

Author's Post-print. This article does not exactly replicate the final version published in the journal *L.O.G.O.S. Interdisziplinär*. It is not a copy of the original published article and is not suitable for citation.

DOI: <http://dx.doi.org/10.7345/prolog-1203164>

Die Wetterschacht-Detektive Eine Hörspielserie zur Sprachförderung

Ute Ritterfeld¹, Timo Lüke¹, Ruth Hengel¹, Sandra Niebuhr-Siebert²

¹Technische Universität Dortmund

²Hoffbauer Berufsakademie Potsdam

A Series of Language-Boosting Audio Stories

Zusammenfassung

In diesem Jubiläumsheft finden Sie ein Hörspiel zur Sprachförderung: Die Wetterschacht-Detektive. Das Hörspiel wurde unter Leitung der TU Dortmund in Kooperation mit der Hoffbauer Berufsakademie und der Folkwang Universität konzipiert und produziert. Das Projekt wurde von der Dortmund-Stiftung gefördert. Mit diesem Hörspiel, das sich an ein- und mehrsprachig aufwachsende GrundschülerInnen der dritten und vierten Klassen sowie SchülerInnen im Übergang zur Sekundarstufe I richtet, wird eine bislang einzigartige Verbindung wissenschaftlicher und künstlerischer Ansprüche erfüllt. Auf der Grundlage mehrerer empirischer Studien zum Sprachförderpotenzial von Hörspielen wurden sechs Episoden einer Hörspielserie produziert, die sich insbesondere zur Förderung der konzeptionellen Schriftlichkeit eignen. Gleichzeitig sind die Episoden so unterhaltsam gestaltet, dass sich das Sprachförderpotenzial beiläufig entfalten kann. In diesem Beitrag werden die künstlerischen und linguistischen Konstruktionsprinzipien erläutert, die dieser Open-Access-Produktion zugrunde liegen.

Schlüsselwörter: Sprachförderung, Hörspiel, Mehrsprachigkeit, Unterhaltung

Abstract

This anniversary issue contains a narrative audio story fostering language development: "Die Wetterschacht-Detektive" ("The Air Pit Detectives"). The audio play has been designed and produced under the direction of the Technical University Dortmund in cooperation with the Hoffbauer University of Cooperative Education and the Folkwang University. The Dortmund Foundation funded the project. The audio play, which addresses mono- and multilingual primary school children in third and fourth grade as well as pupils in the first years of transition to secondary school, realizes a hitherto unique fulfilment of both scientific and artistic criteria. Based on several empirical studies proving the beneficial potential of narrative audio tapes to language development, six episodes of a narrative audio series have been produced, which are especially suitable to enhancing the academic performance of conceptual writtenness. At the same time, the episodes are of such entertaining design that the potential to assist in language development can be displayed in a casual way. The following article illustrates the artistic as well as linguistic principles of construction underlying this open access production.

Key words: Language support, audio story, audio book, bilingualism, entertainment

Hörspiele und Sprachförderung

Kinder im Vorschulalter lieben Hörspiele. Etwa 30 Prozent aller Kinder zwischen sechs und 13 Jahren hören regelmäßig Hörspiele, häufig sogar täglich und einzelne Hörspiele nicht selten hundertmal (Grüninger & Lindemann, 2000). Hörspiele werden im Unterschied zu Film und Fernsehen als sprachlastige Medien bezeichnet, da ihre Rezeption im Wesentlichen auf Sprachverarbeitung beruht und keine visuellen Bilder zur Unterstützung angeboten werden (Ritterfeld & Langenhorst, 2011). Akustische Bilder, die durch Geräusche oder musikalische Untermalung in Hörspielen genutzt werden, treten bei der Informationsverarbeitung nicht in Konkurrenz zum sprachlichen Input: Während die Aufmerksamkeit bei der Verarbeitung visueller Bilder neben der Sprachverarbeitung einen Wechsel der Modalität erfordert, sind akustische Bilder ebenso wie die Sprache ausschließlich von der auditiven Informationsverarbeitung abhängig. Die Aufmerksamkeit ist damit konzentriert auf die auditive Modalität, Ablenkungen durch eine andere Modalität sind unwahrscheinlich. Durch diese Eigenschaft bieten sich Hörspiele für die Sprachförderung an: Die bei der Rezeption geforderte ausschließlich auditive Aufmerksamkeit erfordert, dass der sprachlastige Input gründlicher verarbeitet werden muss, als es bei den bildlastigen Medien notwendig ist.

Es ist deshalb zu erwarten, dass diejenigen Kinder, denen die Verarbeitung auditiver und insbesondere sprachlicher Informationen schwerfällt, lieber bildlastige Medien nutzen als das Hörspiel. Ritterfeld, Klimmt und Netta (2010) konnten diese Hypothese in der Tat für sprachauffällige Vorschulkinder bestätigen: Im Vergleich zu ihren Alterspeers hören Kinder mit einer umschriebenen Sprachentwicklungsstörung deutlich weniger Hörspiele, sehen dafür aber mehr fern. Ritterfeld, Pahnke und Lüke (2012) konnten denselben Effekt für mehrsprachige Vorschulkinder nachweisen. Das heißt, dass diejenigen Kinder, die eine Sprachförderung am dringendsten benötigen, das Potenzial von Hörspielen am wenigsten nutzen.

In einer anderen Studie mit älteren Kindern (Ritterfeld & Langenhorst, 2011) hatte sich dieser Befund jedoch nicht bestätigt: Kinder einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache unterschieden sich hinsichtlich ihrer Mediennutzung nicht von ihren Alterspeers. Dieser zu den oben berichteten Erkenntnissen im Widerspruch stehende Befund könnte durch die spezifischen Förderbedingungen erklärt werden: Die untersuchten Kinder der Förderschulen erfahren besondere sprachliche Unterstützung und auch ihre Eltern werden entsprechend beraten. Hörspiele werden von SonderpädagogInnen im Vergleich zum Fernsehen (und zu anderen bildlastigen Medien) durchaus auch als Fördermaßnahme empfohlen. Es ist damit nicht auszuschließen, dass die Kinder der Förderschule Hörspiele häufiger nutzen als sprachauffällige Kinder, die die Regelschule besuchen. Empirische Daten liegen zu dieser Hypothese unseres Wissens bislang nicht vor.

Hinzu kommt, dass das Medium Hörspiel nach dem Vorschulalter erheblich an Attraktivität verliert (Heidtmann, 1999). Während noch 65 Prozent der 3- bis 5-Jährigen täglich oder mehrmals pro Woche CDs oder Kassetten hören, sinkt dieser Anteil bei den 6- bis 11-Jährigen auf 54 und unter den 12- bis 19-Jährigen auf 49 Prozent (Behrens & Rathgeb, 2012). Die Abnahme der Attraktivität des Mediums ist erklärungsbedürftig, da auch ältere Kinder keineswegs das Interesse an Geschichten verlieren (Graesser, Olde & Klettke, 2002; Oatley, 2002). Verlieren sie also das Interesse an dem Medium Hörspiel oder an dem Tonträgerformat, das ihnen zu kindlich erscheint? Zweifelsohne ist die Attraktivität von Geschichten alters- und damit genreabhängig. Bei Büchern wird dem durch recht präzise Altersempfehlungen Rechnung getragen und auch viele Hörspiele

geben eine Altersspanne auf dem Cover an. Gerade in Deutschland, einem Land, in dem der Hörspiel- und Hörbuchmarkt außerordentlich gut entwickelt ist (Grüninger & Lindemann, 2000; Hansen & Manzke, 1993), gibt es mittlerweile eine Fülle von Hörspielen und Hörbüchern für jede Altersgruppe. Wir halten deshalb die Annahme, Hörspielgeschichten seien für ältere Kinder prinzipiell nicht attraktiv, für unplausibel. Stattdessen vermuten wir einen altersabhängigen Medieneffekt, bei dem wir zwei Komponenten unterscheiden möchten: erstens das Abspielmedium und zweitens das Unterhaltungsformat.

Das Unterhaltungsformat bei Hörmedien lässt sich auf einer Dimension mit den Extrempolen Hörspiel – Hörbuch abbilden. An anderer Stelle haben wir, in Übereinstimmung mit Weber (1997) und Wermke (1997), vom audiovisuellen im Vergleich zum Buchformat gesprochen (Vorderer, Ritterfeld & Klimmt, 2001). Beim Buchformat wird eine Geschichte vorgelesen, während beim audiovisuellen Format unterschiedliche Sprecherrollen Verwendung finden sowie Geräusche und musikalische Untermalung genutzt werden. Das audiovisuelle Format kann also eher dem Medium Film und das Buchformat dem Medium Buch zugeordnet werden. In unseren Studien mit Kindern zwischen drei und fünf Jahren hat sich die audiovisuelle Hörspielvariante als wesentlich attraktiver herausgestellt als das Buchformat: Die Kinder sind beim Hörspiel aufmerksamer (Ritterfeld, Klimmt, Vorderer & Steinhilper, 2005) und nutzen es häufiger und länger (Vorderer, Böcking, Klimmt & Ritterfeld, 2006). Ob dieser Befund bei älteren Kindern replizierbar ist, bleibt abzuwarten.

In Bezug auf das Abspielmedium liegen zwar keine vergleichenden Studien vor, dennoch lässt sich auf der Grundlage bisheriger Erkenntnisse argumentieren, dass die Attraktivität des Hörmediums insbesondere im Vorschulalter auch mit der einfach zu bedienenden Abspieltechnik assoziiert ist: Früher waren es Kassettenrekorder, heute CD-Player, die, für wenig Geld erhältlich, robust gebaut und mit kindgerechten Knöpfen ausgestattet, bereits von Einjährigen bedient werden können. Hinzu kommt, dass Eltern in der Regel keine Bedenken gegen solche Geräte im Kinderzimmer haben, wohingegen kostspieligere und empfindlichere Geräte erst später Einzug ins Kinderzimmer halten. Die Saturierung der deutschen Haushalte mit diesen robusten Abspielgeräten ist seit Jahren nahezu flächendeckend (94 %) gegeben (Behrens & Rathgeb, 2011). Mittlerweile besitzen zwei Drittel der 6- bis 13-Jährigen sogar einen eigenen CD-Player, der damit das am weitesten verbreitete Abspielgerät in deutschen Kinderzimmern ist (Behrens & Rathgeb, 2011). Einen eigenen MP3-Player besitzt etwa die Hälfte, einen eigenen Kassettenrekorder noch mehr als ein Drittel der Kinder (Behrens & Rathgeb, 2011, 2012). Das heißt, dass die überwiegende Mehrheit deutscher Kinder mit diesen kindgerechten Abspielgeräten aufwächst. Mit zunehmendem Alter, so ist zu vermuten, werden diese Geräte jedoch als kindisch wahrgenommen und deshalb abgelehnt. Mit dem Abspielgerät wird dann möglicherweise auch das Hörmedium aus dem Kinderzimmer verbannt. Es findet über moderne MP3-Player, die mittlerweile bereits im Grundschulalter zur sozialen Distinktion dienen, wieder Einzug, allerdings um Musik und nicht Hörspiele oder Hörbücher zu hören (Behrens & Rathgeb, 2011, 2012).

Wir gehen davon aus, dass Hörspiele und Hörbücher auch für ältere Kinder attraktiv sein können, wenn das Attribut des Kindischen vermieden und das Medium stattdessen als cool und altersentsprechend wahrgenommen werden kann. Es müssen dann nicht nur die Geschichten, sondern auch die Verpackung in Form des Abspielmediums altersgerecht entwickelt werden. Gelingt es, ein

für ältere Kinder attraktives Format zu entwickeln, könnte dieses auch für die Sprachförderung genutzt werden. Die Wirksamkeit von Hörspielen für die Sprachförderung konnten wir an Vorschulkindern gut belegen: Zum einen zeigt sich, dass die Kinder nach wiederholter Rezeption diejenigen Sprachstrukturen, die im Hörspiel verankert waren, sowohl rezeptiv als auch produktiv besser beherrschen (Ritterfeld, Niebuhr, Klimmt & Vorderer, 2006). Zum anderen wird deutlich, dass diese Effekte sogar bei spezifisch sprachauffälligen Kindern eintreten: In einer umfangreichen Studie hatten Niebuhr-Siebert und Ritterfeld (2012) gezeigt, dass bei diesen Kindern vergleichbare Sprachlernerfolge zu elizitieren sind wie bei jüngeren, in Bezug auf ihre Sprachentwicklung parallelisierten Kindern. Insgesamt bleiben die sprachauffälligen Kinder zwar hinter dem Niveau der altersgleichen typisch entwickelten Kinder zurück, die Leistungszuwächse der sprachauffälligen Kinder sind dennoch erheblich und auch nachhaltig.

Förderung der konzeptionellen Schriftlichkeit

Der Sprachförderung im Grundschulalter und im frühen Sekundarbereich kommt eine wichtige Rolle zu: Während im Vorschulalter meist basale interpersonale Kompetenzen im Mittelpunkt stehen, die eine alltagssprachliche Verständigung ermöglichen, wird in der Schule die sogenannte konzeptionelle Schriftlichkeit oder Bildungssprache (Gogolin & Lange, 2011) immer bedeutsamer. Dieses Sprachformat ist insbesondere bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, weniger gut entwickelt als bei einsprachig aufwachsenden Kindern. Selbst wenn die wesentlichen Meilensteine des vorschulischen Spracherwerbs, das heißt das Lautsystem einer Sprache, der alltagssprachliche Wortschatz und die grammatischen Regeln korrekter Syntax und Morphologie weitgehend erworben wurden, gelingt der Übergang in die konzeptionelle Schriftlichkeit nicht mühelos.

Mit Schuleintritt werden kontextentbundene und abstraktere Sprachregister etabliert, um den Lernanforderungen auch sprachlich gerecht werden zu können. Der Erwerb der konzeptionellen Schriftlichkeit gilt als schulische Erwerbsaufgabe (Koch & Österreicher, 1994). Zu Beginn der Grundschulzeit sprechen in der Regel noch alle Kinder durchgängig konzeptionell mündlich – erst im Verlauf der Grundschulzeit eignen sie sich konzeptionell schriftsprachliche Register an.

Der Kanadier Cummins hat das Phänomen unterschiedlich stark ausgeprägter sprachlicher Kompetenzbereiche bereits 1979 beschrieben und die Unterscheidung zwischen *bics* und *calp* eingeführt. *Bics* ist die Abkürzung für *basic interpersonal communication skills*, was im Deutschen mit „Alltagssprache“ übersetzt werden kann, während *calp* für *cognitive academic language proficiency* steht und mit „Schul-,“ oder „Bildungssprache“ übersetzt wird. Mit dieser Unterscheidung kann der beobachtete scheinbare Widerspruch zwischen mündlich sprachkompetenten und schriftsprachlich problematischen Leistungen bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, aufgelöst werden.

Für die Ausbildung alltagssprachlicher Kompetenzen brauchen Kinder im Zweitspracherwerb bei einem ausreichenden Sprachangebot zwischen ein und drei Jahren Erwerbszeit. Sie können dann sprachkompetent in informellen Situationen, also beispielsweise in Gesprächen mit Freunden oder in der Familie, agieren (Cummins, 2008). Es handelt sich dabei um Alltagsdialoge, die Face-to-Face stattfinden und sich kontextueller Informationen bedienen können, ohne diese explizit zu versprachlichen. Kommunikationshilfen dieser Art können beispielsweise der Gesichtsausdruck des Ge-

sprächspartners, seine begleitende Gestik und Mimik, aber auch Referenzen, die über das Hier und Jetzt entstehen (z.B. beteiligte Personen, Raum, Zeit) sein.

Im Gegensatz dazu bezieht sich *calp* auf den dekontextualisierten und damit abstrakteren Kompetenzbereich. So müssen beispielsweise alle wichtigen Kontextinformationen explizit beschrieben werden, da der unmittelbare Kontext zur Verständnissicherung nicht zur Verfügung steht. Studien, in denen die Erwerbsdauer bildungssprachlicher Kompetenzen untersucht wurde, gehen von einem Zeitraum von etwa fünf bis zu acht Jahren aus, die Kinder und Jugendliche brauchen, um bildungssprachliche Kompetenzen in der Zweitsprache zu erwerben (Cummins, 2008).

Typische Merkmale von Bildungssprache (nach Reich, 2008, zit. nach Gogolin & Lange, 2011) lassen sich auf der semantisch-lexikalischen, syntaktischen und diskursiven Ebene ausmachen.

Semantisch-lexikalische Merkmale von Bildungssprache:

- differenzierende und abstrahierende Ausdrücke, z.B.: „etwas nach oben transportieren“ statt „raufbringen“
- Präfixverben, darunter viele mit untrennbarem Präfix und mit Reflexivpronomen, z.B.: „erhitzen“, „sich entfalten“, „sich beziehen“
- nominale Zusammensetzungen, z.B.: „Wetterschacht“
- normierte Fachbegriffe, z.B.: „rechtwinklig“

Syntaktische Merkmale von Bildungssprache:

- explizite Markierungen des Textzusammenhangs (Kohäsion)
- Satzgefüge, z.B.: Konjunktionalsätze, Relativsätze, erweiterte Infinitive
- unpersönliche Konstruktionen, z.B. Passivsätze, „man“-Sätze
- Funktionsverbgefüge, z.B.: „zur Explosion bringen“
- umfängliche Attribute, z.B.: „die nach oben offene Richterskala“

Diskursive Merkmale von Bildungssprache:

- klare Festlegung von Sprecherrollen und Sprecherwechsel
- hoher Anteil monologischer Formen
- fachgruppentypische Textsorten, z.B.: Vortrag, Referat, Bericht, Erörterung
- stilistische Konventionen, z.B.: Sachlichkeit, logische Gliederung, angemessene Textlänge

Auf sprachwissenschaftlicher Ebene wird die *bics/calp*-Dichotomie häufig mit der Unterscheidung zwischen einer Sprache der Nähe und einer Sprache der Distanz gleichgesetzt (Koch & Österreicher, 1994). Während die Sprache der Nähe ein Sprachregister kennzeichnet, das typischerweise Kontexthinweise in die Kommunikation einbezieht, ist die Sprache der Distanz durch Kontextreduzierung gekennzeichnet. Dabei wurde von den Autoren die Unterscheidung zwischen Medium und Konzeption eingeführt. Während die Wahl des Mediums klar dichotom ist, also entweder mündlich oder schriftlich sein kann, ist die Wahl der Konzeption auf einem Kontinuum zwischen prototypisch konzeptionell mündlich und prototypisch konzeptionell schriftlich möglich. Diese Konzeptualisierung hat zu den Begriffen der konzeptionellen Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit geführt, die damit nicht mit gesprochener bzw. geschriebener Sprache (mediale Dichotomie) gleichzusetzen sind.

Auf dem Kontinuum zwischen konzeptioneller Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit lassen sich Textsorten einordnen. So ist ein Telefongespräch mit einem Freund nicht dadurch gekennzeichnet, dass die SprecherInnen einen Raum teilen, dennoch können sie (meist) auf das gemeinsame Wissen um den jeweiligen Ort und Zeitpunkt zurückgreifen; die Sprechzeit ist dieselbe und muss daher nicht versprachlicht werden. Ein Referat in der Schule ist zwar mündlich, wodurch Raum und Zeit von SprecherInnen und HörerInnen geteilt werden, das mündlich Vorgetragene ist jedoch weitgehend monologisch und liegt nicht selten verschriftlicht vor. Der Erzählkreis, der am Wochenanfang in vielen Grundschulen mit den SchülerInnen durchgeführt wird, ist mündlich, LehrerInnen und SchülerInnen teilen Ort und Zeit, aber die Redefolge ist nicht spontan, sondern durch bestimmte von den Lehrkräften festgelegte Regeln gekennzeichnet. Das Erzählte sollte zur Nachvollziehbarkeit zumindest weitgehend kohärent aufgebaut sein. Zusammenfassend lassen sich die Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit im Vergleich zur konzeptionellen Mündlichkeit mit größerer Informationsdichte, Kompaktheit, Integration, Komplexität, Elaboriertheit und Planung beschreiben.

Hörspiele sind als Medium zwar mündlich, bieten aber konzeptionell sowohl mündliche als auch schriftsprachliche Kompetenzbereiche mit den oben ausgewiesenen Merkmalen als sprachlichen Input an. Hörspiele können rezipiert werden, ohne dass dafür eine Lesekompetenz notwendig wäre. Auf diese Weise kann das Medium von Kindern genutzt werden, um sich konzeptionell schriftsprachliche bzw. bildungssprachlich relevante Quellen zu erschließen – ohne Unterstützung durch Erwachsene.

Ansprüche an ein sprachförderliches Hörspiel

Seit Jahren untersuchen wir in unserer Arbeitsgruppe die Wirkung von Hörspielen für die Sprachförderung und haben dabei eine Fülle von Erkenntnissen zusammengetragen, welche Elemente notwendig sind, damit die Hörspiele ihre Wirkung entfalten können. Kurz zusammengefasst: Hörspiele wirken, wenn sie mit Lust gehört werden, dadurch auditive Aufmerksamkeit evozieren und die Spracheinheiten inzidentell verarbeitet werden. Damit ist gemeint, dass die RezipientInnen selbst keine Sprachlernabsicht verfolgen. Die Sprachinformationsverarbeitung geschieht also *nebenher*, wenn das Kind dem Hörspiel gebannt zuhört. Unterhaltungs- und Sprachförderpotenzial müssen also ineinandergreifen: Das Unterhaltungspotenzial sorgt für die Aufmerksamkeit und Motivation, das Sprachförderpotenzial für einen entwicklungsnahe Input.

Wir haben uns die Aufgabe gestellt, nach dieser Maßgabe ein Hörspiel für Schulkinder zu entwickeln, die von einer bildungssprachlichen Förderung profitieren können. Als Zielgruppe wollten wir uns zunächst auf Kinder in der zweiten Hälfte des Grundschulalters bis zum Übergang auf die Sekundarstufe I konzentrieren, weil in diesem Alter die Schere zwischen mehr und weniger bildungssprachlich kompetenten Kindern immer weiter auseinandergeht und sich dies auf den Bildungserfolg auswirkt. Unsere Hoffnung ist, mit einem Hörspiel einen Beitrag dazu zu leisten, dass diese Kinder eine Förderung erhalten, die ihnen Spaß macht und die sie auch unabhängig von Elternhaus und Schule nutzen können. Von besonderem Interesse sollten dabei Kinder aus sprachlich anregungsarmen Kontexten sowie mehrsprachige Kinder, die zuhause wenig oder nicht Deutsch kommunizieren, sein.

Zur Identifikation des Unterhaltungspotenzials von Hörspielen haben wir die medienpsychologische Unterhaltungsforschung bemüht (im Überblick: Vorderer, Klimmt & Ritterfeld, 2004). Dort

wird deutlich, dass der Charakterentwicklung ein wesentlicher Einfluss zugeschrieben wird. Mediencharaktere bieten sich den RezipientInnen entweder als Identifikationsangebote (*wishful identification*, Hoffner, 1996) oder als sogenannte para-soziale Beziehungsangebote (Klimmt, Hartmann & Schramm, 2006) an. In beiden Fällen werden die Mediencharaktere in enger Assoziation mit den RezipientInnen wahrgenommen, sie sind also nicht beliebig. Beim Identifikationsangebot lösen sie bei den RezipientInnen den Wunsch aus, so zu sein wie der Mediencharakter. Eine parasoziale Beziehung entwickelt sich, wenn RezipientInnen meinen, den Mediencharakter zu kennen, und daraufhin eine affektive Disposition zu ihm ausbilden. Die Mediencharaktere können dabei gemocht oder abgelehnt werden, eine indifferente Haltung jedoch wäre nicht mit einer parasozialen Beziehung kompatibel.

Besondere Beachtung verdient dabei die Identifikationsmöglichkeit der Geschlechterrolle. Interessanterweise sind weibliche Protagonistinnen für Jungen nicht attraktiv, wohingegen umgekehrt männliche Protagonisten auch für Mädchen Attraktivität besitzen (Signorielli, 2000). Für die von uns anvisierte Zielgruppe (mehrsprachig aufwachsende Kinder) sollte zudem die ethnisch-kulturelle Lebenswelt dieser Kinder Berücksichtigung finden, um als Identifikationspotenzial genutzt werden zu können. Wir haben uns zunächst dafür entschieden, türkisch-deutsch aufwachsende Kinder mit dem Hörspiel anzusprechen, weil wir hierfür ausreichend Produktionsressourcen verfügbar hatten. Gleichzeitig sollte das Hörspiel durch einen lokalen Bezug zusätzliche Glaubwürdigkeit und Attraktivität erhalten: Die ProtagonistInnen agieren in einem realistischen Umfeld.

Neben der Charakterentwicklung spielt auch die Narration *selbst* eine Rolle. Diese sollte Unterhaltungswert besitzen, der dem Alter der Zielgruppe angemessen ist: Zum einen über die Komplexität der Geschichte, die weder unter- noch überfordern sollte, und zum anderen durch das Genre. Im späten Grundschulalter und beim Übergang zur weiterführenden Schule hat sich das Genre der Detektivgeschichte als besonders populär erwiesen: Seit Jahrzehnten sind Serien wie „Die fünf Freunde“, „TKKG“, „Die drei Fragezeichen“ oder „Die Pfefferkörner“ im Buch-, Film- oder auch Hörspielformat erfolgreich.

Zusammengefasst, hatten wir also den Anspruch, ein Hörspiel mit folgenden Merkmalen zu entwickeln:

- Charaktere, die sich als Identifikations- und als parasoziale Beziehungsangebote eignen
- Genderparität
- Möglichkeit zur ethnisch-kulturellen Identifikation
- lokaler Bezug
- Narration, deren Komplexität altersgerecht ist
- Genre: Detektivgeschichte

Produktion des Hörspiels „Die Wetterschacht-Detektive“ (DWD)

Die Produktion des Hörspiels konnte durch die engagierte Arbeit eines mehr als 40-köpfigen und zum Teil mehrsprachigen Teams realisiert werden. Zunächst wurden fünf kindliche Hauptcharaktere und eine Narration entworfen, die in ein erstes primär unterhaltsames Drehbuch überführt wurden. Anschließend erfolgte eine linguistische Überarbeitung mit dem Ziel, das Sprachniveau für die Zielgruppe anzupassen.

Inhalt

Die Hauptcharaktere (Max, Ella, Paul, Alev, Emre) repräsentieren ein breites Spektrum familiärer und kultureller Hintergründe. Während diese Hintergründe durch zahlreiche Attribute markiert werden, wird das Alter der Kinder bewusst offengelassen. Damit sollte eine Polyvalenz geschaffen werden, die es Kindern unterschiedlichen Alters ermöglicht, sich mit den Charakteren auseinanderzusetzen. Für türkisch-deutsch aufwachsende Kinder werden zwei Charaktere eingeführt, das Mädchen Alev und der Junge Emre. Beide Kinder wachsen zweisprachig auf, was durch die im Hörspiel inszenierte Familienkommunikation deutlich wird. Alev spricht sowohl fließend Deutsch als auch Türkisch, wobei sie im Türkischen einen deutschen Akzent hat. Emre hingegen spricht akzentfrei Türkisch und hat im Deutschen einen leichten Akzent.

Die Geschichte der sechs Folgen des Wetterschacht-Hörspiels lässt sich wie folgt zusammenfassen: An der Grundschule am Kastanienweg in Dortmund wird in die Hausmeisterwohnung von Herrn Kohlhaas eingebrochen. Merkwürdigerweise wird bei dem Einbruch scheinbar nichts gestohlen. Doch die seltsamen Vorfälle häufen sich. Nicht nur, dass der Musikraum verwüstet wird, auch das Wasser aus dem Schulschwimmbad wird mitten in der Nacht von Unbekannten abgelassen. Schließlich werden sogar Gegenstände aus den Spinden der SchülerInnen entwendet. Im gemeinsamen Bemühen, die Vorgänge aufzuklären, finden die Wetterschacht-Detektive als Gruppe zusammen. Gemeinsam sammeln sie Hinweise und legen den „Black Roadster“ schließlich in einer spektakulären Nacht-und-Nebel-Aktion das Handwerk.

Sprachförderpotenzial

Nach der Entwicklung der unterhaltsamen Geschichte wurde der Hörspieltext mit linguistischen Parametern angereichert, um damit die sprachlichen Fähigkeiten von Grundschulkindern fördern zu können. Wie bereits dargestellt, müssen Kinder sich im Grundschulalter insbesondere konzeptionell-schriftliche Register aneignen, die das Verständnis und den Umgang mit Schul-, Bildungs- bzw. Fachsprache sichern. So wurde der sprachliche Input im Kontinuum zwischen konzeptionell-mündlicher und konzeptionell-schriftlicher Sprache in Bezug auf die drei linguistischen Dimensionen „semantisch-lexikalisch“, „syntaktisch“ und „diskursiv“ aufgespannt. Dabei variiert der Grad der Abstraktheit und (De-)Kontextualisierung bewusst, um eine möglichst große Spannweite unterschiedlicher Register anbieten zu können. Auf diese Weise kann sichergestellt werden, dass das Hörspiel weitgehend unabhängig von der Sprachkompetenz der Kinder rezipiert werden kann. Denn auch denjenigen Kindern, die nur über geringe Erfahrung mit schriftsprachlichen Mustern verfügen, bietet das Hörspiel über sein eher konzeptionell-mündliches Angebot genügend sprachliche Anregung, dass sie der Geschichte folgen und das Hörspiel attraktiv finden können. Gleichzeitig wird auf diese Weise sichergestellt, dass ein Zuwachs an Sprachkompetenz – je nach Ausgangskompetenz – überhaupt erst möglich wird.

Nachfolgend werden Beispiele für die konkrete Umsetzung konzeptionell-mündlicher sowie konzeptionell-schriftlicher Parameter vorgestellt.

Semantisch-lexikalische Merkmale

Auch im Hinblick auf die Abstraktheit semantisch-lexikalischer Merkmale variiert das Angebot des Hörspiels von eher umgangssprachlichen Wendungen, wie: *Die Polizei tappt im Dunkeln*,

für dumm verkauft oder *aber dann gab es kein Halten mehr* bis hin zu Fremdwörtern, wie *Randalierer* oder *Reagenzglas*. Insbesondere die Fremdwörter werden mit einfachen Worten erklärt, um den Kindern die Bedeutungsrekonstruktion zu erleichtern bzw. überhaupt erst zu ermöglichen (z.B. *akribisch, also sehr genau*). Beispielhaft für konzeptionell schriftsprachlichen Hörspielinput sind außerdem nominale Zusammensetzungen wie: *Zeugenaussagen* oder *Wetterschacht* und Fachbegriffe wie *Chemielabor* oder *Reagenzgläser*.

Im Hörspiel werden Neologismen angeboten, die den Kindern Prinzipien der Wortbildung aufzeigen. Da die semantische Bedeutung der Wortneuschöpfungen eher in den Hintergrund gestellt wird, weil aus ihnen kein echter Sinn zu entnehmen ist, soll die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Wortbildungsregeln gelenkt werden, zum Beispiel bei Wörtern, die die Funktion von Flüchen erfüllen: *Oktanvernebelung* oder *Zyklonverklumpung*. Beide Wortneuschöpfungen folgen dem gleichen Prinzip: *Zyklon / Oktan* + (*Präfix*) *ver* + *Klump / Nebel* + (*Suffix*) *ung*. Die Wortneuschöpfungen sind somit aus Regeln der Derivation, das heißt über Ableitungen mittels Prä- und Suffixen, sowie Regeln der Wortzusammensetzung (aus zwei Nomen oder anderen Wortarten wird ein neues Wort gebildet, z.B.: *Haus* + *Tür* wird zu *Haustür*) abgeleitet.

Syntaktische Merkmale

Zu den syntaktischen Merkmalen von eher konzeptionell-schriftlichen Texten gehört, dass Textzusammenhänge explizit über kohäsive Mittel markiert werden, beispielsweise Nebensatzeinleitungen durch *weil, damit, obwohl*. Auch komplexe Satzgefüge wie Konjunktionalsätze, Relativsätze, erweiterte Infinitive sind typische Merkmale konzeptionell-schriftlicher Texte und im Hörspiel umgesetzt (z.B.: *Den halben Nachmittag verbringt er schon damit, Paul beizubringen, wie man richtig schießt und dribbelt* oder *Bei dir haben wir auch keinen Platz, weil bei dir ja immer alles voller Experimentierzeug für deine merkwürdigen Versuche herumsteht und außerdem ist dein Bruder ja auch ständig da*). Kennzeichnend sind zudem unpersönliche Passivkonstruktionen, wie etwa: *Zeugenaussagen zufolge wurde jedoch nichts gestohlen, es kamen keine Personen zu Schaden* und schwer zu verstehende Funktionsverbgefüge, wie beispielsweise bei der Metapher *Der Sache auf den Grund gehen*.

Diskursive Merkmale

Das Hörspiel ist mit unterschiedlichen Textsorten angereichert, die eher konzeptionell-mündlich sind. Hierunter fallen kurze Dialoge wie zum Beispiel:

Paul: Zeugen? Meinst du den alten Kohlhaas?

Max: Ganz genau! Zum Beispiel den.

Bei solchen eher kurzen Sätzen lässt sich der Zusammenhang nur aus dem Kontext des gesamten Dialogs erschließen, nicht aber aus der Dialogsequenz allein. Informationen zur Einbettung in Zeit und Raum bietet das Hörspiel nicht ausschließlich über die dem Dialog vorangegangenen sprachlichen Informationen, sondern über formale Gestaltungselemente wie Hintergrundgeräusche, beispielsweise über einen geräuschvoll untermalten typischen Schulhoflärm.

Gleichzeitig bietet das Hörspiel aber auch Textsorten wie „Erzählungen“ an, die durch das regelmäßige Auftreten einer Erzählerin realisiert werden, die das bereits Geschehene zusammenfasst und damit das konzeptionell-schriftliche Register bedient:

Nach Alevs erstem Tag in der neuen Schule kommt sie in ihrem genauso neuen Zuhause an. Ihre Mutter und ihre große Schwester Gülcan erwarten sie bereits. Das Essen steht auf dem Herd und duftet köstlich. Die beiden sind schon sehr gespannt zu erfahren, wie es Alev an ihrem ersten Tag in der neuen Schule ergangen ist.

Die Erzählerin folgt stilistischen Konventionen wie Sachlichkeit und einer inneren logischen Gliederung, die mittels kohäsiver sprachlicher Mittel sichtbar wird. Eine Steigerung der Rezeptionskomplexität über die sechs Folgen des Hörspiels hinweg wird hier zudem über einen Tempuswechsel vom Perfekt zum Präteritum nach der dritten Folge erreicht. Während in den ersten Folgen vorwiegend das mündlich-sprachlich häufig gebrauchte Perfekt genutzt wird, wird in den späteren Folgen, das für konzeptionell-schriftliche Texte typische Präteritum in den Erzähltexten angeboten.

Darüber hinaus wird neben Erzähltexten auch die Textsorte „Berichte“, beispielsweise durch Radioberichte mit ihren typischen stilistischen und sprachlich recht abstrakten, mit einer hohen Informationsdichte versehenen Merkmalen, angeboten:

Mysteriöse Begebenheiten am Kastanienweg häufen sich. Nach dem Einbruch am Montag liegen jetzt noch zwei weitere Fälle von Vandalismus in der Grundschule am Kastanienweg vor. Es stellt sich die Frage: Besteht ein Zusammenhang zwischen den Fällen? Die Polizei tappt weiterhin im Dunkeln.

Pepe, ein Spanisch sprechender Papagei

Im Umfeld des Hausmeisters Kolhhaas ist der Spanisch sprechende Papagei Pepe zu hören, der hin und wieder redundant und wortspielerisch die Ereignisse kommentiert. Mit diesem experimentellen Element überprüfen wir, ob – wie eine aus der Literatur bekannte Annahme besagt – mehrsprachige Kinder tatsächlich über mehr metasprachliches Wissen verfügen und sich schneller als einsprachige Kinder neue sprachstrukturelle Regeln erschließen können (Bialystok, 2009; Bialystok & Martin, 2004).

Casting, Aufnahmen und Schnitt

„Ein Mann geht durch den Raum, während ein anderer ihm zusieht; das ist alles, was zur Theaterhandlung notwendig ist“ (Brook, 2009, S. 9). Das trifft auf ein Hörspiel nicht zu. Alle Handlungen, Vorgänge, Stimmungen und Charaktereigenschaften können nur über die Stimmen, Geräusche und Musik ausgedrückt werden. Darum ist es wichtig, für jeden Charakter im Hörspiel eine ganz eigene Stimme zu finden. Die Stimme sollte dabei so gut zur Figur passen, dass sie selbst schon etwas über den Charakter und seine Eigenschaften aussagen kann. Gleichzeitig müssen sich die einzelnen Stimmen deutlich voneinander unterscheiden, um sie für die HörerInnen differenzierbar und wiedererkennbar zu machen.

Nach einem dreitägigen Casting wurden knapp zwei Dutzend SprecherInnen, sowohl Kinder als auch Erwachsene, Profis wie Laien, ausgewählt. Nach mehreren Probeterminen fanden an vier aufeinanderfolgenden Tagen im Tonstudio der Folkwang Universität der Künste in Essen unter Leitung eines Fachmanns für elektronische Komposition (Klaus Kauker) die Aufnahmen statt. Alle erzählenden Textteile sowie Dialoge in den türkischen Settings wurden sowohl auf Deutsch als auch auf Türkisch eingesprochen. Außerdem wurde die eigens für das Hörspiel komponierte Musik (Özge İlayda Dogru & Klaus Kauker) eingespielt und eingesungen. Ruth Hengel führte während der

gesamten Produktion Regie. In der Postproduktion wurde aus den verfügbaren Takes das passende Sprachmaterial ausgewählt, wobei dem Sprachrhythmus und der Stimmführung der SprecherInnen besondere Aufmerksamkeit zuteilwurde. Schließlich wurden die Hörspielfolgen mit Geräuschen und musikalischen Elementen ausgestattet. Die Geräusche wurden zum größten Teil speziell für die Vertonung dieses Hörspiels aufgenommen und teilweise aus der Datenbank eines Schnittprogramms übernommen. Einige der Musikanteile dienten vor allem der kulturellen Identifikation, während andere den Spannungsverlauf unterstreichen sollten. Abschließend wurden die unterschiedlichen Aufnahmen in ihrer Lautstärke angepasst und das gesamte Hörspiel in Produktion gegeben.

Ausblick

Der Anspruch an die Konzeption der „Wetterschacht-Detektive“ war, dass das Hörspiel die RezipientInnen langfristig zum Hören motiviert. Bei der Konstruktion wurden deshalb medienpsychologische Überlegungen einbezogen, die dazu beitragen sollen, dass die jungen HörerInnen in den Charakteren parasoziale Beziehungsangebote finden und annehmen. Über diese Unterhaltungselemente sollte eine aufmerksame Medienrezeption ausgelöst werden, durch die der sprachliche Input seine Wirksamkeit entfaltet. Voraussetzung dieses Wirkmodells ist das selbstgewählte Hören. Das Hörspiel soll nicht als Übungsprogramm verordnet, sondern als selbstgewählte Freizeitaktivität empfunden werden. Ob wir diesen Anspruch erfüllen können, wird derzeit in einer Reihe von Evaluationsstudien überprüft.

In einer ersten Studie, deren Datenerhebung gerade abgeschlossen wurde, haben SchülerInnen der dritten, vierten und sechsten Jahrgangsstufen ihre Bewertungen zu jedem der einzelnen Hörspielfolgen abgegeben. Bereits jetzt lässt sich erkennen, dass die Attraktivität der Wetterschacht-Detektive für GrundschülerInnen außerordentlich hoch ist, in der sechsten Klasse jedoch nicht mehr von allen Kindern geschätzt wird (Hengel, in Vorb.). Eine weitergehende Analyse der Befunde wird zeigen, welche Elemente des Hörspiels besonders oder am wenigsten geschätzt werden. Diese Informationen werden für die Produktion möglicher Folgeepisoden bedeutsam. In einer zweiten Studie, die im Moment durchgeführt wird, werden die Effekte der Rezeption in einem feldexperimentellen Setting untersucht.

Das Hörspiel „Die Wetterschacht-Detektive“ liegt dieser Jubiläumsausgabe von L.O.G.O.S Interdisziplinär als Geschenk-CD bei. Sie erhalten damit auch die Genehmigung, das Hörspiel zu vielfältigen und in der Sprachförderung einzusetzen.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie uns Ihre Erfahrungen mit dem Hörspiel als Sprachfördermedium mitteilen würden. Bitte besuchen Sie hierzu unsere Website:

www.wetterschacht-detektive.de

Sie finden dort einen kurzen Fragebogen, den Sie online ausfüllen können. Mit Ihren Antworten unterstützen Sie uns bei der Entwicklung weiterer Open-Access-Sprachfördermedien.

Literatur

Behrens, P. & Rathgeb, T. (2011). *KIM-Studie 2010 – Kinder + Medien, Computer + Internet: Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Verfügbar unter <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf>.

Behrens, P. & Rathgeb, T. (2012). *FIM 2011: Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien*. Verfügbar unter <http://www.mpfs.de/fileadmin/FIM/FIM2011.pdf>.

Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism – Language and Cognition*, 12, 3–11.

Bialystok, E. & Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7, 325–339.

Brook, P. (2009). *Der leere Raum* (10. Aufl.). Berlin: Alexander.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In N. H. Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education* (S. 487–499). Boston: Springer.

Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 107–128). Berlin: Springer.

Graesser, A. C., Olde, B. & Klettke, B. (2002). How does the mind construct and represent stories? In J. J. Strange, M. C. Green, & T. C. Brock (Hrsg.), *Narrative Impact. Social and Cognitive Foundations* (S. 229–262). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Grüniger, C. & Lindemann, F. (2000). *Vorschulkinder und Medien: Eine Untersuchung zum Medienkonsum von drei- bis sechsjährigen Kindern unter besonderer Berücksichtigung des Fernsehens. Schriftenreihe der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur: Bd. 12*. Opladen: Leske + Budrich.

Hansen, L. & Manzke, G. (1993). *Hexen und Monster im Kinderzimmer: Ergebnisse einer Befragung zum Gebrauch von Kinder-Hörspielkassetten. Remscheider Arbeitshilfen und Texte*. Remscheid: Rolland.

Heidtmann, H. (1999). Hörspielserien wieder im Trend: Aktuelle Entwicklungen auf dem Kindertonträgermarkt. *ekz-Medien-Info*, 5 (8), 3–6.

Hengel, R. (in Vorb.). *Unterhaltung oder Langeweile? Eine Studie zum Unterhaltungspotential der deutsch-türkischen Hörspielserie "Die Wetterschacht-Detektive"* (Bachelorarbeit). Technische Universität Dortmund, Dortmund.

Hoffner, C. (1996). Children's wishful identification and parasocial interaction with favorite television characters. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 40, 389–402.

Klimmt, C., Hartmann, T. & Schramm, H. (2006). Parasocial interactions and relationships. In J. Bryant & P. Vorderer (Hrsg.), *Psychology of Entertainment* (S. 291–313). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Koch, P. & Österreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günther & Ludwig O. (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (S. 587–604). Berlin.

Niebuhr-Siebert, S. & Ritterfeld, U. (2012). Hörspielbasierte Sprachlernerfekte bei Vorschulkindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen. *Sprache Stimme Gehör*, 36, e11–e18. doi: 10.1055/s-0031-1301335

Ritterfeld, U., Lüke, T., Hengel, R. & Niebuhr-Siebert, S. (2012). Die Wetterschacht-Detektive. Ein Hörspiel zur Sprachförderung. *L.O.G.O.S. Interdisziplinär*, 20, 164–172. doi:10.7345/prolog-1203164

Oatley, K. (2002). Emotions and the story worlds of fiction. In M. C. Green, J. J. Strange & T. C. Brock (Hrsg.), *Narrative Impact. Social and Cognitive Foundations* (S. 39–69). Mahwah: Erlbaum.

Ritterfeld, U. & Langenhorst, M. (2011). Zeigen sprachauffällige 6- bis 12-Jährige spezifische Vorlieben in der Mediennutzung? *L.O.G.O.S. Interdisziplinär*, 19, 188–194.

Ritterfeld, U., Klimmt, C. & Netta, P. (2010). Media use of preschool children with and without specific language impairment (SLI): A diary-based comparison. *MERZ Wissenschaft*, 6, 80–93.

Ritterfeld, U., Klimmt, C., Vorderer, P. & Steinhilper, L. K. (2005). The effects of a narrative audiotape on preschoolers' entertainment experience and attention. *Media Psychology*, 7, 47–72.

Ritterfeld, U., Niebuhr, S., Klimmt, C. & Vorderer, P. (2006). Unterhaltsamer Mediengebrauch und Spracherwerb: Evidenz für Sprachlernprozesse durch die Rezeption eines Hörspiels bei Vorschulkindern. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 18, 60–69.

Ritterfeld, U., Pahnke, B. & Lüke, T. (2012). Vergleich der Mediennutzung einsprachig und mehrsprachig aufwachsender Kinder zwischen drei und sechs Jahren. *Sprache Stimme Gehör*, 36, e3–e10. doi: 10.1055/s-0031-1301283

Signorielli, N. (2000). Television's gender role images and contribution to stereotyping: past, present, future. In D. G. Singer & J. L. Singer (Hrsg.), *Handbook of Children and the Media* (S. 341–358). Thousand Oaks: Sage.

Vorderer, P., Böcking, S., Klimmt, C. & Ritterfeld, U. (2006). What makes preschoolers listen to narrative audio tapes? *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 18, 9–18.

Vorderer, P., Klimmt, C. & Ritterfeld, U. (2004). Enjoyment: At the heart of media entertainment. *Communication Theory*, 14, 388–408.

Vorderer, P., Ritterfeld, U. & Klimmt, C. (2001). Spaß am Hören – Hörspielkassetten als sprachförderliche Unterhaltungsangebote für Vorschul Kinder. *Medien- und Kommunikationswissenschaft*, 4, 462–479.

Weber, W. (1997). *Strukturtypen des Hörspiels - erläutert am Kinderhörspiel des öffentlichen Rundfunks seit 1970*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Wermke, J. (1997). Kinder- und Jugendliteratur in den Medien oder: Der Medienverbund als ästhetische Herausforderung. In G. Rupp (Hrsg.), *Ästhetik im Prozeß* (S. 179–218). Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Credits

Projektleitung: Prof. Dr. U. Ritterfeld

Produktion: K. Kauker & R. Hengel

Regie: R. Hengel

Aufnahmeleitung: K. Kauker

Aufnahmeleitung spanischer Texte: Dr. M. T. Soto-Sanfiel

Drehbuch: A.-L. Dürkoop, L. Glowka, R. Hengel, T. Lüke, Prof. Dr. U. Ritterfeld, A. Wirxel

Musik: Ö. I. Dogru & K. Kauker

Titelmusik: K. Kauker

Türkische Übersetzung: Ö. I. Dogru

Überarbeitung türkischer Texte: B. Eren, S. Karaoguz, S. Kocabas, Ö. Önder, E. Mittmann-Önder, D. Yelegen

Linguistische Überarbeitung: Dr. S. Niebuhr-Siebert und Studierende der Hoffbauer Berufsakademie Potsdam

CASTING: A.-L. Dürkoop, L. Glowka, R. Hengel, K. Kauker, T. Lüke, A. Wirxel

SprecherInnen

Alev: E. Bozdogan

Alevs Mutter: Ö. I. Dogru

Alevs Vater: S. Uysal

Black Roadster: E. Holzheimer, T. Kaszik, F. Yonca

Ella: E. Ritterfeld

Emre: A. Dogru

Erzählerin: Ö. Önder

Felix: J. Tsulfaidis

Frau Hasel: D. Slickers

Gülcan: A. Wirxel

Hannah: S. Kucheryava

Herr Kohlhaas: A. Jezernik

Karl: H. Dierkes

Kommissar Yilmaz: E. Afsin

Max: R. Übermuth

Max` Vater: K. Kauker

Paul: K. Trabandt

Pepe, der Papagei: P. Martí

Sina: H. Dierkes

Radiosprecherin: C. Lüke

Gesang: A. Dogru & L. Ritterfeld

Gestaltung: L. Lüke

Layout: M. Graß

Eine Produktion der Technischen Universität Dortmund mit finanzieller Unterstützung durch die Dortmund Stiftung.

Aufgenommen im Tonstudio des Instituts für Computermusik und Elektronische Medien an der Folkwang Universität der Künste Essen.