativen erstellt
2			Item wurde neu erstellt
3			Item wurde neu erstellt
4			Item wurde neu erstellt
5	5	Textvorlage	Text wurde leicht verändert und ein weiterer wurde neu erstellt
6			Item wurde neu erstellt
7			Item wurde neu erstellt
8			Item wurde neu erstellt
9			Item wurde neu erstellt
10			Item wurde neu erstellt
11			Item wurde neu erstellt
12			Item wurde neu erstellt

Aufgaben-Nr. im Fragebogen der Studie	Aufgaben-Nr. in Zeit/Zeitz (2012)	Übernahme aus Zeit/Zeitz (2012)	Modifizierung
<b>PROJ</b>			
1			Item wurde neu erstellt
2	1	Item	Aufgabenstamm verändert inhaltlich stark gekürzt
3			Item wurde neu erstellt
4			Item wurde neu erstellt
5			Item wurde neu erstellt
6			Item wurde neu erstellt
7			Item wurde neu erstellt
8			Item wurde neu erstellt
9			Item wurde neu erstellt
10			Item wurde neu erstellt
11	3	Item (4 Zitate von 8)	Aufgabenstamm verändert Form der Aufgaben verändert geringfügige Veränderung (Verb im Zitatnachsatz weggelassen) Anzahl der zuzuordnenden Elemente erhöht
12			Item wurde neu erstellt
13			Item wurde neu erstellt
<b>CLUB</b>			
1	2a	Item	keine
2	2b	Aufgabenstamm	4 Antwortalternativen erstellt
3	2c	Item	Antwortalternative 6 ausgelassen
4	2d	Aufgabenstamm	4 Antwortalternativen erstellt Aufgabenstamm geringfügig verändert
5	2e	Item	Reihenfolge geändert
6	1	Aufgabenstamm Antwortalternativen c) und e)	Aufgabenstamm verändert 2 Antwortalternativen erstellt Reihenfolge geändert
7			Item wurde neu erstellt
8			Item wurde neu erstellt
9			Item wurde neu erstellt
10			Item wurde neu erstellt
11			Item wurde neu erstellt
12			Item wurde neu erstellt
13			Item wurde neu erstellt
14			Item wurde neu erstellt
<b>LEON</b>			
1	2	Item	Aufgabenstamm verändert Antwortalternative 5 ausgelassen
2			Item wurde neu erstellt
3	1	Item	keine
4			Item wurde neu erstellt
5			Item wurde neu erstellt
6	3	Inhalt	Aufgabentyp verändert (Ergänzungsaufgabe in UMO) Aufgabenstamm verändert Antwortalternative b) ausgelassen Wortlaut gekürzt
7	7d	Antwortalternative	Aufgabentyp geändert (Ergänzungsfrage in MC) 3 neue Antwortalternativen erstellt 1 Antwortalternative aus Lösungsteil verwendet
8			Item wurde neu erstellt
9			Item wurde neu erstellt
10			Item wurde neu erstellt
11			Item wurde neu erstellt
12			Item wurde neu erstellt
13			Item wurde neu erstellt

## D 2 Übersicht der Aufgabenformate in den Fragebögen mit Anzahl der Antwortalternativen und richtigen Lösungen

	Text	Anzahl HV-Fragen	gesamt MC	davon MC	davon MC_oA	Antwort-alt. MC_oA	gesamt RF	RF	Antwort-alternativen RF	RF_Tx	gesamt ZO	ZO_wer	Antwort-alternativen-ZO_wer	ZO_Gef	Antwort-alt.ernativen ZO_Gef	gesamt UMO	Antwort-alternativen UMO
1	WAND	14	12	11	1	5 (2 richtig)	2	2	4 (2 richtig) 5 (2 richtig)								
2	KLAS	12	8	7	1	8 (4 richtig)	3	2	4 (2 richtig) 4 (1 richtig)	1						1	7
3	GRUS	13	8	7	1	10 (4 richtig)	4	3	5 (2 richtig) 4 (2 richtig) 5 (2 richtig)	1	1	1	4 (6)				
4	WICH	10	7	5	1	6 (4 richtig)	3	2	4 (1 richtig) 4 (2 richtig)	1						1	6
5	WEIH	12	7	7			2	2	5 (2 richtig) 4 (1 richtig)		2	1	4 (5)	1	3 (5)	1	6
6	VERM	11	9	8			1	1	4 (1 richtig)		2	1	4 (6)			1	5
7	KÜNS	12	6	6			3	2	6 (2 richtig) 5 (2 richtig)	1	2	1	4 (5)	1	3 (5)	1	6
8	PROJ	13	8	7	1	6 (4 richtig)	3	3	4 (2 richtig) 4 (2 richtig) 5 (2 richtig)		1	1	4 (5)			1	6
9	CLUB	14	9	8	1	5 (3 richtig)	3	3	6 (2 richtig) 4 (2 richtig) 4 (2 richtig)		1	1	4 (5)			1	6
10	LEON	13	7	7			4	3	4 (2 richtig) 4 (2 richtig) 6 (2 richtig)	1				1	3 (5)	1	6
	<b>SUMME</b>	124	79	73	6		28	23		5	9	6		3		8	

## D 3 Inhaltliche Analyse der verwendeten Fragetypen

Die Aufgaben aus den Hörtexten WICH (6 und 10) und VERM (8 und 9) wurden für die Auswertung ausgeschlossen (vgl. Kap. 6.1.2).

<b>Hörtext: WAND</b>														
Aufgaben-Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Fragetyp	MC	MC_oA	MC	MC	MC	RF	MC	MC	MC	MC	MC	RF	MC	MC
Auffinden von Einzelinformationen			x				x			x				x
Verknüpfung von Informationen						x		x				x		
Schlussfolgerung				x	x				x		x		x	
Erfassen des Hauptthemas und der Textstruktur	x	x												

<b>Hörtext: KLAS</b>													
Aufgaben-Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Fragetyp	RF_Tx	MC	MC	MC	MC	MC	RF	MC	MC_oA	MC	RF	UMO	
Auffinden von Einzelinformationen			x	x		x				x			
Verknüpfung von Informationen							x				x		
Schlussfolgerung					x			x					
Erfassen des Hauptthemas und der Textstruktur	x	x							x			x	

<b>Hörtext: GRUS</b>													
Aufgaben-Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Fragetyp	MC	MC	MC	MC	RF_Tx	MC	MC	MC_oA	RF	MC	RF	ZO_wer	RF
Auffinden von Einzelinformationen	x	x	x	x		x	x						
Verknüpfung von Informationen					x				x		x	x	
Schlussfolgerung										x			
Erfassen des Hauptthemas und der Textstruktur								x					x

**Hörtext: WICH**

Aufgaben-Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Fragetyp	MC	MC	MC	MC	MC_oA		RF	RF	UMO		RF_Tx	MC
Auffinden von Einzelinformationen		x										
Verknüpfung von Informationen					x		x	x				
Schlussfolgerung			x	x								x
Erfassen des Hauptthemas und der Textstruktur	x								x		x	

**Hörtext: WEIH**

Aufgaben-Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Fragetyp	MC	MC	MC	MC	RF	ZO_wer	MC	MC	ZO_Gef	MC	RF	UMO
Auffinden von Einzelinformationen		x	x				x	x				
Verknüpfung von Informationen					x	x			x	x	x	
Schlussfolgerung				x								
Erfassen des Hauptthemas und der Textstruktur	x											x

**Hörtext: VERM**

Aufgaben-Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Fragetyp	MC	UMO	MC	MC	MC	MC	ZO_wer			MC	MC	RF	MC
Auffinden von Einzelinformationen			x	x	x					x			
Verknüpfung von Informationen						x	x					x	
Schlussfolgerung											x		
Erfassen des Hauptthemas und der Textstruktur	x	x											x

**Hörtext: KÜNS**

Aufgaben-Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Fragetyp	MC	MC	RF	MC	RF_Tx	RF	ZO_Gef	MC	MC	MC	ZO_wer	UMO
Auffinden von Einzelinformationen	x	x						x	x			
Verknüpfung von Informationen			x			x	x				x	
Schlussfolgerung				x								
Erfassen des Hauptthemas und der Textstruktur					x					x		x



<b>Hörtext: PROJ</b>													
Aufgaben-Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Frageart	MC	MC	MC_oA	RF	MC	RF	MC	MC	RF	MC	ZO_Wer	MC	UMO
Auffinden von Einzelinformationen	x	x			x		x	x		x			
Verknüpfung von Informationen			x	x		x			x		x		
Schlussfolgerung												x	
Erfassen des Hauptthemas und der Textstruktur													x

<b>Hörtext: CLUB</b>														
Aufgaben-Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Frageart	MC	MC	MC_oA	MC	MC	MC	MC	RF	MC	RF	ZO_wer	MC	RF	UMO
Auffinden von Einzelinformationen	x	x		x	x				x					
Verknüpfung von Informationen			x					x		x	x		x	
Schlussfolgerung						x	x					x		
Erfassen des Hauptthemas und der Textstruktur														x

<b>Hörtext: LEON</b>													
Aufgaben-Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Frageart	RF	MC	RF_Tx	RF	MC	UMO	MC	MC	MC	MC	ZO_Gef	MC	RF
Auffinden von Einzelinformationen					x		x	x		x		x	
Verknüpfung von Informationen				x							x		x
Schlussfolgerung		x							x				
Erfassen des Hauptthemas und der Textstruktur	x		x			x							

## D 4 Instruktionen

### Erster Durchgang (Wandertag)

Ich heiße Kerstin Schuck, komme von Uni in Jena und forsche dazu wie gut man sich Dinge, die man gehört hat, merken kann (→ Hörverstehen).

Wir hören ja ständig Sachen, z.B. Radio | Internet | auch in Schule hört ihr ganz viel zu. Ihr seid wahrscheinlich schon sehr gut im Zuhören. Ich werde mit Euch jetzt zwei Mal in der Woche besuchen - bis Mitte Dezember (nur in der Woche „Schreibspaziergang“ nicht). Wir hören zusammen Geschichten, zu denen ihr danach Fragen beantworten sollt. Insgesamt habe ich 10 Geschichten herausgesucht, die euch bestimmt gefallen werden, weil sie spannend sind. Ihr kennt das bestimmt schon, denn in der 3. Klasse habt ihr schon einen Kompetenztest gemacht (bei dem ihr auch einen Text gehört habt und danach Fragen beantwortet habt). Heute fangen wir an.

Ihr hört gleich eine Geschichte, in der Kinder etwas Interessantes erleben. Der Hörtext dauert 8 min und ihr hört ihn nur ein Mal. Vor euch liegt der Fragebogen. Schaut bitte erst hinein, wenn ich es sage. Beim Hören des Textes, dürft ihr euch auf dem ersten Blatt Notizen machen. Erst danach sollt ihr die Aufgaben lösen. Dafür habt ihr 10 Minuten Zeit. Blätter sind beidseitig bedruckt, Seiten sind nummeriert (Seitenzahl steht unten). Ihr müsst nichts schreiben, sondern nur ankreuzen. Schreibt die Anfangsbuchstaben Eures Vor- und Nachnamens in das Kästchen oben links auf die erste Seite auf dem Fragebogen.

Beantwortet dann die Fragen: wie es euch geht. Wenn gut, dann ganz links, wenn schlecht, dann ganz rechts, wenn so mittel, dann in die Mitte. Am Schluss des Fragebogens stehen noch 2 Fragen, die ihr nach dem Ausfllen beantworten sollt.

Auf die Tests gibt es keine Noten. Bitte nicht abschreiben. Wenn ihr euch verschreibt, dann streicht die falsche Antwort durch. Habt ihr noch Fragen? Wenn wir Text gehört haben, dann dürft ihr umblättern.

### Nachfolgende Durchgänge



Schön, dass ihr bei dem Hörtest mitmacht. Ihr hört gleich eine Geschichte, in der Kinder etwas Spannendes erleben. Der Text dauert 8 Minuten und ihr hört ihn nur ein Mal. Beim Hören des Textes, dürft ihr euch Notizen machen. Die Aufgaben sollt ihr erst nach dem Hören lösen. Für das Lösen der Aufgaben habt ihr 10 Minuten Zeit. Jeder trägt die Abkürzung für seinen Vor- und Nachnamen in die Kästchen ein und beantwortet die beiden Fragen (wie es ihm geht und ob er Lust hast einen Text zu hören). Vergesst nicht, auch am Ende des Fragebogens die beiden Fragen zu beantworten. Viel Spaß beim Zuhören.

## D 5 Deckblatt und Abschluss

### Wandertag

#### Hörverstehensfragen

Anfangsbuchstaben  
von Vor- und Nachnamen

Wie geht es dir heute?         

Mache ein Kreuz.

#### Platz für Notizen

Seite 1

Hat es dir Spaß gemacht?         



## Deckblatt und Abschluss nachfolgender Durchgänge



### Hörverstehensfragen

Anfangsbuchstaben  
von Vor- und Nachnamen

Mache ein Kreuz.

Wie geht es dir heute?          

Hast du heute wieder Lust  
einen Text zu hören?          

### Platz für Notizen

Seite 1

Hat es dir Spaß gemacht?

Text hören          

Aufgaben          

## D 6 Hörverstehensfragen zu den einzelnen Texten

### D 6.1 Wandertag

- Aufgabe 1 Welche Überschrift gibt am besten den Inhalt des Hörtextes wieder? Kreuze an.
- Schulklasse hält zusammen*
  - Polizei wird von Kindern benachrichtigt*
  - Kinder machen einen Waldspaziergang*
  - Umweltsünder von Kindern ertappt*
- Aufgabe 2 Welche Begriffe haben nichts mit der Geschichte zu tun? Kreuze an.
- Rache*
  - Umweltproblematik*
  - Strafe*
  - Versöhnung*
  - Wettbewerb*
- Aufgabe 3 Die Jungs schließen eine Wette ab. Frau Kriegel erlaubt die Wette, weil sie ... Kreuze an.
- von Manni und Beppo überredet wurde.*
  - Wetten spannend findet.*
  - von den anderen Schülern überredet wurde.*
  - weiß, dass sie mit ihrer Gruppe schneller da sein wird.*
- Aufgabe 4 Wer hat die Wette gewonnen? Kreuze an.
- Beppo*
  - Manni*
  - Keiner, denn die Wette war ungültig.*
  - Beide Gruppen, weil alle am Parkplatz ankamen.*
- Aufgabe 5 Warum ist Jasper die Abkürzung gegangen? Kreuze an.
- Weil er die Abkürzung kannte.*
  - Weil er die Wette gewinnen wollte.*
  - Weil er seinen Freund gegen Beppo unterstützen wollte.*
  - Weil er Beppo beeindrucken wollte.*
- Aufgabe 6 Richtig oder falsch? Die vier Jungen sind eine Abkürzung gegangen. Sie ... Kreuze an.
- |  | richtig                  | falsch                   |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) <i>finden ganz leicht den Weg zum Parkplatz.</i>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) <i>bemerkten, dass Manni unsicher ist, wo es lang geht.</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) <i>gehen mit Absicht durch dichtes Gestrüpp.</i>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) <i>rennen zum Schluss zum Treffpunkt.</i>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- Aufgabe 7 Jasper spricht den Mann im Wald an. Was machen seine Freunde? Kreuze an.
- Sie holen Hilfe.*
  - Sie sprechen auch mit dem Mann.*
  - Sie haben sich hinter Zweigen versteckt.*
  - Sie schleichen sich hinter das Auto.*
- Aufgabe 8 Was sagt Jasper wörtlich zu dem Mann im Wald? Kreuze an.
- „Ich hole die Polizei, wenn Sie den Müll abladen!“*
  - „Dürfen Sie überhaupt Müll abladen?“*
  - „Der Wald ist doch kein Mülleimer!“*
  - „Müll im Wald abladen ist doch strengstens verboten!“*

- Aufgabe 9      Wie reagiert der Mann, als er von Jasper angesprochen wird? Kreuze an.
- Er erklärt Jasper, warum er das macht.*
  - Er antwortet Jasper unhöflich.*
  - Er antwortet Jasper schüchtern.*
  - Er reagiert gar nicht.*
- Aufgabe 10      Warum hat Jasper Rike angerufen? Sie soll...
- Frau Kriegel Bescheid sagen.*
  - nach einem Auto Ausschau halten.*
  - Beppo beruhigen.*
  - den anderen sagen, dass sie sich um zwei Stunden verspäten werden.*
- Aufgabe 11      Wie bekamen die Kinder das Kennzeichen des Autos heraus? Kreuze an.
- Die Jungen haben sich das Kennzeichen des Autos im Wald notiert.*
  - Frau Kriegel erkannte das Auto wieder und schrieb sich das Kennzeichen auf.*
  - Rike hat das Kennzeichen fotografiert.*
  - Die vier Jungen haben sich das Kennzeichen gemerkt.*
- Aufgabe 12      Welche Aussagen sind richtig, welche sind falsch? Kreuze an.
- |  | richtig                  | falsch                   |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) <i>Jasper und seine drei Freunde beobachten im Wald einen Umweltsünder.</i>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) <i>Der Mann im Wald verfolgt die Jungen.</i>                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) <i>Als die Jungen am Parkplatz ankommen, werden sie mit Freude begrüßt.</i>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) <i>Als sie von ihrem Abenteuer berichten, hören die Mitschüler gespannt zu.</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) <i>Die Lehrerin sagt, dass die Jungen falsch gehandelt haben.</i>               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- Aufgabe 13      Jasper sagt zu Rike: „Echt gutes Teamwork!“ Was meint er damit? Kreuze an.
- Beppo und Manni vertragen sich wieder.*
  - Die anderen machen keine spöttischen Bemerkungen mehr.*
  - Die Jungen haben im Wald zusammen gehalten.*
  - Rike hat sehr gut mitgedacht.*
- Aufgabe 14      Am Schluss sagt Frau Kriegel zu den Schülern, dass...
- sie in den nächsten Tagen zur Polizei gehen sollen.*
  - sie den Mann heute noch anzeigen müssen.*
  - dass sie selbst zur Polizei gehen wird.*
  - dass die Polizei sich selbst darum kümmern soll.*

## D 6.2 Klassentier

- Aufgabe 1 Hier stehen zwei Kurzfassungen der Geschichte. Welche ist korrekt?
- Jule möchte eine kleine Ratte bei sich zu Hause halten. Doch ihre Mutter ist dagegen und fordert Jule auf, die Ratte zurückzugeben. Der Vorschlag, Stupsi als Klassentier zu halten, wird von der Lehrerin zunächst abgelehnt. Zum Glück findet Jasper einen Rattenfreund, der bereit ist, Stupsi zu einem geringen Geldpreis bei sich aufzunehmen.*
- Jule hat eine kleine Ratte mit nach Hause gebracht. Doch ihre Mutter verbietet ihr, die Ratte im Haus zu halten. Es gelingt Jule auch nicht, die Ratte heimlich zu behalten. Als auch ihre Lehrerin nicht damit einverstanden ist, Stupsi als Klassentier zu halten, finden Jasper und Manni einen Rattenfreund, der das Tier aufnehmen möchte.*
- Aufgabe 2 Wie heißt das Hauptthema der Geschichte?
- Geschwisterstreit*
- Artgerechte Tierhaltung*
- Konflikte zwischen Mutter und Tochter*
- Computereinsatz im Unterricht*
- Aufgabe 3 Wo lernt Jule die kleine Ratte kennen?
- im Klassenraum*
- auf dem Heimweg*
- auf dem Schulhof*
- bei Janina*
- Aufgabe 4 Welche Farbe hat die Ratte?
- braun-schwarz*
- braun-rot*
- weiß-schwarz*
- weiß-braun*
- Aufgabe 5 Wie verhält sich die Mutter, als Jule die Ratte mit nach Hause bringt?
- Die Mutter erlaubt Jule, die Ratte bis zum nächsten Tag zu behalten.*
- Die Mutter ist nicht damit einverstanden, dass Jule die Ratte behält.*
- Die Mutter schlägt vor, die Ratte in der Zoohandlung abzugeben.*
- Die Mutter ist eigentlich nicht mit der Rattenhaltung einverstanden, erlaubt es aber.*
- Aufgabe 6 Wo hat die Mutter Stupsi am nächsten Tag entdeckt? Kreuze an.
- in Jules Schrank*
- unter dem Sofa*
- auf dem Sofa*
- unter dem Esstisch*
- Aufgabe 7 Welche Gründe nennt Jules Mutter, warum Jule die Ratte nicht behalten kann?
- |   | <b>richtig</b>           | <b>falsch</b>            |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) <i>die Haustierallergie von Jasper</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) <i>die artgerechte Haltung</i>         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) <i>das Füttern der Ratte</i>           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) <i>die langjährige Verantwortung</i>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- Aufgabe 8 Wie reagiert Jules Mutter, als sie bemerkt, dass Jule die Ratte nicht zurückgebracht hat?
- Jules Mutter...*
- wird nachdenklich und versucht, Jule zu trösten.*
- schlägt vor, die Ratte den Nachbarn zu geben.*
- erlaubt ihr, die Ratte noch einige Tage zu behalten.*
- ist böse darüber, dass Jule sie belogen hat.*

Aufgabe 9 Kreuze die Begriffe an, die **nichts** mit der Geschichte zu tun haben.

- Tierhaltung
- Rattenfreund
- Internet
- Entschuldigung
- Deutschunterricht
- Tierverhalten
- Tierkäfig
- Verdacht

Aufgabe 10 Die Schüler suchen Informationen über Farbratten. Welche Information ist richtig?

*Farbratten...*

- sollten einzeln gehalten werden.
- sollen dem Tageslicht ausgesetzt werden.
- sind als Einzelgänger nur nachts unterwegs.
- brauchen den Zusammenhalt in Gruppen.

Aufgabe 11 Welche Aussagen sind richtig, welche sind falsch?

- |   | <b>richtig</b>           | <b>falsch</b>            |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) Jule berichtet ihren Mitschülern von der Idee, Stupsi als Klassentier zu halten.             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Eine Person ist nicht davon begeistert, dass die Ratte als Klassentier gehalten werden soll. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Die Ratte darf in einem Käfig im Klassenraum bleiben.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Jule denkt, dass sie die Ratte behalten kann.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Aufgabe 12 Bestimme die Reihenfolge der Abschnitte des Hörtextes. Schreibe dazu die Nummern von 1-7 in das jeweils zutreffende Kästchen.

*Jule...*

- nimmt das Tier mit in die Schule.
- beschließt, Stupsi heimlich in ihrem Zimmer zu halten.
- hört von ihrem Vater, dass sie die Ratte in einer Zoohandlung abgeben soll.
- wird von ihrer Mutter aufgefordert, das Tier zurück zu bringen.
- stellt fest, dass die Ratte verschwunden ist.
- wird von Frau Kriegel getröstet.
- bringt eine Ratte mit nach Hause.



## D 6.3 Gruselkabinett

- Aufgabe 1 Was wollten die Schüler ursprünglich machen? Kreuze an.
- eine Klassenparty*
  - ein Kunstprojekt*
  - ein Gruselkabinett*
  - eine Halloween-Party*
- Aufgabe 2 Wer holt die Erstklässler ab? Kreuze an.
- Jasper und Manni*
  - Jasper und Jule*
  - Jasper und Robin*
  - Jasper und Leon*
- Aufgabe 3 Jasper will anfangs den Transport der Kinder nicht übernehmen.
- Was bringt ihn dazu, es doch zu machen? Kreuze an.*
  - Seine Mitschüler überreden ihn dazu.*
  - Herr Werning fordert ihn dazu auf, weil jeder eine Aufgabe übernehmen muss.*
  - Frau Kriegel droht damit, die Aktion ausfallen zu lassen.*
  - Sein Freund Leon bittet ihn darum.*
- Aufgabe 4 Was befindet sich am Eingang des Gruselkabinetts? Kreuze an.
- ein Gespenst*
  - ein Skelett*
  - ein Totenkopf*
  - eine Maske*
- Aufgabe 5 Hier stehen zwei Textausschnitte. Welcher Text ist richtig? Kreuze an.
- Nachdem alle Erstklässler weggebracht wurden, kommt Frau Kriegel noch einmal in das Gruselkabinett und schickt die Schüler zum Putzen in den Filmraum. „Hier Jasper, nimm den Schlüssel mit und bring ihn mir wieder, wenn ihr fertig seid.“*
  - Nach Unterrichtsschluss kommt Frau Kriegel noch einmal in den Klassenraum und schickt die Schüler zum Aufräumen in den Filmraum. „Hier, Robin, nimm schon mal den Schlüssel mit. Ich komme gleich nach.“*
- Aufgabe 6 Wen finden die Schüler nach dem Unterricht im Filmraum? Kreuze an.
- ein kleines Mädchen*
  - einen vergessenen Erstklässler*
  - einen Zweitklässler*
  - einen Schüler aus der dritten Klasse*
- Aufgabe 7 Was wollte das Kind dort? Kreuze an.
- im Gruselkabinett allein sein*
  - die anderen erschrecken*
  - sich als Gespenst verkleiden*
  - den Totenkopf genauer anschauen*

Aufgabe 8 Kreuze die Begriffe an, die **nichts** mit dem Inhalt der Geschichte zu tun haben.

- Halloween
- Elternabend
- Gespenst
- Erstklässler
- Kindergarten
- Abschlussfeier
- Grundschultrakt
- ausgestopfte Tiere
- Kunstprojekt
- 31. Oktober

Aufgabe 9 Wovor haben sich die Erstklässler im Gruselkabinett erschreckt? Kreuze an.

- |                                    | <b>richtig</b>           | <b>falsch</b>            |
|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) vor einem Skelett ohne Kopf     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) vor einem ausgehöhlten Kürbis   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) vor einem sprechenden Totenkopf | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) vor braunen Spinnen             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) vor Gestalten mit Teufelsmasken | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Aufgabe 10 Was empfindet Jasper als er die letzte Kindergruppe wieder zurückgebracht hat? Kreuze an.

- Er ist schlecht gelaunt, weil die Kinder herumgetobt haben.
- Er ist zufrieden, hat es sich aber anders vorgestellt.
- Er ist sehr zufrieden, weil alles geklappt hat.
- Er ist unglücklich, weil nicht alles nach Plan gelaufen ist.

Aufgabe 11 Wie fühlen sich die Erstklässler als sie durch das Gruselkabinett gehen?

- |                                    | <b>richtig</b>           | <b>falsch</b>            |
|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Sie sind begeistert.            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Nur wenige Kinder haben Angst.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Drei Kinder beginnen zu weinen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Sie lachen und kreischen.       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Aufgabe 12 Wer sagt was? Ordne jeweils eine Aussage einer Person zu. Trage die Buchstaben in das Kästchen ein.

- |  |                          |                  |
|--|--------------------------|------------------|
| „Ihr braucht keine Angst zu haben.“                          | <input type="checkbox"/> | a) Frau Kriegel  |
| „Wir haben schon das ganze Schulgelände nach dir abgesucht.“ | <input type="checkbox"/> | b) Herr Wening   |
| „Ihr fürchtet Euch wohl nicht vor mir?“                      | <input type="checkbox"/> | c) eine Lehrerin |
| „Hätte ich dir gar nicht zugetraut.“                         | <input type="checkbox"/> | d) Jasper        |
|  |                          | e) Manni         |
|  |                          | f) Erstklässler  |

Aufgabe 13 Welche Aussagen sind richtig, welche sind falsch? Kreuze an.

- |  | <b>richtig</b>           | <b>falsch</b>            |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) Die Schüler besorgen sich ein Skelett aus dem Biologieraum.                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Da sie die Arbeit allein nicht schaffen, brauchen sie Hilfe von Frau Kriegel. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Am Halloween-Tag holt Jasper mit seiner Freundin die Erstklässler ab.         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Nach dem Unterricht entdecken die Schüler ein Kind, das sich versteckt hat.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Die Lehrer der Grundschule schimpfen mit Jasper.                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## D 6.4 Wichtelopfer

- Aufgabe 1 Wie beginnt die Geschichte?
- Eine Klassenarbeit wird ausgeteilt.
  - Die Klasse bespricht ein Thema.
  - Zwei Mädchen streiten sich.
  - Die Lehrerin stellt Regeln auf.
- Aufgabe 2 Frau Kriegel stellt Regeln für das Wichteln auf. Welche sind das?
- Das Geschenk soll der Person gefallen und ...
  - darf mehr als drei Euro kosten.
  - soll weniger als zwei Euro kosten.
  - darf nicht mehr als drei Euro kosten.
  - darf nicht teurer als fünf Euro sein.
- Aufgabe 3 Jule ist böse auf Susi. Wie oft hat sie ihr etwas „Gemeines“ ins Päckchen gelegt?
- Jule hat nur „gemeine“ Sachen ausgesucht.
  - Jule hat Susi ein Mal etwas „Gemeines“ geschenkt.
  - Susi hat zwei Mal etwas „Gemeines“ bekommen.
  - Jule hat ihr ein Mal gar nichts geschenkt.
- Aufgabe 4 Wer verstößt gegen die Regeln, die beim Wichteln eingehalten werden sollen?
- Susi und Jule
  - Jasper und Susi
  - Rike und Jasper
  - Jule und Jasper
- Aufgabe 5 Welche Geschenke bekommt Jule **nicht** als Wichtelgeschenk?
- Torwarthandschuhe
  - Basecap
  - Lakritz
  - Knieschützer
  - Haggy-Sack
  - Glitzerstift
- Aufgabe 6 Wer sagt was? Ordne jeweils eine Aussage einer Person zu. Trage die Buchstaben in das Kästchen ein.
- |  |                          |                 |
|--|--------------------------|-----------------|
| „Sei bloß nicht so eingebildet!“                 | <input type="checkbox"/> | a) Saskia       |
| „Dabei war die Arbeit doch gar nicht so schwer.“ | <input type="checkbox"/> | b) Jasper       |
| „Hab‘ ich mir gestern nur mal kurz ausgeliehen.“ | <input type="checkbox"/> | c) Frau Kriegel |
| „Das musst du Frau Kriegel sagen!“               | <input type="checkbox"/> | d) Jules Mutter |
|  |                          | e) Rike         |
- Aufgabe 7 Welche Aussagen sind richtig, welche sind falsch? Kreuze an.
- |   | richtig                  | falsch                   |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) Jule ist völlig überrascht von dem zweiten Wichtelgeschenk.                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Jasper tut so als wäre er erstaunt darüber, dass Jule Fußballhandschuhe bekommen hat.        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Susi ist enttäuscht über ihr Adventsgeschenk, sagt aber nichts.                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Jule geht zu Frau Kriegel, um ihr zu sagen, dass sich Susi nicht an die Regeln gehalten hat. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- Aufgabe 8 Was vermutet Jule, welche Dinge Susi getan haben soll?
- |   | <b>richtig</b>           | <b>falsch</b>            |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) <i>Sie hat ihren Farbkasten versteckt.</i>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) <i>Sie hat die Sporttasche an einen anderen Platz getan.</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) <i>Sie hat den Zirkelkasten von Jule versteckt.</i>          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) <i>Sie hat die Federmappe versteckt.</i>                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- Aufgabe 9 Nummeriere die folgenden Überschriften so, dass sie die Reihenfolge des Textes wiedergeben.
- Die Versöhnung*
  - Die versteckten Sachen*
  - Die ungewollte Wichtelpartnerin*
  - Der Verdacht*
  - Die schlechte Note*
  - Die unbrauchbaren Geschenke*
- Aufgabe 10 Jule findet heraus, dass Jasper hinter den Geschenken steckt. Wie reagiert Jasper, wie reagiert Jule? Kreuze an.
- | <b>JASPER</b>                                | <b>JULE</b>                                  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> <i>wütend</i>       | <input type="checkbox"/> <i>wütend</i>       |
| <input type="checkbox"/> <i>stotternd</i>    | <input type="checkbox"/> <i>stotternd</i>    |
| <input type="checkbox"/> <i>hochnäsig</i>    | <input type="checkbox"/> <i>hochnäsig</i>    |
| <input type="checkbox"/> <i>erschrocken</i>  | <input type="checkbox"/> <i>erschrocken</i>  |
| <input type="checkbox"/> <i>verlegen</i>     | <input type="checkbox"/> <i>verlegen</i>     |
| <input type="checkbox"/> <i>zornrot</i>      | <input type="checkbox"/> <i>zornrot</i>      |
| <input type="checkbox"/> <i>gleichgültig</i> | <input type="checkbox"/> <i>gleichgültig</i> |
- Aufgabe 11 Hier stehen zwei Textausschnitte. Welcher Text ist richtig?
- Als Jule ihren Zirkelkasten bei ihrem Bruder entdeckt, hat sie einen Verdacht. Zu Hause findet Jule im Zimmer ihres Bruders Quittungen für Sportsachen. Der Verdacht hat sich bestätigt. Jule ist über mehrere Tage böse mit ihrem Bruder. Sie nimmt kein weiteres Geschenk von ihm an.*
  - Jule findet im Zimmer ihres Bruders die Kassenzettel für die Wichtelgeschenke, die sie „eigentlich“ von Susi bekommen hat. Jule ist beleidigt. Als Jasper ihr aber etwas nach ihrem Geschmack schenkt, verträgt sie sich wieder mit ihm.*
- Aufgabe 12 Was wird nicht in der Geschichte erwähnt?
- Der Familienname von Susi*
  - Jules Note in der Englischarbeit.*
  - Der Preis von den Torwarthandschuhen.*
  - Wie oft es Wichtelgeschenke gibt.*

## D 6.5 Weihnachtsaufführung

- Aufgabe 1 Womit beginnt die Geschichte?
- Zwei Freundinnen unterhalten sich.*
  - Mit einem Telefongespräch.*
  - Eine Mutter spricht mit ihrer Tochter.*
  - Mit einem Gespräch zwischen Lehrerin und Schülerin.*
- Aufgabe 2 Welches Theaterstück soll aufgeführt werden?
- eine moderne Sage über Weihnachten*
  - eine moderne Geschichte über Weihnachten*
  - eine verdrehte Geschichte über Weihnachten*
  - eine moderne Geschichte über den Weihnachtsmann*
- Aufgabe 3 Jule und Saskia sind in dem Theaterstück...
- Freundinnen*
  - Cousinen*
  - Geschwister*
  - Schulkameradinnen*
- Aufgabe 4 Saskia sagt ihrer Lehrerin, dass sie den Zettel vergessen hat.  
*Wir erfahren in der Geschichte, dass Saskia...*
- den Zettel verloren hat.*
  - den Zettel wirklich immer vergessen hat.*
  - den Zettel mit Absicht nicht mitgebracht hat.*
  - den Zettel nicht mitbringen durfte.*
- Aufgabe 5 Was ist richtig, was ist falsch?
- |  | richtig                  | falsch                   |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) <i>Saskia hat seit einer Woche den Zettel vergessen.</i>                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) <i>Jule besucht Saskia, um sich von ihr die Prozentrechnung erklären zu lassen.</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) <i>Saskia gesteht ihrer Schwester, dass sie die Unterschrift gefälscht hat.</i>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) <i>Frau Kriegel verspricht Saskia, mit ihren Eltern zu reden.</i>                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) <i>Am Tag der Aufführung erscheinen Saskias Eltern.</i>                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- Aufgabe 6 Wer sagt was? Ordne jeweils eine Aussage einer Person zu.  
Trage die Buchstaben in das Kästchen ein.
- |  |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|
| „Wenn das rauskommt, hast du’n riesen Ärger am Hals.“                | <input type="checkbox"/> | a) <i>Frau Kriegel</i>   |
| „Okay, komm erst mal rein, dann erklär ich’s dir.“                   | <input type="checkbox"/> | b) <i>Jule</i>           |
| „Immerhin habt ihr erkannt, welchen Fehler ihr gemacht habt.“        | <input type="checkbox"/> | c) <i>Rike</i>           |
| „Es kann ja wohl nicht so schwierig sein, ‘nen Zettel einzustecken!“ | <input type="checkbox"/> | d) <i>Saskia</i>         |
|  |                          | e) <i>Saskias Mutter</i> |
- Aufgabe 7 Jule macht sich wegen des Theaterstücks Sorgen. Sie denkt, dass ...
- keiner ihre eigene Rolle so schnell lernen könnte*
  - die Kostüme nicht fertig werden*
  - Saskia ihre Rolle nicht kann*
  - niemand so schnell Saskias Rolle lernen könnte*
- Aufgabe 8 Jule besucht Saskia. Worüber sprechen die beiden Mädchen?
- Saskia erzählt Jule, dass ihre Eltern...*
  - ihr nicht erlauben, Theater zu spielen.*
  - Theaterstücke nicht mögen.*
  - nichts von dem Theaterstück erfahren dürfen.*
  - dagegen sind, dass sie ständig zu den Proben geht.*

Aufgabe 9 Ordne die Textaussage den entsprechenden Figuren zu. Trage den jeweils passenden Buchstaben in das Kästchen ein. (Achtung: Zwei Kästchen bleiben frei.)

- A *Der Figur ist wenig begeistert von dem Theaterstück.*  
 B *Die Figur weiß nicht, ob sie jetzt beleidigt sein soll.*  
 C *Die Figur bricht in Tränen aus.*

- Rike*  
 *Saskia*  
 *Frau Kriegel*  
 *Saskias Mutter*  
 *Jule*

Aufgabe 10 Wie kommt heraus, dass Saskia die Unterschrift gefälscht hat?

- Saskia erzählt es Frau Kriegel nach dem Unterricht.*  
 *Jule geht zu Frau Kriegel und erzählt ihr alles.*  
 *Die Lehrerin hat mit Saskias Eltern telefoniert.*  
 *Frau Kriegel spricht Saskia nach dem Unterricht darauf an.*

Aufgabe 11 Wie reagiert Frau Kriegel auf die gefälschte Unterschrift? Kreuze an.

- |  | <b>richtig</b>           | <b>falsch</b>            |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) Sie spricht freundlich mit den Mädchen.                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Sie will sofort die Eltern von Saskia anrufen.              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Sie sagt, dass Jule sich auch schuldig gemacht hat.         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Sie möchte, dass Saskia sich bei ihren Eltern entschuldigt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Aufgabe 12 Nummeriere die folgenden Überschriften so, dass sie die Reihenfolge des Textes wiedergeben.

- Das Geständnis bei Frau Kriegel*  
 *Die Verabredung zur Theaterprobe*  
 *Die gefälschte Unterschrift*  
 *Der vergessene Zettel*  
 *Die Theateraufführung*  
 *Der Besuch von Jule bei Saskia*

## D 6.6 Vermisst

- Aufgabe 1 Welche Überschrift trifft am ehesten das Thema des Textes?
- Schüler streifen nachts durch die Stadt*
  - Zwei Jungen von Polizei beim Nachtausflug überrascht*
  - Schüler von Polizisten festgehalten*
  - Zwei Jungen spielen Verstecken mit der Polizei*
- Aufgabe 2 Bestimme die Reihenfolge der Abschnitte des Hörtextes. Schreibe dazu die Nummern von 1-5 in das jeweils zutreffende Kästchen.
- Robin...*
- versteckt sich mit seinem Freund vor der Polizei.*
  - stehen vor Enttäuschung die Tränen in den Augen.*
  - staunt, als sein Vater aus dem Auto steigt.*
  - geht in der Dunkelheit zu seinem Freund.*
  - fällt ein, wo er seinen Vater finden könnte.*
- Aufgabe 3 Bei wem möchte Robin wohnen?
- bei seinem Freund*
  - bei seinem Vater*
  - bei seiner Mutter*
  - bei beiden*
- Aufgabe 4 Warum war Robins Vater nicht zu Hause?
- Er musste sehr lange arbeiten.*
  - Er wurde durch eine Verkehrskontrolle aufgehalten.*
  - Er war zum Kartenspielen in einem Bistro.*
  - Er stand im Stau.*
- Aufgabe 5 Was hat Robin unternommen, damit sein Vater weiß, wo er sich befindet?
- Er hat ihm einen Zettel geschrieben, den er auf den Tisch gelegt hat.*
  - Er hat etwas auf den Anrufbeantworter gesprochen.*
  - Er hat ihm einen Zettel an die Tür geklebt.*
  - Er hat den Nachbarn Bescheid gegeben.*
- Aufgabe 6 Wurde Robin von seinem Vater informiert, dass er später nach Hause kommt?
- Der Vater von Robin....*
- konnte keine Telefonzelle finden, deshalb konnte er seinen Sohn nicht anrufen.*
  - hat von einer Telefonzelle aus angerufen und etwas auf den Anrufbeantworter gesprochen.*
  - hat von seinem Handy aus bei Robin angerufen und auf den Anrufbeantworter gesprochen.*
  - konnte ihn nicht informieren, weil sein Handy-Akku leer war.*
- Aufgabe 7 Wer sagt was? Ordne jeweils eine Aussage einer Person zu. Trage die Buchstaben in das Kästchen ein.
- |  |                          |                         |
|--|--------------------------|-------------------------|
| „Ich suche dich schon eine ganze Weile.“ | <input type="checkbox"/> | a) Schwester von Jasper |
| „Was soll ich denn nur machen?“          | <input type="checkbox"/> | b) Vater von Jasper     |
| „Wieso? Wo soll er schon sein?“          | <input type="checkbox"/> | c) Vater von Robin      |
| „Komm, wir suchen weiter.“               | <input type="checkbox"/> | d) Polizist             |
|  |                          | e) Robin                |
|  |                          | f) Jasper               |

- Aufgabe 8 Welche Handlungen finden gleichzeitig statt? Trage die Buchstaben in die Lücken ein.
- Polizisten halten die beiden Jungen an.*
  - Jule sucht ihren Farbkasten und entdeckt, dass ihr Bruder nicht zu Hause ist.*
  - Jaspers Vater bedankt sich bei den Polizisten.*
  - Robin fährt mit seinem Vater nach Hause.*
  - Robin sucht mit Jasper seinen Vater.*

Antwort: \_\_\_\_\_ und \_\_\_\_\_ finden gleichzeitig statt.

- Aufgabe 9 Ordne die Textaussage den entsprechenden Figuren zu.  
Trage den jeweils passenden Buchstaben in das Kästchen ein. (Achtung: Zwei Kästchen bleiben frei.)

- A *Der Figur zittern die Knie.*  
B *Die Figur wäre eigentlich lieber im Bett.*  
C *Die Figur kann nicht einschlafen.*

- Jasper*  
 *Polizist*  
 *Mutter von Jasper*  
 *Robin*  
 *Jule*

- Aufgabe 10 Wer wird von der Polizei gesucht?

- Robin*  
 *Robins Vater*  
 *Schwester von Jasper*  
 *Jasper*

- Aufgabe 11 Wie wird Jasper von seinen Eltern empfangen?

- Beide Elternteile sind zornig auf ihn und sprechen nicht mit ihm.*  
 *Die Eltern sehen ihn mit einem strengen Blick an und schicken ihn sofort ins Bett.*  
 *Die Eltern sind nicht böse mit ihm.*  
 *Die Eltern schimpfen mit ihm, lassen ihn aber erklären, was vorgefallen ist.*

- Aufgabe 12 Welche Aussagen sind richtig, welche sind falsch?

- |   | <b>richtig</b>           | <b>falsch</b>            |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) <i>Jaspers Vater denkt, dass Jasper heimlich zu seinem Freund Leon gegangen ist.</i>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) <i>Robin sagt ganz ruhig, dass sein Vater nicht nach Hause gekommen ist.</i>           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) <i>Jasper möchte eigentlich lieber ins Bett gehen und sagt das seinem Freund auch.</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) <i>Robin will seinen Vater in einem Gasthaus suchen, wo er immer Karten spielt.</i>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- Aufgabe 13 Was wird in der Geschichte nicht erwähnt?

- die Stimmung in der Wohnung von Robin*  
 *genaue Uhrzeiten*  
 *Straßennamen*  
 *der Beruf von Robins Vater*



## D 6.7 Künstlerische Freiheit

Aufgabe 1 Jule und Rike wurden von Jasper gefilmt, als sie...

- für ein Theaterstück üben.
- ein Video aus dem Fernsehen nach tanzen.
- einen selbst ausgedachten Tanz üben.
- für einen Tanzwettbewerb probten.

Aufgabe 2 Was machen die Mädchen, bevor sie den Tanz üben?

- Sie müssen für eine Mathearbeit lernen.
- Sie lernen Vokabeln.
- Sie versuchen, einen Text zu schreiben.
- Sie lernen für eine Arbeit in Biologie.

Aufgabe 3 Welche Aussagen sind richtig, welche sind falsch?

- |  | <b>richtig</b>           | <b>falsch</b>            |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) Jule und Rike mussten Jasper lange dazu überreden, dass er sie filmt.             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Jasper macht die Aufnahmen mit der Kamera seiner Eltern.                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Jule und Rike sind anfangs genauso begeistert von den Aufnahmen wie Jasper.       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Jasper hat seinen Mitschülern die Aufnahme von Jule und Rike im Internet gezeigt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Die Mitschüler von Jule und Rike haben sich über die Aufnahme lustig gemacht.     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Daraufhin wollen die Mädchen die Aufnahmen zunächst auf dem Handy löschen.        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Aufgabe 4 Was war für Jasper wichtig, als er seinen Klassenkameraden das Video zeigte?

- Die anderen sollten über sein neues Handy staunen.
- Er wollte seinen Mitschülern zeigen wie gut Rike und Jule tanzen können.
- Jasper wollte Jule und Rike lächerlich machen.
- Die anderen sollten seine Kameratechnik bewundern.

Aufgabe 5 Welcher Text ist richtig?

- Jule und Rike sind erbost über Jaspers Gemeinheit. Sie wollen sich rächen. Nachts schleichen sie in Jaspers Zimmer und filmen ihn schlafend mit seinem Teddy und stellen es ins Internet. Als Jasper die Aufnahmen sieht, ist er geschockt.
- Jaspers Schwester und Rike sind zornig darüber, dass Jasper ihr Tanzvideo den Klassenkameraden gezeigt hat. Deshalb drehen sie ein Video vom schlafenden Jasper und zeigen es ihren Mitschülern im Internet. Jasper ist schockiert.

Aufgabe 6 Welche Aussagen treffen auf Jasper zu?

- |  | <b>richtig</b>           | <b>falsch</b>            |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) Jasper verspricht, das Video zu löschen.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Er hat das Video zwar auf der Kamera gelöscht, es aber zuvor ins Internet gestellt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Er überlistet die Mädchen, weil er eine Kopie auf dem Rechner macht.                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Jasper löscht das Video, nachdem er noch einmal von den Mädchen darum gebeten wird. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Jasper beschwert sich laut, als er den Film von Jule und Rike sieht.                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- Aufgabe 7 Ordne die Textaussage den entsprechenden Figuren zu.  
Trage den jeweils passenden Buchstaben in das Kästchen ein. (Achtung: Zwei Kästchen bleiben frei.)
- A Die Figur verfängt sich in der Schnur einer Lampe.  
B Der Figur zittern vor Aufregung die Hände.  
C Die Figur kennt sich gut mit Computern aus.
- Jule  
 Sandra  
 Manni  
 Rike  
 Susi
- Aufgabe 8 Worüber haben sich die Mädchen, als sie den schlafenden Jasper filmten, erschreckt?
- Der Teddy ist vom Regal heruntergefallen.  
 Eine Lampe, die neben dem Teddy stand, ist umgefallen.  
 Die Stehlampe ist umgestürzt.  
 Die Schreibtischlampe ist vom Tisch gefallen.
- Aufgabe 9 Wer hilft Jule und Rike, ihren Film ins Internet zu stellen?
- Rikes Cousine hilft ihnen dabei.  
 Die Cousine von Jule unterstützt sie.  
 Mannis Cousine ist ihnen dabei behilflich.  
 Die Mutter von Jule hilft ihnen.
- Aufgabe 10 Den beiden Mädchen gelingt es im Laufe der Geschichte...
- das Video auf dem Computer zu löschen.  
 das Tanzvideo auf Jaspers Handy zu löschen  
 das Tanzvideo aus dem Internet zu löschen.  
 das Video auf der Videokamera von Jules Eltern zu löschen.
- Aufgabe 11 Wer sagt was? Ordne jeweils eine Aussage einer Person zu.  
Trage die Buchstaben in das Kästchen ein.
- „Wir müssen deine Cousine Sandra einweihen.“  a) Susi  
„Wenn am nächsten Tag keine Schule ist, haben sie nie was dagegen.“  b) Jasper  
„Da sind ja unsere beiden Stars!“  c) Rike  
„Wir leben in einer Demokratie, falls euch das was sagt.“  d) Manni  
e) Jule
- Aufgabe 12 Bestimme die Reihenfolge der Abschnitte des Hörtextes.  
Schreibe dazu die Nummern von 1-6 in das jeweils zutreffende Kästchen.
- Rike übernachtet bei Jule.  
 Jasper sieht sich schlafend mit Teddy im Bett.  
 Jules Bruder macht eine Filmaufnahme von dem Tanz.  
 Die beiden Mädchen drehen einen Film.  
 In der Schule lachen die Mitschüler über die Mädchen.  
 Die Mädchen studieren einen Tanz ein.

## D 6.8 Projektwoche

- Aufgabe 1 Zu welchem Anlass haben die Schüler Modelle gebaut?
- Zu zwei Projektwochen zum Thema „Schöne Stadt“
  - Zu einer Projektwoche zum Thema „Bessere Spielgeräte auf dem Schulhof“
  - Zu zwei Projektwochen zum Thema „Verschönerung der Klassenräume“
  - Zu einer Projektwoche zum Thema „Verschönerung des Schulhofs“
- Aufgabe 2 Die Schüler haben verschiedene Modelle entworfen. Welches Modell haben sich Lara und Annika ausgedacht?
- Fantasiegebilde
  - Klettergerüst
  - Labyrinth
  - Holzhaus
- Aufgabe 3 Kreuze die Modelle an, die es außerdem gab.
- Gartenhaus
  - Hügellandschaft
  - Weidengerüst
  - Klettermodell
  - Schaukelhügel
  - Spielschiff
- Aufgabe 4 Die Klasse hat sich für das Modell von Jasper und Manni entschieden. Welche Aussagen sind richtig, welche sind falsch?
- |   | richtig                  | falsch                   |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) Die Schüler arbeiten in Gruppen, um das Modell zu bauen.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Sie benutzen Draht, Holzleisten und Gips dafür.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Jule ist zwar genervt von Jaspers Verhalten, arbeitet aber erst mal mit Eifer an dem Modell mit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Jule und Rike denken, dass das Modell unlogisch ist.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- Aufgabe 5 Wie nennt Jule ihren Bruder, als er der Klasse angeberisch Ratschläge gibt?
- „Herr Wichtig“
  - „Herr Großspurigkeit“
  - „Star-Architekt“
  - „Pappnase“
- Aufgabe 6 Jule ärgert sich, weil
- |  | richtig                  | falsch                   |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) Jasper von seinen Eltern sehr gelobt wird.          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) sie sich von der Klasse nicht verstanden fühlt.     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) ihr Entwurf nicht gewonnen hat.                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Rike das Modell von Lara und Annika besser gefällt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- Aufgabe 7 Jule hat sich im Klassenraum versteckt. Warum rennt sie nicht zur Tür als sie bemerkt, dass der Raum zugeschlossen wird?
- Sie will die Blümchen überstreichen.
  - Jule will das abgebrochene Teil wieder ankleben.
  - Sie will erst alle Sachen wie z.B. die Pinsel und die Farbe wegräumen.
  - Sie will die Farbe noch abwaschen.

- Aufgabe 8 Jule ist im Klassenraum eingeschlossen.  
*Sie denkt, dass...*
- man sie in einigen Stunden finden wird.*
  - sie die ganze Nacht in dem Raum zubringen muss.*
  - sie gleich gefunden wird.*
  - ihre Eltern sie abholen werden.*
- Aufgabe 9 Welche Aussagen sind richtig, welche sind falsch?
- |  | <b>richtig</b>           | <b>falsch</b>            |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) <i>Jule malt das Modell mit blauer Farbe an.</i>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) <i>Jule bereut, dass sie das Modell von Jasper verunstaltet hat.</i>                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) <i>Die Lehrerin streicht das Modell neu an.</i>   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) <i>Das Modell muss drei Mal übermalt werden, damit man die Schmiere-reien nicht mehr sieht.</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) <i>Frau Kriegel kann das abgebrochene Stück wieder ansetzen.</i>                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- Aufgabe 10 Der Schulleiter lobt das Modell von Jasper und Manni.  
*Er nennt es ...*
- ganz einmalig.*
  - ganz wundervoll.*
  - sehr wertvoll.*
  - besonders originell.*
- Aufgabe 11 Wer sagt was? Ordne jeweils eine Aussage einer Person zu.  
 Trage die Buchstaben in das Kästchen ein.
- |  |                          |                        |
|--|--------------------------|------------------------|
| „Hört mal her, Leute!“                                 | <input type="checkbox"/> | a) <i>Jules Mutter</i> |
| „Sei doch nicht so neidisch!“                          | <input type="checkbox"/> | b) <i>Frau Kriegel</i> |
| „Man muss auch Niederlagen klaglos einstecken können.“ | <input type="checkbox"/> | c) <i>Jasper</i>       |
| „Mann, bist du , ‘n Angeber!“                          | <input type="checkbox"/> | d) <i>Rikei</i>        |
|  |                          | e) <i>Jule</i>         |
- Aufgabe 12 Was wird in der Geschichte nicht erwähnt?
- In welcher Klasse die Kinder sind.*
  - Wie lange Jule im leeren Klassenzimmer eingeschlossen saß.*
  - Mit welcher Farbe Jule das Modell wieder überstreicht.*
  - Warum Frau Kriegel noch einmal in den Raum gekommen war.*
- Aufgabe 13 Bestimme die Reihenfolge. Schreibe dazu die Nummern von 1-6 in das jeweils zutreffende Kästchen.  
*Jule...*
- will das feuchte Modell wieder in Form bringen.*
  - versteckt sich hinter den Bücherregalen.*
  - bringt das Modell mit der Hilfe der Lehrerin wieder in Ordnung.*
  - schleicht sich in den leeren Klassenraum.*
  - beginnt die Farbe wieder abzuwaschen.*
  - beschmiert das Modell mit Farbe.*

## D 6.9 Clubhaus

- Aufgabe 1    Anfangs sitzt die Clique...
- im Park auf einer Bank*
  - in einer Bushaltestelle*
  - auf dem Schulhof*
  - in Laras Zimmer?*

- Aufgabe 2    Wie ist das Wetter?
- Der Wind weht stark.*
  - Ein schweres Gewitter kündigt sich an.*
  - Die Sonne scheint.*
  - Es regnet.*

- Aufgabe 3    Streiche die Namen der Mädchen durch, die in der Geschichte **nicht** vorkommen.

*Annika                  Saskia                  Jule                  Lara                  Susi*

- Aufgabe 4    Wer hat die Bretterhütte zuerst entdeckt?
- Beppo*
  - Robin*
  - Manni*
  - Leon*

- Aufgabe 5    Wo befindet sich die Bretterhütte?
- in einem Wald*
  - in einem Steinbruch*
  - auf einer Lichtung*
  - an einer Landstraße*

- Aufgabe 6    Welche Aussage über die Geschichte stimmt?
- In der Geschichte geht es darum, dass ...*
  - es in einer Gruppe von Freunden auch immer Schwache gibt.*
  - man Leuten, die man nicht leiden kann, aus dem Weg gehen sollte.*
  - man lieber vermeiden sollte, sich zu streiten.*
  - man auch in scheinbar aussichtsloser Lage nicht den Mut verlieren soll.*

- Aufgabe 7    Über welchen Zeitraum erstreckt sich die Geschichte?
- über zwei Tage*
  - über einen Tag*
  - über einen Nachmittag*
  - über drei Tage*

- Aufgabe 8    Welche Aussagen sind richtig, welche sind falsch?

- |  | <b>richtig</b>           | <b>falsch</b>            |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) <i>Das neue Clubhaus ist mit dem Fahrrad in ganz kurzer Zeit zu erreichen.</i>                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) <i>Nicht alle sind sofort begeistert von der neuen Unterkunft.</i>                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) <i>In der Bretterhütte stehen neben zwei Bänken auch alte Schränke.</i>                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) <i>Als Beppo die Tür von außen verriegelt, können die Freunde vor Schreck gar nichts sagen.</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) <i>In der Hütte ist es dann vollkommen dunkel.</i>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) <i>Es gelingt ihnen nach einigen Versuchen wieder aus der Hütte herauszukommen.</i>             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- Aufgabe 9      Wozu diente die Hütte früher?  
 *Frühstücksraum*  
 *Museum*  
 *Hütte für den Pförtner*  
 *Werkzeugaufbewahrung*
- Aufgabe 10      Was schlagen die Jungen vor, um aus der Hütte wieder herauszukommen?  
*Es wird vorgeschlagen....*
- |  | <b>richtig</b>           | <b>falsch</b>            |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) <i>ein Brett aus der Wand herauszuschlagen.</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) <i>die Fensterscheibe einzuschlagen.</i>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) <i>einen Freund anzurufen.</i>                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) <i>einen Gang nach draußen zu graben.</i>       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- Aufgabe 11      Wer sagt was? Ordne jeweils eine Aussage einer Person zu.  
Trage die Buchstaben in das Kästchen ein.
- |   |                          |                  |
|---|--------------------------|------------------|
| „Besser konnt's nicht kommen.“                                  | <input type="checkbox"/> |                  |
| „Na, wo sind denn deine Gefangenen?“                            | <input type="checkbox"/> | a) <i>Beppo</i>  |
| „Und wisst ihr, was ich da gesehen hab? Eine alte Bretterbude.“ | <input type="checkbox"/> | b) <i>Leon</i>   |
| „Acht Affen im Käfig.“  | <input type="checkbox"/> | c) <i>Jasper</i> |
|   |                          | d) <i>Manni</i>  |
|   |                          | e) <i>Ronny</i>  |
- Aufgabe 12      Was wird in der Geschichte nicht gesagt?  
 *Wie lange die Kinder brauchen, um zu ihrem neuen Clubhaus zu kommen.*  
 *Wie lange die Kinder auf Beppo gewartet haben, nachdem sie sich aus der Hütte befreit hatten.*  
 *In welchem Ort die Bretterhütte liegt.*  
 *Um welche Uhrzeit sich die Freunde verabreden, um nach Lynen zu fahren.*
- Aufgabe 13      Welche Aussagen sind richtig, welche sind falsch?
- |   | <b>richtig</b>           | <b>falsch</b>            |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) <i>Beppo kommt zusammen mit Ronny wieder zu der Bretterhütte.</i>    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) <i>Sie sind zu der Hütte gelaufen.</i>                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) <i>Ronny denkt, dass Beppo ihn angelogen hat.</i>                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) <i>Beppo kann Ronny davon überzeugen, dass er die Wahrheit sagt.</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- Aufgabe 14      Bestimme die Reihenfolge der Abschnitte des Hörtextes. Schreibe dazu die Nummern von 1-6 in das jeweils zutreffende Kästchen.
- Eine Gruppe von Freunden...*
  - wird in der Hütte eingesperrt.*
  - wird bewusst, dass sie ein Clubhaus brauchen.*
  - versteckt sich hinter einem Gebüsch.*
  - trifft sich im Park.*
  - findet einen Weg nach draußen.*
  - beschließt, sich eine feste Unterkunft anzuschauen.*

## D 6.10 Leons großes Abenteuer

- Aufgabe 1 Worum geht es in der Geschichte?
- |  | richtig                  | falsch                   |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) <i>In dieser Geschichte geht es um enttäuschte Erwartungen.</i>                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) <i>Mit dieser Geschichte sollen Jugendliche für Musik begeistert werden.</i>        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) <i>Die Geschichte behandelt hauptsächlich das Verhältnis zwischen Geschwistern.</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) <i>In der Geschichte geraten zwei Jungen in eine schwierige Situation.</i>          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- Aufgabe 2 Über welchen Zeitraum erstreckt sich die Geschichte?
- über einen Abend
  - über drei Tage
  - über einen Nachmittag
  - über zwei Tage
- Aufgabe 3 Hier stehen zwei Kurzfassungen der Geschichte. Welche ist korrekt?
- Leon lädt Jasper zu einer Übernachtung ein, doch irgendwann beginnt Jasper sich zu langweilen. Auf der Suche nach weiteren Abenteuern erkunden Jasper und Leon ein altes Fabrikgelände und beobachten einen Einbruch. Die beiden Freunde fliehen und können sich schließlich in ihrem „Clubhaus“ vor den Einbrechern verstecken.*
  - Leon lädt Jasper ein, mit ihm zusammen in der WG seines Bruders Finn zu übernachten. Jasper erwartet ein spannendes Abenteuer, stattdessen langweilt er sich. Später radeln die beiden zu ihrem „Clubhaus“ und verhindern unterwegs einen Einbruch. Nun haben sie doch noch ein Abenteuer erlebt.*
- Aufgabe 4 Welche Aussage ist richtig, welche falsch?
- |   | richtig                  | falsch                   |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) <i>Jasper nimmt an, dass Leon mit ihm irgendwo draußen übernachten will.</i>           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) <i>Leon will seinen Bruder mit Jaspers Besuch überraschen.</i>                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) <i>Jasper ist begeistert von der Idee, bei Leons Bruder zu übernachten.</i>            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) <i>Leon hat weniger Probleme mit der Unordnung in der Wohnung von Finn als Jasper.</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- Aufgabe 5 Was bewundert Jasper laut Hörtext, als er bei Leons Bruder Finn zu Besuch ist?
- Er bewundert...*
- die Wohnungseinrichtung.*
  - die drei Musiker.*
  - die Freundlichkeit von Finn und seinen Freunden.*
  - Finn, der sich in der Unordnung wohl fühlen kann.*
- Aufgabe 6 Bestimme die Reihenfolge. Schreibe dazu die Nummern von 1-6 in das jeweils zutreffende Kästchen.
- Jasper...*
- erschreckt mit seiner Taschenlampe drei Männer.*
  - langweilt sich bei den Musikern.*
  - übernachtet mit Leon im „Clubhaus“.*
  - ist enttäuscht, weil er in Finns Wohnung übernachten soll.*
  - hört wie eine Scheibe eingeschlagen wird.*
  - fährt mit Leon zu Finn.*
- Aufgabe 7 Was ist eine Lichtorgel?
- Es sind Lampen, die nur in grüner Farbe leuchten.*
  - Es handelt sich um eine Trommel mit Lichteffekten.*
  - Es sind Lampen, die im Takt der Musik aufleuchten.*
  - Es ist ein Musikinstrument, das von Licht gesteuert wird.*

- Aufgabe 8 Leon und sein Bruder Finn haben den Probenraum verlassen, um
- ihre Eltern anzurufen und ihnen zu erklären, dass alles in Ordnung ist.
  - frische Luft zu schnappen, weil es zu stickig im Kellerraum war.
  - ihren Eltern zu sagen, dass die Musikprobe Spaß macht.
  - mal in Ruhe miteinander zu reden.
- Aufgabe 9 Welchen Plan hatte Jasper, als er zu Leon sagte: „Komm, hol deinen Schlafsack! Ich hab‘ ‘ne Idee.“
- Er wollte mit seinem Freund im „Clubhaus“ übernachten.
  - Er wollte ein richtiges Abenteuer mit seinem Freund erleben.
  - Er wollte zurück in die WG von Leons Bruder fahren.
  - Er wollte auf Verbrecherjagd gehen.
- Aufgabe 10 Wie sind die beiden Jungen unterwegs?
- Sie sind zu Fuß.
  - Sie sind mit dem Rad unterwegs.
  - Sie laufen und fahren manchmal mit dem Auto mit.
  - Sie fahren mit dem Bus.
- Aufgabe 11 Ordne die Textaussage den entsprechenden Figuren zu. Trage den jeweils passenden Buchstaben in das Kästchen ein. (Achtung: Zwei Kästchen bleiben frei.)
- A Die Figur regt sich auf.  
 B Die Figur ist gut gelaunt.  
 C Die Figur dreht sich erschrocken um.
- Jasper
  - Finn
  - Leon
  - Einbrecher
  - Lars
- Aufgabe 12 Die Einbrecher auf dem Fabrikgelände flüchten, weil ...
- sie zwei Jungen gesehen haben.
  - sie bei dem Einbruch ertappt wurden.
  - eine Fensterscheibe kaputt gegangen ist.
  - sie einen Polizeiwagen hören.
- Aufgabe 13 Welche Aussage ist richtig, welche falsch?
- |  | richtig                  | falsch                   |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) Jasper hört die ganze Zeit begeistert bei der Musikprobe zu.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Jasper sagt Leon nicht, was er vorhat, als sie den Probenkeller verlassen.                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Als sie bemerken, dass sie es mit Einbrechern zu tun haben, rennen Jasper und Leon so schnell sie können weg. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Im „Clubhaus“ finden sie etwas für das Frühstück.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Die beiden Jungen können im „Clubhaus“ nur schlecht einschlafen.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Die beiden Jungen wollen ihren Freunden nichts von ihren Erlebnissen erzählen.                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



## D 7      **Lösungen der Aufgaben**

### **Wandertag**

Aufgabe 1	richtige Lösung: 4. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 2	richtige Lösung: Rache, Versöhnung
Aufgabe 3	richtige Lösung: 3. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 4	richtige Lösung: 1. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 5	richtige Lösung: 3. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 6	a (falsch), b (richtig), c (falsch), d (richtig)
Aufgabe 7	richtige Lösung: 3. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 8	richtige Lösung: 4. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 9	richtige Lösung: 2. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 10	richtige Lösung: 1. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 11	richtige Lösung: 3. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 12	a (richtig), b (falsch), c (falsch), d (richtig), e (falsch)
Aufgabe 13	richtige Lösung: 4. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 14	richtige Lösung: 2. Kästchen wurde angekreuzt

### **Klassentier**

Aufgabe 1	richtige Lösung: 2. Text wurde angekreuzt
Aufgabe 2	richtige Lösung: 2. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 3	richtige Lösung: 3. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 4	richtige Lösung: 4. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 5	richtige Lösung: 2. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 6	richtige Lösung: 3. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 7	richtige Lösung: a (falsch), b (richtig), c (falsch), d (richtig)
Aufgabe 8	richtige Lösung: 4. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 9	richtige Lösung: Deutschunterricht, Tierkäfig, Entschuldigung, Verdacht
Aufgabe 10	richtige Lösung: 4. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 11	richtige Lösung: a (falsch), b (richtig), c (falsch), d (falsch)
Aufgabe 12	richtige Lösung: 6, 3, 5, 2, 4, 7, 1

### **Gruselkabinett**

Aufgabe 1	richtige Lösung: 4. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 2	richtige Lösung: 3. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 3	richtige Lösung: 3. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 4	richtige Lösung: 2. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 5	richtige Lösung: 2. Text wurde angekreuzt
Aufgabe 6	richtige Lösung: 3. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 7	richtige Lösung: 2. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 8	richtige Lösung: Kindergarten, Elternabend, Abschlussfeier, ausgestopfte Tiere
Aufgabe 9	richtige Lösung: a (richtig), b (falsch), c (falsch), d (falsch), e (richtig)
Aufgabe 10	richtige Lösung: 3. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 11	richtige Lösung: a (richtig), b (falsch), c (falsch), d (richtig)
Aufgabe 12	richtige Lösung: 1. Zitat (d), 2. Zitat (c), 3. Zitat (e), 4. Zitat (a)
Aufgabe 13	richtige Lösung: a (richtig), b (falsch), c (falsch), d (richtig), e (falsch)

## Wichtelopfer

Aufgabe 1	richtige Lösung: 1. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 2	richtige Lösung: 3. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 3	richtige Lösung: 2. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 4	richtige Lösung: 4. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 5	richtige Lösung: Lakritz, Haggy-Sack, Basecap, Glitzerstift
Aufgabe 6	richtige Lösung: 1. Zitat (d), 2. Zitat (a), 3. Zitat (b), 4. Zitat (e)
Aufgabe 7	richtige Lösung: a (falsch), b (richtig), c (falsch), d (falsch),
Aufgabe 8	richtige Lösung: a (falsch), b (richtig), c (richtig), d (falsch),
Aufgabe 9	richtige Lösung: 6, 4, 2, 5, 1, 3
Aufgabe 10	richtige Lösung: Jasper: stotternd, erschrocken, verlegen; Jule: wütend, erschrocken, zornrot
Aufgabe 11	richtige Lösung: 2. Text wurde angekreuzt
Aufgabe 12	richtige Lösung: 3. Kästchen wurde angekreuzt

## Weihnachtsaufführung

Aufgabe 1	richtige Lösung: 4. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 2	richtige Lösung: 2. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 3	richtige Lösung: 3. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 4	richtige Lösung: 3. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 5	a (richtig), b (falsch), c (falsch), d (richtig), e (falsch)
Aufgabe 6	richtige Lösung: 1. Zitat (b), 2. Zitat (d), 3. Zitat (a), 4. Zitat (c)
Aufgabe 7	richtige Lösung: 4. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 8	richtige Lösung: 3. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 9	richtige Lösung: Saskias Mutter (A), Jule (B), Saskia (C)
Aufgabe 10	richtige Lösung: 1. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 11	a (falsch), b (falsch), c (richtig), d (falsch)
Aufgabe 12	richtige Lösung: 5, 2, 4, 1, 6, 3

## Vermisst

Aufgabe 1	richtige Lösung: 2. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 2	richtige Lösung: 4, 2, 5, 1, 3
Aufgabe 3	richtige Lösung: 2. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 4	richtige Lösung: 4. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 5	richtige Lösung: 3. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 6	richtige Lösung: 2. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 7	richtige Lösung: 1. Zitat (c), 2. Zitat (e), 3. Zitat (b), 4. Zitat (f)
Aufgabe 8	richtige Lösung: b und e
Aufgabe 9	richtige Lösung: Robin (A), Jasper (B), Jule (C)
Aufgabe 10	richtige Lösung: 4. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 11	richtige Lösung: 4. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 12	a (falsch), b (falsch), c (falsch), d (richtig)
Aufgabe 13	richtige Lösung: 3. Kästchen wurde angekreuzt

## Künstlerische Freiheit

Aufgabe 1	richtige Lösung: 3. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 2	richtige Lösung: 2. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 3	richtige Lösung: a (falsch), b (richtig), c (falsch), d (falsch), e (richtig), f (falsch)
Aufgabe 4	richtige Lösung: 4. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 5	richtige Lösung: 1. Text wurde angekreuzt
Aufgabe 6	richtige Lösung: a (richtig), b (falsch), c (richtig), d (falsch), e (falsch)
Aufgabe 7	richtige Lösung: Rike (A), Jule (B), Sandra (C)
Aufgabe 8	richtige Lösung: 3. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 9	richtige Lösung: 1. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 10	richtige Lösung: 2. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 11	richtige Lösung: 1. Zitat ( e), 2. Zitat ( c), 3. Zitat (a), 4. Zitat (b)
Aufgabe 12	richtige Lösung: 4, 6, 2, 5, 3, 1

## Projektwoche

Aufgabe 1	richtige Lösung: 4. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 2	richtige Lösung: 3. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 3	richtige Lösung: Hügellandschaft, Klettermodell
Aufgabe 4	richtige Lösung: a (richtig), b (falsch), c (falsch), d (richtig)
Aufgabe 5	richtige Lösung: 1. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 6	richtige Lösung: a (richtig), b (falsch), c (richtig), d (falsch)
Aufgabe 7	richtige Lösung: 4. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 8	richtige Lösung: 2. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 9	richtige Lösung: a (falsch), b (richtig), c (falsch), d (falsch), e (richtig)
Aufgabe 10	richtige Lösung: 4. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 11	richtige Lösung: 1. Zitat (c), 2. Zitat (a), 3. Zitat (b), 4. Zitat (e)
Aufgabe 12	richtige Lösung: 2. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 13	richtige Lösung: 5, 3, 6, 1, 4, 2

## Clubhaus

Aufgabe 1	richtige Lösung: 2. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 2	richtige Lösung: 4. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 3	richtige Lösung: Annika, <del>Saskia</del> , Jule, Lara, <del>Susi</del>
Aufgabe 4	richtige Lösung: 3. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 5	richtige Lösung: 2. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 6	richtige Lösung: 4. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 7	richtige Lösung: 1. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 8	richtige Lösung: a (falsch), b (richtig), c (falsch), d (falsch), e (falsch), f (richtig)
Aufgabe 9	richtige Lösung: 4. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 10	richtige Lösung: a (falsch), b (richtig), c (falsch), d (richtig)
Aufgabe 11	richtige Lösung: 1. Zitat ( c ), 2. Zitat ( e ), 3. Zitat ( d ), 4. Zitat ( a )
Aufgabe 12	richtige Lösung: 2. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 13	richtige Lösung: a (richtig), b (falsch), c (richtig), d (falsch)
Aufgabe 14	richtige Lösung: 4, 2, 6, 1, 5, 3

## Leons großes Abenteuer

Aufgabe 1	a (richtig), b (falsch), c (falsch), d (richtig)
Aufgabe 2	richtige Lösung: 1. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 3	richtige Lösung: 2. Text wurde angekreuzt
Aufgabe 4	a (richtig), b (falsch), c (falsch), d (richtig)
Aufgabe 5	richtige Lösung: 2. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 6	5, 3, 6, 2, 4, 1
Aufgabe 7	richtige Lösung: 3. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 8	richtige Lösung: 1. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 9	richtige Lösung: 1. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 10	richtige Lösung: 2. Kästchen wurde angekreuzt
Aufgabe 11	richtige Lösung: Jasper (A), Leon (B), Einbrecher (C)
Aufgabe 12	richtige Lösung: 2. Text wurde angekreuzt
Aufgabe 13	a (falsch), b (richtig), c (falsch), d (richtig), e (falsch), f (falsch)

## Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass mir die geltende Promotionsordnung der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena bekannt ist. Ferner versichere ich, die vorliegende Dissertation selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe angefertigt zu haben. Textabschnitte anderer Autoren sind gekennzeichnet. Bei der Verfassung der Dissertation wurden keine anderen als die im Text aufgeführten Hilfsmittel verwendet. Darüber hinaus versichere ich, dass keine dritten Personen unmittelbar oder mittelbar geldwerte Leistungen erhalten haben, die im Zusammenhang mit dem Inhalt oder dem Verfassen der vorgelegten Dissertation stehen. Die vorliegende Dissertation wurde weder vollständig noch in Teilen zu einem früheren Zeitpunkt an dieser oder einer anderen Hochschule als wissenschaftliche Prüfung eingereicht.

Für die Transkriptionen der 10 Hörtexte habe ich bei der Erstellung und der Korrektur Unterstützung von Monique Beck, Christiane Brick, Fabienne Neder und Christina Otto in Anspruch genommen. Ulrike Christl hat die 10 Hörtexte gesprochen und dafür eine geringe Aufwandsentschädigung erhalten.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift